T.C.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

OKULLARDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL İKLİM VE ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ)

Sema KAHRAMAN

ŞANLIURFA-2020

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

OKULLARDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL İKLİM VE ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ)

Sema KAHRAMAN

Danışman
Doç. Dr. Mehmet Emin USTA

ŞANLIURFA-2020

TEZ ONAY SAYFASI

T.C.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 185215029 numaralı Sema KAHRAMAN'ın hazırladığı "***Okullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel İklim ve Örgütsel Öğrenme Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği)***" konulu yüksek lisans tezi ile ilgili tez savunması, .../...../ 2020 tarihinde, saat ……'te yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABUL (başarılı) olduğuna oybirliği/oy çokluğu ile karar verilmiştir.

...../...../ .....

Sınav Jürisi	Unvan, Adı Soyadı	Kanaati	İmzası
Danışman	Doç. Dr. Mehmet Emin USTA		
Üye	Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL		
Üye	Doç. Dr. Ahmet KAYA		

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yapıldığını ve Enstitümüz

Kurallarına Göre Düzenlendiğini Onaylarım.

……/…../…..

Prof. Dr.

Müdür

Not: a) Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan alıntıların, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

b) Tez, HÜBAK'tan Bilimsel Araştırma Projesi mali destek □Almıştır □Almamıştır.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ORJİNALLİK RAPORU VE BEYAN BELGESİ

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı-Soyadı	**Sema KAHRAMAN**
Öğrenci Numarası	**185215029**
Enstitü Anabilim Dalı	**Eğitim Bilimleri**
Programı	**Eğitim Yönetimi**
Başlık (Türkçe)	**Okullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel İklim ve Örgütsel Öğrenme Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği)**

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 157 sayfalık kısmına ilişkin, 25/11/2020 tarihinde danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, benzerlik oranı %13'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,

2- Kaynakça hariç

3- Alıntılar hariç/dâhil

4- 6 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Yukarıda bilgileri verilen tezli/tezsiz lisansüstü programlarda seminer, dönem projesi, tez vb Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından kabul edilen lisansüstü orijinallik raporu alınması uygulama esasları ile belirlenen azami benzerlik oranlarını aşmadığını ve bütün bilgilerin, akademik kurallara uygun olarak toplanıp sunulduğunu, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı, blok şeklinde alıntılar yapmadığımı ve tüm alıntıların bilimsel atıf kuralları çerçevesinde kaynağını gösterdiğimi, Yükseköğretim kurulu bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesi ile Harran Üniversitesi bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesinin 8. maddesinde yer alan etik ihlallerden her hangi birisinin yer almadığını, etik ihlal tespiti halinde, Enstitü yönetim kurulunca, diplomamın iptal edilmesini kabul ediyorum.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

…/…/2020

Sema KAHRAMAN

Yukarıda yer alan raporun ve beyanın doğruluğunu onaylarım. …/…/2020

Doç. Dr. Mehmet Emin USTA

ÖZET

OKULLARDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL İKLİM VE ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ)

KAHRAMAN, Sema

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet Emin USTA

Mayıs, 2020, 157 sayfa

Bu çalışmanın konusu, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algıları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır. Çalışmada nitel ve nicel yöntemlerin bir arada bulunduğu karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algıları arasındaki korelasyon incelenmiş ve cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum, okul türü, görev türü, öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşmaları analiz edilmiştir.

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa'nın merkez ilçelerinde görev yapan 11.405 öğretmen ve yönetici oluşturmuştur. Örneklem ise evren içerisinden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 554 öğretmen ve yöneticiden oluşmaktadır. Nitel yöntem için ise 10 öğretmen ve 10 okul yöneticisinin görüşleri alınmıştır. Araştırmada nitel verilerin analizinde betimsel analiz; nicel verilerin analizinde t-testi, yek yönlü varyans analizi ve korelasyonel analiz yapılmış, eta kare ($\eta 2$) ve Cohen's d katsayıları hesaplanmıştır. Çalışmada Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen "Okul İklimi Ölçeği" ile Doğan, Uğurlu, Yiğit (2014) tarafından geliştirilen "Öğrenen Okul Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmen ve yöneticilerin örgütsel öğrenme algıları ile örgütsel iklim algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r=0,815$). Ayrıca örgütsel öğrenmenin ve örgütsel iklimin bütün alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler vardır. Araştırmanın nitel bulguları da bu sonucu desteklemektedir. Ayrıca nitel bulgularda yöneticilerin öğretmenlere kıyasla daha olumlu örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algılarına sahip oldukları görülmüştür. Cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum, görev türü ve okul türü

değişkenlerine göre öğretmen ve yöneticilerin algılarında farklılaşma olduğu görülürken, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel öğrenme, örgütsel iklim, okul iklimi, öğrenen okul, öğretmen, okul yöneticisi.

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ORGANISATIONAL CLIMATE AND ORGANISATIONAL LEARNING PERCEPTIONS OF BOTH TEACHERS AND PRINCIPALS WORKING AT SCHOOLS (ŞANLIURFA CASE STUDY)

KAHRAMAN, Sema

Master's Thesis

Educatinal Sciences Department

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Emin USTA

May, 2020, 157 pages

The main objective of this study is to reveal the relationship between the organizational climate and organizational learning perceptions of both teachers and principals. The study was carried out based on the mixed case study method which involves both qualitative and quantitative methods. Besides the correlation between the organizational climate and organizational learning perceptions of teachers, the study also includes the analysis of the differentiations based on such variants of these teachers as gender, age, experience, marital status, type of school, organizational position and academic degree.

The scope of the study encompasses 11.405 teachers and principals working in the central districts of Şanlıurfa in the course of the 2019-2020 semester. The participants, 554 teachers and principals, were selected based on a stratified sampling method. 10 teachers and 10 principals were interviewed for the qualitative method. For the qualitative data analysis of the study, descriptive analysis, t-test for the analysis of the quantitative data, one-way analysis of variance and correlational analysis were conducted and eta square as well as the Cohen's d coefficient were calculated. "School Climate Scale" developed by Canlı, Demirtaş and Özer (2018) and "Learning School Scale" developed by Doğan, Uğurlu, Yiğit (2014) were used in the study.

As a result of the study, it was concluded that there is a high level of positive correlation between the teachers' and principals' perceptions of organizational learning and organizational climate (r=0,815). Moreover, there are meaningful positive relations between all sub-dimensions of organizational learning and organizational climate, as supported by the qualitative findings of the research. In

addition, qualitative findings showed that principals have more positive perceptions of organizational climate and organizational learning compared to teachers. While a differences at the perceptions of both teachers and principals based on the variants gender, age, experience, marital status, type of school is apparent, there seem no meaningful differences based on academic degree.

Keywords: Organizational learning, organizational climate, school climate, learning school, teacher, school principal.

OKULLARDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL İKLİM VE ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ)

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI ii
ORJİNALLİK RAPORU VE BEYAN BELGESİ iii
ÖZET viii
ABSTRACT xii
İÇİNDEKİLER viixiii
KISALTMALAR xivii
TABLOLAR LİSTESİ xv
ŞEKİLLER LİSTESİ ivv
EKLER LİSTESİ xv
GİRİŞ 1

BİRİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. ÖRGÜT KAVRAMI 7
1. 2. ÖRGÜTSEL İKLİM 8
1.2.1. Örgüt İkliminin Belirleyicileri 11
1.2.2.Örgütsel İklimin Önemi 12
1.2.3. Örgütsel İklimin Boyutları 13
1.2.4. Örgütsel İklimin Türleri 16
1.2.5. Örgütsel İklimi Oluşturan Yaklaşımlar 18
1.2.6. Örgütsel Kültür ve Örgütsel İklim 20
1.2.7. Okul İklimi 21
1.3. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME 23
1.3.1. Algı ve Sosyal Algılama 23
1.3.2. Öğrenme Kavramı 25
1.3.3. Öğrenme Kuramları 26

1.3.4. Örgütsel Öğrenme 27
1.3.5. Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Temeller 29
1.3.6. Örgütsel Öğrenmenin İlkeleri 31
1.3.6.1. Kişisel Hakimiyet 31
1.3.6.2. Zihinsel Modeller 32
1.3.6.3. Paylaşılan Vizyon 33
1.3.6.4. Takım Halinde Öğrenme 34
1.4. OKULLARDA ÖRGÜTSEL ÖĞRENME 34
1.5. ÖRGÜTSEL ÖĞRENMEYİ ENGELLEYEN UNSURLAR 39
1.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 40
1.6.1. Örgütsel İklim Konusunda Yapılan Araştırmalar 41
1.6.2. Örgütsel Öğrenme Konusunda Yapılan Araştırmalar 47
1.6.3. Örgütsel İklim ve Örgütsel Öğrenme Kavramlarını Birlikte İnceleyen Çalışmalar 51

İKİNCİ BÖLÜM
YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ 53
2.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ 54
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 55
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu 55
2.3.2. Öğrenen Okul Ölçeği 56
2.3.3. Okul İklimi Ölçeği 59
2.3.4. Nitel Görüşme Formu 61
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI 62
2.5. VERİLERİN ANALİZİ 62

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR, YORUMLAR VE TARTIŞMA

3.1. DEMOGRAFİK VERİLERİN ANALİZLERİNE İLİŞKİN BULGULAR 65
3.2. DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE HİPOTEZLERİN TEST EDİLMESİ VE SONUÇLARI 66

3.2.1. Cinsiyet Değişkeni 73
3.2.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme Puanlarının T-Testi Sonuçları 73
3.2.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel İklim Puanlarının T-Testi Sonuçları 75
3.2.2. Öğrenim Durumu Değişkeni 77
3.2.2.1. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme Puanlarının Kruskal- Wallis Testi Sonuçları 78
3.2.2.2. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel İklim Puanlarının Kruskal- Wallis Testi Sonuçları 80
3.2.3. Yaş Değişkeni 82
3.2.3.1. Yaş Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme Puanlarının ANOVA Sonuçları 83
3.2.3.2. Yaş Değişkenine Göre Örgütsel İklim Puanlarının ANOVA Sonuçları 85
3.2.4. Kıdem Değişkeni 87
3.2.4.1. Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme Puanlarının ANOVA Sonuçları 88
3.2.4.2. Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel İklim Puanlarının ANOVA Sonuçları 90
3.2.5. Okul Türü Değişkeni 92
3.2.5.1. Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme Puanlarının ANOVA Sonuçları 93
3.2.5.2. Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel İklim Puanlarının ANOVA Sonuçları 96
3.2.6. Medeni Durum Değişkeni 99
3.2.6.1. Medeni Durum Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme Puanlarının T-Testi Sonuçları 99
3.2.6.2.Medeni Durum Değişkenine Göre Örgütsel İklim Puanlarının T-Testi Sonuçları 101
3.2.7. Görev Türü Değişkeni 103

3.2.7.2.Görev Türü Değişkenine Göre Örgütsel İklim Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları 105
3.3. ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL İKLİM ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE İLİŞKİN BULGULAR 107
3.4. NİTEL BULGULAR 114
3.4.1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler 114
3.4.2. Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Görüşleri 115
3.4.2.1. Takım Halinde Öğrenme 116
3.4.2.2. Ortak Vizyon 117
3.4.2.3. Zihni Modeller 119
3.4.2.4. Kişisel Hakimiyet 121
3.4.3. Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel İklime İlişkin Görüşleri 122
3.4.3.1. Liderlik ve Etkileşim 123
3.4.3.2. Samimiyet 124
3.4.3.3. Çatışma 125
3.4.3.4. Başarı Etkenleri 127
3.4.3.5. Demokratiklik 129
3.4.3.6. Genel Örgüt İklimi Algısı 131
SONUÇLAR 134
KAYNAKÇA 145
EKLER

KISALTMALAR

Akt	Aktaran
ANOVA	Varyans Analizi
f	Frekans
K-W	Kruskal-Wallis Testi
M-W U	Mann Whitney U Testi
N	Evren Büyüklüğü
Öİ	Örgütsel İklim
ÖÖ	Örgütsel Öğrenme
p	Anlamlılık Düzeyi
Sd	Serbestlik Derecesi
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
Ss	Standart Sapma
t	T- Testi
Vd	ve diğerleri
MEM	Milli Eğitim Müdürlüğü

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Temel Görüşler 29
Tablo 2: Evrene İlişkin Okul ve Öğretmen Sayıları 54
Tablo 3: Tabakalara Göre Örneklem Sayısı 55
Tablo 4: Öğrenen Okul Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları 58
Tablo 5: Öğrenen Okul Ölçeğinin Güvenirlik Değerleri 59
Tablo 6: Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular 65
Tablo 7: Cinsiyet Değişkenine Göre ÖÖ ve Öİ Puanlarının T-Testi Sonuçları 73
Tablo 8: Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ÖÖ ve Öİ Puanlarının K-W Sonuçları 78
Tablo 9: Yaş Değişkenine Göre ÖÖ ve Öİ Puanlarının ANOVA Sonuçları 82
Tablo 10: Kıdem Değişkenine Göre ÖÖ ve Öİ Puanlarının ANOVA Sonuçları 87
Tablo 11: Okul Türü Değişkenine Göre ÖÖ ve Öİ Puanlarının ANOVA Sonuçları 93
Tablo 12: Medeni Durum Değişkenine Göre ÖÖ ve Öİ Puanlarının T-Testi Sonuçları 99
Tablo 13: Görev Türü Değişkenine Göre ÖÖ ve Öİ Puanlarının M-W U Sonuçları 103
Tablo 14: Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel İklim Puanlarına İlişkin Korelasyon Sonuçları 108
Tablo 15: Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel İklim Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Sonuçları 108
Tablo 16: Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler 114

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Okul İklimi Şeması 22
Şekil 2: Okul İklimi Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları 60
Şekil 3: Katılımcıların Örgütsel Öğrenme Puanlarına İlişkin Histogram Grafiği 70
Şekil 4: Katılımcıların Örgütsel İklim Puanlarına İlişkin Histogram Grafiği 71
Şekil 5: Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Puanlarına İlişkin Q-Q Plot Grafiği 72
Şekil 6: Öğretmenlerin Örgütsel İklim Puanlarına İlişkin Q-Q Plot Grafiği 72

EKLER LİSTESİ

Ek 1: Araştırma İzin Belgesi Ek s.1

Ek 2: Öğrenen Okul Ölçeği Ek s.3

Ek 3: Okul İklimi Ölçeği Ek s.5

Ek 4: Nitel Görüşme Formu Ek s.7

Ek 5: Ölçek Kullanım İzinleri Ek s.9

Ek 6: Tablolar Ek s.11

Ek 7: Turnitin Raporu Ek s.17

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

Araştırmanın Problemi

Okullar ülkelerin bilgiyi üretme, yayma ve bilgiye ulaşma konusundaki en etkin ve en önemli kurumlarının başında gelir. Günümüzde sürekli değişen şartlar, teknoloji ve hızla yaşanan gelişmeler toplumları ve okulları sürekli gelişmeye mecbur bırakmıştır. Eğitim seviyesinin yükselmesi, okulların başarı oranlarının artması için eğitim ve öğretimden sorumlu öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğrenmeyi öğretmenin yolu, öğrenmeyi öğrenmiş olmaktan geçer. Sürekli öğrenen, okulda meslektaşlarıyla birlikte mesleki açıdan kendini geliştiren öğretmenlerin öğrencileri de elbette ki farklı bakış açılarına sahip olacaktır. Öğretmenlerin takım halinde öğrenebilmeleri, birbirlerini destekleyip tecrübelerini paylaşabilmeleri için olumlu ilişkiler geliştirmeleri, demokratik bir okul ortamına sahip olmaları, kendilerini rahat ve huzurlu hissetmeleri gerekir. Bu durum örgütsel öğrenme açısından örgütsel iklimin önemini göstermektedir.

İnsan doğası gereği yeni bilgiler edinmeye programlıdır. Yeryüzünün farklı bölgelerinde ve neredeyse her yerde karşılaşılan kütüphaneler insanların hem öğrenmeye hem de öğrendiklerini paylaşmaya ne derece bağlı olduklarını gösterir. Geleneksel okul yapısı içindeki öğrenme her ne kadar bilgi aktarımını ifade etse de bilgi toplumunun gerektirdiği öğrenme süreklilik arz eden ve meslek hayatından sonraki zamanı da kapsayan, bitmeyen bir süreçtir. Gelişmeler bireysel öğrenmeden kolektif öğrenmeye, bilgiyi aktarmadan yeni bilgiler oluşturmaya doğru değişimin gerekliliğini vurgulamaktadır (Kikoski ve Kikoski, 2004; Collinson ve Cook, 2016, s.83-84). Öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve bütün personel öğrenmeye açık, yeni gelişmelere ayak uydurabilen bakış açısına sahip olmalılardır. Okulun tamamını kapsayan, birlikte öğrenme sistemlerinin geliştirilmesi okuldaki fiziksel şartların yanı sıra duygusal şartlardan da etkilenecektir.

Okul ikliminin duygusal bağları, tavır ve tutumları içeren ortam olarak tanımlanabilir. İklim okuldaki öğrenciler ve tüm iş görenler dahil olmak üzere onların kişisel tecrübelerine dayalı olarak okul ve okuldaki bireylerle ilgili nasıl hissettikleri ve okulun tamamına etkili olan duygudur. Okul ikliminde akademik süreçlerin sağlıklı işlemesi bütün paydaşların iş birliği ile mümkündür. Okul müdür ve öğretmenlerinin profesyonel gelişimleri ile okulda açık iklim oluşturulup öğrencilerin başarısına katkı sağlamaları önemlidir (Dağlı, 2018, s.15-20).

Bu çalışmada birbiri ile ilişkili olduğu düşünülen örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme kavramları yönetici ve öğretmen algıları açısından ilişkisel olarak incelenmiş, farklı bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği ele alınmıştır. Araştırmanın nicel yönünün yanı sıra nitel araştırma özelliği de taşıyor olması sebebiyle bu kavramlara ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini de barındırmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı öğretmen ve yöneticilerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algılarının ilişkisel olarak incelenmesidir. Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin farklı bağımsız değişkenlere göre örgüt iklimi ve örgütsel öğrenme algıları da incelenmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmada doğrudan öğretmen ve yönetici görüşlerini içeren veriler de yer almaktadır. Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek üzere şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel iklim algıları;

a) Cinsiyet,

b) Yaş

c) Kıdem

d) Okul türü

e) Medeni durum

f) Öğrenim durumu

g) Görev türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel öğrenme algıları;

a) Cinsiyet,

b) Yaş

c) Kıdem

d) Okul türü

e) Medeni durum

f) Öğrenim durumu

g) Görev türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Ayrıca yukarıdaki nicel araştırma sorularına ek olarak nicel bulguların sonuçlarını teyit edebilmek amacıyla bir nitel görüşme formu hazırlanmıştır. Forma ilişkin olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen ve yöneticilerin takım halinde öğrenme ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen ve yöneticilerin ortak vizyon ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen ve yöneticilerin yaşam boyu öğrenme konusundaki görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişime ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmen ve yöneticilerin okulda karar verme süreçleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
6. Öğretmen ve yöneticilerin okul dışı etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki çatışma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Öğretmen ve yöneticilerin okul başarısını arttırmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
9. Öğretmen ve yöneticilerin okulda bireysel farklılıklara karşı görüşleri nelerdir?

10. Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki hisleri ve görev yaptıkları okuldan ayrılmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Ülkelerin gelişmişlik düzeylerine katkı sağlayan eğitim, her dönem önemini sürdürmüştür. Eğitim ve öğretimin esas sorumlusu, öğrencilerle yakın ilişki ve iletişim içerisinde olan öğretmenlerin okula karşı algıları önemlidir, önemsenmelidir. Çünkü eğitimde kalite tüm paydaşların üst düzeyde çaba ve katkılarıyla mümkün hale gelecektir. Duygusal bir varlık olarak insan çevresinde olup biten olaylardan, kişilerarası ilişkilerden etkilenir. Bunun sonucunda hem yaşam hem de iş anlamında bazı sonuçların meydana gelmesi doğal ve beklenen bir durumdur. Okullardaki duygusal ortam olarak ele alınan okul iklimi bu çalışmada incelenen iki temel kavramdan biridir. Yaşam boyu öğrenme kavramı hem eğitim hem de günlük yaşam açısından kritiktir. Zaman içinde ortaya çıkan değişimler, sürekli gelişim ve öğrenmeyi zorunlu kılmıştır. Bu araştırma öğretmenlerin ve yöneticilerin hem okul iklimine hem de okulun öğrenen okul olma özelliği taşımasına ilişkin algılarını birlikte incelediğinden önemlidir. Bu çalışma okul iklimini ve öğrenen okul olma durumunu inceleyen pek çok araştırma olmasına rağmen bu iki önemli kavramı birlikte ve karma yöntem kullanılarak inceleyen ilk araştırmadır. Elde edilecek sonuçlar yönüyle öğretmenlerin okul iklimi algılarının iyileştirilmesi ve okullarda gelişim amacı ile kullanılması için araştırma sonuçlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrenmenin öne çıktığı ve fark yarattığı günümüz dünyasında öğrenen okul kavramına bir kez daha dikkat çeken ve okul ikimi kavramıyla ilişkilendiren bu çalışmanın sonuçlarının uygulayıcı ve araştırmacılar için faydalı olması umulmaktadır.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya ilişkin varsayımlar şunlardır:

1. Öğretmenlerin örgütsel iklim algılarını ortaya çıkarmak için kullanılan "Okul İklimi Ölçeği" bağımsız değişkenlerle örgütsel iklim algısı arasındaki ilişkiyi belirleyecek niteliktedir.
2. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarını ortaya çıkarmak için kullanılan "Öğrenen Okul Ölçeği" bağımsız değişkenlerle örgütsel öğrenme algısı arasındaki ilişkiyi belirleyecek niteliktedir.

3. Örneklem içerisinde yer alan öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeği'ne ve Örgütsel Öğrenme Ölçeği'ne verdikleri yanıtlar var olan durumu yansıtmaktadır.
4. Seçilen araştırma teknikleri, bu araştırmanın amacına, konusuna ve sorunların çözülmesine uygundur.
5. Araştırmadan kullanılan istatistiksel çözümleme teknikleri, elde edilen verilere ve araştırmanın problemlerine uygundur.
6. Öğretmen ve okul yöneticilerinin örgütsel iklim algıları ile örgütsel öğrenme algıları arasında ilişki olduğu varsayılmaktadır.
7. Öğretmenler veri toplama araçlarına objektif olarak cevap vermişlerdir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri, kullanılan ölçme araçlarındaki sorularla sınırlıdır.
2. Araştırmada, Şanlıurfa ili merkez ilçeleri sınırları içerisindeki okullarda görev yapan öğretmenlere ve yöneticilere yer verilmiştir.
3. Bu araştırma, veri grubunda yer alan öğretmenler ve yöneticiler ile sınırlıdır. Bulgular da ancak benzer koşullarda görev yapan öğretmenlere ve yöneticilere genellenebilir.

Tanımlar

Araştırmaya konu olan tanımlara bu başlık altında yer verilmiştir.

Örgüt: Örgüt kavramı bir yapı olarak, üyeleri arası ilişki örgüsü ve üyeler tarafından oluşturulan koalisyon olarak tanımlanabilir (Bursalıoğlu, 2015, s.15).

Örgütsel İklim: Örgütsel iklim bireyin davranışları üzerinde belirleyici olan belli şartlardır. Farklı birimler arası koordinasyon, statü farklılıkları kaynaklı kişilerarası mesafe ve örgütlerde karar alma süreçlerine üyelerin katılımı gibi durumların örgütte oluşturduğu iklim olarak ifade edilebilir. Örgüt ikliminin iş yeri gezimi esnasında hissedilen hava olduğu da söylenebilir (Balcı, 2010, s. 174).

Örgütsel Öğrenme: Örgütte meydana gelen değişikliklere tepki oluşturmak ve akılcı kararlar vermek amacıyla üyelerin kasıtlı ya da örtük bilgilenmeleri olarak tanımlanabilir (Collinson ve Cook, 2016, s.10).

Öğrenme: Tekrar ve yaşantı yoluyla bireylerin davranışlarında meydana gelen kalıcı değişikliklerdir (Akgemci, Şimşek, Çelik, 2016, s.109).

Okul İklimi: Bir okulu diğerlerinden ayıran, okul içindeki her üyenin davranışlarına etkide bulunan okul içi çevre ile ilgili özellikler okulun iklimi olarak tanımlanır (Hoy ve Miskel, 2012, s.185).

Öğrenen Okul: Başaran'a (2000, s.57) göre, öğrenen okul; açıkça belirtilen amaçlarla beklenen öğrenmeyi tanımlar ortak vizyona sahiptir, değişim kültürü halini almıştır, personel desteklenir ve gelişimleri önemsenir, farklı gruplarla iş birliği içindedir ve örgüt yapısını yeniler, üretimden ve çıktılarından dönüt alarak kendini sürekli yenileme odaklıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal kısmı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Kuramsal kısım örgüt kavramı, örgütsel iklim, örgütsel öğrenme gibi hususlar ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

1.1. ÖRGÜT KAVRAMI

Parsons (1970, s. 75) örgüt kavramını, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak üzere bir araya gelmiş insan toplulukları olarak tanımlamıştır. Katz ve Kahn (1977, s. 18) ise örgütü bir grup insanın kalıp hale gelmiş davranışlarının karışımı olarak ifade etmiştir. Genel bir tanımla örgütün, birtakım sonuçları elde etmek amacıyla toplanmış insanların, iş birliği ve eşgüdümle çalışarak nihai hedeflere ulaşmak için birleşmiş gruplar olduğu ifade edilebilir (Aytaç, 2004, s. 191). Örgütlerin özünde; düzenli, standart haline getirilmiş davranışları oluşturmak ve bu yolla nizami bir yapının ortaya çıkarılması amacı da vardır (Thampson ve McHugh, 1995, s. 3-4).

Örgüt olgusu toplum bilim, ruh bilim, siyaset bilimi gibi çeşitli sosyal bilimlerin konusuna dâhil olan bir kavramdır. Bu nedenle farklı alanlara göre farklı tanımlar yapılmıştır. Silverman (1970) örgütü kavramını küçük toplum olarak, Ouchi (1981) devlet görevlileri topluluğu boy ya da klan olarak tanımlamıştır. Bunlara ek olarak Louis (1983), örgütlere ideolojik sistemler demiştir (Akt., Şişman, 1995, s. 2).

Barnard (1994, s.65) örgüt kavramını birden çok kişinin bilinçli şekilde eşgüdüm halinde işleyen sistem oluşturması olarak tanımlamış ve ortak hedefe hareket etmede gönüllü davranan iletişim halindeki bireyler topluluğu olduğunu söylemiştir. Schein (1970) iş bölümü yapılarak belli bir otorite sisteminde ast üst ilişkisinin bulunduğu ortak amaca yönelmiş kişilerin olduğu rasyonel birleşim tanımıyla örgüt kavramını açıklamıştır. Etzioni (1964) örgütler için belli hedeflere varmak için ortaya çıkan toplumsal birimler tanımını kullanmıştır (Güçlü, 2003, s.147).

Klasik olarak ele alınabilecek üç örgütlenme modeli vardır. Bunlardan ilki Max Weber'in bürokratik teorisi, ikincisi Luther Guilick'in kamu yönetimi hesabı ve

üçüncüsü Frederick Taylor'ın bilimsel yönetim yaklaşımıdır. Bu üç yaklaşım da görevlerin süreç içerisinde uzmanlaşarak geliştiğini, performansların arttırılıp standart hale getirilmesini, karar verme süreçlerinin merkeziyetçi yaklaşımla ele alınmasını, tek düze ve tekrarlanan işlevlere sahip olunması gerektiğini savunurlar. Bu üç model de çevre ile iletişim ve ilişkiler konusuna yeterince değinmemiştir. Buna karşın açık sistem teorisi daha uygun ve örgütlerin gelişime açık olması noktasında daha kullanılabilir bir çerçeve sunmuştur (Katz ve Kahn, 1978, s. 6).

Shein (1965) ise örgütü bir açık sistem olarak ele almıştır ve açık sistem teorisine ilişkin şu savları ortaya atmıştır:

1. Örgütlere açık sistemler gözüyle bakılmalıdır. Çünkü insan temelinde oluşan örgütler çevre ile sürekli iletişim ve etkileşim halindedir. Girdi, çıktı ve ürünler bunu net bir şekilde göstermektedir.
2. Örgüt birden çok amaca sahip, farklı işlevleri olan sistemlerdir. Çevre ile çok yönlü etkileşime sahiptir.
3. Örgüt kendi içinde de sistemleri bulunduran bir bütündür.
4. Örgütün içinde barındırdığı her sistem birbirini etkileme potansiyeline sahiptir.
5. Örgüt içsel ve dışsal baskı ve sınırlamalardan etkilenen bir yapıdır.
6. Örgütler dış çevreyle yoğun etkileşimde olması sebebiyle çevrelerinden keskin çizgilerle ayrılamazlar (Akt., Alıç, 1995, s. 4).

Örgütlerin genel yapıları itibariyle çevresi ile etkileşim halinde olması kuruluş ve işleyişine göre farklı amaçlara sahip olmasının yanı sıra açık sistemler olarak isimlendirilmelerinin asıl sebebinin dışardan aldıkları girdileri işleyerek çıktılar sunmasından kaynaklandığı söylenebilir.

1. 2. ÖRGÜTSEL İKLİM

Örgütlerde insanların duygusal yönünün de önemsenmesi gerektiği düşüncesi ile 1950'li yılların başında bazı kavramlar öne çıkmıştır. Bu kavramlardan biri de örgütsel iklimdir. Hawthorne araştırmaları, fiziksel ortamın bireyleri nasıl etkilediğiyle ilgilidir. Bu çalışmalar sonucunda araştırmacılar örgüt iklimi konusuna eğilim göstermeye başlamışlardır (Canlı, 2016, s. 28). Sosyal bilimler

araştırmacılarının çalışmalarıyla ortaya konan örgütsel iklim kavramı daha çok eğitim alanında yapılan çalışmalarla adını duyurmuştur (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Akt. Memduhoğlu ve Şeker, 2011, s.5)

Etimolojik olarak Yunanca kökenli iklim (climate) sözcüğü eğim, eğilim anlamına gelmektedir. Coğrafi bir terim olarak ısı ve basınç anlamlarını taşıyor olmanın ötesinde örgütsel anlamda bireylerin iç çevreyi nasıl algıladıklarını da anlatan psikolojik bir terimdir (Gilmer, 1971,27). Örgütsel iklim kavramının oluşup geliştirilmesinde katkısı olan ve örgüt iklimine temel sayılan araştırmalar 1900'lü yıllara aittir. Örgütsel iklim konusuyla ilgili olarak yapılan ilk çalışma Kurt Lewin ve Lippit' e (1939) aittir (Santana ve Cabrera, 2009; Akt. Dağlı, 2018, s. 9). İklim konusundaki araştırmaların temelleri incelendiğinde daha çok sosyal psikoloji ve endüstri psikolojisi alanındaki çalışmalarla başladığı söylenebilir (Hoy ve Miskel, 2012, s. 184).

Kaynaklarda iki tür örgüt iklimi tanımı yer alır. Bu tanımların ilki bireylerin ortaya çıkan durumlara karşı gösterdikleri ortak tepki ve algılardır. Bu tanımın içinde örgüt iklimi, örgüte dair iş doyumu iklimi, direnme iklimi, katılma iklim gibi hususlar yer alır. Bu tanımların ikincisinde ise örgüt ikliminin bireyin davranışları üzerindeki etkisi ele alınır. Farklı birimler arası koordinasyon, statü farklılıkları kaynaklı kişilerarası mesafe ve örgütlerde karar alma süreçlerine üyelerin katılımı gibi durumların örgütte oluşturduğu iklim olarak ifade edilebilir. Örgüt ikliminin iş yeri gezimi esnasında hissedilen hava olduğu da söylenebilir. İklim, örgütteki uygulamalar ve işlemler sonucu ortaya çıkan havanın örgüt üyeleri açısından algılanma şekillerini kapsar (Balcı, 2010, s. 174).

Ertekin'e (1978) göre örgütsel iklim konusu 1960'lı yılların başından beri örgüt kuramcıları, yönetim bilimcileri ve ilişkili diğer araştırma alanlarında ele alınan popüler bir kavramdır. Ertekin (1978) örgütsel iklim kavramına ilişkin olarak "örgütlerin kişiler üzerindeki etkisini ortaya koyan bir olgu olduğu" ifadesini kullanmıştır. Ayrıca örgüt ikliminin incelenmesi ile kişilerin davranışlarına neden olan durumların açıklanıp, örgütün bütününe genellenmesi konusunda faydalı olacağını söylemiştir (Dağlı, 2018, s. 10).

Örgüt iklimi, örgütün resmini çizen özelliklerin örgüt elemanları tarafından nasıl algılandığını ifade eder. Örgütsel iklim söz konusu örgütün kişiliğini anlatır veya bireylerin örgütün kişiliğini nasıl algıladığını gösteren bir kavramdır (Landy, 1990; Forehand ve Gilmer, 1964; Shalley, Gilson ve Blum, 2000; Akt. Memduhoğlu ve Şeker, 2011). Altun ve Memişoğlu'na göre (2011) örgüt ikliminin popüler bir kavram olması ve kuramcıların dikkatini çekmesindeki asıl sebep örgüt bireylerinin davranışlarını doğrudan etkileme kapasitesidir. Örgüt iklimi örgütteki genel hava ve kişilerin ruhsal durumunu etkileyen duygularla ilintili olarak kullanılmakta ve örgütte tüm elemanların davranış, ilişki ve tutumlarını içermektedir. Çünkü örgütsel iklim kişilerin bilerek ya da bilmeden ortaya çıkardıkları çalışma ortamlarıdır. Örgüt iklimi her ne kadar soyut bir kavram olup duyularla algılanamasa da kişilerce hissedilir (Altınkurt ve Yılmaz 2013, s. 1).

Loukas, Suzuki ve Horton (2006, s.491) örgütsel iklimi okuldaki ilişkilerin kalitesi olarak tanımlamışlardır. Colley, Lincolne ve Neal (2013) örgüt ikliminin üyelerin psikolojik algılarına dayalı olduğunu söylemişlerdir (Ökdem, Kızıltan ve Öztoprak, 2016, s. 163). Varol (1989) örgüt ikliminin üyeler arasında inanma ve güvenme, saydamlık, yapmacıklıktan uzaklık, katılımcılık, doyum, beklenti ve güven duygularının varlık ya da yokluk durumunu yansıttığını söylemiştir (Eröz, 2014, s. 200). Aydın (1986) örgüt ikliminin örgüte kimlik kazandırarak üyelerin davranışları üzerinde etkide bulunan, üyelerce algılanan, örgüte hâkim özellikler kümesi olduğunu ifade etmiştir (Güçlü, 2003, s. 155).

Owens (1987, s. 168-170) örgütsel iklimin, örgüt ortamına dair üye algılarından oluştuğunu ve tutum, duygu, davranış ve düşünceleri etkilediğini söylemiştir. Silver (1983, s. 204) örgüt ikliminin tam olarak açıklanma ve bilimsel anlamda ölçülme zorluğuna değinmiştir. Stewart (1979, s. 149) ise davranışların gözlenip ölçülebilmesi sebebiyle örgütsel davranışların kişilik ve iklim fonksiyonu olarak görülmesini ve davranışlar yoluyla örgütsel iklim ölçümü yapılabileceğini söylemiştir. Doll (1972, s. 293) örgütün var olan şartları içinde ikliminin hissedilip, değerlendirilebileceğini ve istenen örgüt ikliminin teorik olarak kolaylıkla ortaya konulabileceğini ama uygulamada istenen iklim oluşturmanın zor olduğunu ifade etmiştir. Bu açıklama soyut olan iklim kavramının ölçülme zorluğunu göstermektedir.

Çünkü örgütsel iklim pek çok farklı etmenden etkilenen bir kavramdır (Dağlı, 2018, s. 10-11).

Ertekin, (1978, s. 3-7) örgütlerin açık sistemler olduğunu ve her örgütün kendine özgü özellikleri neticesinde iklim oluşturduğunu söylemiştir. Katz ve Kahn (1978) örgütlerin kendi kültür ve iklimini kendisinin geliştirdiğini ve bu geliştirme sürecinde bazı kurallar, etik ilkeler, kalıplaşmış davranışlar ve geleneklerden faydalandıklarını söylemiştir. Örgüt iklimi hem değerleri hem örgütsel davranışı hem de tüm bunların örgütteki kişilerce algılanma derecelerini yansıtır. Örgütler kendine has kültürleri sayesinde tıpkı toplumlar gibi davranış kalıplarını ve değer yargılarını bir sonrakilere aktarırlar. Örgüt iklimi her örgüte kimliğini kazandıran, davranışları dolaylı olarak yöneten ve örgütün tümüne ait davranışların tamamıdır (Akt., Özdemir, 2006, s. 13).

Örgüt iklimi; üyelerin örgütün iş çevresine ilişkin algıları, bunun düşünce ve duygu yönünden sonuçlarıdır. Örgüt ikliminin özellikle sosyal psikolojik etkileri olması yönüyle bireylerin davranışlarını etkileyen psikolojik çevreyi betimler. Bireyler arası ilişki ve iletişimle ortaya çıkan değerler, kurallar ve semboller örgüt içerisinde belirli anlamlar taşır (İşcan ve Karabey, 2007, s. 105).

1.2.1. Örgüt İkliminin Belirleyicileri

Karcıoğlu, (2001, s. 275) örgüt ikliminin etkilendiği içsel ve dışsal faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

1. *Yönetimsel Değerler:* Yöneticilerin sahip oldukları değer yargıları karar alma süreçlerini yakından etkiler. Eyleme dönüşen bu davranışlar ise iklim üzerinde etkisi olan önemli bir değişkendir. Örgüt elemanlarının algıladıkları yöneticiye ait olan değerler örgütün demokratik ya da otokratik, dostane ya da diktatör bir ortam sergilediğini işaret eder.
2. *Liderlik Tipi:* Lider, kendisi dışındaki diğer üyelere de güven duyan, kararlara katılım göstermelerini isteyen davranışları ile öne çıkarsa katı ve aşırı kontrolcü yönetim şekillerine kıyasla daha olumlu bir örgüt iklimi oluşturabilir.

3. *Ekonomik Şartlar:* Örgütün mali durumu gelişip büyüdükçe lider ve yöneticilerin risk almaya ve cesur davranmaya meyilli oldukları görülmüştür. Aksi takdirde gerileme ve düşüş yaşanırsa, sıkı ve tutucu karar alma eğilimi gözlenir.
4. *Örgüt Yapısı:* Sabit, aşırı kuralcı ve prosedürsel kimlik benimseyen örgütler daha bürokratik ve dışa kapalı bir iklime sahip olur.
5. *Üyelerin Özellikleri:* Örgütte yer alan her bireyin kişilik özellikleri örgüt iklimine etki etmektedir. Üyelerin yaşı, eğitim durumları, sosyal faaliyetlere katılım göstermeleri örgütsel iklimi etkilemektedir.
6. *Sendikalaşma:* Örgütlerde sendikalaşmanın varlığı ya da yokluğu örgüt içi uyum, muhalif davranışlar sergileme gibi özelliklerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.
7. *Örgütün Hacmi:* Büyük örgütlerin küçük olanlara kıyasla daha sıkı, baskıcı ve otoriter yönetim benimsediği görülmüştür. Bunun zıttı olarak küçük örgütler yenileşme, yaratıcılık ve birleştirici iklime sahiptir.
8. *İşin Yapısı:* Örgütlerin amacına bağlı olarak değişen iş yapıları, bulundukları konum farklı yönetim şekillerine ve bunun etkisiyle de farklı iklimlere sebep olmaktadır.

Görüldüğü üzere örgüt iklimi üzerinde etkisi bulunan pek çok içsel ve dışsal faktör bulunmaktadır. Örgütte benimsenen değerler, idarecilerin yönetim anlayışları, örgütte yer alan bireylerin kişilik özellikleri ve hatta örgütün büyüklüğü bile örgütün iklim üzerinde önemli etkilere sahiptir.

1.2.2.Örgütsel İklimin Önemi

Peker (1978, s. 5-6) başarılı eğitim uygulamalarının, bir arada birbirine güven duyan, işini yapmak için gayret gösteren, işinden memnun, güvene dayalı ilişkilere sahip okul çalışanlarının olmasına bağlı olduğunu söylemiştir. Böyle olumlu ilişkilerin geliştiği ortam ve iklimin tesadüf eseri olmadığını ifade etmiştir. Örgütsel iklim çalışanların performansını, iş doyumlarını etkilemektedir. Ayrıca örgüt iklimi çalışanların tutum ve değerleriyle yakından ilgilidir. İklim belirli zaman dilimini kapsayacak şekilde örgütlerin özelliklerini tanımlar ve kişilerin davranışlarını etkiler (Bucak, 2002, s. 3-4). Clark (2002, s. 94) örgüt ikliminin bireylerin davranışlarının

temel belirleyicisi olduğunu ve aynı zamanda bireylerin davranışlarını etkileyen değişkenler arasında en önemlisinin bireyin çevresi olduğunu söylemiştir. Birey davranışları kendi algılarından da etkilenir. Bu nedenle örgütsel iklim önemli sayılmaktadır. Çünkü örgüt ikliminin odak noktasında bireyin algıları bulunur (Halis ve Uğurlu, 2008, s. 103).

Altun ve Memişoğlu (2011) de örgütsel iklimin yaygın şekilde araştırmalara konu olma sebebini örgütsel davranış üzerinde etkili olmasına bağlamışlardır (Altınkurt ve Yılmaz, 2013, s. 1). Sağlıklı bir okul iklimi sonucu öğretmenlerin iş doyumu, okula bağlılıkları ve öğrenci başarısında artış görülür. Öğretmenler arasında samimiyet, aidiyet, yardımseverlik artar. Hem öğretmen hem öğrenciler gayret sarf etme çabası içinde okula güven duygusu ile bağlanarak çalışırlar (Dağlı, 2018, s. 8).

1.2.3. Örgütsel İklimin Boyutları

Hoy ve Miskel, (2010, s.186-189) okul ikliminin boyutlarını şu şekilde sıralamışlardır:

1. *Destekleyici Müdür Davranışı:* Yöneticilerin öğretmenlere yönelik gösterdikleri temel ilgiyi yansıtır. Müdür öğretmenlerin görüş ve önerilerini dinler, yorumlara açıktır. Öğretmenlere gerçekçi övgülerini sıkça dile getirir. Eleştirileri yapıcı bir üslupla dile getirir.
2. *Emredici Müdür Davranışı:* Yönetici otokratik bir tavır takınmıştır, davranışları katıdır. Sıkı bir denetim benimser. Bu davranış türüne sahip müdür aşırı detaycı bir bakışla öğretmenleri ve okulda olan etkinlikleri gözetim altında tutar.
3. *Kısıtlayıcı Müdür Davranışı:* Yönetici öğretmenlerin islerini kolaylaştırıcı bir tutum sergilemekten çok engel niteliğinde davranışlarda bulunur. Öğretmenlere bürokratik görevler, kırtasiye işleri, gereksiz rutinler yüklemektedir.
4. *Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı:* Öğretmenler kendi aralarındaki ilişkilerde mesleki davranışları desteklerler. Öğretmenler yargılayıcı tutumdan uzak, yardımsever ve arkadaşlarının mesleki yeterliliğine inançlıdır.

5. *Samimi Öğretmen Davranışı:* Okul içinde birbirine bağlı ve sosyal desteği devamlı sağlayan öğretmen ilişkileri gelişmiştir. Birbirini yakından tanıyan öğretmenler samimi dostluklar geliştirmişlerdir ve okul dışı etkinlikler düzenlenir.
6. *Umursamaz Öğretmen Davranışı:* Kişiler okul ortamında birbirini anlama ve işlerine profesyonelce yönelmekten uzaklardır. Öğretmenlerin okulda var olma sebepleri mesai saatini doldurmaktan öte değildir. Olumsuz ve eleştirel tutumlar sergilenir.

Hoy ve Miskel'in okul iklimi boyutları incelemesi daha çok öğretmen ve müdür davranışı eksenindedir. Bu sınıflandırma ile öğretmenler arası ve öğretmenler ile müdür arasındaki ilişkiler ve davranışlar esas alınmıştır.

Litwin ve Stringer (1968) örgütsel iklim kavramını 9 alt boyuta ayırarak incelemişlerdir (Akt., Gray, 2007, s. 58-59):

1. *Örgütsel Yapı:* Örgüt elemanlarının örgütte karşı karşıya kaldıkları kısıtlamalar ve engellenmeler hakkında sahip oldukları duygular olarak tanımlanabilir. Örgütte uyulması gereken kurallar, yönetmelikler, prosedürler; bürokrasi vurgulamaları ve örgüt içi iletişime yönelik düşünceler; örgütün esnek ya da katı olarak algılanması gibi durumlara karşı üyelerin bakış açılarının anlaşılması olarak açıklanabilir.
2. *Sorumluluk:* Kişilerin yaptıkları iş üzerinde kendi otoritelerinin olduğunu yani işlerinin patronu konumunda hissetmeleri. Kararlarını tekrar tekrar kontrol etme gereği duymamaları, yapılması gereken işler hakkında bireysel sorumluluk hissedilmesi olarak tanımlanabilir.
3. *Ödül:* İşlerin yolunda ve iyi ilerlediği durumlarda ödüllendirilmiş olma hissi. Örgütte cezalardan ziyade ödüllerin ön plana çıkması durumudur. Kişilerin örgütsel adalet algısına sahip olmaları ve ödül dağıtımlarında adaletin işlerliğine inanmaları olarak tanımlanabilir.
4. *Risk Alma:* Örgütte her şeyin önceden belirlenmiş planlara uygun olarak mı ilerlediğini ya da gerekli durumlarda bireysel risk ama imkânı olup olmama durumunu ifade eder. Örgüt içinde en iyi yol güvenli ve risksiz

olandır kuralına göre mi hareket ediliyor, sorusuna verilen cevapla örgütteki risk alma durumu ortaya çıkarılabilir.

5. *Samimiyet:* Örgüt içindeki samimiyet durumunun anlaşılması için iş arkadaşları arasında formal veya dostane ilişkilerin varlığı incelenmelidir. Üyeler örgüt içinde sevilme duygusuna, sosyal gruplarda öncelikli olma hissine sahip olup olmamaları da örgütteki samimiyetin varlığını betimler.
6. *Destek:* Grup içinde yatay ve dikey iletişimde üyelerin desteklendiklerini hissetmeleri, yardımsever tavırlar takınan yönetici ve iş arkadaşlarına sahip olmaları sonucunda örgüt içinde destek algısının var olduğu söylenebilir.
7. *Performans Standartları:* Kişiler örtük ve açık hedefler konusunda nasıl algılara sahip olduklarının, kişilerin örgütsel performans standartlarının neler olduğunun bilinmesi gerekir. Örgüt içinde iyi iş çıkarmak ne kadar önemi, kişisel ve grup şeklindeki hedeflerde var olan meydan okumalar örgütteki performans standartlarına ilişkin bilgi sahibi olmamıza imkan sağlar.
8. *Çatışma:* Örgüt içinde yöneticiler ve diğer üyeler farklı görüşlere sahip olmak konusunda istekli davranışları ve örgütte yaşanan sorunları görmezden gelmek ya da yumuşatmak yerine çatışmaları açığa çıkarma konusundaki davranışları örgütteki çatışma durumunu anlatır.
9. *Kimlik:* Kişilerin bağlı oldukları örgüte dair aidiyet duygusuna sahip olmaları, ekibin kıymetli bir üyesi olarak görülmeleri ve bu tür duygulara verilen önem olarak tanımlanabilir.

Örgüt iklimi üyelerin algılarına dayalı olarak ele alınan bir kavram olduğundan boyutlandırılması hususunda kişiler arası ilişkiler, formal durumların işleyişi, samimiyet ve destek gibi duygusal etmenler ele alınmaktadır.

Eğitim örgütleri olarak okullarda örgütsel iklimin alt boyutlarını pek çok araştırmacı dört temel boyut açısından ele almışlardır (Cohen, McCabe, Michelli, ve Pickeral, 2009, s.184):

1. Güvenlik: Eğitim örgütünün başında bulunan güçlü bir lider, okula adanmış ve gayretle çalışan öğretmenlerin varlığı, problem yaşanmadan alınan önlemler, kriz durumlarında çözümleme çalışmalarının belirli olması, veliler ve okul çevresi ile olumlu ilişkilerin geliştirilmesi ile okul üyelerinin kendilerini güvende hissetmesini ifade eder.
2. Öğretim ve Öğrenme: Öğrenci başarısının ön plana çıkarılması, ilgi ve yetenekler doğrultusunda rehberlik edilmesi, eğitim faaliyetleri gerçekleştirilirken farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulması, sosyal öğrenmelere önem verilmesi, bunlara ek olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermeleri ile örgüt olarak okul çalışanlarının hep birlikle destekleyici tutumlarla hareket etmesini ifade eder.
3. İlişkiler: Okulda yönetici ve öğretmenlerin iyi ilişkiler geliştirmiş olmalarına ek olarak, diğer paydaşlar olan veli, öğrenciler ve okul elemanlarının tamamının arasında sağlam iletişim ve ilişkiler geliştirmiş olmasını ifade eder.
4. Çevre ve Yapısal Durum: Eğitim faaliyetleri esnasında ihtiyaç duyulan tüm materyallere erişimin sağlanmış olması ve okulun çevre ile olumlu etkileşim halinde olmasını, dayanışma ile hareket edilmesini ifade eden alt boyuttur.

Okul içinde bireylerin kendilerini güvende hissetmeleri, öğretim ve öğrenme faaliyetlerine verilen önem, kişiler arası ilişkilerin pozitif oluşu ve açık sistem olarak çevre ile iyi ilişkiler geliştirilmiş olması okul ikliminin ne düzeyde olduğunu belirleyen boyutlardır.

1.2.4. Örgütsel İklimin Türleri

Bu kısımda farklı araştırmacılarca, farklı şekillerde kategorize edilen örgütsel iklim tipleri açıklanmaya çalışılacaktır. Halpin'in (1966, s. 174- 181) örgütsel iklim tipleri sınıflandırması 6 alt başlıktan oluşmuştur:

1. Açık İklim: İdareci ve öğretmenlerin uyum içinde çalıştığı okullarda var olan örgütsel iklim tipi açık iklimdir. Öğretmenler arasında mücadele ve çatışma görülmez. Yöneticiler evrak ve kırtasiyecilik gibi zaman alıcı iş

yükünü önemsemez. Okulda çalışanlar yardımsever davranır, çalışanlar arasında okul dışı ilişkiler gelişmiştir. Açık iklime sahip okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumu yüksek düzeydedir. Okula güdülenmişlik düzeyi yüksek devam eden öğretmenler, okullarıyla gurur duyarlar. Bu iklim tipinde müdür görev ve yetkileri paylaşan lider rolünü benimser. Bu tip okullarda öğretmen liderler de görülür.

2. Bağımsız İklim: Açık iklimdeki kadar olmasa da bağımsız iklim tipi görülen okullarda da öğretmenlerin moral seviyeleri yüksektir. Bu tip iklimde sosyal ihtiyaç ve doyumlar önemsenir. Okulda bazen küçük baskı grupları olsa da bu durum uyum içinde çalışılmasına engel teşkil etmez. Okulda öğretmenler için yardımcı hizmetler yer alır. Müdür işleri kolaylaştırmak ve öğretmenlere fayda sağlamak için belli kural ve ilkeler belirlemiştir. Müdür zorlayıcı rol benimsemez, sürekli kontrol halinde de değildir.
3. Kontrollü İklim: Bu iklim tipinde ilişkilerden ziyade görevler öne çıkar ve kontrollü iklimde görevleri yerine getirmek esas alınır. Öğretmenlerin morali açık iklime kıyasla düşüktür. Öğretmenler arasında samimi ilişki, okul dışı etkinlikler ve yardımlaşma pek görülmez. Sosyal anlamda yalıtılmışlık görülür, öğretmenler kendi kendilerine çalışır. Müdür kendi doğruları konusunda ısrarcıdır, öğretmenlerin gözünde de emredici roldedir. Müdür kontrolcü davranır, samimi ilişkiler görülmez.
4. Samimi İklim: Müdür ve öğretmenler arasında arkadaşça ilişkiler gözlenir. Samimi iklim tipinde amaca ulaşma esnasında kontrol ve yönetim baskısından ziyade grup etkinlikleri ve sosyal ilişkiler ön plandadır. Müdür kendini öğretmenlerden biri olarak görür ve okul çalışanlarının tamamının aile gibi olması gerektiğini söyler. Yanlış çalışma şekillerinde müdür eleştiride bulunmaz; anlayış ve çözülme yüksek olsa da samimi iklim tipinde işe dönüklük düzeyi düşüktür.
5. Babacan İklim: Müdür okul içinde hem sosyal ilişkileri hem de kontrolü geliştirmeye çalışır fakat bu çalışmasında başarılı değildir. Babacan iklim tipi kısmen kapalı iklim grubuna dahildir. Çözülmeler ve yakından kontrol sıklıkla görülse de işe dönüklük düşük düzeydedir.

Öğretmenlerin tamamı ekip arkadaşı değildir ve küçük gruplaşmalar vardır. Öğretmenler arasında arkadaşça ilişkiler hoş karşılanmaz. Babacan iklim tipinde öğretmenlerin güdülenmişlik düzeyi düşüktür. Müdür iyi bir örnek olarak kabul edilmez. Okulda "büyükler en iyisini bilir" görüşü hakimdir.

6. Kapalı İklim: Müdür öğretmenleri yönlendirme konusunda iyi değildir. Öğretmenler birbirlerinden kopuk olduğu için okulda grup başarısı düşüktür. Müdür kolaylaştırıcı rol benimsememiştir. Öğretmenlerin okula bağlılık seviyesi ve moralleri düşüktür. Müdür; kontrol eden ve emir veren rolündedir, öğretmenlere daha çok çalışma vurgusunu sıklıkla dile getirse de bu öğretmenler arasında etkisizdir. Öğretmenlerin okulda girişimci rol oynamaları gerektiğini söylese bile samimi görülmez ve onlara liderlik fırsatı sunmaz. Çözülme, detaycı kontrolcülük çok yüksekse de işe dönüklük düzeyi ve moral seviyesi düşüktür.

Halpin (1966) okul iklimi sınıflandırmasını müdürün öğretmenlere yönelik davranışları ve benimsediği yönetim tarzı eksenine yerleştirmiştir. Müdürün davranışları ve bu davranışların yol açtığı öğretmen tepkileri okul ikliminin niteliğini oluşturur.

1.2.5. Örgütsel İklimi Oluşturan Yaklaşımlar

Örgütsel iklim konusu üzerine yürütülen araştırma sonuçları örgütsel iklimin yaşantılar sonucunda ortaya çıktığını göstermektedir. Örgütsel iklim konusunda yapılan araştırmalar azımsanamaz fakat ortaya çıkışı açısından inceleyen araştırma sonuçları diğerleri arasında azınlık konumundadır. Örgütsel iklimi özetleyen yaklaşımlara bakıldığında yapısal, algısal ve doğrudan iletişimli yaklaşım tarzı ve sonradan eklenen kültürel yaklaşım tarzı olduğu görülmektedir (Samancı, 2006, s.17).

- Yapısalcı Yaklaşım: Yapısalcı yaklaşım tarzı ile örgütsel iklim kavramı örgütsel yapının nesnel bir sonucudur (Samancı, 2006, s.17). Örgütsel iklim kavramının, örgüt üyelerinin örgütün esas yapısal özelliklerine maruz kalması sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu özellikler; örgüt büyüklüğü, örgütsel konularda karar alımda merkeziyetçiliğin etkisi, örgütte yer alan

hiyerarşi dereceleri ve sayısı, örgüt içi davranışları etkileyen ve sınırlandıran kuralların varlığı olarak sıralanabilir. Buna ek olarak aynı yapıya maruz kalan bireylerin aynı iklimsel algıya sahip oldukları söylenebilir (Moran ve Vokwein, 1992, s.22).

- Algısal Yaklaşım: Algısal yaklaşım tarzına göre örgüt iklimi algısı birey temelinde incelenmelidir. Bireylerin algılarının tarafsız olamayacağı bu sebeple de durumsal değişkenlerin kişilere bağlı olduğunu savunur (James, Hater, Gent ve Bruni, 1978, Akt., Samancı, 2006, s.17). Algısal yaklaşımın savına göre birey örgütteki koşulları algılar, iklimin psikolojik yönünü bu şekilde ortaya çıkarır. Söz konusu örgütsel koşulların örgütte var olan liderlik tarzı, işe koşulan karar alma uygulamaları, haberleşme süreçleri olduğu söylenebilir.
- Etkisel Yaklaşım: Etkisel yaklaşım tarzı algısal ve yapısal yaklaşımların üzerine kuruludur. Etkisel yaklaşım örgütün yapıları ve örgütte yer alan bireylerin kişisel ve psikolojik etkileşiminin ürünüdür (Gavin, 1975, s.36).
- Doğrudan İletişim Yaklaşımı: Doğrudan iletişim yaklaşımı örgüt ikliminin örgütteki bireyler arasındaki ilişki ve iletişimin sonucu olarak ortaya çıktığını savunur. İklimin sosyal olarak yapılandırıldığı görüşü vardır. Bireylerin aynı ortama ilişkin ortak algılara sahip olmasının aralarındaki etkileşimden kaynaklandığını savunur (Moran ve Vokwein, 1992, s.20).
- Kültürel Yaklaşım: Kültürel yaklaşıma göre örgütsel iklim örgütsel kültürün inşası ile gruplar tarafından bu kültürün yorumlanışı ve görüşülmesine dayanır. Örgütsel kültür kavramı ise değerleri, ortak anlayışları, ortak tarihi içerir (Keesing, 1974, s.73- 90).

Örgütsel iklimi oluşturan yaklaşımlar incelendiğinde yapısal yaklaşımın nesnel özellikler sonucunda ortaya çıktığı görülürken, algısal yaklaşımın bireyi temel aldığı görülmektedir. Yapısal yaklaşımda incelenen örgüt büyüklüğü, örgütteki hiyerarşik düzen ve konumlandırmalar algısal yaklaşımda ele alınmamıştır. Algısal yaklaşım isminde de görüldüğü üzere bireyin algıları üzerine bina edilmiştir. Etkisel yaklaşım ise algısal ve yapısal yaklaşımların birleştirilmesi sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlara ek olarak doğrudan iletişim yaklaşımı ve örgüt kültürünün öne çıkarıldığı kültürel yaklaşım da sınıflandırma içinde yer almaktadır.

1.2.6. Örgütsel Kültür ve Örgütsel İklim

Örgüt kültürü yapı itibariyle belirsiz bir kavramdır. Kültür grubun dış çevre ile ya da kendi içerisinde ortaya çıkan bütünleşme sorunlarını çözerken belli zaman diliminde öğrendikleridir (Schein, 2002, s. 6). Örgütsel kültür tarihsel gelişim ve birikimler, içsel ve dışsal çevre şartları, örgüt içindeki bireyler arası iletişim ve ilişkiler sonucu ortaya çıkan her grubun kendisine özgü olarak sahip olduğu bir kavramdır (Yıldırım, 2014, s.73). Örgütsel kültür örgüt özelliklerinin, hukuki, felsefi, bilimsel, ahlaki düşüncelerinin yani ideolojilerinin anlaşılması yönünde bir girişimdir fakat kavramsal kargaşaların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Ouchi (1981) örgütsel kültürü örgütsel değerler, inançlar ve bu inanç sistemleri, ortak tarih ve kutlamalar, efsaneler olarak tanımlamıştır (Samancı, 2006, s.18). Örgütsel kültür örgüt üyelerinin örgüte ilişkin inanç ve değerleri ile ilişkilidir bu yönüyle örgütsel iklime göre psikolojik olarak daha derin bir kavramdır (Balcı, 2014, s.188).

Lunenburg ve Ornstein (1991, s.175) bazı kuramcıların örgütsel iklim ve örgütsel kültür kavramını aynı ya da benzer anlamda kullandıklarını fakat kültürün daha sosyolojik bir kavram olduğunu iklimin ise daha çok psikolojideki temel kavramlarla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Örgütsel iklim daha belirgin kültürel bir olaydır, bu sebeple gözlemlenmesi açısından zorluk seviyesi kültüre kıyasla daha azdır. Bu yüzden örgütsel iklim kavramı daha uzun araştırma geleneğine sahiptir (Hellriegel ve Slocum, 1974; Jones ve James, 1970, Akt., Schein, 2002, s.2). Örgütsel iklim ve örgütsel kültür kavramı ilişkili olmakla beraber, kültür daha derin anlamları ifade edebilir ancak iklim daha yüzeyseldir. İklim kavramı örgütsel kültüre kıyasla daha somuttur. İklim kavramı örgütlerde davranışlara ilişkin beklentiler, gözlemlenebilir politika ve örgütsel süreçler, rutin davranışlar ve prosedürlerle ilişkilidir (Şişman, 2014, s.156). Örgütün kültürü örgüt içi davranışlardaki süreklilik ve uyuma yardım eder bu yolla örgütün iklimi oluşur (Moran ve Vokwein, s.42).

Hoy ve Miskel (2012) örgütsel kültürün kurallar, ortak değerler, temel belirleyicilerden oluştuğunu ve bunların farklı olaylar ya da durumlarda ortaya çıkıp anlaşılacağını söylemiştir. Örgütsel iklimde öğretmenler örgüte ve örgütte sergilenen davranışlara ilişkin algılarını ortaya koyar, bu algılar tutarlı ve genellikle süreklidir. Okullarda oluşmuş kültürün ve bunun sonucunda ortaya çıkan iklimin kolayca

değiştirilmesi basit ve ortaya çıkan bir durum değildir. Değişimi gerçekleştirmek uzun vadeli aksiyon ve planları gerektirir. İklim inanç ve değerleri içermez ancak bireylerin davranışlarındaki ortak kavramları içinde barındırır. İklim davranışları etkiler. Örgütsel iklim her okulu kendine has ve biricik kılar.

1.2.7. Okul İklimi

Thomas, (1976, s. 443-444) okulların merkeziyetçi zihniyetle kurulmuş yapılar olması sebebiyle yönetimsel-resmi yapı ve süreçler açısından benzer özellikler taşıdığını ancak iklimleri yönüyle birbirlerinden farklılaştıklarını söylemiştir. Bu farklılık okulun hem içindeki hem dışındaki bireyler üzerinde bıraktıkları etkilerden kaynaklanır. Hoy (1990) okul ikliminin okuldaki tüm elemanların kişiliklerine, öğretmenlerin okula yönelik algılarına, yöneticilerin benimsediği liderlik stillerine etkisinin olduğunu söylemiştir (Akt., Köksal, 2018, s. 13).

Okul iklimi okulda yer alan öğretmenler, öğrenciler, temizlik görevlileri ve diğer tüm personeller tarafından tüm bu üyelerin kişiliklerine ve edindikleri tecrübelere göre farklılaşan okula karşı hisleridir, buna ek olarak, okul ikliminin okulun tamamı üzerinde etkisi olan duygu olduğu da söylenebilir. (Dağlı, 2017, s. 16). Okul iklimi okuldaki tüm bireylerin davranışları üzerinde etkide bulunur, bir okulu diğerlerinden farklılaştıran iç özelliklerini kapsar (Sağnak ve Şentürk, 2012, s. 32). Hoy ve Miskel (1996, s.11) okul ikliminin, okulları birbirlerinden ayıran içsel özellikler bütünü olduğunu söylemişlerdir.

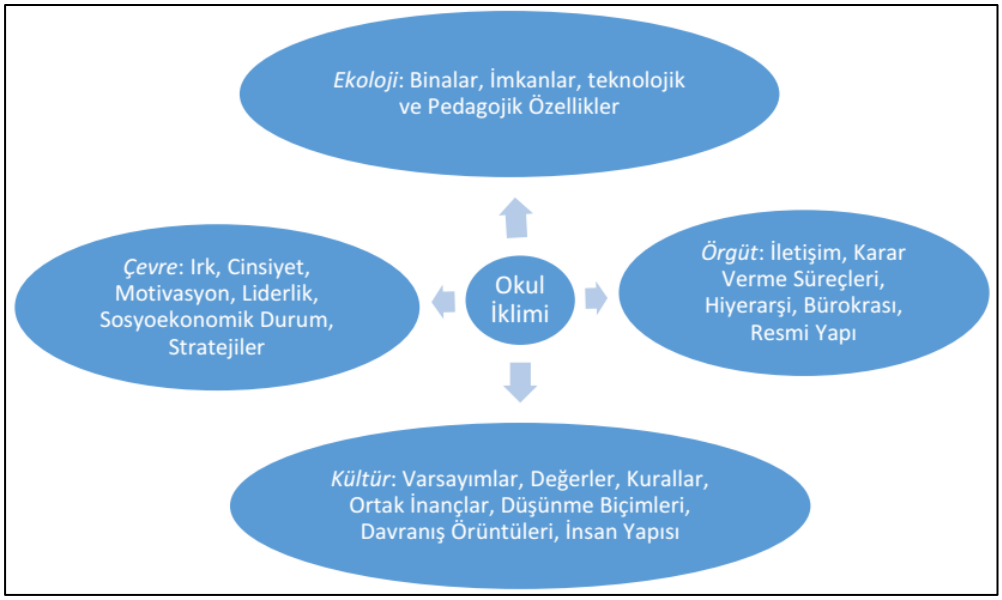
Ellis (1988) okul ikliminin algılanmasının ve hissedilmesinin kolaylığına karşın tanımlanmasının, ölçülmesinin ve yönlendirilmesinin zorluğundan bahsetmiştir (Çalık ve Kurt, 2010, s.169). Araştırmalar okul ikliminin öğrenci başarısı üzerinde etkisinin olduğunu göstermiştir ve teorik olarak eğitim, öğretim ve öğrenme süreçlerinde etkide bulunan çevresel değişkenler olarak ifade edilmiştir. Bu tanıma ek olarak okul ikliminin kişilerin okula dair yanlı ve yansız izlenimleri olduğu da söylenmiştir (Gantes, Phelps, Jones, Holub, 1995; Akt., Sağnak ve Şentürk, 2012, s. 32).

Sağlıklı iklime sahip okullardaki pozitif hava hissedilir düzeydedir. Sağlıklı iklime sahip okullarda öğretmenler sıkça başarı vurgusu yaparlar, öğrencilerden

beklentileri yüksek fakat ulaşılabilir düzeydedir. Öğretmenler formal ilişkinin üzerinde samimi ilişkiler geliştirmiştir. Yöneticiler okuldaki bireylere karşı destekleyici rol benimsemişlerdir. Böyle bir okulun benimsediği bir misyon vardır. Sağlıklı okul iklimi ile kişiler pozitif öğrenmeler gerçekleştirir (Wei, 2003, s.10). Sağlıklı iklim bir okulun etkililik ve verimliliğinin yükseltilmesinin ön koşulu olarak kabul edilmektedir (Arıman, 2007; Bektaş ve Nalçacı, 2013, s.3). Yapılan araştırma sonuçları okul iklimi ve okulun etkililiği arasında önemli düzeyde ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Dellar (1998) araştırmasını Avusturya'da yer alan 30 okulda gerçekleştirmiştir. Bu araştırma sonucuna göre olumlu iklime sahip okullar ve yöneticilerin yanı sıra karar alma süreçlerine diğer paydaşların katılımı olduğu taktirde okul başarısı artmaktadır (Bush, 2008; Akt., Altınkurt ve Yılmaz, 2013, s.2). Eğitim faaliyetlerinin iyi şekilde yürütülmesi için okulda olumlu ortam oluşturulması gerekir. Okul iklimi ancak eğitim süreci boyunca gösterilen çabalarla iyileştirilebilir (Özmusul, 2013, s.1686).

Okul iklimini etkileyen ve oluşturan değişkenlerin şekilsel olarak ifadesi şu şekilde gösterilebilir (Owens, 2001, s.153):

Şekil 1: Okul İklimi Şeması



Kaynak: R. Owens, *Organizational Behavior İn Education: Instructional Leadership. Needham, MA: Allyn and Bacon*, 2001, s.153.

Okul iklimi kavramı tüm bu değişkenlerin kesişim noktasındadır. Çevre, ekoloji, kültür, örgüt şartları belirleyici rol oynayan değişkenlerdir. Tüm bu değişkenlerin birleşiminin okul iklimini ortaya çıkardığı söylenebilir.

Bursalıoğlu (1981) okullarda olumlu iklimin oluşturulmasında yöneticilerin yüksek düzeyde etkili olduğunu ve bu iklim için onlardan beklenen birtakım davranışlar olduğunu ifade etmiştir. Bu davranışlar:

1. Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi yönünde çalışmaların yanı sıra öğretmen, öğrenci ve diğer personellerinde ihtiyaçlarının göz önünde tutulması,
2. Okuldaki ödül ve cezaların verimi arttırıcı yönde kullanılması,
3. Statü ve yöneticilik baskısından önce kişileri etkileme yolunun tercih edilmesi,
4. Öğrenci, öğretmen ve diğer tüm personellerin gösterdikleri çaba ve bağlılığa karşılık okulun güvenli bir ortama dönüştürülmesi,
5. Ortak kararların alınıp işe koşulmasında örnek rol üstlenmeleridir (Akt., Dağlı, 2017, s. 19).

Yöneticilerin benimsediği yönetim stilleri örgüt üyelerinin örgüt iklimi algısını yakından etkiler. Ortak karar verme mekanizmalarının oluşturulmuş olması, bireylerin ihtiyaçlarına önem verilmesi, baskı ortamından çok güven ortamının oluşturulmuş olması bireylerin olumlu iklim algısına sahip olmalarını etkileyen etmenlerdendir.

1.3. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME

Bu başlık altında algı, sosyal algılama, öğrenme ve örgütsel öğrenme kavramları incelenecektir.

1.3.1. Algı ve Sosyal Algılama

Algı kavramını genel çerçevede tanımlamak gerekirse "duyular yoluyla edinilen verilerin örgütlenmesi sonucunda, örgütlenen bu verileri yorumlayarak nesne ve olayları anlamlandırma süreci" olarak özetlenebilir (Akgemci, Çelik ve Şimşek, 2016, s.107). Algılama, duyu yoluyla edinilen bilgilere dayanır. Algılama objelerin özdeşleştirilmesinin yanı sıra ayırma ve değerlendirmeleri de kapsayarak karara varılmasıdır (Oskamp, 1972; Akt., Akyıldız, 1988, s.110). Algıları etkileyen bazı

değişkenler şunlardır; "kişinin dikkat düzeyi, bilginin anlamlılık düzeyi, öğrenme, kişinin güdülenmesi, duyum ötesi algı ve duygusal yoksunluk" (Morgan, 1989, s.273-280). Kişilerin ve toplumların tutum ve davranış örüntüleri çevresel algılarına ek olarak; geçmiş bilgi, birikim ve deneyimleri de yorumlamaları sonucu oluşur. Algı sürecinin temelinde nesnel konumda olan dış dünyayı duyusal yolla öznelleştirme davranışı vardır (Özer, 2012, s.148). Sosyal algılama, "bireyin diğer bireyleri algılama biçimi" olarak tanımlanabilir. Algı süreci örgüt bireyleri açısından kişisel ve görecelidir (Akgemci, Çelik ve Şimşek, 2016, s.107).

Algılama sürecini etkileyen faktörler şu şekilde sıralanabilir (Feldman, 1989; Korman, 1977; Kağıtçıbaşı, 1988; Arnold ve Feldman, 1986; Kreitner ve Kinicki, 1989; Güney, 2004, s. 106; Akt., Akgemci, Çelik ve Şimşek, 2016, s.107- 109):

1. Algılayana Bağlı Özellikler: Günlük yaşam içinde iki farklı kişinin aynı olayları farklı şekillerde yorumlaması sıkça şahit olunabilecek bir durumdur. Bu farklı algılamaların esas sebepleri bu kişilerin duygusal özelliklerinin, konuya ilişkin bilgisinin, isteklerinin, gereksinimlerinin de farklı olmasındandır.
2. Algılayanın Bilgi Düzeyi: Şemalar Piaget'in Bilişsel Kuramı'na göre kişilerin belleklerinde bulunan, algılama sürecinde etkisi olan soyut çerçevelerdir. Kişinin yaşam süresince edindiği tecrübeler bilgi şemaları şeklinde birikir. Bu esnada aktif dikkat sürecine ihtiyaç yoktur. Kişilerin ön yargılarının da asıl sebebi bu şemalardır.
3. Algılayanın Motivasyon Düzeyi: Algılama anında kişinin ihtiyaç ve istekleri bu algı sürecinde aktif rol oynar. Örgütlerde kişilerin ihtiyaçlarını belirleme çalışmaları algılama düzeylerini iyileştirmede olumlu etkide bulunur.
4. Algılayanın Duygu Durumu: Kişilerin ruh hali algılarında etkide bulunur. Olumlu ruh haline sahip oluş kimi zaman olumsuz olayları bile pozitif açıdan yorumlamaya sebep olabilir.
5. Objeye ve Ortama Bağlı Özellikler: Obje "var olanların ve hakkında bilgi edinilebilecek her şeyin bütünü" şeklinde tanımlanabilir. Objeye bağlı özellikler farklılık, statü ve etki yönetimidir. Farklılık diğer bir deyişle gariplik etmeni objenin yeterli seviyede açık olmamasıdır. Bu durum doğru algılamanın önünde engel teşkil eder. Örnek vermek gerekirse şimdiye dek müdürünün

açıkça toplantılar düzenlediğine alışmış bir çalışan, gizlice yapılan toplantı sebebiyle endişeye kapılabilir. Objenin sosyal statüsü algılamada farklılıklara sebep olabilir, yüksek statüye sahip birinin ortamdaki diğer kişilere kıyasla daha zeki algılanması bu duruma örnektir.

6. Kişiye Bağlı Algılama Sorunları: Bu başlıkta algılayan kişiye ilişkin bazı sorunların algılama üzerindeki etkileri yer alacaktır. Bu etkilere örnek olarak "ön yargı, ilk etki, son etki, hale etkisi, bana benzer etkisi ve kendini yontan kehanet etkisi" gibi kavramlar sıralanabilir. Önyargı sürekli sistematik şekilde algıların objektifliğine etki eder ve yanlış yorumlara sebebiyet verir. İlk etki ise durum veya kişiler hakkında bilgi elde etme konusunda sahip olunan önyargılardır. Ters etki ise, algılama sürecinde aynı ortamda olan kişilerin algıları etkilemesi durumudur.
7. Hale Etkisi: Bir kişinin algılanması sonucu, değerlendirilmesi sürecinde her konuda eşit görülmesidir. Diğer kişiler hakkında yapılan değerlendirmelerde ilk izlenimin etkisinde kalınması da hale etkisi olarak adlandırılır. Bir birey bir özelliği yönüyle nasıl değerlendirildiyse diğer özellikleri de aynı şekilde ele alınır. Örneğin başarılı bir çalışanın iyi bir aile babası olduğu düşünülmesi hale etkisine örnektir. Benzerlik etkisinde ise kişi kendine benzeyen özelliklere sahip bireylere daha olumlu yaklaşır.
8. Kendi Kendini Yontan Kehanet: Kişinin olumsuz düşüncelerinin davranışlarını etkilemesi sonucunda bu durum ortaya çıkar. Örneğin işini kaybetme korkusuna sahip birinin motivasyonunun düşmesiyle, iş performansı kötü yönde etkilenip işini kaybetmesi bu duruma örnek gösterilebilir.

Algılama süreci algılayan bireyin özelliklerinden ve çevrenin şartlarından etkilenir. Bilgi, motivasyon, ruh hali, ön yargılar, gibi kişisel faktörlerin yanında; çevre şartları, alışılagelmiş durumlarda ortaya çıkan farklılıklar da algılama süreciyle ilişkilidir.

1.3.2. Öğrenme Kavramı

Öğrenme yaşam sürecinde edinilen tecrübeler ve bilgiler sonucunda kişilerin davranışlarında meydana gelen değişimlerdir (Erçetin, 2001, s.50). Başka bir tanımla öğrenme "pekiştirilen davranışların tekrarlanması, deneyimler sonucu davranışlarda

kalıcı değişikliklerin oluşması" olarak ifade edilebilir. Öğrenme "tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen sürekli değişiklikler" tanımına sahiptir (Bacanlı, 2000, s.145).

Öğrenme kişinin zihinsel ve sezgisel yaşantıları sonucunda ortaya çıkar. Kişiler çevrelerinde meydana gelen ve biriken bilgileri algılar. Olaylar arasındaki zıtlıkları ya da uyumu ayırt eder. Tüm bunların sonuçları davranışlara etkide bulunur ve öğrenme süreci gerçekleşir (Koçel, 2001, s.428). Öğrenmenin bireyin davranış ve düşüncelerindeki değişim olduğu bilinen bir durumdur. Bu değişimin gerçekleşmesinin ön şartı bireylerin çevreyle iletişim halinde olması ve yeni deneyimler edinmesidir (George ve Jones, 2005, s.143).

Öğrenme yeteneği zekâ, yaş ve motivasyonla doğrudan ilişkilidir. Öğrenme düzeyinin en yüksek seviyeye çekilmesi için kaygı seviyesi çok yüksek olmamalı ve kişi öğrenmeye hazır ve motive olmalıdır. Önceki öğrenmeler kimi zaman yeni öğrenmeleri destekler ve hatırlanmasını kolaylaştırır. Kimi zaman da bu kolaylığın aksine zorluk oluşturur. Öğrenme çevreye uyumu kolaylaştırır, yeni bilgiler edinmeyi sağlar (Fındıkçı, 1996, s.85). Her türlü öğrenme ve öğretme etkinliği, bilişsel süreç ve mekanizmalar beyinle doğrudan ilişkilidir (Usta, Demir, Yayla, Taşkın, Hastunç ve Çalış, 2016, s.44). Öğrenme hem açık hem de deneyime dayalı olarak gerçekleşebilir. Öğrenmeye imkân sağlayan açık bilgiler, kişiler tarafından düzenlenme ve iletişim yoluyla bireyler arası aktarıma açık olma özelliği taşırlar. Deneyime dayalı bilgi ise doğrudan aktarıma dayanmaz, gözlem ve deney temellidir (Özkalp ve Kırel, 2001, s.156-168). Öğrenme süreçlerinin yapısına ilişkin bulgular aynı zamanda eğitim üzerinde de niteliği etkileyecek öneme sahiptir (Usta, Demir, Yayla, Taşkın, Hastunç ve Alav, 2016, s.681).

1.3.3. Öğrenme Kuramları

Öğrenme kavramı tarih içinde farklı kuramcılar tarafından incelenen ve tanımı zamanla değişen bir olgudur. İlk zamanlar bireyin etkisiz ve irade sahibi olmadan öğrendiğine ilişkin görüşler varsa da zaman içinde değişim ve gelişime uğrayarak bireyin de aktif şekilde öğrenme sürecinde rol aldığını ele alan kuramlar ortaya çıkmıştır. Öğrenme olgusuna ilişkin olarak, bu başlık altında öğrenme kuramları;

davranışçı yaklaşım, bilişselci yaklaşım ve sosyal öğrenme yaklaşımlarına göre temel şekilde ele alınmaya çalışılmıştır.

1. *Davranışçı Yaklaşım:* Davranışçı öğrenme kuramını oluşturan ilk deneyler Pavlov ve Watson tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu deneyler sonucunda klasik koşullanma teorisi ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım uyarıcı tepki ilişkisine dayanır (Luthans, 1992, s.210- 212). Pavlov klasik koşullanmayla refleksif davranışları dış uyarıcılar yoluyla oluşturmayı kanıtlamaya çalışmıştır (Akgemci, Çelik ve Şimşek, 2016, s.110). Thorndike ve Skinner çalışmalarıyla edimsel koşullanma teorisini ortaya çıkarmışlardır. Bu çalışmalarda ayırt edici uyarıcı ve tekrarlamanın öğrenme üzerinde etkili olduğundan bahsedilmiştir (Uzunöz, 2001, s.258).
2. *Bilişselci Yaklaşım*: Bilişselci yaklaşım teorisine göre öğrenmede uyarıcı- tepki ilişkisinin ötesinde bilginin kullanımı önemsenmiştir. Bilişsel öğrenme teorisinin kurucusu Piaget, bireylerin öğrenme sürecinde pasif olmadığını ve zihinsel şemalar yoluyla bu süreçte aktif rol oynadığını belirtmiştir. Öğrenmenin sistemli olmasının önemi de bilişsel öğrenme kuramında vurgulanmıştır (Akgemci, Çelik ve Şimşek, 2016, s.111).
3. *Sosyal Öğrenme Yaklaşımı*: Bu yaklaşıma göre hafıza, düşünme ve karar verme süreçleri öğrenmede etkilidir. Buna ek olarak yaşantılar ve çevresel faktörler de önemsenmiştir. Kişiler davranışlarını şekillendirirken önceki yaşantılarının sonuçlarını zihinlerinde canlandırıp, davranışlarını bu sonuçlar ekseninde gerçekleştirir (Luthans, 1992, s.213-214). Vygotsky özellikle dil gelişimi sürecinde öğrenme de çevrenin etkisine dikkat çeken kuramcıdır. Sosyal öğrenme kuramının gelişiminde etkili olan bir diğer isim Albert Bandura'dır. Bandura çevreyi gözlemleme sonucunda diğer bireylerin davranışlarının bireyin öğrenmesinde etkili olduğunu savunmaktadır.

1.3.4. Örgütsel Öğrenme

Örgütsel öğrenme kavramına ilişkin ilk tanımlama Argyris ve Schön (1978) tarafından ortaya konulmuştur (Halaç, 2019, s.152). Örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için bireysel öğrenmeler ön şarttır fakat bunun yanında örgütlerde öğrenme sürecini destekleyen ya da yavaşlatan etkenlerde büyük önem taşır. Bireyler

süreç esnasında daha önce sahip olmadıkları bilgileri sergiledikleri veya daha önce davranış haline getiremedikleri şeyleri gösterdiklerinde öğrenmenin ortaya çıktığı söylenebilir. Ancak genel çerçevede örgütsel öğrenmenin, bireylerin örgüt içinde bir çatışma veya problem durumu ile karşılaştıklarında tecrübeleri ile çözüme ulaşmaları ve bunu örgütün faydasına yönelik yapmaları ile ortaya çıkmış olduğu söylenebilir (Pınar, 2006, s.29 -46). Değişen koşullara insanlar kadar örgütlerin de uyum sağlaması önemlidir. Örgütlerin varlığını sürdürebilmesi için öğrenen örgüt konseptine sahip olmaları ve başarı ile uygulamaları gerekir. Örgütler bu yolla yeni bilgiler üretir, üretilen bilgileri paylaşır ve bu bilgileri ortaya çıkan sorunların çözümünde kullanırlar (Balay, 2012, s.2474).

Farklı araştırmacılar örgütsel öğrenme kavramına ilişkin çeşitli tanımlar ortaya koymuştur. Bu tanımlar şu şekilde sıralanabilir:

- "Örgüt içinde ortaya çıkan hataların saptanıp, bu hataların düzeltilmesinin etkin şekilde sürdürülmesi" (Agryis, 1977, s.87).
- "Değişen iç ve dış çevre koşulları karşısında ortaya çıkan örgütsel aksaklıkları fark edip bunlara karşı bireysel önlemler alma çabasındaki bireylerin davranışları sonucu ortaya çıkan öğrenmeler" (Argyis ve Schön (1978, s. 16).
- "Daha iyi bilgi ve kavrama sonucu örgütsel etkinliğin gerçekleştirilmesi" (Fiol ve Lyles, 1985, s. 85).
- "Çeşitli yönetim araçlarının ve metotlarının örgütsel gelişim için örgüte uyarlanması" (Stata, 1989, s.64).
- "Bilgiyi işleme yoluyla örgütün potansiyel davranış alanının genişlemesi" ve "Bilgi edinme, bilgiyi yayma, yorumlama ve yeniden kullanma, değerlendirme amacıyla örgütsel hafızada saklama süreci" (Huber, 1991, s.88).
- "Kurum ve kuruluşların inşası, bilgi ve etkinliklerin düzenlenmesi aynı zamanda çalışanların bireysel becerilerinin ve iş yapabilme kabiliyetlerinin iyileştirilmesi" (Bowles, 1993; Akt., Karadağ ve Turan, 2011, s.629).

- “Örgüt deneyimlerinin farkında olan bireylerin bu deneyimleri anlamak amacıyla zihni modeller geliştirdikleri süreç" (McGill ve Slocum, 1993, s.67).
- “Örgütün bilgi üretmesi, üretilen bilgiyi işlemesi bu bilgi ve anlayışa uygun stratejiler geliştirilmesi" (Garvin, 1993, s.78- 91).
- “Çalışanların ulaşma gayretinde oldukları her sonuç için sürekli olarak düşünce yapılarını değiştirmeleri, gelişmiş düşünce ağlarını beslemeleri, birlikte öğrenmenin devamlılığının sağlanması” (Senge, 1996, s. 12).
- “Geleceği oluşturma kapasitesini durmadan genişletme gayreti” (Senge, 1996, s.23).
- “Örgütlerin kendi güçlerini keşfedip, bu gücü etkin olarak kullanması" (Fındıkçı, 1996, s.53).
- “Örgütte meydana gelen değişikliklere reaksiyon oluşturmak ve akılcı kararlar vermek amacıyla üyelerin kasıtlı ya da örtük bilgilenmeleri" (Collinson ve Cook, 2016, s.10).
- “Örgüt üyelerinin hem örgüt açısından hem de kendileri açısından önemli durumlar konusunda sürekli olarak aydınlatılması, kendini sorgulama yeteneğinin kazandırılması" (Akgemci, Çelik ve Şimşek, 2016, s.122).

Örgütsel öğrenmeye ilişkin zaman içerisinde pek çok farklı tanımlama yapılmış olmasına rağmen bu tanımlardaki ortak noktalar göze çarpmaktadır. Yeni bilgi edinmek ve örgüt içinde bu bilgilerin paylaşımını sağlamak, edinilen bilgileri işlemek ve örgütün etkililiğini arttırmak ve örgütsel gelişimin sağlanması bu ortak noktalara örnek olarak verilebilir.

1.3.5. Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Temeller

Örgütsel öğrenme konusuna yönelik olarak en az dört temel fikir kaynağı olduğu söylenebilir. Bu temel teoriler örgütsel öğrenme kavramını detaylı biçimde açıklama imkanına sahip olmasalar da iş yaşamındaki temel bakış açılarını özet halinde sunar (Collinson ve Cook, 2016, s.20).

Tablo 1: Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Temel Görüşler

Teorisyenler	Tanım	Birey-örgüt Öğrenmesi	Anahtar kavramlar

Argyis ve Schön (1978)	Örgütsel öğrenme, örgüte ilişkin bilgilerin yapılandırılıp farklılaştığı bireysel ve bireyler arası araştırma sürecidir.	Bireysel öğrenmeler örgütün teorileriyle bütünleştiği zaman örgütsel öğrenme gerçekleşir.	• Dewey'in araştırma görüşünü örgüte yayma • Tek döngülüye karşı çift döngülü öğrenme • Yanlışların belirlenmesi ve telafisi
Daft ve Weick (1984)	Örgütsel yorumlama örgütsel öğrenmenin temelidir. Bu durum yöneticiler arası ortak anlayış olarak tanımlanabilir. Örgütsel yorumlama örgütsel öğrenmeden öndedir.	Bireyler örgütte var oldukları süre zarfında örgütlerin bilgi, davranış, kural ve değerleri oluşur.	• Örgütler yorumlama sistemidir. • Yorumlama kapasitesi örgüt- çevre ilişkisine bağlıdır. Paylaşma yorumlamanın temelidir.
Fiol ve Lyles (1985)	Örgüt içi öğrenme geçmiş davranışlar, davranışların gelecekteki sonuçlarını kavrama yeteneği ve yeni bilgilerle harmanlamaya bağlıdır.	Örgütler sadece bünyesindeki bireyleri etkilemekle kalmaz buna ek olarak ortak tarihle ve normlarla geleceğe aktarım yaparlar.	• Bilişsel değişimler önemlidir. • Örgütsel uyumdan ziyade örgütsel öğrenme öne çıkar.
Levitt ve March (1988)	Örgütler geçmiş davranışları kodlar, tarihsel çıkarım yaparak rutinler oluşturur.	Bireysel öğrenme sonucu örgüt rutinleri değişirse, örgütsel öğrenme oluşur.	Örgütün öğrenmesi; rutine bağlıdır, ortak tarih önemlidir. Kalıplaşmış öğrenmeye dayanması süreci zorlaştırır.

Kaynak: Vivienne Collinson ve Tanya Fedoruk Cook, *Örgütsel Öğrenme*, Pegem Akademi, Ankara, 2016, s.21.

Argyris ve Schön (1978) örgütsel öğrenmenin hataların belirlenmesi ve düzeltilmesine dayalı olduğunu, bu hataların ise amaçlarla sonuçlar arasındaki farklılık olduğunu söylemişlerdir. Örgüt olarak okulların ele alınması gerekirse, bu hataların öğretmenler ve öğrencilerin karşılaştıkları durumlar, amaçlarla sonuçların farklılıkları olarak açıklanabilir. Hatalar her ne kadar olumsuz bir anlam içerse de ilerleme ve gelişim sürecinde bir sıçrama tahtası olarak ele alınabilir, bu sıçrama ise hataların tespit edilmesinin yanı sıra düzeltilmeleri ile mümkündür (Collinson ve Cook, 2016, s.20).

Daff ve Weick (1984) yorumlama sistemleri çalışmalarıyla örgütsel öğrenme kavramına ışık tutmaya ve örgütlerin çevrelerini anlamlandırma yöntemleriyle ilgili açıklama yapmaya çalışmışlardır. Örgütsel yorumlamanın; bilgiyi elde etme ve veri toplama, bilgiyi filtreleme ve veriye anlam yükleme, bilgiyi işleme ve eylemde bulunma, öğrenmeyi uygulama aşamalarını içerdiğini belirtmişlerdir. Örgütlerin "yaptıkları şeyleri yorumlamaya, öğrendiklerini tanımlamaya, sonraki aşama için problemleri çözmeye" odaklanan sistemler olduklarını öne sürmüşlerdir (Daft ve Weick, 1984, s. 284).

Fiol ve Lyles (1985) örgütsel öğrenmenin bilişsel bir süreç olmasına ek olarak davranışsal bir süreç de olduğunu ifade etmişlerdir. Davranışsal değişimin gerçek eylemleri içermesi öne çıkarken, bilişsel değişimin örgüt üyeleri arasındaki ortak

anlayış olduğu bilinir. Fiol ve Lyles (1985) örgütsel öğrenme ve örgütsel uyum kavramları arasındaki farklılığa da dikkat çekmişlerdir. Örgütsel uyumun daha çok davranışsal değişiklikleri kapsadığını, örgütsel öğrenmenin ise hem davranışsal hem de bilişsel değişimi içeren bir kavram olduğunu söylemişlerdir (Cook ve Collinson, 2016, s. 27- 28).

Levitt ve March (1988) örgütsel öğrenmenin "geçmiş yaşantılara ilişkin çıkarım yapılması ve bu çıkarımların örgütsel rutinlerin içine kodlanmasıyla öğrenen yapılar" olduğunu söylemişlerdir. İşaret edilen rutinlerin örgüt içi karar alma süreçleri, bu süreçler esnasındaki roller ve uygulamalar, gelenekler olduğu söylenebilir. Rutinlerin örgüt içi ilişkilerle yayıldığı, doğrudan deneyimlerle ortaya çıkabileceği ve diğer örgütlerden de aktarılabileceği söylenebilir (Collinson ve Cook, 2016, s. 28-29).

1.3.6. Örgütsel Öğrenmenin İlkeleri

Senge (1990) öğrenen örgüt kavramını şu şekilde tanımlamıştır: Öğrenen örgüt zaman içerisinde bilgi düzeyini arttırma kapasitesine sahip olan, anlayan ve düşünen örgütlerdir. Bir diğer deyişle öğrenen örgütlerin geleceği yaratma kapasitesine sürekli eklemeler yapan ve geliştiren örgütler olduğu söylenebilir (Kale, 2003, s.9). Öğrenen örgüt üyeleri, bürokratik hiyerarşi yerine öğrenme hiyerarşisinde önemli bir konumda olmayı tercih ederler (Töremen, 2011, s.35). Öğrenen örgütte ön planda olan şey yeniden yapılandırma değildir, örgüt olarak sürekli gelişim önemlidir (Louis, 2006; Akt., Şahin, 2014, s.11). Pek çok araştırmada örgütsel öğrenmenin boyutlandırılması amacıyla kullanılan, örgütsel öğrenmeye ilişkin ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan örgütsel öğrenme ilkelerini Senge (2013) "Beşinci Disiplin" isimli kitabında detaylı biçimde ele almıştır. Bu başlık altında da bu ilkeler incelenecektir. Senge'e (2013) göre bu ilkeler şunlardır: kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme. Detaylı bilgiler şu şekildedir (Senge, 2013, s. 159-294):

1.3.6.1. Kişisel Hakimiyet

Kişisel hakimiyet, diğer bir deyişle kişisel ustalık kişisel yetişme ve öğrenme disiplinini anlatmak amacıyla kullanılan kavramlardır. Kişisel hakimiyet düzeyi yüksek olan bireyler, hayatta aradıkları sonuçları yaratma ve meydana getirme

kabiliyetine sahiplerdir. Bu çaba ve kabiliyet ile sürekli öğrenme, sürekli öğrenmeyle ise öğrenen örgüt ruhu ortaya çıkmaktadır. Fritz (1989) ortaya çıkarma duygusunun ve yaratıcılığın sadece sanatla ilgili olmadığını ve sanatla sınırlandırılamayacağını hayatın tümünü kapsadığını söylemiştir (Senge, 2013, s.161). Geleceğe ilişkin isteklerimizi içeren vizyonumuz ile mevcut gerçek durumumuz arasındaki farklılık yaratıcı gerilimin ortaya çıkmasına sebep olur. Kişisel hakimiyetin varlığı ve etkin kullanımı bu yaratıcı gerilimin uygun şekilde sürdürülmesini sağlar. Kişisel hakimiyet düzeyindeki bireylerde bazı ortak özellikler bulunur. Vizyon ve hedeflerin ötesinde amaçlara sahiplerdir. Değişime karşı direnç göstermenin aksine kendi lehlerine bu değişimi kullanabilirler. Sürekli öğrenme halinde olan bu bireyler, hiçbir zaman vardıkları noktanın son yer olduğunu düşünmezler. İşlerine yüksek düzeyde bağlılık gösterirler, inisiyatif almaya yatkınlardır. Sorumluluk duyguları yüksektir. Kişisel hakimiyet düzeyine sahip bireyler, işleriyle meşgul olmanın ötesinde gerçekten ilgili biçimde işlerini yürütürler. Doğal biçimde kendilerini yaptıkları işe adarlar. Yüksek kişisel hakimiyet düzeyi ile şefkat ve bağlılık duygusu ön plana çıkar. Bu durum daha geniş bir vizyon geliştirme sonucunu doğurur. Kişisel ustalığı örgütlerde var etmenin ve geliştirmenin yollarından biri bunun gerçekten uygulandığı iklimi teşvik etmektir. Bu şekilde vizyon yaratma araştırma ve gerçeğe bağlılık gerçekleşir (Senge, 2013, s. 159-196).

1.3.6.2. Zihinsel Modeller

Gardner (1985) "Zihnin Yeni Bilimi (The Mind's New Science)" isimli kitabında şunları söylemiştir: "Bilişsel bilimin başlıca başarısı bir zihni tasarım düzeyinin açıkça ortaya konulabilmesidir" (Senge, 2013, s. 148). Bu zihni tasarımlar ya da modeller insan davranışlarını pek çok farklı açıdan etkiler. Sadece dünyayı nasıl anlamlandırdığımızı açıklamaz, eylemlerimizi nasıl gerçekleştirdiğimizi, bizi harekete geçiren gücü tanımlar. Farklı zihinsel modellere sahip kişiler aynı olayları, durumları farklı şekilde anlamlandırır, yorumlar ve hatta betimlemeleri bile farklılaşır. İnsanlar genellikle seçerek gözlem yapar. Herkesin topluca sorunlar hakkında açık yüreklilikle konuşabilmesi, kendini sürekli sorgulaması, karşıt görüşlerin rahatça dile getirilebilmesi durumunda zihinsel modellerin aktif biçimde kullanıldığı söylenebilir. Zihinsel modelleri test etmenin üç temel bileşeninin şunlar olduğu söylenebilir;

bireysel farkındalık düşünsel becerilerin sürekli teşvik edilmesi, alternatif fikir üretiminin ve sorgulamanın aktif biçimde kullanıldığı örgüt kültürü, ortaya çıkan yeni durumlarda yeni zihinsel modeller üretebilen örgüt ve üyelerin olması. Bu şekilde dünyaya yeni şekilde bakabilme, sorunları farklı açılardan değerlendirme ve tartışma yeteneğinin geliştirilmesi ile karar alma süreçleri olumlu şekilde değişebilir. Soyutlama sıçramaları zihinsel model disiplininin önündeki engellerden biri olarak değerlendirilebilir. Bu soyut sıçramalar, soyut genellemelerin somut olayların göz önüne alınmadan genelleme yapmada kullanılmasıdır, sonucunda ise öğrenmenin engellenmesi ortaya çıkar (Senge, 2013, s. 197-227).

1.3.6.3. Paylaşılan Vizyon

Paylaşılan vizyon kavramı bir fikir olmanın ötesinde insanlarda içsel olarak bulunan etkili bir güçtür. Bu güç kaynağını bir fikirden alabilir ancak çok kişi tarafından desteklendikçe başta soyut olan fikirler somutlaşır. En basit şekilde paylaşılan vizyon, "Ne yaratmak istiyoruz?" sorusunun cevabında saklıdır. Kişisel vizyonlar bireylerin zihinlerindeki imgelerdir, paylaşılan vizyonda aynı örgütte yer alan bireylerin zihinlerine yerleşmiştir. Bu durum ortaklık duygusunun ortaya çıkmasına katkı sağlar, kişileri birbirlerine bağlar. Paylaşılan vizyonla öğrenme için gerekli olan odaklanma ve enerji sağlanır. Paylaşılan vizyona sahip bireylerin kişisel vizyonları da bu ortak vizyona uyumluluk gösterir. Örgüt içinde paylaşılan vizyon ruhu olmadan öğrenen örgüt olunması mümkün değildir. İnsanların gerçekten istedikleri hedefler olmadan, mevcut durumu destekleyen güçler bunaltıcı olacaktır. Ortak vizyondaki hedeflerin yüksek olmasıyla yeni düşünce ve eylemlerin ortaya çıkmasının arkasındaki itici güç haline gelir. Ortak vizyon düşünce tarzlarının sergilenmesinde, takıntıların bir kenara bırakılmasında, kişisel ve örgütsel eksikliklerin fark edilmesinde bireylere yol gösterir. Kişileri risk almaya ve denemeye teşvik eder. Denemelerin tamamı başarı ile sonuçlanmasa da bu denemelerin arkasında yatan amaç açıktır, üyelerce bilinir. Paylaşılan vizyonlar, kişisel vizyonlardan ortaya çıkar ve geliştirilmesi uzun zaman alır. Kişisel hakimiyet paylaşılan vizyonun geliştirilmesinin temelidir. Ortak vizyonda yer alan hedefler her zaman olumlu ifadeler içermelidir, "Ne istiyoruz?" sorusunun cevabını taşır nitelikte olmalıdır. Olumsuz ifadeler içerdiğinde ise "Neden kaçınmak istiyoruz?" sorusuna cevap aranıyordur.

Vizyonların olumlu olmasıyla; uzun ömürlü vizyonlara sahip olunur, enerjinin doğru şekilde kullanımı sağlanır (Senge, 2013, s.228-254).

1.3.6.4. Takım Halinde Öğrenme

Takım halinde öğrenme, aynı amacı gerçekleştirmek için hizalanma gerçekten istenen sonuçların yaratılması sürecidir. Ortak vizyon geliştirme disiplini üzerine kuruludur. Kişisel hakimiyet disipliniyle de ilgilidir çünkü yetenekli takımları oluşturanlar yetenekli bireylerdir. Bu kişiler eylemleri gerçekleştirmek için birbirlerine ihtiyaç duyarlar, bireysel kararların sonuca vardırılması için takımlara ihtiyaç vardır. Bireysel olarak öğrenmeler gerçekleşebilir ancak bu durum tüm takımın öğrenmesini garanti etmez ama takım halinde öğrenme bireysel öğrenmeyi içerir. Örgütlerde takım halinde öğrenmenin gerçekleşmesi için şu üç ilke önemsenmelidir. Bunlardan ilki karmaşık sorunlar üzerine iç görüye dayalı düşünmenin sağlanmasıdır. Takım bu şekilde birçok zihnin tek bir zihinden daha zeki olabileceğini öğrenir. İkincisi yenilikçi ve ortaklaşa gerçekleştirilen eylemlere ihtiyaç duyulmasıdır böylece üyelerin birbirlerinin eylemlerini tamamlamalarına güven duymaları sağlanabilir. Üçüncüsü takımların birbirleri üzerindeki rolüdür böylece öğrenmenin daha geniş kapsama ulaşması kolaylaşır. Takım halinde öğrenme disiplini takımlarda hem diyalog hem de tartışmanın işlevsel biçimde kullanımını gerektiren bir disiplindir. Üyeler bu şekilde sorunların araştırılmasına kulak verir, gerektiğinde görüşlerini askıya alırlar. Örgüt üyeleri birbirlerini takım arkadaşları olarak görmeliler, etkileşimleri devamlı olmalıdır. Ancak bu şekilde olumlu bir hava oluşturulup, paylaşım sürdürülebilir. Diyaloglar karmaşık konular üzerinde derinlemesine araştırma yapma fırsatı sunar, keşfetme aracıdır. Tartışma ise fikir birliği ve karar alma süreçlerinde rol oynar. Bu iki değişken, takım halinde öğrenme disiplininin ayrılmaz parçalarıdır (Senge, 2013, s.255-298).

1.4. OKULLARDA ÖRGÜTSEL ÖĞRENME

Okullar, ülkelerde bilgiyi üretme ve yayma görevini üstlenen, gelişimin sürekli olmasının beklendiği en önemli eğitim kurumlarıdır. Aile içi eğitimin sonrasında ilk formal eğitimin başladığı okul öncesi eğitim kurumlarından, eğitimin son basamağı

olarak nitelendirilen yükseköğretime kadar sürekli gelişim ve yeniliklere ayak uydurulması beklenmektedir. Eğitim kurumlarının öğretme misyonuna sahip olmalarının ötesinde, tüm personel ve yöneticilerin de sürekli öğreniyor ve gelişim gösteriyor olmaları gerekmektedir. Bu gelişimin tüm üyelerce benimsenmesi ile öğrenen örgüt kavramı göze çarpmaktadır. Ancak öğrenen örgüt ilkelerinin benimsenmesi ile kurumun her basamağındaki elemanların gelişimi garanti altına alınabilir. Tüm üyelerce benimsenen ortak vizyon, kişilerinin her ne görevi yapıyorsa sürekli gelişim isteği içinde olmalarına sebep olan kişisel ustalık, yeni durumlara ayak uydurabilen, eleştirip sorgulayan ve ön yargılarını atlatabilen zihni modellere sahip olunması ve diyaloglar, tartışmalar yardımıyla takım halinde düşünebilme kapasitesinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Geçmişten günümüze eğitim kurumları, toplum kültür mirasının sonraki nesillere aktarımı, öğrencilerin eğitiminin yanı sıra sosyalleştirilmesinin de sağlanması, birlik ve dayanışma ruhunun canlı tutulması, yenilikçi ve değişimi gerçekleştiren bireyler yetiştirme görevlerine sahiptir. Bu gibi görevlerin yerine getirilmesi için başta eğitim kurumlarının kendini yenileme, yaşam boyu öğrenme gibi süreçlere etkin katılımı gerekmektedir (Tezcan, 1992; Subaş, 2010, s.66). Nasıl ki nasihatlerin etkili olması için kişilerin kendi karakterlerinde belirttiği özelliklerin bulunması gerekliliği varsa, bu gibi gelişimlerin de öncelikle okullarda bulunması gerektiği söylenebilir.

Örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt kavramları sürekli canlılığı barındıran, değişimlerin sıkça yaşandığı kurumlar olması sebebiyle, toplumların geleceklerini yetiştirme görevini üstlenmeleri ve doğrudan değişim halinde olan “insan" ile ilgilenmeleri sebebiyle hem yöneticilere hem öğretmenlere yardımcı olacağı düşüncesi ile pek çok kişinin ilgisini çekmiştir. Örgütsel öğrenme kavramı üzerine çalışan araştırmacılar, öğrencileri geliştirmenin anahtarının öğretmen gelişiminde gizli olduğunu ifade etmişlerdir (Joyce ve Showers, 1995; Ensari, 1998; Kale, 2003, s.51). Örgütsel öğrenme, bireylerin istekli biçimde başarmak istedikleri hedeflerin olduğu, bu hedeflere ulaşmak için sürekli gelişim gösterdikleri, yeni düşünme şekillerinin desteklendiği ve teşvik edildiği, bireylerin birlikte öğrenmeyi öğrendikleri organizasyonlarda ortaya çıkar. Diğer bir tanımla yaşanılan her olaydan belli derslerin çıkarıldığı, eldeki sonuçlarla değişen çevre koşullarına uyum sağlandığı, üyeleri

geliştiren sistemin olduğu ve bu yolla gelişen, değişen dinamik örgütlerde ortaya çıktığı söylenebilir (Gürsel, 1998, s.36). Okulların amaçları hem okul içi hem de toplumsal değerlere dayanır. Eğitim hem sosyal hem politik hem de mesleki bir girişimi içerir. Sosyal bir girişim olarak kabul edilmesinin sebebi toplumun yetişmekte olan bireylerini eğitmektir. Bu bireylerin eğitim görevi yetişmiş bireylerin sorumluluğundadır. Eğitim kurumlarının girdileri toplumdan gelir ve çıktıları da topluma aittir. Politik bir girişim olarak ele alınmasının sebebi ise toplum içindeki baskı gruplarının ve güç yapılarının eğitim üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkilere sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Bursalıoğlu, 2005, s. 20).

Günümüz koşulları okullarda niteliğin arttırılmasını ve insana yatırım yapılması gerekliliğini doğurmuştur (Usta, 2013, s.4). İnsanların gelişimi ile örgütlerin gelişimi de sağlanacaktır. Örgütlerin kuruluş amacı da tek bir insanın bilgi ve becerisinin yetersiz kaldığı durumlarda ortak paylaşım ile daha büyük işler yapılmasıdır (Usta ve Ünsal, 2018, s.169). Örgütsel öğrenmenin de kurumsal olarak bilgi ve etkinliklerin düzenlenmesi, bireylerin iş yapabilme kabiliyetlerinin arttırılması ve iyileştirilmesi olarak tanımlanır (Bowles, 1993; Turan, Karadağ, Bektaş, 2011, s.629). Bu yönüyle örgütsel öğrenme eğitimin geliştirilmesinde, öğretmenlerin bilgi ve beceri kapasitelerinin arttırılmasında ve böylelikle eğitim kalitesinin yükseltilmesinde bir araç olarak kullanılabilir.

Öğretmenler, okullarda öğrencilerle doğrudan ve sürekli iletişim halindelerdir. Eğitim faaliyetlerini, kazanımları gerçekleştirme misyonuna sahiplerdir. Öğrenciler ve öğrenme ortamı konusunda görevli olmaları sebebiyle bilgi ve becerilerini geliştirmeleri hem okul hem de öğrenci başarısı üzerinde etkide bulunacaktır. Bu yüzden öğretmenlerin öğrenmesi (Newmann, Bryk ve Nagaoka, 2001, s.86-93);

- Öğretmenler, öğretim sürecinde ve öğrenciyle iletişim halinde oldukları diğer zamanlarda eğitim ile öğrenciye yoğunlaştıklarında verimli öğrenme gerçekleşir.
- Öğretmenler bazı özel konularda da yenilikler hakkında bilgi sahibi olup, faydalı deneyimler edindiklerinde ve deney imkânı bulduklarında öğrenme gerçekleşir.

- Öğretmenler okul içi ve dışındaki meslektaşları, okul dışındaki araştırmacılar ve programlar ile iş birliği içinde çalışmaları sayesinde öğrenme gerçekleşir. Öğretmenler okul içindeki ve diğer meslektaşları ile iş deneyimlerini rahatça paylaşabilirler, ortak tecrübelere sahiplerdir.
- Öğretmenler, mesleki gelişim sürecinde ve içeriklerinin oluşturulması aşamalarında etkili oldukları zaman öğrenme gerçekleşir. Bu şekilde denetim sahibi olabilirler. Okulun koşulları ile gelişim süreçleri arasında bağlantı kurma şansına sahip olurlar. Bu tür görevlendirmelerle öğrenmenin içselleştirilmesi ve sahiplenilmesi kolaylaştırılır.

Öğrenme süreci boyunca bireyler bilgilerini sürekli şekillendirir. Bu yolla bireyler bilgileri oluşturur, yönetir. Watkins ve Marsick (1999) öğrenen örgütlerde uygulanması zorunlu olan 7 eylemi şu şekilde tanımlamıştır (Kuru, 2007, s.24):

1. Durağan süreçlerin aksine dinamik olarak yeni öğrenme imkanlarının oluşturulması,
2. Örgüt içindeki bireyler arasında diyaloglar ve araştırma kabiliyetinin geliştirilmesi,
3. Bireyler arasında birlikte iş yapma ve birlikte öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi,
4. Öğrenmeyi içselleştiren ve örgüt içindeki sistemlerle paylaşan kültürün oluşturulması,
5. Örgüt içinde tüm üyelerce benimsenen vizyonun oluşturulması,
6. Hem örgüt içi hem de çevre ile iletişim imkanlarının arttırılması,
7. Öğrenme için güdüleyici liderlik stratejilerine sahip olunması.

Örgütsel öğrenmenin hayata geçirilmesinde farklı alt boyutları içeren 7 maddenin okullara uyarlanması gerekirse, okul içinde yeni düşünme biçimlerine açıklık sağlanmasıyla, öğretmenler arasında diyalog ve tartışmanın verimli şekilde kullanılmasıyla, aynı ve farklı branştan öğretmenlerin deneyimleri ve edindikleri yeni bilgileri birbirleriyle paylaşmasıyla, grupça öğrenme fırsatlarının oluşturulmasıyla, birlikte belirlenen ve ulaşılması için çaba gösterilen ortak vizyonun belirlenmesiyle, hem öğretmenler arasında hem de idareciler ve öğretmenler arasında olumlu iletişimin

geliştirilmesiyle, idarecilerin yapıcı ve paylaşımcı liderlik stratejilerine sahip olmasıyla örgütsel öğrenmenin okullarda uygulanmasının kolaylaşacağı söylenebilir.

Okulda öğrenme kültürünün oluşturulması için öğretmen ve öğrencilerin öğrenmeye içsel olarak güdülenmeleri önemlidir. Bu durumun oluşması için de uygun koşullar gereklidir. Öğretmenlerin okul içi faaliyetlere istekle katılmaları, öğrencilerini destekleyen tavırlara sahip olmaları içsel güdülenmenin sürdürülmesine katkı sunar. Okul yöneticilerinin adil davranışları öğrenme kültürünün devamlılığı için önem arz eder (Celep, 2002, s.360).

Okullardaki örgütsel öğrenmenin alanı okulun tamamını kapsamalıdır. Okullar, eğitim örgütleri olarak üyeleri ve kendisi için öğrenme süreçlerini sürekli olarak yenilemeli ve şekillendirmelidir. Öğrenen okul olabilmesi için okullar; aile katılımı, öğretmenler ve diğer bütün personeller, öğrenciler ile gruplar oluşturup okul yönetim planlarına dahil edilmeleri sağlanmalıdır. Okul politikalarının şekillenmesinde yöneticiler kadar öğretmenler de aktif rol almalılardır (Rait, 1995; Töremen, 1999, s.76).

Okul ortamında öğretmenler, yöneticiler ve bütün personeller sahip oldukları mesleki bilgilerine yenilerini eklemeli, zamanla değişen bilgilerini yenilenen bilgilere uyarlamalılardır. Bireylerin öğrenme konusundaki istekli davranışları ve gayreti ile mesleki başarıları da sağlanacaktır. Eğitim kalitesinin arttırılması, bireylerin kişisel gelişimlerine katkı sağlanması ve desteklenmesi ile okullar öğrenen okullara dönüştürülebilir. Böyle bir okulda görev yapanlar sürekli öğrenme faaliyetlerinde bulunurlar. Okullarda geliştirilebilecek öğrenme ortam ve etkinlikleri şunlardır (Kümüş, 1998, s. 43-44):

a. *Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri:* Okullarda öğretmen ve yöneticilerin hem kişisel gelişimlerinin hem de mesleki gelişimlerinin geliştirilmesi amacıyla hizmet içi eğitim faaliyetleri gerçekleştirilir. Bu sayede mesleki yeniliklerin takibi kolaylaşır, eski öğrenmeler pekiştirilir, eksik öğrenmeler tamamlanır ve kişisel gelişimleri de desteklenir.
b. *Zümre Toplantıları:* Okullarda aynı branşta görev yapan öğretmenler, belli zamanlarda bilgi ve tecrübelerini paylaşmak amacıyla toplanırlar. Bu

toplantılarda özel öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri hakkımda çalışmalar yapmaları beklenir.

c. *Öğretmenler Toplantısı:* Öğretmenler toplantısı ile bir araya gelen öğretmenler ve yöneticiler fikir alışverişlerinde bulunurlar. Problem çözme yöntemleri hakkında tartışmalar gerçekleşir. Okula ilişkin kararlar alınır. Sorunlar paylaşılır, çözümler üzerinde düşünülür.
d. *Teftiş, Denetleme ve Rehberlik Faaliyetleri:* Denetlemeler ile eksikliklerin farkına varılması, iyi tarafların pekiştirilmesi, dönüt ve düzeltmelerle gelişim sağlanması amaçlanır.
e. *Okul- Aile Birliği ve Okul Koruma Dernekleri Toplantıları:* Okul ve çevresi ile iletişim sağlanması için okul aile birliği ve dernek toplantıları gerçekleştirilir. Çevre- okul beklentileri arasında ulaşılmaya çalışılır. Ortak paylaşımlar yapılarak, bilgi alışverişi sağlanır.

Yukarıda sıralanan pek çok husus okullarda planlı şekilde sürdürülen faaliyetler arasındadır. Ancak planların başarı ile hayata geçirilmesi uygun ve gerektiği şekilde uygulanmasına bağlıdır. Sadece prosedürleri gerçekleştirilmek amacıyla yapıldığında pek çok faaliyet amacından sapmaktadır.

1.5. ÖRGÜTSEL ÖĞRENMEYİ ENGELLEYEN UNSURLAR

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen unsurların yanı sıra engelleyen ve gelişime ket vuran pek çok yapı vardır. Bu yapılar şu şekilde sıralanabilir:

- **Bürokrasi:** Politikalar, kurallar enerjinin ve canlılığın önüne geçebilir. Güncellenebilen, esneklik gösteren, hızlı değişimlere ayak uydurabilen, üyelere esin kaynağı olabilen liderlik becerilerine sahip yöneticilerle bu engel aşılabilir.
- **Zayıf İletişim:** İyi bir iletişim, üyelerin birbirini desteklemesi ve morallerinin arttırılması için gereklidir. Bilginin paylaşımı öğrenen örgüt olmanın ön şartlarından biridir. Hem dikey hem de yatay iletişimin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi gerekir. Statü farklılıkları kimi zaman iletişimi zayıflatabilir.

- **Zayıf Liderlik:** Geleneksel yönetim anlayışına sahip, kurallara katı şekilde bağlanmış, merkeziyetçi liderler öğrenmenin önündeki engellerden biri olarak sayılabilir. Bu liderler ortak faaliyetlere ve birlikte öğrenmelere nadiren katılırlar.
- **Vizyonsuzluk:** Takım olarak belirlenmeyen her vizyona katılım, ortak vizyonla kıyaslandığında düşüktür. Vizyon gelecek hakkındaki planlar ve beklentiler olduğundan vizyonun yokluğu yön belirsizliğine sebep olur. Örgüt içinde odaklanmanın zorlaştığı görülür.
- **Katı Hiyerarşi:** Örgütsel öğrenmenin önündeki en önemli engellerden biri de sınırlamaların sıklıkla görüldüğü, karar alma süreçlerinin tek elden yönetildiği hiyerarşik yapılara sahip olunmasıdır. Bu durumda bireyler risk almaktan kaçınır, yeniliklere temkinli yaklaşırlar. Gücü elinde bulunduran bir kısım insanlar öğrenmenin oluşmasına da engel teşkil ederler.
- **Örgütün Büyüklüğü:** Küçük örgütlerde bilgi daha hızlı yayılır, dönüt ve düzeltme daha kolay sağlanır. Paylaşım imkanı büyük olanlarına kıyasla daha yüksektir. Öğrenmenin kontrol edilememesi ve dönüt sağlanmaması yanlış öğrenmelerin ortaya çıkmasına sebep olabilir.
- **Kaynak Kullanımı:** Kaynaklar bol olsa da bazı örgütlet yanlış yaparım korkusu ile bilginin kullanımını sınırlı tutar. Ya da bilgiyi kullanma kapasitesine sahip bireylerin azlığı bilginin yayılımını engeller. Bu durum da örgütsel öğrenmeye ket vurabilir (Töremen, 2001, s.63-67; Aydoğdu, 2002, s.47-49; Küçükoğlu, 2005; Kuru, 2007, s.21-23).

Örgüt içi davranışlar öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Bunun yanında örgütsel öğrenme pek çok durumdan da etkilenir. Bürokrasinin ön planda olması, örgüt içi iletişimin zayıflığı, liderin benimsediği yönetim tarzının katı olması, vizyona sahip olunmaması örnek gösterilebilir. Örgütün fazla büyük olması ve hiyerarşik düzenin katı bir şekilde benimsenmiş olması örgütsel öğrenmeyi sınırlandıran unsurlardandır.

1.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme kavramlarına ilişkin diğer araştırmalara ve sonuçlarına yer verilmiştir.

1.6.1. Örgütsel İklim Konusunda Yapılan Araştırmalar

Memduhoğlu ve Şeker (2011) "Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okullarının Örgütsel İklimi" başlıklı araştırmalarıyla ilkokul öğretmenlerinin örgütsel iklim algılarını belirlemeye çalışmışlardır. Van ilinin merkezinde yer alan okullarda çalışmalarını gerçekleştirmiş, örneklem olarak 305 öğretmene ulaşmışlardır. Araştırma bulguları ile ilgili olarak şunlar söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin orta düzeyde işlerine bağlılık gösterdikleri söylenebilir. Bu bulgu kendini işe verme boyutuyla ilişkilidir. Ekip ruhu ve destekleyici iklim boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin orta dereceli algıya sahip oldukları gözlenmiştir. Stres boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde, öğretmenlerin okulda yaşadıkları stres düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bu stres düzeyinin yüksek olma sebeplerinin kurumda yaşadıkları baskı yönetici ilişkileri olduğu gözlenmiştir. Olumsuz iletişim ve etkileşim boyutuna ilişkin olarak okullarda yüksek düzeyde olumsuz iletişim ve etkileşim olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Hiyerarşik ve bürokratik iklim boyutuna ilişkin olarak öğretmenlerin, orta düzeyde hiyerarşik iklimin egemen olduğu görüşüne sahip oldukları gözlenmiştir. Yenilikçilik boyutunun orta düzeyde algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin okul iklimi algılarının farklılaşmadığı bulunmuştur. Kıdem değişkenine göre örgütsel iklimin farklılaşmasını belirlemek amacıyla yaptıkları F- testi sonuçları anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Sağnak ve Şentürk (2012) "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki" konulu araştırmalarını Niğde il ve ilçelerinde gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen sayısı 723'tür. Araştırma bulguları şu şekildedir. Öğretmen algılarına göre yöneticiler daha çok görev yönelimli davranışlar sergilemektedir. Okul iklimine göre öğretmen grubu davranışlar olarak çözülme, engelleme, moral, samimiyet alt boyutları; yönetici grubu davranışlar olarak ise uzak durma, yakından kontrol, işe dönüklük, anlayış gösterme boyutları belirlenmiştir. Öğretmen grubu davranışlardan moral boyutu en yüksekken, yönetici grubu davranışlardan anlayış gösterme boyutunun ortalamasının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla korelasyonel analiz yapılmış ve müdürlerin yapıyı kurma

davranışlarının artmasıyla çözülme, engelleme ve uzak durma boyutlarının azalacağı sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak moral, samimiyet ve anlayış gösterme boyutlarının azalacağı sonucunu bulmuşlardır.

Doğan (2012) "Lise Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları" konulu araştırmasını Ankara'nın Sincan ilçesinde gerçekleştirmiştir. Evren olarak belirlenen Sincan'daki liselerde eğitim alan 1246 öğrenciyle araştırmanın örneklemi oluşturulmuştur. Örneklem rastlantısal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma bulguları şu şekildedir. Lise 1, 2, 3 ve 4. Sınıflarda okuyan öğrenciler açısından okul iklimi değerlendirmesi yapılmış, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okul iklimi algılarının olumlu şekilde artış gösterdiği görülmüştür. Okul iklimi algısının cinsiyete göre farklılaşması incelenmiş, okul ikliminin cinsiyete göre sadece "öğrenciler arası ilişkiler" boyutunda manidar bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Bu farklılaşma erkek öğrencilerin daha olumlu iklim algısına sahip olduğu sonucunu vermektedir. Öğrencilerin okul iklimi algısının ailedeki kişi sayısına göre farklılaşması test edilmiş, sadece "öğrencilerin davranışsal değerleri" boyutunda anlamlı farklılık oluşturduğu sonucu bulunmuştur. Ailedeki kişi sayısının artması, bu boyutta olumlu algılama düzeyini arttırmaktadır sonucu ortaya çıkmıştır. Ailenin gelir düzeyinin okul iklimi algısı üzerinde farklılaşma oluşturup oluşturmadığı test edilmiş, anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılaşma "okul güvenliği, yönetici tutum ve davranışları, öğrenciler arası ilişkiler, okul ve çevre ilişkisi, akademik yönlendirme" boyutlarındadır. Ailenin gelir düzeyi arttıkça, öğrencinin okul iklimindeki bu boyutlara ilişkin algısı olumlu yönde artmaktadır, denebilir. Okul iklimi algısının, annenin eğitim düzeyine göre farklılaşması test edilmiş, "yönetici tutum ve davranışları, öğrenciler arası ilişkiler, okul çevre ilişkisi, akademik yönlendirme, sınıf yönetimi, öğrenci etkinlikleri, öğrencinin davranışsal değerleri" boyutlarında farklılaşma görülmüştür. Annenin eğitim düzeyi ile bu boyutların ortalamaları arasında doğru orantı olduğu söylenebilir. Babanın eğitim düzeyinin öğrencinin okul iklimi algısı üzerindeki etkisi incelenmiş, "öğretmen ve öğrenci ilişkileri, okul çevre ilişkisi, akademik yönlendirme, sınıf yönetimi, öğrenci etkinlikleri" boyutlarında farklılaşma olduğu görülmüştür. Baba eğitim düzeyinin artması, ilgili boyutların puanlarında artışa sebep olmuştur.

Ayık ve Şayir (2014) araştırmalarında “Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki" konusunu incelemişlerdir. Araştırma Erzurum il merkezine bağlı devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi basit rastlantısal yöntemle seçilen 249 öğretmenle oluşturulmuştur. Araştırma bulguları şu şekilde sıralanabilir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi algı düzeylerindeki farklılaşmaya ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretimsel liderlik ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyut ortalamalarında görülmüştür. Buna karşın en düşük ortalamanın öğretmenin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundadır. Öğretmen algıları açısından okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve örgüt iklimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan korelasyonel analizler sonucunda anlamlı farklılaşmalar olduğu görülmüştür. Öğretimsel liderlik ile pozitif yönde en yüksek ilişkisi bulunan okul iklimi alt boyutları; destekleyici müdür davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışları, düzenli öğrenme öğretme çevresidir. Buna karşın “kısıtlayıcı müdür davranışı, umursamaz öğretmen davranışı” alt boyutlarıyla negatif yönlü korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Regresyon sonuçları öğretimsel liderliğin bazı alt boyutları negatif bazılarını ise pozitif yönde yordadığını göstermiştir. Okul ikliminin “destekleyici müdür davranışı” boyutunu pozitif yönde yordarken, “emredici müdür davranışı, umursamaz öğretmen davranışı” boyutlarını negatif yönde yordamaktadır, denebilir.

Alridge ve Fraser (2015) “Öğretmenlerin Okul İklimi ile Öz yeterlilik ve İş Doyumu Hakkındaki Görüşleri” isimli çalışmalarını Batı Avusturalya’da görev yapan 781 lise öğretmeninin katılımı ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçları öz yeterlilik ve iş doyumu arasında ilişki olduğunu ve her ikisinin okul iklimi boyutlarıyla da ilişkili olduğunu göstermiştir.

Malinen ve Savolainen (2016) “Davranış Yönetiminde Algılanan Okul İklimi ve Öğretmen Yeterliliğinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmalarını Finlandiya’da görev yapan 642 ortaokul öğretmeninin katılımı ile gerçekleştirmişlerdir. Sonuçlara göre algılanan okul iklimi öğretmenlerin iş doyumu üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Öz yeterliliğin hem iş doyumu hem de tükenmişliği etkilediği görülmüştür.

Kahveci, Gülay ve Avcı (2018) araştırmalarında "Öğretmenlerin Okulların Narsizm Düzeyleri ile Okul İklimine Yönelik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konusunu incelemişlerdir. Araştırma Rize İli'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Çayeli ilçesinde yer alan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 233 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın bulguları şu şekildedir. Öğretmenlerin narsizm algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca yaş, cinsiyet, branş değişkenlerinin örgütsel narsizm algısında farklılaşmaya sebep olmadığı ortaya çıkmıştır. Hizmet süresi değişkeninin ise, örgütsel narsizmin sergileme boyutunda anlamlı farklılık oluşturduğu gözlenmiştir. Okul iklimi algısına ilişkin puanlar alt boyutlar açısından incelendiğinde en yüksek puanın destekleyicilik, en düşük puanın ise yönlendiricilik alt boyutunda olduğu görülmüştür. Okul ikliminin cinsiyete göre farklılaşması test edilmiş, destekleyicilik ve sınırlayıcılık alt boyutlarıyla manidar farklılaşma olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin destekleyicilik alt boyutunda puanları en yüksekken, kadın öğretmenlerin sınırlayıcılık alt boyutunda yüksek puanlara sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yaş ve hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği ortaya çıkmıştır. Okul iklimi algılarının branş değişkenine göre, sınırlayıcılık ve yönlendirmecilik alt boyutlarıyla manidar farklılaşma olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul ikliminin samimilik ve sınırlayıcılık alt boyutları ile okul türü değişkeninin manidar farklılaşma gösterdiği ortaya çıkmıştır. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin, ortaokullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla bu boyut ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Balyer ve Özcan (2017) araştırmalarında "İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ve Bu İklimin Öğretmenlerin İş Doyumları Üzerindeki Etkileri" konusunu incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Adana, Mersin, Adıyaman ve Mardin'de yer alan ilkokullarda görev yapan 707 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre erkek öğretmenler okul iklimi konusunda daha olumlu algıya sahiptir. Buna ek olarak kadın öğretmenlerin daha yüksek içsel iş doyumuna sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Kıdem değişkenine göre 12 yıl ve daha fazla kıdemli öğretmenler diğerlerine kıyasla daha olumlu sembolik çerçeve algısına sahiptir. 30 yaş ve altındaki yaş grubundaki öğretmenlerin tüm boyutlara ilişkin algılarının daha olumlu olduğu görülmüştür. 41 yaş üzeri öğretmenlerin içsel doyumunun diğer

gruplardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okul ikliminin iş doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan regresyon sonuçları okul ikliminin öğretmenlerin iş doyumunun %60'ını açıkladığı sonucunu göstermiştir.

Bektaş ve Nalçacı'nın (2013) araştırmaları "Okul İklimi ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki" konusundadır. Araştırma öğrencilerin okul başarısı ile, devam ettikleri okulların iklimi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi Erzurum'daki 8.sınıf öğrencileri arasından 598 öğrenci maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılarak belirlemiştir. Araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarılarına dair puan ortalamaları ile okul iklimi boyutlarından "destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, güvenli öğrenme ortamı" olarak sıralanabilen alt boyutlar ile manidar bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Erol ve Kunt'a (2018) ait "Eğitim Fakültelerinde Örgütsel İklim ile Örgütsel Politika Algısı Arasındaki İlişkiler" konulu araştırmanın örneklemi Türkiye'de yer alan devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan doktor unvanına sahip akademisyenlerdir. Bu kapsamda 866 akademisyen araştırmaya katılım göstermiştir. Araştırma bulguları şu şekilde sıralanabilir. Veriler incelendiğinde araştırmaya konu olan örgütsel iklimin bürokratik iklim alt boyutunun puan ortalamasının diğer boyutlara kıyasla daha yüksek olduğu sonucunu bulmuşlardır. Örgütsel politika algısına ilişkin alt boyutlar incelendiğinde, eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin sıklıkla politik davranışlara muhatap oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Akademisyenlerin örgütsel iklim ve örgütsel politika algılarına ilişkin korelasyon sonuçlarında ise en yüksek ilişkinin "yükselmek için gerekeni yapmak" ve "bürokratik iklim" alt boyutlarında olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. "Yükselmek için gerekeni yapmak" alt boyutunun yordayıcı değişkenlerinin belirlenmesi amacıyla regresyon analizi yapılmış, örgütsel iklimin alt boyutlarının yordayıcı değişkenler olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Örgütsel iklimin alt boyutlarının "yükselmek için gerekeni yapmak" algısına ilişkin toplam varyansın %57'sini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Altınkurt (2013) Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen "Örgütsel İklim Ölçeği İlköğretim Formu" isimli ölçme aracını Türkçeye uyarlamışlardır. Ölçeğin yapı geçerliliği analizi sonucunda 6 faktörden oluştuğu

belirlenmiştir. Ölçeğin orijinal formuna ve Türkçedeki kullanımına uygun şekilde bu faktörlere; "Destekleyici Müdür Davranışı", "Emredici Müdür Davranışı", "Kısıtlayıcı Müdür Davranışı", "Samimi Öğretmen Davranışı", "Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı" ve "Umursamaz Öğretmen Davranışı" isimleri verilmiştir. Ölçek 39 maddelik 4'lü likert tipindedir. Araştırmacılar analizleri sonucu "Örgütsel İklim Ölçeği İlköğretim Formu"nun, ilkokul ve ortaokullarda uygulanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu belirtmişlerdir.

Özdere (2017) Hoy, Smith ve Sweetland'ın (2002) geliştirdiği Okul İklim ölçeğinin Türkçeye uyarlamıştır. Araştırmacının yaptığı faktör analizleri sonuçlarına göre, ölçeğin Türkçe formu 27 maddeden "meslektaş liderliği", "profesyonel öğretmen davranışı", "başarı baskısı" ve "kurumun savunmasızlığı" isimli dört alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacıya göre yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.

Sözer, Yılmaz ve Ayten (2018) Ding, Liu ve Berkowitz (2011) tarafından geliştirilen Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeğinin (KOİÖ) kısaltılmış okul iklimi ölçeğini Türkçeye uyarlamışlardır. Araştırmacılar ölçeğin asıl formunun madde sayısının fazla olması ve faktörlerini yetersiz bulmaları sebebiyle bu ölçeği geliştirmişlerdir. Ölçek ilkokul öğrencilerinin cevaplamalarına uygun olarak 34 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutları ise "okul iklimine ait olumlu davranış", "olumsuz davranış", "sınıf ve okul desteği", "özerklik ve etki", "okul güvenliği", "okuldan hoşlanma" ve "okul norm ve kuralları" olmak üzere yedi tanedir. Araştırmacıların yaptığı analizler sonucu ölçeğin kullanıma uygun, geçerli ve güvenilir olduğu sonuçlarını bulmuşlardır.

Ertem ve Gökalp (2017) Schueler ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen, Velilerin Okul İklimi Algısı Ölçeğini Türkçeye uyarlamışlardır. Çalışmanın örneklemini Ankara'da yer alan ilkokul ve ortaokullara devam eden öğrencisi olan veliler oluşturmuştur. Özgün ölçek akademik ve sosyal iklim olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Özgün ölçekte okul güvenliği sosyal iklim içinde belirmişken Türkiye bağlamında diğer boyutlara ek olarak okul güvenliği ayrı bir boyut olarak ortaya çıkmıştır. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucunu bulmuşlardır.

Çalık ve Kurt (2010) okul ikliminin öğrenci algısına göre incelenebilmesi için Okul İklimi Ölçeğini geliştirmişlerdir. 6., 7. ve 8. sınıflara devam eden 682 kişilik öğrenci grubu örneklem olarak seçilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ölçeğin üç alt boyuttan oluştuğunu göstermiştir. Bu faktörler "destekleyici öğretmen davranışları", "başarı odaklılık", "güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi" ismindedir. Analizler ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.

Balcı ve Arastaman (2013) Lise Öğrencilerinin Dayanıklılığının İncelenmesi Bazı Değişkenler Açısından Algılanması isimli ölçeklerini okul iklimi kavramını içine alarak geliştirmişlerdir. Ölçek dış koruyucu faktörler, algılanan okul iklimi, algılanan öğretmen davranışı olarak üç ana başlıktan oluşmuştur. Yapılan analizler ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.

Bu ölçeklerin yanı sıra okul iklimini ölçmek üzere geliştirilen; Karan (2012) "Çok Boyutlu Okul İklimi Algısı Ölçeği", Bugay, Avcı ve Özdemir (2018) " Ebeveyn Okul İklimi Ölçeği Türkçe Formu", Ekşi, Türk ve Avcu (2017) "Maryland Güvenli ve Destekleyici Okul İlkimi Ölçeği (MGDOİ)'nın Türk kültürüne uyarlanması", Atik ve Güneri (2016) "Ortaokul Öğrencileri İçin Okul İklimi Ölçeği", Bugay, Aşkar, Tuna, Örücü ve Figen, (2015) "Okul İklimi Ölçeği Lise Formu", Acarbay (2006) "Kapsamlı Okul İklimini Değerlendirme Ölçeğinin (Öğrenci Formu)", Polatcan (2019) "Okullarda Yenileşme İklimi Ölçeği", Durnalı ve Filiz (2019) "Delaware Okul İklimi Ölçeği Öğrenci Versiyonunun Türk Kültürüne Uyarlanması", Terzi (2015) "Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği", Yılmaz ve Demir (2016) "Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeği" gibi çalışmalar da bulunmaktadır.

1.6.2. Örgütsel Öğrenme Konusunda Yapılan Araştırmalar

Güçlü ve Köse (2017) tarafından yürütülen "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri, Okullarda Karara Katılım ve Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişkiler" isimli araştırmada ilişkisel model kullanılmış ve örneklemini ilkokullarda görev yapan 545 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarında adı geçen bütün değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Karara katılım ve dönüşümcü liderlik stilleri örgütsel öğrenmeyi anlamlı şekilde yordamaktadır.

Bektaş, Karadağ, Turan (2011) “Üniversite Yapısı İçerisinde Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma" isimli çalışmalarını 305 öğretim elemanını örneklem olarak seçmiş ve yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçları öğrenen örgüt alt boyutlarının örgütsel bağlılığın %32’sini açıkladığını göstermiştir.

Ünal (2014) “Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Okullarda Kullanılması Konusunda Öğretmen Görüşleri" isimli çalışmasını Konya'da görev yapan 488 öğretmen örneklem olarak seçilerek yürütmüştür. Araştırma sonuçları, örgütsel öğrenmenin okullarda orta düzeyde görüldüğünü göstermiştir. İlkokullarda örgütsel öğrenme mekanizmalarının ve okuldaki bilgiyi analiz etme uygulamalarının ortaokullara kıyasla anlamlı derecede yüksek çıktığı sonucunu bulmuştur.

Alanoğlu (2014) “Ortaöğretim Kurumlarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin Okul Etkililiği ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi" isimli çalışmasını Diyarbakır’da görev yapan 713 öğretmen örneklem olarak alınarak yürütmüştür. Araştırma sonuçları şu şekildedir. Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları orta düzeydedir. Ancak örgütsel öğrenmenin zihni modeller ve kişisel hakimiyet puanları diğer boyutlara kıyasla daha yüksektir. Cinsiyet, branş, öğrenim durumu, yaş, kıdem ve okuldaki hizmet süresi öğretmen ve yöneticilerin örgütsel öğrenme algılarında anlamlı farklılaşmaya neden olmamıştır. Okul türü değişkeninden liselerde görev yapan öğretmenlerde farklılık gözlenmiştir. Bu farklılaşma fen ve sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin lehinedir. Öğretmenlere kıyasla yöneticilerin örgütsel öğrenme algılarının daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Örgütsel öğrenme puanları ile örgütsel vatandaşlık ve etkili okul olma puanları arasında pozitif yönlü orta ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrenen okul olma puanları örgütsel vatandaşlık ve etkili okul olma puanlarını anlamlı şekilde yordamaktadır, sonucu bulunmuştur.

Peretz, Hertz ve Kurland (2010) “Liderlik Stili ve Örgütsel Öğrenme: Okul Vizyonunun Aracılık Etkisi” isimli çalışmalarını İsrail’de görev yapan 1474 öğretmenin katılı ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçları okul vizyonunun örgütsel öğrenme süreçlerini yordadığını göstermiştir. Ayrıca müdürlerin dönüşümcü liderlik tarzı, örgütsel vizyon ve örgütsel öğrenme üzerinde yordayıcı etkiye sahiptir.

Müdür ve personel tarafından şekillendirilen okul vizyonunun okuldaki örgütsel öğrenme süreçlerinin güçlü motive edicisi olduğu görülmüştür.

Hsiao ve Chang (2011) "Örgütsel Öğrenmenin Dönüşümsel Liderlik ve Örgütsel Yenilikteki Rolü" isimli çalışmalarını Tayvan'da görev yapan 330 ortaokul öğretmeninin katılımı ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre dönüşümcü liderlik ve örgütsel öğrenme, örgütsel yenilik üzerinde pozitif etkiye sahiptir. Sonuçlar müdürlerin örgütsel öğrenme ve dönüşümcü liderlik stratejilerini bir arada kullanmaları ile örgütsel yeniliğe ulaşmanın kolaylaştığını göstermiştir.

Okkalı (2008) çalışmasında "İlköğretim Okullarında Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisinin Öğretmenler Tarafından Algılanması" konusunu incelemiş ve örneklem olarak 658 öğretmene ulaşmıştır. Araştırma sonuçları şu şekildedir. Cinsiyet değişkenine göre örgütsel iletişim becerisinin örgütsel öğrenmeye etkisi algısı farklılık göstermemektedir. Kıdem değişkenine göre örgütsel iletişim becerisinin örgütsel öğrenmeye etkisi konusundaki algı anlamlı farklılık göstermemektedir. Mezun olunan kurum değişkenine göre algı farklılık göstermektedir. Eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun öğretmenlerin algıları düşük düzeydedir. Branş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisine ilişkin algıları farklılık göstermektedir. Okulda görev yapılan hizmet süresi değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirme sonuçları farklılaşma göstermemiştir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi değerlendirmeleri devlet okullarında görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. İletişim konusunda hizmet içi eğitim almış öğretmenler, diğerlerine kıyasla daha olumlu algıya sahiptir.

Coşkun (2008) çalışmasında "Öğretmen ve Yönetici Algılarına Göre İlköğretim Okullarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi" konusunu ele almıştır. Araştırma sonuçları şu şekildedir. Cinsiyet değişkeni yöneticilerin örgütsel öğrenme algılarında anlamlı farklılaşmaya sebep olmamaktadır. Hizmet yılı değişkenine göre yöneticilerin örgütsel öğrenme algıları anlamlı farklılık göstermekte, 6-10 yıl hizmet süresine sahip olanların lehine bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Hizmet içi eğitim programlarına katılma sıklığı değişkeni yöneticilerin örgütsel

öğrenme algılarında anlamlı farklılaşmaya sebep olmamaktadır. Lisansüstü eğitim alan yöneticiler almayanlara kıyasla daha yüksek örgütsel öğrenme algısına sahiplerdir. Okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre yöneticilerin örgütsel öğrenme algılarında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları anlamlı farklılık göstermemektedir. Hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları anlamlı farklılık göstermemektedir. Hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları farklılaşmaktadır. 5 ve daha fazla programa katılan öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları daha olumludur. Lisansüstü eğitim alma değişkeni öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarında anlamlı farklılaşmaya sebep olmamaktadır. Öğrenci sayısı değişkeni öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarında anlamlı farklılaşmaya sebep olmaktadır. 601-900 öğrenci sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları daha olumludur. Branş değişkeni öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları üzerimde anlamlı farklılaşmaya sebep olmamaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılaşma yöneticilerin lehine olup, yöneticilerin daha olumlu örgütsel öğrenme algısına sahip oldukları söylenebilir.

Yetim (2015) çalışmasında "İlköğretim Okullarında Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri" konusunu incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Konya ili merkez ilçelerinde görev yapan 640 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçları şu şekildedir. Devlet okullarında görev yapan öğretmenler bilgiyi arama boyutunda orta düzey algıya sahipken, özel okullarda görev yapan öğretmenler üst düzey algıya sahiplerdir, sonucu bulunmuştur. Örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanımı tüm alt boyutlarda özel okullarda görev yapan öğretmenlerin lehine farklılaşmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanımı algısı farklılık göstermekte, bu farklılık kadın öğretmenlerin lehinedir. Kıdem ve branş değişkeni örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanımı algısında farklılık göstermemektedir.

Çetin ve Subaş (2010) tarafından geliştirilen "Öğrenen Okul Ölçeği" toplam 30 maddelik 4'lü likert tipindedir ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar ise "Sistem Düşüncesi", "Kişisel Hakimiyet", "Zihni Modeller", "Takım Halinde Öğrenme", "Paylaşılan Vizyon" olarak adlandırılmıştır. Araştırmanın örneklemini

İstanbul iline bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 265 öğretmen seçilerek oluşturmuştur. Yapılan analizler ölçeğin amaca uygun, geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.

1.6.3. Örgütsel İklim ve Örgütsel Öğrenme Kavramlarını Birlikte İnceleyen Çalışmalar

Gürfidan (2014) "Okul İkliminin Öğrenen Okulla İlişkisi" isimli çalışmasını Şanlıurfa ilinde 2013- 2014 eğitim öğretim ortaöğretim kurumlarında görev yapan 215 erkek, 139 kadın olmak üzere toplamda 354 kişilik örneklem grubunda yürütmüştür. Araştırma sonuçları şu şekildedir. Öğrenen okul algısının kişisel hakimiyet, zihni modeller, ortak vizyon, takım halinde öğrenme alt boyutlarının pozitif yordayıcılarının destekleyici ve yöneltici iklim olduğu sonucunu bulmuştur. Zihni modeller, ortak vizyon, takım halinde öğrenme alt boyutlarının negatif yordayıcısının ise ilgisiz iklim olduğunu analiz etmiştir. Yöneticilerin destekleyici iklim ve yöneltici iklim davranışına sahip olmasının da örgütsel öğrenme düzeyini arttırdığını saptamıştır. Okul yöneticilerinin ilgisiz iklim davranışlarının da örgütsel öğrenme düzeyini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Jimenez (2004) "Okullarda Örgütsel İklim ve Örgütsel Öğrenme" isimli çalışmasını NYC 2001 yılı bahar döneminde 41 öğretmene anket uygulayarak gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucuna göre örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme değişkenleri arasında pozitif yönlü 0.05 düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Okul liderliğinin de okulda örgütsel öğrenmeyi önemli derecede etkilediği sonucunu bulmuştur.

Tobin, Muller ve Turner (2006) çalışmalarında özyeterliliğin yordayıcıları olarak örgütsel öğrenme ve iklim konusunu incelemişlerdir. Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel iklim ve örgütsel öğrenmenin, öğretmen etkililiğinin, örgütsel öğrenmeye katılım, kişisel öz-yeterlik ve öğretim etkinliği değişkenlerini kontrol eden önemli yordayıcıları sonucunu bulmuşlardır. Araştırmaya 734 öğretmen dahil edilmiştir. Öğretmenler için hem örgütsel öğrenme hem de kişisel öz-yeterlik, öğretim etkinliğinin önemli yordayıcılarıyken, yöneticiler açısından yordayıcı olmadığını saptamışlardır. Bu sonuçların yanı sıra hem öğretmen hem de yönetici grubunda

örgütsel öğrenmeye katılım özyeterlilik için önemli bir yordayıcı iken örgütsel iklimin yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, seçilen evren ve örneklem, araştırma verilerini elde etmede kullanılan veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bilimsel araştırmalar temel aldıkları felsefeye göre nicel araştırmalar, nitel araştırmalar ve karma araştırmalar olarak sınıflandırılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2018, s.12). Bu araştırmada Cresswell Tipolojisinde (2003, s.206- 211) yer alan "Gömülü Karma Yöntem" tasarımı kullanılmıştır (Akt., Gözü, Özen, Tunalı, 2016, s.109). Gömülü karma yöntemle, eş zamanlı toplanan nitel ve nicel veriler, nitel verilerin nicel verileri destekleyecek biçimde kullanımına dayandırılması amaçlanmıştır (Fırat, Yurdakul, Ersoy, 2014, s.72). Öğretmen ve yöneticilerin örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim algılarına yönelik olarak iki kavram arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amacıyla bu araştırmanın nicel bölümünde ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli (korelasyonel araştırma) ile kavramlar arasındaki ilişki türünün ne dereceye kadar var olduğu bulunmaya çalışılır (Büyüköztürk vd., 2018, s.16).

Nitel araştırmaların en temel özelliği araştırılan kişilerin bakış açısına göre araştırılan olay, olgu, kavram, norm ve değerleri incelemeye ve anlamaya çalışılmasıdır. Araştırmacı, insanların zihinlerindeki anlamları, onların algılarına göre yorumlama çabası içindedir (Ekiz, 2015, s.31). Araştırmanın nitel mülakat soruları, örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim kavramlarının alt boyutları göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Sorular yazılmadan önce literatür taraması yapılmış, diğer çalışmalar incelenmiştir. Örneklemin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlandığından, sorular açık uçlu olacak şekilde düzenlenmiştir. Hazırlama sonrası soruların kontrol edilmesi amacıyla Eğitim Yönetimi alanında görev yapan akademisyen görüşüne başvurulmuş, uzman görüşüne uygun şekilde çeşitli düzenlemeler ve eklemeler yapılmıştır, ardından form uygulanmaya hazır hale gelmiştir.

2.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında Şanlıurfa merkez ilçeleri olan Haliliye, Eyyübiye ve Karaköprü'de görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmuştur. Milli Eğitim Müdürlüklerinden alınan resmi sayılara bakıldığında 2019- 2020 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa merkez ilçelerinde toplam 681 okul ve bu okullarda görev yapan 11.405 yönetici ve öğretmen bulunmaktadır. İlçelere göre dağılım ise şu şekildedir:

Tablo 2: Evrene İlişkin Okul ve Öğretmen Sayıları

İlçe	Okul Sayısı	Öğretmen ve Yönetici Sayısı
Haliliye	266	5262
Eyyubiye	241	3649
Karaköprü	174	2494
Toplam	681	11.405

Kaynak: http://sanliurfa.meb.gov.tr/

Tablo 2'de görüldüğü üzere Haliliye ilçesinde 266 okul ve 5262 öğretmen, Eyyübiye ilçesinde 241 okul ve 3649 öğretmen, Karaköprü ilçesinde ise 174 okul ve 2494 öğretmen bulunmaktadır. Evrenin çok geniş olması tamamına ulaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bu sebeple evrenden örneklem seçilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi, araştırmaya dahil olan katılımcıların belirlemiş özellikleri göz önüne alınarak, evreni temsil edebilecek şekilde seçilmesi sistemine dayanır (Ekiz, 2015, s.104). Evrenden seçilen tabakaların büyüklüğü farklı ise ve araştırmaya yansıması isteniyorsa, tabakaların büyüklüğüne göre örneklem seçimi yapılır (Can, 2018, s.27).

Bu araştırmada evren farklı öğretmen sayısına sahip ilçeler olduğundan, örneklem seçimi bu sayılara bağlı olarak yapılmıştır. En büyük tabaka olarak belirlenen Haliliye ilçesinden, ardından Eyyübiye ilçesinden ve son olarak Karaköprü ilçesinden öğretmen ve yönetici sayılarıyla doğru orantılı olarak katılımcılar seçilip, araştırmaya dahil edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde ise, evreni oluşturan varlıkların toplam sayıları bilindiği durumlarda, kabul edilebilir hata paylarına göre örneklem seçimi yapılmalıdır (Can, 2018, 28). %5'lik hata ve %95'lik güven oranıyla, 11,405 kişinin bulunduğu araştırma evreninden seçilmesi gereken

örneklem sayısı 372'dir. Bu sayı minimum düzeyde olduğundan, 372'den daha fazla örnekleme ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada tabakalı yöntemi seçildiğinden her ilçede görev yapan öğretmen sayısına bağlı kalınarak örneklem seçimi yapılmıştır. Haliliye ilçesindeki öğretmen sayısının diğer iki ilçeye kıyasla fazla olması sebebiyle, 5262 öğretmen içerisinden 223 öğretmen ve yönetici Haliliye ilçesine bağlı okullardan seçilmiştir. İkinci büyük tabaka olarak Eyyübiye ilçesi olduğundan, 3649 öğretmen içinden, 178 öğretmen Eyyübiye ilçesinden seçilmiştir. Son olarak Karaköprü ilçesinde görev yapan 2494 öğretmen içerisinden ise, 153 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir.

Tablo 3: Tabakalara Göre Örneklem Sayısı

İlçe	Evren	Örneklem
Haliliye	5262	223
Eyyubiye	3649	178
Karaköprü	2494	153
Toplam	11.405	554

Tablo 3'te araştırmanın örneklem grubunun tabakalara göre sayıları verilmiştir. Görüldüğü üzere en geniş örneklem Haliliye ilçesinden, ardından Eyyübiye ilçesinden ve son olarak da Karaköprü ilçesinden seçilmiştir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma verilerini toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Öğrenen Okul Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği ile nitel görüşme formu kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanımı öncesi, ölçekleri geliştiren araştırmacılardan elektronik posta yoluyla izin alınmıştır. Örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim kavramlarına ilişkin, öğretmen ve okul yöneticilerinin algıları ortaya çıkarılmak istendiğinden, okullarda kullanılmak üzere geliştirilmiş veri toplama araçları özellikle tercih edilmiştir.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Örnekleme ait demografik verilerin ortaya çıkarılması amacıyla, araştırma sorularına uygun olarak kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, kıdem, görev yaptıkları okul türü, medeni durumları ve görev türlerine ilişkin sorulara yer verilmiş, derecelendirilmiş

şıkları işaretlemeleri istenmiştir. Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu, ekler kısmında yer almaktadır.

2.3.2. Öğrenen Okul Ölçeği

Öğrenen Okul Ölçeği (ÖOÖ) öğretmen ve yöneticilerin, örgütsel öğrenme algılarının ortaya çıkarılması amacıyla Doğan, Uğurlu ve Yiğit (2014) tarafından geliştirilmiştir. Araştırma Sivas iline bağlı okullarda gerçekleştirilmiştir. Öğrenen Okul Ölçeği, Senge'nin örgütsel öğrenme yaklaşımındaki, "Beş Disiplin"e uygun şekilde kurgulanmıştır. Bu beş disiplinin kısaca açıklanması gerekirse; bireylere ortak kimlik sağlayarak, onları kader ortaklarına dönüştürmek ve okulda sinerjinin ön şartı olan "paylaşılan amaç ve vizyon" disiplini ilkidir (Bakan, 2011; Subaş, 2010). Parçadan çok bütünün önemsendiği, değişim noktaları ve sorunların kaynaklarına odaklanan "sistem düşüncesi" bir diğer çekirdek disiplindir (Şimşek ve Kıngır, 2006). Kişinin kendini sürekli geliştirmesi, yetenekleri sınırsız kullanmanın işe koşulduğu "kişisel hakimiyet" disiplini de yer almaktadır (Şanal, 2009). Bireysel zekâ yerine, grup zekasının ve kolektif öğrenmenin önemsendiği "takım halinde öğrenme" disiplini de önemlidir (Efil, 2002). Öğrenmeye zaman zaman engel teşkil eden, kısıtlayan ve kalıplaşmış düşünceleri içeren "zihni modeller" disiplini de çekirdek disiplinler arasındadır (Kılıç, 2009; Doğan, Uğurlu ve Yiğit, 2014, s. 57- 58). Kısaca açıklaması yapılan bu dört temel disiplin, ölçeğin alt boyutlarının geliştirilmesinde baz alınmıştır. Araştırmacılar, ölçek geliştirmek amacıyla 431 öğretmenden veri toplamış bu verilerin, 206'sını geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için, 225'ini ise faktör analizi çalışmaları için kullanmışlardır. Araştırmacılar, ölçek maddelerini belirlemeden önce, alanyazın taraması yaparak, 52 maddelik bir form oluşturmuşlardır. Ardından alınan uzman görüşü ile bazı maddeler çıkarılmış, bazıları değiştirilmiş ve yeni madde eklemeleri yapılmıştır. Ölçek beşli likert tipindedir ve derecelendirmeleri şu şekildedir: "1- Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum". Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan likert tipi ölçekte katılımcıların görüşlerini olumludan olumsuza doğru sıralanan seçeneklerde belirtmeleri istenmiştir. Bu seçeneklere karşılık gelen puan değerleri (5) tamamen katılıyorum (5.00-4.20), (4) katılıyorum (4.19-3.40), (3) orta derecede katılıyorum (3.39-2.60), (2) katılmıyorum (2.59-1.80), (1) kesinlikle katılmıyorum (1.79-1.00)

şeklindedir. Ölçek beşli likert tipindedir. Ölçeğe ilişkin sonuçlar 5.00-1.00=4.00 puan aralığında dağılım göstermektedir. Bu aralık 5'e bölünerek (4/5=80) ölçeğin kesim noktaları belirlenmiştir. Ölçeğin geçerliliğini test etmek amacıyla faktör analizi yapılmış ve bu uygulama öncesinde de faktör analizine uygun olup olmadığı test edilmiştir. Düzenlemeler sonrasında 20 madde üzerinde faktör analizleri yapılmış, sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğrenen Okul Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

Faktör Adı	Ölçek no	Madde no	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Takım halinde öğrenme	1	Madde 8	.596			
	2	Madde 13	.606			
	3	Madde 14	492			
	4	Madde 18	.772			
	5	Madde 20	.612			
	6	Madde 21	.731			
	7	Madde 22	.745			
	8	Madde 23	.760			
		Açıklanan Varyans: %21.46				
Zihni modeller	9	Madde 26		.648		
	10	Madde 27		.840		
	11	Madde 29		.754		
	12	Madde 30		.835		
	13	Madde 31		.832		
		Açıklanan Varyans: %18.60				
Paylaşılan vizyon	14	Madde 9			.693	
	15	Madde 10			.765	
	16	Madde 11			.691	
		Açıklanan Varyans: %13.18				
Kişisel hâkimiyet	17	Madde 1				.689
	İS	Madde 2				.746
	19	Madde 3				.591
	20	Madde 5				.635
		Açıklanan Varyans: %10.51				
Toplam Açıklanan Varyans:63.76						

Kaynak: C. Uğurlu, S. Doğan, Y. Yiğit. *Öğrenen okul ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması.* Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2014, s. 56-66.

Tablo 4'deki verilere göre ölçeğin güvenirlik değeri .92'dir. Bu α=.92 değeri ölçeğin güvenilir olduğunu göstermiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre, öğrenen okul ölçeğinin ilk faktörü "takım halinde öğrenme" faktörüdür. Bu faktör 8 maddeden oluşmuştur ve maddelerin yük değeri .492 ile .760 değerleri arasındadır. İkinci faktör ise "zihni modeller faktörüdür, 5 maddeden oluşmuştur. Bu faktörün madde yük değeri .648 ile .840 değerleri arasındadır. Üçüncü faktör "paylaşılan vizyon" faktörüdür, 3 maddeden oluşmuştur. Bu faktörde bulunan maddelerin yük değerleri .691 ile .765 değerleri arasında değişmektedir. Ölçeğin dördüncü faktörü "kişisel hâkimiyet" faktörüdür, 4 maddeden oluşmuştur. Bu faktörün madde yük değerlerinin .591 ile .796 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans değeri ise %63.76'dır.

Tablo 5: Öğrenen Okul Ölçeğinin Güvenirlik Değerleri

Faktör	Cronbach Alfa	Spearman Brown
Takım Halinde Öğrenme	.89	.88
Zihni Modeller	.89	.90
Paylaşılan Vizyon	.84	.74
Kişisel Hakimiyet	.69	.72
Toplam	.92	.86

Kaynak: C. Uğurlu, S. Doğan, Y. Yiğit. *Öğrenen okul ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması.* Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2014, s. 56-66.

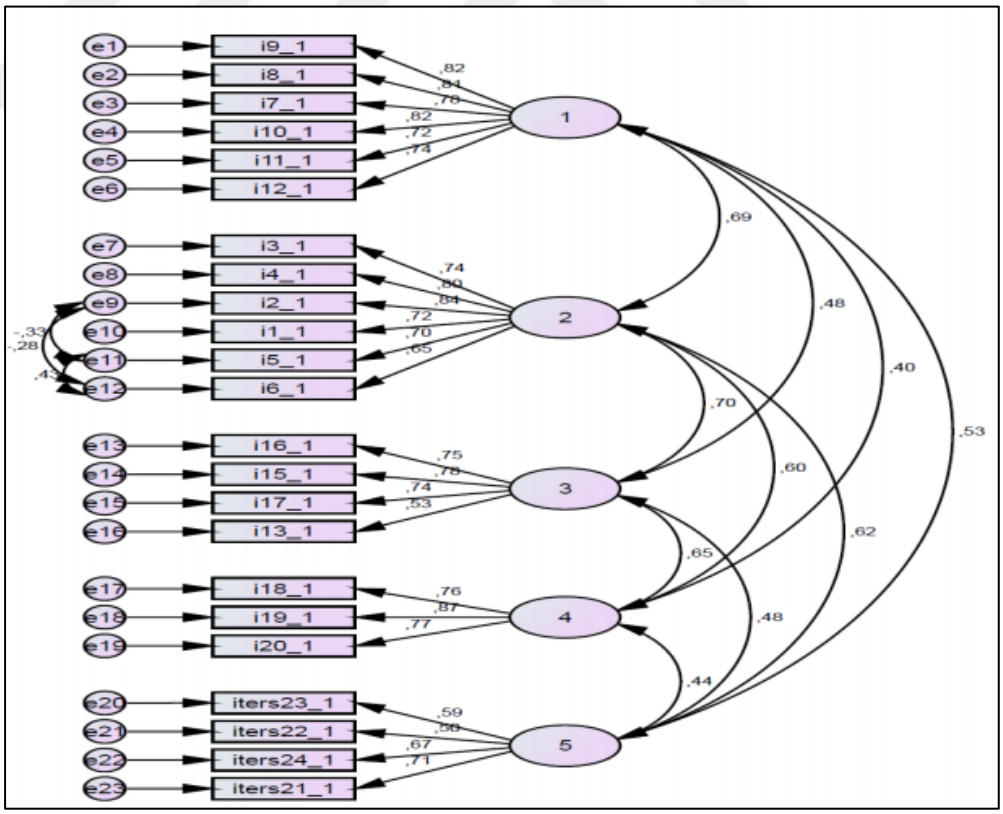
Tablo 5'te ÖOÖ'nün iç tutarlılığının hesaplanması amacıyla güvenirlik değerleri hesaplanmış, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır.

2.3.3. Okul İklimi Ölçeği

Okul İklimi Ölçeği (OİÖ) öğretmenlerin örgütsel iklim algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Eğitim kurumlarında uygulanmak üzere OİÖ, Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından oluşturulmuştur. Okul iklimi ölçeği başlangıçta 69 maddelik bir ölçme aracı şeklinde tasarlanmıştır. Uygulama öncesi öğretmen görüşleri alınmış, açıklık ve anlaşılabilirlikle ilgili sorunlar giderilmiştir. Ardından ölçek maddelerine ilişkin uzman görüşüne başvurulmuş, elenen maddeler sonrasında 42 madde kalmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında kullanılmak üzere elde edilen verileri, Adıyaman'da görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Maddelerin faktör analizi öncesinde bu uygulamaya uygun olup olmadığı sınanmış, ardından yapı geçerliliğini belirlemek üzere faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucu bazı maddeler elenmiş, 23 maddelik bir ölçek ortaya çıkmıştır. Okul iklimi ölçeği beşli likert tipi bir ölçektir ve madde derecelendirmeleri şu şekildedir: "1 = Hiçbir Zaman", "2 = Nadiren", "3= Bazen", "4 = Çoğunlukla", "5 = Her Zaman". Ölçekteki 20, 21, 22 ve 23. maddeler ters kodlanması gereken maddelerdir. Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan likert tipi ölçekte katılımcıların görüşlerini olumludan olumsuza doğru sıralanan seçeneklerde belirtmeleri istenmiştir. Bu seçeneklere karşılık gelen puan değerleri (5) tamamen katılıyorum (5.00-4.20), (4) katılıyorum (4.19-3.40), (3) orta derecede katılıyorum (3.39-2.60), (2) katılmıyorum (2.59-1.80), (1) kesinlikle katılmıyorum (1.79-1.00) şeklindedir. Ölçek beşli likert tipindedir. Ölçeğe ilişkin sonuçlar 5.00-1.00=4.00 puan aralığında dağılım göstermektedir. Bu aralık 5'e bölünerek (4/5=80) ölçeğin kesim noktaları belirlenmiştir.

Faktör analizi sonucunda, okul iklimi ölçeğinin beş faktörlü yapıya sahip bir ölçme aracı olduğu ortaya çıkmıştır. Birinci faktör "demokratiklik ve okula adanma" faktörüdür. İlk 6 madde bu faktöre ait maddelerdir, bu maddelerin faktör yük değerlerinin .565 ile .774 değerleri arasında olduğu görülmüştür. İkinci faktör sonraki 6 maddeyi kapsayan "liderlik ve etkileşim" faktörüdür. Bu faktörün madde yük değerlerinin .645 ile .784 değerleri arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Üçüncü faktör "başarı etkenleri" faktörüdür, sonraki 4 madde bu faktör kapsamındadır. Bu faktörün madde yük değerlerinin .519 ile .694 değerleri arasında değiştiği görülmüştür. Dördüncü faktör "samimiyet" faktörüdür ve sonraki 3 madde de bu faktöre dahildir. Dördüncü faktörün madde yük değerlerinin .632 ile .845 değerleri arasında değiştiği görülmüştür. Beşinci ve son faktör, "çatışma" faktörüdür. Ölçeğin son dört maddesi bu faktör kapsamındadır. Bu maddelerin, madde yük değerlerinin .567 ile .773 değerleri arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans değeri ise %67.823'tür.

Şekil 2: Okul İklimi Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları



Kaynak: Suzan Canlı, Hasan Demirtaş ve Niyazi Özer, *Okul İklimi Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması,* Elementary Education Online, 2018, s.1807.

Şekil 2 incelendiğinde ve faktör analizi sonuçları ele alındığında, ölçeğin yapı geçerliliği ile model- veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Okul iklimi ölçeğinin güvenirliği Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak elde edilmiştir. Birinci boyut için α=.908, ikinci boyut için α=897, üçüncü boyut için α=.753, dördüncü faktör için α=.852, beşinci faktör için ise α=.730 değerleri ortaya çıkmıştır. Bu verilere dayanarak ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir (Canlı, Demirtaş ve Özer, 2018, s.1808).

2.3.4. Nitel Görüşme Formu

Araştırmaya ilişkin nitel verilerin toplanması amacıyla nitel görüşme formu oluşturulmuştur. Katılımcılara ait demografik özelliklerin açığa çıkarılması için, yaş cinsiyet, okul türü görev türü gibi sorular sorulmuştur. Bunlara ek olarak uzman görüşüyle, örgütsel öğrenme kavramı kapsamında, öğretmen ve yöneticilerin katıldıkları seminer, hizmet içi eğitim ve konferansların sayısı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin okudukları kitap ve izledikleri film sayıları sorulmuştur. Nitel görüşme formu başlangıçta alanyazın incelenerek, örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim kavramlarını temsil edebilecek 9 soru halinde oluşturulmuş ardından uzman görüşüne başvurulmuştur. Sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve iki soru daha eklenmesi uygun görülmüştür. Form son haliyle 11 maddeden oluşmuştur ve maddeler şu şekildedir:

1. Okulunuzda takım halinde öğrenme fırsatları gerçekleşiyor mu, örneklendirebilir misiniz?
2. Okul elemanlarının tamamının benimsediği ortak vizyonunuz nedir, sizce ortak vizyonun yararları nelerdir?
3. Yaşam boyu öğrenme konusundaki fikirleriniz nelerdir?
4. Alanınıza yönelik olarak kendinizi geliştirmek adına neler yapıyorsunuz?
5. Okulu ilgilendiren konularda karar verme süreçleri nasıl gerçekleşiyor?
6. Okulunuzda ne tür okul dışı etkinlikler yapılıyor?
7. Okulunuzda yaşanan çatışma durumları nasıl çözümleniyor?
8. Okulunuzda başarıyı arttırmak adına ne tür girişimlerde bulunuyorsunuz?
9. Okulunuzda bireysel farklılıklara karşı tutumlar nasıldır?

10. Okulunuzdan tayinle ayrılmayı düşünüyor musunuz? Sebebini açıklar mısınız?
11. Okul ortamında kendinizi nasıl hissedersiniz?

Formda yer alan ilk soru, örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme boyutunu, ikinci soru örgütsel öğrenmenin ortak vizyon boyutunu, üçüncü soru yaşam boyu öğrenme kavramını, dördüncü örgütsel öğrenmenin kişisel hakimiyet boyutunu kapsaması amacıyla yazılmıştır. Beşinci soru ise örgütsel iklim kavramına yönelik olarak okuldaki liderlik ve etkileşimin, altıncı soru öğretmenler arası ilişkilerin ortaya çıkarılması amacıyla samimiyet boyutunun, yedinci soru okul iklimine yönelik çatışma boyutunun, sekizinci soru başarı boyutunun, dokuzuncu soru demokratiklik ve bireysel farklılıklara saygı kavramlarının, on ve on birinci sorular ise okulda algılanan genel örgütsel iklimin ortaya çıkarılması amacıyla forma eklenmiştir.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada kullanılacak veriler, evren ve örnekleme uygun olarak Şanlıurfa merkez ilçelerinde görev yapan ilkokul, ortaokul ve liselerde bulunan öğretmenler ile yöneticilerden toplanmıştır. Uygulama öncesinde, Harran Üniversitesi Etik Kurulu'na başvuru yapılmış, ölçekler, nitel mülakat soruları ve kişisel bilgi formu kurulun izni sonucunda valilik ve il milli eğitim müdürlüklerine iletilmiştir. İlçelerin bağlı olduğu milli eğitim müdürlüklerinden gerekli evraklar alınmış ve veri toplama süreci başlamıştır. Verilerin toplanmasında katılımcıların gönüllülüğü esas alınmıştır.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Nicel verilerin analizi SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile yapılmıştır. İlk bölüm olan kişisel bilgi formunda yer alan demografik özelliklerine ilişkin verilerin istatistiki analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların kategorik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmış, sonuçlar tablo halinde raporlaştırılmıştır. Araştırma sorularına uygun analiz yönteminin seçilmesinde nicel verilerin normallik şartlarına uygunluğu önem arz etmektedir. Veriler normal dağılım şartlarına uygun ise parametrik, normal dağılım şartlarına uygun değil ise parametrik

olmayan testler tercih edilmelidir. Parametrik testlerin uygulanması için gerekli olan diğer sayıltılar ise şunlardır:

1. Veriler en az eşit oranlı ölçek düzeyinde olmalıdır.
2. Verilerin normal dağılım şartlarını sağlıyor olması gerekir.
3. Veriler birden fazla gruplandırmaya tabi tutulmuş ise, grupların varyansları eşit olmalıdır (Can, 2018, s.81-82).

Araştırmaya ilişkin verilerin, normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesinde, çarpıklık basıklık katsayıları incelenmiş; ortalama, ortanca, tepedeğerin aldığı puanlara bakılmıştır. Bunlara ek olarak histogram, Q-Q Plot grafikleri de kontrol edilmiş; Kolmogorov- Simirnov ve Shapiro- Wilk testlerinin sonuçlarına bakılmıştır. Verilerde normallikten aşırı sapmalar olmadığı sonucuna varıldığı durumlarda parametrik testler, sapma olduğu durumlarda ise parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Verilerin varyans homojenliğine uygunluğu Levene testi ile sınanmıştır. Verilerin iki kategorili olduğu ve normal dağılım gösterdiği durumlarda, T-Testi, iki kategorili olup da normal dağılım göstermediği durumlarda ise Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Üç kategorili değişkenlerin analizinde ise, normal dağılım görülüyorsa ANOVA, görülmüyorsa Kruskal- Wallis analizleri tercih edilmiştir. ANOVA sonucunda anlamlı bir farklılığın gözlendiği durumlarda varyans homojenliği dikkate alınarak Post-Hoc analizleri yapılmış, farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelenmiştir.

Öğretmen ve yöneticilerin, örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanları arasındaki ilişkinin yönünün ve düzeyinin tespit edilmesinde Pearson Korelasyon testi tercih edilmiştir. Analizler sonrasında örneklem ortalamalarının farklı bulunmuş olması, örneklem büyüklüğünün küçük olduğu durumlarda araştırmacı için çok anlamlıyken, büyük örneklemde çok küçük farklılıklar bile anlamlılık gösterebilmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2018, s.158). Bu durum hatalara sebep olabilir. Araştırma sonuçlarının anlaşılabilirliğinin arttırılması amacıyla, analizler sonrası uygun formüllerle etki büyüklüğü değerleri de hesaplanmıştır.

Araştırmaya ilişkin nitel verilerin analiz edilmesinde ise, “betimsel analiz” tekniği tercih edilmiştir. Betimsel analiz yapılırken, katılımcıların ifadelerinden sıkça

alıntılar yapılır. Betimsel analizle, katılımcıların söyledikleri, yazdıkları ile doğrudan konunun resmedilip, açıklanması temel amaçtır (Ekiz, 2015, s.76).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR, YORUMLAR VE TARTIŞMA

Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim ilişkisinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizlerine, analizler sonucu ortaya çıkan bulgulara ve bunların yorumlanmasına, ek olarak diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

3.1. DEMOGRAFİK VERİLERİN ANALİZLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında kişisel bilgi formunda yer alan sorulara verilen yanıtlara göre, örnekleme ilişkin cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, kıdem, okul türü, medeni durum, görev türü gibi demografik bilgiler incelenecektir. 7 farklı kategoride incelenen veriler ışığında örneklem profiline ilişkin bilgilerin verilmesi amaçlanmaktadır.

Tablo 6: Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Değişken	***Düzey***	***f***	***%***
Cinsiyet	Kadın	283	51,1
	Erkek	271	48,9
Öğrenim Durumu	Önlisans	5	0,9
	Lisans	496	89,5
	Lisansüstü	53	9,6
Yaş	25 yaş ve altı	65	11,7
	26-35 yaş	315	56,9
	36-45 yaş	139	25,1
	45 yaş ve üzeri	35	6,3
Kıdem	1- 5 yıl	211	38,1
	6-10 yıl	158	28,5
	11-15 yıl	98	17,7
	16 yıl ve üzeri	87	15,7
Okul Türü	Anaokulu	53	9,6
	İlkokul	187	33,8
	Ortaokul	134	24,2
	Lise	180	32,5
Medeni Durum	Evli	401	72,4
	Bekar	153	27,6
Görev Türü	Öğretmen	526	94,9
	Yönetici	28	5,1
Toplam		554	100

Katılımcı gruba ilişkin demografik verilerin yer aldığı Tablo 6 incelendiğinde, kadın öğretmen sayısının 283 (%51,1), erkek öğretmen sayısının ise 271 (%48,9) olduğu görülmektedir. Örneklem içindeki kadın ve erkek öğretmen sayısı neredeyse eşit düzeydedir, denebilir. Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin 5'i (%0,9) ön lisans mezunu, 496'sı (%89,5) lisans mezunu, 53'ü (%9,6) ise lisansüstü öğrenim kademelerinden mezundur. Yaş değişkenine göre 25 yaş ve altındaki öğretmen sayısı 65'tir (%11,7). 26- 35 yaş arası öğretmen sayısı 315 (%56,9), 36-45 yaş grubu öğretmen sayısı 139 (%25,1), 45 yaş ve üzerindeki öğretmen sayısı ise 35'tir (6,3). Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin 211'i (%38,1) 1-5 yıldır öğretmenlik mesleğini sürdürmektedir. 158 öğretmen (%28,5) 6-10 yıl arası kıdeme, 98 öğretmen (%17,7) 11- 15 yıl arası kıdeme, 87 öğretmen (%15,7) ise 15 yıl ve üzeri kıdem derecesine sahiptir. Öğretmenlerin yaş ve kıdem değişkenlerine göre dağılımı incelendiğinde genç yaş grubu sayılabilecek (26-35 yaş) öğretmen sayısının ve 1- 5 yıllık öğretmen sayısının çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu durum Şanlıurfa'nın Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alması ve genellikle zorunlu doğu görevi için açılan kadrolarda alımın en çok olduğu iller arasında olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sebeple örneklem içerisindeki genç öğretmen sayısı diğer gruplara kıyasla daha fazladır, denebilir. Okul türü değişkeni incelendiğinde öğretmenlerin 53'ü (%9,6) anaokullarında, 187'si (%33,8) ilkokullarda, 134'ü (%24,2) ortaokullarda ve 180'i (32,5) liselerde görev yapmaktadır. Anaokullarında görev yapan öğretmen sayısının az olması, okul öncesi eğitimin Türkiye genelinde henüz zorunlu eğitim kapsamında olmamasından ve anaokulları bünyesinde görev yapan öğretmen sayısının diğer kademelerle kıyaslanıp, kurumlar açısından düşünüldüğünde az olmasından kaynaklanmaktadır, denebilir. Medeni durum değişkenine göre örneklem içerisinde evli öğretmen sayısı 401 (%72) ve bekar öğretmen sayısı 153'tür (27,6). Görev türü değişkenine örneklem içindeki öğretmen sayısı 526 (%94,9), yönetici sayısı ise 28'dir (%5,1).

3.2 DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE HİPOTEZLERİN TEST EDİLMESİ VE SONUÇLARI

Araştırmacının, bir kuram ya da olgudan yola çıkarak çalışmasındaki duruma göre formüle ettiği ve çoğu zaman doğru olduğunu düşündüğü hipotez araştırma

hipotezi olarak adlandırılır (Can, 2018, s.75). Analizler sonucunda anlamlı farklılıkların olduğu kanısına varılırsa, araştırma hipotezi kabul edilir. Ancak anlamlı farklılık bulunmazsa araştırma hipotezi reddedilip, yokluk hipotezi (H_0) kabul edilir. Bu noktada yokluk hipotezinin kıyaslandığı sınır değeri %5'tir. P değerinin 0,05'in üzerinde çıkması durumunda anlamlı farklılık yoktur hipotezi (H_0) kabul edilecek, p değerinin 0,05'in altında çıkması durumunda anlamlı farklılık vardır denerek, araştırma hipotezi kabul edilecektir.

Bu noktada araştırma sorularına uygun şekilde oluşturulan hipotezler şu şekilde sıralanabilir:

H_1: Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların örgütsel öğrenme puanları anlamlı farklılık gösterir.

H_2: Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların örgütsel iklim puanları anlamlı farklılık gösterir.

H_3: Öğrenim durumu değişkenine göre katılımcıların örgütsel öğrenme puanları anlamlı farklılık gösterir.

H_4: Öğrenim durumu değişkenine göre katılımcıların örgütsel iklim puanları anlamlı farklılık gösterir.

H_5: Yaş değişkenine göre katılımcıların örgütsel öğrenme puanları anlamlı farklılık gösterir.

H_6: Yaş değişkenine göre katılımcıların örgütsel iklim puanları anlamlı farklılık gösterir.

H_7: Kıdem değişkenine göre katılımcıların örgütsel öğrenme puanları anlamlı farklılık gösterir.

H_8: Kıdem değişkenine göre katılımcıların örgütsel iklim puanları anlamlı farklılık gösterir.

H_9: Okul türü değişkenine göre katılımcıların örgütsel öğrenme puanları anlamlı farklılık gösterir.

H_{10}: Okul türü değişkenine göre katılımcıların örgütsel iklim puanları anlamlı farklılık gösterir.

H_{11}: Medeni durum değişkenine göre katılımcıların örgütsel öğrenme puanları anlamlı farklılık gösterir.

H_{12}: Medeni durum değişkenine göre katılımcıların örgütsel iklim puanları anlamlı farklılık gösterir.

H_{13}: Görev türü değişkenine göre katılımcıların örgütsel öğrenme puanları anlamlı farklılık gösterir.

H_{14}: Görev türü değişkenine göre katılımcıların örgütsel iklim puanları anlamlı farklılık gösterir.

H_{15}: Öğretmen ve yöneticilerin katılımcıların puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Analizler yapılmadan önce verilere ilişkin çarpıklık basıklık değerlerine bakılmıştır. Değerler şu şekilde sıralanabilir:

1. Örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme alt boyutuna ilişkin çarpıklık değeri-0,465 ile 0,104 değerleri arasında, basıklık değeri ise-0,120 ile 0,207 değerleri arasındadır.
2. Örgütsel öğrenmenin zihni modeller alt boyutunun çarpıklık değeri-0,465 ile 0,104 değerleri arasında, basıklık değeri ise-0,120 ile 0,207 değerleri arasındadır.
3. Örgütsel öğrenmenin paylaşılan vizyon alt boyutunun çarpıklık değeri -0,544 ile 0,104 değerleri arasında, basıklık değeri ise -0,022 ile 0,207 değerleri arasındadır.
4. Örgütsel öğrenmenin kişisel hakimiyet alt boyutunun çarpıklık değeri -0,780 ile 0,104 değerleri arasında, basıklık değeri ise 0,471 ile 0,207 değerleri arasındadır.
5. Örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma alt boyutunun çarpıklık değeri -0,398 ile 0,104 değerleri arasında, basıklık değeri ise -0,313 ile 0,207 değerleri arasındadır.
6. Örgütsel iklimin liderlik ve etkileşim alt boyutunun çarpıklık değeri -1,069 ile 0,104 değerleri arasında, basıklık değeri ise 1,343 ile 0,207 değerleri arasındadır.

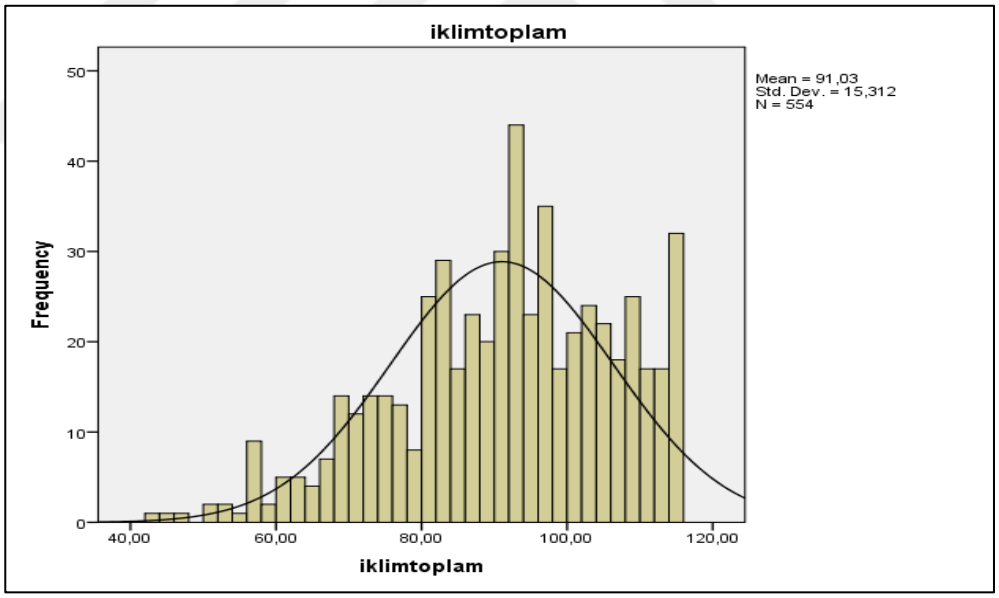
7. Örgütsel iklimin başarı alt boyutunun çarpıklık değeri -0,438 ile 0,104 değerleri arasında, basıklık değeri ise -0,148 ile 0,207 değerleri arasındadır.
8. Örgütsel iklimin samimiyet alt boyutunun çarpıklık değeri -0,562 ile 0,104 değerleri arasında, basıklık değeri ise 0,273 ile 0,207 değerleri arasındadır.
9. Örgütsel iklimin çatışma alt boyutunun çarpıklık değeri -0,795 ile 0,104 değerleri arasında, basıklık değeri ise -0,009 ile 0,207 değerleri arasındadır.

Demografik değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri ise şu şekildedir:

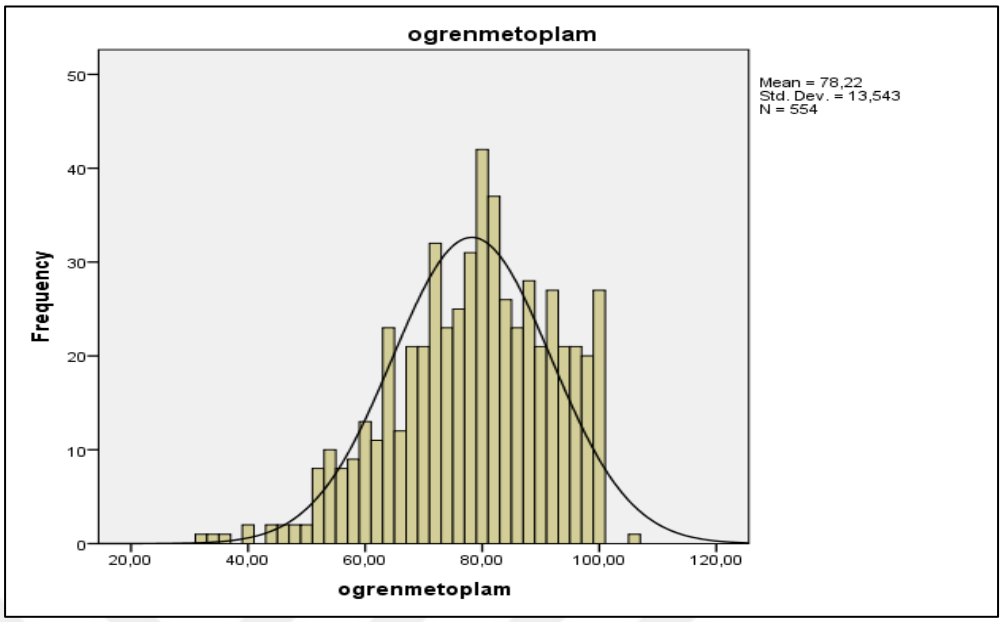
1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre çarpıklık değeri 0,043 ile 0,104 arasında, basıklık değeri ise -2,005 ile 0,207 değerleri arasındadır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumuna göre çarpıklık değeri 2,010 ile 0,104 değerleri arasında, basıklık değerleri ise 5,446 ile 0,207 değerleri arasındadır.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre çarpıklık değerleri 0,463 ile 0,104 değerleri arasında, basıklık değerleri ise 0,123 ile 0,207 değerleri arasındadır.
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkenine ilişkin çarpıklık değeri 0,523 ile 0,104 değerleri arasında, basıklık değeri ise 2,796 ile 0,426 değerleri arasındadır.
5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türü değişkenine göre çarpıklık değeri -0,155 ile 0,104 değerleri arasında basıklık değeri ise 1,281 ile 0,019 değerleri arasındadır.
6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine ilişkin çarpıklık değeri 1,249 ile 0,104 değerleri arasında, basıklık değeri ise 1,050 ile 0,009 değerleri arasındadır.
7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev türü değişkenine ilişkin çarpıklık değeri 4,115 ile 0,104 değerleri arasında, basıklık değeri ise 14,985 ile 0,207 değerleri arasındadır.

Normal dağılıma karar verilmesinde çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmesi gereken önemli ölçütlerden biridir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile – 2 arasında değer alması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiği düşünülebilir (George ve Mallery, 2010). Bu sınırlar içerisinde değerler incelendiğinde, örgütsel öğrenme ve örgütsel iklimin tüm boyutlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Demografik değişkenlere bakıldığında, veriler arasında görev türü ve öğrenim durumu haricinde normal dağılıma aşırı aykırı düşen değerlerin yer almadığı söylenebilir. Bu durumda bu iki değişken haricinde, analizlerde parametrik testler kullanılabilir. Görev türü ve öğrenim durumu değişkenlerinin yer aldığı analizlerde ise parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Normal dağılıma karar verilirken sadece çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmemiş, aynı zamanda Q-Q Plot ve histogram grafiklerine bakılmış ve ek olarak ortalama, tepe değer ve ortanca değerleri de incelenmiştir. Ardından verilerin dağılımının normal olup olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şekil 3: Katılımcıların Örgütsel Öğrenme Puanlarına İlişkin Histogram Grafiği



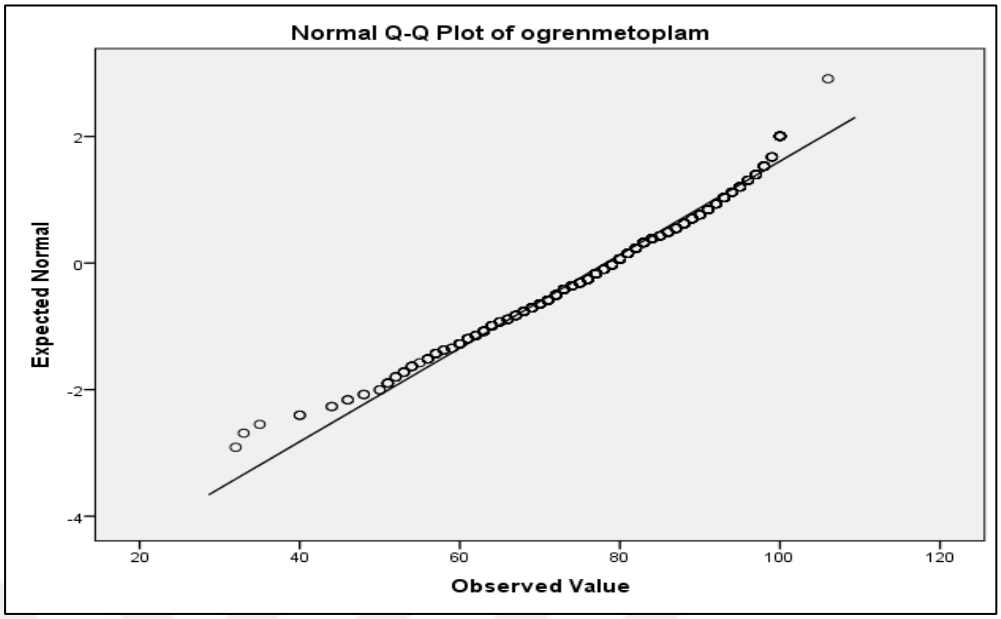
Şekil 4: Katılımcıların Örgütsel İklim Puanlarına İlişkin Histogram Grafiği



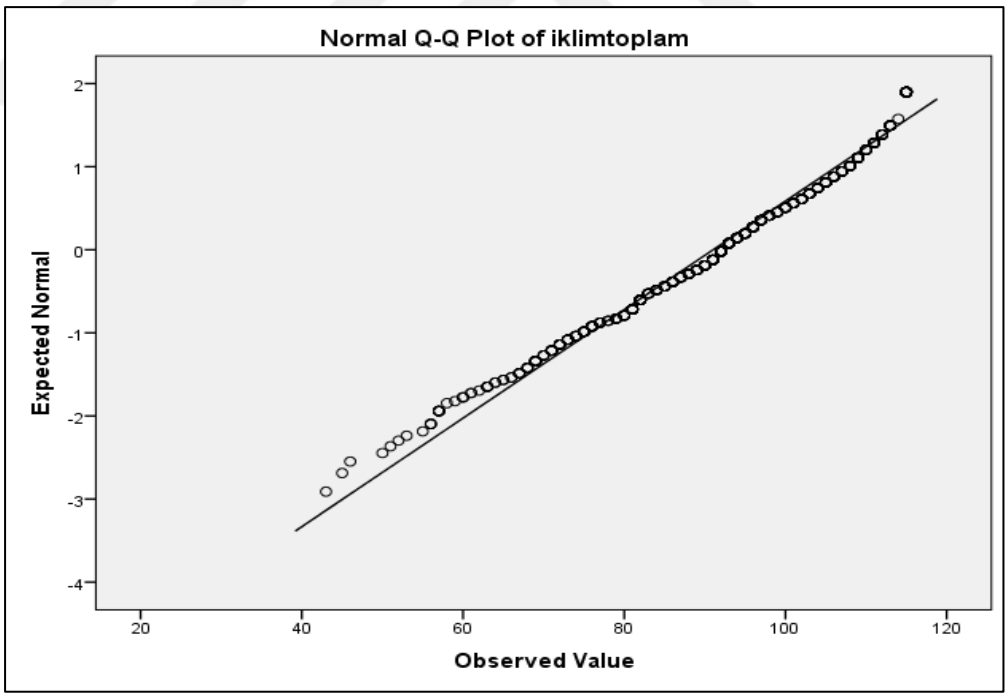
Şekil 3'te öğretmenlerin toplam örgütsel öğrenme puanlarına ilişkin histogram grafiği verilmiştir. Şekil 4'te ise öğretmenlerin toplam örgütsel iklim puanlarına ilişkin histogtam grafiğine yer verilmiştir. Histogram grafiğinden normal dağılım sayıltısına ulaşabilmesi için grafik şeklinin çan eğrisine benzerliği karşılaştırılmalıdır. Her iki grafiğinde normal dağılımdan aşırı sapmalara sahip olmadığı söylenebilir.

Şekil 5 ve Şekil 6'da ise araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim toplam puanlarına ilişkin Q-Q Plot grafiklerine yer verilmiştir. Q-Q Plot grafikleri de normallik analizi yapılırken incelenmesi gereken grafiklerdendir.

Şekil 5: Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Puanlarına İlişkin Q-Q Plot Grafiği



Şekil 6: Öğretmenlerin Örgütsel İklim Puanlarına İlişkin Q-Q Plot Grafiği



Şekil 5 ve Şekil 6 incelendiğinde, verilerin normal dağılıma uygunluğu için Q-Q Plot grafiklerine yer verildiği görülmektedir. Q-Q Plot grafiğinden normallik sınanırken istenen durum, verilerin 45 derecelik doğru üzerinde dağılım göstermesidir.

Bu durumda aşırı sapma ve yığılmalar görülmediği için her iki grafiğinde normal dağılıma uygun olduğu sonucuna varılabilir.

3.2.1. Cinsiyet Değişkeni

Bu başlık altında cinsiyet değişkenine göre katılımcıların örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak üzere yapılan T-Testi sonuçları tablolaştırılmıştır. Cinsiyet dağılımı, puanlar normal dağılım gösterdiğinden parametrik test tercih edilmiştir. Hipotez 1 ve hipotez 2'nin sınanması amacıyla yapılan analiz sonuçları şu şekildedir:

Tablo 7: Cinsiyet Değişkenine Göre ÖÖ ve Öİ Puanlarının T-Testi Sonuçları

	Boyutlar	*Cinsiyet*	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	*t*	*p*
Örgütsel Öğrenme	Takım Halinde Öğrenme	Kadın	283	7,58	1,84	-1,518	0,130
		Erkek	271	7,81	1,76		
	Zihni Modeller	Kadın	283	6,84	1,85	-2,331	0,020
		Erkek	271	7,22	1,95		
	Paylaşılan Vizyon	Kadın	283	7,60	1,74	-0,409	0,682
		Erkek	271	7,66	1,70		
	Kişisel Hakimiyet	Kadın	283	8,36	1,50	0,286	0,775
		Erkek	271	8,32	1,40		
Örgütsel İklim	Demokratiklik ve Adanma	Kadın	283	7,74	1,61	-1,014	0,311
		Erkek	271	8,87	1,54		
	Liderlik ve Etkileşim	Kadın	283	8,07	1,74	0,418	0,676
		Erkek	271	8,00	1,81		
	Başarı	Kadın	283	7,70	1,68	-2,017	0,044
		Erkek	271	7,98	1,55		
	Samimiyet	Kadın	283	7,62	1,67	-0,611	0,542
		Erkek	271	7,70	1,65		
	Çatışma	Kadın	283	7,78	1,89	-1,339	0,181
		Erkek	271	8,01	2,03		

Tablo 7'de yer alan cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanlarının t- testi sonuçlarına yer verilmiştir. Aşağıda bulgular sırasıyla incelenmiştir.

3.2.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme Puanlarının T-Testi Sonuçları

Tablo 7'de yer alan bulgulara göre şunlar söylenebilir:

1. Örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme alt boyutuna ilişkin puanların, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (t=-1,518; p=0,130>0,05).
2. Örgütsel öğrenmenin zihni modeller alt boyutuna ilişkin puanların, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır (t=-2,331; p=0,020<0,05).
3. Örgütsel öğrenmenin paylaşılan vizyon alt boyutuna ilişkin puanların, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (t=-0,409; p=0,682>0,05).
4. Örgütsel öğrenmenin kişisel hakimiyet alt boyutuna ilişkin puanların, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (t=0,286; p=0,775>0,05).

Araştırma hipotezlerinden H_1 hipotezi (cinsiyete göre örgütsel öğrenme puanları farklılık gösterir), örgütsel öğrenmenin sadece zihni modeller boyutuna göre doğrulanmış, diğer boyutlarda ise reddedilmiştir. Diğer boyutlar olan takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyette ise, H_0 yani yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Zihni modeller alt boyutuna ilişkin puanlar incelendiğinde kadın öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}$=6,84) erkek öğretmenlerin ortalamalarına göre ($\bar{x}$=7,22) anlamlı düzeyde düşük çıktığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum erkek öğretmenlerin zaman zaman yeni öğrenmeleri engelleyen ve zihindeki kalıplaşmış fikirleri içeren davranışlara daha mesafeli olduklarını ve yeni öğrenmelere karşı daha açık oldukları sonucuna varılmasına imkân sağlar. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı çıkan tek boyut olan zihni modeller boyutuna ilişkin etki büyüklüğü değeri (Cohen d) d=0,24 olarak bulunmuştur, bu durum düşük etki olduğu yönünde yorumlanmalıdır.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme algısının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasının incelendiği diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa, Subaş (2010) örgütsel öğrenmenin cinsiyet değişkenine göre sadece sistem düşüncesi alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucunu bulmuştur. Bu farklılaşma erkek

öğretmenlerin ortalamalarının kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu yönündedir. Türkoğlu (2002), Aksu (2013), Töremen (1999), Bal (2011), Bilir ve Arslan (2012), Banoğlu (2009) örgütsel öğrenme algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Eğmir'de (2012) cinsiyet değişkeninin farklılaştırıcı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Güleş ve Çağlayandereli (2015) ise örgütsel öğrenmenin paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucunu bulmuşlardır. Bu farklılaşmanın, erkek öğretmenlerin boyutlara ilişkin ortalamalarının kadın öğretmenlerin ortalamalarına kıyasla daha yüksek olduğu şeklinde olduğu görülmüştür. Kılıç (2009) araştırmasında örgütsel öğrenmenin cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşmış ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla örgütsel öğrenme puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yiğit (2013) de araştırmasında cinsiyete göre örgütsel öğrenme algısının farklılaştığı sonucunu bulmuş, bu farklılaşmanın örgütsel öğrenmenin zihni modeller boyutunda olduğunu ve erkek öğretmenlerin daha yüksek ortalamalarla farklılaştığını ortaya çıkarmıştır. Farklı araştırma sonuçları incelenmiş ve sonuçlar arasında örtüşme olmadığı görülmüştür. Seçilen örneklem ve araştırmanın sürdürüldüğü yer sonuçların farklı çıkmış olmasına sebep olmuş olabilir.

3.2.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel İklim Puanlarının T-Testi Sonuçları

Tablo 7'de yer alan bulgulara göre şunlar söylenebilir:

1. Örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma alt boyutuna ilişkin puanların, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=-1,014$; $p=0,311>0,05$).
2. Örgütsel iklimin liderlik ve etkileşim alt boyutuna ilişkin puanların, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=0,418$; $p=0,676>0,05$).
3. Örgütsel iklimin başarı etkenleri alt boyutuna ilişkin puanların, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla

yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır (t=-2,017; p=0,044<0,05).

4. Örgütsel iklimin samimiyet alt boyutuna ilişkin puanların, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (t=-0,611; p=0,542>0,05).
5. Örgütsel iklimin çatışma alt boyutuna ilişkin puanların, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (t=-1,339; p=0,181>0,05).

Araştırma hipotezlerinden H_2 hipotezi (cinsiyete göre örgütsel iklim puanları farklılaşır) örgütsel iklimin sadece başarı etkenleri boyutuna göre doğrulanmış, diğer boyutlar olan demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, samimiyet ve çatışma alt boyutlarında ise H_0 yani yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Başarı etkenleri alt boyutuna ilişkin puanlar incelendiğinde kadın öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}$=7,70) erkek öğretmenlerin ortalamalarına ($\bar{x}$=7,98) kıyasla daha düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre erkek öğretmenlerin okullarda başarıyı arttırma yönünde çabalarının daha yüksek olduğu, daha fazla performans sergiledikleri, diğer öğretmenlere ve öğrencilere karşı daha destekçi tutumlarla yaklaştıkları yorumları yapılabilir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı çıkan tek boyut olan başarı etkenleri boyutuna ilişkin etki büyüklüğü (Cohen d) d=0,17 olarak bulunmuştur, bu sayı küçük bir etki olarak yorumlanmalıdır.

Öğretmenlerin örgütsel iklim algısının cinsiyet değişkenine göre incelendiği diğer araştırmalara bakılacak olursa, Canlı (2016) araştırmasında örgütsel iklimin samimiyet alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını ve bu farklılaşmanın kaynağına bakıldığında, kadın öğretmenlerin ortalamalarının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu yönünde bir sonuç elde etmiştir. Öztürk (2008) örgütsel iklimin, engelleme ve samimiyet alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaştığı sonucunu bulmuştur. Bu farklılaşma, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek ortalamalara sahip olduğu yönündedir. Tahaoğlu (2007), Gündüz (2008), Çakır (2009), Taşdemirci (2009), Memduhoğlu ve Şeker (2010), Çekiç (2018) araştırmalarında örgütsel iklim algısının ve örgütsel iklimin alt boyutlarının cinsiyet

değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucunu bulmuşlardır. Dağlı (1994) ve Varlı (2005) çalışmalarında, örgütsel iklimin samimiyet alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucunu bulmuşlardır. Her iki çalışma da samimiyet alt boyutunun kadın öğretmenlerin lehine farklılık gösterdiği yönündedir. Bodur (2010) çalışmasında kısıtlayıcı müdür davranışı algısının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucunu bulmuş, erkek öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek kısıtlayıcı müdür davranışı algısına sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kavgacı (2010) ise örgütsel iklimin destekleyicilik alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını ve erkek öğretmenlerin okul ikliminde destekleyicilik algılarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Erol (2012) örgütsel iklimin alt boyutlarından biri olarak nitelendirilen ve yönetici davranışı olarak sınıflandırılan yakından kontrol alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamalarının kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek yakından kontrol algısına sahip olduklarını bulmuştur. Bayat (2015) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla müdür davranışlarını daha destekleyici algıladıkları sonucunu bulmuştur. Çolak (2016) örgütsel iklimin umursamazlık alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Okar (2018) örgütsel iklimin farklı boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olduğunu bulmuştur. Kısıtlayıcılık alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamaları daha yüksekken, örgütsel iklimin samimiyet alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Umursamazlık alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla meslektaşlarını daha umursamaz algıladıkları sonucunu bulmuştur. Arslan (2019) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla örgütsel iklimin umursamazlık alt boyutunda anlamlı şekilde yüksek puanlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Birbirinden farklı araştırmalar, cinsiyet değişkenine göre örgütsel iklim algısının farklılaşmasını sınamıştır. Araştırma sonuçlarının örgütsel iklimin alt boyutlarına göre değişiklik gösterdiği sonucuna varılabilir. Bu durumda örgütsel iklim algısının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına araştırma sonuçlarının örtüşmediği söylenebilir.

3.2.2. Öğrenim Durumu Değişkeni

Bu başlık altında öğrenim durumu değişkenine göre katılımcıların örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak

üzere yapılan Kruskal-Wallis (K-W) testi sonuçları tablolaştırılmıştır. Örneklem içindeki öğrenim durumu dağılımı normal dağılım şartlarını sağlamadığı için, öğrenim durumunun üç alt grubuna uygun olarak ANOVA'nın nonparametrik karşılığı tercih edilmiştir. Hipotez 3 ve hipotez 4'ün sınanması amacıyla yapılan analiz sonuçları şu şekildedir:

Tablo 8: Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ÖÖ ve Öİ Puanlarının K-W Sonuçları

	Boyutlar	*Gruplar*	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Sd*	χ^2	*p*
Örgütsel Öğrenme	Takım Halinde Öğrenme	Ön Lisans	5	338,82	2	2,054	0,358
		Lisans	496	279,4			
		Lisansüstü	53	253,6			
	Zihni Modeller	Ön Lisans	5	225,5	2	1,398	0,497
		Lisans	496	275,9			
		Lisansüstü	53	297,0			
	Paylaşılan Vizyon	Ön Lisans	5	260,1	2	0,472	0,790
		Lisans	496	276,2			
		Lisansüstü	53	290,7			
	Kişisel Hakimiyet	Ön Lisans	5	229,4	2	4,272	0,118
		Lisans	496	273,7			
		Lisansüstü	53	317,4			
Örgütsel İklim	Demokratiklik ve Adanma	Ön Lisans	5	368,6	2	3,913	0,141
		Lisans	496	279,9			
		Lisansüstü	53	246,1			
	Liderlik ve Etkileşim	Ön Lisans	5	304,3	2	0,539	0,764
		Lisans	496	275,1			
		Lisansüstü	53	295,4			
	Başarı	Ön Lisans	5	322,6	2	1,205	0,548
		Lisans	496	275,1			
		Lisansüstü	53	295,4			
	Samimiyet	Ön Lisans	5	344,6	2	2,932	0,231
		Lisans	496	279,9			
		Lisansüstü	53	247,9			
	Çatışma	Ön Lisans	5	148,9	2	3,395	0,183
		Lisans	496	278,7			
		Lisansüstü	53	277,7			

Tablo 8'de öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanlarının Kruskal- Wallis testi sonuçlarına yer verilmiştir. Aşağıda bulgular sırasıyla incelenmiştir.

3.2.2.1. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme Puanlarının Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Tablo 8'de yer alan bulgulara göre şunlar söylenebilir:

1. Örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme alt boyutuna ilişkin puanların, öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan Kruskal- Wallis testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2_{(2)}$=2,054; p=0,358 >0,05).
2. Örgütsel öğrenmenin zihni modeller alt boyutuna ilişkin puanların, öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan Kruskal- Wallis testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2_{(2)}$=1,398; p=0,497 >0,05).
3. Örgütsel öğrenmenin paylaşılan vizyon alt boyutuna ilişkin puanların, öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan Kruskal- Wallis testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2_{(2)}$=0,472; p=0,790 >0,05).
4. Örgütsel öğrenmenin kişisel hakimiyet alt boyutuna ilişkin puanların, öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan Kruskal- Wallis testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2_{(2)}$=4,272; p=0,118 >0,05).

Araştırma hipotezlerinden H3 hipotezi (öğrenim durumu değişkenine göre örgütsel öğrenme puanları farklılık gösterir), örgütsel öğrenmenin bütün boyutlarında reddedilmiştir. H0 yani yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları üzerinde öğrenim durumu değişkeninin farklılaştırıcı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Örgütsel öğrenme algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmasını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakıldığında, Kılıç (2009) örgütsel öğrenme algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaştığı sonucunu bulmuştur. Kılıç'a (2009) göre öğretmenler arasında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, doktora mezunu öğretmenlere göre örgütsel öğrenme puanları farklılık göstermektedir ve bu farklılaşma yüksek lisans mezunu öğretmenler lehinedir. Subaş (2010) öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaştığını bulmuştur. Subaş (2010) araştırmasında ön lisans mezunu öğretmenler ile, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Aksu (2013) da örgütsel öğrenme algısının öğrenim durumu değişkenine

göre farklılaştığı sonucunu bulmuştur. Bu farklılaşmanın ise örgütsel öğrenmenin sürekli öğrenme ve destekleyici liderlik boyutunda olduğunu ve lisans mezunu öğretmenlerin diğer kademelere kıyasla destekleyici liderlik algısında daha yüksek ortalamalara sahip olduğunu, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise sürekli öğrenme algılarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Türkoğlu (2002) ise örgütsel öğrenme algısının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucunu bulmuştur. Benzer olarak Banoğlu (2009), Bal (2011), Eğmir (2012), Bilir ve Arslan (2016) da örgütsel öğrenme algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermediğini analiz etmişlerdir. Farklı araştırma sonuçları göz önüne alındığında örgütsel öğrenme algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşması açısından araştırma sonuçlarının farklılık gösterip, örtüşmediği söylenebilir.

3.2.2.2. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel İklim Puanlarının Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Tablo 8'de yer alan bulgulara göre şunlar söylenebilir:

1. Örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma alt boyutuna ilişkin puanların, öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan Kruskal- Wallis testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2_{(2)}$=3,913; p=0,141 >0,05).
2. Örgütsel iklimin liderlik ve etkileşim alt boyutuna ilişkin puanların, öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan Kruskal- Wallis testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2_{(2)}$=0,539; p=0,764 >0,05).
3. Örgütsel iklimin başarı etkenleri alt boyutuna ilişkin puanların, öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan Kruskal- Wallis testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2_{(2)}$=1,205; p=0,548 >0,05).
4. Örgütsel iklimin samimiyet alt boyutuna ilişkin puanların, öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi

amacıyla yapılan Kruskal- Wallis testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2_{(2)}$=2,932; p=0,231 >0,05).

5. Örgütsel iklimin çatışma alt boyutuna ilişkin puanların, öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan Kruskal- Wallis testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2_{(2)}$=3,395; p=0,183 >0,05).

Araştırma hipotezlerinden H_4 hipotezi (öğrenim durumu değişkenine göre örgütsel iklim puanları farklılık gösterir), örgütsel iklimin bütün boyutlarında reddedilmiştir. H_0 yani yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel iklim algıları üzerinde öğrenim durumu değişkeninin farklılaştırıcı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Örgütsel iklim algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa, Dağlı'ya (2018) göre öğretmenlerin örgütsel iklim algıları öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma, örgütsel iklimin engellenme alt boyutundadır. Dağlı (2018) lisans mezuniyetine sahip öğretmenlerin engellenme alt boyutuna ilişkin puanlarının, diğer mezuniyet derecelerine göre anlamlı şekilde farklılaştığını ve lisans mezunlarının diğerlerine kıyasla daha az engellenme algısına sahip olduklarını söylemiştir. Erol (2012) da örgütsel iklim algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaştığını analiz etmiştir. Erol (2012) bu farklılaşmanın örgütsel iklimin samimiyet alt boyutunda olduğunu ve ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu ve lisansüstü mezuniyete sahip öğretmenlerin samimiyet alt boyutuna ilişkin puanlarının farklılaştığını, samimiyet alt boyutuna ilişkin ortalamaların ise en düşük olanın lisansüstü mezunu öğretmenlere ait olduğunu ve en yüksek samimiyet algısına sahip öğretmenlerin ise ön lisans mezunu öğretmenler olduğunu bulmuştur. Gündüz (2008) örgütsel iklim algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı sonucunu bulmuştur. Taşdemirci (2009) ve Okar (2018) de paralel olarak örgütsel iklim algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığını analiz etmişlerdir. Farklı araştırma sonuçları göz önüne alındığında öğretmenlerin örgütsel iklim algılarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşması açısından sonuçların farklılık gösterdiği söylenebilir.

3.2.3. Yaş Değişkeni

Bu başlık altında yaş değişkenine göre katılımcıların örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak üzere yapılan ANOVA (F-Testi) sonuçları tablolaştırılmıştır. Örneklem içindeki yaş grupları dağılımı normal dağılım şartlarını sağladığı için, yaş değişkeninin dört alt grubuna uygun olarak ANOVA tercih edilmiştir. ANOVA uygulaması öncesinde, varyans homojenliği de kontrol edilmiştir. Gruplar arası farklılaşmayı bulmak için Tukey testi yapılmıştır. Hipotez 5 ve hipotez 6'ün sınanması amacıyla yapılan analiz sonuçları şu şekildedir:

Tablo 9: Yaş Değişkenine Göre ÖÖ ve Öİ Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Boyutlar	*Varyansın Kaynağı*	*Kareler Toplamı*	*Sd*	*Kareler Ortalaması*	*F*	*p*	*Anlamlı Fark*
Örgütsel Öğrenme	Takım Halinde Öğrenme	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	31,427 1770,833 1802,260	3 550 553	10,476 3,220	3,254	0,021*	25 yaş ve altı/36-45 yaş
	Zihni Modeller	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	84,242 1933,296 2017,538	3 550 553	28,081 3,515	7,989	0,000*	25 yaş ve altı/ 36-45 25 yaş ve altı/yaş 46+ yaş
	Paylaşılan Vizyon	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	12,182 1635,892 1648,074	3 550 553	4,061 2,974	1,365	0,253	
	Kişisel Hakimiyet	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	1,240 1189,594 1190,839	3 550 553	0,413 2,163	0,191	0,902	
Örgütsel İklim	Demokratiklik ve Adanma	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	31,360 1348,358 1378,718	3 550 553	10,453 2,452	4,264	0,005*	25 yaş ve altı/yaş 46+ yaş
	Liderlik ve Etkileşim	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	5,215 1745,912 1751,126	3 550 553	1,738 3,174	0,548	0,650	
	Başarı	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	33,628 1433,074 1466,702	3 550 553	11,209 2,606	4,302	0,005*	25 ve yaş altı/36-45 yaş 36-45 yaş/26-35 yaş
	Samimiyet	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	18,422 1519,131 1537,552	3 550 553	6,141 2,762	2,223	0,084	
	Çatışma	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	34,295 2097,244 2131,540	3 550 553	11,432 3,813	2,998	0,030*	25 ve yaş altı/46+yaş 26-35 yaş/46+yaş

Tablo 9'da yaş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanlarının ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir. Aşağıda bulgular sırasıyla incelenmiştir.

3.2.3.1. Yaş Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme Puanlarının ANOVA Sonuçları

Tablo 9'da yer alan bulgulara göre şunlar söylenebilir:

1. Örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme alt boyutuna ilişkin puanların, yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşma 25 yaş altı öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,32) ile 36- 45 yaş arası öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=8,05) arasındadır [$F_{(3,550)}$=3,254, p<0,05].
2. Örgütsel öğrenmenin zihni modeller alt boyutuna ilişkin puanların, yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşma 25 yaş ve altı öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,32) ile 36- 45 yaş arası öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=8,05) arasında ve 25 yaş ve altı öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,32) ile 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=8,05) arasındadır [$F_{(3,550)}$=7,989, p<0,05].
3. Örgütsel öğrenmenin paylaşılan vizyon alt boyutuna ilişkin puanların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3,550)}$=1,365, p>0,05].
4. Örgütsel öğrenmenin kişisel hakimiyet alt boyutuna ilişkin puanların, yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3,550)}$=0,191, p>0,05].

Araştırma hipotezlerinden H_5 hipotezi (yaş değişkenine göre örgütsel öğrenme puanları farklılık gösterir), örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme ve zihni

modeller boyutların da kabul edilmiştir. Paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet alt boyutlarında ise H_0 yani yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları üzerinde yaş değişkeninin farklılaştırıcı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Farklılaşmanın olduğu takım halinde öğrenme alt boyutu için etki büyüklüğü η^2 (eta kare) değeri ise 0,017 olarak, zihni modeller alt boyutu için etki büyüklüğü η^2 (eta kare) değeri ise 0,041 olarak hesaplanmıştır. Bu her iki boyuttaki farklılaşmanın da küçük bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanmalıdır. Sonuçlara göre 36-45 yaş öğretmenlerin takım halinde öğrenme algısı diğer gruplara kıyasla farklılaşmaktadır. Bu durum hem 25 yaş ve altı grubundaki öğretmenlere kıyasla daha tecrübeli olmaları ve mesleki deneyimleriyle açıklanabilir. Zihni modeller algısının da yaşça büyük öğretmen grubunda yüksek çıktığı görülmektedir. Bu durum mesleki yaşamları süresince farklı yöntemler kullanıyor olmalarıyla açıklanabilir.

Örgütsel öğrenmenin yaş değişkenine göre farklılaşmasını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa, Alp (2007) örgütsel öğrenme algısının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş ve anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. Alp'e (2007) göre örgütsel öğrenme algısı, yaş değişkeniyle doğru orantılı olacak şekilde artmaktadır. Alp'in (2007) çalışmasına göre örneklem grubunda en yüksek yaşlara sahip öğretmenlerin diğer gruplara kıyasla farklılaştığını ve daha yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Aksu (2010) çalışmasında örgütsel öğrenmenin yaşa göre farklılaşmasını incelemiş ve anlamlı farklılıklar bulmuştur. Aksu (2010) bu farklılıkların örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme ve sürekli öğrenme boyutlarında olduğunu ve yaşla beraber hem takım halinde öğrenme algısının hem de sürekli öğrenme algısının arttığını bulmuştur. Kılıç (2009) ise çalışmasında örgütsel öğrenme algısının yaşa göre farklılık göstermediğini analiz etmiştir. Banoğlu (2009) da anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucunu bulmuştur. Bu iki sonuca paralel olarak Bilir ve Arslan (2016) da yaşa göre örgütsel öğrenme algısının farklılık göstermediğini analiz etmişlerdir. Farklı araştırma sonuçları incelendiğinde, örgütsel öğrenme algısının yaşa göre farklılık göstermesi konusunda araştırma sonuçlarının örtüşmediği söylenebilir.

3.2.3.2. Yaş Değişkenine Göre Örgütsel İklim Puanlarının ANOVA Sonuçları

Tablo 9'da yer alan bulgulara göre şunlar söylenebilir:

1. Örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma alt boyutuna ilişkin puanların, yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşma 25 yaş altı öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,55) ile 46 yaş üzeri öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=8,40) arasındadır [$F_{(3,550)}$=4,264, p<0,05].
2. Örgütsel iklimin liderlik ve etkileşim alt boyutuna ilişkin puanların, yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3,550)}$=0,548, p>0,05].
3. Örgütsel iklimin başarı etkenleri alt boyutuna ilişkin puanların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşma 25 yaş altı öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,50) ile 36-45 yaş arası öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=8,17) ve 36-45 yaş arası öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=8,17) ile 26-35 yaş grubu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,71) arasındadır [$F_{(3,550)}$=4,302, p>0,05].
4. Örgütsel iklimin samimiyet alt boyutuna ilişkin puanların, yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3,550)}$=0,084, p>0,05].
5. Örgütsel iklimin çatışma alt boyutuna ilişkin puanların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşma 25 yaş altı öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,56) ile 46 yaş üzeri öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=8,77) ve 46 yaş üzeri öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=8,77) ile 26-35 yaş grubu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,86) arasındadır [$F_{(3,550)}$=2,998, p<0,05].

Araştırma hipotezlerinden H_6 hipotezi (yaş değişkenine göre örgütsel iklim puanları farklılık gösterir), örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, çatışma alt boyutlarında kabul edilmiştir. Liderlik ve etkileşim ile samimiyet alt boyutlarında ise H_0 yani yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel iklim algıları üzerinde yaş değişkeninin farklılaştırıcı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Farklılaşmanın olduğu demokratiklik ve okula adanma alt boyutu için etki büyüklüğü η^2 (eta kare) değeri ise 0,022 olarak, başarı etkenleri alt boyutu için etki büyüklüğü η^2 (eta kare) değeri 0,022 ve çatışma alt boyutu içinse etki büyüklüğü η^2 (eta kare) değeri 0,016 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç üç boyuttaki farklılaşmanın da küçük bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanmalıdır. Sonuçlara göre 46 yaş üzeri öğretmenlerin okula adanmışlık algısı diğer gruplara kıyasla farklılaşmaktadır. Bu durum 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin mesleki kıdeminin diğer gruplara kıyasla daha fazla olmasıyla, yaşları gereği okulda daha uzun süredir çalışıyor olmalarıyla açıklanabilir. Başarı etkenleri algısının 36- 45 yaş grubu öğretmenlerde daha yüksek çıkmış olması ise, diğer gruplardan daha tecrübeli olmaları ve genç/orta sayılan gruba dahil olmaları dolayısıyla dinamizmlerini koruyor olmaları sebeplerine dayandırılabilir. Çatışma alt boyutunda en yüksek ortalamaların (en düşük algının) 46 yaş üzeri öğretmenlerde görülüyor olması edindikleri tecrübeler ya da emekliliklerinin yakın olması sebebiyle daha kabullenici davranıyor olmalarıyla ilişkilendirilebilir.

Örgütsel iklim algısının yaş değişkenine göre farklılaşmasını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakıldığında, Gündüz (2008) örgütsel iklim algısının yaşa göre farklılaştığını analiz etmiştir. Farklılaşmanın ise 21-30 yaş grubu öğretmenler ile 41-50 yaş grubu öğretmenler arasında olduğunu bulmuştur. Bayat (2015) de örgütsel iklim algısının yaşa göre farklılaştığını analiz etmiştir. Bu farklılaşmanın 51 yaş üzeri öğretmenlerin okul içindeki samimiyet ve destekleyici müdür davranışı algısının yüksek olması yönündedir. Bayat'ın (2015) bir diğer bulgusu ise, 31-40 yaş arası öğretmenlerin ilgisiz öğretmen davranışına ilişkin algılarının daha yüksek olduğudur. Sönmez (2018) 30 yaş ve altındaki öğretmen grubu ile 31- 40 yaş arası öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışı algılarının farklılaştığını analiz etmiştir. Sönmez'e (2018) göre 31-40 yaş arası öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışı algısı daha yüksektir. Arslan (2019) 52 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin diğer gruplara kıyasla meslektaşlarını daha az umursamaz algıladığı sonucunu bulmuştur. Acet

(2006) örgütsel iklim algısının yaşa göre farklılaşmadığını bulmuştur. Çakır (2009) da yaşa göre örgütsel iklim algısının farklılık göstermediği sonucunu bulmuştur. Okar (2018) da bu iki sonuca paralel olarak okul iklimi algısının yaşa göre farklılaşmadığını analiz etmiştir. Farklı araştırma sonuçları incelendiğinde sonuçların birbiriyle örtüşmediği görülmektedir.

3.2.4. Kıdem Değişkeni

Bu başlık altında kıdem değişkenine göre katılımcıların örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak üzere yapılan ANOVA (F-Testi) sonuçları tablolaştırılmıştır. Örneklem içindeki öğretmenlerin kıdem dağılımları normal dağılım şartlarını sağladığı için, kıdem değişkeninin dört alt grubuna uygun olarak ANOVA tercih edilmiştir. ANOVA uygulaması öncesinde, varyans homojenliği de kontrol edilmiştir. Post Hoc testlerinden Tukey tercih edilmiştir. Hipotez 7 ve hipotez 8'in sınanması amacıyla yapılan analiz sonuçları şu şekildedir:

Tablo 10: Kıdem Değişkenine Göre ÖÖ ve Öİ Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Boyutlar	*Varyansın Kaynağı*	*Kareler Toplamı*	*Sd*	*Kareler Ortalaması*	*F*	*p*	*Anlamlı Fark*
Örgütsel Öğrenme	Takım Halinde Öğrenme	Gruplar Arası	58,227	3	19,409	6,121	0,000*	1-5 yıl /6-10 yıl 1-5 yıl /11-15 yıl
		Gruplar İçi	1740,33	550	3,171			
		Toplam	1802,260	553				
	Zihni Modeller	Gruplar Arası	93,054	3	31,018	8,865	0,000*	1-5 yıl /11-15 yıl 1-5 yıl /16 yıl ve üstü
		Gruplar İçi	1924,484	550	3,499			
		Toplam	2017,538	553				
	Paylaşılan Vizyon	Gruplar Arası	22,544	3	7,515	2,543	0,055	
		Gruplar İçi	1625,530	550	2,956			
		Toplam	1648,074	553				
	Kişisel Hakimiyet	Gruplar Arası	0,470	3	0,157	0,072	0,975	
		Gruplar İçi	1190,368	550	2,164			
		Toplam	1190,838	553				
Örgütsel İklim	Demokratiklik ve Adanma	Gruplar Arası	48,637	3	16,212	6,699	0,000*	1-5 yıl /6-10 yıl 1-5 yıl /16 yıl ve üstü
		Gruplar İçi	1331,082	550	4,420			
		Toplam	1379,718	553				
	Liderlik ve Etkileşim	Gruplar Arası	9,277	3	3,092	0,976	0,403	
		Gruplar İçi	1741,849	550	3,167			
		Toplam	1751,126	553				

Başarı	Gruplar Arası	42,913	3	14,304	5,526	0,001*	1-5 yıl /11-15 yıl 1-5 yıl /16 yıl ve üstü
	Gruplar İçi	1423,789	550	2,589			
	Toplam	1466,702	553				
Samimiyet	Gruplar Arası	17,125	3	5,709	2,065	0,104	
	Gruplar İçi	1519,131	550	2,764			
	Toplam	1537,552	553				
Çatışma	Gruplar Arası	44,374	3	14,791	3,898	0,009*	1-5 yıl /11-15 yıl 1-5 yıl /16 yıl ve üstü
	Gruplar İçi	2087,165	550	3,795			
	Toplam	2131,540	553				

Tablo 10'da kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanlarının ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir. Aşağıda bulgular sırasıyla incelenmiştir.

3.2.4.1. Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme Puanlarının ANOVA Sonuçları

Tablo 10'da yer alan bulgulara göre şunlar söylenebilir:

1. Örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme alt boyutuna ilişkin puanların, kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşma 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,30) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,82) ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,30) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,82) arasındadır [$F_{(3,550)}$=6,121, p<0,05].
2. Örgütsel öğrenmenin zihni modeller alt boyutuna ilişkin puanların, kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşma 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,30) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,00) ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,30) ile 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,64) arasındadır [$F_{(3,550)}$=8,865, p<0,05].

3. Örgütsel öğrenmenin paylaşılan vizyon alt boyutuna ilişkin puanların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3,550)}$=2,543, p>0,05].
4. Örgütsel öğrenmenin kişisel hakimiyet alt boyutuna ilişkin puanların, yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3,550)}$=0,072 , p>0,05].

Araştırma hipotezlerinden H_7 hipotezi (kıdem değişkenine göre örgütsel öğrenme puanları farklılık gösterir), örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme ve zihni modeller boyutlarında kabul edilmiştir. Paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet alt boyutlarında ise H_0 yani yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları üzerinde yaş değişkeninin farklılaştırıcı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Farklılaşmanın olduğu takım halinde öğrenme alt boyutu için etki büyüklüğü η^2 (eta kare) değeri ise 0,032 olarak, zihni modeller alt boyutu için etki büyüklüğü η^2 (eta kare) değeri ise 0,046 olarak hesaplanmıştır. Bu her iki boyuttaki farklılaşmanın da küçük bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanmalıdır. Kıdemlere göre örgütsel öğrenme algısının, kıdem arttıkça yüksek ortalamalara sahip olduğu ve bu durumun da kıdemleri dolayısıyla bu öğretmenlerin beklentilerinin olmaması, mevcut durumu kabullenmiş olmaları yönünde olduğu söylenebilir. Genç sayılabilecek gruplarda düşük çıkma sebebinin ise daha yenilikçi ve idealist bakış açılarına sahip olmaları dolayısıyla ortaya çıktığı söylenebilir.

Örgütsel öğrenme algısının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen diğer araştırma sonuçları incelenecek olursa, Tadik (2003) örgütsel öğrenme algısının kıdem değişkenine göre farklılaştığını bulmuştur. Tadik'e (2003) göre kıdem süresi fazla olan öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları yüksek çıkmaktadır. Subaş (2010) araştırmasında kıdem değişkenine göre örgütsel öğrenme algısının farklılaştığı sonucunu bulmuştur. Bu farklılaşmanın ise kıdemle beraber, örgütsel öğrenme algısının da arttığı yönünde olması dikkat çekicidir. Güleş ve Çağlayandereli (2012) de araştırmalarında kıdemle beraber örgütsel öğrenme algısının arttığını analiz etmişlerdir. Yiğit'e (2013) göre ise, zihni modeller ve takım halinde öğrenme alt boyutlarında düşük kıdeme sahip öğretmenlerin algıları yüksekken,

paylaşılan vizyon alt boyutunda kıdemi yüksek olan öğretmenlerin algıları yüksektir. Türkoğlu (2002), Banoğlu (2009), Bal (2011), Eğmir (2012) ve Aksu (2013) ise araştırmalarında örgütsel iklim algısının kıdem değişkenine göre farklılık göstermediğini analiz etmişlerdir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında örgütsel öğrenmenin kıdeme göre farklılaşması konusunda araştırma sonuçlarının örtüşmediği söylenebilir.

3.2.4.2. Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel İklim Puanlarının ANOVA Sonuçları

Tablo 10'da yer alan bulgulara göre şunlar söylenebilir:

1. Örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma alt boyutuna ilişkin puanların, kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşma 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,45) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,95) arasında ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,45) ile 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=8,25) arasındadır [$F_{(3,550)}$=6,699, p<0,05].
2. Örgütsel iklimin liderlik ve etkileşim alt boyutuna ilişkin puanların, kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3,550)}$=0,976 , p>0,05].
3. Örgütsel iklimin başarı etkenleri alt boyutuna ilişkin puanların kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşma 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,51) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=8,15) arasında ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,51) ile 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=8,19) arasındadır [$F_{(3,550)}$=5,526, p<0,05].
4. Örgütsel iklimin samimiyet alt boyutuna ilişkin puanların, kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla

yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3,550)}$=2,065, p>0,05].

5. Örgütsel iklimin çatışma alt boyutuna ilişkin puanların kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşma 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,62) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=8,24) arasında ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,62) ile 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=8,32) arasındadır [$F_{(3,550)}$=3,898, p<0,05].

Araştırma hipotezlerinden H_8 hipotezi (kıdem değişkenine göre örgütsel iklim puanları farklılık gösterir), örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, çatışma alt boyutlarında kabul edilmiştir. Liderlik ve etkileşim ile samimiyet alt boyutlarında ise H_0 yani yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel iklim algıları üzerinde kıdem değişkeninin farklılaştırıcı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Farklılaşmanın olduğu demokratiklik ve okula adanma alt boyutu için etki büyüklüğü η^2 (eta kare) değeri ise 0,035 olarak, başarı etkenleri alt boyutu için etki büyüklüğü η^2 (eta kare) değeri 0,029 ve çatışma alt boyutu içinse etki büyüklüğü η^2 (eta kare) değeri 0,020 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç üç boyuttaki farklılaşmanın da küçük bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanmalıdır. Sonuçlardan hareketle artan kıdemle öğretmenlerin okul iklimine ilişkin demokratiklik ve bireysel farklılıklara saygı algıları artmaktadır ve başarıya ilişkin algılarının da yüksek olduğu söylenebilir. Genç öğretmenlerin yani daha az kıdeme sahip olanların ise, okula ilişkin atmosferi daha gergin algıladıkları, disiplin sorunlarına ilişkin algılarının daha yüksek olduğu, okulda iletişim sorunları ve gruplaşmaların bulunduğuna ilişkin algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Örgütsel iklim algısının kıdem değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin farklı araştırma sonuçları incelenecek olursa, Gündüz (2008) örgütsel iklim algısının kıdeme göre farklılaştığı sonucunu bulmuştur. Gündüz'e (2008) göre 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi algıları diğer gruplara kıyasla farklılık göstermektedir. Dağlı (2018) de örgütsel iklimin kıdeme göre farklılaştığını analiz etmiş, bu farklılaşmanın ise çözünme alt boyutunda olduğunu ve 1-5 yıl kıdeme sahip

öğretmenlerle 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğunu bulmuştur. Okar (2018) ise örgütsel iklimin umursamazlık alt boyutuna ilişkin puanların kıdem değişkenine göre farklılaştığını analiz etmiş, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla meslektaşlarını daha umursamaz algıladıklarını bulmuştur. Çekiç (2018) örgütsel iklimin işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutuna ilişkin algıların farklılaştığını bulmuş, bu farklılaşmanın ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin meslektaşlarını daha işbirlikçi algıladıkları şeklinde olduğunu söylemiştir. Sönmez (2018) ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin müdürleri daha emredici algıladığını ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 20-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek işbirlikçi öğretmen davranışı algısına sahip olduklarını bulmuştur. Arslan (2019) 1-7 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle, 8-14 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 22 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla okul ikliminin samimiyet alt boyutuna ilişkin algılarının daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Kavgacı (2010) ve Erol (2012) örgütsel iklimin kıdeme göre farklılık göstermediğini analiz etmişlerdir. Diş (2015) ve Bodur (2019) da örgütsel iklim algısının kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı sonucunu bulmuştur. Farklı araştırma sonuçları ele alındığında örgütsel iklim algısının kıdeme göre farklılaşması konusunda sonuçlar arasında örtüşme olmadığı söylenebilir.

3.2.5. Okul Türü Değişkeni

Bu başlık altında okul türü değişkenine göre katılımcıların örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak üzere yapılan ANOVA (F-Testi) sonuçları tablolaştırılmıştır. Örneklem içindeki okul türü dağılımları normal dağılım şartlarını sağladığı için, okul türü değişkeninin dört alt grubuna uygun olarak ANOVA tercih edilmiştir. Varyanslar homojen olmadığı için Post Hoc testlerinden Tamhane’s T2 tercih edilmiştir. Hipotez 9 ve hipotez 10’un sınanması amacıyla yapılan analiz sonuçları şu şekildedir:

Tablo 11: Okul Türü Değişkenine Göre ÖÖ ve Öİ Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Boyutlar	*Varyansın Kaynağı*	*Kareler Toplamı*	*Sd*	*Kareler Ortalaması*	*F*	*p*	*Anlamlı Fark*
Örgütsel Öğrenme	Takım Halinde Öğrenme	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	65,668 1736,592 1802,260	3 550 553	21,889 3,171	6,933	0,000*	A/İ A/O A/L
	Zihni Modeller	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	31,490 1886,048 2017,538	3 550 553	43,830 3,429	12,781	0,000*	O/A O/İ O/L
	Paylaşılan Vizyon	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	78,535 1569,532 1648,074	3 550 553	26,177 2,854	9,173	0,000*	A/İ A/O O/L
	Kişisel Hakimiyet	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	29,352 1161,485 1190,838	3 550 553	9,784 2,112	4,633	0,003*	A/O O/L
Örgütsel İklim	Demokratiklik ve Adanma	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	86,258 1193,461 1379,718	3 550 553	28,753 2,352	12,226	0,000*	A/İ A/O A/L O/İ O/L
	Liderlik ve Etkileşim	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	86,167 1664,959 1751,126	3 550 553	28,722 3,027	9,488	0,000*	A/İ A/O A/L O/İ O/L
	Başarı	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	80,530 1386,173 1466,702	3 550 553	26,843 2,520	10,651	0,001*	A/İ A/O O/İ O/L
	Samimiyet	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	12,964 1524,589 1537,552	3 550 553	4,321 2,772	1,559	0,198	
	Çatışma	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	39,408 2092,131 2131,540	3 550 553	13,136 3,804	3,453	0,016*	A/O O/L

Tablo 11'de okul türü değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanlarının ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir. Aşağıda bulgular sırasıyla incelenmiştir.

3.2.5.1. Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme Puanlarının ANOVA Sonuçları

Tablo 11'de yer alan bulgulara göre şunlar söylenebilir:

1. Örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme alt boyutuna ilişkin puanların, okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir

farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşma anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=8,50) ile ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,72), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,23) ve liselerde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,78) arasındadır [$F_{(3,550)}$=6,933, p<0,05].

2. Örgütsel öğrenmenin zihni modeller alt boyutuna ilişkin puanların, okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşma ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=6,24) ile anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,49), ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,01) ve liselerde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,48) arasındadır [$F_{(3,550)}$=12,781, p<0,05].
3. Örgütsel öğrenmenin paylaşılan vizyon alt boyutuna ilişkin puanların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşma anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=8,41) ile ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,47) ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,18) arasındadır. Ayrıca ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,18) ile liselerde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,91) da farklılaşmaktadır [$F_{(3,550)}$=9,173, p<0,05].
4. Örgütsel öğrenmenin kişisel hakimiyet alt boyutuna ilişkin puanların, yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşma anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=8,62) ile ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=8,00) arasındadır. Ayrıca ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=8,00) ile liselerde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=8,57) da farklılaşmaktadır [$F_{(3,550)}$=4,633, p<0,05].

Araştırma hipotezlerinden H_9 hipotezi (okul türü değişkenine göre örgütsel öğrenme puanları farklılık gösterir), örgütsel öğrenmenin bütün boyutlarında kabul edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları üzerinde okul türü değişkeninin farklılaştırıcı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Farklılaşmanın olduğu takım halinde öğrenme alt boyutu için etki büyüklüğü η^2 (eta kare) değeri 0,03 olarak, zihni modeller alt boyutu için etki büyüklüğü η^2 (eta kare) değeri ise 0,06 olarak hesaplanmıştır. Zihni modeller boyutuna ait etki büyüklüğü değeri orta düzeyde etki olarak yorumlanırken, takım halinde öğrenme boyutunun etki büyüklüğü düşük düzeydedir. Paylaşılan vizyon boyutuna ilişkin etki büyüklüğü değeri η^2 (eta kare) 0,04 iken kişisel hakimiyet boyutunun etki büyüklüğü değeri η^2 (eta kare) 0,02'dir. Bu iki değer de düşük düzeyde etki olarak yorumlanabilir. Takım halinde öğrenme algısının en yüksek çıktığı grup, anaokulunda görev yapan öğretmenlere aittir. Bu durum, diğer gruplara kıyasla anaokullarında kurumsal açıdan az öğretmenin görev yapıyor olması takım halinde öğrenmenin etkili biçimde kullanılması sebebine bağlanabilir. Zihni modeller alt boyutunda diğer gruplardan farklılaşarak ortaokullarda görev yapan öğretmenler en az ortalamaya sahiplerdir ve bu durum zihinsel kalıplardan çok yeni yöntemlerle uygulama yapma eğilimlerinin yüksek olmasına işaret etmektedir. Paylaşılan vizyon alt boyutunda takım halinde öğrenme alt boyutunda olduğu gibi anaokullarında görev yapan öğretmenlerin ortalamaları en yüksektir. Diğer okul türlerine kıyasla, anaokullarının her birinde daha az öğretmenin çalışıyor olması ortak vizyon belirlenmesini ve bu vizyonun benimsenmesini kolaylaştırıyor olabilir. Kişisel hakimiyet alt boyutuna ilişkin en düşük ortalamalar ise ortaokullarda görev yapan öğretmenlere aittir.

Örgütsel öğrenme algısının okul türüne ilişkin farklılaşmasının incelendiği diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa, Uysal (2005) örgütsel öğrenme algısının görev yapılan okul türüne göre farklılaşma gösterdiğini ve bu farklılaşmanın ise anaokullarında görev yapan öğretmenlere ait ortalamalarda görüldüğü sonucunu bulmuştur. Bal (2011) örgütsel öğrenmenin okul türüne göre farklılaşmasını özel okul ve devlet okulları bağlamında ele almıştır. Bal (2011) anlamlı farklılaşma olduğunu ve bu farklılaşmanın ise özel okulların lehine görüldüğünü bulmuştur. Bal'a (2011) göre özel okullarda görev yapan öğretmenler devlet okullarında görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek örgütsel öğrenme algısına sahiptir. Yiğit (2011) de örgütsel

öğrenme algısının okul türüne göre farklılaşma gösterdiği sonucunu bulmuştur. Yiğit (2011) takım halinde öğrenme, zihni modeller ve kişisel hakimiyet alt boyutlarının farklılaşma gösterdiğini ve anaokullarında görev yapan öğretmenlerin ilkokullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek ortalamalara sahip olduğu sonucunu bulmuştur. Eğmir (2012) örgütsel öğrenme algısının görev yapılan okul türüne göre farklılık gösterdiği sonucunu bulmuştur. Bu farklılaşma ise örgütsel öğrenmenin zihni modeller, kişisel hakimiyet, paylaşılan vizyon alt boyutlarında görülmüştür. Bilir ve Arslan (2016) örgütsel öğrenme algısının görev yapılan okul türüne göre anlamlı farklılaşmalar gösterdiğini bulmuşlardır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında genelinin paralel biçimde, okul türüne göre örgütsel öğrenme algısının farklılaştığı sonucunu gösteriyor olması, araştırmaların örtüştüğü sonucuna varmamıza imkân tanır.

3.2.5.2. Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel İklim Puanlarının ANOVA Sonuçları

Tablo 11'de yer alan bulgulara göre şunlar söylenebilir:

1. Örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma alt boyutuna ilişkin puanların, okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşma anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,45) ile ilkokullarda ($\bar{x}$=7,80), ortaokullarda ($\bar{x}$=7,25) ve liselerde ($\bar{x}$=7,97) görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındadır. Ayrıca ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,25) ile ilkokullarda ($\bar{x}$=7,80) ve liselerde ($\bar{x}$=7,97) görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındadır. [$F_{(3,550)}$=12,226, $p<0,05$].
2. Örgütsel iklimin liderlik ve etkileşim alt boyutuna ilişkin puanların, okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşma anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=8,84) ile ilkokullarda ($\bar{x}$=8,09), ortaokullarda ($\bar{x}$=7,44) ve liselerde ($\bar{x}$=8,18) görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındadır. Ayrıca ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,44) ile

ilkokullarda ($\bar{x}$=8,09) ve liselerde ($\bar{x}$=8,18) görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındadır. [$F_{(3,550)}$=9,488, p<0,05].

3. Örgütsel iklimin başarı etkenleri alt boyutuna ilişkin puanların okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşma anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=8,54) ile ilkokullarda ($\bar{x}$=7,80), ortaokullarda ($\bar{x}$=7,27) görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındadır. Ayrıca ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,27) ile ilkokullarda ($\bar{x}$=7,80) ve liselerde ($\bar{x}$=8,08) görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındadır. [$F_{(3,550)}$=10,651, p<0,05].
4. Örgütsel iklimin samimiyet alt boyutuna ilişkin puanların, okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3,550)}$=1,559, p>0,05].
5. Örgütsel iklimin çatışma alt boyutuna ilişkin puanların okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşma ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$=7,47) ile anaokullarında ($\bar{x}$=8,26) ve liselerde ($\bar{x}$=8,10) görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındadır. [$F_{(3,550)}$=3,453 , p<0,05].

Araştırma hipotezlerinden H_{10} hipotezi (okul türü değişkenine göre örgütsel iklim puanları farklılık gösterir) örgütsel iklimin, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, çatışma alt boyutlarında kabul edilmiştir. Samimiyet alt boyutunda ise H_0 yani yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel iklim algıları üzerinde kıdem değişkeninin farklılaştırıcı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Farklılaşmanın olduğu demokratiklik ve okula adanma alt boyutu için etki büyüklüğü η^2 (eta kare) değeri ise 0,06 olarak, liderlik ve etkileşim alt boyutu için etki büyüklüğü η^2 (eta kare) değeri 0,04 olarak, başarı etkenleri alt boyutu için etki büyüklüğü η^2 (eta kare) değeri 0,05 ve çatışma alt boyutu içinse etki büyüklüğü η^2 (eta kare) değeri 0,01 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlara göre

anaokullarında görev yapan öğretmenler okul iklimini daha demokratik algılamaktadırlar, anaokullarında az öğretmenin çalışıyor olması sebebiyle kararlara katılımın üst düzeyde sağlanıyor olması bu durumun sebebi olarak düşünülebilir. Liderlik ve etkileşim alt boyutunda ise en düşük ortalamaya ortaokullarda görev yapan öğretmenler sahiptir. Başarı etkenleri alt boyutunda en yüksek ortalamalar anaokullarında görev yapan öğretmenlere aittir. Çatışma alt boyutuna ilişkin puanlarda en yüksek ortalamalar anaokullarında görev yapan öğretmenlere aittir fakat ters kodlanmış maddelere ait olduğundan bu durum çatışmanın düşük düzeyde olması şeklinde yorumlanmalıdır.

Örgütsel iklim algısının görev yapılan okul türüne göre farklılaşmasını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa, Okar (2018) örgütsel iklim algısını müdür ve öğretmen davranışları alt boyutları bazında ele almış ve araştırmasını farklı türde liseler üzerine yapmıştır. Okar'a (2018) göre destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışı algıları görev yapılan okul türüne göre farklılık göstermektedir. Destekleyici müdür davranışı algısı fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, güzel sanatlar liseleri, spor ve teknik liselerinde görev yapan öğretmenler ile Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler arasında farklılaşmaktadır. Teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin emredici müdür davranışı algısı Anadolu liselerinde görev yapanlara göre yüksektir. Samimi öğretmen davranışı algısı ise teknik liselerde daha düşük olarak analiz edilmiştir. Sertel (2019) örgütsel iklim algısının görev yapılan okul türüne göre farklılaştığı sonucunu bulmuştur. Sertel'e (2019) göre liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel iklim algısına ilişkin puanları ilkokul ve ortaokullara göre daha düşüktür. En yüksek ortalamalar ise ilkokullarda görev yapan öğretmenlere aittir. Örgütsel iklim algısının doğrudan okul türü açısından incelendiği araştırma sonuçları kısıtlıdır. Küçük (2008) örgütsel iklim algısını sadece meslek liseleri açısından incelemiştir. Şahin (2005) ilkokul öğretmenleri açısından örgütsel iklimi incelemiştir. Kıldiş (2019) ise sadece özel okullar açısından örgütsel iklim algısını ele almıştır. Fakat bu üç araştırmada farklı okul türleri ile karşılaştırmalara yer verilmemiştir.

3.2.6. Medeni Durum Değişkeni

Bu başlık altında medeni durum değişkenine göre katılımcıların örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak üzere yapılan T-Testi sonuçları tablolaştırılmıştır. Medeni durum dağılımı puanları normal dağılım gösterdiğinden parametrik test tercih edilmiştir. Hipotez 11 ve hipotez 12'nin sınanması amacıyla yapılan analiz sonuçları şu şekildedir:

Tablo 12: Medeni Durum Değişkenine Göre ÖÖ ve Öİ Puanlarının T-Testi Sonuçları

	Boyutlar	*Medeni Durum*	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	*t*	*p*
Örgütsel Öğrenme	Takım Halinde Öğrenme	Evli	401	7,86	1,75	3,464	0,001*
		Bekar	153	7,27	1,87		
	Zihni Modeller	Evli	401	7,10	1,93	1,465	0,143
		Bekar	153	6,83	1,84		
	Paylaşılan Vizyon	Evli	401	7,68	1,70	1,018	0,309
		Bekar	153	7,51	1,78		
	Kişisel Hakimiyet	Evli	401	8,35	1,45	0,354	0,723
		Bekar	153	8,30	1,50		
Örgütsel İklim	Demokratiklik ve Adanma	Evli	401	7,87	1,57	1,671	0,095
		Bekar	153	7,62	1,57		
	Liderlik ve Etkileşim	Evli	401	8,08	1,77	1,072	0,284
		Bekar	153	7,90	1,78		
	Başarı	Evli	401	7,96	1,58	2,903	0,004*
		Bekar	153	7,51	1,70		
	Samimiyet	Evli	401	7,77	1,63	2,556	0,011*
		Bekar	153	7,37	1,70		
	Çatışma	Evli	401	7,94	1,92	0,765	0,445
		Bekar	153	7,79	2,06		

Tablo 12'de medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanlarının t- testi sonuçlarına yer verilmiştir. Aşağıda bulgular sırasıyla incelenmiştir.

3.2.6.1. Medeni Durum Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme Puanlarının T-Testi Sonuçları

Tablo 12'de yer alan bulgulara göre şunlar söylenebilir:

1. Örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme alt boyutuna ilişkin puanların, medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır (t=3,464; p=0,001<0,05).
2. Örgütsel öğrenmenin zihni modeller alt boyutuna ilişkin puanların, medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (t=1,465; p=0,143>0,05).
3. Örgütsel öğrenmenin paylaşılan vizyon alt boyutuna ilişkin puanların, medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (t=1,018; p=0,309 >0,05).
4. Örgütsel öğrenmenin kişisel hakimiyet alt boyutuna ilişkin puanların, medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (t=0,354; p=0,723>0,05).

Araştırma hipotezlerinden H_{11} hipotezi (medeni duruma göre örgütsel öğrenme puanları farklılık gösterir), örgütsel öğrenmenin sadece takım halinde öğrenme boyutuna göre doğrulanmış, diğer boyutlarda ise reddedilmiştir. Diğer boyutlar olan zihni modeller, paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyette ise H_0 yani yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Takım halinde öğrenme alt boyutuna ilişkin puanlar incelendiğinde evli öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}$=7,86) bekar öğretmenlerin ortalamalarına göre ($\bar{x}$=7,27) anlamlı düzeyde düşük çıktığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere kıyasla takım halinde öğrenme algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varmamıza imkân tanır. Medeni durum değişkenine göre anlamlı çıkan tek boyut olan takım halinde öğrenme boyutuna ilişkin etki büyüklüğü değeri (Cohen d) d=0,04 olarak bulunmuştur, bu durum küçük etki olduğu yönünde yorumlanmalıdır.

Örgütsel öğrenme algısının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa, Keskin (2007) örgütsel öğrenme algısının medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma gösterdiği sonucunu bulmuştur. Keskin (2007) bu farklılaşmanın

örgütsel öğrenmenin vizyon geliştirme alt boyutunda görüldüğünü ifade etmiştir. Keskin'e (2007) göre bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere kıyasla vizyon geliştirme alt boyutuna ilişkin puanları daha yüksektir. Örgütsel öğrenme algısının medeni durum değişkenine göre farklılaşmasını inceleyen bir diğer araştırma Aksu'ya (2010) aittir. Aksu (2010) örgütsel öğrenme algısının medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığı sonucunu bulmuştur. Medeni durum değişkenini ele alarak yürütülen araştırma sayısı azdır. Ancak eldeki verilerden hareketle farklı araştırma sonuçlarının medeni duruma göre örgütsel öğrenme algısının değiştiği konusunda örtüşmediği söylenebilir.

3.2.6.2.Medeni Durum Değişkenine Göre Örgütsel İklim Puanlarının T-Testi Sonuçları

Tablo 12'de yer alan bulgulara göre şunlar söylenebilir:

1. Örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma alt boyutuna ilişkin puanların, medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=1,671$; $p=0,095 >0,05$).
2. Örgütsel iklimin liderlik ve etkileşim alt boyutuna ilişkin puanların, medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=1,072$; $p=0,284 >0,05$).
3. Örgütsel iklimin başarı etkenleri alt boyutuna ilişkin puanların, medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($t=2,903$; $p=0,004<0,05$).
4. Örgütsel iklimin samimiyet alt boyutuna ilişkin puanların, medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($t=2,556$; $p=0,011<0,05$).
5. Örgütsel iklimin çatışma alt boyutuna ilişkin puanların, medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla

yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (t=0,756; p=0,445 >0,05).

Araştırma hipotezlerinden H_{12} hipotezi (medeni duruma göre örgütsel iklim puanları farklılaşır) örgütsel iklimin başarı etkenleri ve samimiyet alt boyutlarına göre doğrulanmış, diğer boyutlar olan demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim ve çatışma alt boyutlarında ise H_0 yani yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Başarı etkenleri alt boyutuna ilişkin puanlar incelendiğinde evli öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}$=7,96) bekar öğretmenlerin ortalamalarına ($\bar{x}$=7,51) kıyasla daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre evli öğretmenlerin okullarda başarıyı arttırma yönünde çabalarının daha yüksek olduğu, daha fazla performans sergiledikleri, diğer öğretmenlere ve öğrencilere karşı daha destekçi tutumlarla yaklaştıkları yorumları yapılabilir. Samimiyet alt boyutuna ilişkin puanlar incelendiğinde, evli öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}$=7,77) bekar öğretmenlere ($\bar{x}$=7,37) kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum evli öğretmenlerin okuldaki iklimi daha samimi algıladıkları, öğretmenler arasındaki yardımlaşma ve dayanışma algılarının daha yüksek olduğu yorumunu yapmamıza imkân tanır. Medeni durum değişkenine göre anlamlı başarı etkenleri boyutuna ilişkin etki büyüklüğü (Cohen d) d=0,04 olarak bulunmuştur, bu sayı küçük bir etki olarak yorumlanmalıdır. Samimiyet alt boyutu etki büyüklüğü (Cohen d) d=0,03 olarak bulunmuştur, bu sayı küçük bir etki olarak yorumlanmalıdır.

Medeni durum değişkenine göre örgütsel iklim algısının farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa, Çekiç (2018) örgütsel iklimi öğretmen ve müdür davranışları alt boyutlarına göre incelemiştir. Çekiç'e (2018) göre evli öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı algısı bekar öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Emredici müdür davranışı algısına ilişkin puanlar kıyaslandığında da evli öğretmenlerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutlarına ilişkin puanlarda da evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Umursamaz öğretmen davranışı boyutunda ise farklılaşma olmadığı sonucunu bulmuştur. Örgütsel iklim algısının medeni durum değişkenine göre farklılaşmasını inceleyen bir diğer araştırma Gündüz'e (2008) aittir. Gündüz (2008) örgütsel iklim algısının medeni durum değişkenine göre anlamlı

şekilde farklılaşma göstermediği sonucunu bulmuştur. Medeni durum değişkenine göre örgütsel iklim algısını ele alan araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Fakat eldeki sonuçlardan hareketle örgütsel iklim algısının medeni durum değişkenine göre farklılaşması konusunda araştırma sonuçlarının örtüşmediği söylenebilir.

3.2.7. Görev Türü Değişkeni

Bu başlık altında görev türü, yani okullarda öğretmen ya da yönetici olarak görev yapıyor olma değişkenine göre katılımcıların örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak üzere yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları tablolaştırılmıştır. Görev türü dağılımı normal dağılım şartlarına uygunluk göstermediğinden ve görev türü değişkeni iki alt grup içerdiğinden T-testinin nonparametrik karşılığı olan Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Hipotez 13 ve hipotez 14'ün sınanması amacıyla yapılan analiz sonuçları şu şekildedir:

Tablo 13: Görev Türü Değişkenine Göre ÖÖ ve Öİ Puanlarının M.-W. U Sonuçları

	Boyutlar	*Görev Türü*	*N*	*Sıra Ort.*	*Sıra Toplamı*	*U*	*p*
Örgütsel Öğrenme	Takım Halinde Öğrenme	Öğretmen	526	278,22	146545,50	6983,5	0,639
		Yönetici	28	263,91	7389,50		
	Zihni Modeller	Öğretmen	526	272,66	143421,00	4820,0	0,002*
		Yönetici	28	368,36	10314,00		
	Paylaşılan Vizyon	Öğretmen	526	275,34	144829,50	6228,5	0,159
		Yönetici	28	318,05	8905,50		
	Kişisel Hakimiyet	Öğretmen	526	277,19	145800,50	7199,5	0,838
		Yönetici	28	283,38	7934,50		
Örgütsel İklim	Demokratiklik ve Adanma	Öğretmen	526	276,14	145251,50	6650,5	0,378
		Yönetici	28	302,98	8483,50		
	Liderlik ve Etkileşim	Öğretmen	526	274,50	144386,50	5785,5	0,051
		Yönetici	28	333,88	9348,50		
	Başarı	Öğretmen	526	273,75	143990,50	5389,5	0,015*
		Yönetici	28	348,02	9744,50		
	Samimiyet	Öğretmen	526	274,93	144612,50	6011,5	0,094
		Yönetici	28	325,80	9122,50		
	Çatışma	Öğretmen	526	274,45	144361,50	5760,5	0,047*
		Yönetici	28	334,77	9373,50		

Tablo 13'te görev türü değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanlarının Mann- Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir. Aşağıda bulgular sırasıyla incelenmiştir.

3.2.7.1. Görev Türü Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme Puanlarının Mann- Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 13'te yer alan bulgulara göre şunlar söylenebilir:

1. Örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme alt boyutuna ilişkin puanların, görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (U=6983,5; p=0,639>0,05).
2. Örgütsel öğrenmenin zihni modeller alt boyutuna ilişkin puanların, görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır (U=4820; p=0, 002<0,05).
3. Örgütsel öğrenmenin paylaşılan vizyon alt boyutuna ilişkin puanların, görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (U=6228,5; p=0,159 >0,05).
4. Örgütsel öğrenmenin kişisel hakimiyet alt boyutuna ilişkin puanların, görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (U=7299,5; p=0,838 >0,05).

Araştırma hipotezlerinden H_{13} hipotezi (görev türüne göre örgütsel öğrenme puanları farklılık gösterir), örgütsel öğrenmenin sadece zihni modeller boyutuna göre doğrulanmış, diğer boyutlarda ise reddedilmiştir. Diğer boyutlar olan takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyette ise H_0 yani yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Zihni modeller alt boyutuna ilişkin puanlar incelendiğinde öğretmenlerin ortanca değerlerinin (8,000) yöneticilerin ortanca değerlerine (9,000) göre anlamlı düzeyde düşük çıktığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum yöneticilerin öğretmenlere

kıyasla zihni modeller algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varmamıza imkân tanır.

Örgütsel öğrenme algısının görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa, Güleş ve Çağlayandereli (2012) örgütsel öğrenme algısının okullarda yönetici ya da öğretmen olarak görev yapma durumuna göre farklılaştığı sonucunu bulmuştur. Güleş ve Çağlayandereli (2012) okul yöneticilerinin öğretmenlere kıyasla örgütsel öğrenme algılarının daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Aksu (2013) da örgütsel öğrenme algısının görev türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş ve anlamlı farklılık olduğu sonucunu bulmuştur. Aksu (2013) farklı okul türleri bağlamında görev türlerini ele almıştır. Meslek liselerinde görev yapan yöneticilerin daha yüksek örgütsel öğrenme algısına sahip oldukları sonucunu bulmuştur. Örgütsel öğrenme algısını görev türü değişkenine göre inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Ancak ele alınan araştırma sonuçları değerlendirildiğinde sonuçlar arasında paralellik gözlendiği söylenebilir. Bu paralellik ise yöneticilerin örgütsel öğrenme algılarının öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu yönündedir.

3.2.7.2.Görev Türü Değişkenine Göre Örgütsel İklim Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 13'te yer alan bulgulara göre şunlar söylenebilir:

1. Örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma alt boyutuna ilişkin puanların, görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (U=6650,5; p=0,378 >0,05).
2. Örgütsel iklimin liderlik ve etkileşim alt boyutuna ilişkin puanların, görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (U=5785,5; p=0,051 >0,05).
3. Örgütsel iklimin başarı etkenleri alt boyutuna ilişkin puanların, görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla

yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır (U=5389,5; p=0,015<0,05).

4. Örgütsel iklimin samimiyet alt boyutuna ilişkin puanların, görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (U=6011,5; p=0,094> 0,05).
5. Örgütsel iklimin çatışma alt boyutuna ilişkin puanların, görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır (U=5760,5; p=0,047 <0,05).

Araştırma hipotezlerinden H_{14} hipotezi (görev türüne göre örgütsel iklim puanları farklılaşır) örgütsel iklimin başarı etkenleri ve çatışma alt boyutlarına göre doğrulanmış, diğer boyutlar olan demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim ve samimiyet alt boyutlarında ise H_0 yani yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Başarı etkenleri alt boyutuna ilişkin puanlar incelendiğinde yöneticilerin ortanca değerlerinin (9,000) öğretmenlerin ortanca değerlerine (8,000) kıyasla daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre yöneticilerin okullarda başarıyı arttırma yönünde çabalarının daha yüksek olduğu, daha fazla performans sergiledikleri, diğer öğretmenlere ve öğrencilere karşı daha destekçi tutumlarla yaklaştıkları yorumları yapılabilir. Çatışma alt boyutuna ilişkin puanlar incelendiğinde, yöneticilerin ortanca değerlerinin (9,000) öğretmenlerin ortanca değerlerine (8,000) kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum yöneticilerin okuldaki iklimi daha samimi algıladıklarını, yardımlaşma ve dayanışma algılarının daha yüksek olduğu yorumunu yapmamıza imkân tanır.

Örgütsel iklim algısının görev türüne göre farklılaşmasını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa, Kavgacı (2010) görev türü değişkenini sınıf öğretmeni ya da branş öğretmeni olma bağlamında incelemiştir ve anlamlı farklılık olduğu sonucunu bulmuştur. Bu farklılığın ise örgütsel iklimin sınırlayıcılık alt boyutunda görüldüğünü ve branş öğretmenlerinin okul iklimini daha sınırlayıcı bulduğunu söylemiştir. Arslan (2019) da okul iklimi algısını görev türü değişkenine göre incelemiş ve branşlar bakımından ele almıştır. Arslan'a (2019) göre örgütsel iklimin destekleyici ve emredici müdür davranışı boyutlarında farklılıklar vardır.

Sosyal bilimler ve fen bilimleri branşlarında görev yapan öğretmenlerin beceri grubu öğretmenlere kıyasla destekleyici müdür davranışı algıları daha düşüktür. Beceri grubu öğretmenlerin de fen bilimleri branşındakilere kıyasla müdürleri daha emredici algıladıkları sonucunu bulmuştur. Acet (2006), Tahaoğlu (2007), Gündüz (2008), Sezgin ve Kılınç (2011) ise anlamlı farklılık olmadığı sonucunu bulmuşlardır. Sonuçlar değerlendirildiğinde genel bir örtüşme ve paralellik olmadığı söylenebilir.

3.3. ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL İKLİM ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim algılarına ilişkin korelasyon analizlerine yer verilecektir. İki farklı ölçeğe verilen puanlar arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Korelasyon analizine ilişkin olarak H_{15} "Öğretmenlerin örgütsel öğrenme puanları ile örgütsel iklim puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır" hipotezi oluşturulmuştur.

Örnekleme ait iki farklı değişken değerlerine sahip olunduğunda bu iki değer arasındaki ilişkinin bulunması için korelasyon teknikleri kullanılır. Veri grupları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde hangi ölçünün kullanılacağına şu faktörlerin kontrolünün ardından karar verilir (Heiman,1996): Değişkenlerin hangi ölçek düzeyinde oldukları, değişkenlerin sürekli ya da süreksiz olma durumları, veri gruplarının doğrusal olup olmaması (Büyüköztürk v.d, 2018, s.75-76). Yapılacak olan korelasyon analizi ile iki veri dizisi arasındaki ilişkinin miktarının ve yönünün ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. İşlem sonunda korelasyon katsayısı elde edilecektir. Bu kat sayı +1 ile -1 arasında değer almakta ve "r" ile simgelenmektedir. İşlemde kullanılacak olan verilerin aynı kaynaktan elde edilmiş olması ve eşleştirilmesi önemli bir gerekliliktir. Korelasyon kat sayısı negatif ya da pozitif farklı gözetilmeden 1'e ne kadar yakın çıkarsa o derece güçlü bir ilişki olduğu sonucunu vermektedir. Buradaki negatiflik ve pozitiflik ilişkinin yönünü temsil eder. Korelasyon analizi neden sonuç ilişkisine dair bilgi vermez (Can, 2018, s.369-370). Veri dizilerine ait r katsayısı 0.30 ile 0.70 değerleri arasındaysa orta düzeyde ilişki olduğunu, 0.70'den büyük ise yüksek düzeyde ilişki olduğunu ve 0.30'dan küçük ise düşük düzeyde ilişki olduğunu söyleyebiliriz (Büyüköztürk vd., 2018, s.87).

Bu kısımda öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim algıları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlandığından hem örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim toplam ölçekleri arasındaki ilişki hem de alt boyutlara ait ilişkiler tablolaştırılmıştır. Toplam ölçeklere ilişkin veriler tablo 14'te, alt boyutlar arasındaki ilişkinin sunulmasına ilişkin verilere ise tablo 15'te yer verilmiştir. Veri grupları normal dağılım şartlarını sağladığından parametrik testlerden Pearson korelasyona ait r değerinin hesaplanmasına karar verilmiştir. Analiz sonuçları şu şekildedir:

Tablo 14: Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel İklim Puanlarına İlişkin Korelasyon Sonuçları

		Örgütsel İklim	**Örgütsel Öğrenme**
Örgütsel İklim	Pearson Korelasyon	1	,815**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	554	554
Örgütsel Öğrenme	Pearson Korelasyon	,815**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	554	554

Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

Tablo 14'te yer alan sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanları arasında anlamlı ve pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki vardır (r=0,815, p<0,01). Bu durum öğretmenlerin örgütsel iklim algılarının artması ile örgütsel öğrenme algılarının da artış gösterdiği sonucuna varmamıza imkân tanır. Alt boyutlar arasındaki ilişkiye dair sonuçlar tablo 15'te gösterilmiştir:

Tablo 15: Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel İklim Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Sonuçları

		Takım Halinde Öğrenme	Zihni Modeller	Paylaşılan Vizyon	Kişisel Hakimiyet	Demokratiklik ve Adanma	Liderlik ve Etkileşim	Başarı Etkenleri	Samimiyet	Çatışma
Takım Halinde Öğrenme	Pearson Korelasyon	1	,566**	,599**	,427**	,636**	,434**	,560**	,573**	,432**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	554	554	554	554	554	554	554	554	554
Zihni Modeller	Pearson Korelasyon	,566**	1	,724**	,386**	,587**	,650**	,570**	,467**	,442**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

	N	554	554	554	554	554	554	554	554	554
Paylaşılan Vizyon	Pearson Korelasyon	,599**	,724**	1	,473**	,632**	,570**	,559**	,471**	,442**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	554	554	554	554	554	554	554	554	554
Kişisel Hakimiyet	Pearson Korelasyon	,427**	,386**	,473**	1	,400**	,384**	,408**	,345**	,296**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	554	554	554	554	554	554	554	554	554
Demokratiklik ve Okula Adanma	Pearson Korelasyon	,636**	,587**	,632**	,400**	1	,607**	,673**	,567**	,464**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	554	554	554	554	554	554	554	554	554
Liderlik ve Etkileşim	Pearson Korelasyon	,434**	,650**	,570**	,384**	,607**	1	,586**	,487**	,456**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	554	554	554	554	554	554	554	554	554
Başarı	Pearson Korelasyon	,560**	,570**	,559**	,408**	,673**	,586**	1	,566**	,442**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	554	554	554	554	554	554	554	554	554
Samimiyet	Pearson Korelasyon	,573**	,467**	,471**	,345**	,567**	,487**	,566**	1	,468**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	554	554	554	554	554	554	554	554	554
Çatışma	Pearson Korelasyon	,432**	,442**	,442**	,296**	,464**	,456**	,442**	,468**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	554	554	554	554	554	554	554	554	554
	**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).									

1. Takım halinde öğrenme puanı ile demokratiklik ve okula adanma puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,636$).

Öğretmenlerin, takım halinde öğrenme puanı arttıkça, demokratiklik ve okula adanma puanı da artmaktadır.

2. Takım halinde öğrenme puanı ile liderlik ve etkileşim puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,434$). Öğretmenlerin, takım halinde öğrenme puanı arttıkça, liderlik ve etkileşim puanı da artmaktadır.
3. Takım halinde öğrenme puanı ile başarı etkenleri puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,560$). Öğretmenlerin, takım halinde öğrenme puanı arttıkça, başarı etkenleri puanı da artmaktadır.
4. Takım halinde öğrenme puanı ile samimiyet puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,573$). Öğretmenlerin, takım halinde öğrenme puanı arttıkça, samimiyet puanı da artmaktadır.
5. Takım halinde öğrenme puanı ile çatışma puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,432$). Öğretmenlerin, takım halinde öğrenme puanı arttıkça, çatışma puanı da artmaktadır.
6. Zihni modeller puanı ile demokratiklik ve okula adanma puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,587$). Öğretmenlerin, zihni modeller puanı arttıkça, demokratiklik ve okula adanma puanı da artmaktadır.
7. Zihni modeller puanı ile liderlik ve etkileşim puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,650$). Öğretmenlerin, zihni modeller puanı arttıkça, liderlik ve etkileşim puanı da artmaktadır.
8. Zihni modeller puanı ile başarı etkenleri puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,570$). Öğretmenlerin, zihni modeller puanı arttıkça, başarı etkenleri puanı da artmaktadır.

9. Zihni modeller puanı ile samimiyet puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p≤0,01). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır (r=0,467). Öğretmenlerin, zihni modeller puanı arttıkça, samimiyet puanı da artmaktadır.
10. Zihni modeller puanı ile çatışma puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p≤ 0,01). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır (r=0,442). Öğretmenlerin, zihni modeller puanı arttıkça, çatışma puanı da artmaktadır.
11. Paylaşılan vizyon puanı ile demokratiklik ve okula adanma puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p≤ 0,01). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır (r=0,632). Öğretmenlerin, paylaşılan vizyon puanı arttıkça, demokratiklik ve okula adanma puanı da artmaktadır.
12. Paylaşılan vizyon puanı ile liderlik ve etkileşim puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p≤ 0,01). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır (r=0,570). Öğretmenlerin, paylaşılan vizyon puanı arttıkça, liderlik ve etkileşim puanı da artmaktadır.
13. Paylaşılan vizyon puanı ile başarı etkenleri puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p≤ 0,01). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır (r=0,559). Öğretmenlerin, paylaşılan vizyon puanı arttıkça, başarı etkenleri puanı da artmaktadır.
14. Paylaşılan vizyon puanı ile samimiyet puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p≤ 0,01). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır (r=0,471). Öğretmenlerin, paylaşılan vizyon puanı arttıkça, samimiyet puanı da artmaktadır.
15. Paylaşılan vizyon puanı ile çatışma puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p≤ 0,01). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır (r=0,442). Öğretmenlerin, paylaşılan vizyon puanı arttıkça, çatışma puanı da artmaktadır.
16. Kişisel hakimiyet puanı ile demokratiklik ve okula adanma puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p≤ 0,01). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır (r=0,400).

Öğretmenlerin, kişisel hakimiyet puanı arttıkça, demokratiklik ve okula adanma puanı da artmaktadır.

17. Kişisel hakimiyet puanı ile liderlik ve etkileşim puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,834$). Öğretmenlerin, kişisel hakimiyet puanı arttıkça, liderlik ve etkileşim puanı da artmaktadır.
18. Kişisel hakimiyet puanı ile başarı etkenleri puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,408$). Öğretmenlerin, kişisel hakimiyet puanı arttıkça, başarı etkenleri puanı da artmaktadır.
19. Kişisel hakimiyet puanı ile samimiyet puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,345$). Öğretmenlerin, kişisel hakimiyet puanı arttıkça, samimiyet puanı da artmaktadır.
20. Kişisel hakimiyet puanı ile çatışma puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,296$). Öğretmenlerin, kişisel hakimiyet puanı arttıkça, çatışma puanı da artmaktadır.

Tablo 15'te örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme, zihni modeller, paylaşılan vizyon alt boyutları ile örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çalışma alt boyutları arasındaki ilişkiler gösterilmiştir. Farklı alt boyutlar arasında farklı düzeylerde ve tamamında anlamlı-pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. En yüksek korelasyon kişisel hakimiyet alt boyutu ile liderlik ve etkileşim alt boyutu arasındayken ($r=0,834$), en düşük korelasyon ise kişisel hakimiyet alt boyutu ile çatışma alt boyutu arasındadır ($r=0,296$). Diğer tüm boyutlar arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca tablo 14'te öğretmenlerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme toplam puanlarına ilişkin bulgulara yer verilmiş ve bu iki değişken arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ilişki olduğu sonucu bulunmuştur ($r=0,815$). Bulgular doğrultusunda okullarda örgütsel iklim algısının artmasıyla örgütsel öğrenme algısının da artış gösterdiği söylenebilir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için hem fiziksel hem de bilişsel hazırbulunuşluğun sağlanmış olması ön şarttır. Okul iklimi kavramı okul

içerisindeki psikolojik çevreyi yansıtması yönüyle öğrenmeyi de etkiliyor olması makul bir sonuçtur. Okullarda öğretmenlerin başarıyı arttırmak adına ortaya koydukları davranışların desteklenmesi okul içi öğrenme davranışının da artacağını garantiler. Öğretmenler arası ilişkiler, samimi ve içten davranışları, okul dışında da ilişki ve iletişimi sürdürüyor olmaları ve uyumlu davranışların sergilendiği okullarda öğrenmenin de etkin bir biçimde gerçekleşecek olması düşünülebilir. Öğretmenler arasında benimsenen ortak bir vizyona sahip olunması ilişkilerin ve ortak anlayışın olduğunu söylememize imkân tanır. Takım halinde öğrenme bilincine sahip bireylerin okullarda ortaya çıkan olumlu iklimle artış göstereceği, olumlu iklimin olduğu okullarda da birlikte öğrenme güdüsünün artış göstereceği söylenebilir. Çatışmanın minimuma indirilmesi veya gelişme yönünde adım olarak kullanılabilmesi durumunda her çatışmanın sonucunda yeni ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşeceği söylenebilir.

Örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algısı ilişkisini inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa Gürfidan (2014) öğrenen okul algısının kişisel hakimiyet, zihni modeller, ortak vizyon, takım halinde öğrenme alt boyutlarının pozitif yordayıcılarının destekleyici ve yöneltici iklim olduğu sonucunu bulmuştur. Zihni modeller, ortak vizyon, takım halinde öğrenme alt boyutlarının negatif yordayıcısının ise ilgisiz iklim olduğunu analiz etmiştir. Yöneticilerin destekleyici iklim ve yöneltici iklim davranışına sahip olmasının da örgütsel öğrenme düzeyini arttırdığını saptamıştır. Bununla beraber okul yöneticilerinin ilgisiz iklim davranışlarının da örgütsel öğrenme düzeyini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Jimenez (2004) "Okullarda Örgütsel İklim ve Örgütsel Öğrenme" isimli çalışmasıyla bu ilişkiyi ele almıştır. Jimenez (2004) okullarda örgütsel iklim ile örgütsel öğrenme arasında pozitif yönlü korelasyon olduğunu analiz etmiştir. Tobin, Muller ve Turner (2006) özyeterliliğin yordayıcısı olarak örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme kavramlarını ele almışlardır. Araştırmalarının sonuçları örgütsel iklimin örgütsel öğrenmeye katılım konusunda önemli bir yordayıcı olduğu yönündedir. Elde edilen sonuçlar bağlamında örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme ilişkisinin doğrusal yönlü olduğunu ve araştırma sonuçlarının örtüştüğünü söyleyebiliriz.

3.4. NİTEL BULGULAR

Bu kısımda öğretmen ve yöneticilerin okullarda örgütsel öğrenme ve örgütsel iklime ilişkin görüşlerine yer verilecektir.

3.4.1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Öğretmen ve yöneticilere ilişkin demografik bilgiler tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 16: Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Okul Türü	Yaş	Seminer Sayısı	Kitap Sayısı	Film Sayısı
Ö1	Kadın	Lisans	Anaokulu	26-35	7-10	10+	4-6
Ö2	Erkek	Lisans	Ortaokul	26-35	7-10	10+	7-9
Ö3	Erkek	Lisans	Ortaokul	25 ve altı	7-10	10+	10+
Ö4	Kadın	Lisans	İlkokul	25 ve altı	7-10	1-3	1-3
Ö5	Kadın	Lisans	İlkokul	25 ve altı	1-3	1-3	1-3
Ö6	Kadın	Lisans	İlkokul	25 ve altı	1-3	1-3	4-6
Ö7	Kadın	Lisans	İlkokul	26-35	1-3	1-3	4-6
Ö8	Kadın	Lisans	İlkokul	25 ve altı	7-10	1-3	4-6
Ö9	Erkek	Lisans	İlkokul	36-45	7-10	1-3	4-6
Ö10	Kadın	Lisans	Ortaokul	25 ve altı	7-10	4-6	4-6
Y1	Erkek	Lisans	Ortaokul	36-45	7-10	1-3	7-10
Y2	Erkek	Lisansüstü	Ortaokul	45+	7-10	4-6	1-3
Y3	Erkek	Lisans	Ortaokul	45+	7-10	1-3	1-3
Y4	Erkek	Lisans	Anaokulu	26-35	7-10	4-6	1-3
Y5	Erkek	Lisans	İlkokul	26-35	4-6	1-3	1-3
Y6	Erkek	Lisans	İlkokul	26-35	4-6	4-6	1-3
Y7	Kadın	Lisans	Ortaokul	26-35	4-6	1-3	1-3
Y8	Erkek	Lisans	Ortaokul	26-35	7-10	1-3	1-3

Y9	Erkek	Lisans	Lise	36-45	4-6	4-6	4-6
Y10	Erkek	Lisans	Ortaokul	26-35	4-6	4-6	4-6

Tablo 16'ya göre araştırma katılımcılarının yarısı öğretmen diğer yarısı ise yöneticidir. Öğretmen katılımcıların büyük çoğunluğunu kadın öğretmenler oluştururken, yöneticilerin ise tamamına yakınının erkek olduğu görülmüştür. İlerleyen kısımlarda mülakat sorularına verilen yanıtlardaki katılımcıların tanınması amacıyla bu bölümdeki bilgilerin verilmesine gereksinim duyulmuştur. Katılımcılar arasında bir yönetici lisansüstü eğitim mezunu iken öğretmenlerin ve diğer bütün yöneticilerin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcılar farklı yaş gruplarına mensuplardır. Ancak öğretmenlerin yaşlarının yöneticilere kıyasla daha genç olduğunu bunun sebebinin ise yönetici olabilmek için mesleki kıdem şartının aranması olduğu söylenebilir. Katılımcılar anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere farklı okul türlerinde görev yapmaktadırlar. Örgütsel öğrenme ile ilgili sayılabileceğinden ve kişilerin mesleklerine ilişkin öğrenme girişimlerinin kısmen de olsa belirlenmesi amacıyla demografik bilgilerin yanı sıra öğretmenliğe ilişkin katıldıkları seminerler, konferanslar, hizmet içi eğitimlerin sayısı, öğretmenliğe ilişkin okudukları kitap sayısı ve izledikleri film sayıları sorulmuştur. En yüksek sayılar seminer/konferans/hizmet içi eğitimde iken, öğretmenliğe ilişkin okunan kitap sayılarının nispeten az olduğunu söyleyebiliriz. Bu durum kendilerini geliştirme ve mesleki bilgilerini arttırma konusundaki tutumlarına bir örnek oluşturur, diyebiliriz. Diğer katılımcılara kıyasla genç yaş olarak tanımlanabilecek grubun öğretmenlik mesleğine ilişkin daha çok film izledikleri söylenebilir.

3.4.2. Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Görüşleri

Bu başlık altında öğretmen ve yöneticilerin örgütsel öğrenme kavramı ve boyutlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

3.4.2.1. Takım Halinde Öğrenme

Öğretmenlerin okullarında takım halinde öğrenme fırsatlarının olup olmadığı sorulmuş, var ise örneklendirmeleri istenmiştir. Bu amaçla sorulan soruya yanıtlar şu şekildedir:

> *"Takım halinde öğrenme fırsatları gerçekleşiyor ama bu sürekli olmuyor, örneğin belirli gün ve haftalardan yerli malı haftası etkinliklerinde sınıfları birleştirip ortak çalışmalar yapmaya çalışıyoruz (Ö1)", "Ortak konu üzerinde herkes düşüncesini ifade ediyor, kendi düşünme ve çözüm yollarını tartışıyor birlikte öğrenme için bir fırsat olduğunu düşünüyorum (Ö2)", "Sürekli değil ama az da olsa gerçekleşiyor, öğrencilerin başarısı için bazen öğrencilerle tartışıyoruz (Ö3)", "Öğretmen arkadaşlarımla olmasa da sınıfta öğrencilerime uygulamaya çalışıyorum, onların birlikte öğrenmesi için akran eğitimini kullanmaya özen gösteriyorum, iyi bilen bir arkadaşından öğrenmesi çok yararlı (Ö4)", "Tüm okul arkadaşlarımla öğrenme fırsatları gerçekleşmiyor, bazen zümre arkadaşımla bazı konuları tartışırım sadece (Ö5)", "Maalesef gerçekleştiğini söyleyemem, aynı branş arkadaşlarla fikir alışverişi yaptığımız zamanlar oluyor sadece (Ö6)", "Seminer dönemlerinde gerçekleşiyor, belli konular üzerinde (Ö7)", "Evet gerçekleştiğini söyleyebilirim, Yeşilay haftasında okulu bilgilendirmeye gelen ekiplerle aramızda fikir alışverişi oldu, karşılıklı öğrenmeler yaşadık (Ö8)", "Okulumuzda takım halinde öğrenme fırsatı gerçekleşmemektedir (Ö9)", "Takım halinde öğrenme fırsatları gerçekleşmiyor (Ö10)".*

Verilen yanıtlar doğrultusunda öğretmenlerin tüm okulu kapsayan, bütün personeli içine alarak gerçekleşen öğrenme fırsatları yaşamadıkları söylenebilir (Ö9, Ö10). Öğretmenlerin birçoğu sadece kendi zümreleriyle fikir alışverişlerinde bulunduklarını söylemiş (Ö5, Ö6), bir kısmı da seminer dönemlerini örnek göstermiştir (Ö7). Belirli gün ve haftalardaki ortak çalışmalar da takım halinde öğrenme fırsatı olarak değerlendirilmiştir (Ö1, Ö8).

Yöneticilerin takım halinde öğrenme fırsatlarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

> "*Diğer idareci arkadaşlarımda birlikte gerçekleşiyor, belli konular üzerinde toplantılar, beyin fırtınası uygulamaları yapıyoruz (Y1)", "Belirli gün ve*

haftalardan bazılarında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin beraber öğrendikleri etkinlikler yapılıyor örneğin 7 tema 7 peygamber etkinliğinde öğrenciler gruplara ayrılıp bilgilendirici sunumlar yaptılar (Y2)", "Seminer dönemlerini örnek verebilirim, kapsayıcı eğitim üzerinde çalışıyoruz (Y3)", "Evet okul idaresi olarak elimizden geldiğince bütün okulu kapsayan etkinlikler planlıyoruz (Y4)", "Evet gerçekleşiyor, seminer dönemlerinde öğretmenler bir araya geliyor, alanlarıyla ilgili yaptıkları araştırmaları birbirlerine aktarıyorlar. Bu konular üzerinde tartışıyorlar ve yeni öğrenmeler gerçekleşiyor (Y5)", "Evet okulumuzda bilgi sahibi olunması gereken konularla ilgili kişilerin açıklamaları dinlenir, toplantılar yapılır (Y6)", "Eğitim öğretim sürecinden ziyade seminer dönemlerinde gerçekleştiğini söyleyebilirim, çeşitli konularla ilgili öğretmenler zümreleriyle çalışabiliyor (Y7)", "Seminer dönemlerini örnek gösterebilirim ayrıca teknolojiyi kullanarak Whatsapp gruplarından tartışmalar ve öğrenmeler gerçekleşiyor (Y8)", "TUBİTAK ve bilimsel projelerle takımlar oluşturularak birlikte öğrenme çalışmaları yapıldı (Y9)", "Seminer dönemlerinde seminer çalışmalarıyla takım halinde öğrenme fırsatları oluyor (Y10)".

Yönetici görüşleri incelendiğinde takım halinde öğrenmeyi sadece diğer idarecilerle sınırlı tutan görüşlerin (Y1, Y4) yanı sıra, öğretmenlerde olduğu gibi seminer dönemlerini örnek veren görüşlerin (Y3, Y5, Y7, Y8 Y10) olduğu söylenebilir. Zümre öğretmenlerin çalışmaları (Y7) örnek gösterilmiş, takım halinde öğrenmenin belirli gün ve haftalar etkinliklerinde (Y2) gerçekleştiğini söylemişlerdir.

3.4.2.2. Ortak Vizyon

Öğretmenlerin okullarında ortak vizyona sahip olup olmadığı sorulmuş, var ise yararlarından bahsetmeleri istenmiştir. Bu amaçla sorulan soruya yanıtlar şu şekildedir:

"*Okulumuz bölgesi içerisinde okul öncesi eğitim standartlarına uygun bir eğitim vermek ortak vizyonumuzdur, ortak vizyon eğitimin kalitesini arttırır ve amaca daha çabuk ulaşılmasını sağlar (Ö1)", "Öğrenci başarısının arttırılması en önemli vizyonumuzdur, ortak vizyonun yararı iş bölümü ile*

gelen başarıdır (Ö2)", "Ortak vizyonumuz öğrencilerin iyi bir insan ve iyi bir meslek sahibi olmasını sağlamaktır (Ö3)", "Ortak vizyonumuz öğrencilerimize mutlu bir eğitim ortamı sağlayabilmektir (Ö4)", "Öğrencilerin öğrenebilmesi ve gelişimlerini sağlayabilecekleri en iyi ortamın oluşturulması içi çabalamaktır. Ortak vizyonla hareket etmek iş birliği için oldukça yararlıdır (Ö5)", "Ortak vizyonumuz öğrenci için kendini ifade edebileceği, rahatça öğrenebileceği, gelişimini destekleyen bir ortam oluşturmak (Ö6)", "Topluma, ailesine, kendisine faydalı bireyler yetiştirmek ortak vizyonumuzdur. Varılacak hedefin bilinmesi süreci daha etkin kılacaktır (Ö7)", "Okulumuzda ortak vizyon olduğunu düşünmüyorum (Ö8)", "Ortak vizyonumuz başarıya ulaşmaktır. Ortak vizyonla herkesin üzerine düşen görevi yapmasının sağlanacağını düşünüyorum (Ö9)", "Ortak vizyonumuz kaliteyi yükseltmektir, öğrenciler arasındaki şiddeti de önlemeye çalışıyoruz. Faydasının birlikte hareket ederek amaçlara daha kolay ulaşmak olduğunu düşünüyorum (Ö10)".

Öğretmenlerin ortak vizyona ilişkin görüşlerinde genellikle başarıyı arttırma vizyonu benimsendiği söylenebilir (Ö2, Ö9). Ortak vizyonla hedeflere daha çabuk ulaşılacağını (Ö1, Ö10, Ö7), iş birliği (Ö5) ve iş bölümünün (Ö2, Ö9) etkin bir şekilde yapılacağını da belirtmişlerdir. Okullarında ortak vizyona sahip olduklarını belirtmeyen görüşler de bulunmaktadır (Ö8).

Yöneticilerin ortak vizyona ilişkin görüşleri ise şu şekildedir:

"Ortak vizyonumuz bir önceki yıla göre başarımızı bir üst seviyeye taşımaktır. Tutum birliği hedefe ulaşmayı sağlar (Y1)", "Hijyenik bir okul ortamı sağlamalıyız, ortak vizyon çalışanların geleceğe yönelik hedeflerimizi bilmelerini sağlar (Y2)", "Kaliteli eğitim öğretim dönemi geçirmek olduğunu söyleyebilirim. Ortak vizyon eğitimde nitelik ve başarıyı aynı zamanda kaliteyi arttırır (Y3)", "Ortak vizyonumuz okulun bölgesinde okul öncesi eğitimi alanında örnek gösterilebilecek okul olmaktır. Vizyon hedeflerin net olarak belirlenmesini, yol haritasının çıkarılmasını sağlar (Y4)", "Ortak vizyonumuz vatana millete faydalı bireyler yetiştirmektir. Ortak vizyon okulda başarıyı arttırır, disiplin sorunlarını azaltır (Y5)", "Okulumuzu bölgenin en iyi okulu olarak görmek ortak vizyonumuzdur (Y6)", "Ortak vizyonumuz mutlu,

özgüvenli, kendi problemlerini çözebilen, cesaretli öğrenciler yetiştirmektir. Ortak vizyon ortak hareketi doğurur ve tutarlı yaklaşımlarla öğrenciye istendik davranışlar kazandırılır (Y7)", "Ortak vizyonumuz eğitimsel başarıyı arttırmaktır. Tüm personelin aynı amaca kilitlenmesini sağlar, etkili bir yöntemdir (Y8)", "Amacımız maneviyatı yüksek üniversiteye hazırlayıcı bir okul olmaktır (Y9)", "Kendi kendine yeten, öğrenmeyi öğrenmiş, ahlaklı bireyler yetiştirmek ortak vizyonumuzdur. Ortak vizyonla insanlar bir araya gelir ortak amacın gerçekleşmesini sağlar (Y10)".

Yöneticilerin görüşleri ortak vizyonun başarıyı arttırmada araç olacağı (Y1, Y3, Y5, Y8), ortak vizyon sayesinde tutarlı davranışlar sergileneceği (Y7), iş birliği ve iş bölümünü sağlayacağı (Y1, Y2, Y7, Y8, Y10) yönündedir. Yöneticilerin tamamı okullarında benimsenen ortak bir vizyon olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

3.4.2.3. Zihni Modeller

Bu başlık altında öğretmen ve yöneticilere farklı düşünme yollarını ön gören zihni modeller boyutuna ilişkin yaşam boyu öğrenmeye yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla sorulan sorunun yanıtları yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Yaşam boyu öğrenme okullar ile sınırlı kalmayan, hayatın her alanında ve her yerde gerçekleşebilen bir kavramdır. Yaşam boyu öğrenme ile eğitim öğrenenlere yakınlaştırılır (Ö1)", "Öğrenmenin mekânı yaşı ve benzeri durumlarının olmadığı, insanoğlunun içindeki istekte olduğu sürece başarıya ulaşabilir (Ö2)", "İnsan hayatı boyunca öğrenmekten vazgeçmemeli, öğrenmeyi bırakan insan ruhen ölmüş insandır (Ö3)", "Eğitim her yerde olabilir ve yaşı yoktur, yeni bilgiler öğrenmek ve bunu uygulayabilmek insanı dinç tutar (Ö4)", "Tüm bireyler hayatlarının tüm evrelerinde bir şeyler öğrenirler ve öğrenmelilerdir. Bu öğrenme özellikle mesleki anlamda kendini güncel tutabilme açısından çok önemlidir (Ö5)", "Kişinin kendi kendini gerçekleştirebilmesine imkân tanıdığı için faydalı buluyorum (Ö6)", "Kişisel gelişim için faydalı olduğunu düşünüyorum, sadece alanımızla ilgili değil yeni bilgiler ve beceriler kazanma fırsatı sunuyor (Ö7)", "Yaşam boyu öğrenme

insana zaman ve mekân kısıtlaması sağlamadan, isteyen bireylerin her yaşta öğrenmesine imkân sağlar. Televizyonda yaşlı bir teyzenin okuma yazma öğrendiği haberini gördüm bence çok güzel ve sevindirici bir haber (Ö8)", "Dünyada bilgi her altı ayda bir ikiye katlanırken, yaşam boyu öğrenme hayatın bir parçası haline geliyor (Ö9)", "Öğrenme belli zaman dilimlerine sıkıştırılmamalıdır. Yaşam boyu öğrenmeyi çok faydalı buluyorum çünkü insan her zaman değişim halinde olmalı ve kendini geliştirmelidir (Ö10)".

Öğretmenler bireylerin yaşam boyu öğrenme ile kişisel gelişimlerini sürdürebileceğini (Ö6, Ö7, Ö10), eğitimin okulla sınırlı tutulamayacağını (Ö1, Ö2, Ö8, Ö10) ve yaşam boyu öğrenme kavramını çok önemli gördüklerini (Ö3, Ö4, Ö5, Ö9) belirtmişlerdir.

Yöneticilerin yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

"Yaşam boyu öğrenme uzun bir süreci kapsar, hayatın her aşamasında devam eder (Y1)", "Yaşam boyu öğrenme ile insan hayatını kolaylaştıracak, bireyleri mutlu edecek yeni ve faydalı bilgilere her zaman ihtiyaç duyarlar (Y2)", "Çağdaş eğitim sistemi ile yaşam boyu öğrenme konusunu önemsiyoruz, ailelerin eğitimi de bizim için çok önemli (Y3)", "İnsanın hayatının her aşamasında öğrenmeye açık olması, yeniliklere, yeni bilgilere açık ve kendini sürekli güncelleyen değişen dünyaya ayak uydurmak için değişen bilgi ve kültürlere açık olması gerekir (Y4)", "Kişinin kendini sürekli güncellemesidir. İnsan hayatı boyunca okuyarak, izleyerek, dinleyerek ve benzeri yollarla öğrenmeye devam etmelidir (Y5)", "Zamanla bütün bilgiler gelişmekte, bilimin ışığında değişmekte ve teknolojinin getirmiş olduğu sürece insan öğrenmek zorundadır (Y6)", "Yaşam boyu öğrenme örgün eğitim çağında bulunmamasına rağmen, kişinin kendini geliştirme ve başarı hazzını yaşama isteğiyle, ilgi duydukları konular hakkında eğitim almalarıdır. Kurumumuzda yer alan el sanatları kursu bunun bir örneğidir. Birçoğu kursiyer velilerimizden oluşmaktadır Mutlu ebeveynler mutlu öğrenci vizyonumuza katkı sağlamaktadır (Y7)", "Eğitim bir süreçtir, ömür boyu devam etmeli (Y8)", "Kesinlikle önemlidir, öğrenme mezara kadar devam eder (Y9)",

"İnsan sürekli gelişen bir varlıktır bu nedenle öğrenme insanın hayatında bitmeyen bir eylemdir (Y10)".

Yöneticilerin tamamı yaşam boyu öğrenme kavramını çok önemsediklerini, velilerin eğitiminin de gerekli olduğunu (Y3, Y7) ve öğrenmenin bitmeyen, devamlı olması gereken bir süreç olduğunu (Y1,Y4,Y5,Y6,Y8,Y9,Y10) belirtmişlerdir.

3.4.2.4. Kişisel Hakimiyet

Bu başlık altında öğretmen ve yöneticilerin kişisel hakimiyet kavramına ilişkin bakış açılarının ortaya çıkarılması amacıyla mesleki gelişimleri için neler yaptıklarına dair sorunun cevapları yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Çocuk gelişim kitaplarını, sosyal medyada alanımla ilgili olan sayfaları takip ediyorum. Ayrıca çocuk hikâye kitap incelemesi yaparak, çocuk kitabı yazarlarını inceliyorum (Ö1)", "Yüksek lisans yapıyorum, akademik çalışmaları inceliyorum (Ö2)", "Alanımla ilgili makaleleri inceliyorum. Branşımla ilgili yeni ve farklı kitaplar okumaya çalışıyorum (Ö3)", "Makaleleri takip etmeye çalışıyorum. Derslerde farklı ilgi çekici etkinlikler, oyunlar yaptırıyorum (Ö4)", "Alanımla ilgili kitaplar ve yazılar okumaya, çıkan eğitim fırsatlarına ilgi göstermeye çalışıyorum (Ö5)", "Eğitimlere katılmaya çalışıyorum, aklıma takılan bir konu olduğunda araştırma yapıyorum (Ö6)", "Kitap okuyorum, film izliyorum olursa zorunlu seminerlere katılıyorum (Ö7)", "Alanımla ilgili düzenlenen eğitimlere, konferans, kongre, çalıştaylara başvuruyorum (Ö8)", "Kitapların yerini internet almış durumda. İnternetten yararlanıyorum, diğer arkadaşlarımın bilgilerinden istifade etmeye çalışıyorum (Ö9)", "Güncel teknolojileri takip ediyorum, videolar izliyorum (Ö10)".

Öğretmenlerin kendilerini geliştirme adına kitap okuduklarını (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7), bilimsel yayın ve çalışmaları takip ettiklerini (Ö2, Ö3, Ö4, Ö8), internet olanakları ve sosyal medyadan yararlandıklarını (Ö1, Ö9, Ö10), farklı eğitim imkanlarından yararlandıklarını (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7) belirttikleri görülmektedir. Ayrıca bir öğretmen de kendini geliştirmek için lisansüstü eğitim aldığını (Ö2) belirtmiştir.

Yöneticilerin görüşleri ise şu şekildedir:

"Alanımla ilgili seminer ve konferansları takip ederim, kitap okurum. Hatalardan ders alıp olumlu yönleri arttırmak da önemlidir (Y1)", "Uzaktan eğitimler alıyorum ve hizmet içi seminerlere katılıyorum (Y2)", "Yenilikleri takip etmeye çalışıyorum, fırsat buldukça seminerlere katılmak istiyorum (Y3)", "Çeşitli seminerlere ve kurslara katılıyorum, kurum yönetimi ve mevzuata dair. Kitaplar okuyorum (Y4)", "Kitap okuyorum, seminerlere ve kurslara katılıyorum (Y5)", "Hizmet içi seminerlere katılıyorum, kitap okuyorum, bilmediğim konuları araştırıyorum veya danışıyorum (Y6)", "Hizmet içi eğitimleri takip ediyorum. İdarecilik insan ilişkilerinde başarılı olmayı gerektiriyor. Bunun için ücretli bazı eğitimlere katılıyorum, deneyimsel tasarı atölyesi gibi. Aynı zamanda zorunlu girmek durumunda olduğum branş derslerim var. Branşımdan da kopmamak için branşımla ilgili atölyeleri takip ediyorum, gökyüzü atölyesi gibi (Y7)", "Bilgi- teknolojileri takip ediyorum, değişen müfredata uygun yeni nesil sorular yazıyorum, bilgi paylaşım sitelerini takip ediyorum (Y8)", "Yoğunluktan dolayı kitap okuma performansım düşmüş durumda, keşke eskisi gibi kitap okuyabilsem (Y9)", "Tecrübeli arkadaşlardan ve eğitici kaynaklardan yararlanıyorum. Ayrıca yaparak yaşayarak öğrenmeler gerçekleştiriyorum (Y10)".

Yöneticilerin görüşleri incelendiğinde büyük bir çoğunluğun seminer, konferans, hizmet içi eğitim ve mesleki kurslara katıldıklarını belirttikleri (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7) görülmektedir. Meslektaşları ile bilgi alışverişi yapan yöneticilerin (Y10) yanı sıra internet kaynaklarından yararlanan yöneticiler (Y8) de bulunmaktadır. Ayrıca alanlarına ilişkin kitap okuyarak bilgi edindiklerini ifade eden yöneticiler (Y5, Y4, Y6) de vardır.

3.4.3. Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel İklime İlişkin Görüşleri

Bu başlık altında öğretmen ve yöneticilerin örgütsel iklim kavramı ve boyutlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

3.4.3.1. Liderlik ve Etkileşim

Bu başlık altında örgütsel iklimin liderlik ve etkileşim boyutuna ilişkin görüşleri ortaya çıkarmak amacıyla okullarda karar verme süreçlerinin nasıl olduğuna dair sorunun yanıtlarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Genelde okul idaresi herkesin görüşünü aldıktan sonra görüşlerin değerlendirmesini yaparak ortak bir karar çıkarmaya çalışıyor (Ö1)", "Okulumuzda idareciler karar verir, diğer elemanlar ise gerçekleştirir (Ö2)", "Önce öğretmenler kendi arasında fikir birliğine varıyor, sonra idare ile öneri paylaşılıyor, topluca yapılmıyor (Ö3)", "Zümre arkadaşlarla kararlaştırdıktan sonra müdür ve müdür yardımcısına danışıyorum (Ö4)", "Okulun tüm personeli fikir alışverişinde bulunarak karar vermektedir (Ö5)", "Herkesin fikri alınmaya çalışılıyor (Ö6)", "Herkesin fikri alınarak ortak bir karara varılıyor (Ö7)", "Biz bir üstümüz müdür yardımcımıza konuyu iletiyoruz, o da müdür beye durumu iletiyor ve çoğunluğun kararına uyulup karar verme gerçekleşiyor (Ö8)", "Okul idaresi kararları tek başına verir (Ö9)", "Herkes için ortak bir yol bulunarak karar verilmeye çalışılır (Ö10)".

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde kararların ortak fikir alışverişi sonucunda alındığını belirten görüşlerin (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10) yanı sıra idarecilerin karar alıp diğer personelinde uyguladığına ilişkin görüşler (Ö2, Ö9) de vardır. Bazı öğretmenler belirtmese de hiyerarşik yapının korunarak bir üstteki kişiye iletildiği görüşleri (Ö3, Ö4, Ö8) de bulunmaktadır.

Yöneticilerin görüşleri ise şu şekildedir:

"Paydaşların yani veli, öğretmen, öğrenci görüşleri alınarak kurum adına yararlı olacak şekilde en doğru yol bulunmaya çalışılır (Y1)", "Demokratik bir lider modeliyle karar alma süreçlerini yönetirim (Y2)", "Karar alınırken yönetim kurulu kararları ve öğretme kurul kararı göz önünde bulundurulur (Y3)", "Genellikle öğretmen arkadaşlarla toplantı yapıp herkesin fikrini söylemesinin sağlanması ve ortak noktada birleşmeye çalışarak kararlar alınıyor (Y4)", "İdareciler olarak kendi aramızda tartışıyoruz, fikirlerimizi söylüyoruz. Bazı konularda öğretmenlerin fikirlerini alıyoruz. Daha sonra ortak bir karara varıyoruz (Y5)", "Öncelikle ihtiyaç

analizi yapılıyor, ihtiyacın önceliği belirleniyor. Daha sonra ortak karar alınarak yerine getiriliyor (Y6)", "Bazı konularda özellikle öğretmenlerin tepkisel yaklaşacağını düşündüğümüzde karar verme sürecine öğretmenleri tamamı ile dahil ediyoruz. Örneğin çay ücretlerinin toplanması esnasında. Bazı süreçlerde öğretmenler kendilerinde fazladan iş yükü hissediyorlar. Günlük planları örnek verebilirim. Bu gibi bir konuda resmi yazı çıkarıyoruz, yönetmelik ve ilgili maddeler dayanak gösterilerek imza karşılığı duyuruluyor. Bir nevi emir özelliği taşıyor (Y7)", "Tüm yönetimin ortak kararları uygulanıyor (Y8)", "Öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınarak müdür ve idareciler karar veriyor (Y9)", "Okul idarecileri ve ilgili kişiler bir araya gelerek ortak bir karar verme süreci gerçekleşiyor (Y10)".

Yöneticilerin görüşleri incelendiğinde okuldaki tüm personel ile ortak karar alındığını ifade eden görüşlerin (Y1, Y2, Y3, Y4, Y6) yanı sıra idarecilerin karar alıp uygulanmasını beklediklerini ifade eden görüşler (Y8, Y10) de vardır. Karar alma süreçlerinin kararın niteliğine göre personelin katılımının değişiklik gösterdiğini ifade eden yöneticinin (Y5, Y7) yanı sıra öğrenci ve veli görüşlerinin de göz önüne alındığını belirten görüşler (Y1, Y9) de bulunmaktadır.

3.4.3.2. Samimiyet

Örgütsel iklimin samimiyet alt boyutunun örneklenmesi amacıyla sorulan okul dışı etkinlikler sorusuna verilen yanıtlar bu başlık altında incelenecektir. Öğretmenlerin yanıtları şu şekildedir:

"Bazen öğrenciler bazen de öğretmen arkadaşlarla sinema, tiyatro etkinlikleri yapılıyor. Öğrencilerimizi kütüphane ve doğa gezilerine götürmeye çalışıyoruz (Ö1)", "Bazen fuarlara katılırız, kitap okuma etkinlikleri yaparız. Dışarda buluşmalar gerçekleştiririz (Ö2)", "Yöresel geziler yaparız. Çocuklarla ise ev ziyaretleri gerçekleştiriyoruz (Ö3)", "Sinema etkinlikleri yaparız (Ö4)", "Daha çok öğrenciler bazında oluyor, her ay sınıflardan belli öğrenciler ile geziler düzenliyoruz (Ö5)", "Ayın konusuna uygun olarak öğrencileri geziye çıkarıyoruz, farklı öğretmen arkadaşların katılımı oluyor (Ö6)", "Okul dışı herhangi bir etkinlik yapılmıyor (Ö7)", "Geziler

düzenlemeye çalışıyoruz, öğrencilerle ise ev ziyareti etkinliklerimiz oluyor (Ö8)", "Okulumuzda okul dışı etkinlikler pek yapılmaz (Ö9)", "Sinema etkinlikleri yaparız, öğrencilerle ev ziyaretleri yapılıyor (Ö10)".

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, bazı öğretmenlerin herhangi bir okul dışı etkinlik yapılmadığını belirtirken (Ö7, Ö9) bazılarının ise sinema, geziler ve çeşitli sosyal aktiviteler gerçekleştirdiklerini belirttikleri (Ö1, Ö2, Ö4, Ö10) görülmüştür. Öğrencilerle yapılan etkinliklerin ise çoğunlukla ev ziyaretleri şeklinde planlandığını ifade eden öğretmenler (Ö3, Ö8, Ö10) de bulunmaktadır.

Yönetici görüşleri ise şu şekildedir:

"Öğretmenlerimizle beraber sıra geceleri, futbol maçları gibi etkinlikler düzenliyoruz (Y1)", "Sportif faaliyetler düzenliyoruz, aile buluşmaları ve kültürel etkinlikler düzenliyoruz (Y2)", "Geziler düzenliyoruz, sportif etkinlikler yapıyoruz (Y3)", "Çocuklarla sinema etkinlikleri düzenliyoruz, tiyatrolara gidiyoruz (Y4)", "Kahvaltı ve yemek etkinliklerimiz oluyor, sinemaya gidiyoruz (Y5)", "Yemek organizasyonları yapıyoruz, çocuklarla müze etkinlikleri gerçekleştiriyoruz (Y6)", "Öğretmenler günü etkinlikleri, piknik etkinliği yapıyoruz (Y7)", "Gezi etkinlikleri yapıyoruz. Çocukları bilim şenlikleri ve müzelere götürüyoruz (Y8)", "Konser ve seminerlere katılım çoğunlukta, sportif faaliyetler daha az gerçekleşiyor (Y9)", "Gezi sinema etkinlikleri düzenliyoruz (Y10)".

Yöneticilerin görüşleri incelendiğinde tamamının okul dışı etkinlik yapıldığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Çoğunlukla yemek, sinema, gezi, piknik gibi sosyal aktiviteler örnek gösterilmiştir (Y1, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8). Bazı yöneticilerin çocukları da kapsayan etkinlikler yaptıklarını söyledikleri (Y4, Y6, Y8) görülmektedir.

3.4.3.3. Çatışma

Örgütsel iklimin çatışma alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılmasıyla ilgili olan okullarında yaşanan çatışma durumlarını nasıl çözdüklerine dair sorulan sorunun cevapları bu başlık altında incelenmiştir. Öğretmen görüşleri şu şekildedir:

"Genel olarak toplantı düzenlenerek karşılıklı görüş alışverişi yapılarak ortak noktaya gelmeye çalışılır (Ö1)", "Karşılıklı sevgi ve saygı çerçevesinde çözülmeye çalışılır (Ö2)", "Çatışma yaşayan iki taraf da dinleniyor. Ardından olay küçükse uyarılıyor. Büyük bir olaysa disiplin işlemleri başlatılıyor (Ö3)", "Öğretmenler arasında genellikle uyum var ama öğrenciler arasında çatışma yaşandığında rehber öğretmen eşliğinde konu ele alınıyor (Ö4)", "Öğrenciler arasında yaşanıyorsa önce sınıf öğretmeni müdahale ediyor, çözüm bulunmazsa rehber öğretmene iletiliyor (Ö5)", "Öğretmenler arasında genelde problem yaşanmıyor, öğrenciler arasındaysa sınıf öğretmeni başta olmak üzere rehber öğretmen eşliğinde sorun çözülüyor (Ö6)", "Okulda herhangi bir çatışma durumu yaşandığına şahit olmadım ve yaşamadım da (Ö7)", "Rehber öğretmen sürece mutlaka dahil ediliyor. Çatışma yaşayanlar öğrencilerse veliler durumdan haberdar ediliyor (Ö8)", "Çatışmalar var fakat çözümlenemiyor (Ö9)", "Rehberlik servisi olaya dahil ediliyor, söz konusu öğrenciler ise veli ile iletişim kuruluyor (Ö10)".

Öğretmen görüşleri incelendiğinde genellikle konuşarak her iki taraf için de orta yol bulunduğunu ifade eden görüşler (Ö1, Ö2, Ö3) vardır. Öğrenciler arasında yaşanan çatışmalarda öğretmenlerin, rehber öğretmen ve veli ile irtibat kurduklarını söyledikleri (Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10) görülmüştür. Çatışmaların çözümlenmediğini ifade eden bir öğretmen görüşünün (Ö9) yanı sıra daha önce çatışma durumu içinde bulunmadığını söyleyen bir öğretmen (Ö7) de vardır.

Yönetici görüşleri ise şu şekildedir:

"Konuşarak doğru yol bulunmaya çalışılır, hatalar var ise de karşılıklı düzeltilmesi beklenir (Y1)", "Öncelikle çatışma yaratacak durumlardan kaçınırız, çatışma varsa da tarafları yargılayıcı bir dille değil de dinleyip anlayarak çatışmaları çözeriz (Y2)", "Çok sık yaşanmaz ancak oluşursa ortak yolu bulmaya çalışırız (Y3)", "Yaşanan çatışmalarda herkesin memnun olacağı ortak noktaya getirmeye çalışarak uzlaşma sağlamaya odaklanırız. Uzlaşma sağlanamadığı taktirde okul idaresinin veya çoğunluğun görüşüne göre hareket ederiz (Y4)", "Öncelikle çatışmanın nedeni tespit ediliyor, daha sonra çözüm yolları üzerinde konuşuluyor. Her iki tarafında kabul edeceği bir

çözüm yolunda birleşiliyor (Y5)", "Öncelikle çatışma sonrası taraflar yatıştırılıyor. Çatışmaya neden olan kaynak objektif bir şekilde araştırılıyor. Kaynak yok edilebiliyorsa edilir. Edilmezse de orta yolda anlaşırız (Y6)", "Genelde çatışma yaşayan kişilerin yakınlarının uzlaşmacı tutumu ile çözülüyor. Şikâyet ve resmi prosedüre başvurma ise en son çare (Y7)", "Resmi süreçleri işe koşarak çözeriz (Y8)", "Konunun nedeni bulunmaya çalışılır. Ortak yol bulunarak çözüme ulaşılır (Y9)", "Çatışma yaşayan bireyler bir araya getiriliyor, öğrenci söz konusu ise aileler de çağırılıyor. Çatışma nedeni olan durumlar çözüme kavuşturuluyor (Y10)".

Görüşler incelendiğinde orta yolu bularak uzlaşmacı tavırla çatışmaları çözdüklerini ifade eden yönetici görüşleri (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y9, Y10) çoğunluktadır. Bunun yanı sıra resmi süreçleri ve prosedüre başvurulduğunu ifade eden görüşün (Y8) yanında çatışmalardan kaçındıklarını belirten görüş (Y2) de bulunmaktadır.

3.4.3.4. Başarı Etkenleri

Öğretmen ve yöneticilerin okullarındaki başarıyı arttırmak adına ne tür girişimlerde bulunduklarına ilişkin sorunun yanıtları bu başlık altında incelenmiştir. Öğretmenlerin yanıtları şu şekildedir:

"Anaokulunda görev yaptığım için aile katılımlarını özellikle önemsiyorum. Ayrıca çeşitli sosyal etkinlikler yapılıyor (Ö1)", "Öğrencilerin okula devamı sağlanır, öğrencilere ek kaynak temin edilir. İhtiyaç duydukları halde öğrencilerimin her türlü gereksinimini karşılarım (Ö2)", "Öğrencilere koçluk çalışmaları yapılıyor, çalışma programları uygulanıyor (Ö3)", "Derslerimi olabildiğince etkili ve verimli işlemeye çalışıyorum (Ö4)", "Öğrenci başarılarını arttırmak için pano çalışmaları yapıyoruz, veli seminerleri düzenliyoruz. Bu konuda sınıf seminerleri düzenliyoruz. Bireysel görüşmeler yapıyoruz (Ö5)", "Öğrencilerle görüşüp bireysel çalışmalarla yardımcı oluyoruz. Daha sonra sınıf etkinlikleri ile verimli ders çalışma seminerleri yapıyoruz. Öğrenci velilerini de bilgilendiriyoruz (Ö6)", "Tecrübeli öğretmenlerin fikirlerinden faydalanırım, öğrenci ve veli

ilişkilerine özen gösteririm. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak süreci ilerletirim (Ö7)", "Öğrencilerde rekabet ortamı oluşturup yarış halinde öğrenmelerini sağlıyoruz (Ö8)", "Herkes kendi başarısını arttırabilirse, okulun başarısının artacağı kanaatindeyim (Ö9)", "Öğrencileri ödüllendirerek onları derse daha ilgili hale getirmeye çalışıyorum. Etkinlikler yapıp ilgilerini toplamaya çalışıyorum (Ö10)".

Yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun başarıyı arttırmak adına olumlu girişimlerde bulunduğu söylenebilir. Destekleyici ve yardımcı tutumla öğrencilerini desteklediklerini söyleyen görüşlerin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10) çoğunlukta olmasının yanı sıra rekabet ortamı oluşturarak başarı elde edeceğini düşünen öğretmen görüşü (Ö8) de bulunmaktadır.

Yönetici görüşleri ise şu şekildedir:

"Sıklıkla deneme sınavları yapıyoruz. Sonrasında bu sınavları analiz ederek önceki sınavla kıyaslıyoruz. Öğrenci başarısını bu yolla arttırmaya çalışıyoruz (Y1)", "Rutin deneme sınavlarımızın yanında koçluk sistemi uyguluyoruz ve rehberlik hizmetleri veriyoruz (Y2)", "Okul aile iş birliğini önemsiyoruz. Ayrıca çeşitli eğitim faaliyetleri yapılıyor. Deneme sınavları ve koçluk yöntemleri uygulanıyor (Y3)", "Teknolojiyi kullanmak istiyoruz ancak diğer okullara verilen akıllı tahtalar bağımsız anaokullarına verilmediği için zorlanıyoruz. Sosyal, kültürel, aile katılımı çalışmaları yapıyoruz. Gerektiğinde tüm okulun katılacağı etkinlikler planlıyoruz (Y4)", "Teknoloji kullanımı için öğretmen ve öğrencileri teşvik ediyoruz. Sportif sanatsal faaliyetler düzenliyoruz (Y5)", "Yarışmalar düzenleniyor, teknolojiyi verimli kullanmalarını sağlıyoruz. Sportif ve sanatsal etkinlikler yapıyoruz (Y6)", "Okul başarıları maalesef sadece sayısal verilerle ölçülüyor ve okul idarecilerine bu veriler ile dönüt sağlanıyor. Dolayısıyla öğrencilerin başarısını arttırmada denemelerde gösterdikleri başarıyı arttırmak bir nevi beklentiyi karşılıyor. Bunun için milli eğitimin yaptığı genel denemelerin yanı sıra özel denemeler de yapıyoruz. Öğrencinin gireceği sınavlara aşina olması sağlanıyor. Bunun yanında öğrencileri her türlü sportif, kültürel, sanatsal yarışmalara dahil ediyoruz. Kano, atletizm, satranç, resim yarışması gibi

alanlarda öğrencilerimiz derece alıyor. Takip ve ödüllendirmelerini yapıyoruz. Derece alamayan öğrencilerimizi de okul içinde törenlerle kendimiz ödüllendiriyoruz (Y7)", "Ölçme değerlendirmeye ağırlık veriyoruz. Verileri işleyip analiz ediyoruz. Okuma-yazma okuduğunu anlama çalışmaları tasarlıyoruz (Y8)", "Öğretmenler motive edilerek ders ve kurslardaki performansların arttırılması, sosyal faaliyetler arttırılarak öğrencinin okulu sevmesi sağlanıyor (Y9)", "Eğitim ve öğretim için uygun ortamlar oluşturuluyor, ders düzeni sağlanıyor. Düzenli aralıklarla deneme sınavları yapılıyor (Y10)".

Yöneticilerin görüşleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun okul başarısının arttırılması amacıyla düzenli deneme sınavları yaptıklarını ifade ettikleri (Y1, Y2, Y7, Y8, Y10) görülmektedir. Güncel sınav sistemi bu durumu arttıran etmenlerin başında gelmektedir. Bunun yanı sıra sportif, sanatsal ve kültürel etkinlikler düzenlediklerini ifade eden görüşler (Y4, Y5, Y6, Y7, Y9) de bulunmaktadır. Teknolojinin okul başarısını arttırılması yönünde kullanıldığını belirten görüşler (Y4, Y5, Y6) ve okul aile birliği çalışmalarını da örnek veren yöneticiler (Y3, Y4) vardır.

3.4.3.5. Demokratiklik

Bu başlık altında öğretmen ve yöneticilere sorulan örgütsel iklimin demokratiklik boyutuna ilişkin bireysel farklılıklara karşı tutumlar nasıldır sorusuna yanıt olarak verilen görüşler incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Bireysel farklılıkları olanları anlamaya çalışırlar (Ö1)", "Kendi açımdan örnek verecek olursam, öğrencilerim için farklı planlar uygulamaya çalışırım (Ö2)", "Öğrencilerim için çoklu zekâ kuramını kullanmaya çalışırım. Akıllı tahta ve çeşitli materyaller kullanarak hepsine ulaşmaya çalışırım (Ö3)", "Özel öğrencilerimiz var okulda. Onlar için bireysel öğrenme programları hazırlanıyor (Ö4)", "Bireysel farklılıklara karşı saygılı bir tutum var (Ö5)", "Okul ortamının bireysel farklılıklara karşı saygılı olduğunu düşünüyorum (Ö6)", "Bireysel farklılıklara ve kişisel ihtiyaçlara saygı gösterilir (Ö7)", "Öğretmenlerimiz ve idarecilerimiz bireysel farklılıklara saygılılar. Bazı öğrencilerde sorun yaşayabiliyoruz. Ancak çeşitli çalışmalarla

bunları aşmaya çalışıyoruz (Ö8)", "Önyargı yok. Farklılıklar saygıyla karşılanıyor (Ö9)", "Bireysel farklılıklara karşı saygılı bir tutum olduğunu düşünüyorum (Ö10)".

Görüşler incelendiğinde bütün öğretmenlerin okullarında bireysel farklılıklara karşı saygılı, anlayışlı ve destekleyici tutumlarla yaklaşıldığını belirttikleri görülmektedir. Öğrencileri için farklı çalışmalar yaptığını belirten öğretmen görüşleri (Ö2, Ö3, Ö4) de bulunmaktadır.

Yönetici görüşleri ise şu şekildedir:

"*Her bireyin özel olduğu ve farklılıkların zenginlik olduğu göz önünde bulundurularak eşitlikçi ortam oluşturmaya çalışıyorum (Y1)", "Bireysel farklılıklar hoşgörü ile karşılanır. Bireysel farklılıklardan faydalanmaya çalışırız (Y2)", "Okulumuzda baskı ve tutucu bir sistem yoktur. Herkes fikir beyanında özgürdür (Y3)", "Çok asosyal olmadığı ve diğer insanlara zarar vermediği sürece tüm öğretmen arkadaşlarımızın farklılıklarını hoşgörü ile karşılıyoruz. Diğer insanlara zarar verdiği durumda onun davranışlarını makul düzeye getirmeye çalışıyoruz (Y4)", "Herkes saygılı ve hoşgörülüdür (Y5)", "Bireysel farklılıklar saygı ve hoşgörü çerçevesinde ele alınır (Y6)", "Şanlıurfa ülkenin farklı yerlerinden gelen öğretmenler için zorunlu hizmetlerini rahatlıkla yapabileceği, sıcak ilişkiler kurabileceği bir şehir. Dolayısıyla sıklıkla farklı memleketlerden öğretmen atamaları oluyor. Farklı kültür ve bakış açılarına şahit olan bir kadro yapımız var. Tutumlar olumlu, ötekileştirme yok (Y7)", "Kendim açısından söylemem gerekirse, hoşgörülü bir bakış açısı ile yaklaşırım (Y8)", "Pozitif yaklaşım sergilenerek okulla bütünleşmesi sağlanıyor (Y9)", "Genel olarak bireysel farklılıklar saygı ile karşılanıyor (Y10)".*

Yönetici görüşleri incelendiğinde tamamının okullarında bireysel farklılıkları kucaklayan, saygı ve hoşgörü ile yaklaşan bir anlayışın hâkim olduğunu belirttikleri görülmektedir.

3.4.3.6. Genel Örgüt İklimi Algısı

Öğretmen ve yöneticilerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla okulda nasıl hissettikleri ve tayinle ayrılmayı isteyip istemedikleri sorulmuştur. Bu başlık altında bu konuya ilişkin görüşler incelenmiştir. Öğretmen görüşleri şu şekildedir:

> *"Okulda kendimi iyi hissediyorum. Şu an için ayrılmayı düşünmüyorum. Sözleşmeli öğretmen olduğum için de tayin durumum yoktur. Ayrıca okulumu seviyorum. Sadece okulun bulunduğu yerin uzak olması ve muhiti açısından dezavantajlarını yaşıyorum (Ö1)", "Okulda kendimi özel ve özgün hissediyorum ve ayrılmayı düşünmüyorum. Tayin puanıma göre şu an ki okulum gayet iyi (Ö2)", "Bürokratik işler, öğrenci kavgaları, daha iyi nasıl öğretebileceğim düşüncesi ile oldukça gergin hissederim. Okuldan ayrılmayı düşünüyorum. Okulumuzun bulunduğu yer oldukça kötü. Öğrenci ve veli profili, sosyoekonomik durum yetersiz (Ö3)", "Öğretmenler arasındaki ilişkiler veya idare arasındaki ilişkilerde herhangi bir sorun yok. Gergin bir ortam olmadığı için herkes işini hakkıyla yapmaya çalışıyor. Keyifli bir ortama sahibiz, okulumdan ayrılmayı düşünmüyorum (Ö4)", "Öğrencilerle iletişim kurarken kendimi oldukça iyi hissediyorum. Fakat bazı günler tüm işlere yetişmek oldukça zor oluyor ve kendimi yorgun, yetersiz hissediyorum. Şu an için ayrılmayı düşünmüyorum (Ö5)", "Öğrencilere zaman ayırıp, onları tanıdığım onlara fayda sağladığım için mutlu hissediyorum. Ancak bazen yoğunluktan dolayı yetişemediğim görüşmeler olduğunda yorgun ve üzgün hissediyorum, okulumdan ayrılmayı düşünmüyorum (Ö6)", "Okulda rahat hissediyorum, beni huzursuz edecek bir şey yaşamadım, şimdilik okulumdan ayrılmayı düşünmüyorum (Ö7)", "Bazen mutlu ve eğlenceli hissediyorum. Sözleşmeli öğretmen olduğum için 4 sene zarfında böyle bir düşüncem yok. Ancak daha sonrasında aileme yakın olmak için memleketime tayin istemeyi düşünüyorum (Ö8)", "Okulda sıradan hissediyorum, ayrılmayı düşünmüyorum (Ö9)", "Stresli ve yoğun hissediyorum. Görev sürem dolmadığı için şu an ayrılmayı düşünmüyorum (Ö10)".*

Öğretmen görüşleri incelendiğinde kendini iyi hissettiğini ve ayrılmayı düşünmediğini ifade eden görüşlerin (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6) yanı sıra ayrılmak isteyip de sözleşmeli olduğu için ayrılamadığını söyleyen öğretmenler (Ö8, Ö10) de vardır. Bir öğretmen (Ö3) ise okul şartlarından dolayı ayrılmak istediğini belirtmiştir.

Yönetici görüşleri ise şu şekildedir:

"Okulda mutluyum, huzurluyum kendimi güvende hissediyorum. Okulumdan memnunum ayrılmayı düşünmüyorum (Y1)", "Gergin ve baskı altında hissediyorum. Okuldan ayrılmak istiyorum. Olumsuz veli tutumları yüzünden. MEM'in aşırı baskısı da sebep (Y2)", "Sıradan bir ortam var işlerimize yöneliyoruz. Şimdilik ayrılmayı düşünmüyorum, ortamdan memnunum (Y3)", "Okulda mutlu hissediyorum. Çalışma arkadaşlarımı seviyorum. Onlar tarafından da saygı duyulduğumu biliyorum. Okuldan ayrılmayı düşünmüyorum. Çünkü okulumu ve ortamı seviyorum (Y4)", "Huzurlu ve mutlu hissediyorum. Okulumdan memnunum ayrılmayı düşünmüyorum (Y5)", "Çalışmış, yorgun ama rahat hissediyorum. Okuldan ayrılmayı düşünmüyorum (Y6)", "Okulda iyi hissediyorum, iyi hissettirmek istiyorum. Birlikte çalıştığım öğretmen arkadaşlarımın bir idareci gördüklerinde gerilip huzursuz olmalarını istemem. İşlerini zorlaştıran değil, kolaylaştıran bir tutum sergilemeye çabalarım. Bunların dönütünü alıyorum. Okulda aidiyet duygumuz baskındır. Okulu seviyorum ama zorunlu hizmetimi bitirip memleketime dönmek istiyorum. Şehir itibariyle burada kalmam için sağlam bir gerekçem yok. Zorunlu hizmetim bitince ayrılmak istiyorum (Y7)", "Okulda mutluyum, ama zorunlu görevim bitince ayrılmayı düşünüyorum (Y8)", "Öğrenci ve öğretmenlerle iletişimim iyi olduğundan ve mesleğimi sevdiğimden dolayı iyi hissediyorum. Görev sürem dolmadan okuldan ayrılmayı düşünmüyorum (Y9)", "Okulda genellikle mutlu hissediyorum, ayrılmayı düşünmüyorum (Y10)".

Yöneticilerin görüşleri incelendiğinde, çoğunluğunun okuldan memnun olup ayrılmayı düşünmediklerini ifade ettikleri (Y1, Y3, Y4, Y5, Y6) görülmektedir. Bazı yöneticilerin zorunlu görev süresinden dolayı tayin isteyemediklerini belirttikleri (Y7,

Y8) görülmüştür. Bir yöneticinin ise baskı altında hissettiğini ve ayrılmayı düşündüğünü belirttiği (Y2) görülmüştür.

Nitel veriler bir bütün olarak incelendiğinde nicel verileri destekleyen sonuçların ortaya çıktığı söylenebilir. Okulunda huzurlu hisseden, çalışma arkadaşlarıyla olumlu ilişki ve iletişim geliştirmiş olan, okul yapısını demokratik olarak algılayan öğretmenlerin; meslektaşları ile beraber öğrenme, ortak vizyona sahip olma ve kendini geliştirmek adına girişimlerde bulunduklarını söyleyebiliriz. Olumlu iklim algısının olduğu okullarda, olumlu örgütsel öğrenme ortamlarının da olduğu söylenebilir.

SONUÇLAR

Araştırma sonucu elde edilen verilerin, örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanlarının farklı değişkenler açısından ortaya çıkan sonuçlar ele alınmıştır. Elde edilen bulgular ışığında ortaya çıkan sonuçlara bu başlık altında yer verilmiştir.

Örgütsel Öğrenme Algısına İlişkin Araştırma Sonuçları

Bu başlık altında örgütsel öğrenme algısının farklı değişkenler açısından farklılaşma sonuçları incelenmiştir.

Cinsiyet Değişkeni

Örgütsel öğrenme algısının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, örgütsel öğrenmenin sadece zihni modeller alt boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Sonuçlara göre erkek öğretmenlerin zihni modeller algısına ilişkin puanları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Zihni modeller alt boyutundaki bu farklılaşma erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla zihindeki kalıplaşmış düşüncelere daha mesafeli oldukları ve yeni öğrenmelere daha açık oldukları sonucuna varmamızı sağlar. Örgütsel öğrenmenin diğer boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Öğrenim Durumu Değişkeni

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre örgütsel öğrenme algısının farklılaşıp farklılaşmadığını içeren analiz sonuçları, öğrenim durumu değişkeninin farklılaştırıcı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Sonuçlar bütünsel olarak incelendiğinde, öğrenim durumu değişkenine göre örgütsel öğrenme algısının farklılaşmadığı söylenebilir. Ön lisans, lisans veya lisansüstü eğitim düzeylerinden mezun olmak öğretmenlerin örgütsel öğrenme algısında farklılaştırıcı bir etkiye sahip değildir.

Yaş Değişkeni

Öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme alt boyutuna ilişkin puanlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. 36-45 yaş grubu öğretmenlerin takım halinde öğrenme algısı diğerlerine kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin zihni modeller alt boyutuna ilişkin puanlarında da yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu

bulunmuştur. 36- 45 yaş ve grubun en büyük yaşa sahip katılımcıları olan 46 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin zihni modeller algısı daha yüksektir. Diğer boyutlarda ise yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Sonuçlar bütünsel bir yaklaşımla incelendiğinde gruptaki 2 büyük yaş grubu olarak nitelendirilebilecek olan grupların ortalamalarının daha yüksek çıktığı görülmüştür. 36- 45 yaş grubu öğretmenlerin takım halinde öğrenme boyutuna ilişkin algıları ve zihni modeller boyutuna ilişkin algıları diğer gruplara kıyasla daha olumluyken, 46 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin sadece zihni modeller boyutuna ilişkin algıları diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksektir.

Kıdem Değişkeni

Öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme alt boyutuna ilişkin puanlarında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin takım halinde öğrenme algıları daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin zihni modeller alt boyutuna ilişkin puanlarında da kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler diğer gruplara kıyasla daha yüksek zihni modeller algısına sahiplerdir. Diğer boyutlarda ise kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşma olmadığı görüşmüştür.

Sonuçlar bütün olarak incelendiğinde, takım halinde öğrenme algısının 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum mesleği bir süredir yapıyor olma ve tecrübeli olmaları sebebiyle paylaşım konusunda daha olumlu algıya sahip olmaları şeklinde açıklanabilir. Zihni modeller algısının en yüksek olduğu grup 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yer aldıkları gruptur. Uzun süredir öğretmen olmaları ve değişen müfredatlara uyum sağlamış olmaları sebebiyle farklı düşünme yollarına açık olmaları şeklinde yorumlanabilir.

Okul Türü Değişkeni

Öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme alt boyutuna ilişkin puanlarında okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Anaokulunda görev yapan öğretmenlerin takım halinde öğrenme algıları diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin zihni modeller alt boyutuna ilişkin puanlarında

da okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin zihni modeller algısı diğer gruplara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin paylaşılan vizyon alt boyutuna ilişkin puanlarında okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Liselerde görev yapan öğretmenlerin paylaşılan vizyon algısı diğer gruplara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin kişisel hakimiyet alt boyutuna ilişkin puanlarında okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Anaokulunda görev yapan öğretmenlerin kişisel hakimiyet algıları diğer gruplara kıyasla daha yüksek bulunmuştur.

Sonuçlar bütün olarak incelendiğinde, anaokullarında görev yapan öğretmenlerin meslektaşlarıyla birlikte öğrenmeye, yeni eğitim yollarına ve düşünme biçimlerine daha açık oldukları, kendilerini geliştirmek için daha istekli oldukları yorumları yapılabilir. Anaokullarının diğer okul türlerine kıyasla öğrenci ve öğretmen sayısı bakımından daha az olmasının birlikte öğrenme ve tecrübeleri paylaşmak için kolaylaştırıcı bir etkendir, çıkarımı yapılabilir. Liselerin paylaşılan vizyon boyutunda diğer gruplara kıyasla daha yüksek algıya sahip olmaları sonucu, lise kademesinin üniversiteye öğrenci yerleştirme ve başarı elde etme vizyonunun yüksek olması sebebine bağlanabilir.

Medeni Durum Değişkeni

Öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme alt boyutuna ilişkin puanlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Evli öğretmenlerin takım halinde öğrenme algısı bekar öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Sonuçlar bütünsel olarak incelendiğinde örgütsel öğrenmenin sadece takım halinde öğrenme alt boyutu medeni durum değişkenine göre farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma evli öğretmenlerin lehinedir. Diğer boyutların ise medeni durum değişkenine göre farklılaşma göstermediği sonucu bulunmuştur.

Görev Türü Değişkeni

Öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin zihni modeller alt boyutuna ilişkin puanlarında görev türü değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Yöneticilerin zihni modeller algısı öğretmenlerin zihni modeller algısına kıyasla daha yüksektir. Sonuçlar bütünsel olarak incelendiğinde sadece zihni modeller alt

boyutunun görev türü değişkenine göre farklılık gösterdiği diğer alt boyutlarda ise farklılık olmadığı sonucu görülür. Yöneticilerin zihni modeller algılarının yüksek çıkmış olması, öğretmenlere kıyasla yeni düşünme biçimlerine daha açık oldukları yorumunun yapılmasına imkân sağlar.

Örgütsel İklim Algısına İlişkin Araştırma Sonuçları

Bu başlık altında örgütsel iklim algısının farklı değişkenler açısından farklılaşma sonuçları incelenmiştir.

Cinsiyet Değişkeni

Öğretmenlerin, örgütsel iklimin liderlik ve etkileşim alt boyutuna ilişkin puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin liderlik ve etkileşim algısı puanları kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Öğretmenlerin, örgütsel iklimin başarı alt boyutuna ilişkin puanlarında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek başarı etkenleri algısına sahiptir.

Sonuçlar bütünsel olarak ele alındığında örgütsel iklimin başarı etkenleri ve liderlik-etkileşim alt boyutu hariç diğer boyutlarında anlamlı farklılaşma olmadığı görülür. Başarı etkenleri alt boyutunda erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek çıkmış olması, okullarda öğrencilere karşı daha destekçi davrandıkları başarıyı arttırmak için daha çok çaba sarf ettikleri yorumlarını yapmamıza imkân tanır. Erkek öğretmenlerin liderlik ve etkileşim alt boyutuna ilişkin puanlarında anlamlı farklılaşma görülmesi yöneticileri daha adil algıladıkları yorumunu yapmamızı sağlar.

Öğrenim Durumu Değişkeni

Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel iklimin demokratiklik ve adanma, liderlik ve etkileşim, başarı, samimiyet ve çatışma alt boyutlarında öğrenim durumu değişkeninin farklılaştırıcı bir etkisinin olmadığı sonucu bulunmuştur. Sonuçlar bütünüyle incelendiğinde örgütsel iklim algısının ön lisans, lisans veya lisansüstü eğitim kademelerinden mezun olma durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Yaş Değişkeni

Öğretmenlerin, örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma alt boyutuna ilişkin puanlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma algısı diğer gruplara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel iklimin başarı alt boyutuna ilişkin puanlarında da yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. 36-45 yaş arası yaş grubundaki öğretmenlerin başarı algısı diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel iklimin çatışma alt boyutuna ilişkin puanlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin yer aldığı grubun çatışma algısı diğer gruplara kıyasla daha düşüktür.

Sonuçlar bütünüyle incelendiğinde, örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma boyutu ve çatışma boyutunda 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum uzun yıllardır öğretmenlik mesleğini sürdürüyor olmaları sebebiyle adanmışlıklarının yüksek olması ve belki de emekliliklerinin yakın olması sebebiyle çatışmalarda uzak duruyor olmaları sebeplerinden kaynaklanabilir. Mesleki ve yaşamsal tecrübelerinin de etkili olduğu düşünülmektedir. 36-45 yaş grubu öğretmenlerin başarı etkenleri algılarının yüksek çıkmış olması öğrencilere karşı daha destekçi tutumla yaklaşmaları ve başarıyı arttırma yönündeki çabalarının daha yüksek olmasından kaynaklanabilir.

Kıdem Değişkeni

Öğretmenlerin, örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma alt boyutuna ilişkin puanlarında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. 16 yıl ve üzerindeki kıdeme sahip öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma algısı diğer gruplara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel iklimin başarı alt boyutuna ilişkin puanlarında da kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. 16 yıl ve üzerindeki kıdeme sahip öğretmenlerin başarı algısı diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel iklimin çatışma alt boyutuna ilişkin puanlarında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. 16 yıl ve üzerindeki kıdeme sahip öğretmenlerin yer aldığı grubun çatışma algısı diğer gruplara kıyasla daha düşüktür.

Sonuçlar bütünüyle incelendiğinde, örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma boyutu ve çatışma boyutunda 16 yıl ve üzerindeki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum uzun yıllardır öğretmenlik mesleğini sürdürüyor olmaları sebebiyle adanmışlıklarının yüksek olması ve belki de emekliliklerinin yakın olması sebebiyle çatışmalarda uzak duruyor olmaları sebeplerinden kaynaklanabilir. Mesleki ve yaşamsal tecrübelerinin de etkili olduğu düşünülmektedir. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin başarı etkenleri algılarının yüksek çıkmış olması öğrencilere karşı daha destekçi tutumla yaklaşmaları ve başarıyı arttırma yönündeki çabalarının daha yüksek olmasından kaynaklanabilir.

Okul Türü Değişkeni

Öğretmenlerin, örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma alt boyutuna ilişkin puanlarında okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Liselerde görev yapan öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma algısı diğer okul türlerine kıyasla daha yüksektir. Öğretmenlerin, örgütsel iklimin liderlik ve etkileşim alt boyutuna ilişkin puanlarında da okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Anaokulunda görev yapan öğretmenlerin liderlik ve etkileşim algısı diğer gruplara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel iklimin başarı alt boyutuna ilişkin puanlarında okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Liselerde görev yapan öğretmenlerin başarı algısı diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel iklimin çatışma alt boyutuna ilişkin puanlarında okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin yer aldığı grubun çatışma algısı diğer gruplara kıyasla daha düşüktür.

Sonuçlar bütünüyle incelendiğinde örgütsel iklim algısının görev yapılan okul türüne göre farklılaştığı görülmüştür. Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik ve etkileşim ile çatışma alt boyutlarındaki ortalamaları diğer gruplara kıyasla daha yüksektir. Görev yaptıkları okulların küçük olması liderliğin ve etkileşimin daha olumlu olmasına, daha güçlü ilişki ve iletişim ağlarıyla çatışmanın da az seviyede seyretmesine sebep olmuş olabilir. Liselerde görev yapan öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma alt boyutu ile başarı etkenleri alt boyutlarındaki ortalamaları diğer

gruplara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Lise kademesinin daha çok başarı odaklı olması öğretmenlerin de başarıya ilişkin çabalarının artmasına ve öğrencileri desteklemelerine bu durumun da adanmışlık algısını arttırmış olması sebeplerine bağlanabilir.

Medeni Durum Değişkeni

Öğretmenlerin, örgütsel iklimin başarı alt boyutuna ilişkin puanlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Evli öğretmenlerin başarı algısı bekar öğretmenlere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel iklimin samimiyet alt boyutuna ilişkin puanlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Evli öğretmenlerin samimiyet alt boyutuna ilişkin algıları bekar öğretmenlere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Sonuçlar bütünüyle incelendiğinde, evli öğretmenlerin başarı etkenleri alt boyutu ve samimiyet alt boyutundaki algılarının daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Diğer boyutların ise medeni durum değişkenine göre farklılaşma göstermediği sonucu bulunmuştur.

Görev Türü Değişkeni

Öğretmenlerin, örgütsel iklimin başarı alt boyutuna ilişkin puanlarında görev türü değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Yöneticilerin başarı etkenleri alt boyutuna ilişkin algıları öğretmenlerin puanlarına kıyasla daha yüksektir. Öğretmenlerin, örgütsel iklimin çatışma alt boyutuna ilişkin puanlarında görev türü değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Yöneticilerin çatışma alt boyutuna ilişkin puanları öğretmenlerin puanlarına kıyasla daha yüksek bulunmuştur.

Sonuçlar bütünüyle incelendiğinde örgütsel iklimin başarı etkenleri ve çatışma alt boyutlarının görev türü değişkenine göre farklılık gösterdiği, diğer boyutlarda ise anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Yöneticilerin başarı etkenleri ve çatışma algıları öğretmenlere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Yöneticiler kendilerinin başarı için daha çok çaba sarf edip, çatışmaların ise alt düzeylerde olduğu algılarına sahiplerdir.

Örgütsel Öğrenme Puanları ile Örgütsel İklim Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar

Bu başlık altında öğretmen ve yöneticilerin örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanlarının korelasyonuna ilişkin sonuçlar incelenmiştir.

1. Takım halinde öğrenme puanı ile demokratiklik ve okula adanma puanı arasında anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, takım halinde öğrenme puanı arttıkça, demokratiklik ve okula adanma puanı da artmaktadır.
2. Takım halinde öğrenme puanı ile liderlik ve etkileşim puanı arasında anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, takım halinde öğrenme puanı arttıkça, liderlik ve etkileşim puanı da artmaktadır.
3. Takım halinde öğrenme puanı ile başarı etkenleri puanı arasında anlamlı bir pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, takım halinde öğrenme puanı arttıkça, başarı etkenleri puanı da artmaktadır.
4. Takım halinde öğrenme puanı ile samimiyet puanı arasında anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, takım halinde öğrenme puanı arttıkça, samimiyet puanı da artmaktadır.
5. Takım halinde öğrenme puanı ile çatışma puanı arasında anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, takım halinde öğrenme puanı arttıkça, çatışma puanı da artmaktadır.
6. Zihni modeller puanı ile demokratiklik ve okula adanma puanı arasında anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, zihni modeller puanı arttıkça, demokratiklik ve okula adanma puanı da artmaktadır.
7. Zihni modeller puanı ile liderlik ve etkileşim puanı arasında anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, zihni modeller puanı arttıkça, liderlik ve etkileşim puanı da artmaktadır.
8. Zihni modeller puanı ile başarı etkenleri puanı arasında anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, zihni modeller puanı arttıkça, başarı etkenleri puanı da artmaktadır.

9. Zihni modeller puanı ile samimiyet puanı arasında anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, zihni modeller puanı arttıkça, samimiyet puanı da artmaktadır.
10. Zihni modeller puanı ile çatışma puanı arasında anlamlı, pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, zihni modeller puanı arttıkça, çatışma puanı da artmaktadır.
11. Paylaşılan vizyon puanı ile demokratiklik ve okula adanma puanı arasında anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, paylaşılan vizyon puanı arttıkça, demokratiklik ve okula adanma puanı da artmaktadır.
12. Paylaşılan vizyon puanı ile liderlik ve etkileşim puanı arasında anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, paylaşılan vizyon puanı arttıkça, liderlik ve etkileşim puanı da artmaktadır.
13. Paylaşılan vizyon puanı ile başarı etkenleri puanı arasında anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, paylaşılan vizyon puanı arttıkça, başarı etkenleri puanı da artmaktadır.
14. Paylaşılan vizyon puanı ile samimiyet puanı arasında anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, paylaşılan vizyon puanı arttıkça, samimiyet puanı da artmaktadır.
15. Paylaşılan vizyon puanı ile çatışma puanı arasında anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, paylaşılan vizyon puanı arttıkça, çatışma puanı da artmaktadır.
16. Kişisel hakimiyet puanı ile demokratiklik ve okula adanma puanı arasında anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, kişisel hakimiyet puanı arttıkça, demokratiklik ve okula adanma puanı da artmaktadır.
17. Kişisel hakimiyet puanı ile liderlik ve etkileşim puanı arasında anlamlı, pozitif yönlü, yüksek düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, kişisel hakimiyet puanı arttıkça, liderlik ve etkileşim puanı da artmaktadır.

18. Kişisel hakimiyet puanı ile başarı etkenleri puanı arasında anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, kişisel hakimiyet puanı arttıkça, başarı etkenleri puanı da artmaktadır.
19. Kişisel hakimiyet puanı ile samimiyet puanı arasında anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, kişisel hakimiyet puanı arttıkça, samimiyet puanı da artmaktadır.
20. Kişisel hakimiyet puanı ile çatışma puanı arasında anlamlı, pozitif yönlü, düşük düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, kişisel hakimiyet puanı arttıkça, çatışma puanı da artmaktadır.

Sonuçlar bütünüyle incelendiğinde örgütsel öğrenme ve örgütsel iklimin alt boyutlarının tamamında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Kişisel hakimiyet puanı ile çatışma puanı arasında düşük düzeyde ilişki görülürken, kişisel hakimiyet puanı ile liderlik ve etkileşim alt boyutu arasında yüksek ilişki olduğu görülmüştür. Diğer tüm boyutlar arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde ilişki vardır. Toplam puanlar açısından incelendiğinde örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme puanları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Bu sonuçlar, örgütsel iklim artarken örgütsel öğrenmenin de artış gösterdiğini yorumunun yapılmasına imkân tanır.

Nitel bulgulara ilişkin sonuçların nicel bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Okulunda huzurlu hisseden, çalışma arkadaşlarıyla olumlu ilişki ve iletişim geliştirmiş olan, okul yapısını demokratik olarak algılayan öğretmenlerin; meslektaşlarıyla beraber öğrenme, ortak vizyona sahip olma ve kendini geliştirmek adına girişimlerde bulunduklarını söyleyebiliriz. Olumlu iklim algısının olduğu okullarda, olumlu örgütsel öğrenme ortamlarının da olduğu söylenebilir.

ÖNERİLER

Bu başlık altında araştırma sonuçlarına istinaden, uygulayıcılar ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler:

Uygulayıcılara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretmenlerin örgütsel iklime ilişkin samimiyet algılarının iyileştirilmesi için okulda pozitif ilişkilerin geliştirilmesi amacıyla farklı okul dışı etkinlikler planlanabilir.
2. Karara katılım ve demokratik yönetim anlayışı okullarda etkin ve yaygın hale getirilebilir, paylaşımcı liderlik konusunda yöneticiler bilgilendirilebilir.
3. Okulda meydana gelen çatışma durumları açık bir dille tartışılarak gelişim için basamak olarak kullanılabilir.
4. Öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerini paylaşabilmeleri amacıyla çeşitli toplantılar, etkinlikler düzenlenebilir.
5. Eğitim ve öğretmenlik mesleğine ilişkin öğretmen ve yöneticileri içine alan kitap okuma ve film izleme etkinlikleri/kulüpleri oluşturulabilir.
6. Okulda pozitif ve destekleyici iletişim etkin kullanılabilir, ortak paylaşımlar arttırılabilir.
7. Kişisel gelişim, ortak hedef ve vizyon belirlenmesi, okul başarısının arttırılması amacıyla düzenli toplantılar gerçekleştirilebilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler:

1. Örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim kavramları ilişkisel olarak incelenebilecek diğer örgütsel çıktılarla (örgütsel adalet, örgütsel bağlılık, iş tatmini, iş birliği, örgütsel vatandaşlık, örgütsel başarı, örgütsel zekâ, sinizm vb.) ilişkisi incelenebilir.
2. Bu araştırma devlet okullarında yürütülmüştür, özel okulları kapsayacak araştırmalar planlanabilir.
3. Bu araştırma karma desenle yürütülen fakat nicel yönüyle öne çıkan bir çalışmadır. Farklı desenlerle aynı konu hakkında nitel araştırmalar yapılabilir.
4. Örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim hakkında etkinlikleri içeren ve okulları kapsayan farklı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
5. Aynı konu hakkında farklı bölgelerde çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acarbay, Y. F. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeğinin (öğrenci formu) Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenirlik ve geçerlik çalışması.* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Acun-Kapıkıran, N. & Kapıkıran, Ş. (2011). Okul İklimi Envanteri: Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, geçerliği-güvenirliği. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 117-134.

Aksu, M. (2013). *Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Akyıldız, H. (1988). *Sosyal algı ve belirleyicileri*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi: Elâzığ.

Alıç, M. (1995). Örgütler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *1*(1), 1-40.

Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları (İstanbul ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Alridge, J. M. & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research* (19), 291–307.

Altun, S. A. & Memişoğlu, S. P. (2011). Çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin okul iklimine etkisi. *İlköğretim Online, 10*(2), 743-756.

Arastaman, G. & Balcı, A. (2013). Investigation of high school students' resiliency perception interms of some variables. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 13 (2), 922-928.

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

Argyris, C. & Schön, D. A. (1997). Organizational learning: A theory of action perspective. *Reis*, (77/78), 345-348.

Arıman, F. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Arslan, S. (2019). *Ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmen performansı arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.

Aşkun, O. (2008). Şikâyet iletilerinin örgütsel öğrenme üzerine etkisi. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 24*(1).

Atılgan, H., Demirtaş, H., Aksu, M. B., & Silman, F. (2010). İlköğretim okul yöneticilerine yönelik takım algısı ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 11*(2), 20-44.

Atik, G. & Güneri, O. Y. (2016). Ortaokul öğrencileri için okul iklimi ölçeği: Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 15(1),* 91-103.

Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: IM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık.

Aydınlı, H. İ. (2005). İş doyumunu etkileyen değişkenler ve bir uygulama. *Üçüncü Sektör Kooperatifçilik Dergisi, 149,* 62-84.

Aydoğdu, E. (2002). *İlköğretim okullarının örgütsel öğrenme kuramı açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne.

Ayık, A. & Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(49), 253-279.

Aytaç, Ö. (2004). Örgütler: Sosyolojik bir perspektif. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(1), 189-217.

Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve öğrenme (3. baskı).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bakan, İ. (2011). *Çağdaş yönetim yaklaşımları ilkeler, kavramlar ve yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.

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

Balay, R. (2012). Öğrenen örgüt algısının örgütsel bağlılığa etkisi: Özel üniversite ile devlet üniversitesi arasında bir karşılaştırma. *Eğitim bilimleri: Teori ve pratik, 12* (4), 2474-2486.

Balcı, A. (2010). *Eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayınevi.

Balcı, A. (2014). *Etkili okul-okul geliştirme. 7. Baskı*. Ankara: Pegem Akademi.

Balyer, A. & Özcan, K. (2017). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve bu iklimin öğretmenlerin iş doyumları üzerindeki etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(5), 1737-1752.*

Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı.* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Barnard, C. (1994) *The functions of executive*. *Cambridge:*Harward University Press.

Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*, Ankara: Feryal Matbaası.

Bayat, S. (2015). *Okulların örgüt ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elazığ.

Baysal, A. C. & Tekarslan, E. (1996). *İşletmeler için davranış bilimleri (İkinci baskı),* İstanbul: Avcıol Basım Yayın.

Bektaş, F. & Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(13), 1-13.

Bilir, B. & Arslan, H. (2016). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendi kurumlarına ilişkin öğrenen örgüt algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3).

Bodur, E. (2019). *Yenilikçi okul ve örgüt iklimine ilişkin öğretmen görüşleri (Bolu ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.

Bowles, M. L. (1993). The gods and goddesses: Personifying social life in the age of organization. *Organization Studies, 14, 395–418.*

Bucak, E. B. (2002). Abant İzzet baysal üniversitesi eğitim fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde ast-üst ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7), 11-27.

Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, M. E., Örücü, M. Ç. & Çok, F. (2015). Okul iklimi ölçeği lise formunun Türkçe psikometrik özellikleri. *İlköğretim Online, 14*(1), 311-322.

Bugay, A., Avcı, D., & Özdemir, S. (2018). Ebeveyn Okul İklimi Ölçeği Türkçe Formu'nun psikometrik özelliklerinin incelenmesi ve ebeveyn okul iklimi algısının cinsiyete göre belirlenmesi. *Elementary Education Online, 17* (1), 70-81.

Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik.* Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem A. Yayınları.

Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.

Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elementary Education Online, 17*(4).

Celep, C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *8*(3), 356-373.

Clark, J. (2002). *Maymuncuk, işyerinde iletişim ve politika*, Çev. Zülfü Dicleli. Ankara: MESS Yayınları.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, *111*(1), 180-213.

Colley, S. K., Lincolne, J. & Neal, A. (2013). "An examination of the relationship amongst profiles of perceived organizational values, safety climate and safety outcomes", *Safety Science,51(1): 69-76.*

Collinson V. & Cook T. F. (2016). *Örgütsel öğrenme* eğitim örgütlerinde öğrenme, *öğretme ve liderlik*, Çeviri Editörü: Murat Gürkan Gülcan. Ankara: Pegem.

Coşkun, B. P. (2008). *Yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel öğrenme düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.

Çakır, B. S. (2009). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değişime ve örgütsel değişime direnme olgularını algılamaları üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Çalık, T. (2010). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 121-128.

Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., & Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *60*(60), 555-576.

Çekiç, E. (2018). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel adalet ve örgütsel iklim arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne.

Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çetin, M. & Subaş, A. (2014). Öğrenen Okul Ölçeği'nin geliştirilmesi ve öğretmenlerinin öğrenen okula ilişkin algıların incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(1), 264-304.*

Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki: Muğla ili örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*)*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Muğla.

Daft, R. W. & Weick, K. A. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of management Review*, *9*(2), 284.

Dağlı, A. (2018). *Teoriden uygulamaya örgütsel iklim*. Ankara: Pegem Akademi.

Diş, O. (2015). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.

Doğan, S. (2011). *Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara

Doll, R. C. (1972). "*Leadership to Improve Schools"* Wortington, Ohio: Charles, A. Jones Publishing.

Durnalı, M. & Filiz, B. (2019). Delaware Okul İklimi Ölçeği öğrenci versiyonunun Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal, 27*(6), 2651-2661. Doi:10.24106/kefdergi.3513

Efil, İ. (2002). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Alfa Yayınevi.

Eğmir, E. (2012). *Okul yöneticilerinin koçluk özelliklerinin okulun öğrenen organizasyon olmasındaki etkililik düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyon.

Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Ekşi, H., Türk, T. & Avcu, A. (2017). Maryland Güvenli ve Destekleyici Okul İlkimi Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(4), 1882-1899.

Ellis, T. (1988). School climate. *NAESP Research Roundup*, 4(3), 3-6.

Ensari, H. (1998). Öğrenen organizasyon olarak okul. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,*10* (10), 97-111.

Erçetin, Ş. (2001). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erol, E. (2014). *Eğitim fakültelerinde örgütsel iklim ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişki.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.

Eröz, S. (2014). Otel işletmelerinde örgüt iklimi ve duygusal emek ilişkisi: Trakya bölgesinde bir araştırma. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, *3*(7), 198-223.

Ertekin, Y. (1978). Örgüt iklimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 11(4): 16-35.

Ertem, H. Y., & Gökalp, G. (2017). Velilerin Okul İklimi Algısı Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. A*hi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18*(2), 155-17.

Etzioni, A. (1974*). Political unification: a comparative study of leaders and forces*. NY: Krieger Publishing Company.

Feldman, D. C. (1989). "Careers in Organizations: Recent Trends and Future Directions," *Journal of Management*, 15(2), ss.135-156.

Feldman, D. C., & Arnold, H. J. (1983). *Managing individual and group behavior in organizations*. McGraw-Hill College.

Fındıkçı, İ. (1996). Öğreten okuldan öğrenen okula. *Yeni Türkiye Dergisi*. 3(7).

Fırat, M., Yurdakul, I. K. & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *2*(1), 64-85.

Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of management review*, *10*(4), 803-813.

Forehand, G. A., & Gilmer, B V. (1964). Environmental variations in studies of organizational climate. *Psychological Bulletin*, *6*, 361-382.

Garvin, D. A. (1993). Öğrenen Bir Organizasyon Kurmak. *Bizden Haberler Özel Sayısı, İstanbul*.

Gavin, J. F. (1975). Organizational climate as a function of personal and organizational variables. *Journal of Applied psychology*, *60*(1), 135.

George, D., & Mallery, P. (2010*). SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference (10. Baskı).* GEN, Boston, MA: Pearson Education, Inc.

George, J. M., & Jones, G. R. (2005). Understanding and managing organizational behavior.

Gilmer, B., (1971). *Industrial and Organizational Psychology*. Newyork: McgrawwHill Company s.27.

Gilson, L. L., Shalley, C. E., & Blum, T. C. (2001). Team and organizational attitudes as a lens and mirror impacting customer satisfaction: An empirical test in self-managed teams. *Journal of Quality Management, 6*(2), 235-256.

Gray, R. (2007). *A Climate of Success: Creating the Right Organization Climate for high performance*. Amsterdam: Elsevier/Butterworth- Heinemann.

Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *23*(2), 61-85.

Güleş, H. & Çağlayandereli, M. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları (İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 36, 182-197

Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki (Gaziantep ili örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep.

Gürfidan, R. (2014). *Okul ikliminin öğrenen okul ile ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Gaziantep.

Gürsel, M. (1998). İlköğretim okullarının ikliminin örgütsel sağlık açısından değerlendirilmesi. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri*.

Halaç, D. S. (2019) Öğrenen örgütler ve örgütsel öğrenme: kavramsal bir bakış. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *6*(5), 151-158.

Halis, M. & Uğurlu, Ö. Y. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, *10*(2), 101-123.

Halpin A. (1966) *Theory and Research in Administration*, New York, The MacMillan Co,174- 181.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Okullarda kültür ve iklim. (Çev. Ed.: S. Turan), Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 163-201.

Hoy, W.K., Tarter, J.C. & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/ healthy schools: measuring organizational climate*. CA: Sage.

Hsiao, H. & Chang, J. (2011). The role of organizational learning in transformational leadership and organizational innovation. *Asia Pacific Education Review (12).*

Huber, G. P. (1991). "Organizational learning: the contributing processes and the literatures", *Organization Science,* Vol. 2, No. 1, pp. 88-115.

Jimenez, B. M. (2004). *Organizational climate and organizational learning in schools*. (Doctoral dissertation, St. John's University (New York), School of Education and Human Services).

Joyce, B. & Showers, B. (1980). Improving inservice training: the messages of research. *Educational Leadership,* 37(5), 379–385.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.

Kahveci, G., Gülay, S. S. & Avcı, T. (2018). Öğretmenlerin okulların örgütsel narsizm düzeyleri ile okul iklimine yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, *32*(2), 1-15.

Kale, M. (2003). *Liselerin örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Kalkan, V. D. (2006). Örgütsel öğrenme ve bilgi yönetimi: kesişim ve ayrışma noktaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(16), 22-36.

Karabağ-Köse, E., & Güçlü, N. (2017). Okul müdürlerinin liderlik stilleri, okullarda karara katılım ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiler. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi KSBD*, *9*(2), 209-224.

Karabey, C. N. & İşcan, Ö. F. (2007). Örgütsel özdeşleşme, örgütsel imaj ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 21(2).

Karan, İ. (2012). *Ortaöğretim öğrencileri için Çok Boyutlu Okul İklimi Algısı Ölçeği'nin geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *15*(1-2).

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi (çev. H. Can ve Y. Bayar).* Ankara: Nadir Yayınları.

Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Keesing, R. (1974). Theories of culture, *Annual Review of Anthropology*, Vol.3, 73-97

Keskin, M.B. (2007). *Öğrenen organizasyon olma sürecinde ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Kıldiş, Ç. (2019). *Özel okullarda örgütsel iklim ve örgütsel politika algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Kılıç, F. (2009*). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyler (Bolu ili örneği).* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Kikoski, C. K., & Kikoski, J. F. (2004). *The inquiring organization: Tacit knowledge, conversation, and knowledge creation: Skills for 21st-century organizations*. CA: Greenwood Publishing Group.

Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği- yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım.

Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *17*(1), 117-139.

Korman, A. K. (1977) *Organizational behavior*, New Jersey: Prentice-Hall.

Köksal, S. (2018). *Matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul İklimi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Kurt, T., & Çalık, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *35*(157).

Kuru, S. (2007). *Muğla Üniversitesinin örgütsel öğrenme açısından incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Muğla.

Küçük, M. (2008). *Eğitim kurumlarında yöneticilerin liderlik davranışlarının örgüt iklimi üzerine ve eğiticilerin performansına etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Küçükoğlu, A. (2005). Örgütsel öğrenme ve öğrenmenin engelleri. *Milli Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 166.* http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166/index3-kucukoglu.htm (Erişim: 16.02.2020).

Kümüş, A. (1998). *Öğrenen organizasyon olarak okul* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Landy, F. J. (1990). *Psychology of work behavior*. California: Prentice-Hall Inc.

Litwin G. & Stringer R. (1968). *Motivation and organizational climate*, Boston: Harvard University Press.

Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: professional community, organizational learning and trust. *Journal of School Leadership,* 16 (5), 1–20.

Louis, M. R. (1983). *Organizations as culture-bearing milieux classies of organization theory*. Philadelphia: Hardcourt Brace Collage Publishers.

Loukas, A., Suzuki, R. & Horton, K.D. (2006) Examining School Connecyedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolesence*, 16 (3), 491-502.

Lunenberg, F. C. & Ornstein, A. C. (1991). *Educational Administration: Concepts and Practices.* California: Wadsworth Publishing Company.

Luthans, F., (1992). *Organizational Behaviour*, USA:McGraw Hill, Inc.

Malinen, O. P. & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education (60),* 144-152.

Marsick, V. C. & Watkins, K. E., (1999*). Facilitating learning organizations: Making learning count*, London: Gower Publishing Company.

Mcgill, M. & Slocum, J. W. (1993). Unlearning the organization. *Organizational Dynamics*, 22(2), 67-79.

Memduhoğlu, H. B. & Şeker, G. (2010). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 1-26.

Moran, E.T. & Vokwein, J.F. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate", *Human Relations*, 45 (1).

Morgan, C.T., (1989) *Psikolojiye giriş ders kitabı, Ed. Sibel Karakaş*, Ankara: Meteksan.

Newmann, F.M., Bryk, A.S. & Nagaoka, J.K. (2001) *Authentic Intellectual Work and Standardized Tests: conflict or coexistence?* Chicago: Consortium on Chicago School Research.

Okar, M. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel iklim algıları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Bolu.

Okkalı, M. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisinin öğretmenler tarafından algılanması* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Oskamp, S. (1972). *Social perception*. California: Brooks/Cole,

Ouchi, W. G., (1981). *Theory Z: How American business can meet the Japanese challenge (Vol. 13).* Massachusetts: Addison-Wesley.

Owens, R. D. (1987). Effects of age, education and attitudes on learning by older adults from a documentary programme. *Journal of Educational Television*, *13*(2), 95-113.

Owens, R. G. (1987). *Organizational Behaviour In Educaton*. NJ: Prentice-Hall, Inc.

Öge, S. (2001). Örgütsel etkinliğin sağlanmasında işgören-iş uyumunun ergonomik analizi. *Selçuk İletişim Dergisi*, 1(4). 107-119.

Öktem, Ş., Kızıltan, B. & Öztoprak, M. (2016). Örgütsel güven ile örgüt ikliminin örgütsel özdeşleşme, iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerine etkileri: otel işletmelerinde bir uygulama. *Journal of Business Research Turk, 8*(4), 162-186.

Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(4), 411-436.

Özdemir, F. (2006). *Örgütsel iklimin iş tatmin düzeyine etkisi: Tekstil sektöründe bir araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Özdere, M. (2017). Okul İklim Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 7*(2), 203-233.

Özer, S. (2012). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışının demografik faktörler açısından değerlendirilmesi. *EYFOR-III Eğitim Yönetimi Forumu. Nevşehir Üniversitesi*, 12-13.

Özkalp, E. & Kırel, Ç. (2001). *Örgütsel davranış*. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özmusul, M. (2013). The effect of school resources on organization climate at upper secondary schools in Turkey. *EUROPEAN ACADEMIC RESEARCH*, 7(1). 1683-1698.

Öztürk, E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Çanakkale.

Parsons, T. (1971). *Higher education as a theoretical focus. In H.Turk and R.L.Simpson (Ed.), Institutions and Social Exchange*. New York: Bob Merril Company.

Peker, Ö. (1978). *Ankara merkez liselerinin örgütsel hava açısından çözümlenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi: Ankara.

Peretz H., Hertz, R. & Kurland, H. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration 48* (1). 7-30.

Pınar, İ. (2006). Değişim yönetimi anlayışı olarak öğrenen organizasyonlar. *Öneri Dergisi, 7*(25), 29-42.

Polatcan, M. (2019). Okullarda Yenileşme İklimi Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11*(18), 364-383.

Rait, E. (1995). Against the current: Organizational learning in schools. *Images of schools: Structures and roles in organizational behavior*. CA: Corwin Press.

Samancı, S., (2006). *Örgütsel iklim ve örgütsel vatandaşlık*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyonkarahisar.

Santana P.J. & Cabrera Y.A. (2009). Clima y cultura organizacional: idos constructos para explicar un mismo fenomeno*? Decisiones Organizativas*, 296-324

Schein, E. H. (2002). Örgütsel kültür. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(3).*

Schein, E.H. (1970). *Organizational psychology*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Schein, H., E. (1965). *Organizational psychology*. Prentice-Hall Inc. United States of America.

Senge, P. M. (1990). The leader's New Work: building learning organizations. *Sloan Management Review, 32(1), 7–23.*

Senge, P., & Kim, D. H. (2013). From fragmentation to integration: Building learning communities. *Reflections*, *12*(4).

Senge, P.M. (1997) *Beşinci Disiplin Çev. İldeniz A/Doğukan.A*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Sertel, G. (2019). *Yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri ile okullardaki örgütsel iklim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.

Sezgin, F. & Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, *31*(3).

Silver, P. F. (1983). *Educational administration: Theoretical perspectives on practice and research.* NY: Harpercollins College Div.

Silverman D. (1970) *The theory of organization*. London: Heinemann.

Sönmez, H. (2018). *Okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımı ile öğretmenlerin okul iklimi algısı arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi: Eskişehir.

Sözer, M. A., Yılmaz, F. & Kasa Ayten, B. (2018). İlkokullar için Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5* (9), 31-47. doi: 10.29129/inujgse.408908

Stata, R (1989). Organizational learning: the key to management innovation. *Sloan Management Review, 30(3),* 63-74.

Stewart, D. (1979). Individual and school structural effects on African American high school students' academic achievement. *High School Journal*, 91 (2), 16-34.

Subaş, A. (2010), *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları.* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Şahin, F. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel öğrenmeyi destekleyici ve engelleyici faktörler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Şanal, E.E. (2009). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görevli akademik personelin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin görüşleri.* (Yüksek Lisans Tezi) Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Muğla.

Şentürk, C. & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(1), 29-43.

Şimşek, M. Ş., Çelik, A. & Akgemci, T. (2016). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Şimşek, M.Ş. & Kıngır, S. (2006). *Çağdaş yönetim araçlarından seçmeler.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şişman, M. (1995). Örgüt kavramının kültürel açıdan çözümlenmesi ve eğitim örgütleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 1*(1), 79-94.

Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tadik, A. (2003). *Öğrenen okul liderliği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Van.

Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi (Gaziantep ili örneği). (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Gaziantep.

Taşdemirci, E. (2009). *Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, okullarının örgüt iklimine ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.

Terzi, A. R. (2015). Üniversite öğrencilerine yönelik Okul İklimi Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(4), 111-117

Tezcan, M. (1992). *Eğitim Sosyolojisi.* (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Thampson, P. & McHugh, D. (1995). *Work organizations: critical introduction*. London: MacMillan Press.

Tobin, T. J., Muller, R. O. & Turner, L. M. (2006). Organizational learning and climate as predictors of self-efficacy. *Social Psychology of Education*, *9*(3), 301-319.

Töremen, F. (1999). *Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elâzığ.

Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(1), 185-202.

Töremen, F. (2011). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Tunalı, S. B., Gözü, Ö. & Özen, G. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması "Karma araştırma yöntemi". *Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 24(2), 106-112.

Turan, S., Karadağ, E. & Bektaş, F. (2011). Üniversite yapısı içerisinde öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 17*(4), 627-638.

Uğurlu, C. T., Doğan, S. & Yiğit, Y. Öğrenen okul ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(1), 56-66.

Usta, M. E. (2013). *Okul yöneticilerinin pozitivist ve kaos yönetim anlayışlarını benimsemelerinin kendilerinin ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elâzığ.

Usta, M. E. & Ünsal, Y. (2018). Okullarda algılanan hizmetkâr liderlik düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 8*(4), 168-184.

Usta, M. E., Demir M. Ş., Yayla, A., Taşkın N., Hastunç, Y. & Alav, Ö. (2016). Çeşitli nörobilişsel & nöropedagojik uygulama ve modalitelerin bilişsel becerilerin gelişimi üzerindeki etkisi. *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), (17)*2, 679-696.

Usta, M. E., Demir, M. Ş., Yayla, A., Taşkın, N., Hastunç, Y., & Çalış, E., (2016). Pedagojideki devrimsel ve paradigmatik değişim: Eğitimsel sinirbilimin uygulamaları ışığında daha iyi bir beyin inşasının sağlanması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25* 39-55.

Uysal, A. (2005). *Okul Öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları.* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Uzunöz A. (2001). Öğrenme, *davranış bilimlerine Giriş*, Editör Enver Özkalp, Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Ünal, A. (2014). Örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda kullanılması konusunda öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(1), 19-32.

Varol, M. (1989). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 44*(1).

Yetim E. (2015). *İlköğretim okullarında örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.

Yıldırım, N. (2014). Örgüt kültürünü oluşturan unsurlar. *Okul Kültürü* (Editör: Nezahat Güçlü). Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, F. & Demir, S. (2016). Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Assessment Tools in Education,3*(1), 84-99.

Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel İklim Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(1), 1-11.

Yiğit, Y. (2013). *Bazı değişkenlere göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen okul (örgüt) algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sivas.

EKLER

Ek 1: Araştırma İzin Belgesi

T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 47377298-821.05-E.22698219 15.11.2019
Konu : Araştırma İzni (Sema KAHRAMAN)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: 30/09/2019 tarih ve 18527511 sayılı Valilik Makam Onayı.

Harran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Sema KAHRAMAN'ın ekteki tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki üniversitesinin 31/10/2019 tarih ve E.9379 sayılı yazısı, ilgi sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlgilinin çalışmasının Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 2017/25 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili okul, ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2019-2020 eğitim öğretim yılı sonuna kadar ve **tutanakta belirtilen ilimiz Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü ilçelerimize bağlı okullarda yapması hususunda ;**

Bilgi ve gereğini rica ederim.

İsmail YAPICIER
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

EK:
1- Komisyon Tutanağı
2- Anket

Gereği:
Karaköprü Kaymakamlığı (İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)
Haliliye Kaymakamlığı (İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)
Eyyübiye Kaymakamlığı (İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)
Harran Üniversitesi (Sosyal Bilimleri Enstitüsü)
Destek Hizmetleri Birimi (Evrak Kayıt)
Sema KAHRAMAN

Adres: Ertuğrulgazi Mahallesi Osmangazi Caddesi No 14 Haliliye / ŞANLIURFA
Elektronik Ağ: sanliurfa.meb.gov.tr
e-posta:
Bilgi için: Musa KURT
Tel: 0 (414) 280 63 92
Faks: 0 (414) 280 63 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 5cb2-2ef2-3b7a-8dc4-4a79 kodu ile teyit edilebilir.

ARAŞTIRMA İNCELEME VE DEĞERLENDİRME KOMİSYONU TOPLANTI TUTANAĞI

Valilik Makamının 30/09/2019 tarih ve 18527511 sayılı oluruna istinaden oluşturulan komisyonumuz toplanarak; Harran Üniversitesinin 31/10/2019 tarih ve E.9379 sayılı yazısına istinaden , Sema KAHRAMAN isimli yüksek lisans öğrencisinin uygulayacağı ''Okullarda Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin İklim Ve Örgütsel Öğrenme Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi(Şanlıurfa Örneği)'' konulu araştırma çalışmasını ve ekteki uygulama ölçeklerini ;Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 2017/25 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde, Eyyübiye ,Haliliye ve Karaköprü ilçelerimize bağlı okullarda , Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla ,araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllülük esasları çerçevesinde 2019/2020 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar uygulaması talebi komisyonumuzca uygun görülmüştür.14/11/2019

Şahin ÖZBİLİCİ Komisyon Başkanı	Emrah TEMİZ Üye	Mustafa GÖKKAYA Üye

Ek 2: Öğrenen Okul Ölçeği

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/10/2019-E.46295

Değerli Katılımcı,

Bu ölçeklere vereceğiniz yanıtların tamamı gerçekleştireceğim "Okullarda Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel İklim İlişkisi" konulu tez çalışmasına veri olarak kullanılacaktır ve hiçbir şekilde paylaşılmayacaktır. Lütfen, formda yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak okulunuzda var olan duruma uygun olan seçeneği işaretleyiniz. **Formun hiçbir yerine adınızı yazmanız gerekmemektedir. Lütfen tüm maddeleri yanıtlayınız.** Araştırmada elde edilecek bilgilerin doğruluğu, veri toplama aracında yer alan ifadeleri içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır. Katkılarınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Kişisel Bilgi Formu
1.Cinsiyetiniz 2.Görev Türü **Kadın…… Erkek…… Öğretmen…. Yönetici…..**
3.Öğrenim Durumunuz **Lisans…… Lisansüstü……**
4.Yaşınız **25 ve altı….. 26-35 yaş….. 36-45 yaş…. 45+ yaş…..**
5.Mesleki Kıdeminiz **1-5 yıl….. 6-10 yıl….. 11-15 yıl….. 15 yıl ve üstü…..**
6.Görev Yaptığınız Okul Türü (Yazınız)……..
7.Branşınız **Sayısal……. Sözel…….**
8. Medeni Durumunuz **Evli…… Bekar……**

Öğrenen Okul Ölçeği

S.No	Ölçek Maddeleri	Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğunlukla (4)	Her zaman (5)
1	Okulumuzda öğretmenler "Nasıl daha iyi yaparım?" arayışı içindedir.	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması: https://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?V=BENF4P7YV adresinden yapılabilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/10/2019-E.46295

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

Derecelendirmeler: 1.Hiçbir Zaman 2.Nadiren 3.Bazen 4.Çoğunlukla 5.Her Zaman

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması https://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?V=BENF4P7YV adresinden yapılabilir.

Ek 3: Okul İklimi Ölçeği

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/10/2019-E.46295

Okul İklimi Ölçeği

S.No	Ölçek Maddeleri	Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğunlukla (4)	Her zaman (5)
1	Okulumuzda öğretmen-öğrenci ilişkileri demokratiktir.	1	2	3	4	5
2	Okulumuzda öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	1	2	3	4	5
3	Okulumuzdaki çalışanlar birbirlerine anlayışlı davranırlar.	1	2	3	4	5
4	Okulumuzda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	1	2	3	4	5
5	Okulumuzdaki öğretmenler okulu sahiplenirler.	1	2	3	4	5
6	Okulumuzdaki öğretmenler okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi isterler.	1	2	3	4	5
7	Okulumuzdaki öğretmenler isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletir.	1	2	3	4	5
8	Okul müdürümüz okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.	1	2	3	4	5
9	Okul müdürümüz öğretmenlere yönetimsel uygulamalar (disiplin uygulamaları, ders dağıtımı, görev dağıtımı vb.) açısından adil davranır.	1	2	3	4	5
10	Okulumuzdaki sorunlar açık bir şekilde tartışılır.	1	2	3	4	5
11	Okul müdürümüz öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade eder.	1	2	3	4	5
12	Okul müdürümüz öğretmenlere gerekli kaynakları sağlar.	1	2	3	4	5
13	Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlar.	1	2	3	4	5
14	Okulumuzdaki öğretmenlerin performansı yüksektir.	1	2	3	4	5
15	Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler.	1	2	3	4	5
16	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler.	1	2	3	4	5

Bubelge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması https://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?V=BENF4P7YV adresinden yapılabilir.

17	Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler.	1	2	3	4	5
18	Okulumuzdaki çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.	1	2	3	4	5
19	Okulumuzdaki çalışanlar birbirleriyle uyumludur.	1	2	3	4	5
20	Okulumuzda gergin bir atmosfer bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
21	Okulumuzda disiplin sorunları yaygın olarak görülür.	1	2	3	4	5
22	Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur.	1	2	3	4	5
23	Okulumuzdaki çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır.	1	2	3	4	5

Derecelendirmeler: 1.Hiçbir Zaman 2.Nadiren 3.Bazen 4.Çoğunlukla 5.Her Zaman

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması https://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?V=BENF4P7YV adresinden yapılabilir.

Ek 4: Nitel Görüşme Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/10/2019-E.46295

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

ARAŞTIRMANIN ADI: Okullarda Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Örgütsel İklim Ve Örgütsel Öğrenme Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği)

ÖĞRENİM DURUMUNUZ: Ön Lisans... Lisans..... Lisansüstü.....

YAŞINIZ: 25 ve altı..... 26-35 yaş..... 36-45 yaş.... 45+ yaş...

CİNSİYETİNİZ: Kadın.... Erkek....

OKUL TÜRÜ: Anaokulu... İlkokul.... Ortaokul.... Lise....

GÖREVİNİZ: Yönetici ( ) Öğretmen( )

KATILIM GÖSTERDİĞİNİZ SEMİNERLER/HİZMET İÇİ EĞİTİMLER/ KONFERANSLAR: 1-3... 4-6.... 7-10....

ALANINIZLA İLGİLİ SON BİR YILDA OKUDUĞUNUZ KİTAP SAYISI:

1-3.... 4-6.... 7-9.... 10+....

MESLEĞİNİZE İLİŞKİN SON BİR YILDA İZLEDİĞİNİZ FİLM SAYISI:

1-3.... 4-6.... 7-9.... 10+....

1.Okulunuzda takım halinde öğrenme fırsatları gerçekleşiyor mu? Örneklendirebilir misiniz?

2. Okul elemanlarının tamamının benimsediği ortak vizyonunuz nedir? Sizce ortak vizyonun yararları nelerdir?

3.Yaşam boyu öğrenme konusunda fikirleriniz nelerdir?

4.Alanınıza yönelik olarak kendinizi geliştirmek adına neler yapıyorsunuz?

5.Okulu ilgilendiren konularda karar verme süreçleri nasıl gerçekleşiyor?

6.Okulunuzda ne tür okul dışı etkinlikler yapılıyor?

7. Okulunuzda yaşanan çatışma durumları nasıl çözümleniyor?

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması https://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?V=BENF4F7YV adresinden yapılabilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/10/2019-E.46295

8.Okulunuzda başarıyı arttırmak adına ne tür girişimlerde bulunuyorsunuz?

9. Okulunuzda bireysel farklılıklara karşı tutumlar nasıldır?

10.Okulunuzdan tayinle ayrılmayı düşünüyor musunuz? Sebebini açıklar mısınız?

11.Okul ortamında kendinizi nasıl hissedersiniz?

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması https://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?V=BENF4P7YV adresinden yapılabilir.

Ek 5: Ölçek Kullanım İzinleri



Öğrenen Okul Ölçeği Gelen Kutusu

Sema Kahraman 26.09.2019
Alıcılar: snr312

Merhabalar hocam, ben Harran Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Yapacağım çalışmada izniniz ile öğrenen okul ölçeğini kullanmak istiyorum. Benimle ölçek metnini paylaşabilirseniz cok sevinirim. Simdiden teşekkür ederim.
Saygılarımla.

Soner doğan 26.09.2019
Alıcılar: ben

Merhaba, ilgili ölçek üç kişi tarafından gelistirildi, Google akademikten ilgili makaleyi bulup, olcegi kullanabilirsiniz, iyi çalışmalar..

26 Eyl 2019 Per 15:36 tarihinde Sema Kahraman <semakahraman96@gmail.com> şunu yazdı:

> Merhabalar hocam, ben Harran Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Yapacağım çalışmada izniniz ile öğrenen okul ölçeğini kullanmak istiyorum. Benimle ölçek metnini paylaşabilirseniz cok sevinirim. Simdiden teşekkür ederim.
> Saygılarımla.

Sema Kahraman 26.09.2019
Alıcılar: Soner

Sema Kahraman 10.09.2019
Alıcılar: canlisuzan

Merhaba hocam, ben Harran Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Yapacağım çalışmada izninizle Okul Iklimi Ölçeğini kullanmak istiyorum. Ölçek metnini bana gönderebilirseniz çok sevinirim. Şimdiden teşekkür ederim.
Saygılarımla.

Suzan CANLI 10.09.2019
Alıcılar: ben

Sema Hanım, okul iklimi ölçeğini bilimsel atıf kuralları çerçevesinde kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

Sema Kahraman <semakahraman96@gmail.com>, 10 Eyl 2019 Sal, 15:17 tarihinde şunu yazdı:

> Merhaba hocam, ben Harran Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Yapacağım çalışmada izninizle Okul Iklimi Ölçeğini kullanmak istiyorum. Ölçek metnini bana gönderebilirseniz çok sevinirim. Şimdiden teşekkür ederim.
> Saygılarımla.


Okul İklimi Ölçeği

	Ölçek Maddeleri	Hiçbir	Nadire	Bazen(	Çoğunl	Herzam

İklim ölçeği izni.doc

Ek 6: Tablolar

Ekl Tablo 1: Tablo 9'da Yer Alan Örgütsel Öğrenme Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
takimhalindeogrenme	25vealti	65	7,323	2,039	,252	6,817	7,828	2,00	10,00
	26-35yas	315	7,596	1,786	,100	7,398	7,794	2,00	10,00
	36-45yas	139	8,021	1,738	,147	7,730	8,313	2,00	10,00
	45veustu	35	8,057	1,589	,268	7,511	8,603	4,00	10,00
	Total	554	7,700	1,805	,076	7,549	7,851	2,00	10,00
zihnimodeller	25vealti	65	6,430	1,920	,238	5,955	6,906	2,00	10,00
	26-35yas	315	6,854	1,923	,108	6,640	7,067	2,00	10,00
	36-45yas	139	7,539	1,810	,153	7,235	7,8433	2,00	10,00
	45veustu	35	7,685	1,567	,264	7,147	8,224	4,00	10,00
	Total	554	7,028	1,910	,081	6,869	7,188	2,00	10,00
paylasilanvizyon	25vealti	65	7,538	1,677	,208	7,122	7,954	4,00	10,00
	26-35yas	315	7,536	1,768	,099	7,340	7,732	2,00	10,00
	36-45yas	139	7,856	1,666	,141	7,576	8,135	3,00	10,00
	45veustu	35	7,857	1,629	,275	7,297	8,416	4,00	10,00
	Total	554	7,637	1,726	,073	7,493	7,781	2,00	10,00
kisiselhakimiyet	25vealti	65	8,461	1,458	,180	8,100	8,823	4,00	10,00
	26-35yas	315	8,323	1,491	,084	8,158	8,489	2,00	10,00
	36-45yas	139	8,316	1,409	,119	8,080	8,552	4,00	10,00
	45veustu	35	8,400	1,537	,259	7,871	8,928	4,00	10,00
	Total	554	8,343	1,467	,062	8,220	8,465	2,00	10,00

Ek Tablo 2: Tablo 9'da Yer Alan Örgütsel İklim Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
demokratiklikveokulaadanma	25vealti	65	7,553	1,705	,211	7,131	7,976	4,00	10,00
	26-35yas	315	7,679	1,618	,091	7,499	7,858	3,00	10,00
	36-45yas	139	8,071	1,432	,121	7,831	8,312	4,00	10,00
	45veustu	35	8,400	1,287	,217	7,957	8,842	6,00	10,00
	Total	554	7,808	1,579	,067	7,676	7,940	3,00	10,00
liderlikveetkilesim	25vealti	65	7,98	1,815	,225	7,534	8,434	2,00	10,00
	26-35yas	315	7,990	1,783	,100	7,792	8,188	2,00	10,00
	36-45yas	139	8,093	1,837	,155	7,785	8,401	2,00	10,00
	45veustu	35	8,371	1,436	,242	7,877	8,864	5,00	10,00
	Total	554	8,039	1,779	,075	7,891	8,188	2,00	10,00
basari	25vealti	65	7,507	1,760	,218	7,071	7,943	2,00	10,00
	26-35yas	315	7,714	1,643	,092	7,532	7,896	2,00	10,00
	36-45yas	139	8,172	1,527	,129	7,916	8,428	4,00	10,00
	45veustu	35	8,257	1,379	,233	7,783	8,731	5,00	10,00
	Total	554	7,839	1,628	,069	7,703	7,975	2,00	10,00
samimiyet	25vealti	65	7,646	1,874	,232	7,181	8,110	2,00	10,00
	26-35yas	315	7,581	1,630	,091	7,400	7,761	2,00	10,00
	36-45yas	139	7,690	1,684	,142	7,408	7,973	2,00	10,00
	45veustu	35	8,342	1,413	,238	7,857	8,828	5,00	10,00
	Total	554	7,664	1,667	,070	7,525	7,803	2,00	10,00
catisma	25vealti	65	7,569	2,331	,289	6,991	8,147	2,00	10,00
	26-35yas	315	7,860	1,861	,104	7,654	8,066	2,00	10,00
	36-45yas	139	7,928	2,087	,177	7,578	8,278	2,00	10,00
	45veustu	35	8,771	1,330	,224	8,314	9,228	4,00	10,00
	Total	554	7,900	1,963	,083	7,736	8,064	2,00	10,00

Ek Tablo 3: Tablo 10'da Yer Alan Örgütsel Öğrenme Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
takimhalindeogrenme	1-5yil	211	7,303	1,852	,127	7,051	7,554	2,00	10,00
	6-10yil	158	7,8291	1,799	,143	7,546	8,111	3,00	10,00
	11-15yil	98	7,9898	1,824	,184	7,624	8,355	2,00	10,00
	15+yil	87	8,1034	1,494	,160	7,784	8,422	4,00	10,00
	Total	554	7,7004	1,805	,076	7,549	7,851	2,00	10,00
zihnimodeller	1-5yil	211	6,5877	1,989	,136	6,317	6,857	2,00	10,00
	6-10yil	158	7,0063	1,890	,150	6,709	7,303	2,00	10,00
	11-15yil	98	7,4694	1,724	,174	7,123	7,815	2,00	10,00
	15+yil	87	7,6437	1,684	,180	7,284	8,002	2,00	10,00
	Total	554	7,0289	1,910	,081	6,869	7,188	2,00	10,00
paylasilanvizyon	1-5yil	211	7,3839	1,809	,124	7,138	7,629	2,00	10,00
	6-10yil	158	7,7468	1,692	,134	7,480	8,012	3,00	10,00
	11-15yil	98	7,8163	1,620	,163	7,491	8,141	3,00	10,00
	15+yil	87	7,8506	1,646	,176	7,499	8,201	3,00	10,00
	Total	554	7,6372	1,726	,073	7,493	7,781	2,00	10,00
kisiselhakimiyet	1-5yil	211	8,3318	1,509	,103	8,126	8,536	2,00	10,00
	6-10yil	158	8,3481	1,484	,118	8,114	8,581	4,00	10,00
	11-15yil	98	8,3061	1,342	,135	8,037	8,575	4,00	10,00
	15+yil	87	8,4023	1,489	,159	8,084	8,719	4,00	10,00
	Total	554	8,3430	1,467	,062	8,220	8,465	2,00	10,00

Ek Tablo 4 : Tablo 10'da Yer Alan Örgütsel İklim Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
demokratiklikveokuladanma	1-5yil	211	7,455	1,679	,115	7,227	7,682	3,00	10,00
	6-10yil	158	7,955	1,553	,123	7,711	8,199	3,00	10,00
	11-15yil	98	7,938	1,412	,142	7,655	8,222	4,00	10,00
	15+yil	87	8,252	1,391	,149	7,956	8,549	4,00	10,00
	Total	554	7,808	1,579	,067	7,676	7,940	3,00	10,00
liderlikveetkilesim	1-5yil	211	7,895	1,912	,131	7,636	8,1552	2,00	10,00
	6-10yil	158	8,0443	1,760	,140	7,767	8,321	2,00	10,00
	11-15yil	98	8,173	1,618	,163	7,849	8,497	2,00	10,00
	15+yil	87	8,229	1,647	,176	7,878	8,581	2,00	10,00
	Total	554	8,039	1,779	,075	7,8912	8,188	2,00	10,00
basari	1-5yil	211	7,516	1,749	,120	7,279	7,754	2,00	10,00
	6-10yil	158	7,879	1,593	,126	7,629	8,130	4,00	10,00
	11-15yil	98	8,153	1,431	,144	7,866	8,4400	5,00	10,00
	15+yil	87	8,195	1,461	,156	7,883	8,506	4,00	10,00
	Total	554	7,839	1,628	,069	7,703	7,975	2,00	10,00
samimiyet	1-5yil	211	7,488	1,829	,125	7,239	7,736	2,00	10,00
	6-10yil	158	7,639	1,572	,125	7,39	7,886	2,00	10,00
	11-15yil	98	7,8061	1,468	,148	7,5116	8,100	4,00	10,00
	15+yil	87	7,977	1,599	,171	7,636	8,317	3,00	10,00
	Total	554	7,664	1,667	,070	7,52	7,803	2,00	10,00
catisma	1-5yil	211	7,620	2,035	,140	7,344	7,897	2,00	10,00
	6-10yil	158	7,829	1,968	,156	7,519	8,138	2,00	10,00
	11-15yil	98	8,244	1,888	,190	7,866	8,623	2,00	10,00
	15+yil	87	8,321	1,748	,187	7,949	8,694	4,00	10,00
	Total	554	7,900	1,963	,083	7,736	8,064	2,00	10,00

Ek Tablo 5: Tablo 11'de Yer Alan Örgütsel Öğrenme Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Descriptives

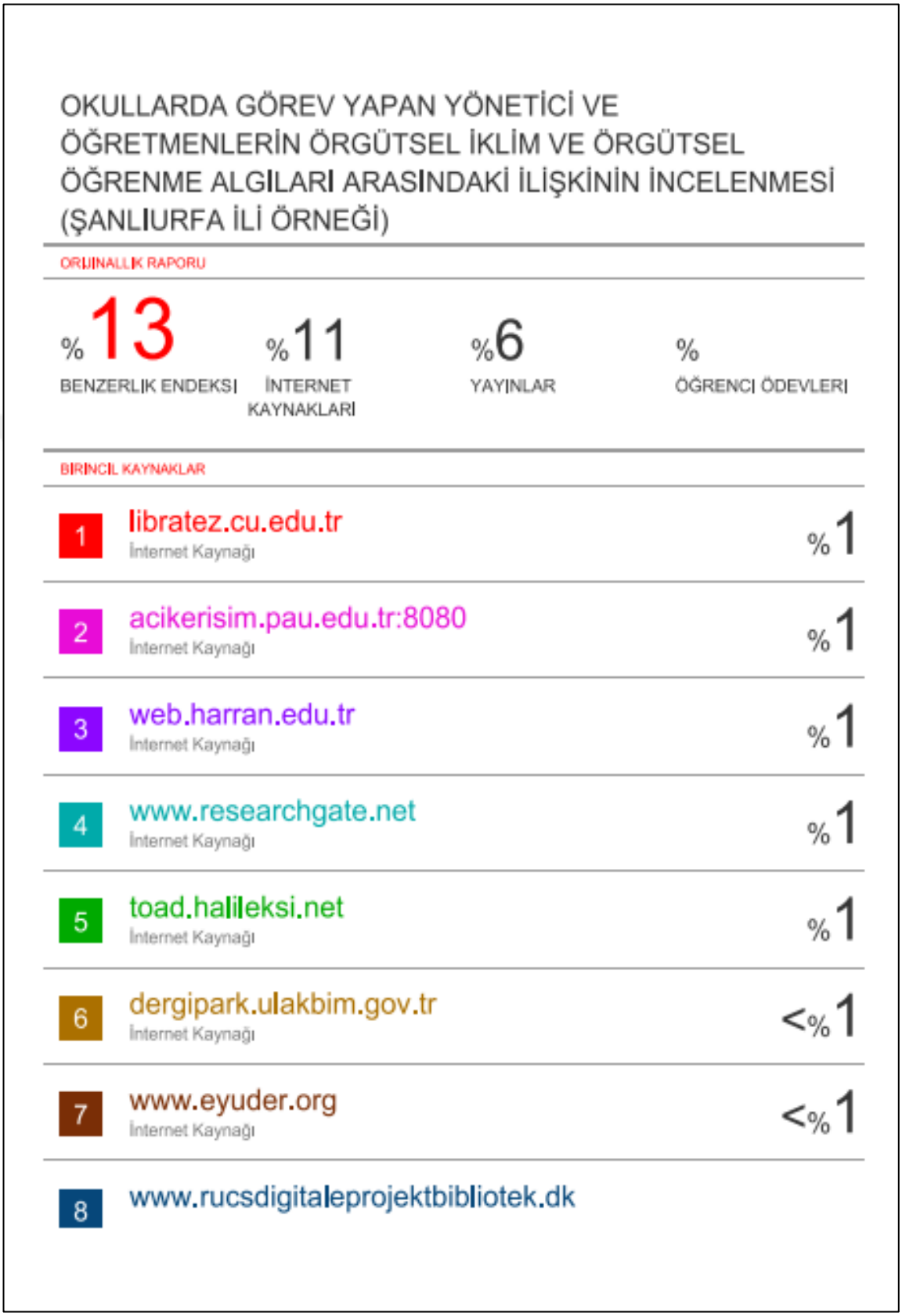
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
takimhalindeogrenme	anaokul	53	8,5094	1,32466	,18196	8,1443	8,8746	6,00	10,00
	ilkokul	187	7,7219	1,65838	,12127	7,4827	7,9612	2,00	10,00
	ortaokul	134	7,2313	1,79772	,15530	6,9242	7,5385	2,00	10,00
	lise	180	7,7889	1,98314	,14781	7,4972	8,0806	2,00	10,00
	Total	554	7,7004	1,80529	,07670	7,5497	7,8510	2,00	10,00
zihnimodeller	anaokul	53	7,4906	1,78264	,24486	6,9992	7,9819	2,00	10,00
	ilkokul	187	7,0160	1,91338	,13992	6,7400	7,2921	2,00	10,00
	ortaokul	134	6,2463	1,93673	,16731	5,9153	6,5772	2,00	10,00
	lise	180	7,4889	1,73845	,12958	7,2332	7,7446	2,00	10,00
	Total	554	7,0289	1,91007	,08115	6,8695	7,1883	2,00	10,00
paylasilanvizyon	anaokul	53	8,4151	1,23154	,16917	8,0756	8,7545	6,00	10,00
	ilkokul	187	7,4706	1,66654	,12187	7,2302	7,7110	3,00	10,00
	ortaokul	134	7,1866	1,89248	,16349	6,8632	7,5099	2,00	10,00
	lise	180	7,9167	1,66755	,12429	7,6714	8,1619	3,00	10,00
	Total	554	7,6372	1,72634	,07335	7,4931	7,7813	2,00	10,00
kisiselhakimiyet	anaokul	53	8,6226	1,21254	,16655	8,2884	8,9569	5,00	10,00
	ilkokul	187	8,2834	1,44054	,10534	8,0756	8,4912	4,00	10,00
	ortaokul	134	8,0075	1,59650	,13792	7,7347	8,2803	2,00	10,00
	lise	180	8,5722	1,41828	,10571	8,3636	8,7808	4,00	10,00
	Total	554	8,3430	1,46745	,06235	8,2205	8,4654	2,00	10,00

Ek Tablo 6: Tablo 11'de Yer Alan Örgütsel İklim Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
demokratiklikveokulaadanma	anaokul	53	8,6792	1,25228	,17201	8,3341	9,0244	6,00	10,00
	ilkokul	187	7,8021	1,47320	,10773	7,5896	8,0147	3,00	10,00
	ortaokul	134	7,2537	1,66651	,14396	6,9690	7,5385	3,00	10,00
	lise	180	7,9722	1,56580	,11671	7,7419	8,2025	4,00	10,00
	Total	554	7,8087	1,57955	,06711	7,6768	7,9405	3,00	10,00
liderlikveetkilesim	anaokul	53	8,8491	1,39223	,19124	8,4653	9,2328	5,00	10,00
	ilkokul	187	8,0909	1,66148	,12150	7,8512	8,3306	2,00	10,00
	ortaokul	134	7,4478	2,01710	,17425	7,1031	7,7924	2,00	10,00
	lise	180	8,1889	1,68725	,12576	7,9407	8,4371	2,00	10,00
	Total	554	8,0397	1,77949	,07560	7,8912	8,1882	2,00	10,00
basari	anaokul	53	8,5472	1,23360	,16945	8,2071	8,8872	6,00	10,00
	ilkokul	187	7,8021	1,56864	,11471	7,5758	8,0284	4,00	10,00
	ortaokul	134	7,2761	1,70533	,14732	6,9847	7,5675	2,00	10,00
	lise	180	8,0889	1,60756	,11982	7,8524	8,3253	4,00	10,00
	Total	554	7,8394	1,62858	,06919	7,7034	7,9753	2,00	10,00
samimiyet	anaokul	53	8,0377	1,42724	,19605	7,6443	8,4311	4,00	10,00
	ilkokul	187	7,5989	1,55356	,11361	7,3748	7,8231	3,00	10,00
	ortaokul	134	7,5000	1,78444	,15415	7,1951	7,8049	2,00	10,00
	lise	180	7,7444	1,74690	,13021	7,4875	8,0014	2,00	10,00
	Total	554	7,6643	1,66745	,07084	7,5251	7,8034	2,00	10,00
catisma	anaokul	53	8,2642	1,53361	,21066	7,8414	8,6869	6,00	10,00
	ilkokul	187	7,9091	1,79224	,13106	7,6505	8,1676	2,00	10,00
	ortaokul	134	7,4701	2,05082	,17716	7,1197	7,8206	2,00	10,00
	lise	180	8,1056	2,13117	,15885	7,7921	8,4190	2,00	10,00
	Total	554	7,9007	1,96329	,08341	7,7369	8,0646	2,00	10,00

Ek 7: Turnitin Raporu



OKULLARDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL İKLİM VE ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ)

ORİJİNALLİK RAPORU

%13	%11	%6	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	libratez.cu.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
2	acikerisim.pau.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%1
3	web.harran.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
4	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	%1
5	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	%1
6	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1
7	www.eyuder.org İnternet Kaynağı	<%1
8	www.rucsdigitaleprojektbibliotek.dk	