ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI

ORTAÖĞRETİM OKULLARININ ÖĞRENEN ÖRGÜT, ÖRGÜTSEL GÜVEN VE İŞ DOYUMU DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

ERKUT BİL

Ankara, Mart, 2018

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI

ORTAÖĞRETİM OKULLARININ ÖĞRENEN ÖRGÜT, ÖRGÜTSEL GÜVEN VE İŞ DOYUMU DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

ERKUT BİL

DANIŞMAN: PROF.DR. ALİ BALCI

Ankara, Mart, 2018

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü'ne

Erkut BİL'in hazırladığı "Ortaöğretim Okullarının Öğrenen Örgüt, Örgütsel Güven ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı/Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

Üye : Prof. Dr. Ali BALCI (Danışman)

Üye : Prof. Dr. İnayet AYDIN

Üye : Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ

Üye : Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından …/…/2018 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca …/…/2018 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ETİK BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Erkut BİL

ÖZET

ORTAÖĞRETİM OKULLARININ ÖĞRENEN ÖRGÜT, ÖRGÜTSEL GÜVEN VE İŞ DOYUMU DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bil, Erkut
Doktora, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali Balcı
Mart 2018, xviii + 197 sayfa

Bu araştırmada, ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, bu okullardaki öğretmenlere ölçekler uygulanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden "ilişkisel tarama" ve "nedensel karşılaştırma" modelleri kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara İli merkez ilçelerinde görev yapan kamu ve özel lise öğretmenleri oluşturmuştur. Tabakalı örneklem yöntemiyle seçilen 408 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve "Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği" ile daha önce geliştirilmiş olan "Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği" ve "Minnesota İş Doyum Ölçeği" ile toplanmıştır. Veriler; betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma) ve anlam çıkarıcı istatistikler (t-test, tek yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon) ile çözümlenmiştir.

Araştırma sonucuna göre okulların öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumu düzeyleri kısmen katılıyorum düzeyinde tespit edilmiştir. Okulların öğrenen örgüt düzeyi; cinsiyet, medeni durum, yaş değişkenlerine göre anlamlı fark yaratmazken; görev, eğitim düzeyi, kıdem, okulda çalışma süresi, okul büyüklüğü, okul türü değişkenlerine göre anlamlı fark yaratmıştır. Buna göre özel okullar, kamu okullarına oranla ve küçük okullar büyük okullara oranla görece daha fazla öğrenen örgüt olma özelliğine sahiptirler. Okulların örgütsel güven düzeyleri; cinsiyet, medeni durum, görev, eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark oluşturmazken; yaş, kıdem, çalışma süresi, okul büyüklüğü ve okul türüne göre fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre okul küçüldükçe örgütsel güven artmakta, özel okulların örgütsel güven düzeyi kamu okullarına oranda daha yüksek çıkmaktadır. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri;

cinsiyet, medeni durum, görev, eğitim düzeyine göre anlamlı fark yaratmazken; yaş, kıdem, okulda çalışma süresi, okul büyüklüğü ve okul türü değişkenlerine göre fark anlamlıdır. Buna göre, okullardaki öğretmen sayısı azaldıkça öğretmen iş doyumu artmakta, özel okullardaki öğretmenler kamu okullarındaki öğretmenlere oranla görece daha fazla iş doyumuna sahip olmaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin içsel doyum düzeyleri dışsal doyuma göre daha fazladır.

Kavramlar arasındaki ilişkilere göre, örgütsel güven ile öğrenen örgüt arasında anlamlı, aynı yönlü ve yüksek bir ilişki saptanmıştır. Örgütsel güven ile iş doyumu arasındaki ilişki anlamlı, aynı yönlü ve yüksektir. Öğrenen örgüt ile iş doyumu arasındaki ilişki ise anlamlı, aynı yönlü ve orta düzeydedir. Ölçeklerin boyutları arasındaki ilişkilerde ise anlamlı, aynı yönlü, orta ve yüksek ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırma bulguları, ilgili alan yazınla ilişkili olarak tartışılmış ve araştırma sonuçlarına ilişkin öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Örgüt, Öğrenen Örgüt, Örgütsel Güven, İş Doyumu.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CONCEPTS OF LEARNING ORGANISATION, ORGANIZATIONAL TRUST AND JOB SATISFACTION OF HIGH SCHOOLS

Bil, Erkut

PhD, Educational Administration and Policy

Supervisor: Prof. Dr. Ali Balcı

March 2018, xviii + 197 pages

The purpose of this study was to explore the relationships between the concepts of learning organization, organizational trust and job satisfaction of high schools. In this context, questionnaires have been applied to teachers. Quantitative research method was applied according to "relational screening" and "causal-comparative research" models. The population of the research consists of teachers working in government and private high schools in the area of central districts of Ankara Province during the 2016-2017 education season. The sampling has been selected according to the stratified sampling method. The research data was gathered by "Personal Data Form", "Learning Organization in Schools Scale", "Organizational Trust in Schools Scale" and "Minnesota Job Satisfaction Scale". The data was analysed by descriptive statistics (arithmetic mean, Standard deviation) and inferential statistics (t-test, one-way variance analysis, Pearson correlation).

Result of the research shows that learning organization level, organizational trust level of schools and job satisfaction level of teachers were calculated as moderate. Learning organization level of schools was found not significantly different by sex, marital status, and age while significantly different by job style, education level, seniority, years of service in same school, school size and school type variables. Level of organizational trust of schools was not significantly different by sex, marital status, job style, education level while age, seniority, years of service in same school, school size and school type were. Teachers' job satisfaction level was not significantly different by sex, marital status, job style and education level, while age, seniority, years of service in same school, school size and school type were. Private schools and small

sized schools show more learning organization feature, organizational trust and teacher job satisfaction level than government schools and large sized schools. Morover, teachers' intrinsic job satisfaction level was calculated more than extrinsic job satisfaction. There were significant, high and positive correlation between organizational trust and learning organization. Organizational trust and job satisfaction has significant, high and positive correlation between. There was a positive, moderate and significant correlation between learning organization and job satisfaction. Results prove that moderate and high correlations has been calculated between the dimensions of three scales. Research results were discussed and suggestions were made.

Key Words: Organization, Learning Organization, Organizational Trust, Job Satisfaction

ÖNSÖZ

Öğrenen örgütler son zamanlarda bilim dünyasının ilgisini çekmeye başlamıştır. Özellikle bilginin en yoğun olarak kullanıldığı günümüzde bireysel ya da örgütsel olsun öğrenme isteğinin arttığı bir gerçektir. Araştırmada özellikle merak edilen hususlardan birisi öğrenmenin güven ile olan ilişkisiydi. Örgütsel güven ile öğrenen örgütler arasındaki ilişkinin varlığı merak konusuydu. Kendine, liderine, örgütüne, mesleğine ve hatta geleceğe güven duymayan bir öğretmen, öğrenme isteği duyabilir mi? Bir öğretmen okuluna güvenmiyorsa örgütü için öğrenme faaliyetine girişebilir mi? Merak edilen sorular, ardından bir başka soruyu da beraberinde getirdi. İş doyumu ile örgütsel güven ve öğrenme arasında nasıl bir ilişki vardı? Acaba öğretmenler kendilerini geliştirme imkanı verildiğinde ve bilgiye ulaştığında mutlulukları ve iş doyumları artmakta mıydı? Bir öğretmen liderine, okuluna, eğitim sistemine güven duymuyorsa iş doyumu ne yönde etkilenmekteydi? Bunlar merak edilenlerdi, cevaplara ulaşılmaya çalışıldı.

Tezin birinci bölümünde araştırmanın problemi ve amacına değinilmiştir. İkinci bölüm tezin kavramlarının detaylı olarak tartışıldığı bölümdür. Bölüm üç araştırmanın yöntemi hakkında bilgi vermektedir. Dördüncü bölümde araştırmanın bulguları ve yorumlar bulunmaktadır. Son bölümde ise araştırmanın sonuçları ortaya konularak hem akademisyenlere hem de uygulayıcılara öneriler sunulmaktadır.

Bu doktora tezinde en büyük teşekkürü, bilgisi ve desteğiyle her zaman yanımda olan sevgili ve saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Ali Balcı'ya sunuyorum. TİK toplantılarında değerli görüşlerini esirgemeyen Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi ve Doç. Dr. Murat Özdemir'e, samimi ve yapıcı görüşleri için Prof. Dr. İnayet Aydın'a, çok doğru bir yönlendirmeyle doktora eğitimime başlamama vesile olan Doç. Dr. Ömer Adıgüzel'e, kendi işini bırakacak kadar yardım etmeyi seven doktora arkadaşım sevgili araştırma görevlisi İnci Öztürk Fidan'a, Ankara Üniversitesi'ndeki değerli hocalarıma, özellikle de Eğitim Bilimleri Enstitüsü çalışanlarının sevgi dolu ve çözüm odaklı tutumlarından dolayı her birine, tez konumu araştırırken bana zaman ayıran profesör Anders Örtenblad'a, benimle düşüncelerini paylaşan Julie Hay'e, sadece tez için değil her zaman verdiği destek için Dr. Tülay Üstündağ'a, ölçme konusunda analizlerimin kontrollerini gerçekleştiren Doç. Dr. Tülin Otbiçer'e, tezimin Türkçe dili kontrollerinde yardımlarını esirgemeyen sevgili Sinem Sivrioğlu'na teşekkür ederim. Her zaman yanımda olan aileme ve sevgili eşime minnetimi ve teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ONAY ... ii
ETİK BİLDİRİM ... iii
ÖZET ... iv
ABSTRACT ... vi
ÖNSÖZ ... viii
İÇİNDEKİLER ... ix
ÇİZELGELER DİZİNİ ... xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ ... xvii
KISALTMALAR ... xviii
BÖLÜM I ... 1
GİRİŞ ... 1
1.1. Problem ... 1
1.2. Araştırmanın Amacı ... 5
1.3. Araştırmanın Önemi ... 6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları ... 7
1.5. Tanımlar ... 7
BÖLÜM II ... 8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE ... 8
2.1. Öğrenme ... 8
2.1.1. İş Yerinde Öğrenme ... 10
2.1.1.1. Formel Eğitim ile Öğrenme ... 11
2.1.1.2. İnformel Eğitim ile Öğrenme ... 11
2.1.1.3. Hata Yaparak Öğrenme ... 12
2.1.1.4. Otodidakt Öğrenme ... 12
2.1.1.5. Probleme Dayalı Öğrenme ... 12
2.1.1.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenme ... 13
2.1.1.7. Çalışanların Savunucusu Olarak Öğrenme ... 13
2.1.1.8. Çalışanlara Liderlik Fırsatı Vererek Öğrenme ... 14
2.1.1.9. Yaratıcı Öğrenme ... 14
2.1.1.10. Kalite Güvencesi Uygulamaları Yoluyla Öğrenme ... 15
2.1.1.11. Taklit Ederek Öğrenme ... 16

2.1.2 İş Yerinde Öğrenmeyi Engelleyen Faktörler 16
2.1.2.1. Öğrenme Zamanının Yetersizliği 16
2.1.2.2. Kaynaklara erişimin Kısıtlılığı 17
2.1.2.3. Örgütsel Şartların İyi Analiz Edilmemesi 18
2.1.2.4. Uzmanlık Eksikliği ve İsteksizliği 18
2.1.2.5. Okul Yönetiminde Kısıtlı Karar Verme Yetkisi 19
2.1.2.6. Liderin Tavrı 19
2.1.2.7. Öğrenmeyi Teşvik Edecek Ödüllerin Eksikliği 19
2.1.2.8. Hedeflerin Açıkça Belirlenmemesi 20
2.1.2.9. Anlaşılmaz Bilgi 20
2.2. Örgüt Kavramı 20
2.3. Öğrenen Örgütler 22
2.3.1. Bilgi Toplumunda Öğrenen Örgütler 25
2.3.2. Bireysel Öğrenme 25
2.3.3. Takım Halinde Öğrenme 26
2.3.4. Örgütsel Öğrenme 26
2.3.4.1. Tek Döngülü Öğrenme (Single-Loop Learning) 28
2.3.4.2. Çift Döngülü Öğrenme (Double-Loop Learning) 29
2.3.4.3. Öğrenmeyi Öğrenme (Deutero Llearning) 30
2.3.5. Örgütsel Öğrenme ve Öğrenen Örgüt Farkı 30
2.3.6. Öğrenen Örgütlerde/Okullarda Lider Faktörü 31
2.3.7. Öğrenen Örgütlerde/Okullarda İletişim Faktörü 33
2.3.8. Öğrenen Örgütlerde/Okullarda Zihniyet Faktörü 34
2.3.9. Öğrenen Örgütlerde/Okullarda Yapı 34
2.3.10. Öğrenen Örgütlerde/Okullarda Okul Büyüklüğünün Rolü 35
2.3.11. Okullarda Örgüt Kültürü 35
2.3.12. Öğrenen Örgütlerde/Okullarda Bir Kültür Olarak Öğrenme 36
2.3.12.1. Öğrenen Okul – Öğrenme Kültürü İlişkisi 37
2.3.12.2. Örgütte Öğrenmeyi Kolaylaştıran Olanakların Yaratılması 39
2.3.12.3. Örgütsel Hafıza 42
2.3.13. Öğrenen Örgüt Modelleri 44
2.3.13.1. Peter Senge'nin Öğrenen Örgüt Disiplinleri 44
2.3.13.2. Örtenblad'ın Birleşik (Bütünleşik) Modeli 45
2.3.13.3. Bui ve Baruch Sistem Yaklaşımı 46
2.3.13.4. Watkins ve Marsick'in Modeli 48

2.3.13.5. Garavan'ın Yaklaşımı 48
2.3.13.6. Woolner'ın Gelişim Modeli 48
2.3.13.7. Köy Enstitüleri Modeli 49
2.4. Örgütsel Güven 49
2.4.1. Örgütsel Güven Tanımı 50
2.4.2. Yöneticiye Olan Güven 51
2.4.3. Meslektaşlar Arası Güven 53
2.4.4. Örgütün Kendisine Güven 54
2.4.5. Örgütsel Güven Modelleri 55
2.4.5.1. Mishra Güven Modeli 55
2.4.5.2. Cummings ve Bromiley Güven Modeli 55
2.4.5.3. Mayer, Davis ve Schoorman Örgütsel Güven Modeli 56
2.4.5.4. Shockley-Zalabak Ellis ve Winograd Güven Modeli 56
2.4.6. Örgütsel Güven ve Öğrenen Örgüt İlişkisi 57
2.5. İş Doyumu 58
2.5.1. İş Doyumunu Oluşturan Faktörler 60
2.5.1.1. İçsel Motivasyon 63
2.5.1.2. Dışsal Motivasyon 64
2.5.2. Kapsam Kuramları 65
2.5.2.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi 65
2.5.2.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı 66
2.5.2.3. David McClelland'ın Başarı-Güç Kuramı 66
2.5.3. Süreç Kuramları 67
2.5.3.1. Vroom Beklenti Teorisi 67
2.5.3.2. Adams'ın Eşitlik Kuramı 67
2.5.3.3. Lawler-Porter'ın Beklenti Kuramı 68
2.5.3.4. Edwin Locke'un Amaç Saptama Kuramı 68
2.5.4. İş Doyumu ve Örgütsel Güven İlişkisi 68
2.5.5. İş Doyumu ve Öğrenme İlişkisi 69
BÖLÜM III 72
YÖNTEM 72
3.1. Araştırmanın Modeli 72
3.2. Evren ve Örneklem 72
3.3. Veri Toplama Araçları 78
3.3.1. Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği (OÖÖÖ) 78

3.3.2. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) 82
3.3.3. Minnesota İş Doyumu Ölçeği (MSQ) 84
3.4. Verilerin Analizi 86
3.4.1.Verilerin Normallik Testleri 87
BÖLÜM IV 92
BULGULAR VE YORUMLAR 92
4.1. Okulların Öğrenen Örgüt Olma Durumu ile İlgili Bulgular ve Yorumlar 92
4.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 96
4.1.2. Medeni Durum Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 97
4.1.3. Görev Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 98
4.1.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 99
4.1.5. Yaş Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 100
4.1.6. Kıdem Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 102
4.1.7. Okulda Çalışılan Süre Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 103
4.1.8. Okul Büyüklüğü (Öğretmen Sayısı) Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 105
4.1.9. Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 107
4.2. Okullarda Örgütsel Güven Düzeyi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar 109
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 118
4.2.2. Medeni Durum Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 119
4.2.3. Görev Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 120
4.2.4. Eğitim Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 121
4.2.5. Yaş Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 121
4.2.6. Kıdem Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 124
4.2.7. Okulda Çalışılan Süre Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 127
4.2.8. Okul Büyüklüğü (Öğretmen Sayısı) Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 129
4.2.9. Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 132
4.3. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar 134
4.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 138
4.3.2. Medeni Durum Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 138
4.3.3. Görev Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 139
4.3.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 140
4.3.5. Yaş Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 140
4.3.6. Kıdem Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 144

4.3.7. Okulda Çalışılan Süre Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 147
4.3.8. Okul Büyüklüğü (Öğretmen Sayısı)Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar 148
4.3.9. Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar..... 149
4.4. Öğrenen Örgüt-Örgütsel Güven ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki 151
BÖLÜM V..... 156
SONUÇ VE ÖNERİLER 156
5.1. Öğrenen Örgüte İlişkin Sonuçlar 156
5.2. Örgütsel Güvene İlişkin Sonuçlar..... 156
5.3. İş Doyumuna İlişkin Sonuçlar 157
5.4. Değişkenlerin Birbirlerleriyle İlişkilerine Dair Sonuçlar 158
5.5. Öneriler 158
KAYNAKÇA 161
EKLER 185
EK 1. MEB Uygulama İzin Belgesi 185
EK 2. Etik Kurul Kararı Belgesi..... 186
EK 3.Kişisel Bilgiler Anketi..... 187
EK 4.Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği 190
EK 5.Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği..... 192
EK 6. İş Doyumu Ölçeği 194
EK 7. Özgeçmiş.....195

ÇİZELGELER DİZİNİ

Sayfa No.

Çizelge 1. Ortaöğretim Okul Evreninin Okul Türüne Göre Dağılımı 73
Çizelge 2. Araştırma Örneklemine İlişkin Veriler (Kamu Okulları) 74
Çizelge 3. Araştırma Örneklemine İlişkin Veriler (Özel Okullar) 75
Çizelge 4. Öğretmenlere Ait Betimsel İstatistikler 76
Çizelge 5. Örneklemin Okul Türlerine Göre Dağılımı 77
Çizelge 6. Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği Döndürülmüş Bileşen Matrisi 80
(Çakışan Maddeler Çıkartılmadan Önce) 80
Çizelge 7. Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği Döndürülmüş Bileşen Matrisi 81
(Çakışan Maddeler Çıkartıldıktan Sonra) 81
Çizelge 8. Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği Boyutları, Güvenirlik Değerleri ve Açıkladığı Varyans Yüzdesi 82
Çizelge 9. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği Döndürülmüş Bileşen Matrisi 83
(Çakışan Maddeler Çıkartıldıktan Sonra) 83
Çizelge 10. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği Boyutları, Güvenirlik Değerleri ve Açıkladığı Varyans Yüzdesi 84
Çizelge 11. Minnesota İş Doyumu Ölçeği (İDÖ) Döndürülmüş Bileşen Matrisi 85
Çizelge 12. İş Doyumu Ölçeği Boyutları, Güvenirlik Değerleri ve Açıkladığı Varyans Yüzdesi 85
Çizelge 13. Ölçeklerin Ortalama-Ortanca-Mod ve Çarpıklık-Basıklık Değerleri 87
Çizelge 14. Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov) 88
Çizelge 15. Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Öğrenmeyi Yönetme Boyutu Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 92
Çizelge 16. Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Öğrenme Olanakları Boyutu Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 94
Çizelge 17. Okullarda Öğrenen Örgüt Düzeyine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 96
Çizelge 18. Öğrenen Örgüt Düzeyine İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Durumuna Göre Karşılaştırılması 97
Çizelge 19. Öğrenen Örgüt Düzeyine İlişkin Görüşlerin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması 97
Çizelge 20. Öğrenen Örgüt Düzeyine İlişkin Görüşlerin Görev Durumuna Göre Karşılaştırılması 98
Çizelge 21. Öğrenen Örgüt Düzeyine İlişkin Görüşlerin Eğitim Değişkenine Göre Karşılaştırılması 99
Çizelge 22. Öğrenen Örgüt Düzeyine İlişkin Görüşlerin Yaş Durumuna Göre Karşılaştırılması 100

Çizelge 23. Öğrenen Örgüt Düzeyine İlişkin Görüşlerin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması 102
Çizelge 24. Öğrenen Örgüt Düzeyine İlişkin Görüşlerin Okulda Çalışılan Süreye Göre Karşılaştırılması 104
Çizelge 25. Öğrenen Örgüt Düzeyine İlişkin Görüşlerin Okul Büyüklüğüne Göre Karşılaştırılması 106
Çizelge 26. Öğrenen Örgüt Düzeyine İlişkin Görüşlerin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması 107
Çizelge 27. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeğinin Çalışanlara Duyarlık Boyutu Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 110
Çizelge 28. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeğinin Yöneticiye Güven Boyutu Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 112
Çizelge 29. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeğinin İletişim Ortamı Boyutu Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 115
Çizelge 30. Okullarda Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 117
Çizelge 31. Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması 118
Çizelge 32. Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Görüşlerin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması 119
Çizelge 33. Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Görüşlerin Görev Durumuna Göre Karşılaştırılması 120
Çizelge 34. Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Görüşlerin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması 121
Çizelge 35. Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Görüşlerin Yaş Durumuna Göre Karşılaştırılması 122
Çizelge 36. Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Görüşlerin Kıdem Durumuna Göre Karşılaştırılması 124
Çizelge 37. Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Görüşlerin Okulda Çalışılan Süreye Göre Karşılaştırılması 127
Çizelge 38. Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Görüşlerin Okul Büyüklüğüne Göre Karşılaştırılması 130
Çizelge 39. Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Görüşlerin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması 132
Çizelge 40. İş Doyum Ölçeğinin Dışsal Doyum Boyutu Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 135
Çizelge 41. İş Doyum Ölçeğinin İçsel Doyum Boyutu Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 136
Çizelge 42. İş Doyum Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 137
Çizelge 43. İş Doyumu Düzeyine İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması 138

Çizelge 44. İş Doyumu Düzeyine İlişkin Görüşlerin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması 139
Çizelge 45. İş Doyumu Düzeyine İlişkin Görüşlerin Görev Durumuna Göre Karşılaştırılması 139
Çizelge 46. İş Doyumu Düzeyine İlişkin Görüşlerin Eğitim Düzeyi Durumuna Göre Karşılaştırılması 140
Çizelge 47. İş Doyumu Düzeyine İlişkin Görüşlerin Yaş Durumuna Göre Karşılaştırılması 141
Çizelge 48. İş Doyumu Düzeyin İlişkin Görüşlerin Kıdem Durumuna Göre Karşılaştırılması 144
Çizelge 49. İş Doyumu Düzeyine İlişkin Görüşlerin Okulda Çalışılan Süreye Göre Karşılaştırılması 147
Çizelge 50. İş Doyumu Düzeyine İlişkin Görüşlerin Okul Büyüklüğüne Göre Karşılaştırılması 148
Çizelge 51. İş Doyumu Düzeyine İlişkin Görüşlerin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması 149
Çizelge 52. Öğrenen Örgüt-Örgütsel Güven-İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Değerleri 152
Çizelge 53. Öğrenen Örgüt-Örgütsel Güven-İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Değerleri 154

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No.

Şekil 1.Bui ve Baruch Öğrenen Örgüt Modeli 46
Şekil 2. Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği Normallik Eğrisi 88
Şekil 3. Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi 89
Şekil 4. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği Normallik Eğrisi 89
Şekil 5. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi 90
Şekil 6. İş Doyumu Ölçeği Normallik Eğrisi 90
Şekil 7. İş Doyumu Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi 91
Şekil 8. Öğrenen Örgüt Düzeyi ile Yaş Arasındaki İlişki 101
Şekil 9. Öğrenen Örgüt Düzeyi ile Kıdem Arasındaki İlişki 103
Şekil 10. Öğrenen Örgüt Düzeyi ile Okulda Çalışılan Süre Arasındaki İlişki 105
Şekil 11. Örgütsel Güven Düzeyi ile Yaş Arasındaki İlişki 123
Şekil 12. Örgütsel Güven Düzeyi ile Kıdem Arasındaki İlişki 126
Şekil 13. Örgütsel Güven Düzeyi ile Okulda Çalışılan Süre Arasındaki İlişki 129
Şekil 14. İş Doyum Düzeyi ile Yaş Arasındaki İlişki 143
Şekil 15. İş Doyumu Düzeyi ile Kıdem Arasındaki İlişki 146

KISALTMALAR

OÖÖÖ: Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği

OÖGÖ: Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği

İDÖ: İş Doyumu Ölçeği

ÖY: Öğrenmeyi Yönetme

ÖO: Öğrenme Olanakları

ÇD: Çalışanlara Duyarlık

YG: Yöneticiye Güven

İO: İletişim Ortamı

DD: Dışsal Doyum

İD: İçsel Doyum

M.Ö: Milattan Önce

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem

İnsan nefes almaya başladığı andan itibaren kendisini ve çevresini keşfetmeye, öğrenmeye başlamıştır. Bu öğrenme sürecinde bireyin gelişimine katkıda bulunanlar vardır. Sokrates'in (Platon, çev., 2016, 407) sözleriyle ifade edilecek olursa "çocuk söyleneni anlamaya başlar başlamaz, süt ana, ana, eğitmen, tabii bu arada baba, onu yetiştirmeye çalışırlar; her hareketi, her sözü dolaysız bir eğitime konu olur". Keşfettikçe yeni bilgilere erişen insanın içindeki öğrenme isteği onu taş devrinden uzay devrine taşımıştır. Öğrenme arzusu hiçbir zaman sona ermemiş ve ermeyecektir. İnsan varolduğu sürece yeni keşiflere ve bilgilere ulaşmak için çabalayacaktır.

Birey öğrendikçe doğru olarak niteledikleri de değişmeye başlamaktadır. Nasıl Aristo'nun "yerkürenin hareketsiz olarak durduğu ve gökyüzünün hareket ettiği" savı bir zamanlar doğru kabul edildiyse (Sagan, 2007, 55), bugün insanoğlu bilgiye ulaştıkça ve öğrendikçe bu sav doğruluğunu yitirmiş ve farklı doğrular ortaya çıkmıştır. Bütün bu bilgi, uğraş ve mücadele insanın tek başına becerebileceği bir şey değildir. Tarihte de görülmektedir ki, insanlar ancak birlikte mücadele ettiği müddetçe başarıya ulaşabilmektedirler. Senge'nin "takımdaki bireylerin tek tek hesaplanan zekaları toplamı, takımın toplam zekasından daha azdır" (Senge, 2013, 28) söylemi aslında takım çalışmalarının, işbirliğinin insan için ne kadar önemli olduğunu vurgulamak için belki de söylenmiş çok doğru bir sözdür. Gruplar halinde çalışmanın ortaya çıkardığı bu inanılmaz sinerji insanların topluluklar oluşturarak birlikte yaşamalarına, düşünmelerine, tartışmalarına ve ürünler ortaya çıkarmalarına sebep olmuştur. Doğasında üreme ve bir ürün ortaya çıkarma özelliğini barındıran insan, ürettiklerini koruma ve geleceğe aktarma kaygısını varoluş kodlarında barındırmaktadır. Bu sebeple insan, öğretimi bir araç olarak kullanarak bilgileri saklama ve aktarma yolunu keşfetmiştir. Kültür denen bir olguyla bu bilgiler ritüellerde, hikayelerde tasvir edilmiş

ve sonraki nesillere aktarılmak için bir yöntem olarak kullanılmıştır. Toplu yaşam, beraberinde sistem kurma ve örgütlenme ihtiyacını doğurmuştur. Özdemir'in (2008, 2) de belirttiği üzere toplumun gereksinimlerini karşılamaya yönelik olarak ortaya çıkan örgüt kavramı, on dokuzuncu yüzyılda telafuz edilmeye başlanmış ve orta büyüklükteki sosyal sistemler anlamında kullanılmıştır.

İnsan, bu sosyal sistem içerisinde kendi kurallarını oluşturmuş ve herkesin bunlara uyması için çeşitli yöntemler geliştirmiştir. Toplum üyelerinin bu kurallara uyum sağlaması için en etkili yöntemlerden birisi olarak eğitim öne çıkmıştır. Toplumların ve insanlığın gelişimi, yeni nesillere geçmişten gelen geleneklerin aktarılmasını ve onların donanımlı bireyler haline gelmelerini sağlayacak olan eğitim sistemine bağlıdır. Yeni nesillerin hedeflenen kazanımları edinmesinde öğretmenler, bu eğitim sisteminin en önemli unsurlarından birisidir.

Teknolojinin yaşamın her alanında büyük bir yer alması ve onu yönlendirmesi neticesinde bilgiler de her an değişmekte ve yeni yöntemler keşfedilmektedir. Bu değişimi öğretmenlerin kabul etmeleri, bilgilerini yenilemeleri ve değişime ayak uydurmaları zorunlu hale gelmiştir. Bu yüzden eğitim sektöründe çalışmak, mesleki yönden gelişimi sürekli kılmayı beraberinde getirmektedir. Ancak öğretmenlerin bu değişimi ve gelişimi yakalayabilmeleri, aynı zamanda da sürekli hale getirebilmeleri her zaman mümkün olamayabilmektedir. Okul çatısı altında mesleklerini icra eden öğretmenler, belli bir sistemin parçası olarak görevlerini yapmakta, eylemlerinin sorumluluklarını taşımakta ve sonuçlarını üstlenmektedirler. Sistemin varlığı bir yandan iyi olmakla birlikte diğer yandan çeşitli problemleri de ortaya çıkarabilmektedir. Sistem iyidir çünkü her öğretmenin sınırsız özgürlükle tek başına ve pek çok farklı yöntemle öğrencileri eğitmesi önlenmiş, belli bir standart yapı kurulmuştur. Sistem problemlidir çünkü öğretmenler kısıtlanabilmekte, yeteneklerini özgürce kullanamamakta, belli bir kalıp içinde sıkışıp kalabilmektedirler. Bu büyük ölçüde sisteme, örgüte ve öğretmene bağlıdır. Yıldırım'ın (2014) belirttiği gibi, Türk eğitim sistemindeki hiyerarşik yapı ve merkeziyetçi anlayış, okulların mekanik bir yapı içinde sıkışmasına sebep olmaktadır. Argyris (1993), hiyerarşik yapının öğretmenlerin kendini gerçekleştirme ve karar süreçlerine katılmalarına engel teşkil ettiğini vurgulamaktadır. Bu yüzden, eğitim sisteminin bürokratik ve katı hiyerarşik yapısı, öğretmenlerin mesleki özelliklerine daha uygun olan yatay bir örgütlenme düzeyine doğru evrilmelidir (Yıldırım, 2014, 362). Böylece öğretmenlerin, son zamanlarda sıklıkla yüksek sesle telafuz edilen "takım çalışmaları", "örgütsel öğrenme" gibi kavramları uygulamaları kolaylaşabilir.

Günümüzde örgütlere bakış açısı değişmeye başlamıştır. Son zamanlarda "öğrenen örgüt" kavramı ortaya çıkmış ve bu kavram üzerine araştırmalar yapılmıştır. Örtenblad (2004) bu kavramın 1987 yılında Garrat tarafından isimlendirildiğini belirtmektedir. Kavram ile ilgili araştırmaların pek çok sektör için gerçekleştirildiği söylenebilir. Öğrenen örgütler ile ilgili alanyazına bakıldığında, araştırmalar genel olarak üretim sektörüne yöneliktir ve alanyazında bazı zorluklar göze çarpmaktadır. Örgüt içi olayları ve örgüte bakış açısındaki netliğin azlığını yok sayan bu zorluklar; öğrenmenin kendi doğası, öğrenen örgüt kültürü ve iklimini içeren kabul görmüş bir teorinin yokluğu, örgüt büyüklüğünün etkisi, öğrenen örgüt kavramı içerisinde takımların rolü ve temel bir soru olan öğrenen örgütlerin değişken mi yoksa metafor olup olmadığıdır (Garavan, 1997, 19). Öğrenen örgüt ile ilgili ulusal tez çalışmaları incelendiğinde, Garavan'ın saptamasına paralel olarak genelde üretim sektörü ağırlıklı araştırmalara rastlanmaktadır. Acar (2007) çalışmasında örgütsel gelişmeyi incelemiş ve endüstri sektöründe bir uygulama gerçekleştirmiştir. Aybar (2011), öğrenen örgütleri otelcilik sektöründe incelemiştir. Atak (2009), öğrenen örgütler ile örgütsel bağlılık ilişkisini sanayi odası işletmelerinde araştırmıştır. E. Yıldız (2009) araştırmasında kamu kuruluşunda hizmet içi eğitimin öğrenen örgüte katkısını çalışmıştır. Yücel (2007) KOBİ'ler üzerinde yaptığı doktora araştırmasında öğrenen örgüt ile kültür ilişkisini incelemiştir. P.S. Özer (2001), araştırmasında özel sektörde faaliyet gösteren işletmelerin örgütsel öğrenme stillerini analiz etmiş ve bütünselleştirilmiş bir model sunmuştur. Karadağ (2002), kamu kuruluşunda uygulamasını yürüttüğü araştırmasında örgütsel öğrenme modeli sunmuş ve modelini örgütsel öğrenme bariyerlerinin örgütü nasıl etkilediğini incelemiştir. Ataoğlu (2002), Türk inşaat şirketleri üzerine araştırmasında, şirketlerin performanslarını artırmaya yönelik bir örgütsel öğrenme modeli oluşturmayı amaçlamıştır.

Öğrenen örgüt (ve örgütsel öğrenme) ile ilgili yapılan araştırmaların eğitim alanıyla ilişkilendirilenlerine bakıldığında ise; örgütsel öğrenme engelleri ile ilgili araştırmalara (Çantuş, 2012; Küşükoğlu, 2003; Yaraş, 2013), öğrenme ve öğrenen örgüt algılarını inceleyen çalışmalara (Aksu, 2013; Alp, 2007; Bal, 2011; Banoğlu, 2009; Coşkun, 2008; Çandır, 2010; Gökkaya, 2010; Kale, 2003; A. Uysal, 2005), liderlikle ilişki kuran araştırmalara (Aydın, 2012; Gökkaya, 2010; Köse, 2013; Ömür, 2014; Özyurt, 2010; Yaraş, 2013) rastlanmaktadır. Akkoç (2008), Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde bilgi yönetimi ile öğrenen örgüt ilişkisini araştırmıştır. Aksu (2013), meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüte bakış açılarını incelemiştir.

Alp (2007) ve Banoğlu (2009), ilköğretim öğretmenlerinin ve yöneticilerinin öğrenen örgüt ve kültürüne ilişkin algılarını test etmişlerdir. Karadurmuş (2012) çalışmasında ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediğini incelemiştir. Öğütçü (2006), öğrenen örgüt yaklaşımını bir kamu kuruluşunda uygulamıştır. Tiltay (2009), Anadolu Üniversitesi'nde öğretim elemanlarının öğrenen örgüt olma özelliklerine göre görüşlerini araştırmıştır.

Alanyazındaki problemlerden biri, öğrenen örgüt kavramını konu alan çalışmaların eğitim bağlamında yeterince fazla olmayışıdır. Oysa eğitim kurumlarının öğrenen örgüt olmada başı çekmeleri doğal olarak beklenmektedir. Diğer bir problem ise Turan ve Şişman'ın (2013) da özellikle belirttikleri ölçek problemidir. Başka bir deyişle, öğrenen örgüt araştırmalarında genel olarak yabancı ölçekler kullanılmakta ve uyarlanmaktadır. Özgün ve problem odaklı ölçeklerin varlığı çok azdır. Uyarlanan ölçeklerin ait olduğu kültür, sosyoloji ve sistem açısından eşsizliği ve bir başka kültüre uyarlanması problemin saptanmasında tam sonuç vermeyebilir. Toplumlar kendi özgün anlam dünyalarını yeniden inşa etmekte zorluk çekerler. Eğitim yönetimi alanında okutulan kitaplar ve makaleler ağırlıklı olarak Batı menşelidir. Batı'da geliştirilen teorilerin diğer toplumlarda da geçerli olacağı fikri hakimdir (Turan ve Şişman, 2013).

Bir başka problem ise öğrenen örgüt ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sınırlı sayıda olmasıdır (Inkpen ve Currall, 2004; Jiang ve Chen, 2017). Eğitimde sürdürülebilirliğin temeli güven duygusudur (Kareem, 2016). Bireyin kendini güvende hissetmesi, öğrenmede başarıyı beraberinde getirebilmektedir (Lagrosen ve Lagrosen, 2012). Örgütsel güvenin, yaratıcılık ve örgütsel öğrenme üzerindeki yüksek etkisi (Jieng ve Chen, 2017) ve güvene dayalı ilişkilerin etkili bir öğrenme topluluğu yaratmadaki kritik önemi vurgulanmaktadır (Zhang ve Hamilton, 2010). Dolayısıyla bir öğretmenin çalışma arkadaşlarına, müdürüne ve okuluna duyduğu güven ile kendini mesleki yönden geliştirme isteği arasındaki ilişkinin saptanması gereklidir.

Diğer bir problem ise öğrenen örgüt ile iş doyumu kavramları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmaların yok denecek kadar az sayıda olmasıdır. Bireyin mesleki düzeyde kendini geliştirmesi ile birlikte hem bireysel mutluluğunun hem iş ortamındaki doyumunun artacağı söylenebilir. Eğitim sektöründe, bir öğretmenin daha fazla donanımlı hale gelmesi, yetiştireceği öğrencilerin de daha başarılı yerlerde bulunmasına neden olabilir. Rowden'a (2002) göre iş yerinde öğrenme faaliyeti, çalışanların iş doyumuna önemli bir oranda etki etmektedir. Böyle bir etki söz konusu iken bu iki

kavram arasındaki ilişkinin okullardaki durumunun tespit edilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin işlerini daha mutlu bir halde yapmaları, topluma daha sağlıklı ve nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynayabilecektir. Bu yüzden bu iki kavram arasındaki ilişkinin tespit edilmesi araştırmanın diğer yönünü oluşturmaktadır.

Örgütsel güven ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışan araştırmalar mevcuttur. Ancak özellikle ulusal bağlamda eğitim alanında bu araştırmaların oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Gerek yükseklisans ve doktora araştırmaları olsun gerekse makale çalışmaları olsun, bu iki kavram arasındaki ilişkinin ulusal literatürde önemsenmediği tespit edilmiştir. Oysa güven ve iş doyumu kavramları bir örgütün en önemli unsurlarındandır. Akkoç, Çalışkan ve Turunç (2012) bu iki kavram ile ilgili pek çok uluslar arası çalışmanın varlığından söz ederlerken, ulusal düzeyde çalışmaların yetersizliği bu alandaki bir eksikliği göstermektedir. Sonuç olarak araştırmanın problemi şu şekilde belirtilebilir: "okullarda örgütsel güven, iş doyumu ve öğrenen örgüt kavramları arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?"

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Ankara İli merkez ilçelerindeki kamu ve özel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okulların; öğrenen örgüt olma ve örgütsel güven düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeylerini belirlemektir. Buna göre, bu üç değişken arasındaki ilişkileri tespit etmek, diğer bazı bağımsız değişkenler ile bu üç değişken arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

Kamu ve özel ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin görüşlerine göre;

1.Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt olma düzeyi nedir?

2.Ortaöğretim okullarının örgütsel güven düzeyi nedir?

3.Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin iş doyum düzeyi nedir?

4.Öğretmenlerin "öğrenen örgüt olma, örgütsel güven ve iş doyumu" düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, görev tipi, yaş, kıdem, okulda çalışılan süre, okul büyüklüğü ve okul türüne göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

5.Öğretmenlerin görüşlerine göre "öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumu" arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, eğitim alanında birbirleriyle ilişkileri yeterince araştırılmamış üç kavramı bir araya getirmektedir. Bu kavramlar her ne kadar uluslar arası alanyazında gerekli ilgiyi görmüşse de, ulusal alanyazında durum aynı değildir. Özellikle her üç kavram örgütlerde tek başına önemli bir görev üstlenmektedir. Güven, çalışanların örgütte huzurla iş görmelerine neden olabilen bir etmendir. Kurumuna, yöneticisine ve çalışma arkadaşlarına güvenmeyen bireyler, bilgi paylaşımına uzak durabilir ve örgütten ayrılmak için hesaplar yapmaya başlayabilir. Bu da pek çok yönden çalışanın verimsizleşmesine sebep olabilir. Öğrenme kavramı, özellikle eğitim kurumlarının olmazsa olmaz unsurlarından birisidir. Öğrenme faaliyeti etkili işlemeyen bir örgütün rakipleriyle mücadele etmesi de zorlaşabilir. İş doyumu ise, örgüttün verimliliğini etkileyen ve aynı zamanda da örgütteki resmi olduğu gibi gösteren bir kavramdır. Başka bir deyişle iş doyumu, çalışanların örgütteki duygu durumlarını göz önüne sermektedir. Bu yüzden bu üç kavramın birbirleriyle ilişkileri araştırmacılara önemli bilgiler sağlayacaktır. Öğrenme, güven ve iş doyumu arasındaki ilişkilerin ortaya konulması sayesinde, eğitim yöneticilerinin farklı bir bakış açısı kazanacağı düşünülmektedir. Uygulayıcılar gerekli önlemleri alabilecek ve eyleme geçebileceklerdir.

Araştırma; ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt olma düzeyini özgün bir ölçek ile ölçmüştür. Genel olarak yabancı menşeli ve yerel kültürü göz önüne almayan ölçeklerin kullanılması, kültürümüze özgü çözümlere ulaşmamıza yardımcı olamayabilir. Doğru teşhise ulaşmak ve dolayısıyla da buna göre çözümler ortaya koymak için, içinde bulunulan kültürü yansıtan ölçeklerin kullanılması gerekmektedir. Bu araştırmada "Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği" özgün olarak hazırlanmıştır.

Alanda bu kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterince araştırılmaması da tezin önemini arttırmaktadır. Bu tezin sonunda eğitim liderlerinin; okullardaki öğrenme olanaklarının geliştirilmesine daha fazla önem verecekleri, iş doyumunu arttırmak için gerekli unsurların neler olduklarını fark edecekleri, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlere farklı yaklaşımlar benimseyecekleri, okul büyüklüğünün bu kavramlarla ilişkisini görerek buna göre önlemler alacakları ümit edilmektedir.

Öğrenme, güven ve iş doyumu arasında ortaya çıkabilecek güçlü bir ilişkinin hem alanyazına farklı bir bakış açısı kazandıracağı, hem de uygulamacıları etkileyeceği öngörülebilir. Uygulayıcılar güven ve örgütsel güven unsuruna daha fazla önem vererek öğrenmenin örgütsel anlamda gelişmesine katkıda bulunabilirler. İş doyumu bir çıktı

olarak algılanırsa, öğrenme faaliyetine daha fazla önem vererek iş doyumunu artırmanın yollarını bulmaya çalışabilirler. Okul yöneticileri, örgütte güveni geliştirerek öğretmenlerin daha mutlu olmalarında rol oynayabilirler.

Bu araştırma, diğer araştırmacılara da yol gösterici olabilir. Bundan sonraki araştırmalarda ulusal kültüre uygun ölçeklerin geliştirilmesinde ve ilişkilendirilmemiş kavramların bulunup araştırılmasında bir örnek teşkil edebilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Ankara İli merkez ilçelerindeki kamu ve özel tüm ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır. Bu sınırlamada ekonomik nedenler ve zaman faktörü rol oynamaktadır.

1.5. Tanımlar

Araştırma kapsamında bazı kavramların tanımları aşağıdaki gibidir.

Örgüt: Belli amaçlarla bir araya gelen insanların ürün, hizmet, düşünce, siyaset vb. çıktıları ortaya koymak için eylemde bulundukları sistemli yapı.

Ortaöğretim Okulu: Eğitim sisteminin 9-12 yılları arasındaki öğrencilere hizmet veren okul türü.

Kamu Okulu: Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki devlet okulları.

Özel Okul: Özel teşebbüs ortaöğretim okulları.

Öğretmen: Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki kamu ve özel okullarda görev yapan eğitmenler.

Öğrenen Örgüt: Öğrenme ve gelişmeyi merkeze alan örgüt. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ortaöğretim okulları ile özel ortaöğretim okullarının öğrenme ve gelişmeyi merkeze almalarını ifade etmektedir.

Örgütsel Güven: Örgütün çalışanlarına sağladığı kurumsal güven. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ortaöğretim okulları ile özel ortaöğretim okullarının çalışanları olan öğretmenlere sağladığı kurumsal güveni ifade etmektedir.

İş Doyumu: Çalışanların işlerinden duydukları duygusal durum. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ortaöğretim okulları ile özel ortaöğretim okulları öğretmenlerinin işlerinden-öğretmenlikte duydukları histir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde kuramsal bilgiler kapsamında öğrenme, öğrenen örgüt, örgüt, örgütsel güven ve iş doyumu kavramları incelenecektir.

2.1. Öğrenme

Öğrenme sadece okulda gerçekleşen bir süreç değildir. Hayatın her anında insanlar öğrenme faaliyetine katılabilmektedirler. Bu öğrenme faaliyeti okullarda, iş yerinde, örgüt bünyesinde ve sosyal hayatın her alanında gerçekleşebilmektedir. Bireyin yaşantısının ilk yıllarında aile ile başlayan öğrenme, daha sonra okul, toplum, sosyal çevre yardımıyla devam eder.

Öğrenmeyi, insanın özündeki değişim olarak tanımlayan Phornprapha (2015, 797), bunun gerçekleşmesi için bireyin düşünceleriyle sosyal yapının bir araya gelmesi gerektiğini belirtmektedir. Demirel (2007, 10) öğrenmeyi, "yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliği" olarak tanımlamaktadır. Aydın (2011, 13) da benzer bir bakış açısıyla öğrenme kavramını bireylerin yaşantıları sonucunda ortaya çıkan davranış değişikliği olarak belirtmektedir. Öğrenme, "süre gelen pratiklerin düzenlenmesi ve belirli bir topluluğun belirli bir faaliyetiyle şekillendirilerek ortaya çıkan bilgi birikimi" olarak tanımlanmaktadır (Fenwick, 2016, 127). Gerber (1998), öğrenmeyi insanların yaşamına yayılan bir süreç olarak belirtmektedir. Dolayısıyla bu sürecin sonlanması, bireyin ya kendi isteği ya da örgüt ve toplumun yönlendirmesiyle olur. Toplumun ve/veya örgütün yapısı bireyler üzerinde rol oynadığından, öğrenme süreci de olumlu ya da olumsuz olarak etkilenebilecektir. Öğrenmeye açık örgüt ve toplumlar; çalışanlara kendilerini geliştirmeleri için olanak sunarken, aynı zamanda da mutlu bir toplum yaratılmasına katkıda bulunurlar.

Öğrenmenin amacı bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda yeni davranışlar kazanması ya da eski davranışlarını değiştirmesi, hatta bu davranışları kalıcı hale getirerek bir deneyim elde etmesidir (Banoğlu ve Peker, 2012, 72). Fransız alanyazından etkilenmiş olan Tanilli (2007, 13) de öğrenmeyi eğitimin özü olarak

tanımlarken, amacın "en iyi"ye erişmek ve insan olmayı öğrenmek olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenmeyi belli deneyimler kazanılıp düşünceler üretilen bir süreç olarak betimleyen Buckley ve Caple (2007; akt., Aydın, 2011, 12), bu sürecin sonunda bireylerin bilgi, beceri ve tutum elde ettiklerini vurgulamaktadırlar. Burada üç özellik ortaya çıkmaktadır. Birincisi, öğrenmenin davranış kapasitesinde meydana getirdiği değişikliktir. İkincisi, öğrenmenin içselleştirilip kazanılan davranışların kalıcı hale getirilmesidir. Üçüncüsü ise öğrenmenin deneyimlere dayandırılmasıdır (Erden ve Akman, 2001). Öğrenme ile deneyimleme arasındaki bu bağı kuran Senge (2013, 33), bisiklete binmeyi öğrenmenin sadece kitaptan okuyarak değil, bunu gerçekten eyleme geçirmekle mümkün olduğunu vurgularken, okuyarak sadece bilgi edinilebileceğini ve gerçek öğrenmeyle çok uzak ilintili olduğunu anlatmaktadır. Başka bir söyleyişle, öğrenme sürecinde yaşantıların önemli olduğu bir kez daha vurgulanmaktadır.

Evrendeki her şey devamlı değişip dönüşmektedir. M.Ö. 500'lü yıllarda yaşayan ve diyalektik öğretiyi belki de ilk ortaya koyan filozof Herakleitos, hiçbir şeyin aynı kalmadığını meşhur nehir analojisiyle "aynı ırmakta iki kere yıkanılmaz" sözüyle belirtmiştir (Thalheimer, 2013, 49). Bu değişimi yakalamak örgütlerin en temel amacı olmak zorundadır, aksi taktirde rakiplerinden ve toplumdan hızla uzaklaşmaya başlayacaklardır. Schlechty (2014, 1), bir örgütün içindeki değişim hızının dışındaki değişim hızından yavaş olduğunda, örgütün devamlılığının tehlikeye gireceğini belirtmektedir.

Gerçek öğrenme, bireyin kendisini yeniden keşfetmesini mümkün kılmaktadır. Zira öğrenmeyle, dünya ve onunla ilişkili olan her şey yeniden kavranır (Senge, 2013, 33). Değişimin algılanabilmesi ve yeni bilgilere ulaşılabilmesi, öğrenmenin sürekliliğiyle mümkündür. Birey öğrendikçe, bilgisizliğinin farkına daha fazla varmakta (Senge, 2013, 29) ve öğrenmeye olan açlığı da o derece artmaktadır. Günümüz örgütlerinde öğrenme bireysel gerçekleştiği gibi, takım halinde de ortaya çıkmaktadır. Hatta takım halinde öğrenme bireysel öğrenmeden çok daha etkilidir çünkü bireylerin tek tek hesaplanan zeka düzeyinin toplamı, takımın toplam zekasından daha düşüktür (Senge, 2013, 28).

Öğrenme aynı zamanda belli bir amaca yönelik olduğu gibi, içerisinde "anlam" yüklü bir kavramdır. Cell (1984, 9) kitabında öğrenme sürecindeki bu anlama vurgu yaparak "İnanıyorum ki, öğrenerek kendimizi güçlendiririz. Özellikle, hayatımızdaki durumlardan anlamlı çıkarımlarda bulunarak öğrenmeye ihtiyacımız vardır" söylemiyle

burada anahtar olgunun “anlam” olduğunu vurgulamaktadır. Örgütler içerisinde, pek çok farklı öğrenme faaliyeti mevcuttur.

2.1.1. İş Yerinde Öğrenme

İşyerinde öğrenme; örgütlerin, öğrenme odaklı çalışanlarına, teoriyle pratiği etkili kullanabilmeleri hususunda cazip fırsatlar sunmasını ima eder (Harteis, Bauer ve Gruber, 2008, 5). Planlı bir eğitimden çok plansız ve kendiliğinden gelişen informel öğrenmeyi belirten işyerinde öğrenme, sadece zihinsel ya da bilişsel bir aktivite değil, aynı zamandı bedenseldir. Öğrenme bir sonuç olmaktan ziyade süreç olarak algılanmakta, esnek ve yaratıcı faaliyetler için insani imkanların genişletilmesi olarak tanımlanmaktadır (Fenwick, 2016, 126). İş yerinde öğrenme, uzmanlığın ve becerilerin gelişimine yönelik olup, kendini “öğrenen örgüt” olarak tanımlayan günümüz örgütlerinin önemsediği bir stratejidir (Harteis ve diğerleri, 2008, 2). Çalışanların profesyonel ve örgütsel verimliliklerini artırmaya yönelik bilgi, beceri ve davranış değişikliği faaliyeti olarak tanımlanabilen iş yerinde öğrenme kavramı, birey ve grup halinde formel ve informel öğrenme fırsatları olarak sadece bir eğitim ve yetiştirme bağlamında görülmemeli, aynı zamanda da örgütsel hedeflere ulaşmada sürdürülebilir değişimin amaçlandığı bir öğrenme süreci olarak algılanmalıdır (Kyndt, Govaerts, Verbeek, ve Dochy, 2014, 2393).

Çoğu işyerinde, çalışanların örgütsel meselelere katılımı söz konusu değildir. Çalışanlardan beklenen, ortak bir vizyon oluşturmaları ve bu vizyonu geliştirmeleridir. İş yerinde öğrenme ile buluşan her bir çalışanın, bireyselden çok kolektif yararı göz önüne alması ve bunu işgücünde ortaya çıkaması amaçlanır. Bu bağlamda örgüt yapısı da oldukça büyük önem taşımaktadır. Bu yapının devamlı gelişme bağlamında katılımcı, meslektaşçı, organik olması; karar verme bakımından mutabakata dayanması; eylemlerinde özgür; karar verme sürecinde korkusuz ve işbirlikçi çalışanları bünyesinde barındırması gerekmektedir. İşyerinde öğrenmede çalışanlar örgüt içinde aktif halde bulunurlar, hata yapmaktan korkmazlar ve işyerinde öğrenmeye daha fazla dahil olurlar (Gerber, 1998, 170).

Mesleki bilgiler artık çok hızlı bir biçimde değişmekte ve gelişmektedir. Her gün yeni bir yöntem, teknoloji ve uygulama ortaya çıkmaktadır. Bütün bunların örgün öğrenme ile kazanılması mümkün değildir. Öğrenmenin örgüt bünyesinde de devam etmesi ve sürekli hale gelmesi gerekmektedir. Wyatt ve Sullivan (2005) bu sürekliliğin kurslar, konferanslar, eğitim materyalleri ve internet sitesi kullanımı ile mümkün

olabileceğini öne sürmektedirler. Onlara göre iş yerinde öğrenme, günlük deneyimler ile hızlı gerçekleşmektedir.

İşyerinde öğrenme, sadece çalışma alanını kapsayan bir öğrenme biçimi değildir. Formel, informel ya da tesadüfi (incidental) öğrenme şekillerinde olabilir. Çalışanların çoğu işyerini, içinde işle ilgili görevlerin yürütüldüğü fiziksel bir mekan olarak algılamaktadır. Oysa işin yapılabildiği her yer işyeridir. Farklı tanımlardan yola çıkarak işyerinde öğrenmeyi "bireyin ve örgütün arzulanan sonuçlar doğrultusunda gerekçeli öğrenme süreci" olarak tanımlamak mümkündür. Bu süreçteki çıktılar, bireyin ve örgütün şimdiki ve gelecekteki amaçlarını içine alan sürekli gelişimini teşvik etmelidir (Matthews, 1999, 19). Yapılan araştırmalar, çalışanların farklı öğrenme yollarını öğrenme deneyiminde kullandıklarını göstermektedir (Gerber, 1998, 171).

2.1.1.1. Formel Eğitim ile Öğrenme

Bu öğrenme yöntemi, öğrenme bağlamı, desteği, zamanı ve hedefleri bakımından yapılandırılmıştır. Bir eğitim kurumu tarafından örgüt içi veya dışında gerçekleştirilmek üzere tasarlanmış kurslardır. Bu yüzden formel öğrenme, belli bir konunun öğrenilmesini amaç edinen bir içerik barındırmaktadır. Öğrenme sürecinde bir öğretici bulunmakta ve belli bir zamanla kısıtlanmaktadır. Doğal olarak da öğrenme çıktıları tam belirlenmiştir (Kyndt ve diğerleri, 2014, 2393). Seminerlere katılma, öz yönelimli öğrenme modüllerinin tamamlanması, resmi ekipman ve işleyişin gösterimi gibi planlı bir öğrenme formudur (Gerber, 1998, 174). Örgütlerde bu öğrenme yöntemine sıklıkla başvurulmaktadır. Okulların seminer dönemlerinde formel öğrenme yönteminin, mesleki gelişim, mevzuatın güncellenmesi, yeni bir yöntemin veya işleyişin açıklanması maksadıyla en çok kullanılan öğrenme yöntemlerinden biri olduğu belirtilebilir.

2.1.1.2. İnformel Eğitim ile Öğrenme

İnformel eğitime ilgi 1990'lı yıllarda artmaya başlamıştır. Belli bir öğreticiye ihtiyaç duymadan, kendiliğinden ve bilinçsizce gerçekleşebilen bu eğitim anlayışı plansız olmasıyla bilinmektedir. Günlük iş ile ilgili etkinlikler içerisinde anlık olarak gerçekleşen bu öğrenme tarzında hedefin kendisi öğrenme değildir. İş yerinde en yoğun kullanılan öğrenme biçemlerinden birisi olan informel öğrenmenin çıktıları

öngörülemezdir (Kyndt ve diğerleri, 2014, 2393). İnformel öğrenme, bir okulun öğretmenler odasında ya da kafeteryasında gerçekleşebilirken, toplantı esnasında da ortaya çıkabilir.

2.1.1.3. Hata Yaparak Öğrenme

Hata yaparak öğrenme, hataların düzeltilmesini ve bir daha tekrarlanmamasını sağlayacak olumlu bir öğrenme şeklidir (Gerber, 1998, 171). Hatalar, potansiyel öğrenme fırsatı sunar. Elde edilen tecrübeler örgüt ve çalışanların yararına kullanılabilir. Hatalar göz ardı edilecek olaylar olarak değil, üretken öğrenme fırsatı olarak görülmelidir. Bu da ancak çalışanın olaya karşı bilinçli ve ilgili olması ile mümkündür. Eğer hatalara karşı toleranslı ve yapıcı tavır sergilenmezse, öğrenme ve yaratma fırsatı azalır ve hatalar tekrarlanır (Harteis ve diğerleri, 2008). Örgütlerde ortaya çıkan hatalar sonucunda çalışanların cezalandırılması yerine, bunların doğruyu saptamada birer fırsat olarak konumlandırılması özendirilmeli ve çalışanların böylece risk alarak yeni yolları keşfetmelerine imkan tanınmalıdır.

2.1.1.4. Otodidakt Öğrenme

Bu öğrenme yönteminde çalışan, dışarıdan hiçbir yardım almadan kendi isteği ile öğrenme faaliyeti içine girmektedir. Örneğin, kitap okuyarak ya da herhangi bir sergiyi gezerek öğrenme gerçekleşebilir. Bütün bunlar, ancak teoride öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesiyle bir anlam kazanır (Gerber, 1998, 172). Öğretmenin kendi isteğiyle mesleki dergileri takip etmesi, merak edip öğrenmeyle ilgili etkinliklere katılması, kendi alanıyla ilgili sunum, seminer ve konferansları izlemesi otodidakt öğrenmenin gerçekleşmesi anlamına gelir.

2.1.1.5. Probleme Dayalı Öğrenme

Probleme dayalı öğrenme yöntemi, problemi merkeze alan bir yaklaşımdır. Bütüncül bir yapıya sahiptir ve bilişsel düzeyleri vurgular. Takım çalışmasını teşvik eder. Beceri ve motivasyonu geliştirerek, ömür boyu öğrenme yeteneği sağlar. Bu tarz öğrenmede öncelikle problemin anlaşılması gerekir. Problemle ilgili gerekli bilgilerin toplanması ve özüne inilmesi için takım tartışmaları önemlidir. Tüm üyeler problemi ortadan kaldıracak en iyi çözümü bulmaya çalışır. Bu tarz öğrenmede çalışanlar; analiz,

sentez ve değerlendirme becerilerini artırır, edinilen beceri ve bilgilerin sosyal yaşama uyumu gerçekleşir, yüksek düzeyde düşünme becerisi gelişir, takım üyelerinin iletişimi etkili hale gelir, farklı fikirlerin dinlenmesi ve değerlendirilmesi gibi yetiler kazanılır (A. Kılınç, 2007). Özellikle okul ortamlarında probleme dayalı öğrenmeden yararlanmak mümkündür. Zaman zaman öğretmenlerin bir araya gelerek ders içinde öğrencilerle, ders dışında diğer paydaşlarla ilişkiler esnasında ortaya çıkan sorunları paylaşılmaları ve farklı bakış açılarıyla çözüm aramaları etkili bir öğrenme yoludur.

2.1.1.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

Aktif öğrenme olarak da adlandırılan bu öğrenme yönteminde amaç çalışanların düşünce üretmelerini ve yaptıkları uygulamaları sorgulamalarını sağlamaktır. İşbirliğine dayalı öğrenmede çalışanlar arası rekabet yerine, bilgi ve becerilerin tüm çalışanlarca paylaşılması söz konusudur. Küçük grup çalışmaları, rol oynama, proje çalışmaları, beyin fırtınası gibi etkinlikler ile birlikte öğrenme gerçekleşmektedir (Abakay, 2007). Bu öğrenme yöntemi; aktif öğrenme yöntemlerinin temelindeki konuşma, dinleme, yazma ve yansımanın kullanıldığı, bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri kanıtlanmış, işbirliği becerilerinin ön plana çıktığı, sosyal etkileşim becerilerini geliştiren, çalışanları kendi öğrenmeleri ile ilgili kararlar almasına olanak veren bir öğrenme yöntemidir. Burada yüz yüze iletişim ve etkileşim ön plana çıkmaktadır (M. Özer, 2005, 112). İşbirliğine dayalı öğrenmenin okullarda hem öğretmenlerin birbirleriyle ilişkilerinin geliştirilmesi bakımından hem de öğretmenlerin öğrencileri eğitirken bu yöntemi kullanmaları açısından önemli bir öğrenme yöntemi olarak algılanması oldukça önemlidir.

2.1.1.7. Çalışanların Savunucusu Olarak Öğrenme

Çalışanların; çalışma arkadaşlarını, örgütü, takımı temsil ederek belli başlı örgüt işleyişi hakkında öğrenme faaliyeti gerçekleştirmeleridir. Takım lideri, sendika temsilcisi, kurumsal pazarlık ekibi üyesi olarak anlaşmaların hazırlanması, örgüt adına görüşmelerin gerçekleştirilmesi vb. faaliyetler esnasında çalışanlar; örgüt kuralları, işin işleyişi ve sektördeki problemler hakkında pek çok şey öğreneceklerdir (Gerber, 1998, 173). Okullarda öğretmenlere sendika temsilciliği ya da sözcülük görevleri verilerek onların mevzuatı ve sistemin işleyişini öğrenmeleri sağlanabilir ve böylece olaylara

makro açıdan bakmalarının yolu açılabilir. Bu gibi görevlerin değişmeli olarak farklı çalışanlara yaptırılması yararlı olabilir.

2.1.1.8. Çalışanlara Liderlik Fırsatı Vererek Öğrenme

Çalışana liderlik misyonu verilerek; proaktif rol üstlenmesi, planlı biçimde sorumlu olduğu çalışanları eğitmesi, ve daha az tecrübeli çalışanlara mentorluk etmesi sağlanır (Gerber, 1998, 174). Böylece çalışan, öğretirken öğrenme faaliyeti içinde yer alır. Okullarda takım çalışmalarında takım liderliği rolünü üstlenen öğretmenlerin gelecekteki idari ve yönetsel görevlere hazırlanmaları sağlanabilir. Bu takımlarda liderlik belli zamanlarda değiştirilerek pek çok öğretmenin liderlik sorumluluğunu almaları yararlı olabilir. Liderlik görevi üstlenen öğretmenlerin duygudaş bir bakış açısı elde ederek yönetimi daha iyi anlaması mümkün olabilir.

2.1.1.9. Yaratıcı Öğrenme

Öğrenmenin yaratıcı olabilmesi için farklı seçme şansı veren durumların oluşması gerekir. Araştırmalar, yaratıcılığın öğrenmenin önemli bir boyutu olduğunu göstermektedir (Tuğrul ve Kavici, 2002, 10). Yaratıcı öğrenmede belli başlı teknikler rol yapma, beyin fırtınası, nitelik sıralama olarak belirtilebilir (Özden, 2005). Yaratıcı düşünme cesaretlendirildiğinde öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirildiği görülmektedir. İşyerinde yaratıcı öğrenmenin sağlanabilmesi için hayalgücünün kullanılmasına izin vermek, merak duygusunu engellememek, çözümü çalışanların bulmasını sağlamak, deneysel çalışmalara izin vermek, çalışanların birbirleriyle iletişimini etkili kılmak, çalışanların risk almalarına olanak vermek gerekmektedir (Özen, 2012). Yaratıcı öğrenmenin en etkili yollarından birisi yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanıldığı hizmet içi eğitimlerdir. Bu tarz eğitimlerde öğretmenlerin yaratıcılık becerileri daha fazla ortaya çıkmakta ve dünyaya farklı gözlerle bakmaya başlamaktadırlar (Bil, 2012). Özen (2012, 246) öğretmenlerin esnek, akıcı ve orijinal bir düşünme gücüne sahip olmaları gerektiğini, böylece öğrencilerini de yaratıcılığa yöneltecek ortamlar sağlayabileceğini belirtmektedir.

2.1.1.10. Kalite Güvencesi Uygulamaları Yoluyla Öğrenme

Örgütlerin performanslarının ölçülmesi fikrinin yaygınlaşması, çalışanlara geri bildirim şansı tanınması ve çalışanların kendi performanslarını arttırmalarının yollarını keşfetmelerini sağlamaya yönelik bir öğrenme biçimidir (Gerber, 1998, 174).

Matthews (1999, 20) işyerinde öğrenmenin başarılı olabilmesi için belli bazı durumların net olması gerektiğini belirtmektedir. Bir örgütün; etkililiğini, üretkenliğini, karlılığını ve kalitesini artırabilmesi için işyerini iyi analiz etmesi gerekmektedir. Hedeflerin belirginliği, öğrenme çıktılarının ölçülebilmesi, grup üyeleri arasındaki ilişkilerin niteliği, çalışanlar arasındaki işbirliği tarzı, ve kararlara katılımın derecesi, öğrenmenin gerçekleşme şeklini etkiler (Matthews, 1999, 20). Bütün bu belirtilenler genel olarak tüm sektörler için geçerlidir denebilir. Dolayısıyla eğitim alanında da öğretmenler arası ilişkilerin niteliği, işbirliğinin tarzı ve yönetimin öğretmenler üzerindeki davranış şekli, işyerindeki öğrenmeyi etkileyebilir. Lohman ve Woolf (1998) da benzer şekilde informel öğrenmenin çıktıları olarak bilgi değişimi, deneyimleme ve çevresel taramaya vurgu yapmaktadırlar. Buna göre örneğin, informel öğrenme faaliyetine katılan öğretmenler birbirleriyle bilgi paylaşmakta, aktif olarak yeni fikirleri ve teknikleri denemekte, okul dışındaki kaynaklardan bilgi toplamaktadırlar (Lohman ve Woolf, 1998).

Öğretmenlerin iş yüklerinin fazla olması nedeniyle (sınıf içi ders faaliyeti, ders planlarının hazırlanması, öğrenci klüplerine katılmak, idari ve bürokratik işlerin yapılması vb.) (Lohman, 2000) meslektaşlarıyla bir araya gelip informel öğrenmeyi gerçekleştirme şansları oldukça zorlaşmaktadır. Oysa informel öğrenme; bireysel, grup halinde ya da örgütsel olarak öğrenmenin etkili yollarından birisidir. Örgütsel ya da bölüm bazında (zümreler olarak) belli bir kültür geliştirilerek aynı uzmanlık alanlarında görev yapan öğretmenlerin zaman zaman bir araya gelmeleri ve böylece bilgi, tecrübe ve ekipman paylaşımlarını gerçekleştirebilmeleri mümkün olabilir. Lohman (2000), Amerika Birleşik Devletleri'nde üç farklı okulda tecrübeli 20 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmasında, özellikle informel öğrenme bağlamında yaşanan problemleri ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Buna göre, her ne kadar öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için yeterli kaynak ve olanak sağlansa da, araştırmalar etkili öğrenmenin %90 ının informel öğrenme ile edinildiğini göstermektedir. Hodkinson ve Hodkinson (2003, 10) da gerçekleştirdikleri bir araştırmada, aynı birimde çalışanların öğlen yemekleri ve boş zamanlarda ofis ortamında bir araya geldiklerini, yemek hazırlama, kahve yapma gibi

etkinlikler sayesinde toplandıklarını ve iş ile ilgili paylaşımlarda bulunduklarını belirtmektedirler.

2.1.1.11. Taklit Ederek Öğrenme

Başkalarının davranışlarını takip ve taklit ederek öğrenmenin gerçekleşmesi mümkündür (Özabacı ve Özmen, 2005, 139). Usta çırak ilişkisindeki gibi öğretmenler, daha tecrübeli meslektaşlarının hareketlerini gözlemleyerek ve onları rol model olarak algılayarak öğrenmeyi gerçekleştirebilmektedirler. Özellikle mekanik ve tekrarlanan hareketlerin yoğun olduğu örgütlerde taklit ederek öğrenme önem taşımaktadır. Okullarda ise özellikle davranışlar bağlamında daha deneyimli öğretmenlerin gerek öğrencilerle gerekse ailelerle ilişkiler kapsamında sergiledikleri tavırların taklit edilmesi etkili bir öğrenme sağlayabilir. Genç ve meslekte yeni öğretmenler, kendilerinden daha tecrübeli öğretmenlerin hareketlerini tekrarlayarak üzerlerinde taşıdıkları mesleki misyonlarını uygun biçimde icra etmeyi öğrenebilirler. Ancak çeşitli sebeplerden dolayı iş yerinde öğrenme faaliyetleri sekteye uğrayabilir. Yönetimin bakış açısı, çalışan-yönetim ilişkileri, çalışanların uyumu vb. gibi daha pek çok faktör öğrenmeyi engelleyebilir.

2.1.2 İş Yerinde Öğrenmeyi Engelleyen Faktörler

Çalışma alanları, insan faktörünün ve çevresel faktörlerin etkisiyle karmaşık hale gelmektedir. Bu durum da öğrenmeyi engelleyen pek çok faktörün ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Bunları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

2.1.2.1. Öğrenme Zamanının Yetersizliği

Zamanın kısıtlılığı bakımından öğretmenler ve okul yönetimi sınıf dışında öğrenmeyi hedefleyen etkinliklere karşı isteksizdirler (Hodkinson ve Hodkinson 2003, 15; Lohman 2000). Eğitim faaliyetleri genellikle öğrencilerin okulda olmadıkları tatil zamanlarına, akşam üstleri, haftasonları ya da öğretmenlerin bireysel vakitlerine denk gelmektedir (Hodkinson ve Hodkinson, 2003, 15). Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin en uygun zamanları derslere ara verilen Şubat Tatili, derslerin bittiği Haziran Ayı ve derslerin başlamasına yakın bir zaman olan Ağustos Ayıdır. Resmi olarak 15 günlük iki seminer dönemi bulunmaktadır. Bunlar Haziran ve Ağustos

dönemlerinde hizmet içi eğitim olarak gerçekleşmektedir. Ancak çoğu okul bu dönemi ya formalite icabı düzenledikleri eğitimler ile doldurmakta ya da boş geçirmektedirler. Eğitim döneminin sona erdiği Haziran Ayında yorgun olan öğretmenlerin seminer dönemi olarak adlandırılan bir süreçte eğitime tabi tutulmaları çok da anlamlı olmayabilir. Temmuz Ayı da öğretmenlerin izin dönemine denk gelmektedir. Öğretim yılının başlamasından önceki 15 günlük zaman dilimi (genellikle Ağustos Ayı ortası), öğretmenlerin zihince rahatlamış oldukları en uygun dönemdir. Tatilden henüz gelmiş öğretmenler stresten arınmış bir halde hizmet içi eğitimlere odaklanabilecekler ve öğrendiklerini kısa bir süre içinde uygulayabileceklerdir. Dolayısıyla bu kısa sürenin verimsiz geçirilmesi büyük bir kayıp olacaktır.

2.1.2.2. Kaynaklara erişimin Kısıtlılığı

Öğretmen eğitimine ayrılan kaynaklar genel olarak devletin belirlediği şekilde öncelikli kılınmaktadır. Dolayısıyla da öğretmenlerin kendi ilgi alanlarına ve zamanlarına göre katılmayı istedikleri eğitime kaynak kalmamaktadır (Hodkinson ve Hodkinson, 2003, 15). Konuları birbirine yakın öğretmenlerin ve aynı öğrencilere sahip olanların birbirleriyle iletişim halinde olmaları oldukça önemlidir. Ancak bu öğretmenler birbirlerini göremiyor ve birbirlerine erişimde sıkıntı çekiyorlarsa, o zaman informel öğrenme sekteye uğrayabilir. Bölüm ofisleri (zümre odaları) ile bu zümreye ait öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıflar arasındaki mesafe yakın olmalıdır. Bu odalar, aynı uzmanlık alanlarının üyelerini barındıran ve dolayısıyla da materyal değişimi ve paylaşımının gerçekleştiği, birbirlerine soru sordukları ve informel tarzda konuşup tecrübelerini dolaylı yoldan aktardıkları mekanlardır. Bilgisayar teknolojisine erişim kısıtlı olduğunda ise, öğretmenlerin eğitim-öğretim ile ilgili bilgisayar becerilerini geliştirmeleri, araştırma yapmaları ve elektronik ortamda iletişimde bulunmaları zorlaşabilir. Kütüphaneye erişim de aynı şekilde informel öğrenimin gerçekleştiği bir alandır. Bu alanın fiziksel olarak erişimi sıkıntılı olduğu zaman öğretmenlerin de kütüphaneden yararlanma isteği ve olanağı azalmaktadır (Lohman, 2000). Ankara ilindeki okullarda kamu okulları olsun ya da özel okullar olsun bilgisayarlara erişimin öğretmenler odasıyla sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Bu odalarda da bilgisayar sayısı birkaç taneyi geçmemektedir. Kütüphane olanağı da aynı şekilde okullarda yok denecek kadar azdır. Meslek liselerinde kütüphanelere rastlansa da oran olarak bakıldığında oldukça az sayıda okulda bulunduğu söylenebilir. Kamu anadolu liselerinde ise yok

denecek kadar azdır. Kütüphane sadece öğrenci için değil, öğretmen için de bir gereksinimdir. Bu kaynaklara erişim sıkıntılı hale gelince işyerinde öğrenme faaliyeti de sekteye uğrayabilir.

2.1.2.3. Örgütsel Şartların İyi Analiz Edilmemesi

Örgütsel çevre şartlarının göz önüne alınmaması durumunda, çalışanların informel öğrenmeye karşı istekleri olumsuz etkilenecektir. İnformel öğrenmenin verimli olabilmesi için, bireyleri ve grupları engellemeyecek bir örgütsel çevrenin yaratılması gereklidir. Engel teşkil eden çevresel faktörlerin tespit edilmesi, bundan sonraki informel öğrenme faaliyetlerinin yapılandırılmasında fayda sağlayacaktır (Lohman, 2000). İşverenler, iş ile bireysel ihtiyaçlar arasındaki uyumu sağlamalıdırlar. Böylece, çalışanların örgüte bağlılık ve üretkenlikleri artacaktır. Artan doyum ile birlikte, bağlılığın ve üretkenliğin artmasına paralel olarak işyerinde öğrenme de gerçekleşecektir. Ancak işyerinde öğrenme etkinliklerinin, çalışanların iş dışındaki zamanlarında gerçekleşmesi durumunda memnuniyetsizliğin baş göstermesi kaçınılmazdır (Matthews, 1999, 22). Okullarda zaman zaman öğretmenlerin gereksiz olarak okulda tutuldukları görülmektedir. Özellikle özel okullarda gözlemlenen bu uygulama, öğretmenlerin kendilerini birer işçi gibi görmelerine neden olmaktadır. Aynı şekilde katı hiyerarşik yapının öğretmen üzerinde yarattığı baskı da bir başka örgütsel şart olarak algılanabilir. Örgütsel şartların çalışan profiline göre belirlenmesi, hem örgüt sağlığı açısından hem de verimlilik bakımından örgüt amaçlarına ulaşmada yararlı olabilir.

2.1.2.4. Uzmanlık Eksikliği ve İsteksizliği

Mesleğe henüz başlayanların öğrenmelerinde uzman eksikliği duymaları ya da uzmanların bilgi saklama tavırları nedeniyle işyerinde öğrenme süreci sekteye uğrayabilir. Bu tavır, tecrübelilerin örgütteki yerlerini sağlama almaları kaygısından doğmaktadır (Billett, 1995). Yeni gelen genç öğretmenlere kılavuzluk etmek, ancak yıllar süren tecrübelerin sonunda mümkün olabilmektedir. Eğer bir okulda, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin model olarak izleyecekleri, gerektiğinde danışabilecekleri kıdemli meslektaşları yoksa, mesleklerini doğru ve kısa bir zaman diliminde öğrenmeleri de zorlaşabilir.

2.1.2.5. Okul Yönetiminde Kısıtlı Karar Verme Yetkisi

Öğretmenlerin okul yönetiminde söz sahibi olamamaları ve bunun da yönetim tarafından engellenmesi, onların bir süre sonra yönetim ile ilgili konulara odaklanmalarından çok sadece sınıf içi konulara yönelmelerine neden olmaktadır. Oysa öğretmenlerin karar verme sürecinde aktif rol oynamaları ve katılım sağlamaları gerekmektedir. Eğitimin sürdüğü alan sınıflar ve öğretmenlerdir, bu yüzden de öğretmenlerin fikirleri ve çözüm önerileri dikkate alınmalıdır. Öğretmenlerin birbirlerinin sınıfına misafir olarak girip gözlem yapmaları ve meslektaşlarının tarz ve tekniklerini izlemeleri de informel öğrenme açısından önemlidir (Lohman, 2000).

2.1.2.6. Liderin Tavrı

İşyeri öğrenmesinin etkili uygulanmasındaki en büyük anahtar rollerden birisi de liderdir. Liderin pratik bilginin uygulanmasını engelleyici davranışlar göstermesi, sürecin başarısız olmasına neden olur. İşyerinde öğrenme sürecinde liderin adanmışlığının sağlamlığı önemli olmakla birlikte, ihtiyaç analizine dahil olması, çalışanların beceri açıklarını/ihtiyaçlarını belirlemesi ve en iyi öğrenim şeklini tayin etmesi sürecin başarısı için önemlidir (Matthews, 1999, 25). Bu başarıya ulaşmak okullarda teoride daha kolay görünebilir çünkü okul müdürlerinin aynı zamanda eğitmen/öğretmen sıfatları da bulunmaktadır. Dolayısıyla okullardaki yöneticilerin öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleme ve onlara en uygun öğrenim şeklini bulma konusunda bir adım daha önde oldukları söylenebilir.

2.1.2.7. Öğrenmeyi Teşvik Edecek Ödüllerin Eksikliği

Öğretmenlerin; öğrenci klübü, öğretmen mentorluğu, takım ve bölüm liderliği gibi sınıf dışı etkinliklere katılmaları fakat bunun sonunda yeterli olarak hem maddi hem de manevi bir kazanç elde etmemeleri, onların bu tür görevlere karşı isteksiz hale gelmelerine neden olmaktadır. Oysa bu tarz etkinlikler informel öğrenme olarak oldukça önemlidir. Yönetimin bu tarz etkinliklere karşı ekonomik bağlamda destek vermesi, ayrıca öğretmenleri özenle gösterdikleri emeğe karşı manevi olarak desteklemesi gerekir. Yeni fikirlerin ortaya atılması ve sahip olunan uzmanlıkların paylaşılması için bu tarz etkinlikler iyi fırsatlardır (Lohman, 2000).

2.1.2.8. Hedeflerin Açıkça Belirlenmemesi

Rylatt (1994; akt. Matthews, 1999, 25) amaçların ve hedeflerin açıkça belirlenmemesi durumunda işyerinde öğrenme faaliyetinin olumlu bir biçimde gerçekleşmeyeceğini vurgulamaktadır. "Alice Harikalar Diyarı'nda" hikayesinde de belirtildiği gibi, gideceği yolu bilmeyen birinin hangi yoldan nasıl gittiğinin pek bir önemi yoktur. Hedeflerin net olarak saptanması, öğretmenlerin de bu hedeflere göre kendilerini geliştirmelerine imkan tanıyacaktır. Örnek olarak, bir Avrupa Birliği projesini hedefleyen öğretmenlerin İngilizce dilini öğrenmek için kursa gitmeleri, okul içinde bu hedefe yönelik olarak bilgi paylaşmaları, hedefe göre yol belirlenmesi anlamı taşımaktadır.

2.1.2.9. Anlaşılmaz Bilgi

Özellikle yeni teknolojilerin ortaya çıkması ile birlikte bilgi anlaşılmaz hale gelmektedir. Bunun için bir aracı yardımıyla bu bilgilerin diagramlarla, analoji yardımıyla, sözel tanımlamalarla açık ve anlaşılır hale gelmesi gerekmektedir. Aksi taktirde bilginin anlaşılmazlığı ona ulaşılmasını da güçleştirmektedir (Billett, 1995). Bu güçlüğün ortadan kaldırılması için, yeni teknoloji ya da uygulamaların hizmet içi eğitimlerle anlatılması ve bir uzman eşliğinde yaparak bilginin anlaşılır hale gelmesi sağlanabilir. Aksi taktirde öğretmenlerin bu yeni teknolojileri ya da yöntemleri öğrenmeleri zorlaşabilir.

2.2. Örgüt Kavramı

Örgütler, belli toplumsal gereksinimleri karşılamak üzere bir araya gelmiş ve düzenli olarak güçlerini eş güdümleyen insanların oluşturduğu açık sistemlerdir (Başaran, 2000, 74). Sistem kavramı, aralarında karşılıklı bağımlılık olan unsurlardan kurulu bir bütünü belirtir. Örgütler, içinde bulundukları çevre ve teknolojiden etkilenirler, belli girdiler alarak bunları kendi içlerinde işleyip değiştirerek tekrar çevreye verirler (Öncü, 1982, 35). Örgütleri diğer toplumsal birimlerden ayıran özellik, sosyal yapılarının açıkça belirlenmiş bir amaca yönelik planlanmış olmasıdır. Etzioni (1964, 3) de aynı düşünceyle örgütleri tanımlarken, iş bölümünün, gücün ve iletişim sorumluluklarının rastgele değil, aksine planlı biçimde hedefe yönelik olarak

belirlendiğini, örgütlerin kendi doğasını ve kaderini; aile, arkadaş grupları, kabile gibi sosyal yapılardan daha fazla kontrol altına alabildiğini belirtmektedir.

Toplumun gereksinimlerini karşılamak üzere ortaya çıkan örgüt kavramı on dokuzuncu yüzyılın başlarında dillendirilmiş ve orta büyüklükteki sosyal sistemler anlamında kullanılmıştır (Özdemir, 2008, 2). Bu sistemler belirlenmiş hedeflere ulaşmak üzere oluşturulmuşlardır (Benoit ve Mackenzie, 1994, 26). Sistem ve bunun alt sistemlerinden oluşan örgütleri daha iyi anlayabilmek için metaforlar kullanılmaktadır. Soyut olan örgüt kavramının metaforlarla somut hale sokulması sıklıkla izlenen bir yol olmuştur. Balcı'ya (1983, 29) göre metafor, örgütü anlamaya yardımcı olurken, özelliklerin bilinen bağlamdan bilinmeyene transferine yardım eder. Ayrıca soyutun algılanabilmesini sağlayan metaforlar, sosyal gerçeğin mecazi olarak yansıtılmasıdır (Balcı, 2003, 29).

Böylece örgütler ilk önceleri birer makine olarak algılanmıştır (Yağmurlu, 2004, 38). Makine metaforu ile özdeşleşen geleneksel örgüt kuramı, temelde örgütün insan dışı özellikleri üzerinde durmuştur. Bu anlayış, örgütü insansız bir makine gibi ele almış ve onu makinenin bir dişlisi olarak algılamıştır. Bu algı dahilinde örgüt sadece verimlilik ve etkililik olarak değerlendirilmiştir (Peker, 1995, 72; akt.Özdemir, 2008, 13). Mekanik (makine) örgütler düşük uzmanlaşma, yüksek merkezileşme, düşük iş doyumu, yüksek verimlilik, katı hiyerarşi (Yıldırım, 2014, 361), geleneksel ve bürokratik olarak belirtilmektedirler (Zanzi, 1987, 126). Başka bir deyişle bu tarz örgütler; klasik yönetim tarzıyla idare edilen, değişime yanaşmayan, emir komuta zincirinin dışına çıkmayan ve tüm eylemlerini önceden belirlenmiş kurallara göre esas alan yapılardır denebilir.

Örgütlere bakış açısı daha sonraları değişmeye başlamış ve yaşayan organizmalar olarak algılanmıştır (Şişman, 1995). Bu örgütler informel kontrol, yetki, iletişim ağlarına sahip olup, çevreye uyum sağlayabilen bir yapıdadır. İletişim yatay gerçekleşirken, kararlara katılım etkili olarak gerçekleşmektedir (Zanzi, 1987, 127). Belli bir amaca ulaşmak için pek çok yönteme başvurulabilen bu örgütlerde çevre ile etkileşim oldukça fazladır. Çevredeki değişimlere uyum sağlayabilmek için örgütün geri besleme mekanizmaları bulunmaktadır (Balcı, 2014, 82). Örgütler de, insan vücudundaki gibi bir sisteme sahip olmak durumundadır. Vücudun sindirim sistemi, sinir sistemi gibi alt sistemlerinden oluşması gibi örgütlerin de iletişim sistemi, yönetim sistemi gibi sistemleri yer almaktadır. Üre kesesi dolan bireyin boşaltım yapabilmesi için böbreğin gerekli bildirimi beyne iletmesi (aşağıdan yukarıya iletişim, raporlama,

geri bildirim), ve sonrasında ise beynin boşaltımın gerçekleşip gerçekleşmemesi gerektiğine karar vermesi gibi, örgütlerde de iletişim çok yönlü olarak gerçekleşmektedir.

Örgütler pek çok metafor ile anlatılmaya çalışılmıştır. Bu örgütler kimileri tarafından stratejilerin oluşturulduğu, kararların alındığı, farklı ilişkileri barındıran ve gücün elde edilmesi için savaşın verildiği politik bir alan olarak görülmüş, kimileri için ise bir okul olarak algılanmıştır. Bazıları, bu örgütleri hapishane olarak tanımlamıştır. Örgütler, iktidar mücadelesinin verildiği ve çıkarların ön planda olduğu politik bir sistem olarak algılanmıştır. Sınıf mücadelesinin görüldüğü, insanı sömüren bir düzenin hüküm sürdüğü ve yöneticilerin çalışanlar üzerinde baskı kurduğu tahakküm metaforu ile de örgütler tanımlanmaya çalışılmıştır. Bütün bu metaforlardan başka örgütler öğrenebilen ve sürekli gelişebilen bir yapı olarak da düşünülmüşlerdir. Buna göre örgütte kültür oluşumu, hafıza deposu ve öğrenme faaliyetleri söz konusudur. Öğrenen örgüt olarak adlandırılan bu örgütlerin temel felsefesi öğrenmeyi odak noktası olarak belirlemiş olmalarıdır (Balcı, 2008).

2.3. Öğrenen Örgütler

Bireyin; önce kendisine, sonra ailesine ve daha sonra da topluma yararlı olması beklenir. Bu durum örgütler için de geçerlidir. Her örgüt belli bir amaç için ortaya çıkar (kar elde etmek, topluma yarar sağlamak vb. gibi). Ancak önemli olan sürdürebilirliğin sağlanabilmesidir. Dünya nüfusunun dramatik biçimde artması (Huxley, 2001) ve tüketim odaklı bir sistemin hükmünü sürdürmesi sonucunda örgütler de hızla değişen tüketici isteklerine yanıt vermek zorundadır aksi takdirde yaşamları tehlikeye girebilir. İşte bu yüzden eğitim, örgütlerin yeni yollar keşfetmesi ve kaynakları etkili kullanabilmesi açısından etkili bir araç olarak görülebilir. Örgütler, pazardaki değişime yanıt verebilmek için sürekli öğrenme faaliyeti içerisinde bulunmalıdır ve öğrenen örgüt haline gelebilmelidir.

Öğrenen örgüt kavramının ilk kez kim tarafından ortaya atıldığı hususunda farklılığa rastlanmaktadır. Peter (1997) bu kavramın 1940 yılında Revans tarafından dillendirildiğini belirtirken (Gölönü, 2006, 78), Örtenblad (2004) Garrat tarafından 1987 yılında isimlendirildiğini ve bu kavramın halen belirsizliğini koruduğunu vurgulamaktadır. Öğrenen örgütler; tecrübelerinin özellik, şekil ve sonuçlarının farkına vardıkları ve bu tecrübeleri anlamaya yönelik zihni modeller geliştirdikleri işlemler

bütünüdür. Bu örgütler yeni bir davranış biçemi geliştirirler, farklı bakış açılarına sahip olurlar ve çalışanlar bilgi odaklıdır. Öğrenen örgütler, sürekli öğrenmenin sağlandığı iklim ve sistemlerin yaratılması amacına yönelik kültürü ve süreçleri geliştiren, teşvik eden örgütler olarak görülmektedir (Kasapoğlu, 2008, 45). Bunlar, öğrenme amaçlı hareket eden ve bilgiyi en uygun şekilde elde etmeyi hedefleyen, dolayısıyla da çalışanlarını öğrenme konusunda cesaretlendiren örgütler olarak ortaya çıkmaktadır (Yalçın ve Ay, 2011, 17).

Pedlar, Burgoyne ve Boydell (1991; akt. Garavan, 1997, 25), öğrenen örgütlerin tanımını yaparlarken kolaylaştırıcılığa ve tüm çalışanların devamlı olarak öğrendiklerinin örgüte aktarımına vurgu yapmaktadırlar. Garavan (1997, 18-20) öğrenen örgütlerin, örgütsel gelişim ve kolektif öğrenme için bir çare olduğunu belirtmektedir. O'na göre örgüt, sistem özellikleri içinde barındırdığı kişilerden bağımsız ise, öğrenen örgüt fikri anlamsızlaşacaktır.

Öğrenen örgüt kavramı kendi içinde iki temel kategoride tartışılmaktadır. Bunlardan ilki; öğrenen örgütlerin örgüt içinde tasarlanıp diğer örgütsel çıktılar üzerinde anlamlı bir etkisi bulunan bir değişken olduğu iken, ikincisi ise öğrenen örgütlerin metafor olarak betimlenmesidir. Temel olarak örgüt, bir kültür olarak görülmekte ve öğrenen örgüt de bu kültürün belirli bir değişkeni olarak belirtilmektedir (Garavan, 1997, 18). Senge ve diğerlerine (2007; akt. Banoğlu ve Peker, 2012, 73) göre öğrenmeyi merkeze alan bir anlayış, öğrenen okul olmak için tek geçerli gelişme yoludur.

Öğrenen örgütlerle ilgili süregelen tartışmalardan biri, örgütlerin mi yoksa bireylerin mi öğrendiğidir. Kimi araştırmacılar örgütlerin öğrenemeyeceğini, sadece örgüt içindeki çalışanların öğrenebileceğini iddia etmektedir (Örtenblad, 2001, 129). Onlara göre örgütler insan değildir ve bu yüzden de öğrenemezler. Sadece bireyler öğrenebilir ya da bireyler aracılığıyla örgütler öğrenebilir (Örtenblad, 2005, 213). "Bireyler öğrenir; ancak örgütler öğrenemez çünkü beyinleri yoktur" anlayışı ile "örgütler barındırdıkları bireyler sayesinde öğrenirler" anlayışı çatışma halindedir. Hedberg (1981; akt. Dodgson, 1993, 382), örgütlerin beyinlerinin olmadığını, bilişsel sistem ve hafızadan oluştuğunu, örgüt üyelerinin ve liderliğin geçici olduğunu fakat örgüt hafızasının belli bir davranış tarzını, zihinsel haritaları, norm ve değerleri zamanla koruduğunu belirtmektedir. Belasco (1998; akt. Örtenblad, 2005, 213), öğrenen örgütlerin varlığına karşı çıkarak "Öğrenen örgütler yoktur. Zamanınızı, enerjinizi ve paranızı harcamayın. Bu sadece bir mittir. Örgütler öğrenmez, insanlar öğrenir" diye belirtmektedir. Biraz daha farklı bir biçimde ama aynı bakış açısına yakın düşünen

Argyris ve Schön (1978; akt. Örtenblad, 2005, 213) de örgütlerin ancak bireyler sayesinde öğrenebileceğini savunmaktadırlar.

Aksi görüşte olan araştırmacılar (Örtenblad, 2005; Senge, 2013) ise, örgütleri yaşayan varlıklar olarak görerek, örgütlerin öğrenme kabiliyetine sahip olduklarını iddia etmektedirler. Cook ve Yanow (1993, 378) örgütlerin öğrenme kapasitelerinin örgütteki bireyler tarafından değil, onların toplamı ile belirlendiğini savunmaktadırlar. Yazarlar, örgütsel öğrenmenin bir grubun herhangi bir bilgiyi kolektif etkinlik becerisi sonucunda elde etmesiyle gerçekleştiğini belirtmektedirler. Örtenblad (2005, 214) da örgütlerin bireylerden oluştuğunu ve bu yüzden de canlı olduklarını savunmaktadır. Farklı bir başka görüş ise örgütlerin insan tarafından oluşturulan sanal yapılar olduğudur (Harari, 2016). Bu yapılar içinde insanı barındırdığından ve tüm sistemleri insan tarafından tasarlandığından yaşayan sanal yapılar olarak görülebilir.

Örgütler de öğrenebilir (Örtenblad, 2005, 213). Her örgüt, öğrenen örgüt olamaz ancak örgütsel öğrenmeyi içinde barındırabilir. Öğrenen örgütler bir idea olarak tanımlanmaktadır. “Daha iyiyi” arayan bu anlam, öğrenen örgütlerin en önemli varoluş sebebidir ve ulaşılamaz olanı ifade eder (Örtenblad, 2001, 127). Örtenblad’a (2001, 127-128) göre örgütler hayatta kalmak için öğrenmek zorundadır (örgütsel öğrenme). Ancak her örgüt öğrenen örgüt olmak durumunda değildir. Günümüzde pek çok bilim insanı, örgüt içinde çalışanların tümünün ya da çoğunluğunun öğrendiğini ya da öğrenmesi gerektiğini belirtmektedir. Senge (2013, 22) “öğrenen organizasyonlar mümkündür, çünkü öğrenmek hem bizim doğamızda vardır, hem de biz öğrenmeyi severiz” diye belirtirken bu kavramın insanlığa bakış açısı olarak McGregor’un Teori Y anlayışını benimsediği söylenebilir.

Günümüzde hala bürokratik yapılara rastlanmaktadır. 1980’li yıllarda ortaya çıkan öğrenen örgüt kavramı bir alternatif olarak görülmektedir. Çalışanların daha mutlu bireyler haline gelebilmeleri, öğrenerek özgürleşmeleri amaçlanmaktadır. Bu bağlamda Monks, Berker ve Mhanachain’in (2001) de belirttiği üzere günümüzde artık geleneksel yaklaşımlar terk edilip yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışanlar daha çok grup projelerinde yer almakta ve yaratıcı düşünce desteklenmektedir (Arkin, 1998, 32).

2.3.1. Bilgi Toplumunda Öğrenen Örgütler

Özellikle bilginin bu kadar değerli olduğu günümüzde öğrenen örgütlerin bilgiyi edinen ve onu amacına göre kullanabilen yapılar olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bilgi toplumunda öğrenme oldukça büyük bir önem ifade etmektedir. Bilgi artık neredeyse heryerde ulaşılabilir durumdadır. İnternet ortamında, televizyonlarda, sayısı inanılmaz artan atölye çalışmalarında bilgiye ulaşmak mümkündür. Ancak önemli olan bu bilginin nasıl işleneceğidir. Bilgiye ulaşmak, eğer nasıl kullanılacağı bilinmiyorsa hiçbir ifade etmeyebilir. Bu yüzden Yalçın ve Ay'ın (2011, 16) da belirttiği üzere belki de öğrenerek bilgiye ulaşmak hatta bilgiyi üretmek daha etkili hale gelmekte ve öğrenme sonucunda elde edilen bilgi, örgütlerin değişen çevre koşullarına uyum sağlamalarında son derece önemli olmaya başlamaktadır.

Eğitim örgütlerinde sürekli öğrenme ilkesi artık bir zorunluluktur çünkü bu örgütler bilginin en yoğun kullanıldığı, üretildiği yerlerdir. Dolayısıyla okullar öğrenen örgüt yapısı için oldukça uygundurlar (Güçlü ve Sotirofski, 2006, 365). Örgütsel bilgi, deneyim ve beceri şeklinde bireylerde ve örgütte biriktirilir. Özellikle örgütsel öğrenme olarak tanımlanan ve bilginin durumundaki değişimi ifade eden bir süreç dahilinde bilgi elde edilir, yayılır, üzerinde çalışılarak işlenir ve uygulanır (Güçlü ve Sotirofski, 2006, 364). Örgütlerde öğrenme üç farklı şekilde gerçekleşmektedir; bireysel öğrenme, takım halinde öğrenme ve örgütsel öğrenme.

2.3.2. Bireysel Öğrenme

Öğrenen örgütlerde öğrenme faaliyeti öncelikle bireysel öğrenme ile başlar. Bireyler öğrenmeye teşvik edilerek, mantık ve düşünce yapıları mevcut halden daha ileri bir düzeye taşınmaya çalışılır (Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2002, 60). Çalışanların güçlendirilmesi ve böylece işi yapanın karar verebilir hale getirilmesi ile birlikte öğrenme ihtiyacı duyacak olan çalışan kendini bu yönde öğrenmeye yönlendirecektir (Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2002, 61). Bireylerde öğrenmeye karşı oluşturulacak farkındalıklar ile birlikte zihniyet değişikliği çalışanlarda oluşturulacak ve bu diğer öğrenme formlarına bir hazırlık sağlayacaktır.

2.3.3. Takım Halinde Öğrenme

Takım halinde öğrenme bir takımın üyelerinin gerçekten arzuladığı sonuçları yaratma kapasitesini geliştirme sürecidir. Bu süreçte ortak vizyon oluşturma ve bireylerin yetenekli olmaları büyük önem taşımaktadır. Ancak gene de takımların başarısında en önemli unsur birlikte hareket edebilmenin uyumunu yakalayabilmektir. Örgütsel öğrenmenin başlangıç noktası takım halinde öğrenmedir. Bu takımlarda geliştirilen beceri ya da bilgi diğer örgüt üyeleriyle paylaşılarak örgütün hafızasına kayıt edilir. Takım halinde öğrenmede en önemli unsur takım üyelerinin birbirleri ile olan ilişkileridir. Belli bir düzeyden sonra bireysel öğrenme, örgütsel öğrenme için önemini yitirmeye başlar. Bireylerin sürekli öğrenmeleriyle örgütsel öğrenme ortaya çıkamamaktadır. Bu yüzden takım halinde öğrenme bütün örgüt için öğrenme haline dönüştürülebilir (Senge, 2013, 258). Schein (1993) takım çalışmalarında diyaloğun önemini vurgulayarak, takım üyelerinin tartışma yoluyla değil, diyalogla iletişim kurmalarının önemini vurgulamaktadır.

2.3.4. Örgütsel Öğrenme

Örgütsel öğrenme son zamanlarda oldukça moda bir kavram haline gelmiştir. Birinci neden, öğrenen örgütler kavramının değişen dünyaya ayak uydurmayı arzu eden ve bundan dolayı sistem ve yapılarını değişime göre yenileme niyetindeki örgütler için önemli hale gelmesidir. İkinci neden, teknolojik değişimin; ürün, süreç ve örgüt üzerindeki belirsizliği ve çatışmayı artırmasıdır. Yeni ürün geliştirme sürecinin karmaşıklığı, ürün yaşam döngüsünün kısalması ve bilgisayar destekli örgütsel yeniliklerin artması gibi sebepler, örgütlerin yeni yöntemler geliştirme ve farklı yollar keşfetme ihtiyacını doğurmaktadır. Üçüncü neden ise, akademik açıdan örgütlerin değişen durumlarla yüzleşmelerinde uğraşacakları yeni bir dil arayışıdır (Dodgson, 1993, 376).

Örgütsel öğrenme iki farklı konuyu ima etmektedir. Birincisi, farklı seviyelerde öğrenmenin gerekliliğinin bilinmesi ve öğrenilenlerin örgüt hafızasına yerleştirilmesidir. İkincisi ise, depolanmış bilginin pratikte kullanılmasıdır. Her bireyin öğrendiği bilginin örgüt hafızasına yerleştirilmesi, öğrenileni ve bilgiyi kurumsallaştırmaktadır (Örtenblad, 2004, 133). Öğrenmenin örgüt hafızasına yerleşmesi, bireyden örgüte doğru bir geçişle mümkündür. Paylaşılan norm ve değerler, bireyselden çok örgütsel bir göstergedir. Bireylerin paylaşılan kültür içerisinde kendi

içlerinde bütünleşmeleri sonucunda öğrenme gerçekleşir ve bu büyük bir örgütsel meydan okumadır. Örgüt kültürünün bireysel ve kolektif öğrenmeyi kaynaştırıcı rolü, disiplinler arası araştırmalar için bir teminattır (Schein, 1985).

Öğrenmenin örgütsel boyutu, örgütü yaşayan bir varlık olarak görmekle ilintilidir. İnsan, yaşamını idame ettirebilmek için nasıl suya ve yiyeceğe ihtiyaç duyuyorsa, örgütlerin de hayatta kalmaları için bilgi, para, işçi ve hammaddeye ihtiyaçları vardır ve çevreye bağımlıdırlar (Hatch, 1977; akt. Nayır, 2008, 20). Hawthorne'un çalışmaları göstermektedir ki, grup halinde yapılan çalışmalar verimi arttırmaktadır (Balcı, 2005, 74).

Dodgson (1993, 377) örgütsel öğrenmeyi "örgütlerin kültürleri ve etkinlikleri içinde bilgi ve rutinlerin (tekrarlanan olayların) yapılandırılma, tamamlanma ve organize edilme yolları, işgücünün geniş becerilerinin kullanımının geliştirilmesiyle örgütsel verimliliğin arttırılması ve adapte edilmesi" olarak tanımladıktan sonra, bu tanımdan bazı sonuçlara ulaşmaktadır. İlki, öğrenmenin çıktısı olumsuz olsa da öğrenme sonucu genel olarak olumludur (örgütler hata yaparak öğrenirler). İkincisi, öğrenme her ne kadar bireysel olsa da örgütler de beraberce öğrenmiş olur. Üçüncüsü ise, öğrenme farklı seviye ve hızlarda örgütün tüm faaliyetlerinde gerçekleşir. Öğrenmede çeşitli etkileşimleri koordine etmek ve cesaretlendirmek önemli bir örgütsel görevdir.

Örgütsel öğrenme, örgütteki tüm bireylerin öğrenme sürecinde aktif olarak bulunmasını ima eder. Eyleme dayalı olan bu süreçte amaç işbirlikçi öğrenmeyi sağlamaktır (Örtenblad, 2001, 126). Flaschberger, Gugglberger ve Dietscher (2013, 994) örgütsel öğrenmeyi bireysel öğrenmenin ötesinde bir olgu olarak tanımlarken; bilgilerin, bulguların ve değişimin işbirlikçi ve sürekli olarak devam eden bir öğrenme kültürü yaratılarak örgüt boyutuna transfer edilmesi biçiminde ifade etmektedirler. Örgütün işleyişinde, rutinlerinde, ritüellerinde, kurallarında kullanılmayan bilgi, bireyin örgütten ayrılmasıyla birlikte yok olacaktır. Bu yüzden de bireyin öğrendiklerinin bir şekilde tüm çalışanlarla paylaşılması gerekmektedir. Örgütün parçalarından biri, içinde barındırdıkları bireydir. Çalışanlar elde ettikleri bilgiyi örgütle paylaşmıyorlarsa ve bunları örgütün rutinlerine, kurallarına ve işleyişine kazandırmıyorlarsa, örgütsel öğrenmeden bahsedilemez. Newton yerçekimini bulduğu zaman, bu bilgiyi bilim dünyasıyla paylaşmasaydı, evrensel öğrenme diye de tanımlayabileceğimiz bu buluş, ya daha sonraki bir zaman diliminde bir başkası tarafından bulunup paylaşıldığında ortaya çıkacaktı ya da belki de bu bilgi Newton ile birlikte yok olup gidecekti.

Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrenen ajanların (çalışanlar) değerlendirme, buluş ve keşiflerinin örgüt hafızasına yerleştirilmesi gerekir. Değişim döngüsel bir süreçtir. Bilginin yaratılması, dağıtılması, değişime entegre edilmesi ve örgütün tüm işleyişine yerleştirilmesi gerekir (Örtenblad, 2013, 26). Özellikle Japon şirketleri kendilerini örgütsel öğrenmeye fanatiklik boyutunda adamışlardır. Onlara göre yüksek uyum ve etkileşim içerisinde öğrenme sürekli devam eder. Öğrenmenin belki de en etkili hedefi, verimlilikle eşdeğer olmasıdır. Verimliliğin, "yaparak öğrenme" ile desteklenmesinin gerekli olduğu tartışılmaktadır (Dodgson, 1993, 379).

Friedman, örgütsel öğrenme sürecini beş aşamalı olarak açıklamaktadır. İlk olarak birey bir problemi keşfeder. Burada asıl olan beklentiyle sonuç arasındaki farktır. İkinci olarak bireyler bu problemi anlamlandırabilmek için araştırma faaliyetine girişirler. Burada veri toplama gerçekleşmektedir. Bundan sonraki adım bazı fikirlerin, teorilerin ya da önerilerin ortaya konulmasıdır. Bu safhada amaç değişimi gerçekleştirmektir. Dördüncü aşamada ise bir önceki aşamada kabul gören bir fikir, davranışa dönüştürülür. Başka bir deyişle kabul gören fikir, teori ya da önerinin hayata geçirilmesi gerçekleşir ve tüm üyeler buna göre bir tavır alır. Son olarak ise örgütün öğrenmeyi fark etmesi ve bunu örgütsel süreçlerin içine dahil etmesidir (Friedman, 2002).

Öğrenme genel olarak olumlu sonuçları olan bir faaliyettir. Özellikle de örgütlerin kolektif olarak öğrenme kabiliyetleri bulunmaktadır ve bu farklı hızlarda ve seviyelerde gerçekleşmektedir. Alanyazında örgütsel öğrenmenin yeni bir bilginin geliştirilmesi şeklinde kavramsallaştırıldığı ve davranışa etki ettiği belirtilmektedir. Öğrenme, davranış değişikliğini kolaylaştırır; aynı zamanda da verimliliğe etki eder. Örgütsel öğrenme; tek döngülü, çift döngülü ve öğrenmeyi öğrenme olmak üzere genel olarak üç farklı seviyede algılanmaktadır (Garavan, 1997, 23; Örtenblad, 2004, 133).

2.3.4.1. Tek Döngülü Öğrenme (Single-Loop Learning)

Argyris ve Schön, üç farklı öğrenmeden bahsetmektedir. Tek döngülü öğrenme basit öğrenmeyi ima eder. Buna göre bireyler ya da örgüt varolan düşünce sistemi içerisinde daha fazla öğrenir. Davranış sadece belli bir dereceye kadar değişir. Örgütün temel hedefleri, aktiviteleri ve yapısı sorgulanmaz. Örgüt çalışanları işin daha verimli nasıl yapılacağını öğrenirler (Argyris, 1976, 367). Hatalar örgüt çalışanları tarafından düzeltilirken, aynı zamanda da yönetim değerlerine sadık kalınır ve hataların meydana

gelme sebebi çalışanlarca sorgulanmaz (Argyris, 2002, 206). Örgütün o anki politikalarının devamı ya da hedeflerinin tutturulması süreci, tek döngülü öğrenme olarak adlandırılabilir (Argyris, 1977, 116). Tek döngülü modelde çalışanların işleyişi ve sistemi sorgulamaları ve fikir yürütmeleri bir zayıflık olarak algılanmaktadır ve başkaları üzerinde tek yönlü bir kontrol mevcuttur (Argyris, 1976, 370). Çalışanlar ya da örgüt, belli bir zihniyet değişikliği olmaksızın daha fazla öğrenir ancak bu öğrenme belli bir düzeyi geçemez. Davranış değişikliği belli bir seviyede kalır (Örtenblad, 2013, 27). Tek döngülü örgütlerde verilen görev yapılır ve inisiyatif kullanılması beklenmez. Argyris'in (1977, 116) termostat örneğindeki gibi, belli bir sıcaklığa gelen termostat ısıtmayı kapar ya da açar ama bunu neden yaptığını bilmez ve sorgulamaz.

2.3.4.2. Çift Döngülü Öğrenme (Double-Loop Learning)

Çift döngülü öğrenmede, varolan düşünce sistemi sorgulanmaya başlanır. Çift döngülü öğrenmenin sonucunda ya yeni bir düşünce sistemi ortaya çıkar ya da varolan düşünce sistemine olan inanç güçlü biçimde korunur. Halihazırdaki düşünce sisteminin değerlendirilmesi ve sorgulanması, radikal bir değişimi ya da statükoyu ortaya çıkarabilir. Argyris ve Schön'ün teorisi, tüm örgütlerin çift döngülü öğrenme kapasitesine sahip olduğu fakat sadece çok azının bunu başarabildiği yönündedir (Örtenblad, 2013, 27). Bu öğrenme düzeyinde, örgüt çalışanları örgütle ilgili temel yapıdaki değişiklikleri sorgulamaya ve değiştirmeye başlarlar (Argyris, 1976, 367). Varolan zihniyete karşı şüphe duyulabilir. Hedeflerin, gözden geçirilmesi ve değişim ihtiyacı varsa gündeme gelmesi, politikaların sorgulanması çift döngülü öğrenmenin gerçekleşmesidir. Dolayısıyla hatalar tespit edilmekle kalmaz, hatanın nedeni bulunmaya çalışılır ve gerekiyorsa hedefler ve yöntemler yeniden yapılandırılır (Argyris, 1977, 116). Yönetimsel değerler sorgulanır (Argyris, 2002, 206). Çift döngülü öğrenmede bu, bir zayıflık olarak değil, bir direnç olarak algılanır (Argyris, 1976, 370). Bu tür örgüt çalışanları ise sadece görevlerini yapmakla kalmazlar, neden yaptıklarının da farkına varırlar. Dolayısıyla da farklı durumlarda farklı eylemler ortaya koyarlar. Argyris, sıcaklık ayarının sadece belli bir derecede kapanıp açılmasından öte, belli durumlarda bu ayarın değiştirilebileceği kararının verilmesinin çift döngülü öğrenme olduğunu belirtmektedir (Argyris, 1977, 116). Herhangi bir üretim bandı düşünüldüğünde, sadece görevi vida sıkmak olan bir çalışan, bu vidayı daha kısa zamanda sıkmayı öğrenebilir ki bu tek döngülü bir öğrenmedir. Aynı çalışan bu vidayı

daha kısa sürede sıkarken bu işlemin kendisini yorduğunu ve aslında belli bir süre sonra eskisinden hem daha az vida sıktığını ve de hata oranının arttığını sorgulayıp bununla ilgili önermelerde bulunmaya başladığında çift döngülü öğrenme gerçekleşmiş demektir.

2.3.4.3. Öğrenmeyi Öğrenme (Deutero Llearning)

Üçlü döngü olarak da adlandırılacak bu aşamada öğrenenler, öğrenilecek olanı kendi başlarına öğrenirler. Bilgiye ulaşmada beceri sahibi olurlar ve öğrenme yöntemlerini kendileri belirlerler. Kısacası, öğrenmeyi öğrenme bu döngüde gerçekleşir (Örtenblad, 2013, 27). Örgüt çalışanları bu aşamada bilgiye ulaşma konusunda bilinçlenmektedirler (Örtenblad, 2004, 141). Öğrenilenler davranışa ve kültüre yansır. Kısacası deutero (öğrenmeyi öğrenme) seviyesindeki örgütler, öğrenen örgüt olmayı başarabilmiş örgüt yapılarıdır (Lindahl, 2010, 238).

2.3.5. Örgütsel Öğrenme ve Öğrenen Örgüt Farkı

Öğrenen örgüt kavramının ortaya çıkmasından önce, örgütsel öğrenme kavramının öğrenen örgüt olarak kullanılması sadece bir dilsel çeşitlilikti. Bu iki kavramı anlayabilmek için aralarındaki üç belirgin farka bakmak gerekir. İlki; öğrenen örgütün bir örgüt formu olduğudur. Örgütsel öğrenme ise bir eylem ya da öğrenme sürecidir. İkincisi; öğrenen örgütlerin belli bir çabaya, girişime ihtiyaç duymalarıdır. Örgütsel öğrenmede böyle bir çabadan söz edilemez. Üçüncü fark ise, her iki kavramın kendine özgü tanımlarının bulunmasıdır (Örtenblad, 2001, 125-126).

Örgütsel öğrenme, öğrenen örgütün faaliyetlerinden birisidir ancak bu faaliyetin tek başına gerçekleştirilmesi o örgütün bir öğrenen örgüt olduğunu göstermez. Örtenblad (2004) bir örgüte öğrenen örgüt denebilmesi için "örgütsel öğrenme", "öğrenme ortamı", "işyerinde öğrenme" ve "öğrenen yapı" özeliklerinin tümünü barındırıyor olması gerektiğini belirtmektedir. Garavan (1997, 23) öğrenen örgütleri incelediği çalışmasında "bireysel öğrenme olmadan örgütsel öğrenmeden söz edilemeyeceği, bireysel öğrenmenin de örgütsel öğrenme için yeterli gelmeyebileceği" ifadesine yer vermektedir. Öğrenen örgütü oluşturabilmek için Mumford (1995; akt. Garavan, 1997, 21) öğrenme piramidinden bahsetmektedir. Buna göre öğrenme; bireysel olarak başlar, birebir öğrenmeyle devam eder, grup halinde öğrenme gerçekleşir ve sonunda da öğrenen örgüte ulaşılır.

Örgütsel öğrenme üç basamaklı bir süreçtir. Bilgi edinimi, bilginin dağıtımı ve paylaşılan uygulama olarak tanımlanan bu süreçte (Sinkula, 1994; akt. Garavan, 1997, 24) bilgi doğrudan deneyim, diğerlerinin deneyimi veya örgütsel hafıza aracılığıyla edinilebilir (Garavan, 1997, 24). Öğrenen örgüt olduğunu iddia eden yapılar bu sürecin sağlıklı yürümesine katkıda bulunur.

Örgütsel öğrenmeden söz edilirken, örgüt içindeki bireylerin herhangi bir problem durumunu deneyimlemesi ve örgüt adına bunu sorgulaması anlaşılmaktadır. Öğrenmenin örgütsel olabilmesi için, örgütsel araştırmanın sonucunda ortaya çıkan öğrenmenin örgüt üyelerinin zihinlerinde yer etmesi ve örgütsel harita, hafıza ve programlara nüfuz etmesi gereklidir (Argyris ve Schön, 1996, 16). Açıkça anlaşılacağı üzere örgütsel öğrenme; bir öğrenme faaliyetinin örgütsel boyutlu gerçekleştirilmesiyken, öğrenen örgüt kavramı ise belli bir örgüt yapısının tanımlanmasını ifade etmektedir. Garavan (1997, 25) örgütsel öğrenmeyi, öğrenme etkinliklerinin ve olaylarının açıklanmasına yardımcı olan bir betimsel ya da keşifsel araç olarak vurgularken, bu kavramı öğrenen örgüt kavramının içinde sınıflandırmaktadır.

2.3.6. Öğrenen Örgütlerde/Okullarda Lider Faktörü

Okulların başarıyı yakalayabilmelerinde yönetim ve öğretmenler arasındaki uyumun etkili olduğu söylenebilir. Bryk, Sebring, Allensworth, Easton ve Luppescu (2010; akt. Bellibaş ve Gedik, 2014, 454) etkili okullara ancak etkili liderler yardımıyla ulaşılabileceğini vurgularken, Balcı (2013b, 120) okullarda yöneticilik tarzının eskisi gibi olmadığını, artık bir liderin karar alırken farklı paydaşlara danışması gerektiğini, büyük resmi görebilen ve toplumla etkileşime girebilen bir özellik göstermesini ve okulu hayat boyu eğitimin merkezi konumuna sokabilmesini belirtmektedir. Güçlü, Recepoğlu ve Kılınç (2014, 150) araştırmalarında lider ile öğretmenler arasındaki ilişkiye değinerek, liderlik becerileri yüksek müdürlerin bulunduğu okullarda meslektaş ilişkilerinin de olumlu olduğu ve böylece öğretmenlerin kendilerini geliştirme eğilimine girdiklerini vurgulamaktadırlar. Recepoğlu ve Özdemir (2013) de paralel bir bakış açısıyla etkili liderlik becerisi gösteren okul müdürlerinin öğretmenlerin iş doyumlarını iyi yönde etkilediğini, öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini daha fazla geliştirdiklerini ve okulun öğrenen örgüt özelliği göstermesine etki ettiğini

belirtmektedirler. Aynı şekilde Thomas ve Allen (2006) da liderin öğrenen örgütü oluşturmada başrol oynadığını vurgulamaktadırlar.

"Etkili Okul" başlıklı kitabında lider faktörüne değinen Balcı (2013b, 119), yöneticinin liderlik stili ile etkili okul yaratma arasında güçlü bir ilişki olduğundan bahsetmektedir. Yazar; sosyo politik, eğitimsel, ekonomik ve konjoktürel değişimlere ancak etkili bir okulun hızla uyum sağlayabileceğini ve bunun da merkezinde etkili bir liderin varolduğunu vurgulamaktadır. Schlechty (2014, 40) de değişimi gerçekleştirecek iki ana faktörden birinin lider olduğunu belirtmektedir. Aslan ve Karip (2014), liderin gerektiğinde yapıyı değiştiren ve dönüştüren bir özelliğe sahip olmasını, çalışan gelişimine önem vermesini, iletişimi etkili kullanabilmesini, öğrenme ortamları oluşturarak öğretmenlerin öğrenme kültürü geliştirmelerine katkıda bulunması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Buckler (1996, 35) öğrenen örgüte ulaşmada başarının tamamen yöneticilere ve takım liderlerine ait olduğunu, öğrenme ortamlarının etkili bir şekilde oluşturulmasının büyük rol oynadığını belirtmektedir. Bunu başarabilmek için lider ve yöneticilerin; öğrenim süreci hakkında derin bir anlayış geliştirmeleri gerektiğini, çalışanların öğrenme modelindeki basamaklarındaki kişisel pozisyonlarının belirlenmesini, çalışanları belli durumlarda harekete geçiren ve durduran etkilerin uygulanabilmesini ve basamaklar boyunca sürdürülebilirliği kolaylaştırıcı müdahale stratejilerine sahip olunması gerektiğini eklemektedir.

Öğrenen örgütlerde liderler, çalışanların iyiliğini isteyen ve onların eğitim ihtiyaçlarına karşı hassas davranan yöneticilerdir. Bu tür örgütlerdeki liderler, örgütün vizyonunu biçimlendirip, varsayımları yeniden oluştururlar ve öğrenme süreçlerini tasarlarlar. Başka bir deyişle, çalışanların öğrenme ve sürekli gelişme dürtülerini canlı tutmak liderin rollerindendir (Knutson ve Miranda, 2000). Bir örgütün öğrenen örgüt haline gelebilmesi için öncelikle liderin bakış açısının buna uygun olması gereklidir. Aksi takdirde, öğrenme davranışı ve kültürünü ortaya çıkaramayan bir liderin öğrenen örgüt yapısını gerçekleştirmeye çabalaması boşa kürek çekmekten başka bir şey olmayacaktır (Prewitt, 2003). Kareem (2016) liderlik ile öğrenen örgüt arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtirken, güvene dayalı bir ortam yaratarak liderin örgütünü öğrenen örgüt haline getirebileceğini savunmaktadır.

Örgütlerde öğrenme liderle başlamalıdır (Chieh ve Phan, 1999, 81). Lider; aktif öğrenen olmalı, vizyon odaklı düşünmeyi cesaretlendirmeli, işyerinde öğrenmeyi teşvik etmeli, dış çevreyle bağlantı kurmayı geliştirmeli, öğrenme ortamı yaratmalı ve takım çalışmasını desteklemelidir (Chieh ve Phan, 1999, 82-84)

2.3.7. Öğrenen Örgütlerde/Okullarda İletişim Faktörü

Öğrenen örgütün oluşumunda ve sürekliliğinde önemli bir yeri olan iletişim olgusu (öğrenen örgüt ve iletişim bağlamında) örgüt alanyazında henüz çok fazla yer bulamamaktadır. Oysa hızla değişen dünyada iletişim, örgütsel öğrenme için oldukça önemli bir pozisyona gelmiştir (Barker ve Camarata, 1998, 444). Yapılan araştırmalar etkili iletişimin okullarda örgütsel öğrenmeyi geliştirdiğini göstermektedir (Johnston ve Caldwell, 2001, akt. Austin ve Harkins, 2008, 119; Lam ve Pang, 2003). Beveridge, Gear ve Minkes (1997, 224), örgüt içinde iletişimin öğrenmeyi gerçekleştireceğini, bunun için en etkili fırsatın örgüt içindeki toplantılar olduğunu belirtmektedirler.

Günümüzde bu iki kavram arasındaki ilişkiye bakıldığında çok fazla çalışmanın gerçekleşmediği rahatlıkla söylenebilir. Ancak gerçekleştirilen çalışmaların uygulama kısımlarından öğrenen örgüt ölçeklerinde iletişim sorularının oldukça önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Sarımehmetoğlu'nun (2007) araştırmasındaki 29 soruluk ölçeğin 5 sorusu iletişimi ayrılmıştır (madde 2-3-24-25-26). Banoğlu (2009) da 32 soruluk ölçeğinde 5 adet iletişim sorusuna yer vermektedir (madde 6-13-14-15-31). Subaş'ın (2010) Öğrenen Okulu Algılama Anketi'ndeki 49 soruda 3 soru iletişimle ilgilidir (madde 33-38-39). Kale'nin (2003) kullandığı Örgütsel Öğrenme anketinde 3 soru iletişime ayrılmıştır (madde-7-16-17). Watkins ve Marsick'in Öğrenen Örgüt Ölçeğini araştırmasında kullanan Köse'nin (2013) 21 soruluk çalışmasında 3 soru iletişime aittir (madde4-5-18). Aksu'nun (2013) çalışmasında Watkins ve Marsick'ten uyarlanan 42 soruluk ölçekte iletişim bağlamındaki soru adedi 5 tir (madde 1-8-9-19-20).

İletişim sürecinde iki unsur önem kazanmaktadır. Birincisi iletişim ile birlikte bilgi paylaşımı, ikinci olarak da bu bilginin paylaşılması anında örgüt kültürünün içinde yer alan anlam, değerler, duygu ve sembollerin önemidir. Barker ve Camarata (1998, 444) da benzer bakış açısıyla iletişim ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkiyi tanımlarken, örgütsel iletişimin pek çok alanda bir şemsiye görevi gördüğünü, her tür iletişimin örgütsel öğrenme için önemli hale geldiğini ve öğrenen örgütlerde iletişimin diğer örgütlerden farklı olarak bilginin ortak yorumlanması ve yayılması felsefesi üzerine kurulduğunu vurgulamaktadırlar.

Bir yöneticinin yaptığı her işte iletişimin payı büyüktür. İletişim kalitesinin düşük olması durumunda en iyi stratejiler ve planlar bile başarısızlığa uğrayabilir Paksoy ve Acar (2001, 2). Scott (2008) etkili iletişiminin çalışanlar üzerinde yarattığı

etkiden bahsederken, birlikte öğrenme ve çalışma ortamı yaratılmasında, farklılıkların üstesinden gelinmesinde iletişimin önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir.

2.3.8. Öğrenen Örgütlerde/Okullarda Zihniyet Faktörü

Zihinsel modeller davranış şeklimizi etkiler. Farklı zihinsel modellere sahip iki birey aynı olayı gözlemledikleri halde farklı betimlemelerde bulunabilmektedirler (Senge, 2013, 198). Zihinsel modeller öğrenmeyi engelleyebiliyorsa, aynı zamanda neden öğrenmeyi hızlandırmaya da yardımcı olmasın? (Senge, 2013, 201) sorusunu soran araştırmacı, bakış açısının değişmesiyle birlikte örgütün de değişime uğrayacağını savunmaktadır. Düşünme tarzlarının sorgulanması ve yeni düşünme biçemlerinin işbirlikçi şekilde denenmesi öğrenen örgütlerde beklenirken, aynı zamanda da oturmuş bir zihinsel modeller felsefesi ve anlayışının örgütte yer alması gerekir (Senge, 2013, 226).

Öğrenme yetersizliklerini zihniyet değişikliği ile açıklayan Senge, öğrenme engeli olarak bireylerin öz eleştiri eksikliklerinin örgütleri soktukları duruma işaret etmektedir. "Düşman dışarıda" olarak tanımladığı bu engel aslında bireylerin ve örgütlerin hayata bakış açılarını yansıtmaktadır. Hataları örgüt dışında aramak ve onları başkalarına yüklemek, sorunun kaynağını bulmaktan kaçınmak büyük bir zihniyet sorunudur (Senge, 2013). Ancak Argyris'in de çalışmalarında vurguladığı üzere, hataların kaynağının araştırılması ve sorgulanması çift döngülü öğrenme olarak adlandırılırken, zihniyetin değiştirilmesi, başka bir deyişle varsayımların yeniden sorgulanması deutero (öğrenmeyi öğrenme) olarak belirtilebilir.

2.3.9. Öğrenen Örgütlerde/Okullarda Yapı

Geleneksel örgütlerde yöneten, örgütleyen ve denetleyen faktörü hakim iken, öğrenen örgütlerde bunların yerini alan kavramlar; vizyon, değerler ve zihinsel modeller olarak belirmektedir (Senge, 2013, 206). Weir ve Örtenblad (2013, 71) hiyerarşik yapılarda karşılaşılan kontrol, güç ve otoritenin öğrenen örgütü engelleyen temel meseleler olduğunu vurgulamaktadırlar. Birleson (1998, 215) kontrolü öne çıkartan lider, bürokratik yapı ve hiyerarşilerin örgütlerin öğrenme kapasitelerini azalttığına vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin olgun bir insan olarak algılanmalarını, kendini gerçekleştirme ve karar süreçlerinde daha etkili olmak istediklerini belirten Argyris (1993) hiyerarşik yapının buna müsaade etmediğini belirtmektedir. Yıldırım (2014, 362)

da yatay örgütlenmenin okullar için daha rasyonel ve akılcı olduğunu savunurken, Türk Eğitim Sistemindeki hiyerarşik yapı ve merkeziyetçi anlayışın okulların mekanik bir yapı içinde sıkışmalarına neden olduğunu eklemektedir.

2.3.10. Öğrenen Örgütlerde/Okullarda Okul Büyüklüğünün Rolü

Garavan (1997, 22) öğrenen örgütlere eleştirel bakış açısıyla yaklaştığı çalışmasında, örgüt büyüklüğünün önemli bir örgüt değişkeni olarak çok fazla öne çıkmadığını, ancak küçük ölçekli örgütlerin öğrenen örgütü inşa etme sürecinde daha avantajlı olduklarını vurgulamaktadır. Okul küçüldükçe sosyal sermaye kalitesinin arttığı (Güngör ve Ergen, 2014) ve öğretmenler arasındaki güvenin fazlalaştığı belirtilmektedir (Arlı, 2011, 40). Memduhoğlu ve Kuşçi (2012) de örgütsel öğrenme faaliyetlerinin örgüt küçüldükçe daha etkili gerçekleştiğini tespit etmişlerdir.

2.3.11. Okullarda Örgüt Kültürü

Kültür, toplumların yaşayış tarzını biçimlendiren kodlardan oluşmaktadır. Her insanın benzersiz olması gibi kültür denen olgu da toplumları, sosyal toplum kuruluşları ve örgütleri benzersiz kılan ve birbirinden ayıran temel özelliktir. Güçlü (2003, 148) kültürü irdelerken onu maddi ve manevi olarak ikiye ayırmaktadır. İnsanın yarattığı bütün araç ve gereçler maddi kültür iken, anlamlar, değerler ve kurallar manevi kültüre aittir. Yazar, örgüt kültürünü "örgüt üyelerinin düşüncelerini, davranışlarını şekillendiren hakim değer ve inançlar" olarak nitelendirmektedir. Fard, Rostamy ve Taghiloo (2009, 51) ise farklı bir açıdan yaklaşarak kültürü, yönetimin belirlenen hedeflere ulaşılması için bireylerin inanç, anlayış ve davranışlarını belirli yollarla şekillendirip kontrol ettikleri bir araç olarak tanımlamaktadırlar.

Bir örgüt kültürünün oluşma sürecini belki de ilk olarak ortaya koyan kişi Schein olmuştur. Örgüt kültürü alanında oldukça önemli çalışmaları bulunan ve kavramı bütüncül bir yaklaşımla tanımlayan Schein (1984, 5), örgüt kültürünün oluşumunda özellikle kurucuya/lidere ve gruba büyük önem atfetmektedir. Öncelikle örgütü kuran kişinin bir fikre sahip olması gerektiği belirtilir. İlgi gören bu fikir sonrasında "kurucu grup" oluşturulur ve örgüte yeni üye alımına başlanır. Bu üyeler, grup misyonuna uygun kişilerden seçilir ve grup kendi tarihini oluşturmaya başlar (Schein, 1983, 17). Ortada kültürü sahiplenecek bir grup yoksa kültür de oluşamaz. Eğer bir grup, üyelerini çok sık değiştiriyorsa, herhangi bir zorluk geçirmemişlerse, kısa bir süredir beraberlerse o

kültürün zayıf olduğunu söylemek mümkündür (Schein, 1984, 7). Her bir okul kendine özgü bir kültüre sahiptir ve kültürü barındıran bu öğeler; norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır (Balcı, 2013b, 191).

Etkili okullar, başarıyı teşvik eden ve tüm çalışanları ortak amaçlar etrafında toplayan güçlü kültürlere sahiptirler. Öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olacak olumlu bir öğrenme kültürüne sahip okulda öğrenci başarısı artar. Araştırmalar göstermektedir ki, güçlü bir okul kültürü; öğrenci başarısını, öğretmen verimliliğini ve iş doyumunu artırmaktadır. Yaratıcılık ve performans gerektiren uygulamaların hakim olduğu bir okul kültürünün öğretmenlerin örgüte bağlılıklarında önemli bir etkisi olduğu görülmüştür (Sezgin, 2010, 148).

Louis (2006, 483), okullardaki öğretim kültürünü yönlendiren unsurlar olarak; profesyonel topluluk, örgütsel öğrenme ve güveni işaret etmektedir. Bu üç kavram birbirleriyle ilişkili ve örtüşen kavramlar gibi görülmektedir. Güven unsurunun olmadığı bir okulda örgütsel öğrenmeden söz edilebilir mi? Çalışma arkadaşlarının birbirlerini yargılayacağı ya da fikirlerine saygı göstermeyeceklerini düşünmeleri halinde, düşüncelerini rahatça açıklamaları ya da birbirlerinden öğrenmeleri mümkün olabilir mi? Yazarın bu sorulara cevabı "mümkün olmayacağı" şeklindedir.

Louis (2006, 483), güven düzeyinin düşük olduğu okullarda kültürel değişimin yönetiminin güçlüğünden bahsederken, değişimin güven düzeyini düşüreceğini ve varolan normlarla uyumsuzluk yaşayacağını belirtmektedir. Yazar, etkili bir değişimin gerçekleştirilmesi için liderin güven unsurunu örgütte sağlamlaştırması gerektiğini ifade etmektedir. Gizir (2008, 191) özellikle öğrenmenin derinleşmesiyle birlikte örgüt kültürünün de değişiminin o kadar etkili olabileceğini belirtmektedir. Varsayımlar ancak üç döngülü öğrenme ile birlikte sorgulanıp değiştirilebilmektedir. Bu yüzden örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt kavramları büyük bir önem taşımaktadır.

2.3.12. Öğrenen Örgütlerde/Okullarda Bir Kültür Olarak Öğrenme

Okulun başarısında okul kültürü önemli bir yer tutmaktadır. Akademik başarıya değer veren, yüksek performans bekleyen, okulda işbirlikçi ilişkileri destekleyen, disiplini ve etkili öğrenimi teşvik eden bir okul kültürü, okul başarısı için gereklidir (Balcı, 1993, 13). Okul kültürü; güdülenme ve öğrenci öğrenmesinde belirleyici rol oynayan algı, inanç ve düşüncelerin özel bir öğesidir (Celep, 2002, 358).

Okul kültürü en basit anlamıyla; okul topluluğunu bir araya getiren idealler, değerler, varsayımlar, inanışlar ve tutumların birleşimidir (Çelikten, 2003, 453). Yaşanan hızlı değişimler hem toplumun hem de okulun kültürünü etkilemektedir. Kültür denen olgu işbirliğiyle oluşturulan ve uygulanan bir anlayıştır. İçinde değişimi de barındırmaktadır. Cibulka, Coursey, Nakayama, Price ve Stewart (2000, 17) toplumun yapısının değişmesi sonucunda öğrencilerin ve okulların da beklenti olarak değişimler yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. Marsick ve Watkins (2003, 135) de örgütsel düzeydeki öğrenmenin işbirlikçi olduğundan bahsetmekte; çevresel, teknolojik, sektörel, örgütsel (hedef, vizyon, strateji vb. değişimler) ve benzeri faktörlerin etkisiyle oluşacak değişim ihtiyacının sonucunda öğrenme faaliyetinin kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu yeni öğrenme faaliyeti sonunda varsayımlar da değişecek ve bu da davranışlara, inanç sistemine, kurallara ve normlara etki edecektir. Çelikten'in (2003, 455) de belirttiği üzere, başarılı bir okul kültüründe üyelerin okula bağlılığı artar, motivasyonları yükselir ve öğrenme etkili olarak gerçekleşir.

2.3.12.1. Öğrenen Okul – Öğrenme Kültürü İlişkisi

Marsick ve Watkins (2003, 134) öğrenmenin desteklenmesi için öğrenme iklimi (olanakları) ve kültürünün oluşturulması gerektiğini savunmaktadırlar. Holland (akt. Dirani, 2009, 191) bireylerin, örgütlerin ya da toplumların hayatta kalabilmeleri için öğrenme kültürünü oluşturmaları gerektiğinden bahsetmektedir. Öğrenen örgüt kültürünü Gaile (2013, 130) "yeni bir bilginin edinilmesi, paylaşılması ve yaratılmasında kolaylaştırıcı bir rol oynayan ve örgütsel davranışı şekillendiren bir örgüt kültürü" olarak nitelemektedir. Fard ve diğerlerinin (2009, 49) yaptıkları bir araştırma sonucunda İran'da bulunan devlet örgütlerinde örgüt kültürü ile öğrenen örgüt yapısında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Örgüt kültürünün bir alt unsuru olarak tanımlanan öğrenme kültürü, öğrenen örgütün şekillenmesinde ve geliştirilmesinde diğerlerine oranla en fazla etkisi olan bir örgüt kültürü unsurudur (Fard ve diğerleri, 2009, 57).

İngiltere Sağlık Bakanlığı'nın 2000 yılında belirttiği söylemden de anlaşıldığı üzere örgütsel kültür her aşamada öğrenme sürecinin merkezindedir (Stinson, Pearson ve Lucas, 2006, 309). Amerika Eğitim ve Gelişim Topluluğu öğrenme kültürünü "varsayımların, davranışların, inanç ve tutumların sürekli öğrenmeyi kolaylaştırması" olarak tanımlamaktadır (Knutson, Miranda ve Washell, 2005, 26). Bu tanımdan da

anlaşıldığı üzere, sürekli öğrenmede kültürü oluşturan öğeler etkili olmakta ve öğrenmenin sürekliliğini sağlamaktadır. Aynı şekilde Dowd (1999; akt. Stinson ve diğerleri, 2006, 309) da öğrenen örgütü oluşturmak için birlikte öğrenmeyi içine alan bir örgüt kültürünü önermektedir.

Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli öğrenme kültürünün inşa edilmesi gereklidir. Burada en büyük sorumluluk herhalde okul yönetimine düşmektedir. Motivasyonu ve öğrenme isteğini artıracak bir lider eşliğinde öğrenme ortam ve olanaklarının yaratılması ile okullarda öğretmenlerin de kendilerini devamlı yenileyecekleri bir öğrenme anlayışı kazandırabilir. Ancak maalesef Celep'in (2002) de belirttiği gibi, okulda öğrenme kültürünü olumsuz yönde etkileyen etmenlerden birisi grup bütünlüğünü ve kimliğini olumsuz etkileyen yönetim anlayışıdır. Bu anlayış tarzının değişmesi gerekmektedir.

Marsick ve Watkins (2003, 133) öğrenmenin; sistemler, uygulamalar ve yapılara yerleştirilmesini, böylece paylaşılabilir ve bilinçli olarak kullanılabilir hale gelebileceğini vurgulamaktadırlar. Bir örgütte öğrenmeyi teşvik edecek unsurların bulunmaması demek, öğrenmenin önemsenmemesi anlamına gelmektedir. Örnek olarak, bir okulda öğretmenlerin rahatlıkla ders planlarını yapabilecekleri, araştırmalarını ve öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirecekleri kütüphane, okuma odası, bilgisayarlar bulunmuyorsa, takımların oluşmasını destekleyen ve hataları tolere edebilecek bir yönetim anlayışı gelişmemişse, hangi motivasyon ile bu faaliyetler gerçekleştirilecektir? Celep (2002, 359) öğrenmeye içsel olarak güdülenmeyi sağlayacak koşulların varlığının, öğrenme kültüründe belirleyici rol oynadığını ifade etmektedir. Yazar, öğretimsel yenileşmelerin desteklenme derecesinin, öğretim etkinliğinin öğrencilere doyum sağlayacak biçimde yürütülmesinin, öğrenilen konunun gerçekle ilintisinin ve okuldaki etkin çalışma ortamlarının öğretmenleri çalışmaya istekli hale getireceği ve içsel doyumu artıracağını belirtmektedir. Ayrıca O, yönetimin eşitlikçi tutumunun, öğretmin kaynaklarının adil dağıtılmasının öğrenme kültürü üzerinde etkili olacağını eklemektedir.

Öğrenme ikliminin bir örgütte oluşturulması, öğrenme kültürünün de oluşmasına hizmet edebilir. Öğrenme kültürünün yerleşmesi sonucunda ise örgütün üyeleri öğrenme odaklı tavır sergilemeye başlayabilirler. Bireysel olarak başlayan bu ilgi örgütsel düzeye çıkartılabilir ve öğrenilenlerin örgüt hafızasına yerleştirilmesi, öğrenen takımların ortaya çıkartılması, sürekli öğrenme felsefesinin geliştirilmesi neticesinde

öğrenmeyi odağına alan, değişimi ve sürdürülebilirliği amaçlayan bir öğrenen örgüt yaratılabilir.

Alanyazından hareketle denebilir ki, bir örgütte öğrenme kültürünün geliştirilmesi, örgütsel öğrenmenin oluşmasına katkı sunabilir. Örgütsel öğrenme de bilindiği üzere öğrenen örgütün bir bileşenidir. Dolayısıyla bir örgüt içerisinde öğrenme faaliyetleri eğer öğrenen bir örgüte ulaşılmak isteniyorsa örgüt kültürü içinde önemli bir yer tutmalıdır. Burada öğrenen örgütler ile öğrenme kültürü arasındaki ilişki şöyle formüle edilebilir.

Öğrenme Olanakları→Öğrenme Kültürü→Örgütsel Öğrenme→Öğrenen Örgüt

Öğrenme kültürünün yaratılması için örgütün bazı adımları atması gerekmektedir. Öğrenmeyi kolaylaştıran ve hevesli hale getiren bir iklim yaratılması, sadece öğrenme kültürünü değil, aynı zamanda örgütsel güvenin de oluşmasına katkı sağlayabilir.

2.3.12.2. Örgütte Öğrenmeyi Kolaylaştıran Olanakların Yaratılması

Hizmet içi eğitimler okullarda genel olarak seminer dönemlerinde gerçekleştirilmektedir. Ancak bu eğitimlerin genel itibariyle okul müdürleri tarafından belirlendiği, öğretmen istek ve ihtiyaçlarının göz önüne alınmadığı aşikardır. Özellikle de "sınıf yönetimi", "beden dili ve iletişim" gibi hep aynı konuların sunulduğu bu eğitimler, öğretmenler tarafından tepki ile karşılanmaktadır. Motivasyonun artmasını hedefleyen hizmet içi eğitim süreci, bu gibi ihtiyaç analizi yapılmadan sunulan eğitimler ile birlikte motivasyonda düşüşlere sebep olmaktadır. Mesleğe yıllarını vermiş öğretmenlerin sınıf yönetimi gibi eğitimleri alırken gösterdikleri olumsuz tepkiler araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Yaramaz bir öğrenci gibi süreci baltalayan öğretmenler kendi iradeleriyle katılmadıkları böyle eğitimlerde yarardan çok zarar görmekte ve diğerlerine de bu olumsuz havayı yansıtmaktadırlar. Dolayısıyla, okullarda hizmet içi eğitimlerin ihtiyaca göre belirlenmesi oldukça önemlidir.

İnsan kaynakları gelişmiş, bünyesinde uzman ve tecrübeli bireyleri barındıran şirketler, genellikle çalışanlarına tıpkı bir restorantda müşterilere sunulan mönüler gibi ilgi alanlarına göre seçecekleri eğitim başlıklarını belirleyerek hem çalışanları onurlandırmakta hem de gönüllülüğü sağlayabilmektedirler. Coca-Cola ve Bilintur A.Ş.

gibi kurumsallaşmış örgütlerde bu tür uygulamaların çalışan üzerinde etkili olduğu araştırmacının çalışma süresi boyunca gözlemlenmiştir. Bu tarz uygulamaların rutin biçimde devam ettirilmesi örgütün kültürüne nüfuz edecek ve öğrenme kültüründe de ciddi bir anlayış değişikliği yaratabilecektir.

Öğrenme kültürünün oluşturulması için öğrenmenin gerektirdiği zaman, yönetim tarafından çalışanlara sağlanmalıdır. Özellikle okullarda öğretmenlerin mesleki yenilikleri takip etmeleri ve alanlarında yapılan çalışmalardan haberdar olabilmeleri için dersten çıkıp derse giren bir işçi zihniyetinin terk edilmesi, öğretmenlerin kendilerini okumaya ve araştırmaya adayacakları bir zaman diliminin yönetim tarafından tahsis edilmesi önemlidir.

Minnesota Mining ve Manufacturing Şirketi'nde hemen tüm yapı ve işleyişler bir örgüt kimliği içindedir ve buna "yenilik" denmektedir. Yüzde 15 olarak adlandırılan bir kural dahilinde; her çalışan, zamanının yüzde 15'lik dilimini yeni fikirler üretmeye ayırmaktadır (Baskin, 2000). Eğitim kurumlarının, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlayabilmeleri için daha esnek olmaları gerekmektedir. Maya Kolejleri, haftanın bir iş gününün yarısında öğretmenleri kişisel işlerini halletmeleri için izinli kılmaktadır. Bu zaman diliminde isteyen öğretmen kendini okuma ve araştırmaya yönlendirebilecektir. Okulların öğretmenlere daha esnek davranması ve akademik hayatın gerekliliği olan serbestliğin tanınması halinde örgütsel öğrenme döngüsü de mümkün olabilir. Stinson ve diğerleri (2006, 311) öğrenme kültüründe zamanın öneminden bahsederek "öğrenmenin öncelikli hale gelmesi sadece bireysel bir sorumluluk değildir. Eğer bir örgüt, üyelerinin bireysel ve işbirlikle öğrenmelerini desteklemek istiyorsa, öğrenme süresi korunmalıdır" ifadesini kullanmaktadırlar.

Okullarda öğretmenlerin rahatça çalışabilmeleri için çalışma odalarının oluşturulması, bu odalarda sessizliğin hakim kılınması, içinde bilgisayarlar ve gerekli araç ve gereçlerin temin edilmesi ile öğretmenler, öğrenmeye karşı hevesli hale getirilebilir. Okulların, öğretmenlerin istekleri doğrultusunda kitap getirtme, akademik dergilere abone olma gibi imkanları yaratması, öğrenme kültürünün oluşmasına katkı sağlayabilir. Araştırmacının bünyesinde yer aldığı Bilkent Üniversitesi'nde görev yapan akademisyenler, ihtiyaç halinde kütüphane aracılığıyla yurt dışından kitap, tez vb. gibi çalışmaları getirtebilmektedirler. Bu tür uygulamalar çalışanların mesleklerine daha azimle bağlanmalarını, örgütlerine karşı daha sadık hale gelmelerini sağlayabilir.

Öğretmenlerin sadece örgüt bünyesinde kendilerini geliştirmeleri beklenmemelidir. Zaman zaman karşılarına çıkan eğitim, kurs, seminer, atölye

çalışmalarından yararlanmak isteyen öğretmenler, maddi açıdan da desteklenerek yönlendirilmelidir. Özellikle özel okulların bu tarz destekleri öğretmenlere sağladıkları araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Öğretmenini etkinliklere gönüllülük esasıyla yollayan okullar, onların diğer okullardan gelen katılımcılarla sosyalleşmelerine olanak tanırken, aynı zamanda da informel öğrenme fırsatlarıyla kendini geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Böylece okullar, öğretmenin okula olan bağlılığını arttırırken, okul dergisinde bunu haber yaparak öğretmenini onurlandırmakta ve diğer öğretmenleri bu tarz mesleki gelişim fırsatlarına teşvik etmiş olmaktadırlar.

Öğrenme faaliyeti sadece formel biçimde olmayabilir. İnformel öğrenme faaliyeti de oldukça etkin bir öğrenme yöntemidir. Bu yüzden, okulların restoran, kafeterya, çalışma odası gibi sosyalleşme alanlarının olması önemlidir. Öğretmenlerin birbirlerini daha iyi tanıması sonucunda, bildiklerini ve tecrübe ettiklerini birbirlerine aktarmaları daha kolaylaşabilecektir.

Okulların takım çalışmalarına önem vermeleri gerekir. Takım çalışması, öğretmenlerin bir araya gelerek belli bir proje ya da tema üzerine çalışmalar yürütmesidir. Senge (2013, 258), takım halinde öğrenmeyi takım üyelerinin gerçekten arzuladığı sonuçları yaratma kapasitesini geliştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Takım halinde öğrenmenin etkili ve başarılı olabilmesi için öncelikle örgütün katılımcı bir anlayışla vizyon belirlemesi ve tüm takım üyelerini ortak bir hedefe yönlendirmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde takım üyeleri birbirlerini rakip olarak değil, birer çalışma arkadaşı olarak göreceklerdir. Bu takım çalışmalarına herkesin eşit düzlemde ve statülerini dışarıda bırakarak katılmaları oldukça önemlidir (Senge, 2013, 268).

Schein (1993), takımlarda üyelerin ilk başlarda tartışma ile diyalog arasındaki farkı anlamakta güçlük çekebileceklerini belirtirken, belli bir süre sonra takım üyelerinin birbirlerini dinleme becerileri geliştireceğini ve diyalog kurulduğu taktirde takımların başarılarının artacağını savunmaktadır. Bunun için yazar, takım üyelerinin fikirlerini belirtmeden önce konuşmanın bütününe bakmaları gerektiğini ve biraz sabredip beklemelerinin uygun olacağını tavsiye etmektedir. Senge (2013, 264) de aynı görüşü savunarak, tartışmalarda her zaman kazanan ya da kazanmaya çalışan bir tarafın bulunduğunu, dolayısıyla da bunun yıkıcı etkilerinin olduğunu belirtirken, diyalog da ise böyle bir çabanın yer almadığını vurgulamaktadır.

Okullarda farklı pek çok takım çalışmaları gerçekleştirilerek örgütsel öğrenme faaliyeti etkili sürdürülebilir. Bu takımlar kendi kurallarını belirleyebilir, çalışmak istedikleri konuları seçebilir ve statükonun yer almadığı bir yapı içerisinde her grup

üyesi eşit konumda araştırmalarını yapabilir. Bu tür uygulamalarla hem takımların içerisinde yer alan yöneticilerin öğretmenleri daha iyi anlamaları sağlanabilir, hem de onlarla etkileşime geçerek okuldaki iletişim daha etkin hale gelebilir. Bu takım çalışmaları sonunda ortaya çıkan ürünler belli zamanlarda tüm okulca paylaşılabilecek bir konferans etkinliği biçiminde sunulabilir. Böylece örgütsel hafızanın oluşumu mümkün hale gelebilecektir.

2.3.12.3. Örgütsel Hafıza

İmparatorlukların sağlıklı biçimde işlevini görebilmesi için milyonlarca bilginin saklanması gerekiyordu. İnsan beyninin kapasitesi buna yetmemekteydi. Böyle bir veri depolama ve işleme kapasitesi olmadan devlet, elindeki kaynakların neler olduğunu ve daha başka hangi kaynaklarını işletebileceğini bilemezdi. Bu problemin üstesinden gelmeyi ilk başaranlar bilgileri beyinleri dışında bir yerde tutmak ve işlemek için uygun bir sistem icat ettiler. Sümerler tarafından yaratılmış bu veri işleme sistemine "yazı" denmektedir (Harari, 2016, 130). Örgütsel hafıza denen olgu da, örgütte üretilen her bilginin depolanmasını, bir başka deyişle rutinlere, işleyişlere, dokümanlara, paylaşılan zihinsel modellere uyumunu ifade etmektedir (Örtenblad, 2004, 133).

Öğrenen örgütlerde personel devir hızı düşmekte, personelin enerjisi ve isteği artmaktadır (Austin ve Harkins, 2008, 116). Bir örgütün örgütsel hafızasının olmaması, o örgütün çalışan devir hızına karşı savunmasız kalması demektir. Dolayısıyla örgüt hafızasının ortaya çıkması, çalışanların örgüt vizyonunu paylaşmalarına ve aynı düşünce yapısına sahip olmalarına katkıda bulunacaktır. Böylece çalışanlar ne yapmaları ve neyi öğrenmeleri gerektiğini bileceklerdir (Örtenblad, 2004, 141). Kızıldağ (2015, 182), çalışan devir hızının yüksek seyretmesinin örgütsel hafıza kaybına neden olacağını çünkü işten ayrılanların bildiklerini de beraberinde götürdüklerini belirtmektedir. Walsh ve Ungson (1991, 57) bilgilerin örgütlerde depolanabileceğini ve standart işleyişlerde bu bilgilerin gömülü olduğunu vurgulamaktadırlar. Yazarlar ayrıca hafızanın bireysel ve örgütsel yapı düzeyinde var olduğunu, geçmişteki kabullerin sistem ve artifaktlara (yapılar, ekoloji, vb.) gömülebileceğini eklemektedirler (Walsh ve Ungson, 1991, 61).

Bir başka tanım ise; örgütsel hafızanın toplu inançlar, davranış kalıpları ya da fiziksel yapılar içinde içerik, düzey, dağılım ve ulaşılabilirlik olarak farklılaşmasını belirtmektedir. Örgütler edindikleri tecrübe sayesinde öğrenirler ve bunlar formel ya da informel davranış kalıpları, işleyişler ve yazılı dokümanlar olarak kodlanır. Formel

davranış kalıpları standart operasyon işleyişine ya da yönetsel, teknik sistem ve becerilere yansıtılabilir. İnformel kalıplar ise yazılı etkileşimlere dahil edilebilir (Moorman ve Miner, 1997, 92-93).

Örgütsel hafızanın varlığını sürdürebilmesi için, çalışanların sahip oldukları bilgi, deneyim, birikim ve bağlantıların öğrenilmesi gerekir (Kızıldağ, 2015, 181). Örgütün geçmişinde depolanmış bilgiler, şimdiki zamandaki karar verme süreci için çıkartılıp kullanılmak amacını gütmektedir (Walsh ve Ungson, 1991, 61). Kızıldağ (2015, 181) örgütlerdeki hafıza kaybının olası sonuçlarını, örgütlerde adaptasyonun sağlanamaması, yetkinliklerin kaybolması, etkililiğin düşmesi ve hataların tekrarlanması olarak belirtmiştir. Hataların tekrarlanması özellikle o örgütün öğrenme sürecinde başarısız olduğunu ve öğrenen örgüt ilkelerini benimsemediğini göstermektedir. Moorman ve Miner (1997, 92) örgütsel hafızanın örgüt artifakt ve işleyişinde gömülü olduğunu belirtirken, bazı durumlarda belli bir görevi bitirmek için bir araya gelmiş bir grubun tüm üyelerinin süreçten bihaber olması durumunda bile o grubun örgütün hafızasına yerleşmiş işleyişler sayesinde işbirlikçi süreç geliştirebileceğini vurgulamaktadırlar.

Alınan kararların fiziksel yapılarda, bireylerde, işleyişlerde ve hatta protokol, giysiler, mobilya düzenlemelerinde görülebileceği düşünülmektedir. Örgütsel hafızanın tek bir merkezde değil, örgütün pek çok farklı alanlarına dağıldığı belirtilmektedir. Mesela örgütte çalışanlar bilgileri kendi hafıza depolarında, daha açıkça söylemek gerekirse kendi düşünce yapılarında, haritalarında, varsayımlarında, değerlerinde ve birikmiş inançlarında korumaktadırlar. Örgütün kültürü de hafızayı sürdürebilmek için oldukça büyük önem taşır. Bilgiler örgütün dilinde, sembollerde, hikayelerde, destanlar ve dedikodularda saklanmaktadır. Bundan başka bilgiler, dönüşüm süreçlerinde de saklanmaktadır. Geçmişteki dönüşümlerden elde edilen bilgilerin ortaya çıkarılması şimdiki dönüşüm süreçlerine yol gösterici olmaktadır. Bu dönüşümler örgütün iş tasarımında, seçimlerde, sosyalleşmelerde, bütçelendirmede ve pazar planlamasında yerlerini almaktadır. Örgütün yapısından kaynaklanan roller de çalışanlara nasıl bir rol oynamaları gerektiğini göstermektedir. Rolün içeriği, bireyle örgütün hafızası arasındaki bir bağlantıyla sağlanmaktadır. Bu roller, tüm örgüt çalışanlarının geçmişte yaşanan mutabakata dayalı kabullerinin sonucunda oluşmuş ve bugünkü davranışlara bir beklenti sunmuştur. Örgütsel hafızanın bir diğer alanı iş yeri ekolojisidir. Bir örgütün iş yeri ekolojisi örgüt hakkında önemli bilgiler verebilmektedir. İşyeri ekolojisi davranış

reçetelerinin pekiştirilmesi ve şekillenmesine yardımcı olmaktadır (Walsh ve Ungson, 1991, 63-67).

Örgütsel hafıza örgütsel öğrenmede çok kritik bir rol oynar. Öğrenmenin hem uygulamayla açıklanabilirliği, hem de kullanıma elverişliliği örgütsel hafızanın etkinliğine bağlıdır (Aydınlı, 2005, 89). Öğrenilenler ve öğrenme süreçleri örgüt yapısına, kültürüne ve hafızasına gömülür (Croasdell, 2001, 10). Böylece yeni yöntemler, bilgiler ve uygulamalar boşu boşuna yapılmamış, sonradan kullanılacak şekilde depolanmış olmaktadır. Bu depolama işlemi okullarda da gerçekleştirilebilir. Yeni bir bilgiye, öğretim yöntemine, tekniğe ulaşan ve sahip olan öğretmenler, seminer dönemlerinde ya da periyodik olarak düzenlenen toplantılarda bunları tüm örgüte sunarak ve bu sunumları arşivleyerek (video çekim, raporlama, dosyalama gibi) örgütsel hafızayı oluşturabilirler. Öğretisel ya da yönetsel olarak ulaşılan yeni bilgilerin rutinlere, kurallara yansıtılmasıyla bu bilgi kalıcı hale getirilebilir. Takım çalışmalarıyla ortaya çıkan yöntem, uygulama, teknik, bilimsel bilgi vs. tek bir bireye ait olmaktan çıkarak örgüte mal olabilir. Örtenblad (2001, 130) bilginin bireyden örgüt hafızasına transfer edilmesiyle birlikte artık bilginin sahibinin örgüt olacağını belirtmektedir.

2.3.13. Öğrenen Örgüt Modelleri

Pek çok araştırmacı öğrenen örgüt yapısını kendine göre farklı biçimlerde yorumlamış, model ve uygulamalar ortaya koymuştur. Bunlar aşağıda kısaca tartışılmıştır.

2.3.13.1. Peter Senge'nin Öğrenen Örgüt Disiplinleri

Senge, hem araştırmacı hem de uygulayıcı kimliğiyle uzun yıllar öğrenen örgütleri inceleme fırsatı bulmuş, pek çok yönetici ve örgüt ile çalışmıştır. "Beşinci Disiplin" isimli kitabında öğrenen örgüt yapısını detaylı bir biçimde incelemektedir. Yazara göre beş temel disiplin vardır. Bunlar; kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenmedir. Beşinci disiplin ise sistem düşüncesidir.

Zihinlerdeki dünya algısının her an değişim içinde olan dünya ile birlikte değişmesi gerektiğini belirten Senge, halihazırda varolan becerilerin de güncellenmesinin zorunluluğunu vurgulamaktadır. Yazar, "Kişisel ustalık doğuştan sahip olunan bir şey değil, zamanla edinilen ve hayat boyu süren bir disiplindir. Yüksek kişisel ustalığa sahip insanlar bilgisizliklerinin, yetersizliklerinin, yetişme alanlarının

had safhada bilincindedirler ve derin bir özgüven duygusuna sahiptirler" (Senge, 2013, 163) diye belirtirken hiç bitmeyen bir eğitim sürecinin örgütlerde varolması gerektiğini savunmaktadır

Bir diğer disiplin olan vizyon paylaşımı, örgütte çalışanların inançla birbirlerine kenetlendikleri ve ortak hedefe doğru yol aldıkları önemli bir süreçtir. "En basit ifadeyle paylaşılan vizyon, 'ne yaratmak istiyoruz?' sorusunun cevabıdır ve örgütün bütün üyelerinin taşıdığı resimdir". Vizyonun paylaşılabilmesi için tüm çalışanların buna katkıda bulunması gerekmektedir (Senge, 2013, 229).

Ortak vizyon ve yeteneğin yetmeyeceğini, dünyanın yetenekli bireylerden ve aynı vizyonu paylaşmalarına rağmen öğrenmeyi başaramayan bir sürü takımdan ibaret olduğunu savunan Senge (2013, 258), takım halinde öğrenme için etkili yöntemlerin bulunması gerektiğini, aksi taktirde başarının tesadüfe bırakılacağını vurgulamaktadır (Senge, 2013, 261). Bunun için de tartışma ve diyaloğa vurgu yapmaktadır. Bu ikilinin sinerjiyi ortaya çıkaracağını ve böylece takımın enerjisinin bireylerin enerjilerinin toplamından daha fazla olacağını eklemektedir (Senge, 2013, 263).

Sistem düşüncesi tüm bu disiplinleri bir arada tutan bir tutkaldır. Bir bütünü görme disiplini olarak, durağan olaylardan çok değişim düzenlerini görmeyi gerektirir (Senge, 2013, 93). Sistem düşüncesini bu dört temel disiplinin alt yapısı olarak konumlandıran ve parçaları görmekten çok bütünü anlayabilme becerisine sahip bir zihniyet değişimi olarak belirten Senge (2013, 94), sistem düşüncesi olmadan uygulamaya geçildiğinde bu öğrenme disiplinlerinin bir arada uyumlu olamayacağını savunmaktadır.

2.3.13.2. Örtenblad'ın Birleşik (Bütünleşik) Modeli

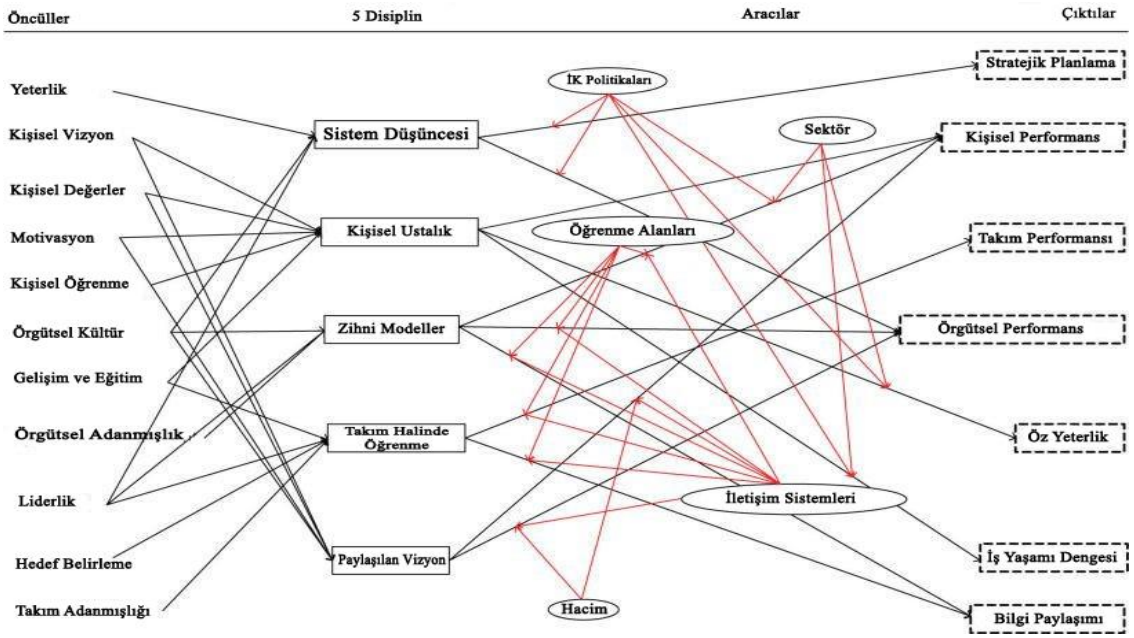
Örtenblad, öğrenen bir örgütte dört boyuttan bahsetmektedir. Tüm bu boyutların birbirleriyle olan ilişkileri söz konusudur. Araştırmacıya göre, bir örgütün öğrenen örgüt olarak adlandırılabilmesi için bu dört boyutun tümünü etkin olarak içermelidir (Örtenblad, 2004).

"Örgütsel ögrenme", boyutlardan birisidir. Farklı seviyelerde öğrenme ihtiyacına karşı farkında olmak ve öğrenilen bilgiyi örgütün hafızasına depolamak lazımdır. Ancak bu yetmez ve bilginin uygulamaya dönüşmesi gerekmektedir. İkinci boyut ise "işyerinde öğrenme" dir. Bu boyut, resmi kurslar yerine çalışanların iş yaparken öğrenmelerini vurgulamaktadır. Bir başka boyut ise "öğrenme ortamı"dır. Öğrenen bir

örgüt, bireylerin öğrenmeleri için kolaylaştırıcı bir rol oynamalı ve imkan sunmalıdır. Örgütün öğrenme için mekan ve kolaylaştırıcılık sunması, kontrolden vazgeçmesi gereklidir. Son olarak "öğrenen yapı" olarak adlandırılan ve örgütün yönetimsel ve hiyerarşik yapısını sorgulayan bu boyut, bürokratik yapıdan çok örgütlerin esnek ve organik bir yapıya sahip olmasını vurgular. Örgüt üyelerinin; müşteri beklentileri, istek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için öğrenmeyi sürekli kılmaları, böylece kendi kararlarını hızlı biçimde veren örgüt çalışanlarının müşteri memnuniyetini sağlayabileceklerini belirtir. Ayrıca takım halinde çalışmanın önemini vurgularken, her takım üyesinin diğer üyelerin işlerine de aşina olması gerektiğini belirtmektedir (Örtenblad, 2004, 132-134). Örtenblad, oluşturduğu bu modelde tüm boyutların birbirleriyle ilişkilerine vurgu yapmaktadır.

2.3.13.3. Bui ve Baruch Sistem Yaklaşımı

Bui ve Baruch, özellikle Senge'nin modelinden yola çıkarak, daha uygulanabilir ve anlaşılabilir olmasını amaçlayan bir yaklaşım sunmaktadırlar. Bu fikirle, Senge'nin beş disiplinini temel alarak bu disiplinlerin ölçülebilir olması amacıyla, "öncül, aracı ve çıktı" değişkenler belirlemişlerdir. Senge'nin modeli ilham verici ama öğrenen örgüt yaratma konusunda güç bir modeldir (Bui ve Baruch, 2010, 209). Şekil 1 bu modeli detaylı biçimde göstermektedir.



*Şekil 1.*Bui ve Baruch Öğrenen Örgüt Modeli

Kaynak: Bui ve Baruch (2010)

Modele göre kişisel ustalığın öncülleri; bireysel değerler, motivasyon, bireysel öğrenme, bireysel vizyon, yetiştirme ve geliştirmedir. Kişisel ustalıktan söz edebilmek için öncelikle bu değişkenlerin oluşması gerekmektedir. Başka bir deyişle, yeterli motivasyon olduğu taktirde çalışanlar kendilerini kişisel ve profesyonel olarak geliştirmeye adayacaklar, bu da bireysel performansın artmasına ve yüksek bireysel doyuma yol açacaktır (Bui ve Baruch, 2010, 210). Modele göre insan kaynakları ve sektör aracı rol oynamaktadır. Öncüllerin yeterli düzeyde oluşmaları sonrası eğer örgüt düzgün bir insan kaynakları politikasına sahip değilse istenen çıktılara ulaşamayacaktır. Aksi olursa çıktılar; öz-etki, bireysel performans ve iş hayatı dengesidir (Bui ve Baruch, 2010, 211).

Zihni modellerin öncülleri; örgütsel adanmışlık, liderlik ve örgüt kültürüdür. Aracı değerler; iletişim sistemleri ve öğrenme ortamı, çıktılar ise; bilgi paylaşımı ve daha iyi performanstır (Bui ve Baruch, 2010, 211). Takım adanmışlığı, liderlik, hedef belirleme, yetiştirme ve geliştirme, örgüt kültürü oluşturulmadan takım halinde öğrenme bir anlam kazanmamaktadır. Burada da etkili iletişim ve öğrenme ortamının sağlanması, örgütteki takımların daha etkili olmasına ve etkin bilgi paylaşımına yol açacaktır (Bui ve Baruch, 2010, 215).

Paylaşılan vizyon için gerekli öncüller; bireysel vizyon, bireysel değerler, liderlik ve örgüt kültürüdür. Güçlü bir vizyon oluşturmak için bunlar oldukça önemlidir. Örgütün büyüklüğü önemli bir aracı faktördür. Karmaşık ve büyük örgütlerde vizyon paylaşımı oldukça zordur. Diğer bir aracı faktör ise iletişim sistemleridir. Öncül değerlerin yeteri kadar sağlanmasıyla, örgüt küçük ve basit bir yapıya sahip olarak iyi bir iletişim sistemi kurabilecek, bireysel ve örgütsel performansını artırabilecektir (Bui ve Baruch, 2010, 217).

Sistem düşüncesine sahip bir örgüt yaratabilmek için örgüt kültürünün oluşması gereklidir. Ayrıca bireysel yeterlik ve etkin liderliğin sağlanması önemlidir. Bunlar oluştuktan sonra kişisel ve profesyonel gelişim aracılığıyla örgütsel stratejik planlar bütüncül bir anlayışla gerçekleşebilir ve örgüt performansı artar (Bui ve Baruch, 2010, 218). Ölçülebilir ve sınanabilirliğine rağmen çok fazla değişken içermesi modelin uygulanabilirliğini sınırlandırabilir gözükmektedir.

2.3.13.4. Watkins ve Marsick'in Modeli

Öğrenen örgüt oluşturabilmek için yedi şart öne sürülmektedir. Bunlar; devam eden öğrenme fırsatları yaratmak, diyalog ve soruşturmayı teşvik etmek, işbirliğini ve takım halinde öğrenmeyi özendirmek, öğrenme eylemini ve bunu paylaşmayı sistemleştirmek, ortak vizyon için kişilere yetki vermek, örgütü çevresiyle ilişkili kılmak, öğrenmeyi kişi-takım-örgüt düzeyinde destekleyen liderler yaratmak (Cullen, 1999, 47; Dirani, 2006, 558). Görüldüğü üzere Watkins ve Marsick'in modeli, bir model olmaktan çok öğrenen örgüt olabilmenin koşulunu önermektedir.

2.3.13.5. Garavan'ın Yaklaşımı

Öğrenen örgüt kavramını bir değişken olarak algılayan (çünkü ancak bu şekilde sürdürülebilirlik sağlanabilir) Garavan, öğrenen örgüt olabilme yolunda üç meseleden bahsetmektedir. Bunlar; öğrenmeye açık örgüt kültürü oluşturmak, öğrenmeyi kolaylaştıracak bir yapı kurmak, bireyleri öğrenebilecek psikolojik olgunluğa eriştirmektir. Öğrenme kültürü öğrenmeyi kolaylaştırıcı olabilirken, bazı yerleşmiş kalıp davranışlar kültürün değişmesini ve sorgulanabilirliğini zorlaştırabilir ve aynı zamanda bir engel olarak da görülebilir. Örgüt kültürünün destekleyici bir rol oynaması gerekir çünkü değerlerin geliştirilmesi ve sürdürülebilmesi ancak uygun teşvik ve örneklerle mümkündür. Öğrenen örgütün oluşabilmesi için kültürün unsurları ile öğrenme faaliyetleri arasında bir sinerji oluşturulmalıdır. Örgüt yapısının ve sosyal yapının öğrenen örgüt bağlamında geliştirilebilmesi için yapının derinden tekrar hizalanması gerekmektedir. Karar verme konusunda sınırların çok net belirlenmesi zorunludur. Bir örgütün öğrenen örgüt olabilmesi için çalışanların belli bir psikolojik olgunluğa erişmesi gerekmektedir. Ancak örgütler genel olarak çalışanların bu olgunluğa erişmelerini engellemektedir. Öğrenen örgüt fikri, çalışanların bireysel olarak sorumluluk alabileceklerini savunmaktadır (Garavan, 1997, 26).

2.3.13.6. Woolner'ın Gelişim Modeli

Wollner'in modeli, öğrenen örgüt olma sürecini beş aşamada tanımlar. Genç örgütler öğrenme sürecini deneme yanılma yoluyla deneyimler ve bu ilk aşamaya "örgüt oluşumu" adı verilir. İkinci aşama ise "gelişen örgüt" tür. Burada örgütler eğitime ihtiyaç duyarlar ve dışarıdan eğitim desteği alırlar. "Olgun Örgüt" aşamasında öğrenme

ile ekonomik avantaj arasında bağlantı kurulur ve öğrenme hala örgütün normal bir operasyonu olarak görülmemektedir. "Uyumcu Örgüt" olarak adlandırılan dördüncü aşamada örgütün stratejik hedefleriyle öğrenme arasında bir bağlantı ortaya çıkar. Bireysel, grup ve örgüt düzeyinde sahip olunmayan becerilerin kazanılması dikkate alınır ancak gene de öğrenme, örgütün stratejik ajandasında önem kazanmamaktadır. Son olarak "Öğrenen Örgüt" aşamasında ise, öğrenme örgütün günlük etkinliğidir. Öğrenme ödüllendirilir ve stratejik plan sürecinin bir parçasıdır (Johnson, 1998, 144).

Görüldüğü üzere pek çok yaklaşım ve çalışma bu alanda yer almaktadır. Bir başka öğrenen örgüt modeli ise, Türkiye Cumhuriyeti'nde etkili biçimde uygulanan belki de dünyada başka bir örneği bulunmayan "Köy Enstitüleri" yapılanmasıdır.

2.3.13.7. Köy Enstitüleri Modeli

"Köy Enstitüleri" fikri işbirlikçi bir yapıya dayanmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve yönetimin hep beraber inşa ettikleri okullar ve bu okullarda gerçekleştirilen faaliyetler çoğunlukla teorik bilginin uygulamalarla tamamlanması şeklinde oluşturulmuştur (Bil, 2012). Birlikte yapılan işler genellikle o işi gerçekleştiren paydaşlar tarafından sahiplenilmektedir. Bu da örgüte bağlılıkla sonuçlanmaktadır. Okullarda oluşturulacak "biz" anlayışı öğretmen-öğrenci-veli-yönetim paydaşlarını birbirlerine daha da yakınlaştıracak, zafer ve başarı hep birlikte benimsenecektir. Köy Enstitüleri, Bil'in (2012) de makalesinde belirttiği üzere demokratik bir yapıya sahiptir ve öğrencilerin de yönetimde söz sahibi oldukları bilinmektedir. Bu okullarla ilgili görsellere bakıldığında ve mezunların hayatları incelendiğinde; devamlı öğrenmeyi hedefleyen, öğrenmeyi öğrenmiş, okul bahçesinde öğrencilerin kitap okudukları bir müzik aletini çalabilen entelektüel birikimli bireylerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu okullardan mezun kişilerin toplumdaki etkileri hala görülmektedir.

2.4. Örgütsel Güven

Güven kavramı, Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre "korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu" olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr, 2017). Demek ki bir insanın diğerine güvenmesinin altında geçmiş bir deneyimin yattığı belirtilebilir. Yeni tanışan iki kişinin tüm hayat hikayelerini birbirlerine anlatmaları beklenemez çünkü tanımın da belirttiği üzere, karşıdaki kişiye korku, çekinme ve kuşku duyulmaktadır. Bu duyguların yok olması zamanla ve belli başlı yaşanmışlıkların

sonrasında ortaya çıkan neticelerin analiz edilmesiyle mümkündür. “Babana bile güvenme” deyimi her ne kadar gereğinden fazla bir olumsuzluk durumu barındırsa da temkinli olmayı elden bırakmamayı ve tüm savunma duvarlarını tamamıyla yıkmamayı tembihlemektedir. Bu durum örgütlerde de yaşanabilir. Çalışanlar arasında da güvene dayalı olan ya da olmayan ilişkiler söz konusu olabilir.

2.4.1. Örgütsel Güven Tanımı

Örgütsel güvene ilişkin pek çok farklı tanıma rastlanmaktadır. Paul, güveni birleştirici ve büyüyen bir etki, savunma yerine keşfetme ve yaratmaya yönelik enerjiyi dışarıya çıkarma süreci olarak tanımlamaktadır. Düşük güvene sahip örgütlerde, savunma halinde davranışlar yer almaktadır (Paul, 1982, 539). Güveni Cook ve Wall (1980, 39), “bir kişinin bilinçli olarak istekli bir biçimde iyi niyet gösterme derecesi ve diğer kişilere karşı söylem ve davranışlarda itimat oluşturması” olarak tanımlarlarken, aynı zamanda örgüt içinde kişiler ve gruplar arasında inşa edilen güvenin, örgütün ve içerisindeki üyelerin uzun dönemli iyiliği için önemli bir unsur olduğunu belirtmektedirler. Tan ve Lim (2009, 46) örgüt içinde güveni, “çalışanların karşısındaki kişinin kontrol edemediği davranış ve eylemlerine karşı savunmasız kalma isteği” olarak tanımlamaktadırlar.

Güven, taraflardan birinin diğeri hakkında yardımsever hareket edeceğine olan inanç olarak belirtilmektedir. Ayrıca güven, savunmasız kalma halinin istekli biçimde gerçekleşmesidir. Tarafların birbirlerine olan bağımlılığı, başka bir deyişle bir tarafın performansının diğerini etkilemesi de güven unsurunun içinde yer almaktadır. Örgütsel güven, tarafların karşılıklı davranışlarında görülmektedir. Güven, riskli durumlarda yöneticilerin çalışan tutarlılığı ve iyi niyetine yönelik sunduğu olumlu davranışın derecesi olarak tanımlanmaktadır (Lamsa ve Pucetaite, 2006, 131).

“Örgütsel güvenin çalışanlarda oluşturulması” üzerine kavramsal bir makale yazan Lamsa ve Pucetaite (2006, 130), güvenin bir örgütte özellikle sosyalleşme, işbirliği ve etkili takım çalışması bağlamındaki önemine değinirlerken, uzun dönemde riskin azalmasına ve operasyonel maliyetin düşmesine sebep olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca güvenin sosyal düzen yaratma ve hayat kalitesinin artmasına da katkıda bulunduğunu eklemektedirler. Tan ve Lim (2009, 50) de aynı şekilde, örgütün eylemleri çalışanlara açık olarak formel ya da informel kanallarla iletmesiyle birlikte onların savunmasız hale gelme isteğinin gerçekleşebileceğini belirtmektedirler.

Mishra ve Morrissey (1990, 453) güveni başlatacak unsurun üst yönetim olduğunu savunmaktadırlar. Araştırmacılar, yönetimin açık iletişim teknikleri kullanarak çalışanlar arasında güven oluşturulabileceklerini belirtmektedirler. Gordon Shea (1984, akt. Mishra ve Morrissey, 1990, 449), yöneticilerin güven oluşturabilmeleri için yedi unsurdan bahsetmektedir. İlk olarak çalışanlara gerçekçi beklentiler sunulmalıdır. Sonra, çalışanlar devamlı geliştirilmeli ve işlerini serbestçe yapabilmelidir. Üçüncü olarak, çalışanların risk almaları teşvik edilmeli ve bir işin nasıl yapıldığının sorgulanması yerine o işin yapılıp yapılmadığına odaklanan sınırlandırıcı politika ve işleyişlerden kaçınılmalıdır. Dördüncü olarak, yetkinin dağıtılması sağlanmalıdır. Ardından, problem çözümüne odaklanılmalı ve hatalar ortaya çıktığında cezalandırmayla vakit kaybedilmemelidir. Altıncı olarak, kimin hatalı olduğunun araştırılmasıyla zaman kaybetmek yerine, bundan sonraki işlerin doğru gitmesi için çabalanmalıdır. Son olarak, çalışanların sahip oldukları beceriler tam anlamıyla ortaya çıkartılabilmeli ve onlar bu yönde cesaretlendirilmelidir (Mishra ve Morrissey, 1990, 449).

Örgütsel güven; örgütün yöneticilerine, örgütün çalışanlarının birbirlerine ve örgüte güven olarak genel olarak üç boyutta incelenmektedir (Bilgiç, 2011).

2.4.2. Yöneticiye Olan Güven

Güvenin bir örgütte oluşabilmesi için öncelikle yönetim kademesine ve yöneticiye önemli bir görev düşmektedir. Okul yöneticisine olan güven, öğretmenlerin okul müdürünün verdiği sözleri tutacağına olan inanç olarak belirtilmektedir (Ayduğ, 2014, 42). Aynı şekilde Arlı (2011, 40) da, okullarda güvenin oluşabilmesi için en önemli rolün okul yöneticisinde olduğunu vurgulamaktadır. İlişkileri bir arada tutan bir yapıştırıcı işlevi gören güven kavramı, hedeflere ulaşmada olmazsa olmaz bir husustur. Açık iletişime neden olarak kararların daha kolay alınmasını sağlayan güven, aynı zamanda çalışanlarda örgüte karşı sadakat ve bağlılığı da artırabilmektedir. Bir liderin açık, dürüst, adil ve kararlarında tutarlı olması da lidere olan güveni artırırken, aynı zamanda çalışanlar arasındaki güven unsurunun olaşmasına da katkıda bulunabilecektir (İnce, Bedük ve Aydoğan, 2004, 442). Öğrenen bir örgütün yaratılmasında lider faktörünün önemine değinen Schlechty (2014, 42), sistemi oluşturan roller, değerler, inançlarla birlikte sosyal yapının içine gömülmüş olan kültürün de değişmesinde liderin rolüne vurgu yaparken, Podsakoff, McKenzie, Hoorman ve Fetter (1990, 109), liderlik

davranışlarının çalışan üzerindeki etkisini araştırdıkları makalelerinde etkili liderlerin onları izleyenlerin güvenlerini kazanan kişiler olduklarını belirtmektedirler.

Örgüt içinde güven, vizyon sahibi bir liderle başlar (Bass, 2000, 26; Johnson, 1998, 145). Öğrenen bir örgütün inşasını gerçekleştirecek olan böyle bir lider (Chieh ve Phan, 1998, 81) eşliğinde çalışarak yeterli güvene sahip olan öğretmenler, sorumluluk alma yönünde gerekli motivasyona sahip olarak (Owen, Hodgson, ve Gazzard, 2011, 165) kendilerini daha fazla işe adayacaklardır (Kılıç, Üstün ve Önen, 2011, 18). Bu yüzden de çalışanların örgüt işleyişlerine dahil edilmesi, denetleyebilme yetkisine sahip olması, devamlı bilgilendirilmesi, adaleti ve eşitliği hissetmesi ve potansiyel lider olarak görülerek kendilerini geliştirmesine imkan tanınması gerekir (Owen ve diğerleri, 2011, 165).

Eğitimde sürdürülebilirliğin sağlanabilmesi için ihtiyaç olan öğrenen örgütün inşasında bu güven unsurunun oluşturulması gereklidir (Kareem, 2016, 16). Yapılan araştırmalarda liderlik davranışları ile güven kavramı arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Cemaloğlu ve Kılınç, 2012a, 133). Rezaei, Salehi, Shafiei ve Sabet (2012) hizmetkar liderlik stili ile örgütsel güven arasındaki ilişkiye vurgu yapmaktadırlar. Diğer araştırmalar da ortaya koymaktadır ki, özellikle öğrenen örgütlerde ve okullarda hizmetkar liderlik ve dönüşümcü liderlik öne çıkmaktadır. Hizmetkar liderler örgütte karşılıklı güven sağlayarak paydaşların örgütsel amaçlara yönelmesine katkıda bulunarak çalışanlara yol gösterir ve örgüt ruhunu tesis ederler (Özdemir, Karadağ ve Kılınç, 2013, 22). Dönüşümcü liderler de çalışanları ile bilgileri paylaşan, işbirliği kuran, koçluk yapan, çözüm odaklı ve yaratıcı kararlar veren, entelektüelliği teşvik eden ve en önemlisi güven duyulan bir lider tipi (Kareem, 2016, 9; Hsu ve Mujtaba, 2007, akt. Cemaloğlu ve Kılınç, 2012b, 146) olarak örgütsel öğrenme sürecine katkıda bulunmaktadırlar (Morales, Barrionuevo ve Gutierrez, 2012, 1042).

Thomas, Zolin ve Hartman (2009, 291) çalışanların üstlerine güvenmemeleri ya da açık iletişim bulunmaması halinde örgütsel hedefleri desteklemede kuşkulu davranacaklarını belirtmektedirler. Eğitim örgütlerinde liderlerin; adalet ve eşitliği, özgürlüğü, dürüstlük ilkelerini sergilemeleri beklenmektedir (Crawford ve Nicklaus, 2000, akt. Madenoğlu, Uysal, Sarıer ve Banoğlu, 2014, 49). Çalışanlara değer veren ve onlarla sağlıklı iletişim kurabilen liderler güven yaratırlar. Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert (2006, 106), örgütlerde güvene dayalı ilişkilerin kurulmasının öncelikle çalışanların liderlerine güven duymasıyla mümkün olabileceğini belirtmektedirler. Yöneticilere güven sağlamada en önemli araçlardan biri ise doğru ve açık iletişim,

düşüncelerin ve fikirlerin serbestçe paylaşılmasıdır. Eğitim örgütlerinde yöneticiye olan güvenin, öğretimin niteliği ve etkililiği ile ilişkili olduğu söylenebilir. Eğitim yöneticilerinin okullarda güven ortamını yaratabilmeleri için tutarlı ve doğru/dürüst davranmaları, etkili iletişim becerilerine sahip olmaları, yetkiyi paylaşmaları ve ilgili olmaları tavsiye edilmektedir. Güven unsurunda ayrıca okulun büyüklüğü de rol oynamaktadır. Okul nüfusu arttıkça meslektaşlar arasında ve çalışanların yöneticiye olan güven düzeyinde de azalma görülmektedir (Özer ve diğerleri, 2006, 108).

Bir yönetici ya da liderin güvenilir olması için pek çok araştırmacı görüşlerini belirtmektedir. Owen ve diğerleri (2011, 161), liderlerin güvenilir bir imaj yaratabilmeleri için öz farkındalığını kazanması, her zaman açık iletişime olanak tanıması ve herkesle eşit ilişkiler kurması gerektiğini ifade etmektedirler. Cemaloğlu ve Kılınç (2012a, 136) da güvenin sağlanmasında liderin kişilik özelliklerinin yanı sıra; yönetim sürecindeki etkinliği, yetkinlik derecesi ve sorun çözmede etkililiğini belirtmektedirler. "Liderlik El Kitabı"'nın yazarları Owen ve diğerleri (2011, 156) ise liderin özgüvene sahip olması ve dürüstlüğe değer vermesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

2.4.3. Meslektaşlar Arası Güven

Çalışma arkadaşlarına güven; kişinin meslektaşlarının yeterliğine, onların adil, güvenilir ve etik ilkeleri benimseyen davranışları sergileyeceklerine olan inancı olarak tanımlanabilir. Çalışma arkadaşlarına güven ile iş doyumu kavramı arasında olumlu bir ilişki görülmektedir (Tüzün, 2007, 109). Çalışanların birbirleri arasındaki güvenin sağlanması, bağlılık ve tutarlılığın oluşmasına katkıda bulunduğu gibi, yeni fikirlerin ortaya çıkması ve yaratıcı düşüncenin gelişmesine de neden olmaktadır. Güven ortamının olmadığı bir ortamda işbirliği yapma isteği de görülmemektedir. Bu yüzden bir örgütü yapılandırırken güveni odağa almak, yapı, kültür ve politikaların çalışan eylemlerinde etkili olacağını düşünmek doğru olacaktır (Tüzün, 2007, 106). Baş ve Şentürk (2011) araştırmalarında, çalışanların meslektaşlarına duydukları güven oranının, yöneticilerine duydukları güvenden daha fazla olduğunu tespit ederlerken, araştırma sonuçları Polat'ın (2007, 107) araştırmasıyla paralellik göstermekte ancak Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz'ın (2008) araştırma bulgularıyla zıt bir durum teşkil etmektedir. Tabi ki güveni etkileyen pek çok faktör mevcut olduğu için farklı araştırmalarda farklı sonuçların çıkması doğaldır. Baş ve Şentürk (2011, 53), okullarda

meslektaşlar arası güvenin sağlanabilmesi için yöneticilerin adaletli olması gerektiğini, ödül, ek ders ücreti, ders dağılımı, ceza dağılımı gibi hususlarda farklı öğretmene farklı uygulamada bulunulmamasını tavsiye etmektedir. Aksi takdirde dedikodu ve etkisiz iletişim gibi sonuçlar görülebileceği gibi Kayısı'nın (2016, 48) da vurguladığı üzere şüphecilik, itham, sorumluluktan kaçınma, devamsızlık gösterme, örgüt hedeflerini içselleştirememe ve işten ayrılma gibi problemler ortaya çıkabilecektir. Tüzün (2007, 107), böyle durumlarda kronik şüphenin ortaya çıktığını ve çalışanların birbirlerinden çekindiklerini belirtmektedir.

2.4.4. Örgütün Kendisine Güven

Bir örgütte güvenin oluşabilmesi için "olumlu beklenti içinde olma" şartı gerekmektedir. İletişim, diyalog, vaatlerin yerine getirilmesi, ödüllendirme, terfi, adalet, yetki devri ve kararlara katılım gibi kriterlere önem verilmesinin örgütte güvene dayalı bir hakimiyetle sonuçlanabileceği ifade edilmektedir (Arlı, 2011, 31). Güven daha fazla güvene ve verimliliğe yol açarken, aynı zamanda tüm ilişkilerin çekirdeği ve temeli olarak vurgulanmaktadır (Misha ve Morrisey, 1990, 444). Özer ve diğerleri (2006, 107) araştırmalarında, üst düzeyde güven duygusunun var olduğu okullarda, öğretmenlerin mesleki sırlarını, öğretim stratejilerini ve derslerde kullandıkları materyalleri paylaşmakta istekli olduklarını belirtmektedirler.

Eğitim sektörü sürekli mesleki eğitime ve gelişmeye ihtiyaç duymaktadır. Ancak ne yazık ki, hizmet içi eğitime ve mesleki gelişmeye yeteri kadar önem verilmemektedir. Bu anlayış, öğretmenlerin kurumlarına olan güvenini azaltabileceği gibi, mesleklerinde kendilerini geliştirmeye, yeni yaklaşım ve yöntemleri öğrenmeye karşı öğretmenlerin isteksizleşmesine neden olacaktır. Bu da öğrenen örgüt olma sürecini sekteye uğratabilir. Kayısı (2016, 48) tez çalışmasında, okullardaki güvenin sağlanabilmesi için dört anahtar faktöre vurgu yapmaktadır. Saygı, yetenek, bağlılık ve kişisel yargının doğru bir biçimde var olduğu okullarda örgütsel güvenden söz edilebileceğinden söz etmektedir. Örgütsel güvenin sağlanabilmesinde Önder'in (2015, 48) de vurguladığı üzere, çalışanların sorumlulukları ve görev tanımları açık olmalı, örgüt içi iletişim doğru biçimde ve zamanda sağlanmalı, beceri ve yeteneklere değer verilmeli, hedef ve vizyonlar ortak belirlenmeli ve neticede tüm bu eylemler tutarlı bir biçimde sürdürülebilmelidir. Bu şekilde üyelerin örgüte karşı inancı artarak güven kavramı oluşabilir. Kayısı (2016, 47) güven duygusunun hakim olduğu örgütlerde

işbirliğinin ve takım çalışmalarının daha fazla görüleceğini, iş doyumunun ve motivasyonun yüksek seyredeceğini belirtmektedir.

Örgütsel güvenin diğer kavramlarla olan ilişkisi araştırmacıları meraklandırmış ve pek çok model ortaya atılmıştır. Bu modeller örgütsel güvenin kurumlarda oluşma biçimini anlatmaları bakımından önemlidir.

2.4.5. Örgütsel Güven Modelleri

Alanyazında örgütsel güven ile ilgili çalışmalar yapan bazı araştırmacılar, bir örgütte güven unsurunun oluşabilmesi için gerekli faktörleri ve yolları betimlemeye çalışarak modeller oluşturmuşlardır.

2.4.5.1. Mishra Güven Modeli

Mishra'nın Güven Modeli dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar hem birbirini etkilemekte hem de birbirinden etkilenmektedirler. Yeterlik boyutu, liderin yeterliliğinin örgüt üyeleri tarafından sorgulanmasını ifade etmektedir. Açıklık boyutu, özellikle liderlerin anahtar konumda olarak çalışanlarla açık iletişim kurmaları ve her konuda şeffaf olmalarını vurgulamaktadır. Açık ve dürüst ilişkiler motivasyonu artırarak çalışanların daha mutlu olmasına katkıda bulunur. İlgililik boyutu, bir kısmın diğer kısmı savunmasız bırakacak şekilde çıkar elde etmeyeceği zaman ortaya çıkmakta ve birinin kendi menfaatleri ile diğerlerinin menfaatlerini dengelemesi durumunda gerçekleşmektedir. İtimat edilebilirlik boyutunda ise söylemlerle eylemlerin tutarlılığı irdelenmektedir. Bu boyut örgüt içinden çok dışı ile ilgili olup, bir okulun dış çevre ile ilişkilerindeki güveni ve tutarlılığını yansıtmaktadır (Tüzün, 2001, 111; Önder, 2015, 36).

2.4.5.2. Cummings ve Bromiley Güven Modeli

Bu model, bireysel ve örgütsel olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bireysel güven kişinin bireysel bağlamdaki davranışlardan beklentilerini, örgütsel güven ise örgütsel davranışlardan beklentilerini ifade eder (Önder, 2015, 36). Örgütsel güven, çalışanın tecrübesine göre üç farklı düzeyde algılanmaktadır. Duygusal, bilişsel ve niyetsel olarak tanımlanan bu üç farklı güven algısı; bireyin ya da grubun, diğer bireyler ya da gruplar üzerindeki ortak inançlarını yansıtır (Tüzün, 2007, 111). Güveni; iyi niyet,

dürüstlük, avantaj sağlamama olarak üç boyutla tanımlamaya çalışan bu model, kişinin tüm bu özellikleri taşıdığında güvenilir olarak tanımlandığını ve böylelikle örgütsel güvene ulaşılabileceğini vurgulamaktadır (Önder, 2015, 36).

2.4.5.3. Mayer, Davis ve Schoorman Örgütsel Güven Modeli

Bu modelde güven tek yönlüdür. Güvenen ve güvenilen taraflar mevcuttur. Güvenilen tarafın üç özelliği önem taşımaktadır; yardımseverlik, doğruluk (dürüstlük) ve yetenek. Bu üç faktörün her biri diğerini bağımsız olarak değiştirebilir ancak her üç faktör birbiriyle ilişkilidir ve birbirlerinden ayrılamazlar. Bu model ile araştırmacılar güvenin; güvenilenin yetenek, iyilikseverlik (yardımseverlik) ve doğruluğuna ilişkin algıları ve güvenenin zaruri güven eğiliminin yoğunluğu etrafında şekillendiğini dile getirmektedir (Önder, 2015, 38). Bu üç faktör yüksek derecede algılanırsa o zaman güvenilirlik de yüksek demektir ancak bu üçünün de süreklilik arz etmesi gerekmektedir (Mayer, Davis ve Schoorman, 1995, 721).

2.4.5.4. Shockley-Zalabak Ellis ve Winograd Güven Modeli

Bu model, Mishra'nın (1996) modeline ek olarak beşinci boyut "özdeşleşmeyi" eklemiştir. Örgüt üyelerinin örgütsel hedefler, değerler, inançlar ve normlarla bütünleşip bütünleşmediği üzerine vurgu yapan bir modeldir. Özdeşleşme boyutu, örgüt içerisindeki bireylerin sıkı ilişkiler kurarak yüksek düzeyde etkinlik ve güven düzeyi oluşturacaklarını savunmaktadır. Modelden yola çıkılarak beş boyutlu bir örgütsel güven ölçeği oluşturulmuştur (Tüzün, 2007, 112). Yeterlik, açıklık ve dürüstlük, ilgililik, itimat edilirlik ve özdeşleşme boyutlarından ibaret bu modelin örgütsel güveni oluşturduğu, örgütsel güvenin de iş doyumu ve algılanan etkinlik üzerinde rol oynadığı, ayrıca iş doyumunun algılanan etkinlikle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Önder, 2015, 40).

Bütün bu modeller bir şekilde güven kavramının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmayı amaçlarken, kavramın hangi boyutlardan oluştuğunu da göstermektedirler. Boyutların anlaşılması, güveni oluşturan unsurların anlaşılması demektir. Okullarda gerek öğretmenlerin gerekse yöneticilerin sağlıklı biçimde mesleklerini icra edebilmelerinde güven unsuru önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenme kavramı da keza aynı şekilde sürdürülebilir olması açısından güven kavramına ihtiyaç duymaktadır. Örgütte güven yoksa öğrenme süreci de olumsuz yönde etkilenebilir. Araba kullanmayı

öğrenme sürecindeki bir aday, yanındaki öğretmene güven duymaması halinde öğrenme süresi uzayabilecek, yarıda kalabilecek, ya da etkili öğrenme gerçekleşemeden süreç sonlanacaktır. Bu diğer alanlarda da karşılaşılan bir problemdir. Yetkinliğine güvenilmeyen bir doktordan gelecek tavsiyeler, hastayı bir başka doktora başvurmaya sevk edebilecektir. Verilen sözlerin yerine getirilmeyeceğini düşünen, risk aldığında takdir edilmeyeceğini bilen, emeğinin karşılığını alamayacağını hisseden, rasyonel kriterler ile terfi edemeyeceğini fark eden bir çalışanın uzmanlık alanıyla ilgili örgüte katkı sağlamasını beklemek naif bir beklenti olacaktır. Bu da özellikle işle ilgili kendini gerçekleştiremeyen, yaratıcı eylemleri işine yansıtamayan, işini iş saatiyle sınırlı gören bir öğretmen ya da yöneticinin işindeki doyumunu etkileyebilecektir.

2.4.6. Örgütsel Güven ve Öğrenen Örgüt İlişkisi

Örgütsel güven ile örgütsel öğrenme ve öğrenen örgütün ilişkilendirildiği araştırmalar yok denecek kadar azdır (Jiang ve Chen, 2017, 2061). Dolayısıyla bu iki kavram arasındaki ilişki hakkında alanyazında bir boşluk söz konusudur (Inkpen ve Currall, 2004, 586). Güven kavramı az araştırılmış ve hakkında pek az şey bilinen bir olgu olarak kalmıştır (Inkpen ve Curral, 2004, 587). Gene de örgütsel öğrenme kavramı, güven konusunun tartışılması ve ilişkilendirilmesi anlamında oldukça önemli görülmektedir (Lagrosen ve Lagrosen, 2012, 14).

Güven, bireyler arasında entelektüel sermayenin değiş tokuş edilmesine izin vermektedir (Jiang ve Chen, 2017, 2057). Öğrenen örgüt içerisinde yer alan çalışanların yüksek güven düzeyine sahip oldukları ve etkili öğrenme faaliyeti içerisinde bulundukları tespit edilmiştir. Oysa kontrolün yönetimde olduğu klasik örgütlerde güven düzeyi düşük ve eylemlerin korku odaklı gerçekleştiği görülmektedir (Jiang ve Chen, 2017, 2061). Güven kavramı incelendiğinde alanyazın, güveni örgütte ortaya çıkaracak lider üzerinde durmaktadır. Dalati, Raudeliüniene ve Davidaviciene (2017, 16) örgütsel güven ile lider ilişkisine vurgu yaparak; liderin niteliği, şeffaflığı, esnekliği ve iyimserliğinin lidere güven algısında anlamlı bir etkisi olduğunu vurgulamaktadırlar. Kareem (2016, 16), eğitimde sürdürülebilir gelişimin sağlanabilmesi için ihtiyaç olan öğrenen örgütün inşasında eğitim liderlerinin güveni oluşturmaları gerektiğini belirtmektedir. Cemaloğlu ve Kılınç (2012b, 146), bu güveni oluşturacak liderlerin çalışanları öğrenmeye karşı motive etmesi, kişisel gelişimi desteklemesi ve onlara öz

güven aşılaması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Dalati ve diğerleri (2017, 16), hizmetkar liderlik algısının yüksek örgütsel güven oluşturduğunu eklemektedirler.

Öğrenmede başarı, bireyin duygusal olarak kendini güvende hissetmesiyle alakalıdır. Bu yüzden de örgütsel öğrenmenin etkili gerçekleşebilmesi için ön koşul güven unsurunun sağlanmasıdır (Lagrosen ve Lagrosen, 2012, 18). Inkpen ve Currall (2004, 593), örgütlerin döngüsel olarak devam ettirdiği eylemlerin zamanla güven oluşturacağını, bunun da öğrenmeyi ortaya çıkaracağını belirtmektedirler. Jiang ve Chen (2017) örgütsel güvenin, örgütsel öğrenme ve yaratıcılık üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmada, örgütsel güven ile örgütsel öğrenme arasında oldukça yüksek bir ilişki tespit etmiştirler. Buna göre, örgütteki yüksek güven atmosferi örgütsel öğrenmeye neden olabilmektedir.

Güvenin bir örgütte oluşması ve artması işbirlikçi öğrenme sürecine katkıda bulunmaktadır. Bu süreç bireylerin örgütlerdeki sosyal sermayelerinin gelişmesine neden olur. Öğrenmenin fonksiyonel gerçekleşmesi için, örgüt üyelerinin öz güven sahibi ve birbirlerine olan güvenlerinin tam olması gerekmektedir. Güvene dayalı ilişki etkili bir öğrenme topluluğu yaratmada oldukça kritik bir önem taşır (Zhang ve Hamilton, 2010, 266).

Örgütüne ve/veya liderine güvenmeyen bir çalışanın öğrenmeye karşı isteğinin olmayacağı söylenebilir. Güvensizlik duygusu, çalışanı örgütte uzun dönemli planlama yapmaktan alıkoyarak, O'nu örgütü terk etme düşüncesine itebilir. Bu belirsizlik durumu, çalışanın kendisini geliştirme sürecini sekteye uğratabilir. Örgüte katkı sağlamama isteği çalışan üzerinde hakim olabilir.

Buradan yola çıkarak, güven ile öğrenme arasında bir ilişki söz konusu olabilir. Başka bir deyişle, örgütsel güven düzeyi arttıkça okullarda çalışan öğretmenlerin de öğrenmeye karşı istek duyacakları ve dolayısıyla öğrenen örgütü algılama düzeylerinin de artabileceği söylenebilir. Aynı şekilde, yöneticiye güven arttıkça öğrenen örgüt algısının da artacağı düşünülmektedir.

2.5. İş Doyumu

İnsanlar hayatlarını devam ettirebilmek için çalışmak zorundadırlar ve günün büyük çoğunluğunu çalıştıkları şirketlerde geçirmektedirler. Çalışanlar iş yerlerinde mutlu değillerse, bu geçirilen zaman dilimi bir hapishaneye dönüşebilir. Çalışanların mutluluğunu sağlamak ise oldukça zor ve karmaşıktır ancak imkansız değildir. Pek çok

bilim dalı, insan hakkında araştırmalar yapmakta ve insanı mutlu edecek etmenleri bulmaya çalışmaktadır. İroniktir ki insan kendini keşfetmek için, büyük bir çaba sarfetmektedir. İnsanın bu "Kendini Bil" mücadelesinin aslında henüz çok yeni bir mücade olduğu söylenebilir. Dünyadaki varoluşundan bu yana geçen süreye bakılacak olursa insan, daha yolun başındadır. İnsanın istekleri, beklentileri ve memnuniyet sebepleri örgütlerde de öne çıkmış, örgüt çalışanlarının iş doyumları üzerine çalışmalar yapılmış ve farklı bakış açıları ortaya konulmuştur. Örneğin Locke (1976) iş doyumunu, kişinin işiyle ilgili hissettiği duygusal durum olarak tanımlamaktadır. Oshagbemi (1997) ise bu kavramı, kişinin hak ettiğini düşündüğü ile elde ettiği arasında yapılan bir karşılaştırma sonucu verdiği tepki olarak belirtmiştir. Bu tanıma benzer olarak Balcı (1985, 5) iş doyumunu, çalışanların iş değerleri ile iş değerlerinin gerçekleşme derecesi arasındaki fark olarak belirtmiştir. Başka bir deyişle, iş değerleri ne kadar yüksekse iş doyumuna da ulaşmanın bir o kadar zorlaşabileceğini söylemek mümkündür. Balcı (1985, 6) iş doyumunu, çalışanların yaş, cinsiyet, kişilik, öğrenim düzeyi gibi kişisel özellikleri ile ücret, işin kendisi, çalışma şartları ve benzeri örgütsel değişkenlerin ortak etkisi ya da işlevi olarak tanımlamıştır. Vroom (1964; akt. Balcı, 1985, 4) ise iş doyumunu çalışanların halen sahip olduğu iş rollerine dönük duygusal yönelimi olarak ifade etmiştir.

Okullar, öğretmenlik mesleğinin icra edildiği önemli yerlerdir. Günün büyük bir bölümünün geçtiği okullarda öğretmenler, yöneticiler, destek personeli, kısacası tüm örgüt üyeleri iş ile ilgili paylaşımlarda bulunur. İş arkadaşlarıyla ilişkiler, yöneticilerle temaslar, öğrenci ve velilerle diyaloglar, dinlenme zamanında gerçekleştirilen sohbetler, bütün bunların tümü iş yerindeki (okul) mutluluğu, memnuniyeti etkileyebilir. İşin yoğunluğu, rahatlığı, stresi, kolaylığı ve zorluğu, çalışanlar arasındaki ilişkilerin tarzı vb. gibi pek çok unsur, çalışanların içinde bulunduğu örgüt hakkında belli duyguların ortaya çıkmasına ve onların motivasyonlarına farklı şekillerde neden olabilir. Pardee (1990, 2) motivasyonun iş verimliliğini etkileyen önemli bir araç olduğunu ve eğitim yöneticilerinin iş doyumuyla ilişkisini çok iyi idrak etmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı mesleğini isteyerek, diğer bir kısmı istemeyerek icra ediyor olabilir. Kimi işin niteliğiyle aldığı maaşı karşılaştırarak iş doyumuna ulaşırken, diğeri işin manevi yönüyle ilgilenebilir. Önemli olan, öğretmenlerin isteklerini, beklentilerini ve değerlerini anlayarak iş doyumlarını bu yönde artırmaya çalışmaktır. Burada en büyük görev herhalde okul yöneticilerine düşmektedir. Şen (2011, 48), Amerika ve Çin'de yapılan bir araştırmadan örnek göstererek, mesleki yönden

çalışanlarını geliştirme gayreti içinde olmayan örgütlerin, çalışanlarının mesleki doyumunda olumsuz yönde etkisi olduğunu vurgulamaktadır.

Okul ortamında memnuniyeti etkileyen pek çok etken mevcuttur. Öğretmenlerin ders ortamı ile ilgili istekleri ve beklentileri, öğrencilerin profili, ders dışında öğretmenler odasındaki olanaklar (oda büyüklüğü, rahatlık, hijyen, ısıtma, ışık, gürültü vb.), öğretmenler arası ilişkilerin niteliği, tüm bunlar ve daha fazlası öğretmenin iş doyumunu etkileyebilir. Önemli olan çalışan profilini iyi analiz edip hangi faktörlerin çalışanları doyuma ulaştırdığını anlamak ve buna göre taktikler ortaya koymak gerektiğidir.

2.5.1. İş Doyumunu Oluşturan Faktörler

İş doyumunu oluşturan faktörler bireysel ve işin kendisinden (örgütsel) kaynaklanan faktörler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Balcı, 1985, 8). Bireyin kendisiyle ilgili olan bireysel faktörler; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, medeni durum vb. gibi demografik değişkenlerden oluşmakta ve iş doyumunu etkilemektedir. İkincisi ise bireyin içinde bulunduğu örgüt ile ilintili olan örgütsel faktörlerdir. Bunlar; ücret, çalışma koşulları, iş stresi, yükselme olanağı, ödül ve ceza yöntemi, iş arkadaşları arasındaki ilişki, kararlara katılım vb. gibi değişkenlerdir (Akkoç ve diğerleri, 2012, 107). Ancak bazı araştırmalar iş doyumunu etkileyen faktörleri farklı olarak sınıflandırabilmektedirler (Çetin, 2009, 158).

Çalışanların; işine ilgi duyması, yeteneklerini kullanabilmesi, işinde yeni yöntemleri öğrenme olanağı, yaratıcılık, sorumluluk, işinde sahip olduğu bağımsızlık, kararlara katılım gibi pek çok unsur bireyin işine karşı hissettiği doyumu etkileyebilmektedir. Araştırma bulguları, işin içeriğinde değişme imkanı arttıkça ve görevlerin tekrarı azaldıkça çalışanların iş doyumlarının arttığını göstermektedir. Ücretin iş doyumunu çalışanın beklentisiyle birlikte etkilediği, yükselme olanağı değişkeninin kültürel temellere göre iş doyumunu belirlediği, çalışma şartlarının (rahat fiziksel ortam, ısı, rutubet, havalandırma, ışıklandırma, gürültü vb.) aşırı değil, orta düzeyde karşılanması ve işin temizliği, uygun araç-gereç tedariki, iş yerinin yakınlığı, binaların yeniliği gibi çalışma şartlarının iş doyumunu yönlendirdiği, bireyin çalıştığı örgüt ve yönetim tarzının önemli doyum etkenlerinden biri olduğu vurgulanmaktadır (Balcı, 1985, 14-18).

İş doyumuyla en fazla ilişkili olan unsurlardan bir tanesi yaştır (Çetin, 2009, 158). Balcı (1985, 10), Türkiye'de iş doyumu alanında yapılmış belki de ilk araştırma olan doktora tezinde yaş ile iş doyumu arasındaki ilişkiye değinmiş ve yaş değişkeninin iş doyumuna etkisi konusundaki araştırma bulgularının tutarlı görünmediğini belirtmiştir. Kimi araştırmacılar yaş ile doyum arasındaki ilişkinin her ikisinin de artan şekilde olduğunu belirtmekteyken, bazıları yaş ile doyumun belli bir yaşa kadar doğrusal arttığını göstermekte ve sonrasında düşüş yaşandığını tespit etmektedirler. Bundan başka ise bir kısım araştırmacı yaş ile doyum arasında "U" şeklinde bir ilişkiyi göstermektedirler (Çetin, 2009, 158). Buna göre, işe ilk başlanan yıllarda iş doyum düzeyi yüksek olmakta, daha sonraki yıllarda düşüşe geçmekte ve sonra tekrar yükselmektedir (Balcı, 1985, 10). Clark, Oswald ve Warr (1996, 57), yaşın 30'lara doğru ilerlemesiyle birlikte doyum düzeyinin düşmeye başladığını çünkü kişinin gerçekleri gördüğünü belirtmektedirler. Araştırmacılar, yüksek beklentilerin karşılanamamasının kişinin doyumsuzluk yaşamasına neden olduğunu vurgulamaktadırlar. Ancak yaşın ilerlemesiyle birlikte doyumun tekrar arttığını da eklemektedirler. Kıdem ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiye değinen Balcı (1985, 11), kıdem arttıkça iş doyumunun da arttığını belirtmektedir.

Bir başka faktör olan eğitim düzeyinde ise gene farklı bulgulara rastlanmaktadır. Kimi araştırmacılar eğitim düzeyi ile iş doyumu arasında olumsuz bir ilişkinin varlığından bahsederken, diğerleri bu ilişkinin olumlu olduğunu belirtmektedirler (Çetin, 2009, 158). Eroğluer (2008) eğitim seviyesinin artmasıyla kişilerin hedeflerine ulaşmaları gerçekleşeceğinden doyumun da arttığını vurgulamaktadır. Ancak çalışma şartları kötüyse, eğitim seviyesi ile iş doyumu arasında olumsuz bir ilişki görülebilmektedir (Barlı, Kurt ve Çabuk, 2005).

İş doyumu ile hizmet süresi arasındaki ilişkide de farklı türde bulgular görülmektedir. Kimi araştırmacılar çalışanların hizmet süresi arttıkça doyumlarının da arttığına dair sonuçlara rastlamaktadırlar. Araştırmacıların bazıları ise "U" şeklindeki ilişkinin hizmet süresi faktöründe de görüldüğünü belirtmektedirler (Bil, 2012, 32).

Pek çok araştırmaya göre çalışanların doyuma ulaşmalarında ücret en önemli faktör olarak görülmektedir (Bil, 2012, 34). Ancak özellikle Herzberg'in kuramına göre bu faktör tatminsizlik yaratabilen bir araç niteliğindedir (Herzberg, Mausner, ve Snyderman. 1959). Başka bir deyişle, ücretin aslında kişileri doyuma ulaştıran faktör olmaktan çok, eksikliğinde doyuma ulaştıramayan bir faktör görevi gösterdiği söylenebilir.

Çalışanların iş doyumlarını etkileyen bir başka faktör ise yönetim ile olan ilişkilerdir. Emir komuta zincirinden ziyade, çalışanların kararlara katılmaları, hedefleri ortak belirlemeleri teşvik edildiğinde doyumun da artacağı söylenebilir (Bil, 2012, 35). Özellikle okullarda öğretmenlerin kararlara katılmaları iş doyumlarının artmasında etkili olabilir.

Çalışma şartlarının da iş doyumunda etkili bir faktör olduğu, özellikle ortamın hijyen, aydınlatma, ısınma durumu, fiziksel yeterliliği, çalışma saatleri, kullanılan ekipmanın özellikleri gibi unsurların iş doyumunu önemli bir şekilde etkilediği görülmektedir (Bil, 2012, 35). Kimi araştırmacılar, okulda destek göremediğini hisseden öğretmenlerin en düşük motivasyona sahip olduklarını belirtmektedirler (Perie ve Baker, 1997, 15). Öğretmenler, yoğunluklu olarak sınıfta emek sarfeden çalışanlar olduklarından, sınıfın temizliği ve fiziksel durumu, sınıfta kullanacakları ekipmanın sağlanması, ders yoğunlukları gibi etmenler iş doyumlarında etkili olabilir.

Başaran (1991a, 203), iş doyumu ile ilintili bir başka faktör olan yükselme imkanı için her çalışanın farklı bakış açısına sahip olduğuna değinirken, kimi çalışan için yükselmenin psikolojik gelişme anlamına geldiğini, kimilerine göre ise daha fazla ücrete sahip olma olarak algılandığını vurgulamaktadır. Buna göre yükselmenin yaratacağı doyum da farklılık arz edebilecektir. Yükselmenin çalışanlarca nasıl algılandığı da önemlidir. Özdemir (2006, 24), terfi ve ödül sisteminin herkese eşit olarak uygulandığını ve hak eden çalışanlara verildiğini hisseden örgüt çalışanlarının iş doyumlarının yüksek seyredeceğini, yükselmenin iş doyumunu da olumlu olarak etkileyeceğini belirtmektedir.

Çalışanların birbirleriyle ilişkilerin niteliği örgüt içindeki iklimi belirleyici bir rol oynamaktadır. Örgüt ikliminin olumlu olması çalışanların da tutumlarını olumlu yönde etkiler. İlişkiler ile iş doyumu arasında bu yüzden ilişki söz konusudur. Çalışanların birbirleriyle iyi geçinmesi, bilgi alışverişinde bulunmaları ve işbirliği sağlamaları halinde iş doyumu da olumlu olarak etkilenmektedir (Eroğluer, 2008, 20).

Çalışanlar mesleki ve kişisel olarak kendilerini rekabetçi ortamda bir adım öne çıkartmak ve farklı kılmak için geliştirmek isterler. Kariyerde ilerlemenin özellikle günümüzde en önemli hususlarından biri hem gelişen teknolojiyi yakalamak hem de yeni uygulamaları edinmektir. Bu yüzden Türker'in (2007, 24) de belirttiği üzere örgütlerin çalışanlara sundukları eğitim ve gelişim imkanları iş doyumunda önemli bir araç olarak ortaya çıkmaktadır.

İş doyumu içsel ve dışsal olarak iki farklı motivasyon kaynağı içermektedir (Chiva ve Alegre, 2009, 329). İçsel motivasyon bireyin içinde var olan ihtiyaçlarına yönelik tepkilerdir. Merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma isteği, gelişme ve başarma arzusu içsel motivasyonla ilintilidir. Dışsal motivasyon ise çalışanların dışında gelişir ve bireyin çevresinden gelen etkileri içerir (Ersarı ve Naktiyok, 2012, 83). Başka bir deyişle, içsel motivasyon kişinin kontrol edebildiği ve kendisiyle ilgili faktörlerden oluşurken, dışsal motivasyon kişinin kendisi dışında gelişen ve kontrol edemediği dış faktörlerden oluşmaktadır. Kişi, alacağı maaşı tespit edemez, bunu örgüt belirler. Aynı şekilde, kişi örgütte birlikte çalışacağı insanları da belirleyemez. Dolayısıyla sosyal ilişkiler de kontrol edilemeyen dışsal faktörlerdendir. Çalışma koşulları da birey tarafından belirlenemez. Okulda çalışan bir öğretmen, öğretmenler odasındaki duvarların rengi, oturma gruplarının düzeni, görev yaptığı sınıfın mevcudu, ışık şiddeti, çalan ders zilinin melodisi vb. gibi pek çok etmen üzerinde söz sahibi değildir. Öğretmenin dışında gelişen (dışsal motivasyon) bu durumlar, iş doyumu üzerinde etki doğurmaktadır.

2.5.1.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyonda kişi, davranışını dışsal bir kontrol olmadan kendisi düzenler. Doğrudan işle ilgili ve işin içeriğinden kaynaklanan içsel motivasyon araçlarına örnek olarak; ilgi çekici ve zorlayıcı iş, işte bağımsızlık, sorumluluk, yaratıcılık, kişinin özelliklerini işte kullanabilme fırsatları, kişi ile ilgili geri bildirim verilebilir (Mottaz, 1985, 366). Görüldüğü üzere, içsel motivasyon daha çok kişi ile iş arasında kişinin karakterinden kaynaklanan faktörleri içermektedir. Öğretmenler için içsel doyuma ulaştıracak unsurlar oldukça önemlidir. Mesleğin, diğer mesleklerden farklı olarak taşıdığı manevi önemden dolayı bunu söylemek mümkün olabilir. Öğretmenlik mesleği, kişinin işinde bağımsız ve yaratıcı olmasını gerektirmektedir. Bu yaratıcılığı ders ortamına yansıtması ve kendi becerilerini kullanma arzusunun yerine getirilmesi okul yönetiminin görevidir. Kurt'un (2005) araştırması öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak için mesleki gelişimlerine önem verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğrenen örgüt olma amacını güden okulların/örgütlerin, içsel iş doyumu artırıcı uygulamaları yürürlüğe koymaları örgütün amacına ulaşmasında yardımcı olabilir.

2.5.1.2. Dışsal Motivasyon

Çalışanların dışında gelişen dışsal motivasyon, bireyin çevresinden gelen etkileri içerir. Ücret artırımı, teşekkür ve takdir, ikramiye, terfi, örgütteki diğer çalışanların tavrı gibi bu etmenler bireyin dışında gelişen ve motivasyonunu etkileyen faktörlerdir (Ersarı ve Naktiyok, 2012, 83). İşin niteliği, yönetimin tavrı, çalışma şartları, işte yükselme imkanı, verilen sorumluluk ve yetkinin derecesi, tüm bunlar birey tarafından kontrol edilemeyen dış faktörlerdir ve dolayısıyla da iş doyumunu etkilemektedir (Bil, 2012, 33).

Öğretmenlerin yaptıkları işten doyum sağlamaları, hem eğitim örgütlerinin verimliliğini artırmakta hem de toplumun huzurunu ve ülke ekonomisini etkileyebilmektedir. Bu doyumun sağlanmasındaki en büyük rol ise herhalde yönetim ve dolayısıyla liderdedir (Voon, Lo, Ngui ve Ayob, 2011). Öncelikle öğretmenleri işlerinde mutsuz eden faktörlerin saptanması, başka bir deyişle Herzberg ve arkadaşlarının saptadığı üzere dışsal motivasyon araçlarının (hijyen faktörlerinin) öncelikle sağlanması gerekmektedir (Bil, 2012, 33). Kişisel ilişkiler, çalışma şartları, iş güvencesi, şirket politikaları (Bil, 2012, 33), ücret, statünün iyileştirilmesi, daha az iş yükü talebi, yönetsel sorumluluğun azaltılması, gibi etkenler doyumsuzluğu önleyen ancak iş doyumunu arttırmayan faktörlerdir (Kurt, 2005). Doyumu artıran faktörler içsel motivasyon araçları olan başarı, gelişim, fark edilme, büyüme, işin kendisi ve sorumluluk gibi kişinin kontrol edebildiği etmenlerdir (Bil, 2012, 33). Karaköse ve Kocabaş (2006), gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmenlerin fiziki çalışma ortamının yetersiz olması durumunda motivasyonlarının düşeceğini belirtmektedirler. Öğretmenlerde adalet duygusu ağır basmaktadır. Verilen ödül ve terfilerin adil biçimde gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin iş doyumlarında ağırlıklı bir önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim sisteminin ve okulların vizyonlarının belirlenmesi ve beraber yapılandırılmasında rol almaları, vizyona olan inanç, ve sürekli hizmet içi eğitim olanaklarının sağlanması da motivasyonu artıran diğer etmenler olarak öne çıkmaktadır (Kurt, 2005). Benzer şekilde Ünal (1991) da makalesinde iyi ve adil bir ücretin, çalışma koşullarının, yükselme ve gelişme fırsatının, başarının takdir edilmesinin öğretmenleri motive eden faktörler olduğunu vurgularken, işin anlamlılığı ve örgütün sorunlarına katkıda bulunma olanağının sağlanmasının da öne çıktığını eklemektedir.

İş doyumu ile ilgili pek çok farklı kuram mevcuttur. Bu kuramlar temel olarak kapsam ve süreç kuramları olarak ikiye ayrılmaktadırlar.

2.5.2. Kapsam Kuramları

Kapsam kuramları, çalışanı işte doyuma ulaştıran faktörlerin neler olduğunu göstermektedirler. Bir insanın işinde doyuma ulaşması için gerekli ihtiyaçlarının neler olduğunu araştırmaktadır (Yavuzkurt, 2017, 73).

2.5.2.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Kuramın temel anlayışı, ihtiyaçların belli bir düzende ve sırada ortaya çıkması ile birlikte aralarında hiyerarşik yapı (fizyolojik, güvenlik, ait olma, sevgi, takdir, saygı ve kendini gerçekleştirme) oluşturmaları üzerine kurulmuştur (Çetin, 2009, 157). Maslow, bireylerin sahip olmadıkları şeyler üzerinden güdülendiklerini belirmektedir (Tan, 2012, 54) ve kuramını iki temel varsayıma dayandırmaktadır. İlki, insan davranışlarının kendi ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olduğudur. İkincisi ise, insanın gereksinimleri belirli bir sırada gerçekleşir ve bir önceki gereksinim karşılanmadıkça bir üst sıradaki gereksinime geçiş yapılamaz (Tecer, 2011, 40). Hiyerarşik yapının ilk basamağı ve belki de en önemlisi temel fizyolojik ihtiyaçların giderilmesidir. Bu temel ihtiyaçlar, kişinin hayatta kalmasını sağlayacak fiziksel gereksinimlerdir (Yavuzkurt, 2017, 74). Başka bir deyişle kişinin karnının doyması, susuz kalmaması, bedensel ihtiyaçlarını giderebilmesi gibi temel hayati gereksinimlerin sağlanmasını içermektedir. Bir öğretmen, sağlıklı ve nitelikli bir yaşam sürdürebilmek için gereken bir maaş ile temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra hiyerarşik yapıda bir sonraki basamağa çıkmak isteyecektir. Yavuzkurt (2017, 74) temel ihtiyaçların karşılanmasından sonra kişinin sosyal ihtiyaçlara karşı duyarlı hale geleceğini belirtmektedir. Kişi, temel ihtiyaçlardan doyum elde ettikten sonra işiyle ilgili güvenlik kaygıları yaşayacaktır. Başka bir deyişle artık kişinin kaygısı işiyle ilgilidir. Bir sonraki gün işine son verileceğini düşünen bir çalışanın güvenlik basamağından yukarıya çıkması bu kurama göre olanaksızdır. Bu şekilde Maslow'un hiyerarşi basamaklarında çalışanlar bir önceki basamakta doyuma ulaştıktan sonra yukarılara doğru çıkmaya başlarlar.

2.5.2.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Herzberg'in kuramına göre, içsel motivasyon araçları çalışanları doyuma ulaştırırken, dışsal motivasyon araçlarının herhangi bir etkisi yoktur (Tecer, 2011, 44). Herzberg, iş doyumsuzluğuna yol açan etmenlere "hijyen faktörler", doyum sağlayanlara da "motivatörler" adını vermektedir (Tan, 2012, 56). Hijyen faktörleri içerik ya da çevre ile ilgilidir. Bunların temin edilmemesi doyumsuzluğu meydana getirecektir ancak sağlanmaları da iş doyumunu ortaya çıkartmayacaktır. Sadece iş doyumsuzluğunun azalmasına ya da ortadan kaldırılmasına hizmet edecektir. Motivatörler ise iş doyumunu elde etmek için uygulanan faktörlerdir (Yavuzkurt, 2017, 76). Dışsal motivasyon araçlarının hijyen unsurları olduğu, başka bir deyişle iş doyumu sağlamadıkları söylenebilir. Bunların yoklukları halinde çalışanlar memnuniyetsizlik gösterecektir. Dolayısıyla bir örgütte minimum düzeyde hijyen faktörlerinin yer alması gerekir. Tecer (2011, 45), ücret, çalışma koşulları, çalışma arkadaşları, statü gibi unsurları hijyen faktörler olarak belirtirmektedir. Bunlar sağlandıktan sonra sıra çalışanların doyumunu sağlayacak motivatörlerin devreye girmesini gerçekleştirmektir. Tecer'e (2011, 45) göre motivatörler; yükselme, sorumluluk, başarı gibi unsurlardan oluşmaktadır.

2.5.2.3. David McClelland'ın Başarı-Güç Kuramı

Bu kuram daha çok öğrenme kavramlarıyla ilişkilidir. Kişinin içindeki ihtiyaç ne kadar güçlü ise, onu doyuma ulaştırmak için gerekli olan davranışın da etkisi o kadar güçlü olacaktır. Kuramın ana felsefesi, kişinin ihtiyaçların çevreyle olan etkisinden ötürü öğrenilmesine dayanır (Pedree, 1990, 14). Bu kuram, üstün düzeyde performans gösterme ve başarılı olma isteğine dayanmaktadır (Yavuzkurt, 2017, 74). Temel olarak başarı, bağlılık ve güçlülük ihtiyaçları olarak üç grupta toplanmaktadır. Her insanın bağlılık ihtiyacı farklılık gösterir. Güçlü olma ihtiyacı ise kişinin çevresine egemen olmasını ve onları kontrol altına alma isteğini belirtir. Başarı ihtiyacında ise bireyin sorumluluk alma ve kendine güvenme isteğinin yattığı vurgulanmaktadır. Bu üç ihtiyaçtan en güçlü olanı başarma güdüsü olup, kişiyi ve toplumu etki altında bırakmaktadır (Tan, 2012, 56). McClelland, başarı ihtiyacını üç şekilde tanımlamaktadır. Birincisi, başarma ihtiyacı içinde olan kişiler, bireysel sorumluluk alarak probleme çözüm arama durumlarını seçerler. İkinci olarak, başarma ihtiyacı hissedenler ortalama bir hedef ile hesaplanmış risk alma eğilimi gösterirler. Sonuncu

olarak, başarma ihtiyacı içinde olan kişiler, işlerini nasıl yaptıkları hakkında kendilerine açık geri bildirim iletilmesini beklerler (Pedree, 1990, 12).

2.5.3. Süreç Kuramları

Bu kuramlar, güdülerin nasıl ortaya çıktığını ve kişisel farklılıkların güdülemedeki önemi üzerinde durmaktadırlar. Bunlara göre, farklı kişilikler aynı güdüleme sürecine sahiptirler (Tan, 2012, 57).

2.5.3.1. Vroom Beklenti Teorisi

Bu kurama göre insanın güdülenmesi, kişinin işinden ötürü ortaya koyduğu beklenti ile işine verdiği önemin çarpımına eşittir (Yavuzkurt, 2017, 78). Mesleğine önem atfetmeyen ve herhangi bir beklenti içinde olmadan derslerine girip çıkan bir öğretmenin iş doyumu bu kurama göre oldukça zayıf olarak ortaya çıkacaktır. Beklenti kuramının temellerini Tan (2012, 58) araştırmasında şu şekilde açıklamaktadır. İlk olarak, çaba ile bu çabanın karşılığında ödül alınacağına olan inanç arasında bağ olmalıdır. İkinci olarak, kişi kazanacağı ödülleri arzulamalıdır. Başka bir deyişle ödüller kişi için kıymetli görülmelidir. Üçüncü olarak ise, kişi kendisinden beklenen başarıyı gerçekleştirebileceğine inanmalıdır. Segal, Borgia ve Schoenfeld'e (2005, 44) göre, kişi başarıya ulaşmak için arzu edilen sonuca ulaşmak için alternatif davranışlardan en uygun olanını seçecektir. Kuram iki temel soruya yanıt aramaktadır. Birincisi, girişimin kişinin beklentisine uygun olup olmadığı ile ilgilidir. Başka bir deyişle, eylem beklenen sonuçlara ulaşacak mı? İkincisi ise, girişimci olarak başarıya ulaşabilecek yeterlikte miyim? (Segal ve diğerleri, 2005, 45).

2.5.3.2. Adams'ın Eşitlik Kuramı

Kurama göre, bireyler kendilerine verilen ödülleri diğer çalışma arkadaşlarının ödülleriyle karşılaştırmaktalar ve kendilerine uygun görülen ödüllerin benzer başarıyı gösteren kişilerle ne oranda eşit olduğunu saptamaya çalışmaktadırlar. Eşitsizlik saptanması halinde birey işi bırakma, devamsızlık yapma, diğer çalışanları etkileyerek girdilerini azaltmaya çalışma, üretimi yavaşlatma, algılanan çarpıklığı azaltma, karşılaştırma ölçütünü değiştirme gibi eylemler gerçekleştirmektedir (Tan, 2012, 59).

Kişi işinde adil ölçütlerin yer aldığını ve ortaya konan emeğin karşılığının verileceği duygusunu taşıyorsa, iş doyumu da artacaktır (Yavuzkurt, 2017, 79).

2.5.3.3. Lawler-Porter'ın Beklenti Kuramı

Kişi kendisine verilen ödülü başkalarıyla karşılaştırmakta ve doyum buna göre etkilenmektedir. Olumlu bir plan ve örgüt yapısı güdülemeyi kolaylaştırabilir. Beklentilerle ödül arasında bir denge kurulması ve ödüllerin adil olması gerekmektedir (Yavuzkurt, 2017, 78). Bu kuram, Vroom'un kuramı üzerine kurulmuş olup, çaba, bilgi, yetenek ve rol algılarına göre ödüllerin belirleneceği vurgulanmaktadır (Tecer, 2011, 49).

2.5.3.4. Edwin Locke'un Amaç Saptama Kuramı

Kişisel amaçlar iş doyumuna ulaşmada önemli bir araç olarak ortaya çıkmaktadır. Amaçlar Başaran'a (1991b, 161) göre; çalışanca içselleştirilmelidir, çalışanca açık ve net olarak kabul edilmelidir, başarılabilecek amaçlar seçilmelidir, amaçların zorluğu giderek arttırılmalıdır, amaçları çalışan kendi belirlemeli ya da katılımcı bir anlayışla birlikte belirlenmelidir, amaca ulaşma süreci ve sonuç çalışanla birlikte yürütülmeli ve geri bildirimle beslenmelidir, nihai amaç çalışanan geliştirilmesi olmalıdır. İş başarısını etkileyen faktörler Yavuzkurt'a (2017, 80) göre çalışanan amaçları ve örgüt tarafından verilen özendiricilerdir. Bunlar çalışanların amaçlarını etkileyerek iş başarısı üzerinde etkili olmaktadırlar. Locke, yüksek amaçların yüksek performansa yol açacağını belirtmektedir (Tecer, 2011, 50).

2.5.4. İş Doyumu ve Örgütsel Güven İlişkisi

İş doyumu ile ilgili alanyazında oldukça fazla araştırma yer almaktadır. Pek çok kavramla ilişkilendirilen iş doyumu, örgütsel güven ile de ilişkilendirilmiş ve bu iki kavram üzerine uluslar arası alanyazında pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir (Akkoç ve diğerleri, 2012, 111). Omarov (2009, 108) araştırmasında yöneticiye ve örgüte güven ile iş doyumu arasında aynı yönde ilişki tespit etmiştir. Güven ile iş doyumu arasında anlamlı ilişkiyi ortaya koyan pek çok çalışma mevcuttur. Bu çalışmalardan ortaya çıkan sonuç, çalışanların örgütlerine karşı sahip oldukları güven duygusunun, onların iş doyum düzeylerini ve iş bırakma niyetlerini etkilemektedir (Yazıcıoğlu, 2009, 238).

Omarov'un (2009, 73) özel sektörde faaliyet gösteren bir firmanın çalışanlarıyla gerçekleştirdiği ve örgütsel güven ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi araştırdığı yüksek lisans tezinde de belirttiği üzere; çalışanların örgüte, yönetime ve iş arkadaşlarına güven duyması sonucunda genel iş doyumunun arttığını tespit eden pek çok çalışma mevcuttur. Araştırmacı, eğitim kurumlarında da güven ile iş doyumu arasında aynı tür ilişkiyi belirtmektedir.

Çalışmalar göstermektedir ki, örgütsel güven, örgütsel ve yönetimsel verimlilik için bir ön şarttır. Güvenin oluşmasıyla birlikte bu örgütsel verimlilik; örgütsel bağlılık, iş doyumu, sorun çözme ve karar verme süreçlerine olumlu olarak etki etmekte ve çalışan devir hızı, devamsızlık, değişime direnç ve stres düzeyleri bağlamlarında azalmaya sebep olmaktadır (Güçer ve Demirdağ, 2014, 14). Akkoç ve diğerleri (2012, 111) de aynı yönde görüş belirterek, yüksek güvenin morali ve verimliliği artırdığını, güvenin oluşmasında temel nedenin örgütsel yapı, yöneticiler ve çalışma arkadaşları olduğunu vurgulamışlardır. Yazıcıoğlu'nun (2009) araştırmasında örgütsel güven ile çalışanların iş doyumu arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki tespit edilmektedir.

Örgütsel desteğin yeterince algılanamadığı ortamlarda örgütün vaatleri ile uygulamaları arasında tutarsızlığın olması durumunda çalışanlar hayal kırıklığına uğramakta, bu da örgüte duyulan güveni azaltmaktadır (Akkoç ve diğerleri, 2012, 111-114). Güçer ve Demirdağ (2014) yüksek seviyede güvenin işbirliğini geliştirdiğini, etkili adanmışlık, bağlılık ve iş doyumu ile yakın ilişkide olduğunu belirtirlerken, araştırmaları sonucunda örgütsel güven yükseldikçe iş doyumunun da arttığını tespit etmişlerdir. Dalati ve diğerleri (2017) de özellikle güvenin oluşturulmasının gerisindeki lider faktörüne vurgu yaptıkları araştırmalarında örgütsel güven ile üniversite çalışanlarının iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki belirlemişlerdir. Akkoç ve diğerleri (2012, 128) ise güven olgusunun iş doyumuna kısmi aracılık rolü olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Koç ve Yazıcıoğlu (2011) çalışanların yöneticilerine duydukları güven ile işlerinden edindikleri doyum arasında olumlu bir ilişkinin varlığını belirtmişlerdir. Kayes'in (2004; akt. Öztürk, 2010) araştırması da iki kavram arasındaki olumlu ilişkiyi vurgulamaktadır.

2.5.5. İş Doyumu ve Öğrenme İlişkisi

Örgütlerde öğrenme faaliyeti formel, informel ve tesadüfi olarak gerçekleşebilmektedir. Formel öğrenme, kurumun belli bir işin nasıl yapılacağını planlı

bir yolla çalışanlarına öğretmesiyle gerçekleşirken, informel öğrenme deneyimle çalışanın yeni gelene bir makineyi, süreci ya da yöntemi nasıl çalıştıracağını ya da uygulayacağını anlatması, açıklaması veya göstermesi olarak belirtilmektedir. Tesadüfi öğrenme ise deneme yanılma olarak bilinmektedir (Rowden, 2002, 4).

Çalışanların öğrenme olanakları, gelişim ve kariyerde ilerleme bağlamında geleceğe karşı olumlu tavırları, ve bu yönde bir öğrenme kültürünün oluşturulması, çalışan doyumunu olumlu olarak etkilemektedir. Zamanla birlikte ortaya çıkan başarı hikayeleri öğrenme kültürünü beslemede yardımcı olacaktır (Whitcomb, 2015, 60). Rowden (2002) küçük ve orta ölçekli işletmeler üzerinde yaptığı araştırmasında, küçük ölçekli işletmelerde çalışanların daha fazla iş doyumuna sahip olduklarını saptamıştır. İş yerinde öğrenme faaliyetinin iş doyumuna anlamlı biçimde etki ettiğini belirten araştırmacı, özellikle informel ve tesadüfi gerçekleşen öğrenmelerin formel öğrenmeden çok daha önemli bir yer tuttuğunu ve bu tarz öğrenmelerin örgütlerde bir araç olarak kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Chiang ve Wang (2008) da benzer bir sonuç ortaya koyarak küçük ve orta ölçekli işletmelerde iş doyumunun yüksek seyrettiğini bulgulamışlardır. Chiang ve Wang (2008) örgütlerin farklı öğrenme yöntemlerini maddi ve manevi olarak desteklemeleri gerektiğini, çalışanların örgüt hedeflerine ulaşabilmeleri için örgüt içinde ve dışındaki öğrenme faaliyetlerine katılmaları gerektiğini belirtmektedirler. Yazarlar, kendini geliştiren örgüt üyelerinin (adil bir yönetimin hüküm sürdüğü varsayıldığında) hissedecekleri iş doyumunun da yükseleceğini savunmaktadırlar.

Chiva ve Alegre (2009) örgütsel öğrenme ile iş doyumu arasında güçlü bir ilişki saptayan araştırmalarında örgütsel öğrenmeyi; deneyim, risk alma, dış çevreyle etkileşim, diyalog ve katılımcı karar alma olmak üzere beş alt boyutta incelemişlerdir. Bu boyutların içerisinde devamlı gelişim, serbestlik, takım çalışması, otonomi, iletişim, işbirliği, işe katılım, kararlara katılım gibi kavramlar yer almakta, tüm bu kavram ve boyutların iş doyumu ile anlamlı ve olumlu bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. Bowen, Roderick ve William (2006), ortaöğretim kurumlarında yaptıkları araştırma sonunda öğretmenlerin iş doyumu ile öğrenen okul algıları arasında ilişki tespit etmiştir.

Rowden ve Ahmad (2000) da işyerinde öğrenme ile iş doyumu arasındaki güçlü ilişkiyi tespit etmişlerdir. Öğrenme ve gelişimi örgütlerde öncelikli kılan kuruluşların, çalışan iş doyumunda da artış yaşadıkları belirtilmektedir (Egan, Yang ve Barlett, 2004, 282; Rose, Kumar ve Pak, 2009, 56). Chiva ve Alegre (2008, 692), duygusal zekaya sahip çalışanların yer aldığı bir örgütte örgütsel öğrenme becerisinin iş doyumuna

etkisini araştırdıkları çalışmalarında, örgütsel öğrenme becerisinin duygusal zeka ve iş doyumuna aracı etki ettiğini tespit etmişlerdir. Buna göre, işlerinde doyuma ulaşamayan çalışanlar ya otokratik bağlamda duygusal zekaya sahiplerdir ya da örgütsel öğrenme becerisi bağlamında duygusal zekaya sahip olmayan kişiliklerdir (Chiva ve Alegre, 2008, 693). Egan ve diğerleri (2004, 283) örgütsel öğrenme kültürüne sahip çalışanların iş doyumlarına doğrudan etkisi olduğunu vurgularlarken, araştırma sonucu bu iki kavram arasında oldukça yüksek ilişki tespit etmişlerdir. Rose ve diğerleri (2009, 57), örgütsel öğrenmenin iş doyumu, örgütsel bağlılık ve iş verimliliği üzerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında örgütsel öğrenme ile iş doyumu arasındaki araştırmalardan bahsetmektedirler. Araştırmalarının sonucu göstermektedir ki iş doyumu ile örgütsel öğrenme arasında anlamlı ve aynı yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizleri hakkında bilgiler verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, "ilişkisel tarama" ve "nedensel karşılaştırma" modellerinin birlikte kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli geçmişte var olan ya da halen süren bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2006, 77). İlişkisel tarama modelinin amacı, en az iki değişken arasındaki ilişkinin derecesini belirlemektir. Bu modelde değişkenler arasındaki ilişkiler, korelasyon ve regresyon gibi güçlü istatistiksel teknikler kullanılarak ortaya çıkartılmaktadır (Balcı, 2013a, 260). İlişkisel tarama modelinde durumlar arasındaki farklılıkların belirlenmesi söz konusudur (Karasar, 2006, 81). Nedensel karşılaştırma modeli ise, neden sonuç ilişkilerini belli olasılıklar içinde ortaya koyan yaklaşımlardır (Balcı, 2013a, 261). Dolayısıyla araştırmada ilk önce, öğretmenlerin öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumuna ilişkin görüşleri elde edilmiştir. Daha sonra ise bu üç kavram arasındaki ilişki saptanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini, Ankara İli merkez ilçelerdeki ortaöğretim okullarında görev yapan 17.094 öğretmen oluşturmaktadır. Ortaöğretim okulları, kamu ve özel okullar olarak iki kısımda incelenmiştir. Bu sınıflama da kendi içerisinde "Anadolu Lisesi" ve "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi" olarak ikiye ayrılmıştır.

Araştırmada "tabakalı örneklem" yönteminin kullanılmasıyla alt grupların temsil edilebilmeleri sağlanmıştır. Sosyal bilimlerde özellikle homojen olmayan evrenlerde tabakalı örneklem sıklıkla kullanılan uygun bir yöntemdir (Baykul, 1999; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, 85). Bu yöntem, evrendeki alt grupların örneklemde temsil edilmelerinin garanti altına alındığı bir örneklemedir.

Bu nedenle evren alt evrenlere (tabakalara) ayrılır (Balcı, 2013a, 100). Örneklem sayısının hesaplanmasında Anderson'un (1990; akt. Balcı, 2013a, 108) örneklem tablosundan yararlanılmıştır. Balcı (2013a, 108), evren büyüklüğü 5.001-50.000 kişi aralığında olduğunda %95 güven ve %5 hata düzeyinde en az 381 kişi ile evrenin temsil edilebileceğini belirtmektedir. Buna göre tabakalı olarak bu dokuz ilçede toplam 381 öğretmene ulaşmak yeterli olmuştur. Buradan hareketle, örneklem çapının daha fazlası hedeflenmiş, toplam 480 öğretmene ulaşılmış, 72 adet ölçek geçersiz sayılarak 408 öğretmenin yanıtları değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Çizelge 1, okul türüne göre evreni detaylı olarak göstermektedir.

Çizelge 1.

Ortaöğretim Okul Evreninin Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	N-Okul	N-Öğretmen	%	n
Kamu Anadolu Lisesi	109	5913	41	132
Kamu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	103	8341	59	186
Kamu Okul Toplamı	**212**	**14254**	**83**	**318**
Özel Anadolu Lisesi	88	1863	66	42
Özel Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	47	977	34	22
Özel Okul Toplamı	**135**	**2840**	**17**	**63**
GENEL TOPLAM	**347**	**17094**	**100**	**381**

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı İstatistik Birimi, 2016

Görüldüğü üzere, evrendeki okul sayısı 347 ve bu okullarda görev yapan öğretmen sayısı 17.094 olarak tespit edilmiştir. Çizelge 2, araştırma örnekleminin kamu okulları kapsamında tabakalı olarak tüm ilçelerin temsil düzeyine göre dağılımını göstermektedir.

Çizelge 2.

Araştırma Örneklemine İlişkin Veriler (Kamu Okulları)

	Kamu Anadolu Liseleri				Kamu Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri			
İlçeler	**N-Okul**	**N-Öğretmen**	**%**	**n**	**N-Okul**	**N-Öğretmen**	**%**	**n**
Altındağ	9	421	7	9	15	1141	14	26
Çankaya	31	1675	28	37	19	1281	15	28
Etimesgut	9	590	10	13	8	669	8	15
Gölbaşı	4	197	3	4	5	276	3	5
Keçiören	15	847	14	19	12	1225	15	28
Mamak	14	615	10	13	11	986	12	22
Pursaklar	2	73	1	2	5	308	4	7
Sincan	7	452	8	11	14	963	12	22
Y.Mahalle	18	1043	18	24	14	1492	18	33
TOPLAM	**109**	**5913**	**100**	**132**	**103**	**8341**	**100**	**186**

Buna göre Çizelge 2'de, her bir ilçeden kamu okullarında kaç öğretmenle uygulama yapılması gerektiği açıkça belirtilmiştir. Örneğin, Altındağ ilçesinde 9 adet Kamu Anadolu Lisesi bulunmakta ve bu okullarda 421 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmen sayısının toplam öğretmen sayısına oranı sonucunda elde edilen sonuç, Altındağ ilçesinde bulunan Kamu Anadolu Lisesinde görev yapan 9 öğretmene ulaşılmasının yeterli olacağını ortaya koymaktadır. Buna göre; Altındağ'dan 35 öğretmen, Çankaya'dan 65 öğretmen, Etimesgut'tan 28 öğretmen, Gölbaşı'ndan 9 öğretmen, Keçiören'den 47 öğretmen, Mamak'tan 35 öğretmen, Pursaklar'dan 9 öğretmen, Sincan'dan 33 öğretmen ve Yenimahalle'den 57 öğretmene ulaşmak gerekmektedir. Çizelge 3, özel okullar kapsamında tabakalı olarak tüm ilçelerin temsil düzeyine göre dağılımını göstermektedir.

Çizelge 3.

Araştırma Örneklemine İlişkin Veriler (Özel Okullar)

	Özel Anadolu Liseleri				Özel Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri			
İlçeler	**N-Okul**	**N-Öğretmen**	**%**	**n**	**N-Okul**	**N-Öğretmen**	**%**	**n**
Altındağ	2	14	1	0	2	22	2	0
Çankaya	37	769	41	17	5	129	13	3
Etimesgut	14	155	8	3	6	77	8	2
Gölbaşı	6	201	11	5	4	116	12	3
Keçiören	8	250	13	6	12	214	22	5
Mamak	0	0	0	0	3	49	5	1
Pursaklar	2	25	1	0	3	62	6	1
Sincan	3	16	1	0	6	132	14	3
Y.Mahalle	16	433	23	11	6	176	18	4
TOPLAM	**88**	**1863**	**100**	**42**	**47**	**977**	**100**	**22**

Buna göre her bir ilçeden özel okullarda kaç öğretmenle uygulama yapılması gerektiği açıkça belirtilmiştir. Örneğin, Çankaya ilçesinde 37 adet Özel Anadolu Lisesi bulunmakta ve bu okullarda 769 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmen sayısının toplam öğretmen sayısına oranı sonucunda elde edilen sonuç (%41), Çankaya ilçesinde bulunan Özel Anadolu Lisesinde görev yapan 17 öğretmene ulaşılmasının yeterli olacağını ortaya koymaktadır. Buna göre; Altındağ'dan 0 öğretmen, Çankaya'dan 20 öğretmen, Etimesgut'tan 5 öğretmen, Gölbaşı'ndan 8 öğretmen, Keçiören'den 11 öğretmen, Mamak'tan 1 öğretmen, Pursaklar'dan 1 öğretmen, Sincan'dan 3 öğretmen ve Yenimahalle'den 15 öğretmene ulaşmak gerekmektedir. Çizelge 4 örneklem dahilindeki öğretmenlerin kişisel bilgilerini yansıtmaktadır.

Çizelge 4.

Öğretmenlere Ait Betimsel İstatistikler

Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri		**n**	**%**
Cinsiyet	Erkek	105	26
	Kadin	303	74
	Toplam	**408**	**100**
Görev	Brans	348	85
	Meslek	60	15
	Toplam	**408**	**100**
Medeni Durum	Bekar	82	20
	Evli	326	80
	Toplam	**408**	**100**
Yaş	22-30	56	14
	31-40	114	28
	41-50	169	41
	51-60	69	17
	Toplam	**408**	**100**
Eğitim Durumu	Lisans	317	78
	Y.Lisans	91	22
	Toplam	**408**	**100**
Kıdem	0-5 Yıl	71	17
	6-15 Yıl	92	22
	16-20 Yıl	84	21
	21- Yıl	161	40
	Toplam	**408**	**100**
Okulda Çalışma Süresi	1-2 Yıl	130	32
	3-5 Yıl	124	30
	6-9 Yıl	76	19
	10- Yıl	78	19
	Toplam	**408**	**100**
Okul Büyüklüğü	0-50	146	36
	51-100	205	50
	101-	57	14
	Toplam	**408**	**100**

Çizelge 4 incelendiğinde, örneklemdeki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kadınlardan (n= 303, %=74) oluştuğu görülmektedir. Araştırma meslek liselerine de uygulandığından, öğretmenler branş ve meslek öğretmenleri olarak sınıflandırılmışlardır. Meslek öğretmenleri örneklemde %15'lik bir orana sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına bakıldığında, büyük oranda evli (n=326, %=80) oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin neredeyse yarısına yakınının (n=169, %=41) orta yaş olarak da belirtilebilecek yaş grubuna ait olduğu anlaşılmaktadır. Örneklemdeki öğretmenlerin %78'i lisans eğitimiyle meslek hayatına

devam ederken, lisansüstü eğitim görenlerin oranı %22 olarak saptanmıştır. Doktora eğitimi almış sadece sekiz öğretmen bulunmaktadır, bu öğretmenler lisansüstü kategorisine dahil edilmişlerdir. Öğretmenliğe yeni başlayanların oranı oldukça düşüktür. Beş yıldır meslekte çalışan öğretmen oranı sadece %17 dir. Meslekte 20 yıldan fazla görev yapan öğretmenler %40'lık gibi bir çoğunluğu oluştumaktadır. Okulda görev yapma sürelerine bakıldığında ise, %62'lik (1-2 yıl ve 3-5 yıl) gibi yüksek bir oran, o okulda beş yıla kadar çalışmış olan öğretmenleri göstermektedir. Ayrıca okullar, çalışan öğretmen sayısına göre küçük-orta-büyük olarak sınıflandırılmış ve okul büyüklüğü olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu orta büyüklükteki okullarda görev yapmaktadır. Örneklemin %36'lık dilimini oluşturan öğretmenler ise küçük okullarda bulunmaktadır. Okul büyüklüğünün araştırmaya dahil edilmesinin amacı, okul büyüklüğü ile bağımlı değişkenler arasında anlamlı farkın bulunup bulunmadığını tespit etmektir.

Araştırma, kamu ve özel ortaöğretim kapsamındaki "Anadolu Liseleri" ve "Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri"'nde yürütülmüştür. Çizelge 5, araştırmanın gerçekleştiği okullardaki öğretmenlerin okul türüne göre oranlarını göstermektedir.

Çizelge 5.

Örneklemin Okul Türlerine Göre Dağılımı

Okul Türü		**n**	**%**
Anadolu Lisesi	Kamu	131	32
	Özel	50	12
Meslek Lisesi	Kamu	188	46
	Özel	39	10
Toplam		**408**	**100**

Çizelgeye göre özel anadolu liselerinde 50 öğretmenden, kamu meslek liselerinde ise 39 öğretmenden yanıt almak yeterli olmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları üç farklı ölçekten oluşmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kişisel bilgilerini, okul büyüklüğünü ve okul türünü tepit etmeye yönelik bir form da oluşturulmuştur. Öğrenen örgüt algısını ölçecek olan "Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği (OÖÖÖ)", araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Örgütsel güven düzeyini belirleyecek olan ölçek, Ercan Yılmaz'ın (2006), Daboval ve diğerleri (1994) tarafından küçük ölçekli örgütler için geliştirdikleri örgütsel güven ölçeğini okullara uyarlaması olan "Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ)" dir. İş doyumunu belirleyecek ölçek ise Aslı Baycan'ın (1982), Dawis, Weiss, England ve Loftquist'den (1967) uyarladığı "Minnesota İş Doyumu (MSQ)" ölçeğidir. Bu ölçek İDÖ (İş Doyum Ölçeği) olarak kısaltılmıştır. Ölçme araçlarının uygulanması ile ilgili gerekli izinler alınmıştır. Gerçekleştirilen pilot uygulama sonrasında (119 ölçek formu) yapısal geçerlik sınaması için yapılan açımlayıcı faktör analizleri ile ölçekten atılması gerekli maddeler çıkarılmış, güvenirlik katsayıları her ölçek için yeniden tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2010, 123-125), faktör analizinin yapılabilmesi için KMO (Kaiser-Mayer-Olkin) güvenirlik katsayısının en az .60, Barlett Küresellik testinin $p<.05$ olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca faktör yük değerlerinin en az .30 olması gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla araştırmada da bu değerler göz önüne alınmış ve bu değerin altındaki maddeler ölçekten çıkartılmıştır.

3.3.1. Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği (OÖÖÖ)

Ölçeğin geliştirme aşamasında alanyazında daha önce geliştirilmiş öğrenen örgüt ölçekleri incelenmiştir (Aksu, 2013; Alp, 2007; Boztepe, 2007; Kale, 2003; Köse, 2013; Marsick ve Watkins, 2003; Sarımehmetoğlu, 2007; Subaş, 2010; Türkoğlu, 2002). Bu ölçeklerin maddeleri taranmış ve araştırmacı tarafından belli boyutlar olarak sınıflandırılma yoluna gidilmiştir. Başka bir deyişle, "sürekli olarak kendimi değerlendirir, eksik olduğum yönlerimi geliştirmeye çalışırım; bu konuda geri bildirime açığım" (Sarımehmetoğlu, 2007) maddesi "iletişim" sınıfına, "çalışma ortamının (teknik araç-gereç ve derslik-büro) yönünden yeterliği çağın gereksinimlerine uygun olarak sağlanır" (Sarımehmetoğlu, 2007) maddesi "olanaklar" sınıfına dahil edilmiştir. Bu şekilde öğrenen örgüt ölçeklerinde genel geçer boyutlar belirlenmeye çalışılmıştır.

"İletişimin önemi", "sağlanan olanakların öğrenmedeki yeri" gibi ortaya çıkan bu boyutların alanyazında yer alıp almadığı merak edilerek araştırılmıştır.

Araştırmacıya göre öğrenen örgüt, sadece öğrenmeye doğrudan gönderme yapan bir örgüt yapısı olmaktan ziyade dolaylı yoldan da bunu sağlayan bir örgüt yapısına sahiptir (liderin öğrenmeyi başlatması, iletişimin öğrenmedeki önemi, takım çalışmasının gücü vb.). Öğrenmeye alt yapı sağlayan unsurlar bireyin ve grupların (takım) öğrenmesinde rol oynamaktadır. Dolayısıyla öğrenmede liderin tavrı, kullandığı iletişim tarzı, eğitime verdiği değer ve önem gibi unsurların öğrenen örgütü oluşturma sürecinde büyük bir payı olduğu söylenebilir. Tüm bu sebepler göz önüne alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği"nin, geliştirme aşamasında önceden alanyazında yer alan pek çok öğrenen örgüt ölçeğinin taranmasına dayalı madde havuzu oluşturulmuştur.

Ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliği için tez danışmanı ve alan uzmanlarının görüşleri[1] alınmıştır. Ölçmede görünüş ve kapsam geçerliği alan uzmanlarının öznel yargılarını ve ölçme aracının beklenilen davranışları ne derece ölçtüğünü gösteren geçerlik türleridir (Balcı, 2013a, 116). Uzman görüşü sonrasında maddelerin içeriği düzeltilmiş, 2 adet soru madde havuzundan çıkartılmıştır. Ölçeğin pilot uygulama öncesi son hali 28 madde olarak belirlenmiştir. Pilot uygulama sonrasında 28 soruluk Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği, faktör analizini takiben 5 madde çıkartılarak 23 maddeye düşürülmüştür.

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 $p<.05$ bulunması ise verilerin faktör analizine uygunluğunu belirtmektedir. Çizelge 6, faktör analizi sonunda ortaya çıkan durumu göstermektedir.

[1] Prof. Dr. Ali BALCI, Prof. Dr. İnayet AYDIN, Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ, Prof. Dr. Mehmet Akif HELVACI, Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR, Doç. Dr. Tülin OTBİÇER, Yrd. Doç. Dr. Bilgr BEKÇİ, Arş. Gör. İnci ÖZTÜRK FİDAN, Aln. Uzm. Sinem SİVRİOĞLU, Dr. Mahmut POLATCAN

Çizelge 6.

Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği Döndürülmüş Bileşen Matrisi (Çakışan Maddeler Çıkartılmadan Önce)

	Bileşen		
	1	2	3
M20	,832	,182	,297
m26	,820	,202	,277
m27	,807	,190	,321
m21	,796	,244	,360
m23	,792	,285	,341
m19	,740	,272	,374
m6	,730	,320	,223
m22	,713	,395	,366
m4	,712	,201	,113
m9	,690	,357	,313
m28	,671	,262	,394
m11	,657	,488	,329
m15	,635	,468	,365
m14	,625	,250	,189
m24	,597	,251	,432
m12	,596	,514	,200
m10	,572	,440	,435
m3	,056	,811	,309
m1	,565	,643	,111
m2	,537	,620	,162
m13	,513	,586	,386
m5	,409	,532	,159
m18	,230	,110	,773
m16	,404	,075	,708
m17	,094	,431	,643
m25	,547	,392	,574
m8	,376	,439	,532
m7	,301	,268	,507

Çizelge 6, pilot uygulama sonrası Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği'nin 3 boyutlu olduğunu göstermektedir. Ancak çakışan maddeler bulunmaktadır. Bu maddeler usulünce çıkartıldıktan sonra ölçek iki boyutlu hale gelmiştir. Birinci boyut okullardaki "Öğrenmeyi Yönetme" kabiliyetini ölçerken, ikinci boyut okullardaki "Öğrenme Olanaklarını" saptamaktadır. Çizelge 7, her iki boyuta ait maddeleri göstermektedir.

Çizelge 7.

Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği Döndürülmüş Bileşen Matrisi

(Çakışan Maddeler Çıkartıldıktan Sonra)

	Bileşen	
	1	2
M20	,860	
M26	,853	
M27	,841	
M23	,839	
M21	,837	
M6	,779	
M19	,775	
M22	,773	
M9	,744	
M11	,743	
M4	,731	
M28	,715	
M15	,706	
M12	,675	
M24	,660	
M14	,656	
M10	,650	
M2	,612	
M17		,796
M3		,723
M18		,682
M16		,558
M7		,519

Ölçeğin çakışan maddeleri çıkartıldıktan sonra hesaplanan Croanbach's Alpha güvenirlik katsayısı α=.96 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik katsayısı -1.00 ile +1.00 arasında değişir (Balcı, 2013a, 113). Bir ölçeğin güvenilir olduğunu söyleyebilmek için, hesaplanan korelasyon katsayısının en az α=.70 olması gerekmektedir. Ölçeğin güvenirliğinin mümkün olduğunca yüksek olması istenir (Tavşancıl, 2010, 25). Buna göre Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği oldukça yüksek güvenirliğe sahiptir denebilir. Çizelge 8 her bir boyutun içerdiği maddeleri, güvenirlik katsayılarını ve her bir boyutun açıkladığı varyansı yansıtmaktadır.

Çizelge 8.

Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği Boyutları, Güvenirlik Değerleri ve Açıkladığı Varyans Yüzdesi

Boyutlar	Maddeler	Croanbach's Alpha Değeri (α)	Varyans %	Toplam Varyans
Öğrenmeyi Yönetme (ÖY)	2-4-6-9-10-11-12-14-15-19-20-21-22-23-24-26-27-28	.97	60.99	60.99
Öğrenme Olanakları (ÖO)	3-7-16-17-18	.78	5.61	66.60

Çizelge'den de görüldüğü üzere, ölçeğin güvenirlik değerleri oldukça yüksektir. Her iki boyutun açıkladığı varyans toplamı %66.60 olup Büyüköztürk'ün (2010, 123) belirttiğine göre en az %30 olması gerekmektedir.

3.3.2. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ)

Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ), pilot uygulama sonrası gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda 40 maddeden 10 madde çıkartılarak son halini almıştır. Maddeler çıkartıldıktan sonra hesaplanan Croanbach's Alpha değeri α=.97 olarak saptanmıştır. Yılmaz'ın (2006) doktora tezinde tespit ettiği Alpha değeri α=.96 olup değerler birbirine oldukça yakındır.

Uygulanan analiz sonunda KMO değeri .94 ve Barlett Küresellik testi değeri .00 ($p<.05$ olarak anlamlı) bulunmuştur. KMO değerinin .50 den büyük olması demek örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu, Barlett Küresellik testi değerinin $p<.05$ bulunması ise verilerin faktör analizine uygunluğunu belirtmektedir. Çizelge 9, faktör analizi sonunda ortaya çıkan durumu göstermektedir.

Çizelge 9.

Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği Döndürülmüş Bileşen Matrisi (Çakışan Maddeler Çıkartıldıktan Sonra)

	Bileşen		
	1	2	3
m2	,858		
m8	,823		
m3	,820		
m1	,782		
m4	,760		
m5	,756		
m7	,733		
m12	,721		
m39	,675		
m13	,658		
m11	,655		
m37	,583		
m21		,786	
m23		,747	
m26		,744	
m25		,726	
m24		,721	
m27		,692	
m28		,685	
m40		,658	
m20		,647	
m17		,645	
m31			,760
m32			,754
m36			,742
m14			,732
m15			,667
m30			,656
m29			,580
m18			,522

Bu çizelgeye göre Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği'nin 3 boyutlu olduğu görülmektedir. Yılmaz'ın (2006) doktora tezinde 4 boyutlu olarak saptanan Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen analizler sonucunda 3 boyuta indirgenmiştir. Çizelge 10, her bir boyutun içerdiği maddeleri, güvenirlik katsayılarını ve boyutların açıkladığı varyansı yansıtmaktadır.

Çizelge 10.

Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği Boyutları, Güvenirlik Değerleri ve Açıkladığı Varyans Yüzdesi

Boyutlar	Maddeler	Croanbach's Alpha Değeri (α)	Varyans %	Toplam Varyans
Çalışanlara Duyarlık (ÇD)	1-2-3-4-5-7-11-12-13-37-39	.96	60.40	60.40
Yöneticiye Güven (YG)	17-20-21-23-24-25-26-27-28-40	.96	8.89	69.30
İletişim Ortamı (İO)	14-15-18-29-30-31-32-36	.93	4.03	73.33

Çizelge'den de görüldüğü üzere, ölçeğin güvenirlik değerleri oldukça yüksektir. Her iki boyutun açıkladığı varyans toplamı %73.33 olup Büyüköztürk'ün (2010, 123) belirttiğine göre en az %30 olması gerekmektedir.

3.3.3. Minnesota İş Doyumu Ölçeği (MSQ)

Minnesota İş Doyumu Ölçeği, pilot uygulama sonrası gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda 20 maddeden 3 madde çıkartılarak son halini almıştır. Maddeler çıkartıldıktan sonra hesaplanan Croanbach's Alpha değeri α=.95 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan analiz sonunda KMO değeri .92 ve Barlett Küresellik testi değeri .00 ($p<.05$ olarak anlamlı) bulunmuştur. KMO değerinin .50 den büyük olması demek örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu, Barlett Küresellik testi değerinin $p<.05$ bulunması ise verilerin faktör analizine uygunluğunu belirtmektedir. Çizelge 11, faktör analizi sonunda ortaya çıkan durumu göstermektedir.

Çizelge 11.

Minnesota İş Doyumu Ölçeği (İDÖ) Döndürülmüş Bileşen Matrisi (Çakışan Maddeler Çıkartıldıktan Sonra)

	Bileşen	
	1	2
m11	,854	
m9	,847	
m2	,735	
m8	,719	
m12	,718	
m20	,682	
m10	,668	
m7	,649	
m16	,645	
m3	,632	
m14		,820
m5		,729
m6		,710
m19		,696
m13		,682
m17		,638
m18		,533

Bu çizelgeye göre Minnesota İş Doyumu Ölçeği'nin iki boyutlu olduğu görülmektedir. Baycan'ın (1982) uyarlamasında da iki boyut bulunmaktadır. Çizelge 12, her bir boyutun içerdiği maddeleri, boyutların güvenirlik değerlerini ve açıkladığı varyansı yansıtmaktadır.

Çizelge 12.

İş Doyumu Ölçeği Boyutları, Güvenirlik Değerleri ve Açıkladığı Varyans Yüzdesi

Boyutlar	Maddeler	Croanbach's Alpha Değeri (α)	Varyans %	Toplam Varyans
Dışsal İş Doyumu (DD)	5-6-13-14-17-18-19	.89	56.14	56.14
İçsel İş Doyumu (İD)	2-3-7-8-9-10-11-12-16-20	.93	7.96	64.10

Çizelge'den de görüldüğü üzere, ölçeğin güvenirlik değerleri oldukça yüksektir. Her iki boyutun açıkladığı varyans toplamı %64.10 olup Büyüköztürk'ün (2010, 123) belirttiğine göre en az %30 olması gerekmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde parametrik ve parametrik olmayan testlerden hangilerinin kullanacağının belirlenmesi amacıyla maddelerin normallik ve homojenlik değerlerine bakılmıştır. Analizde frekans, yüzde, ortalama, parametrik fark testleri ve korelasyon testleri kullanılmıştır. Araştırmada kişisel bilgiler formundaki sorular bağımsız değişkenler; öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumu bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Betimsel istatistikler ortaya çıkartılmıştır.

Aritmetik ortalama değerleri yorumlanırken katılım düzeyi 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 olarak kabul edilmiştir. Uygulanan ölçeklerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek için, normallik testleri uygulanmıştır. Her üç ölçeğin de normal dağıldığı kanaatiyle parametrik testlerin uygulanılmasına karar verilmiştir. Bundan sonra, parametrik testlerden biri olan "T-Test Tekniği"; cinsiyet, medeni durum, görev, eğitim düzeyi bağımsız değişkenleri ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarması amacıyla kullanılmıştır. Gene parametrik testlerden biri olan "Tek Yönlü Varyans-ANOVA Tekniği" ise; yaş, kıdem, okulda çalışılan süre, okul hacmi, okul türü bağımsız değişkenleri ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını tespit etmek için uygulanmıştır. ANOVA'da ortaya çıkan farkın hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak amacıyla post-hoc karşılaştırmalı testlerden olan "LSD ve Tamhane" testleri kullanılmıştır. Her üç ölçek ve ölçeklerin boyutları arasındaki ilişkilerin yönünü ve niteliğini belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısına başvurulmuştur. Elde edilen istatistiklerin anlamlılığı $p<.05$ düzeyinde çift yönlü olarak sınanmıştır.

3.4.1.Verilerin Normallik Testleri

Ölçeklerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bir dizi test uygulanmıştır. Her bir ölçeğin; ortalama-ortanca-mod değerlerine bakılmış, Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış (p>.05), Q-Q plot grafiği değerlendirilmiş ve kurtosis-skewness (çarpıklık ve basıklık) değerleri analiz edilmiştir. Tüm bunların ışığında bir karara varılmıştır. Çizelge 13, ölçeklerin ortalama-ortanca-mod değerlerini, çarpıklık ve basıklık (skewness ve kurtosis) aralıklarını ortaya koymaktadır.

Çizelge 13.

Ölçeklerin Ortalama-Ortanca-Mod ve Çarpıklık-Basıklık Değerleri

		OÖÖÖ Madde Toplam	OÖGÖ Madde Toplam	İDÖ Madde Toplam
n	Geçerli	408	408	408
	Kayıp	0	0	0
Ortalama		73.6005	100.8456	57.4461
Ortanca		74.0000	102.0000	58.0000
Mod		73.00	124.00	65.00
Standard Sapma		17.16633	25.45426	12.66103
V		294.683	647.920	160.302
Çarpıklık		-.254	-.281	-.222
Çarpıklık Standard Hata		.121	.121	.121
Basıklık		-.179	-.587	-.449
Basıklık Standard Hata		.241	.241	.241
Range		90.00	115.00	68.00

Çizelge'den de anlaşılacağı üzere, Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeğinin ortalama-ortanca-mod değerleri birbirine çok yakınken, diğer iki ölçeğin değerleri yakın değildir. Çarpıklık katsayılarının (-1 ile +1) ve basıklık katsayılarının (-3 ile +3) her üç ölçek için de normallik değerleri aralığında yer aldığı görülmektedir. Çizelge 14, Kolmogorov-Smirnov Normallik Testini göstermektedir.

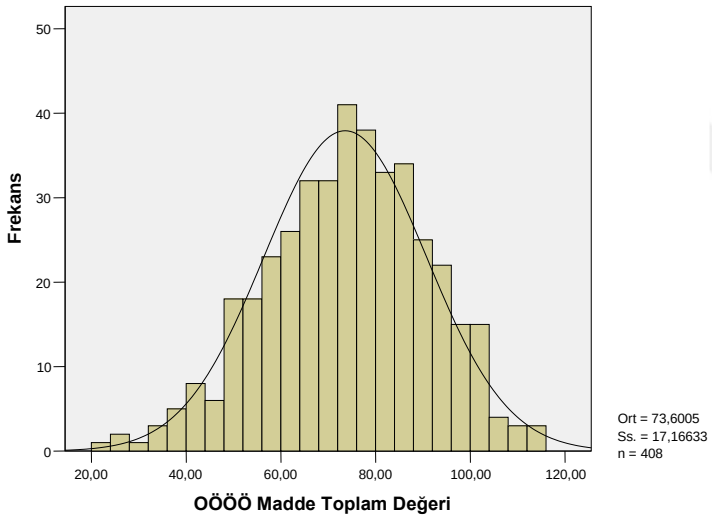
Çizelge 14.

Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov)

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	n	Sig.
İDÖ Madde Toplam	.051	408	.014
OÖÖÖ Madde Toplam	.034	408	.200(*)
OÖGÖ Madde Toplam	.051	408	.012

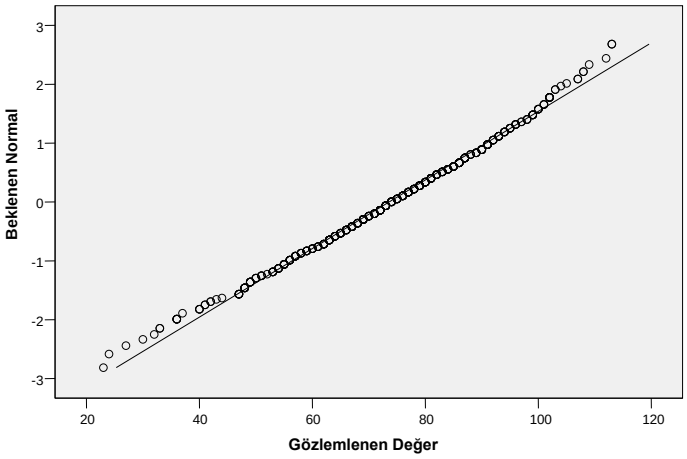
***p>.05**

Kolmogorov-Smirnov testi değerleri, Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği ve İş Doyumu Ölçeği için manidar bulunmuştur. Şekil 2-7 her bir ölçeğin normallik eğrileri ve Q-Q plot eğrilerini göstermektedir.



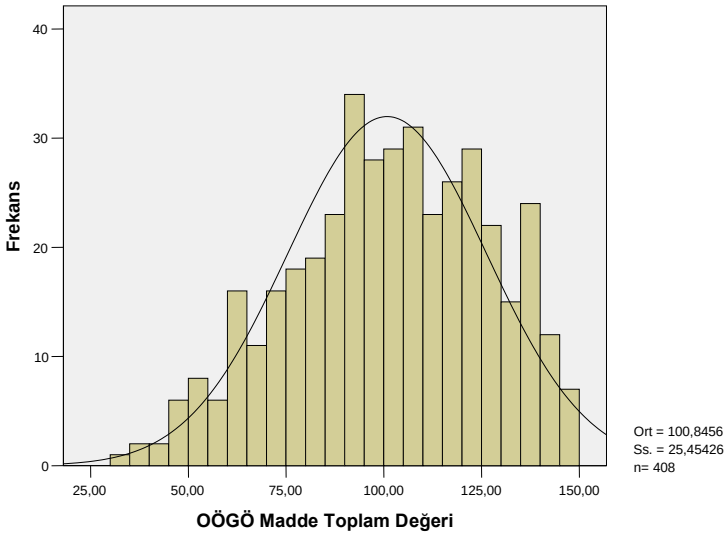
Şekil 2. Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği Normallik Eğrisi

Şekil 2'de görüldüğü üzere öğretmenlerin verdikleri cevapların normal dağıldığı açıktır. Şekil 3, okullarda öğrenen örgüt ölçeğinin q-q plot eğrisini göstermektedir.



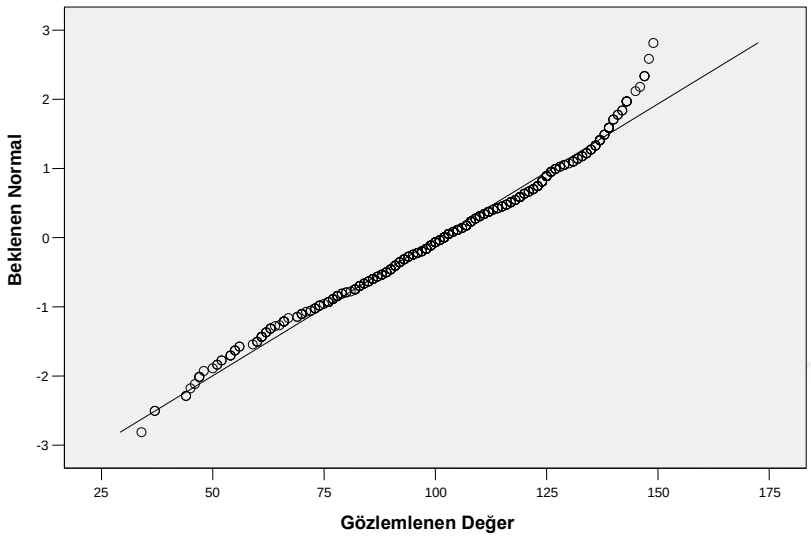
Şekil 3. Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi

Şekil 3'te öğretmenlerin verdikleri cevapların q-q plot eğrisi üzerinde çok az bir sapma yaptığı belirlenmektedir. Şekil 4, öğretmenlerin örgütsel güven ölçeğine verdikleri cevapların normal dağılıp dağılmadığını göstermektedir.



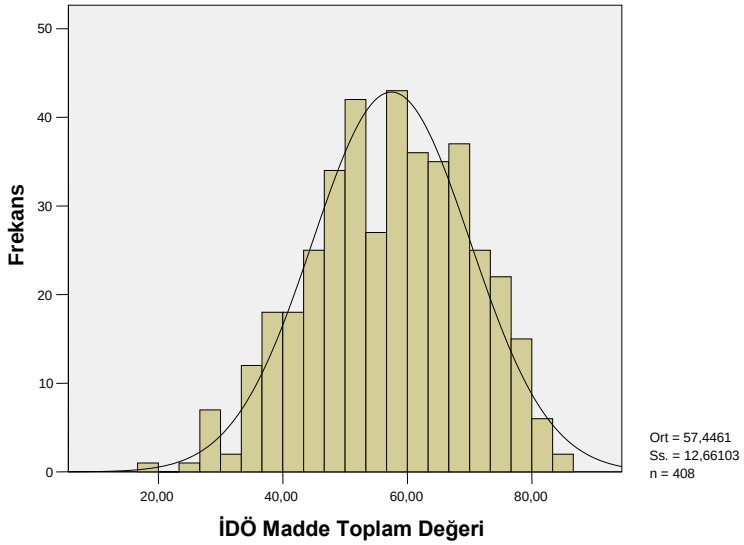
Şekil 4. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği Normallik Eğrisi

Şekil 4'e göre öğretmenlerin verdikleri cevapların normal dağıldığını söylemek mümkündür. Şekil 5 Okullarda Örgütsel Güven Ölçeğine verilen cevapların q-q plot eğrisi üzerindeki dağılımını göstermektedir.



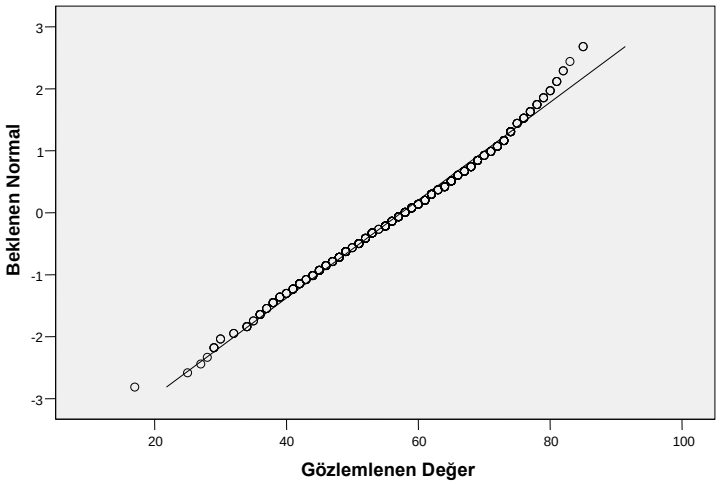
Şekil 5. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi

Şekil 5 üzerindeki noktalara bakıldığında doğrusal düzlem üzerinden sapma az bir miktarda görünmektedir. Şekil 6, öğretmenlerin İş Doyum Ölçeğine verdikleri cevapların normal dağılıp dağılmadığını göstermektedir.



Şekil 6. İş Doyumu Ölçeği Normallik Eğrisi

Buna göre Şekil 6, cevapların normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Şekil 7, İş Doyumu Ölçeğine verilen cevapların q-q plot eğrisi üzerindeki dağılımını belirtmektedir.



Şekil 7. İş Doyumu Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi

Şekil 7, verilen cevapların eğri üzerinde çok az bir sapma yarattığını ortaya koymaktadır. Bütün bu analizler sonucunda, her ne kadar Kolmogorov-Smirnov değerleri Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği ve İş Doyumu Ölçeği için normal dağılımı belirtmiyorsa da, Kurtosis ve Skewness değerlerinin normal dağılım aralığında bulunduğu, Q-Q plot eğrisinde çok az sapma yaşandığı, normallik eğrisindeki çan biçiminin görüldüğü tespit edilmiştir. Sonuç olarak, örneklemin de büyüklüğü göz önüne alındığında, tüm ölçekler için parametrik testlerin analizlerde kullanılması uygun görülmüştür.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerden toplanan verilerin analizi ve yorumları yapılmıştır.

4.1. Okulların Öğrenen Örgüt Olma Durumu ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Okulların öğrenen örgüt olma durumu, "Öğrenmeyi Yönetme" ve "Öğrenme Olanakları" olmak üzere iki boyutta incelenmektedir. Çizelge 15, Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği'nin "Öğrenmeyi Yönetme" boyutu maddeleri ve toplamının ortalama ve standart sapma değerlerini göstermektedir.

Çizelge 15.

Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Öğrenmeyi Yönetme Boyutu Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	**Öğrenmeyi Yönetme Boyutu**	**n**	$\bar{x}$	**Ss**
2	Okulumda kazanılan tecrübeler tüm çalışanlarca paylaşılır.	408	3.28	.90
4	Tüm çalışanlar okulla ilgili konularda duygularını rahatça ifade eder.	408	3.15	1.01
26	Okulumda verilen kararlarda, çalışan görüşleri dikkate alınır.	408	3.07	.98
27	Okulumda başarı takdir edilir.	408	3.25	1.05
6	Okulumda, çalışanların merak ettikleri konularda kendilerini geliştirmeleri desteklenir.	408	3.20	1.01
28	Okulumda hataların yinelenmemesi için tüm çalışanlar çaba gösterir.	408	3.36	.95
9	Okulumda vizyon, misyon ve hedefler tüm çalışanların katılımıyla belirlenir.	408	3.16	1.01
10	Okulumda bireysel ya da takım çalışmaları sonucu ortaya çıkan ürünler tüm çalışanlarla paylaşılarak kalıcı hale getirilir.	408	3.26	.92
11	Okulumda çalışanların meselelere geniş bir perspektiften bakmaları özendirilir.	408	3.06	1.00

12	Okulumda başarı kadar başarısızlıklar da yararlanılması gereken tecrübelerden sayılır.	408	3.10	1.02
24	Okulumda çalışanlar yeteneklerini işlerinde bağımsız olarak kullanabilirler.	408	3.18	.96
14	Okulumda seminer dönemi dışında hizmet içi eğitim imkanları düzenli olarak sağlanır.	408	2.97	1.11
15	Okulumda olaylara geniş çaplı perspektiften bakılarak alternatif çözümler yaratılmaya çalışılır.	408	3.03	.95
19	Okulumda yönetici ve öğretmen arasında sağlıklı ve çok yönlü iletişim vardır.	408	3.23	1.11
20	Okulumda çalışanların emekleri takdir edilir.	408	3.18	1.08
21	Okulumda takım çalışmaları sonunda ortaya konan öneriler yönetim tarafından dikkate alınır.	408	3.26	1.04
22	Okulumda uygulanan öğretim yaklaşımları çalışanların mesleki gelişimlerine katkıda bulunur.	408	3.21	.96
23	Yöneticiler öğretmenleri mesleki gelişim açısından destekler.	408	3.25	1.05
Öğrenmeyi Yönetme Boyutu Ağırlıklı Ortalaması			3.17	.78

Çizelge 15, okulların öğrenen örgüt olma düzeyinin bir boyutu olan "Öğrenmeyi Yönetme" düzeyini belirtmektedir. Başka bir deyişle araştırmaya dahil olan okulların öğrenmeyi ne derece etkili yönetebildiği tespit edilmektedir. Öğrenmeyi Yönetme boyutunun toplamda ortalamasına ($\bar{X}$=3.17) bakıldığında, araştırma kapsamı içerisindeki öğretmenlerin çalıştıkları okulların öğrenmeyi yönetme becerisini "kısmen katılıyorum" düzeyinde belirttikleri görülmektedir. Benzer bir bulguya Boztepe'nin (2007, 84) tezinde rastlanmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimin öğrenen örgüt boyutunu araştırdığı çalışmasında Boztepe, "öğrenmeyi destekleyen yönetim" boyutunda çok benzer bir sonuca ulaşmış, mesleki ve teknik eğitim veren okullarda öğretmenler, öğrenmeyi destekleyici yönetim anlayışına "kısmen katıldıklarını" ifade etmişlerdir. .

Öğrenmeyi Yönetme boyutundaki maddeler arasında görece en yüksek değeri "Okulumda hataların yinelenmemesi için tüm çalışanlar çaba gösterir" ifadesi ile "madde 28" ($\bar{X}$=3.36) almıştır. En düşük değer ise "Okulumda seminer dönemi dışında hizmet içi eğitim imkanları düzenli olarak sağlanır" ifadesi ile "madde 14"e ($\bar{X}$=2.97) aittir. Bilindiği üzere sürekli eğitim ilkesi, öğrenen örgütlerin temel felsefelerinden birisidir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik hizmet içi eğitimlere katılmaları hem bireysel gelişim hem de örgütsel öğrenme açısından önemlidir. Mesleki gelişimi sağlayacak bu tür eğitimlerin yeteri kadar gerçekleşmemesi ekonomik sebeplerden kaynaklanıyor olabilir. Diğer bir yandan, okulda hataların yinelenmemesi için

öğretmenlerin dikkatli davranmaları, öğretmenlerin hatalardan ders çıkarıp bunları tekrarlamamasından ya da risk almayıp hata arz edecek bir eylemde bulunmamalarından kaynaklanıyor olabilir.

En son araştırmalar göstermektedir ki, şartlar ne kadar iyi olursa olsun, içten ve dıştan herhangi bir destek sağlanmadıkça örgütün öğrenmesi gerçekleşmeyecektir (Austin ve Harkins, 2008, 107). Dolayısıyla öğrenen örgütlerde yönetimin rolü oldukça önemlidir. Thomas ve Allen (2006) liderliğin, öğrenen örgütü yaratmada en önemli faktör olduğunu belirtmektedir. Öğrenme faaliyetinin organize edilmesi, öğretmenlerin takım çalışmalarına yönlendirilmesi, onlara öğrenme fırsatları sunulması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, sağlıklı iletişim ortamında tüm örgütün hedeflere birlikte ilerlemesi, öncelikli olarak yönetimin sorumluluğudur. Dolayısıyla bir okulda öğrenmeyi yönetme becerisi düşükse, o örgütün öğrenen örgüt olma düzeyi de düşüktür denebilir. Çizelge 16, Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği'nin "Öğrenme Olanakları" boyutu maddeleri ve toplamının ortalama ve standart sapma değerlerini göstermektedir.

Çizelge 16.

Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Öğrenme Olanakları Boyutu Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	**Öğrenme Olanakları Boyutu**	**n**	**X̄**	**Ss**
3	Okulumda öğretmenler birbirlerinden öğrenir.	408	3.28	.88
7	Okul yönetimi gerçekleştirdiği etkinlikleri (kurs, seminer, konferans vb.) paydaşlara duyurur.	408	3.89	.94
16	Okulumda öğretmenler için uygun çalışma ortamları (kütüphane, bilgisayar odası vb.) mevcuttur.	408	3.19	1.23
17	Süreli yayın ve kitaplar okul tarafından temin edilir.	408	2.77	1.27
18	Okulumda yeterli teknolojik alt yapı (internet, bilgisayar, müzik ve ses sistemi vb.) mevcuttur.	408	3.26	1.16
Öğrenme Olanakları Boyutu Ağırlıklı Ortalaması			3.27	.76

Çizelge 16, okulların öğrenen örgüt olma düzeyinin bir boyutu olan "öğrenme olanakları" düzeyini belirtmektedir. Başka bir deyişle araştırmaya dahil olan okulların öğrenmeyle ilgili olanaklarının ne düzeyde olduğu tespit edilmektedir. Öğrenme Olanakları boyutunun toplamda ortalamasına (X̄=3.27) bakıldığında araştırma kapsamı

içerisindeki öğretmenlerin çalıştıkları okullarda öğrenme olanaklarını "kısmen katılıyorum" düzeyinde belirledikleri görülmektedir.

Öğrenme Olanakları boyutundaki maddeler arasında görece en yüksek değeri "Okul yönetimi gerçekleştirdiği etkinlikleri (kurs, seminer, konferans vb.) paydaşlara duyurur" ifadesi ile "madde 7" ($\bar{X}$=3.89) almıştır. En düşük değer ise "Süreli yayın ve kitaplar okul tarafından temin edilir" ifadesi ile "madde 17" ye ($\bar{X}$=2.77) aittir. Bu bulgu diğer araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Banoğlu (2009), Güçlü ve Türkoğlu (2003) ve Memduhoğlu ve Kuşçi (2012) de öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için yazılı kaynakların nadiren sağlandığını tespit etmişlerdir.

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için okullarda buna yönelik olanakların oluşturulması gerekir. Buckler (1996, 35) öğrenen örgütün oluşmasında gerekli olanakların lider tarafından sağlanmasının önemli bir etken olduğunu, denemelerin gerçekleştirilebilmesinde liderin çalışanları cesaretlendirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Okulun öğretmenleri alanlarıyla ilgili faaliyetler hususunda yeterli düzeyde bilgilendirmesi önemlidir. Kendini geliştirmek isteyen öğretmenler, okul tarafından bu yönde destek gördüklerinde şevkle öğrenme faaliyeti içerisine girebilirler. Okulda okuma salonu mevcutsa, rahatlıkla kullanılacak bilgisayarlar sağlanmışsa, alanla ilgili dergiler bulunuyorsa, kendisini mesleki yönden geliştirmek isteyen öğretmenler bu imkanlardan yararlanabilirler. Öğrenme olanaklarının orta düzeyde bulunması; okullardaki fiziki şartların yetersizliği, ekonomik sebepler, okul müdürü ya da yönetimden kaynaklanıyor olabilir. Yetersiz olanaklar, informel öğrenme faaliyeti içerisinde öğretmenlerin birbirleriyle etkileşime geçmesini kısıtlayabilir.

Okul ortamı özellikle gürültü bakımından öğretmeni yoran bir özelliğe sahiptir. Oysa gerekli yalıtımın yapılması ve okul ortamının daha sessiz hale getirilmesi gerekir. Ancak bu adımların atılmaması ve gerekli öğrenme olanaklarının sağlanmaması okulun öğrenen örgüt (okul) olmasını engelleyebilir. Çizelge 17, Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği'nin ortalama değerlerine göre öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeğine verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerlerini göstermektedir.

Çizelge 17.

Okullarda Öğrenen Örgüt Düzeyine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenen Örgüt Düzeyi	n	X̄	Ss
1.Boyut: Öğrenmeyi Yönetme Düzeyi	408	3.17	.78
2.Boyut: Öğrenme Olanakları Düzeyi	408	3.27	.76
Okullarda Öğrenen Örgüt Düzeyi	408	3.22	.72

Çizelge 17'ye göre okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri "kısmen katılıyorum" seviyesindedir. Bu bulgu diğer araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Alanoğlu (2014) ortaöğretim okullarında yaptığı tez araştırmasında öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarını "kısmen katılıyorum" düzeyinde tespit etmiştir. Diğer araştırmaların (Aksu, 2013; Karadurmuş, 2012; F. Kılıç, 2009; Memduhoğlu ve Kuşçi, 2012) bulguları da aynı yöndedir. Akdeniz (2003) ve Güleş (2007) ilköğretim okullarında gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğrenen örgütü "kısmen katılıyorum" düzeyinde algıladıklarını bulmuşlardır. İlköğretim okulunda gerçekleştirdiği çalışmasında Thompson (2004) takım halinde öğrenmenin öğrenen örgütün bir özelliği olduğundan bahsederek, birlikte çalışmanın örgütteki etkilerini vurgulamaktadır. C. Şahin (2010) ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerini ortaya çıkarmaya yönelik araştırması sonucunda, okulların "büyük ölçüde katılıyorum" düzeyinde öğrenen örgüt olduklarını ortaya koymuştur. Özus (2005) ise mesleki ve teknik liselerin öğrenen örgüt konumuna yeterince gelemediklerini belirlerken, Alp (2007) İstanbul'daki okulların öğrenen örgüt kültürüne sahip olmadıklarını saptamaktadır. Gradner (2003) kamu okulunda gerçekleştirdiği örnek olay araştırması sonunda, örgütsel desteğin takım halinde öğrenme ve liderlik boyutlarında yeterince verilmediğini ortaya çıkarmıştır. Bütün bu araştırmalar göstermektedir ki, ileri düşünen ve sofistike okullarda bile örgütsel öğrenme hala sınırlı uygulamalarıyla belirsizliğini korumaktadır (Johnston ve Caldwell, 2001; akt. Austin ve Harkins, 2008, 111).

4.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğrenen örgüt düzeyinin cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten t testi analizi sonuçları Çizelge 18 de sunulmaktadır.

Çizelge 18.

Öğrenen Örgüt Düzeyine İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	Cinsiyet	n	X̄	Ss	t	Sd	p
Öğrenmeyi Yönetme	Erkek	105	3.07	.75	1.557	406	.48
	Kadın	303	3.21	.78			
Öğrenme Olanakları	Erkek	105	3.16	.78	1.731	406	.60
	Kadın	303	3.31	.76			
Toplam	Erkek	105	3.12	.72	1.757	406	.95
	Kadın	303	3.26	.72			

Çizelge 18'den de anlaşılacağı üzere, öğrenen örgüt düzeyi cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark yoktur (t_{406}= 1.757, p>.05). Ortalama değerlere bakıldığında, kadın öğretmenlerin (X̄=3.26) görece erkek öğretmenlere (X̄=3.12) oranla verdikleri cevapların daha olumlu olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir. İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma düzeyini araştıran Karadurmuş (2012) da cinsiyete göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farka rastlamamıştır. Banoğlu (2009) yüksek lisans tez araştırmasında öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının cinsiyete göre değişmediğini tespit etmiştir. Subaş (2010) ve Bal (2011) da benzer bulgulara ulaşmışlardır. Alanoğlu (2014) ortaöğretim okullarındaki öğretmenler üzerinde yaptığı uygulamada, öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının cinsiyete göre anlamlı fark yaratmadığı tespitinde bulunmuştur.

4.1.2. Medeni Durum Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğrenen örgüt düzeyinin medeni duruma göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten t testi analizi Çizelge 19 da sunulmaktadır.

Çizelge 19.

Öğrenen Örgüt Düzeyine İlişkin Görüşlerin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	Medeni Durum	n	X̄	Ss	t	Sd	p
Öğrenmeyi Yönetme	Bekar	82	3.37	.83	2.581	406	.45
	Evli	326	3.12	.76			
Öğrenme Olanakları	Bekar	82	3.42	.76	1.946	406	.70
	Evli	326	3.24	.76			
Toplam	Bekar	82	3.40	.76	2.42	406	.68
	Evli	326	3.18	.71			

Öğrenen örgüt düzeyinin medeni duruma göre anlamlı bir fark ortaya koymadığı (t_{406}=2.42, p>.05) Çizelge 19'da açıkça görülmektedir. Bu bulgu, Aksu'nun (2013) bulgularıyla paralellik arz etmektedir. Ortalamalara bakılacak olursa, bekar öğretmenlerin ($\bar{X}$=3.40) verdikleri cevaplar görece daha olumludur.

4.1.3. Görev Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğrenen örgüt düzeyinin görev değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten t testi analizi sonuçları Çizelge 20'de sunulmaktadır.

Çizelge 20.

Öğrenen Örgüt Düzeyine İlişkin Görüşlerin Görev Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	Görev	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Öğrenmeyi Yönetme	Branş Öğretmeni	348	3.19	.79	.875	406	.19
	Meslek Öğretmeni	60	3.09	.71			
Öğrenme Olanakları	Branş Öğretmeni	348	3.27	.79	.006	406	**.00
	Meslek Öğretmeni	60	3.28	.57			
Toplam	Branş Öğretmeni	348	3.22	.74	.468	406	*.03
	Meslek Öğretmeni	60	3.18	.58			

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

Çizelge 20'ye göre, öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeğine verdikleri yanıtların branş değişkenine göre toplam değerler göz önüne alındığında branş öğretmenleri lehinde ($\bar{X}$=3.22) anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir (t_{406}= .468, p<.05). Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Öğrenmeyi Yönetme boyutunda anlamlı fark yaratmazken (t_{406}= .875, p>.05), Öğrenme Olanakları boyutunda bu fark anlamlıdır (t_{406}= .006, p<.05). Meslek öğretmenleri okullardaki öğrenme olanaklarını branş öğretmenlerine göre daha olumlu bulmaktadırlar. Görev değişkenini meslek ve branş öğretmenleri olarak karşılaştıran benzer araştırmaları bulmakta zorluk çekilmiştir. Aksu'nun (2013) araştırması ortaya çıkan bulguyu desteklemektedir. Araştırma bulgusu meslek öğretmenleri lehine anlamlı fark olduğu şeklindedir.

Meslek öğretmenleri, mesleğin içinden gelen kişilerden oluştuğu için, mesleki eğitime odaklı bir çalışma tarzını benimsiyor olabilirler. Öğrenme olanaklarına karşı daha hassas ve bilinçli bir bakış açısı geliştirmeleri mümkündür. Bu da onların verdikleri cevaplarda etken rol oynamış olabilir.

4.1.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğrenen örgüt düzeyinin eğitim değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten t testi analizi sonuçları Çizelge 21'de sunulmaktadır.

Çizelge 21.

Öğrenen Örgüt Düzeyine İlişkin Görüşlerin Eğitim Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	**Eğitim**	**n**	**X̄**	**Ss**	**t**	**Sd**	**p**
Öğrenmeyi Yönetme	Lisans	317	3.22	.77	2.176	406	.99
	Lisansüstü	91	3.02	.78			
Öğrenme Olanakları	Lisans	317	3.33	.72	2.491	406	**.00
	Lisansüstü	91	3.10	.89			
Toplam	Lisans	317	3.27	.69	2.495	406	.09
	Lisansüstü	91	3.06	.80			

**p<.01

Çizelge 21, öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeğine verdikleri yanıtların eğitim durumuna göre toplam değerlerde anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir (t_{406}= 2.495, p>.05). Boyutlara bakıldığında, Öğrenme Olanakları boyutunda farklılık anlamlıdır (t_{406}= 2.491, p<.05). Lisans derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}$=3.33) lehindeki anlamlı fark, Öğrenmeyi Yönetme boyutunda tespit edilmemektedir (t_{406}= 2.176, p>.05). Bir başka deyişle lisans eğitimi almış öğretmenler ($\bar{X}$=3.33), okullarında öğrenme olanaklarını lisansüstü eğitimi almış öğretmenlere ($\bar{X}$=3.10) oranla görece daha olumlu bulmaktadırlar. Öğretmenlerin aldıkları eğitim düzeyinin, çalıştıkları okulda öğrenmeyi yönetme becerisini algılamalarında etkisinin olmadığı görülmektedir.

Alanyazına bakıldığında, öğrenen örgüt düzeyi ile eğitim değişkeni arasında anlamlı farkın ortaya çıkmadığını tespit eden araştırmalara rastlanmaktayken (Banoğlu, 2009; Bal, 2011; Türkoğlu, 2002; A. Uysal, 2005), tam tersi bulgulara ulaşan araştırmalar (Aksu, 2013; Boztepe, 2007; Karadurmuş, 2012; Subaş, 2010) da mevcuttur.

Kendini sürekli geliştiren kişilerin, ilgilendikleri alan ile daha kapsamlı çalışmalar ve okumalar yaptıklarını, bilinç düzeylerini geliştirdiklerini söylemek yanlış olmaz. Dolayısıyla, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin öğrenme olanaklarına karşı daha farklı beklentiler içine girmeleri ve bu beklentilerin daha yüksek olması

muhtemeldir. Lisans eğitimi almış öğretmenlerle lisansüstü eğitim almış öğretmenler arasında anlamlı farkın bu nedenden ötürü çıktığı söylenebilir.

4.1.5. Yaş Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğrenen örgüt düzeyinin yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten tek yönlü varyans-ANOVA testi analizi sonuçları Çizelge 22'de sunulmaktadır.

Çizelge 22.

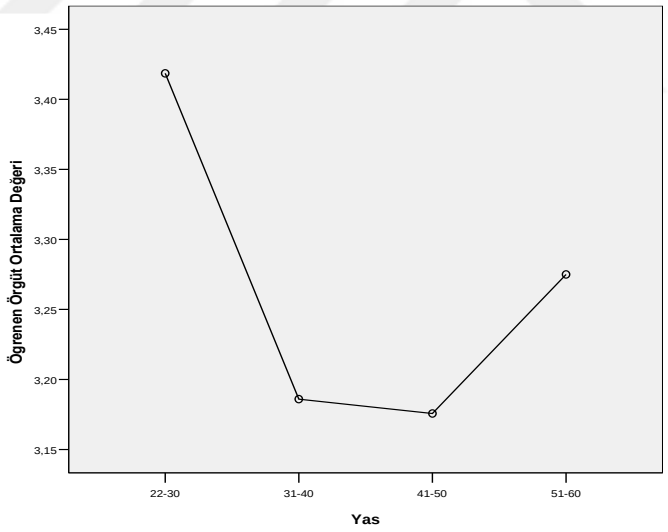
Öğrenen Örgüt Düzeyine İlişkin Görüşlerin Yaş Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	**Yaş**	**n**	**X̄**	**Ss**	**F**	**Sd**	**p**	**Fark**
Öğrenmeyi Yönetme	(1)22-30	56	3.43	.69	2.49	3;404	.06	YOK
	(2)31-40	114	3.10	.83				
	(3)41-50	169	3.13	.79				
	(4)51-	69	3.18	.70				
	Toplam	408	3.17	.78				
Öğrenme Olanakları	(1)22-30	56	3.40	.70	1.18	3;404	.31	YOK
	(2)31-40	114	3.26	.77				
	(3)41-50	169	3.21	.81				
	(4)51-	69	3.36	.69				
	Toplam	408	3.27	.76				
Toplam	(1)22-30	56	3.41	.65	1.81	3;404	.14	YOK
	(2)31-40	114	3.18	.74				
	(3)41-50	169	3.17	.75				
	(4)51-	69	3.27	.66				
	Toplam	408	3.22	.72				

Levene testi sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olmayışı ($p>.05$) varyansın homojen olduğunu göstermektedir. Yapılan Levene testi sonucu, tüm boyutlarda ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların eşitliğinin sağlandığı görülmektedir. Bu nedenle parametrik testlerden yararlanılmıştır. ANOVA testi sonucunda öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğrenen örgüt ölçeğine verdikleri yanıtlara bakıldığında, yaş grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemektedir ($F_{3\text{-}404}= 1.81$, $p>.05$). Ancak yaş arttıkça öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeğine verdikleri yanıtların ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Araştırma bulgusu diğer araştırmaların bulgularıyla (Banoğlu, 2009; F. Kılıç, 2009) paralellik göstermektedir. Bu araştırmalarda da, yaş gruplarına göre öğrenen örgüt düzeyleri arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Araştırma bulgusu gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmasa da ortalamalara bakıldığında gruplar arasında görece 22-30 yaş grubu ($\bar{X}$=3.43) öğretmenlerinin yanıtlarının diğer gruplara göre daha olumlu olduğu açıktır. İstatistiksel açıdan en genç yaş grubuna ait öğretmenlerin yanıtlarının diğer yaş grubu öğretmenlerin yanıtlarıyla anlamlı fark oluşturmadığı ancak en genç yaş grubu öğretmenlerin hem okullarındaki öğrenmeyi yönetme becerisini daha olumlu gördükleri hem de öğrenme olanaklarının daha fazla olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu durum, genç yaştaki öğretmenlerin teknolojiye daha yatkın olması ve ellerindeki kişisel olanaklarla bilgiye daha rahat ulaşabilmeleri sayesinde okullardaki yetersizlikleri çok da fazla önemsemediklerinden kaynaklanıyor olabilir. Oysa yaşça daha büyük öğretmenlerin bilgiye, duyurulara ve kitaplara ulaşmada hala eski anlayışı sürdürmeleri, daha açık bir söyleyişle panolara, kütüphanelere ihtiyaç duymaları, onların verdikleri yanıtların ortalamalarının düşük olmasında rol oynamış olabilir.

Öğrenen örgüt ortalamaları ile yaş arasında "U" şeklinde bir ilişkinin varlığı Şekil 8'de ortaya konmaktadır.



Şekil 8. Öğrenen Örgüt Düzeyi ile Yaş Arasındaki İlişki

Her iki boyutta ve toplamda ortalama değerlere bakıldığında, genç öğretmenlerin yanıtlarının daha olumlu olduğu ve yaş yükseldikçe ortalama değerlerin düşüşe geçtiği ve daha sonra tekrar yükseldiği görülmektedir.

4.1.6. Kıdem Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğrenen örgüt düzeyinin kıdem değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten tek yönlü varyans-ANOVA testi analizi sonuçları Çizelge 23'de sunulmaktadır.

Çizelge 23.

Öğrenen Örgüt Düzeyine İlişkin Görüşlerin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

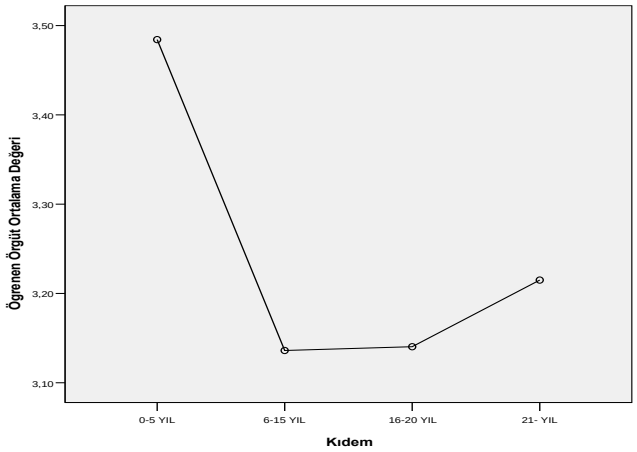
Boyut/Değişken	Kıdem	n	X̄	Ss	F	Sd	p	Fark
Öğrenmeyi Yönetme	(1)0-5 Yıl	71	3.43	.74	3.37	3;404	*.01	1 ile 2/3/4
	(2)6-15 Yıl	92	3.08	.85				
	(3)16-20 Yıl	84	3.12	.70				
	(4)21-	161	3.14	.77				
	Toplam	408	3.17	.78				
Öğrenme Olanakları	(1)0-5 Yıl	71	3.52	.66	3.74	3;404	*.01	1 ile 2/3/4
	(2)6-15 Yıl	92	3.19	.81				
	(3)16-20 Yıl	84	3.15	.74				
	(4)21-	161	3.28	.78				
	Toplam	408	3.27	.76				
Toplam	(1)0-5 Yıl	71	3.48	.64	3.94	3;404	**.00	1 ile 2/3/4
	(2)6-15 Yıl	92	3.13	.77				
	(3)16-20 Yıl	84	3.14	.67				
	(4)21-	161	3.21	.73				
	Toplam	408	3.22	.72				

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

Levene testi sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olmayışı (p>.05) varyansın homojen olduğunu göstermektedir. Yapılan Levene testi sonucu, tüm boyutlarda ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların eşitliğinin sağlandığı görülmektedir. Bu nedenle parametrik testlerden yararlanılmıştır. ANOVA testi sonucunda kıdem değişkeninin anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir ($F_{3\text{-}404}$=3.94, p<.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. Çizelgeden de anlaşılacağı üzere farkı oluşturan kıdem grubu en düşük kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Buna göre mesleğe yeni başlayan öğretmenler ($\bar{X}$=3.48), okullarındaki öğrenen örgüt düzeyini, kıdemi yüksek öğretmenlere oranla görece daha fazla hissetmektedirler. Bulgular bazı araştırmalarla (Bal, 2011; F. Kılıç, 2009; Memduhoğlu ve Kuşci, 2012; Subaş, 2010) paralellik gösterirken, bazılarıyla (Banoğlu, 2009; Türkoğlu, 2002; A. Uysal, 2005) farklıdır.

Meslekte yeni olan öğretmenlerin öğrenme olanaklarını yeterli bulmaları, mesleki gelişime karşı bir bilince ulaşmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Kıdem arttıkça mesleki gelişime yönelik ilginin artması ihtimali düşünülürse, kendini geliştirme ihtiyacını hisseden öğretmenlerin bu olanakları yetersiz gördükleri söylenebilir.

Yaş değişkenindeki benzer "U" şekli burada da ortaya çıkmakta ve Şekil 9'da görülmektedir.



Şekil 9. Öğrenen Örgüt Düzeyi ile Kıdem Arasındaki İlişki

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğrenen örgüt ortalamaları en yüksek seviyede seyrederken, daha sonra düşüşe geçmekte ve tekrar yükseliş gerçekleşmektedir.

4.1.7. Okulda Çalışılan Süre Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğrenen örgüt düzeyinin okulda çalışılan süre değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten tek yönlü varyans-ANOVA testi analizi sonuçları Çizelge 24'de sunulmaktadır.

Çizelge 24.

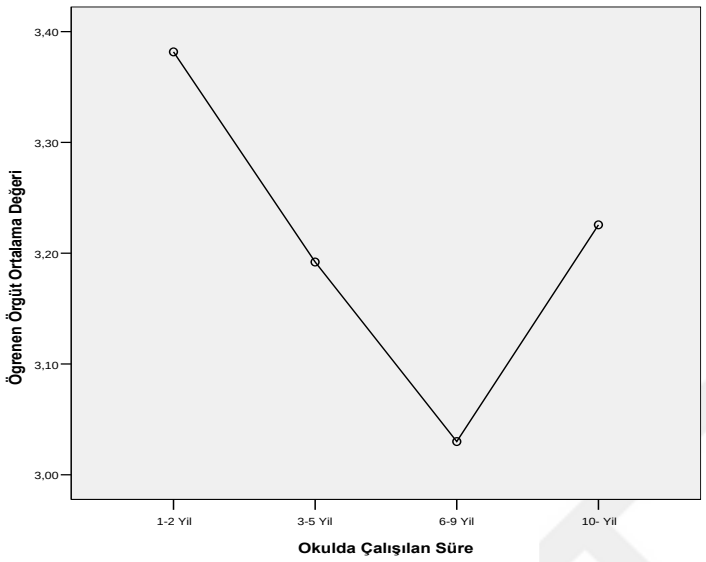
Öğrenen Örgüt Düzeyine İlişkin Görüşlerin Okulda Çalışılan Süreye Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	Süre	n	X̄	Ss	F	Sd	p	Fark
Öğrenmeyi Yönetme	(1)1-2 Yıl	130	3.34	.77	5.03	3;404	**.00	1 ile 3/4
	(2)3-5 Yıl	124	3.19	.82				
	(3)6-9 Yıl	76	2.92	.67				
	(4)10-	78	3.10	.77				
	Toplam	408	3.17	.78				
Öğrenme Olanakları	(1)1-2 Yıl	130	3.41	.71	3.05	3;404	*.02	1 ile 2/3
	(2)3-5 Yıl	124	3.18	.81				
	(3)6-9 Yıl	76	3.13	.72				
	(4)10-	78	3.34	.79				
	Toplam	408	3.27	.76				
Toplam	(1)1-2 Yıl	130	3.38	.68	4.01	3;404	**.00	1 ile 2/3
	(2)3-5 Yıl	124	3.19	.77				
	(3)6-9 Yıl	76	3.03	.64				
	(4)10-	78	3.22	.74				
	Toplam	408	3.22	.72				

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

Levene testi sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olmayışı (p>.05) varyansın homojen olduğunu göstermektedir. Yapılan Levene testi sonucu, tüm boyutlarda ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların eşitliğinin sağlandığı görülmektedir. Bu nedenle parametrik testlerden yararlanılmıştır. ANOVA testi sonucunda okulda çalışılan süre değişkeninin anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir ($F_{3\text{-}404}$=4.01, p<.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. Öğrenmeyi Yönetme boyutunda 1-2 yıllık çalışan öğretmenlerle (X̄=3.34), 6-9 yıllık çalışan öğretmenler (X̄=2.92) ve 10 ve üstü yıllık çalışan öğretmenler (X̄=3.10) arasında 1-2 yıllık çalışan öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmektedir ($F_{3\text{-}404}$=5.03, p<.05). Öğrenme Olanakları boyutunda 1-2 yıllık çalışan öğretmenlerle (X̄=3.41), 3-5 yıllık (X̄=3.18) ve 6-9 yıllık (X̄=3.13) çalışan öğretmenler arasında 1-2 yıldır çalışanlar lehine anlamlı fark bulunmaktadır ($F_{3\text{-}404}$=3.05, p<.05). Araştırma bulguları Bal'ın (2009) bulgularıyla ters düşmektedir. Bal (2009) araştırmasında öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının çalışma süresine göre herhangi bir farklılık yaratmadığını tespit etmiştir.

Okuldaki hizmet süresi arttıkça ortalamaların azalması, öğretmenlerin okullarında öğrenen örgüt adına bir gelişim gerçekleşmemesi sonucu ortaya çıkan bir sonuç olabilir. Burada da "U" şeklindeki durum görülmektedir.



Şekil 10. Öğrenen Örgüt Düzeyi ile Okulda Çalışılan Süre Arasındaki İlişki

Şekil 10'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin okulda çalışma süresi arttıkça öğrenen örgüt ortalamaları düşmekte ancak daha sonra tekrar yükselişe geçmektedir.

4.1.8. Okul Büyüklüğü (Öğretmen Sayısı) Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğrenen örgüt düzeyinin okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten tek yönlü varyans-ANOVA testi analizi sonuçları Çizelge 25'de sunulmaktadır.

Çizelge 25.

Öğrenen Örgüt Düzeyine İlişkin Görüşlerin Okul Büyüklüğüne Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	Öğretmen Sayısı	n	X̄	Ss	F	Sd	p	Fark
Öğrenmeyi Yönetme	(1)0-50	146	3.16	.80	4.27	2;405	*.01	3 ile 1/2
	(2)51-100	205	3.25	.79				
	(3)101-	57	2.92	.63				
	Toplam	408	3.17	.78				
Öğrenme Olanakları	(1)0-50	146	3.29	.83	2.02	2;405	.13	YOK
	(2)51-100	205	3.31	.74				
	(3)101-	57	3.09	.68				
	Toplam	408	3.27	.76				
Toplam	(1)0-50	146	3.23	.76	3.42	2;405	*.03	3 ile ½
	(2)51-100	205	3.28	.71				
	(3)101-	57	3.00	.61				
	Toplam	408	3.22	.72				

*p<.05

Levene testi sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olmayışı (p>.05) varyansın homojen olduğunu göstermektedir. Yapılan Levene testi sonucu, tüm boyutlarda ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların eşitliğinin sağlandığı görülmektedir. Bu nedenle parametrik testlerden yararlanılmıştır. ANOVA testi sonucunda okul büyüklüğü değişkeninin anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir ($F_{2\text{-}405}$=3.42, p<.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. Çizelgeye göre, Öğrenmeyi Yönetme boyutunda görece büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin (X̄=2.92) öğrenen örgüt ortalamasının, orta (X̄=3.25) ve küçük okullardaki öğretmenlere (X̄=3.16) göre öğretmen sayısı daha fazla olan okullar aleyhinde anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmektedir. Başka bir deyişle, öğretmen sayısı fazla okulların öğrenmeyi yönetme becerileri küçük ve orta ölçekli okullara göre daha etkisizdir denebilir. Öğrenme Olanakları boyutunda ise anlamlı fark yoktur ($F_{2\text{-}405}$=2.02, p>.05).

Alanyazına bakıldığında, Memduhoğlu ve Kuşci (2012)'nin bulgularının da okul büyüklüğü değişkeninin anlamlı fark gösterdiği yönündedir. Araştırmacılar, küçük ölçekli okullarda örgütsel öğrenme faaliyetlerinin büyük ölçekli okullara göre daha olumlu gerçekleştiğini tespit etmişlerdir (Memduhoğlu ve Kuşci, 2012, 756). Garavan (1997, 22) da küçük ölçekli okulların öğrenen örgütü inşa etme sürecinde daha avantajlı

olduklarını vurgulamaktadır. Karadurmuş (2012, 76) da okul büyüdükçe öğretmenlerin verdikleri yanıtların düştüğünü tespit etmiş ancak anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır.

Küçük okullarda sosyal sermayenin daha etkili gerçekleştiği bilinmektedir (Güngör ve Ergen, 2014). Büyük okullarda belki de birbirini hiç görmemiş ya da sadece toplantı ve seminer gibi faaliyetlerde birbirlerine rastlamış ancak yeteri kadar tanıma fırsatına erişememiş mesai arkadaşları bulunmaktadır (S. Başaran, 2011, 60). Oysa okul küçüldükçe ilişkilerin yoğunlaştığı, yönetim ile öğretmenler arasında daha etkili ilişkilerin kurulduğu söylenebilir. Büyük ölçekli okullarda öğretmenlerin yönetsel kararlara katılımı zayıf olabilir. Küçük ölçekli okullarda ise yönetimle ilişkilerin daha samimi olabileceği varsayımından yola çıkarak, öğretmenlerin kararlara katılım düzeyinin artacağı söylenebilir. Bu durumlar, okulun öğrenen örgüt olmasını kolaylaştıran nedenlerdir. Okul küçüldükçe, öğrenen örgüt olma düzeyinin yükselebileceği, güven ortamının oluşabileceği ve sosyal sermaye kalitesinin artmasıyla birlikte okulların öğrenmeyi daha etkili yönetebilecekleri söylenebilir.

4.1.9. Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğrenen örgüt düzeyinin okul türü değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten tek yönlü varyans-ANOVA testi analizi sonuçları Çizelge 26'da sunulmaktadır.

Çizelge 26.

Öğrenen Örgüt Düzeyine İlişkin Görüşlerin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	Okul Türü	N	X̄	Ss	F	Sd	p	Fark
Öğrenmeyi Yönetme	(1)Kamu A.L	131	3.13	.83	6.91	3;404	**.00	1 ile 3 2 ile 3/4
	(2)Kamu M.L	188	3.05	.69				
	(3)Özel A.L	50	3.52	.82				
	(4)Özel M.L	39	3.47	.78				
	Toplam	408	3.17	.78				
Öğrenme Olanakları	(1)Kamu A.L	131	3.22	.82	17.16	3;404	**.00	3 ile 1/2/4 2 ile 4
	(2)Kamu M.L	188	3.11	.68				
	(3)Özel A.L	50	3.92	.66				
	(4)Özel M.L	39	3.42	.65				
	Toplam	408	3.27	.76				
Toplam	(1)Kamu A.L	131	3.18	.79	12.51	3;404	**.00	1 ile 3/4 2 ile 3/4
	(2)Kamu M.L	188	3.08	.63				
	(3)Özel A.L	50	3.72	.68				
	(4)Özel M.L	39	3.44	.65				
	Toplam	408	3.22	.72				

**p<.01

Levene testi sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olmayışı (p>.05) varyansın homojen olduğunu göstermektedir. Yapılan Levene testi sonucu, tüm boyutlarda ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların eşitliğinin sağlandığı görülmektedir. Bu nedenle parametrik testlerden yararlanılmıştır. ANOVA testi sonucunda okul türünün öğrenen örgüt olma düzeyinde anlamlı fark tespit edilmiştir ($F_{3\text{-}404}$=12.51, p<.05). Özel Anadolu Liseleri ($\bar{X}$=3.72) ve Özel Meslek Liselerinin ($\bar{X}$=3.44) "büyük ölçüde katılıyorum" düzeyinde öğrenen örgüt olma özelliği gösterdiği, Kamu Anadolu Liseleri ($\bar{X}$=3.18) ve Kamu Meslek Liselerinin ($\bar{X}$=3.08) ise "kısmen katılıyorum" düzeyinde öğrenen örgüt olma özelliği gösterdiği belirlenmektedir. Buna göre özel ortaöğretim okullarının kamu ortaöğretim okullarına göre daha fazla öğrenen örgüt olma özelliği taşıdıkları söylenebilir.

Öğrenmeyi Yönetme boyutunda kamu okulları ile özel okullar arasında anlamlı fark saptanmıştır ($F_{3\text{-}404}$=6.91, p<.05). Kamu Anadolu Liseleri ($\bar{X}$=3.13) ile Kamu Meslek Liselerinin ($\bar{X}$=3.05) öğrenmeyi yönetme becerisi "kısmen katılıyorum" olarak, Özel Anadolu Liseleri ($\bar{X}$=3.52) ile Özel Meslek Liselerinin ($\bar{X}$=3.47) öğrenmeyi yönetme becerisi ise "büyük ölçüde katılıyorum" olarak saptanmaktadır. Buna göre; özel ortaöğretim okullarının kamu ortaöğretim okullarına göre öğrenmeyi daha etkili yönettikleri söylenebilir.

Öğrenme Olanakları boyutunda okul türleri arasında fark anlamlıdır ($F_{3\text{-}404}$=17.16, p<.05). Özel Anadolu Liseleri ($\bar{X}$=3.92) ile Özel Meslek Liselerinin ($\bar{X}$=3.42) öğrenme olanakları "büyük ölçüde katılıyorum" düzeyinde, Kamu Meslek Liseleri ($\bar{X}$=3.11) ile Kamu Anadolu Liselerinin ($\bar{X}$=3.22) öğrenme olanakları "kısmen katılıyorum" düzeyinde saptanmıştır. Buna göre özel ortaöğretim okullarının öğrenme olanakları kamu ortaöğretim okullarından daha fazladır denilebilir. Ayrıca Özel Anadolu Liseleri ($\bar{X}$=3,72) Özel Meslek Liselerine ($\bar{X}$=3.42) göre de daha fazla öğrenme olanağına sahiptir.

Bu bulgular, diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarını araştırdığı çalışmasında Bal (2011), özel okullar lehine anlamlı fark tespit etmiştir. A. Şahin (1995) nitel araştırma yöntemini kullanarak üç lise üzerinde gerçekleştirdiği araştırma sonucunda örgütsel öğrenmenin özel liselerde daha etkin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kareem (2016) de özel okulların kamu okullarına göre daha fazla öğrenen örgüt olma özelliği gösterdiğini belirtmektedir. Kale (2003), doktora tezinde kamu okulları ile özel okullar arasında belirgin farkı ortaya koymakta ve özel okulların örgütsel öğrenme düzeyinin kamu okullarına göre oldukça yüksek

düzeyde gerçekleştiğini vurgulamaktadır. H. Yıldız'ın (2011) yüksek lisans tezinde de özel okulların öğrenen örgüt özelliği taşıdığı, kamu okullarının ise taşımadığı yönünde bir sonuç çıkmıştır. Benzer bir bulgu Aydın'ın (2012) çalışmasında görülmektedir. Araştırmacı, kamu okullarının özel okullara göre daha düşük örgütsel öğrenme düzeyine sahip olduğunu belirtmektedir. Matin, Jandaghi, ve Moini (2007) gerçekleştirdikleri araştırmada kamu okulları ile özel okulları karşılaştırmışlar ve her iki tür arasında öğrenen örgüt özelliği açısından özel okullar lehinde anlamlı fark tespit etmişlerdir. Kümüş'ün (1998; akt. Alp, 2007, 95) çalışması İstanbul ilindeki okulların öğrenen örgüt olma düzeylerini tespit etmeye yönelik bir çalışmadır. Bu çalışmanın bulguları, özel okulların daha fazla öğrenen örgüt özelliği gösterdiği şeklindedir.

Özel okullardaki öğrenme olanaklarının kamu okullarına göre daha olumlu bir tablo çizdiği söylenebilir. Burada özel okulların ekonomik olarak belki de daha güçlü olmalarından ötürü öğrenme olanaklarına daha fazla önem verdikleri belirtilebilir. Ayrıca özel okulların, vizyonu geniş ve modern yönetim anlayışındaki liderleri tercih etmek istedikleri düşünülebilir. Alanında tecrübeli ve sektör içinde iyi ilişkilere sahip liderlerin okul yönetimine seçilmesi, özel okulların kaynak sağlamada kamu okullarına göre daha fazla avantaj elde etmelerini sağlayabilir. Bu da özel okulların, öğrenme olanaklarına daha fazla kaynak sağlamaları ve önem vermeleri için bir neden sayılabilir.

Özel okulların kamu okullarına göre daha farklı yönetim tarzını benimsemeleri ve hiyerarşik yapılarının daha esnek olduğu bilinmektedir. Kamu okullarında bürokratik engellerin fazlalığı ve statükonun daha belirgin olduğu söylenebilir. Özel şirket mantığını daha fazla benimseyen özel okullarda performans ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin bir sonraki sene okulda kalacaklarının garanti edilmediği bir okul ortamında yeteneklerini ortaya koyma çabaları, kendilerini daha fazla mesleki yönden geliştirme istekleri ve farklı bakış açılarına sahip olma özelliklerinin gelişmesi doğaldır. Bulgular, özel okul yönetimlerinin öğretmenlere bu yönde kolaylık sağladığını gösterebilir.

4.2. Okullarda Örgütsel Güven Düzeyi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Okullarda Örgütsel Güven (OÖG) Ölçeği; Çalışanlara Duyarlık (ÇD), Yöneticiye Güven (YG) ve İletişim Ortamı (İO) boyutlarından oluşmaktadır. Çizelge 27, Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği'nin Çalışanlara Duyarlık boyutu maddeleri ve toplamının ortalama ve standart sapma değerlerini göstermektedir.

Çizelge 27.

Okullarda Örgütsel Güven Ölçeğinin Çalışanlara Duyarlık Boyutu Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	**Çalışanlara Duyarlık Boyutu**	**n**	**X̄**	**Ss**
1	Okulumuza yeni gelen öğretmenlerin, okula kaynaşmasına yardımcı olunur.	408	3.54	1.07
2	Okulumuza yeni göreve başlayan öğretmenlere okulun amaçları anlatılır.	408	3.26	1.17
3	Okulumuza yeni göreve başlayan öğretmenlere işinde daha iyi hizmet sunabilmesi için eğitim verilir.	408	2.70	1.20
4	Okulumuzun öğretmenleri kendilerine sahip çıkıldığını hissederler.	408	2.99	1.17
5	Okulun öğretmenlerden beklentisi, öğretmenleri tatmin edici düzeydedir.	408	2.91	1.05
7	Okulun iş prensipleri öğretmenlerin kariyerlerinde yükselme hedeflerini destekler biçimdedir.	408	3.04	1.07
11	Bu okul, öğretmenlerle ilgili verilecek kararlarda ve uygulanacak işlerde adildir.	408	3.07	1.11
12	Bu okul, öğretmenlerin bireysel gereksinimlerini karşılayabilmek için yeni iş prensiplerini eski prensipleriyle değiştirmede dengeli davranır.	408	3.03	.99
13	Bu okulda öğretmenler ile ilgili karar ve eylemler adilane yerine getirilir.	408	3.02	1.11
37	Bu okulda olumlu iş ilişkilerinden dolayı çalışmak keyiflidir.	408	3.45	1.07
39	Bu okul, öğretmenlerin ihtiyaçları ve yaptıkları öneriler doğrultusunda, yeniliğe, değişime ve gelişime açıktır.	408	3.37	1.04
Çalışanlara Duyarlık Boyutu Ağırlıklı Ortalaması			3.12	.89

Çalışanlara Duyarlık boyutu, göreve yeni başlayan öğretmenlere yardımcı olunması, onlara yalnız olmadıkları duygusunun verilmesi, okul iş prensipleri oluşturulurken öğretmenlerin de fikirlerinin alınması, öğretmenlerin ders programlarının hazırlanmasında onlara da söz hakkı tanınması ve okulda alınacak kararlarda öğretmenlere karşı adil olunması gibi durumları kapsamaktadır (Yılmaz, 2006, 91). Buna göre, okullarda öğretmenlere gösterilen duyarlık (X̄=3.12) "kısmen katılıyorum" düzeyindedir. Karabıyık'ın (2011) çalışmasında da Çalışanlara Duyarlık boyutunun "kısmen katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Güleryüz (2017), yüksek lisans tezinde çalışanlara duyarlılığın büyük ölçüde katılıyorum düzeyinde gerçekleştiğini belirlemiştir. Arslan'ın (2009), 161 teknik ve endüstri meslek lisesi öğretmeni üzerinde

gerçekleştirdiği örgütsel güven çalışmasında ve Güneş'in (2014) doktora tezinde çalışanlara duyarlık ortalaması büyük ölçüde katılıyorum düzeyinde ortaya çıkmıştır.

Çalışanlara Duyarlık boyutundaki görece en yüksek değeri, "Okulumuza yeni gelen öğretmenlerin, okula kaynaşmasına yardımcı olunur" ifadesi ile "madde 1" ($\bar{X}$=3.54) almıştır. Bu bulgu A. Ç. Kılınç'ın (2010) araştırmasında da aynı şekilde görülmektedir. En düşük değer ise "Okulumuza yeni göreve başlayan öğretmenlere işinde daha iyi hizmet sunabilmesi için eğitim verilir" ifadesi ile "madde 3" e ($\bar{X}$=2.70) aittir. Bu bulgu Arslan (2009), A. Ç. Kılınç (2010), ve Öztürk'ün (2010) araştırmalarında da en düşük değere sahip madde olarak ortaya çıkmıştır. Zengin (2011) tez çalışmasında bu maddeyi ortalaması en düşük madde olarak tespit etmiştir ancak gene de ortalama değeri, araştırma bulgularından çok daha yüksektir.

Arslan'ın (2009, 284) büyük ölçüde katılıyorum düzeyinde tespit ettiği Çalışanlara Duyarlık boyutu ortalamasına göre araştırma çerçevesindeki okul yönetimleri; öğretmenlerin gelişimlerini destekleyen, yeni öğretmenlerin okula uyumunu sağlayan, öğretmenlerin görüşlerini önemseyip karar alma süreçlerine onları dahil eden bir yönetim şekli benimsemektedirler. Başka bir deyişle, okulların bünyelerindeki öğretmenlere oldukça duyarlı davrandıkları söylenebilir. Ancak araştırma bulgusu kısmen katılıyorum düzeyinde ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni, okul müdürlerinin öğretmenleri yeterince kararlara katmaması, verilen kararlarda adil davranılmaması, öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarının gözardı edilmesi olabilir. Çalışanlara Duyarlık boyutu bulguları, okula yeni gelenlerin milli bir adet olan yeni geleni hoş karşılama ilkesini devam ettirdiğini ancak gerekli bilgilerin eğitim yoluyla verilmesinin göz ardı edildiğini göstermektedir. Oysa başarılı şirketlerin ve üniversitelerin bünyelerine kattıkları çalışanlar/öğrenciler oryantasyon adı verilen kısa süreli işe/okula alıştırma döneminde gerekli eğitimleri alarak bundan sonraki sürece en iyi biçimde hazırlanırlar. Yeni gelen öğretmene okula alışma sürecinde yardımı dokunacak eğitimlerin yeteri kadar sağlanmaması, öğretmenin okuluna güven duyma sürecini olumsuz etkileyebilir. Çizelge 28, Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği'nin Yöneticiye Güven boyutu maddeleri ve toplamının ortalama ve standart sapma değerlerini göstermektedir.

Çizelge 28.

Okullarda Örgütsel Güven Ölçeğinin Yöneticiye Güven Boyutu Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	**Yöneticiye Güven Boyutu**	**n**	**X̄**	**Ss**
27	Okul müdürü bana güveniyorsa ben de ona güvenebilirim.	408	3.79	1.04
28	Bu okulda iş prensip ve yönetmelikler açıklıkla bize aktarılmıştır.	408	3.32	1.08
17	Okul müdürü, okulla ilgili iş prensiplerini adil ve objektif yerine getirir.	408	3.39	1.11
20	Yasalarda belirtilen disiplin kuralları haklı ve gerekli durumlarda uygulanır.	408	3.56	.98
21	Okul müdürü, açık ve dürüsttür.	408	3.71	1.12
23	Okul müdürü, benim işyerine katkım konusunda bana destek olur.	408	3.43	1.18
24	Okul müdürü işimle ilgili sorumluluklarımda ve görevlerimde bana güvenir.	408	3.63	1.08
25	Okulda performans değerlendirmeleri adil ve tarafsız bir şekilde yapılır.	408	3.27	1.15
26	Okul müdürü beni okulun hedeflerine ulaşmak için bir araç olarak değil, bir insan olarak görür.	408	3.40	1.15
40	Okul müdürü, benim faydama olacak bilgileri benden saklamazlar.	408	3.58	1.08
Yöneticiye Güven Boyutu Ağırlıklı Ortalaması			3.50	.92

Yöneticiye Güven boyutu, okul müdürlerinin, öğretmenlerin sorunlarını ve önerilerini dinleyen, iş prensiplerini ve performans değerlendirmelerini adil olarak yürüten, öğretmenlere güvenen ve onlara destek veren bir kişi olarak algılanmasıyla ilgilidir (Yılmaz, 2006, 91). Araştırmada okullarda öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güven (X̄=3.50) "büyük ölçüde katılıyorum" düzeyinde ortaya çıkmıştır. Örneklem dahilindeki öğretmenlerin yöneticilerine büyük ölçüde güvendikleri söylenebilir.

Polat'ın (2013) yöneticiye güven boyutu bulgusu ile araştırma bulgusu birbirlerine oldukça yakındır. Baş ve Şentürk (2011) de örgütsel güven düzeyini yöneticiye güven boyutunda büyük ölçüde katılıyorum olarak tespit etmiştir. Benzer şekilde ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini araştıran Polat (2007), doktora tezinde öğretmenlerin yöneticilerine büyük ölçüde katılıyorum düzeyinde güvendiklerini ortaya çıkarmıştır. Güleryüz'ün (2017) bulgusu

da aynı şekildedir. Diğer araştırmaların bulguları da bu yönde gerçekleşmektedir (Altunel, 2015; Ay, 2014; Bilgiç, 2011; Çelik, 2016; Çınar, 2013; Çiftçi, 2014; Ertürk, 2012).

Meslek lisesi öğretmenleri üzerinde Arslan'ın (2009) yaptığı araştırmada ve ilköğretim okulu öğretmenlerine yönelik gerçekleştirilen Güneş'in (2014) çalışmasında yöneticiye güven düzeyi "tam katılıyorum" olarak bulunmuştur. Kupersmith (1983; akt. Yılmaz, 2006) öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin yöneticilerine güven duyduklarını ancak meslektaşlarına aynı derecede güvenmediklerini tespit etmiştir. Blair (2007, 4), okul müdürlerinin bu güveni oluşturmada büyük rol sahibi olduklarını vurgulamış, müdürlerin sorumluluk almaları gerektiğini ve çalışanlara rehberlik etmelerini önermiştir. Okul müdürünün öğretmenlerle samimi olarak ilgilenmesi, işle ilgili meseleler hakkında öğretmenlerin rahatça düşüncelerini belirtmeleri, müdürün tüm çalışanlarla birebir ilgilenmesi ve öğretmenlerin müdür tarafından takdir görmeleri sonucunda güvenin arttığı Dabney'in (2008, 67) doktora tezinde belirtilmektedir. Fu (2004, 28) yüksek lisans tezinde örgüt liderlerinin tutarlı, makul ve adil davranış sergileyerek güven unsurunu oluşturduklarını vurgulamaktadır. Eğriboyun (2013) yöneticiye güven ile örgüte güven boyutları arasında anlamlı ve aynı yönlü ilişki tespit etmiştir. Buna göre yöneticiye güven arttıkça örgüte güven düzeyi de artmaktadır.

Liderlik becerilerinin okullarda öğretmenler üzerinde etkili olduğu ve örgütsel güveni etkilediği belirtilmektedir (Cerulli, 2002; akt. Çatak, 2012). Tschannen-Moran ve Gareis (2015) de okul müdürünün liderlik davranışları ile müdüre güven kavramları arasında ilişki bulunduğunu ve güvenin bu liderlik tarzına göre değişim gösterdiğini vurgulamaktadırlar. Özellikle dönüşümcü liderliğin örgütsel güvene olumlu yönde etki ettiği ifade edilmektedir (Arnold, Barling ve Kelloway, 2001). Cemaloğlu ve Kılınç (2012b, 146) ilköğretim okulu yöneticileri üzerine yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin etik liderlikten olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Karimi (2014) de liderlikle güven ilişkisini incelemiş ve transformasyonel liderliğin örgütsel güvene olumlu etkisi bulunduğunu belirtmiştir.

Yöneticiye Güven boyutundaki görece en yüksek değeri, "Okul müdürü bana güveniyorsa ben de ona güvenebilirim" ifadesi ile "madde 27" ($\bar{X}$=3.79) almıştır. Karabıyık (2011) da çok yakın bir bulguya ulaşmıştır. Öztürk (2010) ve Arslan'ın (2009) araştırmalarında bu ifadeye tam katılm göstermişlerdir.

Güven, çift yönlü bir süreçtir ve zamanla gelişir. Güvenin karşılıklı oluşabilmesi için öncelikli sorumluluk lidere düşmektedir (Arslan, 2009, 282). Örgütsel güven karşılıklı bir süreçtir (Karabıyık, 2011, 61). Okul liderinin öğretmenlere güvenmesi ile başlayan bu süreç, öğretmenlerin de bunun karşılığında lidere güvenmesiyle devam etmektedir. Başka bir deyişle, güven unsurunun oluşmasında ilk adım liderden gelmelidir denebilir. Öğretmenlerin liderlerine güvenebilmeleri için oto kontrolü destekleyen, otonomiyi benimseyen, hesap sormaktan çok bilgilendirilmeyi isteyen lider özelliklerinin öne çıkması gerektiği söylenebilir. Bu boyuttaki görece en düşük değer ise "Okulda performans değerlendirmeleri adil ve tarafsız bir şekilde yapılır" ifadesi ile "madde 25" e ($\bar{X}$=3.27) aittir. Bu bulgu A. Ç. Kılınç'ın (2010) bulgusuyla paralellik göstermektedir. Maddenin değeri her ne kadar çok düşük olmasa da, en düşük değeri alması bakımından kayda değerdir. Öğretmenlerin kendileri hakkında verilen kararların adil ve tarafsız olmadığını düşünmeleri, iş yapma tarzlarında da etkili olabilir. Başka bir deyişle, liderin tarafsız ve adaletsiz olma ihtimali öğretmenlerin işlerini hakkıyla yapmalarına bir engel teşkil edebilir. Sheehan (1995; akt. Yılmaz, 2006) yöneticiye güven duymanın öğretmenlerde olumlu tavırlar geliştireceğini ve örgütün işleyişine daha fazla katılacaklarını belirtmektedir.

Okulların genel anlamda yöneticiye "büyük ölçüde katılıyorum" düzeyinde güven duydukları göz önüne alınırsa, müdürlerin etik ilkelere değer verdikleri söylenebilir. Güven unsurunun yönetim boyutunda önem taşıdığı, yasaların ve örgütsel kuralların adil bir biçimde yerine getirildiği belirtilebilir. En önemlisi de müdür ve öğretmenler arasında saklı ve gizli işlerin dönmediği ifade edilebilir. Çizelge 29, Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği'nin İletişim Ortamı boyutu maddeleri ve toplamının ortalama ve standart sapma değerlerini göstermektedir.

Çizelge 29.

Okullarda Örgütsel Güven Ölçeğinin İletişim Ortamı Boyutu Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	**İletişim Ortamı Boyutu**	**n**	**X̄**	**Ss**
29	Bu okulun çalışma saatleri ve ders programları çalışanlara görevlerini yerine getirebilme olanağı verir.	408	3.30	1.10
14	Okul müdürü, yanına çalışanların rahatlıkla ulaşabileceği birisidir.	408	3.79	1.16
15	Okul müdürü öğretmenlerin önerilerini dinler.	408	3.56	1.12
30	Bu okulda iletişim kanalları her zaman açıktır.	408	3.48	1.07
18	Okul müdürü, iş prensiplerini oluştururken benim de fikrimi alır.	408	2.99	1.15
36	Bu okulda öğretmenler, okul yöneticileri ile doğrudan iletişim kurabilir.	408	3.77	1.03
31	Okul hakkındaki duygularımı belirtmekten çekinmem.	408	3.69	.99
32	Çekinmeden okul hakkında önerilerde bulunabilirim.	408	3.70	.97
İletişim Ortamı Boyutu Ağırlıklı Ortalaması			3.53	.84

İletişim Ortamı boyutu, bilgilerin çalışanlarla eksiksiz, doğru ve zamanında paylaşılması, iletişim kanallarının her zaman açık olması, gizli saklı uygulamalara yer verilmemesi ve okul müdürünün öğretmenleriyle doğrudan ileşitime açık olması gibi durumları kapsamaktadır (Yılmaz, 2006, 92). Buna göre, okullarda iletişim ortamı (X̄=3.53) "büyük ölçüde katılıyorum" düzeyindedir. Güleryüz (2017) de öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini "büyük ölçüde katılıyorum" seviyesinde tespit etmiştir. Güneş (2014) de öğretmenlerin örgütsel düzeylerini araştırdığı doktora tezinde İletişim Ortamı boyutunun değerini "büyük ölçüde katılıyorum" olarak saptamaktadır. Arslan (2009) meslek liselerinde gerçekleştirdiği araştırmasında bu değeri "tam katılıyorum" olarak bulmuştur. Öğretmenlerin örgütsel güven algıları ile iletişim ortamı arasında yüksek düzeyde, aynı yönlü ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmaktadır (Güneş, 2014, 136). Başka bir deyişle güvenin, bireylerin değerleri ve davranışlarının etkileşimi sonunda ortaya çıktığı vurgulanmakta (Jones ve George, 1998) ve etkili iletişimin örgütsel güven düzeyini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Culver, 1994; akt. Karabıyık, 2011, 49; Tschannen-Moran, 2004; akt. Kartal, 2010; Glenn, 1995; akt. Öztürk, 2010; Conn, 2004; akt. Yılmaz, 2006). Amerika Birleşik Devletleri'nde ilkokul öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, müdür ile etkileşim derecesinin artmasıyla

müdüre olan güven düzeyinde artış gerçekleştiği tespit edilmiştir (Makiewicz, 2011). Güven ile iletişim arasındaki bu ilişki çift yönlü gibi görülmektedir. Tschannen-Moran ve Hoy (2000; akt. Karabıyık, 2011, 49) okullarda güven unsurunun oluşmasıyla birlikte iletişimin kolaylaşacağı ve işbirliğinin gelişeceğini vurgulamaktadırlar.

İletişim Ortamı boyutundaki görece en yüksek değeri, "Okul müdürü, yanına çalışanların rahatlıkla ulaşabileceği birisidir" ifadesi ile "madde 14" ($\bar{X}$=3.79) almıştır. Bu durum, öğretmenlerin yöneticileriyle ilişkilerinde rahat olduklarını, herhangi bir konuda görüşmek için sıkıntı çekmediklerini göstermektedir. Okul müdürünün ulaşılabilir olması, statükoyu ortadan kaldırabileceği gibi, öğretmenlerin güven düzeylerini de olumlu yönde etkileyebilir. Arslan (2009, 282) da araştırmasında bu maddeyi en yüksek değere ulaşan madde olarak tespit etmiştir. Karabıyık (2011) da araştırma sonucuyla yakın bir sonuca ulaşmıştır. Ölçeğin İletişim Ortamı boyutunun görece en düşük değeri ise, "Okul müdürü, iş prensiplerini oluştururken benim de fikrimi alır" ifadesi ile "madde 18" e ($\bar{X}$=2.99) aittir. Okul müdürlerinin, öğretmenleri kararlara çok fazla katmadığı söylenebilir. Blevins (2001; akt. Yılmaz, 2006) araştırmasında, çalışan işbirliği ile örgütsel güven arasında aynı yönlü ilişkiye rastlandığını vurgulamaktadır. Çalışanların kararlara katılmaları örgütsel güvenin oluşumuna katkı sağlayan bir unsurdur (Asunakutlu, 2002). Rosen ve Jerdee (1977, 628) de karara katılım ile örgütsel güven arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu ortaya çıkartmışlardır. Kararlara katılım ile birlikte, çalışanların yöneticilerine ve örgütlerine güven düzeyleri de artmaktadır (Perry, 2004).

İletişim, örgütlerde kritik rol oynayan etmenlerden biridir. İşleyişlerin sağlıklı yürümesi, çalışanlar arasındaki uyumun sağlanması ve işbirliğinin oluşması için etkili ve sağlıklı iletişimin örgütte hissedilmesi gerekir. Çizelge 30, Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği'nin genel bir görüntüsünü sunmaktadır.

Çizelge 30.

Okullarda Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Örgütsel Güven	n	$\bar{X}$	Ss
1.Boyut: Çalışanlara Duyarlık Düzeyi	408	3.12	.89
2.Boyut: Yöneticiye Güven Düzeyi	408	3.50	.92
3.Boyut: İletişim Ortamı Düzeyi	408	3.53	.84
Okullarda Örgütsel Güven Düzeyi	408	3.38	.84

Çizelgeye göre okulların örgütsel güven düzeyi ($\bar{X}$=3.38) "kısmen katılıyorum" seviyesindedir. Örgütsel güvenin boyutlarına bakıldığında en yüksek değer "büyük ölçüde katılıyorum" ile İletişim Ortamı boyutuna aittir. Daha sonra yöneticiye güven boyutu gelmektedir. Yöneticiye Güven boyutu da "büyük ölçüde katılıyorum" düzeyinde tespit edilmiştir. Çalışanlara Duyarlık ise "kısmen katılıyorum" düzeyiyle en düşük değere sahiptir. Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz'ın (2008) bulguları da birbirine çok yakındır. Ortaöğretim okullarının çalışanları arasında yüksek seviyede iletişim sağlandığı, birbirlerini dinledikleri, düşündüklerini rahatlıkla söyleyebildikleri belirtilebilir. Öğretmenlerin müdürlerine güven duydukları, yöneticilerin kuralları yasalara uygun olarak uyguladıkları söylenebilir. Ancak (Artuksi, 2009) güven kavramının hassas bir kavram olduğuni ve istenen seviyenin "tam katılıyorum" olması gerektiğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu ortalama değer yeterli değildir. Okullarda çalışanlara gösterilen duyarlık ise kısmen katılıyorum düzeyindedir. Bu ortalama değerin de yeterli olmadığı söylenebilir. Öğretmenler yaptıkları iş gereği önemsenmek isterler. Belki de en etkili motivasyon unsurunun bu olduğunu ifade etmek yanlış olmaz.

Araştırmanın bulguları diğer araştırmalarla örtüşmektedir. Benzer bir bulgu Altunel'in (2015) araştırmasında da görülmektedir. İlk ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmasında Altunel (2015), öğretmenlerin örgüte güven düzeyini kısmen katılıyorum olarak tespit etmiştir. Özer ve diğerleri (2006) de Malatya'da gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini kısmen katılıyorum seviyesinde bulmuşlardır. Okullarda ve öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen diğer araştırmaların (Arslan, 2009; Karabıyık, 2011; Memduhoğlu ve Zengin, 2011) bulguları da aynı sonuçları göstermektedir. Baş ve Şentürk (2011) ilköğretim okullarında görev yapan 401 öğretmen üzerinde gerçekleştirdikleri örgütsel güven çalışmasında, öğretmenlerin güven düzeylerini büyük ölçüde katılıyorum seviyede tespit etmişlerdir. İlkokulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven

düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Ayduğ (2014) araştırması sonucunda büyük ölçüde katılıyorum örgütsel güven düzeyini bulmuştur. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini "yüksek" olarak tespit eden pek çok araştırmaya (Ay, 2014; Bilgiç, 2011; Çelik, 2016; Çınar, 2013; Güleryüz, 2017; Güneş, 2014; Özhan, 2016; Yüksel, 2009) rastlanmaktadır. İletişimin güvenle ilişkili olduğu söylenebilir. Güvenin azalmasıyla örgüt çalışanlarının da sorumluluklarını yerine getirmelerinde zorluk yaşanabilir. Conn (2004; akt. Yılmaz, 2006) ve Tschannen-Moran (2004; akt. Kartal, 2010) iletişim kalitesinin artmasıyla örgütsel güvenin de buna bağlı olarak arttığını belirtilmektedirler.

Örgütsel güven düzeyinin örgütteki iletişim şekli, yöneticilerin davranışları, çalışanların birbirlerine olan tavırları ve yöneticilerin liderlik şekilleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Güvenin bir örgütte zayıf olması; yöneticilerin açıklık ilkesine uymamalarından, çalışanların karar alma süreçlerine yeterince dahil edilmemelerinden, yöneticilerin vaat ettiklerini gerçekleştirmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin meslek ilkeleri gereği özellikle güvenle ilşkili hususlara karşı duyarlı oldukları ve okuldaki güven eksikliğinin öğretmenlerin iş verimi ve kalitesini oldukça fazla düşüreceği söylenebilir.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten t testi analizi sonuçları Çizelge 31'de sunulmaktadır.

Çizelge 31.

Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Çalışanlara Duyarlık	Erkek	105	3.14	.84	.220	406	.24
	Kadın	303	3.11	.91			
Yöneticiye Güven	Erkek	105	3.56	.85	.679	406	.14
	Kadın	303	3.48	.95			
İletişim Ortamı	Erkek	105	3.63	.82	1.356	406	.61
	Kadın	303	3.50	.85			
Toplam	Erkek	105	3.44	.79	.778	406	.15
	Kadın	303	3.37	.86			

Çizelge 31'den de görüldüğü üzere, öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (t_{406}= .778, p>.05). Bu bulgu Altunel (2015), Baş ve Şentürk (2011), Çelik (2016), Çeliker

(2015), Çınar (2013), Çiftçi (2014), Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Dede (2017), Denholm (2002), Culver (1994; akt. Karabıyık, 2011, 67), Özek (2016), Özhan (2016), Topaloğlu (2010) ve Yüksel'in (2009) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Örgütsel güvenin cinsiyet değişkeni bağlamında farklılık gösterdiğini tespit eden araştırmalara da rastlanmaktadır. Yılmaz'ın (2006) çalışmasında örgütsel güvenin tüm alt boyutlarda cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu araştırmaya göre, erkek öğretmenlerin yöneticilere olan güvenleri kadın öğretmenlere göre daha fazladır. Bu bulgu, okullarda erkek yöneticilerin çoğunlukta olmasından kaynaklanıyor olabilir. Yücel ve Kalaycı (2009), Ay (2014) ve Artuksi (2009) de örgütsel güvenin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiğini tespit etmiş ve kadınların örgütsel güven algılarının daha fazla olduğunu vurgulamıştır. Diğer bazı araştırmalar da örgütsel güvenin cinsiyet ile farklılık gösterdiğini belirtmektedir (Ayduğ, 2014; Bilgiç, 2011; Conn, 2004; akt. Yılmaz, 2006)

4.2.2. Medeni Durum Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten t testi analizi sonuçları Çizelge 32'de sunulmaktadır.

Çizelge 32.

Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Görüşlerin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	Medeni Durum	n	X̄	Ss	t	Sd	p
Çalışanlara Duyarlık	Bekar	82	3.33	.91	2.441	406	.67
	Evli	326	3.07	.88			
Yöneticiye Güven	Bekar	82	3.64	.88	1.446	406	.60
	Evli	326	3.47	.93			
İletişim Ortamı	Bekar	82	3.67	.81	1.632	406	.39
	Evli	326	3.50	.85			
Toplam	Bekar	82	3.55	.82	1.930	406	.72
	Evli	326	3.34	.84			

Çizelge 32, öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı farklılık yaratmadığını göstermektedir (t_{406}= 1.930, p>.05). Benzer bir bulgu Altun (2010), Altunel (2015), Çintay (2013) ve Yorgancı'nın (2016) araştırmalarında da ortaya çıkmaktadır. Ancak alanyazında farklı bulgulara da rastlanılmaktadır. Conn (2004; akt. Yılmaz, 2006), araştırma sonucunda örgütsel güven düzeyinde medeni

duruma göre fark tespit etmiştir. Dede (2017) de doktora tezinde kamu okulunda çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin medeni duruma göre evli erkekler lehinde farklılaştığını belirtirken, özel okul öğretmenlerinde herhangi bir farklılığa rastlamamıştır.

4.2.3. Görev Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin görev değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten t testi analizi sonuçları Çizelge 33'de sunulmaktadır.

Çizelge 33.
Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Görüşlerin Görev Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	Görev	n	X̄	Ss	t	Sd	p
Çalışanlara Duyarlık	Branş Öğretmeni	348	3.15	.90	1.451	406	.12
	Meslek Öğretmeni	60	2.97	.79			
Yöneticiye Güven	Branş Öğretmeni	348	3.52	.92	1.049	406	.86
	Meslek Öğretmeni	60	3.39	.93			
İletişim Ortamı	Branş Öğretmeni	348	3.55	.84	1.267	406	.98
	Meslek Öğretmeni	60	3.40	.85			
Toplam	Branş Öğretmeni	348	3.41	.85	1.316	406	.61
	Meslek Öğretmeni	60	3.25	.81			

Örgütsel güven düzeyi öğretmenlerin görev tarzına göre anlamlı fark oluşturmamaktadır (t_{406}= 1.316, p>.05). Alan yazında bu bağımsız değişkenle ilgili yeterli sayıda bulguya rastlanılmamaktadır (Eğriboyun, 2013, 131). Araştırmanın bulgusuyla Çintay (2013), Eğriboyun (2013), Güleryüz (2017) ve Özer ve diğerlerinin (2006) araştırma bulguları birbirlerini desteklemektedir. Öztürk (2010), genel lise ve meslek lisesi öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği örgütsel güven çalışmasında, sözel ve sayısal branş öğretmenlerinin meslek öğretmenlerinden daha fazla örgütsel güven düzeyine sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgunun, araştırma bulgusuyla ortalamalar göz önünde bulundurularak benzerlik taşıdığı söylenebilir.

4.2.4. Eğitim Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin eğitim değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten t testi analizi sonuçları Çizelge 34'de sunulmaktadır.

Çizelge 34.

Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Görüşlerin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	**Eğitim**	**n**	**X̄**	**Ss**	**t**	**Sd**	**p**
Çalışanlara Duyarlılık	Lisans	317	3.16	.89	1.719	406	.64
	Lisansüstü	91	2.98	.87			
Yöneticiye Güven	Lisans	317	3.52	.91	.629	406	.52
	Lisansüstü	91	3.45	.96			
İletişim Ortamı	Lisans	317	3.53	.85	.210	406	.90
	Lisansüstü	91	3.51	.83			
Toplam	Lisans	317	3.40	.84	.902	406	.78
	Lisansüstü	91	3.31	.84			

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin örgütlerine olan güven düzeylerinde herhangi bir farklılık saptanmamaktadır (t_{406}= .902, p>.05). Aynı yönde bulgu Altunel (2015), Ay (2014), Baş ve Şentürk (2011), Çiftçi (2014), Çintay (2013), Eğriboyun (2013), Ertürk (2012), Gökduman (2012), İşleyen (2011), Karabıyık (2011), Özek (2016), Blevins (2001; akt. Yılmaz, 2006) ve Yılmaz'ın (2006) araştırmalarında da görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile örgütlerine duydukları güven arasında bir ilişki yoktur.

4.2.5. Yaş Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten tek yönlü varyans-ANOVA testi analizi sonuçları Çizelge 35'de sunulmaktadır.

Çizelge 35.

Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Görüşlerin Yaş Durumuna Göre Karşılaştırılması

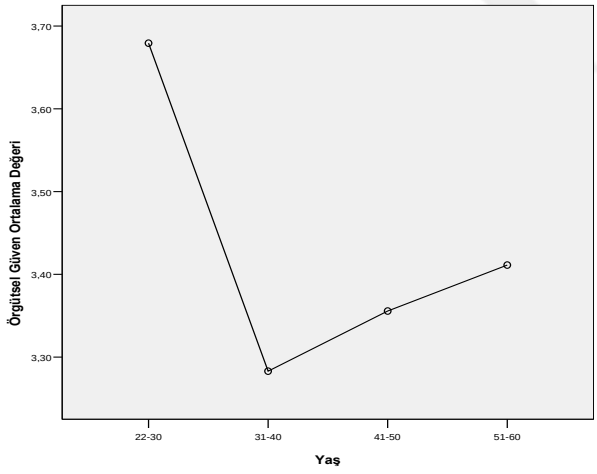
Boyut/Değişken	Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	F	Sd	p	Fark
Çalışanlara Duyarlık	(1)22-30	56	3.50	.88	4.56	3;404	**.00	1 ile 2/3/4
	(2)31-40	114	2.98	.91				
	(3)41-50	169	3.08	.88				
	(4)51-	69	3.15	.79				
	Toplam	408	3.12	.89				
Yöneticiye Güven	(1)22-30	56	3.74	.89	1.68	3;404	.17	YOK
	(2)31-40	114	3.41	.97				
	(3)41-50	169	3.47	.93				
	(4)51-	69	3.53	.85				
	Toplam	408	3.50	.92				
İletişim Ortamı	(1)22-30	56	3.78	.76	2.15	3;404	.09	YOK
	(2)31-40	114	3.45	.88				
	(3)41-50	169	3.50	.83				
	(4)51-	69	3.54	.84				
	Toplam	408	3.53	.84				
Toplam	(1)22-30	56	3.67	.81	2.93	3;404	*.03	1 ile 2/3
	(2)31-40	114	3.28	.88				
	(3)41-50	169	3.35	.83				
	(4)51-	69	3.41	.79				
	Toplam	408	3.38	.84				

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

Levene testi sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olmayışı (p>.05) varyansın homojen olduğunu göstermektedir. Yapılan Levene testi sonucu, tüm boyutlarda ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların eşitliğinin sağlandığı görülmektedir. Bu nedenle parametrik testlerden yararlanılmıştır. ANOVA testi sonucunda yaş değişkeninin anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir ($F_{3\text{-}404}$=2.93, p<.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin toplam puana bakıldığında 22-30 yaş grubu ($\bar{X}$=3.67) ile 31-40 yaş grubu ($\bar{X}$=3.28) ve 41-50 yaş grubu ($\bar{X}$=3.35) arasında 22-30 yaş grubu lehinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Yöneticiye Güven ($F_{3\text{-}404}$=1.68, p>.05) ve İletişim Ortamı ($F_{3\text{-}404}$=2.15, p>.05) boyutlarında yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmamışken, Çalışanlara Duyarlık boyutunda 22-30 yaş grubu ($\bar{X}$=3.50) ile diğer yaş grupları arasında, 22-30 yaş grubu çalışanları lehine anlamlı farklılığa rastlanılmıştır ($F_{3\text{-}404}$=4.56, p>.05).

Alanyazında farklı bulgulara rastlanmaktadır. Örgütsel güvenin yaş ile anlamlı farklılık göstermediğini tespit eden araştırmalar (Altun, 2010; Altunel, 2015; Ayduğ, 2014; Çiftçi, 2014; Çintay, 2013; Dede, 2017; Denholm, 2002; Eğriboyun, 2013; Gider, 2010; Özek, 2016; Yorgancı, 2016; Yüksel, 2009) yanında anlamlı olarak farklılaştığını gösteren çalışmalar (Kartal, 2010; Omarov, 2009) da mevcuttur. Conn (2004; akt. Yılmaz, 2006) örgütsel güven düzeyinin yaş değişkeni ile farklılaştığını tespit etmiştir. Gökduman (2012) yaşı yüksek olan öğretmenlerin yöneticiye güvenlerinin de yükseldiğini belirtmektedir. Güleryüz (2017) örgütsel güven düzeyinin yaş ile anlamlı farklılık yarattığını ve yaş arttıkça yöneticiye güven ve iletişim ortamı boyutlarında azalma görüldüğünü vurgulamaktadır. Özhan (2016) da araştırmayla benzer bir bulguya ulaşmaktadır. Öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmasında araştırmacı, örgütsel güven düzeyi en yüksek yaş aralığının en genç öğretmen grubuna ait olduğunu tespit etmiştir.

Örgütsel güven ortalamalarına bakıldığında "U" şeklinde bir güven eğrisinin varlığı göze çarpmaktadır. Şekil 11, yaş ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi göstermektedir.



Şekil 11. Örgütsel Güven Düzeyi ile Yaş Arasındaki İlişki

Bulgulara göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin güven duyguları en yüksek seviyede iken, daha sonra düşüşe geçmekte ve tekrar yükselme yaşamaktadır. Yaşı en düşük olan öğretmenlerin en yüksek güven düzeyine sahip olmaları, kendilerine gösterilen en ufak ilgiden etkilenmeleri sonucu, çalışma arkadaşlarına ve amirlerine daha kısa sürede güvenmelerine neden olabilir. Yaş aldıkça deneyimin artması ve

beklentilerin (karşıdakine güvenebilmek için gerekli olan) yükselmesi nedeniyle güvenin daha güç oluşması, ortalamaların düşmesinde etkili olabilir.

4.2.6. Kıdem Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten tek yönlü varyans-ANOVA testi analizi sonuçları Çizelge 36'da sunulmaktadır.

Çizelge 36.

Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Görüşlerin Kıdem Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	**Kıdem**	**n**	**X̄**	**Ss**	**F**	**Sd**	**p**	**Fark**
Çalışanlara uyarlık	(1)0-5 Yıl	71	3.46	.87	4.53	3;404	**.00	1 ile 2/3/4
	(2)6-15 Yıl	92	2.99	.98				
	(3)16-20 Yıl	84	3.02	.82				
	(4)21-	161	3.10	.84				
	Toplam	408	3.12	.89				
Yöneticiye Güven	(1)0-5 Yıl	71	3.78	.86	2.89	3;404	*.03	1 ile 2/4
	(2)6-15 Yıl	92	3.36	1.02				
	(3)16-20 Yıl	84	3.50	.85				
	(4)21-	161	3.46	.91				
	Toplam	408	3.50	.92				
İletişim Ortamı	(1)0-5 Yıl	71	3.78	.81	2.57	3;404	*.05	1 ile 2/3/4
	(2)6-15 Yıl	92	3.44	.92				
	(3)16-20 Yıl	84	3.50	.78				
	(4)21-	161	3.49	.83				
	Toplam	408	3.53	.84				
Toplam	(1)0-5 Yıl	71	3.67	.81	3.54	3;404	**.01	1 ile 2/3/4
	(2)6-15 Yıl	92	3.26	.93				
	(3)16-20 Yıl	84	3.34	.77				
	(4)21-	161	3.35	.82				
	Toplam	408	3.38	.84				

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

Levene testi sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olmayışı (p>.05) varyansın homojen olduğunu göstermektedir. Yapılan Levene testi sonucu, tüm boyutlarda ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların eşitliğinin sağlandığı görülmektedir. Bu nedenle parametrik testlerden yararlanılmıştır. ANOVA testi sonucunda kıdem değişkeninin anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir ($F_{3\text{-}404}$=3.54, p<.05). Farklılığın

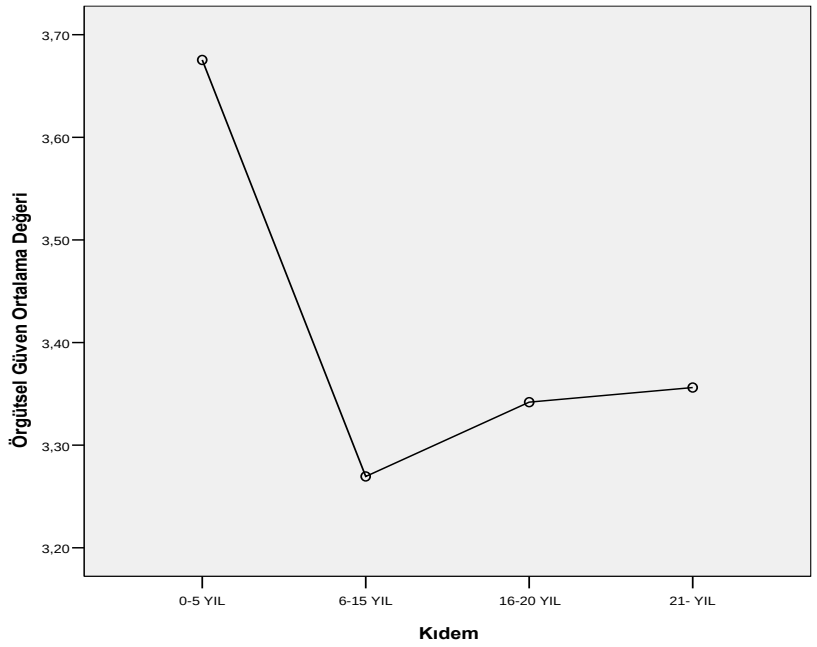
hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. Çalışanlara Duyarlık (F_{3-404}=4.53, p<.05) ve İletişim Ortamı (F_{3-404}=2.57, p<.05) boyutunda en düşük kıdemli öğretmenlerle diğer kıdem grupları arasında 0-5 yıllık kıdemli öğretmenler lehinde anlamlı fark vardır. Yöneticiye Güven boyutunda (F_{3-404}=2.89, p<.05) en düşük kıdemli öğretmenler ($\bar{X}$=3.78) ile 6-15 yıldır çalışan öğretmenler ($\bar{X}$=3.36) ve 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler ($\bar{X}$=3.46) arasında anlamlı fark 0-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehindedir. Ortalamalara bakıldığında meslekte geçirilen süre arttıkça örgüte güven ortalamalarının düşüşe geçtiği görülmektedir.

Araştırmanın bulgusuyla Polat'ın (2007) doktora araştırma bulgusu örtüşmektedir. Buna göre kıdemi en düşük olan öğretmenler örgütlerine diğerlerine görece daha fazla güven duymaktadırlar. Baş ve Şentürk (2011) ile Bilgiç'in (2011) çalışmalarında da örgütsel güven ile kıdem arasında anlamlı farklılık tespit edilmektedir. Özer ve diğerlerinin (2006) araştırmalarında Yöneticiye Güven boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmaktadır. Öztürk'ün (2010) ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirdiği çalışmasında da, öğretmenlerin örgüte güven düzeylerinin kıdem ile birlikte farklılaştığı sonucu ortaya çıkmıştır. Genel anlamda örgütsel güven düzeyinin, kıdemi en düşük ve en yüksek olan gruplarda daha fazla görüldüğü söylenebilir. Bu yönüyle Öztürk'ün (2010) tez çalışması araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Yorgancı (2016) da örgütsel güvenin öğretmenler üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasında kıdem değişkeninin anlamlı olarak farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Conn (2004, akt. Yılmaz, 2006) da benzer bulguya rastlamaktadır. Araştırmanın bulgusuyla benzer bir başka bulguya Güleryüz'ün (2017) yüksek lisans tezinde rastlanmaktadır. Buna göre, kıdem arttıkça örgütsel güven düzeyi azalmaktadır.

Alanyazında tam tersi bulgulara da rastlanmaktadır. Örgütsel güvenin kıdem ile birlikte anlamlı değişim gerçekleştirmediğini tespit eden araştırmacılar da bulunmaktadır (Altun, 2010; Altunel, 2015; Annamali, Abdullah ve Alazidiyeen, 2010; Ayduğ, 2014; Çelik, 2016; Çeliker, 2015; Çınar, 2013; Çiftçi, 2014; Çintay, 2013; Dede, 2017; Denholm, 2002; Eğriboyun, 2013; Kartal, 2010; Özek, 2016; Yılmaz, 2005). Özhan (2016), kıdem değişkeninin örgütsel güven düzeyinde anlamlı fark yaratmadığını ortaya çıkartmıştır ancak ortalamalara bakıldığında, kıdemi en düşük olan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu ve araştırmayla benzerlik taşıdığı söylenebilir. Okullarda öğretmenlere baskı düzeyi ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi araştıran Culver (1994; akt. Karabıyık, 2011, 49) da kıdeme göre örgütsel güvenin anlamlı düzeyde farklılaşmadığını belirtmektedir. Kalkan'ın (2015) doktora tezindeki

bulgu, öğretmenlerin yöneticiye güven düzeyinin kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği ancak paydaşlara güven düzeyinde kıdemi çok olan çalışanlar lehine farklılaştığı yönündedir.

Alanyazındaki bulgular genel olarak güvenin kıdem ile birlikte arttığını ortaya koymaktadır. Ancak araştırma bulgusu kıdem ile örgütsel güven arasında "U" biçimli bir ilişkinin varlığını tespit etmektedir. Şekil 12, kıdem ile örgütsel güven arasındaki "U" şeklindeki ilişkiyi göstermektedir.



Şekil 12. Örgütsel Güven Düzeyi ile Kıdem Arasındaki İlişki

Mesleklerinin ilk yıllarını deneyimleyen öğretmenlerin örgütsel güven algılarının en yüksek seviyede bulunduğunu, kıdem arttıkça bu güvenin azaldığını söylemek mümkündür. Bunun sebebi, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki ve kişisel deneyimlerinin yeterli olmamasından dolayı diğer meslektaşlarına çok çabuk güven duymalarından kaynaklanıyor olabilir. Kıdem arttıkça kazanılan deneyimler ışığında, öğretmenlerin meslektaşlarına güvenme hususunda daha fazla dikkatli olma çabası içerisine girdikleri ve bu yüzden de ortalamaların düştüğü belirtilebilir.

4.2.7. Okulda Çalışılan Süre Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin okulda çalışılan süre değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten tek yönlü varyans-ANOVA testi analizi sonuçları Çizelge 37'de sunulmaktadır.

Çizelge 37.

Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Görüşlerin Okulda Çalışılan Süreye Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	Süre	n	X̄	Ss	F	Sd	p	Fark
Çalışanlara Duyarlık	(1)1-2 Yıl	130	3.29	.91	2.92	3;404	*.03	1 ile 3
	(2)3-5 Yıl	124	3.11	.94				
	(3)6-9 Yıl	76	2.92	.78				
	(4)10-	78	3.07	.83				
	Toplam	408	3.12	.89				
Yöneticiye Güven	(1)1-2 Yıl	130	3.65	.95	3.09	3;404	*.02	1 ile 3/4
	(2)3-5 Yıl	124	3.55	.94				
	(3)6-9 Yıl	76	3.29	.88				
	(4)10-	78	3.38	.84				
	Toplam	408	3.50	.92				
İletişim Ortamı	(1)1-2 Yıl	130	3.67	.86	2.61	3;404	.05	YOK
	(2)3-5 Yıl	124	3.55	.84				
	(3)6-9 Yıl	76	3.37	.83				
	(4)10-	78	3.42	.81				
	Toplam	408	3.53	.84				
Toplam	(1)1-2 Yıl	130	3.54	.86	3.10	3;404	*.02	1 ile 3/4
	(2)3-5 Yıl	124	3.40	.87				
	(3)6-9 Yıl	76	3.19	.78				
	(4)10-	78	3.29	.79				
	Toplam	408	3.38	.84				

*p<.05

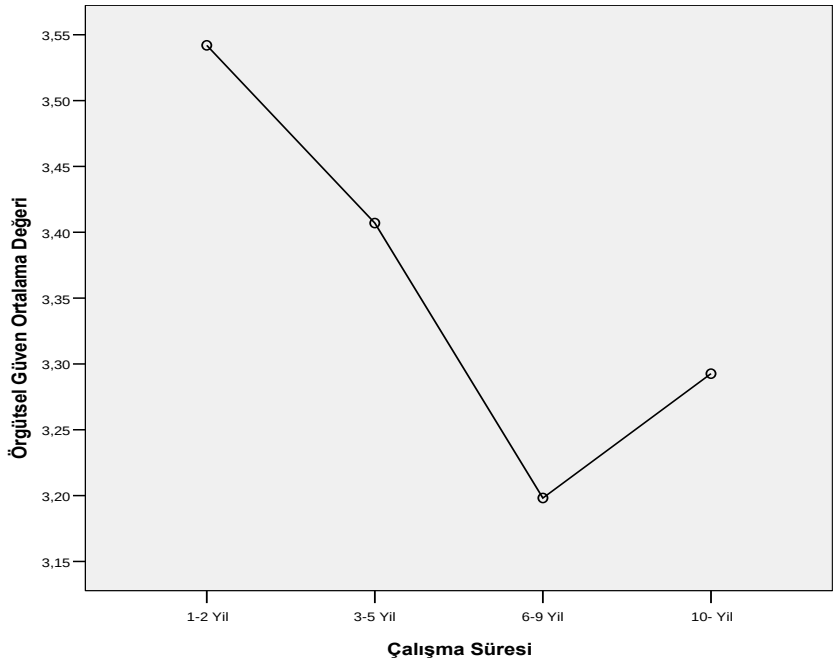
Levene testi sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olmayışı (p>.05) varyansın homojen olduğunu göstermektedir. Yapılan Levene testi sonucu, tüm boyutlarda ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların eşitliğinin sağlandığı görülmektedir. Bu nedenle parametrik testlerden yararlanılmıştır. ANOVA testi sonucunda okulda çalışılan süre değişkeninin anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir ($F_{3\text{-}404}$=3.10, p<.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. Buna göre Yöneticiye Güven boyutunda, okulda çalışma süresi en düşük olan öğretmenler (X̄=3.65) ile 6-9 yıldır çalışan (X̄=3.29) ve 10 yıl ve üstü çalışan

($\bar{X}$=3.38) öğretmenler arasında 1-2 yıldır okulda çalışan öğretmenler lehinde anlamlı fark görülmektedir (F_{3-404}=3.09, p<.05). Çalışanlara Duyarlık boyutunda ise çalışma süresi en düşük öğretmen grubu ($\bar{X}$=3.29) ile 6-9 yıldır çalışan öğretmen grubu ($\bar{X}$=2.92) arasında en yeni öğretmenler lehinde fark oluşmaktadır (F_{3-404}=2.09, p<.05). İletişim Ortamı boyutunda ise gruplar arasında herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır. Ancak ortalamalara bakıldığında, diğer boyutlarda görüldüğü üzere burada da çalışılan süre arttıkça güven düzeyinin azaldığı gözlemlenmektedir.

Araştırma bulguları diğer araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Özellikle Polat'ın (2007) doktora tezindeki bulgu ile araştırmanın bulgusu birbirleriyle örtüşmektedir. Polat (2007, 108) da öğretmenlerin okula ilk atandıkları yıllarda örgütsel güven düzeylerinin daha fazla olduğunu, okuldaki görev süresi arttıkça güven düzeyinin azaldığı, daha sonra tekrar arttığını belirtmektedir. Çelik'in (2016) araştırmasında örgütsel güven düzeyi, okulda çalışılan süre değişkenine göre anlamlı fark oluşturmazken, güven ortalamalarının okuldaki çalışma süresinin en az olduğu kategoride yüksek çıkması, süre geçtikçe ortalamanın düşüp, sonrasında tekrar yükselişe geçmesi benzer bir tablo yaratmaktadır. Bu tablo E. Uysal'ın (2014) araştırmasında da aynı şekilde gelişmiştir. Çınar'ın (2013) araştırması da aynı bulguyu tespit etmektedir. Özellikle yöneticiye güven boyutunda araştırmacı anlamlı fark tespit etmiş olup, okuldaki hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin örgüte ve müdüre güven ortalamalarının daha yüksek çıktığını belirtmektedir (Çınar, 2013, 119). Araştırma bulgusu ile zıtlık gösteren çalışmalar da mevcuttur. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin incelendiği bir araştırmada ise okulda çalışma süresi arttıkça öğretmenin yöneticiye olan güveninde de artış yaşandığı görülmüştür (Ertürk, 2012, 51). Horuz (2014) da benzer olarak süre ile güven arasında aynı yönlü bir ilişkiye rastlamıştır. Bunlardan başka diğer araştırmalar da okulda çalışılan süre değişkeni açısından örgütsel güven düzeyinde anlamlı farklılık tespit etmemişlerdir (Altunel, 2015; Ay, 2014; Ayduğ, 2014; Bilgiç, 2011; Çintay, 2013; Güneş, 2014).

Araştırma bulgularına göre, okula yeni gelen öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güven en yüksek seviyededir. Aynı şekilde okulda yeni çalışmaya başlayan öğretmenler, kendilerine daha fazla duyarlık gösterildiğini belirtmektedirler. Ancak her iki boyutta da güven düzeyleri düşüşe geçmektedir. Bunun nedeni, yeni gelen öğretmenlerin meslektaşları ve yöneticileri tarafından normalden fazla ilgiye maruz kalmaları, yöneticilerini yeterince tanımadıkları için onlar hakkında olumsuz görüş

beyan etmemeleri olabilir. Öğretmenlerin okulda çalıştıkları süre arttıkça yöneticilerine olan güven düzeyinin ve ilginin azalması, yöneticilerin öğretmenler üzerinde güven duygusunu yaratamadıkları sonucunu ortaya çıkartabilir. Şekil 13, örgütsel güven ile çalışma süresi arasındaki ilişkiyi göstermektedir.



Şekil 13. Örgütsel Güven Düzeyi ile Okulda Çalışılan Süre Arasındaki İlişki

Buna göre okulda çalışma süresi arttıkça güven değeri azalmakta ancak sonra tekrar yükselişe geçmektedir.

4.2.8. Okul Büyüklüğü (Öğretmen Sayısı) Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten tek yönlü varyans-ANOVA testi analizi sonuçları Çizelge 38'de sunulmaktadır.

Çizelge 38.

Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Görüşlerin Okul Büyüklüğüne Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	Öğretmen Sayısı	n	X̄	Ss	F	Sd	p	Fark
Çalışanlara Duyarlık	(1)0-50	146	3.21	.90	4.12	2;405	*.01	3 ile 1/2
	(2)51-100	205	3.14	.89				
	(3)101-	57	2.82	.78				
	Toplam	408	3.12	.89				
Yöneticiye Güven	(1)0-50	146	3.58	.93	6.92	2;405	**.00	3 ile 1/2
	(2)51-100	205	3.57	.90				
	(3)101-	57	3.08	.90				
	Toplam	408	3.50	.92				
İletişim Ortamı	(1)0-50	146	3.63	.78	7.23	2;405	**.00	3 ile 1/2
	(2)51-100	205	3.56	.88				
	(3)101-	57	3.15	.76				
	Toplam	408	3.53	.84				
Toplam	(1)0-50	146	3.47	.82	6.57	2;405	**.00	3 ile 1/2
	(2)51-100	205	3.42	.86				
	(3)101-	57	3.02	.76				
	Toplam	408	3.38	.84				

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

Levene testi sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olmayışı (p>.05) varyansın homojen olduğunu göstermektedir. Yapılan Levene testi sonucu, tüm boyutlarda ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların eşitliğinin sağlandığı görülmektedir. Bu nedenle parametrik testlerden yararlanılmıştır. ANOVA testi sonucunda okul hacmi değişkeninin anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir ($F_{2\text{-}405}$=6.57, p<.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. Çizelge 38'e göre, tüm boyutlarda öğretmen sayısı yüksek okullar ile küçük ve orta ölçekli okullar arasında öğretmen sayısı daha fazla okullar aleyhinde anlamlı fark görülmektedir. Başka bir deyişle, öğretmen sayısı arttıkça okulların örgütsel güven düzeyleri azalmaktadır.

Bulgular diğer araştırma bulgularıyla (Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008; Özer ve diğerleri, 2006; Yılmaz, 2006) paralellik göstermektedir. Kupersmith'in (1983; akt. Yılmaz, 2006) araştırması da aynı bulguyu elde etmiştir. Araştırmacı, okuldaki öğretmen sayısı ile okulun örgütsel güven düzeyi arasında ters yönlü ilişki bulmuştur. Küçük ölçekli okullarda çalışanlara daha fazla duyarlı davranılmakta, yöneticiye güven artmakta ve iletişim daha etkili gerçekleşmektedir (Zengin, 2011). Ay (2014) okuldaki

öğretmen sayısı arttıkça, örgüte güven ve yöneticiye güven düzeylerinin azaldığını ve farkın anlamlı olduğunu hesaplamıştır. Aynı şekilde Polat (2007) doktora tezinde okuldaki öğretmen sayısının artmasıyla birlikte örgütsel güvende azalma tespit etmiştir. Goddard ve Salloum (2009, 298) okulun büyüklüğü ile güven arasında ilişki tespit etmektedir. Buna göre okul büyüdükçe güvenin oluşturulması zorlaşmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerini kullanarak öğretmen ve yöneticilerin örgütsel güven algılarını araştıran S. Başaran (2011), öğretmenlerin kendilerini küçük ölçekli okullarda daha rahat ve güvende hissettiklerini tespit etmiştir. Çınar (2013) da araştırmasında öğretmen sayısı arttıkça örgütsel güven düzeyinin azaldığını gözlemlemiştir. E. Uysal (2014) farklı büyüklükteki okullar üzerinde yaptığı örgütsel güven konulu araştırmasında gruplar arasında anlamlı farklılığa rastlamış ve bunun küçük okullar lehine olduğunu belirlemiştir. Diğer araştırmalar da aynı bulgulara ulaşmaktadırlar (Bilgiç, 2011; Brunard ve Brian, 1994; Dede, 2017; Memduhoğlu ve Zengin, 2011; Van Maele ve Van Houtte, 2009)

Buradan yola çıkarak, okul küçüldükçe örgüte olan güvenin yükseldiği söylenebilir. Küçük okullarda çalışanlar doğal olarak birbirlerini daha sık görmektedirler. Bu da onların daha kısa zamanda birbirlerini tanımalarına neden olmaktadır. Fu (2004, 23), güven ile sosyal sermaye arasındaki ilişkiye vurgu yaptığı çalışmasında, güvenin sosyal sermayeyi geliştiren bir ön şart olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla okul küçüldükçe öğretmenler arasındaki güven düzeyinin yükseldiği (Arlı, 2011, 40) ve sosyal sermaye kalitesinin arttığı (Güngör ve Ergen, 2014) belirtilmektedir. Öğretmenlerin hem birbirlerini hem de yöneticilerini daha iyi tanımaları, okulla ilgili düşüncelerin özgürce ortaya çıkmasında sebep olabilir. Yöneticisini daha sık gören ve onları tanıma fırsatı elde eden öğretmenler, güven duygusunu daha kolay oluşturabilir. Herkesin birbirini tanıdığı bir okulda yardımlaşmanın daha fazla olması, arkadaşlığın daha yoğun yaşanması ve sonuçta çalışanlara karşı daha duyarlı olunması beklenebilir.

4.2.9. Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin okul türüne göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten tek yönlü varyans-ANOVA testi analizi sonuçları Çizelge 39'da sunulmaktadır.

Çizelge 39.

Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Görüşlerin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	**Okul Türü**	**n**	**X̄**	**Ss**	**F**	**Sd**	**p**	**Fark**
Çalışanlara Duyarlık	(1)Kamu A.L.	131	3.05	.89	18.49	3;404	**.00	3 ile 1/2 4 ile 1/2
	(2)Kamu M.L.	188	2.90	.81				
	(3)Özel A.L.	50	3.70	.77				
	(4)Özel M.L.	39	3.68	.84				
	Toplam	408	3.12	.89				
Yöneticiye Güven	(1)Kamu A.L.	131	3.48	.93	9.92	3;404	**.00	3 ile 1/2 4 ile 1/2
	(2)Kamu M.L.	188	3.31	.90				
	(3)Özel A.L.	50	3.99	.79				
	(4)Özel M.L.	39	3.88	.86				
	Toplam	408	3.50	.84				
İletişim Ortamı	(1)Kamu A.L.	131	3.54	.82	10.89	3;404	**.00	3 ile 1/2 4 ile 1/2
	(2)Kamu M.L.	188	3.33	.85				
	(3)Özel A.L.	50	3.99	.71				
	(4)Özel M.L.	39	3.85	.74				
	Toplam	408	3.53	.84				
Toplam	(1)Kamu A.L.	131	3.36	.83	14.06	3;404	**.00	3 ile 1/2 4 ile 1/2
	(2)Kamu M.L.	188	3.18	.81				
	(3)Özel A.L.	50	3.89	.70				
	(4)Özel M.L.	39	3.80	.78				
	Toplam	408	3.38	.84				

**p<.01

Levene testi sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olmayışı (p>.05) varyansın homojen olduğunu göstermektedir. Yapılan Levene testi sonucu, tüm boyutlarda ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların eşitliğinin sağlandığı görülmektedir. Bu nedenle parametrik testlerden yararlanılmıştır. ANOVA testi sonucunda okul türü değişkeninin anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir ($F_{3\text{-}404}$=14.06, p<.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. Kamu okullarıyla özel okullar karşılaştırıldığında, Kamu Anadolu Liselerinin (X̄=3.36) ve Kamu Meslek Liselerinin (X̄=3.18) örgütsel güvenleri "kısmen katılıyorum" düzeyinde,

Özel Anadolu Liselerinin ($\bar{X}$=3.89) ve Özel Meslek Liselerinin ($\bar{X}$=3.80) örgütsel güven düzeylerinin "büyük ölçüde katılıyorum" düzeyinde tespit edildiği görülmektedir. Özel ortaöğretim okullarının örgütsel güven düzeylerinin kamu ortaöğretim okullarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çalışanlara Duyarlık boyutunda kamu okullarının örgütsel güven düzeyleri "kısmen katılıyorum" seviyesindedir. Özel okulların ise örgütsel güven düzeyleri Çalışanlara Duyarlık boyutunda "büyük ölçüde katılıyorum" olarak bulunmuştur. Özel Anadolu Liseleri ($\bar{X}$=3.70) ve Özel Meslek Liseleri ($\bar{X}$=3.68) ile Kamu Anadolu Liseleri ($\bar{X}$=3.05) ve Kamu Meslek Liseleri ($\bar{X}$=2.90) karşılaştırıldığında, ortaya çıkan anlamlı fark Özel Anadolu Liseleri ve Özel Meslek Liseleri lehinedir ($F_{3\text{-}404}$=18.49, p<.05). Yöneticiye Güven boyutunda Kamu Anadolu Liseleri ile Özel Anadolu ve Özel Meslek Liselerinin örgütsel güven düzeyleri "büyük ölçüde katılıyorum", Kamu Meslek Liselerinin ise "kısmen katılıyorum" olarak bulunmuştur. Kamu Anadolu Liseleri ($\bar{X}$=3.48) ve Kamu Meslek Liseleri ($\bar{X}$=3.31) ile Özel Anadolu Liseleri ($\bar{X}$=3.99) ve Özel Meslek Liseleri ($\bar{X}$=3.88) arasındaki anlamlı fark özel okullar lehinedir ($F_{3\text{-}404}$=9.92, p<.05). İletişim Ortamı boyutunda Kamu Anadolu Liseleri ile Özel Anadolu ve Özel Meslek Liselerinin örgütsel güven düzeyleri "büyük ölçüde katılıyorum", Kamu Meslek Liselerinin ise "kısmen katılıyorum" olarak tespit edilmiştir. Kamu Anadolu Liseleri ($\bar{X}$=3.54) ve Kamu Meslek Liseleri ($\bar{X}$=3.33) ile Özel Anadolu Liseleri ($\bar{X}$=3.99) ve Özel Meslek Liseleri ($\bar{X}$=3.85) arasındaki anlamlı fark özel okullar lehinedir ($F_{3\text{-}404}$=10.89, p<.05).

Bu bulgular, Yüksel'in (2009) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Çınar (2013) da, yöneticilerin "farklılıkla yönetim" davranışları ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında, kamu okulu bağlamında Anadolu Liselerinin, Meslek Liselerine göre daha fazla örgütsel güven düzeyine sahip olduğunu tespit etmiştir. Dede (2017) özel okulda çalışan öğretmenlerin yöneticiye ve örgüte duydukları güvenin, kamu okullarında çalışan öğretmenlerin duydukları güvenden daha fazla olduğunu belirtmektedir. Okul türüne göre örgütsel güven düzeyini araştıran ve benzer bulgulara rastlayan bir başka çalışma da, Anadolu Liselerinde göre yapan öğretmenlerin Meslek Liselerinde çalışanlara göre daha fazla örgütsel güvene sahip olduklarını vurgulamaktadır (Polat, 2013). Genel lise ile meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerini incelendiği tezinde Kartal (2010), genel liselerdeki öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güven düzeyini belirten ortalama değerler ile meslektaşlarına duydukları güven ortalamalarının meslek lisesindeki öğretmenlerden

daha yüksek olduğunu tespit etmektedir. Tam tersi bir bulguya da rastlanmaktadır. Öztürk (2010) genel lise ile meslek lisesi arasında karşılaştırmalı gerçekleştirdiği tezinde genel lise öğretmenlerinin İletişim Ortamı boyutunda meslek lisesi öğretmenlerine göre daha fazla örgütsel güvene sahip olduklarını, Çalışanlara Duyarlık boyutunda ise meslek lisesi öğretmenlerinin daha fazla örgütsel güvene sahip olduklarını belirlemiştir.

Öğretmenlere özel okullarda kamu okullarından daha fazla duyarlık gösterildiği, özel okullardaki yöneticilere öğretmenlerin daha çok güvendikleri ve ileşitim ortamının özel okullarda daha etkili olduğu bulgulara bakılarak belirtilebilir. Kamu okullarının kendi içlerindeki duruma bakıldığında, Anadolu Liselerinin örgütsel güven düzeylerinin; Yöneticiye Güven, İletişim Ortamı ve Çalışanlara Duyarlık boyutlarının her birinde Meslek Liselerine oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Özel okulların kendi içinde ise Anadolu Liselerinin aynı şekilde her boyutta Meslek Liselerinden daha fazla örgütsel güven düzeyine sahip olduğu ortaya çıkmaktadır.

Özel okullarda hizmet anlayışının daha fazla öne çıktığı söylenebilir. Özellikle "içsel pazarlama" diye adlandırılan ve örgüt içindeki birimlerin birbirlerini müşteri olarak gördükleri bir yönetim tarzının hüküm sürdüğü belirtilebilir. Bu anlayış, özel okulların iletişim kalitesinin artmasında rol oynayabilir. Öğretmenlerin gerek velilerle iletişimlerinin kalitesinde gerekse öğrencilere verilecek eğitimin nitelikli olmasında özel okulların daha hassas olduğu ve bu yüzden de hizmet içi eğitimlerin belirlenmesinde ihtiyacın göz önüne alındığı söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerine ve yöneticilerine güvenmelerine sebep olabilir.

4.3. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

İş Doyumu Ölçeği (İDÖ); İçsel Doyum (İD) ve Dışsal Doyum (DD) olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Çizelge 40, İş Doyumu Ölçeği'nin Dışsal Doyum boyutu maddeleri ve toplamının ortalama ve standart sapma değerlerini göstermektedir.

Çizelge 40.

İş Doyum Ölçeğinin Dışsal Doyum Boyutu Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	**Dışsal Doyum Boyutu**	**n**	**X̄**	**Ss**
19	Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmem bakımından	408	3.26	1.13
5	Yöneticimin karar vermedeki yeteneği bakımından	408	3.23	1.10
6	Yöneticimin öğretmenleri idare tarzı bakımından	408	3.21	1.15
13	Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret bakımından	408	2.62	1.09
14	İş içinde terfi olanağımın olması bakımından	408	2.61	1.15
18	Çalışma arkadaşlarımın anlaşabilmeleri bakımından	408	3.64	1.00
17	Çalışma şartları bakımından	408	3.20	1.04
Dışsal Doyum Boyutu Ağırlıklı Ortalaması			3.11	.82

Çizelge 40, öğretmenlerin Dışsal Doyum boyutuna verdikleri cevapların ortalamasını, diğer bir deyişle; onların iş arkadaşlarıyla ilişkileri, çalışma koşulları, yönetim tarafından gördükleri davranış, aldıkları ücret ve yükselme olanağı bakımından duydukları doyumun düzeyini göstermektedir. Buna göre, öğretmenlerin işlerinden duydukları dışsal doyumun ($\bar{X}$=3.11) "kısmen memnunum" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Karataş ve Güleş'in (2010) bulgusu "büyük ölçüde memnunum" düzeyinde tespit edilmiştir.

Dışsal Doyum boyutundaki görece en yüksek değeri, "Çalışma arkadaşlarımın anlaşabilmeleri bakımından" ifadesi ile "madde 18" ($\bar{X}$=3.64) almıştır. En düşük değerler ise "Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret bakımından" ifadesi ile "madde 13" ($\bar{X}$=2.62) ve "İş içinde terfi olanağımın olması bakımından" ifadesi ile "madde 14" e ($\bar{X}$=2.61) aittir. Araştırmanın bulguları ile Kete (2015) ve Ünverdi'nin (2016) bulguları uyuşmaktadır. Her iki boyutta da araştırmacılar aynı maddeleri en düşük değer olarak tespit etmişlerdir.

Görüldüğü üzere, öğretmenlerin maaşları onları memnun etmemekte ve terfi imkanları bakımından geleceğe yönelik umutlandırmamaktadır. Ancak Bogler'in (2001, 666) vurguladığına göre kişisel ilişkilerin öğretmenlerin iş doyumlarında önemli bir yeri vardır. Öğretmenleri işlerinde mutlu kılan nedenlerin başında meslektaşlarıyla olan ilişkilerin geldiği söylenebilir. Dışsal doyumun kısmen memnunum düzeyinde

bulunması, öğretmenlerin aldıkları ücret, emekleri karşılığında takdir edilme, çalışma şartları gibi unsurlarda okulların yetersiz kaldığını göstermektedir. Yöneticilerin okulları idare etme tarzı, öğretmenlerin işlerinde yükselme şansı bulamamaları dışsal doyumun düşmesine neden olabilir. Çizelge 41, İş Doyumu Ölçeği'nin İçsel Doyum boyutuna göre ortalama ve standart sapma değerlerini göstermektedir.

Çizelge 41.

İş Doyum Ölçeğinin İçsel Doyum Boyutu Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	**İçsel Doyum Boyutu**	**n**	**X̄**	**Ss**
20	Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden	408	3.61	1.07
2	Tek başıma çalışma olanağı olması bakımından	408	3.55	1.00
3	Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansımın olması bakımından	408	3.41	.99
7	Vicdana aykırı olmayan işler yapabilme şansı bakımından	408	3.67	1.02
8	Sabit iş olanağı sunması bakımından	408	3.62	.97
9	Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olabilmem bakımından	408	3.87	.94
10	Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından	408	3.48	1.01
11	Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansımın olması bakımından	408	3.69	.98
12	İşle ilgili alınan kararların uygulanmaya konulması bakımından	408	3.41	.98
16	Yeteneklerimi kullanabilme şansı sağlaması bakımından	408	3.35	1.00
İçsel Doyum Boyutu Ağırlıklı Ortalaması			3.56	.76

Çizelge 41, öğretmenlerin İçsel Doyum boyutuna verdikleri cevapların ortalamasını, diğer bir deyişle; onların mesleki bilgi ve becerilerini işlerinde kullanabilmeleri, duydukları başarı hissi, mesleğin toplumdaki önemi ve değeri gibi etkenlerin işlerindeki doyumu etkileme düzeyini yansıtmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin işlerinden duydukları içsel doyumun ($\bar{X}$=3.56) "büyük ölçüde memnunum" düzeyinde olduğu söylenebilir. Karataş ve Güleş'in (2010) bulgusu araştırma ile paralellik göstermektedir.

İçsel Doyum boyutundaki görece en yüksek değeri, "Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olabilmem bakımından" ifadesi ile "madde 9" ($\bar{X}$=3.87) almıştır. En düşük değer ise "Yeteneklerimi kullanabilme şansı sağlaması bakımından" ifadesi ile "madde 16"ya ($\bar{X}$=3.35) aittir. Görüldüğü üzere, öğretmenleri işlerinde doyuma ulaştıran unsurun mesleğin taşıdığı önem, başkalarına yol gösterici konumda olma isteği olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin yeteneklerini serbestçe daha fazla kullanma arzusu duydukları belirtilebilir. Çizelge 42, araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeylerini göstermektedir.

Çizelge 42.

İş Doyum Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İş Doyumu	**n**	**$\bar{X}$**	**Ss**
1.Boyut: İçsel Doyum Düzeyi	408	3.56	.76
2.Boyut: Dışsal Doyum Düzeyi	408	3.11	.82
Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyi	408	3.33	.74

Çizelge 42'ye göre, öğretmenlerin iş doyumu düzeyi "kısmen memnunum" seviyesindedir. Tunacan ve Çetin (2009) de paralel yönde bulgulara ulaşmaktadırlar. Bilir'in (2007) öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında iş doyumu düzeyi "kısmen memnunum" olarak bulunmuştur. Akbulut (2015) doktora tezinde ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin iş doyumunu büyük ölçüde memnunum olarak tespit etmiştir. M. Başaran (2017) da 250 öğretmen üzerinde gerçekleştirdiği tezinde iş doyum düzeyini aynı şekilde bulmuştur. Karataş ve Güleş (2010) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkisini araştırdıkları makalelerinde öğretmenlerin işlerinden büyük ölçüde memnunum düzeyinde memnun olduklarını tespit etmişlerdir. Eranıl (2014) mesleki ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerini incelemiş ve büyük ölçüde memnunum düzeyinde bulmuştur. Neuman (1997) araştırmayla benzer sonuçlara ulaşarak, öğretmenlerin içsel doyumlarının yüksek, dışsal doyumlarının düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Papin (2005) de aynı şekilde içsel doyum düzeyinin öğretmenlerde daha yüksek gerçekleştiğini tespit etmektedir. Özdayı (1990, 330) doktora tezinde öğretmenlerin iş doyumunda içsel faktörlerden daha fazla etkilendiklerini ve dışsal doyumun daha düşük olduğunu belirtmektedir.

Genel bir değerlendirme yapılacak olursa, öğretmenlerin en yüksek işaretledikleri maddeler; öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu değer, yaratıcılık ve bilginin önemi, vicdan ve adalete vurgu yaparken, en düşük maddeler maddi olanaklara, işin kendisinden doğan durumları işaret etmektedir. Açıkça söylenebilir ki, öğretmenler içsel olarak doyuma daha fazla ulaşmaktadırlar.

4.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten t testi analizi sonuçları Çizelge 43'de sunulmaktadır.

Çizelge 43.

İş Doyumu Düzeyine İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	**Cinsiyet**	**n**	**X̄**	**Ss**	**t**	**Sd**	**p**
Dışsal Doyum	Erkek	105	3.12	.76	.155	406	.23
	Kadın	303	3.10	.84			
İçsel Doyum	Erkek	105	3.50	.74	.926	406	.39
	Kadın	303	3.58	.77			
Toplam	Erkek	105	3.31	.70	.389	406	.11
	Kadın	303	3.34	.76			

Çizelge 43'e göre, öğretmenlerin cinsiyete göre iş doyumlarında herhangi bir anlamlı farklılık yoktur (t_{406}= .389, p>.05) . Bu bulgu diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir (Bilir, 2007; Eranıl, 2014; Ersarı ve Naktiyok, 2012; M. Başaran, 2017; Karaköse ve Kocabaş, 2006; Papin, 2005; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Ünverdi, 2016).

4.3.2. Medeni Durum Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten t testi analizi sonuçları Çizelge 44'de sunulmaktadır.

Çizelge 44.

İş Doyumu Düzeyine İlişkin Görüşlerin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	Medeni Durum	n	X̄	Ss	t	Sd	p
Dışsal Doyum	Bekar	82	3.15	.82	.552	406	.98
	Evli	326	3.10	.82			
İçsel Doyum	Bekar	82	3.57	.80	.169	406	.26
	Evli	326	3.56	.75			
Toplam	Bekar	82	3.36	.77	.392	406	.57
	Evli	326	3.33	.74			

Çizelge 44'den de görülebileceği üzere, medeni durum ile iş doyumu arasında anlamlı farklılık saptanmamaktadır (t_{406}= .392, p>.05). Ersarı ve Naktiyok (2012) ile Ayan, Kocacık ve Karakuş (2009) da araştırmalarında iş doyumunun medeni durum ile farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Türkiye ve Azerbeycan'daki öğretmenlerin karşılaştırmalı iş doyumlarını araştıran Aliyev (2004) de benzer bir bulguya ulaşmaktadır. Ünverdi (2016), Ö. Kılıç (2011) ve Koustellios'un (2001) bulgularında da medeni durum iş doyumunda anlamlı fark oluşturmamaktadır.

4.3.3. Görev Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin göreve göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten t testi analizi sonuçları Çizelge 45'de sunulmaktadır.

Çizelge 45.

İş Doyumu Düzeyine İlişkin Görüşlerin Görev Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	Görev	n	X̄	Ss	t	Sd	p
Dışsal Doyum	Branş Öğretmeni	348	3.13	.83	1.134	406	.71
	Meslek Öğretmeni	60	3.30	.78			
İçsel Doyum	Branş Öğretmeni	348	3.57	.78	.708	406	.07
	Meslek Öğretmeni	60	3.50	.64			
Toplam	Branş Öğretmeni	348	3.35	.76	.988	406	.22
	Meslek Öğretmeni	60	3.25	.66			

Branş öğretmenleri ile meslek öğretmenlerinin arasında iş doyumu düzeylerinde anlamlı farka rastlanılmamıştır (t_{406}= .988, p>.05). Ünverdi (2016) de tezinde öğretmenlerin görev değişkenine göre iş doyumlarında anlamlı farklılık tespit etmemiştir.

4.3.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin eğitim düzeyine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten t testi analizi sonuçları Çizelge 46'da sunulmaktadır.

Çizelge 46.

İş Doyumu Düzeyine İlişkin Görüşlerin Eğitim Düzeyi Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	**Eğitim**	**n**	**X̄**	**Ss**	**t**	**Sd**	**p**
Dışsal Doyum	Lisans	317	3.15	.81	1.880	406	.48
	Lisansüstü	91	2.96	.83			
İçsel Doyum	Lisans	317	3.57	.75	.549	406	.60
	Lisansüstü	91	3.52	.80			
Toplam	Lisans	317	3.36	.74	1.317	406	.53
	Lisansüstü	91	3.24	.77			

Öğretmenlerin iş doyumlarında eğitim durumuna göre anlamlı fark yoktur (t_{406}= 1.317, p>.05). Taşdan ve Tiryaki'nin (2008) bulguları da aynı şekildedir. Özel ve kamu okullarındaki öğretmenlerin iş doyumları üzerinde yaptıkları araştırmada eğitim durumuna göre anlamlı bir fark bulunmazken, lisansüstü eğitim derecesine sahip olan öğretmenlerin iş doyum düzeyi daha düşük tespit edilmiştir. Duman (2006) ve Yakut'un (2015) bulguları da araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Alsweel ve Buehl (2002; akt. M. Başaran, 2017) de iş doyumunun eğitim ile farklılık yaratmadığını tespit etmişlerdir. Tam tersi bir bulguya ulaşan M. Başaran (2017), lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin iş doyum düzeylerini ön lisans mezunu öğretmenlerine göre daha yüksek bulmuştur.

4.3.5. Yaş Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin yaşa göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten tek yönlü varyans-ANOVA testi analizi sonuçları Çizelge 47'de sunulmaktadır.

Çizelge 47.

İş Doyumu Düzeyine İlişkin Görüşlerin Yaş Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	Yaş	n	X̄	Ss	F	Sd	p	Fark
Dışsal Doyum	(1)22-30	56	3.46	.73	4.40	3;404	*.00	1 ile 2/3/4
	(2)31-40	114	3.01	.88				
	(3)41-50	169	3.04	.81				
	(4)51-	69	3.15	.76				
	Toplam	408	3.11	.82				
İçsel Doyum	(1)22-30	56	3.86	.72	4.07	3;404	*.00	1 ile 2/3/4
	(2)31-40	114	3.43	.72				
	(3)41-50	169	3.54	.79				
	(4)51-	69	3.57	.74				
	Toplam	408	3.56	.76				
Toplam	(1)22-30	56	3.66	.68	4.72	3;404	*.00	1 ile 2/3/4
	(2)31-40	114	3.22	.76				
	(3)41-50	169	3.29	.75				
	(4)51-	69	3.36	.70				
	Toplam	408	3.33	.74				

*p<.01

Levene testi sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olmayışı (p>.05) varyansın homojen olduğunu göstermektedir. Yapılan Levene testi sonucu, tüm boyutlarda ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların eşitliğinin sağlandığı görülmektedir. Bu nedenle parametrik testlerden yararlanılmıştır. ANOVA testi sonucunda yaş değişkeninin anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir ($F_{3\text{-}404}$=4.72, p<.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. Buna göre, yaşları 22-30 arasında ($\bar{X}$=3.66) olan öğretmenlerin görece en fazla iş doyumuna sahip olduğu ve diğer yaş grupları ile anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir. Yaşça en genç öğretmenlerin içsel ve dışsal iş doyumlarının en yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır. Yaş ilerledikçe öğretmenlerin her iki boyutta da iş doyumu sorularına verdikleri yanıtların ortalamaları azalmakta, belli bir yaştan sonra tekrar yükselmeye başlamaktadır. Ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin içsel doyum düzeylerinin dışsal doyumdan daha fazla olduğu belirtilebilir.

Araştırma bulgusuyla Ayhan'ın (2006) bulguları benzer yöndedir. Öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada araştırmacı, içsel doyum ile yaş arasında anlamlı fark tespit etmiş ve yaşı genç öğretmenlerin içsel doyum düzeyinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Özdayı'nın (1990) araştırma bulgusu da paralellik göstermektedir. Araştırmacı, yaşı genç olanların en yüksek iş doyumuna ulaştıklarını belirtmektedir.

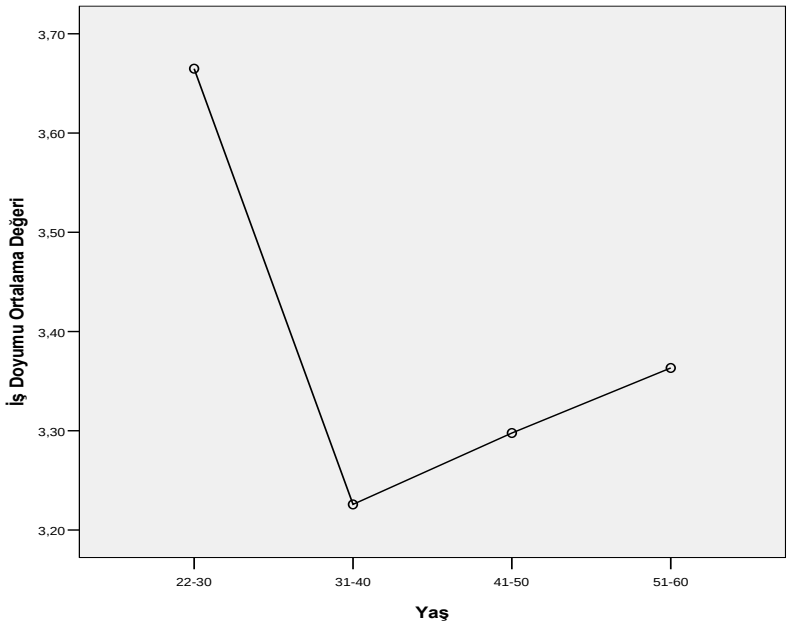
Benzer bulgular başka araştırmalarda da görülmektedir. Yaşın iş doyumunda anlamlı fark oluşturduğunu belirleyen araştırmacılar (Karaca, 2007; Karataş ve Güleş, 2010; Ünverdi, 2016) meslekte yaşça genç olanların yüksek iş doyumuna ulaştıklarını vurgulamaktadırlar. Koruklu, Feyzioğlu, Kiremit ve Aladağ (2013) ve Balcı (1985) da yaş değişkenine göre farklı doyum düzeyleri tespit etmişlerdir. Oshagbemi (2003) de bunu doğrulamaktadır. Araştırmacı, iş doyumu ile yaş arasındaki ilişkinin çok farklı şekillerde gözlemlenebildiğini belirtmektedir.

Yaş ile iş doyumu arasında anlamlı fark tespit eden Bilir (2007), araştırma bulgusunun tersine yaşlı öğretmenlerin daha yüksek iş doyumuna ulaştıklarını belirtmektedir. Bishay (1996) ve Kalleberg ve Loscocco (1983) da yaşın artmasıyla birlikte öğretmenlerin iş doyumlarının da yükseldiğini (ücretin giderek arttığı varsayıldığında) belirtmektedirler. Öğretmenlerin iş doyumlarında yaşın etkili olmadığını vurgulayan araştırmalara da rastlanmaktadır (M. Başaran, 2017; Duman, 2006; Eranıl, 2014).

Araştırma bulgusu, yaşı en genç olan öğretmenlerin iş doyumlarının en yüksek düzeyde gerçekleştiği, yaş ilerledikçe bu doyumun azaldığı, sonra tekrardan yükselmeye başladığını göstermektedir. Bu bulgu Balcı'nın (1985, 10) "Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu" başlıklı doktora tezindeki ifadeleriyle de örtüşmektedir. Araştırmacı, iş doyumunun yirmili yaşlarda yüksek gerçekleştiğini, daha sonra düşüşe geçerek tekrar yükseldiğini belirtmektedir. Özdayı da aynı bulguya rastlamış ve iş doyumunun bir "U" şeklini çizdiğini belirten ifadeler kullanmıştır (Özdayı, 1990, 347). Genel iş doyumu ile yaş arasında "U" şeklinde ilişkiye atıf yapan araştırmacıların varlığı bilinmektedir (Balcı, 1985; Clark ve diğerleri, 1996; Gazioğlu ve Tansel, 2006; Oshagbemi, 2000).

Yaşı en genç öğretmenlerin iş doyumunda en yüksek ortalamaya sahip olmalarının nedeni; ülkede işsizlik gibi bir sorun yaşanırken işe yerleşmelerinin verdiği mutluluk, öğrencilik hayatında kurulan yüksek beklentiler, mesleği öğrenmeye başladıkça hissedilen başarma duygusu olabilir (Bil, 2012, 30). Öğretmenlerin içsel iş doyumlarının dışsal iş doyumlarından daha yüksek çıkması, mesleğin özelliğinden kaynaklanabilir. Öğretmenlik mesleği, insan üzerine kurgulanmış, insanın eğitimini amaç edinmiştir. Gelecek nesillerin bilgili, ahlaklı, adaletli, insana ve doğaya saygılı olarak yetişmeleri büyük oranda öğretmenlerin elindedir. Dolayısıyla, öğretmenlik sadece para için yapılacak bir meslek değildir. Genç öğretmenlerin en yüksek iş doyumuna sahip olmaları ve sonrasında bu doyumun düşmeye başlaması ise, beklentilerin gerçekleşmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Clark ve diğerlerinin (1996,

57) belirttiği üzere, yüksek beklentilerin karşılanamaması kişinin iş doyumunu olumsuz etkilemektedir. Öğrencilik yıllarındaki öğretmenlik idealleri ile gerçek hayatta mesleğin uygulanışı arasındaki fark öğretmenin iş doyumunu düşüren bir etken olabilir. Clark ve diğerleri (1996, 57), doyumun daha sonra yükselişe geçmesini ise beklentinin azalması, işe yüklenen değerin artması olarak belirtmişlerdir. Öğretmenin bir zaman sonra maddi anlamda daha iyi duruma gelmesi, deneyim kazandıkça takdir görmesi, mesleki yeteneklerini artırdığından mesleğini uygulamada daha serbest hareket etmesi gibi etmenler de iş doyumunun artmasında etkili olabilir. İş doyumu ile yaş arasındaki "U" biçimli ilişki Şekil 14'de görülmektedir.



Şekil 14. İş Doyum Düzeyi ile Yaş Arasındaki İlişki

Yaşın artmasıyla birlikte içsel faktörler kişinin hayatında daha fazla anlam kazanmaya başlamaktadır. Kişi deneyim kazandıkça ve mesleğinde ilerledikçe aldığı ücret de artacaktır. İletişim yönetimini öğrendikçe iş arkadaşlarıyla ve yöneticilerle yaşanan problemler azalacak ve doyum artmaya başlayacaktır (Bil, 2012, 31). Ayrıca zaman geçtikçe öğretmenin yaşanan olumsuzluklardan daha az etkilenmesi de iş doyumunu olumlu yönde etkileyebilir. Ssesanga ve Garrett (2005, 49) de gençlerin yaşlılara göre dışsal faktörlerden daha fazla tatmin olduklarını, yaş ilerledikçe tatmin düzeyinin içsel faktörlere doğru geçiş yaptığını belirtmektedirler. Bilge, Akman ve Kelecioğlu'nun (2007) bulguları da paralel yöndedir.

4.3.6. Kıdem Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin kıdeme göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten tek yönlü varyans-ANOVA testi analizi sonuçları Çizelge 48'de sunulmaktadır.

Çizelge 48.

İş Doyumu Düzeyin İlişkin Görüşlerin Kıdem Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	Kıdem	n	X̄	Ss	F	Sd	p	Fark
Dışsal Doyum	(1)0-5 Yıl	71	3.39	.79	3.42	3;404	*.01	1 ile 2/3/4
	(2)6-15 Yıl	92	3.02	.91				
	(3)16-20 Yıl	84	3.02	.76				
	(4)21- Yıl	161	3.07	.80				
	Toplam	408	3.11	.82				
İçsel Doyum	(1)0-5 Yıl	71	3.77	.72	3.17	3;404	*.02	1 ile 2/3
	(2)6-15 Yıl	92	3.47	.78				
	(3)16-20 Yıl	84	3.42	.77				
	(4)21- Yıl	161	3.59	.75				
	Toplam	408	3.56	.76				
Toplam	(1)0-5 Yıl	71	3.58	.71	3.57	3;404	*.01	1 ile 2/3/4
	(2)6-15 Yıl	92	3.25	.80				
	(3)16-20 Yıl	84	3.22	.72				
	(4)21- Yıl	161	3.33	.72				
	Toplam	408	3.33	.74				

*p<.05

Levene testi sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olmayışı (p>.05) varyansın homojen olduğunu göstermektedir. Yapılan Levene testi sonucu, tüm boyutlarda ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların eşitliğinin sağlandığı görülmektedir. Bu nedenle parametrik testlerden yararlanılmıştır. ANOVA testi sonucunda kıdem değişkeninin anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir ($F_{3\text{-}404}$=3.57, p<.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin Dışsal Doyum boyutunda 0-5 yıldır ($\bar{X}$=3.39) bu mesleği sürdüren öğretmenler lehine diğer kıdem gruplarına göre anlamlı fark tespit edilmiştir ($F_{3\text{-}404}$=3.42, p<.05). Öğretmenlerin İçsel Doyum boyutunda ise 0-5 yıllık kıdeme ($\bar{X}$=3.77) sahip öğretmenlerle 6-15 yıllık kıdem ($\bar{X}$=3.42) ve 16-20 yıllık kıdeme ($\bar{X}$=3.42) sahip öğretmenler arasında 0-5 yıllık kıdem grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{3\text{-}}$

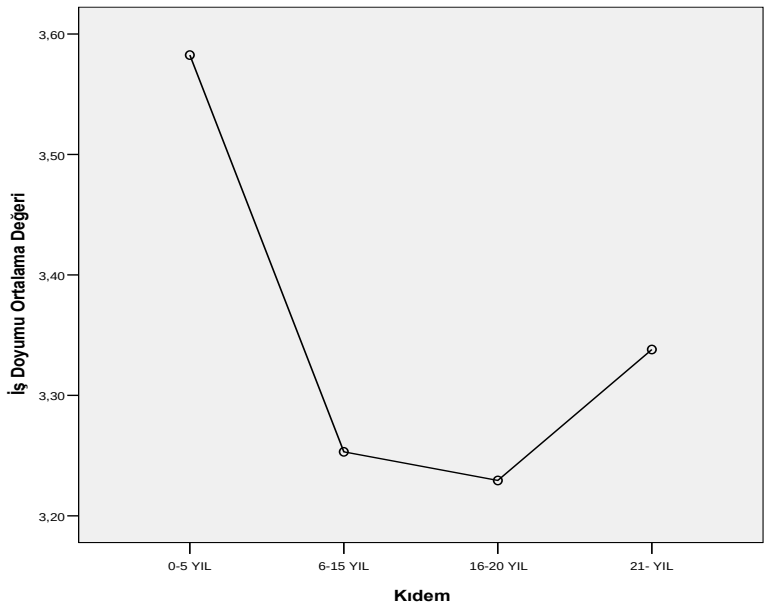
$_{404}$=3.17, p<.05). Meslekte yeni olan öğretmenlerin iş doyumlarının en yüksek seviyede seyrettiği görülmektedir.

Araştırma bulgusuyla diğer bazı araştırmaların bulguları benzer sonuçlara ulaşmaktadır (Dündar, 2011; Oshagbemi, 2000; Ronen, 1978; Sarpkaya 2000; Tanova ve Nadiri, 2007). Ayhan (2006) öğretmenlerin içsel ve dışsal olarak işlerinden duydukları doyumun düşük kıdemli öğretmenlerde daha yüksek görüldüğünü belirtmektedir. Akbulut (2015) doktora tezinde meslekte yeni olan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin kıdemli öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Sarason (1971; akt. Duman, 2006) mesleklerinin ilk yıllarında öğretmenlerin aldıkları zevk ve heyecanın daha sonraları kaybolduğunu belirtmektedir. Karataş ve Güleş (2010) ise kıdemi düşük olan öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Meziroğlu (2005) öğretmenlerin iş doyum düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında yüksek düzeyde iş doyumu yaşadıkları, kıdemlerinin orta yıllarında bu doyumun düştüğü ve son yıllarında tekrar yükselişe geçtiğini belirtirtmektedir. Bu bulgu Özdayı'nın (1990, 349) doktora tezinde de aynı şekilde ortaya çıkmakta olup, araştırmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgusuyla ters yönde sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Bishay (1996) meslekte geçirilen yıl arttıkça iş doyumunun da arttığını belirtmektedir. Bilir (2007), kıdem değişkeninin öğretmenlerin iş doyum düzeyinde anlamlı fark yarattığını tespit etmiş, meslekte yeni olan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin kıdemli öğretmenlere oranla daha düşük seyrettiğini bulmuştur. Kıdem ile iş doyumunun anlamlı farklılık yarattığını bulgulayan araştırmacılardan Gençtürk ve Memiş (2010) ile Ö. Kılıç (2011), kıdem arttıkça iş doyumunun da arttığını gözlemlemişlerdir. Leung, Siu ve Spector (2000) de kıdem ile iş doyumu arasında aynı yönde ilişki tespit etmişlerdir.

Meslekte yeni olan öğretmenler yüksek beklenti içerisinde mesleki idealarını gerçekleştirmek için yüksek iş doyumuna sahip olabilirler. Ancak belli bir süre sonra iş doyumunun düşmesi, beklentilerin karşılanmamasından kaynaklanabilir. Araştırmanın bulgusu; iş doyumunun en düşük kıdemli öğretmenlerde en yüksek görüldüğünü, kıdem arttıkça doyumun azaldığı, ancak tekrar yükselişe geçtiğini göstermektedir. İçsel Doyum boyutunda 0-5 yıllık öğretmenlerin ortalamaları ile 21- üstü yıllık öğretmenlerin ortalamalarının birbirleriyle anlamlı fark oluşturmamaları, içsel doyumda dramatik bir yükselişin gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin dışsal doyumlarındaki düşüş anlamlı fark yaratacak şekilde düşmeye devam ederken, içsel

doyumda düşüş gerçekleşmesine rağmen deneyimli öğretmenlerde anlamlı fark yaratmamaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin aldıkları ücret, iş arkadaşları ile ilişkiler, yöneticilerden gördükleri takdir, terfi olanakları gibi hususlarda işlerinden duydukları memnuniyetsizlik sürekli düşerken, öğretmenlerin işin niteliğinden kaynaklanan önemi, öğrencilere ve ülkeye yararlı olabilme, başarma hissi gibi kriterler bakımından içsel doyumları belli bir zamandan sonra daha sert bir yükselişe geçmektedir. Bunun nedenleri, öğretmenin kıdemi arttıkça mesleğiyle bütünleşmesi, mezun ettiği öğrencilerinin başarılarını deneyimlemesi, maddi meseleleri çözmüş olması, yönetici ve iş arkadaşlarıyla ilişkilerinde deneyim kazanıp ilişki yönetimini becerebilmesi olabilir. Bogler (2001, 666), öğretmenlerin mezun ettikleri öğrencilerle iletişim halinde olmaları ile veli ve meslektaşlarla olan ilişkilerin iş doyumlarında önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Ssesanga ve Garrett (2005, 51) hizmet süresi artmaya başladıkça içsel tatminin de arttığını belirtmektedirler. İş doyumu ile kıdem arasındaki "U" şeklindeki ilişki Şekil 15'de görülmektedir.



Şekil 15. İş Doyumu Düzeyi ile Kıdem Arasındaki İlişki

Yaş ile kıdem değişkeni arasında ortak özellikler bulunmaktadır. Yaş değişkeni, kesin olmamakla birlikte kıdem ile ilişkilidir. Bunun sebebi, kıdem ve iş doyumu ilişkisinin araştırma bulguları ile yaş ve iş doyumu ilişkisinin araştırma bulgularının paralellik göstermesidir (Balcı, 1985, 11).

4.3.7. Okulda Çalışılan Süre Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin okulda çalışılan süreye göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten tek yönlü varyans-ANOVA testi analizi sonuçları Çizelge 49'da sunulmaktadır.

Çizelge 49.

İş Doyumu Düzeyine İlişkin Görüşlerin Okulda Çalışılan Süreye Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	**Süre**	**n**	**X̄**	**Ss**	**F**	**Sd**	**p**	**Fark**
Dışsal Doyum	(1)1-2 Yıl	130	3.25	.86	2.83	3;404	*.03	1 ile 3/4
	(2)3-5 Yıl	124	3.12	.80				
	(3)6-9 Yıl	76	3.00	.78				
	(4)10- Yıl	78	2.95	.80				
	Toplam	408	3.11	.82				
İçsel Doyum	(1)1-2 Yıl	130	3.67	.78	1.80	3;404	.14	YOK
	(2)3-5 Yıl	124	3.58	.75				
	(3)6-9 Yıl	76	3.45	.78				
	(4)10- Yıl	78	3.47	.72				
	Toplam	408	3.56	.76				
Toplam	(1)1-2 Yıl	130	3.46	.77	2.59	3;404	*.05	1 ile 3/4
	(2)3-5 Yıl	124	3.35	.72				
	(3)6-9 Yıl	76	3.22	.73				
	(4)10- Yıl	78	3.21	.72				
	Toplam	408	3.33	.74				

*p<.05

Levene testi sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olmayışı (p>.05) varyansın homojen olduğunu göstermektedir. Yapılan Levene testi sonucu, tüm boyutlarda ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların eşitliğinin sağlandığı görülmektedir. Bu nedenle parametrik testlerden yararlanılmıştır. ANOVA testi sonucunda okulda çalışılan süre değişkeninin anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir ($F_{3\text{-}404}$=2.59, p<.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin okulda çalışma süreleri göz önüne alındığında Dışsal Doyum boyutunda okulda çalışma süresi en az olan öğretmenlerin ($\bar{X}$=3.25) görece en yüksek doyuma sahip oldukları, 6-9 yıldır çalışan öğretmenler ($\bar{X}$=3.00) ile 10 yıl ve üzeri çalışanlarla ($\bar{X}$=2.95) aralarında anlamlı farklılık oluştuğu görülmektedir ($F_{3\text{-}404}$=2.83, p<.05). İçsel Doyum boyutunda gruplar arası anlamlı fark ($F_{3\text{-}404}$=1.80, p>.05) yoktur.

Öğretmenlerin okulda geçirdikleri süre arttıkça bulgulara göre iş doyumlarında azalma görülmektedir. Ünverdi (2016) araştırma bulgusuyla farklı bir bulguya ulaşarak, anlamlı farklılığa rastlamamıştır. Öğretmenlerin aynı okulda uzun süre çalışmaları, belli bir süre sonra monotonluğun ortaya çıkmasına sebep olabilir. Aynı senaryonun her gün, her dönem, her yıl gerçekleşmesi belli bir süre sonra heyecanın azalmasına neden olabilir.

4.3.8. Okul Büyüklüğü (Öğretmen Sayısı)Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin okul büyüklüğüne göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten tek yönlü varyans-ANOVA testi analizi sonuçları Çizelge 50'de sunulmaktadır.

Çizelge 50.

İş Doyumu Düzeyine İlişkin Görüşlerin Okul Büyüklüğüne Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	**Öğretmen Sayısı**	**n**	**X̄**	**Ss**	**F**	**Sd**	**p**	**Fark**
Dışsal Doyum	(1)0-50	146	3.23	.81	3.41	2;405	*.03	1 ile 3
	(2)51-100	205	3.08	.84				
	(3)101-	57	2.90	.73				
	Toplam	408	3.11	.82				
İçsel Doyum	(1)0-50	146	3.72	.74	7.27	2;405	**.00	1 ile 2/3
	(2)51-100	205	3.53	.74				
	(3)101-	57	3.28	.80				
	Toplam	408	3.56	.79				
Toplam	(1)0-50	146	3.47	.73	5.76	2;405	**.00	1 ile 2/3
	(2)51-100	205	3.30	.74				
	(3)101-	57	3.09	.72				
	Toplam	408	3.33	.74				

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

Levene testi sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olmayışı (p>.05) varyansın homojen olduğunu göstermektedir. Yapılan Levene testi sonucu, tüm boyutlarda ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların eşitliğinin sağlandığı görülmektedir. Bu nedenle parametrik testlerden yararlanılmıştır. ANOVA testi sonucunda okul büyüklüğü değişkeninin anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir ($F_{2\text{-}405}$=5.76, p<.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. Küçük ($\bar{X}$=3.47) okullarda görev yapan öğretmenlerle orta ($\bar{X}$=3.30) ve büyük ($\bar{X}$=3.09)

okullardaki öğretmenlerin iş doyumları arasında küçük okullar lehinde anlamlı fark ortaya çıkmaktadır ($F_{2\text{-}405}$=5.76, p<.05). Başka bir deyişle, öğretmen sayısı fazla okullarda öğretmenlerin iş doyum düzeyleri azalmaktadır. Araştırma bulgusuyla Rowden (2002) ve Chiang ve Wang'ın (2008) bulguları birbirleriyle örtüşmektedir. Öğretmen sayısı daha az okullarda ilişkilerin daha yoğun ve işbirlikçi anlayışta olması, görece daha fazla kararlara öğretmenlerin katılmaları gibi etmenlerin küçük okullarda iş doyumunun fazla çıkmasının bir nedeni olabilir.

4.3.9. Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin okul türüne göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirten tek yönlü varyans-ANOVA testi analizi sonuçları Çizelge 51'de sunulmaktadır.

Çizelge 51.

İş Doyumu Düzeyine İlişkin Görüşlerin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	**Okul Türü**	**n**	**X̄**	**Ss**	**F**	**Sd**	**p**	**Fark**
Dışsal Doyum	(1)Kamu A.L.	131	3.03	.80	14.79	3;404	**.00	1 ile 3/4 2 ile 3/4
	(2)Kamu M.L.	188	2.93	.78				
	(3)Özel A.L.	50	3.65	.77				
	(4)Özel M.L.	39	3.52	.78				
	Toplam	408	3.11	.82				
İçsel Doyum	(1)Kamu A.L.	131	3.61	.82	10.94	3;404	**.00	1 ile 2/3 2 ile 3/4
	(2)Kamu M.L.	188	3.37	.71				
	(3)Özel A.L.	50	3.95	.56				
	(4)Özel M.L.	39	3.83	.77				
	Toplam	408	3.56	.76				
Toplam	(1)Kamu A.L.	131	3.32	.76	14.14	3;404	**.00	1 ile 2/3/4 2 ile 3/4
	(2)Kamu M.L.	188	3.15	.69				
	(3)Özel A.L.	50	3.80	.63				
	(4)Özel M.L.	39	3.67	.74				
	Toplam	408	3.33	.74				

**p<.01

Levene testi sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olmayışı (p>.05) varyansın homojen olduğunu göstermektedir. Yapılan Levene testi sonucu, Dışsal Doyum boyutunda varyansın homojen olduğu tespit edilmiştir. Bu boyutun ANOVA test sonucu da anlamlı çıkmıştır ($F_{3\text{-}404}$=14.79, p<.05). Farkın hangi okul türlerinde gerçekleştiğini

belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. İçsel Doyum boyutunda ise Levene testi sonucu varyansın homojen olmadığı görülmektedir. ANOVA testi sonucu anlamlı fark oluşmaktadır (F_{3-404}=10.94, p<.05). Farkın hangi okul türlerinde gerçekleştiğini belirlemek amacıyla parametrik olmayan (non-parametric) testlerden Tamhane uygulanmıştır. Kamu Anadolu Liselerinde ($\bar{X}$=3.32) ve Kamu Meslek Liselerinde ($\bar{X}$=3.15) görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının "kısmen memnunum" ile orta düzeyde gerçekleştiği, Özel Anadolu Liseleri ($\bar{X}$=3.80) ve Özel Meslek Liselerinde ($\bar{X}$=3.67) çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ise "büyük ölçüde memnunum" ile yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, özel ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin işlerinden duydukları doyum düzeyi, kamu ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden daha fazladır.

Dışsal Doyum boyutunda Kamu Anadolu Liseleri ($\bar{X}$=3.03) ve Kamu Meslek Liselerinde ($\bar{X}$=2.93) görev yapan öğretmenlerin iş doyumları kısmen memnunum düzeyinde, Özel Anadolu Liseleri ($\bar{X}$=3.65) ve Özel Meslek Liselerinde ($\bar{X}$=3.52) çalışan öğretmenlerin iş doyumları büyük ölçüde memnunum düzeyinde belirmiştir. Dışsal Doyum boyutunda kamu ortaöğretim okulları ile özel ortaöğretim okulları arasındaki fark anlamlıdır (F_{3-404}=14.79, p<.05). Özel ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin dışsal iş doyumları kamu ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerden daha fazladır.

İçsel Doyum bağlamında, Kamu Meslek Liselerinde ($\bar{X}$=3.37) çalışan öğretmenlerin içsel iş doyumları kısmen memnunum düzeyinde, Kamu Anadolu Liselerinde ($\bar{X}$=3.61) çalışan öğretmenler ile, Özel Anadolu Liselerindeki ($\bar{X}$=3.95) ve Özel Meslek Liselerindeki ($\bar{X}$=3.83) öğretmenlerin içsel iş doyumları büyük ölçüde memnunum olarak tespit edilmiştir. Kamu Anadolu Lisesindeki öğretmenlerin içsel iş doyum düzeyleriyle, Kamu Meslek Lisesindeki öğretmenlerin içsel iş doyumları arasında da anlamlı fark bulunmuş ve bu fark Kamu Anadolu Liseleri lehinde saptanmıştır. Başka bir deyişle, özel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin içsel iş doyumları, kamu ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin içsel iş doyumlarından daha fazladır. Kamu Anadolu Liselerindeki öğretmenlerin Kamu Meslek Liselerindeki öğretmenlerden daha fazla içsel doyuma ulaştıkları söylenebilir.

Araştırma bulguları, Taşdan ve Tiryaki (2008) ile Karaköse ve Kocabaş'ın (2006) bulgularıyla aynı yöndedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumları daha yüksek tespit edilmiştir. Akbulut (2015) kamu ve özel okul öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği doktora tezinde özel okullarda çalışan

öğretmenlerin kamu okullardaki öğretmenlere göre daha fazla iş doyumuna ulaştıklarını belirtmektedir. Sönmezer ve Eryaman (2008) da kamu ve özel okul arasındaki farkın anlamlı olduğunu ve bu farkın özel okul lehinde oluştuğunu tespit etmektedirler. Özdayı (1990) özel ve kamu okullarındaki öğretmenler üzerine gerçekleştirdiği doktora tezinde, kamu okullarındaki öğretmenlerin düşük düzeyde, özel okullardaki öğretmenlerin ise yüksek düzeyde iş doyumuna ulaştıklarını belirtmektedir. Kağan (2010) ve Karaca (2007) da özel okullardaki öğretmenler lehine iş doyumunda anlamlı fark tespit etmişlerdir. Koruklu ve diğerleri (2013) okul türlerine genel ve meslek olarak ayırmışlardır. Bulgulara göre meslek liseleri lehinde anlamlı farka rastlanmıştır.

Kamu ortaöğretim okullarında çalışma şartları, yönetim tarzı gibi faktörlerin öğretmenlerin dışsal iş doyumlarının düşük çıkmasında etkili olabilir. Bürokrasinin kamu okullarında daha fazla olması ve atamaların adil gerçekleştirilmemesi gibi etkenlerin dışsal doyumu azaltıcı rol oynadığı söylenebilir. Bütün bu unsurların meslektaşlar arası ilişkilere de yansıdığı ifade edilebilir. İş yerinde hak ettiğini alamayan, terfilerde adam kayırma ve politik sebeplerin rol oynadığ, yeterince takdir görmeyen ve yaptığı iş ile ücret arasında büyük fark olan bir ortamda öğretmenlerin mutlu olması düşünülemez. Stresli bir ortamın varolduğu iş yerlerinde ilişkiler de bundan payını almaktadır. Dolayısıyla kamu ortaöğretim okullarında dışsal iş doyumunun özel ortaöğretim okullarına göre daha düşük çıkmasının nedenleri bunlar sayılabilir. İçsel iş doyumu açısından bakıldığında, özel ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin içsel iş doyumlarının kamu ortaöğretim okullarından daha fazla çıkması; özel okullarda öğretmenlere daha fazla serbestlik tanınmasından, onların yeteneklerini daha fazla kullanma şansına sahip olmalarından, işlerinde farklı teknikleri ve yöntemleri deneyebilmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

4.4. Öğrenen Örgüt-Örgütsel Güven ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu bölümde bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilerin analizi gerçekleştirilmektedir. Çizelge 52, değişkenler arasındaki ilişkileri Pearson Korelasyon analizine göre göstermektedir.

Çizelge 52.

Öğrenen Örgüt-Örgütsel Güven-İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

	ÖY	ÖO	ÇD	YG	İO	DD	İD
ÖY	-						
ÖO	*.75	-					
ÇD	*.86	*.71	-				
YG	*.78	*.62	*.85	-			
İO	*.74	*.59	*.81	*.89	-		
DD	*.71	*.58	*.78	*.78	*.72	-	
İD	*.63	*.52	*.67	*.67	*.67	*.76	-

*p<.01

Çizelge 52'ye göre; Öğrenmeyi Yönetme ile Çalışanlara Duyarlık (r= .86, p<.01), Öğrenmeyi Yönetme ile Yöneticiye Güven (r= .78, p<.01), Öğrenmeyi Yönetme ile İletişim Ortamı (r= .74, p<.01) ve Öğrenmeyi Yönetme ile Dışsal Doyum (r= .71, p<.01) boyutları arasında anlamlı, aynı yönlü ve yüksek bir ilişki tespit edilmektedir. Öğrenmeyi Yönetme ile İçsel Doyum (r= .63, p<.01) arasındaki ilişki anlamlı, aynı yönlü ve orta düzeydedir.

Öğrenme Olanakları ile Çalışanlara Duyarlık (r= .71, p<.01) arasında anlamlı, aynı yönlü ve yüksek, Öğrenme Olanakları ile Yöneticiye Güven (r= .62, p<.01), Öğrenme Olanakları ile İletişim Ortamı (r= .59, p<.01), Öğrenme Olanakları ile Dışsal Doyum (r= .58, p<.01) ve Öğrenme Olanakları ile İçsel Doyum (r= .52, p<.01) arasında anlamlı, aynı yönlü ve orta düzeyde ilişki söz konusudur.

Çalışanlara Duyarlık ile Dışsal Doyum (r= .78, p<.01) arasındaki ilişki anlamlı, aynı yönlü ve yüksek, Çalışanlara Duyarlık ile İçsel Doyum (r= .67, p<.01) arasındaki ilişki anlamlı, aynı yönlü ve orta düzeyde olarak tespit edilmiştir.

Yöneticiye Güven ile Dışsal Doyum (r= .78, p<.01) arasındaki ilişki anlamlı, aynı yönlü ve yüksek, Yöneticiye Güven ile İçsel Doyum (r= .67, p<.01) arasındaki ilişki anlamlı, aynı yönlü ve orta düzeydedir.

İletişim Ortamı ile Dışsal Doyum (r= .72, p<.01) arasındaki ilişki anlamlı, aynı yönlü ve yüksek, İletişim Ortamı ile İçsel Doyum (r= .67, p<.01) arasındaki ilişki anlamlı, aynı yönlü ve orta düzeydedir.

Öğrenmeyi yönetme becerisi artan okulların öğretmenlerine daha fazla duyarlık gösterdiği, okul yöneticilerine güvenin arttığı, okuldaki iletişim ortamının daha etkili olduğu, öğretmenlerin dışsal ve içsel iş doyum düzeyinin arttığı belirtilebilir. Okullardaki öğrenme olanaklarının geliştirilmesi ile birlikte çalışanlara duyarlık, yöneticiye güven ve iletişim ortam düzeylerinin de arttığı, öğretmenlerin dışsal ve içsel iş doyumlarının olumlu olarak etkilendiği söylenebilir. Okulların teknolojik alt yapılarının, laboratuarların, öğretmenler odasının, kütüphanelerin, çalışma mekanlarının yeterli düzeyde sağlanması ile birlikte öğretmenlerin okullarına duydukları güven düzeyinin ve iş doyumlarının artacağı söylenebilir.

Okullarda öğretmenlere gösterilen duyarlık düzeyi arttıkça, dışsal ve içsel iş doyum düzeylerinin de yükseldiği, okulların öğrenmeyi yönetme becerilerinin geliştiği ve öğrenme olanaklarının arttığı belirtilebilir. Okula yeni gelen öğretmenlerin okula uyumunun etkili olarak sağlanması, alınan kararların adil olması, öğretmenlere daha fazla sahip çıkılması, onların fikirlerinin sorulması vb. gibi eylemlerin tutarlı bir biçimde hayata geçirilmesi halinde öğretmenler örgütlerine güven duyabilir, öğrenme faaliyetlerine daha çok ilgi gösterebilir ve iş doyumları artabilir.

Okullarda yöneticiye duyulan güven düzeyinin yükselmesi ile öğretmenlerin dışsal ve içsel iş doyumlarının arttığı, okullarda öğrenmeyi yönetme becerisi ve öğrenme olanaklarının geliştiği söylenebilir. Okul müdürünün açık ve dürüst olması, gizli saklı işler yapmaması, kuralları yasalara göre adil uygulaması ve öğretmenler üzerindeki güvenini artırması halinde örgütsel öğrenmenin ortaya çıkabileceği, dolayısıyla okulun buna paralel olarak daha fazla öğrenen örgüt olma özelliği göstereceği söylenebilir.

İletişim ortamının okullarda geliştirilmesi ile birlikte, öğretmenlerin dışsal ve içsel doyum düzeylerinin arttığı, okulların öğrenmeyi daha iyi yönettiği ve öğrenme olanaklarına daha fazla sahip olduğu belirtilebilir. Okullarda öğretmenler arasında etkili dinleme ve diyaloğun sağlanması, yazılı mesajların nitelikli ve açık olması, çift ve çok yönlü iletişimin sağlanması gibi iletişimi etkili kılan öğelerin ortaya çıkması halinde örgütsel öğrenme ve takım çalışmaları artabilir.

Öğretmenlerin dışsal ve içsel doyum düzeyi arttığında, okulun öğrenmeyi yönetme becerisinin geliştiği, öğrenme olanaklarının fazlalaştığı, çalışanlara daha fazla

duyarlık gösterildiği, yöneticiye güvenin arttığı ve iletişim ortamının iyileştiği söylenebilir. Çizelge 53, bütüncül olarak toplamda **değişkenler** arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Çizelge 53.

Öğrenen Örgüt-Örgütsel Güven-İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

	OÖÖ	OÖG	İşD
OÖÖ	-		
OÖG	*.81	-	
İşD	*.70	*.80	-

*p<.01

Çizelge 53'e göre okulların öğrenen örgüt düzeyi ile okullarda örgütsel güven düzeyi (r= .81, p<.01) ve okullarda örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri (r= .80, p<.01) arasında anlamlı, aynı yönlü ve yüksek, okulların öğrenen örgüt düzeyi ile öğretmenlerin iş doyum düzeyi (r= .70, p<.01) arasında anlamlı, aynı yönlü ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri arttığında, örgütsel güven ve iş doyum düzeylerinin de arttığı ve bu üç değişken arasında çift yönlü bir ilişkinin söz konusu olduğu belirtilebilir.

Araştırma bulguları diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir. Bui ve Baruch (2010) da kişisel ve profesyonel gelişimin iş doyumuna yol açacağını belirtmektedirler. Rowden (2002) iş yerinde öğrenme faaliyetinin iş doyumuna neden olacağını vurgulamaktadır. Diğer araştırmacılar da (Chiang ve Wang, 2008; Chiva ve Alegre, 2009; Egan ve diğerleri; 2004; P. Özer, 2013; Rose ve diğerleri, 2009; Rowden ve Ahmad, 2000; Toksöz, 2015) öğrenen örgüt ile iş doyumu arasındaki aynı yönlü ilişkiyi tespit etmeşlerdir. Örgütsel güven ile iş doyumu arasındaki aynı yönlü ilişkiyi tespit eden araştırmacılar (Kayısı, 2016; Önder, 2015; Tüzün, 2007) bir örgütte güven unsurunun artmasıyla birlikte iş doyumunun da yükseleceğini belirtmektedirler. Örgütsel güven ile öğrenen örgüt kavramları arasındaki ilişkileri araştıran ve araştırma bulgularıyla paralellik gösteren diğer çalışmalara (Güçer ve Demirdağ, 2014; Jiang ve

Chen, 2017; Inkpen ve Currall, 2004; Kareem, 2016; Lagrosen ve Lagrosen, 2012; Omarov, 2009; Yazıcıoğlu, 2009; Zhang ve Hamilton, 2010) rastlanmaktadır. Çizelge 54, Çalışanlara Duyarlık boyutu ile öğrenen örgüt ve iş doyumu arasındaki ilişkileri göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından çıkarılan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından araştırmacılara ve uygulayıcılara yol göstermesi amacıyla önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Öğrenen Örgüte İlişkin Sonuçlar

1.Araştırma kapsamındaki okullar kısmen katılıyorum düzeyinde öğrenen örgüt özelliği göstermektedirler.

2.Okulların öğrenmeyi yönetme becerisi kısmen katılıyorum düzeyindedir.

3.Okullardaki öğrenme olanakları kısmen katılıyorum düzeyindedir.

4.Lisans eğitimine sahip öğretmenler okullardaki öğrenme olanaklarını daha olumlu bulmaktadırlar.

5.Kıdemi en düşük öğretmenler, okulların öğrenmeyi yönetme becerisini ve öğrenme olanaklarını görece en olumlu bulmaktadırlar.

6.Okuldaki çalışma süresi en düşük olan öğretmenler, okulların öğrenmeyi yönetme becerisini ve öğrenme olanaklarını görece en olumlu bulmaktadırlar.

7.Okullarda görev yapan öğretmen sayısı arttıkça okulların öğrenen örgüt olma düzeyi azalmaktadır.

8.Kamu okullarının öğrenen örgüt düzeyi kısmen katılıyorum düzeyindedir. Özel okullar büyük ölçüde katılıyorum düzeyiyle kamu okullarına göre daha fazla öğrenen örgüt özelliği göstermektedir.

9.Özel okullar öğrenmeyi kamu okullarına göre daha etkili yönetmektedirler.

10.Kamu okullarının öğrenme olanakları özel okulların öğrenme olanaklarından daha zayıftır.

5.2. Örgütsel Güvene İlişkin Sonuçlar

1.Araştırma kapsamındaki okullar kısmen katılıyorum düzeyinde örgütsel güvene sahiptir.

2.Okulların çalışanlarına gösterdiği duyarlık kısmen katılıyorum düzeyindedir.

3.Öğretmenler yöneticilerine büyük ölçüde katılıyorum düzeyinde güven duymaktadır.

4.Okullarda iletişim ortamı büyük ölçüde katılıyorum düzeyindedir.

5.Okullardaki en genç öğretmen grubu en fazla örgütsel güven düzeyine sahiptir.

6.Okullarda öğretmenlere gösterilen duyarlık en çok 22-30 yaş grubu öğretmenlerinedir.

7.Kıdemi en düşük öğretmenler en yüksek örgütsel güven düzeyine sahiptir.

8.Okullarda iletişim ortamını en etkili bulan öğretmenler kıdemi en düşük olanlardır.

9.Okulda çalışma süresi arttıkça okul yöneticilerine olan güven azalmaktadır.

10.Okulda görev yapan öğretmen sayısı arttıkçü okulların örgütsel güven düzeyleri azalmaktadır.

11.Öğretmen sayısı azaldıkça yöneticiye güven düzeyi artmaktadır.

12.Küçük okullarda öğretmenlere daha fazla duyarlık gösterilmektedir.

13.Küçük okullarda iletişim ortamı daha etkilidir.

14.Kamu okulları kısmen katılıyorum örgütsel güven düzeyinde, özel okullar ise büyük ölçüde katılıyorum örgütsel güven düzeyindedir.

15.Özel okulların örgütsel güven düzeyi kamu okullarından daha fazladır.

16.Kamu Meslek Liselerinde iletişim ortamı kısmen katılıyorum, Kamu Anadolu Lisesi ve özel okullarda büyük ölçüde katılıyorum düzeyindedir.

5.3. İş Doyumuna İlişkin Sonuçlar

1.Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri kısmen katılıyorum olarak bulunmuştur.

2.Öğretmenlerin dışsal doyumları kısmen katılıyorum düzeyindedir. Öğretmenlerin içsel doyumları büyük ölçüde katılıyorum düzeyindedir.

3.En genç öğretmenler en yüksek iş doyumuna sahiptir.

4.Yaş arttıkça dışsal ve içsel doyum azalmaktadır.

5.En düşük kıdemli öğretmenler dışsal ve içsel doyum yönünden görece en yüksek iş doyumuna sahiptir.

6.Okulda çalışma süresi en düşük olan öğretmenlerin dışsal doyum düzeyi görece en yüksektir.

7.Okulda görev yapan öğretmen sayısı arttıkça iş doyum düzeyi düşmektedir.

8.Kamu okullarının iş doyumu kısmen katılıyorum düzeyindedir. Özel okulların iş doyumu büyük ölçüde katılıyorum düzeyindedir.

11.Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumları kamu okullarında çalışan öğretmenlerden daha fazladır.

5.4. Değişkenlerin Birbirlerleriyle İlişkilerine Dair Sonuçlar

1.Örgütsel güven düzeyi artınca öğrenen örgüt düzeyi de artmaktadır.

2.Örgütsel güven düzeyi artınca öğretmenlerin iş doyumu da artmaktadır.

3.Öğrenen örgüt düzeyi artınca öğretmenlerin iş doyum düzeyi de artmaktadır.

4.Okulların öğrenmeyi yönetme becerisi artınca çalışanlara duyarlık, yöneticiye güven ve iletişim ortamının düzeyi de artmaktadır.

5.Okulların öğrenme olanakları geliştikçe okullarda çalışanlara duyarlık, yöneticiye güven ve iletişim ortamı düzeyleri de yükselmektedir.

6.Öğrenmeyi yönetme becerisi arttıkça öğretmenlerin hem dışsal hem içsel iş doyumları da artmaktadır.

7.Çalışanlara duyarlık fazlalaştıkça öğretmenlerin hem dışsal hem içsel iş doyum düzeyleri de artmaktadır.

8.Yöneticiye güven arttıkça öğretmenlerin hem dışsal hem içsel iş doyumları artmaktadır.

9.Okullarda iletişim ortamının iyileştirilmesiyle öğretmenlerin hem dışsal hem içsel iş doyumları artmaktadır.

5.5. Öneriler

1.Ortaöğretim okullarının daha fazla öğrenen örgüt özelliği gösterebilmesi sağlanmalıdır. Bunun için; okulda öğretmenlerin okul ve eğitim ile ilgili kararlarda görüşlerinin alınması, hedeflerin tüm okul paydaşlarınca belirlenmesi, takım çalışmalarına önem verilmesi, öğretmenlerin kısıtlar olmadan mesleklerini icra edebilmeleri, nitelikli ve ihtiyaca yönelik hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi, yönetim ve öğretmenler arasında açık iletişimin gerçekleştirilebilmesi, öğretmenlerin informel öğrenmeden daha çok yararlanabilme yolunun keşfedilmesi, meslekle ilgili yayınların takip edilebilmesi yolunun sağlanması, teknolojik kapasitenin artırılması, mesleki çalışmaların yapılacağı mekanların oluşturulması gerekir.

2.Lider faktörüne özel önem verilmelidir. Liderin öğrenen örgütü oluşturacak temel faktör olduğu varsayılırsa, dönüşümcü liderlik vasıflarına uygun liderlerin okulların yönetimine getirilmesi gerekmektedir.

3.Okulların mümkün olduğunca küçük ölçekli tasarlanması gereklidir. Zira; sosyal sermayenin okul küçüldükçe daha etkili olması, okulların daha kolay öğrenen örgüt haline gelebilmesi, örgütsel güvenin daha kolay sağlanabilmesi ve iş doyumunun daha yüksek seyretmesi bunu gerektirmektedir.

4.Kamu ortaöğretim okullarının orta düzeyde (kısmen katılıyorum) öğrenen örgüt özelliği gösterdiği göz önüne alınırsa, bu okulların daha yüksek seviyede öğrenen örgüt özelliği göstermeleri için gerekli önlemlerin alınması ve gerekiyorsa bir alan uzmanı eşliğinde çalışmalar yapılması tavsiye edilir.

5.Ortaöğretim okullarında örgütsel güven düzeyinin geliştirilmesi gerekir. Bunun için okula yeni gelen öğretmenlere gerekli duyarlığın gösterilmesi, verilen kararlarda adil davranılması, yeterli düzeyde uyum eğitimlerinin sağlanması gerekir. Bu anlamda okula yeni gelen öğretmenlerin okula uyumu için örgütsel sosyalleşme taktik ve stratejilerinin uygulanması tavsiye edilir.

6.Örgütsel güven unsurunun en yüksek değere çıkarılması hedeflenmelidir; çünkü güven kritik bir kavramdır ve diğer tüm faaliyetleri etkileyemektedir. Bu yüzden özellikle kamu meslek liseleri başta olmak üzere yöneticilerin güvenilir olma yolunda daha fazla çaba sarfetmeleri tavsiye edilir. Bunun için kararlara öğretmenleri katmaları, adil ve yasalara uygun davranmaları, yaptıkları tüm işleri açık bir şekilde icra etmeleri, öğretmenden bilgi gizlememeleri gerekir. Performans değerlendirme, ödüllendirme, takdir etme gibi hususlarda ilişkilerin değil mesleki etik ilkelerin ön plana çıkartılması önerilir.

7.Ortaöğretim okullarında özellikle kamu okullarının dışsal doyum unsurlarının arttırılması için gerekli önlemlerin alınması gerekir. Bunun için; öğretmenlerin hak ettikleri maaşları almaları, okul müdürünün yeterli yetkinlikte ve güvenirlikte olması, müdürün lider özelliklerini taşıması, yeterli takdir ve ödül sisteminin oluşturulması, okul içindeki iletişimin açık ve etkin gerçekleştirilmesi, çalışma arkadaşları arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi için gerekli taktiklerin uygulanması ve öğretmenlerin içinde bulundukları sınıf, öğretmenler odası, kantin vb. gibi mekanların hem hijyen hem de donanım açısından gereken özenin gösterilmesi tavsiye edilir.

8.Okulların öğrenen örgüt olması hedefleniyorsa, öncelikli olarak örgütsel güvenin oluşturulmasına odaklanılması tavsiye edilir. Bunun için de lider faktöründen

yola çıkılması önerilir. Lidere güven oluştuktan sonra örgütsel güvenin tahsis edilmesi, beraberinde öğrenen örgütün oluşumu ile birlikte iş doyumunun ortaya çıkmasını sağlayabilir.

9.Öğretmenlerin iş doyumlarının arttırılması için öğrenme ortamlarının geliştirilmesi tavsiye edilir. Bu bağlamda formel ve informel öğrenme ortamlarının oluşturulması, teknolojik yeterliğe sahip konuma getirilmesi önerilir.

KAYNAKÇA

Abakay, S. (2007). *İlköğretim ikinci kademe yedinci sınıf beden eğitimi ve spor dersinin uygulanmasında aktif öğrenme ile klasik öğrenme yöntemlerinin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Acar, M. (2007). *Örgütsel öğrenmenin örgüt gelişimine etkisi ve bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Akbulut, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Akkoç, H. (2008). *Öğrenen örgüt oluşumunda bilgi yönetimi uygulamalarının rolü: Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. uygulaması.* (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Akkoç, İ., Çalışkan, A., ve Turunç, Ö. (2012). Örgütlerde gelişim kültürü ve algılanan örgütsel desteğin iş tatmini ve iş performansına etkisi: güvenin aracılık rolü. *Yönetim ve Ekonomi*, 19(1), 105-135.

Akdeniz, C. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Aksu, M. (2013). *Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları.* (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Aliyev, R. (2004). *Türkiye Cumhuriyeti ve Azerbaycan Cumhuriyeti devlet liselerinde çalışan öğretmenlerin iş doyumu açısından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüte ilişkin algıları.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Altun, G. (2010). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Altunel, A.T. (2015). *Örgütsel güven düzeyi ile örgütsel adanmışlık düzeyi arasındaki ilişki: bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Annamali, T., Abdullah, A.G.K., ve Alazidiyeen, N.J. (2010). The mediating effects of POS on the relationship between organizational justice, turst, and performance appraisal in Malaysian secondary schools. *European Journal of Social Sciences*, 13(4), 623-632.

Argyris, C.(1976). Single-loop and double-loop models in research on decision making. *Administrative Science Quarterly*, Cilt 21, 363-375.

Argyris, C.(1977). Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, 55(5), 115-125.

Argyris, C. (1993). *The individual and the organization: some problems of mutual adjustment*. New York: Irvington.

Argyris, C., ve Schön, E. (1996). *Organizational learning: vol.2. theory, method and practice*. Reading, MA: Addison Wesley.

Argyris, C.(2002). Double-loop learning, teaching and research. *Academy of Management Learning and Education*, 1(2), 206-218.

Arkin, A. (1998). Stage coaches. *People Management*, 4(16), 30-35.

Arlı, D. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt kültürü algıları ve örgütsel güven düzeyleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Arnold, K., Barling, J., ve Kelloway, E. (2001). Transformational leadership or the iron cage: which predicts trust, commitment and team efficacy? *Leadership and Organization Development Journal*, 22(7), 315-320.

Arslan, M.M. (2009). Teknik ve endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 274-288.

Artuksi, E. (2009). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okulun örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Aslan, H., ve Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 20(3), 255-279.

Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 1-13.

Austin, M.S., ve Harkins, D.A. (2008). Assessing change: can organizational learning "work" for schools? *The Learning Organization*, 15(2), 105-125.

Ay, M.H. (2014). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Ayan, S., Kocacık, F., ve Karakuş, H. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumu düzeyi ile bunu etkileyen bireysel ve kurumsal etkenler: Sivas merkez ilçe örneği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 18-25.

Aybar, S. (2011). *İşletmelerde öğrenen örgütler ve iş verimliliği ilişkisinin analizi: otel işletmelerinde bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.

Aydın, İ. (2011). *Kamu ve özel sektörde hizmet içi eğitim el kitabı*. Ankara: Pegem A Akademi.

Aydın, M.K. (2012). *Kamu ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile kurumların örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aydınlı, H.İ. (2005). Örgütsel öğrenme ve oryantasyonları. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 82-98.

Ayduğ, D. (2014). *İlkokulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Ayhan, F. (2006). *Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin iş tatmini ile okul yönetiminin lider davranış biçimlei arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Ataoğlu, T. (2002). *An organizational learning framework as a driver of organizational performance of Turkish construction companies.* (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). ODTU, Ankara.

Atak, M. (2009). *Öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Balcı, A. (1983). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: kuram-araştırma ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Ayrı Baskı, 25(1), 27-45.

Balcı, A. (1985). *Eğitim yöneticisinin iş doyumu*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Balcı, A. (1993). *Etkili okul*. Ankara: Pegem A.

Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: kuram-araştırma ilişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(33), 26-61.

Balcı, A. (2005). *Eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç,.

Balcı, A. (2008). *Örgüt mecazları*. A. Balcı (Ed.). Ankara: Ekinoks.

Balcı, A. (2013a). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem A Akademi 10.Baskı; Ankara.

Balcı, A. (2013b). *Etkili okul: okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Akademi 6.Baskı.

Balcı, A. (2014). *Örgüt geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Banoğlu, K., ve Peker, S. (2012). Öğrenen örgüt olma yolunda ilköğretim okul yöneticilerinin okullarına ve kendilerine ilişkin algı durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 71-82.

Barker, R.T., ve Camarata, M.R. (1998). The role of communication in creating and maintaining a learning organization: preconditions, indicators, and disciplines. *The Journal of Business Communication* 35(4), 443-467.

Barlı, Ö., Kurt, Ş., ve Çabuk, Y. (2005). The effects of education level and working in self training field on job satisfaction. *EKEV Akademi Dergisi*, 22, 27-34.

Baskin, K. (2000). Corporate DNA: organizational learning, corporate co-evolution. *Emergence*, 2(1), 34-49.

Bass, B.M. (2000). The future of leadership in learning organizations. *The Journal of Leadership Studies*, 7(3), 18-40.

Baş, G., ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 29-62.

Başaran, İ. E. (1991a). *Örgütsel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.

Başaran, İ. E. (1991b). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Başaran, S. (2011). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve yöneticilerin örğütsel güven algılarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Başaran, M. (2017). *Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Başol, Ö. (2005). *Havacılık sektöründe dönüşümcü liderlik tarzının örgütsel öğrenme gelişimine etkisi.* (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). İstanbul Üniveristesi, İstanbul.

Baycan, F. A. (1982). *An analysis of the several aspects of job satisfaction between different occupational groups.* (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Baykul, Y. (1999). *Eğitimde ve psikolojide ölçme. Klasik test teorisi ve uygulaması.* Ankara; ÖSYM Yayınları.

Bayraktaroğlu, S., ve Kutanis, R.Ö. (2002). Öğrenen kuma örgütlerine doğru. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 51-65.

Bellibaş, M.Ş., ve Gedik, Ş. (2014). Özel ve devlet okullarında çalışan müdürlerin öğretim liderliği becerileri açısından karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 453-482.

Benoit, C.A., ve Mackenzie, K.D. (1994). A model of organizational learning and the diagnostic process supporting it. *The Learning Organization,* 1(3),26 – 37.

Beveridge, M., Gear, A.E., ve Minkes, A.L. (1997). Organizational learning and strategic decision support. *The Learning Organization*, 4(5), 217-227.

Bil, E. (2012). *Hizmet içi eğitimde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bilge, F., Akman, Y., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretim elemanlarının iş doyumunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 32-41.

Bilgiç, Ö. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları (Küçükçekmece örneği)*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Bilir, M.E. (2007). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumu ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Billett, S. (1995). Workplace learning: its potential and limitations. *Education and Training*, 37(4), 20-27.

Birleson, P. (1998). Learning organisations: a suitable model for improving mental health services? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 32, 214-222.

Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: a study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3, 147-154.

Blair, B.W. (2007). *"Trust me, I am the principal" a new conceptual model of trust for educational leaders*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Brigham Young Üniversitesi, U.S.A.

Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-684.

Bowen, G.L., Roderic, A.R., ve William B. W. (2006). The reliabilitiy and validity of the school success profile learning. *Organizion Measure, Evolution and Program Planning*, 29, 97-104.

Boztepe, C. (2007). *Mesleki ve teknik eğitimin öğrenen okul boyutunun analizi: Kütahya merkez ilçe örneği.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Brunard, V., ve Brian, H.K. (1994). Developing trustful and co-operative relationships. *Leadership and Organisation Development Journal*, 15(2), 16-19.

Buckler, B. (1996). A learning process model to achieve continuous improvement and innovation. *The Learning Organization*, 3(3), 31-39.

Bui, H., ve Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations: a systems perspective. *The Learning Organization*, 17(3), 208-227.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Celep, C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 356-373.

Cell, E. (1984). *Learning to learn from experience*. New York: State University of New York Pres.

Cemaloğlu, N., ve Kılınç, A.Ç. (2012a). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 132-136.

Cemaloğlu, N., ve Kılınç, A.Ç. (2012b). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranişları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim,* 37(165), 137-151.

Chiang, T., ve Wang, J. (2008). Workplace learning, job satisfaction and organizational commitment in small to midsize companies in Taiwan. Academy of Human *Resource Development International Research Conference*, Panama City, USA.

Chieh, H.C., ve Phan, P. (1999). Reinventing the university for the next millennium: leadership imperatives for creating a learning organisation, *Singapore Management Review*, 21(2), 69-87.

Chiva, R., ve Alegre, J. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: the role of organizational learning capability. *Personnel Review*, 37(6), 680-701.

Chiva, R., ve Alegre, J. (2009). Organizational learning capability and job satisfaction: An Empirical Assessment in the ceramic tile industry. *British Journal of Management*, 20, 323-340.

Cibulka, J., Coursey, S., Nakayama, M., ve Price, J., Stewart, S. (2000). Schools as learning organizations: a review of the literature. http://www.ericsp.org/digests/ProfDevLitRev.htm.

Clark, A., Oswald, A., ve Warr, P. (1996). Is job satisfaction u-shaped with age? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69, 57-81.

Cook, J., ve Wall, T. (1980). New York attitude measures of trust, organizational commitment and personal need non-fulfilment. *Journal of Occupational Psychology*, 53, 39-52.

Cook, S.D.N., ve Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 2(4), 373-390.

Coşkun, B. P. (2008). *Yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel öğrenme düzeylerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Croasdell, D.T. (2001). It's role in organizational memory and learning. *Information Systems Management*, 18(1), 8-11.

Cullen, J. (1999). Socially constructed learning: a commentary on the concept of the learning organization. *The Learning Organization*, 6(1), 45-52.

Çandır, R. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin algıları.* (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Çantuş, T. (2012). *İlköğretim okullarında örgütsel öğrenme engelleri.* (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çatak, E. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinde gözlemledikleri ego durumları ile örgütsel güven arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Çelik, H. (2016). *Demokratik liderlik ve örgütsel güven ilişkisi: Balıkesir merkez ilçeleri örneği*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Çeliker, U. (2015). *Öğretmenlerin yönetime katılım algıları ve beklentileri ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 453-462.

Çınar, K. (2013). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerine yöneticilerinin farklılıklarla yönetim dovranışlarının etkisi*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Cumhuriyet Üniversetesi, Sivas.

Çiftçi, K. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının örgütsel güven üzerindeki etkisi Batman ili örneği*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.

Çintay, H. (2013). *Meslek liselerinde öğretmenlerin örgütsel güven algıları: İzmir ili örneği*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 211-233.

Dabney, J. (2008). *Show me that you care: the presence of relational trust between a principal and teachers in an urban school*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ohio State Üniversitesi, U.S.A.

Dalati, S., Raudeliüniene, J., ve Davidaviciene, V. (2017). Sustainable leadership, organizational trust on job satisfaction: empirical evidence from higher education institutions in Syria. *Business, Management and Education*, 15(1), 14-27.

Dede, E. (2017). *İş güvencesizliği algısının ve örgütsel güven düzeyinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkileri: devlet ortaokulu ve özel ortaokul öğretmenleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.

Demirel, Ö. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri: öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Denholm, P.J. (2002). *A study of organizational citizenship behavior and trust in a public high school*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Wilmington University, U.K.

Dirani, K.M. (2006). A model linking the learning organization and performance job satisfaction. ERIC NO: ED492720.

Dirani, K.M. (2009). Measuring the learning organization culture, organizational commitment and job satisfaction in the Lebanese bankin sector. *Human Resource Development International*, 12(2), 189-208.

Dodgson, M. (1993). Organizational learning: a review of some literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375-394.

Duman, C. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin iş tatmini*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Dündar, T. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Egan, T.M., Yang, B., ve Bartlett, K.R. (2004). The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. *Human Resource Development Quarterly*, 15(3), 279-299.

Eğriboyun, D. (2013). *Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Eranıl, A.K. (2014). *Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversbitesi, Tokat.

Erden, H., ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Eroğluer, K. (2008). *Örgütlerde iletişim çalışanlarının iş tatmini üzerine etkisi ve konuyla ilişkili bir uygulama.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Ersarı, G., ve Naktiyok, A. (2012). İş görenin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 81-101.

Ertürk, Z.B.S. (2012). *Ankara ili genel lise öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ve denetim odağı ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. New Jersey: Prentice Hall.

Fard, H.D., Rostamy, A.A.A., ve Taghiloo, H. (2009). How types of organisational cultures contribute in shaping learning organisations. *Singapore Management Review*, 31(1), 49-61.

Fenwick, T. (2016). İşyerinde öğrenme: yeni eğilimler ve perspektifler. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 14 (56), 124-134.

Flaschberger, E., Gugglberger, L., ve Dietscher, C. (2013). Learning in networks: individual teacher learning versus organizational learning in a regional health-promoting schools network. *Health Education Research*, 28(6), 993-103.

Friedman, V. J. (2002). The individual as agent of organizational learning. *California Management Review*, 44, 70-89.

Fu, Q. (2004). *Trust, social capital, and organizational effectiviness*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Virginia Polytechnic Institute and State University, U.S.A.

Gaile, A. (2013). External factors facilitating development of the learning organization culture. *Journal of Business Management*, 7, 130-140.

Garavan, T. (1997). The learning organization: a review and evaluation. *The Learning Organization*, 4(1), 18-29.

Gazioğlu, Ş. ve Tansel, A. (2006). Job satisfaction in Britain. Individual and job related factors. *Applied Economics*, 38, 1163-71.

Gençtürk, A., ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu eğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.

Gerber, R. (1998). How do workers learn in their work? *The Learning Organization*, 5(4), 168-175.

Gider, Ö. (2010). Eğitim ve araştırma hastanelerinde çalışan personelin örgütsel bağlılık, örgütsel güven ve iş doyum düzeylerinin araştırılması. *Yönetim Dergisi*, 65, 81-105.

Gizir, S. (2008). Örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 182-196.

Goddard, R.G., ve Salloum, S.J. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement: evidence from Michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311.

Gökduman, D. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Gökkaya, F. (2010). *Lider güç türlerinin örgütsel öğrenme üzerine etkileri.* (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Gölönü, S. (2006). Gelişen teknolojiler, öğrenen örgütler ve halkla ilişkiler. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 4(3), 73-81

Gradner, B.L. (2003). *Learning organization practices in public school: a middle school case study*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University of New Mexico Albuquerque, New Mexico.

Güçer, E., ve Demirdağ, Ş.A. (2014). Organizational trust and job satisfaction: a study on hotels. *Business Management Dynamics*, 4(1), 12-28.

Güçlü, N., ve Sotirofski, K. (2006). Bilgi yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 351-371.

Güçlü, N., ve Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 137-161.

Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147-159.

Güçlü, N., Recepoğlu, E., ve Kılınç, A.Ç. (2014). İlköğretim okullarının örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 140-156.

Güleryüz, D.G. (2017). *Öğretmenlerin örgütsel güven seviyeleri ve motivasyon seviyeleri ilişkisinin incelenmesi (Bursa ili Nilüfer ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Güleş, H. (2007). *İstanbul ili Bayrampaşa ilçesindeki resmi ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen organizasyona ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Güneş, D.Z. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Güngör, G., ve Ergen, H. (2014). Kamu okullarının sosyal sermaye düzeyleri ve dezavantajlılıkları ile ilgili değişkenler arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 65-75.

Harari, Y, N. (2016). *Sapiens* (E. Genç, Çev.) İstanbul: Kolektif Kitap. (2012).

Harteis, C., Bauer, J., ve Gruber, H. (2008). The culture of learning of mistakes. How employess handle mistakes in everyday work (Research report no 31). *International Journal of Educational Research*, 47(4), 223-231.

Herzberg, F., Mausner, B., ve Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.

Hodkinson, P., ve Hodkinson, H. (2003). Individuals, communities of practice and the policy context: school teachers' learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 25(1), 3-21.

Horuz, F.I. (2014). *Mesleki doyum ve örgütsel güven arasındaki ilişki: özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Huxley, A. (2001). *Cesur yeni dünyayı ziyaret* (S.Kılıç, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınevi. (1958).

Inkpen, A. C., ve Currall, S. C. (2004). The coevolution of trust, control, and learingn in joint ventures. *Organization Science*, 15(5), 586-599.

İnce, M., Bedük, A. ve Aydoğan, E., (2004). Örgütlerde takım çalışmasına yönelik etkin liderlik nitelikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 423-446.

İşleyen, R. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile öğretmen performans yönetimi uygulamaları arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Jiang, Y., ve Chen, W. (2017). Effects of organizational trust on organizational learning and creativity. *Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(6), 2057-2068.

Johnson, J.R. (1998). Embracing change: a leadership model for the learning organization. *International Journal of Training and Development*, 2(2), 141-150.

Jones, G., ve George, J. (1998). The experience and evolution of trust implications for cooperation and teamwork. *The Academy of Management Review*, 23(3), 531-546.

Kağan, M. (2010). Ankara ilindeki devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 39-55.

Kallaberg, A.L., ve Loscocco, K.A. (1983). Aging, values and rewards. Explainin age differences in job satisfation. *American Sociological Review*, 48, 78-90.

Kale, M. (2003). *Liselerin örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kalkan, F. (2015). *İlköğretim okullarında mesleki öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karabıyık, H. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin okula ilişkin örgütsel güven algı düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Karaca, B. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretim beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini üzerine ampirik bir çalışma: Ankara'daki devlet okulları ile özel okulların karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Karadağ, N. (2002). Öğrenen organizasyonlar ve örgütsel öğrenme yetersizliklerine ilişkin bir uygulama. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Gebze İleri teknoloji Enstitüsü, İzmit.

Karadurmuş, M. (2012). *İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri açısından incelenmesi (Uşak ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uşak Üniversitesi, Uşak.

Karaköse, T., ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Karataş. S., ve Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.

Kareem, J. (2016). The influence of leadership in building a learning organization. *The IUP Journal of Organizational Behaviour*, 15(1), 7-18.

Karimi, R. (2014). The role of transformational leadership in organizational trust of teachers of Ardebil middle schools. *Kuwait Chapter of the Arabian Journal of Business and Management Review*, 3(7), 315-327.

Kartal, S.E. (2010). *Genel liseler ile mesleki ve teknik liselerdeki öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Kasapoğlu, R. (2008). Beyin metaforu. A. Balcı (Ed.) *Örgüt mecazları* (s.38-55). Ankara: Ekinoks.

Kayısı, K.A. (2016). *Çalışanların örgütsel güven düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Fatih sultan mehmet vakıf üniversitesi örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Kete, D. (2015). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.

Kılıç, E.D., Üstün, A., ve Önen, Ö. (2011). Öğrenen örgütlerde etkili liderlik: Burdur örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 6(1), 5-22.

Kılıç, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri (Bolu örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Kılıç, Ö.S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin iş doyumu (Tokat ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kılınç, A. (2007). Probleme dayalı öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 561-578.

Kılınç, A.Ç. (2010). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel güvne ve yıldırma arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kızıldağ, D. (2015). Örgütsel hafıza kaybını önlemede işten ayrılma mülakatları: bir mülakat formu örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 181-190.

Knutson, K.A., ve Miranda, A.O. (2000). Leadership characteristics, social interest, and learning organizations. *The Journal of Individual Psychology*, 56(2), 205-213.

Knutson, K.A., Miranda, A.O., ve Washell, C. (2005). The connection between school culture and leadership social interest in learning organizations. *The Journal of Individual Psychology,* 61(1), 25-36.

Koç, H., ve Yazıcıoğlu, İ. (2011). Yöneticiye duyulan güven ile iş tatmini arasındaki ilişki: kamu ve özel sektör karşılaştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(1), 46-57.

Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Kiremit, H.Ö., ve Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 119-137.

Kousteillios, A.D. (2001). Personel characteristics and job satisfaction of greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.

Köse, E.K. (2013). *İlköğretim kurumu öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkide örgütsel sessizlik ve karara katılımın aracı etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kurt, T. (2005). Herzberg'in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25(1), 285-299.

Küşükoğlu, A. (2003). *Devlet ve özel ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme ve engellerin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kyndt, E., Govaerts, N., Verbeek, E., ve Dochy, F. (2014). Development and validation of a questionnaire on informal workplace learning outcomes: A study among socio-educational care workers. *British Journal of Social Work*, 44, 2391-2410.

Lagrosen, S., ve Lagrosen, Y. (2012). Trust and quality management: perspectives from marketing and organisational learning. *Total Quality Management*, 23(1), 13-26.

Lam, Y.L.J., ve Pang, S.K.N. (2003). The relative effects of environmental, internal and contextual factors on organizational learning: the case of Hong Kong schools under reforms. *The Learning Organization,* 10(2), 83-97.

Lamsa, A.M., ve Pucetaite, R. (2006). Development of organizational trust among employees from a contextual perspective. *Business Ethics: A European Review*, 15(2), 130-141.

Leung, T.W., Siu, O.L., ve Spector, P.E. (2000). Faculty stressors, job satisfaction and psychological distress among university teachers in Hong Kong: the role of locus of control. *International Journal of Stres Management*, 7, 121-138.

Lindahl, R.A. (2010). Framing school improvement as deutero learning: the road less travelled. *Planing and Changing*, 41(3/4), 234-248.

Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction, in Dunette, M.D. (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Rand McNally, Chicago, IL, 1297-1343.

Lohman, M.C., ve Woolf, N.H. (1998). Finding their own way: informal learning and public school teachers. *Paper Presented at the Academy of Human Resource Development Conference*, Chicago.

Lohman, M.C. (2000). Environmental inhibitors to formal learning in the workplace: A case study of public school teachers. *Adult Education Quarterly*, 50(2), 83-101.

Louis, K.S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16, 477-489.

Madenoğlu, C., Uysal, Ş., Sarıer, Y., ve Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 20(1), 47-69.

Makiewicz, M.K. (2011). *An investigation of teacher trust in the principal*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of California, U.S.A.

Marsick, V.J., ve Watkins, K.E. (2003). Demonstrating the value of an organizations's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.

Matin, H.Z., Jandaghi, G., ve Moini, B. (2007). Comparing organizational learning rates in public and non-profit schools in QOM province of Iran. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 2(4), 396-408.

Matthews, P. (1999). Workplace learning: developing an holistic model. *The Learning Organization*, 6(1), 18-29.

Mayer, R. C., Davis, J. H., ve Schoorman, F.D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.

McKay, M., Davis, M., ve Fanning, P. (2012). *İletişim becerileri*. (Ö. Gelbal, Çev). Ankara: HYB Yayıncılık. (1995).

Memduhoğlu, H.B., ve Kuşci, E. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme. *İlköğretim Online*, 11(3). 748-761.

Memduhoğlu, H.B., ve Zengin, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 211-217.

Meziroğlu, M. (2005). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin ölçülmesi*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Mishra, J., ve Morrissey, M. A. (1990). Trust in employee/employer relationships: A survey of West Michigan managers. *Public Personnel Management, 19* (4), 443-485.

Monks, K., Barker, P., ve Mhanachain, A.N. (2001). Drama as an opportunity for learning and development. *Journal of Management Development*, 20(5), 414-423.

Moorman, C., ve Miner, A.S. (1997). The impact of organizational memory on new product performance and creativity. *Journal of Marketin Research*, 34, 91-106.

Morales, V.J.G., Barrionuevo, M.M.J., ve Gutierrez, L.G. (2012). Transformational leadership influence on organizational performance through organizational learning and innovation. *Journal of Business Research*, 65, 1040-1050.

Mottaz, C.J. (1985). The relative importance of intrinsic and extrinsic rewards as determints of work satisfaction. *The Sociological Quarterly*, 26 (3), 365-385.

Nayır, F. (2008). Organizma Metaforu. A. Balcı (Ed.) *Örgüt mecazları* (s.19-38). Ankara: Ekinoks.

Neuman, K.L. (1997). *Teacher Satisfaction*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Cleveland State University, U.S.A.

Omarov, A. (2009). *Örgütsel güven ve iş doyumu: özel bir sektörde uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Oshagbemi, T. (1997). Academics and their managers: a comparative study in job satisfaction. *Personel Review*, 28(1/2), 108-123.

Oshagbemi, T. (2000). Is the length of service related to the level of job satisfaction. *International Journal of Social Economics*, 27(3), 213-236.

Oshagbemi, T. (2003). Personal correlates of job satisfaction: empirical evidence from UK universities. *International Journal of Social Economics*, 30(12), 1210-1232.

Owen, H., Hodgson, V., ve Gazzard, N. (2011). *Liderlik el kitabı*. (M.Çelik, Çev). 3.Basım, İstanbul: Optimist Yayınları (2004).

Öğütçü, A.O. (2006). *Çağdaş yönetim yaklaşımlarından öğrenen örgüt yaklaşımı ve bir kamu kurumunda uygulama*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Ömür, Y. E. (2014). *Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri.* (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Öncü, A. (1982). *Örgüt sosyolojisi*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Önder, M. (2015). *Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan personelin örgütsel güven algıları (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

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.

Örtenblad, A. (2005). Of course organizations can learn!. *The Learning Organization*, 12(2), 213-218.

Örtenblad, A. (2013). What do we mean by learning organization? A. Örtenblad (Ed.) *Handbook of research on the learning organization adaptation and context* (22-34). Cheltenham, UK.

Özabacı, N., ve Özmen, M. (2005). Tüketici olmayı nasıl öğreniyoruz? *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 135-147.

Özdayı, N. (1990). *Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş streslerinin karşılaştırmalı analizi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Özdemir, M. (2008). Makine örgütler. A. Balcı (Ed.). *Örgüt mecazları* (s.1-18). Ankara: Ekinoks.

Özdemir, M. K. (2006). *Turizm sektöründe işgörenlerin iş tatmini faktörleri ile dış müşteri tatmini arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Özdemir, S., Karadağ, N., ve Kılınç, A.Ç. (2013). Öğrenen örgütlerde liderlik: okul müdürleri üzerine nitel bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 17-34.

Özden, Y. (2005). *Öğretme ve öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özek, B.Y. (2016). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özen, Y. (2012). Yaratıcı öğrenme. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 6, 231-256.

Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M., ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.

Özer, P. (2013). *Özel hastanelerin örgütsel öğrenme düzeyleri ile sağlık profesyonellerinin iş tatminleri ve iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Özer, P.S. (2001). *Türk işletmelerinde örgütsel öğrenme stillerinin belirlenmesine ilişkin bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Özer, M.A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: İşbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 105-131.

Özhan, T. (2016). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.

Öztürk, Ç. (2010). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algıları (Bolu ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Özus, E.E. (2005). *M.E.B. bağlı Konya ilindeki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyonu algılamaları*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Özyurt, M. (2010). *Yönetici rolleri ve örgütsel öğrenme ortamının eğitim transferine etkisi ve bir araştırma.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Paksoy, M., ve Acar, A.C. (2001). *İletişim ve iletişim modelleri. örgütsel iletişim*, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 533, Editör İnan Özalp Eskişehir.

Papin, L.M. (2005). *Teacher retention and satisfaction among inner-cityeducators*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Arizona State University, U.S.A.

Pardee, R.L. (1990). Motivation theories of Maslow, Herzberg, McGregor and McClelland. A literatur review of selected theories dealing with job satisfaction and motivation. *ERIC, USA, http://files.eric.ed.- gov/fulltext/ED316767.pdf*

Paul, M.F. (1982). Power, leadership and trust: implications for counselors in terms of organizational change. *The Personnel and Guidance Journal*, May, 538-541.

Perie, M., ve Baker, D.P. (1997). Job satisfaction among America's teachers: effect of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation. Statistical analysis report. *National Center For Education Statistics*.

Perry, R.W. (2004). The relationship of affective organizational commitment with supervisory trust. *Review of Public Personel Administration*, 2, 133-149.

Peter, S.A.C. (1997). Performance learning. *Management Decision*, 35, 9-10.

Phornprapha, S. (2015). People passion programme: implementing an innovative workplace learning culture through professional development-the case of KPMG Thailand. *International Review of Education*, 61(6), 795-814.

Platon (2016). *Diyaloglar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Hoorman, R.H., ve Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviours and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviours. *Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.

Polat, R. (2013). *Ortaöğretim kurumlarında kronizm algısının örgütsel güven üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Prewitt, V. (2003). Leadership development for learning organizations. *Leadership and Organization Development Journal*, 24(2), 58-61.

Recepoğlu, E., ve Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 629-664.

Rezaei, M., Salehi, S., Shafiei, M., ve Sabet, S. (2012). Servant leadership and organizational trust: the mediating effect of the leader trust and organizational communication. *Emerging Markets Journal*, 2, 70-78.

Ronen, S. (1978). Job satisfaction and the neglected variable of job seniority. *Human Relations*, 31(4), 297-308.

Rose, R.C., Kumar, N., ve Pak, O. G. (2009). The effect of organizational learning on organizational commitment, job satisfaction and work performance. *The Journal of Applied Business Research*, 25(6), 55-66.

Rosen, B., ve Jerdee, T.H. (1977) Influence of subordinate characteristics on trust and use of participative decision strategies in a management simulation. *Journal of Applied Psychology*, 62, 628-631.

Rowden, R.W., ve Ahmad, S. (2000). The relationship between workplace learning and job satisfaction in small to mid-sized businesses in Malaysia. *Human Resource Development International*, 3(3), 307-322.

Rowden, R.W. (2002). Learning and job satisfaction. *Academy of Human Resource Development Conference*, Honolulu, Hawaii, USA.

Sagan, C. (2007). *Tanrı'nın kapısını çalan bilim*. (R.Aşçıoğlu, Çev.). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi. (2006).

Sarımehmetoğlu, M. (2007). *Mesleki ve teknik eğitim veren liselerin öğrenen örgüt modeline göre incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Sarpkaya, R. (2000). Liselerde çalışan öğretmenlerin iş doyumu. *Amme İdaresi Dergisi*, 33, 111-124.

Schein, E.H. (1983**).** The role of the founder in creating organizational culture. *Organizational Dynamics*, 12(1), 13-28.

Schein, E.H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 12(1), 3-16.

Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schein, E.H. (1993). On dialogue, culture and organizational learning. *Organizational Dynamics*, 22, 40-51.

Schlechty, P.C. (2014). *Okulu yeniden kurmak*. (Y.Özden, Çev). 3. Basım, Ankara: Nobel Yayınları. (2001).

Scott, M. (2008). Creating the conditions for effective communication and learning in organizations. *College Quarterly*, 11(3).

Segal, G., Borgia, D., ve Schoenfeld, J. (2005). The motivation to become an entrepreneur. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 11 (1), 42-57.

Senge, P. M. (2013). *Beşinci disiplin* (A. İldeniz, A. Doğukan ve B. Pala, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. (2006).

Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.

Sönmezer, M.G. ve Eryaman, M.Y. (2008). Kamu ve özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(2), 189-212.

Ssesanga, K., ve Garrett, R.M. (2005). Job satisfaction of university academics: perspectives from Uganda. *Higher Education*, 50, 33-56.

Stinson, L., Pearson, D., ve Lucas, B. (2006). Developing a learning culture: twelve tips for individuals, teams and organizations. *Medical Teacher*, 28(4), 309-312.

Subaş, A. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Şahin, A.E. (1995). *Seçilmiş özel ve devlet okullarında örgütsel öğrenme sürecinin nitel bir değerlendirmesi*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Şahin, C. (2010). *İlköğretim okullarındaki müdürlerin bilgi yönetimi becerileri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şen, B. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Şişman, M. (1995). Örgüt kavramının kültürel açıdan çözümlenmesi ve eğitim örgütleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 79-94.

Tan, Ç. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının, öğretmenlerin iş doyumu, örgütsel adanmışlık ve örgütsel vatandaşlık düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Tan, H.H., ve Lim, A.K.H. (2009). Trust in coworkers and trust in organizations. *The Journal of Psychology*, 143(1), 43-66.

Tanilli, S. (2007). *Nasıl bir eğitim istiyoruz?* İstanbul: Alkım Yayınevi.

Tanova, C., ve Nadiri, H. (2007). An empirical study of some demographic and work related variables on job satisfaction of academics in a Turkish university. *Psychol Rep*, 100(1), 67-75.

Taşdan, M., ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Tecer, O. (2011). *İlköğretim müfettişlerince yapılan okul denetimlerinin öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş tatmini düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Thalheimer, A. (2013). *Diyalektik materyalizme giriş.* (S. Altınçekiç, Çev.) 3.basım, İstanbul: Yordam Yayınları. (1927).

Thomas, K., ve Allen, S. (2006). The learning organization: a meta analysis of themes in literature. *The Learning Organization*, 13(2), 123-139.

Thomas, G.F., Zolin, R., ve Hartman, J.L. (2009). The central role of communication in developing trust and its effect on employee involvement. *Journal of Business Communication*, 46(3), 287-310.

Thompson, D.R. (2004). Organizational learning in action: becoming an inviting school. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 10(1), 52-72.

Tiltay, M. A. (2009). *Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri.* (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Toksöz, S. (2015). *Çalışanların öğrenen örgüt algılarının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgüt içi girişimcilikleri üzerindeki etkisi: bilişim sektörü üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.

Topaloğlu, I.G. (2010). *İşgörenlerin adalet ve etik algıları açısından örgütsel güven ile örgütsel bağlılık ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi, Ankara.

Tschannen-Moran, M., ve Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: an essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration,* 53(1), 66-92.

Tuğrul, B. ve Kavici, M. (2002). Kağıt katlama sanatı origami ve öğrenme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 1-17.

Tunacan, S., ve Çetin, C. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 155-172.

Turan, S. ve Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ve batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 505-514.

Türker, F. (2007). *Denizcilik sektöründe iş tatmini ve örgüte bağlılığın iş gücü devrine etkisi.* (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Türkoğlu, H. (2002). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tüzün, İ. K. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Aralık, 93-118.

Uysal, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Uysal. E. (2014). *Lise öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ünal, S. (1991). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7 http: //egitimdergi. pamukkale.edu.tr/

Ünverdi, D. (2016). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumu ile ilişkisi.* (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.

Van Maele, D., ve Van Houtte, M. (2009). Faculty trust and organizational school characteristics: an exploration across secondary schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly*, 45, 556-589.

Voon, M.L., Lo, M.C., Ngui, K.S., ve Ayob, N.B. (2011). The influence of leadership style on employees' job satisfaction in public sector organizations in Malaysia. *International Journal of Business, Management and Social Sciences*, 2(1), 24-32.

Walsh, J.P., ve Ungson, G.R. (1991). Organizational memory. *The Academy of Management Review*, 16(1), 57-91.

Weir, D., ve Örtenblad, A. (2013). Obstacles to the learning organizations. A. Örtenblad (Ed.) *Handbook of research on the learning organization adaptation and context* (68-85). Cheltenham, UK.

Whitcomb, J. (2015). Culture of learning supports high employee satisfaction. *Training Magazine*, July/August, 60-61.

Wyatt, J.C. ve Sullivan, F. (2005). Keeping up: learning in the workplace. http://staff.unak.is/not/andy/HealthInfo0708/abc/abc9.pdf 28 Mart 2016 tarihinde edinildi.

Yağmurlu, A. (2004). Örgüt kuramları ve iletişim. *Amme İdaresi Dergisi*, 37(4), 31-55.

Yakut, S. (2015). *İş tatmini ve örgütsel bağlılık ve meslek liselerinde araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.

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.

Yaraş, Z. (2013). *İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisi.* (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Yavuzkurt, T. (2017). *Ortaöğretim öğretmenlerinin iş yeri arkadaşlık algısı ve iş doyumu ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Yazıcıoğlu, İ. (2009). Konaklama işletmelerinde işgörenlerin örgütsel güven duyguları ile iş tatmini ve işten ayrılma niyetleri üzerine bir alan araştırması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 235-249.

Yıldırım, K. (2014). Mekanik-Organik örgütsel yapı değişkenleri perspektifiyle 6528 sayılı kanunun okulların örgütsel yapısında yaratabileceği değişimin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 359-391.

Yıldız, E. (2009). *Kamu örgütlerinde hizmet içi eğitimin öğrenen örgüte katkısı*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yıldız, H. (2011). *Kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları: Balıkesir ili örneği*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 567-580.

Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yılmaz, D., ve Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 93-126.

Yorgancı, A.E. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları ile örgütsel güven algılarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Yücel, C., ve Kalaycı, G.S. (2009). Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 19(1), 113-132.

Yücel, İ. (2007). *Öğrenen örgütler ve örgüt kültürü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Yüksel, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Zanzi, A. (1987). How organic is your organization? Determinants organic/mechanistic tendencies in a public accounting firm. *Journal of Management Studies*, 24(2), 125-142.

Zengin, M. (2011). *İlköğretim okullarında örgütsel güven ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Zhang, J., ve Hamilton, E. (2010). Entrepreneurship education for owner-managers: the process of trust building for an effective learnin community. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 23 (2), 249-270.

EKLER

EK 1. MEB Uygulama İzin Belgesi

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.7021810 16.05.2017
Konu : Araştırma İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 09/05/2017 tarihli ve 1845 sayılı yazınız.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora öğrencisi Erkut BİL'in **"İlk ve Ortaöğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Düzeyleri İle Örgütsel Güven ve İş Doyumu Arasındaki İlişki"** konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (7 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EK 2. Etik Kurul Kararı Belgesi

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **15/09/2017**

Toplantı Sayısı : **15**

Karar Sayısı : **246**

246-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi doktora öğrencilerinden **Erkut Bil**'in "Ortaöğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Düzeylerinin Örgütsel Güven ve İş Doyumuyla İlişki" başlıklı doktora tezi ile ilgili 26/04/2017 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi doktora öğrencilerinden **Erkut Bil**'in "Ortaöğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Düzeylerinin Örgütsel Güven ve İş Doyumuyla İlişki" başlıklı doktora tezi ile ilgili önerilen düzeltmeler yapılmıştır. Çalışmasının, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
18/09/2017

Prof.Dr.Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

Fw: RE: Olcek kullanim izni

erkut bil

5.2.2018 (Pzt) 10:48

Kime:Ebffotokopi@hotmail.com <Ebffotokopi@hotmail.com>;

--- On Sun, 2/26/17, Asli Baycan Binark <asli@aslibaycan.com> wrote:

> From: Asli Baycan Binark <asli@aslibaycan.com>
> Subject: RE: Olcek kullanim izni
> To: "erkut bil" <erkutbil@yahoo.com>
> Date: Sunday, February 26, 2017, 7:36 PM
> Ölçeği kullanabilirsiniz..
> Aslı Baycan
> _____
> From: erkut bil [erkutbil@yahoo.com]
> Sent: Saturday, February 25, 2017 3:46
> PM
> To: Asli Baycan Binark
> Subject: Olcek kullanim izni
>
> Asli hanim merhaba,
>
> Minnesota Is Doyumu olceginin
> uyarlamasini doktora tezimde kullanmak icin izninizi rica
> ediyorum.
>
> Saygilarimla,
>
>
> Erkut Bil
> Ankara Universitesi
> Egitim Yonetimi ve Teftisi
> Doktora ogrencisi

Fw: Re: Örgütsel Güven Ölçeği Kullanım İzni

erkut bil

5.2.2018 (Pzt) 10:49

Kime:Ebffotokopi@hotmail.com <Ebffotokopi@hotmail.com>;

--- On Fri, 2/24/17, Ercan Yilmaz <ercanyilmaz70@gmail.com> wrote:

> From: Ercan Yilmaz <ercanyilmaz70@gmail.com>
> Subject: Re: Örgütsel Güven Ölçeği Kullanım İzni
> To: "erkut bil" <erkutbil@yahoo.com>
> Date: Friday, February 24, 2017, 12:26 PM
> Örgütsel
> Güven Ölçeği'ni çalışmanızda
> kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dileği ile
>
> 24 Şubat 2017 11:57
> tarihinde erkut bil <erkutbil@yahoo.com>
> yazdı:
> Ercan
> bey merhaba,
> Doktora
> tezimde kullanmak üzere uyarlamasını yaptığınız
> Örgütsel Güven Ölçeği'ni kullanmak üzere izninizi
> rica ederim.
> Saygılarımla,
> Erkut
> BilAnkara
> Üniversitesi Eğitim
> Yönetimi ve Teftişi Doktora
> Programı
> Öğrencisi
>
>
> --
> www.yilmazercan.net
> Prof.
> Dr. Ercan
> YILMAZ
> N.E. Ü. Ahmet Keleşoğlu Eğitim
> Fakültesi
> Eğitim
> Bilimleri Bölümü
> Meram
> /KONYA
> Ercan

EK 3.Kişisel Bilgiler Anketi

ÖĞRENEN ÖRGÜT, ÖRGÜTSEL GÜVEN VE İŞ DOYUMU ÖLÇEKLERİ

Değerli öğretmenim,

Doktora programının gereği olarak yapacağım doktora tezinin verilerini toplamak üzere aşağıdaki ölçekler geliştirilmiştir. Değerli vaktinizden yaklaşık **4** dakika gibi bir süreyi ayırarak bu ölçekleri doldurmak/yanıtlamakla çalışmanın yararlı hale gelmesi için katkıda bulunmuş olacaksınız. **Lütfen her ölçeği, başındaki açıklamaya göre yanıtlayınız.** Göstermiş olduğunuz özene şimdiden teşekkür eder, daha umutlu yarınlar için çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Erkut Bil
Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı
Doktora Öğrencisi
E posta adresi: erkutbil@yahoo.com
GSM: 0 505 917 91 37

BÖLÜM 1
KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen, aşağıdaki maddelerde size uygun seçeneği doldurunuz.

1.Göreviniz: Branş Öğretmeni( ) Meslek Öğr.( )
2.Cinsiyetiniz: Erkek ( ) Kadın ( )
3.Medeni Durumunuz: Bekar ( ) Evli ( )
4.Yaşınız: 22-30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 51-60 ( ) 61-üstü ( )
5.Eğitim Durumunuz: Lisans ( ) Y.lisans ( ) Doktora ( )
6.Meslekteki Kıdeminiz: ……. Yıl
7.Bu Okuldaki Çalışma Süreniz: ……yıl
8.Bu Okulda Çalışan Öğretmen Sayısı: 0-20 ( ) 21-50 ( ) 51-100 ( ) 101-150 ( ) 151-üstü ( )
9.Okul Türü: Kamu Anadolu Lisesi ( ) Kamu Meslek Lisesi ( ) Özel Anadolu Lisesi ( ) Özel Meslek Lisesi ( )

EK 4.Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği

AÇIKLAMA

Aşağıda birbirini izleyen üç ölçek yer almaktadır. Ölçeği oluşturan maddeler okunduktan sonra her bir maddenin karşısındaki seçeneklerden size uygun olanı işaretlemeniz beklenmektedir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Öğrenen Örgüt Ölçeği

	Maddeler	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Büyük Ölçüde Katılıyorum**	**Tam Katılıyorum**
2	Okulumda kazanılan tecrübeler tüm çalışanlarca paylaşılır.					
3	Okulumda öğretmenler birbirlerinden öğrenir.					
4	Tüm çalışanlar okulla ilgili konularda duygularını rahatça ifade eder.					
26	Okulumda verilen kararlarda, çalışan görüşleri dikkate alınır.					
27	Okulumda başarı takdir edilir.					
6	Okulumda, çalışanların merak ettikleri konularda kendilerini geliştirmeleri desteklenir.					
7	Okul yönetimi gerçekleştirdiği etkinlikleri (kurs, seminer, konferans vb.) paydaşlara duyurur.					
28	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.					
24	Okulumda çalışanlar yeteneklerini işlerinde bağımsız olarak kullanabilirler.					
14	Okulumda seminer dönemi dışında hizmet içi eğitim imkanları düzenli olarak sağlanır.					

	Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tam Katılıyorum
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 alt yapı (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 5.Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği

Örgütsel Güven Ölçeği

	Maddeler	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Büyük Ölçüde Katılıyorum**	**Tam Katılıyorum**
1	Okulumuza yeni gelen öğretmenlerin, okula kaynaşmasına yardımcı olunur.					
2	Okulumuza yeni göreve başlayan öğretmenlere okulun amaçları anlatılır.					
3	Okulumuza yeni göreve başlayan öğretmenlere işinde daha iyi hizmet sunabilmesi için eğitim verilir.					
4	Okulumuzun öğretmenleri kendilerine sahip çıkıldığını hissederler.					
5	Okulun öğretmenlerden beklentisi, öğretmenleri tatmin edici düzeydedir.					
27	Okul müdürü bana güveniyorsa ben de ona güvenebilirim.					
7	Okulun iş prensipleri öğretmenlerin kariyerlerinde yükselme hedeflerini destekler biçimdedir.					
8	Okulun iş prensipleri gerektiğinde gözden geçirilerek güncelleştirilir.					
28	Bu okulda iş prensip ve yönetmelikler açıklıkla bize aktarılmıştır.					
29	Bu okulun çalışma saatleri ve ders programları çalışanlara görevlerini yerine getirebilme olanağı verir.					
11	Bu okul, öğretmenlerle ilgili verilecek kararlarda ve uygulanacak işlerde adildir.					
12	Bu okul, öğretmenlerin bireysel gereksinimlerini karşılayabilmek için yeni iş prensiplerini eski prensipleriyle değiştirmede dengeli davranır.					
13	Bu okulda öğretmenler ile ilgili karar ve eylemler adilane yerine getirilir.					
14	Okul müdürü, yanına çalışanların rahatlıkla ulaşabileceği birisidir.					

	Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tam Katılıyorum
15	Okul müdürü öğretmenlerin önerilerini dinler.					
30	Bu okulda iletişim kanalları her zaman açıktır.					
17	Okul müdürü, okulla ilgili iş prensiplerini adil ve objektif yerine getirir.					
18	Okul müdürü, iş prensiplerini oluştururken benim de fikrimi alır.					
36	Bu okulda öğretmenler, okul yöneticileri ile doğrudan iletişim kurabilir.					
20	Yasalarda belirtilen disiplin kuralları haklı ve gerekli durumlarda uygulanır.					
21	Okul müdürü, açık ve dürüsttür.					
37	Bu okulda olumlu iş ilişkilerinden dolayı çalışmak keyiflidir.					
23	Okul müdürü, benim işyerine katkım konusunda bana destek olur.					
24	Okul müdürü işimle ilgili sorumluluklarımda ve görevlerimde bana güvenir.					
25	Okulda performans değerlendirmeleri adil ve tarafsız bir şekilde yapılır.					
26	Okul müdürü beni okulun hedeflerine ulaşmak için bir araç olarak değil, bir insan olarak görür.					
39	Bu okul, öğretmenlerin ihtiyaçları ve yaptıkları öneriler doğrultusunda, yeniliğe, değişime ve gelişime açıktır.					
40	Okul müdürü, benim faydama olacak bilgileri benden saklamazlar.					
31	Okul hakkındaki duygularımı belirtmekten çekinmem.					
32	Çekinmeden okul hakkında önerilerde bulunabilirim.					

EK 6. İş Doyumu Ölçeği

İş Doyum Ölçeği

Lütfen her maddeyi **işinizden** memnun olma derecesi bakımından değerlendiriniz.

	Maddeler **İşimden;**	**Hiç Memnun Değilim**	**Memnun Değilim**	**Biraz/Kısmen Memnunum**	**Büyük Ölçüde Memnunum**	**Çok Memnunum**
20	Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden					
2	Tek başıma çalışma olanağı olması bakımından					
3	Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansımın olması bakımından					
19	Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmem bakımından					
5	Yöneticimin karar vermedeki yeteneği bakımından					
6	Yöneticimin öğretmenleri idare tarzı bakımından					
7	Vicdana aykırı olmayan işler yapabilme şansı bakımından					
8	Sabit iş olanağı sunması bakımından					
9	Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olabilmem bakımından					
10	Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından					
11	Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansımın olması bakımından					
12	İşle ilgili alınan kararların uygulanmaya konulması bakımından					
13	Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret bakımından					
14	İş içinde terfi olanağımın olması bakımından					
18	Çalışma arkadaşlarımın anlaşabilmeleri bakımından					
16	Yeteneklerimi kullanabilme şansı sağlaması bakımından					
17	Çalışma şartları bakımından					

EK 7. Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER

İsim ve Soyad : Erkut Bil
Doğum Tarihi : 29 Haziran 1973
Askerlik Durumu : Yapıldı
E-Posta : erkutbil@yahoo.com
Medeni Durum : Evli
Yabancı Dil : İngilizce- çok iyi derecede; Almanca-Orta seviyede

SERTİFİKALAR ve KATILIM BELGELERİ

ASPECT NewYork : İngilizce Dil Okulu 2006
Bilintur A.Ş. : Toplam Kalite Yönetimi
Çağdaş Drama Derneği : Drama Liderliği Proje Aşaması
Drama : Süreçsel Drama'nın Yapılandırılması Konulu Atölyesi
Drama : Dorothy Heathcote Atölyesi Gözlemcilik
Drama : 16. Uluslararası Yaratıcı Drama Semineri
Drama : 17. Uluslararası Yaratıcı Drama Semineri
İzgören&Akın : Sunum Teknikleri-Takım Çalışması Eğitimleri
İzgören&Akın : Eğitimcinin Eğitimi
McOzden Eğitim Danışmanlık: Motivasyon Yönetimi Eğitimi
Dokuz Eylül Üni. : Turizm Çalıştayları-1
Eberhard Koehler : Epik Tiyatroyla Yazma ve Sahneleme (Katılımcı ve Organizatör Olarak)
Çeşitli eğitim/organizasyonlar : www.mode-m.net

AKADEMİK ÇALIŞMALAR

EuroCHRIE 2006 : Factors Affecting Job Satisfaction of Tourism Academicians in Turkey (Makale-Referred paper olarak)
Atılım Üni. 2006 : Ankara'daki Universitelerin Pazarlama Stratejileri (Tez)
Ankara Üni. 2012 : Hizmetiçi Eğitimde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiği (Tez-Dedeman Ankara Otelinde Uygulama)
Eğitimci Der.(Kasım) : Hasanoğlan Köy Enstitüsünde Yaratıcı Drama Çalışmaları
Journal of Education And Future (2013/3) : The Effect of Creative Drama Method in In-Service Trainings
Journal of Education And Future (2014/6) : Theater Methaphor in Organizations and Application into in-Service Training
Journal of Education And Training Studies : Organizational Socialization and Its Relation with Organizational Performance in High Schools

EĞİTİM

2012-2018	: Ank.Üni.Eğitim Yönetimi ve Teftişi Doktora Programı
2009- 2012	: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaratıcı Drama Tezli Yüksek Lisans Programı Universiteat der Künste(UDK)-Berlin Tiyatro Pedagojisi 2011 Yaz Dönemi (Erasmus Değişim Programı)
2003-2006	: Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı
1996-1999	: Bilkent Üniversitesi, Turizm ve Otel Yüksekokulu, Turizmde Büro Yönetimi Bölümü
1994-1996	: Bilkent Üniversitesi, Bilgisayar Teknolojisi ve Büro Yönetimi Meslek Yüksekokulu
1984-1990	: Kocatepe Mimar Kemal Orta Okulu ve Lisesi

İŞ TECRÜBELERİ

HAZİRAN 2013-	: MODE-M(Medya Org.Dan.Eğitim Mer.)-Eğ.Uzmanı
OCAK 2013- MAYIS 2013	: Dilko Kariyer Merkezi-Eğitim Uzmanı
EYLÜL 2002-MART2010	: Bilkent Üniversitesi- Öğretim Görevliliği
ARALIK 2001-EYLÜL 2002	: Telsim-GSM Center, Ankara Satış ve İnsan Kaynakları Birim Müdürü
İŞ TANIMI	: Yeni Satış Grubu Oluşturmak, Eğitmek, Yönlendirmek ve İdare Etmek
AGU. 2000-KASIM 2001	: Zırhlı Birlikler Eğitim Kom. Yedek Subay Okulu Tnk. Atğm. Tk.Kom. Olarak
HAZİRAN 1999-HAZ. 2000	: Bilintur A.Ş. Muhasebe Bölümü, Ankara Muhasebe Sorumlusu
İŞ TANIMI	: Tüm Muhasebeleştirme İşlemlerinin Bilgisayarlı Ortama Aktarılması, Mizan, Raporlama vb. İşlemlerin Gerçekleştirilmesi
OCAK 1999-HAZ. 1999	: The Coca-Cola company, Satış Bölümü, Ankara Yarı-Zamanlı (Üniversite Eğitimi Sırasında)
İŞ TANIMI	: Pazarlama Projesinin Yönetimi ve Bilgisayara Veri Girilmesi, Raporlamaların Hazırlanması, Sunumu.
ŞUBAT-EYLÜL 1998	: The Coca-Cola Company, Satış Bölümü, Ankara Endüstriyel Staj ve Yaz Dönemi Boyunca İstekli Çalışma
HAZİRAN-EYLÜL 1997	: Hotel Bil-Tur, İzmir Otelin Her Biriminde, Ağırlıklı Olarak İnsan Kaynaklarında Staj
HAZİRAN-EYLÜL 1995	: Sevgi Hastahanesi, İnsan Kaynakları Biriminde Staj

BİLGİ VE BECERİLER

Excel-Word-Powerpoint	: Çok iyi derecede
Daktilografi	: Çok iyi derecede (60 kelime/dk)
Web Tasarım	: İyi derecede
Akademik Araştırma Becerisi	: Çok iyi derecede
Eğitim Organizasyon Yeteneği	: Çok iyi derecede

SOSYAL VE SPORTİF FAALİYETLER VE HOBİLER

Üyelikler: Ankara Tenis Klübü, BilMed (Bilkent Mez. Der.), İştebilkentliler(Bilkentli İş Adamları Platformu), TEGV, ÇDD(Çağdaş Drama Derneği)

Sportif Faaliyetler ve Dereceler: Bilkent Üni. Tenis Turn. 1.liği (1995-96), Bilkent Üniversitesi Tenis Takımı (1996-97), Zırhlı Birlikler Tenis Takımı Oyuncusu ve Koçu(2000-2001), Amatör At Biniciliği (Atlı Spor Klübü)

Sanatsal Faaliyetler: Kadri Şarman Türk Sanat Musikisi Korosu Koristliği, Ankara Üniversitesi Klasik Müzik Koristliği