T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

OKUL MÜDÜRLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK STİLLERİNİN OKULLARINDAKİ YENİLİKYÖNETİMİNE ETKİSİNDE ÖĞRENEN ÖRGÜT VE YETENEK YÖNETİMİNİN ROLÜ

YASİN HİÇYILMAZ

İzmir
2021

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

OKUL MÜDÜRLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK STİLLERİNİN OKULLARINDAKİ YENİLİK YÖNETİMİNE ETKİSİNDE ÖĞRENEN ÖRGÜT VE YETENEK YÖNETİMİNİN ROLÜ

YASİN HİÇYILMAZ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Semiha ŞAHİN

İzmir
2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Doktora tezi olarak sunduğum "Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin okullarındaki yenilik yönetimine etkisinde öğrenen örgüt ve yetenek yönetiminin rolü" adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

09/02/2021

Yasin HİÇYILMAZ

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU

Tarih:09/03/2021

Tez Başlığı:

Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stillerinin Okullarındaki Yenilik Yönetimine etkisinde Öğrenen Örgüt ve Yetenek Yönetiminin Rolü

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 241 sayfalık kısmına ilişkin, 09/03/2021 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 24'tür.**

- http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/ adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum X

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) □ **Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)** x□

□ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, □ Kaynakça hariç, □ Alıntılar dâhil, □ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	□ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, □ Kaynakça dâhil, □ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. x□ **EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. x□**	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Yasin HİÇYILMAZ
Öğrenci No : 2016950052
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği
Statüsü : Yüksek Lisans □ Doktora □X

ÖĞRENCİ
Yasin HİÇYILMAZ
09.03.2021

DANIŞMAN
Doç.Dr. Semiha ŞAHİN
09.03.2021

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim ve tez çalışmam süresince bana gereken her türlü desteği veren ve yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Semiha ŞAHİN'e şükran ve saygılarımı sunuyorum. Tezimin ilerleme aşamasındaki değerli yorum, öneri ve yönlendirmeleri için Doç. Dr. Necla FIRAT'a ve Doç. Dr. Bahar BARAN'a teşekkürlerimi iletiyorum. Tezimin veri analiz kısmındaki destek ve yardımları için değerli dostum Doç. Dr. Emrah CİNKARA'ya çok teşekkür ediyorum.

Doktora eğitimim boyunca hep yanımda olan, beni motive eden ve bana her türlü desteği sağlayan kıymetli eşim İlknur HİÇYILMAZ'a ve varlıklarıyla bana ilham kaynağı olan canım kızlarım Melis HİÇYILMAZ ve Aslı HİÇYILMAZ'a tüm kalbimle teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET xiii
ABSTRACT xv
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1.Problem Durumu 1
1.2.Amaç ve Önem 3
1.3.Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri 6
1.4.Sınırlılıklar 7
1.5.Varsayımlar 7
1.6.Tanımlar 7
1.7.Kısaltmalar 8
BÖLÜM II 9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE 9
2.1. Dönüşümcü Liderlik 9
2.1.1. Dönüşümcü Liderlik Modeli 12
2.1.2. Dönüşümcü Liderlik Teorileri 14
2.1.2.1 Burns'ün Dönüşümcü Liderlik Teorisi 15
2.1.2.2. Bass'ın Dönüşümcü Liderlik Teorisi 15
2.1.2.3. Kouzes ve Posner'in Dönüşümcü Liderlik Teorisi 17
2.1.3. Dönüşümcü Liderliğin Boyutları 18
2.1.3.1. İdealleştirilmiş Etki (Karizma) 18
2.1.3.2. Telkinle Güdüleme (İlham Verici Motivasyon) 19
2.1.3.3. Entelektüel Uyarım 20

2.1.3.4. Bireysel Destek.....21

2.1.4. Dönüşümcü Liderin Davranışları.....22

2.1.5. Dönüşümcü Liderin Özellikleri.....22

2.1.6. Dönüşümcü Liderliğe Yöneltilen Eleştiriler.....27

2.1.7. İlgili Araştırmalar.....28

2.2. Yetenek Yönetimi.....31

2.2.1.Yetenek Kavramı ve İlgili Kavramlar.....32

2.2.2. Yetenek Yönetiminin Örgütler ve Çalışanlar Açısından Önemi.....38

2.2.3. Yetenek Yönetiminin Kuramsal Temelleri.....40

2.2.3.1. McKinsey araştırmaları.....40

2.2.3.2. Yetenek savaşları olgusu.....41

2.2.3.3. Kaynak temelli yaklaşım.....42

2.2.4. Yetenek Yönetiminin Boyutları.....43

2.2.4.1. Yeteneği çekme.....43

2.2.4.2. Yeteneği seçme ve yerleştirme.....47

2.2.4.3. Yeteneği geliştirme.....49

2.2.4.4. Yeteneği elde tutma.....51

2.2.5. Yetenek Yönetiminin Süreçleri.....53

2.2.5.1. Hedef ve Stratejilerin Tespit Edilmesi.....53

2.2.5.2. Önemli Görevlerin Tespit Edilmesi.....54

2.2.5.3. Yetenek Profilinin Çıkartılması: Yetenek Araştırma ve Bulma.....55

2.2.5.4. Potansiyellerin Belirlenmesi.....55

2.2.5.5. Eğitim ve Kariyer Geliştirme.....56

2.2.5.6. Performans Değerlendirme.....57

2.2.5.7. Yeteneklerin Elde Tutulması.....60

2.2.6. Eğitimde Yetenek Yönetimi.....60

2.2.7. İlgili Araştırmalar.....62

2.3. Öğrenen Örgütler.....65

2.3.1. Öğrenme.....65

2.3.2. Örgütsel Öğrenme.....66

2.3.3. Öğrenen Örgüt Kavramı.....68

2.3.4. Öğrenen Örgütler.....70

2.3.5. Öğrenen Örgütün Gelişimi.....75

2.3.5.1. Bilen Örgüt.....75

2.3.5.2. Anlayan Örgüt.....76

2.3.5.3. Düşünen Örgüt.....76

2.3.5.4. Öğrenen Örgüt.....76

2.3.6. Öğrenen Örgütlerin Temel Özellikleri.....77

2.3.7. Öğrenen Örgütlerin Geleneksel Örgütlerden Farkları.....79

2.3.8. Öğrenen Örgütün Disiplinleri.....81

2.3.8.1. Kişisel Ustalık (Hâkimiyet).....82

2.3.8.2. Düşünsel Modeller.....84

2.3.8.3. Paylaşılan Vizyon.....86

2.3.8.4. Takım Halinde Öğrenme.....88

2.3.8.5. Sistem Düşüncesi.....90

2.3.9. Öğrenen Örgüt Modelleri.....91

2.3.9.1. Watkins ve Marsick'in Modeli.....91

2.3.9.2. Armstrong ve Foley Modeli.....92

2.3.9.3. Peter Senge'nin Öğrenen Örgüt Disiplinleri.....92

2.3.9.4. Örtanblad'ın Birleşik(Bütünleşik) Modeli.....93

2.3.9.5. Bui ve Baruch'un Sistem Yaklaşımı.....94

2.3.9.6. Garavan'ın Yaklaşımı.....95

2.3.9.7. Woolner'in Gelişim Modeli.....95

2.3.9.8. Köy Enstitüleri Modeli.....96

2.3.10. İlgili Araştırmalar.....96

2.4. Yenilik Yönetimi.....98

2.4.1. Yenilik kavramı.....98

2.4.2. Yeniliğin Önemi.....102

2.4.3. Yeniliğin Özellikleri.....103

2.4.4. Yenilik türleri.....105

2.4.4.1. Ürün-Hizmet Yeniliği.....107

2.4.4.2. Pazarlama Yeniliği.....108

2.4.4.3. Örgütsel Yenilik.....108

2.4.4.4. Süreç Yeniliği.....109

2.4.4.5. İş Modeli Yeniliği.....110

2.4.5. Yenilik süreci.....110

2.4.5.1. İhtiyacın Belirlenmesi.....113

2.4.5.2. Fikir Oluşturma.....113

2.4.5.3. Yeniliğin Geliştirilmesi.....113

2.4.5.4. Yeniliğin Uygulanması.....114

2.4.5.5. Yeniliğin Ölçülmesi.....115

2.4.6. Yenilik Yönetimi.....115

2.4.7. Eğitim Örgütlerinde Yenilik Yönetimi.....120

2.4.7.1. Girdi Yönetimi.....124

2.4.7.2. Yenilik Stratejisi.....125

2.4.7.3. Örgütsel Kültür ve Yapı.....126

2.4.7.4. Proje Yönetimi.....127

2.4.8. Yenilikçi Liderin Özellikleri.....127

2.4.9. İlgili Araştırmalar.....128

BÖLÜM III.....131

YÖNTEM.....131

3.1. Araştırmanın Modeli.....131

3.2. Evren / Örneklem.....132

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....136

3.4. Verilerin Analizi.....139

3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....139
BÖLÜM IV.....142
BULGULAR.....142
4.1. Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum.....142
4.2. İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum.....149
4.3. Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum.....164
BÖLÜM V.....171
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....171
5.1. Tartışma.....171
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma....171
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....175
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma...180
5.2. Öneriler.....181
5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler.....181
5.2.2. Uygulayıcılar ve Politika Geliştiriciler İçin Öneriler.....182
KAYNAKÇA.....183
EK 1 Öğrencinin Akademik Öz Geçmişi 232
EK 2 Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği İzin Formu.....233
EK 3 Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği İzin Formu.....234
EK 4 Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği İzin Formu.....235
EK 5 Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği İzin Formu.....236
EK 6 Kişisel Bilgi Formu Öğretmen.....237
EK 7 Kişisel Bilgi Formu Müdür.....238

EK 8 Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği.....239

EK 9 Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği.....240

EK 10 Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği.....241

EK 11 Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği.....242

EK 12 Araştırma İzni Onay Yazısı.....243

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Dönüşümcü Liderlerin Özellikleri.....23
Tablo 2 Eski ve Yeni İş Koşulları Arasındaki Farklılıklar.....42
Tablo 3 Çekme Kanalları ve Tanımları.....44
Tablo 4 Öğrenen Örgütlerle Geleneksel Örgütlerin Karşılaştırılması.....73
Tablo 5 Öğrenen Örgüt Özellikleri.....78
Tablo 6 Öğrenen Örgüt ile Klasik Örgüt Arasındaki Farklar.....81
Tablo 7 Beş Disiplinin Esasları, Prensipleri ve Uygulamaları.....91
Tablo 8 Yenilik Türleri Tipolojisi.....105
Tablo 9 Yenilik Sınıflandırmaları.....106
Tablo 10 Yenilik Sürecine İlişkin Mitler ve Gerçekler.....111
Tablo 11 Yenilik yönetimi ölçüm alanları (Innovation management measurement areas)..119
Tablo 12 Örnekleme Seçilen Okullar ve Öğretmen Sayıları.....133
Tablo 23 Örneklemde Bulunan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı.....134
Tablo 34 Örneklemde Bulunan Öğretmenlerin Katıldığı Hizmetiçi Eğitim Sayılarına Göre Dağılımı.....134
Tablo 45 Örneklemde Bulunan Öğretmenlerin Aldığı Belge Sayılarına Göre Dağılımı 134
Tablo 56 Örneklemde Bulunan Müdürlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....135
Tablo 67 Örneklemde Bulunan Müdürlerin Eğitim Yönetimi Eğitimi Durumlarına Göre Dağılımı.....135
Tablo 78 Örneklemde Bulunan Müdürlerin Sendika Üyelik Durumlarına Göre Dağılımı...136
Tablo 19 Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....140
Tablo 20 Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....140
Tablo 21 Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....141
Tablo 22 Okullarda Okullarda Yenilik Yönetimi Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....141
Tablo 23 Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları 142
Tablo 24 Öğretmenlerin Algılarına Göre Okullarının Öğrenen Örgüt Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.....143

Tablo 25 Öğretmenlerin Algılarına Okul Müdürlerinin Yetenek Yönetimi Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları ……..…. 145
Tablo 26 Öğretmenlerin Algılarına Okul Müdürlerinin Yenilik Yönetimi Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları……..……..146
Tablo 27 Öğretmenlerin Branşına Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları……...149
Tablo 28 Öğretmenlerin Katıldığı Hizmetiçi Eğitim Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları……150
Tablo 29 Öğretmenlerin Aldığı Belge Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları……...150
Tablo 30 Okul Müdürlerinin Cinsiyetine Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin t- Testi Sonuçları……..151
Tablo 31 Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetimi Eğitimine Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları……..151
Tablo 32 Okul Müdürlerinin Sendika Üyelik Durumuna Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları……..152
Tablo 33 Öğretmenlerin Branşına Göre Okul Müdürlerinin Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları……..……153
Tablo 34 Öğretmenlerin Katıldığı Hizmetiçi Eğitim Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları……153
Tablo 35 Öğretmenlerin Aldığı Belge Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları……154
Tablo 36 Okul Müdürlerinin Cinsiyetine Göre Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Düzeylerine İlişkin t- Testi Sonuçları……...155
Tablo 37 Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetimi Eğitimine Göre Okul Müdürlerinin Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları……..155
Tablo 38 Okul Müdürlerinin Sendika Üyelik Durumuna Göre Okul Müdürlerinin Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları……..……156
Tablo 39 Öğretmenlerin Branşına Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Yetenek Yönetimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları……...156

Tablo 40 Öğretmenlerin Katıldığı Hizmetiçi Eğitim Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Yetenek Yönetimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....157
Tablo 41 Öğretmenlerin Aldığı Belge Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Yetenek Yönetimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....158
Tablo 42 Okul Müdürlerinin Cinsiyetine Göre Algılanan Yetenek Yönetimi Düzeylerine İlişkin t- Testi Sonuçları.....158
Tablo 43 Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetimi Eğitimine Göre Algılanan Yetenek Yönetimi Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....159
Tablo 44 Okul Müdürlerinin Sendika Üyelik Durumuna Göre Algılanan Yetenek Yönetimi Düzeylerine İlişkin İlişkin t-Testi Sonuçları.....159
Tablo 45 Öğretmenlerin Branşına Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Yenilik Yönetimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....160
Tablo 46 Öğretmenlerin Katıldığı Hizmetiçi Eğitim Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Yenilik Yönetimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....161
Tablo 47 Öğretmenlerin Aldığı Belge Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Yenilik Yönetimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....162
Tablo 48 Okul Müdürlerinin Cinsiyetine Göre Algılanan Yenilik Yönetimi Düzeylerine İlişkin t- Testi Sonuçları.....162
Tablo 49 Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetimi Eğitimine Göre Algılanan Yenilik Yönetimi Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....163
Tablo 50 Okul Müdürlerinin Sendika Üyelik Durumuna Göre Algılanan Yenilik Yönetimi Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....164
Tablo 51 Model Uyum Kriterleri Sınırlaması.....170
Tablo 52 Öğrenen Örgüt ve Yetenek Yönetiminin Aracılık Teste İlişkin Uyum İndeksleri.....170

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmanın Simgesel Modeli……..……..7
Şekil 2. Dönüşümcü Liderlik Modeli……..……..14
Şekil 3. Yetenek Kavramı İle İlgili Terimler……..……...34
Şekil 4. 9-Kutu Yetenek Tanımlama Model……..…37
Şekil 5. 16-Kutu Yetenek Tanımlama Modeli……..……..…38
Şekil 6. Yetenek Yönetimi Gülü……..……..…39
Şekil 7. Yetenek Havuzları Seçim Kriterleri Örneği Birinci Adım: Doğru Yetenekleri Seçme……..……..……48
Şekil 8. Öğrenen Örgüt Üçgeni……..……69
Şekil 9. Öğrenen Örgütlerin Gelişimi……..…..75
Şekil 10. Öğrenen Örgütlerin Beş Disiplini……..……..…82
Şekil 11. Takım Halinde Öğrenme……..……..89
Şekil 12.Bui ve Baruch Öğrenen Örgüt Modeli……..……94
Şekil 13. Yenilik Süreci……112
Şekil 14. Yenilik Yapma Süreci……..……115
Şekil 15. Basadur'un Yenilik Süreci Modeli……118
Şekil 16. Yenilik Yönetimi Halkaları……...120
Şekil 17. Araştırmanın Modeli……..132
Şekil 18. Değişkenler Arası İlişki Şeması (Öğrenen Örgüt ve Yetenek Yönetiminin Aracılık Rolü)……..165

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK STİLLERİNİN OKULLARINDAKİ YENİLİK YÖNETİMİNE ETKİSİNDE ÖĞRENEN ÖRGÜT VE YETENEK YÖNETİMİNİN ROLÜ

Bu araştırma mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre kendi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri, okullarının öğrenen örgüt olma, yetenek yönetimi ve yenilik yönetimi düzeylerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın diğer amacı, ilgili değişkenlerin öğretmenlerin mesleki (branş, katıldığı hizmet içi eğitim sayısı, aldığı belge sayısı) ve okul müdürlerinin bazı özelliklerine (cinsiyet, eğitim yönetimi eğitimi, sendika üyelik durumu) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerinin yenilik yönetimine etkisinde öğrenen örgüt ve yetenek yönetiminin aracılık rolünü incelemek ise araştırmanın son amacıdır. Çalışma, İzmir iline bağlı merkez 11 ilçede bulunan mesleki ve teknik anadolu lisesinde yapılmıştır. Örneklem olarak, 2018-2019 eğitim öğretim yılında görev yapan 30 resmi mesleki ve teknik anadolu lisesi müdürü ve 562 öğretmen alınmıştır. Çalışmanın amacına ve yaklaşımına uygun olarak veriler nicel araştırma yöntemi ile oluşturulmuştur. Araştırma verilerini toplamak için Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri, Okullarda Öğrenen Örgüt, Eğitimde Yetenek Yönetimi ve Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçekleri olmak üzere toplam dört ölçek kullanılmıştır. Verilerin tanımlanması ve analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD, doğrulayıcı faktör analizi, Yapısal Eşitlik Modellemesi (Path diyagramı ve uyum indeksleri) kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 23,0 ve AMOS programları ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri düzeylerinin çok seyrek düzeyinde, okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerinin büyük ölçüde katılıyorum düzeyinde, yetenek yönetimi düzeylerinin sıklıkla düzeyinde ve yenilik yönetimi düzeylerinin çok katılıyorum düzeyinde olduğunu göstermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri, okullarının öğrenen örgüt olma düzeyleri, yetenek ve yenilik yönetimi düzeyleri öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitim sayısına, aldığı belge sayısına, okul müdürünün eğitim yönetimi eğitimine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. İlgili değişkenler öğretmenlerin branşına, okul müdürünün cinsiyetine ve okul müdürünün sendika üyelik durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırma bulguları, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü

liderlik düzeyleri ve yenilik yönetimi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve okulların öğrenen örgüt olma özelliği ve yetenek yönetiminin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğinin yenilik yönetimine etkisinde kısmi aracılık rolünün olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Dönüşümcü liderlik, yenilik yönetimi, öğrenen örgüt, yetenek yönetimi.

ABSTRACT

THE ROLE OF LEARNING ORGANIZATION AND TALENT MANAGEMENT IN THE EFFECT OF THE TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP STYLES OF SCHOOL PRINCIPALS IN INNOVATION MANAGEMENT IN THEIR SCHOOLS

This study aims to reveal the vocational technical high school teachers' own principals' levels of transformational leadership, their schools' being a learning organization, talent management and innovation management according to teachers' perceptions. Another aim of the study is to state whether the relevant variables indicate meaningful difference according to teachers' professional (branch, in-service training numbers attended, number of certificates) and school principals' certain features (gender, educational administration training, union membership). The last aim of the study is to analyze the mediating role of learning organization and talent management in the effect of transformational leadership levels of school principals in innovation management. The study was carried out in vocational technical anatolian high schools located in 11 central towns of İzmir. 30 state principals of vocational technical high schools and 562 teachers working in these schools in the educational year of 2018-2019 were taken as sample. Quantative research method was made use of in accordance with the aims and approaches of the study. The research data was collected with Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Scale, Okullarda Yenilik Yönetimi Scale, Okullarda Öğrenen Örgüt Scale and Okullarda Yenilik Yönetimi Scale. Arithmetic mean, standard deviation, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), LSD, confirmatory factor analysis and structural equation modeling (Path diagram and fit indices) were used to identify and analyze the data. The data gathered was analyzed with programs of SPSS 23.0 and AMOS. According to the findings, it is determined that according to the perceptions of the teachers, transformational leadership levels of the principals are at a very rare level, schools' being a learning organization levels are at majorly agree level, talent management levels are at frequently level and innovation management levels of the school principals are at a highly agree level. According to the perceptions of the teachers in the study, transformational leadership levels, their schools' being a learning organization, talent management and innovation management levels of the school principals indicate no meaningful difference according to in-service training numbers attended, number of certificates, principals' educational administration training. Relevant variables indicate

meaningful difference according to teachers' branch, principals' gender and principals' union membership. Study findings indicate that there is a meaningful relationship between the transformational leadership levels of school principals and their innovation management levels, and their schools' being a learning organization and talent management have a partial mediation role in the effect of the transformational leadership of school principals to innovation management.

Keywords: Transformational leadership, innovation management, learning organization, talent management.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Hızla değişen dünyada örgüt liderliği daha önemli hale gelmekte ve başarı etmeni olarak kabul edilmektedir. Dönüşümcü liderlik, örgütlerde fikir üretme, örgüte yeni bir gelişme ve ilerleme yolu sağlamada yeni bakış açıları kazandırma çabasında olan liderleri işaret etmektedir (Korejan ve Shahbazi, 2016). Liderler ve çalışanlar arasında kararlılık, tutku ve sadakat geliştirerek, çalışanları harekete geçirmek ve onları yeni yollarda başarıyla buluşturarak performanslarını zirveye taşımak bu liderlik türünün amacı olarak ortaya çıkmaktadır. Dönüşümcü liderlik eylemleri karmaşık ve tahmin edilemez çevre koşullarında örgütlerin performanslarını arttırmasını sağlamaktadır (Eskandari, 2014).

Örgütlerin daha yüksek performansla başarıya ulaşması, bütünsel anlamdan öte öncelikli olarak çalışanların bireysel performansına ve bu da temelde çalışanların kabiliyet ve yeteneklerine bağlı olmaktadır. Yetenekli çalışanlar alanlarındaki yenilikleri takip ettikleri ve amaçlara ulaşmada doğru kararlar verdikleri için örgütlerinin rekabet üstünlüğü kazanmasına büyük katkı sağlamaktadırlar. Yetenek yönetimi, çalışanların gelişim rollerini bireylerin kendisine bırakmadan örgütün insan kaynağı gücünün kariyer gelişimini kapsaması ve sınırlarının çizilmesi olarak görülebilir. Şüphesiz bir örgütün başarı veya gelişimi belirli bir seviyeye kadar mevcut insan gücünün uygun bir şekilde yönetimine bağlıdır (Ibrahim ve Daniel, 2018).

İnsan gücünün yönetilmesi ve bu güçten en üst düzeyde yararlanılması da öğrenmeye süreklilik kazandırılmasıyla mümkün olabilmektedir. Öğrenme ve performans arasındaki ilişki genellikle olumlu olarak saptanmıştır. Bu yüzden örgütler sürekli olarak öğrenme potansiyellerini arttırmak için yollar aramaktadırlar. Öğrenen örgüt olarak gelişim gösteren örgütlerin bilgi ve dolayısıyla ekonomik göstergelerinin de arttığı görülmektedir (Kim, Watkins ve Lu, 2017). Bir başka deyişle, öğrenen örgütler, insanların gerçekten istedikleri sonuçlara ulaşmak için yeteneklerini geliştirmeye devam etmesi; fikirlerin sınırlarını aşan yenilerini ortaya koyması ve insanların birlikte öğrenmesi olarak ifade edilebilir (Senge, 1992).

İnsanların birlikte öğrenerek yeni fikirlere ulaşması yenilikle gerçekleştirilebilir. Bir örgütün stratejik hedeflerini şekillendirmek ve bu hedeflere ulaşmak için yeniliklerin geliştirilmesi ve uygulanmasının planlanması, yönlendirilmesi, kontrolü ve koordinasyonunu

içeren süreç ise yenilik yönetimi süreci olarak ifade edilebilir (Albors-Garrigos, Igartua ve Peiro, 2018).

Dönüşümcü liderlik, yetenek yönetimi, öğrenen örgüt ve yenilik yönetimi kavramlarına bakıldığında alan yazında bu konularda çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Dönüşümcü liderlikle ilgili yapılan bir kısım araştırmalarda okul müdürlerinin veya yöneticilerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır (Leithwood,1994; Bannon, 2000; Roman, 2009; Karip, 1998; Çelik, 2003; Şahin, 2004; Eryılmaz, 2006; Çetiner, 2008; Uzer, 2010; Taş ve Çetiner, 2011; Aksel, 2016; Şar, 2018; Canbaz, 2019; Eker, 2019; Kâhya, 2020; Safia, 2020). Diğer araştırmalarda okul müdürlerinin veya yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle bir veya birden fazla değişkenin ilişkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bannon (2000) öğretmenin adanmışlığı ve paylaşılan amaçların; Bass, Avolio, Jung, ve Berson (2003) takım performansının; Barnett (2003) okulun öğrenme çevresinin; Schooley (2005) okul kültürünün; Aminuddin ve Parilah (2008) çalışanların iş doyumunun; Givens (2008) örgütsel kültür ve örgüt vizyonunun; Krishnan ve Aroran (2008) liderlerin örgütsel vatandaşlık davranışının; Hebert (2011) duygusal zekânın; Nelson (2012) öğretmenlerin yeterliliklerinin; McCarley (2012) okul ikliminin; Godoy ve Bresó (2013) ile Wang ve Gagné (2013) içsel motivasyonun; Caillier (2014) kamu hizmet motivasyonunun; Foumany ve Gahani (2015) öğretmenlerin yenilikçiliği ve bilgi yönetiminin; Bronkhorst, Steijn, ve Vermeeren (2015) iş motivasyonunun; Buil, Martínez ve Matute (2018) bireysel performans ve örgütsel bağlılığın dönüşümcü liderlikle olan ilişkisini ortaya koymuşlardır.

Yetenek yönetimiyle ilgili yapılan bir kısım araştırmalarda okul müdürlerinin veya yöneticilerinin yetenek yönetimi düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır (Davies ve Davies, 2010; Rudhumbu ve Maphosa, 2015; Ceylan, 2007; Demircioğlu, 2010; Çelik, 2011; Akar, 2012; Şahin, 2015; Günbey, 2016; Zafer Güneş ve Keskinkılıç Kara, 2017; Yarar, 2018, Özdilek, 2019; Gök, 2020). Diğer araştırmalarda okul müdürlerinin veya yöneticilerinin yetenek yönetimi düzeyleriyle bir veya birden fazla değişkenin ilişkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. McDonnell, Lamare, Gunnigle ve Lavelle (2010) performans yönetiminin; Whelan ve Carcary (2011) bilgi yönetiminin; Isfahan ve Boustani (2014) örgütsel güvenin; Pandita ve Ray (2018) çalışanların katılımının; Bahadınlı (2013), Güngör (2013), Demirkasımoğlu ve Taşkın (2015) ve Günbey (2016) iş tatmini ve örgüte bağlılığın; Yerlikaya (2017) öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme yeterliklerinin yetenek yönetimiyle olan ilişkisini tespit etmeye çalışmışlardır.

Öğrenen örgütle ilgili yapılan bir kısım araştırmalarda okulların öğrenen örgüt özellikleri tespit edilmeye çalışılmıştır (Resnick ve Hall, 1998; Bass, 2000; Giles ve

Hargreaves, 2006; Bilir, 2014; Şentürk, 2016; Aydemir, 2018; Bil, 2018). Diğer araştırmalarda okulların öğrenen örgüt özellikleriyle bir veya birden fazla değişkenin ilişkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Atak (2009) örgütsel bağlılığın; Ulutaş (2015) akademisyenlerin bilişim liderliğinin; Toksöz (2015) iş tatmininin, örgüt içi girişimciliğin ve örgütsel bağlılığın; Bil (2018) ve Artantaş (2019) örgütsel güven ve iş doyumunun; Çelebi (2020) bilgi yönetiminin okulların öğrenen örgüt olma özelliğiyle olan ilişkini saptamaya çalışmışlardır.

Yenilik yönetimiyle ilgili yapılan çalışmaların bir kısmı örgütlerin ve çalışanların yenilikçilik düzeyini tespit etmeye yönelik olarak yapılmıştır (Könings, Gruwel ve Merriënboer, 2007; Adams, Bessant ve Phelps, 2006; Saginova ve Belyanski, 2008; Smith, Busi, Ball ve Meer, 2008; Akomolafe, 2011; Göl, 2012; Bülbül, 2012; Ömür, 2014; Öztürk, 2017; Aydoğar, 2018; Şahin, 2018; Görgel, 2018; Güzen, 2020). Yenilik yönetimiyle ilgili yapılan diğer çalışmalarda örgütlerin yenilik yönetimi özellikleriyle bir veya birden fazla değişkenin ilişkisi tespit edilmeye çalışılmıştır (Özdevecioğlu ve Biçkes (2012) örgütsel öğrenmenin; Esen (2016) okul müdürlerinin liderlik stillerinin; Dönmez (2018) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin; Demiraçan (2019) okul yöneticilerinin teknoloji liderliği stratejilerinin; Güzen (2020) örgütsel öğrenmenin yenilik yönetimiyle olan ilişkisini ortaya koymuşlardır.

Dönüşümcü liderlik, yetenek yönetimi, öğrenen örgüt olma ve yenilik yönetimine ilişkin yapılan araştırmalarda demografik değişken olarak genellikle cinsiyet, yaş, öğretmenlik hizmet süresi, öğrenim düzeyi, medeni durum, okul türü, branş, okul büyüklüğü, okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğretmen sayısının incelendiği görülmektedir.

1.2. Amaç ve Önem

Sürekli gelişmeyi hedefleyen hemen hemen tüm kuruluşların gerekli gördüğü dönüşümcü liderlere, sürekli değişen ortama ayak uydurmak ve eğitim çalışanlarını güçlü bir şekilde yönlendirmek için eğitim kurumlarında da ihtiyaç duyulmaktadır (Celep, 2014). Alan yazında dönüşümcü liderlere yönelik birçok araştırmaya rastlanmıştır. Safia (2020) dönüşümcü liderlik ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Kani (2019) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin yenilik yönetimi yeterliliği ile anlamlı ve yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişkisinin olduğu sonucuna varmıştır. Durrani (2018) yöneticilerin sahip olduğu dönüşümcü liderlik algısı ve çalışanların yetenek yönetimi arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Güzen (2020) liselerde yenilik yönetimi ile örgütsel öğrenme mekanizmaları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit etmiştir. Esen (2016) okul

müdürlerinin liderlik stilleri ile yenilik yönetimi puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki oluğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bilgiler ışığında araştırmanın değişkenlerinin yapısal anlamda birbiriyle ilişkili olduğu öngörülmüştür. Araştırmanın amacı, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerinin onların yenilik yönetimi yeterliliğine etkisinin doğrudan mı yoksa okullarının öğrenen örgüt özelliği ve yetenek yönetimi aracılığıyla mı olduğunu ortaya koymaktır. Bu doğrultuda okul müdürlerinin ilgili değişkenlere ait düzeylerini tespit etmek ve bu düzeylerin öğretmenlerin mesleki eğitimleri sonucunda bir alandaki uzmanlıklarını ifade eden bir kavram olan branşı (Aydın ve Şahin, 2016); katıldığı hizmet içi eğitim sayısı, aldığı belge sayısı ve okul müdürlerinin sosyal ve psikolojik tutum ve davranışlarını etkileyen önemli bir özellik olan cinsiyet (Erikson ve Erikson); eğitim yönetimi eğitimi alma durumu ve ekonomik-toplumsal koşulların analizinde, eğitim ilerlemesinde ve değerlendirilmesinde toplumun gelişmesinde, toplumsal ve ekonomik ilerlemede temel bir unsur olarak görülen sendikaya üyelik durumu (Ariyawansa, 1976) özellikleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte olup olmadığını tespit etmek de araştırmanın diğer amacıdır.

Alan yazına bakıldığında bu değişkenlerden birinin ya da ikisinin düzey olarak tespit edildiği benzer birçok araştırmaya rastlanmış ancak dört değişkenin bir arada kullanılarak bir modelleme yapılan bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Bu yönüyle bu araştırmanın alan yazına katkı sağlaması ve özgün bir niteliğe sahip olması beklenmektedir. Ayrıca, cinsiyet ve branş değişkenlerine göre incelemelerin yapıldığı görülse de bu araştırmada kullanılan diğer demografik değişkenlere (hizmet içi eğitim sayısı, aldığı belge sayısı, eğitim yönetimi eğitimi alma durumu, sendikaya üyelik durumu) rastlanılamaması ve bu değişkenlerin gerek öğretmen gerekse müdür açısından değerlendirilmiş olması da araştırmanın farkını ve önemini ortaya koymaktadır. Hizmetiçi eğitim öğretmenlerin öğrenen örgüt olma yönlerini, aldıkları belge yetenek yönetimini, müdürlerin eğitim yönetimi durumu dönüşümcü liderlik düzeylerini ve müdürlerin sendika üyelik durumu yenilik yönetimi düzeylerini tespit etmede fikir vereceği düşünüldüğünden araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmada bağımsız değişken olarak dönüşümcü liderlik, bağımlı değişken olarak yenilik yönetimi ve aracı değişkenler olarak öğrenen örgüt ve yetenek yönetimi kullanılmıştır. Araştırmada, mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve yenilik yönetimi yeterliliği arasındaki ilişkide öğrenen örgüt ve yetenek yönetiminin aracılık rolünü tespit etmek amaçlanmıştır. Okulda neyin, niçin yapıldığına ilişkin ortak bir düşünce geliştirilmesine yardım eden bir dönüşümcü okul müdürünün (Şahin, 2009), seminer dönemi

dışında da hizmet içi eğitim imkânlarını sağladığı (Bil, 2018), yetenekli personelin performansını takdir ettiği (Yerlikaya, 2017) ve okulda yeniliği çevreye uyum sağlamanın ve çevreyle bütünleşmenin aracı olarak gördüğü (Göl, 2012) bir durumda öğrenen örgüt ve yetenek yönetiminin yenilik yönetimini yordama gücünü tespiti araştırmanın en güçlü yanları arasında yer almaktadır. Nitekim Safia (2020) ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bunlar arsında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Dağdeviren Ertaş (2020) sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik faaliyetlerinin okullarının öğrenen örgüt olmalarını teşvik ettiği sonucuna varmıştır. Durrani (2018), yöneticilerin dönüşümcü liderlik yaklaşımları ile çalışanların yetenek yönetimi arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir alan araştırması yapmış ve bu iki değişken arasında güçlü bir ilişki tespit etmiştir. Esen (2016), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile yenilik yönetimi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aralarında istatistiksel açıdan pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Her ne kadar az ya da çok bu değişkenler ve aralarındaki ilişkiler bağımsız olarak ele alınmış olsa bile bu dört değişkeni modelleyen bir araştırmaya henüz rastlanamamıştır. Bu bakımdan bu araştırma özgün kabul edilebilir ve alan yazına önemli bir katkı sağlayabilecektir. Ayrıca uygulayıcılara da ışık tutması ve sonucun araştırmacılar için merak konusu, yeni konulara ve yeni çalışma desenlerine öncülük etmesi beklenmektedir.

Bunun yanında dönüşümcü liderlik ve öğrenen örgüt olma özelliği araştırmaları birçok farklı kurumda yapılmış, yetenek yönetimi alan yazında diğerlerine oranla daha az çalışılmış ve yenilik yönetimi de genellikle özel okullarda çalışılmıştır. Bu bağlamda, yeteneğin, öğrenmenin ve yeniliğin ülkemizdeki diğer eğitim kurumlarına kıyasla daha çok mesleki ve teknik eğitim verilen okullarda karşılaşıldığı söylenebilir. Mesleki ve teknik eğitim, belirli bir meslekte gereken bilgi, beceri, tutum, uygulama yetenekleri ve meslek alışkanlıkları kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, toplumsal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme süreci olarak ifade edilmektedir (Alkan, Doğan ve Sezgin 2001). Bunun yanında, mesleki eğitim toplumun ve kişilerin gereksinimlerini karşılamak üzere kişilerin yeteneklerini geliştirip, toplumda sosyal ve ekonomik yönden öğrenmeyi ve yenilenmeyi desteklemektedir (Kılınç, 2016). Mesleki ve teknik anadolu liselerinin iş dünyası ve toplumla doğrudan ilişki içinde olması, yeniliğin ve yeteneğin çok daha önemli bir yer tutması ve endüstriyle olan organik bağı nedeniyle sürekli bir öğrenme içerisinde olması gerekliliği ve geleceği öngörerek öğrencilerini bu doğrultuda vasıflı olarak yetiştirme gerekliliği

sebeplerinden dolayı araştırma mesleki ve teknik anadolu liselerinde yapılmıştır (Sönmez, 2006). Mesleki ve teknik anadolu liselerine ilişkin bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, araştırmanın bu okullarda uygulanmasının sonuçlar açısından önemli olacağı düşünülmüştür

Ayrıca araştırma sonuçlarının, okul müdürlerinin yetiştirilmesi, okullarda yapılacak yetenekli çalışanlara yönelik uygulamalar, fiziki anlamda öğrenmeyi teşvik edecek alanların ve yenilikçi fikirlerin maddi anlamda desteklenmesi konularında Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki politika geliştiricilere önemli kaynaklık etmesi beklenmektedir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik konusunda üniversite akademisyenlerinden alacağı teorik ve uygulamalı eğitimler sayesinde okulun gelecekteki koşullarda çağa uygun olarak faaliyetini sürdürmesi noktasında katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin okullarının öğrenen örgüt olması için yapması gerekenlere ilişkin bakanlık tarafından eğitime alınması, okullarında öğrenme, yenilik ve gelişmeyi sağlamak amacıyla öğrenme ve yenilik komisyonları kurarak bu düşünceyi öğretmenlere aktararak sürece destek olacağı düşünülmektedir. Bunun dışında yetenekli çalışanların okullar için önemi dikkate alınarak, politika uygulayıcıların, okul müdürlerine bu çalışanları okulda tutabilmek adına yeni uygulamalara gitmesi konusunda fikir vermesi beklenmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

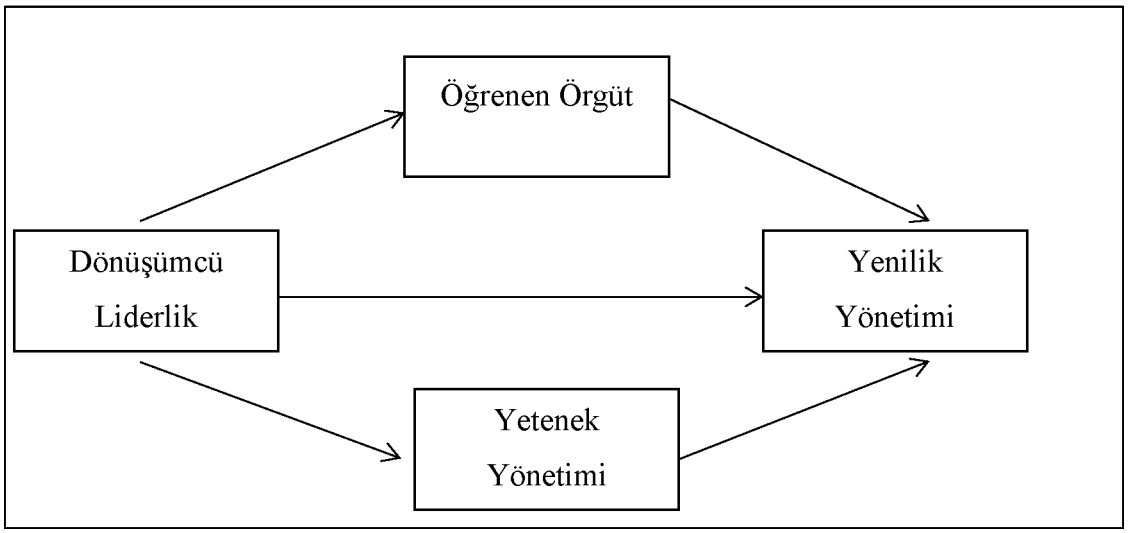
Problem Cümlesi: Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri onların yenilik yönetimi yeterliliğini doğrudan mı veya okullarının öğrenen örgüt özelliği ve yetenek yönetimi aracılığıyla mı yordamaktadır?

Alt Problemler:

1. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri, yetenek ve yenilik yönetimi yeterliliği ile okullarının öğrenen örgüt olma düzeyleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri, yetenek ve yenilik yönetimi yeterliliği ile okullarının öğrenen örgüt olma düzeyleri öğretmenlerin mesleki (branşı, katıldığı hizmet içi eğitim sayısı, aldığı belge sayısı) ve okul müdürlerinin bireysel (cinsiyeti) ve mesleki (eğitim yönetimi eğitimi, sendikaya üyelik durumu) özellikleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri onların yenilik yönetimi yeterliliğini doğrudan mı yoksa okullarının öğrenen örgüt özelliği ve yetenek yönetimi aracılığıyla mı yordamaktadır?

Yapılan araştırmada bir bağımsız, bir bağımlı ve iki aracı değişken olmak üzere dört değişken bulunmaktadır. Araştırmada bağımsız değişken olarak dönüşümcü liderlik, bağımlı

değişken olarak yenilik yönetimi ve aracı değişkenler olarak öğrenen örgüt ve yetenek yönetimi kullanılmıştır. Araştırmanın simgesel modeli Şekil 1.'de sunulmaktadır:



Şekil 1. Araştırmanın Simgesel Modeli

Araştırmada, mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve yenilik yönetimi yeterliliği arasındaki ilişkide öğrenen örgüt ve yetenek yönetiminin aracılık rolünü tespit etmek amacıyla geliştirilen teorik model test edilmektedir. Modeli sınama işlemi yapısal eşitlik modeli ve path analiziyle gerçekleştirilmiştir. Yapısal eşitlik modeli temelde faktör analizi ve regresyon analizinin bir kombinasyonudur ve gizli değişkenlerle temsil edilen teorik bir yapıdır (Hox ve Bechger, 1995).

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2018-2019 Eğitim–Öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerinde faaliyet gösteren mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmen ve okul müdürleriyle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmaya katılan mesleki ve teknik anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin yenilik yönetimine etkisinde öğrenen örgüt ve yetenek yönetiminin rolüne ilişkin algılarının tüm öğretmenlerin algısı olarak varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Dönüşümcü Liderlik: Daha fazla performans gösterme, ileriye gitme çabasına sahip olma, çalışanları gelişime inandırma, çalışanların farkındalık düzeyini arttırma ve örgüt içinde adanmışlık ve inanç düzeyini ön plana çıkarmaktır (Bass, 1985).

Yetenek Yönetimi: Örgütün performansım en üst düzeye çıkarabilmesi için çalışanların en üst düzeyde performansının yönetilebilmesidir (McCauley ve Wakefield, 2006).

Öğrenen Örgüt: Bir örgütü bilgiyi yaratma, edinme ve aktarma yeteneğine sahip olan ve aynı zamanda davranışını yeni bilgi ve fikirleri yansıtacak şekilde düzenleyen bir organizasyondur (Garvin, 1993).

Yenilik Yönetimi: Daha iyi performansa ulaşmak için gereken organizasyonel yetenektir (Bubner, 2009).

MEBBİS: Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri'nin kısa adı olmakla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'nın sağladığı tüm hizmetler ve olanaklar Mebbis modülü üzerinden yapılabilmektedir.

1.7. Kısaltmalar

DL: Dönüşümcü Liderlik

OO: Öğrenen Örgüt

YE: Yetenek Yönetimi

YY: Yenilik Yönetimi

HİE: Hizmetiçi Eğitim

EYE: Eğitim Yönetimi Eğitimi

SÜ: Sendika Üyeliği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dönüşümcü Liderlik

Liderlik insanlığın gereksinim duyduğu önemli bir unsurdur. Belirli bir amaç için bir araya gelen insanlar, amaçlarına ulaşmada kendilerine kılavuzluk yapacak, onların yolunu aydınlatacak ve bayrağı taşıyacak birini isterler. Bu özelliklerde olan bir kişi ortaya çıktığında da bu insanlar bu kişinin arkasından giderler ve bu şekilde liderlik süreci gerçekleşmiş olur. Yüzyıllardır liderlikteki mükemmelliği tanımlamak amacıyla birçok girişimde bulunulmuştur. Bundan sonra da bulunulmaya devam edilecek gibi görünmektedir. Geçmişte liderin hareketlerinin odağında yer alan liderlik anlayışı yerini çağımızda grubun dinamiklerine dayalı liderlik anlayışına bırakmıştır. Bu bağlamda liderlik, birden fazla kişiyi tüm aidiyet ve yeterlilik duygularıyla, alanında uzman, empati yeteneği olan, sezgisel ve analitik düşünme gücü yüksek kişilerin, bu özelliklerini kullanarak belirli bir amaca doğru arkasındaki grubu harekete geçirebilme süreci olarak ifade edilebilir (Buil, Martínez ve Matute, 2018).

Liderlik, bilgi yoluyla rekabet üstünlüğüne giden yolda örgütün vizyonu, güdülenmesi, sistem ve yapısını başka etkenlerle birlikte belirli düzeyde sağlayabilir. Bilginin yönetilmesi, bilginin oluşturulması, paylaşılması ve kullanılmasına gösterilen özenle gerçekleşebilmektedir. Dönüşümcü liderlik liderin bilgi üretimine olan etkisini anlamanın temelidir. Gelişen ve değişen şartlar, teknolojik iyileşmeler, bilgi artışı, sosyo-kültürel farklılaşmalar liderlik olgusunda ve algısında değişikliklere yol açmıştır. Bu dönüşümler liderlerin davranışlarının çağın getirilerine uyumunu temin etmiştir. Bu yeni anlayış da dönüşümcü liderlik olarak algılanmaktadır (Leithwood, 1994).

Dönüşümcü liderlik kavramı farklı iki kelimenin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2021) dönüşümü "olduğundan başka bir biçime girme, başka bir durum alma, şekil değiştirme, inkılap, transformasyon" olarak tanımlamıştır. Bu kavram, "hâlihazırdaki düzenden ve yönelimlerden kararlı bir şekilde ayrılarak birden ve reformsal farklılaşmak, ileriki zamanlardaki yönelimlere hazırlanmak veya bu yönelimleri derhal uygulamaya dökmek" olarak da tanımlanmıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003).

Dönüşüm, mevcut değerlerin geçerliliklerini yitirdiğinde ya da mevcut yapı istenilen sonuca ulaşmadığında zorunlu olmaktadır. Dönüşümle birlikte örgütteki yapı ve kültürün değişmesiyle sistemin varlık nedenlerini tekrar ortaya koyma ihtiyacı ortaya çıkar. Bu da tüm kurallar, roller, ilişkiler ve yapıya anlam katan kültürün değişmesi anlamına gelir. Kültürün

değişmesi de bütün yapıyı saran bir değişimdir. Bu yüzden bu şekilde bir değişimi ifade etmek için dönüşüm kavramı kullanılabilmektedir (Özden, 1998, s. 187-188).

Lider kavramı kelime anlamı olarak "çevresine yol gösteren kişi" anlamına gelmektedir. Bilimsel anlamda değerlendirildiğinde, örgütün amaçları çerçevesinde çalışanları aynı duygu etrafında birleştirerek örgütün performansını yukarı taşıyan ve başarı yolunda ilerlemesini sağlayan kişidir. İnsanoğlu uygarlığın en değerli üyesidir. Toplu halde yaşamını sürdüren insanların iletişime muhtaç olması, oluşturdukları grupları yönetecek ve hedefine ulaştıracak lidere ihtiyaç duymalarına neden olur (Özkalp ve Kırel, 2013, s. 307).

Lider izleyenlerin değişen sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarına cevap verebilmek için, çalışanların birbirlerine saygı ve yüksek beklentilerle bağlı olduğu, yaşamak için birlikte olduğu ve barış ve adalet içinde karmaşık ve küresel bir topluma hazırlandıkları bir ortam oluşturmalıdır (Shields, 2003). Bu yönüyle lider, gerek iş dünyasında, politikada ya da herhangi bir alanda olsun bir örgütün başarılı ya da başarısız olacağını belirlemede en önemli unsurdur (Tourish, 2013). Lider, izleyenler tarafından hissedilen ancak net olarak ortaya konmamış ortak düşünce ve istekleri benimsenebilir bir amaç biçiminde sunan ve izleyenlerinin potansiyel güçlerini de bu hedefe doğru harekete geçiren kişidir (Eren, 2013, s. 501). İyi bir lider, ekibindeki aidiyet ve rehberlik bilinci ile çalışanlarının motivasyon ve performansını artırarak, performansı üst düzeyde tutarak bağlılık geliştirir. Aynı zamanda takipçilerini etkileyerek ve gerektiğinde çözüm üreterek vizyonu gerçekleştirmek için gerekli değişiklikleri uygular (Dogani, 2010, s. 36).

Lider örgütün kaynağını verimli ya da verimsiz kullanarak örgütün başarıya ulaşmasını sağlayabilir ya da kaynakların yok olmasına neden olabilir (Tunçer, 2012, s. 290). Lider, bulunduğu konuma bağlı kalarak sadece yönlendiricilik rolünü gerçekleştirirse gerçek liderliği yerine getirmiş olamaz. Gerçek lider, izleyenlerini kendi ve örgütün planları doğrultusunda yönlendirirken onları zora koşmaktan çok başarıya ulaşabilmeleri için güçlendirmeye çalışandır (Altılar, 2015, s. 15).

Liderlik, insanların tanımlamak için kafa yorduğu en eski kavramlardan birsidir. Bu bakımdan liderlik, araştırmacıların açıklamaya çalıştıkları önemli konuların başında gelmektedir (Kesken ve Nazlı, 2011). Liderlik geçmişten beri inceleme konusu olurken her dönemde o dönemin koşullarına göre ele alınmıştır (Güney, 2012, s. 31). Liderlik, takipçileri grup hedeflerine ulaşmaya ikna etme sürecidir. Bu tanımda liderlik bir süreç olarak kabul edilmektedir. Lider, süreci yöneten kişi olarak tanımlanır (Özden, 2004, s. 187).

Liderliğin yalnızca süreçlerden ve özelliklerden meydana geldiğini söylemek doğru olmayabilir. Çünkü kişiyi lider yapan, çeşitli liderlik işlevlerini yerine getirebilmesidir. Bu

bakımdan liderlik tarihsel anlamda birçok araştırmaya konu olan bir noktaya gelmiştir (Bass, Bass ve Ruth, 2008, s. 70-71). Bennis (1982) liderliğin işleri doğru yapmak değil, doğru işleri yapmak olduğunu belirtmekte ve bu işleri, örgütün vizyonunu belirleme ve yayma, kötü koşullarda bile örgütü amacına ulaştırma, etkili sonuçlar elde edebilmek için kültür oluşturma ve oluşturulan bu kültürün sürdürülebilirliğini sağlama olarak ifade etmektedir.

Liderlik, temelde bir etkileme süreci, grup eylemlerin odak noktası, farklılaşmış bir rol yapısını başlatan unsur ve işbirliğini en üst düzeyde sağlayarak insanların yeteneğini kullanabilme becerisidir. Liderliğin tanımında dört temel unsur vardır: amaç, lider, takipçi ve çevre. Bu bakımdan liderliğin çok karmaşık bir yapıya sahip olduğu düşünülebilir. Bu yapı içinde saygı, tecrübe, duygusal kuvvet, insan yeteneği, disiplin, vizyon ve zamanlama gibi birçok terimi barındırır. Liderliğin barındırdığı çoğu terim soyuttur, bu nedenle grubun bu terimleri özümseyebilmesi için liderler etkin olmak zorundadır. Günümüzde değişim kavramı gelişme ve yenilikleri ifade etmede yetersiz kalmış ve yerini dönüşüm kavramına bırakmıştır. Dönüşüm kavramı, mevcut sistemden, öteden beri olagelen davranışlardan ayrılarak, bir anda ve kökten farklılıklara gitmek, şu andan gelecekteki temayüle adapte olmaya çalışmaktır. Dönüşümcü liderlik kavramı ise merkezine insanı ve değişimi alan bir yaklaşımdır. Burada ulaşılmak istenen insanların bireysel anlamda dönüşümünü sağlayarak örgütün değişimini ve çevre şartlarına uyumunu mümkün kılmaktır (Celep, 2004, s. 23; Frost, 2004, s. 117; Sökmen, 2010, s. 79; Güney, 2012, s. 55; Özler, 2013, s. 96).

Dönüşümcü liderlik uygulamalarının yeni kültürü desteklemek ve özellikle eğitimcilerin bilgi işçileri ve bilgi liderleri rolünü üstlenmeleri gerektiği düşünülmekteydi (Saleh ve Khine, 2014). Bunun yanında, yukarıda ifade edildiği gibi örgütte birden ve etkili değişimi sağlamayı kendine hedef edinen bir liderlik türüdür. Bu liderlik türünde örgütün içyapısının kontrol ve koordinesinden çok, kolay öğrenmeyi sağlayacak ortamlar hazırlayan ve yenilik getiren bir liderlikten ihtiyacında bahsedilmektedir. Aynı zamanda bu yeni örgütsel değerlerin de değişimi desteklemesi gerekmektedir (Çelik, 2012, s. 141).

Dönüşümcü liderlik, tarihsel süreç içinde değerlendirildiğinde, 1980'lerde alan yazında yer almaya başlayan, ilerlemeye, yeniliğe ve değişime açık bir liderlik tarzıdır. Dönüşümcü liderlik kavramı ilk olarak Downtown (1973) ve 1978'de Amerikalı tarihçi Burns tarafından önerilmiştir. Burns (1978) bu konuda araştırma yapmış ve Bass (1985) bu liderlik modelini kuran kişi oluştur (aktaran Şahin, 2004, s. 367; Brown, 2002, s. 17). İlk olarak "Liderlik" kitabında tanıtılmıştır. Burns, dönüşümcü liderliği politik bir açıdan incelemiştir. Bass (1985), Bennis ve Nanus (1985), Kouzes ve Posner (1989), Sashkin ve

Rosenbach (1993) ve Tichy ve Devanna (1990) gibi araştırmacılar bunu örgütsel ortamda inceleyerek katkıda bulunmuşlardır.

Bass, Avolio ve Goldheim (1987) dönüşümcü liderleri çalışanlarını, basit bir karşılıklı ilişki çerçevesinde çalışmaktan çok, yüksek amaçlara ulaşabilmek ve kendini ifade etmeye daha çok gereksinim duyabilmek için çalışmaya motive eden kişiler olarak açıklamışlardır. Dönüşümcü liderler, çalışanlarından normal beklentilerden daha fazla sonuç almayı hedefler ve onları cesaretlendirir. Bunu yaparken yetenek ve becerilerini sergileyecek ve özgüven kazanmalarını sağlayacaklardır. Bu liderlik modelinin temelinde dönüşümcü liderin adanmışlığı ve çalışanların beklentilerin üzerinde sonucu uygulamaya geçirebilmesini teşvik etme düşüncesi vardır. Starratf (1995) adalet, eşitlik, bağımsızlık ve dostluk gibi toplum tarafından paylaşılan değerlerin dönüşümcü liderliğin içeriğini oluşturduğunu belirtmektedir. Örgütün ana hedefleriyle örgütün toplumla olan etkileşimi bu liderlik türünde vurgulanmaktadır. Ana hedeflerin içinde sahip olduğu enerji, bireylerin ve grubun amaçlarının gerçekleşmesini kolaylaştırmaktadır. Bennis ve Nanus (1985) dönüşümcü liderliğin tanımını vizyonunu hayata geçirmek için izleyenlere yetki verme, güç kazandırma ve verdiği yetkiyi ve gücü ortak eyleme dönüştürme olarak yapmaktadır. Liderliğin unsurlarını da vizyon, iletişim, kararlılık, bağlılık, odaklanma, yetki verme, güç kazandırma ve örgütsel öğrenme fırsatları oluşturma olarak belirlemiştir. Dönüşümcü liderlik, daha fazla performans gösterme, ileriye gitme çabasına sahip olma, çalışanları gelişime inandırma, çalışanların farkındalık düzeyini arttırma ve örgüt içinde adanmışlık ve inanç düzeyini ön plana çıkarma olarak belirlenmiştir (Bass, 1985).

2.1.1. Dönüşümcü Liderlik Modeli

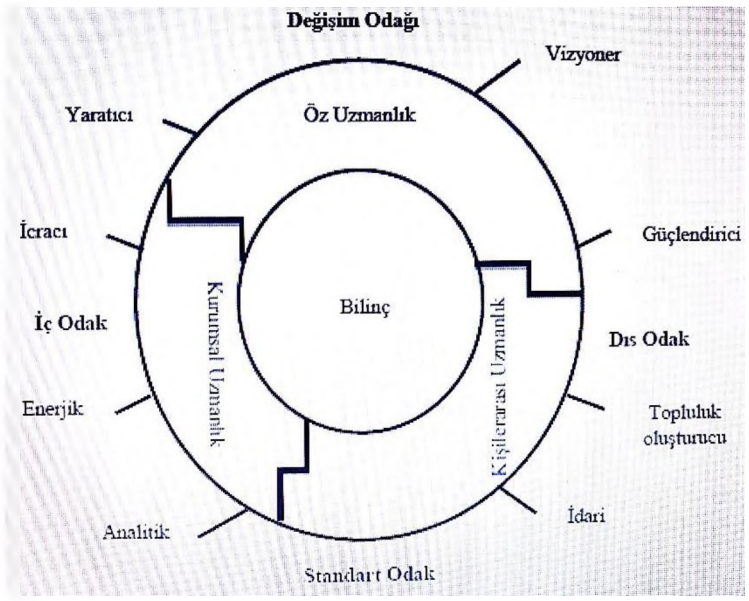
Dönüşümcü liderlik çağımız gibi her an ne olacağı belli olmayan ve ani sarsıntılara gebe bir zamanda ayakta kalıp değişen koşullara uyum sağlayabilmek için gerekli olan değişimi fark edebilme, cesaretli olma, zorluklarla başa çıkabilme gibi özellikleri de içine alan bir liderlik stilidir. Bu bakımdan, bu özelliklere sahip dönüşümcü liderler, izleyenlerini kendilerine bağımlı bireyler olarak yetiştirmekten çok onların bağımsız ve olaylara eleştirel yaklaşabilen bireyler olarak gelişimlerine katkıda bulunup örgüt için yenilik getirerek başarılı olmayı amaç edinmektedirler. Dönüşümcü liderler risk almaktan çekinmeyen, hatalarından ders çıkaran ve her yaptığı hatayı kendini geliştirme fırsatına dönüştüren kişilerdir. Bu tip liderlik modelinde lidere bağlı olan izleyenlerin kendilerini güvenilen, takdir edilen, saygı duyulan ve sadık kişiler olarak gördüğü öne sürülebilir. Amaç, değer, beceri ve yetkinlik konularında farklı olan kaynakları yöneterek onları adalet duygusuyla paylaşan, izleyenleri teşvik eden ve onların moralini devamlı yüksek tutmak bu liderlerin

odak noktasıdır. Bu sebeplerden dolayı dönüşümcü liderlik modeli çalışanların örgütsel adalet algılarını devamlı olarak izlemekte, bu alandaki problemleri gidermeye gayret etmekte ve izleyenlerinin her boyuttaki adalet algılarını sürekli olarak iyileştirmeye çalışmaktadır (Bass, 1999; Berber, 2002; Gerome, 2008; Greenberg, 1987; Kouzes, 2002)

Dönüşümcü lider, örgütün amaçlarını gerçekleştirmede etkin bir şekilde kılavuzluk yapan yetenekli biridir. İzleyenlerini baskı altında tutmadan, onlara onların fikirlerine önem verdiğini sezdirecek biçimde davranışlarını düzenler. Bu açıdan bakıldığında lider ile izleyenleri arasında uyumlu bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Dönüşümcü lider, insanların hislerine seslenir ve duygusal bir bağ oluşturarak ortak hareket etme zemini oluşturur. Buna bağlı olarak lider ve izleyenleri ile izleyenlerin kendi arasında canlı bir etkileşim doğar. Bu etkileşim eşitlik, özgürlük ve adalet unsurlarından meydana gelir (Barutçugil, 2014, s. 91).

Süreç olarak içerisinde hem değişimi hem de dönüşümü barındıran dönüşümcü liderlik; hisleri, inançları, ahlaki unsurları, normları ve uzun vadeli amaçları içermektedir. Dönüşümcü liderlik yaklaşımında lider, izleyicinin ihtiyaçlarını, inançlarını ve değer yargılarını değiştirir; organizasyonu, değişimi ve gerekli performansı gerçekleştiren kişidir. Bunun gerçekleşmesi de lider ve izleyenlerin ortak vizyonu kabullenmesiyle mümkün olmaktadır (Koçel, 2013, s. 592; Turan, 2014, s. 321).

Hacker ve Roberts (2003) dönüşümcü liderliği birey, grup ve örgütlerin ihtiyaç duyduğu etraflı ve bütünleşik liderlik potansiyeli olarak ifade etmiştir. Bir örgütün liderlerinin ve üyelerinin ortak değişim hedefine ulaşma motivasyonu, karşılıklı işbirliği hedefinin peşinden giden bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Burns, 1978). Dönüşümcü liderliğin odağında, bireyin kendisinin ve diğerlerinin sağduyu düzeyini yükseltebilecek bir farkındalık vardır. Dönüşümcü liderde birbirine üstünlük sağlayacak nitelikte değil aynı oranda liderlik ve yönetime ilişkin ihtiyaç duyulan beceriler vardır. Şekil 2. dönüşümcü liderliğin şemasını göstermektedir (Hacker, Roberts, 2003, s. 3):



Şekil 2. Dönüşümcü Liderlik Modeli

Dönüşümcü liderler, izleyenlerin bireysel hedefleriyle örgütün hedeflerini ortak noktada buluşturan ve izleyenleri üzerinde olağanüstü etkiye sahip kişilerdir. Bu açıdan, izleyenlerinin ihtiyaç alanlarını önemser ve önceki sorunlara farklı açıdan bakmalarını sağlamaya yardım eder ve grubun hedeflerine ulaşılması için daha fazla gayret göstermeleri için izleyenlerini teşvik eder. Böyle bir iletişim ve güdülemeyi gerçekleştirebilmek için dönüşümcü liderlerin empati kurabilen, etkileyici, ikna kabiliyeti olan, konuşma becerisine sahip, örgütteki bireylere değer veren ve onların yaptığı işleri takdir edici bir yapıda olması beklenmektedir. Dönüşümcü lider, normal koşulların ötesinde bir performans göstermek için elinden geleni yapar. İzleyenlerinin potansiyel sınırlarını zorlayarak onların yaratıcılık, girişkenlik ve problem çözme becerilerini geliştirmeye çalışır. Ayrıca, izleyiciyi kişisel özelliklerine göre destekler ve iç motivasyona sahip olmaları için teşvik ederler, böylece genel ve ölçülebilir gelişme için yüksek hedefler belirlemeye odaklanabilirler, ulaşılabilir ve heyecan verici bir vizyonla organizasyon için güç yaratırlar ve gerçekleşmesini sağlarlar. Dönüşümcü liderlik anlayışına göre lider, takipçilerinin ihtiyaçları, inançları ve değer yargıları üzerinde değişiklik yaparak örgütü yeniler ve üstün performans düzeyine ulaşılmasını sağlar (Luthans, 1995, s. 357; Robbins ve Judge, 2013; Aytaç, 2013, s. 73; Kaya, 2002, s. 34-35; Özdemir, 2009, s. 103).

2.1.2.Dönüşümcü Liderlik Teorileri

Dönüşümcü liderlik modeli üzerine yapılan pek çok araştırma neticesinde birtakım teoriler geliştirilmiştir. Burns (1978), Kouzes ve Posner (1989) ve Bass'ın (1999), teorilerinin dönüşümcü liderliğe ilişkin görüşleri ve birbirinden ayrıldıkları hususlar aşağıda başlıklar halinde anlatılmıştır.

2.1.2.1.Burns'ün Dönüşümcü Liderlik Teorisi

Dönüşümcü liderlik tanımında, liderlerin ve astların karşılıklı etkileşim için daha yüksek etik ve motivasyonlara sahip olduğundan bahsedilir (Burns, 1978). Liderler, izleyenleri olumsuz algı uyandıran duygularla (korku, nefret vb.) değil; olumlu algı uyandıran değer ve ideallerle (özgürlük, adalet, barış vb.) bilinçlendirirler (Bresctick, 1999). Dönüşümcü liderlik örgüt içinde herhangi bir konumdaki herhangi bir izleyen tarafından sergilenebileceği ve bu kişilerin hem astlarını hem de üstlerini etkileyebileceği ifade edilebilir (Burns, 1978). Dönüşümcü liderler ve izleyenleri arasında heyecan seviyesi yüksek bir ilişki vardır. Bu yüksek heyecanlı ilişki izleyenleri liderlere, liderleri de önce ruhsal güce sahip kişilere sonrasında ise ruhsal liderlere (moral agent, moral leadership) dönüştürür (Bresctick, 1999). Bu nedenle, ruhsal lider kavramıyla özellikle önemlidir ve ruhsal liderlik, izleyenlerin ana gereksinimlerinden, özlemlerinden ve değerlerinden ortaya çıkmaktadır ve muhakkak bu unsurlara geri dönmektedir (Burns, 1978).

Dönüşümcü liderliğin farklı olduğu yönlerden biri liderleri ve izleyenleri daha fazla gereksinim için motive etmesi ve daha yüksek değer seviyesine yükseltmesidir. Ayrıca dönüşümcü liderlik öğretici yönüyle, liderlerin ve izleyenlerin değerlerine şekil verir (Bennis ve Nanus, 1985). En yüksek ahlaki standartlara sahip kişiler insan hakları, eşitlik ve insan onuru gibi evrensel ahlaki adalet ilkelerini takip eden kişilerdir ve dönüşümcü liderlik doğası gereği maneviyatı ve ahlaki unsurları kapsamaktadır (Burns, 1978). Buna karşın dönüşümcü liderliğin ahlaki olması gerekliliğine olan katı inanç reddedilmiştir. Bunu da Hitler'in dönüşümcü bir lider olduğunu öne sürerek desteklemiş ve dönüşümcü liderliğin şeytani amaçlar için de kullanılabileceğini savunmuştur (Bass, 1985).

Dönüşümcü liderlik düşük ve yüksek ölçekli olarak değerlendirilebilir. Düşük ölçekte değerlendirildiğinde bireyler arasındaki ilişki, yüksek ölçekte düşünüldüğünde ise gücün harekete geçirilerek sosyal sistemlerin değişmesi ve örgütlerde reforma gidilmesinden bahsedilmektedir. Yüksek ölçekte, dönüşümcü liderlik bireylerin motivasyonunu arttırmanın yanında gruptaki kişiler arası çatışmaların dengede tutulmasını, ifade edilmesini ve bunlara biçim verilmesini de içermektedir. Lider gruplar arasındaki ayrılıklardan zorluk yaşayabilir, ancak ortak ideolojik amaçlara ulaşılması için gereken enerji bu ayrılıklarla ortaya çıkar (Acuner ve Tabak, 2003).

2.1.2.2.Bass'ın Dönüşümcü Liderlik Teorisi

Dönüşümcü liderlik liderin izleyenlerin üzerinde olan etkisidir. İzleyenler lider için güven, hayranlık, sadakat ve saygıyı beslerler ve bu şekilde kendilerinden beklenenin ötesine

geçebilmek için motive olurlar. Lider, izleyenlerin dönüşümünü farklı yollarla gerçekleştirebilir (Yukl, 1989):

- Görev sonuçlarının önemini ve değerini anlamalarını sağlamak,
- Dinleyicileri organizasyon veya grup yararına isteklerini aşmaya teşvik etmek,
- Daha yüksek gereksinimleri karşılamak için gözlemcileri seferber etmek.

Dönüşümcü liderlik karizmadan daha iyidir. Çünkü popüler müzik yıldızları veya film yıldızları gibi takı aksesuarları seyirci üzerinde sistematik bir dönüşüm etkisi yaratamaz (Bass, 1999). Dönüşümcü liderliğin en önemli unsuru karizmadır. Ancak çekicilik tek başına değişmek için yeterli değildir. Dönüşümcü liderler, izleyenlerini koçluk, öğretmenlik, akıl hocalığı yoluyla ya da izleyenlerin liderle kendilerini özdeşleştirmelerini sağlayarak ve güçlü duygularını harekete geçirerek etkilerler (Bass, 1985). Lider sadece izleyenlerin mevcut ihtiyaçların karşılamayla değil gereksinimlerinin öncelikleri üzerine yoğunlaşır. Bu öncelikte gereksinimler genelde daha yüksek düzeyde olanlardır. Bu liderlik türü kendini ödüllendirmeyi, anlamayı ve izleyenler arasında gelişimi harekete geçiren yüksek düzeyde güdüleyici bir vizyon kullanmaktadır. Dönüşümcü liderler yaşam deneyimlerinden daha yüksek düzeyde bir ahlaki gelişim kazanabilmektedir (Bass ve Avolio, 1990). Bu üst seviye ahlaki gelişim ise, lidere izleyenlerin gereksinimlerini gidermek amacıyla kişisel ilgisini de içermesine olanak tanır. İzleyenlerin farkında olmadıklarının farkına varmalarını sağlama dönüşümcü liderliğin kuvvetle gerçekleştirdiği bir işlemdir (Bass, 1999). Liderler farklı değerler arasındaki veya değerler ile gerçek davranışlar arasındaki gizli çatışmaları vurgulamaktadır. Lider, kendisini ve takipçilerini daha yüksek hedeflere ve daha önemli değerlere doğru yönlendiren kişidir. Burada liderlerin ve takipçilerin kendi değerlerinde, motivasyonlarında ve ihtiyaçlarında değiştiklerinden bahsedilmektedir (Bass ve Avolio, 1990). Bass'ın dönüşümcü liderlik ifadesi, normalde beklenenden çok daha fazla olan ivme kazanma dürtüsünün sonucudur. Bu destek, örgüt üyelerinin seçici enerjisini ifade eder (Bass, 1985).

Bu teoride liderlerin davranışlarına çok fazla dikkat edilmesi eleştiri konusu olmuştur. Liderin davranışının tanımını ve belirli özellikleri ve takipçiler üzerindeki etkisini ölçmek için çok değişkenli bir liderlik anketi kullanılmıştır. Anketten elde edilen sonuçlar, insanların dönüşümcü liderlerin davranışlarını, bu davranışların arkasındaki kişilik özelliklerini ve bu davranışların liderlerin büyümesini nasıl etkilediğini daha iyi anlayabildiğini göstermektedir (Bass ve Avolio, 1990).

Liderlerin davranışlarına ve takipçileri üzerindeki etkilerine göre farklı gruplarda değerlendirilmelerine rağmen ortaya konulan dönüşümcü liderlik kavramları pek çok açıdan

benzerlik göstermektedir (Bass ve Steidmeier, 1999). Dönüşümcü liderlik sadece genişletilmiş liderlerle açıklanır. Burada genişletilmiş liderler pozitif ahlaki değerleri olan ve izleyenlerinin yüksek ihtiyaç seviyesine ulaşmalarını istemelerini amaçlayan kişilerdir (Burns, 1978). Öte yandan, Bass (1999) dönüşümcü liderin, izleyenlerin motivasyonunu harekete geçiren ve onlarla iletişimini arttıran ve sonucunda da onların faydasına olup olmadığına önemsemediğini ifade eder.

2.1.2.3. Kouzes ve Posner'in Dönüşümcü Liderlik Teorisi

Kouzes ve Posner (1989), en iyi liderlik becerilerini kanıtlarken kullanılan teknikleri ve stratejileri incelemek için şef ve orta düzey yöneticileri içeren bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmadaki sonuçlara göre ulaşılan liderlik uygulamasındaki davranışlar şu şekildedir:

1. Fırsatları Araştırmak: Liderlik etmek demek önderlik etmek, değişimi güdülemek ve sorumluluğu üstlenmektir.
2. Tecrübe ve Risk Almak: Yapılan yanlışlardan ders çıkarmak, dinlemek, etkili iletişim kurmak, insanları riske teşvik etmek, kararlılığını hiçbir koşulda yitirmemek ve insanlara belirsizlikleri gidermeleri için destek olmak.
3. Vizyonu Geleceğe Aktarmak: Geleceği yönlendiren, beklenen sonuçların resimlerini oluşturan, gururu teşvik eden, ideallere odaklanan ve sezgisel eylem sağlayan bir tutum sergilemek.
4. Çalışanlarına Yardım Etmek: Vizyonun diğer üyelerini eğiten, ortak bir hedefe bağlı kalan, insanlara ölümsüzlüğün bir parçası olma hissini veren, diğer üyelere katkıda bulunan ve daha üst düzey gereksinimleri karşılayan, diğer üyeleri kültürün anlamı üzerine odaklanan, açık ve açık kalmasını sağlayan ve metaforlar, hikâyeler, sloganlar ve resim kullanan bir bakış açısına sahip olmak.
5. İş birliğini Teşvik Etmek: Ortak hedefler belirleyip, grup görevlerini ve paylaşılan ödülleri kullanıp, sorunları çözmek için proje ekipleri oluşturup, uzun vadeli ilgilenip, örnek olup, güven yayıp, kapsamlı çözümler araştırıp insanları plana dâhil etmek.
6. Diğerlerini Güçlendirmek: Güç vererek güç kazanmak, diğer üyelerin kendilerini güçlendirilmiş hissetmelerini sağlamak, organizasyon ve diğer üyelerden vazgeçmek, insanlara önemli işler vermek, bilgi paylaşmak, kendilerini yönetmek, takdir yetkisi vermek ve olumlu ilişkiler kurmak.
7. Örnek Vermek: Açık ifadeler kullanarak, standartları göstermeli ve değeri korumalıdır. Üyeler, liderlerin zamanlarını nasıl harcadıklarını, onları nasıl ödüllendirdiklerini, olaylara nasıl tepki verdiklerini ve sordukları soruları izler.

8. Küçük Zaferleri Planlamak: Aşamalı ilerlemeye odaklanmak ve diğer üyeleri yetenekli hissettirmek ve onları vizyona dâhil etmek için küçük şeylerin nasıl yapılacağına dair örnekler vermek.
9. Bireysel Başarıların Farkında Olmak: Ödülleri performansla ilişkilendirmek, yüksek beklentiler belirlemek, beklentileri ifade etmek, performans hakkında geri bildirim sağlayarak diğer üyeleri teşvik etmek.
10. Başarıları Tebrik Etmek: Önemli değerlere odaklanmak, halka açık törenleri kullanmak ve şahsen katılmak.

Bu araştırma, astların liderlerden dürüstlük, yeterlilik, seferberlik ve ileriye dönük düşünmeyi görmek istediklerini göstermektedir (Kouzes ve Posner, 1989). Astlarına eylemlerinin ve katkılarının hayatlarında daha önemli olduğunu hissettirmenin önemi vurgulanmaktadır. En belirli değerlerine ve özlemlerine atıfta bulunarak, astların ve liderlerin organizasyon içindeki çabalarından psikolojik olarak tatmin olmalarını sağlanabilir, çünkü çabalarının sinerji yaratacağını anlarlar (Acuner ve Tabak, 2003).

Kouzes ve Posner, araştırmalarından elde ettikleri en önemli sonuçların şöyle olduğuna dikkat çekti: Liderlik, gözlemlenebilen ve öğrenilebilen bir eylemler topluluğudur. Liderlik davranışının doğası ile karşılaştırıldığında, liderliği öğrenememe, gelişme ve ilerleme için daha büyük bir caydırıcı etkiye sahiptir. Bu çalışmaların ortaya çıkardığı tek sonuç, liderliğin herkes içindir (Kouzes ve Posner, 1989).

2.1.3.Dönüşümcü Liderliğin Boyutları

Dönüşümcü liderliğin ölçütü, takipçilerin ihtiyaçlarını karşılamanın derecesine bağlıdır. Dönüşümcü liderliği ölçmek için kullanılan tanım incelenmiş ve bu tanıma uyan liderlerin önemi ortaya çıkarılmıştır. 141 liderin davranışlarının tanımları analiz edilerek ve bunlar ölçüm araçlarına yerleştirilerek açıklanmıştır. Sonraki veri faktörü analizinde dönüşümcü liderlik dört faktör olarak tanımlanmıştır. Dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki (karizma), telkinle güdüleme (ilham verici motivasyon), entelektüel uyarım ve bireysel destek olmak üzere dört etmeni belirlenmiştir (Bass, 1985).

2.1.3.1. İdealleştirilmiş Etki (Karizma)

Karizma, liderle aynı güçlü duyguları uyandırarak izleyiciyi etkileme sürecidir (Erçetin, 2000). Bass (1985), dönüşümcü liderlerin bir boyutunu edebi eserlerinde karizmatik liderlerle karıştıran "cazibe" olarak ifade etmiştir. Daha sonra bu özelliğe daha çok "idealleştirilmiş etki" denilmiştir.

İdeal etki, çalışanlar için güven ve saygı oluşturur ve çalışanlara kuruluşun işteki temel ve temel değişiklikleri kabul etmeleri için bir ortam sağlar. İdeal etkiye sahip bir lider,

ikna edici ve yüksek ahlaki standartlara sahip kişidir. Başkalarının ihtiyaçlarını da kendilerininmiş gibi görürler. Tüm bu faktörler bir arada düşünüldüğünde dönüşümcü liderler takipçileri tarafından beğenilecek, saygı duyulacak ve güvenilecektir (Hoy ve Miskel, 2010, s. 398).

İdealleştirilmiş etkide çalışanlar liderin etkisini, özelliklerini ve davranışını idealize eder, bu nedenle liderin yetenek, başarı ve bütünlük açısından güçlü doğal yeteneklere (karizmaya) sahip olması gerekir (Eraslan, 2003, s. 99). Bu nedenle lider, çalışanlar tarafından takdir edilen, saygı duyulan, güvenilen, tanınan ve taklit edilen kişidir.

2.1.3.2. Telkinle Güdüleme (İlham Verici Motivasyon)

Dönüşümcü liderler grup üyelerinin kaygılarını sorunların çözüleceğine olan inanç duygusuyla değiştirir. Telkinle güdülemeyi öncelikli olarak çalışanların lideri gerçekleştirir. Lider güzel bir gelecek portresi ortaya koyarak, gerçekleştirilmesi güç gözüken amaçlara önem vererek, örgüt için gereken vizyonu oluşturarak ve bu vizyona nasıl varılacağını çalışanlarla paylaşarak onlara ilham ve enerji verirler (Hoy ve Miskel, 2010, s. 398).

Dönüşümcü lider kendine has beceri ve yeteneklerinden aldığı güçle çalışanların örgüt içinde yüksek performans göstermesini önemsemekte ve bu yönde çalışanların örgütsel hedeflere ulaşmaları için izleyenlerine rehberlik edip onlarla birlikte üstün çaba sarf eder. İlham kavramını vurgulamanın amacı, çalışanların endişelerine olumlu tepkilerini vurgulamaktır (Çakınberk ve Demirel, 2010).

Motivasyon davranışlara şekil ve hareket veren güçleri kapsamaktadır ve bunlar insanın temel ihtiyaçlarından kaynaklanır. Bütün ihtiyaçlar ve ihtiyaç eksiklikleri motive edici ve harekete geçiricidir. Ancak motivasyon (güdülüme) kavramı yaygınlıkla eğitim, verimlilik ve başarı ile birlikte kullanılmaktadır (Karataş, 2017). Dönüşümcü liderlerin davranışlarındaki coşku ve iyimserlik ile liderin geliştirdiği açık iletişim takım ruhunu canlandırmada, vizyonun paylaşılmasında ve hedeflere bağlılık gösterilmesinde önemli bir rol oynar (Turan, 2014, s. 322). Liderin bu davranışlarını yapmada gösterdiği irade, diğer bir ifadeyle motivasyon, çalışanların amaçlara ulaşması için, anlam ifade etmeye devam ettiği sürece bireyler tarafından davranışların ve tutumların devamını sağlar (Tınaz, 2013).

Dönüşümcü liderler çalışanları güdüleyerek ve onlara ilham kaynağı olarak onların işlerini kavramalarını ve işlerindeki zorlukların üstesinden gelebilecekleri hissine sahip olmalarını sağlar (Bass, 2002, s. 107). Dolayısıyla dönüşümcü liderler, takipçilerin ortak bir hedef, misyon veya vizyon çerçevesinde kendilerini geliştirmeleri ve ilgilerini artırmaları için bir motivasyon kaynağı haline gelir (Howell ve Avolio, 1993, s. 894). Kısaca ifade edin ve önerilerle motive edin; bu bir vizyon yaratma, bir vizyonu paylaşma, izleyicinin

sembolleri kullanma ve modelleme çabalarına odaklanma ve uygun davranışlar yaratma sürecidir (Erçetin, 2000, s. 59). Dönüşümcü liderler, kendi çıkarlarını aşan hedeflere ulaşmak için izleyicilerin çabalarını bir araya getirmek için semboller ve duygusal çekicilikler kullanırlar. Buna ek olarak, gelecek hakkında konuşurken olumlu bir tavır sergilerler ve astlarına sürekli cesaret verdikleri için astları, örgütsel hedeflere ulaşmada tamamen kendilerine güvendiklerini hissederler (Çobanoğlu, 2003, s. 15).

2.1.3.3. Entelektüel Uyarım

Entelektüel uyarım, izleyenlerin problemleri fark etme seviyelerini arttırmalarını, problemlere farklı ve yeni bir bakış açısından bakabilmelerini sağlayarak onları etkileyebilme sürecidir. Entelektüel uyarım, izleyenlerin kendilerini ve kendi yaptıklarını sorgulamaları ve bunu yaparken geçmişe olan bağlılıklarından vazgeçme konusunda onları cesaretlendirir (Cemaloğlu, 2007, s. 81). Dönüşümcü liderler, izleyicinin bilgi ve becerilerini gösterebilmesi ve bunları etkili bir şekilde kullanabilmesi için uygun koşulları yaratır. Ayrıca dinleyicilerinin entelektüel gelişimini ve eğitimini sağlamak için birçok yöntem ve davranış sergilediler. Liderler özellikle dinleyicilerin zekâlarını açığa çıkarmalarına, bilimsel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine izin vermelidir (Özalp ve Öcal, 2000, s. 216).

Dönüşümcü liderler, problemleri çözmek için farklı stratejilerin geliştirilmesine katkıda bulunur. Çalışanların sorunları yeniden düzenlemek ve bazı sorgular yaparak önceki sorunları çözmek için farklı yöntemler kullandığı anlamına gelir. Çalışanları sorunu çözmek için yeni yollar denemeye teşvik edin, fikirleri liderden farklı olsa bile eleştirilmeyeceklerdir (Bannon, 2000). Dönüşümcü liderler, takipçilerine önceki davranışlarını değiştirebilecek fikirler bulmaları için rehberlik edeceklerdir. Çünkü entelektüel uyarım yaratmak isteğindedirler, bu şekilde liderler uygulamaya izin verme, yaratıcı düşüncelere odaklanma ve izleyenlerin üst düzey gereksinimlerini harekete geçirme yönelimindedirler (Özkalp ve Kırel, 2013). Örgütün hedeflerine varabilmesi için izleyenlerin ilgi alanlarının ötesine geçebilmeleri konusunda teşvik edilmelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için, dönüşümcü liderler izleyicilerin taleplerini çoğaltır ya da gereksinimlerini farklılaştırırlar. Onların ilgisini çekecek ve gerçekleştirmesi görevler vererek problemlere yeni çözümler üretmeleri konusunda onlara motivasyon kaynağı olurlar (Keçecioğlu, 1998, s. 29).

Dönüşümcü liderler, zorluklarla ve engellerle başa çıkmak için çalışanların kalıplaşmış davranış ve düşünme biçimlerini sorgulamasına ve çalışanların sorunları farklı şekillerde çözebilmesi için mevcut sorunlara ilişkin yeni bakış açıları oluşturmasına olanak tanır (Deconick, 2010, s. 1349; Özkalp ve Kırel, 2013, s. 329).

2.1.3.4. Bireysel Destek

Bireysel destek, dinleyicilere bilgi, beceri ve deneyimlerini geliştirebilecek destek ve cesaret verme sürecidir (Erçetin, 2000, s.59). Liderler, astlarının kişisel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalı ve üst düzey ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmalıdır (Karip, 1998, s. 448). Dönüşümcü liderler aynı zamanda izleyenlerin bireysel problemlerini çözmeleri için onları cesaretlendirir. İzleyenlere birey olarak davranır, ilgi gösterir ve onların kaygılarını dinlerler (Dessler, 2004, s. 264). İzleyenlerinin bireysel ihtiyaçlarının farkında olan ve bunları önemseyip karşılamaya çalışan, her birine değer veren, onlara saygı gösteren, onları devamlı cesaretlendiren, destekleyip kendilerini geliştirmelerine yardımcı olan, kısacası her biriyle Özel ilgi alanlarına sahip dönüşümcü liderler, bireysel ve grup motivasyonu sağlamada önemli bir görevi başarmaktadırlar (Gül ve Şahin, 2011).

Dönüşümcü liderler izleyenlerinin bireysel farklılıklarına çok önem verirler. Bu sayede çoğu zaman izleyenlere koç ve özel bir ilgi ile danışman olarak hizmet ederler. Bunun yanında izleyenlerinin performansına mani olacak durumları ortadan kaldırma isteğindedirler. Bireyleri ve bireylerin özel ihtiyaçlarını dikkate alırlar. İhtiyaç kişisel olduğundan dolayı her izleyicinin ihtiyaçlarının farklı ve değişken olabileceği düşüncesindedirler. Bu nedenle, dönüşümcü liderlerin her izleyeninin bireysel kapasitesini en üst seviyeye taşıması için onların ihtiyaçlarını tespit etmesi gerekmektedir (Lamond, 2005, s. 1412).

Bireysel destek, her izleyenin neye gereksinim duyduğunu göz önünde bulundurarak gelişimine katkı sağlamak demektir. Dönüşümcü liderler, izleyenlerinin kapasitelerini yukarıya taşımada ve gelişimlerinden kendilerini sorumlu tutmalarında onlara destek olurlar. Onlar için yeni öğrenme fırsatları ortaya koyar, bireysel farklılıkları bilir ve ona göre davranır, iletişimi karşılıklı olarak gerçekleştirir ve bireylerin her birine ayrı önem verir (Hoy ve Miskel, 2010, s. 398).

Alan yazında dönüşümcü liderliğin boyutları çoğunlukla yukarıda ifade edildiği gibi idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek olarak ifade edilmesine rağmen araştırmada kullanılan ölçek bu boyutlardan ilk ikisini güdüleme son ikisini ise gelişme olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Okullarda hizmet sunan ve sunulanın insan olması bu süreci yorucu ve yoğun emek isteyen bir iş yapmaktadır. Bu da okul müdürünün güdüleyici rolünün önemini daha çok artırmaktadır (Çelik, 1998). Okul müdürünün, öğretmenlerini okulla ilgili uzun dönemli tasarı ve planları gerçekleştirebileceklerine inandırması, yaratıcı fikirleri olan öğretmenleri takdir etmesi ve öğretmenlere yüksek çalışma azmi ve enerjisi ile örnek olması güdüleme boyutuna ilişkin

davranışlar olarak ifade edilebilir. Etkili gelişme öğretmen uygulamalarındaki değişikliklere ve öğrencilerin öğrenme çıktılarındaki iyileşmelere etki eden yapılandırılmış profesyonel öğrenmedir (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Okul müdürünün güçlü ve gelişmeye açık yeteneklerin geliştirilmesi için çaba göstermesi, öğretmenlerle ayrı ayrı ilgilenmesi, onlara bireysel yeteneklerine göre görev vermesi ve öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmeye yönelik uzun dönemli tasarılar yapması ise gelişme boyutunda görülen davranışlardır (Şahin, 2009).

2.1.4. Dönüşümcü Liderin Davranışları

Çelik (2012) dönüşümcü liderlerin davranış şekillerini dört farklı grupta incelemiştir:

1.Örgütsel Özdeşleşme: İzleyenlerin görmek istediği lider kendilerinin beklentilerini karşılayan, verdiği sözleri yerine getiren inanç değerleriyle güvenilir bir kişidir. Liderin bu yönde gösterdiği bireysel davranışlar çoğunlukla değer sistemini güçlendirir.

2. Çalışanlara Saygı: Çalışanların problemleriyle yakından ilgilenir ve onlarla devamlı bir şekilde iletişim halindedir. Çalışanların fikirleri ve düşünceleriyle planlama sürecine dâhil olması çalışanların kendini saygın ve değerli hissetmesini sağlar ve böylelikle örgütsel anlamda özdeşleşmeye de olumlu etkisi olur.

3. Paylaşılan Vizyon Oluşturma: Örgütte belirli bir vizyonun olması kendi başına yeterli değildir. Dönüşümcü liderin en önemli davranışı, çalışanların bu vizyonla etkileşimini sağlamaktır. Kouzes ve Postner (1987), paylaşılan bir vizyonun insanlara bir yaşam biçimi verdiğine ve insanların tutkularını harekete geçirdiğine işaret etmektedir.

4. Vizyona bağlanmayı güçlendirme: Örgütsel bağlılık söz konusu olduğunda, çalışanların vizyonlarına olan bağlılıklarını güçlendirmek çok önemlidir; bu, liderlerin etkililiğinde bu davranış dikkate alınarak elde edilir.

2.1.5. Dönüşümcü Liderin Özellikleri

Dönüşümcü liderin en önemli özelliklerinden biri, vizyon geliştirmedir. Vizyon, örgütün ileride hayal edilen konumunun zihinde oluşturduğu şemadır. Liderin vizyon oluşturduktan sonra çalışanların gereksinimlerini önceden tahmin etmesi gerekmektedir ve bunu yaparken de güçlü bir değer sisteminin olması gerekmektedir. Dönüşümcü liderler bu değer sistemini bizzat kendileri geliştirir, bütün haline getirir ve adalet duygusuyla norm şekline dönüştürürler (Çelik, 2012). Dönüşümcü bir liderin başarılı olabilmesi liderin güçlü bir karizmaya sahip olmasıyla gerçekleşebilir. Karizma lidere güç ve etki verir, çalışanlar bu tip bir liderin kişiliğini benimser ve ona oldukça güven duyarlar. Karizmatik liderler, çalışanların düşüncelerinin ortaya çıkmasında onları teşvik eder ve bunun başarmak için

yoğun bir gayret sarf ederler. Ayrıca dönüşümcü liderler, kişisel destek sağlayarak çalışanların gelişimine ve ilerlemesine katkıda bulunur. Entelektüel motivasyon sağlayan bu liderler, çalışanlarına isteklerini ileterek sorunlara yeni ve makul çözümler bulmuşlardır (Bass, 1996, s. 21).

Dönüşümcü liderler, ürünlerini, hizmetlerini veya kendilerini sürekli iyileştirmek isteyen ve takipçilerini aynı şekilde cesaretlendiren kişilerdir. Yeni bilgi, beceri ve yetenekler getirecek çeşitli deneyimlere açıktırlar. Kuralları ve yapıları sorgulayarak yeni yollar geliştirmeye çalışırlar (Brestrich, 1999, s. 150-151). Ayrıca bu liderler sadece düşünen, sorgulayan ve risk alan kişiler değil, aynı zamanda davranışlarını izleyicilere aktaran kişilerdir. Bu davranış biçiminin örgütte girişimcilik ve kendini geliştirme ortamı hazırlayarak izleyenlere de geçmesini sağlamaya çalışmaktadır. İzleyenlerin davranış değişikliğine yönelik bu tutum ancak liderin ikna, gerçek bir ilgi ve dikkatiyle gerçekleşebilir (Çelik, 1998, s. 426).

Dönüşümcü liderler, örgütte çalışanları lider olarak yetiştirebilmek adına onları etkilemeye çalışırlar ve onlara motivasyon kaynağı olurlar. Lider için çalışanların örgütteki konumundan bağımsız olarak görüşleri önemlidir. Ayrıca bu liderler karizma ve esinlenmeyi birleştirerek izleyenlerinin hayranlık duyacağı bir rol modeldirler. Çalışanların kişisel ve mesleki yaşamlarında önemli bir yer edinmişlerdir. Bu özellikleriyle çalışanların takdir, saygı ve güven duygularını kazanmışlardır ve çalışanların örnek aldığı kişiler olmuşlardır (İşcan, 2006, s. 164).

Bogda (2007), Kamineni (2005) ve Chestnut (2017) dönüşümcü liderlerin sahip olduğu özelliklerini Tablo 1.'de görüldüğü gibi beş farklı grupta ifade etmiştir (aktaran Subaş, 2017):

Tablo 1. Dönüşümcü Liderlerin Özellikleri

Liderlikteki temel vurguları	İnsanlar için anlam taşıyan ve amacı olan organizasyonlar yaratmaktır. Bu sayede herkesin mükemmel bir iş çıkarmak için ilham alacağını düşünürler.
Güçlü liderlik tutumları	Çalışanları anlamlı bir vizyon etrafında birleştirme ve onları kendi yaratıcılıklarını kullanmaları için serbest bırakma. İşleri, yaratıcı ve orijinal şekilde yapmaya çalışmaları. Çalışanların duygularına hassasiyet

	gösterme. Yüksek kaliteli iş ve seçkin ürünler ortaya çıkarma ve değer odaklı çalışma.
Liderliğini zayıflatan yönleri	Yaptığı işin anlamını kaybetmesi durumunda cesareti kırılma. İşleri ve iş ilişkilerini fazlasıyla kişiselleştirme. Başkalarının duygularını incitme kaygısıyla olumsuz geribildirim vermekte zorlanma. Kendileriyle ilgili konuları ön plana çıkarma, sürekli kendisinden ve duygularından bahsetme. Vizyonunu, somut hedeflere ve görevlere indirgeyememe.
Genel düşünme tarzı	Verilerden çok kendi duygularına dayanarak mantık yürütme. Kişi, eşya ve olgulara kendi duygu dünyasındaki anlam kadar değer verme. Bütünüyle kendi duygularına ve ruh hallerine dayalı olarak doğru ve yanlışı belirleme.
Profesyonel alandaki zayıf ve stresli zamanları	Çok kritik dönemlerde, kendi iç dünyalarına çekilip hayal dünyasına kendilerini kaptırabilme. Kolayca incinebilme. İşler zorlaştığında, kendilerine acıma ve kendi yetkinliklerinden şüphe duymaya başlama. Kendi isteklerine aşırı düşkün olduklarında, işlerini ihmal edebilme, pratik olmayan fikirler ileri sürebilme. İstekleri karşılanmadığında, hayal kırıklığına uğrama ve başkalarından kaçma. Kimsenin onları anlayamadığını düşünmeye

	başlama. Başkalarına bağımlı hale gelme. Başkaları için yaşamaya başlayıp, kendi isteklerini bastırmaya, başkalarına müdahale etme.

Kaynak: Kamineni (2005), Bogda (2007), Bogda (2010) ve Chestnut (2017)'den sentezlenerek düzenlenmiştir (aktaran Subaş, 2017).

Dönüşümcü liderler, değişikliklerin ne zaman gerekli olduğunu önceden görebilir, açık öğrenme stratejileri geliştirebilir ve değişikliklere yanıt verebilir. Çalışanlarını bu değişikliklere ve değişimlerin yarattığı rekabet koşullarına uyum sağlayabilecek şekilde hazırlarlar (Açıkalın, 2000, s. 39). Burns'e göre dönüşümcü liderler;

- Mevcut ihtiyaçları ve ilgi alanlarını tanır,
- Potansiyel kitle motivasyonlarını arar,
- Daha üst düzey ihtiyaçları önceden tahmin eder,
- Rolleri değiştirilebilir (izleyici lider, lider takipçi olabilir)
- Ahlaki açıdan simgedirler,
- Etkileşimi ve dönüşümü sağlarlar (aktaran: Celep, 2004, s. 57).
- Erçetin (2000) liderlerin neyin doğru, iyi, önemli ve güzel olduğunun farkına vardıklarında dönüşümcü olabilmesini şu şekilde ifade etmektedir;
- İzleyicinin kendine ve başarıya ulaşmasına yardımcı olabilirler.
- İzleyiciyi daha yüksek bir ahlaki olgunluğa yönlendirirler.
- İzleyicilerinin, gruplarının, organizasyonlarının veya toplumlarının yararı için kendi çıkarlarını feda ederler.
- Hay (2006, s. 8-9) ise dönüşümcü liderlerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:
- İfadelerde metafor ve fıkra kullanarak açıklık ve basitlik sunarlar.
- Temel değerlere ve uyumlu davranışa sahip ve değer sahibidirler.
- Güçlü rol modeli ve yüksek beklentilidirler.
- Kalıcı, kendini bilen, devamlı öğrenme istediğinde ve işkoliktirler.
- Yaşam boyu öğrenmeye meyilli ve kendilerini değişimin anahtarı olarak tanımlarlar.
- Hevesli, başkalarını cezbeden ve ilham verebilen ve etkili iletişim kurabilirler.

- Stratejik, duygusal anlamda olgun, cesur, risk alabilen ve paylaşan ve vizyon erdirler.
- Başarısızlığa inanmak istemezler ve kamuoyuna ihtiyacı duyarlar.
- Çalışanların bireysek gereksinimlerini önemserler.
- İşbirliği bilincini geliştirmede tüm bakış açılarını dinler, danışmanlık ederler ve karmaşıklıkla baş edebilirler.

Bass (1985) dönüşümcü liderlikte, liderin özelliklerinin belli koşullarda ortaya çıktığını gözlemlediğini ifade etmiştir. Liderler, takipçilerini ürünlere farklı bakış açılarından bakmaya veya çalışmaya yönlendirdiklerinde, kuruluşun vizyon ve misyonunun benimsenmesini sağladıklarında, hedef kitlenin yeteneklerini ve potansiyelini geliştirdiklerinde ve onları takıma faydalı ve kendi çıkarlarının ötesinde şeyler bulmaya teşvik ettiklerinde lider gibi davranacaklardır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 400).

Dönüşümcü liderlerin öne çıkan özelliklerinden biri değişimi yönetmeleridir. Örgüt yöneticilerinin rutin işleri arasında planlama yapmak ve karar vermek gibi işler vardır. Bunun yanında bir birleşmeyi yönetmek, örgütün var olan kültürünü geliştirmek ya da iş grupları oluşturmak gibi değişen durumlarla da yöneticiler karşılaşabilir. Bu durumda yöneticiler, değişimi yönetmek için vizyon ve becerilerini geliştirirler. Dönüşümcü liderlerin kendilerine ait belirli nitelikleri vardır. Duygusal dayanıklılık, davranışsal tutarlılık, teorik yönelim, macera, yenilikçilik, mizah duygusu ve deneyim bunlardan bazılarıdır (Zel, 1997, s. 68-69).

Bunun yanında dönüşümcü liderlerde olması gereken özellikler aşağıda sıralanmaktadır:

- Güçlü vizyonu ve iletişim gücü ile ekibini ve ekibi dışındaki kişileri etkileyebilmeli ve ikna edebilmelidir.
- Kendisinin zayıf ve güçlü olduğu yanlarını tespit etmeli, yaptığı faaliyetlerde güçlü yanlarını kullanarak zayıf yanlarını geliştirme çabası içinde olmalıdır.
- Uzun dönemli(stratejik) düşünmeli, almış olduğu kararların getireceği muhtemel risklerle başa çıkacak özgüvene sahip olmalıdır.
- Organizasyonların belli değer ve normatif kurallarına inanmalı ve buna göre hareket etmelidir.
- Takımındaki üyelerin kişilik özelliklerinin farklı olduğunu bilmeli, onlara vereceği görevleri bu özelliklere göre belirlemeli ve onların motivasyonunu da buna göre geliştirmelidir.

- Kendi açısından ve takımı açısından her türlü bilgiye açıktır ve sonu olmayan bir şekilde öğrenen bir ortam oluşturma çabası içerisinde olmalıdır.
- Organizasyonu sürekli geliştirme konusunda kararlı, istekli ve teşvik edici bir rol üstlenmelidir.
- Aktif düşünebilme yeteneği sayesinde karşısındakini yorumlamalı ve çözümleyebilmedir ve ayrıca etkili bir dinleme yeteneğine sahip olmalıdır.
- Problem çözme becerisi yönünden problemin belirtilerini analiz edebilme, problemin çıkış nedenlerini tespit edebilme ve bu probleme alternatif çözümler üretebilme yeteneğine sahip olmalıdır.
- Geleceği, organizasyonun mevcut durumundan daha iyi tahmin etme ve şekillendirme becerisine sahip olmalıdır (Vardar, 2001, s. 88-89).

Yukarıda sayılan özellikler değerlendirildiğinde, çağımızda örgütlerin yaşadığı kökten değişimleri yönetebilmek için dönüşümcü liderin ne kadar önemli olduğu görülmektedir (Serinkan, 2002, s. 75).

2.1.6. Dönüşümcü Liderliğe Yöneltilen Eleştiriler

Dönüşümcü liderlik alan yazında çoğunlukla ideal bir yaklaşım olarak değerlendirilmiş ve yazarlar bu yaklaşımı olumlu bir bakış açısıyla ele almıştır. Ancak, bazı araştırma ve çalışmalar da bu yaklaşımı eleştirmiştir (Gomes, Asseiro, ve Ribeiross, 2013, s. 49). Çoklu liderlik anketlerini kullanan 39 çalışmanın yorumlanması, dönüşümcü liderliğin temel unsurlarının doğrudan astların memnuniyeti ve performansıyla ilgili olduğunu gösterdi. Fakat sayısal anlamda az olmasına rağmen, bazı yazarlar dönüşümcü liderliğin eleştirilebilir yönlerinin de olduğunu ileri sürmüşlerdir (Berber, 2002, s. 45).

Dönüşümcü liderliğin çoğunlukla grup ve etkileşimler açısından kavramsal anlamda zayıf yanlarının olduğu söylenebilir. Shamir kavramsal inceleme açısından dönüşümcü liderliği eleştirmiştir (aktaran Berber, 2002, s. 46). Etki süreci, liderin astların davranışı, motivasyonu ve tutumu üzerindeki etkisini tanımlamak için kullanılan bir kavramdır. Dönüşümcü liderlik kavramının dayandığı etki süreci, kesin bir çerçevede ele alınmış ve henüz sistematik olarak incelenmemiştir. Bu gerçek, dönüşümcü liderlik teorisinin az gelişmesine yol açmıştır (Gomes ve diğerleri, 2013, s. 49).

Liderlerin organizasyonu geliştirmeleri ve dönüştürme işlevini kullanarak daha etkili hale getirmeleri beklenir. Araştırma genellikle bireysel gelişim, izleyici memnuniyeti ve ilgi alanları gibi konulara odaklanır. Örneğin, çalışanlar ve kaynaklardan tam olarak nasıl yararlanılacağı, çalışanlar arasında karşılıklı güven ve grup çalışmasının nasıl etkin bir şekilde yürütüleceği gibi grup düzeyinde süreçlerden söz edilmemektedir (Wang ve Chang,

2005, s. 17). Bu nedenle, araştırmanın genellikle bireysel düzeydeki süreçlere odaklanmasına ve liderin birey üzerindeki etkisine odaklanmasına rağmen, liderin grup üzerindeki veya daha da önemlisi organizasyon üzerindeki etkisinin tam olarak araştırılmamış olması anlaşılabilir bir durumdur (Çalışkan, Akkoç ve Turunç, 2011, s. 184). Liderin izleyiciyi vizyonunu gerçekleştirmeye ve daha iyi bir vizyon geliştirmeye nasıl teşvik ettiğine dair bir açıklamadan söz edilmiyor, ancak direnişi nasıl motive ettiğini ve üstesinden geldiğini açıklamayı hedeflemektedir (Arıkan, 2001, s. 32).

Dönüşümcü liderliği oluşturan her kapsamlı boyutun farklı alt bileşenleri vardır. Bu, boyutların kesin tanımını ve bu boyutlar üzerinde ideal bir fikir birliğini engeller. Koşullara bağlı değişkenlerin tam olarak belirlenememiş olması, dönüşümcü liderliğin durumu ve etkinliği konusunda bir fikir birliğine varmak imkânsızdır (Uyguç, 2000, s. 39). Bu arka plana karşı, kuruluşun yapısını, koşullarını, yönetim türünü ve değişim liderliği etkinliğini ölçmede aynı faktörleri açıkça belirlemek, daha güvenilir ve tutarlı sonuçlar sağlayabilir. (İşcan ve Naktiyok, 2002, s. 183). Dönüşümcü liderlikte, liderin imajı kahramanca liderlik çerçevesi üzerine inşa edilir ve mevcut liderlik etkisi, liderden izleyiciye doğru bir yönde ele alınır. Araştırmada, dönüşümcü liderlik ile izleyici katılımı veya performans arasında bir ilişki olduğunda, sonuçlar izleyiciyi etkileyen lider olarak yorumlanır. (Elamin ve Alomaim, 2011, s. 48).

2.1.7. İlgili Araştırmalar

Ülkemizde ve yurtdışında liderlik konusunda çok araştırma yapılmıştır. Bunlardan dönüşümcü liderlik ile ilgili olan araştırmalara bu bölümde yer verilmiştir. Leithwood (1994), Karip (1998), Çelik (1998), Eraslan (2003), Akbaba Altun (2003), Şahin (2004), Eryılmaz (2006), Çetiner (2008), Roman (2009), Töremen ve Yasan (2010), Uzer (2010), Taş ve Çetiner (2011) çalışmalarında genel olarak okul müdürlerinin ya da yöneticilerinin dönüşümcü liderlik düzeylerini tespit etmeyi amaçlamışlardır.

Leithwood (1994) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının okul, öğretmen ve okul müdürünün girişim gücü değişkenlerinden etkilendiği sonucunu bulmuştur. Karip (1998), özel okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik potansiyelinin önemli ölçüde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Çelik (1998), okul yöneticilerinin kendilerini dönüştürücü liderlik davranışında başarılı bulduklarına inanmaktadır. Eraslan (2003) öğretmenlerin müdürlerin düzeyini cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklı algıladığı sonucuna ulaşmıştır. Akbaba Altun (2003) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik öğelerini önemli bulduklarını ancak bununla uygulamaları arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir. Şahin (2004), okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik konusunda daha bilinçli

olduğunu bulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin görüşüne göre, müdür dönüşüm liderliği ile okul kültürünün özellikleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Eryılmaz (2006), öğretmenlerin müdürle iş birliği süresine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinde önemli farklılıklar olduğunu bulmuştur. Çetiner (2008), meslek yaşı ve sektörel değişkenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarında önemli bir fark yarattığı sonucuna varmıştır. Töremen ve Yasan (2010) cinsiyet ve yaşlılık değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varmıştır. Uzer (2010) öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olduğuna inandıkları sonucuna varmıştır. Taş ve Çetiner (2011) kıdem ve branşlardan farklı olarak, müdürlerin dönüştürücü liderlik davranışlarını dikkate almalarında öğretmenlerin cinsiyetinin önemli bir faktör olduğu sonucuna varmıştır. Roman (2009), etkili iletişim becerileri kavramını, bir güven kültürünün gelişmesini ve yöneticilerin baskın liderlik niteliklerine ilişkin istenen davranışsal uygulamaların geliştirilmesi olarak belirlemiştir.

Bunun yanında Açıkalın (2000), Bannon (2000), Oran (2002), Çakar (2002), Bass ve diğerleri (2003), Barnett (2003), Akbaba Altun (2003), Şahin (2004), Schooley (2005), Zeren (2007), Aminuddin ve Parilah (2008), Givens (2008), Krishnan ve Aroran (2008), Çelik Ö. (2010), Hebert (2011), Nelson (2012), McCarley (2012) , Güneş ve Buluç (2012), Baysal (2013), Tuncel (2013), Godoy ve Bresó (2013), Wang, ve Gagné (2013), Caillier (2014), Bozkır (2014), Foumany ve Gahani (2015), Bronkhorst, Steijn, ve Vermeeren (2015), Aksel (2016), Dulkadir (2017), Akçay Güngör (2018), Buil ve diğerleri, (2018), Canbaz (2019), ve Yıldız (2019) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle bir veya birden fazla değişkenin ilişkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır.

Açıkalın (2000) okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarıyla empati becerilerini kullanabilme düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmıştır. Bu ilişkinin yaş, eğitim seviyesi ve hizmet yıllarına göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bannon (2000) dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenin adanmışlığı ve paylaşılan amaçları benimseme arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Bass ve diğerleri (2003) dönüşümcü ve etkileşimci ödül liderliklerinin takım performansı ile net ve pozitif olarak ilişkili olduğu, çekingen-pasif liderlikler takım performansıyla negatif ilişki sergilediğini tespit etmiştir. Barnett (2003) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin okulun öğrenme çevresini olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Oran (2002) okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin meslekteki hizmet yılları ve eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Çakar (2002) yönetici ve öğretim üyelerinde duygusal zekâ unsurlarının dönüşümcü liderlik davranışı boyutları

üzerindeki etkisini incelemiştir. Her iki grup için duygusal zekânın etkisinin pozitif yönde olduğunu tespit etmiştir. Şahin (2004) öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle okul kültürü ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Schooley (2005) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının okul kültürü üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Givens (2008) liderlerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin çalışanların örgütsel kültüre ve örgüt vizyonuna doğrudan etki ettiği görülmüş, ayrıca kişileri güçlendirdiği, kararlılıklarını ve öz yeterliliklerini arttırdığı, güven ve motivasyonlarını yükselttiğini tespit etmişlerdir. Krishnan ve Aroran (2008) liderlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ile dönüşümcü liderlik arasında ve dönüşümcü liderlik, sosyal beceriler ve soğukkanlılık ile izleyenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında olumlu yönde bir ilişki tespit etmişlerdir. Aminuddin ve Parilah (2008) liderlerin dönüşümcü liderlik özellikleri ve çalışanların iş doyumu arasında doğrudan bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Zeren (2007) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında orta düzeyde ve olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Çelik Ö. (2010) okul yöneticilerinin öz bilinç yeterliliği ile dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve bu iki değişken arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Hebert (2011) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile duygusal zekâ arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Nelson (2012) ortaokul öğretmenlerinin yeterlilikleri ile müdürlerin dönüşümcü liderlik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. McCarley (2012) dönüşümcü liderliğin alt boyutları ile okul iklimi alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Güneş ve Buluç (2012) dönüşümcü liderlik ile örgütsel adalet arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna varmışlardır. Baysal (2013) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında bir ilişkinin var olduğu sonucuna varmıştır. Tuncel (2013) okul müdürünün dönüşümcü liderlik özellikleri ile okulların etkililik düzeyi arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Godoy ve Bresó (2013) dönüşümcü liderlik davranışlarının içsel motivasyonu olumlu etkilediği sonucuna varmıştır. Wang, ve Gagné (2013) de benzer bir çalışma yapmış ve dönüşümcü liderlerin davranışları ve izleyenlerin içsel motivasyonu arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Caillier (2014) dönüşümcü liderliğin kamu hizmet motivasyonuna doğrudan olumlu etkileri olduğunu tespit etmiştir. Bozkır (2014) dönüşümcü liderlik ile iş tatmininin ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Çalışanların dönüşümcü liderlik algılarının medeni durum, çalışılan sektör ve yaş değişkenlerine göre farklılık gösterdiği; cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine

göre ise farklılık göstermediği sonucuna varmıştır. Benzer bir şekilde Dulkadir (2017) dönüşümcü liderlik ile iş tatmini arasında kuvvetli bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Bronkhorst, Steijn, ve Vermeeren (2015) dönüşümcü liderlik stilinin iş motivasyonunu doğrudan etkilediğini sonucuna varmıştır. Foumany ve Gahani (2015) dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin yenilikçiliği ve bilgi yönetimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin yenilikçiliği üzerindeki etkiye bilgi yönetimi yeterliğinin aracılık ettiği tespit edilmiştir. Aksel (2016) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasında pozitif yönlü düşük seviyede bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akçay Güngör (2018) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile yöneticilerin dönüşümcü liderlik özellikleri ve etkili okul özellikleri arasında ve dönüşümcü liderlik davranışı ile etkili okul özellikleri arasında doğrudan bir ilişki olduğu sonucunu varmıştır. Yöneticilerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile etkili okul özellikleri arasındaki ilişkide aracı değişken olduğu sonucuna varmıştır. Dönüşümcü liderlikle bireysel performans arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın kısmen aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Buil ve diğerleri, 2018). Canbaz (2019) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile duygusal bağlılık ve devam bağlılığı arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yıldız (2019) okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliğinin ilham verici motivasyon alt boyutu ile bireysel yenilikçiliğin değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma alt boyutları ve yenilikçilik toplam boyut arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiş ve dönüşümcü liderliğin ilham verici motivasyon ve entelektüel uyarım alt boyutlarının öğretmenlerin yenilikçilik düzeyini pozitif ve anlamlı yordayan değişkenler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.2. Yetenek Yönetimi

Örgütlerin ihtiyaçları yaşadığımız yüzyılda gerçekleşen birtakım bilimsel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler ile insan nüfusundaki bazı değişikliklerden dolayı farklılık göstermeye başlamıştır. Örgütler bu ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve varlıklarını sürdürebilmek için sahip oldukları potansiyel insan gücünü harekete geçirmeyi hedeflemişlerdir. Bu güçten en yüksek ve en değerli düzeyde fayda sağlayabilmek için örgütler yetenekli ve motivasyona açık olan kişilerle üstünlük ve başarı sağlamayı hedeflemişlerdir. Bir örgütün başarı veya gelişimi belirli bir seviyeye kadar mevcut insan gücünün uygun bir şekilde yönetimine bağlıdır (Ibrahim ve Daniel, 2018). Kişisel yetenekleriyle ön plana çıkan çalışanların örgüt adına nasıl kullanılabileceğini kavramak için

bu noktada ön plana çıkan yetenek ve ilgili diğer kavramların öncelikli olarak anlaşılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

McKinsey'in 1990'ların sonunda ve 1920'lerde yaptığı araştırmanın sonuçları, yetenek yönetimi kavramının "The War for Talent" olarak adlandırıldığını gösterdi. Bu süreçte ortaya konan bu kavram, stratejik iş mücadelesi ve örgütsel performansın en önemli faktörüdür (Michaels, Hansfield; Jones ve Axelford, 2001). Değerlendirme Merkezi, organizasyonel yedekleme ve 360 derece performans değerlendirme gibi birçok insan kaynakları geliştirme uygulayıcısına göre yetenek yönetimi ile ilgili kavram 1950'lere kadar uzanırken, bazıları bunun eski fikirlerin yeniden ortaya çıkması olduğunu söyler (yeni bir isim) (Caeplelli, 2008; Adamsy, 2003).

Hızla gelişen bir alan olmasına rağmen (Collings ve Mellahi, 2009, s. 305) yetenek yönetimi teriminin tam anlamını tanımlamak kolay değildir ve net bir anlamı yoktur (Lewis ve Heckman, 2006, s. 139). Yetenek yönetimine, organizasyonun sürdürülebilir rekabet avantajına katkıda bulunan kilit pozisyonları sistematik olarak belirlemesinde yardımcı olacak ve yüksek potansiyelli ve yüksek performanslı çalışanlardan oluşan bir yetenek havuzu yaratılacaktır. Bu pozisyonlar, yetenekli çalışanlarla doldurulur ve işe bağlılıkları sağlanır. Ayrıca kaynak mimarisi geliştirme dâhil tüm faaliyetleri ve süreçler ifade edilir. Bu tanımda, organizasyonu her seviyede girişten çıkışa kontrol etme yeteneği vurgulanmaktadır.

Abraham (2011) yetenek yönetimini, mevcut örgütsel ihtiyaçları karşılayacak beceri ve tutumlara sahip ve gelecekte gelişecek kişileri yenilemek, geliştirmek ve elde tutmak için tasarlanmış stratejik veya entegre sistemlerin bir uygulaması olarak tasarlanmıştır.

2.2.1.Yetenek Kavramı ve İlgili Kavramlar

Yetenek, bir kişinin bir şeyi anlama veya yapma yeteneğinin doğası, vücudun doğuştan çevreye uyum sağlama kabiliyeti olarak ifade edilebilir (TDK, 2021). Uluslararası bir dil olan İngilizcede ise yetenek anlamında "talent" ve "gift" kelimeleri kullanılır. Örgütler için bahsi geçen yetenek anlamında kullanılan talent, üstün yeteneğin üstün performansa dönüştürülmesini ifade etmekle birlikte doğuştan gelen kapasitenin belirli bir eğitim sürecinden sonra aldığı hal olarak açıklanabilir (aktaran Atlı, 2013, s. 63-64). Günümüzde en başarılı örgüt yöneticilerinden biri olarak gösterilebilecek Bill Gates'in "Bizim en iyi 20 kişimizi alın, size çok önemsiz bir şirket olacağımızı söyleyebilirim" şeklindeki ifadesi yukarıda bahsedildiği üzere potansiyeli yüksek olan yani yetenekli kişilerin örgütler için ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Gates ve Lowe, 1998).

Erdoğan (1999) yetenek kavramını kişinin belirli işleri kavrama, analiz etme, çözümleme, sonuca varma gibi zihinsel özellikleriyle bazı olguları yapmak için gerekli olan

bedensel özelliklerin tamamı olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle yeteneğin davranışları düzenlemede kullanılan zihinsel ve bedensel kapasiteler olduğu savunulabilir. Bu kapasitelerin taşıdığı önem dolayısıyla çoğu örgüt günümüzde insan faktörünü önemsemekte ve kendisine fayda getirecek yetenekli insanları tespit etme, geliştirme ve bünyesinde tutma eğilimi göstermektedir(Çilingir, 2008). Yetenek bireyin düşünsel, duygusal ve davranışsal kalitesini saptayan, davranışa dönüştüğünde uygulamaları üretken kılan, bireyi usta yapan, bireyin performans ve başarısını belirleyen üst düzey ve doğuştan gelen kabiliyetler olarak tanımlamıştır. Ayrıca bazı insanlarda var olan yeteneğin genel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır (Akar 2015, s. 20-21):

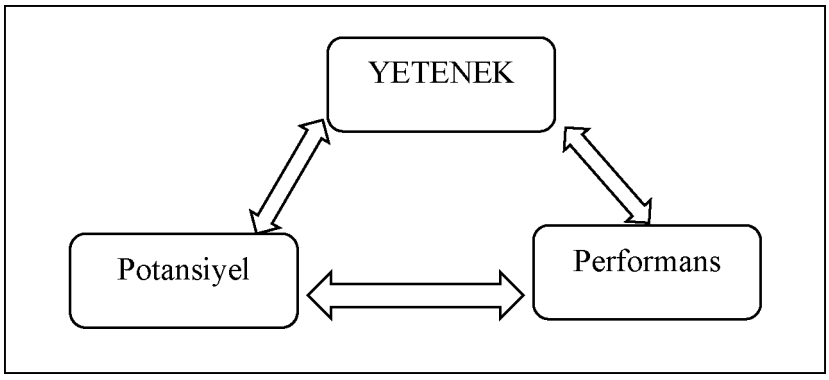
- Doğuştan gelir,
- Belli ve özel alanlardaki üst düzey kabiliyetlerdir,
- Beceri kişiseldir,
- Kişiyi ustalık düzeyine ulaştırır,
- Beceri ve yeterlik geliştirmeye temel teşkil eden; öğrenme, üretme, sergileme gücü olarak kişinin potansiyelini vurgular,
- Kişi yeteneğini öğrenme ile başarıya ulaştırır,
- Yetenek arttıkça başarı ve kazanım da artar,
- Doğal yetenek, öğrenme ortamı, beceri olarak üç bileşenden oluşur,
- Geliştirilebilir yapıdadır.

Buckingham ve Vorsburgh (2001) yetenek için ileride bir örgütün etkililik düzeyini belirleyecek faktörlerin en önemlisi olarak değerlendirmiştir. Gelecekte ortaya çıkacak becerilere dayalı organizasyonlar, organizasyonun mevcut ve gelecekteki performansını net bir şekilde ayırt edebilen kalifiye personelden oluşur (Piansoongnern, Anurit ve Kuiyawattananonta, 2011). Dresselhaus (2010) yeteneğin bilgi, kariyer tecrübesi, beceri ve kişisel özellik bileşenlerinden meydana geldiğini ve bu bileşenleri kendisinde toplayan kişilerin yönetimi konusunda ise yetene yönetimi kavramının öne çıktığını savunmaktadır. Ayrıca yeteneğin örgütlerin kendi strateji ve vizyonu çerçevesinde tanımlanması ve bu doğrultuda insan kaynağını şekillendirmesi diğer örgütlere üstünlük sağlanması açısından önem taşımaktadır.

Yetenek kavramı iş hayatında farklı şekillerde tanımlanmıştır. Birleşik Personel ve Gelişim Kurumu (2012) tarafından yapılan tanımda yetenekli kişiler "Örgütsel performansa anlık veya uzun vadede yaptığı katkısıyla en üst düzey kapasiteyi sergileyerek yetenekleri, bilgi, deneyim, akıl, yargıda bulunma, doğru davranış ve karakteri ile kendini geliştirmeye ve yeni bilgiler öğrenmeye hazır ve istekli olma yönleriyle diğerlerinden ayrılan kişiler"

olarak tanımlanmıştır (Fitzgerald, 2014). Her örgütte yetenekli çalışan farklı anlama gelebilir. Bir başka deyişle her örgüt yeteneğin evrensel tanımı üzerine odaklanmaktansa yeteneğin kendi örgütleri için ne anlama geldiği üzerinde durmalıdır. Örgüt için yeteneğin en önemli değerlerden biri olduğu ileri sürülebilir. Bu sebepten örgütler kendi başarısı ve kültürlerinin oluşturulması için gerekli olan bu yetenekli insanları fark etmek, onları örgüte katmak ve geliştirmelidirler. Bu noktada örgüt yöneticilerine büyük görev düşmektedir. Yöneticiler çalışanları kuruma seçerken onların yeteneklerini belirleyebilmeli ve örgütün faydasına olan en iyi çalışanı seçebilmelidir. Bu şekilde çalışanın performansını en yukarı seviyeye çıkararak örgütün itibarını ve başarısını arttıracaktır. Eğitim örgütlerinde kaynak ve ürünün ikisinin de insan olması dolayısıyla diğer örgütlerden farklılık göstermektedir. Bu yüzden bu örgütlerdeki yetenekli çalışan kavramı kurum için diğer kurumlardan farklı bir anlam taşımaktadır.

Yetenek çoğunlukla kavram olarak "beceri" ile benzerlik göstermektedir. Bir davranışın veya işin kolaylıkla, ustaca, gerektiği gibi, uygun yöntem ve biçimde yapılması beceriyi tanımlamaktadır. Dolayısıyla bu tanımda da söz edildiği üzere beceri, kişisel tecrübeler sonucu ortaya çıkan bir durumdur. Buna karşın yetenek sonradan öğrenilme imkânı düşük olan ve dolayısıyla kişilerin birbirlerine aktarması mümkün olmayan bir kavramdır. Çağımızda eğitim örgütleri yetenekli çalışanlarını seçip işe almada somut ölçütler koymadan ziyade birtakım resmi belgelere dayalı olarak onları seçmekte ve daha sonra onları hizmet içi eğitim sürecine tabi tutarak örgütün onlardan en üst düzeyde faydalanmasını sağlamaya çalışmaktadırlar (Vatan, 1996).



Şekil 3. Yetenek Kavramı İle İlgili Terimler (Atlı, 2013).

Yetenekli çalışanlar kurumlarında üst düzey performans sergileyerek kısa ya da uzun vadede örgütün performansına olumlu anlamda etki eden bireylerdir (Bhatnagar, 2007; McCartney ve Woman, 2013; Ortlieb ve Sieben, 2012). Yetenek yönetimi kapsayıcı ve

stratejik bir kavram olarak görülebileceği için iş hayatındaki yetenek kavramının, performans ve yetenek ile birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir (Ashton ve Morton, 2005). Performans belirli bir süre sonunda elde edilen çıktı veya sonuca göre örgütün hedefinin ya da kişisel görevinin ulaşılma derecesi anlamına gelmektedir (Akal,2003). Henüz ortaya çıkmamış gizil bir güç olan potansiyel ise çalışanın gelecekte neyi yapabileceğini kestirme ve öngörmedir. Bu iki kavram arasındaki en önemli fark, performansın mevcut işlerde başarının bir ölçüsü iken, potansiyelin gelecekte daha yüksek nitelikler gerektiren işlerde başarının bir ölçüsü olmasıdır (Aker, 2008). Bu açıdan bakıldığında, potansiyele sahip olduğu düşünülen kişiler bazen yetenekli insanlar olarak adlandırılır (Berger ve Berger, 2004). Yetenek ve yetenek kavramlarıyla ilgili aşağıdaki unsurlar sıralanabilir (Atlı, 2012, 72):

- Bilgelik, yaratıcılık,
- Motivasyon,
- Potansiyel,
- Belirli bir alandaki performans,
- İnsan yetenek ve performans ortalamasının üzerinde,
- Yetenek ortaya çıkmasının kişisel ve çevresel faktörleri,
- Deneme ve yanılma, geliştirme ve eğitim ve uygulama.

Yetenek kavramının tanımından anlaşılacağı üzere yetenek başka kavramlarla iç içedir. Alan yazında yetkinlik, beceri, performans ve potansiyel kavramlarının yetenekle birlikte kullanıldığı görülmüştür.

1. Yetkinlik

Yetkinlik, bir bireyin etkili bir şekilde gerçekleştirmesi için ihtiyaç duyduğu becerilerin, bilginin ve davranışların toplamıdır. Beceriler, bireylerin öğrenme ve deneyimlerine dayalı olarak yapabilecekleri şeylerdir. Bu becerileri uygulamak ve görev veya sorumluluklarını etkin bir şekilde yerine getirmek için bilgi gereklidir ve davranış veya tutum, bir bireyin en etkili performansı göstermek için yapması gereken eylem şeklidir. İş gücünde doğru becerileri geliştirerek ve onları belirli işlevlere etkili bir şekilde yönlendirerek, iş performansı iyileştirilebilir (Cheese, Thomas ve Craig, 2008, s. 91).

Ulrich yeteneği yetkinlik, bağlılık ve katkı unsurlarının birleşiminden oluşan bir kavram olduğunu söylemektedir. Bu nedenle yetenek yetkinliği de kapsamaktadır (Uludağ, 2016, s. 42). Yetkinlik, bir kişinin organizasyondaki görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmesine ve organizasyonun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmak için gereken becerileri, bilgileri, kişisel özellikleri ve davranışları kapsayan bir araçtır. Bireylerde üstün

performans gibi görünmektedir (Akyol ve Budak, 2013; aktaran: Tuna, 2018, s. 53). Benzer şekilde, yetenek bir kişinin zihinsel ve fiziksel yeteneğidir, ancak yetenek, bu yeteneği daha yüksek üretkenliğe dönüştürmek için bilgi, yetenek ve tutumun nasıl kullanıldığıdır (Güner, 2015, s. 14).

2. Beceri

Beceri bir görevi ya da işi yerine getirmek için belirli yöntem ve metotları kullanabilme kabiliyetidir (Tuna, 2018, s. 53). Beceri, deneyim ve tecrübe sonucunda gelişen, bir davranışın kolayca, ustaca ve gerektiği gibi yapılması durumudur. Ayrıca, yeteneğin sonradan kazanılması zordur (Günbey, 2016). Özel başarıya ulaşma becerisi, zaman içinde deneme yanılma yoluyla olur ve yetenek birçok becerinin birleşimiyle oluşur. Yetenek ise daha geneldir, özdür, kapsamı geniştir. Yeteneği ispat etmek için birtakım beceriler gerekmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, yetenek, beceri parçalarından meydana gelen bir bütündür. Ayrıca beceri öğrenilebilir ve başkasına aktarılabilir; ancak yetenek, doğuştan kazanılır öğrenilmesi zordur (Ceylan, 2007, s. 6).

3. Performans

Ürün ya da diğer ifade ile performans, bileşenler doğum anından itibaren işlendikten sonra elde edilir, ancak daha sonra süreç olarak tanımlanan zihin, stres ve işlevsel kuvvetler kullanılarak geliştirilebilir (Balcı, 2005; aktaran: Akar, 2012, s. 102). Tecrübe, akıl ve kararlılık performans üzerinde etkili unsurlar olarak ileri sürülebilir. Ancak performansı asıl harekete geçiren unsur bireyin sahip olduğu yetenektir. Bu da yetenek olmadan performansın ortaya çıkma olasılığının çok düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir (Ceylan, 2007, s. 7).

4. Potansiyel

Yeteneği olan her insana uygun koşullar sağlandığında ve bu insanlar teşvik edildiğinde var olan yeteneklerini daha üst düzeyde sergileyebilir ve geliştirebilir. Yukarıda bahsedildiği gibi, mevcut potansiyelin teşviki ile ortaya çıkan ve insanların kendilerinden daha iyi görünmesini sağlayan bu iç dinamiğe gizli güç denir (Baymur, 2014; aktaran Eren, 2015, s. 4). Keşfedilmemiş bu potansiyel, potansiyel olarak da ifade edilmektedir. Bu potansiyeli ortaya çıkarmak da yetenekli insanların işidir. Bu noktada potansiyel ve yetenek kavramları birbirinden ayrılmaktadır. Şöyle ki potansiyel yetenek tarafından ortaya çıkarılabilen alt bir kavramdır (Aker, 2008).

Uzmanlar işin yüzde 80'inin çalışanların yüzde 20'si tarafından yapıldığını ve örgütlerin geleceğinin yüzde 95'inin ise çalışanların sadece yüzde 5'ini oluşturan en değerli ya da yetenekli çalışanlara bağlı olduğunu savunmaktadır. En değerli ya da en yetenekli çalışanların özellikleri şunlardır (Fulmer ve Conger 2004; Ceylan, 2007):

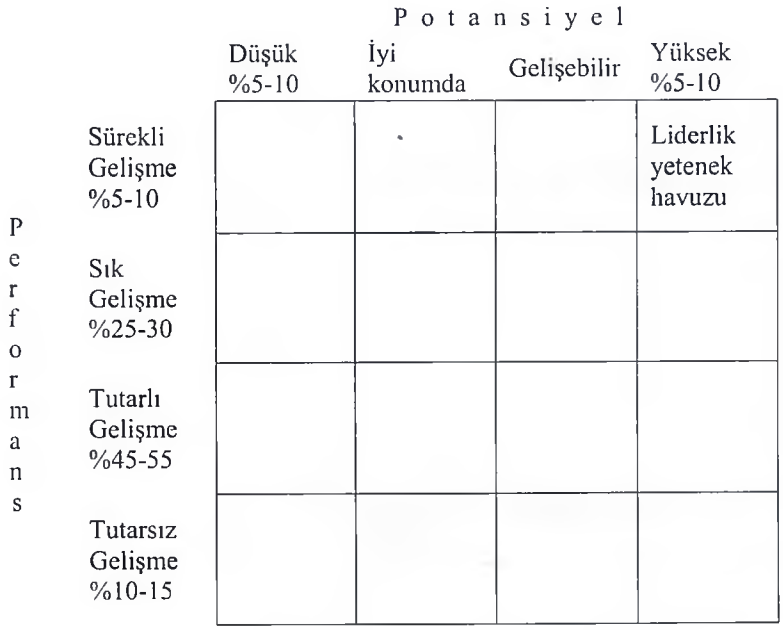
- Öğrenme isteği ve becerisine sahip olma,
- Faaliyet gösterilen pazara odaklanabilme,
- İnisiyatif kullanma,
- Kişiler arası etkinlik sağlama
- Takım ruhuna yatkın olma,
- Liderlik özellikleri sergileyebilme,
- Değişim ile başa çıkabilme ve değişimi yönetebilme,
- Yaptığı işle ilgili anlam ve değer yaratma,
- Bilgi konusunda paylaşımcı olma ve etkin iletişim kurabilme,
- Yeni yetenekleri çekme,
- Ürünler ve süreçler ile ilgili yeni fikirler geliştirebilme.

Yüksek performans			
Orta derece performans			
Düşük performans			
	Düşük potansiyel	Orta derece potansiyel	Yüksek potansiyel

Şekil 4. 9-Kutu Yetenek Tanımlama Modeli

Kaynak: Yarnall, J. (2008) *Strategic Career Management Developing Your Talent.* Butterworth-Heinemann: USA, (p. 33).

Yeteneği ifade ederken çok sıkça kullanılan matrislerden yukarıda görülen 9 kutu modeli (Şekil 4.), aşağıda görülen ise 16 kutu modelidir (Şekil 5.) (Yarnall, 2008, s. 33). Bununla birlikte, organizasyona bağlı olarak, beceri tanımlaması ve sınıflandırması için bu modeller değişebilir. Her kuruluş, matristeki farklı isim ve özelliklere sahip kutuları değerlendirerek yönetim faaliyetlerini gerçekleştirebilir. Büyük ölçekli örgütlerin kutu ve matris sayısı arttırılarak modellerden yararlanmaları sağlanabilir.



Şekil 5. 16-Kutu Yetenek Tanımlama Modeli

Kaynak: Yarnall, J. (2008) *Strategic Career Management Developing Your Talent.* Butterworth-Heinemann: USA, (p. 34).

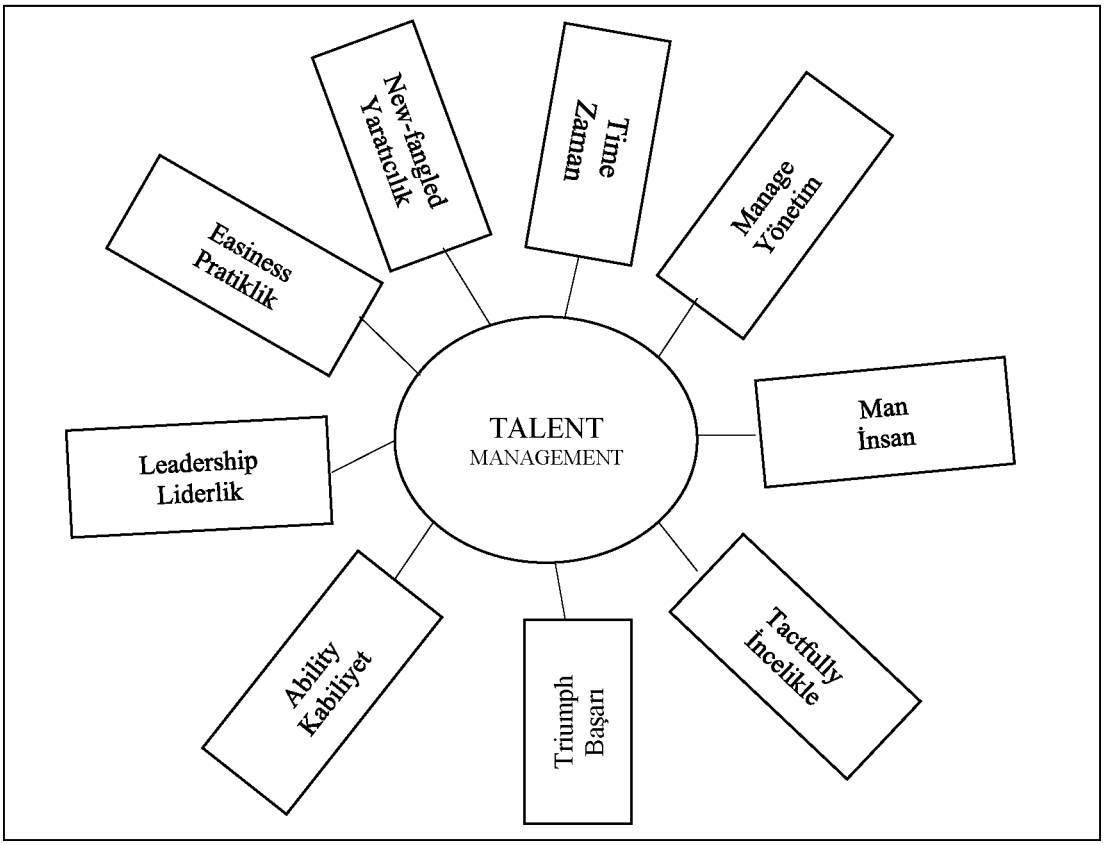
2.2.2. Yetenek Yönetiminin Örgütler ve Çalışanlar Açısından Önemi

Organizasyon içinde işveren ile çalışan arasında iki yönlü bir ilişki vardır. Bu ilişkide hem işveren hem de çalışan örgütlerine bulundukları desteğin sonucunu görmek isterler (Tsui ve Wang, 2002). Tsui ve arkadaşları bu çift yönlü ilişkinin ekonomik ve sosyal alışveriş olmak üzere iki türlü olduğunu belirtmektedirler. Ekonomik ilişki, çalışanların parasal ödüller bekleme yeteneği ve zamanı olarak ifade edilebilir. Günümüz çalışanları çalışmaları için ödüllendirilse de araştırmalar, işin ekonomik öneminin o kadar da önemli olmadığını gösteriyor. Bu fikri destekleyen bir çalışmada, ekonomik durumun gelir ve iş güvenliği açısından iyileşmesine rağmen, çalışanların ekonomik olmayan yönlerinin de önemli olduğunu gördük. Ayrıca meslektaşlarla karşılıklı ilişkiler ve adalet nedeniyle kişisel başarılar, mesleki gelişim, anlamlı ve zorlu işler de elde edilmektedir. Dolayısıyla bu niteliklerde bir örgüt ortamının olduğu kurumların yetenekli çalışanı çekmede daha başarılı olacağı savunulabilir (Kalleberg ve Marsden, 2013).

Her bireyin özel olması ve her bireyin bilgi, birikim, tecrübe, beceri ve ustalık gibi özellikler açısından birbirinden farklı konumda ve sahiplik oranında olması bireyleri taklit edilemezlik ve özgün yapmaktadır (Altuntuğ, 2009). Örgütler, dünyada yaşanan rekabet ortamında sürdürülebilirliği yakalayabilmek için bu taklidi olmayan ve özgün yetenekli çalışanı bulmanın, işe almanın ve işte tutmanın önemini anlamış durumdadır. Çünkü insanın

kurumsal yapıyı sağlayan ve harekete geçiren güç olduğu gerçeği yöneticiler tarafından iyi anlaşılmalı ve buna gerektiği şekilde önemin verilmelidir. Yöneticiler tarafından uygulanan etkili yetenek yönetiminin faydaları, çalışanları cezbetmede ve elde tutmada ve çalışan bağlılığını artırmada görülebilir (Hughes ve Rog, 2008).

Uygun koşullar sağlandığında ve teşvik edildiğinde her insan var olan yeteneklerini ve potansiyellerini ortaya çıkarabilir. Bu iki kavram bir araya geldiğinde çalışan bilgi ve becerileriyle örgütün başarısına yardımcı olabilir. Deb (2005) şiir alanında sıkça kullanılan akrostiş tekniğini kullanarak yeteneği tanımlamıştır. Yetenek ve yönetim kavramları bir araya geldiğinde yetenek yönetimi gülü (Şekil 6.) oluşturulabilir. Yetenek yönetimi uygulamalarında yetenek gülünün taç yapraklarını oluşturan unsurlardan (başarı, kabiliyet, liderlik, pratiklik, yaratıcılık, zaman, yönetim, insan ve incelik) biri yükseliyor ve bunlardan herhangi biri eksikse, yetenek yönetimi turunun yetenek yönetimi uygulamasının kesintiye uğramasına ve başarısızlığına yol açacağı söylenebilir.



Şekil 6. Yetenek Yönetimi Gülü

Kaynak: Deb, T. (2005)

Sparrow, Farndale ve Scullion (2013) yetenek yönetiminin felsefi olarak anlamını şu şekilde sıralamaktadır:

(1) Anahtar kişi yöntemi: İnsanları sınıflandırmak anlamında.

(2) Anahtar uygulama yöntemleri: Bir anlamda, temel insan kaynakları yönetimi uygulamaları vardır.

(3) Anahtar konum yöntemi: temel konumların tanımlanması anlamında.

(4) Temel stratejik yetenek havuzu yöntemi: yetenek yönetimini iki açıdan gerçekleştirin: dâhili yetenek havuzu ve insan sermayesi planı.

2.2.3. Yetenek Yönetiminin Kuramsal Temelleri

Yetenek yönetimi örgütün varlığını sürdürebilmesi bakımından önemli bir yer tutmaktadır. Bunun önemine binaen yetenek yönetimi birçok yaklaşıma zemin oluşturan ve yön veren kuramların temeline oturtulmuştur. Burada yetenek yönetiminin oluşmasına katkı sağlayan kuramsal temellerden söz edilecektir.

2.2.3.1. McKinsey araştırmaları

Yetenek yönetimi kavramı yönetim bilimleri alanına girdiğinde, 1990'larda McKinsey'in danışmanlık firmasının kapsamlı araştırmasının başlangıç noktası göz önüne alındığında, kuruluşlar bu dönemde bilgi toplumuna girdiklerinde kendilerini ve kendilerini farklılaştırmaları gerektiğini fark ettiler. Bu nedenle verimliliği artırmak gerekiyor. Anket, şirketleri ayıran en önemli özelliğin, şirketlerin yetenekli çalışanlara sahip olması olduğunu ortaya koydu. Araştırmadaki diğer sonuçlar ise şöyledir (Axelrod, Hansfield- Jones ve Welsh, 2001):

-Yöneticilerin yaklaşık %90'ı en zor yönetim konusunun yetenekli kişileri şirkete çekmek ve onların şirkette devamlı çalışmalarını sağlamak olduğunu ifade etmişlerdir.

-Bu zorluğun nedeni demografik etki ve sosyal değişimlerdir.

-35-44 yaş arası çalışan sıkıntısı var.

-İyi eğitim almış yeni mezunlar küçük işletmeleri büyük şirketlere tercih etmektedir.

Araştırma sonuçları örgütsel başarıyı ve performansı belirleyen en önemli faktörün yetenekli çalışanlar olduğunu göstermektedir. Yeterli sayıda çalışana sahip olmanın yanı sıra çalışanları en iyi şekilde yönetmenin ve organizasyon içinde tutmanın da önemli olduğu görülmüştür. 2000 yılında yapılan çalışmanın ikinci aşamasında yeteneklerin örgütler için önemi ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar ise şu şekildedir (Axelrod, Hansfield- Jones ve Welsh, 2001):

-Bilgi toplumunda maddi olmayan varlıklar önemlidir.

-Entelektüel sermaye, marka ve yenilikçi düşünceler en kıymetli varlıklardır.

-Başarılı bir organizasyonu diğer organizasyonlardan ayıran en önemli özellik "iyi yetenek" tir.

-Yetenekli çalışanlarını iyi yöneten şirketler daha fazla kar elde edebilir.

-Yetenek yönetimi, kuruluşlara yüksek düzeyde performans sağlayabilir.

Araştırma sonuçlarında ortaya çıkan yetenek düşüncesi ve yetenek savaşı kavramları pek çok çalışmanın konusudur. Böylelikle yetenek yönetimi yaklaşımı, küresel dünyada rekabet etmek ve performansını çeşitli şekillerde geliştirmek isteyen şirketler için bir başlangıç noktası haline gelmiştir. İlk olarak Amerika'da ortaya çıkan bu kavram Avrupa tarafından da fark edilmeye başlamıştır (Chambers, Michaels, Foulan ve Hunkin, 1998). İngiltere'nin 2000'li yılların başında deneyimli öğretmenleri emekli etmesinden sonra, okullarda liderlik sorunları yaşandı ve eğitim sistemi, tecrübesiz öğretmenler nedeniyle zayıfladı. Bu nedenle, boş liderlik pozisyonlarını doldurmak, kaliteyi artırmak ve yetenekleri geliştirmek için yöneticiler için organizasyonel liderlik pozisyonları hazırlama yöntemi "hazır" bir yöntem olarak benimsenmiştir (Rhodes ve Brundrett, 2006). Sonrasında bu yaklaşım "yetenek havuzu" adı verilen ve gerektiğinde kaliteli ve yetenekli lider sağlamayı amaçlayan yaklaşıma dönüşmüştür.

Bu örneklerde de ifade edildiği gibi örgütler birbirlerine üstünlük sağlayabilmek ve küresel dünyaya uyum sağlayabilmek için yetenek yönetimi stratejilerini benimsemiş ve buna yönelik insan kaynakları yönetimi anlayışını değiştirmeye başlamıştır.

2.2.3.2. Yetenek savaşları olgusu

Günümüzde örgütler dünyada meydana gelen hızlı değişimlere uyum sağlayabilmek için yetenekli insanlara gereksinim duymakta ve bunun için de bu insanları bünyesine almak ve kendilerine dâhil etmek için birbirleriyle rekabet etmek zorundadır. Yeteneğin sahibi olmak için gösterilen bu çabanın en üst düzeyde olduğu düşünüldüğünde yetenek savaşları kavramı ile karşılaşılmaktadır. Örgütlerin yetenekli insanları bulma, kendilerine çekme ve seçme uygulamalarında insan kaynakları birimlerinin yetenek yönetimi anlayışı önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda örgütler çalışan alımlarında değişikliğe gitmekte ve üstün yeteneklere sahip kişileri alıp, onlardan en iyi faydayı sağlamak için gayret sarf etmektedirler. Örgütler için artık çabuk öğrenen, değişik koşullara kolaylıkla adapte olabilen ve farklı kariyer beklentileri olan yetenekli çalışan adaylarını örgüte çekmek büyük önem kazanmıştır (Erdoğmuş, 2003).

Örgütlerin de yetenekli adayları çekebilmek için bir takım niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bunlardan en önemlisi kültür ve değerlerdir. Yapılan araştırmalar yetenekli adayların kendilerini örgüte çeken en önemli etkenler olarak kurumun kültürü ve değerlerini

gördüğünü ortaya koymaktadır. Diğer etkenler is çalışma esnekliği ve bağımsızlığı, işin heyecan vericiliği, örgütün iyi yönetimi, kariyer imkânları ve ücrettir. Örgütler çalışanların istedikleri bu koşulları sağlayarak onların verimliliğini sağlamak ve örgütün itibarını artırmak için bir savaşın içerisindedir. Bu yetenek savaşının nedenleri tabloda özetlenmektedir:

Tablo 2. Eski ve Yeni İş Koşulları Arasındaki Farklılıklar

Eski Koşullar	**Yeni Koşullar**
Çalışanlar şirketlere ihtiyaç duyuyor.	Şirketler çalışanlara ihtiyaç duyarlar.
Makineler, coğrafya ve sermaye rekabet avantajıdır.	Yetenekli çalışanlar rekabet avantajıdır.
Daha yetenekli çalışanlar farklı koşullar yaratıyor.	Daha yetenekli çalışanlar büyük fark yaratıyor.
Yapılacak iş sayısı az.	Çalışan sayısı az.
Çalışan sadakati ve iş güvencesi var.	Hareketli çalışanlar ve kısa süreli bağlılık.
Çalışanlar kurum tarafından teklif edilen standart ücret paketini kabul eder.	Çalışanlar daha fazlasını talep ediyor.

Kaynak: Hansfield ve Axelrod, 2001.

Tablo 2.'de belirtildiğine göre bilgi temelli toplumlarda örgütlerin en önemli sermayesi insandır. Nitelikli ve yetenekli insan kaynağına ulaşabilmek için örgütler, yönetim yaklaşımlarında yeniliğe gereksinim duymuşlardır. Çalışanı merkeze alan bir yönetim anlayışının benimsenmesi, yetenekli çalışanların örgüte çekilmesi, tutulması ve geliştirilmesi örgütler tarafından kaçınılmaz olarak değerlendirilmeye başlanmıştır.

2.2.3.3. Kaynak temelli yaklaşım

Kaynak temelli yaklaşım Wernerfelt (1984), Barney (1991), Peteraf (1993) gibi birçok bilim insanı tarafından araştırmalara konu edilmiş ve katkı sağlamış ve geliştirilmiştir (Soyer ve Erkut, 2008). Bu yaklaşıma göre örgütlerin sahip olduğu yeterlik ve kaynaklar stratejilerini belirleyen en önemli unsurlardır. Örgütler rakiplerine bu kaynak ve yeterlikler sayesinde üstünlük sağlar. Bu yaklaşım, yetenekli çalışanın örgüte sunacağı katkılarla örgütün üstünlük avantajı sağlayacağının önemini vurgulamaktadır. Bir organizasyonun yeteneği ile yapabilecekleri arasında görünmez ama doğrudan bir ilişki vardır. Bir kuruluşun başarısı, sahip olduğu kaynakları yeteneklerini ve becerilerini geliştirmek için kullanabilmesidir. Bu yöntemde, yetenekler, şirketin faaliyetleri gerçekleştirme yeteneği olarak tanımlanır. Bu faaliyetler, kaynak ekipleri tarafından işlevsel olarak sınıflandırılabilir.

Bu kaynak ekipleri, istenen sonuçları elde etmek için toplu olarak rakiplerden daha iyi bir düzeyde iyi sonuçlar sağlayabilir (Kermally, 2004). Hafez, Zhang ve Mulak'a (2002) göre bir kaynak, bir şirket tarafından sahip olunan ve kontrol edilen bir dizi fiziksel ve fiziksel olmayan varlık ve beceridir ve bu şirketin iş verimliliği ve etkinliği için stratejiler tasarlamasını, uygulamasını ve geliştirmesini sağlar (aktaran Soyer ve Aykut, 2008). Kaynak temelli yaklaşıma göre, yeteneklerin çekilmesi, geliştirilmesi ve elde tutulması ile ilgili uygulamalara yatırım yapmak, örgütsel rekabete katkıda bulunur (Boxall ve Purcell, 2003).

2.2.4. Yetenek Yönetiminin Boyutları

Yetenek yönetimi aşamalı bir süreç olmakla birlikte bu süreçte yeni çalışanları geliştirme, örgüte entegre etme, mevcut çalışanları geliştirme ve örgütte tutma ve örgütün ihtiyaç duyduğu potansiyeli yüksek çalışanları çekme gibi uygulamalar yapılmaktadır. Yetenek yönetimi Fang Li ve Devos'un (2008) çalışmalarında ortaya koyduğu üzere yeteneği çekme, yeteneği seçme ve yerleştirme, yeteneği geliştirme ve yeteneği tutma olmak üzere dört farklı boyuttan oluşmaktadır.

2.2.4.1. Yeteneği çekme

Örgütler kendi kültür ve hedefleri çerçevesinde çalışabilecek yetenekli çalışanlarının olmasını ve onlardan fayda sağlamayı ümit eder. Çağımızın değişen koşulları ve çalışanların örgütleri tercih ettiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda yetenek yönetiminin ilk ve en önemli aşamasının yetenekli çalışanı örgüte çekmek olduğu ileri sürülebilir. Yeteneği çekme, örgüt tarafından belirlenmiş yetenekler doğrultusunda gereksinim duyulan yeterliklere sahip kişilere ulaşma, onların başvurmasını sağlama, onları seçme ve işe alma sürecini içine alan örgüt faaliyetidir (Leys, 2005; aktaran Akar, 2015).

Yetenekli çalışanı örgüte çekme süreci kendi içinde birçok uygulamayı da kapsamaktadır. Geleneksel işe alım sürecinde, kullanılan yöntem boşalan pozisyonları doğru işverenle doldurmaya çalışmadır. Yetenek yönetimi kapsamında çekme, performansları ile örgütlerine rekabet üstünlüğü sağlamaları beklenen ve örgüt kültürüne uygun olan yeteneklerin kazanılmaya çalışıldığı bir süreçtir. Bu sebeple örgütlerin doğru işe alım planı yapmaları önem taşımaktadır. Örgütler böyle bir plan çerçevesinde yetenekli çalışana ulaşmak için birçok çekme kanalından faydalanmaktadır. Fang Li ve Devos (2008) ve Hatum (2010) çalışmalarında ifade edilen yeteneği çekme kanalları ve ifadeleri Tablo 3.'te sunulmuştur:

Tablo 3. Çekme Kanalları ve Tanımları

Kanal	**Tanımı**
İşgören referansı	Mevcut çalışanların tanıdıkları kişileri önermesi ve referans olması.
Kurumun web sitesi	En önemi kanallardan biridir, ancak web sitesinin yetenekli, doğru adayı çekecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.
Üniversite ve iş okulları	En üst yetenek grubundaki gençlerin bulunabileceği en önemli noktalardır. Örgütler üniversitelerde sunumlar, görüşmeler, ilgili hoca ve bölüm başkanları ile görüşmelerle en yetenekli genç yeteneklere ulaşmaya çalışırlar.
E-istihdam	Adayların ve örgütlerin en çok kullandıkları web sitesi portallardır. Monster, carreer builder, hotjobsyahoo vb.
Online simülasyonlar	Örgütlerin adayların gerçek kapasitelerini görmek için kullandıkları çevrimiçi oyun ya da testlerdir, örgüte özel hazırlanır. Örneğin P&G'nin Justin Case internet simülasyonunda; verilen bir vakaya karşın bir saat içinde yeni bir ürün ya da proje hazırlanmasını beklemekte aday kendiyle yarışmaktadır. Küresel örgütler, bazen bu simülasyonları yüzlerce iş okulu ya da üniversitelinin katıldığı yarışmalar halinde uygulayabilmektedir. Bu çevrimiçi yöntem kilit bir işe alım kanalı özelliği taşımaktadır.
Video özgeçmiş ve diğer çevrimiçi kanallar	Youtube, secondlife gibi çevrimiçi sitelerdeki alanlarda, adaylar kendi video özgeçmişlerini paylaşmaktadır.
Kurum içi haber bültenleri	Örgütte genellikle halkla ilişkiler ve insan kaynakları birimlerinin işbirliği içinde basılı ya da çevrimiçi olarak, kurum içi bilgi akışını düzenleyen ve boş pozisyonların duyurularını da içeren araçlardır.
İstihdam Ajansları	Yetenek avcıları olarak da bilinen, sektör, örgüt, pozisyon odaklı, en doğru adaya ulaşmak üzere kurum dışından hizmet alınan, insan kaynakları

	ajanslarıdır.

Kaynak: Akar, 2012.

Tablo 3.'te yetenekli çalışanı örgüte çekmek için kullanılan kanallara yer verilmiştir. Bu kanallar sayesinde örgüt ve çalışan adayı arasında iç ve dış iletişim sağlanmaktadır. Örgütlerin bu yöntemler üzerine uyguladıkları model farklılık gösterebilmektedir. Yetenekleri, yaptıkları işten ve çalışma koşullarından memnun olan uygun çalışanları cezbetmek ve elde tutmaktır, bu da organizasyondaki tanınmış ve gerçekten tanınmış kişileri gerçekten harika kılar (Ericsonn ve Gratton, 2008). Fortune 500 anketinde bir organizasyona öncelik vermek için yaygın olarak kullanılan kriterler şunlardır:

1. Yönetim kalitesi
2. Ürün ve hizmet kalitesi
3. Yenilik
4. Uzun vadeli yatırım
5. Finansal güvenilirlik
6. Yetenekleri çekin, geliştirin ve elinizde tutun
7. Sosyal sorumluluk
8. Kurumsal değerlerin uygulanması

Yukarıda belirtilen ölçütler bir örgütte kurumsal itibarının oluşumuna etki eden niteliklerdir. Örgütlerin itibarı yetenekli insanları etkileyip onları örgütlere çeken niteliklerden biridir. İtibarın olumlu bir nitelikte olması yetenekli çalışanları motive edip onların örgüte bağlılıklarını sağlamaktadır (Atlı, 2013).

İşveren markası

Örgütlerin yetenekli adayları kendilerine çekmesinde etkili olan bir diğer unsur işveren markasıdır. Örgütler yetenekli kişilerin çalışması için uygun bir ortam oluşturma amacındadır. Örgütlerin, yetenekli çalışanların kendilerini tercih etme sebeplerini ortaya koymaları gerekmektedir. İşveren markası insan kaynakları departmanlarının sıklıkla dikkatini çeken bir kavramdır. Bu kavram ilk olarak Ambler ve Barrow (1996) insan kaynaklarında "İşveren Markası" olarak kullanılmıştır. Ambler ve Barrow (1996), işveren markasının işverenler tarafından sağlanan ve tanımlanan bir ekonomik, işlevsel ve psikolojik faydalar paketi olduğuna dikkat çekmiştir. Bu nedenle, işveren markası, bir kuruluşun diğer kuruluşlardan farklı yönler sergilemesini gerektirir.

İnsan kaynakları alanında farklı organizasyonel niteliklere sahip kuruluşların kendi değerlerini, politikalarını ve yaklaşımlarını yansıtmaları için yetenekli adayları cezbetmek ve organizasyonda tutmak büyük önem taşımaktadır. Yönetim bilimleri son sınıf öğrencileri ile onları örgütlere çeken özellikler üzerine yapılan bir araştırmada, önemli olan özellikler

sırasıyla örgütsel kültür, marka imajı ve maddi imkânlar olmuştur. Ayrıca güçlü işveren imajı ile çalışanları örgüte çekme arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Chhabra ve Sharma, 2010).

Yetenekli çalışanları örgüte çekme ve onları örgütte tutmada işveren markası stratejik bir araçtır. İşveren markası yaratma sürecinde örgütsel imajı çalışan adaylarına doğru şekilde aktaracak kanalların saptanmasının önemli olduğu söylenebilir. Günümüz bilgi toplumunda yetenekli çalışan gereksinimi, örgütlerin yetenekli çalışanları çekmek ve sahip oldukları çalışanları tutmak için yeni stratejiler belirlemesine yol açmıştır. Bu da yetenekli çalışana ulaşabilmek için örgütler arasında rekabete sebep olmuş ve bu rekabet işveren markası kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu kavram, yetenek savaşlarının yaşandığı çağımızda örgütlerin varlıklarını sürdürebilmek adına kullanılabileceği stratejik bir uygulama olarak görülmektedir. Bu sebeple örgütler işveren markasını rakiplerinden farklı olduklarını belirtmek adına kullanmaktadır (Knox ve Bickerton, 2003).

İşveren markası, işvereni çekici kılmak, yeteneği çekmek ve elinde tutmak için bir araç olarak kullanılabilir (Berthon ve diğerleri, 2005). İşveren markasının, örgütsel fayda, çalışan istek ve gereksinimleri düşünülerek çalışanlara özel yapılırsa başarılı olunabileceği alan yazında ortaya konulmuştur (Gatewood ve diğerleri, 1993). Çalışanlara sunulan imkân ve faydalar çalışan adaylara doğru bir şekilde ulaştırılabildiğinde işveren markasının etkili olduğu ileri sürülebilir (Backhaus ve Tikoo, 2004; Kalaijan, 2011).

İşveren markası, temelde örgütlerin potansiyel ve mevcut çalışanlarına çekici gözükmek adına iyi bir çalışma ortamı sunma çabasına dayanmaktadır (Berthon ve diğerleri, 2005). İşveren markası, kuruluşu tercih edilen işyeri yapan açık mesajlar içeren uzun vadeli bir stratejidir (Kalyankar ve diğerleri, 2014). Bir işveren ile bir çalışan arasındaki bir anlaşmanın ana başlangıç noktasıdır. Sullivan'a (2004) göre, işveren markası bir organizasyondaki tüm paydaşların bilinci, algısı, düşünceleri ve inançlarıdır. İşveren markalaması, bir organizasyonun organizasyonel beklentileri ve farklı özellikleri anlamak için iç ve dış izleyicilerle iletişim kurma çabasıdır. Bu yöntem, yetenekli çalışanların kendi organizasyonlarında olmaları ve orada kalmaları için temel oluşturur ve organizasyonlarının çalışmak için iyi bir yer olduğu izlenimini verir (Jenner ve Taylor, 2007).

Çalışan değer önermesi

Armstrong (2006) işveren markasının amacının, organizasyonu yeteneklerin sevdiği ve çalışmak isteyeceği bir yer haline getirmek olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle Sears (2002), örgütün çalışanlara ideal bir iş yeri olarak ilettiği işveren değer önerisi adını verdiği

şeyi geliştirmiştir. Armstrong (2006) mevcut ve potansiyel adayların tercih edilen bir örgütten beklentilerini aşağıda sıralandığı gibi belirtmektedir:

1. Kabul edilebilir düzeyde güvenli bir iş ortamı,
2. İlgi çekici ve ödüllendirici iş,
3. Öğrenme, gelişim ve kariyer fırsatı,
4. İşyeri itibarının gurur kaynağı olması,
5. Bilgi çalışanları için kolaylık ve olanaklar,
6. İş ve yaşam arasında denge sağlayan çalışma ortamı.
7. Rekabetçi ücret ve yan haklar için ödül ve teşvik sistemi.

Bu beklentilerden de görüldüğü üzere yetenekli çalışanı çekmek ve örgütte tutmanın en güçlü yöntemi kendilerine değer verildiği hissini aktarabilmektir. Bu sebeple yukarıdaki faktörler yüksek yeteneklere sahip çalışanları çekmek ve tutmak aracı olarak işveren değer önerisine katkı sağlamaktadır. Çünkü yetenekli çalışanlar bir örgütte güçlü değer, iyi yönetim, yüksek iş mücadelesi ve kariyer fırsatları arayan ve özgür kişilerdir (Sokro, 2012). Chambers ve diğerlerine (1998) göre çalışan değer önermesi yetenekli bir kişinin burada çalışma sebebine ilişkin olarak bir örgütün çalışanların isteklerini, beklentilerini ve hatta hayallerini nasıl karşıladığı ile ilgilidir.

Çalışan değer önermesi ile çalışanların gereksinimlerinin karşılanması çalışanların örgütü nasıl algıladıkları ve değerlendirdikleri ile ilgili bir algıyı da ortaya çıkarmaktadır. Başka bir deyişle, çalışanın önerisi, insanların organizasyonun bir parçası olduklarında ve deneyim kazandıklarında aldıkları tüm liderler, meslektaşlar ve tazminattır. Bu yaklaşımda çalışanda duygusal düzeyde bir bağlanma yaratılarak örgüte yeni katılacak çalışanlar için cezbedici nitelik kazandırma ve mevcut çalışanların bağlılıklarını olumlu yönde etkileme amaçlamaktadır(Atlı, 2013).

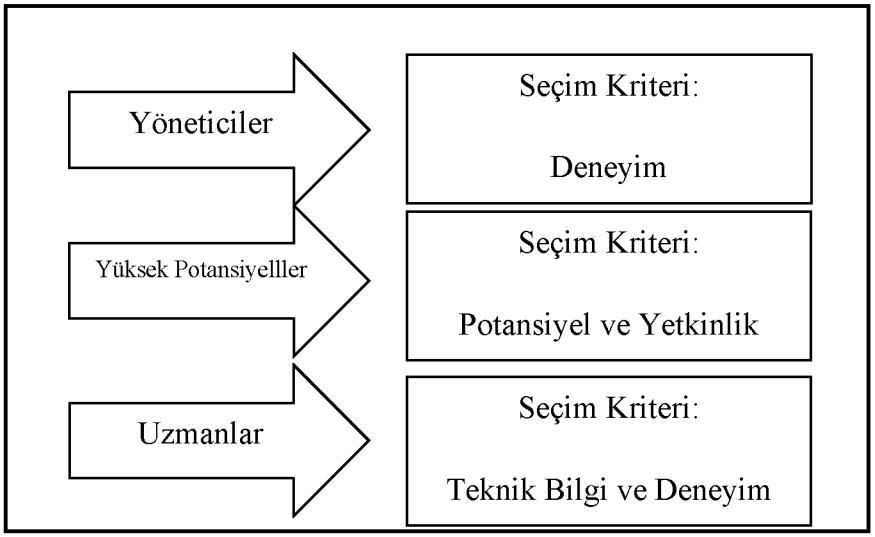
2.2.4.2. Yeteneği seçme ve yerleştirme

Çağımızdaki yetenek eksikliği ve yetenekler için rekabet eksikliği nedeniyle yönetici adaylarını seçme ve yerleştirme süreci gözden geçirilmesi gereken bir sorun haline gelmiştir (Ekuma, 2012). Çalışan adaylarının seçimi ve yerleştirilmesi organizasyonel yetenek yönetiminde en önemli süreçtir. Doğru çalışanları doğru uygulamalarla işe alarak, organizasyonun üretkenliğine ve başarısına katkıda bulunacaksınız. Chanda, Trapti ve Chanda (2010) bir kuruluşun seçme ve yerleştirme sürecini stratejik hedeflerine dahil ettiğinde, kar, satış büyümesi, çalışan performansı ve memnuniyeti üzerinde önemli bir etkiye sahip olacağını belirtmiştir. Seçme süreci adayla örgütün özelliklerinin birbiriyle aynı doğrultuda olup olmadığının değerlendirildiği bir aşamadır (Gubman, 1998). Bu aşamada

adayların nitelikleri değerlendirilecek ve kuruluş bu konuda iç ve dış kaynaklardan yararlanabilecektir. Günümüzde gazete ilanları, kariyer siteleri ve kariyer sergileri gibi iletişim kanalları sıklıkla dış kaynak olarak kullanılmaktadır. Mükemmel çalışanlar tarafından sağlanan konferanslar, seminerler ve referans materyalleri sayesinde mükemmel çalışanları çekmenin yeni yöntemleri ortaya çıkmıştır (Baş, 2011).

İşe alımın geleneksel süreci birimin ihtiyacı olan yetenekli çalışanı ilan yoluyla bulmasıdır. Bu da örgütün bütünsel yapısıyla zıtlık oluşturduğu için işe alımın sürekli bir faaliyetler dizisi olduğu yetenek yönetimi uygulamalarını aksatabilmektedir. Büyük kuruluşlar, zaman ve maliyet kayıplarına neden olacağı için yetenek havuzu yöntemini geleneksel işe alma yöntemine tercih etmektedir. Yetenek havuzu, mevcut ve gelecekteki yetenek tedarik durumlarında yeteneklerin akışını sağlamak için organizasyondaki çalışanların farklı yetenek kategorilerine ayrıldığı genel bir sınıflandırmadır (Lewis ve Heckman, 2006). Yetenek havuzu planında benimsenen seçim kriterleri aşağıdaki gibidir:

Yöneticiler için seçim kriterleri deneyimdir, yüksek potansiyelli çalışanlar için kriterler potansiyel ve yeterliliktir ve uzmanlar için kriterler teknik bilgi ve deneyimdir.



Şekil 7. Yetenek Havuzları Seçim Kriterleri Örneği Birinci Adım: Doğru Yetenekleri Seçme (Hatum, 2010).

Yetenek havuzu yaklaşımının temel amacı, yüksek potansiyele sahip çalışanları eğitmek ve organizasyon içinde üretkenliği ve verimliliği artırmaktır. İkinci hedef, organizasyonda ideal performansa sahip olmaları için yetenek havuzundaki çalışanların temelini atmak ve ileride ihtiyaç duyulan üst düzey çalışanlara temel oluşturmaktır. Yöneticilerin organizasyon içindeki yetenekleri belirlemelerine, stratejik yetenek

yönetiminin kapsamlı bir resmini elde etmelerine -dâhili işgücü- organizasyonun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacaktır (Ahmadi, Ahmadi ve Abbapalangi, 2012; Schweyer, 2004).

Değerlendirme merkezleri

Değerlendirme merkezi organizasyonu tarafından kullanılan bir yöntemdir ve yetenek yönteminde önemli rol oynar. Bu yöntemde, birçok iyi eğitimli değerlendirici, katılımcı davranışını gözlemlemek için farklı alanlarda simülasyon yöntemlerini (iş benzeri bir ortamda) kullanır. Gözlemin sonucu, değerlendirici tarafından verilen değerlendirme puanlarının ortalamasını almak ve katılımcıların güçlü ve zayıf yönlerini belirlemektir. Grup çalışması, rol oyunları, vaka çalışmaları, yeni evrak işleri, yetkinlik bazlı görüşmeler ve çeşitli psikolojik testler genellikle bu simülasyonları oluşturan yöntemlerdir. Değerlendiriciler, gözlemlerine dayanarak, katılımcıların verilen çalışmadaki performansını belirler ve iyileştirilmesi gereken alanlarda önerilerde bulunur. Değerlendirme merkezi, organizasyonda işe alınacak yeni çalışanları seçmek ve işe almak, organizasyondaki insan kaynaklarını geliştirmek, organizasyonun halefini planlamak, yetenekli çalışanları ödüllendirmek ve organizasyonda tutmak için kullanılabilecek önemli bir unsurdur (Thorton, Rupp ve Hoffman, 2015).

Değerlendirme merkezleri farklı konularda kullanılmaya başlanmıştır. Ancak ilk uygulamadan bugüne kadar geçen sürede özünde pek çok değişme gözlemlenmemiştir. International Task Force (2009) tarafından yayımlanan değerlendirme merkezin ilkelerine göre, herhangi bir değerlendirme merkezine sekiz anahtar unsur dâhil edilmelidir. Bunlar:

- Hedefteki işin ve yeterlik düzeyleri incelenir.
- Çoklu değerlendirme tekniklerinden faydalanılır.
- İşin istenen davranışını ortaya çıkaracak simülasyonlar kullanılır.
-Değerlendirme süresince katılımcıların ortaya çıkan reel davranışları değerlendirmeye tabi tutulur, gözlenir ve sınıflandırılır.
- Değerlendirme yapanların alanları farklıdır.
- Değerlendirme yapanlar eğitilir.
- Davranışı kayıt altına almak ve puanlandırmak için belirli bir yol takip edilir.
- Değerlendiricilerden ve simülasyonlardan elde edilen bilgi birleştirilir.

Değerlendirme merkezi vakit alan bir uygulamadır ancak en üst düzey geçerliliği olan bir yöntem olarak değerlendirilmektedir.

2.2.4.3. Yeteneği geliştirme

Yetenek yönetimi yöntemlerini benimseyen kuruluşların, sürdürülebilir rekabet avantajları elde etmek için çalışanların gelişimine katkıda bulunması gerekir. İnovasyon ve

yeteneklere odaklanan bir organizasyonda; çalışanlara işlerini geliştirme fırsatları sunar, eğitimler verir, kişisel gelişim planları oluşturur ve kendi alanlarında çalışanların gelişimini teşvik etmek için faaliyetler düzenlemektedir (Doğan ve Demiral, 2008). Böylelikle yeteneklerin kişisel ve örgütsel performansı ve başarı oranı artırılır. Çalışan gelişim planının etkinliği, amacına bağlıdır ve kuruluşun stratejik vizyonuyla örtüşür. Bu planlar, yöneticileri eğitmenin ve üst düzey pozisyonlara yetenek hazırlamanın veya mevcut pozisyonlarda gelişmelerine izin vererek kuruma olan bağlılıklarını artırmanın önemli bir yoludur (Armstrong, 2006).

Gelişim yöntemleri her örgüte göre farklılık gösterebilir. Berger (2003)yetenek havuzu modelinde geliştirme yöntemlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

- İşbaşında koçluk yapma /danışmanlıkta bulunma,
-Güncel sorunlarla ilgili çalışanlarla bir araya geme,
- Bireye özgü projeler,
- İşte rotasyon (farklılaştırma),
- Acil görev üstlenme, yetki ve görev gücü,
- Kurumsal eğitimler (e-öğrenme) ve kurum dışındaki eğitimler,
- Rehber/kılavuzlu okumalar,
- Eğitim ve öğretim odaklı kurslar,
- Psikolog veya danışman desteği,
- Program dışında etkinlik uygulamaları.

Yukarıdaki geliştirme yöntemleri arasında en çok tercih edilen yöntem koçluktur. Koçluk, ağırlıklı olarak yüksek potansiyelli çalışanları eğitmek için kullanılan bir gelişim aracı haline gelmiştir, kısa sürede sonuç verebilme yeteneğine sahiptir (Atlı, 2013). Koç, müşterinin istenen performansı elde etmesini sağlamak için müşteri ve koç arasında planlanan bir geliştirme sistemi olarak ifade edilebilir. Koç, müşterinin kendi becerisini geliştirmesine yardım ederek müşterinin becerisinin geliştirilmesine katkıda bulunur. Koçluk, en çok kullanılan geliştirme yöntemlerinden biridir. Organizasyonda birbirine rehberlik eden personel olarak tanımlanabilir. Bu yöntemde mesleki deneyimi yüksek ve alanında uzman bir kişinin bilgi ve deneyimlerini başka bir kişiye aktarabileceği ve ona örnek olabileceği bir destek ilişkisi söz konusudur. Mentör, organizasyonun işlevlerine ve kültürüne uyum sağlayarak yeni çalışanların üretkenliğini ve başarısını artırmaya çalışır. Mentörlük, modern organizasyonlarda yaygın olarak kullanılmaktadır, çünkü yeni nesil çalışanlar, grup eğitimi yerine bire bir danışmanlık çalışmasına izin veren bir sisteme sahip olma eğilimindedir. Bu yöntem, adaylık dönemlerinde yeni atanan öğretmen adaylarına

mesleki gelişimlerinden sorumlu rehber öğretmenler atayarak eğitim kurumları için de geçerlidir. Bu sayede yeni çalışanların organizasyon ve alanının gelişimini gözlemleyerek kişi ve kuruluşlar için verimlilik ve etkinlik sağlamayı amaçlamaktadır.

2.2.4.4.Yeteneği elde tutma

Örgütlerin amaçlarını elde etmek istedikleri çalışanlarının örgütte kalmasını sağlama çabaları yeteneği elde tutma olarak tanımlanabilir (Frank, Finnegan ve Taylor, 2004). Yetenekli insanları kendilerine çekerek başarı sağlayan örgütler bu başarılarını sürdürmek için bu yetenekli çalışanları örgütlerinde tutmak içi farklı yöntemler geliştirmelidirler. Yetenekli bir çalışanın örgütten ayrılmasında emeklilik, işine son verilme ve çalışanın istifası olmak üzere üç neden vardır. Bunlardan ilk ikisi örgüt yönetiminden kaynaklı olmasına karşın sonuncusu çalışanın kişisel kararıdır (Winterton, 2004). Örgütsel anlamda performansı düşük bir çalışanın örgütten ayrılması önemli bir sorun teşkil etmezken yetenekli bir çalışanın örgütten ayrılması büyük sorunlara yol açabilir. Çünkü yetenekli çalışanın yerine aynı düzeyde bir başka çalışan bulabilmek örgütü maddi ve manevi anlamda zarara uğratır. Bunun yanı sıra, diğer çalışanları ve örgütün genel moral ve performansını olumsuz etkileyebilir.

Örgütler yetenekli çalışanı tutmak için iç ve dış olmak üzere iki faktörü göz önünde bulundurmalıdır. Çalışanın örgütten ayrılmasına sebep olan dış faktörler iş piyasası ve örgütsel kültürdür. Bu faktörler işverenin kontrolü dışında oluşabilir. Çalışanlar için kariyer gelişimi örgütte kalmayı sağlayan motivasyon unsurudur (Chen,2014). Bu sebepten dolayı örgütler yetenekli çalışanlarına kariyerlerini geliştirebilecekleri bir örgüt ortamı sağladıklarında onların iş memnuniyetini ve örgütsel bağlılıklarını artırarak örgütte kalmalarını sağlayabilirler.

Irshad, Zaman ve Kakakhel (2014) tarafından yapılan araştırmada yetenekli çalışanı örgüte çeken unsurların örgütün imajı ve itibarı olduğu vurgulanmıştır. Bu unsurlar aynı zamanda yetenekli çalışanı örgütte tutmak için de geçerlidir ve bunun için işverenlerin iyi bir imaj yönetimi planlaması ve sağlıklı bir iletişim ortamı yaratması gerekmektedir. Deloitte (2011) tarafından yapılan araştırmada çalışanların %35'inin işlerine devam etmeyi düşündüğü, %65'inin aktif olarak iş aradığı, ayrılmayı isteme sebeplerinde ise kariyerlerinin belli olmaması, liderlik programlarının yetersizliği, liderliğe güven duyma gereksinimi, performansı yüksek olanları tutamama ve geliştirme çalışmalarının yetersizliği gibi faktörlerin olduğu anlaşılmıştır (Deloitte Talent Edge Report, 2011).

Yöneticilerin yetenekli çalışanlarını örgütlerinde tutması için öncelikle onların bütünsel özelliklerini iyi bilmeli ve onları iyi tanımalıdır. Ancak bu şekilde onları tutmak

için yöntemler belirleyebilirler. Farklı yaş gruplarının aynı ortamda çalıştığı günümüz örgütlerinde çalışan beklentilerini anlamak önem taşımaktadır. 30 yaş altı çalışanlar için kariyer gelişimi önemliyken, 31-50 yaş arası çalışanların işlerini yönetmeleri ve işlerinden memnun olmaları önemlidir. Güven, 50 yaş ve üzeri çalışanlar için en önemlidir (Karal, 2008).

Yetenekli çalışanları organizasyonda tutmak için organizasyona bağlılıklarını sağlamak esastır. Ayrıca, yetenekli çalışanları kuruluşa bağlamak, artan çalışan verimliliği, daha fazla müşteri sadakati ve 55 daha düşük istihdam maliyeti gibi birçok uzun vadeli faydaya sahip olacaktır (Hewitt, 2005). Yetenekli insanların bağlılıklarının sağlanmasında dikkatle değerlendirilmesi gereken bir diğer önemli nokta doğru işle doğru kişiyi buluşturmadır. Bu nedenle, bir organizasyonun hedeflerine ulaşabilecek pozisyonları belirlemesi ve bu pozisyonlara yetenekli çalışanları doğru bir şekilde yerleştirmesi çok önemlidir (Atlı, 2013). Çalışanın elde tutulması kavramı, organizasyon için sadece birkaç çalışanın tutulması olarak anlaşılmamalıdır. Buradaki kavram, organizasyonun en önemli kaynaklarından biri olan ve gelecekteki rekabeti sürdürebilen, yetenekli çalışanları organizasyonun kilit konumunda tutmak olarak anlaşılmalıdır. Lewis ve Sequeira (2012) tarafından yapılan çalışmada tanımlanan çalışanı elde tutma stratejisinin faydaları ve sonuçları aşağıdaki gibidir:

- İşten ayrılmanın ekonomik boyutu
- Kurumsal bilgi eksilmesi
- Müşteri hizmetinin sonlanması
- Ayrılmanın örnek olması
- Örgütün saygın konumu
- Tekrardan etkili olmak

Çalışanlar, kurumun değerleri ve özellikleri kendi beklentilerini karşılıyorsa organizasyonda kalmayı tercih ederler. Bunun gerçekleşmesinde örgütlerin doğru kişinin işe başvurmasını sağlaması da önemli bir rol oynamaktadır.

Festing, Schäfer ve Scullion (2013) küçük ve orta ölçekli işletmeler üzerine yaptıkları çalışmada şu soruyu sordu: "Size göre, uzun vadede çalışanları işe alma ve elde tutmada başarılı olmak için aşağıdaki zorluklardan hangilerinin üstesinden gelinmesi gerekiyor?" sorusu ile aşağıdaki cevapları almışlardır. Sonuçlarda da görüldüğü gibi çalışma koşullarına yönelik cevaplar ilk sıralarda yer almaktadır. Bu cevaplar da örgütlerin çalışanları elde tutması için öncelik vermesi gereken alanları ortaya koymaktadır.

Cevaplar	%
Esnek zamanlı çalışma şekilleri	45
Çalışanların performanslarının övülmesi	44
Çalışanlar için çekicilik	43
Çekici bir işletme kültürü	42
Kariyer imkânları ve gelişim açıları	41
Performansa bağlı ücret bileşenleri	37
Ücretlendirme miktarı	36
Aileye yakın samimi ortam (Örneğin, çocuk bakımı)	34
Üst yönetim ve işletme sahibinin katkısı	33
İlave sosyal güvence ödenekleri	26
İş başvurusu sürecinde iyileştirme	23
Diğer Şirketler ile iş birliği	16
İlişkilerin yaratılması ve geliştirilmesi	14

(Not: Oranlarda birleştirilmiş cevaplar bulunmaktadır).

2.2.5. Yetenek Yönetiminin Süreçleri

Yetenek yönetimi, örgütü bütünsel bir açıdan değerlendirmeyi ve sistemli bir şekilde uygulamayı gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte hedeflenen sonuçları elde edebilmek için aşamalı olarak çeşitli uygulamaların izlenmesi gerekmektedir (Çırpan ve Şen, 2009, Tabancalı ve Korumaz, 2014, Akar, 2015). Bu uygulamalar hedef ve stratejilerin tespit edilmesi, önemli görevlerin tespit edilmesi, bu görev ve pozisyonlara uygulanacak yeterliliklerin tanımının yapılması, yetenekli bireylere yönelik havuz oluşturulması, yerleştirme, kariyer planlaması, performans değerlendirme ve yeteneklerin elde tutulması olarak sıralanabilir.

2.2.5.1.Hedef ve Stratejilerin Tespit Edilmesi

Örgütün stratejik planlamalarını hazırlamak için ön koşul örgütsel hedefler belirlemektir. Örgütsel hedefler yetenek yönetimi çalışmalarının da temelini oluşturmaktadır. Örgütsel olarak olunmak istenilen yerin ve izlenecek yolun belirlenmediği bir sistem boşa harcanan çabalar bütünü olarak kalacaktır. Örgütün içerisinde bulunduğu konum, gelecekteki hedef ve planları, bu hedef ve planlara ulaşmak için izlenecek yollar yetenek yönetimi süreç aşamasında başvurulacak uygulamalara kaynaklık etmektedir. Örgütsel amaçlara ulaşmada ilk olarak bir hedef, konum, plan ve yol haritasının çizilmesi, net ve anlaşılır bir biçimde

tanımlanması gerekmektedir (Çırpan ve Şen, 2009; Alayoğlu, 2010). Bu tanımlamalar yetenek yönetimi programları örgütün gelecekteki hedef ve stratejileri ile ilgili olarak sürekli gelişen bir süreci vurgulamaktadır.

2.2.5.2. Önemli Görevlerin Tespit Edilmesi

Örgüt içerisindeki önemli görev ve pozisyonlar, örgütün stratejileri ve hedeflerinin hayata geçirilebilmesi için çok dikkatli bir şekilde değerlendirildikten sonra belirlenmelidir. Bu görevlerin belirlenmesinde yaşanacak olan bir başarısızlığın örgütün hedef ve stratejilerinde de başarısızlığa sebep olacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu noktada yapılacak olan bir hata örgütün bütün görevleri için yetenek yönetiminin tekrar ele alınmasını gerektirir. Bu da zaman ve maliyet açısından örgütü zor bir duruma düşürebilir (Çırpan ve Şen, 2009).

Huselid, Beatty, ve Becker (2008) önemli pozisyonların belirlenmesinde genellikle üç yol izlendiğini ileri sürmüştür. Bunlar, örgüt şeması veya görev sorumluluk derecesi, ücretlendirmeye göre ve stratejik temelli bakış açısıdır.

a. Örgüt Şeması veya Görev Sorumluluk Derecesi: Örgütteki önemli pozisyonlar örgütün işleyiş planı incelenerek veya bu görevlerin yerine getirilmesinde gerekli olan yetkinlik ve sorumluluk düzeyine bakılarak belirlenir. Örgütsel işleyiş açısından değerli ve önemli olan pozisyon ya da konumlar, çalışanlar arasında daha çok sorumluluk alan ve zor koşullar altında çalışan, yüksek beceriye sahip ve en yetenekli elemanlar bir diğer deyişle yetenekleriyle diğer çalışanlardan ayrılanlar tarafından doldurulur.

b. Ücretlendirmeye Göre: İşverenler iktisatçı bakış açısıyla yetenekli bireyleri, benzer iş gücü ortamlarında sahip oldukları bilgi birikimi, beceri ve yetenekleri, örgüt için yarattıkları değeri genellikle aldıkları ücret ile değerlendirme eğilimindedirler. Bu bakış açısına göre örgüt için en önemli olan görevleri ücret bakımından en üst seviyede ücret ödenen çalışanlar yürütmektedir.

c. Stratejik Temelli Bakış Açısı: Örgüt stratejisinin net olarak çizilebilmesi için çalışanların konumlarının özenle tespit edilmesi ve stratejik öneminin bilinmesi gerekmektedir. Bu sebeple, yetenek yönetiminde önemli görevleri organizasyon şemasına ya da ne kadar ücret ödendiğine bakılarak değil, örgüt stratejisinin ne olduğuna göre belirlemek daha uygun olacaktır. Buna göre örgüt stratejilerinin gerçekleştirilmesinde en üst düzeyde fayda sağlayacak pozisyonlar önemli yetenekli çalışanların görev alacağı pozisyonlarıdır.

Bu sayılan maddelerde de belirtildiği üzere örgütlerde stratejik noktalarda görev yapacak insan gücünün belirlenmesinde çalışanların bu görevlerin gerektirdiği yetkinlik ve sorumluluğa sahip olup olmadığının, görevin gerektirdiği bilgi, beceri ve yetenekle aldıkları

ücretin örtüşüp örtüşmediğinin ve örgüt çizgisine uyup uymadıklarının göz önünde bulundurulması örgütlerin yapılanmasında önemli bir temel oluşturmaktadır.

2.2.5.3. Yetenek Profilinin Çıkartılması: Yetenek Araştırma ve Bulma

Önemli görevlerin tespit edilmesi aşamasında belirlenen önemli pozisyonlarda görev yapabilecek, hedeflenen performansı gösterebilecek örgüt için ideal çalışan özellikleri tanımlanmalıdır. Bilgi, beceri ve deneyim gibi çalışanda olması gereken özellikler açık bir şekilde ifade edilmelidir. Bu ideal özellikleri tanımlamak, bir kişiyi ilgili pozisyonda eğitirken ulaşmak istediğiniz nokta olacaktır (Çırpan ve Şen, 2009). Seçme ve yerleştirme yetenek yönetimine girdinin sağlandığı en önemli süreçtir. Seçim ve yerleştirmenin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesiyle üstün potansiyel sahibi, gelecek vadeden, yaratıcı, yenilikçi, yetenekleriyle örgüte katkı sağlayacak çalışanları örgüte çekebilmek mümkün olacaktır. Bu yeteneklerin arasından en doğru olanları seçebilmek ve onları örgütün kendisine göre uygun yerlerde görevlendirmesi örgütsel başarıya ulaşmada vazgeçilmez ön koşuldur (Altıntaş, 2004).

Yetenekli çalışanların araştırılması, bulunması ve örgüte dâhil edilmesi yetenek yönetimi sürecinde özel bir öneme sahiptir. İhtiyaç duyulan pozisyonlarda yetenekli çalışan adaylarının örgüte çekilmesi için örgütü diğer örgütlerden farklı kılan çalışma ortamının uygunluğu, motivasyon, ücret politikaları, gelişim ve kariyer fırsatları ve sosyo-ekonomik haklar gibi unsurlardan faydalanılmalıdır.

2.2.5.4. Potansiyellerin Belirlenmesi

Önemli görevler için belirlenen özellikteki bireylere ulaşabilme ve verilen görevi başarıyla tamamlama kapasitesindeki adaylar bu aşamada belirlenmektedir. Bu aşamada etkin ve verimli çalışmaların gerçekleştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu potansiyele sahip bireylerin tespit edilmesinde örgüt içi ve dışı kaynaklardan yararlanılabilir. Potansiyel tespit sürecinde ilk olarak örgütün bünyesinde bulunan yetenekler değerlendirilmeli, örgüt içerisinde belirlenen özelliklerde aday bulunamadığında örgüt bu ihtiyacını dış kaynaklardan sağlamaya çalışmalıdır. Örgüt dışından yetenekli çalışanların örgüte çekilmesi ve kazandırılması örgütün dışarıdan nasıl algılandığıyla doğrudan bağlantılıdır. Her iki kaynakta da doğru kişinin kim olduğu nasıl belirlenmelidir düşüncesiyle bir yol izlenmelidir. Adaylar belirlenirken genellikle ilk olarak dikkate alınan değişken, adayın çalışmakta olduğu işindeki performans ve yeterliliğidir. Bunun yanında asıl örgütsel anlamda önemli olan bireyin düşünülen görev ve pozisyon için kabiliyet ve potansiyelinin yani yetkinliğinin ölçülmesidir (Çırpan ve Şen, 2009). Performans ölçme ya da performans değerlendirme bir bireyin potansiyelini belirlemede kullanılan yöntemlerden biridir. Kişilerin bir konuda

yetkinliklerinin belirlenmesinde veya üstün performanslarının açıklanmasında farklı yaklaşımlar uygulanmaktadır Bunlardan genellikle tercih edilenler araştırmaya dayalı yetkinlik yaklaşımı, stratejiye dayalı yetkinlik yaklaşımı ve değerlere dayalı yetkinlik yaklaşımıdır.

Klasik yönetim yaklaşımı olarak adlandırılan araştırmaya dayalı yetkinlik yaklaşımında yüksek performanslı olarak değerlendirilen yöneticiler belirli bir değerlendirmeye tabi tutularak, onları diğer yöneticilerden farklı yapan özellikleri tespit edilmeye çalışılır. Bu çalışmalar sistemli bir şekilde analiz edildikten sonra üstün performansla ilişkisi kurulur (Çınar, 2010).

Stratejiye dayalı yetkinlik yaklaşımında örgütün stratejik hedef ve amaçları doğrultusunda örgütün üst düzey yöneticileri ile öngörülen yetkinlikler noktasında görüş alış verişinde bulunularak yetkinliklerin sınırları belirlenebilir. Bunun yanında aynı süreçleri daha önceden yaşamış örgütlerin tecrübelilerinden faydalanılarak da yetkinlik tespit edilebilir.

Değerlere dayalı yetkinlik yaklaşımına göre ise yetkinlikler örgütün biçimsel veya biçimsel dışı kültür ve değerlerinden yola çıkılarak, örgütün norm ve kültürel değerlerine göre ya da bazen üst düzey yöneticilerin duygu ve tutumlarına göre saptanabilir (Çınar, 2010; Atlı, 2013).

Potansiyel belirlemede tercih edilen performans değerlendirme yöntemleri örgütlerin mevcut çalışanları, örgüt iklimi ve yönetim biçimlerine göre farklılık göstermektedir. Etkili bir sonucun elde edilebilmesinde yöneticilerin örgütlerini tüm yönleriyle iyi tanımaları ve buna göre bir yaklaşım benimsemeleri önemli rol oynamaktadır.

2.2.5.5. Eğitim ve Kariyer Geliştirme

Yetenekli çalışanların örgüte çekilmesi ve onlara uygun pozisyonlarda görev verilmesiyle yetenek yönetimi sürecinin tamamlandığı düşünülemez. Küresel dünyanın artan yoğun rekabet şartlarında bir örgütün başarılı olabilmesi için farklı bilgi, beceri ve yeteneklere sahip, yüksek düzeyde özgüveni olan, kendi hedeflerini örgütsel hedeflerle örtüştürmüş çalışanlara sahip olmak gerekmektedir (Özçelik, 2010). Ayrıca bu çalışanları uygun geliştirme ve kılavuz programlarıyla destekleyerek onların örgütte kalabilmelerini ve örgüte değer katabilmelerini temin edecek ortamın yaratılması yöneticilere düşmektedir. Örgüt yöneticilerinin, çalışanların kariyer ve gelişimini bireysel ve iş önceliği haline dönüştürmeleri beklenmektedir. Bu noktada örgüt çalışanlarına sunulan kariyer ve gelişim fırsatları, çalışanların potansiyellerine ve örgüt değerlerine yaptıkları katkıya göre tespit edilmelidir. Örgütte üstün performans sergileyen çalışanların performansı etkili bir

değerlendirme sistemiyle belirlenip esnek ödüllendirme sistemlerinin devreye alınması durumunda başarılı sonuçlara ulaşılabilir (Altıntaş, 2004). Yetenekli çalışanlar öncelikli olarak kişisel hedeflerini sonrada kendi örgütünün amaç ve hedefleri gerçekleştirebilmek ve gereksinimlerini giderebilmek için örgütlere girerler ve bu hedef ve gereksinimleri giderildiği müddetçe örgütte kalmayı sürdürmektedirler. Bunda başarısız olan örgütler yetenekli ve üstün performanslı çalışanlarını kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya kalabilir. Her geçen gün değişen rekabet şartları ve çalışanların içinde bulunduğu örgütten beklediği sosyo-ekonomik taleplerin de değişmesine yol açmaktadır. İşverenlerin beklentilerinin değişmesiyle birlikte yetenekleriyle farklılık yaratan çalışanlar da örgüte dâhil olduktan sonra kariyerlerini planlayabilecekleri, gelişimlerini sağlayabilecekleri ve yeteneklerini yükseltebilecekleri kendi amaçlarına uygun bir örgüt ortamını tercih etmektedirler (Atlı, 2012). Yetenek sahibi çalışanlar örgütteki diğer çalışanlara göre daha yüksek hedef, performans ve beklentiye sahiptirler. Bu beklenti onların örgütteki eylem planlarını ileriye dönük olarak ulaşmak istedikleri hedef, performans ve beklentileriyle ilgili değerlendirmeler ışığında oluşturmalarını sağlar. Bununla birlikte, yeteneklerinin geliştirilmesi ve eğitimlerinin sürekliliği için gerekli olan yatırımlar örgütler açısından ekonomik kaynak sıkıntısına neden olabilir. Bu yüzden yeteneğe yapılan yatırımların örgüte kazanç olarak dönmesi ve devamlılığı amaçlanmalıdır (Alayoğlu, 2010). Eğitim ve kariyer geliştirme faaliyetleri, yetenekli çalışanların ve yöneticilerin verimlilik ve tutumlarla organizasyonel hedeflere katkılarını artırmaktadır. Michaels ve diğerlerine (2001) göre yetenekli çalışanlarını mesleki anlamda daha iyi eğiten, geliştiren ve işe çekicilik kazandıran örgütlerin bunları yapmayan örgütlere göre %22 oranında örgüte daha fazla katkı ve geri dönüş sağladığı gözlemlenmiştir (aktaran Akar, 2015).

Yetenek yönetimini uygulayan örgütler, sahip oldukları yetenekli çalışanların geliştirilmesi ile örgütün amaç ve stratejilerinin gerçekleştirilmesi süreci arasında bir ilişki kurmaktadır. Yöneticilerin görevi ise çalışanların bu bireysel yeteneklerini geliştirmek ve onların örgütün amaç ve stratejilerine uyumunu sağlamak olmalıdır. Günümüzde yetenekli çalışanların örgütsel bağlılıklarında etkili unsurlardan maddi olanakların yanında eğitim ve kariyerde gelişim imkânlarının da olduğu söylenebilir.

2.2.5.6. Performans Değerlendirme

Yetenekle performansın bağlantılı kavramlar olduğu düşünüldüğüne örgütlerde karşılaşılan en önemli sorunlardan birinin verilen işi çalışanların ne ölçüde başardığı ya da bu işleri gerçekleştirme yeteneklerinin ne olduğunun belirlenmesi olduğu kaçınılmaz olmaktadır. Gubman (1998) yeteneği, kişisel ve organizasyonel başarı için belirleyici,

ölçülebilir ve kişisel üretken özellik olarak tanımlar. Çalışanların, şirketlerin yetenek kavramına verdiği önemi bilmeleri ve hissetmeleri gerekir. (Akar, 2015). Bu da performans değerlendirme uygulamalarında ortaya çıkmaktadır.

Performans değerlendirme, çalışanların daha önce belirlenen amaç ve hedeflere ulaşmak için tüm çabalarının birleştirilerek sonuçların değerlendirilmesi olarak düşünülebilir. Bir başka deyişle önceden saptanmış ölçütlerle, çalışanların mevcut performanslarının kıyaslanması ve değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir. Bu tür değerlendirmelerde bireyler çok yönlü olarak ele alınmalıdır. Performans değerlendirme, çalışanların işyerindeki başarısını, işyeri genelindeki tutum ve davranışlarını ele alan ve çalışanların organizasyonel başarıya katkısını değerlendiren bir planlama aracıdır (Okakın, 2009; aktaran Tunçer, 2013).

Dessler (2008) bütün örgütlerin resmî ya da resmi olmayan yöntemlerle çalışanların performanslarını değerlendirdiğini belirtmektedir. Performans değerlendirme, iş standartlarının belirlenmesi, standartlar doğrultusunda çalışanın gerçek performansının tespit edilmesi ve performans yetersizliklerinden kurtularak istenenleri gerçekleştirme ve çalışanları güdülemek amacıyla çalışana geri bildirim de sağlayan bir yöntem olarak tanımlanabilir (aktaran Tunçer, 2013).

Örgütsel ve bireysel kararların alınması ve gelecek hakkında örgüte bilgi sağlaması açısından performans değerlendirme sonuçları oldukça önemlidir. Yetenek yönetimi, maaş ve ödül politikası tanımlama, eğitim ve gelişim faaliyet planlaması, kariyer yönetimi ve erişimde performans değerlendirmesinin etkili bir bilgi kaynağı olduğu söylenebilir.

Stone (2002) yetenekli çalışanların üretkenliğini ve örgütsel bağlılığını artırmak için performans değerlendirme sisteminin doğrudan eğitim, gelişim, ödüller ve kariyerlerle bağlantılı olması gerektiğini belirtir (aktaran Tabancalı ve Korumaz, 2014). Organizasyon bu hedefe ulaşmak için farklı araçlar ve teknikler kullanır. Hangi yöntem ve teknoloji kullanılırsa kullanılsın performans değerlendirme, çalışanların davranış ve başarılarının belirli bir süre içinde ölçülüp değerlendirildiği bir süreçtir (Gök, 2006).

Bazı örgü yöneticileri performans değerlendirme çalışmalarını kendilerinin günlük iş yoğunluğu içerisinde zaman kaybına yol açan fazladan bir yük ve sorumluluk olarak görebilir. Oysaki etkili bir performans değerlendirme sürecinin bireysel, örgütsel ve yönetsel açıdan örgüte ve çalışanlara yönelik birçok yararı bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Argon ve Eren, 2004; Barutçugil, 2004; Canman, 1993, Tunçer, 2013):

Bireysel

- Örgütteki çalışanların güçlü ve geliştirilebilir özellikleri tanınır,
- Örgütte üstlenen roller iyi kavranır ve sorumluluk duygu oluşur,
- Çalışanlar üstlerinin kendisinden beklentilerinden haberdar olur,
- Çalışanlar performansın nasıl değerlendirildiğini öğrenir,
- Performansa ilişkin elde edilen pozitif geri bildirimler iş tatminini artırır ve özgüveni geliştirir.

Örgütsel

- Örgütsel etkinlik ve faydalılık sağlanır,
- Hizmet ve üretim daha kaliteli hale gelir,
- Eğitim olan gereksinim ve eğitim ekonomisi daha kolay, doğru ve etkin şekilde tespit edilir,
- İnsan kaynakları planlaması için gerekli olan bilgiler daha güvenilir ve doğru bir biçimde elde edilir,
- Çalışanların kapasitesi ve örgüte yapacakları katkı daha doğru bir biçimde belirlenir,
- Devamsızlık ve iş gücü devri gibi nedenlerden kaynaklanan kısa vadeli insani ihtiyaçları karşılamak için esneklik sağlarlar.

Yönetsel

-Performans değerlendirme ile etkin planlama ve kontrol fonksiyonlarını gerçekleştirmek, böylelikle çalışanların ve birimlerin performansını iyileştirmek,

-Çalışanlar ile daha aktif iletişim ve ilişki kurmak,

-Bu doğrultuda çalışanların güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmek ve desteklemek daha kolay olacaktır,

-Çalışanları değerlendirirken, yöneticiler kendi güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme fırsatı bulmakta,

-Çalışanları daha iyi anlayarak yetkilendirme ve iş yükü paylaşımı kolaylaşmakta,

-Yönetim becerileri geliştirilmekte veya bu becerileri uygulama fırsatları kazanılmaktadır.

Yukarıda sıralanan yararlar doğrultusunda performans değerlendirmenin bireysel, örgütsel ve yönetsel anlamda örgütü birçok yönden değiştirdiği görülmektedir. Performans değerlendirme çalışanların ve yöneticilerin farklı boyutlarda değerlendirilebilmesini sağlamakta ve örgütün hedefleri doğrultusunda yeni stratejilerin geliştirilmesine bilgi kaynağı olmaktadır.

2.2.5.7. Yeteneklerin Elde Tutulması

Örgütlerin gereksinim duyduğu yetenekli çalışanların bulunması, işe alınması, elde tutulması ve geliştirilmesi süreci sürekli gelişen ve değişen rekabet, değişen pazarlar ve beklenmedik durumlar karşısında her geçen gün daha zor bir hale gelmektedir. Çalışan personelleri elde tutma çalışmaları, örgütün kendisi için kritik derecede önemli olan çalışanları kaybetmemek adına yaptıkları faaliyetlerin tümü ya da bir başka deyişle örgütlerin amaçlarına ulaşması için yetenekli çalışanlarını örgüt içerisinde muhafaza etme çabası olarak nitelendirilebilir (Tabancalı ve Korumaz, 2014).

Örgütlerin yetenekli çalışan ve yöneticilerin örgütten ayrılmasıyla yaşadığı olumsuz etkiler, yeteneği elde tutma çalışmalarına daha sistematik bir süreç olarak bakılması gerektiğini ortaya koymuştur. Leucke'e (2009) göre yetenekli çalışanları örgüt bünyesinde tutmanın bilgi birikimi ve tecrübenin önemliliği, işini severek yapan çalışan ile müşteri arasındaki memnuniyeti ilişkisi ve ayrılan çalışanın getirdiği yüksek maliyet olmak üzere üç önemli sebebi bulunmaktadır. Önemli pozisyonda bulunan, yüksek performanslı ve yetenekli çalışanlar ayrıldığında örgüt daha büyük zarara uğrayacaktır.

Yetenek yönetiminin yukarıda sıralanan süreçleri doğrultusunda örgüte bütüncül bir gözle bakılması gerekmektedir. Örgütte sürekliliğin sağlanabilmesi için örgütün bünyesinde çalıştırdığı yetenekli çalışanların etkili bir şekilde yönetilmesi söz konusudur. Bu durum tüm örgütler gibi eğitim örgütlerinde de hissedilmektedir. Eğitim örgütlerinde de yaşanılan zamanın gereklerini yerine getirebilecek, örgütünü gelişme ve değişimlerden olumlu şekilde faydalanmasını sağlayacak yönetim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun da yetenekli çalışanları doğru işlerde görevlendirerek, ücret ve ödül uygulamalarını yetenekli çalışanları motive edecek şekilde düzenleyerek ve onları örgüte olan bağlılıklarını artırarak kısaca yetenek yönetimi yaklaşımını kullanarak başarılabileceği söylenebilir.

2.2.6. Eğitimde Yetenek Yönetimi

Eğitim örgütleri sosyo-ekonomik anlamda meydana gelen hızlı değişim ve gelişimlerden etkilenmektedir. Bu, örgütlerdeki yetenekli çalışanların süratle diğer örgütlere geçmesine olanak sağlamaktadır. Örgütlerin çaba sarf edip gelişim ve kariyerlerini sağladığı yetenekli çalışanlar kısa zamanda farklı örgütlere geçebilmektedir. Eğitim örgütlerinin böylesine rekabet gerektiren bir ortamda yetenekli çalışanlarını elinde tutmayı başararak kendisine üstünlük sağlayacak uygulamalar geliştirmesi ve bunları örgütlerinde hayata geçirmesi gerekmektedir. Bu örgütlerdeki yönetim konumundaki çalışanlar, yönetme stillerini bu koşulları göz önünde bulundurarak şekillendirmelidirler (Riccio, 2010). Eğitim

örgütleri bu hızlı süreci yakalama konusunda oldukça zorlanmaktadır. Bu yüzden mevcut yönetim yaklaşımları yeni bir bakış açısı getirmeye çalışmaktadır.

Eğitim örgütlerinin sahip oldukları insan gücünü, diğer benzer örgütlere olan üstünlüklerini güçlendirmek ve aynısı yapılamayan özgün değerler ortaya koymak için daha önemli hale gelmeye başlamıştır. Yetenek yönetimi, odağında insan olan eğitim örgütleri için büyük öneme sahiptir. Eğitim kurumlarının beklenen avantajları elde edebilmeleri için yetenekli çalışanları kendi organizasyonlarına dâhil etmesi, yetenek yönetimi süreç, ilke ve uygulamalarını hayata geçirmesi ve bu süreci etkin bir şekilde yönetmesi gerekmektedir (Tabancalı ve Koravaz, 2014). Yetenek yönetimi yönteminin, yetenekli, yüksek potansiyelli, bilgi ve deneyime sahip kişilerin kuruma değer katmasını sağladığı için eğitim organizasyonlarının yönetim tercihlerine, yerleştirme ve eğitim uygulamalarına yeni bakış açıları getirmesi beklenmektedir.

Yetenek eğitim örgütlerinde başarı için kilit bir unsur olarak görülebilir. Gün geçtikçe liderlik becerisine sahip bireylerin azalması, yetenekli öğretmen ve akademisyen bulma konusundaki zorluklar örgütsel performansta fark yaratarak öne çıkacak kişileri bulmayı zorlaştırmaktadır (Davies ve Davies, 2011).

Behrstock (2010), eğitimde yeteneği etkili bir şekilde yönetebilmek için sekiz temel alanın üzerinde durulması gerektiğini belirtmiştir. Bunlar:

1-Hazırlık: Yükseköğretim kurumlarının hazırlık kurslarına öğretmenler seçilmeli ve belirli konularda öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamalı, tüm öğretim yöntemleri bütüncül bir yaklaşım benimsemeli ve öğretmenlere okula özel bilgi ve beceri gelişimi sağlanmalıdır.

2- İşe alma süreci: Etkili öğretmenlere en çok ihtiyaç duyulan yerlerde, kariyer ve eğitimin olumlu özellikleri belirlenmeli ve teşvik edilmelidir. Aday sayısına ulaşılırken yüksek işe alım standartları sürdürülmelidir.

3- İşe Alım: Başvuru siteleri ile öğretmenler arasında bilgi paylaşımı yapılmalı ve işe alım süreci erken işe alım takvimine göre yürütülmelidir.

4-İstişare: Yeni öğretmenlere kaliteli rehberlik ve rehberlik planları sağlanmalı ve plana öğretim görevlileri eşlik etmelidir.

5-Mesleki gelişim: Tüm öğretmenlere sürekli ve farklılaştırılmış mesleki gelişim sağlanmalıdır.

6- Maaş ve teşvik ölçütleri: Öğretmenlere performansa dayalı bir ücretlendirme sistemi sağlanmalıdır.

7-Çalışma koşulları: Öğretmenlere profesyonel bir işyeri sağlanmalı, olumlu, işbirlikçi ve takım çalışmasına dayalı bir okul kültürü olmalı, iş yükü makul olmalı, güvenli, temiz ve donanımlı bir okulda çalışmaları sağlanmalıdır.

8-Performans yönetimi: Öğretmenlerin değerlendirme yöntemleri değiştirilmeli, değerlendirme net olmalı ve geri bildirim vermelidir. Öğretmenlerin hedefleri, mesleki gelişimi ve teşviki birleştirilmelidir.

Behrstock (2010), bu en iyi uygulama alanları aracılığıyla eğitimcilerin profesyonel devamlılığının sağlanabileceğini öne sürmektedir. Smylie ve Wenzel (2006), koordineli yetenek yönetimi araştırması uygulayan okulların yetenek yönetimi süreci ile başarılı reform çabaları arasında pozitif bir ilişki olduğuna da dikkat çekmişlerdir.

Yetenek yönetimi eğitim örgütlerinde öncelikle örgütsel değerlerin tanımlanması ile başlar. Örgüt içerisindeki çalışan performanslarının nasıl değerlendirileceğinin belirlenmesi sonraki basamağı oluşturmaktadır. Performans değerlendirme sonucunda çalışanların tanınması, yeteneklerinin tespit edilmesi ve bu yeteneklerin geliştirilmesi gereklidir. Yetenekler geliştirilirken gerekli öğrenme ortamlarının oluşturulması ve bu ortamların işlevsel amaçlara hizmet etmesinin sağlanması önemlidir. Bu aşamalardan geçen örgütlerde zaman içerisinde oluşan örgüt kültürü çalışanların yeteneğini ön plana çıkaracaktır. Bu noktada örgüt ve sistemin yeteneği geliştirme uyumu oluşacaktır (Davies ve Davies, 2014). Bunun sağlanması eğitim örgütleri, örgütün gelecek yaşantısında etkili rol oynayabilecek seviyede üstün nitelikleri olan, teknik ve yönetsel görevleri yerine getirebilecek ve geleceği parlak bireylerin yönetim kademelerinde etkin bir şekilde rol almasını sağlayabilir (Çırpan ve Şen, 2009).

2.2.7. İlgili Araştırmalar

Yetenek yönetimiyle ilgili nicel ve nitel olmak üzere sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Bunun yanında alan yazında yapılan incelemede eğitimde yetenek yönetimi konusunda yapılan çalışmaların genelde kuramsal çerçevede kaldığı, bir kısım çalışmaların yetenek yönetimi düzeylerini belirlemek amacıyla ve bir kısım çalışmaların da yetenek yönetiminin başka bir değişkenle ilişkisini belirlemek amacıyla yapıldığı görülmüştür.

Ceylan (2007), Demircioğlu (2010), Çelik (2011), Akar'ın (2012), Şahin (2015), Günbey (2016), Zafer Güneş ve Keskinkılıç Kara (2017) ve Yarar (2018) araştırmalarında genel olarak yetenek yönetiminin düzeylerini tespit etmeyi amaçlamışlardır.

Ceylan (2007) Turkcell'in yetenek yönetimi sistemi kapsamının yetenekleri tanımaya, geliştirmeye ve elde tutmaya yönelik olduğunu tespit etmiştir. Demircioğlu (2010) Türkiye'deki bir özel bankada yetenek yönetimi programının sürekli gelişim ve geribildirim

anlayışı üzerine kurulduğu sonucuna varmıştır. Davies ve Davies (2010) çalışmalarında, okulların dönüşümünde yeni yöntemler üretmek adına bir takım desteklerle kurulan yarı özerk okulların olduğu akademilerde yetenek geliştirme konusunu irdelemektedir. Çalışmada, yeteneğin tanımı, yeteneğin geliştirilmesi ve buna bağlı bir kültürün oluşturma gibi konular üzerinde durulmuş ve akademinin uzun süreli varoluşunun ve liderlik yeteneğini geliştirme konularının incelenmesi gerektiğini tespit etmiştir. McDonnell, Lamare, Gunnigle ve Lavelle (2010) "Geleceğin Liderleri için Küresel Yetenek Yönetimi" isimli çalışmalarında yetenek yönetiminin performans yönetimiyle birlikte değerlendirildiği, ancak yapılacak iş stratejileri ile birlikte değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Yeteneğin değişebilir bir kavram olduğu ve örgütlerin bakış açısı değiştikçe yeteneğin değişebileceği sonucuna varılmıştır. Çelik (2011) yetenek yönetimi yaklaşımının başarılı bir şekilde uygulanması için örgütün en üst kademesinden en alt kademesine kadar tüm çalışanlar tarafından özverili bir şekilde desteklenerek sahiplenilmesi gerektiğini ve örgütün kendisine özgü, kopyalanamaz ve taklit edilmez yetenek yönetimi yaklaşımının en iyisi olduğunu tespit etmiştir. Whelan ve Carcary (2011) "Yetenek ve Bilgi Yönetiminin Faydaları nelerdir?" isimli çalışmalarında bilgi yönetimi ile yetenek yönetiminin uyumunun örgütsel faydaları üzerinde durmuşlardır. Yetenekleri doğru ve etkin bir şekilde yönetmenin bilgi yönetimine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bilgi yönetiminde yöneticilere önemli konumlardaki yeteneklerin örgütten ayrılmaları halinde örgütün bilgi akışının olumsuz etkileneceğinin verilmesi ve bu çalışanların elde tutulması için planlar yapılırken yetenek yönetiminin temel ilkeleri üzerinde durulması gerektiğini belirtmişlerdir. Akar (2012) üniversitelerde yetenek yönetiminin yeteneği çekme boyutunun "biraz", yerleştirme, geliştirme, tutma ve örgütsel yedekleme boyutlarının "çok az" düzeyde uygulandığı sonucuna varmıştır. Isfahan ve Boustani (2014) "Örgütsel Güven ve Yetenek Yönetiminin Çalışanları Elde Tutma Üzerindeki Etkileri" isimli çalışmalarında, üniversite personeli için yetenek yönetimi ve örgütsel güven arasında ile yetenek yönetimi ve çalışanların elde tutulması arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna varmışlardır.

Rudhumbu ve Maphosa (2015) özel yükseköğretim kurumlarının yetenek yönetimi stratejilerini belirlemeye yönelik olarak yaptıkları araştırmada, yeteneği çekme, çalışanların motive etme ve performanslarını geliştirme konularında yetersiz olunduğunu tespit etmişlerdir. Özel yükseköğretim kurum yöneticilerinin yetenekle yönetimine çok az vakit ayırdıklarını, yetenek yönetimi programlarını planlama ve uygulamada bilgi ve yetenek eksiklikleri olduğu sonucuna varılmıştır. Şahin (2015), konaklama işletmelerindeki yöneticilerin yetenek yönetimine karşı olumlu görüşte olduğunu ve mevcut çalışanların elde

tutulmasına yönelik konulara öncelik verdiğini saptamıştır. Zafer Güneş ve Keskinkılıç Kara (2017) özel okullarda yetenek geliştirme boyutunda öğretmen görüşlerinin yüksek düzeyde, yetenek kültürü, yetenek belirleme boyutları ve yetenek yönetiminin toplamına ilişkin görüşlerinin orta düzeyde ve yetenek belirleme uygulamalarının en düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Yarar (2018) okullarda öğretmenlerin, yeteneklerini gösterebilecekleri imkânların sunulmadığını düşündüklerini, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişim için yapılan çalışmaları yetersiz bulduklarını, yetenekli öğretmenlerin sürekliliğinin olmadığı, okullarda işe almada yeteneğin ölçüt olmadığını tespit etmiştir.

Bahadınlı (2013), Güngör (2013), Demirkasımoğlu ve Taşkın (2015), Günbey (2016) yaptığı araştırmasında yetenek yönetimi uygulamaları algısının iş tatmini ile örgüte bağlılık arasında anlamlı, pozitif ve orta kuvvetli bir ilişkinin bulunduğunu tespit etmiştir.

Güngör (2013) yetenek yönetimi ve çalışan performansına ilişkin yaptığı tez araştırmasının sonucunda yetenek yönetimi boyutları ile performans arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın yetenek yönetimi uygulamaları ile örgütün mevcut performans düzeyinin artırılabileceği saptanmıştır.

Demirkasımoğlu ve Taşkın (2015), özel ilk ve ortaöğretim kurumlarında uygulanan yetenek yönetimi stratejileri ve örgütsel etkililik arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yaptıkları araştırmada özel okullarda yetenek yönetimi stratejilerinin sırasıyla işe seçme, yeteneğin geliştirilmesi, işe çekme ve yeteneğin elde tutulması olduğu ve bunların kısmen uygulandığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin görüşlerine göre yetenek yönetimi stratejileri ile okul etkililiği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Günbey'in (2016) üniversite personelinin yönetimi boyutlarına (yeteneği çekme, yeteneği seçme ve yerleştirme, yeteneği geliştirme ve yeteneği tutma) ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik yaptığı yüksek lisans tez çalışmasının sonucunda kurumun yeteneği çekmede kongre, konferans, sempozyum vb. yöntemleri ve yetenekli öğrenciler için kariyer günleri ve burs gibi yöntemleri kullandığını tespit etmiştir. Yetenekli akademisyenleri çekme ve yerleştirmede bilimsel yeterliklere önem verildiği, yeteneği geliştirmede bir politikanın bulunmadığı ve yetenek yönetimi uygulamalarının etkili bir biçimde uygulanmadığı sonucuna varmıştır.

Yerlikaya'nın (2017), okul yöneticilerinin yetenek yönetimi ile öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme yeterliklerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin okul yöneticilerinin eğitimde yetenek yönetimi düzeylerine yönelik algılarının tüm boyutlarda bazen düzeyinde, okul yöneticilerinin öğretmenlerin farklılıklarını

yönetmesi düzeylerine yönelik algılarının sıklıkla düzeyinde ve yöneticinin farklılıklardan yararlanması alt boyutundaki algılarının ise bazen düzeyinde olduğu sonucuna varmıştır. Özel okul öğretmenlerinin eğitimde yetenek yönetimi algısının devlet okulu öğretmenlerine göre daha yüksek olması da araştırma sonuçları arasındadır. Pandita ve Ray (2018) yetenek yönetimi ve çalışan katılımının yetenekleri korumadaki etkisini incelediği araştırmalarında okuyucuların yetenek yönetimi ve çalışanların katılımı konusundaki algılarını ve yetenek yönetiminin çalışanları elde tutmada nasıl kullanılabileceğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmada, yetenek yönetimi uygulamalarının ve çalışan katılımı girişimlerinin ortak ve eş zamanlı hareketinin yeteneklerin korunmasını sağladığı sonucuna varılmış ve yetenek yönetimi uygulamalarından elde tutma için bir model önerisinde bulunmuşlardır.

2.3. Öğrenen Örgütler

2.3.1. Öğrenme

Tüm canlıların hayatında önemli bir yer tutan öğrenme olmaksızın konuşmamız ya da ihtiyaçlarımızı gidermemiz mümkün değildir. Öğrenme insan davranışlarının önemli bir parçasıdır. Öğrenmenin temelinde insanın kendisini değiştirmesi ve bu değişimle başa çıkma kabiliyetidir. Evrendeki her şey sürekli değişiyor ve değişiyor. Herakleitos, MÖ 500'lerde bir filozof ve belki de diyalektik öneren ilk filozoftur. Nehir örneğiyle kıyaslandığında, artık hiçbir şeyin aynı olmadığını, aynı nehirde iki kez yıkanamayacağını söylemiştir (Thalheimer, 2013, s. 49). Değişikliklere uyum sağlarken, öğrenmede yapılamayan şeyler de tamamlanmaya başlamaktadır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için önce bilgi olması gerekir. Öğrenme, bireylerin davranışlarını ve eylemlerini değiştirecek yeni bilgiler ve yeni içgörüler edindikleri süreçtir (Marquardt ve Reynolds, 1994). Öğrenmenin olumlu sonuçları için katılım, tekrar, konunun anlamı, çalışma ortamına bağlanma, uygulama kolaylığı ve geri bildirim önemlidir. Yetersiz ilişki, bilgi paylaşmamak veya çok fazla bilgi öğrenmek olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Öğrenmeyi başarmak için gerekli ilk unsur, bir kişinin daha önce bilmediği, daha önce sahip olmadığı yetenek ve becerilere sahip olduğu veya daha önce yapamadığı davranışları yapabildiği kavram veya fikirleri öğrenmektir. Ayrıca, öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan bir diğer unsur, önceden sahip olunan yetenekleri, bilgileri ve davranışları yeni bakış açıları ile birleştirme becerisidir. Son olarak, yeni bilgi, beceri ve davranışlardan birini veya her ikisini anlama ve uygulama yeteneğidir (Öğütveren, 2000).

Gerber (1998) öğrenmeyi insan yaşamının tamamına yayılan bir süreç olarak ifade etmektedir. Bu yüzden, bu sürecin sona ermesi bireyin isteğiyle veya örgüt ve toplumun yönlendirmesiyle gerçekleşir. Toplum ve organizasyon yapısı bireyleri tek tek veya birlikte

etkilediği için öğrenme süreci olumlu veya olumsuz etkilenebilir. Öğrenmeye açık kuruluşlar ve topluluklar, çalışanlara sadece kendilerini geliştirmeleri için fırsatlar sağlamakla kalmaz, aynı zamanda mutlu bir topluluk oluşumunu da destekler.

Senge (2011), gerçek öğrenmenin insan olduğunu belirtir. Öğrenerek, daha önce hiç yapmadığımız şeyleri yapabilir ve yaratıcı yaşamın bir parçası olarak becerilerimizi geliştirebiliriz. Öğrenerek, dünyanın kendisini ve onunla olan ilişkimizi anlamaya başlarız. İnsanın böyle bir öğrenmeye karşı büyük bir arzusu vardır.

Öğrenme duygusu herkesin bir özelliğidir ancak herkesin aynı şeyi öğrendiği söylenemez. Bazı insanlar okumakta güçlük çekerken, diğerleri dinlemekte güçlük çekiyor. Bazı insanlar en iyi resimlerle öğrenirken, diğerleri taklit yoluyla öğrenmeyi sever. Ancak insanlar sıklıkla farklı öğrenme yöntemlerini ve araçlarını birlikte kullanırlar (Rosen, 1998). Ayrıca öğrenme dinamik ve soyut bir olgudur. Bireylerin, takımların ve organizasyonların farklı seviyelerde yeteneklerini, bilgilerini, kavramlarını veya davranışlarını entegre ederek sorunları çözebilir ve tutum ve düşünceleri bütünleştirebilir (Öneren, 2008). Öğrenme tanımlamalarında ve algılamalarında ortaya çıkan noktalar ve öğrenmeyi niteleyen belirgin özellikler şu şekilde sıralanabilir (Kılıç, 2005, Yücel, 2007):

- Öğrenme, davranışta bir değişmenin meydana gelmesi durumudur.
- Öğrenmedeki davranış değişikliği kalıcı ve uzun sürelidir.
- Öğrenme, bireylerin daha sonra karşılaştıkları durumlara farklı bir yaklaşımdır.
- Öğrenme, gerçekleştikten sonra diğer bireylere aktarılabilir.

2.3.2. Örgütsel Öğrenme

Çağımızda örgütlerin faaliyetlerini sürdürdükleri çevre koşulları giderek hızlanan bir şekilde değişmekte, karmaşık bir hal almakta ve belirsizleşmektedir. Bu, önceki değişikliklerden çok daha hızlıdır ve kuruluşları yapılarını ve çalışma yöntemlerini değiştirmeye sevk etmiştir. Bu, kuruluşun kısa vadeli ve uzun vadeli hedeflerine ulaşmasını, böylece üyelerinin belirli beceri ve bilgilere sahip olmasını, sağlıklı bir öğrenme ortamına sahip olmasını ve olası zorluklarda birlik gösterme alışkanlığını geliştirmesini gerektirir (Grey ve Antonacopoulou, 2004).

Örgütsel öğrenme alanındaki ilk araştırmacılardan biri olan Argyris ve Schön (1978), örgütsel öğrenmeyi, hataları belirleme, ortaya çıkarma ve düzeltme eylemi olarak tartışmışlardır. Özden (2005) örgütsel öğrenmeyi kolektif bir akıl gibi örgütün işi olarak ifade etmiş ve bu durumu, örgüt yapısı karmaşık, canlı bir organizma olarak tasarlanmış ve bireysel öğrenmeyi örgütsel öğrenmeye dönüştürdüğü için açıklamıştır. Ancak unutulmamalıdır ki, toplu öğrenme ile paylaşılan anlama ulaşmak ve değişim sürecinde

sürekli etkileşimi sağlamak için organizasyonel öğrenmenin organizasyonda bir öğrenme kültürü gerektirdiği unutulmamalıdır.

McGill ve Slocum (1993) örgütsel öğrenmeyi, organizasyonların deneyimlerinin biçimini, özelliklerini ve sonuçlarını bildiği ve bu deneyimi anlamak için zihinsel modeller oluşturduğu bir süreçler dizisi olarak tanımlar. Hedberg (1981) ise örgütsel öğrenmeyi, örgüt üyelerinin eylemlerinin sonuçlarını gözlemleyerek gerçeği anlama düzeylerini yükseltmek için çevreleri ile etkileşimleri sonucu bilgi edindikleri ve deneyimledikleri bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Örgütsel öğrenme günümüzde çok sık kullanılan bir kavram haline gelmiştir. Bunun üç nedeni bulunmaktadır. Birincisi, öğrenen organizasyon kavramının, sürekli değişen bir dünyaya uyum sağlamak isteyen ve bu nedenle değişikliklere yanıt olarak sistemlerini ve yapılarını güncellemek isteyen organizasyonlar için çok önemli olmasıdır. İkinci olarak, teknolojik değişiklikler, ürünlerin, süreçlerin ve organizasyonların belirsizliğini ve çatışmalarını artırdı. Yeni ürün geliştirme sürecinin karmaşıklığı, ürün yaşam döngüsünün kısalması ve bilgisayar destekli organizasyon inovasyonundaki artış, kuruluşları yeni yöntemler geliştirmeye ve farklı yollar keşfetmeye zorladı. Üçüncüsü, akademik kuruluşların değişen koşullar karşısında ilgileneceği yeni bir dil bulmaktır (Dodgson,1993, s. 376).

Öğrenme bireysel düzeyde başlar ve takım düzeyine ulaşır. Örgütsel öğrenme, ekip düzeyindeki anlayış tüm örgütü etkilediğinde gerçekleşir (Dinçer, 1994, s. 90). Örgütsel öğrenme, örgütsel öğrenme ve deneyim yeteneklerini geliştirme süreci olarak ifade edilebilir. Bu çalışmada amaç, gruplar halinde çalışmaktır. Endüstri toplumu eğitim modelinde, bilgi toplumu eğitim modelinde bireysel çalışma yoluyla öğrenme, takım çalışmasıyla öğrenilmiştir (Aytaç, 1999).

Bir organizasyonun bilgiyi üretme, artırma, organize etme, içselleştirme ve bunu faaliyetlerine ve kültürüne uygulama ve çalışan yeteneklerini geliştirerek organizasyonel verimliliği artıracak yöntemler oluşturma yeteneği, organizasyonel öğrenme olarak ifade edilebilir. Bu noktada, örgütsel öğrenme duyguları, bilgileri ve düşünme biçimlerini paylaşan ve örgütün bilgi edinme, kullanma ve yayma sürecini iyileştiren bireyler ve ekipler tarafından gerçekleştirilebilir. Sonuç olarak, ortak bir enerji üretilir. Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen örgütsel öğrenmenin çıktısı, bireysel ve grup öğrenme çıktılarının toplamından daha büyüktür (Yazıcı, 2001) Örgütsel öğrenme iki farklı soruna işaret etmektedir. Hepimizin bildiği gibi, farklı seviyelerde öğrenme gerçekleştirilmeli ve öğrenilen bilgiler organizasyonun hafızasına konulmalı ve saklanan bilgiler pratikte kullanılmalıdır.

Bireylerin öğrendiği tüm bilgilerin örgütün hafızasında tutulması, öğrenilen ve bilgiye kurumsal bir nitelik kazandırır (Örtenblad, 2004, 133).

Örgütsel öğrenme uygulamasının temel amacı, organizasyonun rekabet ortamında ve karşılaştığı değişikliklerde direncini artırması, değişikliklerin getirdiği yeniliklerin getirdiği çeşitli bilgileri elde etmesi ve bu bilgileri faaliyetlerde kullanmasını sağlamaktır. Ayrıca örgütsel değişime uyumu teşvik ederek örgütsel değişimi gerçekleştirir (Yılmaz, 2011, s. 329). Garvin'in (1999) araştırmasına göre, örgütsel öğrenme genellikle üç aşamaya ayrılır:

Birinci aşama bilmeye ilişkindir. Örgüt çalışanları yeni fikirlerle tanışır, sahip oldukları bilgileri arttırır ve farklı düşünür.

Sonraki aşama davranışla ilgilidir. Çalışanlar yeni yaklaşımları benimser ve davranışlarında değişiklikler meydana gelir.

Son aşama ise performansın iyileşmesi anlamına gelmektedir.

Örgütler, çalışanlardan edindikleri bilgileri ürünlere, hizmetlere, süreçlere ve yöntemlere aktarmanın yanı sıra diğer kuruluşların deneyimlerini kullanarak öğrenirler. Diğer kuruluşlarla stratejik işbirliği, kuruluşlara zengin öğrenme fırsatları sağlayan çeşitli yollarla sağlanabilir. Öğrenerek kazanılan bilgi ve deneyimleri uygulamalara aktarmanın yanı sıra, bunları gelecekte kullanılmak üzere saklamak da kuruluşun sürekli başarısı için önemli bir gerekliliktir (Tsang, 1997). Bu nedenle, örgütsel hafızada kaydedilen faydaları diğer bölümlere aktararak, örgütsel öğrenme, organizasyonların sürekli olarak değişimlere uyum sağlamayı ve yaratmayı öğrenmesi gerektiğine inanır ve bu da bu amaca nasıl ulaşılacağını gösterir (Senge, 1990). Örgütsel öğrenmenin tanımlanması için öğrenilenlerin yapılan işe bağlanması, uygulanması, uygulama için ortam yaratılması ve geri dönüştürülmesi gerekir (Barutçugil, 2004, s. 153).

2.3.3. Öğrenen Örgüt Kavramı

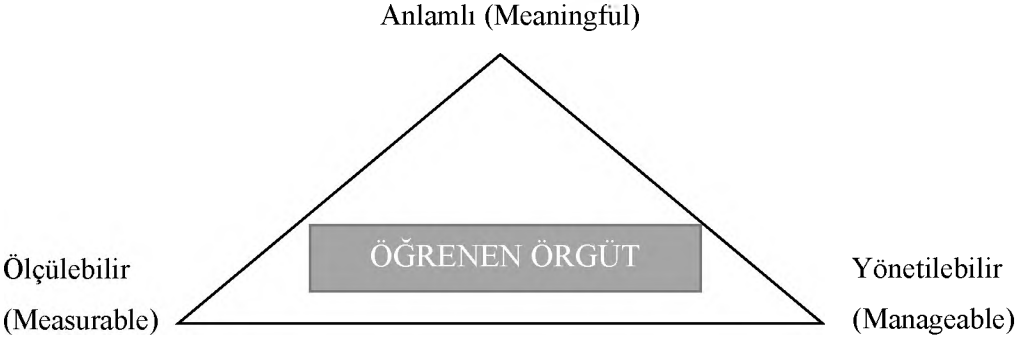
XX. Yüzyılın ikinci yarısının başlarında Argyris'in çalışmaları ile başlayan öğrenen örgüt kavramı 1990'da Senge'nin yayımladığı ve öğrenen örgütte düşünme ve uygulama konularının işlendiği "Fifth Discipline" isimli kitap ile örgütsel odak merkezi olan çağdaş bir yöntem halini alarak yaygın şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Atak ve Atik, 2007, s. 64). Senge yukarıda belirtilen kitapta yaptığı tanımlamada öğrenen örgütleri insanların gerçekten istedikleri sonuçlara ulaşmak için yeteneklerini geliştirmeye devam etmesi; fikirlerin sınırlarını aşan yenilerini ortaya koyması; insanların birlikte öğrenmesi ve öğrenmeye devam ettiği bir organizasyon olarak ifade etmektedir (Morecroft ve Streman, 1994).

Öğrenen örgütlerde kişiler gerçekten istedikleri sonuçları yaratma potansiyellerini durmaksızın geliştirirler, bu örgütlerde yeni ve coşkun düşünme tarzları beslenir, kolektif

özlemlere engel olunmaz ve insanlar nasıl birlikte öğrenileceğini devamlı olarak öğrenirler. Senge'nin temelini bu şekilde ifade ettiği öğrenen örgütler farklı biçimlerde tanımlanmıştır (Armstrong ve Foley, 2003). Örgüt, bilgiyi yaratan birim olarak görülmelidir. Bu durum bazen entelektüel sermaye veya beyin gücü gibi terimlerle ifade edilmektedir (Koçel, 2013). Bilgi yaratan firma kavramı bu durumu açıklamaktadır. Bilgi yaratan şirketler, yeni bilgi yaratmanın özel bir faaliyet değil, bir davranış biçimi ve hatta hayatta kalma olduğunu söylüyor. Herkes bilgi işçileri için bir yerdir (Nonaka, 1991). Garvin (1993) ise öğrenen bir örgütü bilgiyi yaratma, edinme ve aktarma yeteneğine sahip olan ve aynı zamanda davranışını yeni bilgi ve fikirleri yansıtacak şekilde düzenleyen bir organizasyon olarak tanımlamaktadır.

Bir organizasyonu benzersiz ve farklı kılan kaynak; bilimsel ve teknik bilgiden sosyal, ekonomik ve yönetim bilgisine kadar her türlü bilgiyi kullanabilme yeteneğidir. Bilgi yönetiminin tanımı, bilgiyi toplamak ve düzenlemek ve bunları kendi kişisel deneyimleriyle birleştirmek, böylece organizasyon çalışanlarının kullanabilmesi olmasına rağmen, bazı insanlar organizasyondaki bilgi yönetimini gelecekteki potansiyel bir sermaye yatırımı olarak görür. Bu açıdan bakıldığında, organizasyonun müşteri potansiyeli, çalışanları ve organizasyon yapısı entelektüel sermaye olarak kabul edilir (Sağsan, 2002).

Bir organizasyonun gerçekten öğrenen bir organizasyon haline gelmesi için, anlamlı, yönetilebilir ve ölçülebilir olması gerekir (Campbell ve Cairns, 1994). Kelimenin İngilizce karşılığının ilk harfinden dolayı bu kavramlara öğrenim organizasyonunda 3M kuralları denir. Bir öğrenen organizasyonda, bu kelimelerin her biri birbiriyle ilişkili olsa da, aslında her M birbirinden bağımsızdır. Şekil 8.'de gösterilen üçgen düşünülürse; M bu üçgenin üç köşesine yerleştirildiğinde, hepsi bir arada ve birbirleriyle ilişkili olduklarında, sadece bu üçgen bir öğrenen organizasyonu sembolize edebilir. (Campbell ve Cairns, 2001).



*Şekil 8.*Öğrenen Örgüt Üçgeni

Kaynak: Terry Campbell, Heather Cairns, "Developing and Measuring the Learning Organization", Industrial and Commercial Training, C. 26, No: 7, 1994.

Bunun anlamı (organizasyonu öğrenen bir organizasyon yapan üç özellikten ilki), organizasyonun sağlam bir temele dayandırılmış, uygulanması kolay ve mantıksal olarak tanımlanmış olmasıdır; ikincisi kolay yönetilebilir, operasyonel tavsiyelerin açık bir şekilde uygulanmasıdır; üçüncüsü yapabilmektir. Ölçüm, kuruluşun öğrenme düzeyini ve hızını ölçmek için etkili araçlar geliştirmek anlamına gelir. Bu üç temel konu, öğrenen örgütleri harekete geçirmek için temel oluşturur. Bu temel olmadan bir yapı inşa etmek imkânsızdır (Garvin, 1993, s. 32).

Küreselleşme ile birlikte zamanımızın birçok alanında büyük ve hızlı değişimler yaşanmıştır (Bakan ve Karayılan, 2011, s. 393). Böylelikle bilgi, değişim zamanında bireyler, kuruluşlar ve ekonomiler için ilk kaynak haline gelir (Ayden ve Düşükcan, 2002, s. 122). Örgütlerin değişime ayak uydurmak ve ayakta kalmak için bilgilerden sürekli olarak yararlanmalıdır. Bu nedenle, örgütlerin geleneksel yapılarını değiştirmeleri ve bilgilere erişme, işleme ve analiz etme yöntemlerini organizasyon yapılarına ekleyerek yeniden yapılandırmaları gerekir (Bozkurt, 2003, s. 43).

Aşırı rekabetin ve dinamik koşulların olduğu bir ortamda, bir organizasyonun eski yapısını koruması imkânsızdır ve yüksek öğrenme yeteneği, hızı ve esnekliği ile yeni bir anlayış geliştirmek neredeyse zorunludur (Basım ve diğerleri, 2009, s. 32).

2.3.4. Öğrenen Örgütler

Yakın zamanda yapılan bir araştırma, 1970'te Fortune'da yayınlanan 500 örgütün üçte birinin 1983'te ortadan kaybolduğunu gösterdi. Zamanımızda, en büyük endüstriyel organizasyonun ortalama yaşam süresi, endüstride çalışan insanların ortalama yaşam süresinin yarısından az olabilir. Bu durumda, hayatta kalmanın koşullarının yeni büyüme kaynakları yaratmak, sürekli olarak yeni iş ve organizasyon fırsatları aramak ve deneyler yoluyla öğrenmek olduğu görülebilir. Dünya gitgide daha yakından bağlantılı hale geldikçe, iş dünyasındaki karmaşık ve dinamik özellikler daha yaygın hale geliyor ve iş ve yaşam giderek daha fazla öğrenme ihtiyacı haline geliyor. Şimdi, öğrenmeyi organize etmek için üst yönetim modeli ve üst yönetimin emirlerini izleyen diğerleri, her düzeyde kapsamlı düşünme ve uygulama ile değiştirilmelidir. Gelecekte gerçekten galip gelecek olan organizasyonlar, bireylerin bir organizasyonun her seviyesinde sorumluluklarını ve öğrenme yeteneklerini nasıl değerlendirebileceklerini keşfedenler olacaktır (Mocan, 1998).

Küreselleşme sürecindeki sürekli değişimler organizasyonu büyük ölçüde etkilemiştir. Kuruluşlar hayatta kalmak için değişimi takip etmeli ve değişime uyum sağlamayı öğrenmelidir. Organizasyonlar için bu uyumu sağlayan bir yapı kurmak gerekli hale geldi. Bu süreçte organizasyondaki en önemli rol insanlara düşüyor. Öğrenen

organizasyon kavramı, bireylerin sadece öğrenmeye değil, kişisel gelişime odaklanmasını sağlar. Aktif öğrenmeyi yani rakiplere göre fark yaratmayı ve sonuçları kullanmayı öğrenmeyi amaçlayan içerikler barındırır. Bu içerik, kuruluşun bugün en çok ihtiyaç duyulan pozitif sinerjiyi yaratma yeteneğini büyük ölçüde destekler (Tasçı ve Eroğlu, 2004).

Örgütsel öğrenme kavramının önemi 1980'lere kadar yeterince anlaşılmamıştır. Stratejik planlarla ilgili kurumsal öğrenme düşünülmeye başlandığında, öğrenen organizasyonlara olan ilgi artmıştır. Ekip çalışması, yakın iletişim ve daha fazla kişisel hareketlilik, sorumlu ve başarılı bir organizasyon oluşturmanın temel faktörleri olarak değerlendirilmiştir (De Geus, 1988). Öğrenmenin stratejik planlama ve organizasyonel başarı için değer sağladığına inanılmaktadır. Bu stratejiyi uygularken, öğrenen organizasyonlarda bir yıl içindeki başarı oranı rakiplerinin iki katıdır. Çevresel faktörlerdeki değişiklikler, öğrenen organizasyonların yükselişinde önemli bir rol oynamaktadır. Çevre üzerindeki etki, kuruluşun araştırma, geliştirme ve yenilik gibi tarafını temsil eder ve çevresel etkiye olumlu yanıt ve etkiye uyum, kuruluşun açık sistemini ve organik yapısını temsil eder. Öğrenme yalnızca bir şirketin rekabet gücünü artırmakla kalmaz, aynı zamanda performans düzeyini ve doğru kararların yüzdesini de artırır. Aynı zamanda verimlilik ve üretkenlik buna bağlı olarak artar (Öncül, 1999).

Global rekabet ve hızlı teknolojik gelişmeler daha az kademesi olan sade örgütlerin doğmasına sebep olmuştur. Organizasyonun sadeleştirilmesi, bilginin organizasyon içinde daha hızlı ve etkili bir şekilde yayılmasına izin verir. İşle uğraşan ve bilgiye erişen vasıflı bilgi çalışanları, daha verimli çalışmak için üstlerini kolaylıkla yetki ve sorumlulukları devretmeye zorlayabilir. Müşterilerin talep ve gereksinimlerinin giderek artması, örgütleri bunları karşılamada yeni yollar keşfetmeye yönlendirmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojisinin hızlı gelişimi, bilgi aktarımını hızlandırmış, zaman ve mesafe kavramını ortadan kaldırmıştır. Bir organizasyonun üyelerinin sürekli olarak yeni beceriler geliştirmek zorunda olmaları, onların eğitim beklemelerini ortadan kaldırır ve onları sürekli öğrenen insanlar olmaya motive eder (Marquardt, 1996).

Rakiplerinden daha fazla öğrenme kabiliyetine sahip kuruluşlar, başarıda çok önemli bir avantaj sağlayabilir. Artık tek bir kişinin örgütte öğrenmesi yeterli değildir (Senge, 1998). Öğrenen organizasyonlardaki kültürel normlar, işbirliğini, bilgi paylaşımını ve açık iletişimi desteklemelidir. Öğrenme kültürünün hâkim olduğu bir ortamda dil, iletişim ve koordinasyon aracı olarak kullanılır. İnsanlar özgürce konuşur ve iyi sohbetler yoluyla başkalarıyla iletişim kurar. Bu şekilde, diyalog ve iletişim, insanları yeni gerçeklikler yaratmaya ve bu gerçekleri eyleme dönüştürmeye sevk edebilir (Kofman ve Senge, 1993).

Tüm bunların sonucu, öğrenen organizasyonların geleneksel organizasyonlardan daha üretken ve uyarlanabilir olmasıdır. Bu örgütsel yeteneği geliştirmek, doğru öğrenme kültürü, öngörü, sabır ve cesaret gerektirir. Örgütlerin bu özellikleri edinebilmesi için Senge (1993) üç temel olması gerektiğini ifade etmektedir:

1. Sevgi, kaygı ve alçak gönüllülüğü temel alan bir kültür,
2. Konuşmalarla eşgüdüm halinde olacak faaliyetler uygulama,
3. Hayatın gidişini sistemsel görebilme.

Öğrenen örgütler birçok açıdan diğer örgütlerden farklılık göstermektedir. Bunlar:

- Öğrenme fırsatı insanların yaptığı her şeyin içine dâhil edilmektedir.
- Öğrenme anlık değil bir süreç olarak algılanır.
- Kişiler kendilerini geliştirirken örgütlerini de geliştirir.
- Çalışanlar organizasyonu yenilik anlamında eğitir.
- Kişiler yaratıcıdır ve kurumu tekrardan yapılandırabilir.
- Öğrenen örgütün bir parçası olmak bireylere keyif verir.

Örgütsel öğrenme, değişen pazar ve müşteri ihtiyaçlarını karşılamak için kalıcı davranış değişikliği gerektirir (Horan, 2008). Öğrenen organizasyon biyolojik bir sistem gibidir, her bölüm farklı bir işleve sahiptir ve her bölüm birbirini etkiler. Sistem düşüncesi, bir şeyler ters gittiğinde suçluyu bulmak yerine sistemin kusurlarına odaklanır (Braham, 1998).

Sinerji, mevcut enerjinin toplamından daha fazla enerji üretme yöntemi olan insan enerjisinin bir kombinasyonu olarak tanımlanmaktadır (Özden, 2002). Öğrenen organizasyonda sinerji yaratmak için;

- Katılımın olduğu bir yapılanma,
- İhtiyaç duyulan bilgilere ulaşımı sağlama,
- Bilgilerin paylaşımı,
- Her bireyin değerli görülmesi,
- Özgür bir örgüt ortamı gereklidir (Pınar, 1999).

Çoğunlukla öğrenen örgütlerde lider farklı bir role bürünmektedir. Herkesin öğrendiği bir ortamda, liderlerin yeni öğrenmeye öncülük etme yükümlülüğü ve sorumluluğu vardır. Bu nedenle liderler, çalışanlara karmaşıklığı anlama, sorunları çözme, fikirleri açıklama ve kolektif düşünme modelleri geliştirme fırsatları sağlamalıdır. Ek olarak, liderlerin kuruma rehberlik edecek ve çalışanların öğrenmesi için gerekli altyapıyı hazırlayacak fikirleri olmalıdır (Özden, 2002).

Öğrenen örgütler bireylerin kendine odaklanmasını, kendi eksiklerinden yola çıkmasını, kendini düzeltmeye çalışarak başkalarını sorumlu tutmamasını, sistemdeki yeri ve rolünü yeniden değerlendirmesini, güncel olmayan bilgilerini yenileriyle değiştirerek bilgi üretmesini sağlayan ve bu yönleriyle onlara değişik ortamlar sunan örgütlerdir (Şimşek, 2001). Örtenblad (2001) örgütlerin varlıklarını sürdürmesi için öğrenmek zorunda olduğunu (örgütsel öğrenme) belirtmektedir. Ancak bu durum her örgüt için geçerli olmayabilir. Günümüzde birçok bilim insanı, örgüt içinde çalışanların tamamının veya çoğunluğunun öğrendiğini ya da öğrenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Bilginin bu kadar değerli olduğu çağımızda eğitim örgütlerinin bilgiye erişebilen ve amaçlarına göre kullanabilen yapılar olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Eğitim, bilgi toplumunda paha biçilmez olsa da, artık hemen hemen her yerde, örneğin internette, televizyonda ve sayıları giderek artan atölyelerde mevcuttur. Ancak asıl önemli nokta bu bilginin nasıl işleneceğidir. Bilgiyi kullanmak bilgiye ulaşmaktan çok daha değerlidir. Bu nedenle Yalçın ve Ay'ın (2011) belirttiği gibi öğrenerek hatta bilgi edinerek bilgi edinmenin daha etkili olabileceği ve öğrenmeyle elde edilen bilgilerin örgütün değişen çevre koşullarına uyum sağlaması için çok önemli olduğu görülmektedir. Sürekli öğrenme, eğitim kurumları için gerekli bir koşul haline gelmiştir, çünkü bu organizasyonlar bilgi ortamının en yaygın kullanılan ve en yoğun kullanımı ve üretimidir. Bu nedenle okul, organizasyon yapısını öğrenmek için çok uygun bir ortamdır (Güçlü ve Sotirofski, 2006, s. 365).

Öğrenen örgütler birçok açıdan geleneksel örgütlerden farklıdır. İki tür örgütün özellikleri bakımından karşılaştırması Tablo 4.'te verilmiştir (Töremen, 2001):

Tablo 4. Öğrenen Örgütlerle Geleneksel Örgütlerin Karşılaştırılması

Geleneksel Örgütler	**Öğrenen Örgütler**
İhtiyaç merkezlidir.	Öğrenci-öğrenme merkezlidir.
Problemleri bulmaya yöneliktir.	Problemleri engellemeye yöneliktir.
Vizyon yoktur.	Vizyon hayati önem taşır.
Şikâyetler rahatsızlık olarak algılanır.	Şikâyetler öğrenme için fırsattır.
Yönetimin rolü kontroldür.	Yönetimin rolü değerleri paylaşmadır.
Yalnızca yönetim takımından oluşur.	Öğrenme takımları hayati önem taşır.
Prosedür ve kurallar önemlidir.	Esneklik esastır.
Kısa dönemli planlar yapılır.	Planlar uzun dönemlidir.
Farklı misyonu yoktur.	Misyonu farklıdır.
Öğrenme bireyseldir.	Öğrenme bireysel, takım halinde örgütseldir.

Liderlik, rütbe ve ayrıcalıktır.	Lider, tasarımcı ve öğretmendir.
Görevler bireyseldir.	Görevler takım üzerinde odaklaşır.
Öğrenme ihtiyaca bağlıdır.	Öğrenme sürekli ve uzun dönemlidir.
Öğrenmeden eğitim birimi sorumludur.	Herkes öğrenmeden sorumludur.

Kaynak: Töremen, 2001, 27.

Öğrenen örgütler öğrenmeyi ödüllendiren ve teşvik eden bir ortam yaratır. Öğrenme süreci, öğrenen organizasyonlarda öğrenme içeriği kadar önemlidir. Bu tür organizasyonlarda öğrenmeyi tanımlama yeteneği, gerekli cevaplar kadar önemli kabul edilir (Marquardt, 2002).

Öğrenen örgüt kavramı kurumun canlılık göstergesi olarak solunum yapması, bir başka deyişle hayatın tam merkezinde olmasını belirtmektedir (Toylan ve Göktepe, 2010, s. 62). Öğrenme, öğrenen bir organizasyondaki en önemli değerdir. Birey öğrenerek kendisini desteklerken, kattığı değerlerle de örgüte yeni değerler kazandırır (Braham, 1998). Öğrenen organizasyonlardaki çalışanlar için, anlamak ve karmaşık konular basit olanlardan daha önemlidir (Gürsel, 1998, s. 95). Bu tür örgütlerde öğrenmeye verilen önem uzun vadeli stratejik planlamanın bir parçasıdır (Akgün, Keskin ve Günsel, 2009, s. 100).

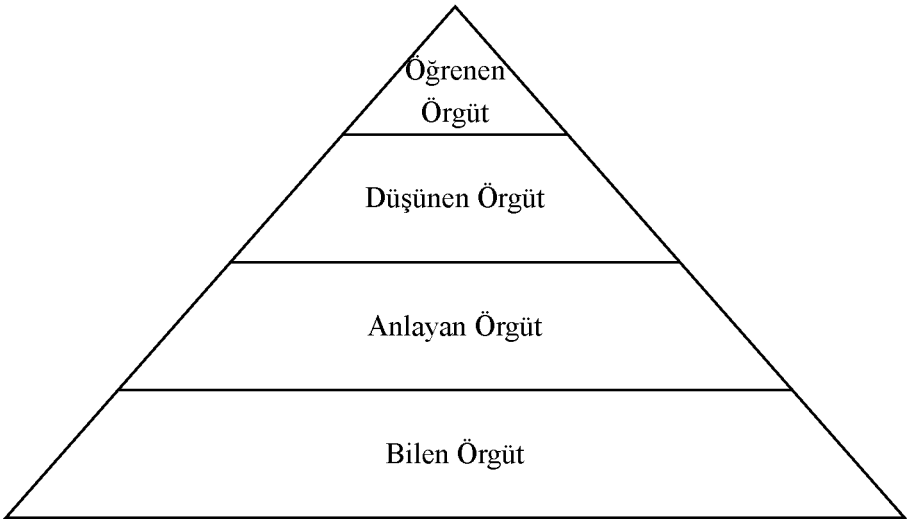
Farklı bakış açılarıyla tanımlansa bile öğrenen örgütler değişimlere en açık, en dinamik ve uyum yeteneği en yüksek olan örgütleri ifade etmektedir. Örgütlerin öğrenme gereksiniminin hızla arttığı bilgi çağında ancak bilginin değişme hızına paralel bir hızla öğrenebilen örgütlerin üstünlük kuracağı yadsınamaz bir gerçektir (Seymen ye Bolat, 2002, s. 112). Öğrenen örgütlerin değişimi ele alışı diğer örgütlerden farklılık göstermektedir. Öte yandan, diğer örgütler mevcut değerler ve yapılar içindeki değişikliklere uyum sağlamayı öğrenirler. Örgütler kendilerini değiştirmeyi, değişikliklerden öğrenmeyi ve bunları vücutlarına dâhil etmeyi amaçlar (Kutaniş, 2002, s. 263).

Öğrenen organizasyonlar, öğrenme davranışlarına ulaşmak için takım ruhunu ve bütünsel yöntemleri kullanır. Öğrenen bir organizasyonda öğrenilecek bilgiler ve öğrenme yöntemleri değerlendirilecek ve daha sonra verilerini hızlı bir şekilde faydalı bilgilere dönüştüreceklerdir. Öğrettikleri şey başarılı veya yanlış öğrenmedir (Kılıç ye diğerleri, 2011, s. 6).

Öğrenen örgütlerde öğrenmeyi teşvik edici ve ödüllendirici bir ortam sağlandığını belirtmektedir. Öğrenmenin içeriği kadar öğrenme süreçleri de önemli görülmektedir. Bu örgütlerde öğrenmeyi tanımlama yeteneğine duyulan gereksinim kadar bulunan yanıtlar da önemsenmektedir (Marquardt, 2002).

2.3.5.Öğrenen Örgütün Gelişimi

Birçok yönetim bilimci örgütleri devamlı bir şekilde değişen sosyal sistemler olmalarından ötürü değişim süreçleri açısından değerlendirmiştir. Bazı araştırmacılar, organizasyonları yönlendiren iç ve dış faktörlerin nasıl ve nasıl değiştiğini sorguluyor. Bazı araştırmacılar inovasyonu nadiren bağımsız değişkenlerle ilişkilendirir, bunun yerine yöneticinin değerlendirme isteğine odaklanır (Smith, 2004). İlk bakış açısına göre, örgütsel öğrenme temelde bir kuruluşun çevresi ve çalışanları ile ilişkileri ve sorunları ele alma biçimiyle ilgilidir. Bu yönüyle bakıldığında, organizasyonun gelişimi McGill ve Slocum'un anlattığı gibi gözlemlenmiştir. Öğrenen organizasyonların gelişimini incelerken McGill ve Slocum bazı kararlar almış ve bu gelişimi dört aşamada incelemiştir (Aksu ve Özdemir, 2005). Şekil 9.'da gösterildiği gibi bilişsel bir organizasyon, organizasyonu anlamak, düşünce organizasyonu ve öğrenen organizasyon olarak gelişirler.



Şekil 9. Öğrenen Örgütlerin Gelişimi

Kaynak: Koçel, "İşletme Yönetimi ile İlgili Son Gelişmeler ve Çalışanlar Açısından Anlamı", Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası Mercek dergisi, C. l, No: 3, 1996, s. 36.

2.3.5.1.Bilen Örgüt

Bilen organizasyonlar, organizasyonel modellerin ilk ortaya çıkışında korundukları yere ve yere gitmenin tek bir iyi yolu olduğu fikrine dayanmaktadır. Bu yolu sadece yöneticinin bilebilmesi bu örgütlerin bilen örgüt olarak anılmasına neden olmuştur. Bilen örgütlerde ürünler bir öğrenme sonucu ortaya çıkmaz sadece çevrelerindeki değişime bağlı olarak değişirler. Mevcut hizmet ve ürünü daha ileriye götürürler (Baransel, 1993). Bu tür organizasyonlarda, stres, basmakalıp davranış ve riskten kaçınma sonuçları altında uyumlu olmalarını sağlayan yüksek kontrol derecesi, öğrenmeyi engelleyen faktörlerdir. Organizasyondaki komuta kontrol yöntemlerinin temelini bilen bir organizasyonun sonucu

ortaya çıkmıştır. Bu anlayışın araçları ve sonuçları arasında uzmanlaşma, zaman ve trend araştırması, çalışanların insani yönünün arka plana alınması ve işe öncelik verilmesi yer alıyor. Öğrenmeniz gerekmediği sürece, organizasyonu anlayarak başarılı olabilirsiniz. Bu kuruluşların standart politikaları, uygulamaları, kuralları, kısıtlamaları, katı ve katı kontrolleri vardır. Kapalı bir örgüt yapısına sahip olduklarından dolayı çevredeki değişimlere tepkisizdirler ve sadece örgütsel doğru ve deneyimlerine odaklanmışlardır (Koçel, 1996).

2.3.5.2. Anlayan Örgüt

Bilen örgütler zamanla farklı işlev üstlenmeleri gerektiğini fark etmişlerdir. 1970'lerde rekabetin ortamının artması, müşterilerin taleplerinin değişmesi ve teknolojik gelişmeler örgütlerin farklı yönlere doğru yönelmesine yol açmıştır. Takip eden on yılda örgüt kültürü, işletmelere yön veren ana unsur olmuştur (Çam, 2001). Bununla birlikte örgüte değer katan temel unsurlar daha iyi anlaşılmaya başlanmıştır. Bu örgütler koşullara, kişisel anlayışa ve değer kararlarına bağlı olarak iyi şeylerin farklı yönlerde olabileceğini vurgulamaktadır. Bu örgütlerin temel felsefesi, örgütün tüm çalışanlarının örgütün değerlerini anlamasını ve uygulamasıdır. Çalışanlar üretimin tamamlayıcı bir parçası olmanın ötesinde insan olarak öne çıkmıştır. Kararlara katılma, insanların gereksinimleri, liderlik stilleri ve iletişim gibi konular bu anlayışa örnek olarak verilebilir (Koçel, 1996). Amacı insanları bir araya getiren, örgüte bağlılıklarını artıran ve aidiyet duygusu oluşturan bir örgütsel kültür yaratmaktır (Mocan, 1998). Örgütsel kültür, yazılı kurallar ve kontrol mekanizmaları kadar etkili olabilir. Bununla birlikte, örgütsel kültürde esneklik eksikliği ve yetersiz yenilik kabiliyetleri, bu tür kuruluşların öğrenme sürecini engellemektedir.

2.3.5.3. Düşünen Örgüt

Temel anlayışı teşhis ve tedavi olan düşünce rezervleri, sorunları tespit etmeye, farklı çözümler bulmaya ve gelecekte olası sorunları şimdi düşünerek çözmeye çalışan organizmalardır. Ancak düşünce kuruluşları sorunların nedenlerini belirlemeye ve çözmeye çalışmadılar. Bu kuruluşların temel yaklaşımı, kuruluşların işlevsel olmayan yönlerini düzeltici araçlar olarak görmeleri ve nedenlerini düşünmemeleridir. Bu kuruluşlar, sorunların erken teşhisi ve analiz yoluyla eylem için yöneticiler geliştirir. Bu açıdan öğrenmeyi engelleyen bir özelliğe sahiptir (Mocan, 1998).

2.3.5.4. Öğrenen Örgüt

Bu süreçlerin uygulanmasından doğan öğrenen örgütlerin ana fikri, çalışanlar, müşteriler, tedarikçiler, satıcılar ve rakipler gibi tüm paydaşlarından en üst düzeyde öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Örgüt müşterilerle sürekli iletişimi sürdürerek her zaman öğrenmenin ve müşterilerle karşılıklı bir öğrenme-öğretme ilişkisi geliştirmenin yollarını

bulmaya çalışır. Öğrenen bir kuruluş ile anlayan, anlayan ve düşünen bir kuruluş arasındaki en büyük fark, değişime yaklaşımlarıdır. Değişim, öğrenmeye yönelik örgütsel öğrenmeyi yönlendirmek veya yürütmek için temel girdi olduğu için sürekli bir fenomen olarak kabul edilir. Bu kuruluşlar değişimi yeni bir öğrenme fırsatı olarak görür ve farklı öğrenme stratejileri ve taktiksel fikirleri vardır. Öğrenen örgütlerin devamlı olarak öğrenmeyi teşvik etme, çalışanların gelişimine öncelik verme, şeffaf haberleşme ve yapıcı iletişim sağlama gibi özellikleri bulunmaktadır. Öğrenme süreci örgüt kültürüne yerleştirilmiştir ve planlı olarak yerine getirilir. Öğrenen örgütler çalışanları yetiştirme ve geliştirmeyi temel almaktadır. Bu örgütler çevresindeki değişiklikleri vaktinde öğrenerek kendi eğitimini sağlayan, her olaydan olumlu sonuç çıkaran, problem çözme yeteneğini ilerleten ve bu şekilde yeniliklere uyum sağlayarak yaşamına devam eden ve etkinliklerine kurumsal bir özellik veren örgütlerdir (Fedayi, 1998). Bilgi toplumu olmanın bir getirisi olarak, örgütler çalışanlarının bilgiyi bulma ve elde etme, yaratma ve kullanma yetenekleri doğrultusunda başarılı olabilmektedir. Günümüzde çoğu yönetici, geçmişte kullanılan bilgi, strateji, teknik ve liderlik tarzlarının artık modern dünyada bulunmadığının farkındadır. İş hayatında ayakta kalmaya devam edebilmek için değişen çevre koşullarına uyum sağlayabilmek için öğrenme yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiğini anlamışlardır. Bu nedenle örgütsel başarının temeli, çalışanların kendi işleri olması, yeteneklerini ve ekip çalışmasını sürekli olarak geliştirmeleri, bilgi ve becerilerini aktarmalarıdır (Koçel, 1996).

2.3.6. Öğrenen Örgütlerin Temel Özellikleri

Öğrenen örgütlerin en temel özellikleri bütün örgüt üyelerinin öğrenme hızlarını arttırması ve örgütü devamlı olarak dönüştürebilmesidir (Dağdelen,2014, s. 26).Örgütlerin öğrenen niteliğini alması için bir takım boyutlarda bazı özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bunlar değişiklikler hakkında bilgi sahibi olma, değişikliklere duyarlı olma, değişiklik için harekete geçebilme, kendini sorgulayabilme, çalışan bir zekâ, net ve işlevsel iletişim, birlikte çalışma ve planları stratejik yapabilme, odaklanarak çalışabilme ve önceki tecrübelerden faydalanma şeklinde belirtilebilir (Güçlü ve Sotirofski, 2006). Ayrıca Tunçer (2012) öğrenen örgütlerde olması gerekenleri Tablo 5.'te ifade etmektedir:

Tablo 5. Öğrenen Örgüt Özellikleri

Takım ruhuyla sınır ötesi öğrenme
Ne ve Nasıl öğrenmeyi değerlendirme
Risk alma
Teorik ve deneyime temelli öğrenme
Yeni proje, takım ve çalışanlara destek
Rakiplere göre hızlı öğrenme ve üstünlük sağlama
Verileri dönüştürme
Tecrübeyle çalışanları motive etme
Zayıf yönlerle başarılı ve yanlış öğrenmeleri tespit
Öğrenmeyi politika yapma

Calvert ve diğerleri (1994) ise öğrenen örgütlerin en belirgin özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır:

• Öğrenen organizasyon, takım ruhu içinde, açık ve sınırsız bir şekilde öğrenir.

• Öğrenen bir organizasyonda öğrenmenin içeriğini ve yöntemlerini değerlendirdi.

• Sektördeki öğrenme eğilimi grafiğinin tepesine yatırım yapın.

• Hızlı ve yetenekli öğrenme yoluyla, rakiplerine karşı bir avantaja sahiptirler.

• Verileri doğru zamanda ve yerde hızlı bir şekilde yararlı bilgilere dönüştürebilirler.

• Her deneyim, faydalı şeyler öğrenmek, gelecekteki öğrenmeye yardımcı olmak ve çalışanların motivasyonunu artırmak için bir fırsat sağlayabilir.

• Zayıflıkların dikkate alınmasını ve başarılı veya yanlış öğrenme yöntemlerini öğretirler. • Organizasyonun ana unsurlarına zarar vermeden risk alırlar.

• Yüzeysel ve deneyimsel öğrenmeye yatırım yaparlar.

• Öğrenmeye hevesli yeni projeleri, ekipleri ve çalışanları desteklerler.

• Kararları ve bilgileri paylaştıkları için bireyleri veya grupları cezalandırmazlar ve öğrenmeyi bir politika haline getirmezler.

Örgütsel düzeyde öğrenen örgütleri ortaya çıkarmak için kuruluşların sahip olması gereken beş temel özellik şunlardır: sistematik problem çözme, yeni yöntemlerin kullanılması, geçmiş deneyimlerden öğrenme, başkalarının deneyimlerinden yararlanma ve bilginin etkin kullanımı. (Çalık, 2003, s. 120, Garvin, 1993, s. 82, Koçel, 2013, s. 498, Yazıcı, 2001, s. 155):

Sistematik Sorun Çözme: Temelinde sürekli iyileştirme anlayışı vardır. Bu yaklaşım ile birlikte bireylere yeni fikirler üretme, düşünme, veri toplama, sorunu analiz etme, karar

verme ve istatistikî yöntemleri kullanarak sorun çözme teknikleri öğretilir. Amaç örgüt içi sorun çözme bilincinin oluşturulması ve yeni yaklaşımlar geliştirmektir. Bir problemi teşhis ederken ve çözerken bilimsel yöntemler esas alınır, bilgiye dayalı karar verme mekanizmaları kurulur ve bu bilgi için istatistiksel yöntemlerin kullanımını içerir.

Yeni Yaklaşımları Deneme: Bu çok zor bir süreçtir çünkü organizasyonel ortam, sistematik problem çözme yeteneklerinden sonra yeni metotları denemek için uygun olmalıdır. Yeni yöntemler denemeyi, edinilen bilgileri test etmeyi, bilgiyi uygulamayı ve sonuçların tartışılmasını teşvik etmeyi ve bunları uygulamaya koymayı içerir.

Geçmişe Ait Deneyimlerden Öğrenme: Öğrenen organizasyon sistematik olarak başarısını ve başarısızlığını analiz eder. Bu değerlendirmelerin faydalı sonuçlarını paydaşlarla paylaştılar (Pınar, 1999, s. 56). Bu paylaşımlar sayesinde geçmiş deneyimleri onların öğrenme aracı haline geldi. Tüm çalışanlar, tüm organizasyon için sorun yaratan hataları görecek ve onlardan öğrenecek. Öğrenen organizasyonlarda hatalar öğrenme fırsatlarına dönüştürüldüğü için aynı hataların yapılması beklenmemektedir (Kümüş, 1998).

Başkalarının Deneyimlerinden ve En iyi Uygulamalarından Öğrenme: Öğrenen örgütlerde öğrenme sadece örgüt içi deneyimlerle ve örgütün kendi kendini analizi ile gerçekleşmez. Örgütler çevrelerini inceleyerek yeni perspektifler ve güçlü kavrayışlar edinebilirler. Farklı alanlardaki örgütler bile verimli fikirlere kaynaklık edebilirler. Bu noktada kıyaslama (benchmarking) tekniğinin öğrenen örgütlerde kullanılması gerekli görülebilir.

Bilgiyi Hızlı ve Etkin Bir Şekilde Tüm Örgüte Aktarma: Öğrenmeyi alan kısıtlamalarından arındırmak için bilginin kuruluşun her noktasına hızlı ve etkili bir şekilde iletilmesi gerekir. En büyük etkiyi yalnızca fikirlerin geniş bir şekilde paylaşılması olabilir. Yazılı, sözlü ve görsel unsurlar, personel rotasyon planları, eğitim ve öğretim planları gibi farklı uygulamalar, organizasyon içinde bilgi iletimi için önemli araçlardır. Öğrenen organizasyondaki çalışanlar faaliyetlere katıldığında, öğrendikleri bilgi ve becerileri diğer çalışanlarla paylaşırlar. Özellikle yöneticiler bu uygulama hakkında tüm çalışanları bilgilendireceklerdir (Kümüş, 1998). Öğrenen organizasyondaki paylaşılan yapı, bilginin yayılmasına izin verir (Ünal, 1999, s. 24). Bu nedenle bilgi hızla yayılırken çalışanlar da aynı hızla gelişiyor.

2.3.7. Öğrenen Örgütlerin Geleneksel Örgütlerden Farkları

Öğrenen organizasyonlar ile klasik organizasyonlar arasındaki fark, farklı disiplinlere sahip olmalarıdır. Çalışanlar yönetim desteğini sürdürdükleri sürece, erkeklere ait tüm sorumlulukları eksiksiz ve eksiksiz yerine getirmekten çok mutlu olacaklardır.

Geleneksel organizasyonlarda yenilik, çalışanlara üst düzey yöneticiler tarafından empoze edilir ve çalışanların görüşleri olmadan uygulanır. Öğrenen bir organizasyonda, değişiklik yapmadan önce çalışanların fikirlerini dinleyin. Yapılacak değişiklikler nedeniyle öncelikle çalışanlar etkilenecektir. Bu açıdan bakıldığında çalışanlara değer verildiğinde değişiklikler otomatik olarak yapılacaktır (Robbins, 1990).

Örgüt kuramcıları öğrenen örgütleri, geleneksel örgütlerde bulunan bölümlere ayırma, rekabet ve tepki gösterme gibi üç ana problemin çözümü olarak değerlendirmektedir.

1- Öğrenen organizasyonlarda uzmanlaşması gereken katılımcı çalışanlar, özerk eylem sağlayarak çeşitli aktiviteler yaratır. Takımlar internet iletişiminde kullanılır ve esnektir.

2- Öğrenen örgütlerde rekabetin yanı sıra işbirliğine de önem verilmektedir. Rekabet fazla arttığında işbirliği zayıflar. Liderlik ekibinin üyeleri, adil, yetkin ve ikna edici olduklarını göstermek için birbirleriyle rekabet eder. Bakanlıklar bilgi paylaşımında işbirliğine değer verdiği için bu alanda da rekabet vardır.

3- Geleneksel örgütlerde tepki verme olduğunda, yönetim dikkatini yeni bir düşünce yerine problemi çözmeye yöneltir. Yönetim, hatalı veya hatalı olan bir şeyi düzeltmek için bir sorunu çözmeye çalışır. Ancak öğrenen organizasyonların çalışanları yeni bir şeyler yapmaya çalışıyor. Yaratıcı bir tepki var. Duyarlılığa özel önem verilir ve yenilikçiliği ve sürekli iyileştirmeyi teşvik etmek için geri bildirimler dikkate alınır (Edmonson, 1999).

Öğrenen örgüt olabilmek için yapılacak çalışmalarda, yönetimin bakış açısı büyük önem taşımaktadır. Organizasyon sürekli gelişiyor ve yöneticileri yeniliği kabul etmeye, doğru eleştirilerde bulunmaya, eleştirileri değerlendirmeye ve kişisel gelişimlerini sağlamaya isteklidir. Yönetici, yönetici değil danışmandır ve çalışanlarla sürekli iletişim halindedir. Otoriter yönetim yöntemlerinin yerini esnek yönetim aldığından, çalışanların uyması gereken katı kurallar yoktur. Çalışanlar, kendilerine bakıldığını düşündükleri için iş verimliliğini artırır. Öğrenen organizasyonlarla ilgili araştırmalar uzun süre yaygınlaştırılmalıdır. Çünkü araştırmalar tamamlayıcı işlevler gösteriyor. Acele ve sonuç beklentisi olmamalıdır, çünkü bir çalışmanın bittiği yerde başka bir çalışma başlayacaktır (Garvin, 1999). Tablo 6.'da klasik örgüt ve öğrenen örgüt arasındaki farklar öğrenme özellikleri açısından karşılaştırılmaktadır:

Tablo 6. Öğrenen Örgüt ile Klasik Örgüt Arasındaki Farklar

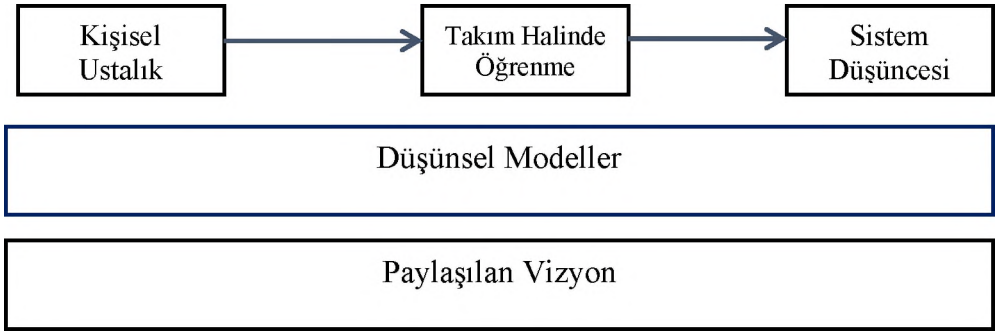
ÖĞRENME ÖZELLİKLERİ	KLASİK ÖRGÜT	ÖĞRENEN ÖRGÜT
Öğrenen Kim?	Bir yerlere gönderilenler, Ödüllendirilenler ya da benzer gruplar (yöneticiler, satış elemanları)	Herkes: tüm çalışanlar, tüm bölüm ve düzeydeki elemanlar
Öğreten Kim?	İşletme içinden eğitimci ya da dışarıdan gelen uzmanlar	İşe en yakın olan kişiler, eğitimciler ve uzmanlar
Sorumlu Kim?	Eğitim departmanı	Herkes
İnsanlar ne tür öğrenme araçları kullanırlar?	Dersler, is sırasında eğitim, usta-çırak ilişkisi, formel eğitim, öğrenme planları	Dersler, iş sırasında eğitim, öğrenme planları, kıyaslamalar, ekipler, bireysel çabalar, ikili çalışmalar
Çalışanlar ne zaman öğrenirler?	Zorunlu olduklarında, ilk birkaç ay, gerek olduğunda	Her zaman, uzun dönemli
Çalışanlar ne tür beceriler öğrenirler?	Teknik	Teknik, ticari, kişiler arası, öğrenmeyi öğrenirler
Nerede öğrenirler?	Sınıflarda, iş yerlerinde	Sınıflarda, toplantılar yaparak, her yerde
Zamanlama	Günümüzün ihtiyaçları	Gelecekteki ihtiyaçlar
Duygular	İsteksiz	Coşkulu

Kaynak: Barbara J. Braham, Öğrenen Bir Örgüt Yaratmak, İstanbul, Rota, 1998, s. 20.

2.3.8. Öğrenen Örgütün Disiplinleri

Öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken yeni fikirler örgüt içinden olduğu gibi örgüt dışından da alınabilir. Bu fikirler örgütün ilerlemesi için gereklidir ancak tek başlarına öğrenen örgütleri oluşturamazlar (Kutaniş, 2002, s. 270). Öğrenen takım, her bireyin sürekli gelişimine dikkat etmek, ortak bir vizyon oluşturmak, üyelerin önyargılarını aşabilmek, kolektif bilgeliği kişisel bilgeliğin üzerine çıkarmak ve işlerinin sistemini ve etkisini anlamak gibi bazı ortak özelliklere sahip olmalıdır (Mocan, 1998). Öğrenen örgütlerin oluşması için Şekil 10.'da gösterilen beş disiplinin (kişisel ustalık, düşünsel modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi) bir arada olması gerekmektedir. Bu disiplinler ayrı ayrı geliştirilse de diğer disiplinlerin başarısı için de gereklidir. Öğrenen organizasyonların sahip olduğu bu disiplinler geleneksel organizasyonlarda mevcut değildir. Disiplin, zorunlu bir emir veya ceza değil, uygulamaya konulmadan önce incelenmesi ve ustalaşılması gereken bir teori olup, belirli beceri ve yetenekleri elde etmenin bir yoludur.

Öğrenen organizasyon disiplini, nasıl düşündüğümüz, gerçekten ne istediğimiz, birbirimizle nasıl etkileşim kurduğumuz ve birlikte nasıl öğrendiğimizle ilgilidir (Senge, 2011). Kişisel ustalık, bilgi modelleri, paylaşılan vizyon ve takım öğrenimi, organizasyonel gelişimi mümkün kılmak için birçok alternatif yolu içerir. Sistem düşüncesinin rolü, kuruma bir bütün olarak bakmak, faaliyetlerimizi ve faaliyetlerin sonuçlarını anlamak ve kurumu etkileyen faktörler arasındaki ilişkiyi analiz etmektir (Sugarman, 1997).



Şekil 10. Öğrenen Örgütlerin Beş Disiplini

Kaynak: Hodgetts ve Luthans, 1994, s. 12.

Öğrenen örgüt beş temel disiplin üzerine kurulmuştur. Bunlar; kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesidir. Öğrenen örgütlerde bu disiplinler birbiriyle ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır (Senge, 2013).

2.3.8.1. Kişisel Ustalık (Hâkimiyet)

Öğrenen bir organizasyon oluşturmanın temel ilkelerinden biri, tüm organizasyon üyelerinin öğrenen, yani kişisel yeterliliklerini geliştirmeye devam eden bireyler olmasını sağlamaktır. Örgütün varlığını sürdürecek bireyler olmadan, örgütün hiçbir anlamı yoktur. Organizasyonun öğrenme potansiyelini artırmak için, organizasyondaki çalışanların iş başında eğitim almalarını sağlamak ve inovasyonu teşvik eden ve mevcut varsayımları sorgulayan yönetim modellerini uygulamak için bireyler arasındaki bilgi akışında gerekli bilgi altyapısının oluşturulması gerekmektedir (Sarıhan, 1998).

Kişisel ustalık, kişisel gelişim ve öğrenmeye odaklanır ve bir bireyin sürekli olarak ufuklarını derinleştirme, bir konu için enerji toplama ve gerçekleri objektif olarak görme yeteneğini ifade eder. Kişisel edinimi ve ustalığı yüksek olan kişiler, kendileri için önemli olan sonuçlara sürekli olarak ulaşabilirler. Kişisel hâkimiyet, bireyler için neyin önemli olduğunu bulmakla başlar. Öğrendiklerini öğrenip uygulayabilen çalışanlardan oluşan bir organizasyonun kültürü ve ruhu diğer organizasyonlardan farklıdır. Örgütteki bireyler kişisel gelişimlerini gerçekleştirdiğinde değişimlere kolayca uyum sağlayacak ve

değişebileceklerdir. Kişisel hâkimiyet desteklendikçe örgütün gücü de artacaktır (Kutaniş, 2002, s. 272). Kişisel ustalık seviyelerine sahip bireyler sürekli öğrenmekte ve yaratıcılıklarını geliştirmektedir. Öğrenen organizasyon ruhu, bireysel sürekli öğrenme çabalarından kaynaklanır (Özdevecioğlu, 2003, s. 26).

Kişisel hâkimiyet sahip olunan bir şey olmamakla birlikte bir süreçtir ye hayat boyu sürmektedir. Kişisel ustalık düzeyi yüksek olan bireyler büyük bir özgüven duygusuna sahiptir ve bilgisizliklerinin, yetersizliklerinin, yetişme alanlarının bilincindedir. Bunlar daha çok inisiyatif alır ve daha hızlı öğrenir. Bundan dolayı örgütler çalışanlarının kişisel gelişimlerini teşvik eder ve bunun örgütü daha güçlü yapacağını düşünür (Senge, 2011, s. 159).

Kişisel hâkimiyeti teşvik etmek isteyen bir liderin bunu zorla başaramayacağı savunulabilir. Lider bunu, örgütte, kişisel hâkimiyet ilkelerinin günlük yaşamda uygulanabileceği bir ortam yaratarak başarabilir. Böyle bir ortam ya da iklim kişisel hâkimiyeti iki şekilde güçlendirir:

1. Organizasyonda kişisel gelişimin değerli olduğu fikrini güçlendirmeye devam edecektir.

2. Sağlanan içeriğe bireyin tepkisi kapsamında kişisel hâkimiyet geliştirmek iş başında hayati bir eğitim sağlayacaktır.

Kişisel hâkimiyeti geliştirmek kesintisiz bir süreç işidir ve sürekli bir çaba gerektirir. Kişisel gelişime bağlı bir kişi için destekleyici bir ortam en önemli faktördür. Kişisel ustalığa odaklanan organizasyonlar, kişisel vizyonlarını, gerçeğe olan bağlılıklarını ve ikisi arasındaki uçurumla yüzleşme isteklerini sürekli geliştirerek bu ortamı yaratabilirler. Kişisel ustalık, kendini sürekli iyileştirme için yaşam boyu öğrenmeye adamış mükemmel bir zanaatkârın yeteneği gibidir. Yüksek kişisel ustalığa sahip insanlar onlar için büyük önem taşır ve hayatta gerçekten aradıkları sonuçlara ulaşmak için yeteneklerini geliştirmeye devam ederler.

İnsanların diğer insanları kontrol etmek için değil, organizasyon ve sistemin kontrolünü ele geçirmek için becerilerini geliştirmeleri gerekir. Bilgi güç olarak düşünülürse gerçek gücün kaynağı kendini bilmektir. Bununla birlikte kendimizi bir değer yapabilmemiz ve yeteneklerimizi geliştirebilmemiz için kendimizi tanımalıyız. Kim olduğumuzu ve hayata neler katabileceğimizi anlamak bir başka deyişle hayatta neden var olmayı istediğimizi anlamak, yeteneklerimizi geliştirmede birinci şarttır. Güçlü, zayıf ve geliştirilmeye ihtiyacı olan yanlar arasında uzlaşı noktasını tespit etmek ve bunları bütünleştirmek kişisel ustalık yolunda atılmış önemli bir adımdır (Cashman, 1998).

2.3.8.2. Düşünsel Modeller

Düşünsel modeller, insanların dünyayı anlamasını ve anlamasını etkileyen köklü varsayımlar, genellemeler, resimler ve görüntülerdir. Bu modeller dünyayı algılayışımızı ye eylemlerimizi etkilemektedir. Ancak çoğunlukla düşünsel modellerimizin ya da bunların davranışlarımız üzerindeki etkilerinin farkında olunmaz. Farklı yönetim durumlarında ne yapılıp yapılamayacağı hakkında sahip olduğumuz düşünsel modeller de diğer düşünsel modellerimizden farklılık göstermez. Yeni pazar fırsatlarına ya da geçerliliğini yitirmiş örgüt pratiklerine ilişkin anlayışlar güçlü düşünsel modellere aykırı düştüğünden uygulamaya dönüşemez. Düşünsel modeller, bireysel davranışı etkileyen aktif yapılardır. Bu, insanların stereotiplerden ve varsayımlardan kurtulmalarına yardımcı olmak için tasarlanmış bir disiplindir. Bir organizasyonun amacı, bireylerin tek başlarına ulaşamayacakları hedeflere ulaşmaları için ortak bir yol belirlemektir. Zekâ modeli öğrenmeyi desteklemek için kullanıldığı sürece, organizasyon yapısı üzerinde olumlu bir etkisi olabilir. Zihinsel modeller kullanan disiplinler, içimizdeki resimleri ortaya çıkarmayı, onları ortaya çıkarmayı ve sıkı denetimlerden geçmeyi öğrenmeyi gerektirir. Öğrenme dâhil, sorgulama ve savunmayı dengelemek için sohbet edebilmek de önemlidir. Bu konuşmalarda insanlar fikirlerini etkili bir şekilde ifade eder ve başkalarını etkilemelerine izin verir (Senge, 2011).

Düşünsel modeller bireylerin belirli olaylar karşısında önyargıyla karar verip gereken analizleri yapmalarını engelleyebilir. Öğrenmenin verimli olabilmesi için bu engellerin mutlaka aşılması gerekmekte ve gerektiği ortamlarda da karşılıklı sorgulamalara gidilmelidir. Ancak bu şekilde bireyler kendilerini ve düşüncelerini açık bir şekilde ifade etme fırsatı bulup, bu düşünceleri başkalarının değerlendirmesine sunabilirler (Kutaniş, 2002, s. 272).

Düşünsel modeller üzerine düşünme ve bunların açığa çıkarılmasının kurumsallaştırılmasında iki yaklaşım bulunmaktadır. Birincisi, geleneksel planlamanın öğrenme olarak yeniden şekillendirilmesidir. İkincisi ise yerel karar almanın ardındaki düşünmeye meydan okuma ve bunu genişletebilmek için de üst yönetimle yerel yönetimin düzenli olarak bir araya gelmesini sağlayan dâhili yönetim kurulları oluşturmaktır. Örgütlerde yöneticiler o anda sahip oldukları düşünsel modeller üzerinde düşünmeyi öğrenmek durumundadırlar. Mevcut varsayımlar ortaya konulmadığı sürece düşünsel modellerin değişmesi beklenemez. Eğer yöneticilerde kendilerinin ve başkalarının düşünme tarzlarını sorgulama yeteneği yoksa de yeni düşünme yollarını işbirlikçi bir şekilde deneme olanakları düşük olacaktır. Örgütte oturmuş bir düşünsel modeller anlayışı yoksa bireyler sistem düşüncesinin amacını dünya hakkında özenli modeller kuran diyagramlar çizmek

olarak yanlış anlayacak ve onun düşünsel modellerimizi iyileştirmeye yönelik bir disiplin olduğunu kavrayamayacaklardır (Senge, 2011).

Bir organizasyon, öğrenen bir organizasyon haline gelmeden önce düşünmeyi öğrenmelidir. Bono, bir kişinin sahip olduğu en önemli beceri ve kaynak olduğuna inanır, yaratıcılık ve düşünme becerilerini inceler. Bono, insanların yeteneklerinden memnun olmaması, her zaman daha iyisini ve daha fazlasını istemesi gerektiğini söyledi. Bu, kendi düşünme kalıplarını aşan insanların yaratıcılıkta da önemli bir mesafe yürüdüğü anlamına gelir (Bono, 1997). Herkesin zihninde zihin haritaları ve modelleri vardır. İnsanlar yaşadıkları her şeyi açıklamak için bu haritaları ve modelleri kullanırlar. Doğru olup olmadıklarını nadiren sorarlar ve çoğu zaman doğru olup olmadıklarını bile bilmezler. Sadece ne düşündüklerini veya ne yapmaları gerektiğini varsayarlar (Covey, 1999). İnsanların davranışları söyledikleri ve savundukları teoriye uymasa bile, davranışları sahip oldukları bilgi modeline uygun olacaktır. Bu anlamda zekâ modelleri insan davranışını etkiler. Farklı bilgi modellerine sahip iki kişi aynı olayı gözlemlese de farklı detaylara odaklandıkları için farklı tanımlamalar yapabilirler (Senge, 2011). Öğrenen organizasyon sürecinde zekâ modellerinin geliştirilmesi önemli kilometre taşlarından biridir. Örgütün üyeleri, sorunları çözerken ve işi tamamlarken geleneksel düşünme yöntemlerinden, standart prosedürlerden ve yöntemlerden vazgeçtiler. İstihbarat modelleri insanlara ve olaylara yönelik önyargıları ve sorgulayıcı tutumları önleyebilir. Bu engelleri aşarak ve birbirlerine sorarak en etkili öğrenme üretilebilir. Bu açıdan hata yapmaktan kaçınmak için aşağıdaki duygulardan kaçınılmalıdır.

- İnançlar gerçektir,
- Gerçek ortadadır,
- İnançlar gerçek bilgi üzerinedir,
- Seçilen bilgi gerçektir.

İş dünyasıyla ilgili düşünsel modelleri çok karmaşık işlevler sergileyebilir. Örneğin, bir Amerikan otomobil üreticisi, etkin üretim yöntemleri nedeniyle pazardaki lider konumunu asla kaybetmeyeceğine inanmaktadır. Alman ve Japon şirketleri, önemli bir pazar konumu elde ettikten sonra bu konsepti değiştirmelidir (Özgener, 2000).

Öğrenme becerileri düşünme ve sorgulama olmak üzere ikiye ayrılır (Saruhan ve Sulaoğlu, 2001). Düşünme becerileri, düşünme sürecini yavaşlatmamızı ve entelektüel modelleri nasıl oluşturduğumuzu ve bunların davranışımızı nasıl etkilediğini anlamamızı sağlar. Sorgulama becerileri, özellikle karmaşık ve çelişkili konularla uğraşırken başkalarıyla nasıl yüz yüze iletişim kurduğumuza odaklanır. Geleneksel otoriter organizasyonlarda,

öğretimi yöneten, organize eden ve kontrol eden bir organizasyondur. Öğrenen bir organizasyonda, yeni öğretim vizyon, değerler ve zekâ modeli olacaktır. Sağlıklı bir organizasyon, ortaya çıkabilecek herhangi bir durumda en iyi zekâ modelini geliştirmek için insanları bir araya getirmenin sistematik bir yoludur (Senge, 2011).

Düşünsel modelleri birbirinden ayırmak, sistem düşüncesinin neden olduğu değişiklikleri önleyebilir. Yöneticiler, mevcut zihinsel modeller üzerinde düşünmeyi öğrenmelidir. Mevcut varsayımlar ortaya çıkmadıkça, bilgi modelini değiştirmek için hiçbir neden yoktur ve sistematik düşünme işe yaramaz. Ek olarak, kuruluşun belirli bir felsefesi ve felsefi model anlayışı yoksa sistem düşüncesinin entelektüel modelimizi geliştirmek ve düşüncemizi değiştirmekle ilgili olduğunu anlamayacaktır (Edmonson, 1999).

Düşünsel modelin amaçladığı gibi ilk olarak yöneticiler bilinçaltında var olan kalıplaşmış düşüncelerden uzak durmaya çalışmalıdır. Sonrasında çalışanlar gelişime ve düşünce biçimleri değiştirmeye eğilmelidir. Değişim yöneticiden çalışana doğru olmalıdır. Çünkü bilinçaltındaki düşünceler, bir müddet sonra örgütteki karşılıklı ilişkileri ve nihayetinde örgüt çalışmalarını olumsuz yönde etkileyecektir. Düşünsel modellerin stratejik karar vermede kullanılmasından dolayı öğrenen örgütler önemli karar verirken, değişik düşünsel modelleri olan yöneticiler, değişik düşünceleri sayesinde doğru karara varabileceklerdir.

2.3.8.3. Paylaşılan Vizyon

Bir örgütte vizyon, tüm çalışanların paylaştığı, örgütün geleceğe ait resmi olarak ifade edilebilir. Vizyon, mevcut gerçekler, umutlar, hayaller, tehditler ve fırsatların birleşiminden doğan, bir bütün olarak organizasyonun geleceğini belirlemek için bilinenden bilinmeyene entelektüel bir yaklaşımdır (Özdemirci, 2014, s. 40). Örgütler varlıklarını sürdürebilmek için çalışanlarını ortak bir kimlik duygusunda bir araya getirebilmelidir. Örgütlerin gerçekten paylaşılan bir vizyonu varsa çalışanlar onlara emir verildiğinden değil kendi istekleri olduğu için öğrenirler ve bu şekilde kendi potansiyellerini aşabilirler. Paylaşılan vizyon, değişimin gerçekleştiği yönü yansıtan, çalışanları doğru yönde cesaretlendiren, çalışanların verimli ve tutarlı çalışmasını sağlayan şirketin geleceğinin bir resmidir (Kutaniş, 2002, s. 273).

Bir vizyonu paylaşmak için, kuruluşun tüm üyeleri tarafından seçilmelidir. Bu, vizyon paylaşımı ile yapılabilir. Ortak bir vizyon, öğrenen organizasyonlar için hayati önem taşır. Çünkü öğrenmek için gerekli odak ve enerjiyi sağlar (Güçlü ve Türkoğlu, 2003). Paylaşılan vizyon örgüt üyelerinin benimsediği bir limit, ideal ve benliklerinde tutuşan etkili bir güçtür. Başkalarına uyum sağlamayı öğrenmek vizyon olmadan da gerçekleşebilir ancak

yaratıcı öğrenme sadece üyelerin kendileri için önemli olan bir işi başarmak adına gayret göstermeleri halinde ortaya çıkabilir (Bakan ve Karayılan, 2011, s. 406).

Öğrenen örgütte vizyon oluşturulduktan ve benimsendikten sonra vizyon örgüt stratejisiyle bütünleşik hale getirilmelidir. Bireylerin ulaşmak istediği hedefler ve yaratmak istedikleri gerçeklik kendi kişisel vizyonlarını oluşturur. Ortak bir vizyon varsa, o zaman birden fazla kişi aynı hedefi benimseyecek ve bu hedefe ulaşmak için birlikte çalışacaklardır. Paylaşılan vizyon (Güçlü ve Türkoğlu, 2003):

- Toplu var olma ve kesin amaç duygusu yaratır,
- Bir başarı kriteri içerir,
- Günlük konuları aşmayı sağlar,
- Şuan ve gelecek için yasal bir anlam taşır,
- Lider ve izleyicilerine eylem yetkisi verir.

Paylaşılan vizyon, kişisel vizyona dayanır. Vizyon ve mevcut bakış açısı arasındaki farka yaratıcılık denir. Bu, kuruluşun hedeflerine ulaşma arzusunu birbirine bağlayan bir faktördür. En etkili insanlar, mevcut gerçekliğin net bir şekilde anlaşılmasına bağlılıklarını sürdürürken vizyonlarına sahip çıkabilenlerdir. Aynı ilke kuruluşlar için de geçerlidir. Öğrenen organizasyonun ayırt edici özelliği havada olma fantezisi değil, vizyonumuza dayanarak var olanı kontrol etme ve deneme konusundaki ciddi istekliliğidir (Edmonson, 1999). Yaratıcı gerilim ile bireyler nereye ulaşmak istediklerini görebilirler. Böylelikle kendi yollarını değerlendirme ve yaklaşımlarını değiştirme fırsatı bulacaklar. Gerginlik ve kişisel ustalık yaratmak, ortak bir vizyon yaratmanın özüdür. Bu nedenle, herkesin öncelikle kendi vizyonu ve kişisel avantajları olmalıdır (Güçlü ve Türkoğlu, 2003).

Bir örgütün çalışanları paylaşılan vizyona güçlü bir şekilde bağlı değillerse, örgütün düzenini kurmak ve o şartlar altında çalışmak zor bir hal alır. Bu taahhüdü gerçekleştirmek için kurumun vizyonunun bir parçasını oluşturan değerler değişmeden kalmalı ancak vizyon değişen koşullara göre güncellenmeli ve ekip vizyonu organizasyonun vizyonunu kişisel vizyonla desteklemelidir. İnsanların kendi vizyonları yoksa yapabilecekleri tek şey başkasının vizyonuna sahip olmaktır. Sonuç, vaat değil, uyumdur. Öte yandan, güçlü bir kişisel yönelim duygusuna sahip insanlar bir araya gelebilir ve gerçekten istediğimiz şey için güçlü bir sinerji yaratabilir. Paylaşılan bir vizyonun temeli kişisel ustalıktır, bu sadece kişisel bir vizyon değil, aynı zamanda gerçek bağlılık ve yaratıcılık anlamına gelir (Aydemir, 1999).

2.3.8.4. Takım Halinde Öğrenme

Takım halinde öğrenme, bireyin öğrendiğini grup içindeki diğerleriyle paylaşması kendi yorumunu katması ve ortak bir anlayış sağlanmasıdır (Koçel, 2013). Senge ve arkadaşları, Örgütsel Öğrenme Merkezi'nde takımların öğrenme faaliyetlerini arttırma üzerine yaptıkları araştırmada çalışanların davranışlarını etkileyen davranış kalıplarını takımlarda ortadan kaldırmayı ve takım çalışmasının fayda düzeyinin yükseltmeyi hedeflemişlerdir. Bu amaçla hazırladıkları ve takım öğrenme laboratuvarı olarak nitelendirdikleri teknikler bülteni, dünya çapında birçok organizasyonda yaygın olarak kullanılmaktadır (Yazıcı, 2001, s. 164).

Takım halinde öğrenme, ekip üyelerinin istenen sonuçları üretme potansiyelini artırma sürecidir. Takım öğrenimi ilkesi, ortak bir vizyona dayanır. Ayrıca yetenekli ekipler yetenekli insanlardan oluştuğu için kişisel ustalığa da dayanır. Takım halinde öğrenmenin üç boyutu vardır (Senge, 2011, s. 260):

1. Karmaşık problemlere iç görüsel bir düşünmeyle yaklaşma,
2. Yenilikçi ve eşgüdümcü eylem,
3. Takım üyelerinin diğer takımlar üzerindeki rolü.

Takımlar gerçekten öğrendiklerinde örgütte inanılmaz sonuçlara ulaşılır ve örgüt üyeleri süratle gelişme fırsatı bulabilirler. Bu disiplinde diyalog çok önemli bir unsurdur. Takımlarda birlikte düşünerek bireyselde varılamayacak derin anlayışlara ulaşılabilir. Bundan dolayı modern örgütlerde temel öğrenme birimi takımlardır. Takımlar gereken dönüşümü sağlayıp öğrenemezlerse örgütlerin de öğrenmesi gerçekleşemez. Ek olarak, takım öğrenimi insanları birbirleriyle ve takımlar arasında işbirliği yapmaya teşvik eder ve bu durum sistem perspektifini netleştirir (Clavert ve diğerleri, 1994, s. 41). Bireysel anlamda zekâ seviyeleri yüksek üyelerden oluşan takımın kolektif zekâ seviyesi üyelerinkinden aşağı seviyede olmamalıdır. Bu yüzden takım içerisinde bir sinerji oluşturulup üyelerin performansının olabilecek en üst seviyeye çıkararak önemli projeler yapılmalı ve takımın ne kadar başarılı işler yapabileceği ortaya konmalıdır (Kutaniş, 2002, s. 273).

Bir noktadan sonra, organizasyondaki bireysel öğrenme organizasyon için önemli değildir. Birey öğrenmeye devam etse bile öğrenen organizasyon görünmeyebilir. Ancak ekip öğrendiğinde, tüm organizasyondaki öğrenme mikro bir dünya haline gelir ve kazanılan içgörüler eyleme dönüştürülebilir. Takım başarısı, organizasyon genelinde toplu öğrenmenin standardını belirleyebilir. Ek olarak, takım öğrenimi için pratik yapmak çok önemlidir. Tiyatro toplulukları ya da orkestralar bunların birer örneğidir. Bu gruplar asıl gösterim öncesinde pratik yaparak eksik ve uyumsuzluklarını gidermeyi amaçlarlar. Örgütsel etkinlik

yapmayı amaçlayan büyük örgütler de simülasyon gibi yöntemler kullanarak yönetim pratiği yapmalıdırlar. Uzmanlar tarafından hazırlanan senaryoların öncesinde denenmesi örgütlere büyük fayda getirecektir (Bakan ve Karayılan, 2011, s. 407). Çağımızdaki örgütlerde problemler çalışanların yalnız başına çözebilecekleri boyutların çok üzerindedir. Bu nedenle temel öğrenme birimi bir birey değil, bir takımdır. Bu nedenle, örgütsel öğrenme takım öğrenimi yoluyla elde edilir. Varsayımlar ve önyargılar takım öğrenimine katılmaz. Takım öğreniminin disiplini, takımın enerjisini aynı yönde öğrenmek ve sonuçlara ulaşmak için kullanmaktır. Bu disiplinin temel unsurları ortak bir vizyon geliştirmek ve kişisel ustalıktır (Edmonson, 1999).



Şekil 11. Takım Halinde Öğrenme
Kaynak: Redding ve Catalanello, 1994, s. 141.

Şekil 11.'de görüldüğü üzere kişisel öğrenme örgütsel öğrenmenin temelidir ancak bu kişisel öğrenme örgütsel öğrenmenin gerçekleşeceği anlamına gelmez. Burada kilit rol, takım halinde öğrenmededir. Bu amaçla, kuruluşlar, bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme arasında bir köprü olan bir ekip şeklinde öğrenmeyi gerçekleştirecek bir örgütsel kültür oluşturmalıdır. Takım öğrenimi, bireysel becerilerin anlaşılması da dâhil olmak üzere ortak bir konudur Bu, bireylerin yalnız yaşayabileceği bir süreç değildir. Bu disiplin, iki farklı takım konuşma biçiminin, yani diyalog ve tartışmanın doğru kullanımını gerektirir. Aynı zamanda, çalışma ekibi içinde üretken diyaloğa ve tartışmaya karşı çıkan aktif güçlerle yaratıcı bir şekilde başa çıkmayı öğrenmeyi gerektirir (Senge, 2011, s. 257).

Tartışmanın amacı birinin görüşlerinin grup olarak kabul edilmesidir ve bir başka deyişle gruba karşı bir kazanma söz konusudur. Bazen kendi bakış açınızı güçlendirmek için bir başkasının bakış açısının bir kısmını kabul edebilirsiniz. Ama gerçekten ihtiyaç duyulan şey, hâkimiyet kurmak için kendi fikridir. Bu noktada, kazanmaya yapılan bu vurgu, tutarlılık ve doğruluk önceliği ile uyumsuzdur. Konuşma gereklidir. Diyalogda kazanan yoktur, diyalog doğru yürütüldüğünde herkes kazanacaktır. Diyalog yoluyla bireyler ortak içgörüler edinebilir. Ortak anlamın gelişmesine göre yeni bir tür düşünce ortaya çıkmaya

başladı. Burada oluşturulan anlam veri tabanı sürekli gelişme ve değişme yeteneğine sahiptir (Edmonson, 1999). Diyalog, bilginin yaratıcı bir şekilde yeniden düzenlenmesini sağlar ve doğal ve güçlü bir işbirliği kaynağı olan ortak bir anlam üretir (Isaacs, 1998).

2.3.8.5. Sistem Düşüncesi

Sistem düşüncesi, son yarım yüzyılda gelişen bütünsel bir bilgi ve kavram çerçevesidir. Bu disiplin, tüm planı açıkça görebilir ve bunları en etkili şekilde değiştirmenin yollarını bulabilir (Senge, 2011, s. 15). Organizasyonun herhangi bir yerindeki pasiflik sadece o bölümle değil, organizasyonun diğer kısımlarıyla veya organizasyonun çevresel ve sosyo-ekonomik koşullarıyla da ilgilidir. Bunu yapmak için olaylara bütünsel bir bakış açısıyla bakmanız gerekir. Her şeyin karşılıklı bağımlılığını koruyan bir sistem fikri, bireylerin düşünme şeklini yeniden düzenlemeyi amaçlamaktadır (Kutaniş, 2002, s. 271).

Sistem düşüncesi beşinci disiplindir. Bu disiplin, diğer disiplinleri bütünleştirir ve onları tutarlı bir teori ve pratik bütününde birleştirir. Aynı zamanda diğer disiplinleri de güçlendirir ve bize bütünün, parçalarının toplamından daha fazlası olduğunu hatırlatır. Örneğin, sistem düşüncesi olmadan vizyonu gerçekleştirmek için gerekli gücü anlayamayacağız. Organizasyonda sistematik olmayan düşünce hâkimse, vizyonu beslemenin ilk koşulu olan vizyonu gerçekleştireceğimize dair inancın gerçekleşmesi mümkün olmayacaktır (Senge, 2011). Sistem düşüncesi bir problemin veya durumun nedenselliğine odaklandığı için kısa vadeli ve geçici çözümler yerine uzun vadeli ve kalıcı çözümler düşünmek, diğer bir deyişle belirtilerin altındaki gerçek problemlerden ziyade belirtilere çözüm bulmak mümkündür (Yazıcı, 2001, s. 165).

Sistem düşüncesinin amacı bütünü görmektir. Bu fikir, bir organizasyonun farklı parçalardan oluşan bir sistem olarak görülmesi gerektiğini, her bir parçanın koordineli bir şekilde hareket ettiğini ve her bir parçanın bağımsız olarak görülmesi gerektiğini göstermektedir (Gomez ve diğerleri, 2005). Aynı zamanda, sistem düşüncesi kavramsal bir çerçeve, bilgi sistemleri ve araçları koleksiyonudur. Olay ve olay arasındaki nedensel ilişkiyi ortaya çıkararak, görünüşte bağımsız olan olayı bir bütün olarak net bir şekilde anlayabilir ve olayı en etkili şekilde nasıl değiştireceğinizi anlamanıza yardımcı olabilirsiniz (Yang ve diğerleri, 2004).

Sistem düşüncesi öğrenen organizasyonlar için çok önemlidir çünkü öğrenen organizasyonları geleneksel yöntemlerden farklı kılar. Sistematik yaklaşım, bireyleri aktif katılımcılar olarak gören bir zihniyet değişimidir, illa ki pasif değil, kendi gerçekliklerini şekillendirirler ve bugüne tepki vererek yarını yaratırlar. Öğrenen bir organizasyon temelinde, kendimizi dünyadan izole etmekten, dünyayla bağlantı kurmaktan, sorunlarımızı

başkalarının veya başka şeylerin neden olduğu sorunlar olarak ele almaktan ve kendimizin faaliyetler karşılaştığımız sorunlara nasıl neden oldu (Chen, 2005). Sistem düşüncesi, insanların karşılaştıkları değişen ve karmaşık durumlarda hayatta kalmalarını sağlayan ana unsurdur. Çünkü insanların olayları ve veri hacimlerini izlemesinin tek yolu, bu olaylara yol açan yapıyı anlamaktır. Sistem düşüncesi bunu sağlar. Öğrenen bir organizasyonda sistem düşüncesi takım öğrenimi gerektirir. Çalışanın kişisel kontrole olan bağlılığı, ekip öğreniminin gerçekleşmesi için kritiktir. Birey, grup ve örgütsel seviyelerde öğrenmeye ulaşmak için çalışanın zekâ modeli belirlenmeli, gerektiğinde değiştirilmeli ve paylaşılmalıdır. Tüm bu disiplinlerin birbirini etkilediği ve ayrı ayrı düşünülemeyeceği görülmektedir (Willard, 1994).

Tablo 7. Beş Disiplinin Esasları, Prensipleri ve Uygulamaları

	Sistem Düşüncesi	**Kişisel Hakimiyet**	**Zihni Modeller**	**Paylaşılan Vizyon**	**Takım Halinde Öğrenme**
Esaslar: Disiplindeki Ustaların Durumu	Bütüncüllük, İçiçecilik	Var olma, Üretkenlik, İlgililik	Doğruluk sevgisi, Açıklık	Amaç ortaklığı, Ortaklık	Kollektif zeka, Dayanışma
Prensipler: Yön veren fikirler ve bakış açıları	Yapı davranışı etkiler, Politikaya direniş, Kaldıraç	Görüş, Duygusal gerilim, Bilinçaltı	Benimsenip kullanılan teori, Soruşturma ve savunma dengesi	Hologram olarak paylaşılan görüş, Kendini arama-Rıza gösterme	Diyalog ve tartışmayı iç içe geçirme, Korumacı rutinler
Uygulamalar: Yapılan şeyler	Sistem şemaları, simülasyon	Kişisel görüşü netleştirme, Duygusal gerilimi koruyarak sonuca ulaşma ve gerçeği görme, Seçim yapma	Verileri verilere dayalı soyutlamalardan arındırma, Öngörüleri sınama	Görüş oluşturma süreci (Kişisel görüşleri paylaşma, diğerlerini dinleme, seçme özgürlüğü tanıma), Var olan gerçeği kabul etme	Öngörüleri erteleme, Meslektaş gibi davranma, Kendi korumacılığını ortaya çıkarma, "Pratik yapma"

Kaynak: Kutaniş, 2002, s. 274.

2.3.9.Öğrenen Örgüt Modelleri

Öğrenen örgütün yapısı, modeli ve uygulamaları üzerinde birçok araştırmacı kendine göre farklı şekillerde algılamış, değerlendirmiş, yorumlamış ve düşüncelerini ortaya koymuştur. Bunlardan bazıları aşağıda kısa bir şekilde özetlenmiştir.

2.3.9.1. Watkins ve Marsick'in Modeli

Watkins, Marsick, Yang ve Karen (2004) öğrenen örgüt modelini Senge'nin beş disiplinini temel alarak oluşturmuşlar ve model çalışanlar ile örgütü birleştiren bir yapıya

sahiptir (Yıldız, 2011, s. 49). Watkins ve Marsick öğrenen örgütü devamlı öğrenen ve değişim gösteren bir örgüt yapısı olarak, öğrenmeyi de yapılan iş ile aynı doğrultuda ve işle bütünleştirilmiş, stratejik bir süreç olarak tanımlamışlardır (Basım ve diğerleri, 2009, s. 33). Eğitimleri düzenleyen bir yapıya sahip organizasyonlarda eğitim istihdam edilerek sürekli ve dinamik bir yapıya dönüşür (Watkins ve diğerleri, 2004). Preskil ve Torres (1999) başarılı olan örgütlerin başarı etkenlerinin diğer örgütler ile paylaşılmasının başarının sürekliliğini ve kalıcılığını sağladığını ifade etmişlerdir. Watkins ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilen öğrenen örgüt boyutları anketi alan yazında geçerliği ve güvenilirliği kabul edilmiş en yaygın kullanılan ölçektir.

Watkins ve Marsick öğrenen örgüt oluşturmada yedi koşul olduğunu ifade etmektedir. Bunlar: sürekli öğrenme olanakları oluşturmak, diyalog ve soruşturmayı pekiştirmek, işbirliği ve takım halinde öğrenmeyi cazip kılmak, öğrenme eylemini ve öğrenmeyi paylaşmayı sistem haline getirmek, bireylere ortak vizyon için yetki vermek, örgütün çevresiyle ilişki kurmasını sağlamak, öğrenmeyi kişi, takım ve örgüt seviyesinde destekleyen liderler yaratmaktır (Cullen,1999, s. 47; Dirani, 2006, s. 558). Watkins ve Marsick'in modeli, bir modelden daha çok öğrenen örgüt olabilmek için gerekli olan şartlar konusunda öneride bulunmaktadır.

2.3.9.2. Armstrong ve Foley Modeli

Armstrong ve Foley (2003) çalışmalarında örgütlerdeki örgütsel öğrenme mekanizmaları üzerine odaklanmışlardır. Bu yaklaşımları dört ana boyut altında tanımlarlar: çevre eğitimi, eğitim ve gelişim ihtiyaçları, okul bağlı kuruluşları ve gelişim ihtiyaçları ve eğitimin organizasyon genelinde uygulanması. Araştırman üç noktaya ulaşmayı amaçlamıştır. Örgütsel öğrenme mekanizmalarının veya bunlara destek olan yapıları tespit etmek, kolaylaştıran yapıları tanımlamak ve dikkat, uygulama sürecinin gözden geçirilmesi ve örgütsel öğrenme mekanizmalarının azaltılması, bozulma veya işlev bozukluğunun algılamaktır. Araştırma sonuçlarına göre örgütsel öğrenme mekanizmaları çok yönlü bir yapı olarak ortaya çıkmaktadır (Armstrong ve Foley, 2003, s. 74-75).

2.3.9.3.Peter Senge'nin Öğrenen Örgüt Disiplinleri

Senge uzun yıllar öğrenen örgüt yapısını detaylı bir biçimde incelemiştir. Öğrenen örgütte kişisel ustalık, düşünsel modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi olmak üzere beş temel disiplin olduğunu ileri sürmüştür. Senge zihinlerdeki dünya algısının sürekli ve hızlı bir şekilde değişim geçiren dünya ile birlikte değişmesi gerektiğini ve mevcut becerilerin de güncellenmesinin zorunluluğunu ifade etmiştir. Kişisel ustalığın doğuştan sahip olunan bir şey olmadığını, zamanla kazanılan ve yaşam boyu süren

bir disiplin olduğunu belirtmiştir. Kendi yetenekleri yüksek olan kişilerin bilgisi, yetkinliğin ve eğitimin yüksek derecede bilincinde olduklarını ve derin bir özgüven duygusuna sahip olduklarını vurgulamıştır (Senge, 2013, s. 163). Bunun yanında eğitim sürecinin örgütlerde sürekli olarak var olması gerektiğini savunmuştur.

Vizyon paylaşımı örgüt çalışanlarını inançla birbirine kenetleyen ve ortak amaca doğru götüren önemli bir süreçtir. Paylaşılan vizyon ne yaratılmak istendiğine verilen cevaptır ve örgütün bütün üyeleri tarafından taşınan resimdir. Vizyonun paylaşılabilmesi için tüm çalışanların katkısının olması gerekmektedir. Öğrenen örgüt olabilmek için ortak vizyon ve yeteneğin yetersiz olduğunu ileri süren Senge takım halinde öğrenmenin önemli olduğunu ve bunun için etkili yöntemlerin bulunması gerektiğini, aksi halde başarılı olmanın bir tesadüf olacağını ifade etmektedir. Bunun için de tartışma ve diyaloğun öneminden bahsetmektedir. Bu iki unsurun sinerjinin ortaya çıkmasını sağlayacağını ve bu şekilde takımın toplam enerjisinin üyelerin kendi enerjilerinin toplamından daha fazla olacağını belirtmektedir. Sistem düşüncesi bu dört disiplinleri bir arada tutan bir unsurdur. Bütünsel bir görüş açısı sağlayan bir disiplin olarak, durağan olaylardan ziyade değişim düzenlerini görmeyi gerekli kılar. Sistem düşüncesini diğer disiplinlerin altyapısı olarak konumlandıran Senge, bunun tek tek parçaları görmek yerine bütünü anlayabilen bir zihniyet değişikliği olduğuna dikkat çekti. Sistematik düşünme olmadan diğer öğrenme disiplinlerinin uygulamada gerekli uyuma uyum sağlayamayacağına inanmaktadır (Senge, 2013).

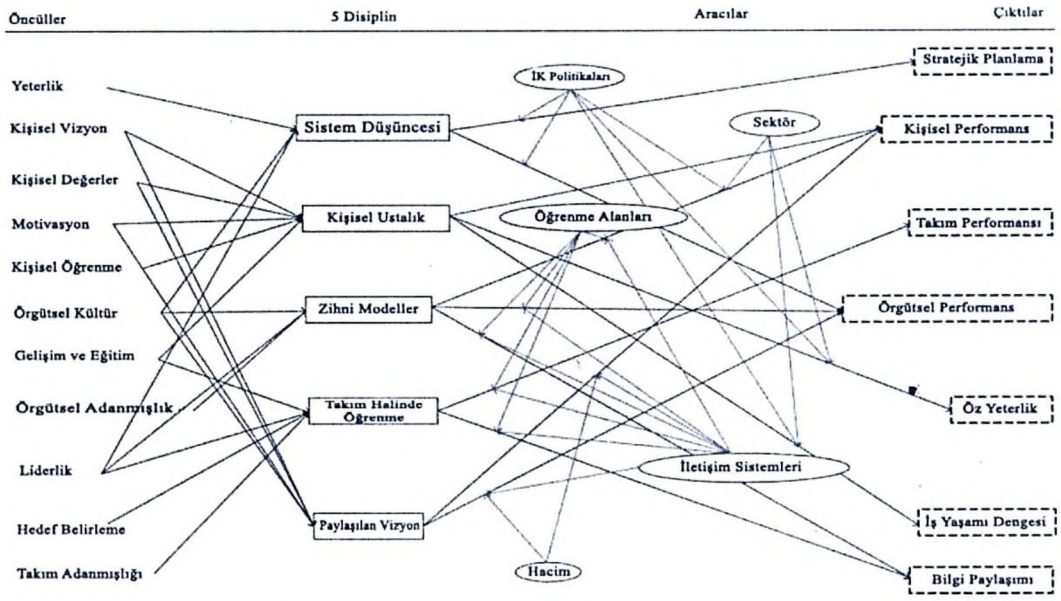
2.3.9.4. Örtanblad'ın Birleşik (Bütünleşik) Modeli

Örtenblad öğrenen örgütlerde dört boyutun varlığından söz etmektedir. Bu boyutların tümü birbirleriyle ilişki içindedir. Bir örgüte öğrenen niteliği katan bu boyutların etkin varlığıdır (Örtenblad, 2004). Bu boyutlardan ilki örgütsel öğrenme olup farklı düzeylerde öğrenme gereksiniminin farkında olmak ve öğrenilen bilgiyi örgütün hafızasında biriktirmek gerekmektedir. Bunun yanında bilgiyi uygulamaya dönüştürmek önemlidir. Sonraki boyut olan işyerinde öğrenmede yasal kurslardan çok çalışanların işi yaparken öğrenmeleri vurgulanmaktadır. Öğrenme ortamı boyutu ise öğrenen bir örgütün çalışanların öğrenmeleri için kolaylaştırıcı bir rol oynamaları ve fırsat sunmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Örgütün öğrenme için ortam ve kolaylaştırıcı unsurlar sunması ve denetimi bırakması gereklidir. Organizasyonun idari ve hiyerarşik yapısını öğrenme ve sorgulama yapısı olarak adlandırılan bu son boyut, organizasyonların esnek ve organik bir yapıya sahip olduğunu vurgulamaktadır. Organizasyon üyelerinin, müşterilerin beklenti, istek ve ihtiyaçlarını karşılamayı sürekli öğrenebileceğini ifade ederek, organizasyonda hızlı kararlar alan çalışanlar ile müşteri memnuniyetini sağlar. Ekip olarak çalışırken, her ekip üyesinin

diğer üyelerin çalışmalarına alışması gerektiğini de belirtmektedir. Bu modelde tüm boyutların birbiriyle ilişki halinde olmaları çok önemlidir (Örtenblad, 2004, s. 132).

2.3.9.5. Bui ve Baruch'un Sistem Yaklaşımı

Bui ve Baruch, özellikle Senge'nin modelini örnek alarak, uygulama açısından daha kolay ve anlaşılabilir bir yaklaşıma ulaşmayı kendilerine amaç edinmişlerdir. Bunu akılda tutarak, bu disiplinleri ölçülebilir hale getirmek için beş disiplini aldılar ve önceki, aracılık eden ve çıktı değişkenlerini belirlediler. Schengen modelinin ilham verici olduğunu ancak öğrenen bir organizasyon oluşturmanın zor olduğunu söylemişlerdir (Bui ve Baruch, 2010, s. 209). Şekil 12.'de model gösterilmektedir:



*Şekil 12.*Bui ve Baruch Öğrenen Örgüt Modeli

Kaynak: Bui ve Baruch, 2010.

Yukarıda gösterilen modele göre kişisel ustalıkta ilk unsurlar; bireysel olarak değer, motivasyon, öğrenme, vizyon, yetiştirme ve geliştirmedir. Kişisel ustalık için öncelikli olarak bu yukarıdakilerin ortaya çıkması gereklidir. Diğer bir deyişle, motivasyon yeterliyse çalışanlar kişisel ve mesleki gelişime odaklanarak kişisel performans ve kişisel tatmini artıracaktır. Model, insan kaynaklarına ve endüstriye aracılık rolü üstleniyor. Yerler yeterince eğitildiğinde, kuruluşun iyi bir insan kaynakları politikası yoksa beklenen sonuçlara ulaşamayacaktır. Aksi halde sonuçlar; öz-etki, bireysel performans ve iş hayatının dengesi olarak karşımıza çıkacaktır. Düşünsel modellerin öncülleri; kendini örgüte adama, liderlik ve örgütsel kültürdür. Aracı değer, iletişim sistemi ve öğrenme ortamıdır ve sonuç, bilgi paylaşımı ve daha iyi performanstır. Bir organizasyon kültürü oluşturmadan, ekip bağlılığı, liderlik becerileri, hedef belirleme, eğitim ve geliştirme ve ekip öğrenimi

anlamsızdır. Etkili bir iletişim ve öğrenme ortamı sağlamak, organizasyondaki ekibin daha etkin olmasını sağlayacak ve etkin bilgi paylaşımını sağlayacaktır (Bui ve Baruch, 2010).

Güçlü bir vizyon oluşturmak için paylaşılan vizyonun öncülleri; bireysel vizyon, bireysel değerler, liderlik ve örgüt kültürüdür. Örgütün büyüklüğü ve iletişim sistemleri aracı faktörlerdir. Vizyon paylaşımı karmaşık ve büyük örgütlerde oldukça zordur. Öncül değerlerin yeterli olmasıyla, küçük ve basit bir yapıya sahip olarak örgütte iyi bir iletişim sistemi kurulabilecek, bireysel ve örgütsel performansı arttırılabilecektir. Sistem düşüncesinin var olduğu bir örgüt oluşturabilmek için örgüt kültürü gerekmektedir. Bunun yanında bireysel yeterlik ve etkin liderliğin sağlanması önem taşımaktadır. Bunlar oluştuktan sonra kişisel ve profesyonel gelişim yoluyla örgütsel stratejik planlar bütünsel bir bakış açısıyla gerçekleşebilir ve örgütte performans artışı sağlanabilir (Bui ve Baruch, 2010).

2.3.9.6. Garavan'ın Yaklaşımı

Garavan öğrenen örgüt kavramını bir değişken olarak algılamaktadır. Çünkü ancak bu yolla sürdürülebilirliğin sağlanabileceğini düşünmektedir. Öğrenen örgüt olabilmede öğrenmeye açık bir kültür oluşturmak, öğrenmeyi kolaylaştıracak bir yapı kurmak, bireyleri öğrenebilecek psikolojik olgunluğa eriştirmek olmak üzere üç konudan söz etmektedir. Öğrenme kültürü öğrenmeyi kolaylaştırabildiği gibi bazı kalıp davranışlar kültürün değişmesini ve sorgulanabilir olma özelliğini zor kılabilir ve bunun yanında bir engel de teşkil edebilir. Örgüt kültürü destekleyici olmalıdır çünkü değerlerin geliştirilmesi ve devamlarının sağlanması sadece uygun teşvik ve örneklerle olabilir. Öğrenen örgüt için kültürün unsurlarıyla öğrenme etkinlikleri arasında bir sinerji sağlanmalıdır. Örgüt yapısının seviyesinin köklü bir şekilde yeniden belirlenmesi gerekmektedir. Karar vermenin sınırlarının net bir şekilde ortaya konması gereklidir. Ayrıca, organizasyonun öğrenmeye nitelikli olması için çalışanların belli bir zihinsel olgunluğa sahip olması gerekir. Ancak kuruluşlar genellikle bundan kaçınır. Öğrenen bir organizasyon fikri, çalışanların bireysel olarak sorumluluk alabilmesidir (Garavan, 1997, s. 26).

2.3.9.7. Woolner'in Gelişim Modeli

Woolner modelinde öğrenen örgüt olma sürecini beş aşamayla ifade etmektedir. Örgüt oluşumu adı verilen ilk aşamada genç örgütler öğrenme sürecini sınama-yanılma yoluyla tecrübe ederler. İkinci aşama olan gelişen örgüt aşamasında örgütlerin eğitilmesi gerekir ve dışarıdan eğitim yardımı alırlar. Üçüncü aşama olgun örgüt aşamasıdır. Bu aşamada, öğrenme ile ekonomik avantaj arasında bir bağlantı kurulur ve öğrenme hala organizasyonun normal bir işlevi olarak görülmez. Uyarlanabilir organizasyon aşamasında, organizasyonun stratejik hedefleri ile öğrenme arasında bir ilişki olacaktır. Birey, grup ve

örgütsel seviyelerde bulunmayan becerilerin kazanılmasını düşünün, ancak yine de, örgütün stratejik hedeflerinde öğrenme önemli değildir. Son aşamada, öğrenen organizasyon aşamasında, öğrenme organizasyonun günlük faaliyetidir. Öğrenme ödüllendirilir ve öğrenme stratejik planlama sürecinin bir parçası haline gelir (Johnson, 1998, s. 144).

2.3.9.8. Köy Enstitüleri Modeli

Türkiye Cumhuriyeti'nde etkin bir şekilde uygulanan bir diğer model ise köy enstitüleri modelidir. Köy enstitüleri modeli işbirlikçi bir yapı üzerine temellendirilmiştir. Daha çok eğitim örgütleri olan okullarda uygulanan bu modelde öğretmenlerin, öğrencilerin ve yönetimin hep birlikte kendi okullarını yapması ve bu okullarda gerçekleştirdikleri faaliyetler büyük ölçüde teorik bilgilerin pratik forma dönüştürülmesiyle oluşur. Paydaşlar yaptıkları işleri sahiplenerek örgütsel bağlılığı sağlamaktadır. Okullarda oluşturulan biz anlayışı, okulun en önemli paydaşları olan öğretmen, öğrenci, veli ve yönetimi birbirlerine daha çok yakınlaştıracak, ele edilecek başarı hep birlikte benimsenecektir. Köy enstitüleri demokratik bir yapıdadır ve öğrenciler yönetimde söz sahibidirler (Bil, 2012). Bu eğitim örgütleriyle ilgili görsel unsurlar değerlendirildiğinde ve bu örgütlerden mezun olanların hayatları araştırıldığında, sürekli bir şekilde öğrenme hedefi olan, öğrenmeyi öğrenen, kendilerine sunulan okul ortamında öğrencilerin bireysel anlamda kendilerini geliştirmek için kitap okuma ve bir müzik aleti çalma gibi entelektüel anlamda donanımlı bireyler oldukları görülmekte ve bu bireylerin toplumdaki etkileri günümüzde hala görülmektedir.

2.3.10. İlgili Araştırmalar

Literatür taramasında öğrenen örgüt ile ilgili çalışmalara bakıldığında Resnick ve Hall'un (1998) yaptığı "Learning Organizations for Sustainable Education Reform" isimli çalışmalarında, Amerikan okul bölgelerinde yöneticilerin, kaliteli eğitimin unsurlarını belirlemedeki izledikleri yolu belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğretmenlerin bu prensipleri sağlayacak profesyonel bir gelişim sistemi kurmak için akranlarıyla birlikte hareket etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Kendi bölgelerinde öğrenme toplulukları oluşturmak için yakın bölgedeki yönetim ekipleri, kurullar ve yerel sendika temsilcileriyle birlikte çalışılması gerektiğini vurgulamışlardır. Alıştırma uygulamaları üzerine yoğunlaşmanın, önceki yıllardaki yöntemlerin değiştirilmesinin, eğitim reformu döngülerinin durdurulmasının önemini vurgulamışlardır. Yeni temel öğretim ve öğrenme teorisinin acil bir ihtiyaç olduğu, tüm öğrencilerin yüksek başarı standartlarına erişmesini sağlayacak bilgi temelli yapılandırmacı sistemlerine dayanan çaba esaslı sistemlerin oluşturulmasının sınıf uygulamasında önemli değişiklikler anlamına geleceğini ifade etmişlerdir.

Bass (2000) tarafından yapılan "The Future of Leadership in Learning Organizations" isimli çalışmasında öğrenen örgütlerin gelecekte dönüşümcü eğitim liderlerinin olacağını ve bunların öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimlerinde demokratik davranacağını belirtmiştir. Bunun yanında, bu liderlerin görev ve sorumluluklarının farkında olacağını, kendilerini değişimin mimarı olarak göreceğini, öğretmenlerin ve öğrencilerin, küreselleşme ve bilgi çağının yeni dünyasına hazırlanmasında ve uyum sağlamasında onlara destek olacağını tespit etmiştir.

Giles ve Hargreaves (2006) tarafından yapılan "The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform" isimli araştırmada okulların, yenilikçi çabaların sürdürülebilirliğini tehdit eden üç değişikliğin ikisini dengeleme kapasitesine sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Okulların geleceğe umut verici olduğunu, öğrenme toplumunun geleceğinin ulusların ve hükümetlerin, öğrenim organizasyonları ve profesyonel öğrenme topluluklarının standartlaştırma rejimlerini rahatlatarak kendilerini geliştirebilecekleri ortamlar oluşturma kapasitesine de bağlı olduğu sonuçlarına da ulaşmışlardır.

Atak (2009) çalışmasında öğrenen örgüt ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi ve duygusal, normatif ve devam bağlılığının öğrenen örgüt ve öğrenen örgütün alt unsurları üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bununla birlikte, bilgi çağı örgütlerinin ve öğrenen örgütlerin ana özelliklerini belirlemeyi ve öğrenen örgüt kavramının örgütsel öğrenme ve bilgi yönetimi gibi kavramlarla olan ilişkisini ortaya koymayı da amaçlamıştır.

Ulutaş (2015) çalışmasında akademisyenlerin bilişim liderliği ile üniversitelerin öğrenen örgüt olması arasındaki ilişkiyi ve bunların üniversitede kültür oluşturma üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, üniversite kültürünü geliştirmede bilişim liderliği ve öğrenen örgüt kavramlarının önemli rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Toksöz (2015) araştırmasında çalışanların öğrenen örgüt algısının, iş tatminine, örgüt içi girişimciliklerine ve örgütsel bağlılıklarına olan etkisini incelemeye amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenen örgütlerin iş tatmini, iş bağlılığı ve iç girişimciliği önemli ölçüde etkilediği ve bu nedenle örgütlerde öğrenen yapı geliştirilmeli ve desteklenmelidir. Ancak bilişim sektöründe bu durumun tamamen önem kazanmadığı ve yönetimler tarafından yeterince desteklenmediği görülmüştür.

Bil (2018) araştırmasında ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okulun öğrenen organizasyonu, örgütsel güven ve iş doyumu düzeyleri kısmi anlaşma olarak

belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, devlet okulları ile karşılaştırıldığında özel okullar görece daha fazla öğrenen organizasyondur ve büyük okullara göre özel okullar küçük okullardır. Okulların ölçeği küçüldükçe, örgütsel güven artar ve özel okulların örgütsel güveni de devlet okullarından daha yüksektir. Okul öğretmenlerinin sayısı azaldıkça öğretmenlerin iş doyumu artacak ve özel okullardaki öğretmenlerin iş doyumu devlet okullarına göre daha yüksek olacaktır. Ek olarak, öğretmenlerin iç tatmini dış memnuniyetinden daha yüksektir. Kavramlar arasındaki ilişkiye göre, örgütsel güven ile öğrenen örgüt arasında önemli, özdeş, üst düzey bir ilişki bulunmaktadır. Örgütsel güven ile iş tatmini arasındaki ilişki önemli, eş yönlü ve yüksektir. Öğrenen organizasyon ile iş tatmini arasındaki ilişki önemlidir, aynı yönde ve orta düzeydedir.

Artantaş (2019), Sağlık Bakanlığı merkez teşkilat çalışanlarının öğrenen örgüt kavramı, iş tatmini ve örgütsel güven üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çalışanın iş memnuniyetini artırmak için bir öğrenme ortamı geliştirmek gerekmektedir. Bu durumda, resmi ve gayri resmi öğrenme ortamları yaratmak ve bunları teknik olarak yetenekli hale getirmek önemlidir. Bu durumda gerekirse dış danışmanlık ve eğitim desteği alınmalıdır. İş başında eğitim, öğrenen bir organizasyon ortamı yaratmak için organize edilmelidir.

Çelebi (2020) çalışmasında, enformasyon teknolojileri çerçevesinde bilgi yönetimi ve öğrenen örgüt ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Örgütlerin yaptıkları enformasyon teknoloji yatırımları ile bilgi yönetimini sağlayarak öğrenen bir örgüte dönüşüp dönüşmediklerinin tespitinin yapılması ve böylece bilgi yönetimiyle öğrenen örgüt ilişkisinin mevcudiyetinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bilgi yönetimi ile öğrenen örgüt arasında ilişkinin bulunduğu ve özellikle bilgi yönetimi süreci ve bilgi yönetimi kültürü başta olmak üzere bilgi yönetimi teknolojisi boyutlarının öğrenen örgüt olmayı etkilediği tespit edilmiştir.

2.4. Yenilik Yönetimi

2.4.1. Yenilik kavramı

İlk kez ekonomist-siyaset bilimci Schumpeter, yeniliği kalkınmanın itici gücü olarak tanımlarken, yenilikçi rolleriyle girişimcilerin piyasadaki dengeyi bozduğunu ve ekonomide sürekli dinamizm yarattığını vurgulamaktadır (Elçi, Karataylı ve Karata, 2008, s.13). Yenilik kavramı Latince innovatus kelimesinden gelmektedir ve İngilizce karşılığı innovation kelimesidir. Türk Dil Kurumu İngilizce karşılığından türeyen inovasyon kelimesinin yerine 'yenileşim' kelimesinin kullanılmasını önermektedir (Bozkurt, 2013, s. 2; Yiğit, 2014, s.

251; TDK, 2021). Ancak, alan yazında yenileşim kelimesinden ziyade genel olarak 'yenilik' kelimesi kullanılmaktadır (Uzkurt, 2008, s. 17).

Yenilik kavramı, Türk Dil Kurumu tarafından eski, zararlı veya uygunsuz şeyleri yeni, faydalı ve yeterli şeylerle değiştirmek şeklinde tanımlanmaktadır. Farklı bir tanımda, mevcut bir şeyde, bulunduğu durumdan pozitif bir yöne doğru değişiklikler yapmak ve ortaya farklı şeyler koymak olarak söz edilmektedir. Örgütsel açıdan bir ifadeyle yenilik örgütlerin dış ilişkilerini de içeren tüm süreç, uygulama ve politikalarında değişime gitmeleri ve bu şekilde çevresel uyumu yakalayabilmeleri olarak kabul edilmektedir (Damanpour, 1996).

Yenilik yeni bir fikir, uygulama veya eser ortaya koymak olarak ifade etmektedirler. Kanter (1983), yeniliğin daha çok süreç olarak ele alınması gerektiğini ve bu süreci yeni fikirlerin, ürün ve hizmetlerin geliştirilmesi, benimsenmesi ve uygulanması olarak belirlemektedir. Kuczmarski (1996), yeniliğin örgütleri bulundukları konumdan gelecek vizyonlarına taşıyan bir yöntem veya davranışlar bütünü olduğunu belirtmektedir. Buckler (1997) yeniliğin örgütsel kültür için değer yaratmak olduğunu ve böylece örgütün çevredeki değişikliklere uyum sağladığını belirtmiştir (aktaran Pervaiz, 1998, s. 30). Yenilik, mevcut ürün ve süreçlerin geliştirilmesini, yeni teknolojileri aramayı ve eski teknolojileri bir kenara bırakmayı ifade eder (Matthews, 2003). Osborne ve Brown (2012) yeniliği, yeni bileşenlerin yeni bilgi, yeni organizasyon veya yeni yönetim veya süreç becerileri olarak kamu hizmetlerine dâhil edilmesi olarak tanımladı.

Bessant ve diğerleri (2005) yeniliğin örgütlerin değişim ve gelişimlerinin temelinde yer alan asıl unsur olduğunu ifade etmektedirler (aktaran Baregheh, Rowley ve Sambrook, 2009, s. 1324). Trott (2005) ise yeniliğin bir fikir, teknolojik gelişme, yeni ya da geliştirilmiş bir ürün ya da hizmetin üretilmesi ve pazarlanması gibi eylemleri içeren bütün süreçlerin yönetilmesi olarak ifade etmektedir. Osborne ve Brown (2012) yeniliği yeni bilgi, yeni yönetim becerileri veya yeni unsurların kamu hizmetine sunulması şeklinde tanımlamaktadır. Organizasyonel yönetim açısından yenilik, yeni veya önemli ölçüde geliştirilmiş bir ürün (mal veya hizmet) veya süreç, yeni bir pazarlama yöntemi veya iç uygulamalarda, organizasyonel organizasyonda veya dış ilişkilerde yeni bir organizasyonel yöntem olarak tanımlanır (Oslo Kılavuzu, 2005, s. 50). Başka bir deyişle yenilik, bir kişi veya birimin tek bir faaliyet olarak değil, alt süreçlerin etkileşiminin bir sonucudur; bir problemi çözmek için geliştirilen ve kullanılan yeni fikirleri, uygulamaları ve nesneleri başarıyla oluşturmanın yeni yöntemleri; kısaca bilgiyi ekonomik ve sosyal faydaya dönüştürme süreci olarak tanımlanmaktadır (Boydak Ozan ve Karabatak, 2013). Akomolafe (2011) yeniliği, bilinçli

olarak yeni şeyler uygulayarak, verimliliği ve etkinliği artırarak performansı ve büyümeyi artırmak olarak tanımlar.

Godin (2008) yenilik sözcüğünün anlamına ilişkin olarak üç varsayımda bulunmaktadır. Birincisi, sadece maddi veya teknolojik olmayan insan yaratıcılığından kaynaklanan yeni fikirleri ifade eden anlamıdır. İkincisi, yeniliği bir gelişim süreci olarak kabul eden anlamıdır. Bu gelişme imitasyon, buluş ve yenilik şeklindedir. Bu düşünce buluş ve taklidi yenilik süreci içerisinde ardışık iki ön adım olarak kabul etmektedir. Üçüncü ve son varsayım ise geçmiş durumlarla bütünüyle olan modern uygulamalar ve değerlerle yenilik hizmetlerini sunmayla ilgili olan anlamıdır.

Yenilik, kavram olarak yaratıcılıkla karıştırılabilmektedir. Yaratıcılık, yenilikçi düşüncelerin geliştirilmesidir. Yaratıcılık, insan zihninde ortaya çıkar ancak yeniliğin uygulanmasında rol üstlenmesiyle anlam kazanabilmektedir (Hughes ve diğerleri, 2018, s. 550). Yenilik kavramına benzeyen diğer bir kavram buluştur. Buluş yeni bir fikrin hayatta ilk kez uygulanmasıdır. Yeniliğin de benzer bir durum olduğu düşünülebilir ancak yenilik ticari değer taşıyan uygulamaları kapsamaktadır. Yeniliğin ticari bir boyuta sahip olması, yenilik için ayrıca kaynak ve kapasiteye ihtiyaç duyulacağını göstermektedir (Fagerberg, 2003, s. 3).

Yenilik kavramını tanımlarken dikkate alınması gereken bir nokta, yeniliğin değişimle karıştırılmaması gerektiğidir. Yenilik kavramı, değişimden daha dar bir alanı vurgulamak için kullanılır ve geleneksel olarak ürün ve süreçlerdeki olumlu ve özellikli değişikliklere odaklanır (Vergiliel, 2004). Buradan hareketle yenilik kavramının değişimin aksine, olumlu yönde ve kasıtlı bir değişimi işaret ettiği söylenebilir.

Yenilik bazı araştırmacılara göre, yeni kavram ve fikir geliştirme ve bunları uygulamadır, bazıları içinse yeni veya uygulanmış fikirlerin bizzat kendisidir (Naktiyok, 2007, s. 212). Adair (2008) ve Matthews (2003) gibi araştırmacılar yeniliği benzeri olmayan bir şeyi veya fikri başarılı bir şekilde ortaya koymak, mevcut ürün ve süreçleri geliştirmek, yeni yöntemler bulmak ve öncekileri bırakmak olarak tanımlamaktadır. Rogers (1995) ise daha önce var olan ancak kişi veya örgütlerin yeni olarak algıladığı fikir, uygulama veya nesne olarak ifade etmektedir. Burada önemli olan nokta fikir ya da nesnenin tarafsız biçimde yeni olması değil birey için yeni görünüyor olmasıdır.

Yenilik kavramı zamanla değişik boyutlar kazanarak daha karmaşık bir hal almış, örgütsel, toplumsal, ticari faydaları içine alan bir kavrama evrilmiştir (Savcı, 2011, s. 21). Günümüzde yenilik, teknolojik olmayan pek çok alandaki değişimleri de kastetmektedir (Uzkurt, 2008, s. 10).

Yukarıda verilen tanımlar değerlendirildiğinde bir şeyi yenilik olarak kabul etmek için genel olarak aşağıda kısaca belirtilen toplumsal, örgütsel veya hem toplumsal hem örgütsel özellikleri taşıması gerekmektedir:

- Denenmemiş veya büyük ölçüde geliştirilmiş olma,
- Toplumsal fayda sağlama,
- Pazarlanma imkânı olma,
- Refah düzeyini artırma,
- Değişim yaratma,
- Süreç ve süreklilik gerektirme,
- Üstünlük avantajı sağlama,
- Mevcut problemi çözme, ihtiyacı karşılama,
- Yaygınlaşabilme,
- Kasıtlı ve planlı olma. (Uzkurt, 2008, s. 19).

Örgütlerde yenilik, anlık gerçekleşen bir olgu olmaktan çok bir süreç içeren eylemlerden oluşan bir bütün olmanın yanında belli ilkeler doğrultusunda ortaya çıkması beklenen bir dönemi anlatmaktadır. Örgütsel anlamda değerlendirildiğinde yenilik kavramının, örgüt için değişim veya gelişim kavramlarıyla ilişkili olup onlardan farklı bir anlamı olduğu anlaşılmaktadır. Yenilik, örgütün birçok sürecinde, istendik bir şekilde eski durumdan farklı bir şekilde davranması ve bunu da daha iyi sonuçlar elde etmek amacıyla yapması olarak nitelendirilebilir.

Yenilik girişimi, zor ve tehlikeli bir enerjidir ve başarısı şüphelidir. Çünkü eski sınıftan yararlanan herkes, yeniliğin düşmanı olabilir (Bursalıoğlu, 2012, s. 145). Yenilik, yeni fikirler edinmekten farklıdır: Fikirleri başarıyla uygulamak veya işlerin yeni yollarla ortaya çıkmasına izin vermekle ilgilidir. Fikirleri yararlı ve sürdürülebilir ürün veya hizmetlere dönüştürün. Fikirleri faydalı gerçeklere dönüştürmek; üretkenlik, hayal gücü, yetenek, deneyim ve beceri gerektirir (Adair, 2008).

Oslo Kılavuzu'nda yapılan inovasyon tanımlarına göre inovasyondan anlaşılması gereken onun iki temel kategorisi olan teknolojik ürün ve süreçlerin inovasyonudur. Buradaki süreç, üretim veya dağıtım süreci olabilir. Bunlar hem süreç hem de yöntem olarak değerlendirilebilir. Teknolojik ürünlerde ve teknolojik yeniliklerde sunulan ürünler, teknolojik yeni ürünler veya teknolojik olarak geliştirilmiş ürünler olabilir. Diğer bir temel yenilik kategorisi örgütsel yeniliktir (TÜSİAD, 2003, s. 27):

- Organizasyon yapısında önemli değişiklikler,
-Gelişmiş yönetim teknolojisinin kullanılması,

-Stratejilerde yeni veya önemli değişikliklerin uygulanması

Pazarın çalkantılı yapısı ve bilgi toplumunun farklı ihtiyaçları ve gereksinimleri inovasyona odaklanmaya devam ediyor. İnovasyon, yeni veya oldukça geliştirilmiş ürünlerin (ürünler veya hizmetler) veya süreçlerin, yeni pazarlama yöntemlerinin veya yeni organizasyon yöntemlerinin iç uygulamalarda, organizasyonel organizasyonlarda veya dış ilişkilerde gerçekleştirilmesidir. İnovasyon için minimum gereklilik, ürünün, sürecin, pazarlama yönteminin veya organizasyonel yöntemin organizasyon için yeni veya oldukça iyileştirilmiş olmasıdır. Bu, kuruluşun ilk geliştirdiği ve diğer kuruluşlardan uyarladığı ürünleri, süreçleri ve yöntemleri içerir (Oslo Kılavuzu, 2005, 50).

Burgelman ve Sayles (1986) yukarıdaki tüm tanım ve açıklamaların ortak noktasının, yeniliğin yeni veya denenmemiş bir şey olması olduğunu ifade etektedir. Tanımlar yalnızca yeni açısından değil, akademik bakış açısı ve deneyim açısından da farklılık göstermektedir (aktaran Read, 2000).

2.4.2. Yeniliğin Önemi

Yenilik, kavramsal ifadesinin yanında son zamanlarda bir üstünlük sağlama aracı görevi üstlenmesiyle birlikte örgüler için büyük bir önem taşımaktadır. Günümüz teknolojisi ile benzer ürün ve hizmetlerin üretilebilmekte ve gelişen dünyada pazarlama ve dağıtım yöntemleri de birbirine benzerlik göstermektedir. Müşteri kazanma ve kazanılan müşterinin memnuniyetini sürekli sağlama konusunda birçok örgüt aynı düşüncededir (Ünver, 2009). Rekabete yanıt vermek, yıkıcı fiyat rekabetinden ziyade, müşteri memnuniyetini hedefleyen yeni ürünler geliştirmek veya mevcut ürünleri daha ucuz hale getiren yeni süreçler geliştirmek şeklinde olabilir. Yenilik olarak tanımlanan bu gelişmeyi gerçekleştirmek, günümüzde tüm sosyal bilimcilerin ve iktisatçıların temel hedefidir (Oğuztürk ve Türkoğlu, 2004).

Son yıllarda özellikle rekabet ortamında, kuruluşların sadece üretim yapması yeterli değildir. Bunu yapmak için, kuruluşlar bilgiyi kullanabilmeli, bilgi yönetimi ile yeniliği birleştirebilmeli, yenilik yaratabilmeli ve rekabet avantajı ve gücü kazanabilmelidir. Bu nedenle organizasyon kuran kişilerin yaratıcılıklarını geliştirmeleri, çalışma ortamı ve yeni yöntemler hakkında yeni fikirler vermeleri önemlidir (Kabakçı, 2008).

Yenilik, sürdürülebilir rekabet avantajı için en önemli faktör ve ulusal ekonomik büyümenin itici gücü haline gelmiştir. İnovasyonu bu kadar önemli kılan, ekonomik, teknolojik ve çevresel faktörlerdeki hızlı değişimler olarak sınıflandırılabilir (Demirci, 2012, s. 5). Yenilik, sosyal, bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeylerde pek çok alanı doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilir. Bu nedenle ülkeler, kuruluşlar, dernekler ve araştırma

kurumları yeniliği teşvik etmek için faaliyetler düzenlemişlerdir. Bu etkinlikler, mikro ölçekte kişi ve kuruluşlarda ve ulusal düzeyde makro ölçekte çok önemli bir konuma sahip olduklarını göstermektedir (İmamoğlu, 2012). Daha iyiye ve en iyiye yönelik dürtü, ekonomik sektörün yeni stratejiler geliştirmesini, farklılaştırılmış ve yenilikçi yeni mal ve hizmetler yaratmasını, yeni bir üretim anlayışını, başka bir deyişle yeni ekonomik sistemlerin ortaya çıkmasını gerektirmektedir. Bir sistemin, beraber geliştiği sistemlerden daha canlı olabilmesi için, devamlı gelişim ve yeniliğe ihtiyacı vardır. Bu noktada her üretici de içinde bulunduğu ortamda alternatifsiz bir şekilde en iyi olmayı amaçlamaktadır. Bunu başarmak için diğerlerine göre bir fark yaratmanız gerekiyor. Kuruluşlara rekabet avantajı sağlayacak bu fark, yenilik yapabilme yetenekleridir (Rammel, 2003; Yorgancılar, 2011).

Yenilik, küresel pazarda liderliği kazanmanın ve sürdürmenin anahtarıdır. Ekip çalışması ve üretkenlik yenilik için gereklidir. Ekibin üretken kapasitesini koruyan ve büyütmeye devam eden organizasyonlar gelecekte var olacak ancak diğerleri yok olacaktır (Adair, 2008).

2.4.3. Yeniliğin Özellikleri

Oslo Kılavuzu'na (2005) göre örgütlerde yenilik, örgüt performansını geliştirme bakış açısıyla, bir örgütün faaliyetlerindeki planlanmış değişiklikler olarak ifade edilmektedir. Buradan hareketle, yenilik kavramının aşağıda belirtilen özelliklerle ortaya konan değişiklikleri ifade ettiği savunulmaktadır:

a) Yenilik, yenilik faaliyetlerinin sonuçlarının belirsizliği ile ilgilidir. Diğer bir deyişle, yenilik faaliyetlerinin sonuçları önceden bilinmemektedir.

b) Yenilik, yatırımı içerir. İlgili yatırımlar, sabit varlıkların ve maddi olmayan varlıkların satın alınmasının yanı sıra, gelecekte potansiyel getiri yaratabilecek diğer faaliyetleri (örneğin, giderlerin, malzemelerin veya hizmetlerin satın alınması) içerebilir.

c) Yenilik, yeni bilginin kullanılmasını veya mevcut bilginin yeni kullanımlarını veya bu iki unsurun bir birleşimini içerir.

d) Yenilik, örgütsel ürünlerin talep eğrisini, örgütün maliyet eğrisini kaydırmak, örgütün yenilik yapma kapasitesini iyileştirmek veya basit bir şekilde rekabet ortamını korumak yoluyla örgütün performansının iyileştirilmesini amaçlamaktadır.

Rogers (1995) ise yeniliğin özelliklerini beş farklı tema altında ele almıştır: göreceli avantaj, uygulanabilirlik, karmaşıklık, test edilebilirlik ve gözlemlenebilirlik:

Göreli Avantaj; Yeniliğin getirdiği fikirleri değil, sosyal prestij derecesini, ekonomiyi ve yeniliğin faydalarının güvenilirliğini ifade eder.

Uygunluk; Bir yeniliği benimsemek isteyen bireyler veya gruplar, yeniliğin kendileri için iyi olduğunu düşündükleri için yeniliğin faydalarına ve uygunluğuna odaklanırlar.

Karmaşıklık; Yeniliği kullanmanın ve algılamanın zorluğunu ifade eder. Yeniliğin kendisi benimsenmeye uygun olsa da, yeniliğin uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek zorluklar yenilik süresini uzatacaktır.

Denenebilirlik; Deney ve bilimsel terminolojiye dayalı inovasyon düzeyini gösterir. Yeni fikirler veya yenilikler denendiği sürece, öğrenme ve benimseme hızı artacaktır.

Gözlemlenebilirlik; Yeniliğin sonuçlarının başkaları tarafından görülme düzeyini gösterir Gözlemin doğası bireyden bireye değişebileceğinden, yenilikler diğer birimler tarafından tanıtıldığında gözlem önemli faktörlerden biridir.

Uzkurt (2008) ise yeniliğin çerçevesini oluşturacak özellikleri toplumsal ve örgütsel özellikler olarak sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırmada örgütsel özellikler şu şekilde açıklanmaktadır:

- Yenilik sürekliliği olan, birbirine bağlı ve belirli aşamalardan oluşan bir süreçtir. Örgüt içi ve dışı birçok etkenin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Yeniliğin tek seferde ortaya çıkıp sona erme gibi bir özelliği yoktur. Önemli olan, yenilik sürecinin devamlılık göstermesidir.

- Yenilik bir araç olarak kullanıldığında kullananların hayatında değişiklik yaratmaktadır. Örgütsel bağlamda yapılan yönetimsel ve teknolojik yenilikler çalışanların örgüt içi davranışlarında, iş yapış tarzlarında ve düşünme şekillerinde önemli değişiklikler yaratabilmektedir.

- Yenilik ekonomik ve sosyal açıdan fayda sağlayan bir değerdir. Sadece buluş ya da mevcut olanlardaki temel değişikliklerin ya da farklılıkların yerine getirilmesinin ötesinde, bunların ekonomik ve sosyal anlamda faydalı bir değere dönüştürüldüğü bir olgudur. Bu açıdan bakıldığında, toplumsal bir fayda ve ekonomik bir getiri sağlama yeniliğin en önemli özelliğidir.

- Yenilik en önemli rekabet yöntemlerinden biridir. Örgütsel ve ulusal düzeyde rekabet avantajı sağlayan en önemli araç ve yöntemlerden birisi halini almıştır.

- Yenilik desteklendiği kültürel ortamın ürünüdür. Bazı yenilikler birdenbire ortaya çıksa bile, özellikle örgüt içerisinde yeniliklerin büyük ve önemli bir kısmı belirli bir kültürel ortam ve süreç içerisinde gerçekleşmektedir.

- Yenilik örgütler, bireyler ve kurumlar için bir problem çözme süreci ve fonksiyonlar arası bütünleşmenin bir ürünüdür. Örgütlerin karşılaştıkları sorunlarla baş

edebilmelerinin yolu yenilikten geçmektedir ve yenilik, örgütteki bütün bölüm ve çalışanların bütünleşik ve koordineli bir biçimde yürüttükleri bir etkinlik olarak görülmelidir.

- Yenilik çevreye uyum sağlamanın ve çevreyle bir olmada bir araçtır ve yaygın olarak kullanılabilme niteliğindedir. Yenilik örgütler için bulundukları çevreye, sektöre ve rakiplere ayak uydurabilmelerinin, müşteriler ve toplumla bütünleşebilmelerinin bir aracı olarak görülmektedir. Bunun yanında, ilgilendirdiği taraflara göre, bireyler ve örgütler arasında yayılma özelliğine sahiptir. Yeniliğin yayılması onun sosyal bir özelliğe sahip olduğunun bir göstergesi olarak da düşünülebilir.

Yukarıda verilen bu bilgiler ve sayılan özellikler doğrultusunda yenilik kavramının yalnızca belirli bir birim veya kişilerin sorumluluğunda değil birçok boyutu olan karmaşık bir yapısı olduğu görülmektedir. Yenilik olarak adlandırılabilecek etkinliklerin gerçek hayattaki karşılıklarını anlayabilmek için yeniliğin türlerini ifade etmek gerekmektedir.

2.4.4. Yenilik türleri

Alan yazında yenilik, derecelerine, alanlarına ve özelliklerine göre sınıflandırılmıştır(Elçi, 2006, s.16). Oslo Kılavuzu'nda (2005) yeniliğin, ürün, süreç, pazarlama ve örgütsel olarak farklı türlerinin olduğu belirtilmektedir. Bu sınıflandırmanın yanında Trott (2005) yönetim, üretim ve hizmet yenilikleri şeklinde üç farklı yenilik türünün daha varlığından bahsetmektedir. Tablo 8.'de yenilik türleri görülmektedir:

Tablo 8. Yenilik Türleri Tipolojisi

Yenilik Türleri	Örnekler
Ürün yeniliği	Yeni veya iyileştirilmiş bir ürünün geliştirilmesi
Süreç Yeniliği	Yeni bir üretim sürecinin geliştirilmesi
Örgütsel yenilik	Örgüt içinde yeni bir birim oluşturmak, yeni bir iletişim sistemi kurmak.
Yönetim yeniliği	TKY (Toplam Kalite Yönetimi), iş süreçlerinin yeniden tasarlanması.
Üretim yeniliği	Kalite çemberleri, yeni üretim tasarlama yazılımları, yeni kontrol sistemleri
Ticari/Pazarlama yenilikleri	Yani finans düzenlemeleri, yeni pazarlama yaklaşımları
Hizmet yeniliği	İnternet temelli hizmetler

Kaynak: Trott, 2005, s. 17.

Durna (2002) yeniliği ürün süreci yeniliği, radikal ve yavaş yenilik ve kurumsal tabanlı yenilik olarak sınıflandırmıştır. Şahin (2009) ise yeniliği, teslimat yöntemlerinde yenilik, pazarlama yeniliği, ürün dağıtımında yenilik, tutundurmada yenilik ve fiyatlandırmada yenilik şeklinde sınıflandırmaktadır. Ayrıca Kılıç (2013) ile Soylu ve Öztürk (2010) çalışmalarında yönetim yeniliğinin önemini vurgulamaktadırlar.

Yeniliğin sınıflandırılmasında bir yenilik bazen birkaç özelliği vardır ve her yenilik türü neredeyse biriyle veya diğeriyle ilişkilidir. Bu nedenle, yeniliğin sınıflandırılmasında çok katı sınırlamalar olduğunu söylemek doğru değildir (Dinler Sakaryalı, 2014).

Tablo 9. Yenilik Sınıflandırmaları

Boyutlarına ve Etki Derecesine Göre	Radikal Yenilikler
	Artımsal Yenilikler
Meydana Getirdiği Değişim ve Farklılıklara Göre Yenilikler	Yıkıcı Yenilikler
	Destekleyici Yenilikler
Kullanım Alanlarına Göre Yenilikler	Ürün-Hizmet Yeniliği
	Süreç Yeniliği
	Pazarlama Yenilikleri
Teknolojik Yoğunluğuna Göre Yenilikler	Teknolojik Olmayan Yenilikler
	Teknolojik Olmayan Yenilikler
Diğer Yenilik Sınıflandırmaları	Toplumsal Yenilik

Kaynak: Dinler Sakaryalı, 2014.

Hizmete, hizmetin sunulma şekline, uygulama ilkelerine ve kamu sisteminin işleyişine bağlı olarak, kamu sektöründeki yeniliklerin farklı yönlerine örnekler verilebilir:

- Ürün yeniliği, yeni veya geliştirilmiş hizmet,
- Mevcut kurumsal veya kurumsal yenilik yapısını güncellemek, yeni yapılar kurmak veya yeni işbirliği ve etkileşim yöntemleri geliştirmek,
- Üretim yöntemlerinin kalitesini veya sergilenen veya sunulan halka açık ürün veya hizmetlerin kalitesini iyileştirmeye yönelik süreçlerin yenilenmesi,
- Kamu idaresinin yapısı ve idari yeniliği, anayasa değişikliklerinin veya yeni iş veya çalışma usullerinin veya yönetim tekniklerinin uygulanması,

Kavramsal yenilik, tüm tarafların yeni konsepte dayalı olarak görüşlerini değiştirmesine neden olacak yeni yönetişim biçimlerinin uygulanmasını ifade eder (Akyos, 2007, s. 3).

Durna (2002), yenilik türlerini üç kategoriye ayırır: ürün ve süreç inovasyonu, radikal ve yavaş yenilik ve iş odaklı inovasyon. Ayrıca yönetim ve teknolojik yeniliklerden de bahsedilebilir. Teknolojik yenilik, bir kuruluşun teknolojik sisteminde meydana gelen ve kuruluşun öncelikli iş faaliyetleriyle ilgili olan bir yeniliktir; yönetim yeniliği ise bir kuruluşun sosyal sisteminde meydana gelen bir yeniliktir (Damanpour, 1984, s. 394).

Yukarıda ifade edildiği gibi yenilik farklı bakış açılarına göre farklı şekillerde sınıflandırılmış ve değerlendirilmiştir. Burada alanlarına göre yenilik türlerinden ürün-hizmet yeniliği, pazarlama yeniliği, örgütsel yenilik, süreç yeniliği ve iş modeli yeniliğinden bahsedilecektir.

2.4.4.1.Ürün-Hizmet Yeniliği

Oslo Kılavuzu'nda ürün yeniliği, mevcut özelliklere veya amaçlanan uygulamalara dayalı olarak yeni veya önemli ölçüde geliştirilmiş bir ürün veya hizmetin tanıtımı olarak tanımlanmaktadır (Oslo Kılavuzu, 2005, s. 52). Ürün yeniliğinde yeniliğin ön şartı yeni olması veya önemli derecede iyileştirilmiş olmasıdır. Ayrıca Oslo Kılavuzu'nda kavram olarak ürün, mal ve hizmetle birlikte olacak biçimde tanımlanmaktadır. Bu tür yeniliklerin isimlendirilmeleri ürün ya da hizmet olmasına göre değişmektedir. Ürün yeniliğinin hedefi daha önce olmayan benzersiz bir ürünü pazara sunmaktır. Ürün yenilikleri teknoloji ve pazarda hızlı değişimler yarattığı için işletmelerin uzun ömürlü olmasını sağlar. İşletmeler rekabetçi yapılarını geliştirerek varlıklarının sürekliliğini yenilikleriyle sağlamaktadır. Eğitim alanında özel okulların kodlama, robotik, dil eğitimi, drama ya da okul binalarında sosyal alanlar oluşturarak veli ve öğrencilerin dikkatini çekmesi ürün ve hizmet yeniliği türünden bir yeniliktir (Durna, 2002, s. 67; Kılıç, 2013, s. 62). Ürün yenilikleri, örgütlerin ürünleridir (Read, 2000). Ürün girişimleri, yeni mal ve hizmetlerin tanıtılmasını ve mevcut mal ve hizmetlerin performansında veya kullanımında önemli iyileştirmeleri içerir.

Martensen ve Dahlgaard (1999) ürün yeniliklerinde, ürün tasarımı, yeni ürün performansındaki eksiklikleri, finansal hedefleri, stratejik rolleri, yeni ürün çeşitlerini ve eleme kriterlerini her yönden tasvir edebilmesi gerektiğini söylemektedir (aktaran Bülbül, 2010). Ürün yeniliği örgütte, farklı zamanlarda meydana gelen yenilikler değil, eşzamanlı olarak meydana gelen, birbirlerine bağlı ancak alanları farklı olan yeniliklerdir. Ürün yeniliği, mal ve hizmetin teknik özelliklerinde, kullanılan malzemelerinde, kullanıcı kolaylığında ve diğer fonksiyonlarındaki iyileştirmeleri içermektedir (OECD ve Eurostat, 2005, s. 52).

Ürün ve hizmet yeniliği iki farklı yolla sağlanabilir. Birincisi, daha önce var olmayan ürün veya hizmetlerin geliştirilmesi ve tanıtılmasıdır. Burada adı geçen ürünler yepyeni olabileceği gibi sadece bu pazar ve alan için yeni ürünler olabilir. İkincisi, ürün ve hizmet inovasyonu, kullanım alanını değiştirerek ve rakip ürün ve hizmetlere göre rekabet avantajları getirerek mevcut ürün ve hizmetlerin değerini artırabilir (Uzkurt, 2008, s. 40).

Hizmet yeniliği üründen bağımsız bir şekilde tanımlanacak olursa sunulan hizmetin değiştirilmesi, farklılaştırılması ve daha kaliteli bir hale getirilerek pazara sunulması olarak

ifade edilebilir (Pırnar, 2015, s. 70). Hizmet yeniliği bu alanda bir ilktir ve yeni pazarlar açmıştır. Ayrıca, pazarda var olan ancak işletmeler veya müşteriler tarafından yeni hizmetler olarak kabul edilen yenilikler, mevcut hizmetlerde iyileştirmeler ve değişiklikler, mevcut hizmetlerin yeni pazarlara sergilenmesi gibi yenilikler hizmet yeniliği kavramı içinde değerlendirilmektedir (Tekin, 2012, s. 69).

İşletmeler açısından ürün-hizmet yeniliği rekabet ortamının önemli bir unsurudur. Ürün-hizmet kalitesine ulaşan işletmeler pazara egemen olmaktadır. Araştırmalar bu alanda öne çıkan işletmelerin diğer işletmelerden daha hızlı geliştiklerini ve daha fazla kazanç elde ettiklerini göstermektedir (Durna, 2002, s. 105).

2.4.4.2. Pazarlama Yeniliği

Pazarlama yeniliği, pazara sunduğu ürün ve hizmetlerde pazar payını artırmak için farklı, farklı ve yeni tasarım, paketleme ve pazarlama yöntemleri geliştiren ve kullanan bir şirket olarak tanımlanmaktadır (Karamehmet, 2012, s. 6). Pazarlama yeniliği, şirketin satışlarını artırmak, yeni pazarlar açmak veya şirketin ürünlerinin pazardaki yeni konumunu belirlemek için müşterilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamayı ve böylelikle satışları artırmayı amaçlamaktadır (Şahin, 2009, s. 265). Pazarlama yeniliği ile şirket pazarlama araçlarındaki diğer değişiklikler arasındaki fark, şirketin daha önce hiç uygulamadığı bir pazarlama yöntemi olmasıdır. Yeni pazarlama yöntemleri şirket tarafından geliştirilebilir veya farklı kuruluşlar tarafından uyarlanabilir. Diğer yenilik türlerinde olduğu gibi bu yöntemler yeni ve mevcut ürünler için gerçekleştirilebilir. Örneğin, üniversitelerin yüksek lisans derslerinin farklı ücretlendirilmesi ve ikinci diploma fırsatlarının sunulması pazarlama yeniliklerinin örnekleridir (Oslo kılavuzu, 2005, s. 54).

Pazarlama yeniliği, ürünün tasarımı, paketlemesi, yerleştirmesi, promosyonu veya fiyat belirlemede ciddi farklılıkların olduğu yeni bir tekniğin uygulamaya konulma sürecidir (Toraman, Abdioğlu ve İşgüden, 2009, s. 103). Örgütlerin rekabet ortamda müşterilere sağlanan geri bildirimlerin, müşteri kazanmanın ve bağlılığının önem kazanmasıyla birlikte pazarlama yeniliği de önemini artırmıştır (Kurt, 2010). Pazarlama yenilikleri, işletmenin satışlarını artırmak için, müşterilerin gereksinimlerini belirli bir biçimde gidermeyi, yeni pazar alanlarına giriş yapmayı ya da işletmenin ürününün pazarda tutunmasını sağlamayı hedeflemektedir (OECD ve Eurostat, 2005, s. 53).

2.4.4.3. Örgütsel Yenilik

Örgütsel yenilik, yenilik süreci ve organizasyonun üyelerini etkileyen yeni bir ürünün, hizmetin, yeni üretim sürecinin, yeni üretim teknolojisinin, yeni yönetim sisteminin veya yeni yapının organizasyonu olarak tanımlanabilir (Uzkurt, 2008, s. 91). Bu tür

yeniliklerin, ekonomik anlamda idari ve işlem ücretlerini azaltması, işyeri memnuniyetini ve bununla birlikte işçilerin üretim kapasitesini arttırması, bir düzen içinde olmayan dış bilgiler gibi ticari olmayan varlıklara erişimi sağlaması veya araç-gereç ücretlerini düşürerek örgüt performansını arttırması öngörülebilir (Oslo kılavuzu, 2005, s. 55).

Liao ve Wub'a göre (2010) yeni bir organizasyon planı veya yenilik programı, yeni bir ürün, hizmet, üretim süreci teknolojisi, yapı, yönetim sistemi veya organizasyon üyelerinin üyeliği olabilir (aktaran Bülbül, 2010). Örgütsel yenilik, iş uygulamalarında, işyeri örgütlenmesinde veya dış ilişkilerde yeni bir örgütlenme yönteminin örgütsel yapı ve işlevi ve uygulamasındaki bir yeniliktir. Bu tür yenilikler, rutinleri ve prosedürleri düzenlemenin yeni yollarını bulmayı içerir. Organizasyonel yeniliğe bir örnek, bilgileri başkaları için daha erişilebilir hale getirmek için en iyi uygulamaların, derslerin ve diğer bilgilerin veri tabanlarının kurulması gibi uygulamaları uygulamaktır (Acaray, 2007).

Örgütsel yenilik, yeni işlerin ve iş politikalarının değiştirilmesi ve geliştirilmesi veya mevcut yöntemlerin iş koşullarına uyarlanarak kullanılmasıdır (Elçi, 2006, s. 5). Şirketin iş faaliyetlerinde, işyeri organizasyonunda veya dış ilişkilerinde yeni örgütsel yöntemlerin uygulanması, örgütsel yenilik olarak kavramsallaştırılabilir. Yönetim ve işletme maliyetlerinin düşürülmesi, işyerinde çalışan memnuniyetinin sağlanması, dolayısıyla verimliliğin artması ve donanım maliyetlerinin düşürülmesi gibi şirketin olumlu durumu öngörülebilir. Organizasyonel yeniliği benzersiz kılan en önemli özellik, şirketin daha önce hiç kullanmadığı yöntem veya teknolojilerin, kurumsal yöneticiler tarafından alınan stratejik kararlar ile birlikte kullanılmasıdır (OECD ve Eurostat, 2005, s. 55).

2.4.4.4. Süreç Yeniliği

Süreç, herhangi bir işin yapılması için gereken iş adımlarının toplamıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde her işin bir süreç olduğu düşünülebilir (Karadağ, 2010). Süreç, müşteri için girdi alınarak ve değer katarak bir çıktının yaratıldığı bir faaliyet veya faaliyetler dizisi şeklinde de ifade edilebilir. Bu durumda, süreç yeniliği genellikle müşterilere girdiye değer katarak çıktı sağlayan bir dizi faaliyetin veya faaliyetin güncellenmesi ile ilgilidir (Acaray, 2007). Başka bir tanımda, yeni veya önemli ölçüde geliştirilmiş bir üretim veya teslimat yöntemi olarak ifade edilir. Bu yenilik, teknoloji, donanım veya yazılımdaki büyük değişiklikleri içerir (Oslo Kılavuzu, 2005, s. 53). Müşterilerin ürün ve hizmetlere ulaşmasında konfor ve sürat gibi avantajlar sağlayabilir (aktaran Durna, 2002, s. 68). Eğitim alanında, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler doğrultusunda yer ve zamandan bağımsız bir öğretim şekli olarak e-eğitimin gelişmeye başlaması süreç yeniliğini oluşturmuştur (Elçi, 2006).

Süreç yeniliği, girdilerden ürünler ve hizmetler üretilmesine yardım etmektedir (Read,2000). Yeni veya önemli ölçüde iyileştirilmiş bir üretim veya teslimat yöntemine ulaşmak, süreçte bir yeniliktir. Bu, teknikler, donanım veya yazılımlardaki önemli değişiklikleri içermektedir (Oslo Kılavuzu, 2005). Ürün kalitesindeki veya fiyatındaki değişiklikler dışında, süreç yenilikleri tüketiciler tarafından görülmeyebilir (Durna, 2002, s. 67). Süreç yeniliği, süreçleri en iyi şekilde kullanarak müşterilerin işletmeyle iş yapmasını daha da kolaylaştırır veya maliyetleri azaltır (Goffin, 2005). Sahip olduğu bu özelliklerden dolayı süreç yeniliği örgütün devamlı olarak gelişimini desteklemekte ve örgütün kendini sürekli olarak iyileştirmesini sağlamaktadır (Aygen, 2006, s. 33).

Süreçte yenilik, iş sırasında geliştirilen sürecin adımlarına göre genel olarak şebeke hizmet ağı aracılığıyla geliştirilen yenilikçi çözümlerle maliyetlerin radikal bir şekilde düşürülmesi, hızın artırılması ve verimliliğin en üst düzeye çıkarılması anlamına gelir (Kırımlı, 2006, s. 4). Bu tür yenilikler, üretim ve dağıtım maliyetlerini en aza indirerek kaliteyi artırmak, iyileştirmek veya iyileştirilmiş ürünler sunmak olarak yorumlanabilir. Yeni veya önemli ölçüde geliştirilmiş hizmet yöntemlerini içerir. Ayrıca tedarik, muhasebe, faturalama ve bakım gibi ek destek için gelişmiş yazılım, donanım ve donanım içerir (OECD ve Eurostat, 2005, s. 53).

2.4.4.5. İş Modeli Yeniliği

Bir ekonomik faaliyette nasıl gelir elde edileceğinin senaryosu iş modeli olarak tanımlanmaktadır. İş modeli yeniliği ise, her birinin altında yatan en temel değer zincirinde geliştirilmesi gereken yeniliklerin ve farklılıkların hikâyesidir. Bir örgütün değer zinciri genel anlamda iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde bir işin yapımıyla ilgili olan tasarım, hammadde sağlama ve imalat gibi aşamalar bulunmaktadır. İkinci bölümde ise satışla ilgili müşteri bulma, onlara ulaşma, satışı gerçekleştirme, ürünü dağıtma ve hizmeti teslim etme gibi aşamalar bulunmaktadır. İş modeli yeniliği, bu üretim ve satış departmanlarından birinde veya her ikisinde henüz düşünülmemiş faaliyetlerin tasarlanması ve uygulanması meselesidir (Kırım,2006b, s. 13). Bir örgütün değer zincirindeki rolünü yeniden tanımlamak şeklinde ifade edilen iş modeli yenilikleri, zor durumda olan birçok örgütü inanılmaz bir derecede dönüştürüp başarıya ulaştırmıştır (Karadağ, 2010).

2.4.5. Yenilik süreci

Jacobs ve Snijders (2008) yenilik sürecini, yenilik için fikirlerin geliştirilmesi ve seçilmesiyle başlanarak bu fikirlerin somut yeniliklere dönüşmesi olarak tanımlamaktadır (aktaran Eveleens, 2010). Bir organizasyondaki inovasyon sürecinin amacının, sistematik ve sürekli yaratıcı inovasyon için yapısal bir tutum sağlamak, çevreyi ve yasal olanakları

tanımlamak, inovasyona yol açabilecek fikirleri belirlemek ve organizasyonun inovasyon verimliliğini artırmak için finansal ve stratejik hedefler belirlemek olduğunu belirtir (Kuczmarski, 1996). Thom (1980) yenilik sürecini fikirlerin üretilmesi, kabul edilmesi ve hayata geçirilmesi olarak sıralamaktadır (Damanpour, 1996; Brem ve Voigt, 2009; Dereli, 2015). Tushman (1977) da yenilik sürecini benzer bir şekilde yeni bir fikrin doğması, problem çözme ve uygulama-yürütme şeklinde ifade etmektedir.

Sadece yeniliği istemek veya yeniliğe ihtiyaç duymak yenilik gerçekleştirmek için yeterli değildir. Bu yüzden yenilik sürecinin iyi anlaşılıp, bu sürece uygun bir şekilde hareket etmek gerekmektedir. Yenilik, örgütler içindeki ve arasındaki ilişkiyi içeren ve ürünlerde ve süreçlerde değişikliklere yol açan örgütsel bir süreçtir. Bu süreçte bilgi, teknoloji ve araçları uygun ve sistematik bir şekilde toplayıp değerlendirmeli, fikirler geliştirip ve ardından bu fikirleri tasarıma, üretim araçlarına ve yöntemlerine dönüştürmelidir (Eren, 1982; Acaray, 2007). Etkin bir yenilik süreci için örgütlerin yeniliğe inanması ve yenilik sürecini olumsuz yönde etkileyebilecek mitlerden vazgeçerek gerçekleri açık bir şekilde görebilmeleri gerekmektedir. Bu noktada Kuczmarski'nin (1996) aşağıdaki Tablo 10.'da sunulan yenilik sürecine ilişkin mitler ve gerçekler arasındaki farklar tablosu önemli bilgiler içermektedir.

Tablo 10. Yenilik Sürecine İlişkin Mitler ve Gerçekler

MİTLER	GERÇEKLER
Kişisel olarak sürdürülebilir.	Bir takım oyunudur.
Beyin fırtınası oturumları sonucunda başlar.	İç ve dış müşteriyi doğru anlamakla başlar.
Yaratıcı kişiler gerektirir.	Etkin problem çözümü yapabilecek yaratıcı düşünceye gerek duyar.
Yenilik süreci, neye ihtiyaç varsa o sonucu verir.	Yenilik süreci sadece bir araçtır ve etken yenilik sağlar.

Kaynak: Kuczmarski, 1996.

Bir başka bakış açısına göre, yenilik süreci Rogers'ın çalışmasından yararlanarak şu şekilde açıklanabilir (Uzkurt, 2008, s. 106):

- İlk olarak gündeme problem ve gereksinimlerin tanımlanmasıyla başlanır.

- Örgütün problemi ile bu problemi çözmeye yönelik yenilikler arasında uyum sağlanmaya çalışılır.

- Yapılacak olan yenilik üzerinde, örgütün gereksinimleriyle uyumlu olabilmesi için düzenlemeler yapılır.

- Yeniliğin uygulanmasındaki belirsizlikler giderilir.

- Yenilik faaliyetleri sistematik bir şekilde organizasyonla bütünleştirilir ve rutin hale getirilir.

Durna (2002) da benzer bir şekilde yenilik sürecini açıklamaktadır. Yenilik sürecinin başlayabilmesi için öncelikle müşteriler örgütü yenilik yapmaya zorlamalıdır. Yeni fikir ve bilgilerin ortaya çıkmasından sonra örgütte yeniliğe ihtiyaç duyulmalıdır. Sonrasında örgüt, yenilik olanağını fark eder, fikirlerin üretimine geçer, izlenecek yöntemi belirlemeye hazırlanır ve son aşamada da yenilik artık örgütsel yaşamın içine girer. Yenilik süreci her biri yaratıcı bakış açısıyla iyileştirilebilecek basamaklarla özetlenebilir:

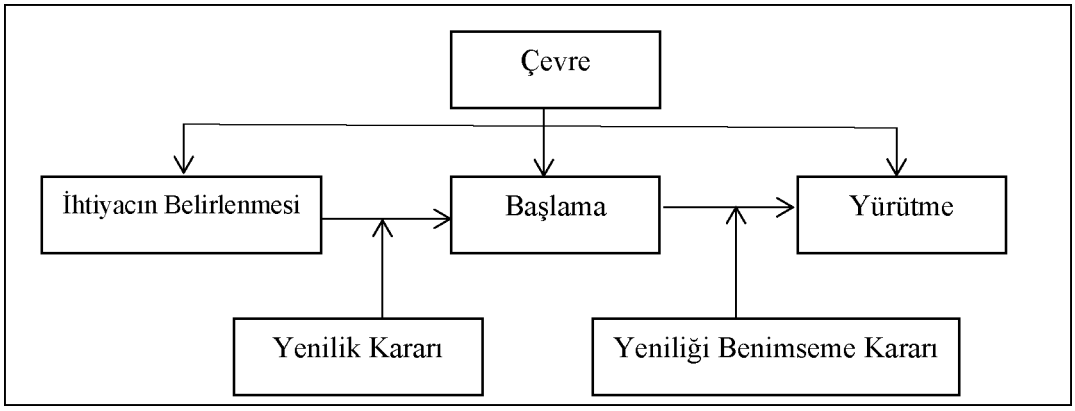
1- Yenilik probleminin belirlenmesi aşamasında organizasyonun ağırlıklı olarak hangi alanda inovasyon yaptığı belirlenmelidir.

2- Konsept sürecinde, organizasyonda bu konuda yeni fikirleri olan kişilerin görüşleri inovasyon gerektiren alanlarda değerlendirilecektir. Mevcut olasılıkları göz önünde bulundurarak gereksinimleri önceliklendirilmelidir.

3-Kavramsallaştırma aşamasında fikirleri kavramlara dönüştürün, iş analizi yapın ve maliyet hesaplamaları ile yenilikçi fikirlerle etkileşimleri sağlanmalıdır.

4- Yenilik geliştirme aşamasında, sadece ar-ge departmanının değil, tüm organizasyonun absorbe edilmesini sağlayarak inovasyonu özellikli hale getirmeye çalışılmalıdır.

5- Yenilik uygulama aşamasında ürüne dönüştürülen beş fikir, organizasyonun motivasyonunu da olumlu yönde etkilemektedir. Yenilik süreci Şekil 13.'te gösterilmektedir:



Şekil 13. Yenilik Süreci

Kaynak: Durna, 2002.

Yenilik süreci alan yazında ihtiyacın belirlenmesi, fikir oluşturma, yeniliğin geliştirilmesi, yeniliğin uygulanması ve yeniliğin ölçülmesi olmak üzere beş farklı başlıkta ele alınmaktadır.

2.4.5.1. İhtiyacın Belirlenmesi

Yenilik sürecinin öne çıkan basamaklarından birisi olmakla birlikte örgütlerde yenilik sürecini başlatabilmek için öncelikle yeniliğe gereksinim duyulması gerekmektedir. Yenilik ihtiyacı genellikle müşteriler örgütü yeniliğe zorladığında ortaya çıkar. Müşteriler örgütün sunduğu ürünleri beğenmeyebilir ya da onları eksik bulabilirler. Bu, gereksinimlerinin tam olarak karşılanmadığını gösterir. Bu durumla karşılaşan kuruluşların yenilik yapması gerekiyor. Bu durumda tüketici beklentileri ve ihtiyaçları bu aşamada tanımlanmalı ve araştırılmalıdır. Bu aşamada performans açıklarını belirleyebilir ve sorunu anlayabilirsiniz. Verilen hizmetler ile beklentiler arasında fark olduğunda inovasyon gerekir. Daha az yapı ve kural ve prosedürlerin yüksek karmaşıklığı başlangıç aşamasını kolaylaştırmaktadır (Durna, 2002; Acaray, 2007).

2.4.5.2. Fikir Oluşturma

Yenilik sürecinde yaratıcı yaratma aşamasının temel amacı, farklı fikirler üretmek ve bunları müşterilerin istek ve beklentilerine göre değerlendirmektir. Firmalar bu aşamaya gelebilmek için yapmak istedikleri yenilikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmalıdır (Aygen, 2006). Üretilen fikirler değiştirilemez nitelikte değildir ve projenin hızlanma sürecinde projenin ana gövdesi özelliği göstermektedir. Yenilik süreci bu aşamada temelleri üzerinde durmaya başlamaktadır. Aynı zamanda ortaya çıkması muhtemel problemlerin bu aşamada tespit edilip bunları çözmeye yönelik fikirlerin oluşturulması da bu aşamada gerçekleşmektedir (Gökçek, 2007).

Bu aşamada çalışanların fikir, düşünce ve önerilerini açık ve özgür bir şekilde ifade edebilmeleri büyük önem taşımaktadır. Ortaya konan fikirlerden hem yeniliklerin oluşturulmasında hem de karar verilen bir yenilikte değişiklik yapılmasında faydalanılabilir. Dolayısıyla bu aşamada iletişimi açık, sık ve sürekli tutmak, bilgi akışındaki tüm engelleri kaldırmak ve organizasyon yapısını tüm bu durumlara uyarlamak gerekmektedir (Durna, 2002, s.120). Ortaya konan fikirlerin sayısal anlamda fazlalığı bakış açılarının farklılaşmasını sağlamaktadır. Seçenek sayısının fazla olması da daha derinlemesine düşünüp karar verilmesine olanak sağlamaktadır. Drucker (2004) bu aşamaya ilişkin olarak yenilikçi düşüncelerin kurbağa yumurtaları gibi olduğunu, binlerce yavrunun yumurtadan çıktığını ancak yalnızca bir ya da iki tanesinin hayatta kaldığını ifade ederek fikirlerin çokluğundaki öneme vurgu yapmaktadır.

2.4.5.3. Yeniliğin Geliştirilmesi

Kavram halini alan fikirlerin müşteri, pazar ve çalışanlardan edinilen geribildirimler çerçevesinde değerlendirilmesinin yapıldığı aşamadır. Bu aşamada teknik, çevresel ve yasal

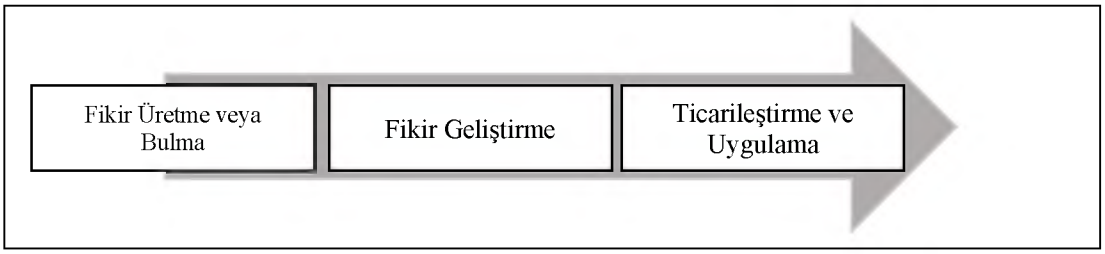
çerçevenin belirlenmesi de önemlidir. İş geliştirme seviyesi, teknolojiye ayrılan mali kaynaklarına ve teknolojiyi kullanma yeteneğine bağlıdır. Bu aşamada kavramsallaştırılan ve soyut halde bulunan yenilik fikirleri somut bir ürüne dönüştürmek için ar-ge veya mühendislik devreye girmektedir. Bu bağlamda, önceki aşamalarla karşılaştırıldığında, yenilikçi geliştirme aşaması önemli yatırım gerektirir. Bu aşamada firma, ürün fikirlerini teknik ve ticari olarak üretilebilecek ürünlere dönüştürüp dönüştüremeyeceğine karar verir. Bu nedenle yeni ürünleri sorunsuz ve ekonomik bir şekilde üretmek için prototipler geliştirilmektedir (Acaray, 2007).

Yenilik aşamasının geliştirilmesi sırasında çoğu şirketin yaptığı en büyük hata, bu aşamada sadece Ar-Ge departmanının aktif olarak çalışabilmesini sağlamalarıdır. Ancak yenilik hiçbir zaman belirli departmanlarla sınırlı olmamalı ve işletmenin tüm departmanları sürece dâhil edilmelidir. Fikir oluşturma aşamasında olduğu gibi sayısal anlamda daha fazla çalışanın sürecin içerisinde olması yenilik oluşturmanın temel gerekliliklerindendir (Aygen, 2006, s. 55).

2.4.5.4. Yeniliğin Uygulanması

Bu aşama, olgun düşünceye dayalı olarak önerilen planın uygulandığı aşamadır. Bu dönemde inovasyon, organizasyon kültürüne yayılır ve organizasyonel yaşama girer. Organizasyon içerisinde de bu yeniliğe karşı direnç olabilir. Bu nedenle, bu aşamada yönetimin tam desteği çok önemlidir. Aksi takdirde, yenilikçiler şiddetle eleştirilecek ve olası sorunlarla karşılaşmalarının önüne geçilecektir. Bu anlamda, idari faaliyetlerin başarılı bir şekilde yürütülmesine devam edebilmek için değişikliklerin belirsizliği azaltılarak planlı ve metodik bir yaklaşım ve değişiklikler başlatılmalıdır. Bu aşamada tanıtılan yenilikçi model, üretim ve müşteri deneme testleri yoluyla değer kazandı. Dâhili ve piyasa testleri ve finansal analiz yoluyla yenilikçi fikirleri kullanmaya hazırlanın. Üretim testini kalite, performans ve çevre koşullarıyla karşılaştırarak üretim testini test edin. Son olarak, tüketici beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılamak için pazara sunun. Bu nedenle inovasyon iş tarafına getirilir. Bu boyutta elde edilen gelir, firmanın inovasyon motivasyonunu artırmaktadır. Bu bağlamda, yenilikçi kuruluşlar için inovasyon hiç bitmeyen bir süreçtir. Organizasyonel inovasyon kanalları ortaya çıkmaya devam etmektedir (Acaray, 2007).

Basit anlamda bir yenilik yapma süreci modelinin yaratıcı ve uygulama aşaması olmak üzere iki aşamadan oluştuğu ifade edilebilir. Ancak bu modellerde bir de, çoğu zaman fikirlerin geliştirildiği bir ara aşama olduğunu ifade etmektedir. Böylece, yenilik yapma sürecinin prototip örgütsel modeli üç aşamalı bir ardışık halini alır (Barker, 2001, s. 108). Bu aşamalar Şekil 14.'teki gibi sıralanabilir (Bülbül, 2011):



Şekil 14. Yenilik Yapma Süreci

Kaynak: Bülbül, 2011 (Barker, 2001'den uyarlanmıştır).

2.4.5.5. Yeniliğin Ölçülmesi

Yeniliğin ölçülmesi yeniliğin örgütsel anlamda bir değer oluşturup oluşturmadığıyla ilgilidir. Yeniliğin temeli yeni bir değer yaratmak ve müşteride yeni bir memnuniyet oluşturmaktır. Aksi düşünüldüğünde yeni bir ürün sadece eğlence yaratmaktadır. Bu noktada önemli olan ürünün eğlenceli olması değil değerli olmasıdır. Şirket yönetimleri aynı şeyleri yapmaktan ya da aynı ürünü üretmekten sıkıldıkları için yenilik yapmaya karar vermektedirler. Yeniliğin ölçümü aynı zamanda kalitenin ölçümüdür (Drucker, 2004, s. 70).

Yeniliğin niceliğinin ve kalitesinin ölçülmesi, endüstri ve yenilik politika yapıcıları için özellikle önemlidir. Tanımlanan politika araçlarının doğruluğu ve politika başarısının değerlendirilmesi, doğrudan yenilik göstergeleriyle ilgilidir. Yenilik ölçümünde hareket noktası yeniliğin tanımlanmasıdır. Oslo Kılavuzu somut ürün ve hizmetlerdeki yeniliği teknolojik yenilik kapsamı altında tanımlamaktadır. Ancak buradaki ana problem hizmet alanındaki yeniliğin genellikle teknolojik yenilik içermemesidir. Bu alandaki birçok yenilik yeni bilgi, beceri ve yöntem yaratılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla ürün somut olmadığından ürünün niceliğinin ve niteliğinin ölçülmesi kolay olmamaktadır (Akçomak, 2008).

Yenilik sürecinin ölçülmesi, uygulayıcı ve akademisyenler için hayati derecede önemlidir. Kavramsal olarak bir süreç olarak kabul edilen yeniliğin ölçülmesi, bir dizi farklı çalışmanın sınıflandırılmasına yardımcı olur. Fikirleri yararlı ve pazarlanabilir ürünlere dönüştürmek için gereken faaliyetleri bütünleştiren tek bir çerçeve eksikliği vardır (Adams, Bessant ve Phelps, 2006, s. 21).

2.4.6. Yenilik yönetimi

Yenilikçi adımların atılmasında karmaşık ve dinamik iş çevresi çeşitli risklerin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum işletmelerin başarılı olabilmelerinde çeşitli etkenleri dikkate almaları gerektiğini göstermektedir. Yapılan araştırmalar, yenilikçi uygulamaların çok küçük bir bölümünün (% 14) başarıyla sonuçlandığını göstermiştir. Bu

noktada, yeniliğin nasıl yönetileceği sorusu önem kazanmaktadır. (Tomala ve Sénéchal, 2004, s. 282).

Yenilik yönetimi, daha iyi performansa ulaşmak için gereken organizasyonel yetenektir (Bubner, 2009). Yönetim yeniliği mücadelesi, bir organizasyondaki etkili fikirlerin bir organizasyondan diğerine kolayca aktarılamayacağı ve yöneticilerin bu fikirleri işlerinin karşı karşıya olduğu duruma uyarlamaları gerektiği gerçeğini de içerir (Goffin, 2005). Yenilik yönetimi süreci, özel veya kamu sektörü kurumları tarafından pazar ve politik politikalarının değerine göre oluşturulan sosyal bir teknolojik bilgi ve buluş sürecidir (Eryiğit, 2014, s. 996). Yenilik yönetimi, inovasyon süreci dâhil tüm yenilik sisteminin amaca yönelik tasarımıdır. Yenilik yönetiminin amacı, yenilik sistemi içinde ve yenilik sistemi ile diğer sistemler arasında koordinasyonu sağlayarak yeniliği başarıyla geliştirmek ve ticarileştirmektir (Sattler, 2011, s. 173).

İnsanlar yenilik yönetimini 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren profesyonel bir şekilde gerçekleştirmiş olsalar da, kuruluşlar ve ülkeler yenilik yönetimini İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra teknolojik hayatta kalmak için gerekli bir koşul olarak görüyorlar (Ortt ve Duin, 2008). Günümüze kadar da başarılı bir yenilik yönetimi süreci için yöneticilere kılavuzluk yapacak kapsamlı bir çerçeve geliştirilmemiştir. Ancak birçok akademisyen ve firma yenilik yönetiminin sektörlere göre değişiklik gösterdiğini ifade etmiştir (Lawson ve Samson, 2001).

Damanpour (1996) işletmenin iç ve dış çevresi ile uyumu için yenilik yönetiminin gerekli olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda yenilik yönetimi, yenilikçi faaliyetlerin, kontrol edilmesi zor olan karmaşık bir yapı içerisinde başarıyla tamamlanabilmesine yönelik çabalar olarak ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle, bir işletmenin uygulayacağı yenilikçi adımların sistematik olarak yürütülmesi ve denetim altında tutulmasıdır. Yeni bir fikrin ya da davranışın işletme olarak özümsenmesi şeklinde ifade edilebilecek yenilik bir süreç gerektirmektedir.

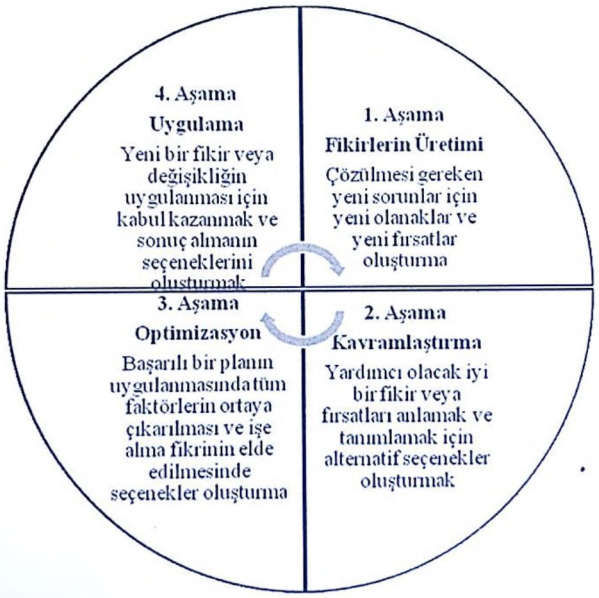
Majaro (1988) yenilik yönetiminin, fikir üretme ve geliştirme, geliştirilen yeni fikirlerin örgütsel amaçlarla uyumunu belirleme, ticari ve teknik uygunluğunu araştırma (fizibilite) ve yeni çıktıları ticarileştirme aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir (aktaran McAdam ve McClelland, 2002, s. 87). Inderst (2009) geliştirmiş olduğu modelde yenilik yönetimini yeni fikrin doğuşu ve yeniliğin hayata geçirilmesine ilişkin kararın verilişi olarak iki aşamada incelemektedir. Nagano ve diğerleri (2014), yenilik yönetim sürecine daha kapsamlı olarak yaklaşmakta ve aşağıdaki adımları sıralamaktadır:

- Veri toplama ve analiz aşaması (Prospecting).

- Tasarlama aşaması (Ideation).
- Stratejik yapılanma aşaması (Strategy construction).
- Kaynak tahsisi (Mobilizing resources).
- Uygulama (Implementation).
- Değerlendirme (Evaluation).

Drucker (2003) yeniliğin kurumsal bir işlev gibi yönetilmesi ve benimsenmesi gereken bir çalışma olduğunu belirtmektedir. Yenilik, yetenek, bilgi ve zekânın yanında sebat ve adanmışlıkla başarıya ulaşabilmektedir. Yeniliği sadece sonuçla değerlendirmek doğru olmayıp süreçlerde önemli rol oynamaktadır. Şirketler yeniliğin süresi konusunda araştırma yapmaya çalışmalıdır. Yöneticiler ekiplerinin bireysel yaratıcılık ve yeteneklerini doğru zaman ve yerde kullanma becerisi göstererek, verimli ve yenilikçi çalışmalar sonucunda başarıya ulaşılmasını sağlarlar. Yöneticiler bir projeyi hayata geçirirken, yardımcılarının, alt ve üst kademe arasındaki birleştiriciliğinden yararlanarak, çalışanların ve tüm örgüt bileşenlerinin projeyi ondan daha fazla sahiplenmesini sağlamalıdır. Barker (2001) başarılı bir proje ekibinin özelliklerini projeye bağlılık, sonuç odaklı davranış, yaratıcı düşünme, değişim isteği, kaliteyi önemseme, eğilimleri tahmin etme yeteneği, yüksek katılım, ilgi ve enerji, çatışmaları anında çözme potansiyeli, iyi iletişim ve geri bildirim, karşılıklı güven ve özgüven, kendini geliştirmeye ilgi duyma ve etkili örgütsel arayüz olarak sıralamaktadır. Yönetim yeniliği, işleri gerçekleştirir. Planlanan yenilikler çatışmalara neden oluyorsa veya birçok insan için kabul edilemezse, bu tür yenilikler genellikle tavsiye edilmez. Şikayet kaynağını azaltan, çatışmaya yol açmayan, ihtiyaçları net bir şekilde karşılayan yenilikler, hızla takipçi bulur ve kabul edilir (Adair, 2008).

Yenilik yönetimi sürecinin fikirlerin üretimi, kavramsallaştırma, optimizasyon ve uygulama aşamalarından oluşmaktadır. Fikirlerin üretimi, devamlı bir şekilde ve bilinçli olarak yeni ve faydalı problemlerin çözümünü üretmek anlamına gelmektedir. Kavramsallaştırma, yeni problemlere ve olanaklara karşı tam olarak, açıkça ve yaratıcı bir şekilde, daha belirgin zorlukları ve görüşleri görsel hale getirmektir. Optimizasyon, zorluklara karşı yeni, kullanışlı, yaratıcı çözümler geliştirmektir. Uygulama ise yeni çözümleri başarılı bir şekilde harekete geçirmektir (Basadur, 2002, s. 9) Bu dört aşama tamamlandıktan sonra süreç sona ermiş olur.



Şekil 15. Basadur'un Yenilik Süreci Modeli

Kaynak: Basadur, 2002.

Drucker (2003) yenilik yönetimini iç ve dış ortamlardaki değişikliklere uyum sağlamak için düzensiz ve karmaşık yapıları ve yönetim faaliyetlerini harekete geçirerek bir süreçte kontrol edilebilir yenilik elde eden faaliyetler olarak tanımlanmaktadır. Yenilik kavramı tek başına kullanıldığında sürece atıfta bulunabilir, ancak yenilik yönetimi kavramı olarak kullanıldığında uygulamada yeniliğin kontrolü ve yönetimine de atıfta bulunur (aktaran Acaray, 2007).

Smith, Busi, Ball ve Meer (2008) yenilik yönetimini etkileyen dokuz önemli özellik belirlediler. Bunlar: yönetim tarzı, liderlik, kaynaklar, organizasyon yapısı, işbirliği stratejisi, teknoloji, bilgi yönetimi, çalışanlar ve inovasyon sürecidir. Bu durumda, inovasyon yönetimi tartışmasında tek bir etkiye odaklanmak yerine, sistematik bir şekilde birçok etkiye odaklanmayı tartışmaları gerektiğini söylediler. Ayrıca, organizasyon kültürünün inovasyon yönetiminde kilit bir faktör olduğuna işaret ettiler. Bu faktörün başkalarını etkileyen ve diğer faktörlerdeki değişikliklerden etkilendiğini söylediler. Bu nedenle örgütsel kültürün başka faktörlerdeki değişikliklerle ortaya çıktığı ve geliştiği sonucuna varılabileceğini iddia etmektedirler.

Araştırmacılar, fikirleri yararlı ve pazarlanabilir ürünlere dönüştürmek için gerekli faaliyetleri içeren genel bir çerçevenin eksikliğini ortadan kaldırarak yenilik yönetimi modelini ortaya çıkarırlar. Bu, işletme düzeyinde yenilik yönetiminin ölçümünün bir alan yazın taramasıdır: girdi yönetimi, bilgi yönetimi, organizasyon kültürü ve yapısı, yenilik

stratejisi, proje yönetimi, proje portföy yönetimi ve ticarileştirme. Buna ilişkin olarak, araştırmacıların yenilik yönetimi ölçüm alanları Tablo 11.'de gösterilmektedir (Adams, Bessant ve Phelps, 2006):

Tablo 11.Yenilik yönetimi ölçüm alanları (Innovation management measurement areas)

No (Number)	Çerçeve kategorisi (Framework category)	Ölçüm alanları (Measurement areas)
1	Girdi yönetimi (Inputs)	İnsanlar, fiziksel ve mali kaynaklar, araçlar (People, Physical and financial resources, Tools)
2	Bilgi yönetimi (Knowledge)	Fikir üretimi, bilgi deposu, bilgi akışı (Idea generation, Knowledge repository, Information flows)
3	Yenilik stratejisi (Innovation strategy)	Stratejik yönelim, Stratejik liderlik (Strategic orientation, Strategic leadership)
4	Örgütsel kültür ve yapı (Organization and culture)	Kültür ve yapı (Culture, Structure)
5	Portföy yönetimi (Portfolio management)	Risk ve getirisi dengesi, Optimizasyon aracı kullanımı (Risk/return balance Optimization tool use)
6	Proje yönetimi (Project management)	Proje verimliliği, araçlar, iletişim, işbirliği Project efficiency, Tools Communications, Collaboration
7	Ticarileşme (Commercialization)	Pazar araştırması, Pazar testi, Pazarlama ve satış (Market research, Market testing, Marketing and sales)

Liao ve Wub'a göre (2010) yenilik sürecinin örgütsel formu geniş olmakla birlikte organizasyona birçok departman ve birey katılır ve yenilik geliştirme süreci çok karmaşıktır (aktaran Bülbül, 2010). Bu yüzden yeniliği yönetmek zor ve karmaşıktır. Yenilik sürecin her aşamasında cevaplaması zor sorular ve sorunlar ortaya çıkmaktadır. Ancak bir yeniliği gerçekten test etmenin yolu, örgütün kendi içinde başarılı olup olmadığına bakmaktır.

Yenilik yönetimi sürecinde kritik nokta yenilik yapmaya karar vermektir; çünkü yenilik kendiliğinden olmaz (Barker, 2001).

Martensen ve Dahlgaard (1999) yenilik yönetimi için stratejiler ve planlar oluştururken genişletilmiş PDSA (Planla, Uygula, Çalış, Önlem al) halkasının gerekliliğini vurgulamışlardır (aktaran Bübül, 2010). Bu halkalar Hoshin Planlama Sürecine dayanmakta ve Şekil 16.'da açıklanmaktadır. Birinci halkanın temeli, çalışanların yaratıcı ve yeni fikirler üreten olabilmeleri için, pozitif düşünce yapısına; yetenek ve becerilerini geliştirip sürekli öğrenmeye teşvik edildiği yenilikçi iklimle beraber oluşan örgüt kültürüne dayanmaktadır. Eğer örgüt birinci halkanın gerektirdiği kültürü destekleyen eylemlere sahip değilse, ikinci halka devreye girmelidir. İkinci halka, öğrenme ve yaratıcılığın geliştirilmesi için gerekli prensip ve disiplinlerin tanımlanması ile başlar. Yaratıcı ve öğrenen örgütlerde mükemmel yenilik stratejileri ve planları geliştirmede sekiz kriter söz konusudur. Bu kriterler, genişletilmiş PDSA halkası ile ilişkilendirilebilir:



Şekil 16. Yenilik Yönetimi Halkaları

Kaynak: Martensen ve Dahlgaard, 1999; aktaran Bülbül, 2010.

2.4.7. Eğitim Örgütlerinde Yenilik Yönetimi

Çağımızda eğitim, sosyal gelişim ve yenilikte kilit bir rol oynamaktadır. Çünkü ancak eğitim kurumları tarafından sağlanan nitelikli ve iyi eğitilmiş işgücü sayesinde, toplumdaki diğer kuruluşların başarıları mümkündür. Eğitim kurumlarının beklediği misyon ve vizyonu gerçekleştirmek için eğitim kurumu yöneticilerinin yönetim becerileri ortaya çıkmıştır. Bu durumda eğitim kurumlarının inovasyonu gerçekleştirmesi ve gelecekteki yenilikleri ve değişiklikleri önceden görerek çevreyi değiştirmesi önemlidir (Günbayı, 2016, s. 277).

Hepimizin bildiği gibi, kuruluşlar insanların modern yaşamdaki başarılarını korumada etkili bir rol oynamaktadır. İnsanlar doğumdan ölüme kadar organizasyonlara katılırlar veya çeşitli organizasyonlarla ilişki kurarlar ve bu durumda karşılıklı bağımlılık oluştururlar. Modern örgütlerde eğitim örgütleri, toplumu değiştirme ve dönüştürme misyon ve vizyonları açısından kuşkusuz önemli bir paya sahiptir (Sezgin, 2016, s. 324 - 325).

Yenilik, genellikle riskli ve belirsiz bir süreçtir. Bunlarla karşılaşan insanlar genellikle güvende kalmayı tercih ederler. Bu nedenle, statükolarım korumak ve sürdürmek isteyebilirler. Ancak bu şartlar altında geliştirme yapılamaz. Şu anda yenilik, liderin gereğidir (Adair, 2008). Eğitim kurumlarının yenilik ve gelişimini sağlamak için okul müdürleri değişim ve yenilik çabalarını teşvik etmelidir (Şişman, 2012, s. 95).

Toplumun bizzat kendisi gibi eğitim ihtiyaçları da çeşitlilik gerektirir. Eğitim sistemindeki değişiklikler eğitim sürecinin ihtiyaca göre düzenlenmesine olanak sağlayabilir. Özel örgütler gibi, kamu kurumları da etkililiği arttırmak, harcamaları düşürmek ve harcanan paranın karşılığını en üst düzeyde almak için bir baskı altındadırlar. Albury ve Mulgan, eğitim dâhil tüm kamu hizmetlerinde ekonominin geri kalanından daha hızlı bir harcama artışı olduğunu savunmaktadırlar. Buna paralel olarak, eğitim toplumla ve ulusal ekonomi ile ilişkili olmalıdır. Eğitim sektörü, değişen ihtiyaçlara uyum sağlamak için gerekli değişiklikleri yapmalıdır. Ayrıca, eğitim çoğu ülkede eşitliği sağlayıcı bir araç olarak görülmektedir. Yenilikler de, eğitime girişte ve eğitimin uygulanmasında bu eşitliğin sağlanmasına katkı sağlayabilmektedir(OECD, 2009).

Bilgi toplumunun sosyal değerler, beklentiler ve yaşam tarzları üzerindeki kaçınılmaz etkisi devam ediyor. Toplumsal beklentileri karşılayabilen ve çağdaş gelişmeyle uyumlu toplumsal dönüşümler sağlayabilen örgütler okul olarak kabul edilir (Bayrak ve Terzi, 2004) ve okullar, üniversiteler, eğitim merkezleri gibi eğitim kuruluşları bazı yeni pazarlama teknikleri sağlayabilir. Bu yeni uygulamalar eğitim hizmetlerini belirli bir şekilde geliştirmeye ve iyileştirmeye çalışmaktadır, bu nedenle eğitimde yenilik, gelişme (ilerleme) olarak değerlendirilmelidir (OECD, 2009). İşbirliği, ortaklık, öğretmenlerin ve öğrencilerin yenilik sürecine doğrudan katılımı, okul katılımcıları arasında sempati, genişletilmiş ve içeriğe özgü öğrenme türleri, sürdürülebilirlik, yapı ve öğretim uygulamaları ve sürekli kapasite geliştirme yenilik ve başarıdır (Musluoğlu,2008).

Lander (1994)'e göre eğitimde yenileşme, öğrencilerin beceri, bilgi ve kişisel gelişimlerini geliştirmek ve okullarda yapılan işleri geliştirmek amacıyla yapılır (aktaran Kabakçı, 2008, s. 43). Eğitim ortamlarında yeniliklerin tanıtılması, yüksek düzeyde özen ve yeniliği destekleme yolları gerektirir. Çoğu okulun yenisinden ek faydalar elde etmek için

yeni yönetim becerileri geliştirmesi gerekir (Bubner, 2009). Okullarda yeterlilik yönetimi becerileriyle uyumlu etkinlikleri uygulama süreci, eğitim ve öğretimle ilgili tüm yönleri içermelidir. Bu süreçte, eğitimin kalitesinin artırılması için, eğitim organizasyonunun eğitim amaçları, yöntemleri, teknikleri ve gelişim ölçütleri yeni faaliyette sürekli izlenmeli ve değerlendirilmelidir.

Yenilik, çok yönlü bir kavram olduğundan, yeni bir program veya politikayı uygularken karşılanması gereken üç kriter vardır. Birincisi, yeni veya revize edilmiş malzemeler veya teknolojiler gibi malzemelerin kullanılmasıdır. Diğeri, yeni öğretim stratejileri ve etkinlikleri gibi öğretim yaklaşımlarının kullanılmasıdır. İkincisi, yeni programların veya politikaların temelini oluşturan eğitimsel yarışmalar ve teoriler gibi mevcut inançlarda bir değişimdir. Okullardaki temel sorun, yenilik eksikliğinden daha izole, parçalanmış ve yüzeysel olarak dekore edilmiş projelerin olmasıdır (Fullan, 2007, s. 21). Bu bağlamda, okul müdürlerinin yenilikçi yönetim becerileri ve liderlik becerileri geliştirmeleri gerekmektedir. Bunun nedeni, okullarımızın yönetim ve eğitimde liderlere, problem çözme becerilerine, bilgili, insan etkileşimine duyarlı, yenilikçi ve yaratıcı okul liderlerine ihtiyaç duymasıdır (Özdemir, 2013).

Okullar toplumun bütün tabakalarıyla etkileşim içinde olan açık ve sosyal sistemlerdir. Bundan dolayı, eğitim sistemi ve okullar, dünyada ortaya çıkan değişimlerden etkilenmekte ve bu değişimlerle şekillenmektedir. Çünkü eğitim ve yenilik arasında iki yönlü bir etkileşim var. Eğitim toplumdaki değişimlerden etkilenerek kendini yeniden düzenler ve toplumun yenileşmesine öncülük etmektedir (Özdemir, 2013). Argon ve Özçelik (2007) ulusal ve uluslararası alanda gerçekleşen değişimin, eğitim sisteminde kendini çeşitli şekillerde gösterdiğini ve sürece dâhil olan ve olmayan bireyleri doğrudan veya dolaylı olarak etkilediğini ifade etmektedir. Ebeveynler, eğitim sisteminin yeniliğini yönetme sürecinde en önemli paydaşlardan biridir. Özellikle, daha genç yaş gruplarında eğitim ve öğretim evde etkin bir şekilde desteklenmeli ve uygulanmalıdır. Ebeveyn iletişiminde sürdürülebilirlik, çeşitli iletişim araçları veya yüz yüze iletişim ile sağlanmalı ve yürütülen faaliyetler paylaşılmalıdır. Bunun ötesinde, okullarda tüm paydaşları bir araya getirerek oluşturulacak liderlik ekipleri, yenilik sürecinin lokomotifi konumundadır. Çünkü eğitim örgütlerinde yeniliğin gerçekleştirilmesi için paydaşlar tarafından sahiplenilmesi ve özümsenmesi büyük önem taşımaktadır (Hacıfazlıoğlu, 2016). Okul müdürü tarafından yapılan önemli değişiklikler ve yenilikler, olumlu ve diğer paydaşlar tarafından desteklenmelidir. Öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynlerin saçmalık yaratma olasılığı daha düşüktür (Özdemir, 2013).

Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve kalitesinin yükseltilmesi eğitim örgütlerinin verimliliğini de artıracaktır (Sezgin, 2014, s. 132). Her lider ve yöneticinin eğitim, öğretim ve ekipleriyle problem çözme toplantılarını yönetme becerisine sahip olması gerekir. Ayrıca eğitim organizasyonlarında başarı için takım çalışması çok önemlidir. Yenilikçi kuruluşlar, tüm çalışanların fikirlerinden yararlanmalıdır (Adair, 2008).

Eğitim örgütleri yenilik sayesinde bir kazanç elde etmeyi amaçlamaktadır. Bu kazanç hedeflere daha etkili bir şekilde ulaşma olarak ifade edilebilir. Diğer örgütlerden farklı olarak yenilik sürecinin eğitim örgütlerindeki amacı eğitim sonuçlarının mevcut durumdan daha iyi bir hale getirilmesi olarak belirtilebilir. Chou, Shen, Hsiao ve Chen (2010) Eğitimde yeniliğin, okul organizasyonlarının değişen statükodaki ürünleri, süreçleri ve hizmetleri yenilemek ve örgütsel performansı iyileştirmek için farklı işlevler geliştirmek için kullandıkları bir strateji olarak tanımlandığını belirtmektedir.

Eğitim örgütlerinde kısa sürede etkililiği ölçmek mümkün değildir. Bu yüzden bu örgütlerdeki yenilikler, kısa vadede gerçekleştirilen radikal yenilikler değil artımsal özellik göstermektedir. Diğer yandan okullarda üretim olmadığı için ürün yeniliğinden bahsetmek mümkün değildir. Bu sebeple, eğitim örgütlerindeki yeniliğin aşamalı olarak ilerleyen süreç yeniliği olduğu belirtilebilir. Bu görüşü destekleyen bir şekilde, Boydak Ozan ve Karabatak (2013) eğitim alanındaki yenilik türlerinin genellikle hizmet yenilikleri olduğunu ve yapılmış olan bir yeniliğin geliştirilmesini kapsayan artımsal yenilikler olduğunu vurgulamıştır. Eğitim örgütleri diğer örgütlerden farklı özellikler taşısa da ve yeniliğe onlardan daha farklı yaklaşsa da kendilerine özgün koşullar dâhilinde yenilikçi olabilmektedirler. Göl (2012) eğitim örgütlerinin yenilikçi olmalarının üç nedeni olduğunu ifade etmektedir:

- Açık bir vizyona, güvene sahip ve çalışanları destekleyen, okul ve öğrenci öğrenimine bağlı yöneticilerin varlığı,
- Girişimcilik, macera, açıklık, işbirlikçi öğrenme ve öğretme yöntemlerini desteklemek, yeni düşünce ve yeni yöntemlerin kullanılmasını gerektiren kaynaklar içinde bir kültür ve iklim oluşturmak,
- Yenilikçi düşünürleri destekleyip destekleyebilen, bilgi paylaşımını teşvik eden, normların ötesinde yenilik yapabilen esnek bir yapıya sahiptir.

Hofman ve diğerleri (2012) ise yeniliğin öğretmen performansıyla birlikte öğrenci başarısını da olumlu yönde etkilediğini vurgulayarak okul örgütlerinde yapılan yeniliğin dört boyutu olduğunu ileri sürmektedir:

Müfredat ve öğrenme alanlarının bütünleştirilmesi: Müfredat ve öğrenme alanları, daha büyük öğrenme birimlerinin altında toplanmaktadır.

Süreç içinde öğrenci en önemli unsurdur: Eğitimsel içeriğin hazırlanmasında öğrencilerin fikir ve sorularından yola çıkılır. Böylece öğrenciler hem kendi öğrenmelerinden sorumlu olurlar, hem de kendi ilerlemelerini değerlendirmektedirler.

Yeniliğin örgütlenmesi: Okullarda yenilik, küçük gruplarda takım çalışması halinde gerçekleştirilmektedir.

Tesislerde yenilik: Günlük derslerde, ders saatlerinde, okul binalarında ve kadrolardaki değişiklikler.

Eğitim örgütlerinde yenilik, kendi kendine gelişen bir süreç değil, belirli bir plan çerçevesinde bir amaca yönelik gelişen; çeşitli kaynaklara, iyi bir yönetime dolayısıyla da iyi bir liderliğe ihtiyaç duyan bir süreçtir. Yeniliklerin yönetilebilmesi için özel eğitimli liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bir okulun yenilikçi olma kapasitesi, okul kültürüne rehberlik etmeleri açısından okul müdürleri ve yardımcılarının yetkileriyle ölçülebilmektedir (Büllbül, 2012).

Eğitim örgütlerinde de diğer örgütlerdeki gibi yenilikçi fikirlerin ortaya çıkması, bu fikirlerin geliştirilip bir sonuç elde edilmesi bazı koşullara ve sürecin iyi yönetimine bağlıdır. Oluşturulan örgüt ikliminde, yenilikçi fikirler teşvik edilmeli, açıkça ifade edilebilmeli ve desteklenmeli ve öğretmenlerin kararlara katılımı sağlanmalıdır (Tschannen-Moran ve Gareis, 2004; Hersey ve Blanchard, 1974). Bülbül (2012) geliştirdiği Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeğinde eğitim örgütlerinde yenilik yönetimini girdi yönetimi, yenilik stratejileri, örgütsel kültür ve yapı ile proje yönetimi olmak üzere dört boyutta incelemektedir.

2.4.7.1. Girdi Yönetimi

Girdi yönetimi, yeni işin nedeni ile ilgilenir. Bu kaynaklar; insanlar ve değerli eşyaların yanı sıra mülkiyeti de içerir. Araştırma ve geliştirme fikirlerinin yoğunluğu, sıklıkla girdinin küresel ölçütü olarak kullanılmaktadır (Adams, Bessant ve Phelps, 2006; Deeds 2001; Greve, 2003; Parthasarthy ve Hammond 2002).

Girdi, harcama veya Ar-Ge araştırmalarına katılan kişi sayısının çıktıya oranı olarak ifade edilir. Ar-Ge sisteminde girdiler, personel, donanım, tesis ve sermaye gibi sistem tarafından alınan ve işlenen hammadde veya uyaranlar olarak belirlenir. İnsan faktörü, inovasyon üzerinde çalışan insan sayısı ile ölçülür. Diğer yandan tesisler veya fiziki kaynaklar, binalardan bilgisayar donanımlarına kadar geniş bir alan dâhil olmak üzere binalar açısından incelenir. Sistemlerin ve araçların kullanımı da yenilik sürecinde önemli bir girdidir (Adams, Bessant ve Phelps, 2006).

İnsan kaynakları, eğitim organizasyonlarının en önemli kaynaklarından biridir. Eğitim kurumlarında insan faktörü giriş ve çıkış açısından önemli bir yere sahiptir. Bu organizasyonlarda insanlar çalışan olarak doğru fırsatlara sahip olduklarında mevcut yaratıcılıklarını arttırırlar ve yaratılan sinerji ile hem verimlilik hem de insan kaynağını etkin kullanma fırsatı elde ederler (Boyacı, 2013, s. 16).

Eğitim kurumlarının insan kaynağı olan öğretmenlerin bugünün durumuna ve ihtiyaçlarına göre eğitim kalitesini artırmak için bazı kaynaklara, araçlara ve donanıma ihtiyaç duymaları oldukça normal ve aynı derecede önemlidir. Öğretim materyalleri ve teknolojik olanaklar gibi girdilerin okul müdürü tarafından sağlanması beklenmektedir. Okul müdürünün diğer temel görevleri, bu tür girdilerin kullanılmasını ve geliştirilmesini sağlamaktır. Ayrıca insan kaynakları bir okulun en temel, değerli ve temel kaynaklarından biridir. Öğretmenler, eğitimin kalitesini artırmak için eğitimdeki en önemli unsur ve kaynaklardan biridir (Şişman, 2014).

2.4.7.2. Yenilik Stratejisi

Dyer ve Song'a göre (1998) yenilik stratejisi, örgütlerin rakipleriyle rekabet etmesi için yeni ürünler veya pazarlama stratejilerine ilişkin tavrı olarak anlaşılmaktadır (aktaran Adams, Bessant ve Phelps, 2006). Yenilik stratejisi organizasyonların yeniliğe ilgi duyduğu seviyeyi gösterir. Yeniliğin temel amacı, rakiplerine göre bir avantaj elde ederek organizasyonda ilerlemek veya hayatta kalmaktır (Gökçek, 2007). Bu yüzden örgütlerin yenilik stratejisini belirlemesi gerekmektedir. Örgütlerin yenilikçi bir strateji belirlemesinin gerekleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Barker, 2001):

- Yenilik yapmanın örgütlenmesi,
- Yeniliği örgüt politikaları ve uygulamalarıyla birleştirmek,
- Yenilik yapmayı yaymadan kendi alanına odaklanmak,
- Yenilik yapma sorumluluğunu örgütün üst kademelerine vermek,
- Yenilik yapmanın ücretlendirmesini yapmak,
- Yenilikten sorumlu kişinin veya birimin hesap verebilir olmasını sağlamak

Bu değişimin etkisi eğitim alanında ve her alandaki hızlı değişim ve yeniliklerde görülebilmektedir. Bu değişim ve gelişim sonucunda öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri beklenmektedir (Ağaoğlu, 2013, s. 189). Ayrıca bu yüzyılda eğitim faaliyetlerinin kalitesini artırmak için teknoloji kullanımı çok önemlidir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin, eğitim sürecinde ve okul yönetiminde teknolojik fırsatların etkin kullanımında yeni yetenekler edinmesi gerekiyor. Ayrıca, okulun hedeflerine ulaşmak için okul müdürleri, okulun vizyonu ve misyonu doğrultusunda yeniliklere ve değişime açık olmalıdır. Özellikle

eğitim ve öğrenmede araştırma ve geliştirmeye dikkat etmeli ve bu bilgileri öğretmenlerle paylaşmalıdır (Şişman, 2014).

2.4.7.3. Örgütsel Kültür ve Yapı

Örgüt kültürü; dış çevreye uyum sağlama ve içyapıdaki bütünleşme sonucunda artık paylaşılmış temel bir model olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda, paylaşılan bu kültür, örgüte yeni üye olanlara karşılaşabilecekleri problemlerle nasıl başa çıkabileceklerini öğretirken ayrıca onların bu problemler hakkında doğru düşünmelerini ve iyi hissetmelerini sağlar (Schein, 2004, s. 17). Organizasyon kültürü ve yapısı ortak bir vizyonu paylaşır, yeniliği kolaylaştırır ve tamamen takdir edilebilecek yeni fikirlerin geliştirilmesini sağlar (West ve Bogers, 2014). Pinto ve Prescott'a (1988) göre, yenilik sürecinde başarı sağlanmasında en önemli faktör, açıkça belirlenmiş misyon ve vizyondur. Örgütsel kültür ve yapı, personelin nasıl gruplandığı ve örgütün içinde çalıştığı iklim ile ilgilidir. Yaratıcı ve yenilikçi davranışlar, çalışma ikliminden etkilenmekte, örgütler yeniliği teşvik eden veya engelleyen ortamlar oluşturabilmektedirler (Adams, Bessant ve Phelps, 2006).

Yenilik yönetiminde tek bir etkiye odaklanmak yerine, birçok etkiye odaklanmak için sistematik bir yaklaşım kullanmak daha iyidir. Bu aynı zamanda örgütsel kültürel yenilik yönetiminde önemli bir faktördür. Bu faktör, diğer faktörleri etkileyen ve diğer faktörlerdeki değişikliklerden etkilenen bir faktördür. Dolayısıyla diğer faktörler değiştikçe örgütsel kültürün ortaya çıktığı ve geliştiği sonucuna varılabilir (Smith, Busi, Ball ve Meer, 2008, s. 656).

Okul, belirli değerleri hayata geçirmeyi amaçlayan bir eğitim kurumu olduğu için, okulun her kuruluşta olduğu gibi kendine özgü bir kültürel yapısı vardır. Bu kültür, okulun paydaşları tarafından paylaşılan ilkeler, kurallar, değerler, inançlar ve sembollerden oluşur. Okulun fiziksel yapısını oluşturan unsurlar, okulun tarihi ve tarihi, okul törenleri bu kültür ve düşüncenin önemli bir parçasıdır. Dolayısıyla yenilikçi ve etkili okulların güçlü bir okul kültürüne sahip olduğu söylenebilir (Şişman, 2012, s. 97). Okul müdürü, değişim ve yenilik için okuldaki bu örgütsel kültür ve yapıya odaklanmalıdır. Geleceğin okul liderleri, öğrencileri ve diğer paydaşları, olumlu sonuçlar elde etmek için okul yeniliğini yönetecek beceri ve becerilere sahip olmalıdır. Okula ve çevreye katkıların okulun tüm üyeleriyle açık bir şekilde paylaşıldığından emin olun. Bunun nedeni, bu bağlamdaki organizasyonel yeniliklerin ve değişikliklerin, organizasyonun kültürü ve yapısıyla yakından ilgili olmasıdır. (Şişman, 2012, s. 100).

2.4.7.4. Proje Yönetimi

Proje yönetimi, bir projenin yürütülmesinde örgütün çeşitli işlevlerinin içteki ve dıştaki eşgüdümünü ifade eden bir bilgi yapısıdır. Bir projenin gerekli kalite ölçütlerine uygun olarak yönetilebilmesi için projenin aşamalarının ve bu aşamalarda kullanılacak yöntem ve sorumlulukların yöntemsel olarak ifade edilmesi gerekmektedir. Bu ifadelerin esnekliği, projenin büyüklük, kapsam ve karmaşıklığından bağımsız olarak kullanılabilecek düzeyde olmalıdır (Polat ve Öner, 2000).

Proje yönetimi, girdileri pazarlanabilir yeniliklere dönüştüren süreçlerle ilgilenir. Yeniliğin yapısal olarak karmaşık olması, rastlantısal ya da sıralı birçok olaydan oluşması ve örgüt içinde veya örgütler arasında projeden projeye değişen bir süreç olması dolayısıyla bu süreçteki belirsizlikleri etkili bir şekilde yönetmek, yenilik için en kritik faktördür (Adams ve diğerleri, 2006).

Eğitim örgütü yöneticisi olarak okul müdürü, bu süreçte karar verirken öğretmenlerle etkili bir şekilde iletişim kurmalı, fikrini değiştirmeli ve gerektiğinde her bir görüş türü için ortak bir bakış açısı göstermelidir. Bunun yanında, örgütün tüm paydaşlarını proje yönetimi sürecine dâhil etmeli, onlara sorumluluk ve katılım imkânı vermelidir (Şişman, 2012, Özdemir, 2013). Müdürün öğretmene verdiği görevleri anlatması, görevin gerekliliği konusunda ikna etmesi veya onları güvenle etkilemeye ikna etmesi, aynı şeyi yapmaları için baskı yapmaktan çok daha faydalıdır. Çünkü organizasyonun hedeflerine ulaşılması, organizasyonun paydaşlarının mutluluğuna ve etkileşimine bağlıdır (Koşar, 2018).

2.4.8. Yenilikçi Liderin Özellikleri

Liderler, örgüt içerindeki yeniliği geliştirme ve beslemede etkin bir rol oynamaktadırlar. Zekâ, planlama yeteneği, problem çözme becerileri ve duygusal zekâ yeniliği yönetme becerisine ilişkin özelliklerdir. Önemli lider davranışları ise, risk almada cesaret, iletişime açıklık, katılımcı ve işbirlikçi tarz, özerklik ve özgürlük verme, sözel ve resmi olarak yeniliği destekleme, yapıcı dönüt ve gelecekle ilgili iyimser olmaktır (Patterson, Kerrin ve Gatto-Roissard, 2009). Bu bağlamda Watt (2002), yenilikçi okul liderlerinin özelliklerini su şekilde sıralamıştır:

- Bir vizyona sahiptirler ve bunu etkili bir şekilde öğretmenlere iletirler.
- Zor ve önemli görevleri yerine getirebilmek için başkalarını motive ederler ve herkesin katkısına değer verirler.
- Çalışanlarla iyi iş ilişkileri geliştirirler.

- Çalışanlara paylaşılmış hedeflere yönelik diyalog kurma fırsatı verirler, onların, karar verme sürecine aktif olarak katılımını sağlarlar ve okulda bir toplum ve yönetişim algısı oluştururlar.
- Yenilikçi fikirler üretip bunları hayata geçirebilmelerinin önünü açacak gerekli kaynağı ve zamanı elde edebilmeleri için eğitimcilere esneklik sağlarlar.
- Ekonomiye değil, mükemmelliğe bağlı olurlar.
- Öğretmen, öğrenci, toplum ve veli başta olmak üzere bütün paydaşlarla bir ortaklık halinde çalışmalarını yürütürler.
- Öğretmen ve yöneticiler arasında oluşan farklılıkları ortadan kaldırmaya çalışırlar.
- Açık ve destekleyicidirler.
- Başarıları fark eder ve ödüllendirirler.
- Otoriterden ziyade kolaylaştırıcı bir rol üstlenirler.
- Para, zaman, insan gücü ve personel geliştirme gibi konularda yaratıcıdırlar.

Yenilikçi liderlerinin, yeniliği sürdürülebilir bir rekabet aracı olarak kullanmak için organizasyonun verimliliğini ve devamlılığını artırmak için yenilikçi faaliyetler yürütmesi ve yol gösterici bilgiler vermesi önemlidir. Güç ve otoriteye sahip liderler, yeniliğin bir yaşam biçimi olarak kabul edilmesini sağlayan fikirleri ve vizyonları benimseyebilir ve böylece kuruluşlarının yenilik yönetimini başarılı bir şekilde sürdürebilirler (Aygen, 2006, s. 67). Bazı araştırmacılar, yeniliği teşvik etmede destekleyici, katılımcı, vizyon koyucu, demokratik ve işbirlikçi liderlik türlerinin etkili olduğunu savunmaktadır. Diğerleri ise dönüşümcü liderliği yeniliğin geliştirilmesi için ideal tür olarak belirtmektedirler. Dönüşümcü liderler gelecek odaklı, dinamik ve planlamayla ilgilidirler. Bunun yanında, yeniliğin ortaya çıkmasını kolaylaştıracak olan yaratıcılığı ve çalışanların yenilik kapasitesini arttırmak için karizma, bireyselleştirilmiş düşünce, ilham verme ve zihinsel uyarmayı kullanmaktadırlar (Jaskyte, 2004).

2.4.9. İlgili Araştırmalar

Yenilik yönetimi üzerine yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, Könings, Gruwel ve Merriënboer (2007) çalışmalarında, Hollanda'daki öğretmenlerin yenilikçi öğrenme ortamlarıyla ilgili görüşleriyle bu ortamlardan memnuniyet düzeylerini incelemişlerdir. Nicel bir desende yürütülmüş olan bu çalışmanın sonunda, öğretmenlerin yenilikçi öğrenme ortamını, öğrenci otonomisi ve farklılaşma dışında güçlü olarak algıladıkları ve genel anlamda yenilikçi harekete yönelik olumlu algılara sahip oldukları sonucuna varmışlardır.

Adams ve diğerleri (2006) tarafından alan yazın taraması olarak gerçekleştirilen çalışmada, yenilik yönetim modelleri ortaya konulmuştur. Bu modelleri araştırmacılar, girdi yönetimi, bilgi yönetimi, yenileşme stratejileri, örgütsel kültür ve yapı, portföy yönetimi, proje yönetimi ve ticarileşme olarak sıralamışlardır.

Saginova ve Belyanski (2008) geçiş ekonomilerindeki yükseköğrenim kurumlarının yeniliklerini inceledikleri çalışmalarında, iş dünyasında ve dış çevrelerde ortaya çıkan değişikliklerden dolayı yükseköğrenim kurumlarından bu değişimlere uygun insan gücü yetiştirmesi beklendiğine ve buna yönelik olarak yapılması gereken yenilikleri vurgulamışlardır. Çalışma sonunda, yükseköğrenim kurumlarının, geçiş dönemindeki ekonomilerin değişen ihtiyaçlarını karşılayabilecek, ekonomik yükümlülüklerini karşılayabilecek ve sosyal rollerini yerine getirebilecek kaliteli hizmetler sunmaları gerektiği sonucuna varılmıştır. Bunun yanında, yükseköğrenim kurumlarının eğitim hizmetlerinin içerik ve sunumuyla ilgili yenilikleri, stratejik pazarlama yaklaşımını temel alarak geliştirmeleri gerektiği ifade edilmiştir.

Smith, Busi, Ball ve Meer (2008) tarafından incelenen makalede, kritik faktörlerin yeni sistemlerin, liderlerin, kaynakların, organizasyonel sistemlerin, teknolojinin, bilgi yönetiminin ve işbirliği kurallarının yönetimini etkilediğini belirtmek önemlidir.

Akomolafe (2011) eğitim sisteminde yeniliğe uygun bir ortam yaratmak için literatür taramasında dinamik, geleceğe yönelik bir okul kültürü yaratmanın önemini araştırmış ve yenilikçi bir organizasyon kültürü, yenilikçi bir bütünsel yaklaşımın etkili olduğu sonucuna varmıştır. İnovasyon başarısızlığından kaçınmak ve hedef belirlemek gereklidir. . Ayrıca okulun yenilikçilik kültürünün okulun kalitesini, üretkenliğini ve verimliliğini sağlamak ve sürdürmek için gerekli olduğuna dikkat çekmiştir.

Göl (2012) yüksek lisans tezinde ilkokul yöneticilerinin yenilikçi yönetim becerilerini öğretmen görüşlerine göre test etti. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin inovasyon yönetimi konusundaki yönetici algılarının yaşa göre değiştiğini göstermektedir.

Bülbül (2012) okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin yeterlik inançlarını incelediği çalışmasının sonucunda okul yöneticilerinin "Yenilik Yönetimi Yeterliği" toplam ve alt boyutlarındaki görüşleri arasında cinsiyet ve eğitim kademesine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiş, kıdeme göre "Proje Yönetimi" ve "Yenilik Yönetimi Yeterlikleri" toplam puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Özdevecioğlu ve Biçkes (2012) tarafından yürütülen çalışmada sanayi kuruluşlarındaki örgütsel öğrenme ve yenilik arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, yenilik ve örgütsel öğrenme arasında pozitif yönlü

anlamlı bir ilişki saptanmış ve örgütsel öğrenme düzeyi yüksek olan firmaların, yenilik düzeyinin de yüksek olduğu sonucuna varmışlardır.

BÖLÜM III

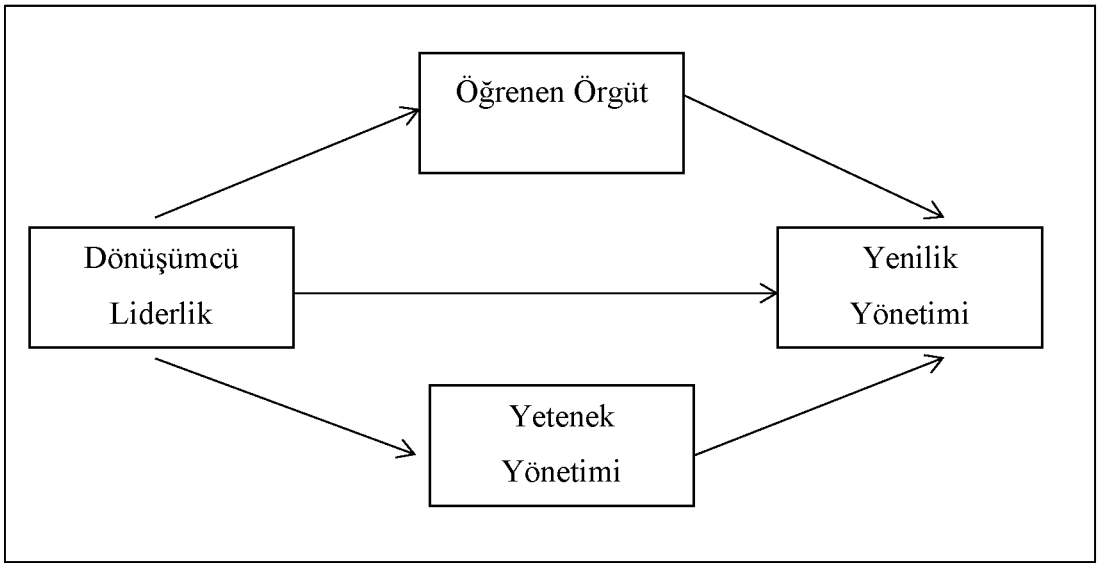
YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem, araştırmada kullanılan ölçme araçları, verilerin toplanması, toplanan verilerin çözümleme teknikleri, araştırmanın geçerliği, güvenirliği ve araştırmacının rolü ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bireylerin deneyimlediği herhangi bir olayı ifade ederken ayrıntı kullanmaksızın amaca uygun biçimde simgelerle ifade etme isteği model olarak tanımlanmaktadır. Tarama modeli ise nesne, olay, olgu ve kavramların kendi şartları içinde ve oldukları şekilde açıklanmasıdır. Genel tarama modelleri, belirli bir evrende, genel bir yargıya varmak amacıyla bir örnek üzerinde değerlendirme yapılarak gerçekleştirilmektedir. Bu modelde evren çok sayıda elemandan oluşmaktadır ve bu evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak için evrenden alınacak örneklem üzerinde tarama işlemi gerçekleştirilmektedir. Tekil ya da ilişkisel tarama şeklinde yapılan genel tarama modellerinden tekil taramada değişkenlerin birer birer tür veya miktar olarak oluşumları belirlenmektedir. İlişkisel tarama modellerinde ise iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığı ve/veya derecesi test edilir (Karasar, 2016).

Yapılan bu çalışmada bir bağımsız, bir bağımlı ve iki aracı değişken olmak üzere dört değişken bulunmaktadır. Araştırmada bağımsız değişken olarak dönüşümcü liderlik, bağımlı değişken olarak yenilik yönetimi ve aracı değişkenler olarak öğrenen örgüt ve yetenek yönetimi kullanılmıştır. Araştırmada, mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve yenilik yönetimi yeterliliği arasındaki ilişkide öğrenen örgüt ve yetenek yönetiminin aracılık rolünü tespit etmek amacıyla geliştirilen teorik model test edilmektedir. Modeli sınama işlemi yapısal eşitlik modeli ve path analiziyle gerçekleştirilmiştir. Yapısal eşitlik modeli temelde faktör analizi ve regresyon analizinin bir kombinasyonudur ve gizli değişkenlerle temsil edilen teorik bir yapıdır (Hox ve Bechger, 1995). Araştırmanın simgesel modeli, Şekil 17.'de sunulmaktadır.



*Şekil 17.*Araştırmanın Modeli

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İzmir iline bağlı merkez 11 ilçelerdeki 73 resmi mesleki ve teknik anadolu lisesinde görev yapmakta olan toplam 4870 öğretmenden oluşmaktadır.

Bu araştırmanın örneklemi belirlenirken evreni temsil edeceği düşünülmüştür. Öncelikli olarak İzmir il merkezine bağlı ilçelerdeki okul ve öğretmen sayılarının farklılık göstermesi nedeniyle her ilçe örnekleme dâhil edilmiştir. İlçelerdeki okullar ise basit rastgele amaçlı örnekleme metoduyla belirlenmiştir. Ancak sadece 1 veya 2 okulun bulunduğu (Balçova, Güzelbahçe, Narlıdere) ilçelerde bu yöntem uygulanamamış ve doğrudan okullardan veri alma yoluna gidilmiştir. Merkezde bulunan 11 ilçe her biri farklı bir tabaka olarak değerlendirilmiştir. Tabakalama sonrası her tabakadan basit rastgele yöntemle eşit oranlarda örneklem seçilmiştir. Yazıcıoğlu ve Erdoğan'a (2004) göre örneklem seçiminde 5000 kişilik evrende % 5 örneklem hatasıyla 357 kişinin örneklemi oluşturması öngörülmüştür. Bu da araştırmadaki örneklem sayısının uygun odluğunu göstermektedir. Örneklemi oluşturan okullar Tablo 12'de görülmektedir.

Tablo 82

Örnekleme Seçilen Okullar ve Öğretmen Sayıları

Okullar	**Öğretmen Sayıları**	**Ölçeği Yanıtlayan Öğretmen sayısı**
Balçova Ahmet Hakkı Balcıoğlu MTAL	45	6
Bayraklı MTAL	45	13
Bayraklı Nuri Atik MTAL	81	12
Bornova MTAL	98	26
Bornova Mesleki Eğitim Merkezi	86	16
Bornova Süleyman Demirel ÇPAL	48	7
Bornova Altay MTAL	80	12
Buca MTAL	169	52
Buca Ömer Seyfettin MTAL	48	21
Çiğli Rotary MTAL	27	12
Çiğli Şehit Ali Karaoğlan MTAL	55	19
Çiğli 75. Yıl MTAL	109	18
Gaziemir İMKB MTAL	65	12
Gaziemir Şehit Serhat Sığnak MTAL	110	10
Güzelbahçe İMKB MTAL	45	6
Karabağlar Yeşilyurt İMKB MTAL	45	24
Karabağlar Bozyaka Şehit Fethi Bey MTAL	50	12
Karşıyaka Zeki Şairoğlu MTAL	47	10
Karşıyaka Mehmet Ali Lahur MTAL	55	13
Karşıyaka Necip Demir MTAL	62	11
Konak Küçükyalı MTAL	60	9
Konak Alsancak N.Salih İşgören MTAL	38	5
Konak İbn-i Sina MTAL	61	19
Konak Atatürk MTAL	69	7
Konak N.S.İ. Eğitim Kampüsü-3 MTAL	42	11
Konak Çınarlı MTAL	218	133
Konak Gültepe Nene Hatun MTAL	32	19
Konak Ş. İdare Ataşe Çağlar Yücel MTAL	84	14
Narlıdere Rasim Önel MTAL	43	20
Narlıdere Arkas MTAL	24	15
Toplam	2433	562

Tablo 12'de görüldüğü gibi araştırmanın örneklemi için 11 farklı ilçede bulunan 35 mesleki ve teknik anadolu lisesinde görev yapmakta olan 2433 öğretmen hedeflenmiştir. Hedeflenen örneklem evrenin % 49,96'sını temsil etmektedir. Ölçeği yanıtlayan öğretmen sayısı 562'dir. Sonuç olarak araştırmanın örneklemi, örnekleme alınan kümelerin % 23,1'ini temsil etmektedir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 93

Örneklemde Bulunan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

Branş Alanı	**Sayı**	**Yüzde(%)**
Meslek	211	37,54
Sayısal	110	19,57
Sözel	198	35,23
Sanat-Spor-Müzik	43	7,66
Toplam	562	100,0

Tablo 13'te görüldüğü gibi örneklemi oluşturan öğretmenlerin % 37,54'ü meslek branşında, % 19,57'si sayısal branşta, % 35,23'ü sözel branşta ve % 7,66'sı sanat, spor veya müzik branşındadır. Örneklemde yer alan öğretmenlerin çoğunluğunun meslek branşında olduğu görülmektedir. Ankette öğretmenlerin gönüllü olarak başvurdukları hizmet içi eğitim sayıları 0-5 arası, 6-10 arası, 11-15 arası ve 16 ve üstü olarak belirlenmiştir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin gönüllü olarak başvurdukları hizmet içi eğitim sayılarına göre dağılımı Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 104

Örneklemde Bulunan Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Sayılarına Göre Dağılımı

Hizmetiçi Eğitim Sayısı	**Sayı**	**Yüzde(%)**
0-5 arası	426	75,80
6-10 arası	81	14,41
11-15 arası	30	5,34
16 ve üstü	25	4,45
Toplam	562	100,0

Tablo 14'te görüldüğü gibi örneklemi oluşturan öğretmenlerin % 75,80'i 0-5 arası, % 14,41'i 6-10 arası, % 5,34'ü 11-15 arası ve % 4,45'i 16 ve üstü hizmet içi eğitime süresine sahip olduğu görülmektedir. Örneklemde yer alan öğretmenlerin çoğunluğunun 21-30 yıl arası öğretmenlik hizmet süresi olduğu görülmektedir. Ankette öğretmenlerin aldıkları belge sayıları 0-5 arası, 6-10 arası ve 11 ve üstü olarak belirlenmiştir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin aldıkları belge sayılarına göre dağılımı Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 115

Örneklemde Bulunan Öğretmenlerin Aldığı Belge Sayılarına Göre Dağılımı

Aldığı Belge Sayısı	**Sayı**	**Yüzde(%)**
0-5 arası	326	58,00
6-10 arası	141	25,1
11 ve üstü	95	16,9
Toplam	562	100,0

Tablo 15'de görüldüğü gibi örneklemi oluşturan öğretmenlerin % 58,00'i 0-5 arası, % 25,1'i 6-10 arası, % 16,9'u 11 ve üstü olmak üzere belge aldığı görülmektedir. Örneklemde yer alan öğretmenlerin çoğunluğunun 0-5 arasında belge aldığı görülmektedir. Değerlendirmeye alınan ölçme araçlarında örneklemde bulunan kurumların müdürlerinin cinsiyete göre dağılım Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16

Örneklemde Bulunan Müdürlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	**Sayı**	**Yüzde(%)**
Erkek	20	66,67
Kadın	10	33,33
Toplam	30	100,0

Tablo 16'da görüldüğü gibi örneklemde yer alan müdürlerin %66,67'sierkek, %33,33'ü kadındır. Örneklemde yer alan erkek müdürlerin kadın müdürlerden sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Örneklemdeki kurumların müdürlerini yaşları 36-45 arası, 46-55 arası, 56-65 arası olarak belirlenmiştir. Değerlendirmeye alınan ölçme araçlarında örneklemde bulunan kurumların müdürlerinin eğitim yönetimi eğitimi alma durumlarına göre dağılımı Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17

Örneklemde Bulunan Müdürlerin Eğitim Yönetimi Eğitimi Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Yönetimi Eğitimi	**Sayı**	**Yüzde(%)**
Var	2	6,67
Yok	28	93,33
Toplam	30	100,00

Tablo 17'de görüldüğü gibi örneklemde yer alan müdürlerin %6,67'sinin eğitim yönetimi eğitiminin olduğu % 93,33'ünün eğitim yönetimi eğitimi olmadığı görülmektedir. Örneklemde yer alan kurumların müdürlerinin büyük çoğunluğunun eğitim yönetimi eğitiminin olmadığı görülmektedir. Değerlendirmeye alınan ölçme araçlarında örneklemde bulunan kurumların müdürlerinin sendika üyelik durumlarına göre dağılımı Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18

Örneklemde Bulunan Müdürlerin Sendika Üyelik Durumlarına Göre Dağılımı

Sendika Üyeliği	Sayı	Yüzde(%)
Var	28	93,33
Yok	2	6,67
Toplam	30	100,00

Tablo 18'de görüldüğü gibi örneklemde yer alan müdürlerin % 6,67'sinin sendika üyeliğinin olmadığı % 93,33'ünün sendika üyeliğinin olduğu görülmektedir. Örneklemde yer alan kurumların müdürlerinin büyük çoğunluğunun sendika üyeliğinin olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Verilerin toplamada ölçme araçlarının uygulanması için Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünden Etik Kurul izni ile İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden anket uygulama izni alınmıştır. Ölçekler, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin yazısıyla birlikte, araştırma yapılacak okullara elden ulaştırılmış, yöneticilerle görüşülerek öğretmenlere ölçme aracının açıklamaları yapılmış ve gönüllü öğretmenlerin araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. İsteyen öğretmen ölçme aracını elden doldurmuş, isteyen öğretmen ise araştırmacı tarafından formun çevrimiçi olarak sunulduğu Google form üzerinden araştırmaya katılmıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, İzmir ilinin merkeze bağlı 11 ilçesinde (Balçova, Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Gaziemir, Güzelbahçe, Karabağlar, Karşıyaka, Konak, Narlıdere) bulunan toplam 35 resmi mesleki ve teknik anadolu lisesinde görev yapan 2433 öğretmene uygulanan ölçekten 572 ölçek geriye dönmüştür. Ancak bunlardan 5 okul ve 10 adet ölçek yeterli sayıda veri alınamaması, eksik ya da hatalı yanıtlanması nedeniyle çıkartılarak toplam 30 okul 562 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Bu araştırmada, veri toplamak amacıyla öğretmen ve müdür için ayrı düzenlenmiş Kişisel Bilgi Formu, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyini ölçmek için "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği", öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeyini ölçmek için "Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği", öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğrenen örgüt düzeyini ölçmek için "Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği" ve öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeyini ölçmek için "Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmanın sosyo-demografik değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu form yardımı ile öğretmenlerin çalıştığı kurumu, cinsiyeti, öğrenim düzeyi, öğretmenlik hizmet süresi, branşı, şahsen başvurarak katıldığı hizmet içi eğitim sayısı ve aldığı belge sayısı hakkında bilgi

toplanmıştır. Ayrıca müdürlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim yönetimi eğitimi alıp almama durumu ve herhangi bir sendikaya üye olup olmama durumu hakkında bilgi elde edilmiştir.

Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği: Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerini ölçmek amacıyla Şahin (2003) tarafından geliştirilen ve Şahin (2009) tarafından revize edilen "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin 8'i sürdürümcü liderliğe 24'ü de dönüşümcü liderliğe ait olmak üzere toplam 32 maddedir. Ölçek beşli likert tipi olup 24 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert; 1 "Hiçbir Zaman", 2 "Çok Seyrek", 3 "Ara Sıra", 4 "Çoğu Zaman" ve 5 "Her Zaman" şeklinde sıralanmaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120 en düşük puan ise 24 puandır. Ölçeğin aralık genişliğinin, "dizi genişliği/yapılacak grup sayısı" (Tekin, 2002) formülü ile hesaplanması göz önünde tutularak, araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; 1.00-1.80; "Hiçbir Zaman", 1.81-2.60; "Çok Seyrek", 2.61-3.40; "Ara Sıra", 3.41-4.20; "Çoğu Zaman" ve 4.21-5.00; "Her Zaman" şeklindedir. Ölçeğin 14 maddeden oluşan Gelişme ve 10 maddeden oluşan Güdülenme olmak üzere 2 alt boyutu bulunmaktadır.1., 3., 4., 6., 10., 11., 13., 15., 17., 19., 20., 21.,22. ve 23. maddeler birinci boyut olan Gelişme alt boyutunu, 2., 5., 7., 8., 9., 12., 14., 16., 18. ve 24. maddeler ikinci boyut olan Güdülenme alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı 1.boyut için .65, 2. boyut için .59 ve toplamda .95 olarak hesaplanmıştır.

Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği: Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğrenen örgüt düzeylerini ölçmek amacıyla Bil (2018) tarafından geliştirilen "Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipi olup Öğrenmeyi Yönetme ve Öğrenme Olanakları olmak üzere iki alt boyut ve 23 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert; 1 "Hiç Katılmıyorum", 2 "Katılmıyorum", 3 "Kısmen Katılıyorum", 4 "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve 5 "Tam Katılıyorum" şeklinde sıralanmaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 115 en düşük puan ise 23 puandır. Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; 1.00-1.80; "Hiç Katılmıyorum", 1.81-2.60; "Katılmıyorum", 2.61-3.40; "Kısmen Katılıyorum", 3.41- 4.20; "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve 4.21-5.00; "Tam Katılıyorum" şeklindedir. 1., 3.,4., 5., 6., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 19., 20., 21., 22. ve 23. maddeler birinci boyut olan Öğrenmeyi Yönetme alt boyutunu, 2., 7., 16., 17. ve 18.maddeler ikinci boyut olan Öğrenme Olanakları alt boyutunu oluşturmaktadır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla, Öğrenmeyi Yönetme alt boyutu için .97 ve Öğrenme Olanakları alt boyutu için .78 olmak üzere toplamda .96 olarak tespit edilmiştir (Bil, 2018).

Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği: Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeylerini ölçmek amacıyla Yerlikaya (2017) tarafından geliştirilen "Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipi olup Hedefler ve Yeteneğin Geliştirilmesi ve Performans Değerlendirme ve Yeteneğin Tutulması olmak üzere iki alt boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert; 1 "Hiçbir zaman", 2 "Nadiren", 3 "Bazen", 4 "Sıklıkla" ve 5 "Her zaman" şeklinde sıralanmaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90 en düşük puan ise 18 puandır. Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; 1.00-1.80; "Hiçbir zaman", 1.81-2.60; "Nadiren", 2.61-3.40; "Bazen", 3.41- 4.20; "Sıklıkla" ve 4.21-5.00; "Her zaman" şeklindedir. İlk 9 madde (1,2,3,4,5,6,7,8,9) birinci boyut olan Hedefler ve Yeteneğin Geliştirilmesi alt boyutunu, son 9 madde (10,11,12,13,14,15,16,17,18) ikinci boyut olan Performans Değerlendirme ve Yeteneğin Tutulması alt boyutunu oluşturmaktadır. Yerlikaya (2017) tarafından ölçek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla, Hedefler ve Yeteneğin Geliştirilmesi alt boyutu için .92 ve Performans Değerlendirme ve Yeteneğin Tutulması alt boyutu için .90 olmak üzere toplamda .94 bulunmuştur. Ölçeğin toplamının ve alt boyutlarının güvenirlik düzeylerine bakıldığında bu araştırmada kullanılan Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeğinin güvenilir olduğu anlaşılmaktadır (Yerlikaya, 2017).

Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği: Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerini ölçmek amacıyla Bülbül (2011) tarafından geliştirilen "Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek beşli Likert tipi olup Proje Yönetimi, Örgütsel Kültür ve Yapı, Yenilik Stratejisi ve Girdi Yönetimi olmak üzere dört alt boyut ve 32 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert; 1 "Hiç Katılmıyorum", 2 "Az katılıyorum", 3 "Orta Derecede Katılıyorum", 4 "Çok Katılıyorum" ve 5 "Tamamen Katılıyorum" şeklinde sıralanmaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 160 en düşük puan ise 32 puandır. Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; 1.00-1.80; "Hiç Katılmıyorum", 1.81-2.60; "Az katılıyorum", 2.61-3.40; "Orta Derecede Katılıyorum", 3.41- 4.20; "Çok Katılıyorum" ve 4.21-5.00; "Tamamen Katılıyorum" şeklindedir. 1., 2., 3., 4. ve 5.maddeler Girdi Yönetimi alt boyutunu, 6., 7., 8., 9., 10. ve 11. maddeler Yenilik Stratejisi alt boyutunu, 12., 13., 14., 15., 16. ve 17. maddeler Örgütsel Kültür ve Yapı alt boyutunu ve 18., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25., 26., 27., 28., 29., 30., 31. ve 32. maddeler Proje Yönetimi alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin

alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları Girdi Yönetimi için .88, Yenilik Stratejisi için .93, Örgütsel Kültür ve Yapı için .87 ve Proje Yönetimi için .96'dır. Ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa 0.98 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayılara göre ölçek güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Göl, 2012).

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için SPSS 23.0 ve SPSS Amos23.0 programlarından faydalanılmıştır. Analiz sürecinde demografik değişkenlere (öğretmenler için branş, hizmet içi eğitim sayısı, alınan belge sayısı, müdürler için cinsiyet, eğitim yönetimi eğitimi durumu ve sendika üyelik durumu) dayalı hesaplamalar yapılırken betimsel istatistikler (frekans ve yüzde) kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve yenilik yönetimi ile öğrenen örgüt ve yetenek yönetimi yeterliliğine ilişkin algılarının öğretmenlerin branş, hizmet içi eğitim sayısı, alınan belge sayısı, müdürlerin cinsiyet, eğitim yönetimi eğitimi durumu ve sendika üyelik durumu göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve LSD uygulanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve yenilik yönetimi ilişkisinde öğrenen örgüt ve yetenek yönetiminin aracılık rolünün olup olmadığını tespit etmek için yapısal eşitlik modellemesi (AMOS) uygulanmıştır. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin tespit edilmesinde kurulan modellemede elde edilen yol katsayılarına bakılmıştır. Yapısal Eşitlik Modeli kurulurken path diyagramları ve uyum indekslerinden faydalanılmıştır. Bu analiz, iki ya da ikiden fazla değişken arasındaki varsayılan nedensellik ilişkilerinin büyüklüğünü ve önemini tahmin etmeyi sağlayan bir tekniktir (Asher, 2013).

3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerini ölçmek amacıyla Şahin (2003) tarafından geliştirilen ve 2009 yılında Şahin tarafından revize edilen "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı gelişme alt boyutu için .65, güdülenme alt boyutu için .59 ve toplamda .95 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlar ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu araştırma kapsamında yapılan vizyoner liderlik ölçeği güvenirlik analizi sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları

	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Gelişme	14	.65
Güdülenme	10	.59
Toplam	24	.95

Tablo 19'da görüldüğü gibi 24 maddeden oluşan dönüşümcü liderlik ölçeğine ait Cronbach's Alpha katsayısının .95 olarak hesaplandığı görülmektedir. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla gelişme alt boyutu içi .65, güdülenme alt boyutu için .59 olarak hesaplandığı görülmektedir. Hesaplanan değer .80<Cronbach's Alpha<1 arasında olduğundan ölçeğin güvenirliğinin çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeylerini ölçmek için kullanılan ve Yerlikaya (2017) tarafından geliştirilen Eğitimde Yetenek Yönetimi ölçeği için yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinde faktör yüklerinin .579 ile .794 arasında olduğu görülmüştür. Yapılan geçerlik çalışmaları sonucunda açımlayıcı faktör analizi için ölçeğin KMO değeri .947; Barlett's testi sonucu ise 6658,44 (p<.000), açıklanan toplam varyans % 58,79 olarak saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise Ölçme aracı için yapılan DFA'da elde modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi 2$=382.56, sd=134, p=.00, $\chi 2$/sd=2,85) anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirliğini tespit etmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla, Hedefler ve Yeteneğin Geliştirilmesi alt boyutu için .918 ve Performans Değerlendirme ve Yeteneğin Tutulması alt boyutu için .897 olmak üzere toplamda .942 bulunmuştur. Bu değerlere bakıldığında bu araştırmada kullanılan Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeğinin güvenilir olduğu görülmektedir (Yerlikaya, 2017).

Bu araştırma kapsamında yapılan eğitimde yetenek yönetimi ölçeği güvenirlik analizi Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları

	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Hedefler ve Yeteneğin Geliştirilmesi	9	.930
Performans Değerlendirme ve Yeteneğin Tutulması	9	.914
Toplam	18	.950

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğrenen örgüt düzeylerini ölçmek amacıyla Bil (2018) tarafından geliştirilen Okullarda Öğrenen Örgüt

Ölçeği için Uygulanan analiz sonunda KMO değeri .94 ve Barlett Küresellik testinin değeri.00 (p<.05 olarak anlamlı) bulunmuştur. KMO değerinin .60 dan büyük olması demek örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu, Barlett Küresellik testi değerinin p<.05bulunması ise verilerin faktör analizine uygunluğunu belirtmektedir. Ölçek için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla, öğrenmeyi yönetme alt boyutu için .97 ve öğrenme olanakları alt boyutu için .78 olmak üzere toplamda .96 olarak tespit edilmiştir (Bil, 2018). Bu araştırma kapsamında yapılan okullarda öğrenen örgüt ölçeği güvenirlik analizi Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları

	Madde Sayısı	**Cronbach's Alpha**
Öğrenmeyi Yönetme	18	.97
Öğrenme Olanakları	5	.78
Toplam	23	.96

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerini ölçmek amacıyla Bülbül (2011) tarafından geliştirilen Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeğinin yapı geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları Girdi Yönetimi için .88, Yenilik Stratejisi için .93, Örgütsel Kültür ve Yapı için .87 ve Proje Yönetimi için .96'dır. Ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha .98 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayılara göre ölçek güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Göl, 2012). Bu araştırma kapsamında yapılan eğitimde yenilik yönetimi ölçeği güvenirlik analizi Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları

	Madde Sayısı	**Cronbach's Alpha**
Girdi Yönetimi	5	.88
Yenilik Stratejisi	6	.93
Örgütsel Kültür ve Yapı	6	.87
Proje Yönetimi	15	.96
Toplam	32	.98

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri ile ilgili olarak ulaşılan bulgular, tablolar halinde verildikten sonra bu bulguların yorumları sunulmaktadır.

4.1. Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri, yetenek ve yenilik yönetimi yeterliliği ile okullarının öğrenen örgüt olma düzeyleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmektedir. Bu alt problemin çözümlenebilmesi için ilgili dağılımların ortalama ve standart sapma bilgileri Tablo 23, Tablo 24, Tablo 25 ve Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 23

Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Madde	n	$\bar{x}$	ss
DL1.Eğitim-öğretimin çok iyi olması için neler yapılması gerektiğini öğretmenlerle tartışır.	562		
DL3.Öğrenci sorunlarının çözümüne farklı yönlerden bakmamızı sağlar.	562		
DL4.Öğretmenlere bireysel yeteneklerine göre görev verir.	562		
DL6.Okulda önceden farkedemediğimiz sorunları görerek değerlendirmemizi sağlar.	562		
DL10.Okulda kaynakların nasıl daha etkili kullanılabileceğine yönelik amaçları öğretmenlerle birlikte belirler.	562		
DL11.Öğrenci başarısının daha iyi olması için belirlenen amaçların gerçekleştirilmesine olan inancı yüksektir.	562		
DL13.Öğretmenleri okulla ilgili uzun dönemli tasarı ve planları gerçekleştirebileceklerine inandırır (Onları cesaretlendirir).	562		
DL15.Okulda neyi, niçin yaptığımıza ilişkin ortak bir düşünce geliştirmemize yardım eder.	562		
DL17.Okuldaki işleyişi eleştirmemizi hoş karşılar.	562		
DL19.Sınıfta öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmeye yönelik uzun dönemli tasarıları vardır.	562		
DL20.Görevlerimizi farklı düşüncelerle zenginleştirerek yapmamızı sağlar.	562		
DL21.Yaratıcı fikirleri olan öğretmenleri takdir eder.	562		
DL22.Güçlü ve gelişmeye açık	562		

yeteneklerimizi geliştirmemiz için çaba gösterir.			
DL23.Benim için okul müdürümüz başarının sembolüdür.	562		
Gelişme Alt Boyutu	562	2.49	1.30
DL2.Öğrenci veya velilerle ilgili sorunları çözdüğümüzde bizi takdir eder.	562		
DL5.Okulun geleceğine yönelik oldukça iyimser konuşur.	562		
DL7.Bir amaç uğruna çalışmanın önemini sıklıkla vurgular.	562		
DL8.Her öğretmenle ayrı ayrı ilgilenir.	562		
DL9.Onunla çalışıyor olmak bizi mutlu eder.	562		
DL12.Öğrenci başarısıyla ilgili çalışmalar hakkında şevkle konuşur.	562		
DL14.Her bir öğretmenin okulla ilgili farklı isteklerini karşılamaya çalışır.	562		
DL16.Öğretmenlere yüksek çalışma azmi ve enerjisi ile örnek olur.	562		
DL18.Onunla çalışmak okula olan aidiyet (bağlılık) duygumu güçlendirir.	562		
DL24.Öğretmenler arasında saygın bir yeri vardır.	562		
Güdülenme Alt Boyutu	562	2.39	1.31
Toplam	562	2.45	1.31

Tablo 23'te öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerinin çok seyrek düzeyde ($\bar{x}$=2.45) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin gelişme alt boyutuna ait algılarının çok seyrek düzeyde ($\bar{x}$=2.49) olduğu belirlenmiştir. Gelişme alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip madde "Sınıfta öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmeye yönelik uzun dönemli tasarıları vardır" ($\bar{x}$=2.67) maddesidir. En düşük algıya sahip maddelerin ise "Eğitim-öğretimin çok iyi olması için neler yapılması gerektiğini öğretmenlerle tartışır" ve "Öğretmenler arasında saygın bir yeri vardır" ($\bar{x}$=2.33) maddeleri olduğu görülmektedir. Güdülenme alt boyutuna ait algılarının çok seyrek düzeyde ($\bar{x}$=2.39) olduğu belirlenmiştir. Güdülenme alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin "Her öğretmenle ayrı ayrı ilgilenir" ($\bar{x}$=2.59) maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin "Okulun geleceğine yönelik oldukça iyimser konuşur" ($\bar{x}$=2.27) maddesi olduğu görülmektedir.

Tablo 24

Öğretmenlerin Algılarına Göre Okullarının Öğrenen Örgüt Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Madde	**n**	$\bar{x}$	**ss**
OO1.Okulumda kazanılan tecrübeler tüm çalışanlarca paylaşılır.	562		

OO3.Tüm çalışanlar okulla ilgili konularda duygularını rahatça ifade eder.	562		
OO4.Okulumda verilen kararlarda, çalışan görüşleri dikkate alınır.	562		
OO5.Okulumda başarı takdir edilir.	562		
OO6.Okulumda, çalışanların merak ettikleri konularda kendilerini geliştirmeleri desteklenir.	562		
OO8.Okulumda hataların yinelenmemesi için tüm çalışanlar çaba gösterir.	562		
OO9.Okulumda vizyon, misyon ve hedefler tüm çalışanların katılımıyla belirlenir.	562		
OO10.Okulumda bireysel ya da takım çalışmaları sonucu ortaya çıkan ürünler tüm çalışanlarla paylaşılarak kalıcı hale getirilir.	562		
OO11.Okulumda çalışanların meselelere geniş bir perspektiften bakmaları özendirilir.	562		
OO12.Okulumda başarı kadar başarısızlıklar da yararlanılması gereken tecrübelerden sayılır.	562		
OO13.Okulumda çalışanlar yeteneklerini işlerinde bağımsız olarak kullanabilirler.	562		
OO14.Okulumda seminer dönemi dışında hizmet içi eğitim imkânları düzenli olarak sağlanır.	562		
OO15.Okulumda olaylara geniş çaplı perspektiften bakılarak alternatif çözümler yaratılmaya çalışılır.	562		
OO19.Okulumda yönetici ve öğretmen arasında sağlıklı ve çok yönlü iletişim vardır.	562		
OO20.Okulumda çalışanların emekleri takdir edilir.	562		
OO21. Okulumda takım çalışmaları sonunda ortaya konan öneriler yönetim tarafından dikkate alınır.	562		
OO22.Okulumda uygulanan öğretim yaklaşımları çalışanların mesleki gelişimlerine katkıda bulunur.	562		
OO23.Yöneticiler öğretmenleri mesleki gelişim açısından destekler.	562		
Öğrenmeyi Yönetme Alt Boyutu	562	3.51	1.21
OO2.Okulumda öğretmenler birbirlerinden öğrenir.	562		
OO7.Okul yönetimi gerçekleştirdiği etkinlikleri (kurs,seminer,konferans vb.) paydaşlara duyurur.	562		
OO16.Okulumda öğretmenler için uygun çalışma ortamları (kütüphane,bilgisayar odası vb.)mevcuttur.	562		
OO17.Süreli yayın ve kitaplar okul tarafından temin edilir.	562		
OO18.Okulumda yeterli teknolojik altyapı (internet,bilgisayar,müzik ve ses sistemi vb.) mevcuttur.	562		
Öğrenme Olanakları Alt Boyutu	562	3.55	1.20
Toplam	562	3.52	1.20

Tablo 24'te öğretmen algılarına göre okullarının öğrenen örgüt düzeylerinin büyük ölçüde katılıyorum düzeyinde ($\bar{x}$=3.52) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okullarının öğrenen örgüt düzeylerinin öğrenmeyi yönetme alt boyutuna ait algılarının büyük ölçüde katılıyorum düzeyinde ($\bar{x}$=3.51) olduğu belirlenmiştir. Öğrenmeyi yönetme alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin "Okulumda çalışanların emekleri takdir edilir" ($\bar{x}$=3.91) maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin "Okulumda uygulanan öğretim yaklaşımları çalışanların mesleki gelişimlerine katkıda bulunur" ($\bar{x}$=2.94) maddesi olduğu görülmektedir. Öğrenme olanakları alt boyutuna ait algılarının büyük ölçüde katılıyorum düzeyinde ($\bar{x}$=3.55) olduğu belirlenmiştir. Öğrenme olanakları alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin "Okulumda öğretmenler için uygun çalışma ortamları (kütüphane, bilgisayar odası vb.) mevcuttur" ($\bar{x}$=3.62) maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin "Okulumda öğretmenler birbirlerinden öğrenir" ($\bar{x}$=3.48) maddesi olduğu görülmektedir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Algılarına Okul Müdürlerinin Yetenek Yönetimi Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Puan	**n**	$\bar{x}$	**ss**
YE1.Okulumuzda oluşturulan hedefler net ve anlaşılır düzeydedir.	562		
YE2.Okul içi planlamalarda görüşlerimiz dikkate alınır.	562		
YE3.Önemli görevler okulumuzun hedeflerine uygundur.	562		
YE4.Yetenekli bireylere hızlı ulaşılabilir.	562		
YE5.Yetenekli personeli bulma araştırmasında okul içinden faydalanılır.	562		
YE6.Yetenekli personeli bulma araştırmasında okul içine daha fazla önem verilir.	562		
YE7.Yetenekli personel yönetim tarafından yetenekleri doğrultusunda görevlendirilir.	562		
YE8.Okulumuz yönetimi yetenekleri iyi yönetir.	562		
YE9.Okulumuzda yetenekli personele karar alma konusunda fırsat verilir.	562		
Hedefler ve Yeteneğin Geliştirilmesi Alt Boyutu	562	3.59	1.17
YE10.Performans değerlendirmeleri personelin motivasyonunu etkiler.	562		
YE11.Performans değerlendirmede personele geri bildirim yapılır.	562		
YE12.Yetenekli personelin performansı yönetimce takdir edilir.	562		
YE13.Performans değerlendirmede okulun paydaşlarından (veli,okul aile birliği,öğrenci	562		

vb.) faydalanılır.			
YE14.Performansı etkileyen engeller okul yönetimi tarafından ortadan kaldırılmaya çalışılır.	562		
YE15. Yetenekli personele çalışmalarını planlaması konusunda yönetim tarafından esneklik gösterilir.	562		
YE16.Okul içinde kendini geliştirmeye yönelik her türlü destek, performansa göre verilir.	562		
YE17.Yönetimin yetenekli personeli bünyesine katma çabası vardır.	562		
YE18.Yönetimin yetenekli personeli kaybetme endişesi vardır.	562		
Performans Değerlendirme ve Yeteneğin Tutulması Alt Boyutu	562	3.49	1.20
Toplam	562	3.54	1.19

Tablo 25'te öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeylerinin sıklıkla düzeyinde ($\bar{x}$=3.54) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeylerinin hedefler ve yeteneğin geliştirilmesi alt boyutuna ait algılarının sıklıkla düzeyinde ($\bar{x}$=3.59) olduğu belirlenmiştir. Hedefler ve yeteneğin geliştirilmesi alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin "Yetenekli personel yönetim tarafından yetenekleri doğrultusunda görevlendirilir" ($\bar{x}$=3.67) maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin "Okul içi planlamalarda görüşlerimiz dikkate alınır" ($\bar{x}$=3.48) maddesi olduğu görülmektedir. Performans Değerlendirme ve Yeteneğin Tutulması alt boyutuna ait algılarının sıklıkla düzeyinde ($\bar{x}$=3.49) olduğu belirlenmiştir. Performans değerlendirme ve yeteneğin tutulması alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin "Performans değerlendirmeleri personelin motivasyonunu etkiler" ($\bar{x}$=3.62) maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin "Yönetimin yetenekli personeli kaybetme endişesi vardır" ($\bar{x}$=3.48) maddesi olduğu görülmektedir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Algılarına Okul Müdürlerinin Yenilik Yönetimi Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Puan	**n**	$\bar{x}$	**ss**
YY1.Okulun çevresindeki kamu kuruluşlarından okuldaki yenilik çalışmaları için destek bulmaya çalışır.	562		
YY2.Okulun çevresindeki özel kuruluşlardan(meslek odaları,sivil toplum örgütleri vb.) okuldaki yenilik çalışmaları için destek bulmaya çalışır.	562		
YY3.Yenilik konusunda okul dışından uzman(danışman) desteği alır.	562		
YY4.Yenilik çalışmalarına katkı sağlaması	562		

için okulda fiziksel alanlar(toplantı salonu,çalışma odası) tahsis eder.			
YY5.Yenilik sürecinde kullanılabilecek araç ve gerecin teminini sağlar.	562		
Girdi Yönetimi Alt Boyutu	562	3.52	1.18
YY6.Yenilik için gerekli dış bilgiye ulaşabilmek için tüm okul personelinin çeşitli etkinliklere(hizmetiçi eğitim,seminer vb.) katılmasını sağlar.	562		
YY7.Yenilik için gerekli bilgiye ulaşabilmek için kitap,dergi vb. kaynakların teminini sağlar.	562		
YY8.Eğitim alanındaki yeni gelişmeleri izler.	562		
YY9.Eğitim alanındaki yeniliklerin tüm okul personeli tarafından anlaşılması için çaba harcar.	562		
YY10.Okulumuzun,tüm personelinin de bildiği ve paylaştığı açık bir yenilik vizyonunun olması için çalışır.	562		
YY11.Okula ve çevresine olumlu katkı getirmeyeceğini hissettiği yenilik projelerini hemen sonlandırır.	562		
Yenilik Stratejisi Alt Boyutu	562	3.54	1.19
YY12.Okuldaki tüm personele yenilikçi anlayışın önemini vurgular.	562		
YY13.Yeniliğin okula ve çevresine getireceği katkıyı tüm okul personeline açıkça anlatır.	562		
YY14.Okulda yenilikçi bireyleri açıkça takdir eder.	562		
YY15. Tüm okul personelinin yaratıcı ve yenilikçi fikirlerini saygı ile karşılar.	562		
YY16.Yeniliğe giden öğrenme ve çabayı açıkça teşvik eder.	562		
YY17.Yenilikçi fikirleri benimseyen ve savunan personeli okulda tutmak için çaba harcar.	562		
Örgütsel Kültür ve Yapı Alt Boyutu	562	3.63	1.25
YY18.Karar verirken fikir birliğini ve ortak bir yaklaşımı benimser.	562		
YY19.Okulda yeniliğin çevreye uyum sağlamanın ve çevreyle bütünleşmenin aracı olarak görülmesini sağlar.	562		
YY20.Yenilik sürecinde tüm okul personeli,öğrenciler ve velilerle iletişiminde açık olur.	562		
YY21.Tüm okul personeli arasında güçlü bağlar oluşturarak okulda yeniliği sahiplenme duygusunun hakim olmasına çaba gösterir.	562		
YY22.Tüm yeniliklerde okul çevresinin sesine kulak verir.	562		
YY23.Tek kişi ya da gruptan değil tüm okul personelinden yenilikçi fikirler bekler.	562		
YY24.Yenilik için alınan riskin, kazanç olarak geri döneceğine tüm okul personelini inandırmaya çalışır.	562		
YY25.Yenilik sürecinde okul kaynaklarının verimli bir biçimde kullanılmasını sağlar.	562		

YY26.Okulumuzun gelişimine katkı sağlayacak yeniliklere öncelik verir.	562		
YY27.Yenilik sürecinde kullanılacak araç-gereç ve kaynakların seçimine özen gösterir.	562		
YY28.Okulda yenilik sürecinin kestirilemeyen sonuçlarına karşı hazırlıklı olur.	562		
YY29.Yeniliğin okula kazandıracaklarının maliyet/yarar analizini yapar.	562		
YY30.Yenilik sürecinde görev alan okul personelinin sürece katkılarını sürekli kontrol eder.	562		
YY31.Yenilikçi projeleri geliştirmek için tüm personelin birbirleri ile işbirliği içerisinde olmasını sağlar.	562		
YY32.Yenilik projelerimizin etkililiğini ölçmek için ölçütler geliştirir.	562		
Proje Yönetimi Alt Boyutu	562	3.58	1.22
Toplam	562	3.57	1.21

Tablo 26'da görüldüğü gibi okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerini tespit etmek için elde edilen verilerin yapılan analizinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerinin çok katılıyorum düzeyinde ($\bar{x}$=3.57) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerinin girdi yönetimi alt boyutuna ait algılarının çok katılıyorum düzeyinde ($\bar{x}$=3.52) olduğu belirlenmiştir. Girdi yönetimi alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin "Yenilik çalışmalarına katkı sağlaması için okulda fiziksel alanlar (toplantı salonu, çalışma odası) tahsis eder" ($\bar{x}$=3.62) maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin "Yenilik konusunda okul dışından uzman (danışman) desteği alır" ($\bar{x}$=3.35) maddesi olduğu görülmektedir. Yenilik stratejisi alt boyutuna ait algılarının çok katılıyorum düzeyinde ($\bar{x}$=3.54) olduğu belirlenmiştir. Yenilik stratejisi alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin "Eğitim alanındaki yeni gelişmeleri izler" ($\bar{x}$=3.65) maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin "Yenilik için gerekli bilgiye ulaşabilmek için kitap, dergi vb. kaynakların teminini sağlar" ($\bar{x}$=3.31) maddesi olduğu görülmektedir. Örgütsel kültür ve yapı alt boyutuna ait algılarının çok katılıyorum düzeyinde ($\bar{x}$=3.63) olduğu belirlenmiştir. Örgütsel kültür ve yapı alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin "Yeniliğe giden öğrenme ve çabayı açıkça teşvik eder" ($\bar{x}$=3.72) maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin "Okuldaki tüm personele yenilikçi anlayışın önemini vurgular" ($\bar{x}$=3.56) maddesi olduğu görülmektedir. Proje yönetimi alt boyutuna ait öğretmen algılarının çok katılıyorum düzeyinde ($\bar{x}$=3.58) olduğu belirlenmiştir. Proje yönetimi alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin "Okulumuzun gelişimine katkı sağlayacak yeniliklere öncelik verir" ($\bar{x}$=3.70) maddesi iken

en düşük algıya sahip maddenin "Yenilik projelerimizin etkililiğini ölçmek için ölçütler geliştirir" ($\bar{x}$=3.45) maddesi olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik, yetenek, yenilik yönetimi ve okullarının öğrenen örgüt olma düzeyleri onların mesleki (branşı, katıldığı hizmet içi eğitim sayısı, aldığı belge sayısı) ve okul müdürlerinin bireysel (cinsiyeti) ve mesleki (eğitim yönetimi eğitimi, sendika üyeliği) özellikleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmektedir. Bu alt problemin çözümlenebilmesi için yapılan t-testi, F testi, tek yönlü varyans analizleri ve LSD testleri tablolar halinde sunulmuştur.

a) Öğretmenlerin branşına, katıldığı hizmet içi eğitim sayısına, aldığı belgeye, okul müdürlerinin cinsiyetine, eğitim yönetimi eğitimine ve sendika üyeliğine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerinin, öğretmenlerin branşlarına göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi ve LSD sonuçları Tablo 27'de verilmektedir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Branşına Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Branş	n	$\bar{x}$	SS	SD	*F*	p	Fark LSD
Gelişme	Meslek	211	2.75	1.13	3	5.751	.001 Fark Önemli	1-2 1-3 1-4
	Sayısal	110	2.31	1.21				
	San.Spor.Müz.	43	2.20	1.27				
	Sözel	198	2.38	1.14				
Güdülenme	Meslek	211	2.66	1.12	3	6.240	.000 Fark Önemli	1-2 1-3 1-4
	Sayısal	110	2.20	1.26				
	San.Spor.Müz.	43	2.12	1.30				
	Sözel	198	2.28	1.14				

Tablo 27'de görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (F=5.751; p< .005 ve F=6.240; p< .005), öğretmenlerin branşına göre ölçek geneli ve alt boyutlarında p< .005 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonuçları incelendiğinde genel ölçek ortalamalarında; meslek branşında olan öğretmenler, sayısal

branşta olan öğretmenler, sanat, spor ve müzik branşında olan öğretmenler ve sözel branşta olan öğretmenler arasındaki fark önemlidir. Buna göre meslek branşında olan öğretmenler okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerini diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerinin, öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitim sayısına göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 28'de verilmektedir.

Tablo 28

Öğretmenlerin Katıldığı Hizmetiçi Eğitim Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	HİE Sayısı	n	$\bar{x}$	SS	SD	*F*	p
Gelişme	0-5 arası	426	2.47	1.68	3	.616	.605
	6-10 arası	81	2.64	1.22			Fark
	11-15 arası	30	2.35	1.18			Önemsiz
	16 ve üstü	25	2.54	1.19			
Güdülenme	0-5 arası	426	2.36	1.18	3	.940	.421
	6-10 arası	81	2.60	1.22			Fark
	11-15 arası	30	2.34	1.24			Önemsiz
	16 ve üstü	25	2.42	1.16			

Tablo 28'de görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri, öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitim sayısına göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Öğretmenlerden katıldığı hizmet içi eğitim sayısı 6-10 arasında olanların okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerine (gelişme, güdülenme) ilişkin ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerinin, öğretmenlerin aldığı belge sayısına göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 29'da verilmektedir.

Tablo 29

Öğretmenlerin Aldığı Belge Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Belge Sayısı	n	$\bar{x}$	SS	SD	*F*	p
Gelişme	0-5 arası	326	2.45	1.13	2	1.086	.338
	6-10 arası	141	2.62	1.23			Fark
	11 ve üstü	95	2.45	1.27			Önemsiz
Güdülenme	0-5 arası	326	2.36	1.13	2	.988	.373
	6-10 arası	141	2.52	1.24			Fark
	11 ve üstü	95	2.35	1.29			Önemsiz

Tablo 29'da görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri, öğretmenlerin aldığı belge sayısına göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir (p> .05). Öğretmenlerden aldığı belge sayısı sayısı 6-10 arasında olanların okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerine (gelişme, güdülenme) ilişkin ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerinin, okul müdürlerinin cinsiyetine göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 30'da verilmektedir.

Tablo 30

Okul Müdürlerinin Cinsiyetine Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	t	p
Gelişme	Erkek	440	2.41	1.13	-2.842	,005
	Kadın	122	2.78	1.28		Fark Önemli
Güdülenme	Erkek	440	2.31	1.15	-3.133	,002
	Kadın	122	2.71	1.28		Fark Önemli

Tablo 30'da görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri okul müdürünün cinsiyetine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında p< .05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın müdürlerin dönüşümcü liderlik düzeylerine (gelişme, güdülenme) ilişkin ortalamalarının erkek müdürlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerinin, okul müdürlerinin eğitim yönetimi eğitimine göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 31'de verilmektedir.

Tablo 31

Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetimi Eğitimine Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut	EYE	n	$\bar{x}$	SS	t	p
Gelişme	Var	44	2.60	1.14	.611	,542
	Yok	518	2.78	1.28		Fark Önemsiz
Güdülenme	Var	44	2.50	1.18	.625	,532
	Yok	518	2.39	1.19		Fark Önemsiz

Tablo 31'de görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri, okul müdürlerinin eğitim yönetimi eğitimine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir (p> .05). Eğitim yönetimi eğitimi olmayan müdürlerin dönüşümcü liderliğin gelişme boyutundaki; eğitim yönetimi eğitimi olan müdürlerin güdülenme boyutundaki ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerinin, okul müdürlerinin sendika üyelik durumuna göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 32'de verilmektedir.

Tablo 32

Okul Müdürlerinin Sendika Üyelik Durumuna Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut	SÜ	n	x̄	SS	t	p
Gelişme	Var	525	2.45	1.15	-2.570	,014
	Yok	37	3.05	1.39		Fark Önemli
Güdülenme	Var	525	2.35	1.16	-2.753	,009
	Yok	37	3.00	1.39		Fark Önemli

Tablo 32'de görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri okul müdürünün sendika üyelik durumuna göre ölçek geneli ve alt boyutlarında p< .05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Sendika üyesi olmayan müdürlerin dönüşümcü liderliğin gelişme ve güdülenme boyutlarındaki ortalamalarının sendika üyesi olmayan müdürlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

b) Öğretmenlerin branşına, katıldığı hizmetiçi eğitim sayısına, aldığı belgeye, okul müdürlerinin cinsiyetine, eğitim yönetimi eğitimine ve sendika üyeliğine göre okul müdürlerinin okullarının öğrenen örgüt olma düzeyleri.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerinin, öğretmenlerin branşlarına göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi ve LSD sonuçları Tablo 33'te verilmektedir.

Tablo 33

Öğretmenlerin Branşına Göre Okul Müdürlerinin Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Branş	n	$\bar{x}$	SS	SD	*F*	p	Fark LSD
Öğrenmeyi Yönetme	Meslek	211	3.30	.99	3	8.023	.000	1-2
	Sayısal	110	3.80	.98				1-3
	San.Spor.Müz.	43	3.87	1.09				1-4
	Sözel	198	3.57	1.01				
Öğrenme Olanakları	Meslek	211	3.37	.91	3	2.815	.039	1-2
	Sayısal	110	3.60	.98				1-3
	San.Spor.Müz.	43	3.72	1.00				3-4
	Sözel	198	3.38	1.00				

Tablo 33'te görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin okullarının öğrenen örgüt olma düzeyleri (F=8.023; p< .05 ve F=2.815; p< .05), öğretmenlerin branşına göre ölçek geneli ve alt boyutlarında p< .005 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonuçları incelendiğinde genel ölçek ortalamalarında; meslek branşında olan öğretmenlerle, sayısal branşta olan öğretmenler, sanat, spor ve müzik branşında olan öğretmenler ve sözel branşta olan öğretmenler arasındaki fark önemlidir. Buna göre meslek branşında olan öğretmenler okul müdürlerinin okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerini diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde algılamaktadır. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerinin, öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitim sayısına göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 34'te verilmektedir.

Tablo 34

Öğretmenlerin Katıldığı Hizmetiçi Eğitim Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	HİE Sayısı	n	$\bar{x}$	SS	SD	*F*	p
Öğrenmeyi Yönetme	0-5 arası	426	3.56	1.03	3	.354	.786
	6-10 arası	81	3.52	1.00			Fark
	11-15 arası	30	3.39	1.12			Önemsiz
	16 ve üstü	25	3.58	.92			
Öğrenme Olanakları	0-5 arası	426	3.45	.97	3	.724	.538
	6-10 arası	81	3.51	.99			Fark
	11-15 arası	30	3.23	.95			Önemsiz
	16 ve üstü	25	3.34	.92			

Tablo 34'te görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin okullarının öğrenen örgüt olma düzeyleri, öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitim sayısına göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir (p> .05). Öğretmenlerden okulların öğrenen örgüt olma düzeyinin öğrenmeyi yönetme alt boyutunda katıldığı hizmet içi eğitim sayısı 16 ve üstü olanların, öğrenme olanakları alt boyutunda ise 6-10 arası olanların ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerinin, öğretmenlerin aldığı belge sayısına göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 35'te verilmektedir.

Tablo 35

Öğretmenlerin Aldığı Belge Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Belge Sayısı	n	$\bar{x}$	SS	SD	*F*	p
Öğrenmeyi Yönetme	0-5 arası	326	3.53	1.00	2	.045	.956
	6-10 arası	141	3.54	1.06			Fark
	11 ve üstü	95	3.57	1.07			Önemsiz
Öğrenme Olanakları	0-5 arası	326	3.41	.95	2	.723	.486
	6-10 arası	141	3.47	1.00			Fark
	11 ve üstü	95	3.54	1.00			Önemsiz

Tablo 35'te görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin okullarının öğrenen örgüt olma düzeyleri, öğretmenlerin aldığı belge sayısına göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir (p> .05). Öğretmenlerden okulların öğrenen örgüt olma düzeyinin öğrenmeyi yönetme ve öğrenme olanakları alt boyutlarında aldığı belge sayısı 11 ve üstü olanların ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerinin, okul müdürlerinin cinsiyetine göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 36'da verilmektedir.

Tablo 36

Okul Müdürlerinin Cinsiyetine Göre Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Düzeylerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	t	p
Öğrenmeyi Yönetme	Erkek	440	3.59	.99	2.139	,034 Fark Önemli
	Kadın	122	3.35	1.13		
Öğrenme Olanakları	Erkek	440	3.47	.95	1.179	,240 Fark Önemsiz
	Kadın	122	3.35	1.05		

Tablo 36'da görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri okul müdürünün cinsiyetine göre ölçek genelinde anlamlı farklılık göstermemekle birlikte (p> .05)öğrenme olanakları alt boyutunda p< .05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek müdürlerin okul müdürlerinin okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerine (öğrenmeyi yönetme, öğrenme olanakları) ilişkin ortalamalarının kadın müdürlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerinin, okul müdürlerinin eğitim yönetimi eğitimine göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 37'de verilmektedir.

Tablo 37

Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetimi Eğitimine Göre Okul Müdürlerinin Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut	EYE	n	$\bar{x}$	SS	t	p
Öğrenmeyi Yönetme	Var	44	3.43	.92	-.750	,454 Fark Önemsiz
	Yok	518	3.55	1.03		
Öğrenme Olanakları	Var	44	3.49	.76	.369	,714 Fark Önemsiz
	Yok	518	3.44	.99		

Tablo 37'de görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin okullarının öğrenen örgüt olma düzeyleri, okul müdürlerinin eğitim yönetimi eğitimine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir (p> .05). Eğitim yönetimi eğitimi olmayan müdürlerin okullarının öğrenen örgüt olma düzeyi öğrenmeyi yönetme boyutundaki; eğitim yönetimi eğitimi olan müdürlerin öğrenme olanakları boyutundaki ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerinin, okul müdürlerinin sendika üyelik

durumuna göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 38'de verilmektedir.

Tablo 38

Okul Müdürlerinin Sendika Üyelik Durumuna Göre Okul Müdürlerinin Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut	SÜ	n	$\bar{x}$	SS	t	p
Öğrenmeyi Yönetme	Var	525	3.56	1.02	1.944	,052 Fark Önemsiz
	Yok	37	3.22	1.10		
Öğrenmeyi Olanakları	Var	525	3.46	.97	1.835	,067 Fark Önemsiz
	Yok	37	3.16	.93		

Tablo 38'de görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin okullarının öğrenen örgüt olma düzeyleri, okul müdürlerinin sendika üyelik durumuna göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Sendika üyesi olan müdürlerin okulların öğrenen örgüt olma düzeylerinin öğrenmeyi yönetme ve öğrenme olanakları boyutlarına ilişkin ortalamalarının sendika üyesi olmayan müdürlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

c) Öğretmenlerin branşına, katıldığı hizmetiçi eğitim sayısına, aldığı belgeye, okul müdürlerinin cinsiyetine, eğitim yönetimi eğitimine ve sendika üyeliğine göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeyleri.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeylerinin, öğretmenlerin branşına göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi ve LSD sonuçları Tablo 39'da verilmektedir.

Tablo 39

Öğretmenlerin Branşına Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Yetenek Yönetimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Branş	n	$\bar{x}$	SS	SD	*F*	p	Fark LSD
Hedefler ve Yeteneğin Geliştirilmesi	Meslek	211	3.37	1.01	3	5.685	.001	1-2 1-3 1-4
	Sayısal	110	3.75	1.03				
	San.Spor.Müz.	43	3.93	.99				
	Sözel	198	3.65	1.08				
Performans Değerlendirme ve Yeteneğin Tutulması	Meslek	211	3.24	1.04	3	7.934	.000	1-2 1-3 1-4
	Sayısal	110	3.71	1.00				
	San.Spor.Müz.	43	3.87	1.06				
	Sözel	198	3.56	1.03				

Tablo 39'da görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeyleri (F=5.685; p< .05 ve F=7.984; p< .05), öğretmenlerin branşına göre ölçek geneli ve alt boyutlarında p< .05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonuçları incelendiğinde genel ölçek ortalamalarında; meslek branşında olan öğretmenlerle, sayısal branşta olan öğretmenler, sanat, spor ve müzik branşında olan öğretmenler ve sözel branşta olan öğretmenler arasındaki fark önemlidir. Buna göre meslek branşında olan öğretmenler okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeylerini diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde algılamaktadır. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeylerinin, öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitim sayısına göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 40'ta verilmektedir.

Tablo 40

Öğretmenlerin Katıldığı Hizmetiçi Eğitim Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Yetenek Yönetimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	HİE Sayısı	n	$\bar{x}$	SS	SD	F	p
Hedefler ve Yeteneğin Geliştirilmesi	0-5 arası	426	3.64	1.03	3	1.341	.260 Fark Önemsiz
	6-10 arası	81	3.47	1.11			
	11-15 arası	30	3.39	1.20			
	16 ve üstü	25	3.59	1.05			
Performans Değerlendirme ve Yeteneğin Tutulması	0-5 arası	426	3.55	1.02	3	1.927	.124 Fark Önemsiz
	6-10 arası	81	3.33	1.11			
	11-15 arası	30	3.25	1.10			
	16 ve üstü	25	3.30	1.08			

Tablo 40'ta görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeyleri, öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitim sayısına göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir (p> .05). Öğretmenlerin yetenek yönetimi düzeyinin hedefler ve yeteneğin geliştirilmesi ve performans değerlendirme ve yeteneğin tutulması boyutlarında katıldığı hizmet içi eğitim sayısı 0-5 arası olanların ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeylerinin, öğretmenlerin aldığı belge sayısına göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 41'de verilmektedir.

Tablo 41

Öğretmenlerin Aldığı Belge Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Yetenek Yönetimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Belge Sayısı	n	$\bar{x}$	SS	SD	*F*	p
Hedefler ve Yeteneğin Geliştirilmesi	0-5 arası	326	3.59	1.03	2	.040	.960 Fark Önemsiz
	6-10 arası	141	3.61	1.06			
	11 ve üstü	95	3.57	1.15			
Performans Değerlendirme ve Yeteneğin Tutulması	0-5 arası	326	3.47	1.03	2	.199	.820 Fark Önemsiz
	6-10 arası	141	3.51	1.07			
	11 ve üstü	95	3.55	1.07			

Tablo 41'de görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeyleri, öğretmenlerin aldığı belge sayısına göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir (p> .05). Öğretmenlerin yetenek yönetimi düzeyinin hedefler ve yeteneğin geliştirilmesi boyutunda aldığı belge sayısı 6-10 arasında olanların, performans değerlendirme ve yeteneğin tutulması boyutunda aldığı belge sayısı 11 ve üstü olanların ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeylerinin, okul müdürlerinin cinsiyetine göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 42'de verilmektedir.

Tablo 42

Okul Müdürlerinin Cinsiyetine Göre Algılanan Yetenek Yönetimi Düzeylerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	t	p
Hedefler ve Yeteneğin Geliştirilmesi	Erkek	440	3.63	1.02	1.626	,105 Fark Önemsiz
	Kadın	122	3.45	1.15		
Performans Değerlendirme ve Yeteneğin Tutulması	Erkek	216	3.48	.87	.724	,469 Fark Önemsiz
	Kadın	346	3.42	1.03		

Tablo 42'de görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeyleri, okul müdürlerinin cinsiyetine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir (p> .05). Erkek müdürlerin yetenek yönetimi düzeylerine (hedefler ve yeteneğin geliştirilmesi ve performans değerlendirme ve yeteneğin tutulması) ilişkin ortalamalarının kadın müdürlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeylerinin, okul

müdürlerinin eğitim yönetimi eğitimine göre farklılığım belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 43'te verilmektedir.

Tablo 43

Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetimi Eğitimine Göre Algılanan Yetenek Yönetimi Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut	EYE	n	x̄	SS	t	p
Hedefler ve Yeteneğin Geliştirilmesi	Var	44	3.52	.90	-.487	.626
	Yok	518	3.60	1.06		Fark Önemsiz
Performans Değerlendirme ve Yeteneğin Tutulması	Var	44	3.41	.99	-.542	.588
	Yok	518	3.50	1.05		Fark Önemsiz

Tablo 43'te görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeyleri, okul müdürlerinin eğitim yönetimi eğitimine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir (p> .05). Eğitim yönetimi eğitimi olmayan müdürlerin yetenek yönetimi düzeyine (hedefler ve yeteneğin geliştirilmesi ve performans değerlendirme ve yeteneğin tutulması) ilişkin ortalamalarının eğitim yönetimi eğitimi olan müdürlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeylerinin, okul müdürlerinin sendika üyelik durumuna göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 44'te verilmektedir.

Tablo 44

Okul Müdürlerinin Sendika Üyelik Durumuna Göre Algılanan Yetenek Yönetimi Düzeylerine İlişkin İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut	SÜ	n	x̄	SS	t	p
Hedefler ve Yeteneğin Geliştirilmesi	Var	525	3.61	1.04	1.462	.144
	Yok	37	3.35	1.19		Fark Önemsiz
Performans Değerlendirme ve Yeteneğin Tutulması	Var	525	3.52	1.03	2.144	.038
	Yok	37	3.07	1.25		Fark Önemli

Tablo 44'te görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeyleri okul müdürünün sendika üyelik durumuna göre ölçek genelinde anlamla farklılık göstermemekle birlikte ve performans değerlendirme ve yeteneğin tutulması alt boyutunda p< .05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Sendika üyesi olan müdürlerin yetenek yönetimi düzeyine (hedefler ve yeteneğin geliştirilmesi ve performans

değerlendirme ve yeteneğin tutulması) ilişkin ortalamalarının sendika üyesi olmayan müdürlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

d) Öğretmenlerin branşına, katıldığı hizmetiçi eğitim sayısına, aldığı belgeye, okul müdürlerinin cinsiyetine, eğitim yönetimi eğitimine ve sendika üyeliğine göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeyleri.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerinin, öğretmenlerin branşlarına göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi ve LSD sonuçları Tablo 45'te verilmektedir.

Tablo 45

Öğretmenlerin Branşına Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Yenilik Yönetimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Branş	n	$\bar{x}$	SS	SD	*F*	p	Fark LSD
	Meslek	211	3.30	1.08	3	6.472	.000	1-2
Girdi	Sayısal	110	3.74	1.00				1-3
Yönetimi	San.Spor.Müz.	43	3.89	1.06				1-4
	Sözel	198	3.56	1.04				
	Meslek	211	3.33	1.08	3	5.282	.001	1-2
Yenilik	Sayısal	110	3.74	1.02				1-3
Stratejisi	San.Spor.Müz.	43	3.84	1.04				1-4
	Sözel	198	3.59	1.10				
	Meslek	211	3.36	1.19	3	6.866	.000	1-2
Örgütsel	Sayısal	110	3.91	1.17				1-3
Kültür	San.Spor.Müz.	43	3.86	1.14				1-4
ve Yapı	Sözel	198	3.70	1.08				
	Meslek	211	3.34	1.14	3	5.953	.001	1-2
Proje	Sayısal	110	3.83	1.08				1-3
Yönetimi	San.Spor.Müz.	43	3.79	1.10				1-4
	Sözel	198	3.66	1.10				

Tablo 45'te görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeyleri ($F=6.472$; $p< .005$, $F=5.282$; $p< .05$, $F=6.866$; $p< .05$ ve $F=5.953$; $p< .05$), öğretmenlerin branşına göre ölçek geneli ve alt boyutlarında $p< .05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonuçları incelendiğinde genel ölçek ortalamalarında; meslek branşında olan öğretmenlerle, sayısal branşta olan öğretmenler, sanat, spor ve müzik branşında olan öğretmenler ve sözel branşta olan öğretmenler arasındaki fark önemlidir. Buna göre meslek branşında olan öğretmenler okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerini diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde algılamaktadır. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin

yenilik yönetimi düzeylerinin müdürlerin cinsiyetine göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 46'de verilmektedir.

Tablo 46

Öğretmenlerin Katıldığı Hizmetiçi Eğitim Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Yenilik Yönetimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	HİE Sayısı	n	$\bar{x}$	SS	SD	*F*	p
Girdi Yönetimi	0-5 arası	426	3.56	1.06	3	.695	.555 Fark Önemsiz
	6-10 arası	81	3.40	1.06			
	11-15 arası	30	3.41	1.20			
	16 ve üstü	25	3.43	1.00			
Yenilik Stratejisi	0-5 arası	426	3.57	1.09	3	.706	.549 Fark Önemsiz
	6-10 arası	81	3.56	1.06			
	11-15 arası	30	3.32	1.20			
	16 ve üstü	25	3.37	.93			
Örgütsel Kültür ve Yapı	0-5 arası	426	3.64	1.16	3	.556	.645 Fark Önemsiz
	6-10 arası	81	3.68	1.16			
	11-15 arası	30	3.45	1.23			
	16 ve üstü	25	3.43	1.15			
Proje Yönetimi	0-5 arası	426	3.60	1.13	3	.579	.629 Fark Önemsiz
	6-10 arası	81	3.58	1.08			
	11-15 arası	30	3.43	1.18			
	16 ve üstü	25	3.35	1.16			

Tablo 46'da görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeyleri, öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitim sayısına göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Öğretmenlerin yenilik yönetimi düzeyinin girdi yönetimi, yenilik stratejisi ve proje yönetimi boyutlarına ilişkin ortalamalarının aldığı hizmetiçi eğitim sayısı 0-5 arasında olanların, örgütsel kültür ve yapı boyutuna ilişkin ortalamalarının ise 6-10 arasında olanların diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerinin öğretmenlerin aldığı belge sayısına göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 47'de verilmektedir.

Tablo 47

Öğretmenlerin Aldığı Belge Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Yenilik Yönetimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Belge Sayısı	n	$\bar{x}$	SS	SD	*F*	p
Girdi Yönetimi	0-5 arası	326	3.50	1.05	2	.207	.813
	6-10 arası	141	3.53	1.12			Fark Önemsiz
	11 ve üstü	95	3.58	1.07			
Yenilik Stratejisi	0-5 arası	326	3.52	1.09	2	.786	.456
	6-10 arası	141	3.52	1.10			Fark Önemsiz
	11 ve üstü	95	3.67	1.04			
Örgütsel Kültür ve Yapı	0-5 arası	326	3.62	1.14	2	.146	.864
	6-10 arası	141	3.60	1.20			Fark Önemsiz
	11 ve üstü	95	3.68	1.19			
Proje Yönetimi	0-5 arası	326	3.56	1.12	2	.230	.795
	6-10 arası	141	3.58	1.14			Fark Önemsiz
	11 ve üstü	95	3.65	1.14			

Tablo 47'de görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeyleri, öğretmenlerin aldığı belge sayısına göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir (p> .05). Öğretmenlerin yenilik yönetimi düzeyinin girdi yönetimi, yenilik stratejisi, örgütsel kültür ve yapı ve proje yönetimi boyutlarına ilişkin ortalamalarının aldığı belge sayısı 11 ve üstü olanların diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerinin okul müdürlerinin cinsiyetine göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 48'de verilmektedir.

Tablo 48

Okul Müdürlerinin Cinsiyetine Göre Algılanan Yenilik Yönetimi Düzeylerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	t	p
Girdi Yönetimi	Erkek	440	3.60	1.02	3.027	,003
	Kadın	122	3.24	1.19		Fark Önemli
Yenilik Stratejisi	Erkek	216	3.61	1.04	2.497	,013
	Kadın	346	3.31	1.19		Fark Önemli
Örgütsel Kültür ve Yapı	Erkek	216	3.70	1.10	2.565	,011
	Kadın	346	3.37	1.32		Fark Önemli
Proje Yönetimi	Erkek	216	3.65	1.07	2.414	,017
	Kadın	346	3.34	1.29		Fark Önemli

Tablo 48'de görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeyleri okul müdürlerinin cinsiyetine göre ölçek genelinde ve alt boyutlarda p< .05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek müdürlerin yenilik yönetimi düzeylerine (girdi yönetimi, yenilik stratejisi, örgütsel kültür ve yapı ve proje yönetimi) ilişkin ortalamalarının kadın müdürlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerinin okul müdürlerinin eğitim yönetimi eğitimine göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 49'da verilmektedir.

Tablo 49

Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetimi Eğitimine Göre Algılanan Yenilik Yönetimi Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut	EYE	n	$\bar{x}$	SS	t	p
Girdi Yönetimi	Var	44	3.63	.90	.701	.483 Fark Önemsiz
	Yok	518	3.51	1.08		
Yenilik Stratejisi	Var	44	3.67	.95	.835	.404 Fark Önemsiz
	Yok	518	3.53	1.09		
Örgütsel Kültür ve Yapı	Var	44	3.72	1.12	.547	.585 Fark Önemsiz
	Yok	518	3.62	1.17		
Proje Yönetimi	Var	44	3.61	1.07	.177	.860 Fark Önemsiz
	Yok	518	3.58	1.13		

Tablo 49'da görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeyleri, okul müdürlerinin eğitim yönetimi eğitimine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir (p> .05). Eğitim yönetimi eğitimi olan müdürlerin yenilik yönetimi düzeylerine (girdi yönetimi, yenilik stratejisi, örgütsel kültür ve yapı ve proje yönetimi) ilişkin ortalamalarının kadın müdürlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerinin okul müdürlerinin sendika üyelik durumuna göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 50'de verilmektedir.

Tablo 50

Okul Müdürlerinin Sendika Üyelik Durumuna Göre Algılanan Yenilik Yönetimi Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

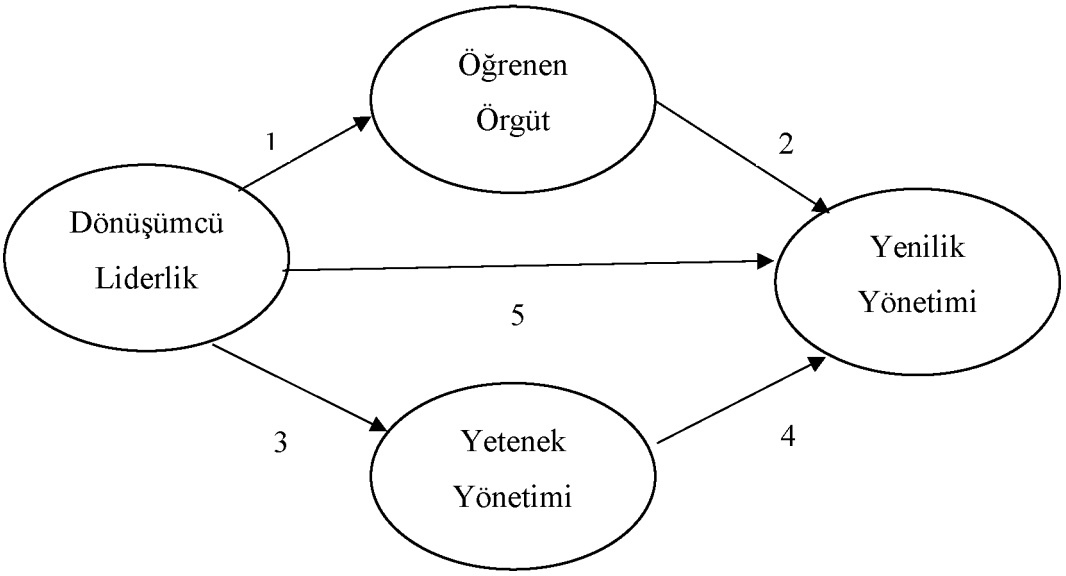
Boyut	SÜ	n	$\bar{x}$	SS	t	p
Girdi Yönetimi	Var	525	3.56	1.05	3.441	.001
	Yok	37	2.95	1.12		
Yenilik Stratejisi	Var	525	3.57	1.07	2.621	.009
	Yok	37	3.09	1.24		
Örgütsel Kültür ve Yapı	Var	525	3.66	1.13	2.056	.047
	Yok	37	3.17	1.43		
Proje Yönetimi	Var	525	3.61	1.10	2.098	.042
	Yok	37	3.13	1.37		

Tablo 50'de görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeyleri okul müdürlerinin sendika üyelik durumuna göre ölçek genelinde ve alt boyutlarda $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Sendika üyesi olan müdürlerin yenilik yönetimi düzeylerine (girdi yönetimi, yenilik stratejisi, örgütsel kültür ve yapı ve proje yönetimi) ilişkin ortalamalarının sendika üyesi olmayan müdürlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum

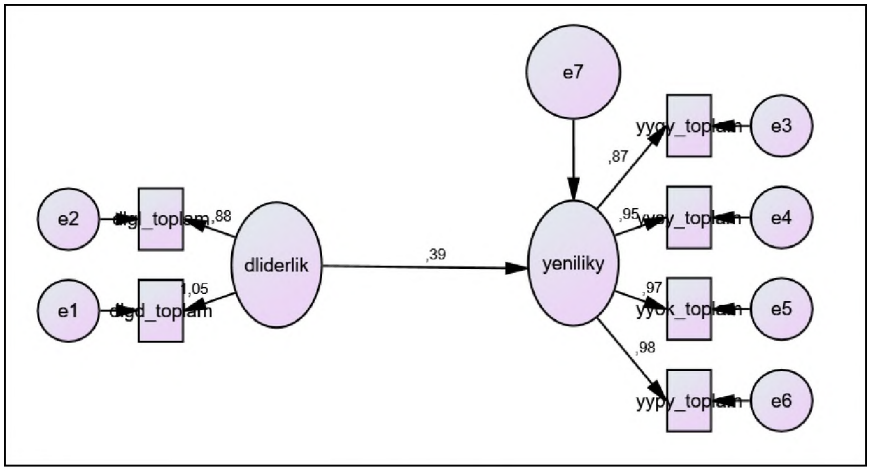
Araştırmanın üçüncü alt problemi "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri onların yenilik yönetimi yeterliliğini doğrudan mı yoksa okullarının öğrenen örgüt özelliği ve yetenek yönetimi aracılığıyla mı yordamaktadır?" şeklinde ifade edilmektedir.

Bu alt problemin çözümlenebilmesi için elde edilen verilerle Yapısal Eşitlik Modeli kurulmuştur. Dönüşümcü liderliğin yenilik yönetimini yordamasında öğrenen örgüt ve yetenek yönetiminin aracı değişken rolünün belirlenmesinde aracı değişkenin var olduğunu tespit etmek için öncelikle bağımsız değişkenin ara değişkenler üzerindeki etkisine bakılmıştır (Şekil 18.'de 1. ve 3.yol). Sonrasında, bağımsız değişkenin bağımlı değişkenle ilişkisine bakılmıştır (Şekil 17'de 5. yol). Bu iki durumda sonuçlar anlamlıysa, bağımsız değişken ile aracı değişkenler birlikte analiz edilerek bağımlı değişken üzerindeki etkisi gözlemlenmiştir (Şekil 18.'de 1. ve 2. ile 3. ve 4. yolların toplamı). Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi yok olmuş veya zayıflamışsa, kurulan modeldeki değişkenlerin aracılık rolünü gerçekleştirdiği kabul edilmiştir (Baron ve Keny, 1986).



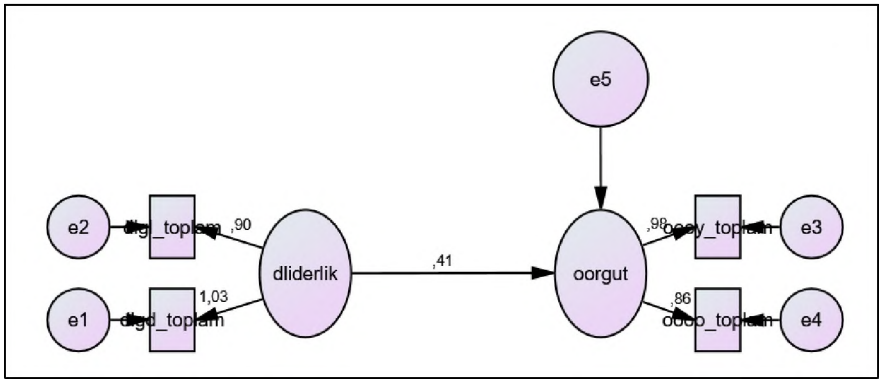
Şekil 18. Değişkenler Arası İlişki Şeması (Öğrenen Örgüt ve Yetenek Yönetiminin Aracılık Rolü)

Öğrenen örgüt ve yetenek yönetiminin aracılık rolünün belirlenmesi için yapısal eşitlik modellemesinde aracılık testi uygulanmıştır. Bu analiz yapılırken kurulan modelin uyum iyilik değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olması koşulu aranmaktadır. Gerekli uyum iyiliği seviyesi elde edildiğinde öncelikle bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisini gösteren yol (Model 1) test edilmiştir.

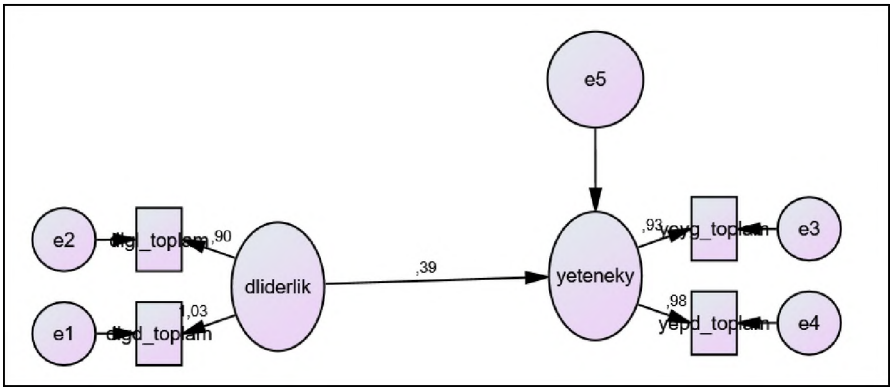


MODEL 1

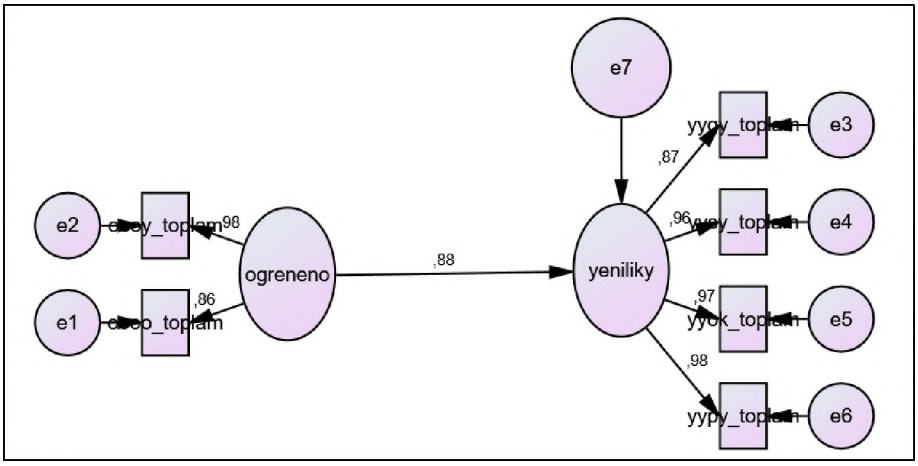
Sonraki aşamada bağımsız değişkenden ara değişkenlere (Model 2 ve Model 3) ve ara değişkenlerden bağımlı değişkene giden yollar (Model 4 ve Model 5) test edilmiştir.



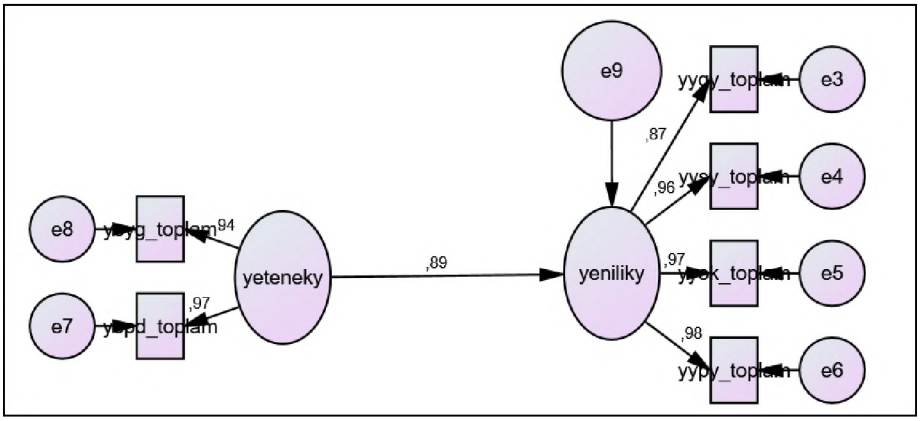
MODEL 2



MODEL 3

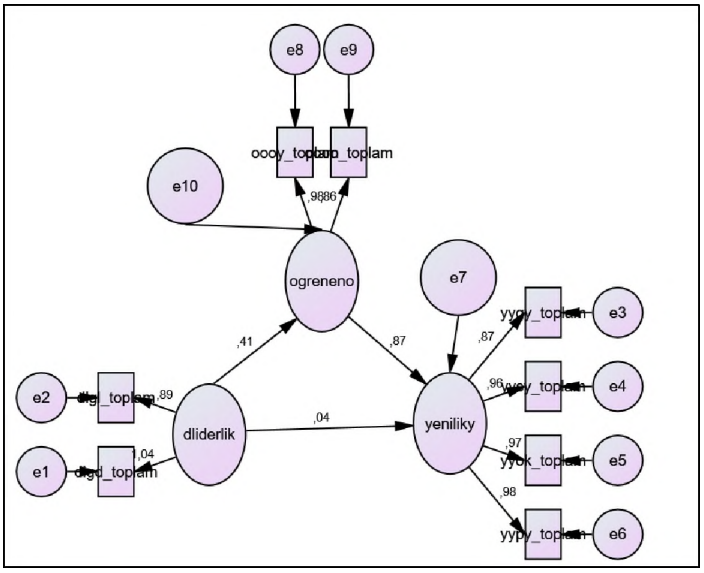


MODEL 4

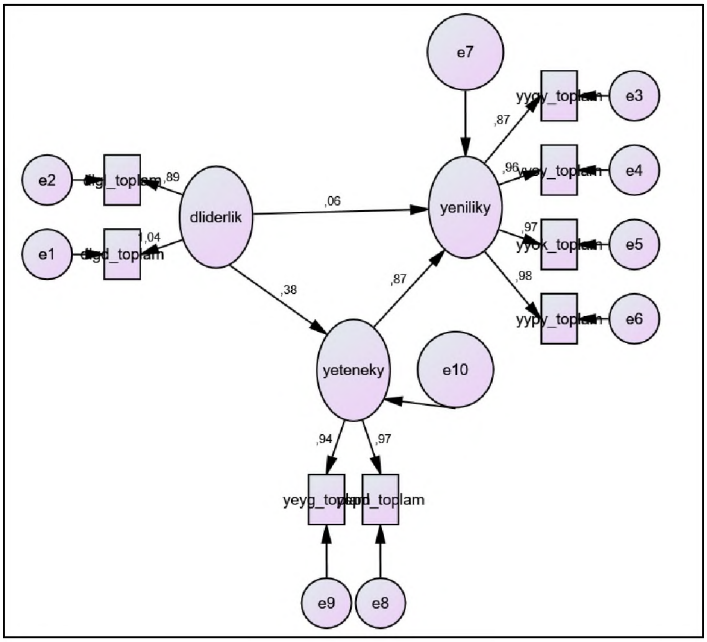


MODEL 5

Bir sonraki aşamada ise bağımsız değişkenden ara değişkenlere ve ara değişkenlerden bağımlı değişkene giden yolları içeren modele bağımsız değişkenden bağımlı değişkene giden yolun eklendiği modeller öncelikle ayrı olarak (Model 6 ve Model 7) test edilmiştir.

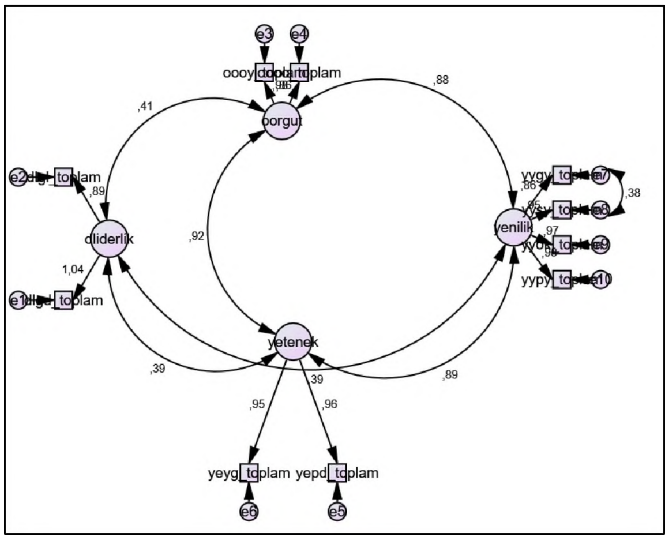


MODEL 6



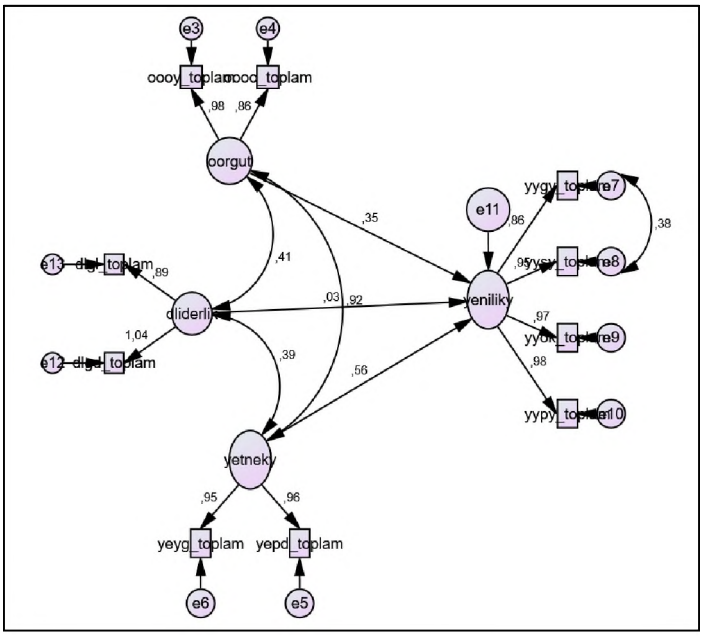
MODEL 7

Bağımlı değişken, bağımsız değişken ve aracı değişkenlerin hepsinin bulunduğu model test edilmeden önce modelin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerini sağlayabilmek için bağımlı değişken olan yenilik yönetiminin iki alt boyutu girdi yönetimi ve yenilik stratejisi arasında kovaryans kurulmuş ve iki ara değişkenin de bulunduğu model (Model 8) test edilmiştir.



MODEL 8

Aracılık etkisine karar verebilmek için en iyi uyum değerlerinin "bağımsız değişkenden ara değişkene ve ara değişkenden bağımlı değişkene giden yoldan" elde edilmesi ve "bağımsız değişken ile bağımlı değişken" arasındaki yol katsayılarının Model 6 ve Model 7'de Model 1'e göre azalması veya etkisinin tamamen kaybolması gerekmektedir (Şimşek, 2007).



MODEL 9

Model 9'da elde edilen bulguların yol katsayıları beklentisini karşılamasından dolayı bağımsız değişken olan dönüşümcü liderlikle bağımlı değişken olan yenilik yönetimi arasında öğrenen örgüt ve yetenek yönetiminin aracılık etkisinin olabileceğini göstermektedir. Aracılık etkisinde önemli olan uyum iyilik değerleri Tablo 51'de ve modelin yapılan aracılık testine ilişkin uyum iyilik değerleri Tablo 52'de verilmektedir.

Tablo 51

Model Uyum Kriterleri Sınırlaması

Uyum Kriterleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
$\chi 2$/sd	≤ 3	≤ 5
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$

Kaynak: Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003.

Tablo 52

Öğrenen Örgüt ve Yetenek Yönetiminin Aracılık Testine İlişkin Uyum İndeksleri

Uyum Kriterleri	X^2	Sd	P	X^2/sd	AGFI	GFI	CFI	NFI	RMSEA
Model 9	121.01	28	.000	4.32	.917	.958	.989	.986	.077

Model anlamlı: $p<0.01$
Model uygunluğu: X^2 /sd <5.0

Tablo 51 ve Tablo 52'de görüldüğü gibi dönüşümcü liderliğin yenilik yönetimine etkisinde öğrenen örgüt ve yetenek yönetiminin aracılık etkisine karar verebilmek için yapılan yapısal eşitlik modellemesinin beklenen değerlere sahip olduğu test edilmiştir. Bu bağlamda öncelikle dönüşümcü liderlik ile yenilik yönetimi arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını incelemek için oluşturulan modelin analiz sonuçları modelin anlamlı olduğunu göstermektedir. Dönüşümcü liderlik ve yenilik yönetimi arasında anlamlı ilişki olduğu görüldükten sonra, oluşturulan modelde dönüşümcü liderlik bağımsız, yenilik yönetimi bağımlı, öğrenen örgüt ve yetenek yönetimi ise aracı değişkenler olarak alınmıştır. Test sonucu elde edilen uyum indeksleri, modelin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğunu göstermektedir (X^2=121,01 sd=28, X^2/sd=4,32, AGFI=.92, GFI=.96, CFI=.99, NFI=.99 RMSEA=0,077).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin yenilik yönetimine etkisinde okullarının öğrenen örgüt olma düzeyleri ve yetenek yönetiminin rolünün olup olmadığı, bu algıların belirli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tartışma ile sonuç ve öneriler bölümünde araştırmanın problemine ve alt problemlerine uygun olarak verilmiştir.

5.1. Tartışma

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi "Mesleki ve teknik anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri, yetenek ve yenilik yönetimi yeterliliği ile okullarının öğrenen örgüt olma düzeyleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşüm liderlik stilleri, yetenek ve yenilik yönetimi yeterliliği ile okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerine ilişkin algı düzeyleri incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminde, öğretmenlere göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri çok seyrek düzeydedir. Bu, Safia (2020) tarafından ortaokul müdürlerinin, Dalğalı (2020) tarafından ilkokul müdürlerinin, Kahya (2020) tarafından eğitim yöneticilerinin, Gelmez (2018) tarafından ilkokul ve ortaokul müdürlerinin ve Aksel (2016) tarafından ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerinin yüksek olarak tespit edildiği araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bunun nedeni olarak bu araştırmaların temel eğitim kademelerinde yapılmış olması ve temel eğitim kurumlarından biri olan bu okul türlerinde okulların tüm gereksinimlerinin merkezden karşılanmasıyla ilgili olabilir.

Öğretmenlere göre okul müdürlerinin gelişme alt boyutundaki davranışları çok seyrek düzeydedir. Bu, öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel anlamda yenilikleri uygulayabilmek için planlama yaptığını düşündüklerini göstermektedir. Ancak, ulaşılmak istenen hedeflerle ilgili öğretmenlerle fikir alış-verişi yapmadıkları gibi öğretmenlerin de değer yargıları bakımından okul müdürünü farklı bir konuma oturtmadıkları görülmektedir. Bu da okul müdürlerinin okul liderliğinde yetkiyi tek merkezde alarak, Başaran'ın (2019) öğretmenlerin yönetime katılmasının ilkokuldan üniversite düzeyine dek sağlanmasının ülkemizin kalkınması için bir zorunluluk olduğu şeklinde ifade ettiği ilkeden uzak bir tavır

sergilediğini ve bunun sonucunda da öğretmenler tarafından sosyal anlamda kabul görmediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu Altın (2019) tarafından farklı düzeyde okullarda çalışan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olduklarını bulduğu araştırma sonucuyla örtüşmemektedir. Yine ilkokullarda yapılan Yıldız (2019) tarafından okul müdürlerinin dönüşümcü liderliklerinin tüm alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu bulgusuyla da örtüşmemektedir.

Dönüşümcü liderliği ikinci alt boyutu olan güdülenmede öğretmenlere göre okul müdürlerinin davranışları çok seyrek düzeydedir. Bu, öğretmenlerin okul müdürleriyle birebir olan iletişimlerinde kendilerine karşı sergilenen tutumdan memnun olduklarını ancak okul müdürlerini okulun gelecek vizyonunu bütün çalışanlara benimsetme ve onların içselleştirmesine yardımcı olma bağlamında yetersiz gördüklerini ortaya koymaktadır. Gerçekte bir lider olarak okul müdürleri öğretmenlerini stratejik düşünmeye ve vizyonu özümsemeye teşvik eder ve doğru işler gerçekleştirirler (Urbanski ve Nickolaou, 2006). Ayrıca bu sonucun kadın yöneticilerin dönüşümcü liderlik düzeylerini kararsız düzeyde tespit eden Şar'ın (2018) araştırmasıyla örtüştüğü söylenebilir. Bunun nedeni olarak da bu araştırmanın ilkokullarda ve kadın müdürlerle yapılmış olması ve mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerini bir işletme müdürü olarak görmeleri ve geleceğe yönelik okulu konumlandırma beklentilerinin yüksek olması verilebilir.

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlere göre okullarının öğrenen örgüt olma düzeyleri büyük ölçüde katılıyorum düzeyindedir. Bu, Aydemir (2018) tarafından ortaokullarda yapılan, Tekeş (2018) tarafından resmi ve özel ilkokullarda yapılan ve öğretmenlerin öğrenen okul algılarının orta düzeyde olduğu, Bil (2018) tarafından resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında yapılan ve okulların öğrenen örgüt düzeylerinin kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu araştırma sonucuyla örtüşmemektedir. Bu araştırmaların ortak noktası örneklemlerinin temel eğitim okulları olan ilkokullar ve ortaokullar olmalarıdır. Şentürk (2016) tarafından resmi liselerde ve Bilir (2014) tarafından anadolu, teknik ve imam hatip liselerinde yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Buradan, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlere göre okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerinin öğrenmeyi yönetme alt boyutuna ilişkin görüşlerinin büyük ölçüde katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Lunenburg ve Ornstein (2013) okul müdürlerinin çalışanları motive etmek ve karar almanın da içinde olduğu çok yönlü görevleri olduğunu ve etkili iletişim olmadan bu görevlerin başarıyla yapılamayacağını ve amaçlara ulaşılamayacağını belirtmiştir. Buradan anlaşıldığı

üzere okul müdürlerinin öğretmenlerin gösterdiği yüksek performansı sözlü olarak beğenme eğiliminde oldukları, ancak öğretmenlerin kullandıkları öğretim teknik ve metotlarının mesleki anlamda kendilerini geliştirmediğini düşündükleri görülmektedir. Oysaki öğretme-öğrenme sürecinin etkili olabilmesi uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimiyle mümkün olmaktadır (Demirel, 1996). Bu noktada da okul müdürünün hedefe ulaşmada öğretmenleri öğrenmeye sevk etmediği, en uygun yöntemi bulmada onlara kılavuzluk yapmadığı ve böylelikle onlara öğrenme ortamı sağlamadığı anlaşılmaktadır.

Okulların öğrenen örgüt olmasının ikinci alt boyutu olan öğrenme olanakları alt boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin büyük ölçüde katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Pehlivan (2004) bir okulun sahip olduğu donanım, araç-gereç durumu ve fiziki özelliklerinin öğretim programlarının uygulamasını etkileyen önemli bir faktör olarak ifade etmektedir. Bu alt boyutta da görüldüğü gibi okul müdürleri öğretmenler için fiziksel olanaklar sunma ve onları kullanma imkânı sağlamada başarılı olarak algılanmaktadırlar. Ancak bu olanakların öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmesi noktasında faydalanılmadığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak da mesleki ve teknik anadolu liselerinin fiziksel öğrenme ortamı sağlamada hem kendine özel ödenek kaynağının olması hem de özel sektörden diğer okullara göre daha fazla maddi kaynak sağlayabilmesi verilebilir.

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlere göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeylerinin sıklıkla düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu, Gök (2020) tarafından ortaokullarda yapılan ve yetenek yönetimi uygulanma düzeyinin iyi olduğu ve Özdilek (2019) tarafından resmi ortaöğretim kurumlarında yapılan ve öğretmenlerin yetenek yönetimi algılarının yüksek düzeyde olduğu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yerlikaya (2017) tarafından resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında yapılan ve okul yöneticilerinin eğitimde yetenek yönetimi düzeylerine yönelik öğretmenlerin algı düzeylerinin bazen düzeyinde olduğu araştırma sonucuyla örtüşmemektedir. Araştırmalar değerlendirildiğinde, bu araştırmada elde edilen bulgunun araştırmanın ağırlıklı olarak yetenek ve beceri odaklı bir okul türü olan mesleki ve teknik anadolu liselerinde yapılmış olmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeylerinin hedefler ve yeteneğin geliştirilmesi alt boyutuna ilişkin görüşlerinin sıklıkla düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Yetenekli çalışanlara sahip olmak ve onlardan en iyi şekilde yararlanabilmek okullarda değer oluşturabilmenin, rekabet avantajı sağlayabilmenin ve yüksek performansın temel kaynağı olarak görülmektedir (Gregoire, 2006). Buradan anlaşılacağı üzere okul müdürleri iş yapabilme potansiyeli yüksek olan öğretmenlerden yüksek derecede

faydalanmaktadır. Ancak öğretmenlerin fikirlerinin örgütsel planlamalarda göz önünde bulundurulmadığı anlaşılmaktadır. Okul müdürü karar sürecine katılma ilkesinin önemini kavramalı ve bu ilkeyi uygulamalıdır. Bir kararın etkileyeceği birey veya gruplar, o kararın alınmasına ne kadar çok katılırsa, uygulamaya da o kadar katılır (Bursalıoğlu, 2012).

Okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeylerinin bir diğer alt boyutu olan performans değerlendirme ve yeteneğin tutulması alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin sıklıkla düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin performans değerlendirmesinin amacı olarak görevindeki gayret, verimlilik ve başarısının belirlenmesi, bilgi ve beceri düzeyinin tespit edilerek, gerekli eğitim ihtiyacının saptanması ve buna yönelik tedbirlerin alınması ile ödüllendirilmesinin sağlanması hedeflenmiştir (MEB, 2018). Burada ifade edilenin aksine araştırma sonucu, öğretmenlerin okuldaki performanslarının puanlanmasından tedirgin olduklarını göstermektedir. Bunun yanında okul müdürlerinin yetenekli personeli okulda tutma adına herhangi bir eylemde bulunmadığı da görülmektedir. Bunun için de bir örgüt olarak okulların önce insan felsefesini benimsemesi ve öne çıkmak için çalışanlarını ön plana almaları gerekmektedir. Okullar değerini sahip oldukları yetenekli çalışanların sayısı oranında arttırabilmektedirler. Bu nedenle de yetenekli çalışanları elde tutmak önemli konuların başında gelmektedir.

Okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin çok katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu, Güzen (2020) ve Şahin (2018) tarafından ortaöğretim kurumlarında yapılan Görgel (2018) tarafından ortaokullarda yapılan Aydoğar (2018) tarafından resmi ve özel okullarda yapılan ve yenilik yönetimi düzeyinin yüksek düzeyde olduğu araştırmalar ile Öztürk (2017) tarafından ilkokullarda yapılan ve yenilik yönetimi düzeyinin çok katılıyorum düzeyinde olduğu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ömür (2014) tarafından liselerde yapılan ve yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin algıların orta derecede katılıyorum düzeyinde olduğu araştırma sonucuyla örtüşmemektedir.

Öğretmenlere göre yenilik yönetiminin girdi yönetimi alt boyutunda okul müdürlerinin düzeyine ilişkin görüşlerinin çok katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Okuldaki eğitim sürecine en gelişmiş makine, araç ve gereçlerin katılması, en elverişli ortamın sağlanması eğitimin niteliğini artırır. Yeterli kadrolanıp donatılmayan ve girdiler alamayan örgütün yaşaması zorlaşır (Bursalıoğlu, 2012). Bu ifadenin aksine, okul müdürlerinin yenilik sürecinde girdileri kendi kurumunda mevcut olanlarla sınırlı tuttuğu, devlet tarafından sunulan imkânları personeline kullandırdığı ancak profesyonellik gerektiren durumlarda farklı kanaldan girdi sağlama yolunu tercih etmediği görülmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerini, yenilik yönetimi düzeylerinin ikinci alt boyutu olan yenilik stratejisi alt boyutunda çok katılıyorum düzeyinde gördüğü belirlenmiştir. Yöneticilerin psikolojik ve sosyolojik ihtiyaçlarını görmezden geldiklerinde çalışanları yeterince motive edemedikleri araştırmalarda elde edilen sonuçlar arasındadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Ancak okul müdürlerinin yenilik konusunda somut anlamda öğretmenlerini teşvik etmek için herhangi bir adım atmadıkları görülmektedir. Yeniliğin gerçek anlamda uygulanabilmesi için sadece düşünce anlamında değil uygulama olarak da hayata geçirilmesi gerekliliği ve yeniliğin de bir bütçeleme gerektirmesi bu boyuttaki verilerin analizini açıklamada ortaya konulabilir.

Öğretmenlerin okul müdürlerini, yenilik yönetimi düzeylerinin üçüncü alt boyutu olan örgütsel kültür ve yapı alt boyutunda yüksek düzeyde gördüğü belirlenmiştir. Okul müdürlerinin yeniliğin öneminin bilincinde oldukları ancak bunu okuldaki paydaşların tamamına ulaştırmadığı gözlemlenmiştir. Fiş ve Wasti (2009) araştırmalarında yenilik sürecinin başarı ve başarısızlığını etkileyen en temel değişkenin örgüt kültürü olduğunu belirtmiştir. Yenilikçilik sürecinde fikir üretme aşamasının tamamı işbirliği, koordinasyon ve takım çalışması gerektirmektedir. Bunun başarılması da tüm bu faktörler üzerindeki güçlü etkisi nedeniyle örgütsel kültüre bağlıdır ve bu husus örgüt yönetimi ve tasarımında önemli unsurlardan biri olarak ifade edilmiştir (Carmeli, Sternberg ve Elizur, 2008; Graeme, 2006; Sherwood, 2002). Burada, okul müdürlerinde yeniliği gerçekleştirmede sadece öğretmenlerin rol oynadığı algısının olduğu ya da kurumsal bir bakış açısıyla örgütsel kültürü dikkate almadıkları düşünülebilir.

Öğretmenlerin okul müdürlerini, yenilik yönetimi düzeylerinin dördüncü alt boyutu olan proje yönetimi alt boyutunda çok katılıyorum düzeyinde gördüğü belirlenmiştir. Performans değerlendirme, çalışanların davranışları, iletişim şekilleri veya becerileri ile ilgili bilgiler verip geribildirim sağlar. Bu şekilde çalışanın kendi gelişimini değerlendirerek kuruma katkıda bulunmasını sağlar (Noe, 2009). Bu boyutta okul müdürlerinin teorik anlamda kurumlarındaki yenilik hareketlerine öncelik verdiği ancak bilimsel veri elde etmenin önemli unsurlarından olan performans göstergesi geliştirme konusunda öğretmenler açısından yeterli düzeyde algılanmadıkları görülmüştür.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi "Mesleki ve teknik anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri, yetenek ve yenilik yönetimi yeterliliği ile okullarının öğrenen örgüt olma düzeyleri onların mesleki

(branşı, katıldığı hizmet içi eğitim sayısı, aldığı belge sayısı) ve okul müdürlerinin bireysel (cinsiyeti) ve mesleki (eğitim yönetimi eğitimi, sendikaya üyelik durumu) özellikleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri, okullarının öğrenen örgüt olma düzeyleri, yetenek ve yenilik yönetimi düzeyleri, öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitim sayısına, aldığı belge sayısına, okul müdürünün eğitim yönetimi eğitimine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Günümüzde çalışanların var olan bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmek, potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla planlı ve programlı bir şekilde hizmet içi eğitim etkinlikleri gerçekleştirilmektedir (Özen, 1998). Hizmet içi eğitim örgüt üyelerini amaçlara ulaşmada daha etkili yaparken, örgütün farklı şartlara uyumunu sağlamada da önemli tol oynamaktadır (Canman, 1977). Öğretmenlerin hizmet süresince bağlı bulundukları bakanlık tarafından verilen hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik, okullarının öğrenen örgüt olma, yetenek yönetimi ve yenilik yönetimi düzeyini algılamalarında anlamlı bir farklılık göstermediği, bir başka ifadeyle bu eğitimlerin öğretmenler üzerinde etkili olmadığı ve hedefine ulaşmadığı söylenebilir. Demiraçan (2019) okul yöneticilerinin teknoloji liderliği stratejileri ile yenilik yönetimi yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada teknoloji liderliğinde, teknoloji konusunda hizmetiçi eğitim almanın anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Ancak bu, araştırmada elde edilen bulguyla örtüşmemektedir. Bu durumun eğitim alınan konunun belirli bir konuya özgü olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Ayrıca öğretmenlerin mülki, sicil amirlerinden veya sivil toplum faaliyetlerine katılarak aldığı ödül anlamında aldığı belgelerin de öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik, okullarının öğrenen örgüt olma, yetenek yönetimi ve yenilik yönetimi düzeyini algılamada bir anlamlılık katmadığı ortaya çıkmaktadır. Bunun sebebi olarak da alınan bu belgelerin çoğunlukla sosyal ilişki temelli olması ve bir ölçüt olmadan alınan belgelerde tarafsızlık ölçütlerinin uygulanmaması öne sürülebilir. Ancak etkili bir ödüllendirme sisteminin ölçütlerinin açık olması çok önemlidir. Bir ödülün verilmesinde çalışan ve yönetici arasındaki samimi ilişkiler belirleyici bir unsur olmamalıdır. Bu durum ödülün zamanla işlevini kaybederek çalışanlar üzerindeki etkisini kaybeder (Altındağ ve Akgün, 2015).

Okul müdürlerinin eğitim yönetimi eğitimi durumunun öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik, okullarının öğrenen örgüt olma, yetenek yönetimi ve yenilik yönetimi düzeyini algılamalarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bunun

nedeni okulların yönetiminde önemli yapısal sorun olan eğitim yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı, bir meslek olarak görülmemesidir. Bu anlayış uzmanlık niteliklerine sahip okul yöneticisi yetiştirme çabalarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Bursalıoğlu, 2012). Okul müdürleri yöneticilik mesleği standartlarına uygun eğitim alarak yetiştirilmedikçe, eğitim sisteminin verimini arttırmak için yapılanlar da başarıya ulaşamayacaktır (Özdemir, 1988).

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik, yetenek yönetimi, yenilik yönetimi ve okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerinin demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklarının tespitine ilişkin yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde; alan yazında öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitim sayısı, aldığı belge sayısı ve müdürlerin eğitim yönetimi eğitimine göre algılarının incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu anlamda, araştırmada alan yazına öncülük edecek nitelikte veri elde edildiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik, okullarının öğrenen örgüt olma, yetenek ve yenilik yönetimi görüşleri, öğretmenlerin branşına göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmada elde edilen bu sonuç, Altun (2019) tarafından yapılan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve örgütsel yenileşme özelliklerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi, Kani (2019) tarafından yapılan okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve yenilik yönetimi yeterliliği ilişkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracı rolü, Aydoğar (2018) tarafından yapılan okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi, Öztürk (2017) tarafından yapılan ilkokul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları ve Ömür (2016) tarafından yapılan lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri araştırmalarında elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Ancak Bilir (2014) tarafından yapılan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki, Gök (2020) tarafından yapılan ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi, Özdilek (2019) tarafından yapılan öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü, Güzen (2020) tarafından yapılan liselerde yenilik yönetimi ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki ve Şahin (2018) tarafından yapılan ortaöğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlikleri ile girişimcilik yeterlikleri arasındaki ilişki araştırmalarında elde edilen bulgularla örtüşmemektedir. Öğretmenler edebiyat, müzik ya da meslek gibi belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olmalıdır. Öğretmenin mesleki başarısı için öncelikle kendi uzmanlık alanını iyi bilmesi gerekir. Bu doğrultuda öğretmenin branşının önemi ortaya çıkmaktadır (Şişman,

1999). Araştırmada, meslek branşında olan öğretmenlerle, sayısal branşta olan öğretmenler, sanat, spor ve müzik branşında olan öğretmenler ve sözel branşta olan öğretmenler arasındaki fark önemlidir. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerini meslek branşında olan öğretmenlerin sayısal ve sanat, spor ve müzik alanında olan öğretmenlere göre ve sözel branşında olan öğretmenlerin sayısal branşta olan öğretmenlere göre ölçek genelinde daha yüksek düzeyde algıladığı ancak öğrenme olanakları alt boyutunda ise sözel branşta olan öğretmenlerin sanat, spor ve müzik branşında olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıladığı görülmektedir. Buna göre meslek branşında olan öğretmenler okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerini diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde, okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerini, yetenek yönetimi ve yenilik yönetimi düzeylerini daha düşük düzeyde algılamaktadır. Meslek öğretmenleri mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında, mezun oldukları yükseköğretim programları esas alınarak teorik ve uygulamalı meslek derslerini okutmak, mesleki rehberlik, işletmelerde mesleki eğitim, sektörle iş birliği ve araştırma-geliştirme yapmakla görevli öğretmen olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008). Bu noktada araştırmanın yapıldığı mesleki ve teknik anadolu liselerinde çalışan meslek öğretmenlerinin bulundukları alan ve dala aidiyet hissetmesinin ve uzun vadeli olarak alanının bulunacağı konum ve şartları önceden varsayıp ona göre planlama yapmasının bu öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerini daha yüksek düzeyde algılamalarına neden olduğu düşünülebilir. Bundan farklı olarak öğretmenlerin okul müdürlerini, okullarında öğrenme ortamı ve olanakları sağlamada, yeteneğin geliştirilmesi ve yeteneğin tutulmasında ve yenilik yönetiminin alt boyutlarında yetersiz bulmalarının sebebi meslek öğretmenlerinin bulunduğu alanlarının sürekli bir öğrenme ve yenilik gerektirmesi ve ayrıca bunların yetenekle birebir ilişkili olması olarak düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği, okullarının öğrenen örgüt olması ve yenilik yönetimi okul müdürünün cinsiyetine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekteyken yetenek yönetimi anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu Demiraçan (2019), Aydoğar (2018), Gelmez (2018), Kiriş (2016) ve Şentürk (2016) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşürken, Altıntaş (2020), Başaran (2020), Dağdeviren Ertaş (2020), Gök (2020), Yel (2019), Canbaz (2019), Kani (2019), Şar (2018), Aydemir (2018), Durrani (2018), Bil (2018) ve Bilir (2014) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Öğretmenler kadın müdürlerin dönüşümcü liderlik düzeylerini daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Bunun sebebi olarak niceliksel anlamda yönetim kademesinde daha az sayıda olan kadınların

yönetim görevini gerçekleştirirken erkek müdürlere oranla sistematik bir plan yaparak okulu mevcut konumundan geleceğe taşıma noktasında daha tutarlı ve kararlı davranması gösterilebilir. Growe ve Montgomory (2016) kadın ve erkek idareci rollerine ilişkin ortaya koyduğu tabloda kadın yöneticileri daha esnek ve iletişime açık olarak resmetmiştir. Ayrıca öğretmenler okul müdürlerinin okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerinde öğrenmeyi yönetme alt boyutunda ve yenilik yönetimi ölçek geneli ve alt boyutlarında erkek müdürleri daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Öğrenmeyi yönetme alt boyutunda erkek müdürlerin öğretmenlerin çalışma, gayret ve emeklerini takdir etmede kadınlardan daha istekli olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca yenilik yönetiminde ise araştırmanın yapıldığı mesleki ve teknik anadolu liselerinde meslek öğretmenlerinin sektördeki yeniliği sürekli takip etmesi ve bu okullarda bulunan alanların geleneksel bakış açısıyla erkeklerin daha çok tercih ettiği okullar olmasından dolayı erkek müdürlerin bu okullar için gerekli yetenekli personelin geliştirilmesi ve tutulmasında daha yüksek düzeyde algılandıkları düşünülebilir. Toplumsal kültürün cinsiyetlere yönelik uygun gördüğü tavır, tutum ve değerlerin yanı sıra cinsiyet ve toplumsal betimlemeler de toplumun bu bakış açısının içinde yer almaktadır (Ersoy, 2009).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik, yetenek ve yenilik yönetimi düzeyleri, okul müdürünün sendika üyelik durumuna göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekteyken okul müdürlerinin okullarının öğrenen örgüt olma düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Alan yazında okul müdürlerinin sendika üyelik durumunu ele alan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yerlikaya (2017) okul yöneticilerinin yetenek yönetimi ile öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme yeterlikleri araştırmasında öğretmenlerin sendika üyelik durumunu incelemiş ve anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Öğretmenler sendika üyesi olmayan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerini, sendika üyesi olan müdürlerin ise performans değerlendirme ve yeteneğin tutulması alt boyutunda ve yenilik yönetimi ölçek geneli ve alt boyutlarında daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Öğretmenlerin dönüşümcü sendika üyesi olmayan müdürlerin dönüşümcü liderlik düzeylerini yüksek düzeyde algılamasında sendikası olmayan okul müdürlerinin yönetimi daha profesyonel olarak ele alması, tüm birimlere okulun gelişmesi için fırsat ve tehdit analizi yaptırması ve uzun vadeli bir vizyonu ortaya koymada içsel anlamda daha güdülenmiş olması ve okul personeliyle bütünleşerek yönetimin gücünü bu potansiyelden alması etkili olmuş olabilir. Cooper (1992) eğitim sendikacılığı ile ilgili karşılaştırmalı çözümlemelerin ve genellemelerin politikacılara ve eğitimcilere eğitim örgütlerini geliştirmede yol gösterici olacağını söylemiştir. Kerchner, Koppich, ve Weeres (1997) örgütlerin toplumlar için önemli

olduğunu, eğitimcilerin sendikal etkinliklerinin okulların geleceğini önemli ölçüde etkileyeceğine inandığını dile getirmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin sendikası olan okul müdürlerini yetenek yönetimi alt boyutunda ve yenilik yönetiminde daha yüksek algılamasında ise bu okul müdürlerinin sivil toplum kuruluşları ve okulun dış paydaşlarıyla olan iletişiminin daha etkili olmasının ve okula yetenek ya da yenilik anlamında sağlanacak herhangi bir desteğin sendikası olan müdürler kanalıyla daha hızlı ulaştığını düşünmelerinin etkisi olduğu savunulabilir.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri onların yenilik yönetimi yeterliliğini doğrudan mı yoksa okullarının öğrenen örgüt özelliği ve yetenek yönetimi aracılığıyla mı yordamaktadır?" şeklinde ifade edilmektedir.

Modelde bulunan değişkenlerle ilgili alan yazında bir takım araştırmalar yapılmıştır. Birçok araştırma dönüşümcü liderliğin örgütsel yeniliği olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Jung, Chow ve Wu, 2003). Safia (2020) tarafından ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada dönüşümcü liderlik ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Dönüşümcü liderlik örgütte bireylerin öğretmen gelişimini, birlikte öğrenmesini ve problem çözmesini teşvik eden işbirlikli bir kültür oluşturmasına imkân tanımaktadır (Hargreaves ve Fink, 2006). Yıldız (2019) tarafından okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algılarına etkisinin incelendiği araştırmada dönüşümcü liderlik ilham verici motivasyon ve entelektüel uyarım alt boyutlarının öğretmenlerin yenilikçilik düzeyinin pozitif ve anlamlı olarak yordadığını tespit etmiştir. Kani (2019) tarafından okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve yenilik yönetimi yeterliliği ilişkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracı rolünü incelediği araştırmasında okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle yenilik yönetimi yeterliliği arasında anlamlı ve yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki saptamıştır. Yoldaş (2019) tarafından öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ve değişime karşı tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı ile değişime karşı tutumları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Durrani (2018) tarafından yöneticilerin dönüşümcü liderlik yaklaşımları ile çalışanların yetenek yönetimi arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yaptığı bir alan araştırmasında yöneticilerin sahip

olduğu dönüşümcü liderlik algısı ve çalışanların yetenek yönetimi arasında güçlü bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada elde edilen bulgular, Esen (2016) tarafından okul öncesi eğitim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile yenilik yönetimi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada okul müdürlerinin liderlik stilleri ile yenilik yönetimi puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaştığı araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Tüm bu değişkenlerin arasında tespit edilen ilişkiler modeli doğrular niteliktedir. Elde edilen bulgular öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri ve yenilik yönetimi düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Okulların öğrenen örgüt olma özelliği ve yetenek yönetimi değişkenlerinin modele dâhil edilmesinden sonra dönüşümcü liderlik düzeylerinin yenilik yönetimine olan etkisi zayıflamakla birlikte hala anlamlı olmuştur. Bu da okulların öğrenen örgüt olma özelliği ve yetenek yönetiminin bu ilişkide kısmi aracı değişkenler olduğunun göstergesidir.

Bir başka ifadeyle okul müdürlerinin öğretmenlere göre algılanan dönüşümcü liderlik düzeylerinin, okulların öğrenen örgüt olma özelliği ve yetenek yönetimi aracılığıyla pozitif yönde yenilik yönetimi üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri arttıkça yenilik yönetimi düzeyleri, okullarının öğrenen örgüt olma ve yetenek yönetimi düzeyleri artmaktadır. Öğretmenlerin okullarının öğrenen örgüt olma ve yetenek yönetimi düzeyinin artması okul müdürlerine yönelik yenilik yönetimi algılarını da olumlu yönde etkilemektedir. Dönüşümcü liderlik düzeyi yüksekokul müdürlerinin, öğrenen örgüt olma özelliği ve yetenek yönetimi düzeyi yüksek öğretmenlerle okullarında daha yüksek düzeyde yenilik yönetimi özellikleri sergiledikleri savunulabilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

1) Öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderlik stillerinin yenilik yönetimine etkisinde okulların öğrenen örgüt olma özelliği ve yetenek yönetiminin rolünü belirlemek amacıyla yapılan araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı mesleki ve teknik Anadolu liselerinde yapılmıştır. Aynı çalışma diğer ortaöğretim kurumları ve özel ortaöğretim kurumlarında da yapılabilir.

2) Bu araştırma İzmir ili merkeze bağlı 11 ilçede görev yapan öğretmenlerle yapılmıştır. Başka bir örneklemle aynı araştırma farklı şekilde uygulanabilir.

3) Araştırmada bazı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Bunlar çıkartılarak araştırma nitel olarak uygulanabilir.

4) Öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderlik stillerinin yenilik yönetimine etkisinde okulların öğrenen örgüt olma özelliği ve yetenek yönetiminin etkisini ve aracılık rolünün tespitinde farklı bir araştırma deseni kullanarak nitel bir çalışma yapılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılar ve Politika Geliştiriciler İçin Öneriler

1) Araştırmanın birinci alt probleminde okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeylerinin incelendiği bulgulara göre okul müdürlerinin yetenekli çalışanları okulda tutmadıkları görülmektedir. Müdürlere yetenekli çalışanları okulda tutabilmeleri için gerekli yasal düzenleme yapılmalı ve ödül gücü verilmelidir.

2) Araştırmanın birinci alt probleminde okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerinin incelendiği bulgular neticesinde yenilik uygulamalarına ilişkin olarak hem öğretmenlere hem de müdürlere değerlendirme kriterleri oluşturulmalı ve periyodik olarak performans göstergeleriyle değerlendirmeye tabi tutulmalıdırlar.

3) Araştırmanın birinci alt probleminde okul müdürlerinin okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerinin incelendiği bulgulara göre öğretmen ve müdürlere aylık olarak belirli sayılarda seminere, konferansa, sempozyuma katılma zorunluluğu getirilmelidir. Katılan eğitimi de örgütteki diğer çalışanlarla paylaşma zorunluluğu getirilmelidir.

4) Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin katıldığı hizmetiçi eğitim sayısının araştırmanın değişkenlerine ilişkin anlamlı farklılığının incelendiği bulgulara göre hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık vermediği görülmektedir. Milli eğitim bakanlığı bu eğitimleri kendi bünyesinde değil özel firmalardan alanının uzmanı kişilerce gerçekleştirmelidir.

5) Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin aldığı belge sayısının araştırmanın değişkenlerine ilişkin anlamlı farklılığının incelendiği bulgular öğretmenlerin aldığı belgelerin tarafsız olmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlere verilecek belgelere ölçütler getirilmeli ve öğretmen hangi aşamalardan sonra hangi belgeyi alacağının bilincinde olmalı ve belge verme kişi yetkisine bırakılmamalıdır.

6) Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin elde edilen bulgular, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri ile yenilik yönetimi düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin liderliği kısa süreli eğitimlerle öğrenebilmesinin mümkün olmadığı düşünülerek, müdürlük üniversitede bir bölüm halinde profesyonel ve akademik bir alan haline dönüştürülmelidir.

KAYNAKÇA

Abraham, S. (2011). Talent management strategies of an ınternational bank in the middle-east. *International Conference on Technology and Business Management,* 608-617.

Acaray, A. (2007). *Küçük ve orta boy işletmelerde yenilik yönetimi: yenilik yönetiminde etkili olan örgütsel yapı ve faktörlere ilişkin bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kocaeli.

Acuner, T. ve Tabak, A. (2003). Liderlik sürecinde durumsallık yaklaşımı kapsamında takipçi kavramının teorik incelenmesi. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi,* 13(1), 100-111.

Açıkalın, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve empati becerileri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Adair, J. (2008). *Yenilikçi liderlik.* İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.

Adams, R., Bessant, J. ve Phelps, R. (2006). Innovation management measurement: A review. *International Journal of Management Reviews*, 8(1), 21-47.

Adamsy, H. (2003). *Talent management: Something productive this way comes*. Erişim adresi: http:// www.ere.net/articles/db sitesinden alınmıştır.

Adıyaman, C. (2019). *Öğrenen örgüt olma düzeyi ile örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Van.

Ağaoğlu, E. (2013). Okul yöneticilerinin denetim ve değerlendirme rolü. S. Özdemir (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (ss. 183-196). Ankara: Pegem Akademi.

Akal, Z. (2003). *Performans kavram ve performans yönetimi*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi.

Akar, F. (2012). *Yetenek yönetiminin bazı Türk üniversitelerinde uygulanmasına ilişkin öğretim üyelerinin görüş ve önerileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Akar, F. (2015). *Yetenek yönetimi*. Ankara: İmge Kitabevi.

Akbaba Altun, S. (2001). *Örgüt sağlığı.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Akçay Güngör, A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi: İzmir.

Akçomak, S. (2008). Sağlıklı veri olmadan kamuda inovasyonu ölçmek çok zor. *Bilgi Çağı Dergisi,* 41. Erişim adresi: http://www.bilgicagi.com.

Aker, S. (2008). Yetenek yönetimi: yetenek yönetilir mi?. Tarık Solmuş (Ed.). *İş ve özel yaşama psikolojik bakışlar* içinde (s. 15-24). İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Akkaş Baysal, E. (2013). *İlköğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyonkarahisar.

Akomolafe, C. O. (2011). Managing innovations in educational systems in Nigeria: A focus on creating and sustenance of culture of innovation. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2(1), 47-52.

Aksu, M. (2013). *Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algılar.* (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Aksu, A. A. ve Özdemir, B. (2005). Individual learning and organizational culture in learning organization. *Managerial Auditing Journal*, 20(4).

Akyos, M. (2007). *Kamuda inovasyon*. Erişim adresi: www.inovasyon.org/getfile.asp?file=MA.

Alayoğlu, N. (2010). İnsan kaynakları yönetiminde yeni dönem: yetenek yönetimi. *Ticaret ve Gazi Üniversitesi Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi,* (1),68-94.

Albors-Garrigos, J., Igartua, J. I., ve Peiro, A. (2018). Innovation management techniques and tools: Its impact on firm innovation performance. *International Journal of Innovation Management,* 22(06).

Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (2001). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları.* Ankara: Nobel Yayınları.

Altın, F. (2019). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve örgütsel yenileşme özelliklerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Balıkesir.

Altındağ, E. ve Akgün, B. (2015). Örgütlerde ödüllendirmenin işgören motivasyonu ve performansi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 12.

Altıntaş, N. (2004). *Yetenek yönetimi nedir?* Erişim adresi: http://www.ortakpayda.com/articles.php?ID=393.

Altuntuğ, N. (2009). Rekabet üstünlüğünün sürdürülmesinde yeteneklerin rolü: Yetenek yönetim yaklaşımı. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 14 (3), 445-460.

Ambler, T. and Barrow, S. (1996). The employer brand. *Journal of Brand Management*, 4 (3), 185-206.

Aminuddin Y. ve Parilah, M. S. (2008). Transformational leadership and leadership substitutes in sports: Implications on coaches' job satisfaciton. *International Bulletin of Business Administration,* 3, 1-13.

Argon, T. ve Eren, A. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Argyris, C. ve Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective.* Addison-Wesley Series on Organization Development.

Arıkan, S. (2001). *Liderlik, yönetim ve organizasyon.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ariyawansa, L. (1976). Eğitimin gelişmesinde ve cehalete karşı verilen mücadelede öğretmen örgütlerinin görevleri, *Dünya Öğretmen Sendikaları Federasyonu Asya Semineri,* Colombo, Sri Lanka.

Armstrong, M. (2006). *Strategic human resource management*. London and Philadelphia: Kogan Page.

Armstrong, A. ve Foley, P. (2015). Foundations for a learning organization: Organization learning mechanisms. *The Learning Organization*, 10(2), 2003.

Ashton, M. and Morton, L. (2005). Managing talent for competitive advantage: Taking a systematic approach to talent management, *Strategic HR Review*, 4(5), 28-31.

Atak, M. (2009). *Öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi: Erzurum.

Atlı, D. (2012). *Yetenek yönetimi*. (1. Basım). İstanbul: Crea Yayıncılık.

Atlı, D. (2013). *Yetenek yönetimi: İnsan kaynakları yönetiminin yeni vizyonu.* (2.Baskı) İstanbul: Crea Yayıncılık.

Aydemir, N. (1999). Bilgi Çağında Öğrenen Organizasyonlar ve Kariyer. *İşletme ve Finans*, C. 14.

Aydemir, Y. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen örgüt algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği).* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Ayden C. ve Düşükcan, M. (2002). Örgütsel öğrenme kavramı ve öğrenme engellerinin giderilmesinde örgüt kültürü ve liderliğin rolü. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2(4), 120-139.

Aydın, Ö ve Şahin, S. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel değişime dirençleri. *Journal of Human Sciences,* (13), 3.

Aydın Turan, G. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre örgütsel sosyalleşme ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki.* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Aydoğar, N. (2018). *Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Kahramanmaraş il merkezi özel ve devlet okulları örneği).* (Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kahramanmaraş.

Aygen, S. (2006). *İşletmelerde yenilik yönetimi sürecinde örgüt yapılarında ve hizmet tasarımlarında yaşanan dönüşümler: antalya ili beş yıldızlı konaklama işletmelerinde amprik bir araştırma ve hizmet tasarımı önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Aytaç, T. (1999). Öğrenen Örgüt: Okul. *Millî Eğitim Dergisi*, 141, 75-78.

Aytaç, T. (2013). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmalar, okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Axelrod, E. L., Hansfield-Jones, H. and Welsh, T. A. (2001). The War for Talent, Survey-Part Two. *McKinsey Quarterly*, 2, 9-12.

Backhaus, K. and Tikoo, S. (2004). Conceptualizing and researching employer branding. *Career Development International*, 9(5), 501-517.

Bahadınlı, H.S. (2013). *İşletmelerde yetenek yönetimi uygulamalarının çalışanların iş tatmini ve örgüte bağlılıkları üzerindeki etkisi (ilaç, tekstil ve otomotiv sektörlerinde araştırma* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Bakan, İ. ve Karayılan, D. (2011). *Öğrenen organizasyonlar.* İçinde, İ. Bakan (Ed.). Çağdaş yönetim yaklaşımları: İlkeler, kavramlar ve yaklaşımlar (pp. 393-416). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Bannon, K. (2000). Principals and teachers perseptions of the estentto with principals exercise transformational leadership in schools and the relationship of the leadership perceptions to teachers perceptions of the extent of shared school goals. *St. Johns University Journal of Educational Administration*, 34(4), 138-157.

Baransel, A. (1993). Çağdaş yönetim düşüncesinin evrimi: klasik ve neo klasik yönetim ve örgüt teorileri, Avcıol Basım-Yayım, İşletme Fakültesi Yayın No: 257, İşletme İktisadi Enstitüsü Yayın No. 150, İstanbul.

Baregheh, A., Rowley, J. ve Sambrook, S. (2009). Towards a multidisciplinary definition of ınnovation. *Management Decision,* 47(8), 1323-1339.

Barker, A. (2001). *Yenilikçiliğin simyası.* (Çev. Ahmet Kardam). İstanbul: MESS Yayınları.

Barnett, A. M. (2003). The impact of transformational leadership style of the school principal on school learning environmentsand selected teacher outcomes: a preliminary report. *Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation Research Centre,* 1-18.

Barutçugil, İ. (2014). *Liderlik.* İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi.* İstanbul: Kariyer Yayıncılık, İstanbul.

Basadur, M. (2002). Reducing complexity ın conceptual thinking using challange mapping. *Management of Innovation and New Technology Research Centre*, Working Paper, November, 106, 1-44.

Basım N., Şeşen, H. Ve Meydan, C. H. (2009). *Öğrenen örgüt algısının örgüt içi girişimciliğe etkisi: Kamuda bir araştırma.* Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 64(3), 27-44.

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal Of Work And Organizational Psychology*, 8(1), 26-78.

Bass, B. M. (2000). The future of leadership in learning organizations. *The Journal of Leadership Studies*, 7(3), 18-40.

Bass, B. (1985). *Leadership and performansce beyond expectations.* New York: Free Press.

Bass, B. M. (1996). *A new paradigm for leadership: an ınquiry into transformational leadership.* Binghamton: State University of New York.

Bass, B. M. (2002) *Cognitive, social, and emotional ıntelligence of transformational leaders.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. ve Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology.* 88, 207-218.

Bass B.M., ve Avolio, B. (1990). *Multifactor Leadership Questionnaire*. California Mindgarden: Palo Alto Publishing.

Bass, B., Bass, M. ve Bass, R. (2008). *The bass handbook of leadership theory research and managerial applications.* New York: Free Press.

Baş, T. (2011). *İşveren markası*. İstanbul: Optimist Yayınları.

Başaran, İ. E. (2019). Öğretmenlerin Yönetime Katılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES),* 19(1), 117-121.

Bayrak, Ç. ve Terzi, Ç. (2004). Okul yöneticilerinin girişimcilik özelliklerinin okullara yansımaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı,* Malatya.

Behrstock, E. (2010). *Talent management in the private and education sectors: a literature review*. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509967.pdf.

Bennis, W. (1982). The Artform of Leadership, *Training and Development Journal,* 36(4), 44-46.

Bennis, W., and Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. NewYork: Harper & Row.

Berber, A. (2002). *Dönüşümsel liderlik perspektifinin analitik hiyerarşi prosesi tekniği ile analizi*. Erişim adresi: <http//:www.isletme.istanbul.edu.tr/dergi>.

Berger, A. L. (2003). *The talent management handbook*: Creating organizational excellence by identifying, developing, and promoting your best people. New York: McGraw-Hill.

Berger, Lance A., ve Berger, Dorothy R. (2004). *The talent management handbook*. New York: McGraw-Hill Trade.

Berthon, P., Ewing, M. ve Lian Hah, L. (2005). Captivating company: Dimensions of attractiveness in employer branding, *International Journal of Advertising*, 24(2), 151-172.

Bessant, J., Tidd, J. ve Pavitt, K. (2005). *Managing ınnovation- ıntegrating technological, market and organizational change*. (Third Edition). USA: John Wiley.

Bhatnagar, J. (2007). Talent management strategy of employee engagement in Indian ITES employees: Key to retention. *Employee Relations*, 29(6), 640-663.

Bil, E. (2012). *Hizmet içi eğitimde yaratıcı drama yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara.

Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Bilir, B. (2014). *Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin araştırılması.* (Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Çanakkale.

Bono, E. D., (1997). *Altı şapkalı düşünme tekniği.* Ercan Tuzcular (çev.). İstanbul: Remzi Kitap evi.

Boxall, P. ve Purcell, J. (2003). *Strategy and human resource management*. UK: Palgrave Macmillan.

Boyacı, A. (2013). Okullarda insan kaynağının önemi. S. Özdemir (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde. (ss. 161-181). Ankara: Pegem Akademi.

Boydak Ozan, M. ve Karabatak, S.(2013). Ortaöğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimine yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar. *International Journal of Educational Science*, 5(1), 258-273.

Bozkır, H. S. (2014). *Dönüşümcü liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi: kamu ve özel sektör çalışanlarına yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi: İstanbul.

Bozkurt, Y. Ö. (2015). İnovasyon, teknoloji ve ar-ge odağında yeni işler ve istihdam. *İstihdamda İşkur* (15), 44-49.

Braham, B. J. (1998). *Öğrenen bir organizasyon yaratmak*. A.Tekcan (çev.). İstanbul: Rota Yayınları.

Brem, A. ve Voight, K. (2009). Integration of market pull and technology push in the corporate front end and ınnovation management-insights from the german software industry", *Technovation*, (29), 351–367.

Bresctick, E. T. (1999). *Yönetim düşüncesinin evriminde liderliğin gelişimi ve dönüşümcü liderlik ve bir uygulama örneği* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Bronkhorst, B., Steijn, B. ve Vermeeren, B. (2015). Transformational leadership, goal setting, and work motivation: the case of a dutch municipality. *Review Of Public Personnel Administration*, 35(2), 124-145.

Brown, M. E. (2002). *Leading with values: the moderating ınfluence of trust on values acceptance by employees*. (Doktora Tezi). The Pennsylvania State University, USA.

Bubner, D. (2009). Leading and benchmarking system – wide educational ınnovation. *9th International confederation of principals world convention.*

Buckingham, M. ve Vorsburgh, R. (2001). The 21st century human resources function: It's the talent, stupid!. *Human resource planning*, 24(4), 17-21.

Bui, H., ve Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations: a systems perspective. *The Learning Organization*, 17(3), 208-227.

Buil, I., Martínez, E. ve Matute, J. (2018), Transformational leadership and employee performance: the role of identification, *Engagement and Proactive Personality*.

Burns, J. M. (1978). *Leadership.* NY: Harper and Row.

Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.

Bülbül, T. (2010). Yönetimde yeni yaklaşımlar. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.) *Yenilik yönetimi* içinde. Ankara: Pegema Yayıncılık

Bülbül, T. (2011). Okullarda yenilik yönetimi ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1).

Bülbül, T. (2012). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin yeterlik inançları. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 14(1), 45-68.

Caillier, J. J. (2014). Toward a better understanding of the relationship between transformational leadership, Public service motivation, mission valence, and employee performance: A preliminary study. *Public Personnel Management,* 43 (2), 218-239.

Calvert, G., Mobley, S. ve Marshall, L. (1994). Grasping the Learning Organization. *Training and Development. Elsevier Netherland.* 48(6), 38-43.

Campbell T. ve Cairns, H. (1994). Developing and measuring the learning organization. *Industrial and commercial training*, 26(7).

Canbaz, F. (2019). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki: bolu- merkez ortaöğretim örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Bolu.

Canman, D. (1993). *Personelin değerlendirilmesinde çağdaş yaklaşımlar ve türkiye'de kamu personelinin değerlendirilmesi.* Ankara: TODAİE Yayınları.

Canman, D. (1977). Türkiye'de kamusal hizmet içi eğitim ve değerlendirilmesi çalışmaları. *Amme İdaresi Dergisi,* 10(4), 10.

Carmeli, A., Sternberg, A. ve Elizur, D. (2008). Organizational culture, creative behavior and information and communication technology (ICT) usage: a facet analysis. *CyperPsycology & Behavior,* 11(2).

Cashman, K. (1998). *İçten dışa doğru ustalaşmak*, Executive Excellence, 2(17).

Celep, C. (2014). *Eğitim yöneticisinin liderlik davranışı.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik* . Ankara: Anı.

Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin örgüt sağlığı üzerindeki etkisi. *TSA,* 11(2), 165-194.

Ceylan, N. (2007). *İnsan kaynakları yönetiminde yetenek yönetimi ve bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Chambers, Elizabeth G.,Foulon, Mark, Handfield-Jones, Helen, Hankin, Steven M. ve Michaels, Edward G. (1998). *The war for talent*. Mckinsey Quarterly, McKinsey & Company Press. ss. 44.

Chanda, A., Trapti, B., ve Chanda, R. (2010). Strategic integration of recruitment practices and its impact on performance in Indian enterprises. *Research and Practice in Human Resource Management,* 18(1), 1-15.

Cheese, P., Thomas, R. J. ve Craig, E. (2008). *The talent powered organization. Strategies for globalization, Talent Management and high performance.* London, UK: Kogan Page Limited.

Chen, G. (2005). Management practices and tools for enhancing organizational learning capability. *Sam Advanced Management Journal*, Winter.

Chen, M. (2014). The effect of training on employee retention. *International Conference on Global Economy, Commerce and Service Science.*

Chhabra, N. L. ve Sharma, S. (2010). Employer branding: strategy for improving employer attractiveness. *International Journal of Organizational Analysis*, 22, 48-60.

Chou, C., Shen, C., Hsiao, H. ve Chen, S. (2010). The influence of innovative organizational management of technological and vocational schools on innovative performance – using organisational innovative climate as the mediator variable. *World Transactions on Engineering and Technology Education,* 8(2), 237-242.

Collings D. ve Mellahi K.(2009). Strategic talent management: a review and research agenda, *Human Resource Management Review*, 19(4), 304–313.

Cooper, B. S. (Ed.), (1992). *Labor relations in education: an international perspective.* USA: Greenwood Press.

Covey, R. S. (1999). *Etkili insanların 7 alışkanlığı*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Cullen, J. (1999). Socially constructed learning: a commentary on the concept of the learning organization. *The Learning Organization*, 6(1), 45-52.

Çakar, U. (2002). *Duygusal zekânın dönüşümcü liderlik davranışı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.

Çakınberk, A. ve Demirel, E. T. (2010). Örgütsel bağlılığın belirleyicisi olarak liderlik: Sağlık çalışanları örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 24, 103-119.

Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 115-130.

Çalışkan, A., Akkoç, İ. ve Turunç, Ö. (2011). Örgütsel performansın arttırılmasında motivasyonel davranışların rolü: yenilikçilik ve girişimciliğin aracılık rolü. *S.D.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi*, 16(3), 363-401.

Çam, S. (2001). *Öğrenen organizasyon ve rekabet üstünlüğü.* İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Çelik, S. (2011). *Liderlik tarzları ile stratejik kararlar arasındaki ilişki: istanbul'daki 4 ve 5 yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi: Düzce.

Çelik, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik (İçinde). *Eğitim Yönetimi* (s. 423-442).

Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik.* Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, Ö. (2010). *Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliği ve dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sakarya.

Çetiner, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Isparta.

Çınar, Z. (2010). *Yetkinlik bazlı performans değerlendirme*. Erişim adresi: http://www.makaleler.com/yetkinlik-bazl%C4%B1-performanse%C4%9Ferlendirme.

Çırpan, H. ve Şen, A. (2009). İşletmelerde yenilikçiliği geliştirmede etkili bir araç: yetenek yönetimi. *Çerçeve Dergisi*, 17 (52), 110-117.

Çilingir, B. S. (2008). *The role of assessment centers in talent management and an ımplementation* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul.

Çobanoğlu, F. (2003). *İlköğretim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları: Denizli ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi: Denizli.

Dağdelen, Ü. A. (2014). *Öğrenen organizasyonlarda hasta güvenliği kültürünün değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Isparta.

Dalğalı, F. (2020). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik yaklaşımları ile Hofstede'nin ulusal kültür boyutları arasındaki ilişkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Siirt.

Damanpour, F. ve Evan, W. M. (1984). Organizational innovation and performance: the problem of organizational lag. *Administrative Science Quarterly,* 29, 392-409.

Damanpour, F. (1996). Organizational complexity and ınnovation: developing and testing multiple contingency models. *Management Science*, 42(5), 693-716.

D'Annunzio-Green, N. (2008). Managing the talent management pipeline towards a greater understanding of senior managers' perspectives in the hospitality and tourism sector. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 20 (7), 807-819.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. ve Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development.* Palo, Alto, CA: Learning Policy Institute.

Davies, B. ve Davies, B. J. (2010). Talent management in academies. *International Journal of Educational Management,* 24(5), 418-426. Erişim adresi: https://doi.org/10.1108/09513541011055983

Davies, B.J. ve Davies, B. (2011). *Talent management in education.* London: Sage Publications Ltd.

Davies, B.J. ve Davies, B. (2014). *Eğitimde yetenek yönetimi*. Tufan Aytaç ve Cemalettin İpek (çev.). Ankara: Nobel Kitap Akademi.

Deb, T. (2005). *A Conceptual Approach to Strategic Talent Management*. New Delhi: Indus Publishing Company.

Deconick, J. B. (2010). The effect of organizational justice, perceived organizational support and perceived supervisor support on marketing employees. *Journal of Business Research,* 63, 1349-1355.

De Geus, A. (1988). *Planning as learning.* Harvard Business Review, 88202, 70-74.

Deloitte Talent Edge Report (2011). Human Capital trends. Erişim adresi: https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/uy/Documents/human-capital/2011_trends_english.pdf.

Demiraçan, A. (2019). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği stratejileri ile yenilik yönetimi yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne.

Demirci, A. E. (2012). Yenilik yönetimi (1. Bölüm). Uzkurt, C. ve Demirci, A. E. (Ed.), *Yenilik yönetimi* içinde (2-15). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi (Yayını No: 1570).

Demircioğlu, H. Ö. (2010). *Organizasyonlarda yetenek yönetimi ve finans sektöründen bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kocaeli.

Demirel, Ö. (1996). *Genel öğretim yöntemleri.* Ankara: USEM Yayınları-11.

Demirkasımoğlu, N. ve Taşkın, P. (2015). Yetenek yönetiminin örgütsel etkililik ile ilişkisi: Özel öğretim kurumları örneği. *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi*, *4*(4), 268-285.

Dereli, D. D. (2015). Innovation management in global competition and competitive advantage. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* (195), 1365 – 1370.

Dessler, G. (2004). *Management: Principles and practices for tomorrow's leaders.* New Jersey: Prentice Hall.

Dinçer, Ö. (2007). *Stratejik yönetim ve işletme politikası.* İstanbul: Alfa Basım Yayın.

Dinler Sakaryalı, A. M. (2014). İnovasyon ve risk sermayesi. *Girişimcilik ve kalkınma dergisi,* 9(1), 183-210.

Dirani, K. M. (2006). *A model linking the learning organization and performance job satisfaction*. University of Illinois at Urbana-Champaign: USA. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492720.pdf.

Dodgson, M. (1993). Learning, trust and technological collaboration. *Human relation,* 46(1), 77-95.

Dogani, O. (2010). *Yönetim Bilinci ve Motivasyon*. İstanbul: Karma Kitaplar Basım Yayın.

Doğan, S. ve Demirel, Ö. (2008). İnsan kaynakları yönetiminde çalışanların kendilerine doğru yolculuk yöntemi: yetenek yönetimi, *Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 17(3),145-166.

Dresselhaus, L., (2010). *Global talent management and the role of social networks.* (Doktora Tezi). The School of Management and Governance University of Twente, Business Administration, The Netherlands.

Drucker, P. F. (2003). *Yenilikçilik Disiplini İçinde Yenilik.* A. Kardam (çev.), İstanbul: MESS Yayınları, ss. 119-134.

Drucker, P. (2009). *Yönetim*, İlker Gülfidan (çev.), İstanbul: Optimus Yayınları.

Dulkadir, Ç. (2017). *Dönüşümsel liderlik davranışlarının çalışanların iş tatmini üzerindeki etkisi: Ptt A.Ş. Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi: İstanbul.

Durna, U. (2002). *Yenilik Yönetimi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Edmonson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly*, 44(2).

Elamin A. M. ve Alomaim, N. (2011). Does organizational justice influence job satisfaction and self-perceived performance in saudi arabia work environment?. *International Management Review,* 7(1), 38-50.

Elçi, Ş. (2006). *İnovasyon: Kalkınmanın ve rekabetin anahtarı.* Ankara: Nova Yayınları.

Elçi, Ş., Karataylı, İ. ve Karaata, S. (2008). *Bölgesel inovasyon merkezleri: Türkiye için bir model önerisi*. İstanbul: TÜSİAD, Graphis Matbaa.

Eraslan, L. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kırıkkale.

Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Liderlik sarmalında vizyon.* Ankara: Nobel.

Erdoğan, İ. (1999). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış.* İstanbul: Dönence Basım Yayın Hizmetleri.

Erdoğmuş, N. (2003). *Kariyer geliştirme kuram ve uygulama.* Ankara: Nobel Yayınları.

Eren, E. (2013). *Yönetim ve organizasyon çağdaş ve küresel yaklaşımlar* (11. Baskı). İstanbul: Beta.

Eren, E. (2015). *İşletmelerde yetenek yönetimi ve örnek uygulamaları* (Yüksek Lisans Dönem Projesi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı: Edirne.

Eren, E. (1982). *İşletmelerde yenilik politikası.* İstanbul: Formül Matbaası.

Ericsonn, T. J. ve Gratton, L. (2008). *Yetenek yönetimi*. İlker Gülfidan (çev.). İstanbul: Mess Yayınları.

Erikson E. H. ve Erikson J. M. (1997). *The life cycle completed:* Extended Version. New York, Norton.

Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 19(2), 209-230.

Eryılmaz, F. (2006). *Endüstri meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Estitüsü: Ankara.

Eryiğit, N. (2014). Yenilik performansına işletmelerde insan kaynakları yönetiminin etkisi: Iso 1000 örneği. *22. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, 994-1003.

Esen, F. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile yenilik yönetimi arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Eskandari, M. (2014). Analysis and critique of transformational leadership theory. *Two Islam and Management Scientific-Specialist Journals,* (3)5, 123-145.

Eveleens, C. (2010). *Innovation management; a literature review of innovation process models and their implications.* Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/265422944_Innovation_management_a_literature_review_of_innovation_process_models_and_their_implications

Fagerberg, J. (2003). *Innovation: a guide to the literature.* Erişim adresi: http://folk.uio.no/janf/downloadable_papers/03fagerberg_innovation_ottawa.pdf.

Fang, L. F. ve Devos, P. (2008). *Talent management: art or science: the invisible mechanism between talent and talent factory*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). University of Kalmar: Sweden.

Fedayi, C. (1998). Öğrenen örgütler teorisi ya da öğrenmeyi öğrenmek. *Yeni Türkiye Dergisi*, Sayı 20.

Festing, M., Schäfer, M. ve Scullion, H. (2013). Talent management in medium-sized German companies: an explorative study and agenda for future research. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(9), 1872-1893.

Fiş, A., Wasti, M. A. (2009). Örgüt kültürü ve girişimcilik yönelimi. *ODTÜ Gelişme Dergisi,* Cilt: 35, Özel Sayı, Ankara.

Fitzgerald, M. (2014). Talent and Talent Management Insights. *NHS Leadership. Academy.* Erişim adresi: www.leadershipacademy.nhs.uk.

Frank, F. D., Finnegan, R. P. ve Taylor, C. R. (2004). The race for talents retaining and engaging workers in the 21st century. *Human Resource Planning*, 27(3), 12- 25.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change.* (Fourth Edition). New York/Londra: Teachers College.

Fulmer, R. ve Conger, J. (2004). Growing Your Company's Leaders: How Great Organizations Use Sucession Management to Sustain Competitive Advantage. NewYork: Amacom.

Garavan, T. N. (2012). Global talent management in science-based firms: an exploratory investigation of the pharmaceutical industry during the global downturn. *The International Journal of Human Resource Management,* 23(12), 2428-2449.

Garvin, D. A. (1999). Öğrenen bir örgüt yaratmak. G. Bulut (çev.). *Bilgi Yönetimi.* (s.50-81) İstanbul: MESS Yayını.

Garvin, D. A. (1993). *Building a Learning Organization*. Harvard Business Review, 71(4), 78-91.

Gates, B. ve Lowe, J. (1998). *Bill Gates speaks: Insight from the world's greatest Entrepreneur.* NY: John Wiley and Sons.

Gatewood, R. D., Gowan, A. M. ve Lautenschlager, G. J. (1993). Corporate image, and initial job choice decisions. *The Academy of Management Journal*, 36(2), 414-427.

Gerber, R. (1998). How do workers learn in their work? *The Learning Organization*, 5(4), 168-175.

Gerome, S. C. (2008). *An examination of relationships between transformational leadership behavior and ınteractive justice perceptions among membership of a local chapter of human resource professionals.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). USA: Capella University.

Giles, C. ve Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.

Givens, R. J. (2008). Transformational leadership: The impact on organizational and personel outcomes. *Emerging Leadership Journeys*, 1 (1), 4-24.

Godin, B. (2008). Innovation: The history of a category. *Project on the Intellectual History of Innovation Working,* 1(8), 1-67.

Godoy, R. ve Bresó, E. (2013). Es el liderazgo transformacional determinante en la motivación. *In Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,* 29(2), 59-64.

Goffin, K. (2005). *Role of innovation.* Chapter 1, 1-42. Erişim adresi: http://www.som.cranfield.ac.uk/som/dinamiccontent/research/documents/chapter1.pdf.

Gomes, D., Asseiro, R.V. ve Ribeiross, N. (2013). Triggering employee motivation in adverse organizational contexts: going the extra mile while holding hands with uncertainty?. *Business and Management Research,* (2)1, 40-55.

Gomez P. J., Jose, C. L. ve Ramon, V. C. (2005). Organizational learning capability: A proposal of measurement. *Journal of Business Research*, Vol. 58.

Gök, S. (2006). *21. Yüzyılda insan kaynakları yönetimi.* İstanbul: Beta Yayınları.

Gökçek, O. (2007). *Yenilik yönetimi süreci ve yenilik stratejileri: otomotiv sektöründe bir alan çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Göl, E. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları: Kırklareli ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne.

Graeme, M. (2006). *Managing people and organizations in changing contexts.* Butterworth-Heinemann Publications, Amsterdam.

Greenberg, J. (1987). Reactions to procedural ınjustice in payment distributions: Do the means justify the ends?. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 72, No.1, 55-61.

Gregoire, M. (2006). Consistently acquiring and retaining top talent, *Workforce Management,* 85(19), 6-6.

Grey, C. ve Antonacopoulou, E. (2004). *Essential Readings in Management Learning*. London: Sage Publications.

Growe, R. ve Montgomory, P. (2016). *Women and the leadership paradigm: bridging the gender gap.* University of Louisiana at Lafayette Paula Montgomery. University of Louisiana at Lafayette.

Gubman, E. L. (1998). *The Talent solution: aligning strategy and people to achieve extraordinary results*. USA: McGraw Hill Professional Book Group.

Güçlü, N. ve Sotirofski, K. (2006). Bilgi yönetimi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 4(4).

Güçlü, N. ve Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 137-161.

Gül, H. ve Şahin, K. (2011). Bilgi toplumunda yeni bir lider yaklaşımı olarak transformasyonel liderlik ve kamu çalışanlarının transformasyonel liderlik algısı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (25), 237-249.

Günbayı, İ. (2016). Liderlik ve toplumsal değişme. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Liderlik Teori, Araştırma ve Uygulama* içinde. (ss. 245-282). Ankara: Pegem Akademi.

Güney, S. (2012). *Liderlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Güneş, A. M. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okullarında dönüşümcü liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 411-433.

Güney, S. (2012). *Liderlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gürsel, M. (1998). Öğrenen örgütler. içinde, H. Taymaz ve M. Hesapçıoğlu (Ed.) *Türkiye'de Eğitim Yönetimi*, 85-95. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.

Günbey, M. (2016). *Yetenek yönetimi ile ilgili üniversite yönetici ve akademik personelinin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.

Güngör, M. K. (2013). *Bilgi çağında insan kaynakları yönetimine bakış: işletmelerde yetenek yönetimi ve çalışan performansı üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Güzen, S. A. (2020). *Liselerde yenilik yönetimi ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki (Şanlıurfa ili örneği). (Yüksek Lisans Tezi).* Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Şanlıurfa.

Hacıfazlıoğlu, Ö. (2016). Yaratıcılık, inovasyon ve okul liderliği. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Liderlik Teori, Araştırma ve Uygulama* içinde. (ss. 283- 322). Ankara: Pegem Akademi.

Hacker,S. & Roberts, T. (2003). *Transformational leadership creating organizations of meaning*. Milwaukee, WI, USA: ASQ Quality Press.

Hansfield-Jones, H., Axelrod, E. L. ve Welsh, T. A. (2001). The war for talent. Survey- Part Two. *McKinsey Quarterly*, 2, 9-12.

Hargreaves, A., ve Fink, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 550–565.

Hatum, A. (2010). *Next generation talent management talent management to survive turmoil.* UK: Palgrave Macmillan.

Hebert, E. B. (2011). *The relationship between emotional intelligence, transformational leadership, and effectiveness in school principals.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Georgia State University: Atlanta.

Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn? içinde P. C. Nystrom & W. H. Starbuck (Ed)., *Handbook of Organizational Design (8-27)*. London: Oxford University.

Hersey, P. ve Blanchard, K. H. (1974). So you want to know your leadership style? *Training and Development Journal,* ss. 1-15.

Hewitt, A. (2005). *Employee engagement.* Erişim adresi: http://was4.hewitt.com/hewitt/services/talent/subtalent/ee_engagement.htm.

Hodgetts, R. M. ve Luthans, F. (1994). New paradigm organizations: from total quality to learning to world-class. *Organizational Dynamics*, 22(3).

Hofman, R. H., Boom, J., Meeuwisse, M. ve Hofman, W. H. A. (2012). Educational innovation, quality and effects: An exploration of innovations and their effects in secondary education. *Educational Policy,* 27(6), 843-866.

Horan, T. (2008). *Building a learning organization: understanding the two types of organizational learning.* Erişim adresi: www.ircg.com.

Howell J. P. ve Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control and support for ınnovation: key predictors of consolidated-business-unit performance. *Journal of Applied Psychology* , 78, 891-902.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama.* S. Turan (çev.). Ankara: Nobel Kitap Akademi.

Hughes, D. J., Lee, A., Tian, A. W., Newman, A., Legood, A. (2018). Leadership, creativity, and ınnovation: a critical review and practical recommendations. *The Leadership Quarterly*, (29), 549-569.

Hughes, J. C. ve Rog, E. (2008). Talent management: A strategy for improving employee recruitment, retention and engagement within hospitality organizations, *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 20(7), 743-757.

Huselid, M. A., Beatty, R. W. ve Becker, B. E. (2008). Birinci sınıf oyuncular mı, birinci sınıf konumlar mı?, İlker Gülfidan (çev.) *Harvard business review dergisinden seçmeler, Yetenek yönetimi* içinde (31-49). Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası Yayını (MESS Yay. No: 552).

Ibrahim, A. U. ve Daniel, C. O. (2018). Talent management and its effects on the competitive advantage in organizations. *International Journal of Recent Advances in Multidisciplinary Research,* 5(11), 4247-4253.

Inderst, R. (2009). Innovation management in organizations. *European Economic Review*, (53), ss. 871–887.

International Task Force on Assessment Center Guidelines (2009). Guidelines and ethical considerations for assessment center operations. *Internal Journal of Selection and Assessment,* 1(7), 243-254.

Irshad, M., Zaman, G. ve Kakakhel, J. S. (2014). Does organization good ımage help to attract and retain talented employees: Employees perspective. *Abasyn Journal of Social Sciences,* 7, 2.

Isaacs, W. (1998). Sağduyunun Yeniden Doğuşu. *Executive Excellence*, 2(18).

Isfahan A. C. ve Boustani H. (2014). Effects of talent management on employees retention: the mediate effect of organizational trust. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences,* 3(5).

İşcan, Ö. F. (2006). Dönüştürücü/etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11, 160-177.

İşcan, Ö. F. ve Naktiyok, A. (2002). Çalışanların örgütsel bağdaşımlarının belirleyicileri olarak örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet algıları. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi,* 59(1), 181-203.

Jaskyte, K. (2004). Nonprofit management and leadership. *Wiley Periodicals Inc.,* 15 (2). Erişim adresi: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/nml.59.

Jenner, S. ve Taylor, S. (2007). *Employer branding-fad or the future of HR?* London: the Chartered institute of personnel and development.

Johnson, A. R. ve Wichern, D. W. (1998). *Applied multivariate statistical analysis*. New Jersey: Prentice Hall.

Jung, D. I., Chow, C., ve Wu, A. (2003). The role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: hypotheses and some preliminary findings. *Leadership Quarterly*, (14), 525–544.

Kabakçı, H. (2008). *Eğitimde yenileşme çalışmaları ve öğretmenlerin ilçe milli eğitim müdürlüğü çalışmalarındaki yenileşme ve yeterliklere yönelik algı ve beklentileri: Kandıra örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Kahya, S. (2020). *Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Antalya.

Kalleberg, A. ve Marsden, P. (2013). Changing work values in the United States. *Social Science Research,* 1973- 2006, 42(2), 255-270.

Kalyankar, D., Mathur, N. ve Bakshi, S. (2014). Is employer branding the need of the hour? A study of its significance to attract, recruit and retain potential candidates. *Abhinay-international monthly refereed journal of research in management and technology,* ss. 3, 79-85.

Kani, Ş. (2019). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve yenilik yönetimi yeterliliği ilişkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracı rolü.* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Kanter, R. M. (1983). *The change masters: ınnovations for productivity in the american Corporation.* University of Illinois: USA.

Karalar, E. B. (2008). *The effects of talent management on the performance of the employees in the manufacturing sector and an application in multinational company operating in turkey.* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Karamehmet, B. (2012). Starbucks markası ve inovasyon uygulamaları. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, 1-25.

Karadağ, H. E. (2010). *Yenileşme kavramı, işletme yönetiminde yenileşme ve yaratıcılık olgusuyla kalıcılık, etkinlik, fark yaratma yönetimi*. Erişim adresi: http://ortakcizgi.com.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (30. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.

Karataş, S. (2017). Eğitimde Motivasyon. İ. Günbayı (Ed.) içinde, *Sınıf yönetimi* (s. 143-168). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4, (443-466).

Kasap, A. (2013). *Türkiye insan kaynakları yönetimi profesyonelleri'nin yetenek yönetimi algısı ve bir araştırma* (Yayımlanmamış Bitirme Tezi). Doğuş Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Kaya, Ç. (2002). *Liderler liderliğe giden yollar*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.

Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve liderler*. İstanbul: Kalder Yayınları.

Kerchner, C. T., Koppich, J. E. ve Weeres, J. G. (1997). *United mind workers: unions and teaching in the knowledge society.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Kermally, S. (2004). *Developing and managing talent*. London: Thorogood Publishing.

Kesken, J. ve Nazlı, A. Ü. (2011). *Öteki liderlik.* (1. Baskı). Ankara: Gazi.

Kılıç, M. (2013). İnnovasyon ve işletmeler. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 7(1-2), 103-119.

Kılıç, R., Örücü, E. ve Savaş, A. (2011). Kobi'lerde inovasyon stratejileri ve inovasyon yapmayı etkileyen faktörler: bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(1), 58-73.

Kılınç, M. (2016). *Türkiye'de mesleki teknik eğitim tarihi (1886-1986).* Ankara: Pegem Akademi.

Kırım, A. (2006). *İş modeli inovasyonu.* Ankara: Sistem Yayıncılık.

Kim, K., Watkins, K. ve Lu, Z. (2017). The impact of a learning organization on performance: Focusing on knowledge performance and financial performance. *European Journal of Training and Development.* (41), 177-193.

Knox, S., ve Bickerton, D. (2003). The six conventions of corporate branding. *European journal of marketing,* 37(7-8), 98-1016.

Koçel, T. (1996). İşletme yönetimi ile ilgili son gelişmeler ve çalışanlar açısından anlamı. *Türkiye metal sanayicileri sendikası mercek dergisi*, 1(3), 21-39.

Koçel, T. (2013). *İşletme yöneticiliği.* (14.Baskı). İstanbul: Beta.

Kofman, F. ve Senge, P. (1993). *Communities of commitment: The heart of lear- nign organizations Dynamics,* 22(2), 5-23.

Korejan, M. Ve Shahbazi, H. (2016). An analysis of the transformational leadership theory. *Journal of Fundamental and Applied Sciences.* (8), 452.

Koşar, S. (2018). Liderlerin etkileme taktikleri. *Eğitim yönetiminde liderlik: teori, araştırma ve uygulama.* Ankara: Pegem Akademi.

Kouzes, M. J. (2002). Örnek alınacak liderler. *Exucutive excellence dergisi*, 5(58), 81-97.

Kouzes, J. M. ve Posner, B. Z. (2002). *The leadership challenge.* San Francisco: Jossey-Bass.

Kouzes M. J. ve Posner, B. Z. (1989). *The leadership challenge.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Könings, K. D., Gruwel, S. B. ve Merriënboer, J. J. G. (2007). Teachers' perspectives on innovations: implications for educational design. *Teaching and Teacher Education,* 23(6), 985-997.

Kuczmarski, T. (1996). *Innovation: leadership strategies for the competitive edge.* Chicago: NTC Publishing Group.

Kurt, T. (2010). *Örgüt kültürünün yenilikçilik (inovasyon) performansı üzerindeki etkileri: Kayseri imalat sektöründe uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kayseri.

Kutaniş, R. Ö. (2002). Öğrenen organizasyonlar içinde, İ. Dalay, R. Coşkun ve R. Altunışık (Ed.) *Modern Yönetim Yaklaşımları*, 257-282. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Krishnan, R. V. ve Arora, P. (2008). Determinants of transformational leadership and organizational citizenship behavior. *Asia Pacific Business Review*, 4(1),34-43.

Kümüş, A. (1998). *Öğrenen organizasyon olarak okul* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Leucke, R. (2009). *En iyi elemanı işe almak ve elde tutmak.* Ö.Sarıkaya (çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Lamond, D. (2005). *Management history*. GBR: Emerald Group Publishing Ltd.

Lawson, B ve Samson, D. (2001). Developing innovation vapability in organizations: a dynamic capabilities approach. *International Jornal of Innovation Management,* 5(3), 377-400.

Leithwood, K. A. (1994). The move toward transformational leadership, educational leadership, *Journal of Educational Administration*, 35(49), 679-706.

Lewis R. E. ve Heckman R. J. (2006). Talent management: Acritical review, *Human Resources Management Review,* 16(2), 139-154.

Lewis, A. ve Sequeira, A. H. (2012). Effectiveness of employee retention strategies in industry. *SSRN Electronic Journal.*

Lunenburg, F. ve Ornstein, A. (2013). *Educational administration-eğitim yönetimi,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Luthans, F. (1995). *Organizational Behavior.* (Vol.7), New York: McGraw Hil Inc.

Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization: A systems approach to quantum improvement and global success.* New York: McGraw Hill.

Marquardt, M. J. (2002). *Building the learning organization: mastering the 5 elements for corporate learning.* (2nd Edition) (Elektronik Sürüm). Palo Alto, Cliff: Davies-Black Pub.

Marquardt, M. ve Reynolds, A. (1994). *The global learning organization.* New York: Irwin.

Matthews, J. H. (2003). Knowledge management and organizational learning: Strategies and practices for innovation. *Organizational Learning and Knowledge 5th International Conference.* UK: Lancaster University.

McAdam, R., McClelland, J. (2002). Individual and team-based idea generation within innovation management: organisational and research agendas. *European Journal of Innovation Management*, 5 (2), 86-97.

McCarley, T. A. (2012). *Transformational leadership related to school climate.* (Doktora Tezi). The University of Houston-Clear Lake Houston: Teksas.

McCartney, C. ve Woman, D. (2013). *Talent management: Current and future trends.* London: the Chartered institute of personnel and development.

McCauley, C. and Wakefield, M. (2006). Talent management in the 21st century: Help your company find, develop, and keep its strongest workers. *Journal for Quality & Participation,* 29(4), 4-7.

McDonnell, A., Lamare, R., Gunnigle, P. ve Lavelle L. (2010). Developing tomorrow's leaders-evidence of global talent management in multinational enterprises. *Journal of World Business,* 45(2010), 150-160.

McGill, M. E. ve Slocumun, W. J. (1993). Unlearning the organization. *Organizational dynamics journal.* 22(2), 67-74.

MEB. (2018). Öğretmen performans değerlendirme ve aday öğretmenlik iş ve işlemleri yönetmeliği (TASLAK). Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.

MEB. (2008). Mesleki ve teknik eğitim yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. T. C. Resmi Gazete, 27003.

Morecroft, J. D. W. ve Streman, J. D. (1994). *Modeling For Learning Organizations.* Portland: Productivity Pres.

Mocan, C. (1998). Öğrenen organizasyonlar. *Executive excellence*, 17, 45-55.

Musluoğlu, A. (2008). Eğitimde inovasyon. *Global education seminer sunusu.* İstanbul.

Nagano, M. S., Stefanovitz, J. P., Vick, T. E. (2014). Innovation management processes, their internal organizational elements and contextual factors: An investigation in Brazil. *Journal of Engineering and Technology Management*, (33), 63-92.

Naktiyok, A. (2007). Yenilik yönelimi ve örgütsel faktörler. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 21(2), 211-230.

Nelson, A. L. (2012). *The relationship between middle school teachers' perceptions of principals' transformational leadership practices, teachers' sense of efficacy and*

student achievement. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University of Southern Mississippi: Mississippi.

Noe, R. A. (2009). *İnsan kaynaklarının eğitimi ve geliştirilmesi.* (Ed.). C. Çetin. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard business review,* 69, 96-104.

OECD (2009). Measuring innovation in education and training. *OECD Discussion Paper.* Paris: OECD.

OECD ve Eurostat. (2005). *Oslo kılavuzu: Yenilik verilerinin toplanması ve yorumlanması için ilkeler.* (3. Baskı). TÜBİTAK (çev.). Ankara: Ekonomik işbirliği ve kalkınma örgütü, Avrupa birliği istatistik ofisi.

Oğuztürk, B. S. ve Türkoğlu, M. (2004). *Yenilik ve yenilik modelleri.* Süleyman Demirel Üniversitesi: Isparta.

Oran, N. (2002). *İlköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin dönüşümsel önderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne.

Ortlieb, R. ve Sieben, B. (2012). How to safeguard critical resources of professional and managerial staff: exploration of a taxonomy of resource retention strategies. *The ınternational journal of human resource management,* 23(8), 1688-1704.

Ortt, J. R. ve Duin, P. A. (2008). The evolution of innovation management towards contextual innovation. *Europen journal of ınnnovation management,* 11(4), 522-538.

Osborne, S. P. ve Brown, K. (2012). *Managing change and ınnovation in public service organizations,* Londra: Routledge Publishing.

Oslo Kılavuzu, (2005). *Yenilik verilerinin toplanması ve uygulanması için ilkeler.* Ankara: TÜBİTAK, OECD ve Eurostat Ortak Yayımı.

Öğütveren, Ö. (2000). Öğrenen örgütlerde sürekli iyileştirme modeli: iletme eğitimi üzerine bir uygulama. *8. Ulusal yönetim ve organizasyon kongresi*, Nevşehir.

Öncül, M. S. (1999). Örgütsel öğrenme. *Verimlilik dergisi*, No: 2.

Öneren, M. (2008). İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi.* 4 (7), 163-178.

Örtenblad, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *The Learning organization*, 8(3), 125-133.

Örtenblad, A. (2004). The learning organization: towards an integrated model. *The Learning organization*, 11(2), 129-144.

Özalp, İ ve Öcal, H. (2000). Örgütlerde dönüştürücü liderlik. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 3, 216.

Özdemir, A. (2015). *Eğitim kurumlarında yönetim, yönetimde liderliğin çalışanların performansına etkileri ve Beylikdüzü ortaöğretim kurumları örneği.* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Özdemir, S. (2013). Türk eğitim sisteminin yapısı, eğilimleri ve sorunları. S. Özdemir (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde. (ss. 1-52). Ankara: Pegem Akademi.

Özdemirci, A. (2014). *Şirket ve popüler kültür tüketim psikolojisi ve imaj yönetimi: Türkiye (1950-1980).*(2. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem.

Özden, Y. (2002). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özden, Y. (2004). *Eğitimde yeni değerler.* Ankara: Pegem.

Özden, Y. (2005). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı.* Ankara: Pegem A.

Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel adaletin bireylerarası saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 21, 77-96.

Özdevecioğlu, M. ve Biçkes, D. M. (2012). Örgütsel öğrenme ve inovasyon ilişkisi: büyük ölçekli işletmelerde bir araştırma. *Erciyes üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi dergisi,* 39, 19-45.

Özen, S. (1998). İşgücü verimliliğinin artırılmasında eğitimin işlevi ve ekonomik planlama problemi, *Verimlilik Dergisi,* (1), 125-134.

Özgener, Ş. (2000). Öğrenen organizasyon anlayışının gerçek yönetim uygulamalarına yansıtılması. *Verimlilik Dergisi*, No: 2.

Özdemir, S. (2009). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özdilek, K. (2019). *Öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü.* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Özkalp E. ve Kırel, Ç. (2013). *Örgütsel davranış* (6.Baskı). Eskişehir: Ekin Yayınları.

Özler, D. E. (2013). Performans değerleme ve kariyer yönetimi. (Der: Ramazan Geylan ve H. Z. Tonus). *İnsan Kaynakları Yönetimi,* Anadolu Üniversitesi Yayın No: 2900, Eskişehir, s. 111-154.

Öztürk, M. (2017). *İlkokul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları: İstanbul ili avcılar ilçesi örneği.* (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Pandita, D. ve Ray, S. (2018). Talent management and employee engagement -a meta-analysis of their impact on talent retention. *Industrial and commercial training,* 50(4), 85-199. Erişim adresi: https://doi.org/10.1108/ICT-09-2017-0073.

Patterson, F., Kerrin, M. ve Gatto-Roissard, G. (2009). Characteristics and behaviours of ınnovative people in organisations. *Literature review prepared for the nesta policy & research unit.* London: NESTA.

Pehlivan, K. B. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve okul tutumları arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14, 211-218.

Pervaiz, K. A. (1998). Culture and climate for ınnovation. *European journal of ınnovation management,* 1(1), 30-43.

Pınar, İ. (1999). Öğrenen organizasyonların kültürel çerçevesi. *İstanbul üniversitesi işletme fakültesi dergisi*, 28(2), 37-78.

Pırnar, İ. (2015). *Yiyecek içecek işletmeleri yönetimi.* Ankara: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Piansoongnern, O., Anurit, P. ve Kuiyawattananonta, S. (2011). Talent management in thai cement companies: a study of strategies and factors ınfluencing employee engagement. *African journal of business management,* 5, 1578-1583.

Polat, M. ve Öner, M. A. (2000). Firmalarda yenilik yönetimi teknikleri. *Araştırma Notu.* Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Preskil, H. S. ve Torres, R. T. (1999). *Evaluative inquiry for learning in organizations.* California: Sage Publications.

Rammel, C. (2003). Sustainable development and innovations: Lessons from the red queen. *International journal of sustainable development*, 6, 395-416.

Read, A. (2000). Determinants of successful organisational ınnovation: a review of current research. *Journal of management practice*, 3(1), 95-119.

Redding, J. C. ve Catalanello, R. F. (1994). Strategic readiness, the making of the learning organization, San-Francisco: Jossey-Bass.

Resnick, L. B. ve Hall, M. W. (1998). Learning organizations for sustainable education reform. *Daedalus*, 127(4), 89-118.

Rhodes, C. ve Brundrett, M. (2006). The identification, development, succession and retention of leadership talent in contextually different primary schools: Case study located within the english west midlands. *School Leadership and Management*, 26(3), 269-287.

Robbins, S. P. (1990). *Organization theory: structure, design, and applications.* (3rd Edition). New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Organizational behavior.* New Jersey: Prentice Hall.

Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations.* NewYork: Free Press.

Roman, D. A. (2009). *The voice of principal leadership: The transformational leadership of elementary school principals.* (Doktora Tezi). Columbia University: New York.

Rosen, R. H. (1998). *İnsan yönetimi.* Gündüz Bulut (çev.). İstanbul: BZD Yayıncılık.

Riccio, S. (2010). *Talent Management in higher education: developing emerging leaders within the administration at private colleges and universities*. (Doktora Tezi). University of Nebraska, USA.

Rudhumbu, M. ve Maphosa, C. (2015). Implementation of talent management, strategies in higher education: evidence from botswana. *J Hum Ecol*, 19(1-2), 21-32.

Russell, R. F. (2001). The role of values in servant leadership. *The leadership & organization development journal*, 22(2), 76-83.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji,* Bursa: Alfa Basım Yayın.

Safia, M. (2020). *Öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.

Saginova, O. ve Belyansky, V. (2008). Facilitating innovations in higher education in transition economies. *International journal of educational management,* 22(4), 341-351.

Sağsan, M. (2002). Örgütsel seçimlerde küme modeli: insan ilişkileri ekolü, bilgi yönetimi ve örgütsel öğrenmenin ara kesitinde örgütsel insan. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 3(2).

Saleh, I. M. ve Khine, M. S. (2014). New school culture and effectiveness in schools. içinde *Reframing Transformtional Leadership.* The Netherlands: Rotterdam Sense Publishers.

Sarıhan, H. İ. (1998). *Teknoloji yönetimi.* İstanbul: Beta.

Saruhan, Ş. C. ve Sulaoğlu, T. (2001). Entelektüel sermaye: teori ve uygulamadan bir örnek-arçelik. *9. Ulusal yönetim ve organizasyon kongresi*.

Sashkin, M. ve Rosenbach E. W. (1993). A new leadership paradigm, contemporary issues in leadership. Colarado: Westview Press.

Sattler, M. (2011). *Excellence in ınnovation management: a meta-analytic review on the predictors of ınnovation performance.* Almanya: Gabler Verlag.

Savcı, İ. (2011). *Yenilik, yönetim ve insan kaynakları.* İstanbul: Siyasal Kitapevi.

Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. (3. Baskı). San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprent.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online,* 8(2), 23-74.

Schooley, M. L. (2005). *An analysis of the realitionship between transformational leadership and school culture.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). University of Missouri-Columbia: New York.

Schweyer, A. (2004). *Talent management systems: best practices in technology solutions for recruitment, retention and workforce planning*. Canada: John Wiley &Sons Canada Şirketi.

Sears, D. (2002). *Successful talent strategies: achieving superior business results through market-focused staffing*. USA: Amacom Books.

Senge, P. M. (1990). *The leader's new work: building learning organizations.* Sloan Management Review, Fall. Erişim adresi: https://www.simpsonexecutivecoaching.com/pdf/orglearning/leaders-new-work-building-learning-organizations-peter-senge.pdf.

Senge, P. M. (1992). Building learning organizations. *Journal for quality and participation*, 15(2), 30-38.

Senge, P. M. (1998). *The fifth discipline: review and discussion.* Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/225839317_Fifth_Discipline_Review_and_Discussion.

Senge, P. (2011). *Beşinci disiplin.* A. İldeniz ve A. Doğukan. (çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Senge, P. M. (2013). *Beşinci disiplin öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması.* (16. Baskı). Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan, ve Barış Pala (çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Serinkan, C. ve Haybat, A. (2012). *Pamukkale üniversitesi ögretim elemanlarının iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi,* Erişim adresi: http://ab.org.tr/ab06/ozet/104.html.

Seymen, A. O. ve Bolat, T. (2009). Örgütlerde iş etiğinin yerleştirilmesinde "dönüşümcü liderlik tarzının etkisi üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 52-69.

Sezgin, F. (2016). Eğitim yönetiminde etik, değerler ve liderlik. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama* içinde. (ss. 323-350). Ankara: Pegem Akademi.

Sherwood, D. (2002). *Creating an innovative culture,* England: Capstone Publishing.

Shields, C. M. (2003). *Good intentions are not enough transformative leadership for communities of difference*. Maryland: The Scracrow Press.

Smith, I. W. (2004). Continuing professional development and workplace learning 9: human resource development. measuring return on investment. *Library Management,* 25 (6/7), 318-320.

Smith, M., Busi, M., Ball, P. ve Meer, R. (2008). Factors influencing an organisations ability to manage innovation: a structured literature review and conceptual model. *International journal of innovation management*, 12(4), 655-676.

Smylie, M. A. ve Wenzel, S. A. (2006). *Promoting instructional improvement: a strategic human resource management perspective*. The University of Chicago: USA.

Sokro, E. (2012). Impact of employer branding on employee attraction and retention. *European journal of business management*, 4(18).

Soyer, A. ve Erkut, H. (2008). Organizasyonlar için rekabet üstünlüğü modeli oluşturulması. *ITÜ Dergisi,* 7(4), 36-47.

Soylu, A. ve Öztürk, G. M. (2010). Yönetim inovasyonu. *Sosyo Ekonomi* 6(11), 113-130.

Sökmen, A. (2010) *Yönetim ve organizasyon,* Ankara: Detay Yayıncılık.

Sönmez, M. A. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü. *Educational Administration: Theory and Practice,* (45), 85-108.

Sparrow, P., Farndale, E. ve Scullion, H. (2013). An empirical study of the role of the corporate HR function in global talent management in professional and financial service firms in the global financial crisis. *The International Journal of Human Resource Management,* 24(9), 1777-1798.

Starratt, R. J. (1995). *Leaders with vision, the quest for school renewal.* USA: Corwin Press.

Subaş, A. (2017). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile enneagram kişilik tipleriarasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Sugarman, B. (1997). Learning, working, managing, sharing: the new paradigm of the learning organization. *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice,* 1(2).

Sullivan, J. (2004). Eight elements of a successful employment brand. *ER Daily*, 23.

Şahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.

Şahin, S. (2004). Okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler: İzmir ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 4(2), 365-396.

Şahin, S. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (İzmir ili örneği). *Eğitim ve Bilim,* 30(135), 39-49.

Şahin, S. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri ölçeğinin revizyon çalışması.* İzmir.

Şahin, B. (2009). Örgütsel gelişmenin sağlanmasında dönüşümcü liderlerin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 11(3), 97-118.

Şahin, E. K. (2015). *İlköğretim kurumlarında farklılıkların yönetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Şahin, Ö. (2015). *Yetenek yönetimi ve yenilik performansı ilişkisi: konaklama işletmelerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.

Şar, E. (2018). *Öğretmenlerin kadın yöneticilerin dönüşümcü liderlik yeterliliklerine ilişkin algıları.* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Şimşek, Ş. (2001). *Yönetim ve organizasyon* (6. Baskı). Konya: Günay Ofset.

Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş,* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar.* Ankara: Pegem.

Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği.* Ankara: Pegem A.

Tabancalı E. ve Korumaz M. (2014). Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi. *The journal of academic social science studies,* 25(I),139-156.

Taş, A. ve Çetiner, A. (2011). Ortaöğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gerçekleştirme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 9(2), 369-392.

Tasçı, D. ve Eroğlu, E. (2004). İşletmelerin öğrenen organizasyon olma yolundaki çabalarının türkiye'deki görünümü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 4(2).

Tekeş, H. (2018). *Öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Tekin, H. (2002). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Yargı Yayıncılık, Ankara

Tekin, Y. (2012). *Otel işletmelerinde yenilik yönetimi ile yenilikçi örgüt kültürü ilişkisi: alanya'da bir araştırma* (Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Antalya.

Thalheimer, A. (2013). *Diyalektik materyalizme giriş.* S. Altınçekiç (çev.). (3.basım). İstanbul: Yordam Yayınları.

Thorton, G. C., Rupp, D. E. ve Hoffman, B. J. (2015). Assessment *center perspectives for talent management strategies.* (2nd ed.) Routledge/Taylor & Francis Group.

Tınaz, P. (2013). *Çalışma yaşamından örnek olaylar: motivasyon, iş tutumları,viş stresi,iletişim, mülakat, performans değerlendirme, eğitim, örgüt iklimi, örgüt kültürü, iş etiği,mobbing.* İstanbul: Beta Yayıncılık.

Tichy N.M. ve Devanna, M.A. (1990). *The Transformational Leader.* New York: John Willy & Sons Inc.

Toksöz, S. (2015). *Çalışanların öğrenen örgüt algılarının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgüt içi girişimcilikleri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Tomala, F. ve Senechal, O. (2004). Innovation management: a synthesis of academic and industrial points of view. *International Journal Of Project Management*, (22), 281–287.

Toraman, C., Abdioğlu, H. ve İşgüden, B. (2009). İşletmelerde inovasyon sürecinde entellektüel sermaye ve yönetim muhasebesi kapsamında değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi,* 11(1), 91-120.

Tourish, D. (2013). The dark side of transformational leadership, a critical perspective. *Development and learning in organizations*, 28(1).

Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Töremen, F. ve Yasan T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Malatya ili örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28/2, 27-39.

Trott, P. (2005). *Innovation management and new product development.* (3rd Edition). London: Prentice Hall.

Tsang, E. W. K. (1997). Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50(1).

Tschannen-Moran, M. ve Gareis, R. C. (2004). Principals' sense of efficacy assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585

Tsui, A. and Wang, D. (2002). Employment relationships from the employer's perspective: Current research and future directions. *International review of industrial and organizational psychology*, 17, 77-114.

Tuncel, H. (2013). *Etkili okul oluşturmada okul müdürünün dönüşümcü liderlik rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kayseri.

Tuçer, P. (2013). Örgütlerde performans değerlendirme ve motivasyon, *Sayıştay Dergisi,* 88, 87-108

Tunçer, P. (2012). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.

Tushman, M. L. (1977). Special boundary roles in the ınnovation process. *Administrative science quarterly*, 22(4), 587-605.

Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (2021). Genel Türkçe sözlük: Erişim adresi: www.sozluk.gov.tr.

TÜSİAD (2003). *Ulusal inovasyon sistemi, kavramsal çerçeve, Türkiye incelemesi ve ülke örnekleri.* İstanbul: TÜSİAD Yayını.

Tuna, N. (2018). *Bireylerde kariyer algısı ve örgütlerde yetenek yönetimi uygulamalarının çalışanların öğrenilmiş çaresizlik davranışı üzerindeki rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Turan, S. (2014). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

Uludağ, G. (2016). *Lider-üye etkileşiminin, yetenek yönetimi ve işgören performansına etkileri üzerine bir araştırma: Ankara örneği* (Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Diyarbakır.

Urbanski, A. ve Nickolaou, M. B. (1997). Reflections on teachers as leaders. *Sage Journals,* 11(2), 243-254.

Uyguç, N. (2000). Dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik ve performans. *VIII. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi,* ss. 91-99.

Uzer, M. (2010). *İlköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Uzkurt, C. (2008). *Yenilik yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü*. İstanbul: Beta Basım Yayın.

Ünal, S. (1999). Geleceğin okulu. *Millî Eğitim Dergisi,* 141, 22-24.

Ünver, İ. (2009). İşletmelerde yenilik ve yönetimi. *Çerçeve dergisi.* 52, 178- 182.

Vardar, A. (2001). *Bireysel ve Kurumsal Değişimde Yeniden Yapılanma Stratejileri.* İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Vatan, F. (1996). *Yönetici hemşireliğin gerektirdiği yönetim becerilerine ilişkin bir çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Vatansever, T. N. ve Göktepe, A. E. (2010). Öğrenen organizasyon olarak üniversiteler: Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde durum analizi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi,* 2(1), 61-68.

Vergiliel, T. M. (2004). *Değişim ve kaos ortamında işletme davranışı.* Bursa: Alfa Akademi.

Wang, Z. ve Gagné, M. (2013). A chinese–canadian cross-cultural investigation of transformational leadership, autonomous motivation, and collectivistic value. *Journal of leadership & organizational studies,* 20(1), 134-142.

Wang H. ve Chang, X. K. (2005). Leader-member exchange as a mediator of the relationship between transformational leadership and followers' performance and organizational citizenship behavior. *Academy of management journal,* 48(3), 420-432.

Watkins, V., Marsick, J., Yang, B., Karen, E., (2004). The construct of the learning organization: dimensions, measurement and validation. *Human resource development quarterly*, 15(1).

Watt, D. (2002). How innovation occurs in high schools within the network of ınnovative schools. the four pillars of innovation research project. *The conference board of Canada.*

West, J. ve Bogers, M. (2014). Leveraging external sources of ınnovation: a review of research on open ınnovation. *J. Prod Innov. Manag*, 31(4), 814-831.

Whelan, E. ve Carcary, M. (2010). Integrating talent and knowledge management: where are the benefits? *Journal of Knowledge Management,* 15(4), 675-687.

Winterton, J. (2004). A conceptual model of labour turnover and retention. *Human resource development ınternational*, 7(4).

Yalçın, B. ve Ay, C. (2011). Bilgi toplumunda öğrenen örgütler ve liderlik süreci bağlamında bir örnek olay çalışması. *Celal bayar üniversitesi sosyal bilimler dergisi,* 9(1), 15-36.

Yang, B., Karen, E. W. ve Victoria, J. M. (2004). The construct of the learning organization: dimensions, measurement and validation. *Human resource development quarterly,* 15(1).

Yarar, Z. (2018). *Okullarda yetenek yönetimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen organizasyonlar*. İstanbul:Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yarnall, J. (2008). *Strategic career management developing your talent*. USA: Butterworth-Heinemann.

Yerlikaya, S. (2017). *Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi ile öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme yeterlikleri* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.

Yıldız, E. (2019). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerinbireysel yenilikçilik algılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Bolu.

Yılmaz, M. (2011). Bilgi yönetimi ve örgütsel öğrenme ilişkisi kavramsal bir yaklaşım. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED),* 46, 313-332.

Yiğitel, S. (2014). *Öğretmen ve akademisyenlerin algıladıkları liderlik tarzları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi: İstanbul.

Yorgancılar, F. (2011). Sürdürülebilir rekâbet anlayışı olarak yenilik yeteneği. *SÜ İİBF sosyal ve ekonomik araştırmalar dergisi*, 11(21), 333-360.

Yukl, G. A. (1989). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership quarterly,* 10(2), 285-305.

Yücel, İ. (2007). *Öğrenen örgütler ve öğrenen örgüt kültürü –bir uygulama* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.

Zafer Güneş, D. ve Keskinkılıç Kara, S. B. (2017). Özel okullarda yetenek yönetimi uygulamaları. *Sakarya University Journal of Education,* 7(1), 142-154.

Zel, U. (1997). Harekete geçirici liderlik ve işe yönelik liderlik. *Milli prodüktivite merkezi verimlilik dergisi*, 4(13), 61-74.

Zeren, H. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile bu okullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Şanlıurfa.

EKLER

Ek.1. Öğrencinin Akademik Öz Geçmişi

Ek.2. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği İzin Formu

Ek.3. Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği İzin Formu

Ek.4. Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği İzin Formu

Ek.5. Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği İzin Formu

Ek.6. Kişisel Bilgi Formu Öğretmen

Ek.7. Kişisel Bilgi Formu Müdür

Ek.8. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği

Ek.9. Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği

Ek.10. Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği

Ek.11. Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği

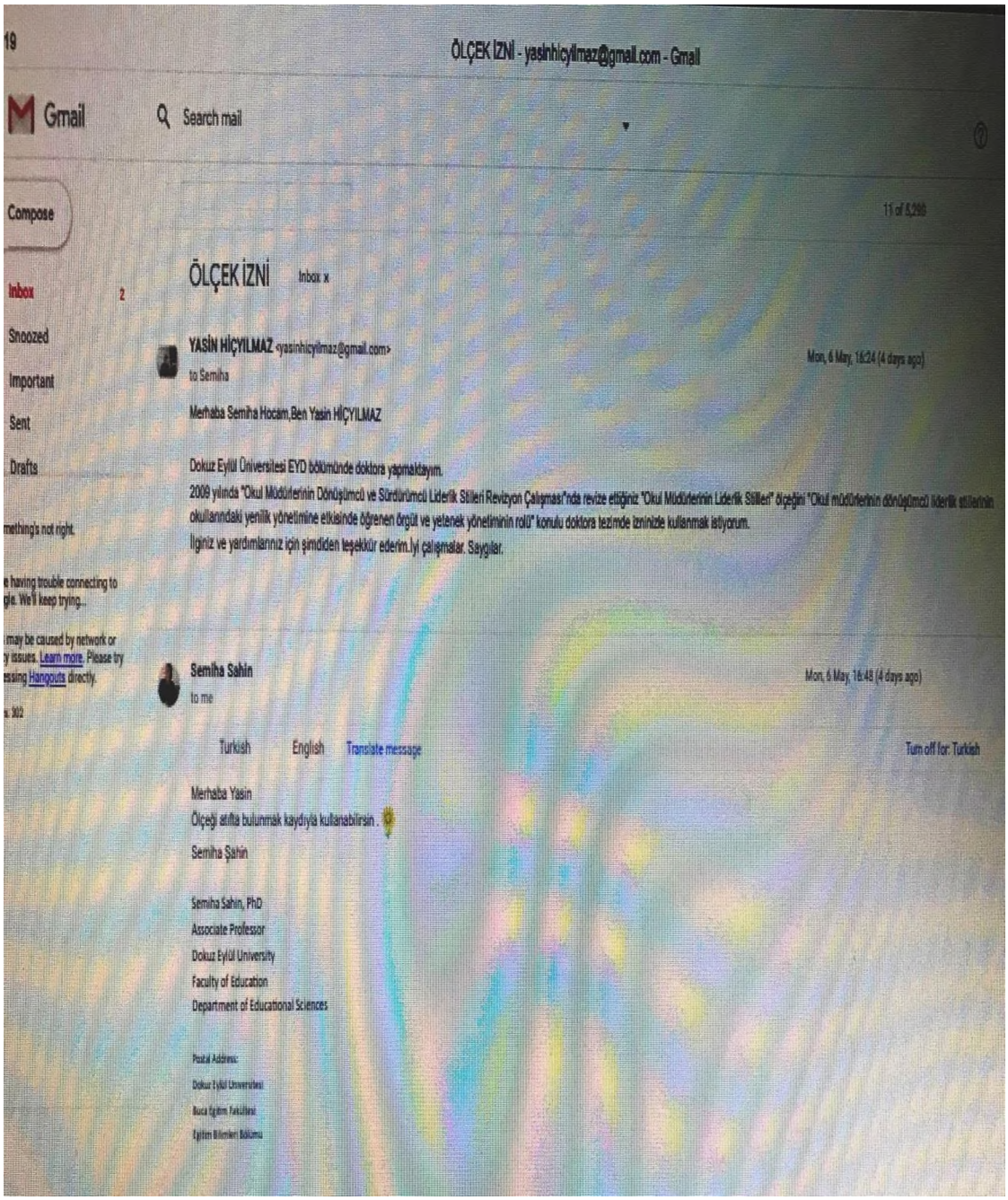
Ek.12. Araştırma İzni Onay Yazısı

EK 1.

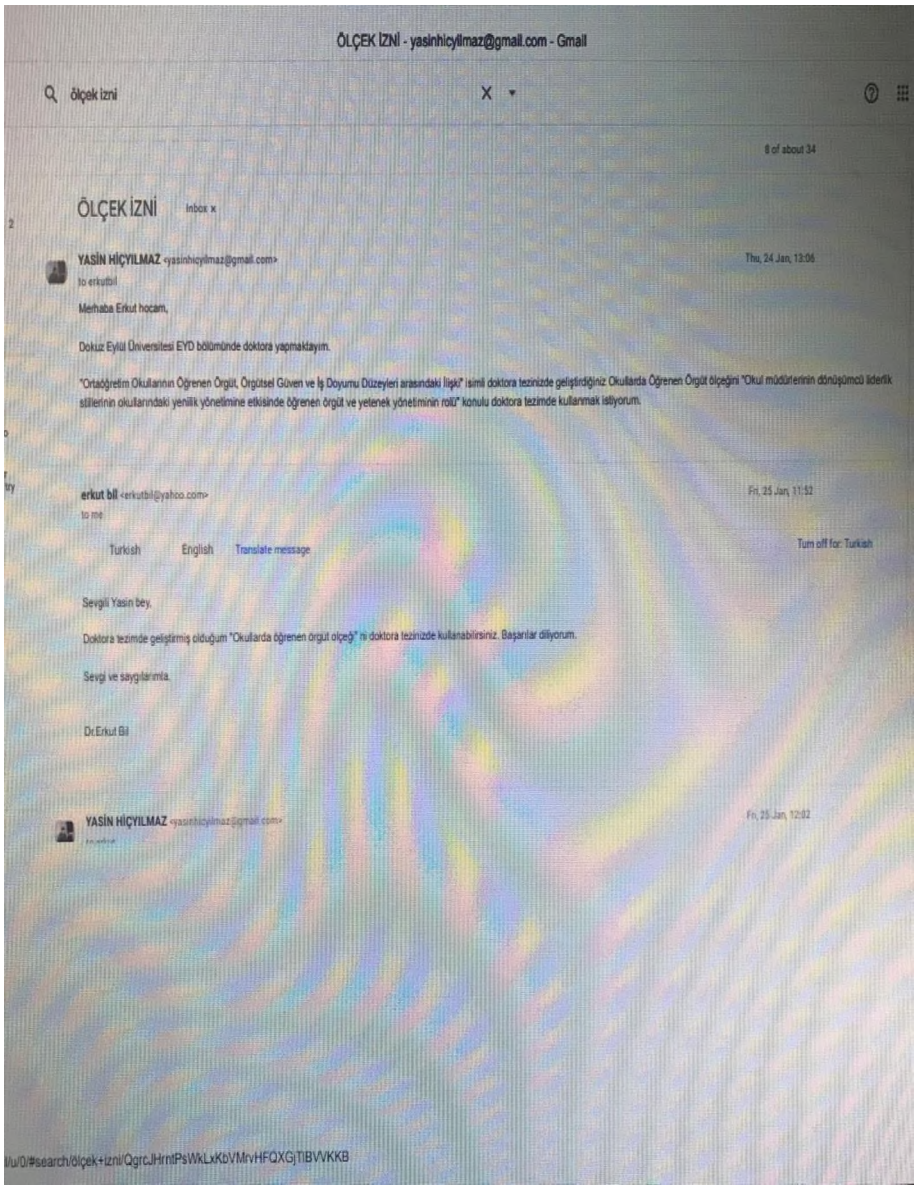
ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Yasin HİÇYILMAZ		
E-postası/Web Sayfası	yasinhicyilmaz@gmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce, Almanca		
Uzmanlık Alanı	İngilizce		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm/ ABD	Yıl
Lisans	ODTÜ	İngilizce Öğretmenliği	2005
Yüksek Lisans	Dokuz EylülÜniversitesi	EğitimYönetimi ve Deneticiliği	2013
YL Tez Başlığı	İlköğretim Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Davranışları		
YL Tez Danışmanı	Doç. Dr. Necla FIRAT		
Akademik Eserler (Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
*Hiçyılmaz, Y. ve Şahin, S. (2020, Ekim). Okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeyleri [Öz]. Euroasian Conference on Language and Social Sciences Konferansında sunulan bildiri, Antalya. Erişim adresi: http://eclss.org/publicationsfordoi/pr0ceeding9act8boo8k2020aantalya.pdf. *Hiçyılmaz, Y. ve Şahin, S. (2020, Ekim). Okul müdürlerinin okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerine algıları [Öz]. Euroasian Conference on Language and Social Sciences Konferansında sunulan bildiri, Antalya. Erişim adresi: http://eclss.org/publicationsfordoi/pr0ceeding9act8boo8k2020aantalya.pdf. *Hiçyılmaz, Y. ve Şahin, S. (2020, 30 Aralık). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeyleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, s. 243-257.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

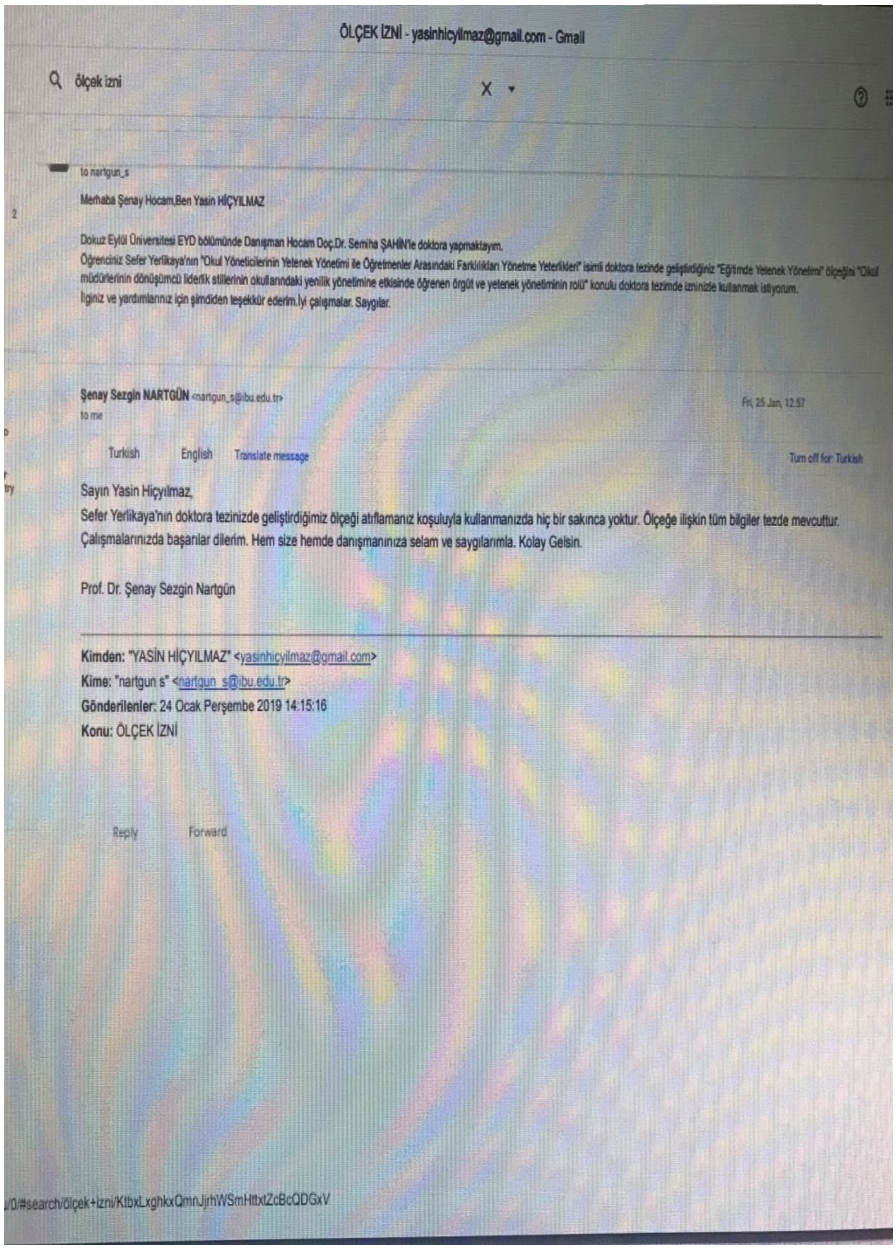
Ek.2. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği İzin Formu



Ek.3. Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği İzin Formu



Ek.4. Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği İzin Formu



ÖLÇEK İZNİ - yasinhicyilmaz@gmail.com - Gmail

ölçek izni

to nartgun_s

Merhaba Şenay Hocam,Ben Yasin HİÇYILMAZ

Dokuz Eylül Üniversitesi EYD bölümünde Danışman Hocam Doç.Dr. Semiha ŞAHİN'le doktora yapmaktayım.
Öğrenciniz Sefer Yerlikaya'nın "Okul Yöneticilerinin Yetenek Yönetimi ile Öğretmenler Arasındaki Farklılıkları Yönetme Yeterlikleri" isimli doktora tezinde geliştirdiğiniz "Eğitimde Yetenek Yönetimi" ölçeğini "Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin okullarındaki yenilik yönetimine etkisinde öğrenen örgüt ve yetenek yönetiminin rolü" konulu doktora tezimde izninizle kullanmak istiyorum.
İlginiz ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.İyi çalışmalar. Saygılar.

Şenay Sezgin NARTGÜN <nartgun_s@ibu.edu.tr> Fri, 25 Jan, 12:57
to me

Turkish English Translate message Turn off for: Turkish

Sayın Yasin Hiçyılmaz,
Sefer Yerlikaya'nın doktora tezinizde geliştirdiğimiz ölçeği atıflamanız koşuluyla kullanmanızda hiç bir sakınca yoktur. Ölçeğe ilişkin tüm bilgiler tezde mevcuttur.
Çalışmalarınızda başarılar dilerim. Hem size hemde danışmanınıza selam ve saygılarımla. Kolay Gelsin.

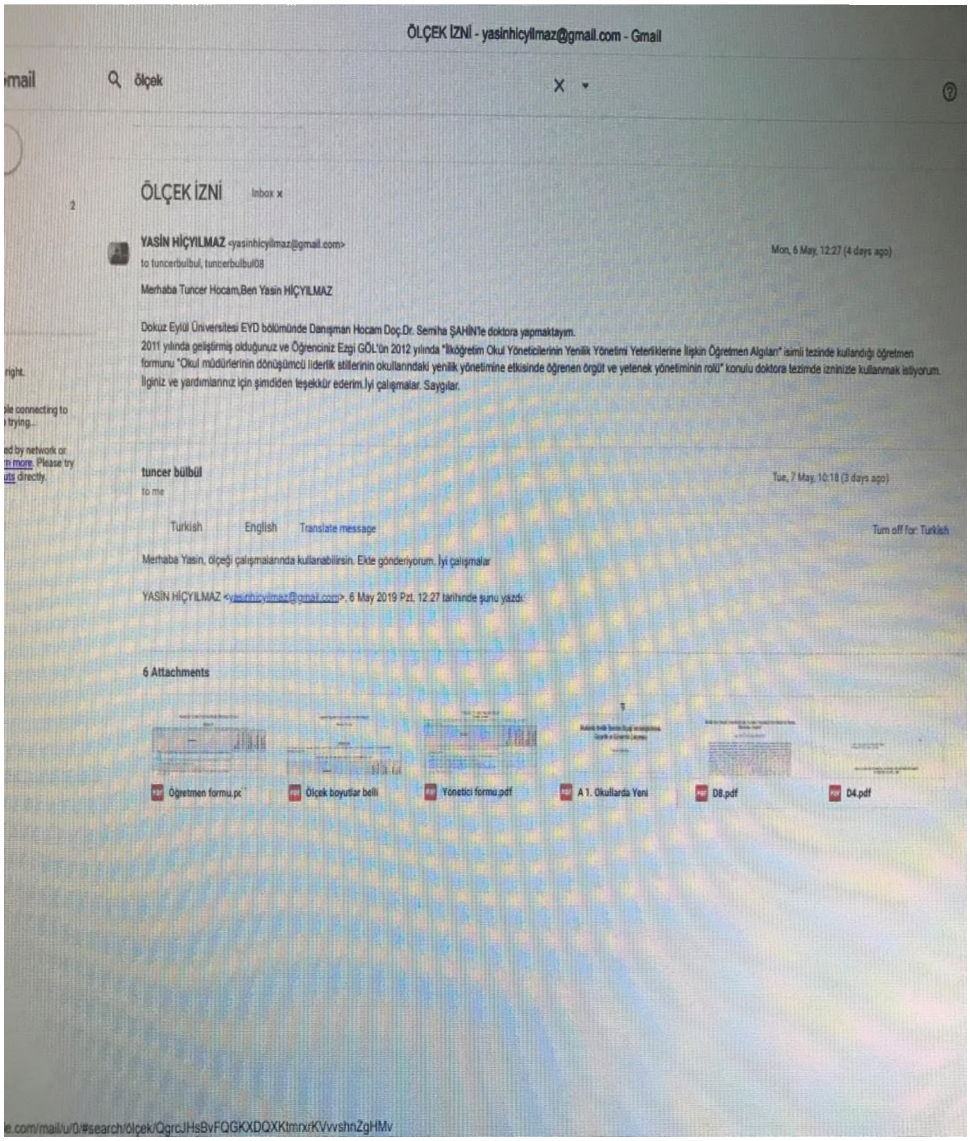
Prof. Dr. Şenay Sezgin Nartgün

Kimden: "YASİN HİÇYILMAZ" <yasinhicyilmaz@gmail.com>
Kime: "nartgun s" <nartgun_s@ibu.edu.tr>
Gönderilenler: 24 Ocak Perşembe 2019 14:15:16
Konu: ÖLÇEK İZNİ

Reply Forward

u/0/#search/ölçek+izni/KtbxLxghkxQmnJjrhWSmHttxtZcBcQDGxV

Ek.5. Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği İzin Formu



Ek.6. Kişisel Bilgi Formu Öğretmen

Değerli Öğretmenim;

Liselerde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin yenilik yönetimine olan etkisini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapılmaktadır. Ekte sunulan ölçekler aracılığıyla görev yaptığınız okulun müdürüyle ilgili değerli görüşlerinizden yararlanılmak istenmektedir. Ayrıca yapılan bu araştırmada siz değerli öğretmenlerin kişisel bilgilerinden de faydalanılacaktır. Aşağıda yer alan "Kişisel Bilgiler Formu" nu doldurarak araştırmanın doğru sonuçları yansıtmasına yardımcı olacağınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Yasin HİÇYILMAZ
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Programı
Doktora Öğrencisi
Bornova Yahya Kemal BEYATLI Ortaokulu Okul Müdürü
E-posta Adresi: yasinhicyilmaz@gmail.com
GSM: 0 506 248 10 63

Kişisel Bilgiler Formu

Lütfen ilgili seçeneği yuvarlak (O) içine alınız.

1- Branşınız.....: a. Meslek
b. Sayısal
c. Sanat, Spor, Müzik.
d. Sözel.

2- Öğretmenlik Süresince Aldığınız Belge Sayısı:
a. 0-5 Arası.
b. 6-10 arası
c. 11 ve üstü.

3- Gönüllü Olarak Başvurduğunuz Hizmet içi Eğitim Sayısı:
a. 0-5 Arası.
b. 6-10 arası
c. 11-15 arası.
d. 16 ve üstü.

Ek.7. Kişisel Bilgi Formu Müdür

Değerli Okul Müdürüm;

Liselerde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin yenilik yönetimine olan etkisini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapılmaktadır. Ekte sunulan ölçekler aracılığıyla okulunuzda görev yapan öğretmenlerin bu konularla ilgili değerli görüşlerinden yararlanılmak istenmektedir. Ayrıca yapılan bu araştırmada siz değerli okul müdürlerinin kişisel bilgilerinden de faydalanılacaktır. Aşağıda yer alan "Kişisel Bilgiler Formu" nu doldurarak araştırmanın doğru sonuçları yansıtmasına yardımcı olacağınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Yasin HİÇYILMAZ
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Programı
Doktora Öğrencisi
Bornova Yahya Kemal BEYATLI Ortaokulu Okul Müdürü
E-posta Adresi: yasinhicyilmaz@gmail.com
GSM: 0 506 248 10 63

Kişisel Bilgiler Formu

Lütfen ilgili seçeneği yuvarlak (O) içine alınız.

1- Cinsiyetiniz……..: a. Kadın b. Erkek

2- Eğitim Yönetimi Alanında Eğitiminiz: a. Lisans / Lisansüstü

b. Yok.

3- Sendika Üyeliğiniz Var m?.....: a. Evet

b. Hayır

Ek.8. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği

	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara sıra	Çok Seyrek	Hiçbir Zaman
1.Eğitim-öğretimin çok iyi olması için neler yapılması gerektiğini öğretmenlerle tartışır.					
2.Öğrenci veya velilerle ilgili sorunları çözdüğümüzde bizi takdir eder.					
3.Öğrenci sorunlarının çözümüne farklı yönlerden bakmamızı sağlar.					
4.Öğretmenlere bireysel yeteneklerine göre görev verir.					
5.Okulun geleceğine yönelik oldukça iyimser konuşur.					
6.Okulda önceden fark edemediğimiz sorunları görerek değerlendirmemizi sağlar.					
7.Bir amaç uğruna çalışmanın önemini sıklıkla vurgular.					
8.Her öğretmenle ayrı ayrı ilgilenir.					
9.Onunla çalışıyor olmak bizi mutlu eder.					
10.Okulda kaynakların nasıl daha etkili kullanılabileceğine yönelik amaçları öğretmenlerle birlikte belirler.					
11.Öğrenci başarısının daha iyi olması için belirlenen amaçların gerçekleştirilmesine olan inancı yüksektir.					
12.Öğrenci başarısıyla ilgili çalışmalar hakkında şevkle konuşur.					
13.Öğretmenleri okulla ilgili uzun dönemli tasarı ve planları gerçekleştirebileceklerine inandırır (Onları cesaretlendirir).					
14.Her bir öğretmenin okulla ilgili farklı isteklerini karşılamaya çalışır.					
15.Okulda neyi, niçin yaptığımıza ilişkin ortak bir düşünce geliştirmemize yardım eder.					
16.Öğretmenlere yüksek çalışma azmi ve enerjisi ile örnek olur.					
17.Okuldaki işleyişi eleştirmemizi hoş karşılar.					
18.Onunla çalışmak okula olan aidiyet (bağlılık) duygumu güçlendirir.					
19.Sınıfta öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmeye yönelik uzun dönemli tasarıları vardır.					
20.Görevlerimizi farklı düşüncelerle zenginleştirerek yapmamızı sağlar.					
21.Yaratıcı fikirleri olan öğretmenleri takdir eder.					
22.Güçlü ve gelişmeye açık yeteneklerimizi geliştirmemiz için çaba gösterir.					
23.Benim için okul müdürümüz başarının sembolüdür.					
24.Öğretmenler arasında saygın bir yeri vardır.					

Ek.9. Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tam Katılıyorum
1.Okulumda kazanılan tecrübeler tüm çalışanlarca paylaşılır.					
2.Okulumda öğretmenler birbirlerinden öğrenir.					
3.Tüm çalışanlar okulla ilgili konularda duygularını rahatça ifade eder.					
4.Okulumda verilen kararlarda, çalışan görüşleri dikkate alınır.					
5.Okulumda başarı takdir edilir.					
6.Okulumda,çalışanların merak ettikleri konularda kendilerini geliştirmeleri desteklenir.					
7.Okul yönetimi gerçekleştirdiği etkinlikleri(kurs,seminer,konferans vb.)paydaşlara duyurur.					
8.Okulumda hataların yinelenmemesi için tüm çalışanlar çaba gösterir.					
9.Okulumda vizyon,misyon ve hedefler tüm çalışanların katılımıyla belirlenir.					
10.Okulumda bireysel ya da takım çalışmaları sonucu ortaya çıkan ürünler tüm çalışanlarla paylaşılarak kalıcı hale getirilir.					
11.Okulumda çalışanların meselelere geniş bir perspektiften bakmaları özendirilir.					
12.Okulumda başarı kadar başarısızlıklar da yararlanılması gereken tecrübelerden sayılır.					
13.Okulumda çalışanlar yeteneklerini işlerinde bağımsız olarak kullanabilirler.					
14.Okulumda seminer dönemi dışında hizmet içi eğitim imkanları düzenli olarak sağlanır.					
15.Okulumda olaylara geniş çaplı perspektiften bakılarak alternatif çözümler yaratılmaya çalışılır.					
16.Okulumda öğretmenler için uygun çalışma ortamları(kütüphane,bilgisayar odası vb.)mevcuttur.					
17.Süreli yayın ve kitaplar okul tarafından temin edilir.					
18.Okulumda yeterli teknolojik altyapı(internet,bilgisayar,müzik ve ses sistemi vb.) mevcuttur.					
19.Okulumda yönetici ve öğretmen arasında sağlıklı ve çok yönlü iletişim vardır.					
20.Okulumda çalışanların emekleri takdir edilir.					
21. Okulumda takım çalışmaları sonunda ortaya konan öneriler yönetim tarafından dikkate alınır.					
22.Okulumda uygulanan öğretim yaklaşımları çalışanların mesleki gelişimlerine katkıda bulunur.					
23.Yöneticiler öğretmenleri mesleki gelişim açısından destekler.					

Ek.10. Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği

Maddeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
1.Okulumuzda oluşturulan hedefler net ve anlaşılır düzeydedir.					
2.Okul içi planlamalarda görüşlerimiz dikkate alınır.					
3.Önemli görevler okulumuzun hedeflerine uygundur.					
4.Yetenekli bireylere hızlı ulaşılabilir.					
5.Yetenekli personeli bulma araştırmasında okul içinden faydalanılır.					
6.Yetenekli personeli bulma araştırmasında okul içine daha fazla önem verilir.					
7.Yetenekli personel yönetim tarafından yetenekleri doğrultusunda görevlendirilir.					
8.Okulumuz yönetimi yetenekleri iyi yönetir.					
9.Okulumuzda yetenekli personele karar alma konusunda fırsat verilir.					
10.Performans değerlendirmeleri personelin motivasyonunu etkiler.					
11.Performans değerlendirmede personele geri bildirim yapılır.					
12.Yetenekli personelin performansı yönetimce takdir edilir.					
13.Performans değerlendirmede okulun paydaşlarından (veli,okul aile birliği,öğrenci vb.) faydalanılır.					
14.Performansı etkileyen engeller okul yönetimi tarafından ortadan kaldırılmaya çalışılır.					
15. Yetenekli personele çalışmalarını planlaması konusunda yönetim tarafından esneklik gösterilir.					
16.Okul içinde kendini geliştirmeye yönelik her türlü destek, performansa göre verilir.					
17.Yönetimin yetenekli personeli bünyesine katma çabası vardır.					
18.Yönetimin yetenekli personeli kaybetme endişesi vardır.					

Ek.11. Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği

Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta derecede katılıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen Katılıyoru
1.Okulun çevresindeki kamu kuruluşlarından okuldaki yenilik çalışmaları için destek bulmaya çalışır.					
2.Okulun çevresindeki özel kuruluşlardan(meslek odaları,sivil toplum örgütleri vb.) okuldaki yenilik çalışmaları için destek bulmaya çalışır.					
3.Yenilik konusunda okul dışından uzman(danışman) desteği alır.					
4.Yenilik çalışmalarına katkı sağlaması için okulda fiziksel alanlar(toplantı salonu,çalışma odası) tahsis eder.					
5.Yenilik sürecinde kullanılabilecek araç ve gerecin teminini sağlar.					
6.Yenilik için gerekli dış bilgiye ulaşabilmek için tüm okul personelinin çeşitli etkinliklere(hizmetiçi eğitim,seminer vb.) katılmasını sağlar.					
7.Yenilik için gerekli bilgiye ulaşabilmek için kitap,dergi vb. kaynakların teminini sağlar.					
8.Eğitim alanındaki yeni gelişmeleri izler.					
9.Eğitim alanındaki yeniliklerin tüm okul personeli tarafından anlaşılması için çaba harcar.					
10.Okulumuzun,tüm personelinin de bildiği ve paylaştığı açık bir yenilik vizyonunun olması için çalışır.					
11.Okula ve çevresine olumlu katkı getirmeyeceğini hissettiği yenilik projelerini hemen sonlandırır.					
12.Okuldaki tüm personele yenilikçi anlayışın önemini vurgular.					
13.Yeniliğin okula ve çevresine getireceği katkıyı tüm okul personeline açıkça anlatır.					
14.Okulda yenilikçi bireyleri açıkça takdir eder.					
15. Tüm okul personelinin yaratıcı ve yenilikçi fikirlerini saygı ile karşılar.					
16.Yeniliğe giden öğrenme ve çabayı açıkça teşvik eder.					
17.Yenilikçi fikirleri benimseyen ve savunan personeli okulda tutmak için çaba harcar.					
18.Karar verirken fikir birliğini ve ortak bir yaklaşımı benimser.					
19.Okulda yeniliğin çevreye uyum sağlamanın ve çevreyle bütünleşmenin aracı olarak görülmesini sağlar.					
20.Yenilik sürecinde tüm okul personeli,öğrenciler ve velilerle iletişiminde açık olur.					
21.Tüm okul personeli arasında güçlü bağlar oluşturarak okulda yeniliği sahiplenme duygusunun hakim olmasına çaba gösterir.					
22.Tüm yeniliklerde okul çevresinin sesine kulak verir.					
23.Tek kişi ya da gruptan değil tüm okul personelinden yenilikçi fikirler bekler.					
24.Yenilik için alınan riskin, kazanç olarak geri döneceğine tüm okul personelini inandırmaya çalışır.					
25.Yenilik sürecinde okul kaynaklarının verimli bir biçimde kullanılmasını sağlar.					
26.Okulumuzun gelişimine katkı sağlayacak yeniliklere öncelik verir.					
27.Yenilik sürecinde kullanılacak araç-gereç ve kaynakların seçimine özen gösterir.					
28.Okulda yenilik sürecinin kestirilemeyen sonuçlarına karşı hazırlıklı olur.					
29.Yeniliğin okula kazandıracaklarının maliyet/yarar analizini yapar.					
30.Yenilik sürecinde görev alan okul personelinin sürece katkılarını sürekli kontrol eder.					
31.Yenilikçi projeleri geliştirmek için tüm personelin birbirleri ile işbirliği içerisinde olmasını sağlar.					
32.Yenilik projelerimizin etkililiğini ölçmek için ölçütler geliştirir.					

Ek.12. Araştırma İzni Onay Yazısı

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.10276763 24/05/2019
Konu : Yasin HİÇYILMAZ'ın
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b)Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 17/05/2019 tarihli ve 998 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetiçiliği doktora programı öğrencisi Yasin HİÇYILMAZ'ın : "Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stillerinin Okullarındaki Yenilik Yönetimine Etkisinde Öğrenen Örgüt ve Yetenek Yönetiminin Rolü" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlere uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde 2018-2019 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer YAHŞİ
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Anket Formları

OLUR
24/05/2019
Ahmet Ali BARIŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 Konak /İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: stratiji35_1@meb.gov.tr
Bilgi için: Nihal GÜR
Tel: 0 (232) 280 36 31
Faks: 0 (___) ___ __ __

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 0678-5536-31ce-8b5d-6b6d kodu ile teyit edilebilir.

