

**ÖĞRENEN ÖRGÜTLER İLE ÖRGÜTSEL İMAJ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

ESMA AYDIN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI**

**DANIŞMAN
PROF. DR. SÜLEYMAN GÖKSOY**

DÜZCE, 2025

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖĞRENEN ÖRGÜTLER İLE ÖRGÜTSEL İMAJ ARASINDAKİ
İLİŞKİ

Esma AYDIN tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Gözde Sezen GÜLTEKİN

Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Taner ATMACA

Düzce Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 25/12/2025

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

25 Aralık 2025

(İmza)

Esma AYDIN

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIMI BEYANI

25 Aralık 2025

Bu tez çalışmasını hazırlarken ChatGPT, Gemini, DALL-E vb. Üretken yapay zekâ programlarından destek aldığımı beyan ederim. Tezimin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından örn: dil çevirisi, bilimsel makaleye erişim vb. desteği aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Esmâ AYDIN

TEŞEKKÜR

Eğitim hayatım boyunca emeği geçen, ufkumu genişleten ve öğrenme yolculuğuma değer katan tüm öğretmenlerime en içten teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans sürecinde bilgi, deneyim ve rehberlikleriyle bana yol gösteren değerli hocalarım Sayın Doç. Dr. Taner ATMACA, Sayın Doç. Dr. Ender KAZAK ve Sayın Prof. Dr. Engin ARSLANARGUN'a katkıları için minnettarım.

Tez çalışmamın her aşamasında akademik yönlendirmeleri, sabrı ve desteğiyle bana ışık tutan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY'a ayrıca teşekkür ederim.

Bu sürece birlikte başlayarak beni motive eden ve yanımda olduğunu hissettiren Melike TUNALI AKMAN'a; tezimle ilgili her zaman yardıma koşan, desteğini esirgemeyen Araştırma Görevlisi Aslı Ece KOÇAK'a içtenlikle teşekkür ederim.

Araştırmamın ölçek uygulama sürecinde desteğini esirgemeyen, veri toplama aşamasında katkı sağlayan değerli öğretmenlere ve arkadaşlarıma teşekkür ederim. Katkıları, bu çalışmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesine büyük kolaylık sağlamıştır.

Tüm akademik süreç boyunca anlayışları, sabırları, sevgileri ve koşulsuz destekleriyle her zaman yanımda olan aileme şükran borçluyum.

25.12.2025

Esmâ AYDIN

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ	3
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.5. SAYILTILAR	5
1.6. SINIRLILIKLAR	5
1.7. TANIMLAR	6
1.7.1. İlkokul:	6
1.7.2. Okul Öncesi:	6
1.7.3. Öğrenen Okul:	6
1.7.4. Öğrenen Örgüt:	6
1.7.5. Öğretmen:	6
1.7.6. Örgütsel İmaj:	6
1.7.7. Özel Eğitim Okulu:	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. ÖĞRENEN ÖRGÜTLER	7
2.1.1. Öğrenen Örgüt Modelleri	11
2.1.2. Öğrenen Örgüt: Okullar	16
2.2. ÖRGÜTSEL İMAJ	18
2.2.1. İmaj	18
2.2.2. Örgütsel İmaj	20
2.2.3. Örgütsel İmaj: Okullar	25
2.3. YAPILAN ÇALIŞMALAR	31
2.3.1. Öğrenen Okul İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	31
2.3.2. Öğrenen Okul İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	34
2.3.3. Okul İmajı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	36
2.3.4. Okul İmajı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	38

3. YÖNTEM.....	40
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	40
3.2. EVREN ve ÖRNEKLEM.....	40
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	41
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	42
4. BULGULAR.....	48
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	48
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	49
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	50
4.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular.....	50
4.3.2. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulgular.....	52
4.3.3. Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular.....	56
4.3.4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bulgular.....	59
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	61
4.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular	61
4.4.2. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulgular.....	63
4.4.3. Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular.....	65
4.4.4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bulgular.....	67
4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	68
4.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	70
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	73
5.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇ	73
5.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇ	75
5.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇ.....	76
5.3.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Sonuçlar	77
5.3.2. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Sonuçlar	77
5.3.3. Okul Türü Değişkeni Açısından Sonuçlar	78
5.3.4. Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Sonuçlar	79
5.3.5. Genel Sonuçlar.....	79
5.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇ	80
5.4.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Sonuçlar	80
5.4.2. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Sonuçlar	81
5.4.3. Okul Türü Değişkeni Açısından Sonuçlar	81
5.4.4. Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Sonuçlar	82
5.4.5. Genel Sonuçlar.....	82

5.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇ	83
5.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇ	85
5.7. ÖNERİLER.....	87
5.7.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	87
5.7.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	88
6. KAYNAKÇA.....	91
7. EKLER	108
7.1. EK 1: ARAŞTIRMA ETİK İZİNİ.....	108
7.2. EK 2: ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ.....	109
7.3. EK 3: VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	110
ÖZGEÇMİŞ.....	



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Öğrenen Örgüt İle Klasik Örgüt Arasındaki Farklar	11
Tablo 3.1. Örnekleme ilişkin Demografik Bilgiler	41
Tablo 3.2. Ölçek Toplam Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	43
Tablo 3.3. Ölçeklere ait Cronbach Alfa Katsayıları	46
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları Ölçeğine ilişkin Betimsel İstatistikler	48
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algısı Ölçeğine ilişkin Betimsel İstatistikler	49
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları Boyutları ve Ölçeği için Cinsiyet Grubuna ilişkin Betimsel İstatistikler.....	50
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları Boyutları ve Ölçeği için Cinsiyet Bağımsız Grubu t-Testi	51
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları Boyutları ve Ölçeği için Mesleki Kıdeme göre Betimsel İstatistikleri.....	53
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Varyans Homojenliği Testi (Levene).....	54
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları Boyutları ve Ölçeği için Mesleki Kıdeme göre ANOVA Sonuçları	55
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları Boyutları ve Ölçeği için Okul Türüne göre Betimsel İstatistikleri.....	56
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Okul Türüne Göre Varyans Homojenliği Testi (Levene).....	57
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	58
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri.....	59
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları	60
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algılarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri	61
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algılarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri	63
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Varyans Homojenliği Testi (Levene).....	64
Tablo 4.17. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algılarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları.....	64
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algılarının Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri	65

Tablo 4.19. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algılarının Okul Türüne Göre Varyans Homojenliği Testi (Levene).....	66
Tablo 4.20. Örgütsel İmaj Algıları Ölçeği için Okul Türüne göre ANOVA Sonuçları .66	
Tablo 4.21. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları Ölçeği için Öğrenim Durumuna göre Betimsel İstatistikleri.....	67
Tablo 4.22. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algılarının Öğrenim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.23. Ölçeklerin Toplam Puanlarına ait Betimsel İstatistikler	68
Tablo 4.24. Ölçeklerin Toplam Puanlarına Ait Pearson Korelasyon Sonuçları.....	69
Tablo 4.25. Regresyon Modeli Özet Tablosu	70
Tablo 4.26. Regresyon Modeline Ait ANOVA Sonuçları	70
Tablo 4.27. Regresyon Katsayıları Tablosu.....	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları Ölçek Toplam Puanı Histogram Grafiği	44
Şekil 3.2. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları Ölçek Toplam Puanı Histogram Grafiği	45
Şekil 4.1. Regresyon Artıklarına Ait Normal P–P Grafiği	71



ÖZET

ÖĞRENEN ÖRGÜT İLE ÖRGÜTSEL İMAJ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Esma AYDIN

Düzce Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY
Aralık 2025, 112 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ile örgütsel imaj algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Günümüzde okullar, değişen koşullara uyum sağlayabilmek için bilgi üretimini ve paylaşımını destekleyen, yenilikçi uygulamalara açık ve sürekli gelişimi önceleyen öğrenen örgüt özelliklerine giderek daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Öğrenen örgütler; çalışanların deneyimlerinden öğrenmesini, ortak bir vizyon geliştirilmesini ve değişime uyum sağlanmasını teşvik eden yapılar olarak kurumsal etkililiğin artırılmasında önemli bir role sahiptir. Örgütsel imaj ise bir kurumun paydaşlar tarafından nasıl algılandığını ortaya koyan; güven, etik duruş, tanınırlık ve prestij gibi boyutları içeren temel bir kavramdır. Bu bağlamda öğrenen örgüt yapılarının güçlülüğünün, kurumun dış çevredeki imajına yansıdığı düşünülmektedir. Araştırma, nicel araştırma deseninde yürütülmüş olup farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde Çetin ve Baydar (2021) tarafından geliştirilen Öğrenen Örgüt Algıları Ölçeği ile Şahin (2014) tarafından geliştirilen Örgütsel İmaj Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin Cronbach Alfa katsayılarının 0,88-0,96 aralığında bulunması ölçme araçlarının yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Verilerin analizinde IBM SPSS 27 programından yararlanılmış; betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü ANOVA, Tukey HSD testi, Pearson korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizleri uygulanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri verilerin parametrik testlere uygun olduğunu doğrulamıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının ve örgütsel imaj algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ile örgütsel imaj algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrenen örgüt algıları ile örgütsel imaj algıları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi sonuçları, öğrenen örgüt algısının örgütsel imaj algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak, bu çalışma okullarda öğrenen örgüt anlayışının örgütsel imajla ilişkili bir yapı olduğunu göstermekte; okul yöneticileri açısından kurumsal gelişim ve paydaş yönetimi süreçlerinde dikkate alınabilecek bulgular sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen Örgüt, Öğrenen Okul, Örgütsel İmaj, Okul İmajı.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING ORGANIZATION AND ORGANIZATIONAL IMAGE

Esma AYDIN

Düzce University

Graduate School of Education, Department of Educational Sciences

Master's Thesis

Advisor: Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

December 2025, 112 pages

The aim of this study is to examine the relationship between teachers' perceptions of learning organizations and their perceptions of organizational image. In today's educational context, schools increasingly need learning organization characteristics that support knowledge production and sharing, are open to innovative practices, and prioritize continuous development in order to adapt to changing conditions. Learning organizations play an important role in enhancing organizational effectiveness by encouraging employees to learn from experience, develop a shared vision, and adapt to change. Organizational image, on the other hand, refers to how an institution is perceived by its stakeholders and encompasses key dimensions such as trust, ethical stance, visibility, and prestige. In this context, it is considered that the strength of learning organization structures may be reflected in the institution's image in the external environment. This research was conducted using a quantitative research design and was based on data collected from teachers working in different types of schools. Data were gathered using the Learning Organization Perceptions Scale developed by Çetin and Baydar (2021) and the Organizational Image Scale developed by Şahin (2014). The Cronbach's alpha coefficients of the scales ranged between 0.88 and 0.96, indicating that the measurement tools have high reliability. Data analysis was carried out using IBM SPSS 27 software. Descriptive statistics, independent samples t-tests, one-way ANOVA, Tukey HSD tests, Pearson correlation analysis, and simple linear regression analysis were employed. Skewness and kurtosis values confirmed that the data were suitable for parametric tests. According to the findings of the study, teachers' perceptions of learning organizations and organizational image were generally at a high level. It was determined that teachers' perceptions of learning organizations and organizational image did not show statistically significant differences according to gender, professional seniority, type of school, or educational level. However, a positive, moderate, and statistically significant relationship was found between learning organization perceptions and organizational image perceptions. The results of the regression analysis revealed that learning organization perception is a statistically significant predictor of organizational image perception. In conclusion, this study indicates that learning organization practices in schools are related to organizational image and provides findings that may be considered by school administrators in institutional development and stakeholder management processes.

Keywords: Learning Organization, Learning School, Image, Organizational Image, School Image.

1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Bilgi üretiminin olağanüstü hız kazanması, teknolojik gelişmelerin yaşamın tüm alanlarına yön vermesi ve toplumsal beklentilerin giderek çeşitlenmesi, eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasını zorunlu hâle getirmektedir. Küresel ölçekte yaşanan dönüşüm, yalnızca öğrenme biçimlerini değil, okulların işleyişini, kültürünü ve yönetim anlayışını da etkilemekte; okulların değişime uyum sağlayabilen esnek yapılara dönüşmesini gerekli kılmaktadır. UNESCO'nun 2023 yılında yayımladığı raporlar, geleceğin okullarının sürdürülebilirlik, iş birliği, eleştirel düşünme ve sürekli öğrenme gibi kavramlar etrafında şekillenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (UNESCO, 2023). Bu doğrultuda okulların, hızla değişen dünyada varlıklarını sürdürebilmeleri için yalnızca öğretim programlarını güncellemeleri değil, aynı zamanda kendi iç süreçlerini de yeniden tasarlamaları gerekmektedir.

Okulların böylesine dinamik bir ortamda ayakta kalabilmesi, sürekli öğrenme kültürünü benimsemesiyle mümkün olmaktadır. Bu noktada öğrenen örgüt yaklaşımı, kurumların değişimi okuyabilmesi, yeni bilgi üretebilmesi ve bu bilgiyi davranışa dönüştürerek sürdürülebilir gelişim sağlayabilmesi açısından kritik bir önem taşımaktadır. Öğrenen örgütler, bireylerin ve kurumun birlikte gelişmesini destekleyen; yenilikçiliği, iş birliğini ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eden yapılardır. Güncel araştırmalar, öğrenen örgüt anlayışının okullarda öğretmen performansını artırdığını, okul içi iletişimi güçlendirdiğini ve kurumsal gelişimi desteklediğini ortaya koymaktadır (Mapansa ve Baguio, 2025; Rejas vd., 2025). Senge (2018) öğrenen örgüt yaklaşımında vurguladığı kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon ve takım hâlinde öğrenme gibi boyutlar, okulların kendini yenileyen bir yapıya kavuşmasına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrenen örgüt kavramı, çağdaş eğitim sistemlerinin temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Okulların gelişiminde etkili olan bir diğer önemli kavram ise örgütsel imajdır. Örgütsel imaj, bir kurumun hem iç hem de dış paydaşları tarafından nasıl algılandığını ifade etmekte; kurumun kimliğini, değerlerini ve kültürünü yansıtan bir yapı sunmaktadır. Okullarda örgütsel imaj, yalnızca velilerin ve toplumun gözündeki görünürlüğü belirlemekle kalmamakta, aynı zamanda öğretmenlerin okula yönelik aidiyet duygularını, bağlılıklarını ve motivasyonlarını da doğrudan etkilemektedir. Literatürde yapılan güncel çalışmalar, olumlu örgütsel imaja sahip okulların paydaşlar tarafından daha çok tercih edildiğini, çalışan gelişimini desteklediğini ve okul iklimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Gusnia vd., 2025; Küreş vd., 2024;). Dalbudak ve Özgenel'in (2022) bulguları da olumlu imaja sahip okullarda öğretmenlerin iş doyumu ve performans düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle örgütsel imaj, yalnızca dış değerlendirmelerle sınırlı olmayan, kurumun genel işleyişini ve kalitesini şekillendiren stratejik bir unsur hâline gelmiştir. Bu noktada, kurumsal imajın başarısı ile okulun içsel dinamiklerini oluşturan öğrenen örgüt yapısı arasındaki etkileşimin boyutları kritik bir önem kazanmaktadır.

Öğrenen örgüt yapısı ile örgütsel imajın okullar açısından taşıdığı önem dikkate alındığında, bu iki kavramın birbirini nasıl etkilediğinin anlaşılması gerekirken, literatürde bu konuya yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. 2020 sonrası araştırmalar incelendiğinde, öğrenen örgüt ile örgütsel çeviklik, liderlik ya da örgütsel bağlılık gibi kavramların ilişkisinin sıkça ele alındığı; örgütsel imaj ile ise mutluluk, okul kültürü ve bağlılık gibi kavramların çalışıldığı görülmektedir. Buna karşılık öğrenen örgüt ile örgütsel imaj arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışma sayısının yok denecek kadar az olması, alanda önemli bir araştırma boşluğu bulunduğunu göstermektedir. Okulların gelişiminde hem öğrenme kültürünün hem de imaj algısının belirleyici olduğu düşünüldüğünde, bu iki kavramın birlikte ele alınmasının alana anlamlı katkılar sunacağı söylenebilir. Bu araştırma, literatürdeki bu eksikliği gidermeyi ve öğrenen örgüt ile örgütsel imaj arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, öğrenen örgüt kavramının daha çok örgütsel çeviklik (Önalan, 2023), liderlik (Siga, 2024), öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri (Şahin, 2024) gibi değişkenlerle ilişkisi kapsamında ele alındığı görülmektedir. Örgütsel imaj ile ilgili çalışmaların ise örgütsel bağlılık (Şaka, 2022), örgütsel mutluluk (Şensu, 2023) ve okul kültürü (Kalkan, 2020) gibi kavramlarla ilişkisinin incelendiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, öğrenen örgüt ve örgütsel imaj arasındaki ilişkiyi doğrudan araştıran çalışmaların

yok denecek kadar az olması, alanda önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Ayrıca mevcut araştırmaların büyük çoğunluğunun ortaokul ve lise düzeylerine odaklandığı; okul öncesi, ilkokul ve özel eğitim kurumlarında ise bu iki kavramın birlikte ele alındığı araştırmaların sınırlı kaldığı görülmektedir. Okullar; öğrenme kültürünün oluştuğu, kurum değerlerinin görünür hâle geldiği ve örgütsel algıların en belirgin şekilde ortaya çıktığı eğitim ortamlarıdır. Literatürde bu okul kademelerinde öğrenen örgüt ve örgütsel imaj arasındaki ilişkiye yönelik çalışmaların sınırlı olması, söz konusu değişkenlerin birlikte incelendiği araştırmalara duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Bu nedenle çalışmada, öğrenen örgüt ile örgütsel imaj arasındaki ilişkinin okul öncesi, ilkokul ve özel eğitim düzeylerinde ele alınması amaçlanmıştır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı, öğrenen örgüt olarak okulların örgütsel imajla olan ilişkisini incelemektir. Öğrenen örgütler, sürekli gelişimi destekleyen, bilgi üretimini ve paylaşımını teşvik eden, değişime açık yapılar olarak tanımlanmakta ve bu yönleriyle modern okulların dönüşümünde önemli bir rol üstlenmektedir. Örgütsel imaj ise bir kurumun paydaşlar nezdinde nasıl algılandığını ifade eden, hem iç hem de dış çevre üzerinde etkili olan bir kavramdır. Bu doğrultuda araştırma, öğretmenlerin öğrenen okul algıları ile görev yaptıkları okulların örgütsel imajına yönelik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, öğrenen okul boyutlarının örgütsel imaj üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını analiz ederek, okullarının kendilerini nasıl konumlandığı ve dışarıya nasıl yansıttığı konularına açıklık getirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca araştırmada, demografik değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, okul türü vb.) açısından bu iki değişkenin farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenerek daha derinlikli bir analiz sunulması amaçlanmaktadır. Elde edilen bulguların, okul yöneticileri ve eğitim politikaları tasarımcıları açısından kurumsal gelişim, marka değeri ve paydaş ilişkileri bağlamında yol gösterici olması beklenmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ

Düzce’de Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi, ilkokul ve özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerde; öğrenen örgütler ile örgüt imajı arasındaki ilişkiyi görmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmada aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları (cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü, öğrenim durumu) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları (cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü, öğrenim durumu) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ile örgütsel imaj algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları, örgütsel imaj algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde okullar yalnızca bilgi aktaran yapılar olmaktan çıkarak, öğrenmeyi öğrenen, kendini sürekli geliştiren ve değişen koşullara uyum sağlayabilen dinamik yapılar hâline gelmeleri kaçınılmaz bir gereklilik hâline gelmiştir. Bu bağlamda, öğrenen örgüt anlayışı, okulların hem bireysel hem kurumsal düzeyde öğrenmeyi teşvik eden, bilgiye dayalı kararlar alan ve yeniliği sürdürülebilir kılan kurumlar olmasına katkı sağlamaktadır. Okulların bu niteliği kazanması, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda kurumsal itibar ve güven algısını da güçlendirmektedir. Öte yandan, bir okulun sahip olduğu örgütsel imaj, hem iç paydaşlar (öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler) hem de dış paydaşlar (veliler, toplum, resmi kurumlar) nezdinde nasıl algılandığıyla doğrudan ilişkilidir. Güçlü bir örgütsel imaj, öğrenci ve öğretmen bağlılığını artırmakta, toplumsal güveni pekiştirmekte ve kuruma yönelik olumlu tutumların gelişmesine zemin hazırlamaktadır.

Bu çalışmanın önemi, öğrenen örgüt yapılarının okullarda nasıl algılandığını ve bu algıların örgütsel imajla nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir. Araştırmada elde edilecek bulgular sonucunda, okul yöneticilerine ve eğitim politikalarını belirleyen yöneticilere öğrenen okul olma yolunda gelişim sağlanması için katkı sağlayabilir. Aynı zamanda örgütsel imajın güçlendirilmesinde öğrenen örgüt yaklaşımının ne denli etkili olduğu konusunda da bilimsel bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

1.5. SAYILTILAR

Bu araştırmanın planlanmasında, uygulanmasında ve sonuçların değerlendirilmesinde aşağıda verilen sayılıtlardan hareket edilmiştir. Bu araştırma için sayılıtlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, araştırmanın temel kavramları olan “Öğrenen Örgüt / Öğrenen Okul” ve “Örgütsel İmaj / Okul İmajı” kavramlarının bilimsel ve uygulama düzlemindeki anlamlarını ve ayrımını yeterli düzeyde bildikleri varsayılmıştır.
2. Katılımcıların ölçek formunu samimi, içtenlikle ve doğru olarak cevap verdikleri kabul edilmiştir.
3. Araştırma konusu ile ilgili mevcut kaynaklardan elde edilen bilgilerin objektif olduğu varsayılmıştır.
4. Ölçek formunda yer alan ifadelerin katılımcılar tarafından doğru olarak anlaşıldığı varsayılmıştır.
5. Ölçek formunun uygulanması sırasında bütün katılımcılar için iç ve dış koşulların aynı olduğu varsayılmıştır.
6. Ölçek formunda verilen cevapların doğru olduğu kabul edilmiştir.

1.6. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

- 2024-2025 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 2024-2025 eğitim öğretim yılı Düzce il merkezinde 31 Okul Öncesi, 56 ilkokul ve 5 özel eğitim kurumunda bulunan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
- Yapılan bu araştırma Çetin ve Baydar (2021) tarafından geliştirilen ‘Öğrenen Örgüt Ölçeği’ ve Şahin (2014) tarafından geliştirilen ‘Örgütsel İmaj’ ölçeğine öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar ile sınırlıdır.

1.7. TANIMLAR

1.7.1. İlkokul:

2024-2025 eğitim öğretim yılında Düzce il merkezinde bulunan ilkokul kademesindeki okulları ifade etmektedir.

1.7.2. Okul Öncesi:

2024-2025 eğitim öğretim yılında Düzce il merkezinde bulunan okul öncesi kademesindeki okulları ifade etmektedir.

1.7.3. Öğrenen Okul:

Öğrenen okul; içinde bulunduğu çevredeki gelişmeleri izleyen, hedeflerini sürekli gözden geçirerek geliştiren, etkili bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturan, öğretmen ve öğrencileri yenilik yapma ve risk almada destekleyen, okul işleyişini etkileyen tüm unsurlar üzerine düzenli değerlendirmeler yaparak sürekli mesleki gelişimi güvence altına alan eğitim kurumudur (Fullan, 2020).

1.7.4. Öğrenen Örgüt:

Öğrenen örgüt; bilginin sistematik biçimde üretildiği, işlendiği ve kurum içinde hızla paylaşıldığı, edinilen yeni bilgi ve bakış açılarının örgütün stratejik amaçları doğrultusunda davranışlara ve süreçlere sürekli olarak yansıtıldığı, bu sayede değişime uyum ve dönüşüm kapasitesi gelişen dinamik yapılar olarak tanımlanabilir (Senge, 2018).

1.7.5. Öğretmen:

2024-2025 eğitim öğretim yılında Düzce il merkezinde okul öncesi, ilkokul ve özel eğitim okullarında görev yapmakta olan kadrolu ve sözleşmeli eğitim veren bireylerdir.

1.7.6. Örgütsel İmaj:

Örgütsel imaj; bir kurumun kimliğinin çeşitli iletişim yollarıyla paydaşlara yansımaları sonucunda, dış çevrede kurum hakkında oluşan algı, değerlendirme ve izlenimlerin bütünüdür (Gemlik ve Sığırı, 2007).

1.7.7. Özel Eğitim Okulu:

2024-2025 eğitim öğretim yılında Düzce il merkezinde bulunan özel eğitim kademesindeki okulları ifade etmektedir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi sunulmuş ve literatürden elde edilen bilgiler doğrultusunda öğrenen örgüt, öğrenen okullar, örgütsel imaj ve okul imajı ile ilgili bilgiler ele alınmıştır.

2.1. ÖĞRENEN ÖRGÜTLER

Öğrenme, çağdaş eğitim ve yönetim literatüründe yalnızca bireylerin bilgi edinme süreci olarak değil, aynı zamanda çevreyle sürekli etkileşim içinde gerçekleşen çok boyutlu bir gelişim süreci olarak ele alınmaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve sosyal süreçlerin karşılıklı etkileşimiyle ortaya çıkan dinamik bir yapı taşıdığını; bireyin yaşantıları, çevresel uyaranlar ve problem çözme deneyimleriyle sürekli yeniden şekillendiğini göstermektedir (Schneider vd., 2022). Güncel yaklaşımlara göre öğrenme, bireyin sahip olduğu bilgi ve deneyimleri yeni durumlara uyarladığı, düşünme biçimlerini yeniden yapılandığı ve davranışlarında kalıcı değişimler oluşturduğu bütüncül bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Adebiyi, 2019).

Örgüt kavramı da güncel yönetim yazınında çok disiplinli bir bakış açısıyla değerlendirilmektedir. Modern örgüt kuramları, örgütleri durağan yapılar olarak değil, çevresiyle sürekli etkileşim hâlinde olan sosyal sistemler olarak tanımlamaktadır. 2020 sonrası çalışmalarda örgüt; ortak bir amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelen bireylerin rollerinin, ilişkilerinin ve iş birliği süreçlerinin oluşturduğu dinamik bir yapı olarak ele alınmakta; özellikle eğitim örgütlerinin karmaşık ve değişken yapıları nedeniyle açık bir sistem niteliği taşıdığı vurgulanmaktadır (Kayıkçı ve Tatar, 2021). Yeni araştırmalar, örgütleri yalnızca formal kurallar üzerinden değil, kültürel değerler, paylaşılan anlamlar ve etkileşim ağları üzerinden inceleyerek, örgütsel işleyişin sosyal boyutunu ön plana çıkarmaktadır (Cyr vd., 2023).

Bilginin hızla eskiyip yenisiyle değiştiği günümüzde bireylerin ve kurumların gelişime açık olması zorunlu hâle gelmiştir. Dijitalleşme, yapay zekâ uygulamaları, değişen toplumsal beklentiler ve hızla yenilenen mesleki yeterlikler, bireylerin sürekli öğrenme hâlinde olmasını gerektirmektedir. Güncel çalışmalar, değişimle başa çıkabilen birey ve kurumların, öğrenmeyi sürekli bir yaşam pratiği hâline getiren yapılarda ortaya çıktığını vurgulamaktadır (Bıyıkbeyi ve Tatlı, 2025; Doğan, 2024). Bu bağlamda hem bireysel

hem kurumsal düzeyde öğrenmeyi sürdürülebilir kılmak, çağın gerekliliklerine uyum sağlamak için temel bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Eğitim araştırmacısı olan insanlar, okullardaki olumlu yönde gelişen başarıları açıklamak için örgütsel yapı içerisindeki öğrenme kavramından yararlanırlar (Fullan, 1993). Araştırmacılar bu kavramları öğrenen örgütler (Balcı, 2001; Lashway, 1998; Şişman, 1993; Töremen, 2001), örgütsel öğrenme (Çelik, 1998; Kale, 2003; Silins ve Mulford, 2002) ya da kabiliyetli örgüt (Hanson, 2001) şeklinde ele almaktadır.

Öğrenen örgüt; büyük bir hızla gelişen ve değişen günümüz dünyasında örgütlerin bu koşullara uyum sağlayabilmesi amacıyla sürdürülebilir yenilenme için öğrenmenin sürekliliğine odaklanır (Bui ve Baruch, 2010). Öğrenen örgütler, kendini yenileyen bir kültür oluşturmayı amaç edinir. Süreç içerisinde yeni bilgilerin edinildiği, bilginin sorgulandığı ve iletişime önem verilen, iş birliği ve ekip çalışmasının teşvik edildiği, öğrenmenin sürekli kılındığı ve paylaşımcı bir yapının kurulmaya çalışıldığı, insanları ortak noktada buluşturmayı ve vizyon çerçevesinde birleştirildiği, kurum ve çevrenin ortaklığının sağlandığı bir kültür inşa etmelidir (Watkins ve O'Neil, 2013).

Karash'ın (2002) yaklaşımına göre öğrenen örgüt olmanın temel gerekçeleri şu şekilde yorumlanabilir:

- Rekabet ortamında güçlü kalabilmek için performansı sürekli geliştirmeye önem verilmesi,
- Hizmet sunulan kitleyle kalıcı ve güvenilir ilişkiler kurarak kurumun değerini artırma isteği,
- Kurumsal gelişimin sürekliliğini sağlama ve mevcut başarı düzeyini ileriye taşıma hedefi,
- Ürün ve hizmet niteliğini yükseltmeye yönelik sistematik çabaların sürdürülmesi,
- Ortaya çıkabilecek tehditleri ve çeşitliliği doğru değerlendirmek için analitik bir bakış açısının benimsenmesi,
- Yenilik yaratma kültürünü güçlendiren bir çalışma anlayışının desteklenmesi,
- Çalışanların mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik sürekli öğrenme fırsatları sunulması,
- Farklı görüşlerin uyumlaştırılmasını sağlayan çözüm üretme kapasitesinin geliştirilmesi,

- Ekip çalışmasını güçlendiren, iş birliğini artıran bir örgüt ikliminin oluşturulması,
- Çalışanların kendilerini özgürce ifade edebildikleri bir ortamın teşvik edilmesi,
- Empatiyi ve ortak değerleri temel alan bir dayanışma kültürünün güçlendirilmesi.

Günümüzde öğrenen örgütler; örgütsel gelişim ve yönetim alanında popülerliğini artırmaktadır (Pedler vd., 2013). Örgütler, sürekli iyiye ilerleme, çalışanların kendini geliştirmesi ve bir öğrenme kültürü oluşturma bilinci ile gruplandırılabilir (Senge, 1990). İnsanlar nasıl birlikte öğrenileceğini, öğrenirler (Senge, 1993). Öğrenen örgütlerin özellikleri ile ilgili yapılan araştırmalar doğrultusunda önemli özelliklerden şu şekilde bahsedilebilir:

Her örgütün temelinde olması gereken iletişimde açık olmaktır. Örgüt içerisinde bulunan herkes düşüncelerini korkusuz bir şekilde ifade edebilmelidir. Yeni yaşantılara açık olma, risk almaktan çekinmeme, adil rekabete hazır olma öğrenen örgütte gerekli bir diğer özelliktir. Çalışma ortamında çalışanları destekleyici ve güvenli bir ortam oluşturma da öğrenen örgütler için önemli bir husustur. Ayrıca bu ortamlarda güncel kaynaklara yeterli düzeyde ulaşım sağlanmalı ve çalışanların bilgiye ulaşmaları kolaylaştırıcı ve teşvik edici olmalıdır. Bunun yanı sıra işbirlikçi takım çalışması da desteklenmeli ve bu ortamın devamlılığı için de çaba sarf edilmelidir. Çalışanlarda motivasyonun artırılması için başarı ve gelişim odaklı mükâfatlandırma yapılmalıdır. Tüm bahsedilen bu süreçlerin gerçekleşmesi için de etkili bir yönetim gerekmektedir (Siga, 2024). Öğrenen örgüt olmak için belirli niteleyici özellikler olduğu gibi temel ilkeler de vardır. Aşağıda öğrenen örgütlerin temel ilkelerinden de kısaca bahsedilmiştir.

Öğrenen örgütlerin en önemli temel ilkelerinden biri, sürekli öğrenme ve gelişmedir. Bunun için, iyileştirme nedenlerini ve bölümlerini belirlemek, tecrübelerden faydalanmak ve örgütsel performansı yükseltmek için süreçlerde, sistemlerde ve yapılarda farklılık yapmak için sürekli bir gayreti içerir (Senge, 1990). Günümüz dünyasında var olabilmek için örgütlerin sürekli kendini geliştirmesi ve çağa ayak uydurması çok önemlidir. Öğrenen bir kültür oluşturmak da öğrenen örgütün bir ilkesidir. Çünkü; öğrenen örgüt, öğrenmeye öncelik verendir (Braham, 1998). Öğrenmeye verilen önemle kurumdaki herkes öğrenme fırsatı yakalar ve zamanla bu öğrenmeye açık olma kültürü oluşur. Olumlu ve açık iletişim süreçleri ile de öğrenme kültürü gelişir.

Bilgi yönetimi bir diğer ilkedir. Çünkü grup içindeki herkesin tüm bilgileri öğrenip bu bilgileri kullanması olası bir durum değildir. Grup içinde bilgi paylaşılmalı ve etkili bir

şekilde yönlendirilmelidir. Böylece bilginin doğru bir şekilde yönetimi sağlanmış olur ve öğrenen örgüt olma yolunda önemli bir adım atılmış olur. Bilginin etkin biçimde yönetilmesi, kurumların daha kaliteli kararlar almasına, sundukları ürün ve hizmetleri iyileştirmesine ve rekabet ortamında sürdürülebilir üstünlük sağlamalarına yardımcı olur. (Davenport ve Prusak, 1998).

Öğrenen örgütlerin bir diğer ilkesi de inovasyondur. İnovasyon, işletmelerin büyümesini ve rekabet avantajı kazanmasını sağlayan özgün düşünce, ürün ve yöntemlerin ortaya konmasıdır (Nonaka ve Takeuchi, 1996). İnovasyona önem veren örgütler çağın gerektirdiği koşulları sağlamada daha elverişli ve uzun ömürlü olmada daha şanslı olabilir.

Öğrenen örgütler birçok yönüyle geleneksel örgütlerden farklıdır ve öğrenen örgütleri geleneksel örgütlerden ayıran en önemli özellik, farklı disiplinlere dayalı bir yapıya sahip olmasıdır. Örgüt çalışanları yöneticileri tarafından desteklendiğinde öğrenilmesi istenilen her şeyi daha istekli bir şekilde motive olarak öğrenirler. Geleneksel örgütlerde gerçekleştirilmesi planlanan yenilikler çalışanların isteği dışında tepeden inme bir şekilde kabul ettirilmektedir. Ayrıca yeni teknolojik uygulamalarda çalışanların görüşleri dikkate alınmamaktadır (Kara, 2019).

Öğrenen örgütler de geleneksel örgütlere göre durum farklıdır çünkü çalışmalarda yapılacak olan farklılıklar ve teknolojik yenilikler ile ilgili yapılacak olan farklılıklar da öncelikli olarak çalışanların görüşleri dikkate alınmaktadır. Bunun nedeni ise, bu yapılacak olan uygulama farklılıklarında ilk değişimi fark edecek olanların çalışanlar olmasıdır. Öğrenen örgüt anlayışında, çalışanlara verilen değer sayesinde yenilik ve gelişmeler doğal olarak ortaya çıkıyor (Yıldız, 2011). Öğrenen örgüt ile geleneksel örgüt arasındaki farklar Tablo 2.1’de gösterilmiştir (Gürfidan, 2014).

Tablo 2.1. Öğrenen Örgüt ile Klasik Örgüt Arasındaki Farklar

Öğrenme Özellikleri	Geleneksel Örgüt	Öğrenen Örgüt
Öğrenen kim?	Belirli gruplar.	Herkes.
Öğreten kim?	Eğitimci veya kurum dışı uzmanlar.	Kurum içi eğitimciler ve uzmanlar.
Sorumlu kim?	Eğitim veren personel.	Herkes.
Öğrenme araçları nelerdir?	Ders konuları, iş anında eğitim, usta-çırak, formal eğitim, öğretim planı.	Ders konuları, iş anında eğitim, öğretim planı, kıyaslama, kişisel gayret.
Öğrenme ne zaman gerçekleşir?	Kiş i iste ğ i dış ında zorunluluk halinde veya öğrenmenin ilk anları.	Her zaman her yerde öğrenme gerçekleşebilir
Hangi beceriler kazanılır?	Teknik bilgi ve beceriler	İhtiyaç halindeki her türlü bilgi ve beceri.
Öğrenme nerede gerçekleşir?	Dersliklerde, iş ortamında.	Her yerde.
İhtiyaç neye göre belirlenir?	Yaşam içindeki ihtiyaçlara göre.	Uzun vadeli ihtiyaçlara göre.
Hangi duygular baskındır?	Öğrenmeye isteksiz olumsuz duygular.	Öğrenmeye açık ve heyecanlı olumlu duygular.

Tablo 2.1. incelendiğinde, geleneksel örgüt ile öğrenen örgüt arasındaki temel farkın öğrenmeye bakış açısından kaynaklı olduğu söylenilebilir. Geleneksel örgütlerde öğrenme, belirli gruplarla sınırlı, dış uzmanların yönlendirmesiyle ve çoğunlukla zorunluluk sonucu oluşurken; öğrenen örgütlerde öğrenme herkesin sorumluluğu ve katkısıyla, süreklilik gösteren, doğal bir süreç halindedir. Öğrenen örgütler, sadece teknik bilgiye odaklanmak yerine ihtiyaç duyulan her türlü bilgi ve beceriyi kapsar. Böylece öğrenen örgütlerde öğrenme, her yerde ve her an gerçekleşebilir. Ayrıca öğrenen örgütlerde olumlu duygular ve merak duygusu ön planda olduğundan, öğrenme isteği artar ve kurumsal gelişim daha sürdürülebilir bir yapıya kavuşur.

2.1.1. Öğrenen Örgüt Modelleri

Öğrenen örgütlere ilişkin yapısal özellikler, kuramsal yaklaşımlar ve uygulama örnekleri üzerine yapılan çalışmalar, araştırmacıların konuyu farklı açılardan ele almalarını sağlamıştır. Bu nedenle literatürde, yazarların kendi çözümlemeleri ve yorumlarından beslenen çeşitli değerlendirmeler bulunmaktadır. Aşağıda, bu farklı bakış açılarının öne çıkan bazı noktaları kısaca derlenmiştir.

2.1.1.1. Peter Senge Modeli

Peter Senge öğrenen örgütler üzerine çalışmalar yapmış ve öğrenen örgütlerin temeli olabilecek 5 ilke ortaya koymuştur. Bunlar; Bireysel Yetkinlik, Zihinsel Modeller, Paylaşılan Vizyon, Takım Halinde Öğrenme ve Sistem Düşüncesi' dir.

- *Bireysel Yetkinlik:* Bir diğer adıyla kişisel ustalık; hayata bakış açımızda gerçekliğe, nesnellığe yönelmektir. Mantığın daha çok ön planda olduğu bu süreçte daha iyi seçimler yapma ve seçilen sonuçlara daha fazla ulaşma kapasitesini geliştirir.

Kişisel ustalık düzeyi yüksek olan çalışanlar, işlerine daha güçlü bir bağlılık geliştirir, geniş bir sorumluluk anlayışı sergiler ve öğrenme süreçlerine daha hızlı uyum sağlarlar. Bu bireyler hem kendi gelişimlerini sürdürür hem de bu gelişimin örgütün genel kapasitesini artıracaklarını bilirler (Senge, 2019). Teare ve Dealtry (1998), kişisel ustalığı kişinin kendi öğrenmesini sürekli yenileme çabası içinde olması ve bu süreci örgütsel uygulamalarla ilişkilendirme isteği olarak tanımlamaktadır.

Örgütlerin öğrenme yeteneği, temelde öğrenen bireylerle mümkündür. Bireylerin öğrendikleri her bilgi kurumsal öğrenmeye doğrudan dönüşmese de, çalışanların bireysel öğrenme çabaları olmaksızın örgütün öğrenme kapasitesinden söz etmek mümkün değildir (Çelik, 2022).

- *Zihinsel Modeller:* Düşünceleri sorgulama ve anlamlandırma becerisi üzerine bilincin geliştirilmesini temel alır. Yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi ile mevcut gerçekleri net bir şekilde tanımlamaya yardımcı olabilir.

Ayrıca zihinsel model çerçevesinde birey dünyayı nasıl algıladığını anlamlandırır ve bununla yetinmeyip ulaştığı anlamlarla nasıl bir harekette bulunacağına karar verir. Bunun yanında aynı konu üzerine düşünen insanlar da farklı zihinsel sonuçlara ulaşabilir. Çünkü burada önemli olan faktör dikkatin neye verildiğidir (Dağdeviren, 2020).

- *Paylaşılan Vizyon:* Bir örgütte bulunan tüm kişilerin ortak bir amaç çerçevesinde birleşmesidir. Ayrıca amaca ulaşmak için strateji geliştirme, ilke belirleme ve uygulama geliştirme ile vizyon genişletilebilir. Paylaşılan vizyon, değişimin sonuçlarını veren; çalışanları ortak hedefler doğrultusunda motive eden, verimlilik ve tutarlılığı teşvik eden, bu yönüyle örgütün geleceğine dair stratejik bir çerçeve sunan kavramsal bir yol haritasıdır (Kutaniş, 2002).

- *Takım Halinde Öğrenme:* Bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri grup içinde paylaşımlarıyla ortaya çıkan bir süreçtir. Bu süreç, ekibin ortak hedeflere ulaşma

kapasitesini artırmayı amaçlar. Grup içi etkileşimlerde diyalog ve tartışma yöntemleri etkin biçimde kullanılır; tüm üyeler aktif rol alır. Ortak amaç doğrultusunda uyumlu biçimde çalışmak önemlidir, ancak bunun sürdürülebilmesi için bireylerin hem yeterli donanımına sahip olmaları hem de ortak bir vizyonu benimsemeleri gerekir (Aydın ve Karaman, 2022). Bu ilke, güçlü bir ortak vizyonun varlığına dayanır ve yetenekli ekiplerin, nitelikli bireylerden oluşması nedeniyle kişisel ustalıklarla doğrudan ilişkilidir. Senge'nin (2011) yaklaşımına göre takım öğrenmesinin üç temel bileşeni bulunmaktadır:

1. Karmaşık sorunlara sezgisel ve bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşabilme,
2. Yenilik üretmeye ve koordineli hareket etmeye dayalı kolektif eylem,
3. Her bir takım üyesinin diğer ekipler üzerindeki etkisini fark edebilmesi.

Bu öğrenme sürecinde bireyler bilgiyi tam anlamıyla içselleştirdiklerinde, ulaşılan başarı düzeyi oldukça artabilir. Birlikte düşünme ve ortak akıl üretme yoluyla, tek başına ulaşılamayacak daha derin öğrenmeler gerçekleşebilir.

- *Sistem Düşüncesi*: Senge tarafından, daha sonra eklenmiş olan disiplin türüdür. Son yarım yüzyılda gelişim göstermiştir. Tüm dünyada süregelen karmaşıklığı belirleme ve bu karmaşıklığı yönetmeyi hedefleyen derin bilgi ve uygulamalardır.

Sistem düşüncesi beşinci disiplin olarak da bilinir. Bu disiplindeki temel amaçlardan biri de bütünü görmektir. Bu disiplin; bireysel yetkinlik, zihinsel modeller, paylaşılan öğrenme disiplinlerini ve takım halinde öğrenme disiplinlerini bütünleştirir ve tutarlı bir teori ve pratiği bütünde birleştirir. Aynı zamanda diğer disiplinleri de güçlendirir ve bize bütünün, parçalarının toplamından daha fazlası olduğunu hatırlatır (Hiçyılmaz, 2021).

2.1.1.2. Watkins ve Marsick'in Modeli

Senge'nin beş disiplin modelini temel alarak; Watkins, Marsick, Yang ve Karen (2004) bu modeli oluşturmuştur. Bu modelin temelinde de çalışanlar ile örgütü birleştiren yapıya sahip olması söz konusudur (Yıldız, 2019). Watkins ve Marsick'in modeli; öğrenen örgüt olabilmek için gerekli olan şartlar konusunda öneride bulunmaktadır.

Öğrenen örgüt olabilmek için yedi şartı bulunan bu modelin şartları şunlardır: Devam eden öğrenme fırsatları yaratmak, diyalog ve soruşturmayı teşvik etmek, iş birliğini ve takım halinde öğrenmeyi özendirmek, öğrenme eylemini ve bunu paylaşmayı sistemleştirmek, ortak vizyon için kişilere yetki vermek, örgütü çevresiyle ilişkili kılmak, öğrenmeyi kişi-takım-örgüt düzeyinde destekleyen liderler yaratmak (Cullen, 1999; Dirani, 2006).

2.1.1.3. *Armstrong ve Foley Modeli*

Armstrong ve Foley (2003), araştırmalarında örgütsel öğrenme mekanizmaları üzerinde çalışmalar yapmıştır. Mekanizmaları dört boyutta ele almışlardır. Bunlar: “Öğrenme çevresi”, “tanımlayıcı öğrenme ve geliştirme ihtiyaçları”, “birlikte öğrenme ve gelişme ihtiyaçları”, “öğrenmenin tüm örgütte uygulanması” şeklindedir.

Araştırmacılar; örgütsel öğrenme mekanizmalarının veya bunlara destek olan yapıları tespit etmek, kolaylaştıran yapıları tanımlamak ve dikkat, uygulama sürecinin gözden geçirilmesi ve örgütsel öğrenme mekanizmalarının azaltılması, bozulma veya işlev bozukluğunu algılamak amaçlarına ulaşmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarında öğrenme mekanizmalarının çok yönlü bir yapıda olduğuna ulaşmışlardır (Artantaş, 2019).

2.1.1.4. *Örtenblad’ın Birleşik (Bütünleşik) Modeli*

Örtenblad, öğrenen bir örgütü dört alt başlık ile belirtmektedir. Tüm boyutlarda iç içe ve ilişkilidir. Örtenblad’a göre, örgütü öğrenen örgüt olarak tanımlayabilmemiz için dört alt başlığın her birini faal bir biçimde içermelidir (Örtenblad, 2004). Bu boyutlardan aşağıda kısaca bahsedilmiştir.

- *Örgütsel Öğrenme:* Öğrenme ihtiyaçlarının çeşitliliğini fark ederek ve edinilen bilgiyi örgütün hafızasına yerleştirerek bu bilgilerin pratiğe aktarılması gerekir.
- *İşyerinde Öğrenme:* Çalışanlar örgüt içerisinde işbaşında aktif bir şekilde öğrenmelidirler.
- *Öğrenme Ortamı:* Öğrenen örgütler çalışma ortamlarını çalışanların çalışma alanlarını kolaylaştırıcı, herhangi bir dikkat dağınıklığı yaratmayacak biçimde düzenlemeye çalışmalıdırlar. Özellikle çalışanların kendilerini geliştirebilecekleri ve rahat hissedecekleri ortam yaratılması önemlidir.
- *Öğrenen Yapı:* İdari ve hiyerarşik yapının öğrenilmesi ve sorgulanması olarak ele alınır. Örgüt; doğal bir uyum içinde şekillenmeli, ihtiyaçlar doğrultusunda hızlı kararlar alıp memnuniyet sağlamlamalıdır (Örtenblad, 2004).

2.1.1.5. *Bui ve Baruch’un Sistem Yaklaşımı*

Peter Senge’nin modelini temel alarak yaklaşımı oluşturmuşlardır. Oluşturmuş oldukları modelin Peter Senge’den farklı olarak daha açık ve uygulamada kolay olduğunu belirten Bui ve Baruch; kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon boyutlarını alt boyutlara ayırmış ve sistem düşüncesi için örgüt kültürünün olması gerektiğini belirtmiştir.

Kişisel Ustalık; kişisel vizyon, kişisel değerler, güdüleme, bireysel öğrenme, yetiştirme ve geliştirmedir. Bu alt boyutların sağlanması koşuluyla kişisel ustalık gelişebilir.

Zihni Modeller; örgüte adanmışlık, liderlik ve örgüt kültürüdür.

Takım Halinde Öğrenme; Takım adanmışlığı, liderlik, hedef belirleme, yetiştirme ve geliştirme

Paylaşılan Vizyon; öncüller, bireysel vizyon, bireysel değerler, liderlik ve örgüt kültürüdür.

Sistem odaklı bir örgüt yapısının inşa edilebilmesi, öncelikle kurumsal kültürün yerleşmesiyle mümkündür. Bunun yanı sıra, bireylerin yetkinliklerinin geliştirilmesi ve etkili liderlik mekanizmalarının tesis edilmesi kritik öneme sahiptir. Bu unsurlar sağlandığında, kişisel ve mesleki gelişim süreçleri aracılığıyla örgütün stratejik planları bütüncül bir yaklaşımla hayata geçirilebilir ve bu durum genel örgüt performansını olumlu yönde etkiler (Bui ve Baruch, 2010).

2.1.1.6. Garavan'ın Yaklaşımı

Öğrenen örgütlerdeki sürdürülebilirliği kalıcı olarak sağlamanın temelini değişkenlik ile açıklar. Öğrenen örgüt olabilmek için üç temel belirlemiştir. Bunlar;

- Yeni bilgilere açık örgüt kültürü,
- Öğrenmeyi destekleyen ve kolaylaştıran bir yapı,
- Kişilerde öğrenmeye hazır bir psikolojik olgunluktur.

Bu kavramlar, daha verimli ve etkili çalışma yöntemlerini vurgulanmıştır (Garavan, 1997).

2.1.1.7. Woolner'in Gelişim Modeli

Bu modele göre öğrenen örgütler beş aşamadan oluşur.

1. Aşama: Örgüt Oluşumu; öğrenme süreci deneme yanılma yoluyla oluşmaya başlar.
2. Aşama: Gelişen Örgüt; yeni bilgilere ulaşmak için örgüt dışarıdan eğitim desteği alır.
3. Aşama: Olgun Örgüt; öğrenme ile ekonomik fayda arasında bir ilişki kurulsa da öğrenme, hala örgütün standart operasyonlarının bir parçası olarak kabul edilmemektedir.

4. Aşama: Uyumcu Örgüt; öğrenme ile örgütün uzun vadeli amaçları arasında bağlantı kurulur ayrıca eksik bireysel, grup ve örgütsel yetkinliklerin geliştirilmesine öncelik verilir.
5. Aşama: Öğrenen Örgüt; öğrenme artık örgüt için kazanılmış bir alışkanlıktır. Öğrenme ödüllendirilir ve stratejik plan sürecinin bir parçasıdır (Johnson, 1998).

2.1.2. Öğrenen Örgüt: Okullar

Okul; her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yerdir (Türk Dil Kurumu-TDK, 2016). Hızla gelişen günümüz bilgi toplumunda okullar artık sadece klasik bilginin aktarıldığı bir yer olmaktan çıkmış ve daha geniş ve kapsamlı bir anlam kazanmıştır. Artık bilginin ezberlenmesi sistemi geride kalırken bilginin nasıl öğrenilebileceği üzerine kapsamlı çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Toplumun aynası olan okulların etkin bir şekilde bu duruma uyum sağlaması beklenilmektedir. Okullar bu beklentilere yanıt vererek toplumun ihtiyacı olan nesilleri yetiştirmeyi amaçlar.

Toplumun gereksinimleri olan davranışları kazandırmak için okulun yeniliklere açık ve değişimi destekleyen bir yapı içerisinde olması beklenmektedir. Okulların bu yapıyı kazanabilmesi için öğrenmeye açık olması zorunludur. Bilgi toplumunda öğrenmeyi öğrenme ve okulların öğrenen örgüt olması bu zorunluluklardan ötürü kaçınılmaz olmuştur (Başaran, 2000). Öğrenme örgüt olarak okullar için artık bir yaşam stili haline gelmelidir (Subaş, 2010).

Öğrenen okulu yeniliklere açık, örgüt ve bireysel olarak öğrenmeleri sağlayan farklı durumlara uyum sağlayabilen bir vizyona sahip okul (Kools ve Stoll, 2016) veya süreçten ve elde edilen ürünlerden kendisini sürekli yenilemeye çalışan okul olarak tanımlayabiliriz (Kılıç vd., 2011). Gelişimsel bir süreç olarak hayatımıza giren öğrenen okulların çok yönlü olarak ele alınması gereklidir. Öğrenen okullar öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, kısacası eğitim ile ilgili bütün kişilerin arasındaki bağlantı sonucunda oluşur (Tatık vd., 2019).

Lumby öğrenen örgüt kavramının eğitimle ilişkilendirilmesinin nedenlerini şu şekilde sıralamıştır:

- Değişimi ve gelişimi idare etmek için yeni çözümlere ihtiyaç duyulmaktadır;
- Okulları içerisinde çalışanlar kendini geliştirme becerilerinde yeterli olamamaktadırlar.

- Öğretmen gelişimiyle ilgili temel paradigmlar değişimi göstermekte; okulun etkililiğini araştırıp incelemek, bu etkililik ile öğrenen bir organizasyon oluşturma arasında güçlü bir bağ olduğunu ortaya koymaktadır (Ensari, 1998).

Her an gelişen ve değişen dünyadaki gelişmelere ulaşmak ve ülkeler arasındaki artık olağan hale gelen yarışta yer almak ve dünyada söz sahibi olabilmek için insanlar geleneksel bilgi edinme yöntemlerinden istenilen verimi almakta yetersiz kalma durumlarını yaşayabilmektedirler. Bu konuda da devreye insanları hayata hazırlayan okullarda görev yapan kişilere yani en çok da öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Okulda görev yapan herkesin öğrenme yükümlülüğüne sahip olması günümüzde bir zorunluluk haline gelmiştir. Hem kişisel hedefler hem de örgütsel hedefler için yaşam boyu öğrenme eğitimciler için kaçınılmaz bir disiplindir (Subaşı, 2010).

Öğrenen okulların, geleneksel örgütlerden en büyük farkı öğrenme yaklaşımlarıdır. Öğrenen okullarda öğrenme sistem düzeyindedir. Sistem dışına bilgi sahibi kişi çıksa bile bilgiler örgüt içinde var olmaya devam eder. Öğrenen okullar, aktif politika geliştirme, öğrenmeyi teşvik eden bir örgüt yapısı, bilgi paylaşımını destekleme, kapsayıcı bir teşvik sistemi oluşturma, öğrenme odaklı bir topluluk oluşturma, etkili insan kaynakları yönetimi, sürekli ve ihtiyaçlara uygun eğitim programları sunma, yeni liderlik anlayışlarını benimseme, güçlü iletişim ve bütünleşmeyle öne çıkar (Tiltay, 2009).

Ancak, öğrenen örgüt özelliklerine sahip olmak, bir eğitim kurumunun başarısı için tek başına yeterli değildir. Bir okulun içinde bulunduğu sosyo-kültürel çevrede nasıl algılandığı, yani sahip olduğu imaj, özellikle paydaşlarla ilişkilerin yönetilmesinde ve kurumsal hedeflere ulaşmada kritik bir rol oynamaktadır. Öğrenen bir yapının oluşturduğu iç kültürün, kurumun dışarıya yansıttığı algı ile ne denli örtüştüğü ve bu algının nasıl yönetildiği önem taşımaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın bir sonraki bölümünde, öğretmenlerin algıladığı bir diğer önemli kurumsal değişken olan örgütsel imaj kavramı detaylı olarak ele alınacaktır.

2.2. ÖRGÜTSEL İMAJ

2.2.1. İmaj

Dünyada 1955 ve Türkiye’de 1980’li yıllardan itibaren çağın gerektirdiği koşullar ile birlikte ortaya çıkan ve literatürde görülmeye başlanan imaj kavramı birçok şekilde tanımlanmıştır (Demiröz, 2014). Kelime kökü Fransızca olan imaj Türk Dil Kurumu’na göre kelime karşılığı imge olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2017). Sözlük anlamı olarak; kişinin aklında oluşan ve gerçekleşmesi arzulanan düşünceyle birlikte, dışarıya yansıyan görünüm olarak tanımlanmaktadır. İmaj için inanışlar, fikirler ve kişisel deneyimler denilebileceği gibi araştırmacılar tarafından bir yerin insanlar üzerinde bıraktığı etki veya genel kanaatler (Phelps, 1986), algı, deneyim ve yorumların senteziyle ve izlenimlerin ve bilgilerin harmanlanmasıyla ortaya çıkan soyut görüntü (Reynolds, 1965), iklim, konaklama ve samimiyet gibi bireysel özelliklerin algısının yanında, bireylerin bir yer hakkında daha genel ve kapsayıcı zihinsel süreçleri (Echtner ve Ritchie, 1993), bireyin çevresindeki olguları öznel olarak değerlendirip kendi iç dünyasının süzgecinden geçirerek bu doğrultuda bir anlam inşa etmesi (Bigné vd., 2001), kişinin iç dünyasında şekillenen bilişsel, duyuşsal ya da davranışsal yansımalar (Alcañiz vd., 2009) olarak tanımlanmıştır.

Günümüz dünyasında insanların ve örgütlerin dış dünyada bıraktığı etkiler, yalnızca gerçek performansla değil, aynı zamanda oluşturulan imajla da ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda imaj, insanların karar alma süreçlerini, tutumlarını ve davranışlarını doğrudan etkileyen güçlü bir unsurdur. Eğitimden sağlığa, ticaretten siyasete kadar pek çok alanda olumlu bir imaj, güven, saygınlık ve tercih edilme gibi birçok durumu yakından ilgilendirmektedir. Özellikle okullar açısından değerlendirildiğinde, güçlü bir imaj; öğrencilerin okula olan bağlılığını, velilerin okula olan güvenini ve öğretmenlerin okula olan bağlılığını artırmakta önemli rol oynamaktadır.

Literatür araştırmaları sonucunda Bolat (2006) imajın; zaman içerisinde oluşum göstererek değişim yaşayabileceğini, imaj sonucunda oluşan düşüncelerin, kişiden kişiye değişebileceğini ve imajın, olumlu olarak geliştirilebilir olabileceğini ayrıca imajın süreç içerisinde kendiliğinden de ortaya çıkabileceğini vurgulamıştır. Çok boyutlu yapıya sahip olan imajı, farklı türlerde incelemek gerekmektedir. Kişisel imaj, marka imajı, olumlu imaj ve olumsuz imaj gibi çeşitler; imajın bireyler ve kurumlar üzerindeki etkisini daha iyi anlamak açısından önemlidir. İmaj çeşitleri için birçok araştırmacı görüş bildirmiştir

ama en genel ve kabul edilen görüş Huber'in (1987) ortaya koyduğu on bir farklı imaj türünü içeren sınıflandırmadır (akt. Okay, 2018; Dünder, 2020).

- Ürün imajı: Bir ürünün sahip olduğu toplumdaki algıdır. Bu algı, ürünü üreten kuruluştan daha geniş kitlelere ulaşabilir ve bazı durumlarda, ürünün imajı öylesine güçlü ve bilinir hâle gelir ki, üretici firma kamuoyunda neredeyse hiç tanınmaz.
- Şemsiye imajı: Bir kurumun temel duruşunu yansıtan ve tüm faaliyet alanlarını kapsayan bir üst imajdır. Kuruma ait tüm alt markalar ve hizmet alanları, bir şemsiye gibi imajın altında konumlanır.
- Kişisel imaj: Bir işverenin kurumunu nasıl gördüğü ve değerlendirdiği, genellikle kişisel bakış açısına dayanır ve her zaman nesnel olmayabilir. Öte yandan kişisel imaj, bireyin toplum içinde bıraktığı izlenimi ifade eder ve hem kalıcı hem de değişken durumları içerir. Kalıcı özellikler genetik gelen fiziksel yapı, mizaç ve huy gibi değişmesi zor niteliklerdir. Buna karşın duruş, yürüyüş, oturuş biçimi bireyin eğitimi ve çevresel koşullarıyla şekillenirken, giyim tarzı bireysel tercihlere dayalıdır ve kişisel imajın en kontrol edilebilir yönlerinden biridir.
- Marka imajı: En yaygın ve bilinen imaj türü, marka imajıdır. Günlük ihtiyaç ürünlerinden lüks tüketime kadar birçok alandaki markalar bu imaja sahiptir. Günümüz koşullarında rekabetin yoğun olduğu ve pazarın doyuma ulaştığı sektörlerde, güçlü bir marka imajı tüketicilerin yönelimlerini belirlemede ve ürünler arasında farklılık oluşturmada önemli bir koşuldur.
- Mevcut imaj: Bir kuruluşun hâlihazırda sahip olduğu kamuoyundaki yansımasıdır. İmajlar sabit değil, değişime açık yapılardır ve çağa uyum sağlamak zorundadırlar. Özellikle rekabetin yoğun olduğu sektörlerde, kurumsal imajın çağın beklentilerine uygun biçimde korunması, ancak düzenli ve bilimsel temelli değerlendirmelerle mümkün olabilir. Bu durum, kuruma genç, yenilikçi ve güven verici bir görünüm kazandırmak açısından önemlidir.
- Olumlu imaj: Bu tür imajlar, kaliteli ve alanında uzman kişi ya da markaların sahip olduğu olumlu düşüncelerdir. İnsanlarda sempati ve bağlılık yaratma potansiyeline sahiptirler. Olumlu imajlar, bireyin kişisel deneyimleri ve o ürün ya da markayla kurduğu olumlu duygusal bağlar aracılığıyla şekillenir.
- Olumsuz imaj: Kurumlar, çevreye karşı duyarsızlık gibi olumsuz tutum ve davranışlar sonucunda olumsuz imaj kategorisine dâhil olabilmektedirler (Köksoy ve Gürel, 2010). Örneğin; Bir okulun fiziki koşullarının yetersiz olması, öğretmenlerin

öğrencilere karşı ilgisiz ve motivasyonsuz davranması, veli taleplerinin dikkate alınmaması gibi durumlar, kurumun toplum gözündeki itibarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu tür durumlar zamanla okulun *eğitimde kalitesiz, öğrenciye değer vermeyen* bir kurum olarak algılanmasına yol açar ve kamuoyunda negatif bir imajın oluşmasına neden olur.

- Yabancı imaj: Bireyin kendi oluşturduğu kişisel imajın tersidir. Ürün ya da hizmetlerle doğrudan etkileşim içinde olmayan dış çevrenin kurum ya da markaya yönelik düşünceleridir. Güçlü ve yerleşik markalarda, kişisel imaj ile yabancı imaj çoğunlukla örtüşmekte ve tutarlılık göstermektedir.
- Transfer imajı: Lüks bir markanın ismi, genellikle o markanın asıl ürün kategorisine ait olmayan bir ürüne aktarılmaktadır. Burada söz konusu olan yalnızca markanın taşıdığı imajın yeni bir ürüne transfer edilmesidir; kalite, üretim ya da kökenle doğrudan bir ilişki yoktur. Huber'in verdiği örnekler arasında Cartier sigaraları, Porsche güneş gözlükleri ve Davidoff saatleri yer alır.
- İstenilen imaj: Kurumun gelecekte insanların algılarında ulaşmak istediği kurumsal algıyı ifade eder. Bu imajın inşasında en kritik unsur, mevcut imajın taşıyıcı unsurlarını ihtiva ederek ilerlemektir. Çünkü bir kurum imajı, ancak onu oluşturan temel değerler ve güçlü bileşenler korunursa süreklilik gösterebilir.
- Kurum imajı: Kuruluşun çevresi yani rakipleri, çalışanları, müşterileri ve diğer paydaşları tarafından nasıl algılandığıyla doğrudan ilişkilidir. Kurumun ilettiği mesajların alıcılarda nasıl bir izlenim oluşturduğu, kurum imajının temelini oluşturur. Her kurum, dış dünyada olumlu bir algı yaratmak ister. Ancak bu algı yalnızca verilen mesajla değil, bu mesajın nasıl iletildiği ve nasıl yorumlandığıyla da şekillenir. Bu nedenle, etkili bir kurum imajı oluşturmak için stratejik ve hedefe yönelik bir iletişim süreci yürütülmelidir.

2.2.2. Örgütsel İmaj

Yaşanılan günün rekabet ortamında, bir örgütün varlığını sürdürebilmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi için güçlü ve etkili bir imaja sahip olması gerekmektedir. Bilgi ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler, örgütleri geleneksel sınırların ötesine geçme konusunda teşvik etmektedir; bu durum, örgütlerin kendilerini sürekli yenilemelerini ve sürdürülebilir bir örgütsel yapı oluşturmalarını gerekli kılmaktadır (Cerit, 2006). Yine yaşanılan yoğun rekabet ortamı, örgütlerin sunmuş oldukları ürün ve hizmetlerde birbirine benzeyen çıktılar üretmesine yol açmaktadır. Bu durum, örgütlerin kendilerini

rakiplerinden ayırıştırabilmek için devamlı olacak şekilde yenilemesini ve sundukları hizmet ya da ürünleri daha uygun hâle getirme çabasına yöneltmektedir. Bu bağlamda, dış çevrenin örgüte yönelik bağlılığının sürdürülebilirliği, örgütsel imajın güçlendirilmesini ve etkili bir imaj yönetimini zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla, örgütsel imaj yalnızca kurumun kendisi için değil, hedef kitlenin algısı açısından da büyük önem taşımaktadır (Aksoy ve Bayramoğlu, 2008). Ayrıca günümüzde stratejik başarı ve örgütsel sürdürülebilirlik açısından vazgeçilmez bir unsur hâline gelmiştir (Davies ve Chun, 2002).

Örgütsel imaj birçok araştırmacı tarafından çalışma konusu olarak incelenmiş ve tanımı yapılmıştır. Farklı şekillerde tanımlanan örgütsel imaj, genel olarak örgüt üyelerinin dışarıdan nasıl göründüklerine ilişkin algısıdır (Dutton ve Dukerich, 1991). Benzer bir tanım da Gioia (2000) tarafından örgütün dışarıdan nasıl görüldüğü ile ilgili bir kavram olduğunu belirttiği biçimde tanımlamıştır. Farklı bir açıdan tanımlama yapan Whetten ve Mackey (2002) ise örgütsel imajda önemli olan durumun örgütün yöneticisi tarafından nasıl algılandığının üzerinde durmuş ve tanımı gerçekleştirmiştir. Boulding (1956) örgütsel imajı hem işlevsel hem de duygusal anlamlar taşıyan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmıştır (akt. Çelik, 2022). İşlevsel bileşen; kolayca ölçülebilen, somut ve nesnel özellikleri temsil ederken, duygusal bileşen; bireylerin örgüte yönelik duygu, tutum ve algılarını içeren psikolojik boyutlarını temsil etmekte olarak tanımlamıştır (Barich ve Kotler, 1991).

Bireyler, sunulan örgütsel imajları almakta, yorumlamakta ve bu bilgiler doğrultusunda zihinlerinde bir örgütsel imaj inşa etmektedirler. Bu süreçte bireyler, kim ve ne olduklarına dair bir algı geliştirme çabası içindedir. Kendi kimlikleri ile örgütsel imaj arasında bir örtüşme olduğunda ise, bireyler kendilerini örgütle özdeşleştirmektedir (Dutton ve Dukerich, 1991). Bu özdeşleşmenin temelinde ise, bireyin örgütle yaşadığı kişisel deneyimlerin yanı sıra, örgütsel imajın işlevsel göstergelerini oluşturan niteliklerin de etkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla örgütsel imaj, bireyin örgütün çeşitli özelliklerini karşılaştırarak değerlendirdiği ve farklılıkları ortaya çıkardığı bilişsel ve duygusal bir sürecin toplam sonucu olarak nitelendirilmektedir. Örgütsel imaj, günümüzde planlı ve hedef odaklı yaklaşım ve kurumun sürekliliğini oluşturmaya açısından gereklilik haline gelmiştir (Davies ve Chun, 2002). Örgütteki bireylerin örgütte devam etme isteklerinin artmasının yanında, örgütün dış çevreye yönelik algısal cazibesinin artmasında örgütsel imajın etkisi vardır (Lievens ve Highhouse, 2003).

Günümüz dünyasında, kararlı, sağlam ve kendi örgüt içi özelliklerine uygun bir örgütsel imajın, sürdürülebilir rekabet ortamlarında avantaj noktası olduğuna yönelik yaygın bir görüş bulunmaktadır (Davies ve Chun, 2002). Ayrıca bireylerin örgüt tercihlerinde ve örgütte kalma sürecinde de etkin bir avantaj olarak öne çıkmaktadır. (Bauer ve Aiman-Smith, 1996). Fombrun ve Shanley (1990) de olumlu bir örgütsel imajın örgütlere nicel olarak artan bir iş başvuru sayısının yanında iş konusunda kendini geliştirmiş ve başarılı olan çalışanlar tarafından da tercih edilme durumunun da artacağını belirtmiştir. İyi bir imajın sürdürülebilirlik ve örgütlerin etkililiği için önemli bir gelişme olduğunu söylenebilir.

Algılar, dış etkenlere açık olduğundan, bir bireyin örgüt hakkındaki imajı olumlu, olumsuz ya da tarafsız şekilde farklı derecelerde şekillenebilir. Ayrıca, bu algı yaşanan süreç ve farklı yerlerde değişiklik gösterebilir (Kazoleas vd., 2001). Örgütün sunduğu hizmet ya da ürünle ilgili yaşanan olumsuz bir deneyim ya da örgüte dair kötü bir tanıtım, önceden oluşmuş olumlu imajı etkileyebilir ve örgüt hakkında olumsuz bir algı oluşmasına yol açabilir (Taslak ve Akın, 2005). Bu bağlamda örgütsel imaj her dönemde önemini korumaktadır ve gelişim ve değişim zorunlu görülmektedir.

Örgütsel imaj içinde bulunan nitelikler, örgütün bilinirliğini hem olumlu hem de olumsuz biçimde şekillendirebilir. Özellikle iş dünyasında güçlü bir imaj inşa etmek, birden fazla aşamadan oluşan karmaşık bir süreçtir (Peltekoğlu, 2001). Olumlu ve başarılı bir örgütsel imaj oluşturmak için kabul gören dört aşama bulunur:

- 1. Aşama Alt Yapı: Olumlu ve güçlü bir örgütsel imaj oluşturmak için sağlam bir alt yapının varlığı kritik öneme sahiptir. Örgütün alt yapısını oluşturan unsurlar ne kadar güçlü ve uygulanabilir olursa, imajın kalıcılığı ve etkinliği de o derece artar. Alt yapı oluşturulmadan geliştirilen imaj, kısa vadede sınırlı fayda sağlar ve zamanla değişim ihtiyacı doğurur. Bu süreçte, örgütün vizyonunun net bir şekilde belirlenmesi veya mevcut vizyonun gözden geçirilmesi ve gerekli durumlarda revizyon yapılması gereklidir (Örer, 2006). Vizyon, örgütün amaçlarının ve uzun vadede ulaşmak istediklerinin açıkça ortaya konması anlamına gelir ve değişim sürecinde yön gösterici temel unsurdur. Güçlü bir vizyona sahip örgütler, dinamik ve esnek yapılarıyla çalışanlarının yönetsel süreçlere katılımını sağlayan, hiyerarşik katılımların azaldığı, karar alma mekanizmalarının hızlı işlediği ve motivasyonu yüksek bir yönetim anlayışını benimser (Güzelcik, 1999). Böylece, vizyon

doğrultusunda ilerleyen örgütler, kaynaklar ve insan gücü için çekim merkezi haline gelir.

- 2. Aşama Dış İmaj: Örgüt dışındaki bireylerin ve çevrenin örgüte dair algı ve izlenimleri, dış imaj kavramı ile ilişkilidir ve bu imajın oluşmasında ürün kalitesi, somut görsel unsurlar ve iletişim araçları belirleyici rol oynar. Ürün ya da hizmetin kalitesi, paydaşların memnuniyetini ve doyumunu artırırken, fiziki mekânın düzeni, ışıklandırma, renkler, logo, tanıtım materyalleri ve çalışanların tutumu gibi somut unsurlar, dış çevrenin örgüte dair ilk izlenimlerini şekillendirir. Ayrıca, reklam, sponsorluk ve medya kullanımı gibi iletişim araçları sayesinde örgüt, paydaşların dikkatini çekmekle kalmaz, aynı zamanda ürün ve hizmetlere yönelik olası yanlış anlamaların giderilmesini sağlayarak dış imajını güçlendirir. Bu bütünsel yaklaşım, örgütün amaç ve hedeflerine ulaşmasında, dış paydaşların beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanmasında kritik öneme sahiptir (Süceddinov, 2008).
- 3. Aşama İç İmaj: Örgüt, dış imajını güçlendirerek paydaşların bağlılığını artırmaya çalışırken, aynı zamanda iç imaj üzerinde de çalışarak üyelerin niteliklerini ve örgütsel bağlılıklarını geliştirmelidir. Dış imajın etkili olabilmesi için iç imajla uyumlu olması gerekir; aksi halde paydaşlar arasında güven kaybı ve tutarsızlıklar ortaya çıkabilir. Örgüt üyelerinin yönetimde söz sahibi olmaları, bireysel olarak değer görmeleri ve önemsenmeleri, bağlılık, sadakat ve iş tatminini artırarak üyelerin örgüte sahip çıkmasını sağlar. Bu durum, dış paydaşların örgütle etkileşiminde iç ve dış imaj arasındaki uyumu görmelerine olanak vererek olası uyumsuzlukların önüne geçer. Sonuç olarak, desteklenmeyen bir dış imaj örgüte yarar sağlamaz.
- 4. Aşama Soyut İmaj: Örgütsel imajın oluşumunda altyapı, iç ve dış imaj süreçleri geçmişte ön plandayken, günümüzde müşterilerle örgüt arasında duygusal bağları ifade eden soyut imaj daha fazla önem kazanmıştır. Tuna'ya (2009) göre, müşterilerin kendilerine değer verildiğini hissetmeleri ve özel muamele görmeleri, soyut imajın olumlu gelişmesini sağlar. Müşterilerle samimi ve kişisel ilişkiler, bu soyut imajın temelini oluşturur. Bu durum, hedef kitle ile örgüt arasında kurulan duygusal bağın bir göstergesidir. Örgütün paydaşlarına sunduğu tatmin ve bağlılık, sosyal sorumluluk bilinciyle desteklenirse algı güçlenir. Hedef kitlenin kendisini değerli ve takdir edilmiş hissetmesi, onlara özel davranılması, güçlü bir soyut imaj yaratır ve bu da güven ile bağlılığı artırır. Ayrıca, sosyal sorumluluk sahibi olmak, örgütün tercih edilme oranını yükselten önemli bir faktördür. Günümüzde dış çevre, ürün ve hizmet

tercihlerini yaparken örgütün sosyal sorumluluk performansını da dikkate almaktadır (Sabuncuoğlu, 2001).

Örgütsel imaj, pek çok farklı etmene bağlı olarak şekillenen ve bu durumdan etkilenen bir kavramdır. Bu etmenler arasında kurumun fiziksel yapısı, bireylerde uyandırdığı olumlu hisler, çevrede bıraktığı genel izlenim, dijital ortamlardaki temsili, yöneticilerin ve çalışanların dışa yansıyan tutumları, sergilenen davranış biçimleri, dışa dönük iletişim stratejileri ve paydaşlarla kurulan ilişkiler yer almaktadır. Tüm bu unsurlar, örgütün imajını oluşturan ve farklı yönlerini ortaya koyan temel yapı taşları olarak görülmektedir (Dowling, 1986).

Kurumun fiziksel yapısı; örgütün logo, sembol ve slogan gibi unsurlarının örgüt dışarısı ile iletişim kurma yolu olarak ifade edilebilir. Grunig (1993) fiziksel yapıyı yanı sıra dış görünümü sanatsal açıyla değerlendirmiştir. Bireylerde uyandırdığı olumlu hisler; örgüt içerisinde olumlu hisler ve iletişimin var olabilmesi için iç ve dış paydaşların örgüte yönelik güven duygularının yüksek olması gerekli görülmektedir (Akman, 2017). Paydaşların örgüt ile ilgili örgütsel imaj algılarının olumlu olması örgüte karşı duyulan güveni artırır, örgüte olan aidiyeti pekiştirir, bireylerin doyum düzeyini yükseltir. Bu nedenle başarı odaklı örgütlerin örgütsel imaj algılarının pozitif olması gerekmektedir. Her örgütün başarıya ulaşabilmek için olumlu ve sürekli bir örgütsel imaja sahip olmayı hedeflemesi gerekmektedir (Zengin, 2019).

Çevrede bıraktığı genel izlenim; Bir örgütün imajı genellikle örgüt üyeleri ile çevre koşullarının bağlantısının bir sonucu olarak görülmüştür (Terkla ve Pagano, 1993). Örgütsel imajın nasıl anlaşıldığı ve oluştuğu çeşitli nedenlerden etkilenmiştir. Örgütler bu unsurları kullanarak paydaşlar için daha çok tercih edilebilen bir çevre oluşturabilir. Bir örgütün mimarisinin ve iç tasarımının bireylerin hafızalarında kalıcı olması örgütsel imaj için gerekli bir unsurdur (Tran vd., 2015).

Dijital ortamlardaki temsili; Küresel ölçekte gelişen koşullarda örgütler rakipleriyle rekabet edebilmek için medyayı aktif bir şekilde kullanmaktadır. Özellikle resmi internet sayfalarının güven hissi vermesi ve örgüt hakkında yeterli bilgi içermesi önemli durumu temsil etmektedir (Balmer ve Greyser, 2002). Yöneticilerin ve çalışanların dışa yansıyan tutumları; Örgüte yönelik olumlu duygular, tüketici ve örgüt arasındaki etkileşimi pozitif yönde etkileyecektir. Davies ve diğerlerine göre (2004), etkileşim unsuru imajı olumlu yönde etkileme ihtimali daha yüksek bir faktördür.

Sergilenen davranış biçimleri; Brooks ve diğerlerine göre (2009), çalışanların sergilediği imaj, işverenin dış çevre tarafından nasıl algılandığını göstermektedir. Bu imaj, işe alım sürecinde etkili bir strateji olarak kabul edilmektedir.

Dışa dönük iletişim stratejileri; Yöneticilerin, çalışanlara ve müşterilere yönelik iletişimlerinde içerik açısından değişikliğin gerekip gerekmediğinin farkında olmaları gerektiği düşünülmektedir. İç ve dış iletişimin dinamik tutulmasının, gelecekte ortaya çıkabilecek sorunlara bağlı iletişim eksikliklerini azaltabileceği öngörülmektedir (Dowling, 1986).

Paydaşlarla kurulan ilişkiler; Örgütlerin, farklı paydaşlarla etkili iletişim kurabilmesi için öncelikle onların bakış açılarını anlayabilecek analiz edebilme becerisine sahip olmaları gereklidir (Williams ve Moffit, 1997). Örgütler hem iç hem de dış paydaşlar için duygusal bir bağ kurma gereksinimi duyar. İnsanların bir ürün ya da hizmeti sadece fayda sağladığı için değil, zamanla o örgütle kendilerini etkileyen bir ilişki kurmak için de tercih edebilirler. Bu nedenle, paydaşların davranışları örgütün dışarıya yansıyan imajını oluşturur.

2.2.3. Örgütsel İmaj: Okullar

Örgütsel imaj, kişilerin örgütü tercih etme düzeylerinde ve örgütte kalma sürecinde aktif ve önemli bir rol üstlenmektedir (Bauer ve Aiman-Smith, 1996). Eğitim sektörü de diğer sektörler gibi küreselleşme sürecine girmiştir. Özellikle 20. yüzyılın sonlarına doğru eğitim, küreselleşmenin doğrudan etkisi altına girerek rekabetçi bir yapı olma eğilimine girmiştir. Bu bağlamda, Okulların rekabette öncelikli olabilmesi; imajlarını yeniden inşa etmelerine ya da mevcut imajlarını iyileştirmelerine bağlıdır (Duman, 2012). Araştırmacılar örgütsel imajın eğitim örgütleri açısından önemine yönelik yaptığı çalışmalarda çevrede ayrıcalıklı bir konum edinmek isteyen okulların öncelikle olumlu örgütsel imaj algısı oluşturulmasının üzerinde durmuşlardır (Gioia ve Thomas, 1996). Küreselleşen dünyada bir örgütün başarılı olabilmesi için önemli bir koşul olan imaj, eğitimin yürütüldüğü örgütler olan okullar içinde son derece önemlidir. Günümüz şartları ele alındığında akademik başarının üzerinde duran geleneksel eğitim anlayışı bir başarı göstergesi olmaktan çıkmıştır (Kalkan, 2020).

Okulların nihai amacı, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gelişimlerini destekleyerek; onları topluma yararlı, üretken, etik değerlere sahip ve yaşam boyu öğrenmeye hazır bireyler olarak yetiştirmektir. Bu kurumlar, sadece bilgi aktarmakla

kalmaz; aynı zamanda kişilik gelişimi, toplumsal uyum, demokratik değerlerin kazandırılması ve bireyin potansiyelini gerçekleştirmesi gibi çok yönlü hedefleri de gözetirler (Şişman, 2025). Çobanoğlu (2003), okul geliştirme çalışmalarının en hayati tarafının toplumu yetiştirmek olduğunu belirtir ve okul imajının geliştirilmesinde kilit noktanın okulu geliştirme faaliyetleri olduğunu vurgulamaktadır.

Alanyazında kurum imajına yönelik olarak yapılan araştırmalar, okulun kalite göstergeleri üzerinde etkili olan bazı temel kavramları ortaya koymaktadır. Bu kavramlar; okul harcamaları, özel materyal girdileri, öğretmen kalitesi, öğretme uygulamaları/sınıf organizasyonu, okul yönetimidir (Fuller, 1987; Scheerens, 1990, akt. Cafoğlu, 1996).

Okul harcamaları; öğrenci başına düşen harcama, toplam okul harcamaları.

Özel materyal girdileri; sınıf genişliği, okul genişliği, öğretimsel materyal, öğretimsel araçlar, okul bina sağlamlığı, kütüphane yeterliliği, laboratuvarlar, beslenme programları.

Öğretmen kalitesi; öğretmenlerin almış oldukları eğitim zamanları, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, öğretmenlerin mesleki tecrübesi, öğretmenlerin sözel yeterliği, öğretmenlerin maaşları, öğretmenlerin bulundukları çevreleri, öğretmenlerin zamanında işe gelmesi, okulun kadrolu öğretmen sayısı.

Öğretme uygulamaları/sınıf organizasyonu; öğretimsel programın uzunluğu, ev ödevi sıklığı, öğrenciler tarafından aktif öğrenme, öğretmenlerin öğrenci performansına ilişkin beklentileri, sınıfı hazırlama üzerine öğretmenlerin harcadıkları zaman.

Okul yönetimi; müdürün kalitesi, sınıfların tam zamanlı ve ikli eğitim olarak kullanılma durumları, öğrenci yönetimi, öğrencinin sınıfı tekrarı.

Alanyazında yer alan çeşitli araştırmalar, okul imajını etkileyen unsurları çok boyutlu şekilde ele almıştır. Bu unsurlar arasında; okulun fiziki koşulları (bina büyüklüğü, ısısı, aydınlatması, laboratuvar ve spor salonu gibi olanakları), müfredatın niteliği ve değişimlere hızlı şekilde uyum sağlama kapasitesi, sosyal etkinliklerin çeşitliliği, okul iklimi, mezunların okulla olan ilişkileri, yönetim ve öğretim kadrosunun yeterliliği, okul-aile iş birliği ve sivil toplum kuruluşlarıyla kurulan ilişkiler yer almaktadır (Bakioğlu ve Bahçeci, 2010).

Dalbudak ve Özgenel (2022) okulun imajının okul çalışanlarının davranışlarını, performanslarını ayrıca öğrenci başarısı ve davranışı etkilemesi bakımından son derece önemli olduğunu belirtmiştir. Etkili bir okul oluşturma yolunun etkili bir imaj

yönetiminden geçtiği göz önünde bulundurulduğunda, en önemli paydaşlar öğretmen ve öğrencilerdir. Öncelikle öğretmenlerin öğrenciler ve veliler ile olan iletişimi okulun imajı için önemli bir koşuldur. Öğretmenlerin kurmuş oldukları iletişim kanalları ve davranışlar öğrencilerin okula yönelik tutumlarını doğrudan etkilemektedir. Okul imajı ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişki bulunur ve öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların imajına yönelik algıları güçlendikçe, öğrencilerin akademik başarılarında da artış gözlemlenmektedir (Demiröz ve Kavak, 2019).

Toplum tarafından olumlu ve iyi bir imaja sahip olarak algılanan okulların özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Duman, 2012):

- Olumlu ve iyi bir imaja sahip okullarda güçlü bir birlik, samimiyet ve aidiyet duygusu hâkimdir. Öyle ki, okul yıllarında gelişen bu bağ, öğrencilerin mezuniyet sonrasında, özellikle iş yaşamlarında da etkisini sürdürmektedir.
- Olumlu ve iyi bir örgütsel imaja sahip okullar, mezunlarına iş bulma sürecinde avantaj sağlayabilmektedir. Nitekim bazı işverenler, işe alım sürecinde adayların öğrenim gördükleri kurumları da dikkate almaktadır. Bu noktada, adayların hangi okul kültürü ve disiplin içinde yetiştikleri belirleyici bir faktör hâline gelmektedir.
- İmajıyla iyi tanınmış bir okul öğrenciler ve veliler için önemli bir saygınlık kaynağıdır.
- Kamuoyunda güçlü ve pozitif bir izlenim oluşturan okullarda, eğitim müfredatının uygulanmasında kullanılan yöntem ve teknikler bakımından farklılık yaratır. Ayrıca bu okullarda bir yabancı dilin yanında ikinci veya üçüncü yabancı dilin eğitiminin de verilmesi bu okulların tercih sebebi olmasında göz önünde bulundurulan diğer bir faktördür.
- Bazı okulların tercih edilmesinde, okullarda yönetim ve öğretim kadrosunun nitelikli ve tecrübeli bireylerden oluşmasından kaynaklanan kalite farklılığı da önemli rol oynar.
- Bu okulların derslik ve laboratuvar imkânları oldukça elverişlidir. Teknoloji donanımlı yabancı dil, müzik, bilgisayar, satranç derslikleri; fen bilimleri laboratuvarları, görsel sanatlar atölyeleri ve spor salonları bunlara örnek olarak verilebilir.
- Öğrencilerin gelişimlerini destekleyen ve kolaylıkla ulaşabildikleri sosyal etkinlikler mevcuttur.
- Okul içi ve çevresinde temizlik ve hijyen koşulları üst seviyelerdedir.

- Sınıf mevcutları öğretmenin her öğrenciyle rahatça ilgilenebileceği sayıdadır.
- Okulda meydana gelebilecek sağlık sorunlarına ilk müdahaleyi gerçekleştirmek üzere, kurum bünyesinde kadrolu sağlık personeli görevlendirilmektedir.
- Okullar, yangın ve doğal afetlere karşı dayanıklı bir şekilde inşa edilmiştir. Ayrıca bu okullarda mümkün olabildiğince, sınırları içinde ve dışında özel güvenlik görevlileri bulunmaktadır.
- Sınavlardaki akademik başarı düzeyi, okulların olumlu imajlarını destekleyen ve tercih edilme oranlarını artıran başlıca faktörlerden biridir.

Çevrenin ihtiyaçlarına cevap verme ve çağdaş insan yetiştirme hedefinde olan okul yöneticilerinin okul imaj algılamalarını gözden geçirmeleri ve olumlu örgütsel imaj oluşturmak için çaba sarf etmeleri daha sağlıklı olacaktır (Şahin, 2014). Öğrenci memnuniyetini artırmak için, iletişim ve yönetim politikalarının güçlendirilmesiyle örgütsel imajın geliştirilmesi önem arz etmektedir (Palacio vd., 2002). Erkmen ve Çerik'e (2007) göre, okulun çevrede tanınır hâle gelmesi, öğrencilerin hem okula bağlılıklarını artırmakta hem de okulun başarısına dair olumlu algılar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Gürbüz (2008) okul imajını; hizmet kalitesi, yönetim kalitesi, finansal sağlamlık, çalışma ortamı, toplumsal sorumluluk, duygusal çekicilik ve kurumsal etik bağlamında yedi kavram olarak boyutlandırmıştır. Bu çalışmada ele alınan boyutlara ilişkin açıklamalar aşağıda detaylandırılmıştır:

Hizmet kalitesi, okulun genel başarısının iki önemli göstergesi bulunmaktadır. Bunlar; okulun hem eğitimsel hem de akademik açıdan başarılı olmasıdır. Kurum hakkındaki genel izlenim, bireylerin kurumu seçmesinde ve o kurumla olan bağlarını sürdürmesinde önemli bir etkidir (Bauer ve Aiman-Smith, 1996). Veliler, çocuklarını bir okula kayıt ettirirken öncelikli olarak okulun akademik başarısını dikkate almaktadır. Bir okulda görev yapan öğretmenler, örgütsel imaj algısının kurum içindeki tüm paydaşlar tarafından ortak paylaşıldığına inanmakta ve bu ortak imaj algısının, temel işlevi olan örgütsel kültür unsurları ile anlamlı bir bağlantısı olduğunu düşünmektedirler (Fisher ve Fraser, 1996). Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel imaj algıları öğretmenlerin örgüte karşı tutumları üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Hizmet kalitesi, öğretmenin görevini etkin bir şekilde yerine getirebilmesi için sunulan olanaklar çerçevesinde değerlendirilebilir. Bu bağlamda, öğretmenleri destekleyici materyallerin temin edilmesi, gerekli fiziksel tedbirlerin alınması ve öğretmenlerin yenilikçi fikirlerine değer verilmesi, okulun sunduğu eğitimin etkililiğini artıracak unsurlar arasında yer almaktadır.

Yönetim kalitesi, Etkili iletişimin temelini, okulda yönetimden sorumlu kişiler olan müdür ve müdür yardımcılarının insan ilişkilerindeki yetkinlikleri oluşturmaktadır. Yönetimsel yeterliliğe sahip, çalışanlarla samimi ilişkiler kurabilen, onların ve öğrencilerin görüşlerine değer veren, başarıyı takdir eden ve sorunlara çözüm üretme çabası içinde olan yöneticiler; örgütsel amaçların etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Finansal sağlık, Finansal sağlık, okulun maddi kaynaklar açısından yeterli ve sürdürülebilir bir yapıya sahip olmasını ifade etmektedir. Okulun bütçesel olanaklarının güçlü olması, eğitim ortamlarının iyileştirilmesi, teknolojik altyapının güçlendirilmesi, öğretim materyallerinin temini ve öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması gibi birçok alanda kaliteyi artırmakta ve okulun genel işleyişine doğrudan katkı sağlamaktadır.

Çalışma ortamı, okulun iç ve dış fiziksel özelliklerinin yanı sıra çalışanlar arasındaki ilişkileri de kapsamaktadır. Okulun sıcaklığı, ferahlığı, güvenlik önlemleri ve duvar renkleri gibi unsurlar, görsel açıdan dikkat çekerek okulun fiziksel cazibesini artırabilir. Öte yandan, çalışanlar arasındaki birliktelik, paylaşımcılık, yardımseverlik ve ekip ruhu, sağlıklı bir etkileşim ortamı oluşturarak personelin okulu yalnızca bir çalışma alanı olarak görmesine engel olur. Ayrıca aidiyet duygusunun oluşmasına ve gelişmesine katkı sağlar.

Toplumsal sorumluluk, Okulun toplumsal rolü yalnızca öğrencilere eğitim-öğretim sunmakla sınırlı değildir; aynı zamanda bilgi, birikim ve deneyimiyle topluma karşı sorumluluk taşıdığının da bir göstergesidir. Okul, çevresinde meydana gelen olaylara duyarsız kalmayan, yöneticisinden öğretmenine, öğrencisinden personeline kadar tüm paydaşlarıyla sosyal sorumluluk projelerine aktif biçimde katılan bir yapıya sahip olmalıdır. Sorunların çözümünde öncü rol üstlenmesi ve diğer kurumlarla iş birliği içerisinde hareket ederek yardımlaşmayı öncelemesi, bu toplumsal sorumluluk anlayışının somut bir yansımasıdır.

Duygusal çekicilik, Duygusal çekicilik, okulun öğretmenlerin duygularına ne ölçüde hitap ettiğini gösteren bir unsurdur. Bu boyut, öğretmenlerin görev yaptıkları okulda çalışmaktan duydukları haz, mutluluk ve gururu ifade eder. Duygusal çekiciliği yüksek olan okullar; öğretmenlerin kendilerine değer verildiğini hissettiği, aidiyet duygusunun ve birlikteliğin okul iklimine hâkim olduğu kurumlardır. Bu tür okullarda çalışanlar başka bir kurumda görev yapmayı düşünmezler.

Kurumsal etik, okulda etik ilkelere bağı kalınması, çalışanlar ve öğrencilerin beklentilerinin dikkate alınması, adalet algısının yüksek olması ve kişiler arası ilişkilerde saygı ile nezaketin ön planda tutulmasıyla mümkündür. Bu boyut, karar alma süreçlerinde şeffaflık, eşitlik ve tarafsızlık gibi değerlere bağı kalınmasını ifade ederken; okul ikliminde güven, huzur ve karşılıklı anlayış ortamının oluşmasına da katkı sağlar.

Geleceğin okullarına dair örgütsel imajlar, bir topluluk olarak okul, güvenilir bir kurum olarak okul ve öğrenen bir örgüt olarak okul şeklinde sınıflandırılmıştır. Aşağıda bu imaj türlerine dair kısa açıklamalar yer almaktadır (Çelik, 2007).

2.2.3.1. Bir Topluluk Olarak Okul

Toplum-okul iş birliğinin sağlıklı bir şekilde kurulabilmesi için, okul öncelikle doğal bir iş birliği zemini olan okul-aile ilişkilerini pozitif yönde güçlendirmeye odaklanmalıdır. Bu nedenle okulda yapılan veli toplantılarında, ailelerin okulun sorunlarıyla ilgili görüş ve önerilerine değer verilmelidir (Akyıldız, 1992). Okulun tüm paydaşları arasında geliştirilecek iş birliği, akademik başarıya katkı sağlarken, aynı zamanda okulun toplumsal algısına da olumlu yönde katkı sağlar.

Okullar, öğrencilerin sosyal sermaye, güven ve sorumluluk gibi önemli örgütsel tutumları geliştirdikleri, sosyal ilişkilere katılmalarının teşvik edildiği ortamlardır. Disiplin problemleri ve olumsuz öğrenci davranışlarının azaltılabilmesi için okul yöneticileri ile öğretmenlerin, öğrenciler arasındaki sosyal bağları güçlendirecek etkinlikler yapmaları gerekmektedir. Öğrencilerin hem öğretmenleriyle hem de arkadaşlarıyla kurdukları ilişkilerde kendilerini güvende hissetmeleri oldukça önemlidir. Özellikle akran zorbalığı ve siber zorbalığın önüne geçilmesi amacıyla, öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştiren kulüp faaliyetleri ve sosyal etkinlikler düzenlenmesi öğrenciler için faydalı olacaktır.

2.2.3.2. Güvenilir Bir Kurum Olarak Okul

Güvenilir bir okul imajı, okulun öğrencilere sunduğu eğitimin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Sadece yöneticilerin değil, öğretmenlerin de nitelikli eğitim konusunda ortak bir anlayış ve güven ortamı oluşturabildiği okullar, güvenilir okul olarak değerlendirilebilir.

2.2.3.3. Öğrenen Bir Örgüt Olarak Okul

Öğrenen bir örgüt anlayışında, okul çalışanları mesleki gelişimi, hayat boyu süren bir kişisel gelişim süreci olarak değerlendirmelidir. Bireysel ve kolektif öğrenmenin desteklendiği bir okul ortamı oluşturmak, liderin öncü olacağı bir durumdur ve sorumluluk alanına girer. Bu süreçte lider; öğrenme süreçlerinin planlanması, okulda öğrenmeyi destekleyen uygun bir kültür ve iklimin inşa edilmesi (Ensari, 1998), çalışanların düşüncelerini özgürce paylaşabilecekleri bir ortamın sağlanması ve öğrenme etkinliklerine katılımlarının teşvik edilmesi gibi noktalarda belirleyici bir role sahiptir (Banoğlu ve Peker, 2012; Çalık, 2003).

Okullarda verilen eğitimin kalitesini yükseltmek ve yöneticiler, öğretmenler ile diğer personelin bireysel gelişimine katkı sunmak için okullar öğrenen örgütler haline getirilmelidir. Öğrenmenin temel bir değer olarak görüldüğü bu kurumlarda, tüm çalışanlar öğrenme sürecine aktif biçimde katılır. Bu süreçte yalnızca çalışanların birbirlerinden değil, öğretmenlerin öğrencilerden de öğrenmeleri söz konusudur. Herkesin öğrenen bir birey olduğu bu ortamda, liderin görevi; öğrenmenin gerçekleşmesine zemin hazırlayan ortamı oluşturmak ve gelişen öğrenme süreçlerine öncülük etmektir (Çalık, 2003).

2.3. YAPILAN ÇALIŞMALAR

2.3.1. Öğrenen Okul İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Dağ'ın (2025) çalışması, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle öğrenen okul özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemeye yöneliktir. Araştırma, ilişkisel tarama deseninde yürütülmüş olup, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Konya'daki okullarda çalışan 492 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin öğrenen okul algılarının güçlenmesinin örgütsel bağlılık düzeylerinde artışla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Uçar (2024) araştırmasında öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğrenen okul algılarını ne düzeyde yordadığını incelemek amacıyla araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanmıştır. Örneklem grubunda Hatay ili Antakya ilçesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında resmi Okul Öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 378 öğretmen yer almaktadır. Araştırma sonucunda, ise öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiyi incelediğinde arada

pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğrenen okul algılarının bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Doğan (2024) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanmıştır. Çalışmanın örneklemini Zonguldak ili ve ilçelerindeki tüm kamu ve özel okulların ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan rastgele örnekleme yöntemlerinden olan tabakalı örnekleme ile seçilen 388 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarının genel olarak mesleki kıdem ve görev yapılan okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaştığını ve öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarının öğrenen okul algılarını olumsuz yönde anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kızıloğlu (2023) araştırmasında okul müdürlerinin öğrenen okul kavramıyla ilgili düşüncelerini saptamak amacıyla araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenini kullanmıştır. Çalışmanın örneklemini Karaman’da devlet ve özel okullarda görev yapan 10 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin kendilerinin ve öğretmenlerin mesleki anlamda geliştirmelerinin birer zorunluluk olduğunu düşündükleri fakat mesleki gelişimi teşvik etmede eksiklikler bulunduğu tespit edilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin çeşitli takımlarda görev alarak aralarında bilgi paylaşımı yaptıkları, devlet okullarında öğretmenlerin karar almada isteksiz oldukları ve kararların daha çok yöneticiler tarafından alındığı tespit edilmiştir. Özel okulların devlet okullarına göre daha yenilikçi oldukları ve seminer dönemlerini daha verimli değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinin okulu geliştirdiği fakat veli katılımını az olması ve kurumsal hafızanın bulunmaması gibi bazı sebeplerin okulların gelişimini engellediği belirlenmiştir.

Baştuğ (2022), özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi ile öğrenen okul algısı arasındaki ilişkiyi bulmak için araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanmıştır. Evrenden örneklem alınmamış olup tam sayım yöntemi kullanılarak örnekleme doğrudan ulaşmıştır ve çalışmaya Ankara’da seçilen özel eğitim uygulama (III. Kademe) ve özel eğitim meslek okullarından (Lise) 355 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının alt boyutlarının tamamını çoğu zaman gösterdikleri; öğretmenlerin öğrenen okul olma alt boyutlarından kişisel hâkimiyet boyutu özelliklerini tamamen, diğer boyutların özelliklerini büyük ölçüde taşıdıklarına ulaşılmıştır.

Uysal'ın (2021) araştırması, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflemiştir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve veriler, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kocaeli'nin İzmit ilçesinde görev yapan 389 öğretmenden elde edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin akademik iyimserliklerinde özellikle akademik vurgu ve güven boyutlarının öne çıktığını göstermiştir. Öğrenen okul algılarında ise kişisel hâkimiyet ve takım hâlinde öğrenme boyutlarının daha belirgin olduğu görülmüştür. Çalışma genel olarak, akademik iyimserlik ile öğrenen okul algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu; ayrıca öğrenen okulun alt boyutlarının akademik iyimserliğin anlamlı yordayıcıları olarak işlev gördüğünü ortaya koymuştur.

Uğur'un (2019) çalışması, kamu kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğrenen okul özellikleri ile okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma korelasyonel tarama modeli ile yürütülmüş ve 2017–2018 eğitim-öğretim yılında Van/Erciş ilçesinde görev yapan 371 öğretmenden oluşan örneklemle gerçekleştirilmiştir. Bulgular, okulların öğrenen okul düzeyinin “orta”, okul mutluluğunun ise “iyi” düzeyde algılandığını göstermiştir. Ayrıca öğrenen okul ile okul mutluluğu arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Paylaşılan vizyon, zihinsel modeller ve takım hâlinde öğrenme alt boyutlarının okul mutluluğunu anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir.

Keleş (2016) sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla nicel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada anket tekniği kullanılmış ve 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Malatya'nın Doğanşehir ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri evreni oluşturmuştur. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin en çok evrensellik, en az ise güç değerine önem verdiklerini göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin değer yönelimlerinde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Daşan'ın (2015) çalışması, okul yöneticilerinin öğrenen okul kavramına ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve okulların öğrenen okul olabilmesi için gerekli uygulamaları belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nitel yöntemlerden durum çalışması deseni ile tasarlanmıştır. Örneklem, İstanbul'un Bağcılar ve Başakşehir ilçelerinde bulunan kamu liselerinde görev yapan ve en az iki yıl yöneticilik deneyimi olan 20 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Bulgular, öğrenen okulun kişisel hâkimiyet boyutunda mesleki gelişime önem verilmesi, zihinsel modeller boyutunda öğrenmeyi destekleyici ortam oluşturulması, paylaşılan vizyon boyutunda ortak vizyon ve karara katılımın

sağlanması, ekip öğrenmesi boyutunda birbirinden öğrenme kültürünün geliştirilmesi gerektiğini göstermiştir. Ayrıca sistem disiplini, okulun programının, demokratik ortamın ve geliştirici denetimin önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gürfidan (2014), okul iklimi ile öğrenen okul arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla kesitsel türde bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini, 2013–2014 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa'daki çeşitli ortaöğretim kurumlarında görev yapan 354 katılımcıdan oluşmaktadır. Bulgular, yöneticilerin destekleyici iklim davranışları sergilemesinin okulun örgütsel öğrenme düzeyini artırdığını; yöneltici iklim davranışlarının da benzer biçimde olumlu etki yaptığını göstermiştir. Buna karşılık ilgisiz iklim davranışlarının örgütsel öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

Yiğit'in (2013) araştırması, öğretmenler ile okul yöneticilerinin bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla tarama modeline dayalı nicel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırma evreni, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak Sivas'ın Zara, İmranlı ve Hafik ilçelerindeki okullarda görev yapan toplam 336 eğitim çalışanından (281 öğretmen ve 55 yönetici) oluşmaktadır. Bulgular, öğrenen okul algıları ile bilgi yönetimi tutumları arasında, özellikle okul öncesi okullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymuştur.

Yağız (2011) öğretmenlerin algılarına göre Türkiye'de hizmet içi eğitimin mevcut durumunu değerlendirmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma, Erzurum'un Yakutiye ve Palandöken ilçelerindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşan bir örnekleme yürütülmüş ve genel tarama modeli benimsenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin cinsiyetleri, hizmet süreleri ve hizmet içi eğitim uygulamalarının öğrenen okula etkisine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

2.3.2. Öğrenen Okul İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Severs (2023) araştırmasında, okullarda değişimin ortaya çıkışını incelemek amacıyla, New Jersey'de bulunan iki okulda görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşan örneklem grubuyla çalışmıştır. Araştırma sonucunda, kendini sürekli geliştiren, esnek yapıya sahip ve öğrenmeye açık okullar; okulun geleceğini şekillendirmektedir. Bu sebeple, okulların öğrenen kurumlar haline gelmesi için devletlerin gerekli desteği sağlaması elzemdir.

Lūsēna-Ezera ve diğeri (2023) araştırmasında okul çalışanları, öğrenciler ve velilerin öğrenen okul algılarını tespit etmeyi amacıyla 38 okul çalışanı, 990 öğrenci ve 620 veliden oluşan örneklem grubuyla çalışmasını yürütmüştür. Araştırma yönteminde hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrenci ve velilerin öğrenen okula yönelik algılarının düşük olduğunu ve bu konuda farkındalığın artırılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur.

Sierra-Huedo ve diğeri (2023) çalışmalarında okulların öğrenen organizasyonlar olarak bir sistem aracılığıyla nasıl yapılandırıldığını analiz etmek amacıyla Türkiye, İtalya, İspanya, Bulgaristan'dan oluşan ülkelerden 63 kişiyle görüşmeler yapılmış ve araştırma sonuçlarına göre 4 ülkede eğitimin önünde engeller bulunmuştur. Eğitimde sistem yaklaşımının hayata geçirilmesine yönelik çalışmaların sürdürülebilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Cox (2022) çalışmasında lise yöneticilerinin okulunu öğrenen organizasyon olarak algılamaları, uygulanan eğitim modelleri ve Covid-19 pandemisi kapsamında öğrencilerin mezun olabilme yüzdesi arasındaki ilişkiyi saptanması amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci mezuniyet oranları incelendiğinde öğrenen organizasyon olan okulların daha yüksek oranda mezun verdiğine ulaşılmıştır.

Koutouzis ve Papazoglou (2022) araştırmasında Yunanistan'daki okulları öğrenen okula dönüştürmeye yönelik zorlukları, fırsatları ve bu dönüşüm için olması gereken rota üzerine çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenen okulların iyileştirilmesi, okul başarısını güçlendirir. Okulların öğrenme anlayışını günlük uygulamalarına dahil etmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimini, iş verimliliğini ve genel iyilik halini yükseltecektir.

Malone (2022) çalışmasında dönüşümcü liderlik ile örgütsel öğrenme değişkenleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla 21-65 yaş arası Amerika Birleşik Devletleri'nde çalışan ve ikamet eden 369 tam zamanlı orta ve üst düzey yönetici, erkek ve kadından oluşan örneklem grubuyla çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dönüşümcü liderlik ile örgütsel öğrenme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ishak (2020) çalışmasında okul müdürlerinin öğrenen organizasyon liderleri olarak gelecekte karşılaşılabilecekleri zorlukları belirlemek amacıyla toplam sekiz okul müdürü ile grup tartışması yapılmıştır. Araştırma bulguları, okul liderlerinin gelecekte okullarını öğrenen birer organizasyona dönüştürme sürecinde karşılaşılabilecekleri yedi temel engeli öngördüklerini ortaya koymaktadır. Çalışmadan elde edilen çıkarımlar ise, bu zorlukların

üstesinden gelebilmek için liderlerin çeşitli liderlik becerilerini geliştirmeleri ve bunları pratiğe dökmeleri gerektiğini önermektedir.

Palujanskiene ve Svagzdiene (2022) araştırmasında, okulun öğrenen organizasyona dönüşmesi için gereken özellikleri belirlemek amacıyla çalışmasını yürütmüştür. Çalışma bulgularına göre, bir okulun öncelikle diğer kurumlar, iş dünyası ve benzeri yapılarla iş birliği sürecine girmesi; çağdaş bir okul olma yolunda önemli bir adımdır. Bu süreç, kişisel mükemmellik, öğrenme kültürünün benimsenmesi, esnek düşünce yapısı, topluluk bilinci ve iş birliği, sistemsel düşünme, sorumlulukların paylaşımı, motive edici bir ortam oluşturma, öz değerlendirme ve geri bildirim gibi bireysel nitelikleri de beraberinde getirmektedir.

Geleta ve Tafesse (2017) çalışmalarında öğrenen okul uygulamalarının ne ölçüde cereyan ettiğini tespit etmek amacıyla, farklı üç bölgeden 27 okuldan 600 kişiden oluşan örneklem grubuyla çalışmıştır. Araştırma bulgularına göre, okullarda öğrenen okul uygulamalarına yönelik algı düzeyi düşük bulunmuştur. Bu nedenle, sürekli mesleki gelişimi destekleyici uygulamaların hayata geçirilmesi önerilmektedir.

2.3.3. Okul İmajı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Şahin (2024), öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri ile okul imajı algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Gaziantep/Şahinbey ilçesinde farklı kademelerde görev yapan 440 öğretmenden oluşan bir örneklemle çalışmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları, işe angaje olmanın okul imajıyla orta düzeyde ve pozitif bir ilişki gösterdiğini ve işe angaje olmanın okul imajını yaklaşık %19 oranında yordadığını ortaya koymuştur.

Akkaş (2024), liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajı arasındaki ilişkileri incelemiştir. İstanbul'un beş ilçesinden 380 öğretmenin katıldığı araştırma ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Bulgular, öğretmenlerin algıladığı liderlik kapasitesi arttıkça okul geliştirme düzeyinin ve okul imajının da yükseldiğini; liderlik kapasitesinin her iki değişken üzerinde anlamlı ve pozitif etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Dalbudak (2022), okul etkililiği, okul imajı, öğretmen performansı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla İstanbul/Maltepe'deki resmi ortaokullarda görev yapan 471 öğretmenle çalışmıştır. İlişkisel tarama modeliyle yürütülen araştırmada okul

etkililiğinin okul imajı, öğretmen performansı ve öğrenci başarısını anlamlı biçimde yordadığı; okul imajının ve öğretmen performansının da öğrenci başarısı üzerinde anlamlı etkiler gösterdiği belirlenmiştir.

Ateş (2022), okul yöneticilerinin sosyal medya kullanımının okul imajıyla ilişkisini incelemiştir. İstanbul'un üç ilçesinde görev yapan 267 yöneticiyle yürütülen çalışma ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. Bulgular, sosyal medya kullanımına ilişkin süreklilik ve yetkinlik boyutlarının örgütsel imajla zayıf fakat pozitif yönlü ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuştur.

Kesti ve Töre (2023), öğretmen liderliği ile öğretmenlerin okul imajı algıları arasındaki ilişkiyi ve bu iki değişkenin bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. İstanbul/Kartal ilçesinde görev yapan 473 öğretmenden elde edilen veriler, öğretmen liderliği algısının mesleki eğitimlere katılma ve bilimsel yayın takibi değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığını; ancak cinsiyet, yaş, kıdem ve okul türü gibi değişkenlere göre değişmediğini göstermiştir. Ayrıca öğretmen liderliği ile okul imajı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Karamustafaoğlu (2022), okul imajı ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına dayalı olarak incelemiştir. Sinop ilinde görev yapan 306 öğretmenin katıldığı araştırmada okul imajının örgütsel mutluluğu anlamlı ve pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir.

Mermer vd. (2022), özel okullarda uygulanan pazarlama stratejilerinin okul imajı ve veli bağlılığıyla ilişkisini incelemiştir. Sivas ilindeki özel okullarda öğrenim gören 812 veliden elde edilen bulgular, hizmet, çalışan, ücret ve fiziksel olanaklara dayalı pazarlama unsurlarının okul imajını doğrudan ve olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Akman (2019), örgütsel değerler ile okul imajına ilişkin öğretmen algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Bolu'daki resmi ve özel ortaokullarda görev yapan 420 öğretmenle çalışmıştır. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel değer algılarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği, ancak okul imajına ilişkin algıların cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir. Okul türüne göre örgütsel değer algılarında anlamlı farklılıklar görülmemiş; ancak imaj ölçeğinde okul türüne bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin imaj algıları daha yüksek olsa da bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.4. Okul İmajı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Cecilia ve Saputra (2024) Batı Java'daki Bandung Şehrindeki özel lisede eğitim hizmetlerinin kalitesinin, öğrenci memnuniyetinin ve okul imajının öğrenci memnuniyeti üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladıkları çalışmanın verilerini nicel yöntem ile elde etmişlerdir. Araştırmanın bulgularından biri eğitim hizmetlerinin kalitesi ile öğrenci memnuniyeti arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dolayısıyla eğitim hizmetlerinin kalitesinin öğrenci memnuniyeti üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu okul imajı ile öğrenci memnuniyeti arasında pozitif yönlü ilişkinin olduğudur. Başka bir anlatımla okul imajının artması öğrenci memnuniyetini artırmaktadır. Öğrenci başarısı okulun okul dışındaki imajına olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Okul imajı öğrenci memnuniyetini etkileyen önemli faktörlerden biridir.

Osman, Joarder, Hoque ve Jakowan (2024) öğrenci katılımı, marka imajı, öğrenci memnuniyeti ve sadakat arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçladıkları çalışmada araştırma verilerini nicel yöntem kullanarak elde etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre marka imajının öğrenci memnuniyeti üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, öğrenci memnuniyeti ve marka imajının yükseköğretimde sadakati sağlamak için temel unsurlar olduğu görülmektedir.

Sahrul, Mujaanah ve Budiarti (2024) Balikpapan Özel Meslek Okullarında okul kültürü tarafından yönetilen bir ara değişken olarak okul imajı ile farklılaştırma stratejilerinin, pazar temelli yaklaşımların ve yapay zekâ pazarlamasının sürdürülebilir rekabet avantajı üzerindeki etkisini araştırmayı amaçladıkları çalışmada niceliksel tanımlayıcı yaklaşım kullanılmıştır. Bu araştırma, Balikpapan Şehri'ndeki özel meslek okulları için sürdürülebilir rekabet avantajları oluşturmada farklılaşma, pazar yönelimi ve yapay zekâ tabanlı pazarlama stratejilerinin önemi ortaya koymuştur. Okul imajı, bu etkiyi aracılık eden temel faktör olarak görülmektedir. Okul yöneticileri, tesisleri iyileştirme, yüksek akademik başarı elde etme ve yerel toplulukla iyi ilişkiler kurma gibi okul imajını güçlendirme çabalarına odaklanmalıdır. Okul imajının, farklılaşma stratejisi, pazar yönelimi ve sürdürülebilir rekabet avantajına yönelik yapay zekâ pazarlaması arasındaki ilişkide önemli bir aracı olduğu kanıtlanmıştır. Güçlü ve olumlu bir imaja sahip okullar daha fazla öğrenci çekebilir ve müşteri sadakatini koruyabilir, bu da nihayetinde rekabet güçlerini güçlendirir.

Sholihah, Sapuding ve Hefniy (2023) yapmış oldukları çalışmada okulun üstün bir okul olma imajını oluşturmada halkla ilişkiler stratejisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Nitel yöntemin kullanıldığı çalışmada okulun genel imajının, çıktı kalitesi, yönetim başarısı, finansal sağlık, örgütsel üye davranışı, sosyal sorumluluk gibi bileşenlerden oluştuğu belirtilmiştir. Kurum ve kuruluşlar, imaj oluşturmaya yönelik olarak toplumun hangi kesimlerinin hedeflendiğini belirleyerek onlarla daha etkin iletişim kurabilirler.

Hidayat (2021) okulun imajını üstün bir okul haline getirmek için halkla ilişkiler stratejisini açıklamayı amaçlamıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı araştırmaya sonucuna göre eğitim kurumuna yönelik olumlu kamuoyunun gerçekleştirilmesi, olumlu imajın oluşabilmesi için okullarda halkla ilişkiler, vizyon ve misyonunun müşteri memnuniyetine dayalı olarak geliştirilmesi gerekmektedir.

Arrivabene ve diğerleri (2019) üniversitenin öğrencilerinin sadakati üzerinde “hizmet kalitesi”, “memnuniyet” ve “kurumsal imaj” boyutlarının olumlu bir etkisinin olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre kurumsal imaj güçlü bir pozitif etkiye sahiptir. Ayrıca imaj hizmet alanların memnun olma durumlarını, sadakatlerini etkilemekte ve memnun olma durumlarından, sadakatlerinden etkilenmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verileri toplama süreci ve verilerin analizine yönelik bilgiler sunulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, öğretmenlerin öğrenen örgüt ve örgütsel imaj algılarını incelemeyi; bu algıların demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin varlığını ve yönünü belirlemeye yönelik bir modeldir (Karasar, 2022). Araştırmada, öğretmenlerin öğrenen örgüt algı düzeyleri ile örgütsel imaj algı düzeyleri betimlenmiş; bu algılar cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü ve eğitim düzeyleri gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ile örgütsel imaj algıları arasındaki ilişki düzeyi ve öğrenen örgüt algılarının örgütsel imaj üzerindeki yordayıcı rolü analiz edilmiştir. Bu yönüyle araştırma, betimsel boyutlar taşımasının yanı sıra yordayıcı ilişkisel bir model kapsamında değerlendirilmiştir.

3.2. EVREN ve ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Düzce il merkezinde bulunan kamu kurumu niteliğindeki 31 okul öncesi, 56 ilkokul ve 5 özel eğitim kurumunda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü verilerine göre, il merkezinde 602 kadın ve 248 erkek olmak üzere toplam 850 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmada, zaman, erişilebilirlik ve uygulama kolaylığı gibi nedenlerle uygun (kolayda) örneklem yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklem, araştırmacının ulaşılması kolay ve araştırmaya katılmaya gönüllü bireyleri örneklem dâhil ettiği, olasılıksız örneklem yöntemlerinden biridir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu doğrultuda, Düzce il merkezinde okul öncesi, ilkokul ve özel eğitim kurumlarında görev yapan ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere ulaşılmış; veri toplama sürecinde erişilebilen öğretmenler örneklem dâhil edilmiştir. Örneklem dâhil edilen öğretmenlerin seçiminde evrendeki alt grupların oranlarına göre bir tabakalandırma

yapılmamış, erişilebilirlik ve gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmanın örneklemini, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 396 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemin demografik dağılımı Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Örnekleme ilişkin Demografik Bilgiler

Demografik	Kategori	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	282	71,2
	Erkek	114	28,8
Kıdem	5 yıl ve altı	107	27,0
	6 -10 yıl	115	29,0
	11-15 yıl	85	21,5
	15 yıl üzeri	89	22,5
Okul Türü	Okul Öncesi	85	21,5
	İlkokul	262	66,2
	Özel Eğitim	49	12,4
Öğrenim Durumu	Lisans	317	80,1
	Lisansüstü	79	19,9

Tablo 3.1’e göre, katılımcıların %71,2’si ($n = 282$) kadın, %28,8’i ($n = 114$) erkektir. Mesleki kıdem dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %27,0’si ($n=107$) 5 yıl ve altı, %29,0’si ($n = 115$) 6-10 yıl, %21,5’i ($n = 85$) 11-15 yıl ve %22,5’i ($n = 89$) 15 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Okul türü açısından katılımcıların %21,5’i ($n = 85$) okul öncesinde, %66,2’si ($n = 262$) ilkokulda ve %12,4’ü ($n = 49$) özel eğitim okulunda görev yapmaktadır. Öğrenim durumu bakımından katılımcıların %80,1’i ($n = 317$) lisans, %19,9’u ($n = 79$) lisansüstü mezunudur.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Bu araştırmada, öğretmenlerin öğrenen örgüt ve örgütsel imaj algılarını belirlemek amacıyla iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Bunlardan ilki, “Öğrenen Örgüt Ölçeği”, diğeri ise “Örgütsel İmaj Ölçeği”dir.

Öğrenen Örgüt Ölçeği: Öğrenen Örgüt Ölçeği, Çetin ve Baydar (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, öğrenen örgüt kavramının teorik çerçevesine dayalı olarak yapılandırılmış ve geçerlik-güvenirlilik analizleri yapılmıştır. 5’li Likert tipi ölçekten oluşan araç, öğretmenlerin örgütlerinde öğrenmeyi destekleyici süreçlerin varlığına dair algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçekte yer alan maddeler; sistem düşüncesi, kişisel ustalık, ortak vizyon, takım halinde öğrenme ve paylaşılan liderlik gibi öğrenen örgüt

boyutlarını kapsamaktadır. Çetin ve Baydar'ın (2021) yürüttüğü çalışmada, ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiş ve uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,87 olarak bulunmuş, bu da ölçeğin güvenilirliğini göstermektedir.

Örgütsel İmaj Ölçeği: Örgütsel İmaj Ölçeği Şahin (2014) tarafından “Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Kimlik, Örgütsel İmaj, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Adalet (Bursa Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinde kullanılmıştır. Ölçek, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumların kamuoyu nezdindeki imajına ilişkin algılarını ölçmeyi hedeflemektedir. Yine 5’li Likert tipi olarak düzenlenen ölçek, kurumun dış çevreye sunduğu güven, prestij, etik duruş ve tanınırlık gibi imaj boyutlarını kapsamaktadır. Ölçeğin geçerliği kapsam geçerliği yöntemiyle sağlanmış; güvenilirliği ise Cronbach Alfa katsayısıyla test edilmiş ve 0,90 düzeyinde yüksek iç tutarlılık elde edilmiştir.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Her iki ölçek de araştırmanın amacına uygun biçimde öğretmen algılarını nicel olarak ölçmeye yönelik yapılandırılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin istatistiksel analizi, IBM SPSS Statistics 27 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri analiz sürecinde öncelikle öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ve örgütsel imaj algılarına ilişkin toplam puanlar hesaplanmıştır. Analizler, bu toplam puanlar üzerinden yürütülmüştür. Araştırma problemleri doğrultusunda ilk olarak öğretmenlerin öğrenen örgüt ve örgütsel imaj algı düzeyleri betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler) kullanılarak analiz edilmiştir. Ardından, öğretmenlerin bu algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı fark bulunan değişkenler için farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ile örgütsel imaj algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Son olarak, öğrenen örgüt algılarının örgütsel imaj algılarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 ($p <$

0,05) olarak kabul edilmiştir. Verilerin normalliği, analizler öncesinde çarpıklık ve basıklık katsayıları ve histogram-grafik incelemeleri ile kontrol edilmiştir. Veriler normalliği sağladığı kanıtlanarak bulgulara geçilmiştir. Ölçek toplam puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Ölçek Toplam Puanlarına ait Betimsel İstatistikler

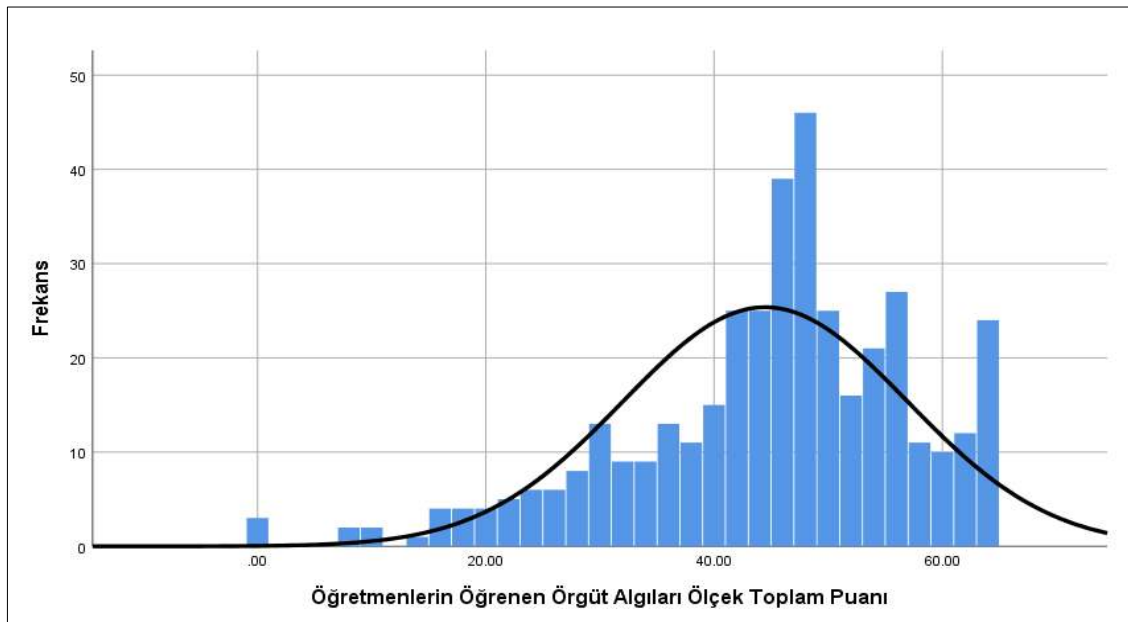
	$\bar{X}$	Medyan	Mod	SS	Çarpıklık	Basıklık	Ranj	Toplam
Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları Ölçek Toplam Puanı	44,48 (0,63)	46,00	48,00	12,45	-0,84 (0,12)	0,84 (0,25)	64,00	17613,00
Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları Ölçek Toplam Puanı	23,08 (0,41)	24,50	27,00	8,17	-0,52 (0,12)	-0,21 (0,25)	36,00	9141,00

Not. Parantez içindeki değerler standart hatayı göstermektedir.

Tablo 3.2 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarına ilişkin ölçek toplam puanlarının ortalamasının $\bar{X} = 44,48$ ($SH = 0,63$, $SS = 12,45$) olduğu görülmektedir. Medyan değeri 46,00 ve mod değeri 48,00 olarak belirlenmiştir. Ortalama, medyan ve mod değerlerinin birbirine yakın olması, dağılımın merkezi eğilime sahip olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2010). Medyan ve mod değerlerinin ortalamadan yüksek çıkması, dağılımın hafif negatif çarpık (sola çarpık) bir yapı sergilediğine işaret etmektedir. Çarpıklık katsayısı -0,84 ($SH = 0,12$) olarak hesaplanmıştır. Bu değer, puanların yüksek değerlere doğru yığıldığını ve öğretmenlerin önemli bir bölümünün öğrenen örgüt algılarına olumlu yönde yanıt verdiğini göstermektedir. Basıklık katsayısı ise 0,84 ($SH = 0,25$) olarak bulunmuştur. Bu pozitif değer, dağılımın normal dağılıma göre daha sivri bir yapıda olduğunu ve puanların merkezi değerler etrafında toplandığını ortaya koymaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2019). Standart sapma 12,45 olup, katılımcılar arasında orta düzeyde bir değişkenlik bulunduğunu göstermektedir. Ölçek puanlarının ranjı 64,00 olup, minimum değer 0.00 ve maksimum değer 64,00’tır. Bu durum, ölçeğin tüm puan aralığının kullanıldığını ve katılımcıların algılarının geniş bir yelpazede dağıldığını göstermektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının $\pm 1,00$ aralığında kalması, dağılımın normal dağılıma yakın olduğunu ve parametrik testlerin kullanımı için uygun olduğunu göstermektedir (Field, 2018).

Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarına ilişkin ölçek toplam puanları incelendiğinde, ortalama değer $\bar{X} = 23,08$ ($SH = 0,41$, $SS = 8,17$) olduğu görülmektedir. Medyan 24,50 ve mod 27,00 olarak belirlenmiştir. Bu üç merkezi eğilim ölçüsü arasındaki

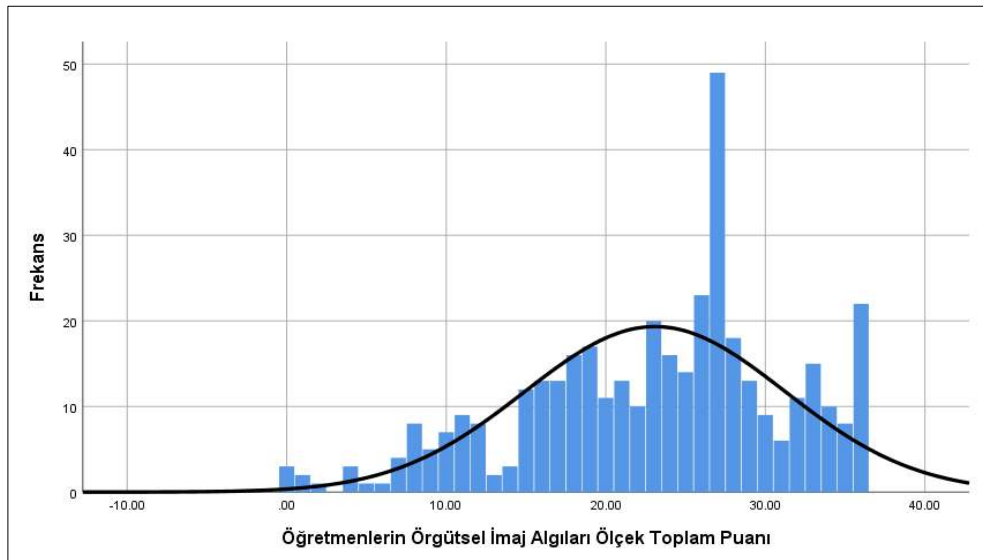
farklılık, dağılımın hafif sola çarpık bir yapıda olduğuna işaret etmektedir. Nitekim çarpıklık katsayısı $-0,52$ ($SH = 0,12$) olarak hesaplanmış olup, bu değer dağılımın negatif yönde çarpık ancak kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2010). Basıklık katsayısı $-0,21$ ($SH = 0,25$) olarak bulunmuştur. Bu değer, dağılımın normal dağılıma oldukça yakın olduğunu ve verilerin uç değerler açısından aşırı sapma göstermediğini ortaya koymaktadır (Pallant, 2020). Standart sapma $8,17$ olup, öğrenen örgüt algıları ölçeğine göre daha düşük bir varyansa sahiptir. Bu durum, öğretmenlerin örgütsel imaj algılarında daha tutarlı ve benzer değerlendirmeler yaptıklarını göstermektedir. Ölçek puanlarının ranjı $36,00$ olup, minimum değer $0,00$ ve maksimum değer $36,00$ olarak belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının $\pm 1,00$ aralığında kalması, verilerin parametrik analizlere uygun yapıda olduğunu ve normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir (Field, 2018). Bu bulgular, örgütsel imaj algısının öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı biçimde analiz edilebileceğini ortaya koymaktadır. Her iki ölçek için de çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olması, verilerin normal dağılıma yakın bir yapı sergilediğini ve parametrik testlerin uygulanabileceğini göstermektedir. Öğrenen örgüt algıları ölçeğinin daha yüksek standart sapmaya sahip olması, bu boyutta katılımcılar arasında daha fazla bireysel farklılık bulunduğu işaret ederken, örgütsel imaj algılarının daha homojen bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ölçek toplam puanı histogram grafiği Şekil 3.1’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları Ölçek Toplam Puanı Histogram Grafiği

Şekil 3.1, öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarına ilişkin ölçek toplam puanlarının frekans dağılımını histogram grafiği ile göstermektedir. Grafikteki mavi sütunlar puanların frekanslarını, üzerine çizilen siyah eğri ise teorik normal dağılım eğrisini temsil etmektedir. Histogram incelendiğinde, dağılımın genel olarak normal dağılıma yakın bir yapı sergilediği ancak hafif sola çarpık (negatif çarpık) olduğu görülmektedir. Puanların 40-55 aralığında yoğunlaştığı ve bu bölgede frekansların belirgin şekilde arttığı gözlemlenmektedir. Bu bulgu, daha önce hesaplanan çarpıklık katsayısı (-0,84) ile uyumludur ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrenen örgüt algılarına yüksek düzeyde olumlu yanıt verdiğini ortaya koymaktadır (George ve Mallery, 2010). Grafiğin sol kısmında (düşük puan aralığında) frekansların oldukça düşük olduğu, buna karşılık ortalama değerin üzerindeki puan aralıklarında belirgin bir yığılma olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, pozitif basıklık katsayısı (0,84) ile de desteklenmektedir ve verilerin merkezi eğilim ölçütleri etrafında sivri bir biçimde toplandığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2019).

Normal dağılım eğrisi ile histogram sütunlarının genel uyumu, dağılımın parametrik testler için kabul edilebilir düzeyde normallik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Field, 2018). Uç değerlerin (outliers) minimum düzeyde olması ve dağılımın tek tepe noktasına (unimodal) sahip olması, verilerin güvenilir istatistiksel analizler için uygun olduğunu göstermektedir. Şekil 3.1'deki histogram grafiği, öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının orta-yüksek düzeyde yoğunlaştığını ve dağılımın parametrik test varsayımlarını karşıladığını görsel olarak desteklemektedir. Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ölçek toplam puanı histogram grafiği Şekil 3.2'de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları Ölçek Toplam Puanı Histogram Grafiği

Şekil 3.2, öğretmenlerin örgütsel imaj algılarına ilişkin ölçek toplam puanlarının frekans dağılımını histogram grafiği ile göstermektedir. Grafikteki mavi sütunlar katılımcıların puanlarını, siyah eğri çizgi ise teorik normal dağılım eğrisini temsil etmektedir. Histogram incelendiğinde, dağılımın genel olarak simetrik bir yapıya yakın olduğu ancak hafif sola çarpık (negatif çarpıklık) bir eğilim sergilediği görülmektedir. Puanlar özellikle 20-30 aralığında yoğunlaşmış olup, bu bölgede belirgin bir tepe noktası oluşmaktadır. Bu bulgu, daha önce hesaplanan çarpıklık katsayısı (-0,52) ile uyumludur ve öğretmenlerin çoğunluğunun örgütsel imaj algılarına orta-yüksek düzeyde olumlu yanıt verdiğini göstermektedir (George ve Mallery, 2010). Merkezi eğilim ölçüleri olan ortalama ($\bar{X} = 23,08$), medyan (24,50) ve mod (27,00) değerlerinin birbirine yakın olması, dağılımın normal dağılıma yakın bir yapı sergilediğini desteklemektedir. Basıklık katsayısının -0,21 olması, dağılımın hafif yayvan (*platykurtic*) bir yapıda olduğunu ve normal dağılımdan önemli sapma göstermediğini ortaya koymaktadır (Pallant, 2020). Grafiğin sol kısmında düşük puan aralıklarında minimal frekans gözlenirken, orta ve yüksek puan aralıklarında frekansların arttığı dikkat çekmektedir. Histogram eğrisinin çan eğrisine benzer bir form oluşturmaması ve uç değerlerin (*outliers*) sınırlı sayıda olması, normal dağılım varsayımının sağlandığını göstermektedir (Field, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2019). Ölçek puanlarının 0,00 ile 36,00 arasındaki tüm aralığı kullanması, ölçeğin ayırt edicilik gücünün yüksek olduğunu göstermektedir. Standart sapma değeri (8,17), verilerin ortalama etrafında orta düzeyde bir değişkenlik sergilediğini ve katılımcı yanıtlarının tutarlı olduğunu işaret etmektedir. Sonuç olarak, Şekil 3.2'deki histogram grafiği, öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının orta-yüksek düzeyde yoğunlaştığını ve dağılımın parametrik test varsayımlarını karşıladığını görsel olarak desteklemektedir.

Güvenirlilik Analizi

Öğrenen örgüt algıları ölçeği ve örgütsel imaj algıları ölçeğine ait Cronbach Alfa katsayıları Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Ölçeklere ait Cronbach Alfa Katsayıları

	Madde Sayısı	Cronbach Alfa (α)
Öğrenen Örgüt Algıları Ölçeği		
Örgütsel Öğrenme	7	0,92
Yenilikçi Öğrenme	4	0,88
Vizyoner Öğrenme	5	0,91
Genel Ölçek	16	0,96
Örgütsel İmaj Algıları Ölçeği	9	0,95

Araştırmada kullanılan ölçeklerin iç tutarlılık düzeyleri, Cronbach Alfa (α) güvenilirlik katsayıları hesaplanarak belirlenmiştir. Cronbach Alfa, ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlılığını ve ölçme aracının güvenilirliğini gösteren temel bir istatistiksel ölçüttür (Field, 2018). George ve Mallery (2010), $\alpha \geq 0,70$ değerini kabul edilebilir, $\alpha \geq 0,80$ değerini iyi, $\alpha \geq 0,90$ değerini ise mükemmel düzeyde güvenilirlik olarak sınıflandırmaktadır. Araştırmada elde edilen güvenilirlik katsayıları Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Öğrenen Örgüt Algıları Ölçeği, üç alt boyuttan ve toplamda 16 maddeden oluşmaktadır. Örgütsel öğrenme alt boyutu için $\alpha = 0,92$, yenilikçi öğrenme alt boyutu için $\alpha = 0,88$ ve vizyoner öğrenme alt boyutu için $\alpha = 0,91$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alfa katsayısı ise $\alpha = 0,96$ olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin hem alt boyutlarının hem de bütünsel yapısının mükemmel düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Örgütsel İmaj Algıları Ölçeği, 9 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach Alfa katsayısı $\alpha = 0,95$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin mükemmel düzeyde güvenilir olduğunu ve ölçek maddelerinin birbirleriyle güçlü bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır (Nunnally ve Bernstein, 1994).

Her iki ölçek için hesaplanan güvenilirlik katsayılarının 0,88 ile 0,96 arasında değişmesi, veri toplama araçlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Güvenirlik katsayılarının tamamının 0,80'in üzerinde olması, elde edilen verilerin tutarlı ve güvenilir ölçümler sağladığını, dolayısıyla araştırma bulgularının sağlam temellere dayandığını ortaya koymaktadır (Şimşek ve Tavşancıl, 2022).

4. BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenlerin öğrenen örgüt ve örgütsel imaj algılarını belirlemeye yönelik olarak yürütülen araştırmada toplanan veriler, nicel araştırma yöntemleri çerçevesinde analiz edilmiştir. SPSS 27 programı kullanılarak yapılan betimsel ve ilişkisel istatistiksel işlemler sonucunda, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgulara sistematik biçimde yer verilmiştir.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemini yanıtlamak amacıyla, öğretmenlerin öğrenen örgüt algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları Ölçeğine ilişkin Betimsel İstatistikler

	$\bar{X}$	Medyan	Mod	SS
Örgütsel Öğrenme	2,93	3,00	3,00	0,79
Yenilikçi Öğrenme	2,55	2,75	3,00	0,88
Vizyoner Öğrenme	2,75	3,00	3,00	0,85
Öğrenen Örgüt Algıları Ölçeği	2,78	2,88	3,00	0,78

Not. Aralık değerlendirmesi: 0,00-0,80 = Çok düşük; 0,81-1,60 = Düşük; 1,61-2,40 = Orta; 2,41-3,20 = Yüksek; 3,21-4,00 = Çok yüksek.

Örgütsel öğrenme boyutu, $\bar{X} = 2,93$ ($SS = 0,79$) ortalama ile en yüksek değere sahiptir. Bu değer, 2,41-3,20 aralığında yer aldığından “yüksek” düzeyde algı olarak değerlendirilmektedir. Medyan (3,00) ve mod (3,00) değerlerinin ortalamayla uyumlu olması, dağılımın simetrik bir yapı sergilediğini göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin okullarında örgütsel öğrenme süreçlerine ilişkin olumlu algılara sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Yenilikçi öğrenme boyutu, $\bar{X} = 2,55$ ($SS = 0,88$) ortalama ile diğer boyutlara göre daha düşük olmasına rağmen halen “yüksek” düzey kategorisinde yer almaktadır. Standart sapmanın (0,88) diğer boyutlara göre daha yüksek olması, öğretmenler arasında yenilikçi öğrenme algılarında daha fazla bireysel farklılık bulunduğunu göstermektedir. Medyan (2,75) ve mod (3,00) değerlerinin ortalamadan yüksek olması, dağılımın hafif negatif çarpık olduğuna işaret etmektedir.

Vizyoner öğrenme boyutu, $\bar{X} = 2,75$ ($SS = 0,85$) ortalama ile “yüksek” düzeyde algı sergilemektedir. Medyan (3,00) ve mod (3,00) değerleri, katılımcıların bu boyutta tutarlı

ve olumlu yanıtlar verdiğini göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin okullarının geleceğe yönelik vizyon belirleme ve paylaşma konusunda olumlu algılara sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Genel ölçek düzeyinde, öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının ortalaması $\bar{X} = 2,78$ ($SS = 0,78$) olarak hesaplanmıştır. Bu değer, “yüksek” düzey aralığında yer almaktadır ve öğretmenlerin genel olarak okullarını öğrenen örgüt özellikleri açısından olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Medyan (2,88) ve mod (3,00) değerlerinin ortalamadan yüksek olması, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrenen örgüt yapısına ilişkin pozitif algılara sahip olduğunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları tüm boyutlarda yüksek düzeydedir (2,41-3,20 aralığı). Örgütsel öğrenme boyutu en yüksek ortalamaya sahipken, yenilikçi öğrenme boyutu en düşük ortalamaya sahiptir. Ancak her üç boyutun da “yüksek” kategori içinde yer alması, okulların öğrenen örgüt özellikleri açısından olumlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemini yanıtlamak amacıyla, öğretmenlerin örgütsel imaj algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algısı Ölçeğine ilişkin Betimsel İstatistikler

	$\bar{X}$	Medyan	Mod	SS
Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algısı Ölçeği	2,57	2,73	3,00	0,91

Not. Aralık değerlendirmesi: 0,00-0,80 = Çok düşük; 0,81-1,60 = Düşük; 1,61-2,40 = Orta; 2,41-3,20 = Yüksek; 3,21-4,00 = Çok yüksek.

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Örgütsel imaj algısı ölçeği, $\bar{X} = 2,57$ ($SS = 0,91$) ortalama ile “yüksek” düzey kategorisinde (2,41-3,20 aralığı) yer almaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin okullarının toplum nezdindeki imajını, itibarını ve dış görünümünü olumlu olarak algıladıklarını göstermektedir.

Medyan değeri (2,73) ve mod değeri (3,00), ortalamadan yüksek çıkmıştır. Bu durum, dağılımın hafif negatif çarpık (sola çarpık) olduğuna işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin büyük çoğunluğu örgütsel imaja ilişkin ortalamanın üzerinde puanlar vermiş, düşük puan veren öğretmen sayısı görece az kalmıştır. Standart sapma değeri

(0,91), öğretmenler arasında orta düzeyde bir değişkenlik bulunduğunu göstermektedir. Öğrenen örgüt algıları ölçeğinin standart sapmasına (0,78) kıyasla örgütsel imaj ölçeğinin standart sapmasının biraz daha yüksek olması, bu boyutta öğretmenler arasında daha fazla görüş çeşitliliği bulunduğuna işaret etmektedir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

4.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları Boyutları ve Ölçeği için Cinsiyet Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$ (SH)	SS
Örgütsel Öğrenme	Kadın	282	2,91 (0,05)	0,76
	Erkek	114	2,99 (0,08)	0,85
Yenilikçi Öğrenme	Kadın	282	2,51 (0,05)	0,88
	Erkek	114	2,64 (0,08)	0,89
Vizyoner Öğrenme	Kadın	282	2,71 (0,05)	0,85
	Erkek	114	2,86 (0,08)	0,85
Öğrenen Örgüt Algıları Ölçeği	Kadın	282	2,75 (0,05)	0,77
	Erkek	114	2,86 (0,08)	0,81

Not. SH = Standart hata; SS = Standart sapma. Aralık değerlendirmesi: 0,00-0,80 = Çok düşük; 0,81-1,60 = Düşük; 1,61-2,40 = Orta; 2,41-3,20 = Yüksek; 3,21-4,00 = Çok yüksek.

Tablo 4.3 incelendiğinde hem kadın hem de erkek öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının tüm boyutlarda yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Örgütsel öğrenme boyutunda, kadın öğretmenlerin ortalaması $\bar{X} = 2,91$ ($SS = 0,76$), erkek öğretmenlerin ortalaması ise $\bar{X} = 2,99$ ($SS = 0,85$) olarak hesaplanmıştır. Her iki grubun da ortalamaları “yüksek” düzey kategorisinde (2,41-3,20) yer almaktadır. Erkek öğretmenlerin ortalamasının kadın öğretmenlere göre 0,08 puan daha yüksek olduğu görülmektedir. Standart sapma değerlerinin birbirine yakın olması (0,76 ve 0,85), her iki grupta da benzer düzeyde değişkenlik bulunduğunu göstermektedir.

Yenilikçi öğrenme boyutunda, kadın öğretmenlerin ortalaması $\bar{X} = 2,51$ ($SS = 0,88$), erkek öğretmenlerin ortalaması $\bar{X} = 2,64$ ($SS = 0,89$) olarak belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin ortalaması kadın öğretmenlerden 0,13 puan daha yüksektir. Her iki grup

da “yüksek” düzey kategorisinde yer almakla birlikte, yenilikçi öğrenme boyutu diğer boyutlara göre görece daha düşük ortalamaya sahiptir. Standart hata değerleri (kadın: 0,05; erkek: 0,08) dikkate alındığında, erkek grubundaki örneklem büyüklüğünün daha az olması nedeniyle standart hatanın daha yüksek olduğu görülmektedir.

Vizyoner öğrenme boyutunda, kadın öğretmenlerin ortalaması $\bar{X} = 2,71$ ($SS = 0,85$), erkek öğretmenlerin ortalaması $\bar{X} = 2,86$ ($SS = 0,85$) olarak hesaplanmıştır. Erkek öğretmenlerin ortalaması kadın öğretmenlerden 0,15 puan daha yüksektir. Standart sapma değerlerinin tamamen aynı olması (0,85), her iki grupta da vizyoner öğrenme algılarının benzer şekilde dağıldığını göstermektedir.

Genel ölçek düzeyinde, kadın öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ortalaması $\bar{X} = 2,75$ ($SS = 0,77$), erkek öğretmenlerin ortalaması $\bar{X} = 2,86$ ($SS = 0,81$) olarak bulunmuştur. Her iki grubun da ortalamaları “yüksek” düzey kategorisinde yer almaktadır. Erkek öğretmenlerin genel ortalamasının kadın öğretmenlerden 0,11 puan daha yüksek olduğu görülmektedir. Standart sapma değerlerinin birbirine yakın olması (0,77 ve 0,81), gruplar arası değişkenliğin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tüm boyutlarda erkek öğretmenlerin ortalamalarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Ancak her iki grubun da ortalamaları “yüksek” düzey kategorisinde yer almakta ve ortalamalar arasındaki farklar küçük düzeydedir (0,08-0,15 puan arası). Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları boyutları ve ölçeği için cinsiyet bağımsız grubu t-testi Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları Boyutları ve Ölçeği için Cinsiyet Bağımsız Grubu *t*-Testi

Boyut/Ölçek	Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği için <i>t</i> -Testi				
	F	<i>p</i>	<i>t</i>	sd	<i>p</i>	Ort. Fark	Farkın %95 GA
Örgütsel Öğrenme	0,99	0,32	-0,93	394	0,35	-0,08 (0,09)	-0,25 – 0,09
Yenilikçi Öğrenme	0,01	0,94	-1,30	394	0,20	-0,13 (0,10)	-0,32 – 0,07
Vizyoner Öğrenme	0,01	0,94	-1,61	394	0,11	-0,15 (0,09)	-0,34 – 0,03
Öğrenen Örgüt Algıları Ölçeği	0,20	0,66	-1,33	394	0,19	-0,11 (0,09)	-0,28 – 0,06

Not. *F* = Levene *F* değeri; *sd* = serbestlik derecesi; Ort. Fark = ortalamalar arası fark; GA = güven aralığı; Parantez içindeki değerler standart hatayı göstermektedir. $p > 0,05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t -testi uygulanmıştır. Test öncesinde varyansların homojenliği Levene testi ile kontrol edilmiş ve tüm boyutlar için $p > 0,05$ olduğundan varyansların homojen olduğu kabul edilmiştir (Field, 2018).

Örgütsel öğrenme boyutunda, kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(394) = -0,93$, $p = 0,35$. Ortalamalar arası fark $-0,08$ ($SH = 0,09$) olup, %95 güven aralığı $[-0,25 - 0,09]$ sıfırı içermektedir. Bu bulgu, örgütsel öğrenme algısının cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Yenilikçi öğrenme boyutunda, cinsiyet grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir, $t(394) = -1,30$, $p = 0,20$. Ortalamalar arası fark $-0,13$ ($SH = 0,10$) olup, %95 güven aralığı $[-0,32 - 0,07]$ sıfırı kapsamaktadır. Her ne kadar erkek öğretmenlerin ortalaması kadın öğretmenlerden $0,13$ puan daha yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Vizyoner öğrenme boyutunda, kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır, $t(394) = -1,61$, $p = 0,11$. Ortalamalar arası fark $-0,15$ ($SH = 0,09$) olup, %95 güven aralığı $[-0,34 - 0,03]$ sıfırı içermektedir. p değerinin $0,11$ olması, anlamlılık eşiğine ($p < 0,05$) yakın ancak üzerinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, erkek öğretmenlerin vizyoner öğrenme algılarında kadınlara göre marjinal düzeyde daha yüksek puanlara eğilimli olduğunu işaret etmektedir.

Genel ölçek düzeyinde, öğrenen örgüt algıları açısından cinsiyet grupları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir, $t(394) = -1,33$, $p = 0,19$. Ortalamalar arası fark $-0,11$ ($SH = 0,09$) olup, %95 güven aralığı $[-0,28-0,06]$ sıfırı kapsamaktadır. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları tüm boyutlarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

4.3.2. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları Boyutları ve Ölçeği için Mesleki Kıdeme göre Betimsel İstatistikleri

Boyut/Ölçek	Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	St. Hata	%95 GA
Örgütsel Öğrenme	5 yıl altı	107	2,85	0,90	0,09	2,68 – 3,02
	5-10 yıl	115	2,93	0,70	0,07	2,80 – 3,06
	10-15 yıl	85	2,99	0,78	0,08	2,82 – 3,15
	15 yıl ve üstü	89	2,98	0,77	0,08	2,82 – 3,15
	Toplam	396	2,93	0,79	0,04	2,85 – 3,01
Yenilikçi Öğrenme	5 yıl altı	107	2,46	0,95	0,09	2,28 – 2,64
	5-10 yıl	115	2,50	0,84	0,08	2,35 – 2,66
	10-15 yıl	85	2,64	0,91	0,10	2,44 – 2,84
	15 yıl ve üstü	89	2,64	0,82	0,09	2,46 – 2,81
	Toplam	396	2,55	0,88	0,04	2,46 – 2,64
Vizyoner Öğrenme	5 yıl altı	107	2,67	0,93	0,09	2,49 – 2,85
	5-10 yıl	115	2,79	0,85	0,08	2,63 – 2,94
	10-15 yıl	85	2,79	0,79	0,09	2,62 – 2,96
	15 yıl ve üstü	89	2,77	0,82	0,09	2,60 – 2,94
	Toplam	396	2,75	0,85	0,04	2,67 – 2,84
Öğrenen Örgüt Algıları Ölçeği	5 yıl altı	107	2,70	0,87	0,08	2,53 – 2,86
	5-10 yıl	115	2,78	0,73	0,07	2,64 – 2,91
	10-15 yıl	85	2,84	0,76	0,08	2,68 – 3,00
	15 yıl ve üstü	89	2,83	0,75	0,08	2,67 – 2,99
	Toplam	396	2,78	0,78	0,04	2,70 – 2,86

Not. SH = Standart hata; GA = Güven aralığı. Aralık değerlendirme: 0,00-0,80 = Çok düşük; 0,81-1,60 = Düşük; 1,61-2,40 = Orta; 2,41-3,20 = Yüksek; 3,21-4,00 = Çok yüksek.

Tablo 4.5 incelendiğinde, tüm mesleki kıdem gruplarının öğrenen örgüt algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Kıdem grupları arasında ortalamalar yakın olmakla birlikte, kıdem arttıkça algı puanlarında hafif bir yükseliş eğilimi gözlenmektedir. Örgütsel öğrenme boyutunda, en düşük ortalama 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 2,85$, $SS = 0,90$), en yüksek ortalama ise 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 2,99$, $SS = 0,78$) görülmektedir. Kıdem grupları arasındaki ortalama farkı 0,14 puandır. Tüm grupların ortalamaları “yüksek” düzey kategorisinde (2,41-3,20) yer almaktadır. 5 yıl ve altı grubunun standart sapmasının (0,90) diğer gruplara göre daha yüksek olması, bu grupta bireysel farklılıkların daha fazla olduğunu göstermektedir. Yenilikçi öğrenme boyutunda, kıdem arttıkça ortalamalarda kademeli bir artış gözlenmektedir. 5 yıl ve altı grupta $\bar{X} = 2,46$ ($SS = 0,95$) iken, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri gruplarda bu değer 2,64’e ($SS = 0,91$ ve 0,82) yükselmektedir. Kıdem grupları arasındaki ortalama farkı 0,18 puandır. Bu bulgu, deneyim süresi arttıkça öğretmenlerin yenilikçi öğrenme uygulamalarına daha açık hale geldiğini düşündürmektedir. Tüm grupların ortalamaları “yüksek” düzey kategorisindedir.

Vizyoner öğrenme boyutunda, 6-10 yıl ($\bar{X} = 2,79$) ve 11-15 yıl ($\bar{X} = 2,79$) kıdem grupları en yüksek ortalamalara sahiptir. 5 yıl ve altı grupta ortalama $\bar{X} = 2,67$ ($SS = 0,93$) olup diğer gruplara göre daha düşüktür. Kıdem grupları arasındaki ortalama farkı 0,12 puandır. Standart sapma değerlerinin birbirine yakın olması (0,79-0,93 arası), tüm gruplarda benzer düzeyde değişkenlik bulunduğunu göstermektedir.

Genel ölçek düzeyinde, en düşük ortalama 5 yıl ve altı grubunda ($\bar{X} = 2,70$, $SS = 0,87$), en yüksek ortalama 11-15 yıl grubunda ($\bar{X} = 2,84$, $SS = 0,76$) görülmektedir. Kıdem grupları arasındaki ortalama farkı 0,14 puandır. Bu bulgu, mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin okullarını öğrenen örgüt özellikleri açısından daha olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Ancak tüm grupların ortalamaları “yüksek” düzey kategorisinde yer almakta ve aralarındaki farklar küçük düzeydedir. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının mesleki kıdeme göre varyans homojenliği testi (Levene) Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Varyans Homojenliği Testi (Levene)

Boyut/Ölçek	Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
Örgütsel Öğrenme	1,09	3	392	0,35
Yenilikçi Öğrenme	0,76	3	392	0,52
Vizyoner Öğrenme	0,75	3	392	0,52
Öğrenen Örgüt Algıları Ölçeği	0,65	3	392	0,58

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmadan önce, gruplar arası varyansların homojenliği Levene testi ile kontrol edilmiştir. Levene testi, gruplar arasında varyans eşitliği varsayımının sağlanıp sağlanmadığını değerlendiren temel bir önkoşul testidir (Field, 2018). Tablo 4.6 incelendiğinde, tüm boyutlar için Levene istatistiği değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Örgütsel öğrenme boyutu için $F(3, 392) = 1,09$, $p = 0,35$; yenilikçi öğrenme boyutu için $F(3, 392) = 0,76$, $p = 0,52$; vizyoner öğrenme boyutu için $F(3, 392) = 0,75$, $p = 0,52$; ve genel ölçek için $F(3, 392) = 0,65$, $p = 0,58$ olarak hesaplanmıştır. Tüm boyutlarda $p > 0,05$ olması, mesleki kıdem grupları arasında varyansların homojen olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2010). Bu sonuç, ANOVA testinin temel varsayımlarından biri olan varyans homojenliği varsayımının sağlandığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları boyutları ve ölçeği için mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları Boyutları ve Ölçeği için Mesleki Kıdeme göre ANOVA Sonuçları

Boyut/Ölçek	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Örgütsel Öğrenme	Gruplar arası	1,26	3	0,42	0,68	0,57
	Gruplar içi	243,67	392	0,62		
	Toplam	244,93	395			
Yenilikçi Öğrenme	Gruplar arası	2,43	3	0,81	1,04	0,38
	Gruplar içi	305,53	392	0,78		
	Toplam	307,95	395			
Vizyoner Öğrenme	Gruplar arası	0,99	3	0,33	0,45	0,72
	Gruplar içi	284,22	392	0,73		
	Toplam	285,21	395			
Öğrenen Örgüt Algıları Ölçeği	Gruplar arası	1,27	3	0,42	0,67	0,56
	Gruplar içi	237,93	392	0,61		
	Toplam	239,20	395			

Not. KT = Kareler toplamı; sd = serbestlik derecesi; KO = Kareler ortalaması. $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonuçları Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Örgütsel öğrenme boyutunda, mesleki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(3, 392) = 0,68$, $p = 0,57$. Bu bulgu, öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının mesleki deneyim süresinden bağımsız olduğunu ortaya koymaktadır. Yenilikçi öğrenme boyutunda, kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir, $F(3, 392) = 1,04$, $p = 0,38$. Her ne kadar betimsel istatistiklerde kıdem arttıkça ortalama puanlarda hafif bir yükseliş görülse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Vizyoner öğrenme boyutunda, mesleki kıdem grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(3, 392) = 0,45$, $p = 0,72$. p değerinin 0,72 olması, gruplar arası farkların rastlantısal olduğunu güçlü bir şekilde desteklemektedir.

Genel ölçek düzeyinde, öğrenen örgüt algıları açısından kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir, $F(3, 392) = 0,67$, $p = 0,56$. Bu bulgu, öğretmenlerin genel öğrenen örgüt algılarının mesleki kıdemden etkilenmediğini göstermektedir. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları tüm boyutlarda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

4.3.3. Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları Boyutları ve Ölçeği için Okul Türüne göre Betimsel İstatistikleri

Boyut/Ölçek	Okul Türü	n	$\bar{X}$	SS	SH	%95 GA
Örgütsel Öğrenme	Okul Öncesi	85	3,04	0,75	0,08	2,87-3,20
	İlkokul	262	2,94	0,76	0,05	2,84-3,03
	Özel Eğitim	49	2,72	0,97	0,14	2,45-3,00
	<i>Toplam</i>	396	2,93	0,79	0,04	2,85-3,01
Yenilikçi Öğrenme	Okul Öncesi	85	2,64	0,82	0,09	2,47-2,82
	İlkokul	262	2,53	0,88	0,05	2,43-2,64
	Özel Eğitim	49	2,48	1,02	0,15	2,18-2,77
	<i>Toplam</i>	396	2,55	0,88	0,04	2,46-2,64
Vizyoner Öğrenme	Okul Öncesi	85	2,83	0,80	0,09	2,66-3,00
	İlkokul	262	2,77	0,82	0,05	2,67-2,87
	Özel Eğitim	49	2,52	1,05	0,15	2,22-2,82
	<i>Toplam</i>	396	2,75	0,85	0,04	2,67-2,84
Öğrenen Örgüt Algıları Ölçeği	Okul Öncesi	85	2,87	0,72	0,08	2,72-3,03
	İlkokul	262	2,79	0,76	0,05	2,69-2,88
	Özel Eğitim	49	2,60	0,96	0,14	2,32-2,87
	<i>Toplam</i>	396	2,78	0,78	0,04	2,70-2,86

Not. SH = Standart hata; GA = Güven aralığı. Aralık değerlendirmesi: 0,00-0,80 = Çok düşük; 0,81-1,60 = Düşük; 1,61-2,40 = Orta; 2,41-3,20 = Yüksek; 3,21-4,00 = Çok yüksek.

Tablo 4.8 incelendiğinde, tüm okul türlerindeki öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak okul türleri arasında ortalama puanlar açısından bazı farklılıklar gözlenmektedir. Örgütsel öğrenme boyutunda, Okul Öncesi öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,04$, $SS = 0,75$) en yüksek değere sahipken, ilkokul öğretmenlerinin ortalaması $\bar{X} = 2,94$ ($SS = 0,76$), özel eğitim öğretmenlerinin ortalaması ise $\bar{X} = 2,72$ ($SS = 0,97$) olarak belirlenmiştir. Okul Öncesi ve özel eğitim grupları arasında 0,32 puanlık bir fark bulunmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin standart sapmasının (0,97) diğer gruplardan yüksek olması, bu grupta bireysel farklılıkların daha fazla olduğunu göstermektedir. Yenilikçi öğrenme boyutunda, Okul Öncesi öğretmenlerinin ortalaması $\bar{X} = 2,64$ ($SS = 0,82$), ilkokul öğretmenlerinin ortalaması $\bar{X} = 2,53$ ($SS = 0,88$), özel eğitim öğretmenlerinin ortalaması $\bar{X} = 2,48$ ($SS = 1,02$) olarak hesaplanmıştır. Gruplar arası en yüksek ortalama farkı 0,16 puandır.

Vizyoner öğrenme boyutunda, Okul Öncesi öğretmenlerinin ortalaması $\bar{X} = 2,83$ ($SS = 0,80$), ilkokul öğretmenlerinin ortalaması $\bar{X} = 2,77$ ($SS = 0,82$), özel eğitim öğretmenlerinin ortalaması $\bar{X} = 2,52$ ($SS = 1,05$) olarak bulunmuştur. Okul Öncesi ve özel eğitim grupları arasında 0,31 puanlık bir fark görülmektedir. Bu, okul türleri arasındaki en belirgin farklılığın gözlemlendiği boyuttur.

Genel ölçek düzeyinde, Okul Öncesi öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları ortalaması $\bar{X} = 2,87$ ($SS = 0,72$), ilkokul öğretmenlerinin ortalaması $\bar{X} = 2,79$ ($SS = 0,76$), özel eğitim öğretmenlerinin ortalaması $\bar{X} = 2,60$ ($SS = 0,96$) olarak hesaplanmıştır. Okul Öncesi ve özel eğitim grupları arasında 0,27 puanlık bir fark bulunmaktadır.

Okul Öncesi öğretmenleri tüm boyutlarda en yüksek, özel eğitim öğretmenleri ise en düşük ortalamalara sahiptir. İlkokul öğretmenleri her boyutta ortada yer almaktadır. Gruplar arası farklar 0,16 ile 0,32 puan arasında değişmektedir. Tüm grupların ortalamaları “yüksek” düzey kategorisinde yer almakla birlikte, bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılması gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının okul türüne göre varyans homojenliği testi (Levene) Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Okul Türüne Göre Varyans Homojenliği Testi (Levene)

Boyut/Ölçek	Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
Örgütsel Öğrenme	2,71	2	393	0,07
Yenilikçi Öğrenme	1,15	2	393	0,32
Vizyoner Öğrenme	2,45	2	393	0,09
Öğrenen Örgüt Algıları Ölçeği	2,29	2	393	0,10

Not. sd1 = gruplar arası serbestlik derecesi; sd2 = grup içi serbestlik derecesi. Ortalama temel alınarak hesaplanmıştır. $p > 0,05$ varyansların homojen olduğunu gösterir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmadan önce, gruplar arası varyansların homojenliği Levene testi ile kontrol edilmiştir. Tablo 4.9 incelendiğinde, tüm boyutlar için Levene istatistiği değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Örgütsel öğrenme boyutu için $F(2,393) = 2,71$, $p = 0,07$; yenilikçi öğrenme boyutu için $F(2,393) = 1,15$, $p = 0,32$; vizyoner öğrenme boyutu için $F(2,393) = 2,45$, $p = 0,09$; ve genel ölçek için $F(2,393) = 2,29$, $p = 0,10$ olarak hesaplanmıştır.

Tüm boyutlarda $p > 0,05$ olması, okul türü grupları arasında varyansların homojen olduğunu göstermektedir (Field, 2018). Bu sonuç, ANOVA testinin temel varsayımlarından biri olan varyans homojenliği varsayımının sağlandığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, okul türü grupları arasında öğrenen örgüt algılarının karşılaştırılması için ANOVA testinin uygulanabileceği belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının okul türüne göre ANOVA sonuçları Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Boyut/Ölçek	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Örgütsel Öğrenme	Gruplar arası	3,05	2	1,53	2,48	0,09
	Gruplar içi	241,88	393	0,62		
	Toplam	244,93	395			
Yenilikçi Öğrenme	Gruplar arası	1,05	2	0,53	0,67	0,51
	Gruplar içi	306,90	393	0,78		
	Toplam	307,95	395			
Vizyoner Öğrenme	Gruplar arası	3,24	2	1,62	2,26	0,11
	Gruplar içi	281,97	393	0,72		
	Toplam	285,21	395			
Öğrenen Örgüt Algıları Ölçeği	Gruplar arası	2,36	2	1,18	1,96	0,14
	Gruplar içi	236,84	393	0,60		
	Toplam	239,20	395			

Not. KT = Kareler toplamı; sd = serbestlik derecesi; KO = Kareler ortalaması. $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonuçları Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Örgütsel öğrenme boyutunda, okul türü grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(2, 393) = 2,48$, $p = 0,09$. p değerinin 0,09 olması, anlamlılık eşiğine (0,05) yakın ancak üzerinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Okul Öncesi öğretmenlerinin daha yüksek ortalamaya sahip olmasına rağmen, farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır.

Yenilikçi öğrenme boyutunda, okul türü grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir, $F(2, 393) = 0,67$, $p = 0,51$. p değerinin 0,51 olması, okul türünün yenilikçi öğrenme algısı üzerinde etkisinin olmadığını güçlü bir şekilde göstermektedir.

Vizyoner öğrenme boyutunda, okul türü grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(2, 393) = 2,26$, $p = 0,11$. p değerinin 0,11 olması, anlamlılık eşiğine yakın olmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Genel ölçek düzeyinde, öğrenen örgüt algıları açısından okul türü grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir, $F(2, 393) = 1,96$, $p = 0,14$. Öz anlatımla öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları tüm boyutlarda okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

4.3.4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri

Boyut/Ölçek	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	SH	%95 GA
Örgütsel Öğrenme	Lisans	317	2,93	0,78	0,04	2,84-3,01
	Lisansüstü	79	2,94	0,82	0,09	2,76-3,12
Yenilikçi Öğrenme	Lisans	317	2,56	0,88	0,05	2,46-2,66
	Lisansüstü	79	2,50	0,91	0,10	2,30-2,70
Vizyoner Öğrenme	Lisans	317	2,77	0,86	0,05	2,67-2,87
	Lisansüstü	79	2,69	0,80	0,09	2,51-2,87
Öğrenen Örgüt Algıları Ölçeği	Lisans	317	2,79	0,78	0,04	2,70-2,88
	Lisansüstü	79	2,75	0,77	0,09	2,58-2,92

Not. SH = Standart hata; GA = Güven aralığı. Aralık değerlendirmesi: 0,00-0,80 = Çok düşük; 0,81-1,60 = Düşük; 1,61-2,40 = Orta; 2,41-3,20 = Yüksek; 3,21-4,00 = Çok yüksek.

Tablo 4.11 incelendiğinde hem lisans hem de lisansüstü öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının tüm boyutlarda yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu grupları arasındaki ortalama farkları oldukça küçüktür.

Örgütsel öğrenme boyutunda, lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması $\bar{X} = 2,93$ ($SS = 0,78$), lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalaması $\bar{X} = 2,94$ ($SS = 0,82$) olarak hesaplanmıştır. İki grup arasındaki ortalama farkı sadece 0,01 puandır. Her iki grubun da ortalamaları “yüksek” düzey kategorisinde yer almakta ve neredeyse özdeştir. Standart sapma değerlerinin birbirine yakın olması (0,78 ve 0,82), gruplar arasında dağılım açısından benzerlik olduğunu göstermektedir.

Yenilikçi öğrenme boyutunda, lisans mezunlarının ortalaması $\bar{X} = 2,56$ ($SS = 0,88$), lisansüstü mezunlarının ortalaması $\bar{X} = 2,50$ ($SS = 0,91$) olarak belirlenmiştir. Lisans mezunlarının ortalaması 0,06 puan daha yüksektir. Her iki grubun da ortalamaları “yüksek” düzey kategorisindedir. Bu küçük fark, lisans mezunu öğretmenlerin yenilikçi öğrenme algılarının marjinal düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Vizyoner öğrenme boyutunda, lisans mezunlarının ortalaması $\bar{X} = 2,77$ ($SS = 0,86$), lisansüstü mezunlarının ortalaması $\bar{X} = 2,69$ ($SS = 0,80$) olarak hesaplanmıştır. Lisans mezunlarının ortalaması 0,08 puan daha yüksektir. Her iki grubun da ortalamaları “yüksek” düzey kategorisindedir. Standart sapma değerlerinin benzer olması (0,86 ve 0,80), gruplar arasında tutarlı bir dağılım olduğunu göstermektedir.

Genel ölçek düzeyinde, lisans mezunu öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ortalaması $\bar{X} = 2,79$ ($SS = 0,78$), lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalaması $\bar{X} = 2,75$ ($SS = 0,77$) olarak bulunmuştur. İki grup arasındaki ortalama farkı 0,04 puandır. Her iki grubun da ortalamaları “yüksek” düzey kategorisindedir ve standart sapma değerleri neredeyse özdeşdir (0,78 ve 0,77). Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının öğrenim durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Levene Testi		t-Testi			Ortalamalar		%95 GA
	F	p	t	sd	p	Ort. Fark (SH)	Alt - Üst	
Örgütsel Öğrenme	0,08	0,78	-0,09	394	0,93	-0,01 (0,10)	-0,20- 0,19	
Yenilikçi Öğrenme	0,09	0,77	0,60	394	0,55	0,07 (0,11)	-0,15-0,29	
Vizyoner Öğrenme	0,34	0,56	0,68	394	0,50	0,07 (0,11)	-0,14-0,28	
Öğrenen Örgüt Algıları Ölçeği	0,04	0,85	0,36	394	0,72	0,04 (0,10)	-0,16-0,25	

Not. F = Levene F değeri; sd = serbestlik derecesi; SH = Standart hata; Ort. Fark = ortalamalar arası fark; GA = güven aralığı. $p > 0,05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Test öncesinde varyansların homojenliği Levene testi ile kontrol edilmiş

ve tüm boyutlar için $p > 0,05$ olduğundan varyansların homojen olduğu kabul edilmiştir (Field, 2018).

Örgütsel öğrenme boyutunda, lisans ve lisansüstü öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(394) = -0,09$, $p = 0,93$. Ortalamalar arası fark $-0,01$ ($SH = 0,10$) olup, %95 güven aralığı $[-0,20 - 0,19]$ sıfırı içermektedir. Negatif işaret, lisansüstü grubun marjinal düzeyde daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu gösterse de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Yenilikçi öğrenme boyutunda, öğrenim durumu grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir, $t(394) = 0,60$, $p = 0,55$. Ortalamalar arası fark $0,07$ ($SH = 0,11$) olup, %95 güven aralığı $[-0,15 - 0,29]$ sıfırı kapsamaktadır. Lisans mezunlarının ortalaması marjinal düzeyde daha yüksek olmakla birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Vizyoner öğrenme boyutunda, lisans ve lisansüstü öğretmenlerin ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır, $t(394) = 0,68$, $p = 0,50$. Ortalamalar arası fark $0,07$ ($SH = 0,11$) olup, %95 güven aralığı $[-0,14 - 0,28]$ sıfırı içermektedir. Genel ölçek düzeyinde, öğrenen örgüt algıları açısından öğrenim durumu grupları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir, $t(394) = 0,36$, $p = 0,72$. Ortalamalar arası fark $0,04$ ($SH = 0,10$) olup, %95 güven aralığı $[-0,16 - 0,25]$ sıfırı kapsamaktadır. Kısacası öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları tüm boyutlarda öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

4.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algılarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri

Cinsiyet	n	$\bar{X}$ (SH)	SS	%95 GA
Kadın	282	2,56 (0,06)	0,92	2,45-2,67
Erkek	114	2,58 (0,08)	0,89	2,42-2,74

Not. SH = Standart hata; GA = Güven aralığı. Aralık değerlendirmesi: $0,00-0,80$ = Çok düşük; $0,81-1,60$ = Düşük; $1,61-2,40$ = Orta; $2,41-3,20$ = Yüksek; $3,21-4,00$ = Çok yüksek.

Tablo 4.13 incelendiğinde hem kadın hem de erkek öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ortalaması $\bar{X} = 2,56$ ($SH = 0,06$, $SS = 0,92$), erkek öğretmenlerin ortalaması ise $\bar{X} = 2,58$ ($SH = 0,08$, $SS = 0,89$) olarak hesaplanmıştır. İki grup arasındaki ortalama farkı sadece 0,02 puandır. Her iki grubun da ortalamaları “yüksek” düzey kategorisinde (2,41-3,20) yer almaktadır.

Standart sapma değerleri kadınlarda 0,92, erkeklerde 0,89 olup birbirine oldukça yakındır. Bu durum, her iki grupta da örgütsel imaj algılarının benzer şekilde dağıldığını ve gruplar arası değişkenliğin sınırlı olduğunu göstermektedir. Standart hata değerleri (kadın: 0,06; erkek: 0,08) dikkate alındığında, erkek grubunda örneklem büyüklüğünün daha az olması nedeniyle standart hatanın hafif daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel imaj algıları arasında çok küçük bir fark bulunmaktadır (0,02 puan). Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının cinsiyete göre bağımsız örneklemeler t -testi Tablo 4.14’te sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algılarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklemeler t -Testi Sonuçları

Levene Testi		t -Testi			Ortalamalar		%95 GA
F	p	T	sd	p	Ort. Fark (SH)	Alt - Üst	
0,26	0,61	-0,24	394	0,81	-0,02 (0,10)	-0,22 - 0,17	

Not. F = Levene F değeri; sd = serbestlik derecesi; SH = Standart hata; Ort. Fark = ortalamalar arası fark; GA = güven aralığı. $p > 0,05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklemeler t -testi uygulanmıştır. Test öncesinde varyansların homojenliği Levene testi ile kontrol edilmiş ve $F = 0,26$, $p = 0,61$ olarak bulunmuştur. $p > 0,05$ olduğundan varyansların homojen olduğu kabul edilmiştir (Field, 2018).

Kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel imaj algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(394) = -0,24$, $p = 0,81$. Ortalamalar arası fark -0,02 ($SH = 0,10$) olup, %95 güven aralığı [-0,22 - 0,17] sıfırı içermektedir. Negatif işaret, erkek öğretmenlerin ortalamasının kadın öğretmenlerden marjinal düzeyde (0,02 puan) daha yüksek olduğunu gösterse de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

p değerinin 0,81 olması, gruplar arası farkın rastlantısal olduğunu güçlü bir şekilde desteklemektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının cinsiyetten bağımsız olduğunu ve kadın ile erkek öğretmenlerin kurumlarının dışa dönük imajını benzer şekilde algıladıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p = 0,81$).

4.4.2. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri

Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	SH	%95 GA
5 yıl ve altı	107	2,41	0,97	0,09	2,22-2,60
6-10 yıl	115	2,57	0,85	0,08	2,41-2,73
11-15 yıl	85	2,56	0,95	0,10	2,35-2,76
16 yıl ve üzeri	89	2,75	0,83	0,09	2,58-2,93
<i>Toplam</i>	<i>396</i>	<i>2,57</i>	<i>0,91</i>	<i>0,09</i>	<i>2,48-2,66</i>

Not. SH = Standart hata; GA = Güven aralığı. Aralık değerlendirmesi: 0.00-0.80 = Çok düşük; 0.81-1.60 = Düşük; 1.61-2.40 = Orta; 2.41-3.20 = Yüksek; 3.21-4.00 = Çok yüksek.

Tablo 4.15 incelendiğinde, tüm mesleki kıdem gruplarının örgütsel imaj algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Kıdem arttıkça ortalama puanlarda artış eğilimi gözlenmektedir. En düşük ortalama 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 2,41$, $SS = 0,97$), en yüksek ortalama ise 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 2,75$, $SS = 0,83$) görülmektedir. Kıdem grupları arasındaki ortalama farkı 0,34 puandır. 6-10 yıl ($\bar{X} = 2,57$) ve 11-15 yıl ($\bar{X} = 2,56$) grupları birbirine çok yakın ortalamalara sahiptir.

Standart sapma değerleri 0,83 ile 0,97 arasında değişmektedir. En yüksek standart sapma 5 yıl ve altı grubunda (0,97), en düşük standart sapma ise 16 yıl ve üzeri grubunda (0,83) görülmektedir. Bu bulgu, deneyimi az olan öğretmenlerin örgütsel imaj algılarında daha fazla bireysel farklılık bulunduğunu, kıdemi yüksek olan gruplarda ise algıların daha tutarlı hale geldiğini göstermektedir. Tüm grupların ortalamaları “yüksek” düzey kategorisinde (2,41-3,20) yer almaktadır. Ancak 5 yıl ve altı grubunun ortalaması (2,41) bu kategorinin alt sınırındadır, diğer gruplar ise kategorinin ortasında veya üstünde yer

almaktadır. Bu durum, mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin kurumlarının örgütsel imajını daha olumlu değerlendirdiklerini düşündürmektedir. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin örgütsel imaj algılarında artış eğilimi gözlenmektedir. Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının mesleki kıdeme göre varyans homojenliği testi (Levene) Tablo 4.16'da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Varyans Homojenliği Testi (Levene)

Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
1,47	3	392	0,22

Not. sd1 = gruplar arası serbestlik derecesi; sd2 = grup içi serbestlik derecesi. Ortalama temel alınarak hesaplanmıştır. $p > 0,05$ varyansların homojen olduğunu gösterir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmadan önce, gruplar arası varyansların homojenliği Levene testi ile kontrol edilmiştir. Levene testi sonuçlarına göre, $F(3, 392) = 1,47$, $p = 0,22$ olarak hesaplanmıştır. $p > 0,05$ olması, mesleki kıdem grupları arasında varyansların homojen olduğunu göstermektedir (Field, 2018). Bu sonuç, ANOVA testinin temel varsayımlarından biri olan varyans homojenliği varsayımının sağlandığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, mesleki kıdem grupları arasında örgütsel imaj algılarının karşılaştırılması için ANOVA testinin uygulanabileceği belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları Tablo 4.17'de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algılarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Gruplar arası	5,67	3	1,89	2,31	0,08	-
Gruplar içi	320,06	392	0,82			
Toplam	325,73	395				

Not. KT = Kareler toplamı; sd = serbestlik derecesi; KO = Kareler ortalaması; η^2 = eta kare (etki büyüklüğü). $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonuçları Tablo 4.17'de sunulmuştur. ANOVA sonuçlarına göre, mesleki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(3, 392) = 2,31$, $p = 0,08$, $\eta^2 = 0,017$. p değerinin 0,08 olması, anlamlılık eşiğine (0,05) yakın ancak üzerinde olduğunu göstermektedir.

p değerinin 0,08 olması, “marjinal anlamlılık” olarak değerlendirilebilir. Bu durum, mesleki kıdem grupları arasında örgütsel imaj algılarında bir eğilim bulunduğuna ancak bu eğilimin istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşmadığına işaret etmektedir. Betimsel istatistikler incelendiğinde, kıdem arttıkça ortalama puanlarda artış gözlenmektedir (5 yıl ve altı: 2,41; 16 yıl ve üzeri: 2,75). Bu 0,34 puanlık fark, sayısal olarak dikkat çekici olmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p = 0,08 > 0,05$). Eta kare değeri (0,017), kıdem değişkeninin açıklayıcılığının oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Her ne kadar betimsel istatistiklerde kıdem arttıkça ortalama puanlarda artış görülse de bu fark istatistiksel anlamlılığa ulaşmamaktadır. Bu bulgular, örgütsel imaj algılarının mesleki kıdemden çok, kurumsal faktörlerle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

4.4.3. Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algılarının Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri

Okul Türü	n	$\bar{X}$	SS	SH	%95 GA
Okul Öncesi	85	2,76	0,82	0,09	2,59-2,94
İlkokul	262	2,50	0,91	0,06	2,39-2,61
Özel Eğitim	49	2,58	1,01	0,14	2,29-2,87
<i>Toplam</i>	<i>396</i>	<i>2,57</i>	<i>0,91</i>	<i>0,05</i>	<i>2,48-2,66</i>

Not. SH = Standart hata; GA = Güven aralığı. Aralık değerlendirmesi: 0,00-0,80 = Çok düşük; 0,81-1,60 = Düşük; 1,61-2,40 = Orta; 2,41-3,20 = Yüksek; 3,21-4,00 = Çok yüksek.

Tablo 4.18 incelendiğinde, tüm okul türlerindeki öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak okul türleri arasında ortalama puanlar açısından bazı farklılıklar gözlenmektedir. En yüksek ortalama Okul Öncesi öğretmenlerinde ($\bar{X} = 2,76$, $SS = 0,82$), en düşük ortalama ise ilkokul öğretmenlerinde ($\bar{X} = 2,50$, $SS = 0,91$) görülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin ortalaması $\bar{X} = 2,58$ ($SS = 1,01$) olup, ortada yer almaktadır. Okul Öncesi ve ilkokul grupları arasında 0,26 puanlık bir fark bulunmaktadır. Standart sapma değerleri 0,82 ile 1,01 arasında değişmektedir. En yüksek standart sapma özel eğitim öğretmenlerinde (1,01), en düşük

standart sapma Okul Öncesi öğretmenlerinde (0,82) görülmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin standart hatası (0,14) diğer gruplara göre daha yüksektir; bu durum, örneklem büyüklüğünün daha az olmasından ($n = 49$) kaynaklanmaktadır. Tüm grupların ortalamaları “yüksek” düzey kategorisinde (2,41-3,20) yer almaktadır. Okul Öncesi öğretmenlerinin ortalaması bu kategorinin üst bölümünde, ilkökul öğretmenlerinin ortalaması ise alt sınıra yakındır (2,50). Elde edilen buğular sonucunda okul türleri arasında örgütsel imaj algılarında ortalama farkları gözlenmektedir. En büyük ortalama farkı 0,26 puandır (Okul Öncesi-ilkokul). Tüm grupların ortalamaları “yüksek” düzey kategorisinde olup, aralarındaki farklar küçüktür. Bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılması gerekmektedir. Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının okul türüne göre varyans homojenliği testi (Levene) Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algılarının Okul Türüne Göre Varyans Homojenliği Testi (Levene)

Levene İstatistiği	sd1	sd2	<i>p</i>
0,79	2	393	0,46

Not. sd1 = gruplar arası serbestlik derecesi; sd2 = grup içi serbestlik derecesi. Ortalama temel alınarak hesaplanmıştır. $p > 0,05$ varyansların homojen olduğunu gösterir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmadan önce, gruplar arası varyansların homojenliği Levene testi ile kontrol edilmiştir. Levene testi sonuçlarına göre, $F(2, 393) = 0,79$, $p = 0,46$ olarak hesaplanmıştır. $p > 0,05$ olması, okul türü grupları arasında varyansların homojen olduğunu göstermektedir (Field, 2018). Bu sonuç, ANOVA testinin temel varsayımlarından biri olan varyans homojenliği varsayımının sağlandığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, okul türü grupları arasında örgütsel imaj algılarının karşılaştırılması için ANOVA testinin uygulanabileceği belirlenmiştir. Örgütsel imaj algıları ölçeği için okul türüne göre ANOVA sonuçları Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Örgütsel İmaj Algıları Ölçeği için Okul Türüne göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	<i>p</i>	η^2
Gruplar Arası	4,41	2	2,21	2,70	0,07	-
Gruplar İçi	321,32	393	0,82			
Toplam	325,73	395				

Not. KT = Kareler toplamı; sd = serbestlik derecesi; KO = Kareler ortalaması; η^2 = eta kare (etki büyüklüğü). $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.20'de sunulmuştur. Tablo 4.20'ye göre $F = 2,70$, $p = 0,07$ değerleri elde edilmiştir. Bu sonuç, klasik anlamlılık düzeyinin ($p < 0,05$) üzerinde olmakla birlikte marjinal anlamlılık düzeyinde ($0,05 < p < 0,10$) yer almaktadır.

Okul türü değişkeninin örgütsel imaj algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Ancak, gözlenen marjinal anlamlılık düzeyi ($p = 0,07$), okul türünün örgütsel imaj algısı üzerinde belirsiz bir etkiye sahip olabileceğine işaret etmektedir. Bu eğilim, daha büyük örneklemle yapılacak çalışmalarda anlamlı hale gelebilir.

4.4.4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ölçeği için öğrenim durumuna göre betimsel istatistikleri Tablo 4.21'de sunulmuştur.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları Ölçeği için Öğrenim Durumuna göre Betimsel İstatistikleri

Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	SS
Lisans	317	2,55 (0,05)	0,93
Lisansüstü	79	2,62 (0,09)	0,83

Not. n = Örneklem büyüklüğü; $\bar{X}$ = Ortalama; SS = Standart sapma. Düzey: 1,00-1,80 = Çok Düşük, 1,81-2,60 = Düşük, 2,61-3,40 = Orta, 3,41-4,20 = Yüksek, 4,21-5,00 = Çok Yüksek.

Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının öğrenim durumlarına göre betimsel istatistikleri Tablo 4.21'de sunulmuştur. Tabloya göre, lisans mezunu öğretmenlerin ortalama puanı 2,55 ($SS = 0,93$), lisansüstü mezun öğretmenlerin ortalama puanı ise 2,62 ($SS = 0,83$) olarak hesaplanmıştır. Her iki grubun da ortalaması “yüksek” düzey kategorisinde yer almaktadır. Gruplar arası ortalama farkı 0,07 puandır. Bu fark, lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin kurumlarını daha olumlu algılama eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Standart sapma değerleri incelendiğinde, lisans grubunda 0,93, lisansüstü grubunda ise 0,83 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, lisansüstü gruptaki öğretmenlerin örgütsel imaj algısı puanlarının ortalama çevresinde daha tutarlı bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Lisansüstü grupta daha düşük standart sapma değeri, bu gruptaki öğretmenlerin görüşlerinin daha homojen olduğuna işaret etmektedir.

Her iki grubun da örgütsel imaj algısı “yüksek” düzeyde olmakla birlikte, lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin ortalama puanları nispeten daha yüksektir. Ancak, gruplar arası farkın küçük olması (0,07 puan) ve her iki grubun da aynı düzey kategorisinde yer alması dikkate alındığında, öğrenim durumunun örgütsel imaj algısı üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının öğrenim durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algılarının Öğrenim Durumuna Göre *t*-Testi Sonuçları

Levene Testi		<i>t</i> -Testi				
F	<i>p</i>	<i>T</i>	sd	<i>p</i>	Ortalama Fark	%95 GA
2,31	0,13	-0,61	394	0,54	-0,07	-0,29 - 0,55

Not. GA = Güven aralığı. $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar *t*-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.22’de sunulmuştur. Levene testi sonucuna göre $F = 2,31$, $p = 0,13$ olarak bulunmuş olup, varyansların homojen olduğu varsayımı sağlanmıştır ($p > 0,05$). *t*-testi sonucunda $t(394) = -0,61$, $p = 0,54$ değerleri elde edilmiştir. Bu sonuç, lisans ve lisansüstü mezun öğretmenler arasında örgütsel imaj algısı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Ortalama fark -0,07 olup, %95 güven aralığı [-0,29 - 0,55] sıfırını içermektedir.

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ile örgütsel imaj algıları arasındaki ilişkiyi incelemeden önce, her iki ölçeğin toplam puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 4.23’te sunulmuştur.

Tablo 4.23. Ölçeklerin Toplam Puanlarına ait Betimsel İstatistikler

	n	$\bar{X}$	SS
Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları Ölçek Toplam Puanları	407	44,42	12,49
Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları Ölçek Toplam Puanları	407	23,05	8,18

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ile örgütsel imaj algıları arasındaki ilişkiyi incelemeden önce, her iki ölçeğin toplam puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 4.23'te sunulmuştur. Tabloya göre, öğrenen örgüt algıları ölçeği toplam puanlarının ortalaması 44,42 ($SS = 12,49$), örgütsel imaj algıları ölçeği toplam puanlarının ortalaması ise 23,05 ($SS = 8,18$) olarak hesaplanmıştır. Standart sapma değerleri incelendiğinde, öğrenen örgüt algılarında ($SS = 12,49$) daha fazla değişkenlik olduğu, örgütsel imaj algılarında ($SS = 8,18$) ise daha homojen bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Her iki ölçekte de 407 öğretmenden veri toplanmıştır. Bu örneklem büyüklüğü, korelasyon analizi için yeterli kabul edilmektedir. İki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ile örgütsel imaj algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.24'te sunulmuştur.

Tablo 4.24. Ölçeklerin Toplam Puanlarına Ait Pearson Korelasyon Sonuçları

Değişken	Örgütsel Öğrenme	Yenilikçi Öğrenme	Vizyoner Öğrenme	Öğrenen Örgüt Algıları	Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları
Örgütsel Öğrenme	1				
Yenilikçi Öğrenme	0,796**	1			
Vizyoner Öğrenme	0,841**	0,794**	1		
Öğrenen Örgüt Algıları	0,955**	0,907**	0,938**	1	
Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları	0,578**	0,575**	0,575**	0,615**	1

Tablo 4.24'e göre, öğrenen örgüt algıları ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutları (örgütsel öğrenme, yenilikçi öğrenme ve vizyoner öğrenme) ile örgütsel imaj algıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrenen örgüt algıları ölçeğinin genel toplamı ile örgütsel imaj algıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir ($r = 0,615$, $p < 0,01$, $n = 407$). Alt boyutlar bazında incelendiğinde; örgütsel öğrenme ($r = 0,578$, $p < 0,01$), yenilikçi öğrenme ($r = 0,575$, $p < 0,01$) ve vizyoner öğrenme ($r = 0,575$, $p < 0,01$) alt boyutlarının tümünün örgütsel imaj algıları ile pozitif yönde, orta düzeyde ilişkiler gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ve bu algının alt boyutları arttıkça örgütsel imaj algılarında da artış olduğunu göstermektedir.

4.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının örgütsel imaj algılarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 4.25 ve Tablo 4.26’da sunulmuştur.

Tablo 4.25. Regresyon Modeli Özet Tablosu

R	R²	Düzeltilmiş R²	Standart Hata
0,61	0,37	0,37	6,45

Tablo 4.25’e göre, kurulan regresyon modelinin çoklu korelasyon katsayısı $R = 0,61$ olarak bulunmuştur. Bu değer, bağımlı ve bağımsız değişken arasında pozitif yönde orta-güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı $R^2 = 0,37$ olup, öğrenen örgüt algılarının örgütsel imaj algılarındaki toplam varyansın %37’sini açıkladığını göstermektedir. Düzeltilmiş R^2 değerinin de 0,37 olması, modelin örneklem dışı genellenebilirlik açısından tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.26. Regresyon Modeline Ait ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Regresyon	10004,62	1	10004,62	240,71	0,000
Artık	16833,34	405	41,56		
Toplam	26837,96	406			

Not. *KT = Kareler toplamı; sd = Serbestlik derecesi; KO = Kareler ortalaması.*

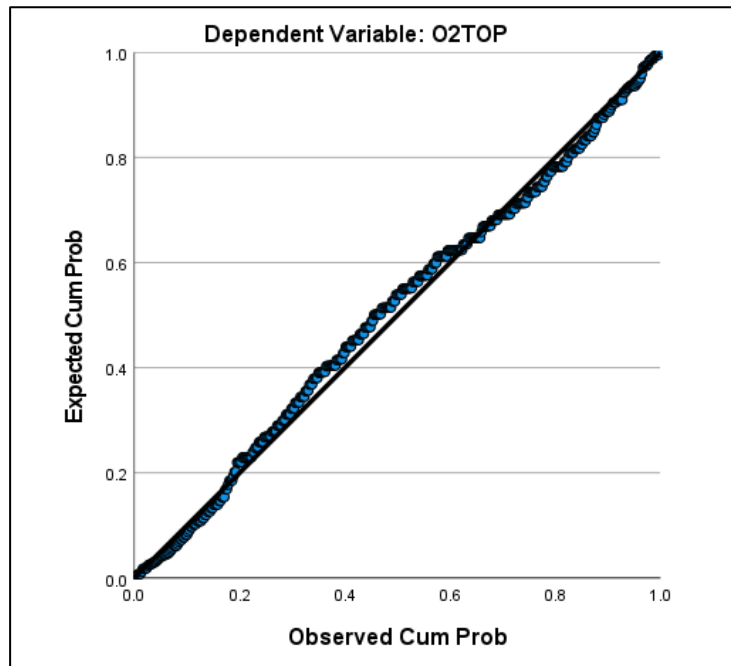
Tablo 4.26’daki ANOVA sonuçlarına göre, regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F = 240,71$, $p < 0,001$). Regresyona ait kareler toplamı 10004,62, artık kareler toplamı ise 16833,34 olarak hesaplanmıştır. Regresyon için ortalama kare değeri 10004,62, artık için ortalama kare değeri 41,56’dır. Elde edilen yüksek F değeri ve $p < 0,001$ düzeyindeki anlamlılık, öğrenen örgüt algısının örgütsel imaj algısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, kurulan regresyon modelinin geçerli ve güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Regresyon katsayılarına ait veriler Tablo 4.27’de sunulmuştur.

Tablo 4.27. Regresyon Katsayıları Tablosu

	Standardize Edilmemiş	Standardize			
	B	St. Hata	Beta	t	p
Sabit	5,40	1,19		4,54	0,000
Öğrenen Örgüt Algıları	0,40	0,03	0,61	15,52	0,000

Tablo 4.27'ye göre, regresyon modelinin sabit terimi ($B = 5,40$, $p < 0,01$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Öğrenen örgüt algıları için standardize edilmemiş regresyon katsayısı $B = 0,40$, standardize edilmiş katsayısı (Beta) ise 0,61 olarak bulunmuştur ($t = 15,52$, $p < 0,01$). Bu bulgu, öğrenen örgüt algılarındaki her bir birimlik artışın, örgütsel imaj algılarında 0,40 puanlık artışa neden olduğunu göstermektedir. Beta katsayısının 0,61 olması, öğrenen örgüt algılarının örgütsel imaj algısı üzerinde güçlü bir yordayıcı etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara göre regresyon denklemi şu şekilde ifade edilebilir: $\text{Örgütsel İmaj Algısı} = 5,40 + 0,40 * (\text{Öğrenen Örgüt Algısı})$

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları, örgütsel imaj algılarını orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($R^2 = 0,37$, $F = 240,71$, $p < 0,001$). Regresyon analizi sonucunda elde edilen denklem, öğrenen örgüt algısındaki bir birimlik artışın, örgütsel imaj algısında 0,40 birimlik bir artışa yol açtığını göstermektedir. Bu bulgu, öğrenen örgüt anlayışının örgütsel imajın önemli bir belirleyicisi olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, öğrenen örgütlerin açık iletişim, sürekli öğrenme ve gelişimi destekleyen yapılar olması nedeniyle çalışanların kuruma yönelik olumlu algılar geliştirdiğini belirten literatürle örtüşmektedir (Senge, 1990; Marsick ve Watkins, 2003). Öğretmenlerin okullarını öğrenmeye açık ve gelişimi destekleyen bir örgüt olarak algılamaları, kurumun dış ve iç paydaşlar nezdindeki saygınlığını ve olumlu imajını güçlendirmektedir. Regresyon artıklarına ait normal P-P grafiği Şekil 4.1'de sunulmuştur.



Şekil 4.1. Regresyon Artıklarına Ait Normal P-P Grafiği

Regresyon analizinin temel varsayımlarından biri olan artıkların normal dağılım göstermesi varsayımı, P-P grafiği ile test edilmiştir. Şekil 4.1’de görüldüğü üzere, gözlenen kümülatif olasılık değerleri ile beklenen kümülatif olasılık değerleri arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Noktaların büyük çoğunluğu diyagonal referans çizgisi üzerinde veya etrafında yoğunlaşmakta olup, belirgin bir sapma göstermemektedir. Bu durum, regresyon modelinin artıklarının normal dağıldığını ve normallik varsayımının sağlandığını göstermektedir.



5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerin analizi sonucu ortaya koyulan bulgular göz önünde bulundurularak ulaşılan sonuçların yorumuna yer verilmiştir. Sonrasında ise araştırma sonuçlarına ve bunun ışığında hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrenen Örgüt Algıları Ölçeği'nin genel ortalamasının yüksek düzey aralığında yer alması, öğretmenlerin görev yaptıkları okulları öğrenen örgüt özellikleri açısından olumlu biçimde değerlendirdiklerine işaret etmektedir. Öğrenen örgütler; bireylerin ve örgütün birlikte öğrenmesini teşvik eden, bilgiyi üreten, paylaşan ve bu bilgiyi uygulamaya dönüştüren dinamik yapılar olarak tanımlanmaktadır (Senge, 1990; Watkins ve Marsick, 2003). Bu bağlamda elde edilen bulgular, okulların öğrenen örgüt anlayışı doğrultusunda gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve vizyoner öğrenme boyutlarına ilişkin algılarının diğer boyutlara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin okullarında ortak amaç ve hedeflerin farkında olduklarını, paylaşılan bir vizyon doğrultusunda hareket ettiklerini ve bilgi paylaşımını önemsediklerini düşündürmektedir. Senge'nin (2018) öğrenen örgüt yaklaşımında vurguladığı “paylaşılan vizyon” ve “takım halinde öğrenme” disiplinleri, bireylerin yalnızca bireysel düzeyde değil, örgütsel düzeyde de öğrenme süreçlerine katılımını öngörmektedir. Okullarda ortak bir vizyon çerçevesinde hareket edilmesi, öğretmenlerin örgütsel öğrenme süreçlerini daha olumlu algılamalarını destekleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Watkins ve O'Neil, 2013). Nitekim Bui ve Baruch (2010) da vizyoner liderliğin ve sistem düşüncesinin, öğrenen örgüt kültürünün gelişiminde belirleyici rol oynadığını ve okullarda öğretmen motivasyonu ile yenilik üretimini doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Bu yönüyle araştırma bulguları, okullarda ortak hedeflere dayalı öğrenme anlayışının belirli bir düzeyde yerleştiğini göstermektedir.

Bununla birlikte, yenilikçi öğrenme boyutunun diğer boyutlara göre görece daha düşük düzeyde algılanması dikkat çekici bir bulgu olarak öne çıkmaktadır. Yenilikçi öğrenme; örgütlerin değişen çevresel koşullara uyum sağlayabilmesi, yeni fikirleri desteklemesi ve bu fikirleri örgütsel süreçlere dâhil edebilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Nonaka ve Takeuchi, 1996; Pedler vd., 2013). Bu boyutta elde edilen görece düşük ortalama ve daha yüksek standart sapma değerleri, öğretmenlerin yenilikçi öğrenme algılarında bireysel farklılıkların bulunduğunu ve yenilikçi uygulamaların okullarda her öğretmen tarafından aynı düzeyde deneyimlenmediğini düşündürmektedir. Literatürde de benzer biçimde, okulların bürokratik ve hiyerarşik yapılarının yenilikçi öğrenme süreçlerini sınırlandırabildiği ifade edilmektedir (Töremen, 2001). Siga (2024) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin yenilikçi öğrenme algılarının diğer boyutlara göre daha düşük olduğu ve bu durumun yönetsel destek, mesleki gelişim fırsatları ve paylaşımcı liderlik uygulamalarıyla ilişkili olabileceği belirtilmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular, okullarda yenilikçi öğrenme uygulamalarının güçlendirilmesine yönelik yapısal ve yönetsel düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Benzer biçimde, Şentürk (2016) tarafından yapılan çalışmada da İnegöl ilçesinde yapılan bir araştırmada da öğrenen örgüt algılarının genel olarak olumlu düzeyde olduğu, ancak takım halinde öğrenme ve paylaşılan vizyon gibi kolektif öğrenmeye dayalı boyutlarda görece sınırlılıklar bulunduğu belirtilmiştir. Bu durum, okullarda öğrenen örgüt kültürünün bazı boyutlarda daha fazla yapısal destek gerektirdiğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırma sonuçları Türkiye’deki okulların öğrenen örgüt olma sürecinde önemli bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin yüksek düzeydeki öğrenen örgüt algıları, okullarda öğrenmeye açık bir örgütsel iklimin varlığına işaret etmektedir. Bununla birlikte, bu iklimin sürdürülebilir ve bütüncül bir öğrenme kültürüne dönüşebilmesi için liderlik, iletişim, iş birliği, ödüllendirme ve sürekli mesleki gelişim gibi destekleyici unsurların güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu durum, Garavan’ın (1997) öğrenmeyi destekleyen örgütsel yapı modelinde vurgulanan yapısal ve yönetsel koşullarla da örtüşmektedir. Öğrenen örgüt kültürünün kalıcı hale gelebilmesi için okul yönetimlerinin yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda bilgi üretimini, paylaşımını ve yeniliğe dönüştürülmesini destekleyen stratejik bir yaklaşım benimsemeleri önem taşımaktadır.

Araştırma bulguları, okullarda öğrenen örgüt kültürünün genel olarak olumlu bir düzeyde algılandığını, ancak özellikle yenilikçi öğrenme boyutunda geliştirilmesi gereken alanlar

bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğrenen örgüt yapısının okulların gelişimine katkı sağlayan ve örgütsel işleyişi destekleyen stratejik bir unsur olabileceği söylenebilir.

5.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Örgütsel imaj algısı ölçeğinden elde edilen ortalamanın yüksek düzey aralığında yer alması, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların toplum nezdindeki imajını, kurumsal itibarını ve dış çevredeki görünürlüğünü olumlu biçimde değerlendirdiklerine işaret etmektedir. Örgütsel imaj; yalnızca dış paydaşların kuruma ilişkin algılarıyla sınırlı olmayıp, kurum üyelerinin deneyimleri, duygusal değerlendirmeleri ve örgüte atfettikleri anlamlarla birlikte şekillenen çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Dutton ve Dukerich, 1991; Gioia vd., 2000). Bu bağlamda araştırma bulguları, öğretmenlerin okullarını genel olarak olumlu bir imaj çerçevesinde algıladıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmada ortalama puanın 2,57, medyanın 2,73 ve modun 3,00 olarak hesaplanması, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun örgütsel imaja ilişkin algılarının olumlu yönde yoğunlaştığını göstermektedir. Medyan ve mod değerlerinin ortalamadan yüksek olması, örgütsel imaj algılarının genel olarak olumlu bir dağılım sergilediğine ve düşük puanların sınırlı kaldığına işaret etmektedir. Bununla birlikte standart sapma değerinin 0,91 olması, öğretmenlerin örgütsel imaj algılarında bireysel farklılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, tüm öğretmenlerin örgütsel imajı aynı düzeyde deneyimlemediklerini ve algıların kişisel deneyimler ile kurumsal bağlamdan etkilendiğini düşündürmektedir.

Örgütsel imaj algılarındaki bu farklılıkların; okul yönetim anlayışı, kurum içi iletişim, fiziki olanaklar, veli ve çevre ile kurulan ilişkiler ile okulun yerel düzeydeki itibarı gibi değişkenlerle ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir. Nitekim Kazoleas, Kim ve Moffitt (2001), örgütsel imajın bağlama duyarlı ve çok boyutlu bir olgu olduğunu, kurum üyelerinin bireysel deneyimlerinin imaj algısının oluşumunda belirleyici rol oynadığını belirtmektedir. Özellikle okullarda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin değerlendirmeleri ve kurumsal yaşantıları, örgütün toplumsal imajının şekillenmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Davies ve Chun, 2002; Fombrun ve Shanley, 1990).

Literatürde öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının çoğunlukla orta düzeyde raporlandığı görülmektedir (Cerit, 2006; Aksoy ve Bayramoğlu, 2008; Şaka, 2022; Şensu, 2023). Bu araştırmada ise öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının yüksek düzeyde bulunması, örneklem özellikleri ve kurumsal bağlam açısından literatürden kısmen farklılaştığını göstermektedir. Bu durum, incelenen okullarda örgütsel imajın öğretmenler tarafından daha olumlu algılandığını ve kurumsal işleyişe ilişkin algıların imaj üzerinde destekleyici bir rol oynadığını düşündürmektedir.

Okullarda güçlü bir örgütsel imajın oluşması, yalnızca dış paydaşların kuruma ilişkin algılarıyla değil, aynı zamanda iç paydaşların örgüte yönelik değerlendirmeleriyle de yakından ilişkilidir (Lievens ve Highhouse, 2003). Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının yüksek düzeyde olması, okullarda olumlu bir kurumsal algının varlığına işaret etmektedir. Ancak standart sapma değerinin görece yüksek olması, örgütsel imajın güçlendirilmesine yönelik süreçlerde öğretmen görüş ve deneyimlerinin dikkate alınmasının önemini ortaya koymaktadır. Okul yönetiminde katılımcı yaklaşımların benimsenmesi, açık iletişim kanallarının güçlendirilmesi ve öğretmenlerin kurumsal süreçlere aktif biçimde dâhil edilmesi, örgütsel imaj algılarının daha tutarlı ve sürdürülebilir hale gelmesine katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak, bu araştırma bulguları öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının yüksek düzeyde ancak geliştirilebilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Bu durum, okulların toplum nezdinde olumlu bir imaja sahip olduğunu; ancak bu imajın güçlendirilmesi ve sürekliliğinin sağlanması için kurumsal iletişim, yönetim anlayışı ve paydaş ilişkilerinin stratejik biçimde desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, örgütsel imajın okullarda yalnızca dışsal bir görünüm unsuru değil, aynı zamanda okulun kimliği, kültürü ve paydaşlarla kurduğu ilişkinin bütüncül bir yansıması olduğunu göstermektedir.

5.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, öğrenen örgüt algısının demografik özelliklerden ziyade bireysel tutumlar, okul iklimi, liderlik anlayışı ve örgütsel kültür gibi bağlamsal faktörlerle daha güçlü ilişkilere sahip olduğunu düşündürmektedir. Bulgular, öğrenen

örgütlerin oluşumunda bireysel demografik farklılıkların belirleyici olmaktan çok, kurumsal yapının ve yönetim süreçlerinin rol oynadığını savunan literatürle uyum göstermektedir (Watkins ve Marsick, 2003; Garvin vd., 2008; Pedler vd., 2013).

5.3.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Sonuçlar

Araştırma sonuçları, kadın ve erkek öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenen örgüt kavramına ilişkin algılarının cinsiyet rollerinden bağımsız olarak benzer düzeyde şekillendiğini göstermektedir. Literatür incelemeleri, okullarda kadın ve erkek olmanın, örgütsel öğrenmeyi, bilgi paylaşımını ya da yenilikçi davranışları doğrudan etkilemediğini gösteriyor. Bu alanlardaki algı ve uygulamalar büyük ölçüde kurumun yerleşik öğrenme kültürü ve yönetim biçimi tarafından şekillenmektedir (Kurland ve Hasson-Gilad, 2015; Goh ve Richards, 1997; Abbak ve Erdamar, 2023). Ancak mevcut araştırmada erkek öğretmenlerin özellikle vizyoner öğrenme ve yenilikçi öğrenme boyutlarında marjinal düzeyde daha yüksek ortalamalara sahip olması, pratik açıdan dikkate değer bir bulgudur. Bu durum, erkek öğretmenlerin yenilikçi ve stratejik süreçlere katılımında biraz daha aktif rol almalarıyla ilişkili olabilir. Yine de bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmaması, cinsiyetin öğrenen örgüt algısına sistematik bir etki yapmadığını doğrulamaktadır.

Senge'nin (2018) "öğrenen örgüt" modeline göre öğrenme süreçlerinin belirleyicisi, cinsiyetten bağımsız olarak iletişim ve iş birliği ortamının niteliği, güvenilir ortam ve ortak vizyon paylaşımıdır. Dolayısıyla, kadın ve erkek öğretmenlerin benzer öğrenen örgüt algısına sahip olması, okul ortamlarında bu eşitlikçi öğrenme ikliminin belirli ölçüde sağlandığını göstermektedir. Bu bulgu, Töremen (2001) ve Ertürk ve Nartgün (2019)'ün çalışmalarıyla da örtüşmekte; öğretmenlerin öğrenen örgüt süreçlerine katılımında cinsiyetin belirleyici değil, iş birliği ve yönetsel desteğin belirleyici olduğunu göstermektedir.

5.3.2. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Her ne kadar ortalamalar incelendiğinde kıdem süresi arttıkça örgütsel öğrenme, yenilikçi öğrenme ve vizyoner öğrenme boyutlarında hafif bir artış eğilimi görülse de bu farklar istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır. Bu

durum, öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin algılarının kıdemle birlikte belirli bir deneyim birikimi kazandığını, ancak bu birikimin örgütsel düzeyde fark yaratacak ölçüde genelleşmediğini düşündürmektedir.

Literatürde benzer şekilde, öğrenen örgüt algısı üzerinde deneyimin öğrenme süreçlerine katkı sağlayabileceği vurgulanırken doğrudan bir etkiye sahip olmadığı belirtilmiştir (Goh, 1997; Yang vd., 2004). Özellikle yeni öğretmenlerin örgütsel öğrenme süreçlerine daha esnek ve açık yaklaşımlar sergilerken, kıdemi artan öğretmenlerin öğrenen örgüt anlayışını kurumsal bir denge unsuru olarak algıladığı belirtilmiştir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada kıdem düzeyine göre anlamlı farkın bulunmaması, okulların öğrenen örgüt özelliklerinin kişisel deneyimlerden ziyade örgütsel kültürün bütünlüğüyle belirlendiğini göstermektedir.

Bu bulgu, Garvin vd.'nin (2008) modelinde vurgulanan “öğrenme kültürü ve sistem düşüncesi” bileşenlerinin bireysel kıdemden bağımsız işlediği görüşüyle de örtüşmektedir. Okulların öğrenen örgüt kimliğini sürdürebilmeleri için, kıdemli öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanan, yeni öğretmenlerin ise yenilikçi fikirlerini teşvik eden bir karşılıklı öğrenme döngüsü oluşturması önerilmektedir.

5.3.3. Okul Türü Değişkeni Açısından Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak betimsel sonuçlar, anaokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel, yenilikçi ve vizyoner öğrenme boyutlarında görece daha yüksek ortalamalara sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, okul öncesi eğitim ortamlarının doğası gereği daha esnek, deneyime dayalı ve yenilikçi öğrenme uygulamalarına açık olmasından kaynaklanabilir. Buna karşın, özel eğitim kurumlarında öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının daha düşük olması, bu kurumlarda yapılandırılmış müfredat, yoğun bireysel farklılıklar ve sınırlı kaynakların yarattığı yapısal zorluklarla ilişkilendirilebilir.

Ancak istatistiksel olarak anlamlı farkın bulunmaması, okul türünün öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, öğrenen örgüt kültürünün kurumsal düzeyde “okul türü”nden çok, “okul iklimi ve liderlik yaklaşımı” tarafından şekillendirildiği görüşünü desteklemektedir (Senge, 2018; Pedler vd., 2013; Usta ve Kahraman, 2021). Özellikle okul öncesi kurumlarda gözlenen daha

yüksek algılar, katılımcı yönetim anlayışının ve öğretmen özerkliğinin öğrenen örgüt yapısını güçlendirdiğini göstermektedir.

5.3.4. Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları öğrenim durumuna (lisans-lisansüstü) göre anlamlı biçimde farklılaşmamıştır. Bu bulgu, öğrenen örgüt algısının yalnızca akademik eğitim düzeyiyle değil, daha çok kurum içi öğrenme fırsatları ve örgütsel destek mekanizmalarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bireysel bilgi seviyesi lisansüstü eğitimle yükselmesine rağmen, literatürde bunun örgütsel öğrenme algısını doğrudan etkilemediği belirtilmektedir (Yang vd., 2004).

Lisansüstü mezunu öğretmenlerin öğrenen örgüt yapısına dair daha eleştirel bir bakış açısına sahip olmaları, örgütsel süreçleri daha fazla sorgulamalarına neden olabilir. Bu durum, istatistiksel anlamlılık oluşmadan ortalama değerlerin birbirine yakın seyretmesini açıklayabilir. Öğrenen örgüt literatüründe, kurum içinde bilgi paylaşımı, takım öğrenmesi ve liderlik desteği gibi yapısal koşulların sağlanması ile bireysel akademik yeterliliğin örgütsel öğrenmeye dönüşebileceği vurgulanmaktadır (Watkins ve O’Neil, 2013; Garavan, 1997). Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin eğitim düzeyinden bağımsız olarak benzer öğrenen örgüt algısına sahip olmasının, okullarda kurumsal öğrenme süreçlerinin homojen şekilde yürütüldüğünü göstermektedir.

5.3.5. Genel Sonuçlar

Tüm demografik değişkenler birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarında anlamlı farkların bulunmaması, öğrenen örgüt kültürünün bireysel niteliklerden çok örgütsel yapı, liderlik tarzı ve iletişim sistemleri tarafından belirlendiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Senge’nin (2018) vurguladığı “sistem düşüncesi” yaklaşımını destekler niteliktedir. Çünkü öğrenen örgüt, bireylerin özelliklerinden çok, sistemin öğrenmeyi nasıl teşvik ettiğine bağlı olarak gelişir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin demografik özelliklerinden bağımsız olarak benzer algılara sahip olması, okul kültürlerinin belirli bir öğrenen örgüt olgunluğuna ulaştığını göstermektedir.

Bu bulgu aynı zamanda, okullarda öğrenen örgüt yapısının geliştirilmesi için bireysel farklılıklardan çok örgütsel süreçlerin (iletişim, paylaşım, liderlik, motivasyon)

dönüştürülmesi gerektiğine işaret etmektedir. Watkins ve Marsick (2003)'in modelinde belirtildiği gibi, öğrenen örgüt olmanın özü, bilgi paylaşımını kolaylaştıran sistemler kurmak, bireyleri ortak hedefler doğrultusunda birleştirmek ve sürekli öğrenmeyi teşvik eden bir kültür inşa etmektir. Bu nedenle, demografik değişkenlerin anlamlı fark yaratmaması aslında kurumsal bir denge göstergesidir ve öğrenen örgüt kültürünün homojenleştiğini ima etmektedir.

5.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel imaj algıları cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Elde edilen bu sonuçlar, örgütsel imaj algısının bireysel demografik özelliklerden ziyade, örgütün iletişim biçimi, liderlik tarzı, kültürel yapısı ve paydaşlarla kurduğu ilişki biçimleri tarafından belirlendiğini göstermektedir. Fombrun ve Shanley (1990) örgütsel imajın, bireylerin kişisel niteliklerinden çok, kurumun dış dünyayla kurduğu iletişim stratejilerinin bir ürünü olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının demografik değişkenlerden bağımsız olması, okulların belirli bir düzeyde kurumsal imaj homojenliğine ulaştığını göstermektedir. Bu durum, Dutton ve Dukerich'in (1991) "örgütsel kimlik ve imaj uyumu" modelinde ifade edilen, kurumun iç paydaşları arasında tutarlı bir kimlik algısının oluşmasıyla da paralellik göstermektedir.

5.4.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Sonuçlar

Cinsiyet değişkeni açısından elde edilen bulgular, öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının kadın ve erkek olma durumuna göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu durum, örgütsel imaj algısının bireysel demografik özelliklerden ziyade öğretmenlerin okulda yaşadıkları ortak deneyimler, kurum kültürü ve örgütsel etkileşimler tarafından şekillendiğine işaret etmektedir. Okul ortamında paylaşılan değerler, yönetim anlayışı ve iletişim biçimlerinin, öğretmenlerin kuruma yönelik algılarında cinsiyetten bağımsız olarak belirleyici olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde Cerit (2006) ve Aksoy ve Bayramoğlu (2008), öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının cinsiyet farklılıklarından etkilenmediğini; okulun imajını belirleyen temel faktörün yönetsel adalet, iletişim ve paydaş etkileşimi olduğunu belirtmiştir. Kurumların iç imajını oluşturan algılar, toplumsal cinsiyet rollerinden çok, liderlik biçimi ve örgütsel destek algısıyla ilişkilidir (Davies ve Chun, 2002). Bu bağlamda mevcut bulgu, okulların

öğrenen örgüt yapısı ile tutarlı biçimde eşitlikçi bir örgütsel kültür oluşturduğunu göstermektedir.

5.4.2. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Sonuçlar

Mesleki kıdem değişkeni açısından elde edilen bulgular, öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının kıdeme göre anlamlı bir farklılaşma göstermediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça kuruma yönelik algılarının daha olumlu hale gelme eğilimi gösterdiği söylenebilir. Bu durum, uzun süre aynı kurumda görev yapan öğretmenlerin örgütsel işleyişe, yönetim anlayışına ve okul kültürüne daha fazla uyum sağlamaları ve kurumsal gerçeklikleri daha bütüncül değerlendirmeleriyle ilişkili olabilir.

Kıdemi artan öğretmenlerin kurum kültürünü daha iyi tanımaları, yönetsel süreçlere daha fazla katılım sağlamaları ve örgütle daha güçlü bir özdeşleşme yaşamaları imaj algısını olumlu etkileyebilmektedir (Smidts vd., 2001). Ancak kıdemin anlamlı fark yaratmaması, örgütsel imajın yalnızca deneyimle değil, örgütün yapısal özellikleriyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Balmer ve Greyser'in (2002) modelinde vurgulanan "örgütsel kimlik-imaj tutarlılığı" kavramıyla uyumludur; çünkü imajın sürdürülebilirliği bireysel deneyimlerin ötesinde, kurumsal kültürün bütünlüğüne bağlıdır.

5.4.3. Okul Türü Değişkeni Açısından Sonuçlar

Okul türü değişkeni açısından elde edilen bulgular, öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının genel olarak okul türüne göre belirgin biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algılarında sınırlı düzeyde bir farklılaşma eğiliminin bulunması, okulun yapısal özellikleri ve paydaşlarla kurulan etkileşim biçimlerinin algılar üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen ve veli etkileşiminin daha yoğun ve sürekli olması, kurumsal imajın dış paydaşlar aracılığıyla daha görünür ve somut biçimde deneyimlenmesine katkı sağlayabilir (Kozu ve Elaldı, 2024). Bu durum, örgütsel imajın yalnızca kurum içi dinamiklerle değil, aynı zamanda okulun dış çevreyle kurduğu ilişkilerle de şekillendiğini düşündürmektedir.

Buna karşın özel eğitim kurumlarında daha düşük ortalama değerlerin gözlenmesi, bu okullarda artan iş yükü, sınırlı kaynaklar ve toplumsal farkındalık eksikliğinin imaj

algısını zayıflatabileceğini düşündürmektedir. Ancak istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşılmaması, bu farkların sistematik olmadığını göstermektedir. Literatürde de okul türü değişkeninin örgütsel imaj üzerinde belirleyici olmadığı, asıl farkın yönetim anlayışı ve liderlik biçiminde ortaya çıktığı vurgulanmaktadır (Şensu, 2023). Bu bağlamda, araştırma bulgusu okul türünden çok örgütsel liderlik ve iklimin imajı belirlediği görüşünü desteklemektedir.

5.4.4. Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Sonuçlar

Öğrenim durumu değişkeni açısından elde edilen bulgular, öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine göre belirgin biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin kurumsal imajı daha olumlu değerlendirme eğiliminde olmaları, bu grubun örgütsel süreçleri ve dış paydaş beklentilerini daha bütüncül bir bakış açısıyla ele alabilmesiyle ilişkili olabilir. Bu durum, öğrenim düzeyinin tek başına belirleyici bir değişken olmaktan ziyade, öğretmenlerin örgütsel deneyimleri ve mesleki farkındalıklarıyla birlikte ele alınması gereken bir unsur olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca bireysel eğitim düzeyinin kurumsal imaj algısını doğrudan belirlemediğini, ancak eğitilmiş bireylerin imajı daha eleştirel ve analitik biçimde değerlendirme eğiliminde olabileceğini göstermektedir (Smidts vd., 2001). Yüksek eğitim düzeyi, bireylere kurumsal değerlendirme becerisi kazandırmakla birlikte, olumlu imajın sürdürülebilmesi örgütün öğrenme, iletişim ve liderlik stratejilerine bağlıdır (Davies ve Chun, 2002; Fombrun, 1996). Bu bağlamda bulgu, örgütsel imajın bireysel niteliklerden çok örgütsel iletişim sistemleri ve yönetim uygulamaları tarafından şekillendiğini göstermektedir.

5.4.5. Genel Sonuçlar

Tüm demografik değişkenler birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin örgütsel imaj algılarında anlamlı farkların bulunmaması, kurumun iç paydaşları arasında göreceli bir algı tutarlılığı bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, okulların belirli bir düzeyde örgütsel kimlik birliğine ulaştığını, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, okul türü veya eğitim düzeyinden bağımsız olarak benzer biçimde kurumlarını değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Dutton ve Dukerich (1991) bu durumu, örgüt üyeleri arasında “paylaşılan kimlik imajı”nın oluşması olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla araştırma bulguları, okulların dış imajının, iç paydaşların ortak algılarına dayalı olarak şekillendiğini göstermektedir.

Ancak kıdem ve okul türü değişkenlerinde gözlenen marjinal farklılık eğilimleri, örgütsel imajın tamamen sabit değil, bağlama duyarlı bir değişken olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, okullarda örgütsel imajı güçlendirmek için kurumsal iletişimin güçlendirilmesi, liderlik anlayışının şeffaf ve katılımcı hale getirilmesi, ayrıca öğretmenlerin deneyim birikimlerinin kurum stratejilerine yansıtılması önerilmektedir.

5.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ile örgütsel imaj algıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, okullarda öğrenen örgüt özelliklerinin güçlenmesinin, öğretmenlerin kurumlarına yönelik imaj algılarını da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, bir kurum ne kadar öğrenen, yenilikçi ve vizyoner bir yapıya sahipse; o ölçüde dış çevre tarafından güvenilir, itibarlı ve olumlu algılanmaktadır. Bu bulgu, öğrenen örgüt kuramının temel varsayımlarından biri olan “sürekli öğrenmenin kurumsal kimliği güçlendirdiği” görüşünü desteklemektedir (Senge, 1990; Watkins ve Marsick, 2003; Garvin vd., 2008).

Öğrenen örgüt yapısına sahip kurumlar, bilgi üretimi ve paylaşımını sistematik biçimde yöneten, deneyimlerden öğrenen ve değişime uyum sağlayabilen yapılardır. Bu özellikler, örgütlerin dış paydaşlar nezdinde güvenilir, profesyonel ve yenilikçi bir kimlik sergilemesine zemin hazırlar. Nitekim Dutton ve Dukerich (1991) örgütsel imajı, örgütün dış çevreye sunduğu yansımayla iç kimliği arasındaki etkileşim olarak tanımlar. Bu açıdan bakıldığında, öğrenen örgüt olmanın dışa yansıyan sonucu “güçlü bir örgütsel imaj”dır. Araştırmada elde edilen anlamlı ilişki, bu iki yapının birbirini besleyen karşılıklı doğasını ortaya koymaktadır. Senge (2018) tarafından da vurgulandığı üzere, örgüt içindeki öğrenme kültürü güçlendikçe dış çevrede kurumun itibarı da paralel biçimde artmaktadır; çünkü bilgiye dayalı karar alma süreçleri güven ve saygınlık üretir.

Bu bulgu, ulusal ve uluslararası literatürdeki önceki araştırmalarla da büyük ölçüde tutarlıdır. Töremen (2001), Usta ve Kahraman (2021) öğrenen örgüt yapısının okulun dış imajı üzerinde belirleyici olduğunu; özellikle paylaşılan vizyon, açık iletişim ve katılımcı liderlik unsurlarının kurumsal itibarı güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Benzer biçimde, Bui ve Baruch (2010) öğrenen örgütlerin, bilgi paylaşımı ve inovasyonu teşvik ederek çalışanların örgüte yönelik aidiyet ve gurur düzeyini artırdığını, bunun da doğrudan

kurumsal imajı yükselttiğini belirtmiştir. Uluslararası düzeyde yapılan çalışmalarda da (Yang vd., 2004; Garvin vd., 2008; Pedler vd., 2013) öğrenen örgüt kültürünün, örgütsel kimlik, güven ve itibarı artıran en güçlü içsel faktörlerden biri olduğu vurgulanmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ile örgütsel imaj algıları arasında anlamlı ve dikkate değer bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrenen örgüt anlayışının güçlenmesiyle birlikte okullara yönelik örgütsel imaj algısının da olumlu yönde gelişebileceğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, öğrenen örgüt yapısının kurumsal imaj üzerinde “yapısal bir öncül değişken” rolü oynadığı söylenebilir. Öğrenen örgüt kültürünün temelinde yer alan “vizyoner liderlik”, “takım öğrenmesi” ve “sistem düşüncesi” bileşenleri, paydaşlar nezdinde kuruma yönelik pozitif algıların gelişmesini kolaylaştırmaktadır (Senge, 2018). Bu süreçte bilgi paylaşımı, örgütsel iletişimin niteliğini artırarak iç imajı güçlendirirken; yenilikçi öğrenme süreçleri dış paydaşlara kurumsal dinamizm ve güven mesajı verir (Fombrun, 1996; Davies ve Chun, 2002). Dolayısıyla öğrenen örgüt yapısı yalnızca örgüt içi öğrenmeyi değil, aynı zamanda dışa dönük stratejik imaj yönetimini de destekleyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Elde edilen bu ilişki aynı zamanda, örgütsel imajın oluşumunda kurum içi öğrenme ikliminin aracılık rolü olabileceğini de düşündürmektedir. Yani öğretmenlerin sürekli öğrenmeye, yenilikçi uygulamalara ve vizyoner hedeflere yönelik yüksek algıları, onların kurumlarına olan duygusal bağlılıklarını ve dış dünyaya karşı temsil ettikleri güven düzeyini artırmaktadır. Lievens ve Highhouse (2003), örgüt içi öğrenme fırsatlarının çalışanların örgütlerine yönelik “algılanan prestij” düzeyini yükselttiğini; bunun da dış paydaş algısına pozitif yansıdığını belirtmiştir. Dolayısıyla öğrenen örgüt ile örgütsel imaj arasındaki pozitif ilişki, yalnızca istatistiksel değil, aynı zamanda psikolojik ve sosyolojik bir temele dayanmaktadır.

Araştırmanın bulguları, öğrenen örgüt özelliklerinin okullarda yalnızca pedagojik ve yönetsel verimliliği artırmakla kalmayıp, aynı zamanda kurumun toplumsal saygınlığını ve itibarını da güçlendirdiğini göstermektedir. Öğrenen örgüt kültürünün güçlendirilmesi, örgütsel imajın sürdürülebilirliğini destekleyen stratejik bir faktör olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin sürekli öğrenme, bilgi paylaşımı ve yenilikçi uygulamalara öncelik vermeleri; öğretmenlerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik etmeleri önerilmektedir. Böylece öğrenen örgüt kimliği, yalnızca içsel bir gelişim aracı değil, aynı zamanda kurumsal imajın dışa yansıyan gücü haline gelecektir.

5.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının örgütsel imaj algılarını anlamlı ve güçlü biçimde yordadığını göstermektedir. Bu durum, okullarda öğrenen örgüt anlayışının güçlenmesiyle birlikte kuruma yönelik algıların da olumlu yönde geliştiğini düşündürmektedir. Öğrenen örgüt yapısının örgütsel imaj üzerindeki bu etkisi, eğitim bilimleri alanında yapılan sosyal araştırmalarda kabul edilen güçlü açıklayıcılık düzeyiyle örtüşmektedir (Field, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2019). Elde edilen bulgular, öğrenen örgüt yaklaşımının okulların yalnızca iç işleyişini değil, aynı zamanda dış paydaşlar nezdindeki kurumsal algıyı da şekillendiren stratejik bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Regresyon analizi sonuçları, öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarındaki artışın, örgütsel imaj algısında belirgin ve olumlu bir yükselişle karşılık bulduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğrenen örgüt yapısının yalnızca içsel bir gelişim mekanizması değil, aynı zamanda okulun dış dünyadaki temsil gücünü belirleyen stratejik bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle, kurum içi öğrenme, yenilikçilik, vizyoner liderlik ve bilgi paylaşımı düzeyleri yükseldikçe, öğretmenlerin kurumlarının dış paydaşlar nezdindeki itibarına yönelik algıları da güçlenmektedir. Bu durum, Senge'nin (1990; 2018) öğrenen örgüt kuramında vurguladığı “kurumsal öğrenmenin örgütsel kimliği dönüştüren bir güç olduğu” görüşüyle uyumludur.

Bu bulgu, ulusal ve uluslararası literatürde elde edilen sonuçlarla da tutarlıdır. Töremen (2001), okulun öğrenen örgüt özellikleri kazandıkça öğretmenlerin kurumlarına ilişkin aidiyet, güven ve imaj algılarının güçlendiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Dalbal vd., (2023) öğrenen örgüt uygulamalarının, özellikle vizyoner liderlik ve paylaşımcı yönetim yönetim biçimleri aracılığıyla kurumların örgütsel öğrenme kültürünü ve buna bağlı olarak kurumsal itibarı güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Uluslararası çalışmalarda da Watkins ve Marsick (2003), Bui ve Baruch (2010), Garvin, Edmondson ve Gino (2008) ile Yang, Watkins ve Marsick (2004) öğrenen örgütlerin, bilgi paylaşımı ve sürekli gelişim yoluyla örgütsel güven, prestij ve dış imajı güçlendirdiğini vurgulamıştır. Bu araştırmanın bulguları da söz konusu literatürü destekler niteliktedir.

Öğrenen örgüt kültürünün örgütsel imaj üzerindeki güçlü yordama etkisi temelde üç temel mekanizma üzerinden açıklanabilir. İlk olarak, bilgi ve iletişim mekanizması öğrenen örgütlerin en ayırt edici özelliklerinden biridir. Açık iletişim kanallarının varlığı

ve sürekli bilgi paylaşımı, hem iç paydaşların (öğretmen, yönetici ve diğer çalışanlar) kuruma duyduğu güveni artırmakta hem de veliler ve toplum gibi dış paydaşların kuruma ilişkin algılarını olumlu yönde etkilemektedir (Garvin vd., 2008; Bölükbaş ve Akgün, 2023). İkinci olarak, katılımcı liderlik ve paylaşılan vizyon, öğretmenlerin örgütle özdeşleşmelerini kolaylaştırmakta ve bu aidiyet duygusu dış çevreye güçlü bir kurumsal imaj olarak yansımaktadır. Nitekim Kesti ve Töre (2023) ile Uygur (2021), paylaşılan liderlik ve katılımcı yönetim anlayışının öğretmenlerin okul imajı algılarını anlamlı biçimde güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Üçüncü olarak ise yenilikçilik ve uyarlanabilirlik, öğrenen örgütlerin değişen çevresel koşullara hızla uyum sağlamasına olanak tanımakta; bu durum toplum nezdinde dinamizm, modernlik ve güvenilirlik algısını pekiştirmektedir (Pedler vd., 2013; Bölükbaş ve Akgün, 2023). Dolayısıyla öğrenen örgüt kültürünün, açık iletişim, katılımcı liderlik ve yenilikçi yapılar aracılığıyla örgütsel imajı güçlendirdiği söylenebilir.

Elde edilen R^2 değeri (%37,3) özellikle okullar açısından önemli bir bulgudur. Bu oran, örgütsel imajın yalnızca dış faktörlerle (örneğin fiziki olanaklar, çevre algısı, medya görünürlüğü) değil; aynı zamanda okulun içsel öğrenme kapasitesiyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğrenen örgüt yapısının geliştirilmesi, kurumun dış itibarını yükseltmenin de önkoşuludur. Lievens ve Highhouse (2003) da örgüt içi öğrenme ikliminin çalışanların örgütlerine yönelik algıladıkları prestij ve dış imaj üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtmiştir.

Ayrıca modelin Durbin–Watson değerinin 1,81 olarak hesaplanması, modelde otokorelasyon bulunmadığını göstermekte; bu da regresyon modelinin güvenilirliğini desteklemektedir (Field, 2018). Normal P-P grafiğinde artıkların doğrusal eksen etrafında simetrik biçimde dağılması, modelin normallik varsayımını sağladığını göstermektedir. Bu bulgu, istatistiksel sonuçların yalnızca anlamlı değil, aynı zamanda metodolojik olarak da sağlam temellere dayandığını ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının örgütsel imaj algılarını orta düzeyde ve anlamlı biçimde yordadığını göstermektedir. Bu durum, okulların dış itibarını güçlendirmek için içsel öğrenme süreçlerine, bilgi yönetimine ve yenilikçi uygulamalara yatırım yapmaları gerektiğini göstermektedir. Öğrenen örgüt olma niteliği, yalnızca pedagojik etkinliği değil, aynı zamanda kurumsal kimliği, güvenilirliği ve toplumdaki konumunu da güçlendiren stratejik bir faktör olarak değerlendirilebilir.

5.7. ÖNERİLER

5.7.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları örgütsel imaj algılarını anlamlı ve orta-üst düzeyde yordamakta; bu durum okullarda öğrenen örgüt kültürünün geliştirilmesinin kurumsal itibar ve imajı güçlendirdiğini göstermektedir. Bu doğrultuda uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Okul yönetimlerinde öğrenen örgüt kültürünün içselleştirilmesi:

Okul yöneticileri, örgütsel öğrenmeyi destekleyen katılımcı, paylaşımcı ve vizyoner liderlik anlayışlarını benimsemelidir. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımını sağlayan yönetim modelleri hem öğrenme kültürünü güçlendirecek hem de kurumun dış paydaşlar nezdindeki imajını olumlu etkileyecektir.

2. Kurumsal öğrenmeyi destekleyen yapıların oluşturulması:

Okul içinde öğretmenler arası bilgi paylaşımını artıracak mesleki öğrenme toplulukları, atölye çalışmaları ve mentorluk sistemleri kurulmalıdır. Sürekli mesleki gelişim uygulamaları, öğretmenlerin hem bireysel öğrenme motivasyonlarını hem de okulun öğrenen bir yapı olarak algılanmasını güçlendirebilir.

3. Kurumsal imaj yönetiminin öğrenen örgüt ilkeleriyle bütünleştirilmesi:

Okullar, dış paydaşlarla (veliler, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, medya) kurdukları iletişimde öğrenen örgüt değerlerini (katılımcılık, açıklık, sürekli gelişim) görünür kılmalıdır. Böylece imaj yönetimi yüzeysel bir tanıtım faaliyetinden çıkıp kurumsal kültürün doğal bir yansıması haline gelebilir.

4. Okul iklimi ve iç iletişim kanallarının güçlendirilmesi:

Kurum içindeki yatay iletişim süreçleri teşvik edilmeli, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerine fırsat tanıyan açık diyalog ortamları oluşturulmalıdır. Sağlıklı iletişim kanalları hem içsel bağlılığı hem de dış çevrede güven temelli bir imajı destekler.

5. Öğretmenlerin profesyonel öğrenme deneyimlerinin teşvik edilmesi:

Öğretmenlerin bireysel gelişim planları oluşturulmalı; inovatif öğretim yöntemleri, dijital öğrenme araçları ve yansıtıcı uygulamalarla desteklenmelidir. Öğretmenlerin öğrenmeye açık bireyler olarak görülmesi, kurumun öğrenen örgüt kimliğini güçlendiren en önemli unsurlardan biridir.

6. Kurumsal başarıların toplumsal paydaşlarla paylaşılması:

Okulun akademik ve sosyal başarılarının, projelerinin ve yenilikçi uygulamalarının toplumla paylaşılması (örneğin web siteleri, sosyal medya, yerel basın) örgütsel imajı destekleyici bir etki yaratır. Bu süreçte paylaşılan bilgilerin şeffaf, güvenilir ve tutarlı olmasına özen gösterilmelidir.

7. Öğrenen örgüt ilkelerine dayalı hizmet içi eğitimlerin artırılması:

Millî Eğitim Bakanlığı ve yerel eğitim yönetimleri, okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelik olarak öğrenen örgüt yaklaşımı, kurum kültürü, imaj yönetimi ve kurumsal iletişim konularında hizmet içi eğitimler düzenlemelidir. Bu eğitimler, uygulama düzeyinde ortak bir farkındalık oluşturacaktır.

8. Kurumsal öğrenmeyi destekleyen geri bildirim mekanizmalarının oluşturulması:

Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşlerini düzenli olarak alacak geri bildirim sistemleri kurulmalıdır. Bu mekanizmalar, okulun gelişim alanlarını tanımlayarak hem öğrenme süreçlerini hem de kurumsal imaj yönetimini veri temelli biçimde güçlendirecektir.

9. Öğrenen örgüt algısının örgütsel imaj algısını anlamlı ve orta-üst düzeyde yordadığı dikkate alındığında, okul yöneticilerinin kurumsal imajı geliştirmeye yönelik çalışmaları yalnızca dış paydaşlara dönük tanıtım faaliyetleriyle sınırlı tutmamaları önerilmektedir. Bulgular, örgütsel imajın önemli bir bölümünün öğretmenlerin okul içi öğrenme deneyimleriyle şekillendiğini göstermektedir. Bu nedenle, imaj geliştirme stratejilerinin temelinde öğretmenlerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlayan yapısal ve kültürel düzenlemelerin yer alması önerilmektedir.

5.7.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma, öğretmenlerin öğrenen örgüt ve örgütsel imaj algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve iki değişken arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta-üst düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, ileride benzer konularda araştırma yapacak araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Modelin genişletilmesi ve yapısal ilişkilerin incelenmesi:

Bu çalışmada öğrenen örgüt algısının örgütsel imaj algısını yordadığı belirlenmiştir. Gelecek araştırmalarda, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi aracılık veya düzenleyici

değişkenler (örneğin örgütsel bağlılık, liderlik tarzı, okul iklimi, psikolojik sermaye) üzerinden test etmek için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılabilir. Böylece modelin nedensel yapısı daha kapsamlı biçimde ortaya konabilir.

2. Farklı örneklemeler üzerinde karşılaştırmalı çalışmalar yapılması:

Bu çalışma yalnızca belirli bir bölgedeki öğretmenlerle yürütülmüştür. Gelecek araştırmalarda farklı illerde, eğitim kademelerinde (örneğin ortaöğretim, meslek liseleri) veya özel-resmî okul türlerinde karşılaştırmalar yapılabilir. Böylece bulguların genellenebilirliği artırılabilir ve bağlamsal farklılıklar değerlendirilebilir.

3. Karma yöntem tasarımlarının kullanılması:

Nicel bulgulara ek olarak, öğretmen ve yöneticilerle yapılacak derinlemesine mülakatlar veya odak grup görüşmeleri ile öğrenen örgüt kültürünün ve örgütsel imajın nasıl deneyimlendiği daha bütüncül biçimde anlaşılabilir. Bu sayede nicel verilerin arkasındaki anlam katmanları ortaya çıkarılabilir.

4. Zaman boyutunu içeren boylamsal çalışmalar yapılması:

Öğrenen örgüt ve örgütsel imaj dinamik süreçlerdir. Bu nedenle ileride yapılacak araştırmalarda boylamsal tasarımlar tercih edilerek, zaman içinde okul kültüründeki değişimlerin örgütsel imaj üzerindeki etkisi izlenebilir. Bu tür çalışmalar, öğrenen örgüt uygulamalarının sürdürülebilirliğini değerlendirme açısından değerli olacaktır.

5. Niteliksel farklılıkları açıklayan ek değişkenlerin incelenmesi:

Araştırmada cinsiyet, kıdem, okul türü ve öğrenim durumu gibi değişkenler anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak gelecekteki araştırmalarda, okulun büyüklüğü, yönetsel destek düzeyi, öğretmen motivasyonu veya örgütsel adalet gibi faktörlerin bu ilişki üzerindeki dolaylı etkileri incelenebilir. Araştırmada öğrenen örgüt ve örgütsel imaj algılarının cinsiyet, kıdem, okul türü ve öğrenim durumu gibi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermemesi, bu algıların bireysel özelliklerden ziyade kurumsal ve kültürel faktörlerle ilişkili olabileceğine düşündürmektedir. Bu durum, öğrenen örgüt anlayışının okul genelinde paylaşılan bir kültür olarak deneyimlendiğini düşündürmektedir. Gelecek araştırmalarda, bu homojenliğin nedenleri nitel yöntemlerle (örneğin öğretmen anlatıları, kurum içi uygulama analizleri) daha derinlemesine incelenebilir.

6. Kültürel ve uluslararası karşılaştırmaların yapılması:

Öğrenen örgüt ve örgütsel imaj kavramları kültürel bağlama duyarlıdır. Farklı ülkelerde veya kültürel ortamlarda yapılacak karşılaştırmalı araştırmalar, okullarda örgütsel öğrenmenin imaj üzerindeki etkisine ilişkin kültürlerarası farklılıkları ortaya koyabilir. Bu durum, özellikle Erasmus+ veya uluslararası eğitim projeleri kapsamında kıymetli bir veri tabanı oluşturabilir.

7. Uygulamalı müdahale ve eylem araştırmalarının yürütülmesi:

Araştırmacılar, öğrenen örgüt kültürünü geliştirmeye yönelik eylem araştırmaları veya müdahale programları tasarlayarak, bu tür uygulamaların örgütsel imaj üzerindeki etkilerini doğrudan gözlemleyebilirler. Böylece kuramsal bulgular uygulama düzeyinde sınanmış olur.

8. Farklı veri toplama araçlarının denenmesi:

Gelecek çalışmalarda, öğrenen örgüt veya örgütsel imajı ölçmek için geliştirilen farklı ölçeklerin kullanılması ya da yerel bağlama uyarlanmış yeni ölçme araçlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Bu, ölçümlerin kültürel geçerliliğini ve güvenilirliğini artıracaktır.

9. Araştırmada ele alınan demografik değişkenlerin yanı sıra, gelecekte yapılacak çalışmalarda okulun sosyoekonomik çevresi, okul büyüklüğü (öğretmen ve öğrenci sayısı), yöneticinin görev süresi, okulun proje deneyimi (örneğin Erasmus+ ve e-Twinning projelerine katılım durumu) ve kurumsal dijitalleşme düzeyi gibi bağlamsal değişkenlerin incelenmesi önerilebilir. Bu tür değişkenlerin, öğrenen örgüt algısı ile örgütsel imaj arasındaki ilişkiyi daha açıklayıcı biçimde ortaya koyabileceği düşünülmektedir.

6. KAYNAKÇA

- Abbak, Y., & Erdamar, G. (2023). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yenilikçi okul algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 226-252.
- Adebiyi, A. (2019). Using interactive scenario as educational strategy to support effective learning. https://www.researchgate.net/publication/335432211_Using_Interactive_Scenario_as_Educational_Strategy_to_Support_Effective_Learning
- Akkaş, S. (2024). *Liselerde liderlik kapasitesi ile okul geliştirme ve okul imajı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi (YÖK Tez No: 894632), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akman, A. (2019). *Ortaokulların benimsedikleri örgütsel değerler ile öğretmenlerin okul imajına ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 535071), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Akman, Y. (2017). *Örgütsel çekicilik, örgütsel imaj ve örgütsel sadakat arasındaki ilişkilerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi (YÖK Tez No: 483373), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akyıldız, H. (1992). Öğretmen açısından okul-toplum etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 189-198.
- Alcañiz, E. B., García, I. S., & Blas, S. S. (2009). The functional-psychological continuum in the cognitive image of a destination: A confirmatory analysis. *Tourism Management*, 30(5), 715-723.
- Armstrong, A., & Foley, P. (2003). Foundations for a learning organization: organization learning mechanisms. *The Learning Organization*, 10(2), 74-82.
- Arrivabene, L. S., Vieira, P. R. da C. ve Mattoso, C. L. de Q. (2019). Impact of service quality, satisfaction and corporate image on loyalty: A study of a publicly traded for-profit university. *Services Marketing Quarterly*, 40(3), 189-205. <https://doi.org/10.1080/15332969.2019.1630174>

- Artantaş, E. (2019). *Kurum çalışanlarının öğrenen örgüt algılarının iş tatmini ve örgütsel güven algıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi: Sağlık Bakanlığı örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi (YÖK Tez No: 598441), İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Ateş, A. (2022). *Okul yöneticilerinin sosyal medya kullanımı ile okul imajı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 726205), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, M., & Karaman, A. (2022). Vizyoner liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi: otel işletmelerinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 47, 265-277. <https://doi.org/10.52642/susbed.1028284>
- Bakioğlu, A. ve Bahçeci, M. (2010). Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(31), 25-55.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. PegemA Yayınları.
- Balmer, J. M., & Greyser, S. A. (2002). Managing the multiple identities of the corporation. *California Management Review*, 44(3), 72-86.
- Banoğlu, K. ve Peker, S. (2012). Öğrenen örgüt olma yolunda ilköğretim okul yöneticilerinin algı durumu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 71-82.
- Barich, H., & Kotler, P. (1991). A framework for marketing image management. *MIT Sloan Management Review*, 32(2), 94.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi (nitelikli okul)*. Feryal Matbaası.
- Baştuğ, B. (2022). *Özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 773836), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bauer, T. N., & Aiman-Smith, L. (1996). Green career choices: The influence of ecological stance on recruiting. *Journal of Business and Psychology*, 10, 445-458. <https://doi.org/10.1007/BF02251780>

- Bayramoğlu, V. ve Aksoy, R. (2008). Sağlık işletmeleri için kurumsal imajın temel belirleyicileri: Tüketici değerlemeleri. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 85-96.
- Bıyıkbeyi, T., & Tatlı, H. S. (2025). Dinamik çevrelerde örgütsel miyopiden kurtulmak: Örgütsel öğrenme açısından inceleme. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 23(55), 588-611. <https://doi.org/10.35408/comuybd.1571534>
- Bigné, J. E., Sanchez, M. I., & Sánchez, J. (2001). Tourism image, evaluation variables and after purchase behaviour: inter-relationship. *Tourism management*, 22(6), 607-616. [https://doi.org/10.1016/S0261-5177\(01\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0261-5177(01)00035-8)
- Bolat, O. İ. (2006). Konaklama işletmelerinde kurumsal imaj oluşturma süreci. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(15), 107-126.
- Bölükbaş, F., & Akgün, N. (2023). Okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel imaj algıları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1906-1920. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1308760>
- Braham, J. B (1998). *Öğrenen bir organizasyon yaratmak* (Çev. Ali TEKCAN), Rota Yayınları.
- Bui, H., & Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations: A systems perspective. *The Learning Organization*, 17(3), 208-227.
- Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları.
- Cecilia, S., & Saputra, B. (2024). The influence of educational service quality and school image on student satisfaction in private high school “X” Bandung City. *International Journal of Social Service and Research*, 4(7), 1-13. <https://doi.org/10.46799/ijssr.v4i7.859>
- Cerit, Y. (2006). Eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversitenin örgütsel imaj düzeyine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47(47), 343-365.
- Cohen, J. (1988), *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.), Lawrence Erlbaum Associates.

- Cox, J. (2022). *A correlational study between high school administrators' perception of their school as a learning organization and the percentage in which students graduate under the COVID-19 pandemic*. Doctoral Dissertation, Saint John's University, Jamaica, NY.
https://scholar.stjohns.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1443&context=theses_dissertations
- Cullen, J. (1999). Socially constructed learning: a commentary on the concept of the learning organisation. *The Learning Organization*, 6(1), 45-52.
- Cyr, A. A., Le Breton-Miller, I., & Miller, D. (2023). Organizational social relations and social embedding: A pluralistic review. *Journal of Management*, 49(1), 474-508.
<https://doi.org/10.1177/01492063221117120>
- Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 115-130.
- Çelik, M. (2022). Beşinci disiplin-öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması, Peter M. Senge, Yapı Kredi Yayınları (2022). *Adam Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 533-540. <https://doi.org/10.31679/adamakademi.1123105>
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(16), 423-442.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, Z. (2022). Bir düşünce sistemi olarak pazarlama. *Güncel Pazarlama Yaklaşımları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 64-75. <https://doi.org/10.54439/gupayad.1058455>
- Çetin, M. ve Baydar, F. (2021), Öğrenen örgüt ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54(54), 75-96. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.813670>
- Çobanoğlu, F. (2003). *İlköğretim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 140636), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Dağ, M. (2025). Öğretmenlerin öğrenen okul algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 919482), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Dağdeviren-Ertaş, B. (2020). *Sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi (YÖK Tez No: 633528), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dalbal, M., Kayhan, M. A., Yaman, C., Uludağ, E., Erzen, C., Dildeş, N. Ö. ve Bayhan, S. (2023). Öğrenen örgüt oluşturmada okul müdürlerinin öğrenen liderlik rolü. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 7(33), 977-988. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8309769>
- Dalbudak, K. ve Özgenel, M. (2022). Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-15.
- Daşan, S. (2015). *Öğrenen okul ile ilgili okul yöneticilerinin görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No:414406), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business Press.
- Davies, G., & Chun, R. (2002). Gaps between the internal and external perceptions of the corporate brand. *Corporate reputation review*, 5(2), 144-158. <https://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1540171>
- Davies, G., Chun, R., da Silva, R. V., & Roper, S. (2004). A corporate character scale to assess employee and customer views of organization reputation. *Corporate reputation review*, 7(2), 125-146. <https://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1540216>
- Demiröz, S. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi (YÖK Tez No: 363200), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demiröz, S., & Kavak, Y. (2019). Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 231-246. <https://doi.org/10.17556/erziefd.557351>
- Dirani, K. M. (2006). A model linking the learning organization and performance job satisfaction. Online Submission. ERIC Numarası: ED492720
- Doğan, K. (2024). *Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 887993), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

- Dowling, G.R. (1986). Managing your corporate images. *Industrial Marketing Management*, 15(2), 109-115. [https://doi.org/10.1016/0019-8501\(86\)90051-9](https://doi.org/10.1016/0019-8501(86)90051-9)
- Duman, Ş. (2012). *İlköğretim okullarında kurumsal imaj ve imaj yönetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 323362). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Dutton, J. E., & Dukerich, J. M. (1991). Keeping an eye on the mirror: Image and identity in organizational adaptation. *Academy of Management Journal*, 34(3), 517-554.
- Dündar, Ö. (2020). *Üniversite öğrencilerinin örgütsel imaj algılarıyla okula yabancılaşma düzeyleri ve okul terki eğilimleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 647580), Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Echtner, C.M., & Ritchie, J.R.B. (1993) The measurement of destination image: an empirical assessment. *Journal of Travel Research*, 31, 3-13. <http://dx.doi.org/10.1177/004728759303100402>
- Ensari, H. (1998). Öğrenen organizasyon olarak okul. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 97-111.
- Erkmen, T. ve Çerik, Ş. (2007). Kurum imajını oluşturan kurum kimliği boyutları bağlamında örgüte bağlılığın incelenmesi: üniversite öğrencileri üzerine bir uygulama. *Öneri Dergisi*, 7(28), 107-119.
- Ertürk, R., & Nartgün, Ş. S. (2019). The relationship between teacher perceptions of distributed leadership and schools as learning organizations. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 381-396. <https://doi.org/10.33200/ijcer.596918>
- Field, A. (2018), *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.), Sage Publications.
- Fombrun, C. J. (1996). *Reputation: Realizing value from the corporate image*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Fombrun, C. J., & Shanley, M. (1990). What's in a Name? reputation building and corporate strategy. *Academy of Management Journal*, 33, 233-258.

- Fraser, B. J., McRobbie, C. J., & Fisher, D. (1996). Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment questionnaire. In *Proceedings Western Australian Institute for educational research forum* (Vol. 31).
- Fullan, M. (2020). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*, 55(2), 139-142. <https://doi.org/10.1111/ejed.12388>
- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50, 12-12.
- Garavan, T. (1997) The learning organization: a review and evaluation. *The Learning Organization*, 4, 18-29. <https://doi.org/10.1108/09696479710156442>
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109-116.
- Geleta, A., & Tafesse, M. (2017). Schools as learning organisations: assessing the organisational learning practices in West Oromia Secondary Schools of Ethiopia. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 12(2).
- Gemlik, N. ve Sıgı, Ü. (2007). Kurum imajı analizi ve bir belediye üzerindeki uygulamanın değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(11), 267-282.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.), Pearson.
- Gioia, D. A., & Thomas, J. B. (1996). Institutional identity, image, and issue interpretation: Sensemaking during strategic change in academia. *Administrative Science Quarterly*, 41(3), 370-403. <https://doi.org/10.2307/2393936>
- Gioia, D. A., Schultz, M., & Corley, K. G. (2000). Organizational identity, image and adaptive instability. *The Academy of Management Review*, 25(1), 63-81. <https://doi.org/10.2307/259263>
- Goh, S., & Richards, G. (1997) Benchmarking the learning capability of organizations. *European Management Journal*, 15, 575-583. [http://dx.doi.org/10.1016/S0263-2373\(97\)00036-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0263-2373(97)00036-4)

- Grunig, J. E. (1993). Image and substance: From symbolic to behavioral relationships. *Public Relations Review*, 19(2), 121-139. [https://doi.org/10.1016/0363-8111\(93\)90003-U](https://doi.org/10.1016/0363-8111(93)90003-U)
- Gusnia, D. N., Yuliviona, R., & Mulatsih, L. S. (2025). The impact of service quality and educational costs on school selection decisions: the mediating role of brand image in SD IT Cahaya Hati Pauh Kambar. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(3s), 2389-2400. <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.903SEDU0185>
- Gürbüz, S. (2008). *Yönetici, öğretmen ve velilere göre Ankara ili özel ve kamu ilköğretim okullarının kurumsal imajı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi (YÖK Tez No: 235708), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürfidan, R. (2014). *Okul ikliminin öğrenen okul ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 440023), Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Güzelcik, E. (1999). *Küreselleşme ve işletmelerde değişen kuram imajı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Hanson, M. (2001). Institutional theory and educational change. *Educational Administration Quarterly*, 37, 637-661. <https://doi.org/10.1177/00131610121969451>
- Hiçyılmaz, Y. (2021). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin okullarındaki yenilik yönetimine etkisinde öğrenen örgüt ve yetenek yönetiminin rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi (YÖK Tez No: 670664), Dokuz Eylül Üniversitesi, Enstitü, İzmir.
- Hidayat, D. R. S. (2021). Public relations management in efforts to improve school image and community participation. *Budapest International Research and Critics Institute Journal (BIRCI-Journal)*, 4(2), 3204-3212. <https://doi.org/10.33258/birci.v4i2.2053>
- Highhouse, S., Brooks, M. E., & Gregarus, G. (2009). An organizational impression management perspective on the formation of corporate reputations. *Journal of Management*, 35(6), 1481-1493. <https://doi.org/10.1177/0149206309348788>

- Ishak, R. (2020). Future challenges for school leaders in implementing the concept of learning organizations in malaysian schools: experts' opinions. *International Journal Corporate Learning*, 13(1), 77-85. <https://doi.org/10.3991/ijac.v13i1.12635>
- Johnson, J. R. (1998). Embracing change: a leadership model for the learning organisation. *International Journal of Training and Development*, 2(2), 141-150.
- Kale, M. (2003). *Liselerin örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi (YÖK Tez No: 132941), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kalkan, Ü. (2020). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri, okul kültürü ve örgütsel imaj ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi (YÖK Tez No: 714437), Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Kara, Ş. (2019). *Özel ilköğretim okullarında öğrenen okul ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 569099), Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Karamustafaoğlu, N. (2022). *Öğretmen algılarına göre okul imajı ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 751242) Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (36. baskı), Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karash, R. (2002). *Learning-Org dialog on learning organization*. Erişim adresi: <http://www.learning.org.com/html>
- Kayıkçı, K., & Tatar, D. (2021). İletişim merkezlerinin işleyişine ilişkin okul müdürleri ve ilçe millî eğitim şube müdürlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 873-898. DOI: 10.37669/milliegitim.932195
- Kazoleas, D., Kim, Y., & Anne Moffitt, M. (2001). Institutional image: a case study. *Corporate Communications: An International Journal*, 6(4), 205-216. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000006148>
- Keleş, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 437373), Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- Kesti, R. Ve Töre, E. (2023). Öğretmen liderliği ile öğretmenlerin okul imajı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1514-1539. <https://doi.org/10.37217/tebd.1299459>
- Kılıç, E. D., Üstün, A. ve Önen, Ö. (2011). Öğrenen örgütlerde etkili liderlik: Burdur örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 6(1), 5-22.
- Kızıloğlu, A. (2023). *Devlet ve özel okul yöneticilerinin öğrenen okul ile ilgili görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 806953), Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Enstitü, Burdur.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* OECD Education Working Papers, 137. OECD Publishing.
- Koutouzis, M., & Papazoglou, M. (2022). Transforming Greek schools into learning organizations: Challenges, opportunities, and strategic pathways. *Hellenic Journal of Education*, 8(1), 33-55. <https://doi.org/10.1504/IJLC.2022.124465>
- Kozu, A., & Elaldı, Ş. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (97), 1-14. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1360515>
- Köksoy-Gürel, H. N. (2010). *Kurum imajının bir unsuru olarak iç imajın oluşturulmasında vizyonun rolü ve bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 253200), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Kurland, H., & Hasson-Gilad, D. R. (2015). Organizational learning and extra effort: The mediating effect of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 49, 56-67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.010>
- Kutaniş, R. Ö. (2002). Öğrenen organizasyonlar. *Modern yönetim yaklaşımları* (Ed. İ. Dalay, R. Coşkun ve R. Altunışık), içinde. İstanbul: Beta Basım Yayım, ss. 257-282.
- Küreş, M. B., Aldemir, Y., Ateş, S. ve Şahin, Ş. D. (2024). Okul imajı ve itibarına yönelik okul yönetici değerlendirmeleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 165-178. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/432>
- Lashway, L. (1998). *Creating a learning organization*. ERIC Digest. Erişim: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED420897.pdf>

- Lievens, F., & Highhouse, S. (2003). The relation of instrumental and symbolic attributes to a company's attractiveness as an employer. *Personnel Psychology*, 56(1), 75-102. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2003.tb00144.x>
- Lūsēna-Ezera, I., Žemeša, I., & Raščevska, M. (2023). Perceptions of a learning school among students, parents and school staff: A mixed-methods study. *Latvian Journal of Education*, 3(2), 45-67.
- Malone, T. (2022). *Transformational leadership and organizational learning among mid-level managers*. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University.
- Mapansa, G. M., & Baguio, J. B. (2025). Organizational Learning Capabilities and Adaptive Performance of Public Elementary School Teachers. *Archives of Current Research International*, 25(7), 869-881. <https://doi.org/10.9734/acri/2025/v25i71386>
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in developing human resources*, 5(2), 132-151. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>
- Mermer, S., Özer, N., & Şad, S. N. (2022). Private schools' marketing tactics, parents' loyalty and school image: a structural equation model. *Research in Educational Administration and Leadership*, 7(4), 787-824. <https://doi.org/10.30828/real.1093128>
- Nonaka, L., Takeuchi, H., & Umemoto, K. (1996). A theory of organizational knowledge creation. *International Journal of Technology Management*, 11(7-8), 833-845.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Okay, A. (2018). *Kurum kimliği*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Osman, A. R., Joarder, M. H. R., Hoque, M. K., & Jakowan (2024). Student engagement, brand image and loyalty relationships: The mediating role of student satisfaction. *Journal of Education and E-Learning Research*, 11(2), 311-321. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v11i2.5553>
- Önalın, O. (2023). *Örgütsel çeviklik ve öğrenen örgütler*. Özgür Yayınları. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub266>

- Örer, L. (2006). *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinin kurumsal imajının öğrenciler açısından ölçülmesi üzerine bir alan çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 186141), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Örtenblad, A. (2004). The learning organization: towards an integrated model. *The Learning Organization*, 11(2), 129-144. <https://doi.org/10.1108/09696470410521592>
- Palacio, A. B., Meneses, G. D., & Pérez, P. J. (2002). The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 486-505. <https://doi.org/10.1108/09578230210440311>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.), Open University Press.
- Palujanskiene, P., & Svagzdiene, B. (2022). Characteristics of a school in the political context of what a learning organization means. *Cuestiones Políticas*, 40(74), 474-496. <https://doi.org/10.46398/cuestpol.4074.26>
- Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (2013). *A manager's guide to self-development*. McGraw-Hill Education (UK).
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., & Rojas-Miranda, P. (2025). The impact of organisational learning on innovation and institutional performance in universities: a narrative review. *Systems*, 13(9), 743. <https://doi.org/10.3390/systems13090743>
- Peltekoğlu, F. B. (2001). *Halkla ilişkiler nedir?* İstanbul: Beta Yayınları.
- Phelps, A. (1986). Holiday destination image the problem of assessment: An example developed in Menorca. *Tourism Management*, 7(3), 168-180. [https://doi.org/10.1016/0261-5177\(86\)90003-8](https://doi.org/10.1016/0261-5177(86)90003-8)
- Reynolds, W. H. (1965). The role of the consumer in image building. *California Management Review*, 7(3), 69-76. <https://doi.org/10.2307/41165634>
- Sabuncuoğlu, Z. (2001). *İşletmelerde halkla ilişkiler*. Ezgi Kitabevi Yayınları.

- Sahrul, S., Mujanah, M., & Budiarti, B. (2024). The influence of differentiation strategy, market-driven and artificial intelligence marketing on sustainable competitive advantage: School image as an intervening variable moderated by vocational school culture in the city of Balikpapan. *Revista De Gestão - RGSa*, 18(9), e07154. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n9-131>
- Schneider, S., Beege, M., Nebel, S., Schnaubert, L., & Rey, G. D. (2022). The cognitive-affective-social theory of learning in digital environments (CASTLE). *Educational psychology review*, 34(1), 1-38. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09626-5>
- Senge, K. (2011). *Das neue am neo-institutionalismus: Der neo-institutionalismus im kontext der organisationswissenschaft*. Wiesbaden, Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P. M. (1993). *Beşinci disiplin* (Çev. İlideniz Ayşegül ve Ahmet Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Senge, P. M. (2018). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. Crown Business.
- Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. B., & Smith, B. J. (2019). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. New York, NY: Currency Doubleday.
- Severs Jr, J. R. (2023). *Examining school improvement through the lenses of change and organizational learning: A multi-site case study*. Doctoral dissertation, Rutgers The State University of New Jersey, School of Graduate Studies.
- Sholihah, I. M., Sapuding, B., & Hefniy (2023). Public relations strategy in school image efforts at integrated elementary school. *Proceeding of International Conference on Education, Society and Humanity*, 1(1), 234-241.
- Sierra-Huedo, M. L., Romea, A. C., & Aguarales, M. (2023). Are Schools Learning Organizations? An Empirical Study in Spain, Bulgaria, Italy, and Turkey. *Social Sciences*, 12(9), 495. <https://doi.org/10.3390/socsci12090495>

- Siga, R. A. (2024). *Öğrenen örgüt ile liderlik ilişkisinde toplumsal kültürün aracılık etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi (YÖK Tez No: 862451), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3, 24-32.
- Smidts, A., Pruyn, A.T.H. and Van Riel, C.B.M. (2001) The impact of employee communication and perceived external prestige on organizational identification. *Academy of Management Journal*, 44, 1051-1062. <http://dx.doi.org/10.2307/3069448>
- Subaş, A. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 250908), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Süceddinov, Ş. (2008). *Kurumsal kimlik, kurumsal imaj oluşturma süreci ve bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 231330), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, E. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel kimlik, örgütsel imaj, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel adalet: Bursa örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi (YÖK Tez No: 370670), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Şahin, H. (2024). *Liselerde öğrenen örgüt yapısı ile öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri: Eskişehir ili örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi (YÖK Tez No: 834211), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şaka, Ö. (2022). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel imaj algıları arasındaki ilişkinin veri analizinin incelenmesi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 8(17), 523-542. <https://doi.org/10.52096/usbd.6.27.23>
- Şensu, G. & Uzun, T. (2023). Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(52), 492-506. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3276>
- Şentürk, İ. (2016). *Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı ve karşılaştıkları engeller Bursa İnegöl örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 441160), Düzce Üniversitesi, Düzce.

- Şimşek, A. S., & Tavşancıl, E. (2022). Validity and reliability of Turkish version of skills confidence inventory. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 12(64), 89-107. <https://doi.org/10.17066/tpdrd.1096008>
- Şişman, M. (1993). *İlkokullarda örgüt kültürü: (Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir araştırma)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi (YÖK Tez No: 26021), Anadolu Üniversitesi Eskişehir.
- Şişman, S. (2025). Eğitimin temel amaçları bağlamında Türk eğitim mevzuatındaki kavramların analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 14(2), 553-567. <https://doi.org/10.7884/teke.1596039>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.), Pearson Education.
- Taslak, S. ve Akın, M. (2005). Örgüt imajı üzerinde etkili olan faktörlere yönelik bir araştırma: Yozgat ili emniyet müdürlüğü örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 263-294.
- Tatık, R. Ş. ve Doğan, M. Ç. B. (2019). Okul yöneticilerinin öğrenen okula ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 25(25), 388-400. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.1093>
- Teare, R., & Dealtry, R. (1998). Building and sustaining a learning organization. *The Learning Organization*, 5(1), 47-60.
- Terkla, D. G., & Pagano, M. F. (1993). Understanding institutional image. *Research in Higher Education*, 34(1), 11-22.
- Tiltay, M. A. (2009). *Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 228493), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tran, M. A., Nguyen, B., Melewar, T. C., & Bodoh, J. (2015). Exploring the corporate image formation process. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 18(1), 86-114. <http://dx.doi.org/10.1108/QMR-05-2014-0046>

- Tuna, H. (2009). *Yükseköğretim kurumlarında kurumsal imaj: Akçakoca Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu öğrencilerinin görüşleri üzerine bir alan araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 279988), Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Türk Dil Kurumu. (2016). *Okul*. Güncel Türkçe Sözlük içinde. <https://sozluk.gov.tr>
- Türk Dil Kurumu. (2017). *İmaj*. Güncel Türkçe Sözlük içinde. <https://sozluk.gov.tr>
- Uçar, İ. (2024). *Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 849523), İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Uğur, S. (2019). *Öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 578864), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- UNESCO. (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- Usta, M. E., & Kahraman, S. (2021). Okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 95-119. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.863250>
- Uygur, M. (2021). İlkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel imajı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 15-31. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.683343>
- Uysal, E. (2021). *Öğretmenlerin öğrenen okul algıları ile akademik iyimserlik yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 676948), Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Watkins, K. E., & O'Neil, J. (2013). The dimensions of the learning organization questionnaire (the DLOQ): A nontechnical manual: a nontechnical manual. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 133-147. <https://doi.org/10.1177/1523422313475854>
- Whetten, D. A., & Mackey, A. (2002). A social actor conception of organizational identity and its implications for the study of organizational reputation. *Business & Society*, 41(4), 393-414. <https://doi.org/10.1177/0007650302238775>

- Williams, S. L., & Moffitt, M. A. (1997). Corporate image as an impression formation process: prioritizing personal, organizational, and environmental audience factors. *Journal of Public Relations Research*, 9(4), 237-258. https://doi.org/10.1207/s1532754xjpr0904_01
- Yağız, L. (2011). Hizmetiçi eğitim uygulamalarının öğrenen okula etkisi ile ilgili öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 289585), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-55. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1086>
- Yıldız, E. (2019). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 594005), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yıldız, H. (2011). *Kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları: Balıkesir ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 280608), Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yiğit, Y. (2013). *Bazı değişkenlere göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen okul (örgüt) algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 358767), Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Zengin, M. (2019). *Ortaöğretimde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile okul güvenliği ve örgütsel imaj arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi (YÖK Tez No: 545434), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

7. EKLER

7.1. EK 1: ARAŞTIRMA ETİK İZİNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.05.2024-433010

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI
6

KARAR SAYISI
2024/171

KARAR TARİHİ
16.05.2024

KARAR NO: 2024/171

Düzce Üniversitesi Enstitü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Esmâ AYDIN'ın "**Öğrenen Örgütler İle Örgütsel İmaj Arasındaki İlişki**" başlıklı çalışması Etik Kurulumuzca incelenmiş olup, ilgili çalışmanın araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olmak koşulu ile uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna;

Oy birliği ile karar verildi.

7.2. EK 2: ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

(konu yok) Gelen kutusu

ben 3 Mar
alıcı: mcetin

Merhaba hocam, ben Düzce Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Esmâ Aydın. İzniniz olursa tez çalışmamda Fatih Baydar ile geliştirmiş olduğunuz Öğrenen Örgüt Ölçeği'niz ile çalışmak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Marmara 4 Mar
alıcı: ben

Değerli meslektaşım
Kullanabilirsiniz başarılar dilerim
iPhone'umdan gönderildi

> Esma
(3 Mar 2024 21:09):

şunları yazdı

Örgütsel İmaj Anketi İzin Maili

Gelen kutusu

Bu e-postayı özetle

ben 29 Mar 2024
alıcı:

Merhaba hocam, ben Düzce Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Esmâ Aydın. Doktora teziniz de kullanmış olduğunuz Örgütsel İmaj anketinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

30 Mar 2024
alıcı: ben

Merhabalar Esma hocam,

Tezimi çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim

29 Mar 2024 Cum 22:17 tarihinde Esma
şunu yazdı:

ben 30 Mar 2024
Çok teşekkür ediyorum hocam, iyi günler. 3...

7.3. EK 3: VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

ÖĞRENEN ÖRGÜTLER İLE ÖRGÜTSEL İMAJ ARASINDAKİ İLİŞKİ KİŞİSEL BİLGİLER

Değerli Meslektaşım;

Bu çalışma, “Öğrenen Örgütler ile Örgütsel İmaj Arasındaki İlişki” konulu Yüksek Lisans Tezi için veri toplamayı amaçlamaktadır. Vereceğiniz samimi cevaplar sadece araştırmanın amacına yönelik olarak kullanılacaktır. Kimliğinize ilişkin herhangi bir bilgi vermeniz gerekmemektedir.

Ölçek formu üç bölümden oluşmaktadır. I. Bölüm’ de 4 maddeden oluşan kişisel bilgiler formu, II. Bölüm’ de 16 maddeden oluşan örgütsel öğrenme ölçeği ve III. Bölüm’ de 9 maddeden oluşan örgütsel imaj ölçeği bulunmaktadır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

ESMA AYDIN, E-Mail:

1. Cinsiyetiniz?

(A)Kadın (B) Erkek

2. Kıdeminiz?

(A) 5 yıl ve daha az (B) 6–10 yıl (C) 10–15 yıl (D) 16 yıl ve daha çok

3. Okulunuzun Türünüz nedir?

(A) Okul Öncesi (B) İlkokul (C) Özel Eğitim Okulu

4. Öğrenim durumunuz nedir?

(A) Lisans (B) Lisansüstü

ÖĞRENEN ÖRGÜTLER İLE ÖRGÜTSEL İMAJ ARASINDAKİ İLİŞKİ KİŞİSEL BİLGİLER

Değerli Meslektaşım;

Bu çalışma, “Öğrenen Örgütler ile Örgütsel İmaj Arasındaki İlişki” konulu Yüksek Lisans Tezi için veri toplamayı amaçlamaktadır. Vereceğiniz samimi cevaplar sadece araştırmanın amacına yönelik olarak kullanılacaktır. Kimliğinize ilişkin herhangi bir bilgi vermeniz gerekmemektedir.

Ölçek formu üç bölümden oluşmaktadır. I. Bölüm’ de 4 maddeden oluşan kişisel bilgiler formu, II. Bölüm’ de 16 maddeden oluşan örgütsel öğrenme ölçeği ve III. Bölüm’ de 9 maddeden oluşan örgütsel imaj ölçeği bulunmaktadır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

ESMA AYDIN, E-Mail:

1. Cinsiyetiniz?

(A)Kadın (B) Erkek

2. Kıdeminiz?

(A) 5 yıl ve daha az (B) 6–10 yıl (C) 10–15 yıl (D) 16 yıl ve daha çok

3. Okulunuzun Türünüz nedir?

(A) Okul Öncesi (B) İlkokul (C) Özel Eğitim Okulu

4. Öğrenim durumunuz nedir?

(A) Lisans (B) Lisansüstü

ÖĞRENEN ÖRGÜT ÖLÇEĞİ

Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Kurumda, geleceğe yönelik kararlar alınırken herkesin fikri alınır.	0	1	2	3	4
Kurumda, ekip ruhuna uygun şekilde çalışma teşvik edilir.	0	1	2	3	4
Kurumda, başarının bireysel değil ekip olarak elde edildiği düşünülür.	0	1	2	3	4
Kurumun iç işleyişinde sürekli iyileştirmeler yapılır.	0	1	2	3	4
Kurumda, üyeler faaliyetlerin hangi amaca yönelik yapıldığını bilir.	0	1	2	3	4
Kurumsal amaçlara uygun şekilde toplanan bilgi işlenerek kullanılır.	0	1	2	3	4
Kurumda, faaliyetler hakkında geri bildirim alınır.	0	1	2	3	4
Çalışanlar, kurumu yeniliğin kaynağı olarak görür.	0	1	2	3	4
Kurumda, sürekli öğrenme imkânı sunan ortamlar oluşturulur.	0	1	2	3	4
Kurumda, adanmışlığı yüksek üyeler düzenli olarak bir araya gelir.	0	1	2	3	4
Kurumda, sınırları zorlayan yenilikçi fikirler oluşturulur.	0	1	2	3	4
Kurumda, yapılan işlerde güçlü bir amaç duygusu hissedilir.	0	1	2	3	4
Kurumda, yaşanan sorunlarla ilgili çözüm önerileri açıkça dile getirilir.	0	1	2	3	4
Kurumda, üyeler ortak vizyona güçlü bir şekilde bağlıdır.	0	1	2	3	4
Çalışanlar, kurumdaki kalıp düşünceleri tartışabilir.	0	1	2	3	4
Çalışanlar, kişisel vizyonlarını gerçekleştirebilme kararlılığına sahiptir.	0	1	2	3	4

ÖRGÜTSEL İMAJ ÖLÇEĞİ

Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Çevre okullardaki bireyler, okulumuzda verilen derslerin kaliteli olduğunu düşünürler.	A	B	C	D	E
2. Çevre okullardaki bireyler, okulumuzda gerçekleşen eğitim-öğretim faaliyetlerini başarılı bulurlar.	A	B	C	D	E
3. Çevre okullardaki bireyler, öğrencilerimizin zeki ve başarılı olduğunu düşünürler.	A	B	C	D	E
4. Çevre okullardaki bireyler, okulumuz yöneticilerinin görevlerini iyi yaptıklarını düşünürler.	A	B	C	D	E
5. Çevre okullardaki bireyler, okulumuzdaki genel akademik havanın iyi olduğunu düşünürler.	A	B	C	D	E
6. Çevre okullardaki bireyler, okulumuzun kendini akademik olarak yenilediğini düşünürler.	A	B	C	D	E
7. Çevre okullardaki bireyler, okulumuzun iyi bir prestiji olduğunu düşünürler.	A	B	C	D	E
8. Çevre okullardaki bireyler, okulumuzun ekonomik durumunun iyi olduğunu düşünürler.	A	B	C	D	E
9. Çevre okullardaki bireyler, okulumuz hedeflerinin iyi belirlendiğini düşünürler.	A	B	C	D	E

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Esmâ AYDIN

Yabancı Dili: İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU			
Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Y. Lisans	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Düzce Üniversitesi	2025
Lisans	Çocuk Gelişimi	Karabük Üniversitesi	2019
Lise	-	Turhal Tokat Cumhuriyet Anadolu Lisesi	2015

TEZDEN ÇIKAN YAYINLAR

Aydın, E. ve Göksoy, S. (2025). Öğrenen okul ve örgütsel imaj ile ilgili lisansüstü çalışmaların analizi. 6. *Bilsel Uluslararası Efes Bilimsel Araştırmalar ve İnovasyon Kongresi Kongre Kitabı*, BİLSEL, 22-23 Şubat, İzmir.