

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRENEN ÖRGÜTLERDE GİRİŞİMCİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YASEMİN SALİH

DANIŞMAN

DOÇ.DR. GÖZDE SEZEN GÜLTEKİN

OCAK 2025

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRENEN ÖRGÜTLERDE GİRİŞİMCİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YASEMİN SALİH

DANIŞMAN
DOÇ.DR. GÖZDE SEZEN GÜLTEKİN

OCAK 2025

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Yasemin SALİH

ÖNSÖZ

Araştırmamdaki destekleri için tez danışmanım Doç. Dr. Gözde SEZEN GÜLTEKİN başta olmak üzere hiçbir konuda desteğini esirgemeyen Prof. Dr. Mustafa BAYRAKCI'ya, veri toplama sürecinde değerli vakitlerinden ayırıp bana destek olan İzmit İlçe Milli Eğitim Müdürümüz Sayın İhsan ÖZKAN' a, veri toplama sürecinde vakit ayırıp ölçekleri yanıtlayan tüm meslektaşlarıma ve okul yöneticilerine teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Ayrıca benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen ve tüm bilgisini benimle paylaştığı gibi aynı zamanda süreçte tüm stresime de ortak olan öğretmen arkadaşım Çağlar KARATAŞ'a, tez çalışmamda en ufak katkısı dahi olsa da olmasa da her zaman benim yanımda olan, motivasyonumu yükselten dostlarıma, iş arkadaşlarıma ve en nihayetinde tüm bu sürece benimle ortak olan aileme, özellikle kardeşlerime çok teşekkür ederim.

ÖZET

ÖĞRENEN ÖRGÜTLERDE GİRİŞİMCİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI

Yasemin SALİH, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Gözde SEZEN GÜLTEKİN

Sakarya Üniversitesi, 2025.

Örgütler için öğrenme kavramı sürekli yenilenme ve büyüme, değişime ayak uydurma ve süreklilik arz edip ayakta kalabilme açısından oldukça önemli bir etkidir. Öğrenen örgütler sürekli öğrenmeyi ilke edindikleri için sürekli gelişen ve değişen kurumlardır. Bu araştırmanın amacı öğrenen örgüt profilinde girişimci öğretmen davranışlarının nasıl olduğunu ortaya koymaktır. Araştırma için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. 2023-2024 Eğitim-öğretim yılında Kocaeli’nde Milli Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapan basit tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiş 463 tane öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmada konuya uygun olacak şekilde demografik bilgi formunun yanında “Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği” ile “Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi yapılırken tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra, (One Way ANOVA) tek yönlü varyans analizi ve bağımsız örneklem t-testi ve pearson korelasyon analizi ile son olarak da basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Sonuç olarak elde edilen veriler de SPSS 22.0 paket programı vasıtasıyla gerekli istatistiksel analizler ile girişler yapılarak oluşturulmuş ve sonuçlandırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilecek olan bulguların literatüre önemli katkı sağlayacağı ve sonraki araştırmalar için veri sağlaması açısından da önemli olacağı düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenen örgüt algılarının düzeyinin yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrenen örgüt profili genelinde cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem, çalıştığı kurum veya bugüne kadar herhangi bir projede yer alma değişkenlerine bağlı olarak bir farklılık görülmezken kendini girişimci olarak hisseden öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları yüksek çıkmıştır. Aynı zamanda okul yöneticisi girişimci olan, öğretmenlerini girişimci olmaya teşvik eden yöneticilerle çalışan öğretmenlerde de bu durum benzer sonuçlar taşımaktadır. Öğretmenlerden öğrencilerini girişimci olmaya teşvik eden öğretmenlerde de öğrenen örgüt algı düzeylerinin yüksek olduğu ve motivasyon kaynaklarının da değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışlarında cinsiyet, yaş, kıdem, çalıştığı kurum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmezken eğitim durumu değişkenine bakıldığında lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin girişimcilik davranışlarının, lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla beraber kendini girişimci hissedenen, okul yöneticisi girişimci olan, yöneticilerinin girişimciliğe teşvik ettiği ya da herhangi bir projede yer alan ve girişimcilikle ilgili içsel motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin girişimcilik davranış özelliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenen örgüt profili ölçeği ile girişimci öğretmen davranışları arasında orta düzeyde pozitif olarak istatistiksel anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrenen örgüt profili ölçeğinin, öğretmenlerin girişimci öğretmen davranışları algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğrenen örgütler, Girişimcilik, Girişimci öğretmen davranışları, Öğrenen örgüt profili.

ABSTRACT
ENTREPRENEURIAL TEACHER BEHAVIORS IN LEARNING
ORGANIZATIONS

Yasemin SALİH, Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Gözde SEZEN GÜLTEKİN

Sakarya University, 2025.

For organizations, the concept of learning is a very important factor in terms of continuous renewal and growth, keeping up with change and sustainability and survival. Learning organizations are constantly developing and changing institutions because they adopt continuous learning as a principle. The aim of this research is to reveal how entrepreneurial teacher behaviors are in the learning organization profile. Relational survey model was used for the research. In the 2023-2024 academic year, 463 teachers working in institutions affiliated to the Ministry of National Education in Kocaeli, selected through simple random sampling, constituted the sample of the study.

In addition to the demographic information form, “Learning Organization Profile Scale” and “Entrepreneurial Teacher Behaviors Scale” were used in the study. While analyzing the data, in addition to descriptive statistics, (One Way ANOVA) one-way analysis of variance, independent sample t-test, Pearson correlation analysis and finally simple linear regression analysis were performed. As a result, the data obtained as a result were created and finalized by making the necessary statistical analyzes and entries through the SPSS 22.0 package program. It is thought that the findings to be obtained as a result of the research will make a significant contribution to the literature and will be important in terms of providing data for future research. When the results obtained were examined, it was found that the level of learning organization perceptions was high according to the opinions of the teachers. While there was no difference in the learning organization profile depending on the variables of gender, age, educational status, seniority, institution of employment or taking part in any project so far, teachers who felt themselves as entrepreneurs had high perceptions of learning organizations. At the same time, this situation has similar results for teachers whose school administrators are entrepreneurs and who work with administrators who encourage their teachers to be entrepreneurs.

It was concluded that teachers who encouraged their students to be entrepreneurs also had high levels of perception of learning organization and their motivation sources also varied.

According to teachers' opinions, there is no significant difference in entrepreneurial teacher behaviors according to gender, age, seniority, and institution of employment variables, but when the education level variable is considered, it is seen that the entrepreneurial behaviors of teachers with postgraduate education are higher than those of teachers with undergraduate education. In addition, it was concluded that the entrepreneurial behavior characteristics of teachers who feel themselves as entrepreneurs, whose school administrators are entrepreneurs, whose administrators encourage entrepreneurship or who take part in any project and who have high intrinsic motivation for entrepreneurship are higher. It is seen that there is a statistically significant positive relationship between the learning organization profile scale and entrepreneurial teacher behaviors. It was determined that the learning organization profile scale is a significant predictor of teachers' perception of entrepreneurial teacher behaviors.

Key words: Learning organizations, Entrepreneurship, Entrepreneurial teacher behaviors, Learning organization profile.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem durumu	1
1.2.Araştırmanın amacı ve önemi.....	7
1.3.Problem cümlesi	9
1.4.Alt problemler	9
1.5.Varsayımlar.....	10
1.6.Sınırlılıklar.....	10
1.7.Tanımlar.....	10
BÖLÜM II.....	12
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	12
2.1. Öğrenen Örgüt	12
2.1.1. Öğrenen Örgüt Kavramının Tanımı	12
2.1.2. Öğrenen Örgüt Kavramının Tarihçesi.....	13
2.1.3. Öğrenen Örgüt Kavramına İlişkin Yaklaşımlar	14
2.1.3.1. Peter Senge'nin Öğrenen Örgüt Modeli	14
2.1.3.2. Watkins ve Marsick'in Öğrenen Örgüt Modeli	15
2.1.3.3.Örtenbland'ın Birleşik (Bütünleşik) Modeli	16
2.1.3.4. Bui ve Baruch Sistem Yaklaşımı	16

2.1.3.5. Garavan'ın Yaklaşımı	17
2.1.3.6. Woolner'ın Gelişim Modeli.....	17
2.1.3.7. Köy Enstitüleri Modeli	18
2.1.4. Bir Örgütün Öğrenen Örgüt Olması Süreci	19
2.1.5. Bir Eğitim Kurumunun (Okulların) Öğrenen Örgüt Olması	23
2.2.Girişimcilik.....	27
2.2.1.Girişimcilik kavramının tanımı	27
2.2.2.Girişimcilik Kavramının Tarihçesi	28
2.2.3. Girişimcilik Yaklaşımları.....	28
2.2.3.1. Özellik Yaklaşımı	29
2.2.3.2. Davranışsal Yaklaşım	29
2.2.3.3. Diğer Yaklaşımlar	29
2.2.4. Girişimciliğin Gerekliliği	30
2.2.5. Örgüt Yaşamında Girişimcilik	31
2.2.6.1.Girişimcilikte Yönetici Davranışı.....	34
2.2.6.2.Girişimcilikte Öğretmen Davranışı	36
2.3.Öğrenen Örgüt ve Girişimcilik Arasındaki İlişki	38
2.4.İlgili Araştırmalar	39
2.4.1.Öğrenen Örgüt ile İlgili Araştırmalar	39
2.4.2.Girişimcilik ile ilgili Araştırmalar	42
BÖLÜM III	46
YÖNTEM	46
3.1. Araştırmanın Modeli.....	46
3.2. Çalışmanın Evreni ve Örneklemi	46
3.3. Veri Toplama Araçları.....	48
3.3.1.Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği	48
3.3.2. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği.....	49

3.4. Verilerin Analizi.....	51
BÖLÜM IV.....	53
BULGULAR	53
4.1. Okulların öğrenen örgüt profili düzeyleri.....	53
4.2. Okulların öğrenen örgüt profilinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi	53
b) Okulların öğrenen örgüt profilinin yaş değişkeni açısından incelenmesi	54
c) Okulların öğrenen örgüt profilinin eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesi	55
d) Okulların öğrenen örgüt profilinin kıdem değişkeni açısından incelenmesi.....	56
e) Okulların öğrenen örgüt profilinin çalıştığı okul tipi (kurum) değişkeni açısından incelenmesi	57
f) Okulların öğrenen örgüt profilinin öğretmen girişimcilik durumu değişkeni açısından incelenmesi	59
g) Okulların öğrenen örgüt profilinin okul yöneticisinin girişimcilik durumu değişkeni açısından incelenmesi	60
h) Okulların öğrenen örgüt profilinin okul yöneticisinin öğretmenleri girişimci olmaya teşvik etmesi değişkeni açısından incelenmesi.....	61
İ) Okulların öğrenen örgüt profilinin öğretmenlerin öğrencilerini girişimci olmaya teşvik etmesi değişkeni açısından incelenmesi	62
j) Okulların öğrenen örgüt profilinin öğretmenlerin herhangi bir projede görev alma durumları değişkeni açısından incelenmesi	63
k) Okulların öğrenen örgüt profilinin öğretmenlerin girişimci olma konusundaki motivasyon kaynağı değişkeni açısından incelenmesi	64
4.3. Girişimci öğretmen davranışları düzeylerinin incelenmesi	66
4.4. Girişimci öğretmen davranışlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi	67
b) Girişimci öğretmen davranışlarının yaş değişkeni açısından incelenmesi.....	68
c) Girişimci öğretmen davranışlarının eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesi....	69
d) Girişimci öğretmen davranışlarının kıdem değişkeni açısından incelenmesi	70
e) Girişimci öğretmen davranışlarının çalıştığı okul tipi (kurum) değişkeni açısından incelenmesi	72

f) Girişimci öğretmen davranışlarının öğretmenin girişimcilik durumu değişkeni açısından incelenmesi	73
g) Girişimci öğretmen davranışlarının okul yöneticisinin girişimcilik durumu değişkeni açısından incelenmesi	74
h) Girişimci öğretmen davranışlarının okul yöneticisinin öğretmenleri girişimci olmaya teşvik etmesi değişkeni açısından incelenmesi.....	76
İ) Girişimci öğretmen davranışlarının öğretmenlerin öğrencilerini girişimci olmaya teşvik etmesi değişkeni açısından incelenmesi	77
j) Girişimci öğretmen davranışlarının öğretmenlerin herhangi bir projede görev alma durumu değişkeni açısından incelenmesi	78
k) Girişimci öğretmen davranışlarının öğretmenlerin girişimci olma konusundaki motivasyon kaynağı değişkeni açısından incelenmesi	80
4.5. Öğretmen görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt profili ile girişimci öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.....	81
4.6. Öğretmen görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt profilinin girişimci öğretmen davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi.....	83
BÖLÜM V	84
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	84
5.1. Sonuç ve tartışma	84
5.1.1. Öğretmen görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri ile ilgili sonuçlar ve tartışmalar	84
5.1.2. Öğretmen görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri ile bazı değişkenlerin incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışmalar	85
5.1.2.1. Okulların öğrenen örgüt profilinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma	86
5.1.2.2. Okulların öğrenen örgüt profilinin yaş değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma	87
5.1.2.3. Okulların öğrenen örgüt profilinin eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma	87

5.1.2.4. Okulların öğrenen örgüt profilinin kıdem değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma	88
5.1.2.5. Okulların öğrenen örgüt profilinin çalıştığı okul tipi (kurum) değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma	89
5.1.2.6. Okulların öğrenen örgüt profilinin öğretmenin girişimcilik durumu değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma	89
5.1.2.7. Okulların öğrenen örgüt profilinin okul yöneticisinin girişimcilik durumu değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma.....	90
5.1.2.8. Okulların öğrenen örgüt profilinin okul yöneticisinin öğretmenleri girişimci olmaya teşvik etmesi değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma	91
5.1.2.9. Okulların öğrenen örgüt profilinin öğretmenlerin öğrencilerini girişimci olmaya teşvik etmesi değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma.....	91
5.1.2.10. Okulların öğrenen örgüt profilinin öğretmenlerin herhangi bir projede görev alma durumu değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma	92
5.1.2.11. Okulların öğrenen örgüt profilinin girişimci olma konusundaki motivasyon kaynağı değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma	93
5.1.3. Girişimci öğretmen davranışlarının düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma	94
5.1.4. Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ile bazı değişkenlerin incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışmalar	95
5.1.4.1. Girişimci öğretmen davranışlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma	95
5.1.4.2. Girişimci öğretmen davranışlarının yaş değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma	96
5.1.4.3. Girişimci öğretmen davranışlarının eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma	97
5.1.4.4. Girişimci öğretmen davranışlarının kıdem değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma	98
5.1.4.5. Girişimci öğretmen davranışlarının çalıştığı okul tipi (kurum) değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma	98

5.1.4.6. Girişimci öğretmen davranışlarının öğretmen girişimcilik durumu değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma	99
5.1.4.7. Girişimci öğretmen davranışlarının okul yöneticisinin girişimcilik durumu değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma.....	100
5.1.4.8. Girişimci öğretmen davranışlarının okul yöneticisinin öğretmenleri girişimci olmaya teşvik etmesi değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma	100
5.1.4.9. Girişimci öğretmen davranışlarının öğretmenlerin öğrencilerini girişimci olmaya teşvik etmesi değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma.....	101
5.1.4.10. Girişimci öğretmen davranışlarının öğretmenlerin herhangi bir projede görev alma durumu değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma	102
5.1.4.11. Girişimci öğretmen davranışlarının öğretmenlerin girişimci olma konusundaki motivasyon kaynağı değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma	102
5.1.5. Okulların öğrenen örgüt profili ile girişimci öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik sonuç ve tartışma	103
5.1.6. Okulların öğrenen örgüt profilinin girişimci öğretmen davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik sonuç ve tartışma.....	104
5.2. Öneriler	104
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	104
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	107
KAYNAKLAR	109
EKLER	131
Ek 1. Öğrenen Örgüt Ölçeği	131
Ek 2. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği	133
Ek 3. Ölçek İzinleri.....	134
Ek 4. Ölçek İzinleri.....	135
Ek 5. Ölçek İzinleri.....	136
Ek 6. Etik Kurulu Karar Formu	138
Ek 7. Araştırma Uygulama İzin Formu	139
Ek 8. Araştırma Uygulama İzin Formu	140

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Sosyodemografik Bilgiler.....	46
Tablo 2. Öğrenen örgüt ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçları	49
Tablo 3. Girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçları	50
Tablo 4a. Öğrenen Örgüt Ölçeği Ölçeklerin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık, Basıklık	51
-Normallik dağılım testi sonuçları.....	51
Tablo 4b. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık, Basıklık -Normallik dağılım testi sonuçları	52
Tablo 5. Öğrenen örgüt profiline ilişkin tanımlayıcı istatistik değerleri	53
Tablo 6. Öğretmen görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt profili ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeninin t testine ait bulguları	53
Tablo 7. Öğretmen görüşlerine göre öğrenen örgüt ölçeği ve alt boyutları ile yaş değişkeninin ANOVA ile elde edilen bulguları.....	54
Tablo 8. Öğretmen görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt profili ve alt boyutları ile eğitim durumu değişkeninin t testine ait bulguları	55
Tablo 9. Öğretmen görüşlerine göre öğrenen örgüt ölçeği ve alt boyutları ile kıdem değişkeninin ANOVA ile elde edilen bulguları	56
Tablo 10. Öğretmen görüşlerine göre öğrenen örgüt ölçeği ve alt boyutları ile çalışılan kurum değişkeninin ANOVA ile elde edilen bulguları	57
Tablo 11. Öğretmen görüşlerine göre öğrenen örgüt profili ölçeği ve alt boyutları ile öğretmenlerin kendilerini girişimci olarak tanımlaması değişkenine yönelik t testi sonuçları	59
Tablo 12. Öğretmen görüşlerine göre öğrenen örgüt ölçeği ve alt boyutları ile okul yöneticinizin girişimci olduğunu düşünüyor musunuz değişkenine ilişkin t testi bulguları	60

Tablo 13. Öğretmen görüşlerine göre öğrenen örgüt profili ölçeği ve alt boyutları ile okul yöneticinizin sizi girişimcilik konusunda teşvik ettiğini düşünüyor musunuz değişkenine ilişkin t testi bulguları	61
Tablo 14. Öğretmen görüşlerine göre öğrenen örgüt profili ölçeği ve alt boyutları ile öğrencileri girişimci olma yönünde teşvik ediyor musunuz değişkenine ilişkin t testi bulguları.....	62
Tablo 15. Öğretmen görüşlerine göre öğrenen örgüt profili ölçeği ve alt boyutları ile bugüne kadar herhangi bir projede bulundunuz mu değişkenine ilişkin t testi bulguları.....	63
Tablo 16. Öğretmen görüşlerine göre öğrenen örgüt profili ölçeği ve alt boyutları ile girişimci olma konusundaki motivasyon kaynağı değişkenine ilişkin One Way Anova bulguları.....	64
Tablo 17. Girişimcilik davranışları ölçeğine ilişkin tanımlayıcı istatistik değerleri.....	66
Tablo 18. Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeninin t testine ait bulguları	67
Tablo 19. Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ve alt boyutları ile yaş değişkeninin ANOVA ile elde edilen bulguları	68
Tablo 20. Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ve alt boyutları ile eğitim durumu değişkeninin t testine ait bulguları	69
Tablo 21. Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ve alt boyutları ile kıdem değişkeninin ANOVA ile elde edilen bulguları	70
Tablo 22. Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ve alt boyutları ile çalışılan kurum değişkeninin ANOVA ile elde edilen bulguları.....	72
Tablo 23. Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ölçeği ve alt boyutları ile öğretmenlerin kendilerini girişimci olarak tanımlaması değişkenine yönelik t testi sonuçları	73
Tablo 24. Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ölçeği ve alt boyutları ile okul yöneticinizin girişimci olduğunu düşünüyor musunuz değişkenine ilişkin t testi bulguları.....	74
Tablo 25. Girişimci öğretmen davranışları ölçeği ve alt boyutları ile okul yöneticiniz sizi girişimcilik konusunda teşvik ettiğini düşünüyor musunuz değişkenine ilişkin t testi bulguları.....	76

Tablo 26. Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ölçeği ve alt boyutları ile öğrencileri girişimci olma yönünde teşvik ediyor musunuz değişkenine ilişkin t testi bulguları.....	77
Tablo 27. Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ve alt boyutları ile bugüne kadar herhangi bir projede bulundunuz mu değişkenine ilişkin t testi bulguları....	78
Tablo 28. Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ölçeği ve alt boyutları ile girişimci olma konusundaki motivasyon değişkenine ilişkin One Way Anova bulguları	80
Tablo 29. Öğrenen örgüt profili ve girişimci öğretmen davranışları arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon analizi sonuçları.....	82
Tablo 30. Öğrenen örgüt profilinin girişimci öğretmen davranışlarını yordamasına yönelik basit doğrusal regresyon modeli	83

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümde problem durumu ve araştırmanın amacı ile amaca çerçevesinde cevap aranan sorular, araştırmanın önemi, sınırlılıkları başlıklarına ve araştırma içerisinde bulunan bazı kavramların tanımlarına yer verilmektedir.

1.1. Problem durumu

Öğrenme arzusu insanlık var oldukça hayatımızda olacak ve yenilikler, değişimler yaşandıkça gelişmek zorunda olacak bir kavramdır. İnsan değiştikçe, geliştikçe, ortama uyum sağladıkça varlığını ilan eder ve ürettikçe mutlu olur. Yaşadığı çevreye, topluma ait olma ihtiyacı güder. Dolayısıyla değişen her koşulda kendini uyarlayarak istemsiz bir şekilde yenilemiş olur. Yeni şeyler keşfetme ve bilgiye ulaşma süreci yaşamın kaçınılmaz bir gerçeğidir (Bil, 2018). Bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarını karşılayabilmek eğitim öğretim ortamlarının dinamik olması ve gelişime açık olması gerekmektedir. Eğitim bir sistem ve okullar da stratejik olarak bilgi üretilen ve yayan en önemli kurumlardandır. Bu eğitim örgütlerinin yani okulların da çağın getirdiği yeniliklere açık olması gerekmektedir (Menteşe, 2013). Aksi takdirde bireyler sistem içerisinde kendilerine ve beklentilerine yer bulamaz olurlar (Yavuz, 2016). Bireyler eğitim kurumlarında kendilerine ve yaşantılarına dair parçalar bulmalı ve hayatlarına katkı sunacağını düşündüğü eğitim ortamlarında olmalıdır. Bu düzende var olabilmek çok değişken ve göreceli bir durumdur, insan en önemli özne ve en değişken varlık iken ona hizmet eden kurumları anlamak ve anlamlandırmak için sürekli kendini yenilemeli ve her bireye cevap verecek planlamalara sahip olmalıdır.

Günümüzde çağa ayak uydurmak örgütler için hayatta kalmanın vazgeçilmez bir gerçeği haline gelmiştir. Bu adaptasyon sürecinin en önemli dayanağı da öğrenme deneyimidir. Bu rekabetin dışına çıkmak isteyenler çevresinde olan biten her şeyi dikkate alarak ve yine çevre koşullarını gözeterek çeşitli stratejiler geliştirmeli ve planlı şekilde uygulamalıdır (Eğmir, 2012). Birey gibi örgütler de canlı organizmalar olarak yaşamını sürdürmek ve çağa uyum sağlayarak ayakta kalma eğilimi göstermektedir. Günümüzde örgütler, bilgiye ulaşabilen ve

çeşitli teknolojilerle bunları kullanabilen dönüşümünü sağlayabilen, çevreye ve isteklere göre kendini yenileyebilen faaliyetlere daha çok yer vermektedir (Atak ve Atik, 2007). Eğitim öğretim ortamları hem bugünü hem de geleceği planlayarak olası koşullara göre hareket etmeli ve varlık nedenlerini sürekli olarak sorgulamalıdır (Yavuz, 2016). Eğitim kurumları da bu öğrenme süreci içerisinde en önemli kurumlardır. Doğru öğrenme kültürünü oluşturmuş kurumlar ayakta kalarak çevrede zamanla lider örgütler halini alırlar. İnsanlar öğrendikçe, yaşam deneyimleri değiştikçe inandıkları doğrular da değişebilmektedir. Yıllar önce doğru kabul edilen bir sav bugün farklı anlamlar doğurmakta, çürütülebilmekte ya da dönüşüme uğrayabilmektedir. Nasıl ki bir zamanlar Aristo'nun "yerkürenin hareketsiz durduğu ve gökyüzünün hareket ettiği" savını doğru kabul ettiği fakat yıllar geçtikçe bu doğrunun yerini başka doğruların aldığı görülmekte ise insanlık ilerledikçe de bambaşka doğruların geçmiş doğruların yerini alabileceği gerçeği kaçınılmazdır (Sagan, 2007). Sonuç olarak eğitim ile insanı diğer canlılardan ayırmak en önemli araçlardandır. Bütün bu öğrenmeler, değişimler tek başına bir birey olarak gerçekleşmemektedir. İnsanlar fikirleri, önerileri tek tek sundukça, deneyimler edindikçe, test ettikçe, fikirler büyüdükçe belli değişimler olmuştur.

Tarih boyunca insanların birlikte mücadele ettikleri ve başarıya ulaştıkları birçok örnek vardır. Senge de (2013)'de yaptığı çalışmada "takımdaki bireylerin tek tek hesaplanan zekâları toplamı, takımın toplam zekasından daha azdır" söylemi aslında iş birliğinin, birlikte çalışmanın, takım olmanın önemini açıkça göstermektedir. Grup halinde hareket etmenin dinamiği, beraber çalışmanın verdiği sinerji ile ortaya çıkan fikirler, tartışmalar ve yeni ürünler için çok değerli birer anahtar görevi görmektedir (Bil, 2018). Öğrendikçe bireyler dünyayı daha iyi algılayabilirler, böylece daha iyi üretirler ve yaratıcı olurlar. Bunun sonucunda da kendilerini daha iyi aktaracak bir alan bulur ve davranışları daha anlamlı hale gelir. Öğrenen birey, sürekli öğrenmeyi alışkanlık haline getirdiği zaman, kendini geliştirme çabası içerisinde olur (Senge, 2013). Bu yüzden öğrenen bireyler, öğrenen örgütler oluşturma ihtiyacı duyarlar (Fındıkçı, 2011). Öğrenen bireylerin olmayışı, isteksizlik, örgütlerin de eğitim kurumlarının da geriye gitmesine yol açtığı gibi hiçbir girişim faaliyetine de açık olmayacaktır. Bir örgütte yeni öğrenmeler olmadığında sıradanlaşmaya mahkûm olacaktır. Fakat yeni öğrenmeler hem kişileri bireysel anlamda harekete geçirirken hem de çevresindeki bireyleri de etkileyerek kitlesel bir dinamizm kazandıracaktır.

Eğitimde yaşanacak değişimin, dönüşümün merkezinin okullar olduğunu düşünürsek, toplumsal dönüşümün mimarı da öğretmenler olacaktır. Öğretmenler de insanlara

davranışlarıyla, bilgi birikimleriyle ve sahip oldukları becerilerle model olabilmelidirler (Fındıkcı, 2004). Bu bağlamda düşündüğümüzde öğretmenlerin istekli, hevesli olmaları, kendilerini teşvik ettikleri gibi öğrencileri teşvik edebilmeleri, kurum yöneticilerinin ya da çalışan diğer öğretmenlerin birbirini teşvik etmesi ve herhangi bir faaliyette girişimci olmaya yönlendirmesi çok önemlidir. Bunlar değişimin sürecinin başrolüdür (Çalık, Koşar, Kılınç ve Er, 2012). Yetiştirdikleri bireyler geleceği inşa edecek birbirinden farklı yerlere gelecek insanlar olacağından değişim sürecinin başarılı olması oldukça mühimdir. Bundan dolayı öğrenmeyi ne düzeyde gerçekleştirdikleri önemli bir problemdir (Bal, 2011). Öğretmenler eğitsel tüm faaliyetlerin uygulayıcıları oldukları için onların moral motivasyonları, planlanan etkinlikleri uygulamaya koyarken istekli olmaları oldukça önemlidir. Eğitim öğretim ortamında mutlu olan bir öğretmen de işi ile bütünleşecektir (Sezen, 2014). Öğretmenin işi ile olan verimliliği arttığı zaman da eğitim öğretim ortamı ya da uygulanan eğitim planlarına da katkısı daha fazla olacaktır.

Öğretmenler tarafından öğrenen örgüt kavramının nasıl karşılandığı, bu noktada girişimci olup olmadıkları ya da teşvik edilip edilmedikleri önemli bir sorundur (Aydemir ve Koşar, 2019). Verimli çalışmak, dünyadaki bunca değişime ve dönüşüme rağmen dünyayı anlamak ve planlı olmak oldukça önem arz etmektedir. Eğitim kurumlarının yeniliklere ayak uydurması, insanların beklentilerini ne düzeyde karşılayıp karşılamadıkları düşüncesi ön plana çıkarken, buna yönelik nasıl davranışlar sergiledikleri önemli bir çıkış noktası olmuştur. Teknolojinin gelişmesiyle yaşamımızın her alanında, bilgiye erişim çok hızlı hale geldiği için durmadan öğrenmeye ihtiyacı olan toplumu oluşturan her fert yeni yöntemler keşfetmektedir. Bu süreci, değişimi öğretmenlerin kabul etmeleri zorunlu hale gelmek durumundadır. Okullar, eğitim örgütleri içinde toplumun en temel taşlarındandır. Öğretmenler de belli bir sistemin parçası olarak hareket ettikleri için bir yandan topluma uyum sağlamaya çalışırken bir yandan da mesleki açıdan kendilerini sürekli olarak geliştirmek sorumluluğundadırlar. Bu bireysel bir problem değildir. Aslında bireysel olarak başladığını düşündüğümüz bu süreç hep kurumları hem de toplumu ilgilendirdiği için kollektif bir problem halini almaktadır. Yıldırım'ın (2014) belirttiği gibi Türk Eğitim Sistemindeki hiyerarşik yapı okulları mekanik olmaktan çıkarmaya dirençli hale getirmektedir. Bir yandan da çeşitli problemler doğarken onların çözümlerine yollar bulunmalı bir yandan da öğrenmenin devam etmesi gerekmektedir. Yıllar önce Argyris (1993) de öğretmenlerin karar verme sürecine, kendilerini geliştirmelerine de engel teşkil eden şeyin hiyerarşik yapı olduğunu söylemiştir. Yıllar geçtikçe “öğrenmeyi öğrenme”,

“takım çalışmaları”, “örgütsel öğrenme” gibi kavramların önemi daha da artarak bu konuda alanyazında birçok çalışma yapılmıştır.

Örgütlere bakış açısı da değişmeye başladıkça zamanla “öğrenen örgüt” kavramı da ortaya çıkmış. Garrat tarafından isminin konduğu Örttenbland (2004) çalışmasında söylemiş olsa da örgütlere bakış açısının hızla değiştiği bu zamanlarda birçok sektörde öğrenen örgüt kavramı üzerinde çalışma yapılmakta, tanımsal açıdan gelişmekte ve farklı alanlarda anlam kazanmaktadır. Genelde alan yazında üretim sektöründe araştırmalar olmasına rağmen son yıllarda eğitim örgütlerinde de öğrenen örgüt ile ilgili birçok araştırma yer almaktadır.

Bir eğitim kurumu nasıl bireyler yetiştiriyorsa o çıktılarla başka örgütler beslenecektir. Bu aslında en temelde öğrenen örgüt olarak farklı kurum ya da kuruluşlara, şirketlere değil de en temelde okullara, eğitim örgütlerine indirgenerek araştırılması gereken bir kavram olduğunu göstermektedir. Öğrenen örgütler, insanların arzu ettikleri sonuçları elde edebilmek amacıyla kapasitelerini sürekli geliştirerek, çevredeki yeni gelişimlerden haberdar olarak kendini yenileyen, düşüncenin sınırlarını zorlayan ve beraber öğrenme yolunu izleyen örgütlerdir (Senge, 2002). Bu süreçte öğrenen örgüt olmanın varlığı önem arz etmektedir. Okullar da çağı yakalamak için öğrenen örgütlere evrilmektedir. Okulların da bu evrilmenin bu dönüşümün nesnesi değil öznesi konumunda kalması gerekmektedir. Bu süreçte de okul ile iç içe olan tüm bireylerin eğitim-öğretim sürecine katılması gerekmektedir (Yavuz, 2016). Okul Temelli Mesleki Gelişim Çalışmaları, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki tüm okulları, kendini yenileyen, sürekli geliştiren, takım çalışmalarına yer veren, fikir belirten, soran ve üreten kısacası öğrenen örgüt durumuna getirmesi beklenmektedir (Kösterelioğlu ve Akın Kösterelioğlu, 2008). Bireyler kendi sosyal yaşantılarından elde ettikleri herhangi bir deneyimi eğitim kurumuna taşıyacaktır ve kurum da bu uyum sürecini kapsayıcı bir faaliyet ya da öğrenme ortamı geliştirecektir. Aksi takdirde bireyle iç içe bir durum yaşaması söz konusu olamaz. Sürekli yenilenme ve değişimin de vurgulanma sebebi budur. Eğitim kurumları bireye, birey de eğitim kurumlarına yabancılaşmaktan çekmeden hem gerçek dünyayla iç içe hem de kendini bulduğu bir ortamın içinde olma halini en şeffaf haliyle sunabilmelidir. Bir bireyin fikrinin ya da deneyiminin rahatça paylaşıldığı ve paylaştıktan sonra takım çalışmalarıyla ve iş birliğiyle istişareler yapıldığı, daha sonra ortaya çıkan fikirlerin özgürce o grup içerisinde paylaşıldığı yine beraber kararlar alınıp uygulandığı bir kurum birlikte öğrenmenin altını çizmektedir. Okulların öğreten okul olmak yerine öğrenen okullar olma düşüncesi, öğretmenlerin, öğrencilerin, çalışanların ya da diğer

bireylerin düşünce ve algılarına öğrenen okullar ve örgütler olarak yerleşmesi ve bu anlamda bir farkındalık kazanmak adına çok değerli ve önemli olduğu görülmektedir.

Okulların öğrenen örgüt olması yolundaki en önemli kavramlardan biri de girişimciliktir. Teknolojik ve sosyal alanlarda olduğu gibi politik ve ekonomik açılardan da oluşan tüm değişimler örgütlerin sürekli yenilik yapmasını gerekli kılmaktadır (Drucker, 1986). Yenilik yapamayan kurumların, örgütsel etkililiklerini kaybetmeleri onları girişimde bulunabilecek inşalara yönlendirmeye ve istihdam olanağı vermeye, girişimciliği destekleyecek bir örgütsel ortam sunmaya mecbur bırakmaktadır (Basım, Şeşen ve Meydan, 2009). Hızlı düşünebilen, kendine özgü fikirleri söylemekten çekinmeyen ve yaratıcı insanlar girişimci özellikler sergilemektedirler. Bu da bireysel olarak yaratıcılığa sahip insanların kalıpların dışına çıkabildiğini göstermekte olup esnek olmalarını en belirgin özellikleri olarak ortaya koymaktadır (Yahşi ve Özbek 2016). Okullarda öğretmenlerin girişimci davranışları, öğrencilerin de girişimci davranışları sergileyeceğini göstermese de yönlendirme mutlaka olacaktır. Öğrenciyi girişimcilikte aktif olmaya teşvik eden, merak duygularını kabartan, moral ve motivasyonlarının yükseltildiği ve fikirlerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam tanıyan yaratıcı okullardır. Bu da öğrenen örgütlerin özelliklerine zemin hazırlamaktadır (Üstündağ, 2003). Bazı araştırmalar da okula başlamadan çocukların yaratıcı ve meraklı olduğunu söylese de okula gelmeye başladığında yeni olan şeyleri takip etme noktasında azalmalar görüldüğünü ve kendilerini birçok konuda geri plana ittiklerini, aktif olmak yerine pasif katılım sergilediklerini göstermiştir (Yıldırım, 2007). Öğretmenlerin tutumları öğrencilerin akademik başarılarında, davranış ve tutumlarında önemli bir yere sahiptir. Bir eğitimcinin öğrencilerin özgün fikirlerine karşı sergilediği tavır, öğrencilerle beraber aktif katılımlı programlar yapması öğrencinin de özgün yollar bulmasına kapı açar ve başarısını artırır (İncir, 2023). Öğretmen, öğrenci için en büyük yol haritası olduğu metaforu ile düşünecek olursak öğrenciyi, topluma hazır bir birey haline getirirken belli kalıplara sokmadan onun fikirlerini rahatça ifade edip sunabildiği, fikirlerinin değerlendirildiği ve girişiminin desteklendiği bir ortam hayatı boyunca da girişim konusunda ya da en ufak bir fikri beyan etme noktasında geri planda olmayacağı gerçeğini hayatına kazandırmış olmaktadır.

Günümüzde örgütlerin değişmesi ve gelişmesinde en büyük rol oynayan faktör örgütlerin girişimci bireylere sahip olması ve girişimci bir vizyon sergilemekten geçmektedir. Dolayısıyla girişimcilik davranışları sergileyecek bireylerin uygun bir örgütsel iklim içerisinde olmaları önem arz etmektedir. Bu durumda öğrenmeyi ve araştırmayı süreklilik

haline getiren, iş birliği içerisinde çalışan, iletişime açık, takım çalışmalarında gayretli ve özverili olan bireyler ile çalışma gerekli koşul olduğuna göre bunun en iyi örneği öğrenen örgütlerdir. Öğrenen örgütler, girişimci davranışlar sergilemede uygun bir ortam hazırlayacaktır (Basım, Şeşen ve Meydan, 2009). Aslında literatürde bakıldığında genelde girişimcilik şirketler bazında bir kavram gibi ele alınsa ya da algılansa da uzun zamandan beri kamu örgütlerinde de ele alınmıştır ve özel sektörlerde görüşülen girişimcilikten farklı olması gereği üzerine durulmaktadır. Bu noktada çokça çalışma olmasına rağmen ortak bir paydada buluşulamamıştır. Aslında sebebi de geleneksel kamu örgütlerinin yapısı, yönetme tarzı ve kültürel karakteristiğinin uygun olamayışından kaynaklı olarak girişimcilikle bağdaştırılamayan özellikleri olması onu bu nokta da çok da ileriye taşıyamamaktadır (Öztürk, 2012). Bu bütüncül düşünülmesi gereken birbirini destekleyen bir yapısal değişim ve dönüşümdür. Bu çalışmada geleneksel kamu örgütünü öğrenen örgüt statüsüne taşıdığımızda girişimcilikle beraber nasıl bir değişime kapı açtığını göstermek amaçlamaktadır.

Ülkelere bakıldığında gelişmekte olanlar, beceri ve bilgi birikimleri teknolojiyle ilişkili şekilde ilerlemektedir (Öneren, 2008). Her ne kadar bilginin yenisi üretilse de kurumlar hakiki bilgiye ulaşmada yeni yollar keşfederken bir yandan da kurum vizyonlarını değiştirmek ve çağa ayak uydurmak durumundadır. Sağlam bir temele dayanan, vizyonu paralelinde hareket eden her eğitim kurumu bireylerin de kendi algıları paralelinde kurumunu oluşturur. Eğitim kurumları, uluslararası deneyimler edinmenin yanında, onları gözlemleyerek ve gerekli öğrenmeleri sağlayarak kendi toplumunu ve kurumlarını da etkiler ve yeni bir misyon, vizyon kazandırır ya da var olanı geliştirir (İncir, 2023). Her insanın hem kendini rahatça ifade edebileceği hem de ihtiyaçlarının karşılandığı bir ortamda daha iyi hissettiği aşîkardır. Bireylerin talep ettiği şeylere cevaplar bulduğu bir kurumda eğitim almak ya da vermek istemesi gayet normaldir. Örgütler insanları ortak amaçlar doğrultusunda bir araya getiriyorsa bunlara yönelik gerçekleşen her arayış için sunduğu herhangi bir girişimci davranış karşısında nasıl tepkiler aldığı çok önemlidir. Ortak paylaşımların olduğu ve fikirlerin değerlendirildiği, birlikte öğrenmenin gerçekleştiği öğrenen örgütlerde, girişimci öğretmen davranışlarının yeri mühimdir. Bu yönüyle bu araştırmanın ortaya koyacağı verilerin literatüre katkı sunacağı gibi, ilgili eğitim kurumlarına ya da kişilere katkı sunması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırmanın amacı öğrenen örgüt profilinde girişimci öğretmen davranışlarının nasıl olduğunu ortaya koymaktır. Okullar bağlamında girişimciliğin ele alınması ve öğretmenlerin girişimciliğine odaklanması son yıllarda ortaya çıkan bir dinamiktir. Girişimciliğe genelde literatürde işletmeler bazında bağlı kalınmıştır. Girişimciliğin okul iç ve dış paydaşlarını nasıl etkilediği, örgütü nasıl şekle soktuğu önem arz etmektedir ve ayrıntılı incelenmesi gerekmektedir. Genellikle eğitim kurumlarında çevreye uyum süreçleri gözetilse de herhangi bir girişimde bulunan öğretmen ya da başka bir çalışanın talebi belli bir sistem içerisinde eğitim vermek zorunda olan eğitim kurumlarını planlara ve programlara bağlayıcı olmaktan öteye geçirememektedir. Araştırmanın verilerinin tam da bu noktada önemi büyüktür.

Girişimci bir öğretmenin örgüt içerisindeki konumu, beklentileri, kurumdaki ekip çalışmalarına yer verilip verilmemesinin önemi, kurumların yöneticilerini nasıl gördükleri ya da onların eğitime ya da değişime verdikleri önem, iş birliği içerisinde olup olamama durumlarını ortaya koyacak veriler eğitim kurumlarının öğrenen örgüt olma potansiyellerini gözler önüne serip ışık tutacaktır. Girişimcilik, Türk Eğitim Sistemi'nde giderek yaygınlaşarak dikkat çekmektedir (Köybaşı, 2016). Kişisel becerilerin geliştirilmesi, özgüvenin artması, umut, değer katma, yeteneklerin doğru kullanılması gibi özellikler öğretmenlerin, öğrencilerin de girişimci davranışlarını ortaya çıkarabileceği inancını doğurmaktadır (Top, 2012). Örgütlerin çevreye uyum sağlama düzeyleri ve değişimlere verdikleri tepkilerdeki yeteneklerinin öğrenen örgüt özelliklerinden kaynaklandığı vurgulanmaktadır (Korkmaz, 2008). Çevreye uyum ve çağı yakalama noktasında baktığımızda örgütlerin farklı dinamiklere sahip olma, yeniliklere ayak uydurabilme yetileri, kendi iç dinamiklerine bağlı bir durumdur.

Çağın getirdiği yenilikler insanların dahil oldukları her örgütte farklı dinamikler oluşturacaktır. Herkes biraz da çevresinin oluşturacağı bir topluluk ile aynı sese sahip olur. Her gelen birey yeniliğe de ayak uydurur, uyum sağlayamayan kendini ait hissedemediği gibi dahil olamaz. Dahil olmadığında uyum süreci zorlaşır. Yeniliğe uyum sağlamada yetersiz kalan bir örgütün ise değişim için uyum sağlaması söz konusu değildir (Kızıloğlu ve İbrahimoglu, 2013). Örgüt üyelerinin dışardaki kişiler tarafından nasıl algılandığı ve kurumu ne derece temsil ettiği aşikâr olup, kurumla ilgili yorumlar, şikayetler onlar üzerinden değerlendirilir (Özgözü, 2016). Değişen ve gelişen dünyada girişimci öğretmenler kurumun kültürünü ortaya koyacak ve öğrenen örgütlerin varlığını ortaya

çıkaran olgunun girişimci öğretmen davranışları olduğunu ortaya koyacaktır. Kurumun öğrenen örgüt olması çalışanların bireysel bilgi, yeterlilik düzeyleri, kendi iç öğrenmeleri, kurumun yeni bilgi birikimine girdi sağlayan bireysel öğrenmelerini kapsar (Tepeci, 2005). Bu yüzden günümüzde birçok yeni yaklaşıma ayak uydurmada ve problemleri çözmede öğrenen örgüt olma yolunda öğretmenlerin sergilediği girişimci öğretmen davranışlarının önemi ön plana çıkmaktadır.

Girişimci olan her birey uyum sürecini hızlıca aştığında hem zamandan tasarruf eder hem de örgüte katkıda bulunma süreci hızlanır. Bireysel gelişimini hızlı tamamladığı gibi örgüte katkıda, diğer paydaşlarla iş birliğinde de hızlı çözüm önerileriyle gruba da dinamizm kazandırır. Çalışanların bireysel olarak sergiledikleri girişimcilik özelliklerinin örgütsel düzeyde de girişimci özellikler sergilemesine temel oluşturduğu düşünülmektedir (Ireland vd., 2009; Jong, 2016; Mustafa vd., 2018). Yenilik ve değişime açık insanların girişimci oldukları ve genellikle risk alma, öncü olma, inisiyatif alma becerilerinin yüksek olması girişimci olduklarının kanıtı niteliğindedir (Valenciano vd., 2019: 1). Bu araştırmayla da Kocaeli ilindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin katılımıyla birlikte çalışmayı yürüterek öğrenen örgütlerin bu özelliklerinin öğretmenlerin girişimcilik davranışlarıyla ilişkisinin anlamlı bir düzeyde ilişkisi olup olmadığının ortaya konması amaçlanmıştır.

Bu çalışma öğretmenlerin çevreyi farkındalıkları, risk alabilme becerileri ve bunun eğitim kurumlarında kabul görme düzeyleri, yeni gelişmeleri takip edebilme ve fırsatları değerlendirebilme becerilerinin yanında hedefe ulaşmada her yolu denemesine imkân sağlanıp sağlanmadığına dair görüşler tüm veriler ışığında sunulacağı için karar alıcıların önüne ışık tutacak bir çalışma olduğu söylenebilir. Öğrenen örgüt üzerine literatürde çokça araştırmaya (Akkoç, 2008; Çalık, 2003; Ayoğlu, 2023; Arslantaş ve Dikmenli, 2007; Atak ve Atik, 2007; Karahan ve Yılmaz, 2010) rastlanmasına rağmen hala birçok eğitim örgütünün öğrenen örgüt düzeyine ulaşamadığı görülmüştür. Bu çalışmayla girişimci öğretmen davranışlarının öğrenen örgütlerle değerlendirildiklerinde ne denli etkili olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Özellikle günümüzde ekip odaklı çalışmalara yönelindiği düşünülürse başarmanın temel taşının öğrenmenin yöntemi olduğunu ortaya koyacak bir model olduğunu göstermenin de gerekliliği ve önemini ortaya koymuş olacak, aynı zamanda da literatüre katkı sağlayacaktır. En önemli noktalardan biri de eğitim kurumlarının diğer ülkelere göre birçok noktada geri kaldığı, bunun sebeplerinin gözden

geçirilmesi gerektiği, eğitim kurumlarının yeniden yapılandırılması ve bulunduğu konumdan daha farklı bir noktaya taşınması gerekliliğidir.

Kamu ve özel okulların kendi öğrenmelerini destekleyen öğrenciler yetiştirmeyi hedef edinmiş öğrenen okul olabilme yolunda nasıl bir yol aldığı, çağımızda büyük önem arz etmekte olup ne düzeyde olduğu bilinmemektedir. Zaten bu çağda bilgiye ulaşma saniyeler içerisinde olabilecekken doğru bilgi edinme, kendiliğinden edinilen bilgi yerine kurumlarda ya da okullarda pekiştirilmediği, konuşulmadığı, tartışılmadığı sürece kişide ya da öğrencide yanlış olarak kalabilmeye çok müsaittir. Kamu ve özel okulların öğrenen okul olma potansiyellerinin göz ardı edilmesi, asıl işin içindeki kişilerin, öğretmenlerin görüş, algı ve önerilerinin dikkate alınması noktasındaki yetersizlik, bu konudaki çalışmaların sınırlı oluşu, bu araştırmanın ortaya çıkma nedeninin önem ve gerekliliğini ortaya koymuştur.

1.3. Problem cümlesi

Öğretmen görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt profili ile girişimci öğretmen davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Alt problemler

1.Öğretmen görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt profili ne düzeydedir?

2.Öğretmen görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt profili;

a) cinsiyet, b) yaş, c) eğitim durumu, d) kıdem, e) çalıştığı okul tipi (kurum), f) öğretmenin girişimcilik durumu; g) okul yöneticisinin girişimcilik durumu; h) okul yöneticisinin öğretmenleri girişimci olmaya teşvik etmesi; ı) öğretmenlerin öğrencilerini girişimci olmaya teşvik etmesi; j) herhangi bir projede görev alma durumu; k) girişimci olma konusundaki motivasyon kaynağı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ne düzeydedir?

4.Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları;

a) cinsiyet, b) yaş, c) eğitim durumu, d) kıdem, e) çalıştığı okul tipi (kurum), f) öğretmenin girişimcilik durumu; g) okul yöneticisinin girişimcilik durumu; h) okul yöneticisinin

öğretmenleri girişimci olmaya teşvik etmesi; ı) öğretmenlerin öğrencilerini girişimci olmaya teşvik etmesi; j) herhangi bir projede görev alma durumu; k) girişimci olma konusundaki motivasyon kaynağı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

5.Öğretmen görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt profili ile girişimci öğretmen davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Öğretmen görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt profili girişimci öğretmen davranışlarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?

1.5. Varsayımlar

Katılımcıların formda yöneltilen soruları uygun şekilde ve içtenlikle cevapladığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde görev yapan ve çalışmaya katılım sağlayan 463 öğretmen ile sınırlıdır. Çalışmanın verileri kullanılan demografik bilgi formunun yanında Şahin, Çakır ve Öztürk (2014) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği” ile Akkaya ve Çetin (2022) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği” ile sınırlıdır. Ayrıca çalışmada elde edilen veriler alan yazın taramasında kullanılan kitap, makale, dergi, bildiri, tez ve diğer kaynaklar ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öğrenme: Bir bireyin tüm yaşantısı boyunca sahip olduğu, karşılaştığı durumlar ya da olaylar neticesinde kendi yaşamına bıraktığı izler sonucu davranışlarında yaşanan değişimlerdir.

Örgüt veya organizasyon: Ortak fikir veya düşünceye sahip bir grup insanın oluşturduğu topluluktur.

Öğrenen organizasyon/ Öğrenen örgüt: Herhangi bir durum karşısında oluşabilecek olumlu ya da olumsuz her durumu değerlendirebilecek, avantaj ya da dezavantajlarını ortaya dökebilecek ya da fırsata çevirebilecek, bu süreçte tüm çalışanları işe katan ve çalışanların da kendilerini çevreye göre geliştirmelerine sürekli olarak fırsat veren kurumlardır.

Girişimcilik: Farklı fikirleri ve fırsatları değerlendirmeyi ön planda tutan, problemlerin ya da durumların keşfedilmesi, nasıl değerlendirileceği ve ne sonuçlar elde edileceği süreçlerini kapsayan ve bunları gerçekleştiren bireyi de içine alan bir alandır.

Girişimci: Hem bireysel hem başkalarıyla çalışabilen, ikna yeteneği yeterince güçlü olan, yaratıcı, esnek düşünebilen, gerektiğinde risk alabilen, duruma göre kendini sürekli yenileyen, eksikliklerini bulup hemen araştırmaya girebilen ve her yolu deneme konusunda sabırlı olabilen, üretilen herhangi bir bilgi ya da ürüne katkı sunacağını düşünerek hareket eden bireylerdir.

Girişimci öğretmen: Değişen ya da gelişen dünyaya hızlı adapte olabilen, fırsatları değerlendirebilen, karşılaştığı yenilikleri hemen çevreye, veliye, öğrenciye ve eğitim kurumuna uygun şekilde süzgeçten geçirip duruma göre hareket edebilen, herhangi bir eğitim öğretim programı aksaklığı ya da değişimlerini öğrencilere sunarken her yolu deneyen, bir problemle karşılaştığında tüm riskleri alabilen öğretmendir.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1. Öğrenen Örgüt

2.1.1. Öğrenen Örgüt Kavramının Tanımı

Öğrenen örgüt kavramı, bir örgütün süreç içerisindeki deneyimlerinden elde ettiği çıkarımları düşünerek ve değerlendirerek çevresine göre şekillendirmesi, uygun şartlarda adaptasyonunu sağlayıp kullanabilmesi ve bununla beraber örgüt içindeki bireyleri de buna hazır olacak şekilde bir sistem içine alması, böylece örgüt içinde kendini yenileyen, değişen bir döngüsü olduğu görülmektedir (Erigüç ve Balçık, 2007). Öğrenen örgüt ile ilgili literatürde çeşitli tanımlar yapılmaktadır fakat burada sorun öğrenme değil. Çünkü birçok örgütün zaten çeşitli öğrenmeleri mevcuttur. Burada örgüt için önemli olan sadece öğrenmeler değil, hız, değişen çağa ayak uydurma becerisi, süreci yönetebilme, neyi hangi yollarla öğrendiğidir (Ayhan, 2010). Bilgiyi edinme, onu kullanabilme, süzgeçten geçirebilme, doğru bir şekilde örgüt içerisinde yayabilme, bilginin değerlendirilip örgütün yararına uygun hareket edilebilecek tüm sürecin hayata geçirilmesi yolculuğu burada önem arz etmektedir.

Bilginin oluşturulması, elde edildikten sonra örgüt içerisinde paylaşılması ve o süre zarfında değişime uğraması, yeni fikirlerle desteklenmesi, farklı düzeylere taşınması süreçlerinden geçerken elde edilen bilgi, artık örgüte dair ve ait bir bilgi haline gelmesi ve örgütün sorunlarına çözüm için kullanılmasını temele alır. Öğrenen örgüt kavramı hem bireysel öğrenmeleri hem de örgütsel öğrenmeleri de kapsayan bir süreçtir (Sağlam, 2020). Öğrenmeyi bir sistem olarak ele alırsak da örgütün kendi içindeki ekseninde etkinliğini ve ne kadar verimli olabileceğini gösterebilen ve kendini yeniden inşa eden bir sistem olarak da tanımlanmaktadır (Nevis vd., 1995: 72-74). Bireysel başlamış gibi görünen bu yolculuk grupsal öğrenmelere ve örgüt boyutuna taşınarak yolculuğunu tamamlar (Ayoğlu, 2023). Rosen (1998), öğrenen örgüt için çalışanların gelişimi noktasında sürekli teşviklerin olması gerektiğini öne sürmüştür, öğrenmenin de işletme için yatırım olup böylece başarının artacağını, gelişim için de uygun ortamın olacağını düşünmektedir. Garvin ise kendisinin ve

diğerlerinin deneyimlerinden faydalanan, risk alabildiği gibi denemelerde bulunan, sistemli bir şekilde problem çözebilen ve bunu çok hızlı şekilde örgüt içerisinde ilgili yerlere ulaştırma potansiyeli olan kişilerin becerebileceğini ifade etmektedir (Yumuşak, 2011). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere öğrenen örgüt kavramı, örgütün bireylerinin bilgiyi hem kişisel hem kitlesel öğrenmelerinden bilgiyi yaymalarına ve en nihayetinde örgüt içinde ve dışında kullanmalarına kadar olan süreçlerin tümünü kapsamaktadır.

2.1.2. Öğrenen Örgüt Kavramının Tarihçesi

Öğrenen örgüt kavramını bir sistem olarak ifade edebilme düşüncesi 20.yüzyılın başlarında Frederick Winslow Taylor bilimsel yönetim literatüründe öğrenmenin etkililiğinin artması için öğrenmenin çalışanlara transfer edilmesinin altını çizmektedir (Argyris, 1978; akt. Töremen 2001). Bu yüzden örgütsel öğrenme, yönetim, organizasyon alanının ilgi odağı olan bir kavram olarak literatürde yer bulmuştur. Öğrenen örgüt kavramı ilk olarak öğrenen organizasyon adıyla Chris Argyris ve Donald Alan Schön bu kavramı kullanmış ve ‘hataların belirlenip ortaya çıkarılması’ anlamında bir süreç öngördüğünü düşünerek açıklamışlardır. (Argyris ve Schon, 1978). Kınır ve Mesci (2007) 1950’lerde Sistem Teorisi ile örgütler içerisinde organizmalar olduğunu kabul etmeye başlamıştır. Senge de “Sistem Teorisi” ni, öğrenme sürecine uyarlayıp iş dünyasında öğrenen organizasyonların popüler olmasına öncülük etmiştir. Yine beraberinde öğrenen örgüt kavramı, Massachusetts Institute of Technology (MIT) profesörlerinden biri olan Peter M. Senge’nin “Beşinci Disiplin (The Fifth Discipline)” isimli kitabıyla yönetim literatüründe yer almaya bulmuştur. Bu kavramın önemi Senge’nin çalışmalarıyla artmaya başlamıştır (Özgener, 2000). Öğrenen örgüt değişen çağlarca, hızlı dönüşüm ve adaptasyon için bir nevi araç görevi görmektedir (Bui ve Baruch, 2010:208).

Öğrenen örgüt kavramıyla ilgili birçok çalışma yapılmıştır ve örgütün karar alması aşamasında öğrenmenin üzerinde durulmuştur. (Diggins, 1997; Fullan, 1993; Marquardt, 2002; Senge, 1990). Pedler ve diğerleri (1991), Watkins ve Marsick (1993), Marquardt (1996), Garra (1994) öğrenen örgütün kavramsallaştırılmasına ve avantajlarına dair farklı birçok katkı sunmuşlardır. Başarılı bir örgüt için takım çalışmasının ve iletişimin artmasının ne denli önemli olduğu kabul edilmiştir (Töremen, 2001). Bil (2018) çalışmasında, öğrenen örgütün temelde iki temel kategoride ayrıştığını ve bunlar üzerine tartışıldığını söylemiştir.

Bunlar da öğrenen örgütlerin kendi içerisinde tasarlandığını ve diğer örgütsel çıktıların ne denli etkisi altında olduğunu ve bir diğer konu ise metafor oluşu üzerine yapılan betimlemelerdir.

2.1.3. Öğrenen Örgüt Kavramına İlişkin Yaklaşımlar

Bu bölümde farklı düşünürlerin öğrenen örgüt kavramına ilişkin yaklaşımları, oluşturdukları modeller incelenmiştir.

2.1.3.1. Peter Senge'nin Öğrenen Örgüt Modeli

Senge öğrenen örgütleri tanımlarken bireylerin kapasitelerini duruma göre sürekli geliştirdikleri ve ulaşmak istedikleri sonuçlara ulaşmak için çaba gösterdikleri, yeniliğe ayak uyduran ve sınırları zorlayan düşünme biçimleri geliştirmesine açık olduğu, insanların beraber öğrenmelerine öncü olduğu bir organizasyon olarak ele almıştır (Senge, 1993:11). Öğrenen örgütler üzerine yazdığı 'Beşinci Disiplin' adlı eserinde Senge, bir örgütün öğrenen örgüt olabilmesi için beş temel disiplinden söz etmiştir. Bunlar Kişisel yeterlilik(ustalık), zihni (düşünsel) modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesidir (Senge, 2004).

Kişisel yeterlilik(ustalık): Kişinin kendi bireysel gelişimi ve öğrenme yolculuğudur. Yani örgütün kapasitesi kendi çalışanlarınınkinden büyük olamaz. Kişinin kendi hayatını adım adım işlemesi, bir sanatçının eserine yaklaşması gibi ustalıkla dokuması, önce kendini sorgulaması daha sonra da gelecekte ne yapacağına karar verip bunu bilmesi ve ona göre kendini geliştirmesi anlamına gelmektedir (Çalkavur, 2018).

Zihni (düşünsel) modeller: Bireylerin yaşam ile ilgili akışının farkında olması anlamı taşır. Kişinin kendi iç dünyasından ziyade dış dünyaya nasıl baktığını gösterir. Sadece kendi dünyasını nasıl anlamlandırdığı değil, davranışlarına bunu nasıl yansıttığını da içerir. Yönetim Teorisini Chris Argyris Zihinsel modellerin hayatımızda aldığımız kararlara etki ettiğini savunur. Zihinsel modellerin öğrenmeyi artırmak için kullanılacağını belirten Senge, bir kişinin tek başına ulaşamayacağı fikirler birlikte karar verilip fikir birliğine varılarak

ulaşılabileceğini savunmuştur. Böylece bireyler de yapacakları işin nasıl olacağına daha hızlı karar verebilir duruma gelmişlerdir (Aybar, 2011).

Paylaşılan vizyon (Vizyonun ortak paylaşımı): Bireylerin kişisel vizyonlarının yansırı kurumların örgütlerin de vizyonları vardır ve inandıkları, başarmak istedikleri şeylere ortak olarak değer verirler ve birlikte çalışırlar. Paylaşılan bir vizyon da kurumun vizyonunu genişletir, geliştirir (Çalkavur, 2018: 97). Öğrenen örgütlerin vizyonu ve bunun paylaşımı oldukça önemlidir çünkü çalışma ve öğrenme esnasında motivasyonu sağlayacak en önemli etkenlerden biridir. Paylaşılan vizyona eğer örgütler değer verirse kişilerin bireysel vizyonlarına da katkı sunup geliştirmelerine ön ayak olurlar (Güçlü ve Türkoğlu, 2003).

Takım halinde öğrenme: Çalışan her bireyin takım halinde tartışma yoluyla çalışmasını ve gelişmesini ifade eder. Çünkü modern organizasyonlarda bireysel değil takım halinde öğrenme önemlidir. Takımlar ne kadar öğrenirse, örgüt de o kadar öğrenir. Takımlar öğrenmedikçe örgüt de öğrenemez (Senge, 1990).

Sistem düşüncesi: Sistemleri parçalamaksızın bir bütün halinde inceleme ve düşünme olgusunu kapsar. Amaç tek tek parçaları görmek değil, bütünü görmektir (Çakır ve Yükseltürk, 2010).

Bu bağlamda Senge'nin örgüt modeline bakacak olursak kişinin kendi düşüncesinden başlayarak, tüm örgüt çalışanlarına, oradan da kendi vizyonu ile örgütün vizyonunun birleşimine giden bir süreci kapsarken takım halinde bu süreci yürüten bir sistemden bahsedebiliriz denilebileceği anlaşılmaktadır.

2.1.3.2. Watkins ve Marsick'in Öğrenen Örgüt Modeli

Watkins ve Marsick'in öğrenen örgüt modeli Senge'nin (1992) oluşturduğu beş alt bileşenden yararlanarak oluşturulmuş ve geliştirilmiştir (aktaran Yumuşak, Yıldız ve Yıldız 2012). Watkins ve Marsick, öğrenme fırsatlarını yakalamak, diyalogu ve soru sormayı destekleme, yardımlaşma ve takım halinde olmayı destekleme, öğrenmeyi yakalayıp paylaşan sistemler kurma, ortak bir vizyon için kişileri güçlendirme, örgüt ile çevresi arasında bağlantı kurma, liderin model oluşturması ve öğrenmeyi desteklemesi şeklinde disiplinler ile öğrenen örgütü açıklamaya çalışmaktadır (Yumuşak, Yıldız ve Yıldız 2012).

2.1.3.3.Örtenbland’ın Birleşik (Bütünleşik) Modeli

Örtenbland, öğrenen örgütlerde dört boyuttan bahsetmektedir. Boyutlar birbirleriyle alakalıdır. Örtenbland, tüm boyutları içeriyorsa örgütün öğrenen örgüt olduğundan bahsetmektedir (Örtenbland, 2004). Boyutları ise “örgütsel öğrenme,” işyerinde öğrenme,” öğrenme ortamı”, “öğrenen yapı” dan oluşmaktadır. Örgütsel öğrenmede farklı seviyelerdeki öğrenme özellikleri dikkate alınarak öğrenmeler gerçekleşmeli ve uygulamaya da dökülmelidir (Örtenbland, 2004). İşyerinde öğrenme ise dışarıdan kurs veya eğitim takviyesi almak değil de kendi işyeri ya da kurumunda iş başındayken öğrenmeyi kapsamaktadır. Öğrenme ortamı boyutunda ise örgüt çalışanlara kolaylaştırıcı imkanlar ve ona uygun mekanlar sunmalıdır derken son boyut olan öğrenen yapı ise kendi kararlarını hızlıca verebilen örgüt özelliği göstermek için, hiyerarşik durumu yerine göre sorgulayabilen bürokratik durumları esnetebilen bir yapı özelliği sergileyen örgütleri içine alır. Ayrıca takım halinde çalışmayı vurgulasa da her takımın da diğer takımdan haberdar olmasının önemini de vurgulamıştır (Örtenbland, 2004). Bu durumla da öğrenen örgüt tanımının en önemli özelliklerinden birine yer vermiş olur. Örtenbland için burada en önemli şeylerden biri tüm boyutların birbirleriyle ilişkili olmasıdır.

2.1.3.4. Bui ve Baruch Sistem Yaklaşımı

Senge’nin beş temel disiplini baz alarak Bui ve Baruch “öncül, aracı ve çıktı” değişkenlerini belirlemiştir. Senge’nin modelinden ilham aldığı halde ona göre daha anlaşılır ve uygulamada da daha pratik olabileceğini öne sürmüştür. Senge’nin sistem düşüncesinin oluşması için öncelikle örgütün oluşması gerekliliğini öne sürmüş bununla beraber etkin liderlik ve bireysel yeterliliğin sağlanması gerektiğinden bahsetmiştir. Fakat bu süreçler tamamlandıktan sonra hem kişisel olarak hem de profesyonel anlamda örgütün de bütünsel anlamda gelişimi sağlanmış olacaktır düşüncesini iddia eder (Bui ve Baruch, 2010). Paylaşılan vizyon için öncül olarak bireysel vizyon, liderlik, bireysel değerler ve örgüt kültürü olmalıdır. Bunlar oluşuktan sonra, örgütün büyüklüğü çok önem arz etmektedir. Diğer bir aracı faktör ise iletişim sistemleridir. Öncül olan bu değerler yeterince sağlandıktan sonra ancak örgüt içerisinde küçük ve basit bir iletişim sistemi kurulmuş olur, böylece de bireysel ve örgütsel performans da artmış olacaktır (Bui ve Baruch, 2010). Bu modelde zihni

modeller ise liderlik, örgüt kültürü ve örgütsel adanmışlıktan oluşuyorken aracı olan değerler ise öğrenme ortamları ve iletişim sistemleri, çıktılar da daha iyi performans ve bilgi paylaşımından oluşmaktadır. Burada da takım adanmışlığı, hedef belirleme, örgüt kültürü olmadan takım oluşturma ne kadar anlamsız olduğundan bahsedildiği, liderliğin, yetiştirme ve geliştirmenin önemine değinilmektedir. Bu da örgütte daha iyi iletişim akışına vesile olacaktır (Bui ve Baruch, 2010). Kişisel ustalığın öncülleri ise, motivasyon, bireysel öğrenme, bireysel değerler, bireysel vizyon, yetiştirme ve geliştirmedir. Örnek vermek gerekirse yeterli motivasyon olduğunda çalışanlar kendilerini yetiştirme ve geliştirmeye adayacaktır. Böylece bireysel performans artacak diye öncülleri koymuştur. Başka bir deyişle bunlar oluşmadan kişisel ustalıktan bahsedilemez (Bui ve Baruch, 2010). İnsan kaynakları ve sektör aracı iken çıktılar, öz-etki, bireysel performans ve iş hayatı dengesidir.

2.1.3.5. Garavan'ın Yaklaşımı

Garavan, üç tane değişkenden bahsederek örgüt kavramını incelemek istemiştir. Öğrenmeye açık olan bir örgüt kültürü oluşturabilmek, öğrenmenin nasıl kolaylaşabileceğine dair bir yapı kurmak ve kişileri bu öğrenmeleri gerçekleştirebilecek bir olgunluğa erdirmektir. Öğrenmeyi kolaylaştırmak için örgüt kültürünün çok önemli olduğunu çünkü kültürlerin olumlu etkileri olduğu gibi kalıp yargılar yüzünden olumsuz etkileri de olabileceğini bu anlamda öğrenmede sürdürülebilirliğin ne kadar önemli olduğunun altını çizmektedir. Örgüt yapısının ve sosyal yapının net bir biçimde tekrar yapılandırılması ve kişilerin öğrenebilecek olgunluğa erişmesine olanak sağlayacak çizgilerin çizilmesi çok değerlidir. Bu sayede karar verme yapıları net olarak belirlenecektir. Böylece farklılıklar olsa da netlik kazandığında öğrenen örgütteki tüm bireyler de bireysel karar verebilecek hale gelmiş olacaktır (Garavan, 1997).

2.1.3.6. Woolner'ın Gelişim Modeli

Woolner'ın modeli ise beş aşamayla öğrenen örgütü açıklamaktadır. Genç örgütlerin deneme yanılma süreciyle örgütün oluşumunu desteklediğini düşünür ve bu sürece “Gelişen Örgüt” diye tanımlama yapar. İkinci aşamada örgüt gelişir ve eğitime ihtiyaç duyar, dışardan eğitim

desteği alır. Bu aşama da “Gelişen Örgüt” aşamasıdır. “Olgun Örgüt” sürecinde ise öğrenme ile ekonomik süreçler arasında bağlantı kurulur ve öğrenme olağan bir durum olarak görülmez. Dördüncü aşamada “Uyumcu Örgüt” ile örgütün stratejik hedefleri ile öğrenme arasında bağlantılar kurulur. Bu modelde hem bireysel hem grup halinde hem de örgüt düzeyinde elde edilemeyen becerileri kazanmaya çalışsa da stratejik olarak planın tam parçası olmaz. Son olarak öğrenen örgüt aşamasına gelindiğinde stratejik planın tam parçasıdır ve günlük etkinlik olarak öğrenme hayata geçmiş olur (Johnson, 1998). Görüldüğü üzere birçok model öğrenen örgüt modeli olarak tasarlanmaya, uygulanmaya çalışılmış ve literatürde yerini almıştır. Literatürde yer alan en önemlilerden biri de Türkiye Cumhuriyeti’nde etkili bir biçimde uygulanan “Köy Enstitüleri” yapılanmasıdır.

2.1.3.7. Köy Enstitüleri Modeli

Köy Enstitüleri öğretmen, öğrenci ve yöneticinin iş birlikli öğrenmelerle hem okulu yeniden inşa ettiği hem de teorik bilginin çoğunlukla okulda hayata geçirildiği öğrenmeleri kapsamaktadır. Köy enstitüleri ele alınırken hem teorik bilgi hem de pratik bilginin aynı anda ele alınması gerekmektedir (Kaplukan, 2012). Beraber yürütülen tüm işler de paydaşlar tarafından sahiplenilmektedir ve böylece bu modelde yönetimde de söz sahibi olan öğrencilerin olduğunu görmek mümkündür. Bu şekilde her bireyin kendi bilincini de farkına vardığı bir eğitim öğretim yolu yapılmıştır. Bu model öğrencinin okuyor, enstrüman çalıyor, hayvancılık ile uğraşıyor, tarım yapıyor, duvar örüyorken hem hayata hazırlanıyor olduğunu hem de geleceğine sağlam temellerle adım atıyor olduğunu gözler önüne sermiştir. Böylece birey, ülkenin ve dünyanın değerlerini farkına varmış olduğu gibi kendi yolculuğunda da sorumluluk sahibi ve dünyasına bilinçli bir birey haline gelmektedir. Bu modelde yetişen öğrenciler de gittikleri yerlerde öğretmenliklerine devam ederek o bölgelerinde gelişmesine katkıda bulunarak fark yaratan, sosyal faaliyetleri artıran, gelişmelere açık olan bireyler ve süreçte bunlara uyum sağlayabilen, her anlamda gelişme gösteren bireyler olmuşlardır. Böylece sürekli öğrenme ve sürdürülebilir bir eğitim gerçekleşmiş olur (Ortaş, 2005).

2.1.4. Bir Örgütün Öğrenen Örgüt Olması Süreci

İlk olarak öğrenen organizasyon olarak ortaya çıkan bu kavram başarının devamı için sürekli öğrenmeyi aktif hale getiren ve bunu bir kurum kültürü yapan ve sistemleştiren bir düzen içinde çalışmalarını yürütmeyi ilke edinmiştir diyebiliriz. Günümüzde öğrenen örgüte evrilen bu kurumların bilgiyi yeniden yaratması ve bunu tüm kuruma ve paydaşlarına kısa sürede yayarak yeni bir yol çizmesi veya yeni bir bilgi üretmesi mümkündür. Öğrenen organizasyonlar sürekli çalışanların gelişimini desteklemektedir. Öğrenmenin ödüllendirilmesi, cesaretlendirilmesi ve kolaylaştırıcı bir ortam sağladığını gösteren öğrenen organizasyonlarda öğrenenleri kahraman olarak nitelendirmektedir. Ödül törenlerinde, organizasyonlarda yeni bilginin ödüllendirilmesi ve takdir edilmesinden bahsedilir (Ünal ve Gürsel, 2007). Çakır ve Yükseltürk (2010) yürüttükleri çalışmada; öğrenen organizasyonlar öğrenenin tüm çalışanlar ve bütün düzeydeki elemanlar olduğundan, öğretenin işe en yakın olan kişiler yani uzmanlar tarafından, sorumlunun herkes olduğundan bahsetmektedirler. Ders araç gereçlerinin eğitim-öğretim ya da iş sırasında eğitim ikili çalışmalar ya da kişisel çabalar, planlı kıyaslamalar üzerinden öğrenme araçlarını tarif etmektedir. Çalışanların öğrendikleri zamanı da her zaman ve uzun dönemli olmak üzere tanımlarken çalışanların kazandıkları becerileri her alanda olabilecek ölçüde kişiler arası iletişimden ticarete oradan teknik işlere kadar geniş tutabilmiştir. Öğrenme ortamlarının her yerde olabileceğini ve ihtiyaçların tamamen geleceğe dönük olması gerektiğini vurgulamıştır. Bunu yazarken duyguların da coşkulu olduğunu tarif etmiştir.

Bir örgüt hakkında öğrenen örgüt özelliği gösteriyor diyebilmek için belli aşamalardan geçmesi gereklidir. Bunu Michael ve Slocum 1993 yılında yaptıkları çalışmada “bilen”, “anlayan”, “düşünen” örgüt aşamaları olduğunu söylemektedir (Michael ve Slocum, 1993). En eski olan örgüt anlayışlarından olan bilen örgütlerde tüm çalışan kişiler bir işin gerçekleşmesi için yöneticinin görev dağılımını beklemenin en iyi yol olduğunu düşünen ve yönetilmek için tek yolun yöneticiye bağlı olduğunu düşünen örgütlerdi. Örgütlenme modellerinden en eskilerindendir. Klasik organizasyonun şekil almasında önemli rolü olan Max Weber, Henri Fayol, Frederick Winslow Taylor vb. yönetim teorisyenleri çalışmalarının özünde “her yerde ve koşulda tek en iyi yol vardır” fikrini özetle savunmuşlardır. Bu yolu da en iyi yöneticiler yapar (Kılıç ve Çiftçi Aytekin, 2010). Bu örgütler genel olarak risk almama eğilimi gösterirler, rutin, sıradan ve olağan davranışlardan öteye davranış göstermezler. Baskı kültürünün yanı sıra statik davranışlar sergilerken kurallara bağlı olarak

hayatta kalmaya çalışırlar. Dolayısıyla öğrenmenin giderek azaldığı kurumlardır (Akkoç, 2008). Anlayan örgütlerde ise örgütün değerlerini bütün çalışanların anlaması ve uygularken bunu ön plana çıkarması beklenirken en önemli etkenlerden biri olan örgüt kültüründen yararlanılmaktadır. Sadece bilginin yetmediği ve bilen örgütlerin yetersizliği gün yüzüne çıkmıştır. Yani örgütteki bütün değerlerin tüm çalışanlar tarafından anlaşılması ve uygulanması ana etken olmuştur (Doğan, 2010). Düşünen örgütlerde ise problemleri bulup onlara çözüm önerileri sunanların tüm çalışanlar olması, üretime herkesin katılması gelecekte ortaya çıkacak olan muhtemel her sorunu önceden düşünüp planlama yaparak onlara tüm paydaşlar olarak ekipçe çözüm yolları bulmaya çalışan örgütler olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2010). Düşünen organizasyonlarda önemli olan şey durumu hemen anlamak ve anında sorunları belirleyerek iyileştirmektir. Bu örgütler genel olarak problemlere farklı çözümler geliştirip gelecekteki problemlere de çözüm önerileri üretir. Sorunların aslında nelerden kaynaklandığı üzerinde fazla durmadan çözüm üzerine düşünüp değerlendirme yaparlar.

Öğrenen örgütler, herkesin farklı şekillerde gelişip öğrense de ürettiği, yeni bilgi için bir uzlaşmanın mutlaka olduğu kurumlardır. Bu da örgütsel bütünleşme için önemli bir adımdır (Arslantaş ve Dikmenli, 2007). Öğrenen örgüt oluşumundaki etmenler, birey, öğrenen takım ve öğrenen örgüttür. Bu unsurlardan herhangi birinin olmadığı, örneğin bireyin öğrenemediği ya da çalışanların paylaşarak bir takım halinde öğrenmenin gerçekleşmediği veya birlikte çalışarak yeni bir bilginin üretilmediği örgütlerde öğrenen örgüt kavramından bahsedilemez (Atak ve Atik, 2007). Öğrenmenin örgüt düzeyinde olabilmesi, ilerlemeye dair olan hisler ve beraberinde gelen bilgi aktarımlarıyla daha çok ilgili iken bireysel düzeyde ise daha çok bilgi kazanmakla ve becerilerle ilgilidir (Gürkan, 2007). Örgütsel öğrenme hem kişisel hem takım halinde öğrenmeyle ilgilidir. Öğrenen örgüt ise örgütün geldiği sürecinin son aşamasıdır. Öğrenen örgütler, öğrenmeyi ön plana alırken, personeli geliştirmeye önem verir ve çalışanlarına karşılıklı iletişimin yapıcı, açık bir konuşma ve etkileşim ortamı sağlayacağını hedefler.

Öğrenen örgüt olabilmek için düşünce yapısının değişmesi gerekmektedir (Ertürk, 2000). Öğrenen örgütler sürekli değişen dinamik kültüre uyumlanmaya çalışır (Baydar, 2021). Öğrenen örgütlerde insanlar istenilen hedefe ulaşmada yaratıcılıklarını geliştirerek ona ulaşma kapasitelerini sınırları zorlayarak artırır. Bunu da yeni düşünce kalıplarıyla destekleyerek sürekli ve beraber öğrenmenin nasıl öğrenilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır (Lyle, 2012; Stewart, 2001). Öğrenen örgütler, çalışanları için öğrenmeye ve

gelişime çok önem verirler, bunun yanında kurumsallaşmaya ve geleceklerini kendi içlerinde tayin etmeye değer vererek kendi vizyonlarını oluştururlar (Bakan, 2004). Örgütsel öğrenmeler, bireysel öğrenmelerin toplamı değil, paylaşılan tüm bilgi, davranış, içerik ve fikirler doğrultusunda örgütçe ulaşılan yeni bir kazanım ile ortaya çıkar (Atak ve Atik, 2007). Öğrenen örgütler bilgiyi ortaya çıkarma ve yayma konusunda belli bir düzeye erişmiş örgütlerdir (Garvin, 1993).

Öğrenen örgütleri, diğer örgüt tiplerinden ayıran özelliklere bakacak olursak genelde öğrenme bağlamına bağlı olarak incelemek daha yerinde olacaktır (Aybar ve Saldamlı, 2016). Öğrenmenin tüm paydaşlarla birlikte olabilmesini öne süren öğrenen örgüt için uygun ortam öncelikle hangi konuda yetersiz olunduğunun ortaya çıkarılması ile daha da netlik kazanacaktır (Celep, 2001). Bu sayede örgüt için tüm gerekli öğrenmeler ve izlenecek yollar ortaya çıkmış olduğundan daha şeffaf ve planlı öğrenmeler gerçekleştirilebilecektir. Kurumun nasıl öğrendiği, bilgiyi sunma şekli ve kullanma şekli bir ve herhangi bir olayın üstesinden gelme şekli örgütün nasıl bir öğrenme kültürü oluşturduğuna bağlıdır (Dirani, 2009). Örgütler, kurumlar ayakta kalacaklarsa bir öğrenme kültürü oluşturmak durumundadırlar. Bilginin nereden geldiğine bakmaksızın çevreye uyum sürecinde alıp değerlendirmek ve her bilgiye açık olmak zorundadırlar (Watkins ve Marsick, 2003). Yoksa öğrenen örgüt özelliği taşımak pek de kolay olamayacaktır. Öğrenme ortamını inşa etmede şu üç öge önemlidir. Bunlar paylaşım, katılım ve iş birliğidir (Örtenblad, 2004; Senge, 1990; Watkins ve Marsick, 1993). Böylece performansın artması ve katılımın dinamiği kurumun verimliliğini beklentiler yönünde artıracaktır. Sürekli öğrenme fırsatlarının oluşturulduğu, açık bir iletişimin olduğu, ekip çalışmasının ve iş birliğinin desteklendiği bir vizyon etrafında çevrenin de katılımıyla desteklenen kültürel bir oluşum gerçekleştirmek gerekmektedir (Watkins ve O'neil, 2013).

Dünya sürekli bir değişim halindedir. Değişime ayak uyduramayan kişi ya da kurumlar yok olmaya mahkumdurlar, güncelliğini yitirirler ve böylece talepleri karşılayamaz hale gelirler. Küreselleşme ve yaşamda meydana gelen değişimlere ayak uydurma zorunluluğundan kaynaklı olarak süratli değişimler örgütleri kesinlikle etkilemektedir (Karahan ve Yılmaz, 2010). Dolayısıyla öğrenme de bilginin yayılmasıyla gerçekleştiğinden öğrenen örgüt olma hızı ve beklentisi de kaçınılmaz olurken yani aslında en temelde öğrenmenin tanımı değişmektedir (Ceylan ve Savı, 2003). Rekabet de çeşitli örgütler ve şirketler için ön planda olması gereken bir kavramken okullar bazında da çok gündemde olup örgütü ya da kurumu dinamik hale getiren, beklentileri hızlı bir şekilde karşılayan bir düşünce yapısı ile hareket

ettiğinden öğrenen örgüt olmayı gerekli kılan nedenlerden biri haline gelmiştir. Ortamdaki değişiklikleri zamanında fark etme, örgütlerin sürekli değişen yapısına ve bireysel değişikliklere de ayak uydurmak için örgütlerin birbirlerine üstünlük kurma çabası ya da baskılamasını ortadan kaldıran bir öğrenme biçimiyle hareket etme ve bu tarz deneyimleri paylaşma önemli hale gelmiştir (Karahana ve Yılmaz, 2010). İnsan kaynaklarının da geliştirilmesinde gerekli kültür alt yapısının oluşturulması hatta mesleğin bile öğrenilmesi sürekli ve her yerde öğrenme hedeflenmiştir (Marsick ve Watkins, 1990). Mesleği ile ilgili çağın getirdiği neslin ihtiyaçlarını takip eden ve kendini yenileyebilen birey donanımlı olur ve böylece kendine mesleki anlamda güvenir. Bu doyuma ulaşıncı da değişim sorun olmaz ve yeniliğe açık olmak kişinin arzu ettiği bir şey halini alır (Tunçer, 2013).

Beklentisinin karşılanıp karşılanmadığını dikkate alan örgüt kalitesini artıracaktır (Gümüştekin vd., 2013). Bilgi topluluğu olma ve bilginin yönetilmesinin zorlaşması, teknolojinin gelişmesiyle gerçek bilgiye erişimin zorlaşması kurum içi öğrenmelerle, bilginin paylaşılması ve öğrenen örgüt prensibiyle aktarılması daha şeffaf öğrenmeler ve hızlı çözümler sunmaya fırsat tanımıştır (Memduhoğlu ve Kuşçi, 2012). Bu bağlamda problemlere yönelik çözümleri de öğrenen örgütlerde tüm paydaşlarla iş birliği ve takım çalışması halinde sunabilme becerisi de talep ya da beklentilere hız kazandıracaktır. Kriz anlarında tüm paydaşlar sürece dahil olduğundan, inisiyatif alabildiğinden, kurumun yararına bir şey yaparken istenilen ve beklenen ortam ile karşılaşınca zaman kaybetmeden müdahale edeceklerdir. Öğrenen örgütlerde en ufak fikir ya da oluşum herkes tarafından sahiplenilip değerlendirilebilir, o fikre ya da düşünceye değer verilir ve de iyileştirilip en iyi versiyonuna takım halinde de fikir alışverişi ile evrilebilir.

Öğrenme arzusu insanın doğası gereği hep varken onu ortaya çıkaracak olan unsurlara eğilimi sürekli, devamlıdır. Öğrenme süreci herkese özgü ve karmaşık olup iş birliği, iletişim kurma, düşünme, sorgulama gibi olguları içinde barındırır (Coşkun, 2000). Bireyler bu olguları yapabilme kapasitelerini geliştirip geliştiremediklerini maruz kaldıkları çevre veya şartlarla test edebilirler. Öğrenen örgütler etrafındaki iç ve dış tüm etmenleri içine alan bir sistem olduğundan kişi ya da kişilere öğrenme, öğrenmeyi öğrenme konularında da hizmet etmeyi gerekli kılan en önemli sebepleri ortaya döker. İnsanlar öncelikle yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirirler ki farklı öğrenme stillerine sahip olduklarını söylemiştik. Daha sonra öğrendikleri bilgileri sorgulama, onlara eleştirel bakabilme ve beraberinde yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirirler. İç ve dış çevreden ya da farklı kaynaklardan beslenerek oluşturduğu öğrenmeleri fikir alışverişinde bulunup insanlarla paylaşma ihtiyacı duyarlar.

Bu da en nihayetinde iyi bir iletişim becerisiyle olacaktır. Kişi ya da kişilerin bu yolculuğunu destekleyici öğrenen örgüt gibi bir sistem olduğu sürece bu durum geliştirilebilir bir davranışlar zinciri halini alacaktır. Bu da öğrenen örgütün neden gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Yıllar içerisinde örgütlerden spor işletmelerinin eğitim alanındaki misyonunu, vizyonunu etkileyen bilgiyi direkt kullanabilme, iş birliği içinde olma, aktif katılım ortamları ve takım sporları spor koçlarına, antrenörlere, yöneticilere alanındaki yenilikleri fark etme ve kendini sürekli olarak geliştirmesi gerekliliğinden öğrenen örgüt olmayı kabul etmelerini gerekli kılmıştır (Memduhoğlu ve Kuşçi 2012). Öğrenen örgüt statüsünde çalışan birçok spor şirketindeki çalışan, yöneticiler ve eğitmenlerle çeşitli faaliyetlerde bulunup hem işyerinde öğrenmenin gerçekleştiğini göstermiş hem de diğer çalışanların da kişisel gelişimlerine katkıda bulunmuştur. Böylece öğrenen örgütün özelliklerinden olan kurum içinde sürekli öğrenmeyi gerçekleştirmiştir (İncir, 2023). Lojistik sektörü de sürekli değişim ve gelişimin olduğu, bilginin güncel olması ve hatta anlık değişimlerin olabileceği bir sektördür. Bilgiye ulaşmakla beraber o bilgiyi örgüt içerisinde nasıl yayabileceğine ve diğer çalışanlarla nasıl paylaşacağına dair süreci hızlı yürütmelidir. Lojistik işletmeleri küresel rekabet ortamında kendi varlığını sürdürebilmek için müşterilerine karşı sürekli ve düzenli olarak dikkat çekici bilgiler sunmalıdır (Yangınlar ve Bal, 2018). Bu tarz işletmelerin üstesinden gelebilmek, değişime ayak uydurabilmek için ancak öğrenen organizasyonla mümkün olabilirdi. Bununla beraber özellikle ithalat ya da ihracat yapan işletmeler özellikle bir yasayla, kuralla tüm işleyişi değiştirmek zorunda kalabilir. Bir işleyişi etkileyen yasanın yürürlükten kaldırılması ile tüm uygulamalar değiştiğinde öğrenen örgüt yapısını benimsemiş işletmeler kriz yönetiminde üst seviyelere çıkacak ve değişime ayak uyduracaktır.

2.1.5. Bir Eğitim Kurumunun (Okulların) Öğrenen Örgüt Olması

Günümüz kurumları öğrenci merkezli eğitimi, aktif öğrenmeleri, katılımlı ortamları, öğretmenin tamamen sürecin yönlendiricisi konumunda olduğu eğitim ortamlarını benimsese de okullarda çalışan tüm personelin belirlediği bir plana ya da düzene göre programladığı bir düzende hareket ettiği bir sistemler bütünü ile karşılaşmakta oldukları bir gerçektir. Günümüz çağında öğretme kavramının yerini yıllardır öğrenme almış durumda ve artık eğitim kurumlarında nasıl öğretilene dair değil, gerçek anlamda nasıl

öğrenileceğine dair bir eylem konuşulmaktadır ve okul olarak da çok yıllardır dört duvardan ibaret olmayan ve tüm dünyanın, her yerin ya da her zaman diliminin okul olduğu varsayılmaktadır (Kırca, 2019). Bu şekilde öğrenmeyi öğrenen kişilerin ve örgütlerin daha çok beklentiyi karşıladığı ve daha başarılı olduğu da düşünülmektedir (Eğriboyun, 2004). Okullar işletmeler değildir elbet fakat çıktı açısından bakıldığında dünyaya insanları hazırlayan toplumun bir parçasıdır ve belki de toplumun parçası olmaya başladığı en önemli başlangıçlardan biridir. Bu yüzden akademik başarıların yanında bu hayati hazırlıklarda her yol kaçınılmaz olmalıdır. Her yönüyle eğitim ve kurumdaki herkesle eğitim gerçekleşip gerçekleşmediği ya da buna kurumların ne denli fırsat verdikleri tartışılır. Öğretmenler, hizmetliler veya yöneticiler hep beraber eğitim öğretim ortamının ya da örgütün paydaşlarını oluşturmaktadır. İş birliği içerisinde hareket etmek ve hatta herkesin fikrinin tüm paydaşlar tarafından değerlendirilip rahatça değiştirilip yenilenebileceği düşüncesi, her eğitim öğretim kurumunun erişebileceği bir süreç olup olmadığı tartışılır. Kendi kendilerini yönetebilen, denetleyebilen, geliştirebilen okullar sahip oldukları öğretmen ve yönetici kadrosuyla da aynı şekilde kendilerini geliştirme ve değiştirebilme konusunda çok da sıkı olmayan bir alt yapı ile hareket etmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin bu özelliklere sahip olmadan okulun bilgi çağına adaptasyonu da güçtür. Öğretmen ve yöneticilerin bir öğretici olmaktan, araştırmacı-okur-yazar olmaktan öte bilginin bizzat üreticisi olması kaçınılmazdır (Yavuz, 2016). Sorumlulukları paylaşırken aynı zamanda fikir alışverişinde bulunma imkanı sağlayan ve standart olmayan zaman dilimlerine öğrenmeyi yayabilen bir eğitim kurumu haline getiren bir model öngörerek, değişime ve çağa uygun bir vizyon geliştirip bunu çalışanlarıyla uygulamaya koyan bir strateji geliştirerek, sağlıklı ve aktif bir iletişim ortamı kurarak, risk almayı teşvik eden ve kriz anlarını yönetmeye hazır bir kurum kültürü oluşturarak, gerekli doküman, teknoloji, materyal ve geliştirici ürünleri bünyesinde bulundurup uygulamayı hızlandırıcı etkinlik ve faaliyetler yaparak olabilir. Bu özellikler aslında sürekli öğrenmeyi kolaylaştıran özelliklerdir.

Öğrenme, kültürün bir parçasıdır. Fakat üniversitelerde de olduğu gibi okullarda da öğrenme kültürü yerine genelde öğretme kültürü olduğu sürece bu yatkınlık örgütü ileriye götürmeyecektir (Gürkan, 2007). Öğrenen bir kurumda öğrenme her işin bir parçasıdır. Çalışan kendini değiştirirken kurumu da değiştireceğine inanarak çalışır. Yaratıcı oldukları ve kurumu yeniden yapılandıracakları kabul edilir. Öğrenen örgütlerde aslında öğrenme süreç içinde gerçekleşirken kendisi için de değişen durumlara göre uyumlanırken yeni şey öğrenmenin söz konusu olduğu fırsatlar ya da oluşumlar olabilir. Bu yüzden aslında

bünyesinde çalışan herkes kuruma süreç içerisinde sürekli yeni şeyler öğretmiş olduğundan örgüt de kendini de sürekli öğrenmeye açık tutmuş olur (Erigüç ve Balçık, 2007). Öğrenen örgüt anlayışında yatay, dikey hiyerarşik bir sistem içerisinde değişen ve grupla hareket etmenin söz konusu olmadığı bir yapı işlevsel olmaz. Fakat değişimle yeni sistemlere adaptasyon, dilek ve isteklerle şekil alarak hedef belirleyip hedefi yükseltme ya da var olan hedefi gözden geçirme söz konusu olurken bireysel hedefleri bir kenara bırakma tamamen kuruma yönelme ilk adımdır (Tunçer, 2013).

Eğitimin en temel kurumu olan okulun tanımı, karşılık bulduğu değerler, işlevler zaman içerisinde değişiklik gösterebilmektedir bu yüzden değişen ve kendini sürekli yenileyen toplum içerisinde okullar sadece öğrencilerin öğrenmesini sağlayan yerler değil de eğitim örgütü olarak öğrenen örgüt özelliği taşımalıdır (Banoğlu, 2019). Öğrenen eğitim örgütleri, yöneticileriyle, öğretmen ve diğer çalışan personeliyle süreçte etkin olarak katılım gösteren ve beraberinde öğrencileriyle öğrenme sürecine dahil olan öğrenmeyi içselleştirip adeta tüm bireylerin gelişmesini ve değişmesini bununla birlikte öğrenmeyi hedefleyen örgütlerdir (Çalık, 2003). Bunu gerçekleştirmek için vizyonu ya da misyonu doğrultusunda hareket etmeyi hedef haline getirmiş bir öğrenen örgüt olma özelliği taşıyan ya da taşımayı hedefleyen eğitim kurumu yeri geldiğinde her şartta ve koşulda vizyon ya da misyonunu yenileyebilmelidir. Balcı (2013b) çalışmasında her eğitim kurumunun belli normları, inançları, tutumları, davranışları ve eğilimleri olduğundan bahsetmiştir. Başarılı okullar da böylesine güçlü kültürlerle sahip okullardır. Bir öğrenci de olumlu bir öğrenme kültürüne sahip bir okulda başarısını artırabilir. Yapılan araştırmalara baktığımızda da okulun sahip olduğu kültürün öğretmen verimliliğini, iş doyumunu, öğrenci başarısını artırdığını görmekteyiz. Sezgin (2010) çalışmasında da yaratıcılığın ve performans gerektiren uygulamaların hâkim olduğu bir okul kültürünün öğretmenlerin örgüte bağlılıklarında önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Öğrenen örgütlerde öğretmenler, hedeflerine ulaşabilmek için kendilerini sürekli yenilemektedirler ve farklı düşünme biçimlerine özendirilirler. Bu sayede de hedefe ulaşmak için takım halinde çalışırlar ve beraber daha iyi nasıl öğrenip eğitim verebiliriz hedefiyle sürece dahil olurlar (Barutçugil, 2002). Bir örgütün öğrenen örgüt özelliği taşıması için, kurumda öğrenme kültürü oluşması gerekmektedir. Bireysel ve ekip olarak öğrenip, üretip performans göstermek oldukça önemlidir (Omur ve Argon, 2016). Senge ve Kofman (1993) sahip olduğu yetenekleri sürekli olarak geliştirmeye çalışan ve yaratıcı düşünebilen çalışanların, çevresine duyarlı ve her değişime göre şekil alan fikirleriyle öğrenme sürecine

dahil olan liderlerin, yöneticilerin, öğrenen örgüt olma kültürünü daha ileri taşıyabileceğini vurgulamaktadır.

Öğrenen örgüt ile ilgili araştırmalara bakıldığında literatürde de görüldüğü gibi süreçte yöneticilerin önemi çok büyüktür. Herkes liderlik özelliği göstermekte ya da herkes girişimcilik özelliklerini en üst düzeyde tutarken bunu organize edebilmek ve süreci yönetmek de karmaşık bir hal alabilir. Öğrenen örgüt olma yolunda süreci benimsemiş olmak süreci daha verimli bir çalışma ve akabinde daha da verimli bir yol haritası çizilmesinin önünü açacaktır. Öğrenen örgütte liderliğin vazgeçilmez bir etken olduğunu bununla beraber geleneksel liderlik özelliklerinden farklı özellikler olduğunu göstermektedir (Özdemir vd. 2013; Korkmaz, 2008; Güçlü ve Türkoğlu, 2003). Öğrenen örgüt olarak okullarda yaşanacak olan değişimler konusunda başarılı olmanın ana hedef haline gelmesinde okul müdürlerinin liderlik özellikleri oldukça önemlidir (Turan ve Bektaş, 2021).

Örgütün sahip olduğu özelliklere göre tabii liderlik özellikleri de farklılık göstermektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Okul müdürlerinin aynı zamanda bir öğretim lideri olarak kabul edilmesi okulları da etkili okul yapmakta ön plana çıkarıcı etmenlerden biridir (Turan ve Bektaş, 2021). Bu bağlamda öğrenen örgüt olma özelliklerine baktığımızda yöneticilerin öğretimsel liderlik özellikleri de karşımıza çıkmaktadır (Bozkurt ve Taşdemir, 2022). Beklentileri karşılama olarak da ifade edebileceğimiz, arz-talep, çevrenin ihtiyacını karşılama tercih edilmede eğitim kurumunu ön plana aldığı için örgütü, insanların sonuçlarını değerlendirmesini dikkate alma ve ona göre kendine yollar çizme de öğrenen örgütü eğitim kurumlarında gerekli kılan nedenlerden biri olmuştur.

Öğrenen örgüt oluşumunun doğası gibi literatürde de her zaman bir şeylere gebe olan çalışmalar olmuş sürekli bir değişim yaşanmıştır. Bazı çalışmalarda örgütsel öğrenmelere engel neler olabileceği ortaya atılırken, bazı çalışmalar gelişim sürecini incelemiştir. Kimi öğretmen ve öğrenci öğrenen örgütü eğitim açısından değerlendirirken kimi de çalışmalarında kültür ve çevre ile olan değişimine yer vermiştir. Birçok araştırmanın problemi öğrenen örgüt kavramının eğitim örgütlerinde çok fazla olmayışıdır. Oysaki tüm sektörlerin en başta yolu eğitilmiş insanlardan geçtiği için, eğitim kurumlarının öğrenmeyi nasıl ele aldığı nasıl aktardığı önem arz etmektedir.

2.2.Girişimcilik

2.2.1.Girişimcilik kavramının tanımı

Girişimcilik, kamu kurum ve kuruluşlarının beklentilerini göz önünde bulundurarak toplumsal düzeyde oluşan fırsatları en iyi şekilde değerlendirerek kamudan ya da özel sektörden elde ettiği tüm kaynakları farklı bir şekilde harmanlayıp sunan ve toplum adına gerçekten yenilik yaratan değerler oluşturan bir süreçtir. (Morris ve Jones, 1999). Toplum içerisinde değişen veya gelişen her türlü süreci takip ederken tüm kaynakları görebilmek ve değerlendirebilmek gereklidir. Bu bir beceriyi de beraberinde getirir. Bu da yeni duruma hemen uyum sağlayabilme, durumu hızlıca değerlendirebilme becerisidir. Bununla beraber kendine güvenme ve durumu en iyi şekilde tüm yönleriyle araştırma da çok önemlidir. Genel olarak söylemek gerekirse girişimcilik, ticari bir fikri başarılı bir teşebbüse dönüştürmeye yönelik gösterilen kişisel çabadır. (Kearney, Hisrich ve Roche, 2009). Var olan bir örgütteki fırsatları değerlendirirken aynı zamanda da bir girişim kurma durumunu da içeren girişimcilik sürekli yeni fırsatlar aranmasını kapsar. Bununla beraber örgüt içerisindeki bireylere de yayabilme onları etkileyebilmeyi ve böylece var olan yapıyı değiştirmeyi her daim hedefleri arasına alır (Naktiyok ve Kök, 2006). Bu tanımlardan yola çıkarak girişimcilik ile ilgili anılan konular sadece yenilikçilik ya da yaratıcı düşünme değil de genelde iş kuran, fırsat tanımlayan bunun yanında iş kurmak isteyen ya da o niyete girmiş insanlar olması alan yazında dikkat çekmektedir (Eser ve Yıldız, 2015). Bunu sadece ticaret ya da iş ile ilgili bir girişim için düşünmemek gerekir. Bir eğitim kurumunda da girişimci olan bir öğretmen, öğrenci ve velilerine hatta diğer meslektaşlarına da olumlu etkilerde bulunarak rol model olacaktır. Girişimcilik okullarda var olan tüm paydaşların okulun stratejik planına uygunluk ve ders planlarındaki güncel durumların takip edilmesi ve hayata hazırlamada tüm risklerin süzgeçten geçirilmesi ile başarılı çıktılara imza atmaya zemin oluşturacak en önemli kavramlardan biridir. Girişimcilik, günümüzde işletmelerdeki büyüme, gelişme algısından çoktan sıyrılmış liderlik vasıflarını da beraberinde getiren bir kavram halini almıştır. Girişimcilik, bütün organizasyonlarda yapılan ya da yapılabileceği düşünülen tüm hareketleri içine alan bir olgudur (Naktiyok ve Kök, 2006). Girişimcilik kamusal açıdan baktığında literatürde genelde örgüt içi bir süreç olarak göze çarpmaktadır, girişimci bireylerden ziyade daha çok örgütsel faaliyetleri esas almaktadır. Girişimciliğin ortaya attığı herhangi bir yöntem üzerine yürütölen bir beyin fırtınası sonucu bu fikrin, kavramın ya da yöntemin bir kamu çıktısı haline gelme sürecini kapsayan tüm evreleri içeren

bir yönü vardır. O yüzden kitlesel değil de birey bazında ne denli önemli olduğu görülmektedir.

2.2.2.Girişimcilik Kavramının Tarihçesi

Girişimcilik kavramına ilk olarak, 1980’li yıllarda küresel düzeyde yeniliklerin artması, kamunun giderek etkili hale gelmesiyle yer verilmeye başlanmıştır. İnsanlara daha etkili hizmet sunmanın yollarının aranması, kalitenin nasıl artırılacağına düşünülmesi girişimciliğin doğuşuna da bir nevi zemin hazırlamıştır (Eryılmaz, 2010). Özel sektörde alışlagelmiş rekabet ortamını kamu sektörüne de taşıyacak olan girişimcilik kavramının kamuda verimliliği artıracağına düşünülmesi, sıradanlaşmış kamu hayatının yenileşmesi yönünden ihtiyaç duyulan bu kavram, yoğun şekilde varlığını hissettirmiştir (Drucker, 1985). O dönemlerde özel sektörlerde başarılı olduğu düşünülen birçok uygulama, yöntem teknik ya da stratejik planlamaların kamu sektörüne de aktarılması fikri yaygınlaşmaya başlamıştır (Borins, 1998). 1980’lerin başından bu yana kamu sektörünün hem yapısı gereği hem yönetimi gereği köklü değişiklikler olduğu görülmüştür. Literatürde de maksimum verimlilikle çalışabilmek için girişimcilik faaliyetlerine büyük önem verilmiştir (Boyett, 1997). 1990’lardan bu yana özellikle kamu kurumlarında girişimcilik yaygın şekilde literatürde yer alırken özel sektörde yapıldığı haliyle kamu sektörlerine aktarılamayacağı, kamu sektörlerinin kendi yapı, kültür ve işleyişlerine uygun olarak değerlendirilmesi gereken bir süreci kapsadığı görülmektedir (Öztürk, 2012).

2.2.3. Girişimcilik Yaklaşımları

Girişimcilik alanındaki yaklaşımlar genelde sosyolojik, antropolojik, psikolojik ve ekonomik yaklaşımlar olarak literatürde yer bulmaktadır. 1980’li yıllarda girişimcilik ile ilgili yaklaşımlar genelde bireyler üzerine dikkat çekmeye çalışmıştır.

2.2.3.1. Özellik Yaklaşımı

Bireyde yeni bir oluşum ya da organizasyona başlarken onu güdüleyen ve buna iten sebepleri sorgulayan bir yaklaşımdır. Literatürde bu yaklaşımda girişimci bireyler ile girişimci olmayan bireyler arasındaki farkı anlamak için ‘niçin’ ve ‘kim’ sorularının sorulduğunu ve bunlara cevap arandığını, akabinde de bu cevapların değerlendirildiğini görmekteyiz. Araştırmacı bu yaklaşımda bireyleri, diğer bireylerden ayıran özellikleri ve karakteristikleri tanımlamaya çalışmaktadır. Bu yaklaşım sadece kişisel özelliklere odaklandığı için literatüre bakıldığında yetersiz görülmektedir. Covin ve Slevin bu yetersizliklerin olduğunu ortaya koymuştur (Ağca, 2005). Kısaca özellik yaklaşımı, girişimciliği, girişimci bireylerin özelliklerine bakarak tanımlamaktadır.

2.2.3.2. Davranışsal Yaklaşım

Özellik yaklaşımını zayıf görünce davranış yaklaşımının literatürde ortaya çıktığını görmekteyiz. Davranışsal yaklaşımın, yeni bir organizasyonu oluşturma sürecini kapsadığı öngörülmektedir. Yani burada özellik yaklaşımında olduğu gibi kimin girişimci olduğunu bulmaktan ziyade girişimci bir organizasyon yapıyorsa onun nasıl meydana geldiğiyle ilgilenilmektedir (Ağca, 2005). Dolayısıyla bu süreç pek çok şeyden etkilenmiş olabilir. Kapsadığı alan karmaşık olduğu kadar geniş bir alandır. Davranışsal yaklaşıma göre bireyi bir dizi davranış ya da birtakım olaylar girişimci bir davranışa yönlendirmiş olabilir. Fakat bu özellik yaklaşımında sadece bireyin kişisel özellikleriyle ilgiliydi, davranışsal yaklaşımda ise süreçle ilgili olmuştur.

2.2.3.3. Diğer Yaklaşımlar

Literatürde bazı araştırmacıların girişimciliği, ekonomik, yönetsel ve psikolojik olarak ele alarak araştırdığı görülmektedir. Stevenson ve Jarillo girişimcilik alanında yapılan çalışmaları üç alanda kategorize etmeye çalışmıştır. Bunlardan birincisi girişimciliğin eylemleri sonucunda ne olur? Yani sadece girişimciye veya girişimcilik davranışlarına değil tüm girişimcilik sürecini ele alan geniş bir kategori içerisinde anlamlandırmaya

çalışmaktadır. Schumpeter, Kirzner, Casson bu yaklaşımın için öncü sayılabilirler. Bu kategoride yeni bir kurum açmaktan ziyade, girişimciliği ekonomik anlamda büyütmek olarak benimsemektedirler. İkinci kategoride ise, girişimciyi girişimciliğe iten nedenlerin neler olduğuna dair araştırmaya itmektedir. Tam olarak cevaplamaya çalıştığı soru ise “Girişimci bir insan neden harekete geçer?” Literatürde Psikolojik/Sosyolojik yaklaşım da denen bu yaklaşımın öncü isimleri, McClelland, Collians ve Moore olarak görülmektedir. Burada girişimci önemli olmakla beraber, süreç içerisinde bu bireyin ne denli önemli olduğuna odaklanmaktadır. Bireydeki motivasyon kaynakları, bireyin geçmişi ve çevresiyle ilişkileri bu kategoride ele alınmaktadır. Üçüncü kategoride de araştırmacılar girişimcilerin eyleme nasıl geçtiğini araştırmaya çalışmaktadırlar. Bu kategoride ise yönetim bakış açısıyla odaklanmaya çalışmışlardır (Ağca, 2005). Bireyi harekete geçiren güdülendirici şeylere dikkat çekmekten ziyade girişimci birey tarafından sergilenen yönetsel davranışların bu kategorinin odağında olduğunu söyleyebiliriz.

2.2.4. Girişimciliğin Gerekliliği

Ailede başlayan eğitim, okullarla devam ederken sosyal çevrenin etkisini her zaman beraberinde getirir. Toplumda sosyal çevreye bağlı olarak birçok insan çevresinden etkilenir (Aytaç ve İlhan, 2007). Örneğin ailesinde girişimci olma potansiyeli olan biri diğerlerine de örnek ve öncü olur, sanatla ilgilenen biri varsa çocuklarına ışık olur, o alanda yol gösterir, memur olarak hayatını idame ettirenler o yönde yönlendirmiş ve çocuğunu geliştirmiş olabilir. Çocuk, gördüğü, örnek aldığı ve bilgi sahibi olduğu sosyal çevreye daha çabuk uyum sağlayabilir. Ailelerimizin kökeninden, kurdukları işlere kadar sosyal çevremizin etkisi altındayızdır. Girişimcilikte çevreyi ön planda tutanlar, girişimcinin içinde bulunduğu sosyal çevrenin yapısını, gelenek ve göreneklerini ön planda tutar (Duan, Büber ve Gümüştekin, 2013). Girişimci özellikler sergileyen bir çocuğun davranışları desteklenmediğinde körelebileceği gibi örgütlerde, meslek hayatlarında, okullara da bu ortamı bulamayan çocuk girişimcilik özelliklerini kaybeder. Aynı şekilde girişimci özellikleri desteklendiğinde hem ailede hem okulda, genel anlamda sosyal çevresinde kabul gören girişimcilik özellikleriyle daha da güçlenecektir, farklı fikirlere açık birey haline gelecektir. Geleneksel yapıya sahip ailelerde ise karar mercii aile reisleri olduğu için çocuklarda özgür seçimler yapma şansı olmadığından itaatkâr ve çekimser bir çocuk yetişeceği için girişimci davranışlar sergilemesini beklemek çok daha az bir olasılıktır

(Morton, Gücelioğlu ve Alpaslan, 1987). Nitekim Özdevecioğlu ve Cingöz (2009) 20.yy’da yaptığı çalışmada günümüzde girişimciliğin, ülke ekonomisin büyümesine, gelişmesine ve kalkınmasına katkısı oldukça önemli olduğundan bahsetmektedir.

2.2.5. Örgüt Yaşamında Girişimcilik

Çok uzun yıllardan beri tanımlanmaya çalışılan girişimcilik Amerika’da özellikle işletme alanında en hızlı büyüyen ders alanı olmuştur. Toplumumuz şu andaki küresel dünyada doğan her çocuğun okullarında girişimcilik aktivitelerini, etkinliklerini görmesi ve de ders olarak alması gerekliliğini neredeyse zorunlu kılma noktasında diyebiliriz. Ekonomik zorluklar, en kısa sürede iş, meslek sahibi olma ihtiyacı, eğitim hayatına devam edip etmemesi noktasında öğrencileri tartışmalara sürüklüyor. Bu da girişimci olan bireyleri toplumda ne kadar ön plana getireceğinin kanıtıdır.

Özel sektörde kâr amacı ile ya da rekabet sözcükleriyle anılan girişimcilik kamu birimlerinde ise yönetim şekli, kurumun karar alma ve uygulama biçimleri, kalite ya da üretim faaliyeti için seçtiği yöntemler aldığı riskler ve yenilikler bağlamında yürüttüğü stratejik bir eğilimi ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır (Rutherford ve Holt, 2007:430). Yapılacak olan herhangi değişime alınacak olan risklerin değip değmeyeceği ve bilginin güvenilirliği ön plana çıkmaktadır. Kamu sektörlerinde girişimciliğin başlangıcının bir kişinin bir fikri ortaya atmasıyla başlaması ve bunun gerekli kaynaklar kullanılarak kurumun misyonu veya vizyonuna göre şekillenmesi, paydaşlarla iş birliği yapıp düzenleme gerektirmesi sonucu kamu yararına bir çıktıya dönüştürüldüğü bir süreç, geçirdiği tüm aşamaları kapsadığı bir yol olduğunu söylemek mümkündür (Zampetakis ve Moustakis, 2010:873).

Girişimciliği özel sektörden ziyade kamu bazında incelemeyi düşündüğümüzde kamu örgütlerinde karşımıza kâr amacı gütmemeleri, hesap verilebilirlik, kurallar, yapısal denetim mekanizmaları, yasal denetim altında olmaları gerekliliği gibi durumlar ile karşılaşmak zorunda kalınmaktadır. Bu da girişimcilik kavramındaki risk alma faktörü göz önüne alındığında kamu sektörlerini doğal olarak kaygıya itebilmektedir (Bernier ve Hafsi, 2007). Bu bağlamda kamu çalışanlarının da bilgi ve becerilerini, kamu yararına kullanmaları beklenirken, yasalara uygun şekilde alınan kararlar doğrultusunda, yürütmenin biçimlendiği şekillerde ele almak durumunda kalmaktadırlar (Eryılmaz, 2010).

Eğitim kurumu olan okulların işleyişi ile yöneticisinden öğretmenine, öğretmeninden personeline kadar tüm ekibin ilgilenmesi gerekmektedir. Zira öğrenen örgütlerde tüm paydaşların iş birliğiyle yürütülen bir öğrenmeden bahsedildiğini düşünürsek bu durum okulları da kısıtlayıcı bir tutum ile karşı karşıya getirmektedir. Girişimcilik, içerisinde birçok riski, karmaşayı ve bunun yanında belirsizlikleri de beraberinde getiren, belli kabulleri ya da bazı şeyleri de kaybetmeyi göze de alıp yola çıkılan fakat buna rağmen de vazgeçilmeyen bir süreçtir (Bulut vd., 2008). Literatürde girişimciliğin içerisinde risk olması tüm çalışmalarda ortak olan bir kanıdır. Dolayısıyla risk alan girişimci sonuçlarını da en iyi şekilde tahlil ederek bu fikre atılıp oluşabilecek tüm sonuçların sorumluluğunu da alan kişidir. Eğitim kurumları için ya da belli başlı plan dahilinde ilerleyen okullar için risk almak kolay değildir, birtakım sorumluluklar gerektirmektedir. Hizmetin kesintisiz sürdürülmesi, işleyişin bozulmadan ilerlemesi, hesap verebilirliğin kontrolünün kaybedilmemesi gibi birçok etmen karşımıza çıkmaktadır (Bozeman ve Kingsley, 1998). Yönetici ve çalışanlar arasında net ve açık bir iletişimin olduğu kurumlarda, hedefleri belirli planlamalarla ortaya koyulmuş çalışmalarla vatandaşlara karşı sorumluluğun yerine getirilmesi amacıyla gerektiği zaman belli riskler alınabilmesi gözlenmektedir.

Gelecekte çağımız ne kadar değişirse değişsin, hangi adımları atarsa atsın gelişime dair en başarılı olacak birey ya da kurumlar bilgiye en kolay yollardan ve en hızlı biçimde ulaşanlar olacaktır. Bilgiye ulaşmak ve teknolojik ilerlemeler bu kadar hızlı iken, hız kazanmak için tek çözüm yolu öğrenmeye ihtiyaç duyulan şeyi belirlemek ve gerektiğinde hızlıca, gerektiğinde pratik ve etki düzeyi yüksek olacak şekilde ulaşp öğrenmeyi başarabilmek ve bir an önce hayata geçirmek ve deneyimlemektir (Braham, 1998). Sıradan bir örgüt ile başarılı bir örgütü birbirinden ayıran da öğrenme hızları ve kapasiteleridir. Girişimci insanlar ya da kurumlar da hız ve öğrenme isteği en üst düzeydedir bu da girişimci bireylere sahip örgütleri daha geliştirilebilir, yeniliklere ayak uydurabilir bir noktaya kısa sürede taşıyabilmenin kapısını açmaktadır.

Örgüt içinde girişimciliği benimsemiş bir örgütün çalışanlarının yenilikçi bireyler olması, gelecek odaklı düşünürken örgütsel değer ve normlara bağlı kalarak fikir üretmesi ve bunu da kişisel bağlılık ve sorumluluk olarak benimsemiş olması beklenmektedir. Hatta girişimcilik adına aktif bir örgüt kültürü oluşturulması ve çıkan krizlerin ya da oluşabilecek her türlü problemin bir fırsata çevrilmesine odaklanmış bir yapıya sahip örgüt kültürü olması beklenmektedir (Morris, Kuratko, 2002). Örgütteki tüm bireyler herhangi bir girişimcilik

faaliyetine karşı dirençli olmak yerine faaliyetin örgüt yararına olabileceğini düşünerek tüm avantaj ve dezavantajları ile durumu değerlendirmelidir.

Bugünün örgütlerinde başarının temeli olan öğrenme hem iç hem dış öğrenme yoluyla zenginleştirilmelidir. Öğrenme yolunda tam da öğrenen örgüt olabilmek için, tecrübelerini aktif bir şekilde yansıtabilen, deneyimlerinden yola çıkarak ürettiği teorileri yeniden şekillendirebilen ve bunu çalışma arkadaşlarıyla paylaşarak sürekli istişare eden, kurumu geliştirmeye ve geliştirmeye katkıda bulunan kendi girişimlerini aktif kullanabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Serrat, 2017). Öğrenmenin sonucu olarak davranış değişikliği kesin olmak zorunda olmasa da belli bir değişim ya da davranış değişikliği beraberinde de yenilenmeyi ve gelişmeyi getirmektedir (Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2002). Bu nedenle girişimcilik davranışı gösteren bireylerin çalıştığı kurumların girişimciliğe uygun bir örgüt ikliminde bulunmaları önemli bir örgütsel gereklilik gibi görünmektedir. Bu nedenle takım halinde çalışmayı destekleyen, bilgiyi örgütteki tüm paydaşlarla ve tüm yaşanan ve geçirilen zaman içerisinde paylaşan liderlik özelliği gösteren bireylerin olduğu öğrenen örgütler, örgüt içi girişimci davranış özelliklerinin ortaya çıkmasını kolaylaştıracaktır. Girişimcilik özelliği gösteren örgütler ile girişimcilik özelliği göstermeyen örgütler arasında nasıl farklılık varsa sıradan bir kurum çalışanı ile girişimci bir personel arasında da ciddi farklar bulunmaktadır.

Girişimci bir birey örgütte yapılacak faaliyetlerde ortalamanın üzerinde bir performans sergilemesi beklenmektedir. Zira ortalama altı çalışan bir kişinin örgütten yeterince destek alamadığını göz önünde bulundurursak örgütlerde yüksek motivasyonlu, girişimci bireyler ve yönetimin de çalışanların da desteğini alacaktır. Bu da daha motivasyonlu ve başarılı etkinliklere kapı açacaktır (Kuratko ve Goldsby, 2004). Girişimci çalışanı diğer çalışandan ayıran en büyük özellik de onların değişimi yapacakları işte önceliğe almalarıdır. (Maranville, 1992). Girişimci olan bir personel yapılan hâlihazırdaki programlarda olamayanı öngörüp değişimin şart olduğunu düşünürken, girişimci olmayan bir çalışan zaten tüm etkinlik ya da faaliyetlerin mevcut şart içerisinde gerçekleşebileceğini iknadır ve o şartlar içerisinde herhangi bir problemi çözmeye yönelir (Basım, Şeşen ve Meydan 2009).

Girişimci özelliklere sahip insanlar, kendilerine, çevrelerine duyarlı olup, işten haz almak isterler. Bu bireylerin motivasyonlarını ve başarılarını yükselten şey içten haz almalarının yanında girişimci özellikler sergilemek olsa da örgütün de bunu desteklemesiyle girişimci davranış özellikleri pekişmektedir (Kuratko ve Goldsby, 2004; Basım ve Şeşen, 2008). Örgütlerin de girişimci davranışlar sergilemesi için girişimci özelliklere sahip bireylerle

beraber çalışması beklenen bir durumdur aynı şekilde girişimci özelliklere sahip insanların da girişimci davranışlara destek veren ve ortam hazırlayan kurumlarla iş birliği içerisinde çalışacak olmaları ve tercih etmeleri beklenir. Girişimci bir birey risk alabildiği için, örgüt içerisinde bir sıkıntı oluştursa da cezalandırılmayacağını bilerek bir işe koyulur. Mevcut olan problemleri çözerken çeşitli riskler alındığında bu riskleri paylaşabildiği, fikirlerini özgürce sunduğu bir ortam olmalıdır. Ayrıca bilginin yayılmasında da farklı yapılar kurulmalı, birçok iletişim ağı da aktif olmalıdır (Saraçoğlu ve Duran, 2009). Böylece farklı fikirlerin desteklendiği bir ortamda daha hızlı kararlar alıp, daha bağımsız paylaşımlar yapma imkânı bulurlar. Bu da hem risk alma hem özgürce girişimci bir fikrini sunma ya da paylaşabilme noktasında kişi ya da kişilere girişimcilik özelliklerini destekleyici bir ortam sunmaya yardımcı olacaktır.

Literatüre bakıldığında, Elçi (2011), Yetim (2002) çalışmalarında eğitim seviyesi ne kadar artarsa bireylerde farklı ve özgün fikirleri üretebilme becerisi ve girişimcilik düzeyleri ile becerilerinin ne denli farklılaştığını ortaya çıkarmıştır (Konokman ve Yelken, 2014). Araştırma verilerine bakıldığında olumlu artış ya da pozitif ilişkisi olması beklenen bir durumda olumsuz sonuç alınması eğitim sisteminin başarısızlığını göstermektedir. Daha iyi eğitim almış ve eğitim süresi artmış bir bireyde inovasyon becerisi düşerse bunun sebebi eğitim sisteminde bu becerilerin gelişmesine dair kullanım alanı bulunamamasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Ve bu durumun sosyal öğrenmeyle gerçekleştiği söylenebilir (Köybaşı ve Dönmez, 2017). Bu bağlamda bakacak olursa örgüt yaşamında girişimcilikten söz edebilmek için tüm paydaşları katabilmek için sürece öncü insanlara ihtiyaç vardır. Girişimcilik takım çalışmasıyla kurumu da daha iyi noktalara ulaştıracaktır. Yaratıcılığa ve yeniliğe açık bir insan böyle bir mekânsal ortama sahip olmadığında kendini ifade edemeyebilir. Bu tarz yeniliklerle de bireylerin girişimci davranışlarını destekleyici olacaktır.

2.2.6.1.Girişimcilikte Yönetici Davranışı

Girişimcilik açısından değerlendirecek, okullarda belli kural ve sistemden ibaret ilerlemek sorumluluğundan dolayı yüksek derecede risk taşıyan karar ve uygulamalara kapı açan ortamlar olamayacağı gibi yeniliğe açık bir işleyiş, uygun ortam ya da hizmetin sunulması beklenemez. Bu tarz örgütlerde kamu yararına dahi olsa örgütün yazılı olan ya da olmayan

kurallarının dışına çıkmaları pek de mümkün değildir (Öztürk, 2012). Bu noktada kurum yöneticilerinin bakış açısı ve vizyonu çok önemli bir değere sahiptir. Yöneticilerin toplumun ihtiyaçlarını karşılama yolunda ihtiyaçlarını nasıl belirleyeceğine ve oluşan problemlere nasıl çözüm bulabileceğine dair uygun çözüm önerileri sunmada ön plana çıkan toplumsal düzeyde enerji ve yaratıcılığın kapsadığı bir süreçtir (Edwards, Jones, Lawton ve Llewellyn, 2002). Bu yüzden girişimci yöneticiler sürekli fırsatlara odaklanmış bireylerdir. Önlerine çıkan kurumun yararına olan her fırsatı yakalarlar, toplumun ihtiyaçlarını yakalama noktasında sosyal çevresine ve okul çevresine sürekli kulağı açık ve gördüğü her fırsatı değerlendirmeye alacak kişiliklere sahiptirler. Girişimci yöneticiler sürekli fırsatlara odaklanmaktadır. Dolayısıyla her fırsat değerlendirme sürecinde bazı riskleri göz önünde bulundurmaları gerekebilir. Üzerinde belki de saatlerce, günlerce çalıştığı bir planın stratejisini değiştirmek zorunda kalabilirler. Fakat buna rağmen kurum yararına olabilecek her fırsatı değerlendirirler.

Öğrenen, bağımsız, yeniliğe açık, yaratıcı bireyler yetiştirmeyi hedef almış bir kurum yöneticisi bunun otorite, hiyerarşi ya da güç kurmak ile olamayacağını bilir. Rutin sorumluluklarının dışında okulu olduğu durumdan daha farklı noktalara taşımak isteyen ve bunun için her zaman fırsat kollayan bir yönetici ancak girişimci bir lider özelliği sergileyebilir. Okulun yararına olan ve her fikri değerlendirmeye alabilen bir yönetici eğitimsel girişimciliği sürdürebilir. Bayrak ve Terzi (2004) çalışmasında eğitimsel girişim sürecini, onaylama, hazırlama, uygulama ve geliştirme aşamalarında oluştuğunu söylemektedir. Ve bu görevi gösterirken tek başına değil çalışanları ile paylaşması ile paylaşımsal liderlik özelliği göstermesi beklendiğinden bahsetmektedir. Önce okulun durumunu süzgeçten geçirir, gereken adımları tasarlar ve taslak oluşturur ve tüm fikirleri girişimlere dönüştürecek planlamalar yapar. Okul yöneticilerinin girişimcilikleri diğer kamu ve özel sektörlere göre daha çok sosyal alanlarda görülmektedir. Bu girişimler için kişiler, kurumlar ya da iç ve dış kaynak olarak ne gerekiyorsa hazırlıklar yapar. Eğitim içerikli projelere dahil olan ve yakından takip eden yöneticilerin eğitim örgütlerindeki yeniliğin ve dinamiğin de önünü sürekli açmaya teşvik etmektedir.

Öğrenme, insanların kendi fikirlerinden farklı fikirlerin sunulduğu bir ortamda ortaya çıkmaktadır (Garvin vd., 2008). Bir bilgiye ya da fikre dair herhangi bir hataya düzeltme yapıldığında ya da fikirlerin karşılaştırılması esnasında hangi niyetlerle yola çıkıldığı hangi sonuçlar elde edildiği görüşüldüğünde öğrenmenin filizlendiğini görmekteyiz (Argyris, 1995). Bazı örgütlerde yöneticiler karar alırken ya da onları hayata geçirirken daha esnek

davranıp tüm süreci çalışanlarına bırakabilirken bazı örgütlerde de bu durumun tam tersi tüm karar ve faaliyetlerin hiyerarşik bir düzene göre işleyişi bozmadan ilerlemesini beklenmesi söz konusudur. Kendini de kurumu da geliştirerek süreç içerisinde değişmesi gereken bir durum olduğunda ekleme ya da çıkarmalar yaparak sürece yön verir, adeta bir yol haritası çıkarmada en büyük desteğin sahibi konumundadır (Köybaşı, Dönmez, 2017). Yani girişimci yönetici, örgütteki eğitimin verimliliğini artıracak en önemli aktörlerden biridir.

Yöneticilerin girişimci olması, değişen her koşulda, her bilgiyi okulun yararına fırsata çevirebilmesi, eğitim örgütlerinde olan her türlü değişikliğe uyum sağlayabilmesi örgütü girişimcilik bağlamında bir üst düzeye taşımayı kolaylaştıracaktır. Aydın'a (2010) göre sürekli geliştirilen eğitim programları üzerine anlayış geliştirilmesi bir eğitim programlarına dinamik bir nitelik kazandırır. Bu bağlamda okuldaki yöneticisi ya da lider bu değişimin gerekliliğinin istendiğini sürekli olarak kanıtlamak ve yapıcı bir değişime ihtiyaç duyulduğunu göstermek durumundadır. Bu durum okulu geliştirme sürecinde yöneticinin rolünün çok mühim ve önemli olduğunu da gösterir niteliktedir. Örgütün hedeflerini gerçekleştirmek için çalışanları esnek bırakan yöneticiler, personelin görevlerinin ve sahip oldukları sorumlulukları yerine getirmede, karar almada, herhangi bir fikir öne sürmede, onu geliştirmede ve uygulamada çalışanı daha geniş yetkilerle donatıp bu özgür alanı ona sunmaktadır (Lumpkin ve Dess, 2001). Handdy (1995)'te çalışmasında yöneticilerin ya da liderlerin örgüt adına bir şeyler yaparken kişilerin korku duygusunu ortadan kaldırmak için bazı şeylere kapı açtığını ve hatta başarısızlıkların bir öğrenme fırsatı olduğunun düşünülmesi gerektiğini savunmuştur. Bu durumun gelecekte de karşılaşılabilecek sorunlara çözüm önerisi getirebileceğini dile getirmiştir. Bu yüzden başarısızlıkları da deneyimlemenin daha yapıcı ve olumlu sonuçları olduğuna dair genel bir kanı oluşmasını değerli bulmuştur. Öğrenen örgütlerde liderlerin ya da yöneticilerin bir vizyon inşa etmek için, girişimin her düzeyinde aktif olmayı, katılımı teşvik etmeyi amaçladığı bir gerçektir (Genç, Nurullah 2007a).

2.2.6.2.Girişimcilikte Öğretmen Davranışı

Girişimci olan kurumlarla girişimci olmayan kurumlar arasında nasıl fark oluyorsa girişimci bir öğretmen ile girişimci olmayan bir öğretmen arasında da gözlenebilir birçok fark vardır. Bir girişimci öğretmenin en baştan ortalamanın üzerinde bir öğretmen olması gerekmektedir.

Zira yapmak istediği herhangi bir yenilikçi fikri ya da isteği olduğunda örgüt içinde, okul içinde bu fikrin kabul görmesi mümkün olmaz. Kurum içerisinde yetersiz performans sergilediği düşünülen birinin beğeni alması beklenmez. Beğenilen ve motivasyonu yüksek kişilerin ise girişimci davranışlarda bulunma hali daha yüksektir. Performansı kötü bir çalışanın yapmayı planladığı bir iş destek almaz. Yüksek motivasyonlu ve başarılı çalışanlar girişimci davranışlarda bulunur (Basım vd., 2009). Böylece örgüt içerisinde insanları etkileme gücü de daha yüksek olur. Kendisinin yapabileceğini dair inancı ve sonuçlara katlanılabilirliğini ya da aldığı riskleri kabul etmesinin yansıması insanların da girişimci bireyin bunu başarabileceğine inancı tamdır. Bu yüzden girişimci bir öğretmen yüksek motivasyonlu ve yaptığı çalışmalarla genelde başarılı olmuş bir insandır. Bunun yanında girişimci olan bir çalışanı girişimci olmayan diğer çalışanlara göre ön planda tutan sebeplerden biri de değişimi ön planda tutmalarıdır (Maranvillle, 1992). Kamu kurumları genelde sıradan ve değişime açık olmayan kurumlar olduğundan değişim bir yenilikçi fikrin ortaya atılmasında en temel etkileme özelliklerinden biridir. Girişimci öğretmen de mevcut uygulamalarla sistemin yürümeyeceğini bilerek adım atmaktadır. Sıradan bir öğretmen ise mevcut programlarla sistemin yürümesini yeterli bulmakta varsa da bir problem mevcut şartlar içerisinde makul çözümler aramaktadır. Girişimci insanların sahip olduğu özellikler literatürde tarandığında en fazla yenilikçilik özelliği için ortak paydada buluşulmuştur. Girişimci bir öğretmen mutlaka değişimi gözetmeli ve yeniliklere açık olmalıdır. Bu iki kavram birbiriyle örtüşmektedir. Yeni bir ürün ya da materyalden bahsedebilir, kurumun yararına yenilenmesi gereken fikirlerini sunup katkı sağlayabilir. Böylece yöneticilere ve diğer çalışanlara da katkı sağlanmış olacaktır. Girişimci insanların kişilik özelliklerinden risk alma ve fırsatlara odaklanma da beraber değerlendirilebilecek özelliklerdir. Girişimci öğretmenler sürekli fırsatlara odaklanmaktadır. Bunlar beraberinde bazı riskleri de getirebilir çünkü sonuçta her girişim başarıyla sonuçlanmamaktadır. Okullarda da yetki ve sorumluluk da kısıtlayıcı olurken gerçekleşmesi beklenen olayları hayata geçirmek de kolay olmayacaktır. Girişimci yöneticilerle buluşan girişimci öğretmenler için okul, bulunmaz bir eğitim öğretim ortamı olacaktır. Öğretmeni fikirlerinde daha özgür bırakan bir okul ortamında öğretmen daha girişimci davranışlarda bulunmakla beraber özgür ve esnek olabilecektir.

2.3.Öğrenen Örgüt ve Girişimcilik Arasındaki İlişki

Hayatın vazgeçilmezi haline gelen okulların öğrenen örgüt özelliği gösteren kurumlar olması bu anlamda girişimci davranış özelliği gösteren çalışanlara ortam hazırlaması ve böyle eğitimcilerle sahip olması, insanları hem destekleyecek hem de girişimci davranış özelliği gösteren öğrenciler yetiştirmeye güzel bir temel oluşturacaktır. Çünkü öğrenen örgütler tüm fikirlerin paylaşıldığı, değerlendirildiği ve beraber geliştirildiği bir öğrenme ortamı sunar. Ve girişimci davranış özellikleri gösteren bireyler için esnek ve gelişime açık bir ortam oluşturur. Yıllar geçse de örgütler için girişimci en ufak bir katkının ne denli önemli olduğunu görmekteyiz. Örgütlerin girişimci olabilmeleri için ileri görüşlülükten uzak ve sadece emirlerin yerine getirildiği kurumlar olmaktan çıkması gerekmektedir (Morrison, 1998).

Yıllar geçtikçe öğrenen örgütlerin oluşturulması kültürel değerleri de etkileyen bir sürece dönüşmüş hatta bir bakıma kültürün yönetimi üzerine bir girişimdir (Yıldız, 2011). Bu dönüşümün hayata geçmesi için de başarıyı takdir etmek, bilgiye değer vermek, çevrenin çok zengin bir öğrenme kaynağı olduğunu göz önünde bulundurmak ve harika kültürel bir fırsat olduğunu düşünmek gerekmektedir (Davies ve Nutley, 2000). Böylesine bir öğrenme ortamındaki girişimci özellikler gösteren öğretmen ve yöneticilerle bezenmiş eğitim örgütünün oluşturacağı destekleyici bir ortamda şekillenen her çaba kesinlikle yaşama dair yenileyici ve geliştirici içerikler sunacaktır. Girişimci bireyler yeniliklere açık ortamlar bekler, kuralların dışında çıkabileceği ya da her an risk alabilecekleri bir durumla karşılaşabilirler dolayısıyla öğrenen örgütlerde tüm çalışanlar gerek yöneticisiyle gerek çalışanlarıyla durumu kendi içinde değerlendirebilir, takım halinde olabilir, en ufak bir fikri bile önemser bununla ilgili en kısa sürede argüman geliştirebilirler. Bu iç içe birleşik ve bütünleşik ortamda muazzam sonuçlar alınabilir. Öğrenen örgütlerde her bireyin fikri önemlidir ve değerlidir. Tüm oluşabilecek riskleriyle beraber, tüm koşul ve şartlara uygunluğu en kısa sürede değerlendirilip belli bir hiyerarşi beklemeye gerek olmaksızın işe koşulabilir. Bu da yeniliğe kısa sürede ayak uydurmayı desteklemekten öte geçip uyumu kolaylaştırır. Dolayısıyla girişimci bireylerin davranışları ve öğrenen örgütlerin dinamik yapısı tamamen örtüşmektedir.

2.4.İlgili Araştırmalar

2.4.1.Öğrenen Örgüt ile İlgili Araştırmalar

Öğrenen örgüt kavramı literatürde incelendiğinde genelde üretim sektörü ağırlıklı çalışmalara yer verilmiştir. Endüstri sektörü, otelcilik, sanayi sektörü, kendi özelinde faaliyette olan şirketler ya da işletmeler ve bunların öğrenen örgüt boyutları ya da farklı kavramlar ile ilişkileri yansın şirketlerin performanslarını artırmaya yönelik çalışmalarla öğrenen örgüt bağlamının ilişkisinin incelendiğini görebiliriz.

Sağlam (2020) çalışmasında entelektüel sermaye ve örgüt anlayışı, girişimcilik yönelimiyle örgütsel ustalık ve bunların öğrenen örgüt anlayışına etkisiyle ilgili yaptığı araştırmasında üretim ve hizmet sektörlerini incelemiştir ve örgütsel ustalığın girişimcilik yönelimi üzerine etkisi olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmayı hizmet ve üretim sektörü yöneticileriyle gerçekleştirmiş. Katılımcı olarak 324 kişi üretim sektöründe 378 kişi de hizmet sektöründen olup, çalışma sonucunda, ölçek alt boyutlarından her iki sektör adına da değerlendirildiğinde takım halinde öğrenme, araştırmacı ve yararlanıcı ustalık ve bunun yansın birçok alt boyutun etkisini bulmuştur. Bunların içerisinde yaratıcılık ve risk alma faktörleri de vardır. En önemlileri de güçlendirilmiş bir çalışanın diğer çalışanlar ve örgüte katkısının ne denli önemli olduğunu vurgulamıştır. Hem üretim hem de hizmet sektörü için, öğrenen örgüt anlayışının örgütsel ustalık düzeyi üzerine kısmi düzeyde bir aracı rolü olduğunu görmüştür.

Safia (2020) çalışmasında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin dönüşümcü liderlik özellikleriyle iş tatmini algılarıyla beraber okulların öğrenen örgüt olması arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak istemiştir. Bu çalışmada “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği”, “Öğrenen Okul Ölçeği” ve “İş Tatmini Ölçeği” ölçeklerini kullanmıştır. Sonuçlara göre ise, öğretmenlerin sadece kıdem değişkeniyle bir farklılık olduğunu, başka değişkenlerde farklılık oluşmadığını görmüştür. Üç ölçekte e algıları yüksek bulup pozitif bir ilişki olduğunun sonucuna ulaşmıştır. Bağımsız değişkenin yordama gücünün de pozitif yönde orta düzeyde bir yordama gücü olduğunu görmüştür.

Tetik (2021) çalışmasında Manisa ilinin Salihli ilçesinde liselerde görevli olan öğretmenlerin algılarının öğrenen örgüt ve bireysel yaratıcılıkla ilişkisinin ve bireysel yaratıcılığa öğrenen örgütün etkisi olup olmadığını incelemek istemiştir. Bazı hipotezler geliştirip regresyon

analizi, korelasyon analizi aracılığıyla test etmiştir. Bulgulara göre de yaratıcılığın öğrenen örgüte önemli bir katkısı olduğunu bulmakla beraber pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Konyalılar (2022) çalışmasında havayolu işletmelerinde çalışan insanların öğrenen örgüt algısının motivasyonlarına etkisi olup olmadığı araştırmak istemiştir. Bunun için İstanbul’da hava yollarında çalışan 459 personelle araştırmasını yapmıştır ve araştırma sonuçlarına göre havayolu şirketleri yönetiminde öğrenen örgüt algısının kullanılmasının personellerinin motivasyonlarına katkısının olumlu olduğu sonucuna varmıştır.

Bozkurt ve Taşdemir (2022) çalışmasında ilkokullarda görevli okul müdürleriyle yaptığı araştırmada öğrenen örgüt algılarıyla öğretimsel liderliğin ilişkisi olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Gaziantep’te Şahinbey ilçesinde yürüttüğü çalışmada 428 ilkokul öğretmenleriyle yapmış “Öğretim Liderliği Davranış Ölçeği” ve “Öğrenen Örgüt Ölçeği” ile veri toplamış ve değerlendirmiştir. Bulgulara göre pozitif yönlü yüksek bir ilişki bulmakla beraber yapısal eşitlik modeli analizi sonucuna göre öğretimsel liderliğin yordama gücünün de öğrenen örgüt düzeyi üzerinde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Demirci (2022) çalışmasını 2020-2021 İstanbul Bakırköy’de görev yapan öğretmenlerle “Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği”, “Okul Kültürü Ölçeği” ve “Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Ölçeği” anketlerini kullanarak yürütmüştür. Öğretmenlerin okullarında öğrenen örgüt algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel yenilikçilik ile öğretmenlerin deneyimi açık olma düzeyleri arasında tüm boyutlarıyla pozitif ilişki bulunmuştur.

Ayoğlu (2023) çalışmasında entelektüel sermayelerin firmalarda ne derece etkili olup olmadığını bilgi yönetimi ile öğrenen örgüt etkileşimini araştırmıştır. 2021-2022 öğretim döneminde gerçekleşen çalışmayı 511 otomotiv sektörü çalışanıyla gerçekleştirmiştir. “Öğrenen Örgüt Ölçeği”, “Bilgi Yönetim Ölçeği” ve “Entelektüel Sermaye Ölçeği” kullanmıştır. Yapılan analizler sonunda da entelektüel sermayenin bilgi yönetimine ve öğrenen örgüte etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

İncir (2023) araştırmasında çalışma grubuna katılan kişilerle demografik özelliklerinin öğrenen örgüt algısı ve örgütsel yaratıcılık düzeylerinin ilişkili olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Katılımcılara “Öğrenen Örgüt Algı Ölçeği” ve “Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği” uygulamıştır. Spor yapan ya da yapmayan kişilerin öğrenen örgüt algılarının çok fark etmediği gözlemlenmiştir. Öğrenen örgüt algısının kıdeme göre, yaşa göre ya da eğitim durumuna göre çok değişiklik göstermediği sadece 20-25 yaş aralığının takım halinde

çalışmaya daha yakın olduğunun tespit edildiği söylenmiştir. Genel olarak öğrenen örgütün algı düzeylerinin güçlü olduğu ve örgütsel yaratıcılıkla pozitif yönlü anlamlı ilişkisi olduğu gözlemlenmiştir.

Şahin (2023), Eskişehir’de lise öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin okullarını öğrenen örgüt olarak algılayıp algılamadıkları ve 21.yüzyıl becerilerini ne düzeyde kullanıp kullanamadıkları arasındaki ilişkiyi anlamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. 2022-2023 yılında çalıştığı bu 402 öğretmene “21. Yüzyıl Becerileri Kullanım Ölçeği” ve “Öğrenen Okul Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullandırmıştır. Araştırma sonucunda da 21.yüzyıl kullanım becerileriyle okulların öğrenen örgüt algı düzeyleri arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Yılmaz (2024) yaptığı çalışmada örgütsel çeviklik ile öğrenen örgüt etkileşimde örgütsel adaletin aracı rolü olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Bankacılık sektöründen kolayda örnekleme yoluyla oluşturulan 380 katılımcı ile gerçekleştirilen ankete verilen yanıtlara göre, öğrenen örgüt ile örgütsel çeviklik ve örgütsel adalet arasında güçlü bir ilişki olduğunu saptamış olup öğrenen örgüt algısında örgütsel adaletin aracı rolü olduğunu analizler sonucu ortaya çıkarmıştır. Analizde cinsiyet kıdem ve yaş gibi demografik bilgiler de anlamlı farklar görülmüştür.

Siga (2024) araştırmasında İstanbul’da farklı sektörlerde çalışanlar insanların katılımıyla yaptığı araştırmanın liderlik ile öğrenen örgütün ilişkine bakarken toplumsal kültürün aracılık rolü olup olmadığını incelemek istemiştir. Araştırmanın bulgularına göre toplumsal kültürün bazı alt boyutları ile liderlik türlerini kıyaslama yoluna gitmiştir. Bu noktada belirsizlikten kaçınma dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik ve öğrenen örgüt arasındaki ilişkide toplumun etkisini gösterdiğini söylemektedir.

Şeker (2024) çalışmasında örgüt performansına değişime direnç göstermenin etkisi olup olmadığını araştırırken dönüşümcü liderliğin de aracı rolü olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde ikisi özel biri kamu çalışanı olan 710 banka personeli ile yürüttüğü bu çalışmada değişime direnç örgüt performansına öğrenen örgüt ve dönüşümcü liderliğin etkisinin kısmi aracı olduğu, değişime direnç örgüt performansı ile ilişkisine düzenleyici rolü olmadığı tespit edilmiştir.

Limoncu ve Bektaş (2024) akademisyenlerin görev yaptıkları kurumlarda öğrenen örgüt kültürünün ne düzeyde olduğunu işin anlamı ve işe tutkunluğuna etkisini incelemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. 215 gönüllü katılımcıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğrenen

Örgüt Ölçeği” ve “İşin Anlamı Ölçeği” ni uygulamıştır. Yapılan analizler sonucu katılımcıların öğrenen örgüt kültürüne yönelik algıları işe tutkunluk ve işin anlamı arasında güçlü ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Ve bu durumun öğrenen örgüt algılarını olumlu yönde etkilediği de ortaya çıkmıştır.

Ayhan (2024) araştırmasında akademisyenlerin Spor Bilimleri Fakültelerinde öğrenen örgüt ve kapsayıcı liderliklerinin ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. 335 akademisyenle yapılan çalışmada “Kapsayıcı Liderlik Ölçeği” ve “Öğrenen Örgüt Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrenen örgütün idari görevleri, yaşları, çalıştıkları süreler ve gelir algılarıyla bir ilişki olduğu fakat cinsiyet ve unvan gibi demografik özelliklerle ilişkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

2.4.2.Girişimcilik ile ilgili Araştırmalar

Alan (2017) çalışmasında, “Girişimci Üniversite” kavramını ve modellerini ele alırken yerli ve yabancı literatürde bulunan girişimci üniversitelere bakılarak bir kavram tarihçesi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma iki bölümden oluşmuştur. Akademisyenlere yapılan görüşmeler sonucunda hem girişimci üniversite modelleri ortaya çıkarılmış hem de girişimci üniversite eleştirileri ile aralarındaki eleştirilere bakılmak üzere sorular yöneltilmiş ve tutumları ölçülmeye çalışılmıştır. Buradan çıkan sonuçlarla 56 soruluk bir anket geliştirilmiştir. 393 akademisyenle yürütülen bu çalışmanın ikinci bölümünde non-parametrik testler yapılmış bunun yanı sıra yapılan frekans analizleriyle hem birinci hem de ikinci kısımda birbirini destekleyici görüşler ortaya çıkmış ve genel tutum olarak girişimci üniversite olması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Tarhan (2019) çalışmasında Bolu ilinde görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin girişimci özelliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin girişimci özellikler taşımasının nasıl bir anlam taşıdığı, bu özelliklerinin neler olabileceği, okul yöneticilerinde girişimci özellikler olduğunda nasıl olumlu ya da olumsuz özellikler taşıyabileceği, bu özelliklere bağlı olarak yöneticilere, ailelere, öğrenci ve öğretmenleri ve hatta toplumu göz önüne alan çalışmalar yapıp yapılmadığı, girişim faaliyetleri sürecince hangi engellerle karşılaşabileceklerine yönelik konular ele alınmıştır. Araştırmada maksimum çeşitlilik tekniğiyle belirlenmiş öğretmen ve yöneticilerden oluşan gruba yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Sonuç olarak da okul yöneticilerinin girişimci

özelliklerinde kişisel özelliklerinin önemli olduğu bu kişisel özelliklerin yenilikçi olması, risk alabilmesi, proje yapabilir olması gibi özellikler olup okula ciddi katkı sağladığı tespit edilmiş olup, olumsuz özelliklerin çok fazla olmaması, bunların mevzuat ve yönetmelik sorunlarından dolayı istediğini yapamayan okul yöneticilerin motivasyonlarının olumsuz izlenimler bırakması, kendi kibirli ya da hırslı oluşlarının kişisel anlamda onları olumsuz etkileyebileceği gibi durumlarla sınırlayıcı olduğu görülmüştür.

Özbilen (2019) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada girişimcilik ve sermaye düzeylerini ölçmek isterken bunu Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeği ile Üniversite Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sermaye Ölçeği kullanmıştır. Bulgulara bakıldığında, girişimcilik ve sosyal sermaye düzeylerinin ortalama değerden daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduğu bölümlere göre değişkenlik göstermese de cinsiyete bağlı farklar çıkmıştır. Aynı zamanda bağlı oldukları öğrenci topluluklarıyla da sınıf düzeylerinin de farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir. Analizler sonucunda da sosyal sermayenin de girişimciliğin güçlü bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Kiliç (2020) çalışmasında KOSGEB aracılığıyla yapılan eğitimlerin girişimci adaylara etkisini ortaya koymayı temel amaç olarak edinmiştir. Bu eğitimlerin öncesinde ya da sonrasında bazı demografik özelliklere göre girişimcilik eğilimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek istemiştir. Ve eğitimden sonra da memnuniyet değerlendirmesi yapmıştır. Sonuç olarak demografik özelliklere bakıldığında girişimcilik algısının anlamlı farklılıklar sergilediği görülmüş olup girişimci adayların farkındalıklarının daha güçlü olduğu görülmüştür. Aldıkları girişimcilik eğitime bağlı olarak girişimcilik eğilimlerinin de arttığı görülmüştür. Eğitimlerle adaylar desteklenerek, destekleri ile yapılacak yenilik ve güncellemeler de adaylar üzerinde girişimcilik eğiliminin artırılmasına katkı sağladığını belirtilmiştir.

Bakır (2020) çalışmasında Nizip ilçesinde lise eğitimine devam etmekte olan öğrencilere girişimcilik eğilimlerini bazı değişkenlere bağlı olarak araştırmak istemiştir. İlçedeki farklı liselerde okuyan öğrencilerin katıldığı bu araştırmanın sonuçlarına göre girişimcilik eğitimi girişimcilik eğilimini güçlü ve pozitif etkilemiştir. Öğrencilerin sosyal değer algıları yanında davranışlarını kontrol etme becerileri ya da kişisel tutumlarının girişimciliğe katkısını ve eğitimin etkisinin önemli olduğunu ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Sürekli değişen ve yenilenen dünyada Z kuşağı için özellikle müfredata da girişimcilik derslerinin koyulmasının önemini vurgulayan bir çalışma yapmıştır.

Kubba İskân ve Karacaoğlu (2021) girişimcilik eğiliminin girişimsel hazır bulunuşluk üzerindeki etkisini ve bu etkide girişimcilik eğitiminin düzenleyici rolünü belirlemek adına bir çalışma yapmıştır. Aksaray ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde girişimcilik eğitimi almış 365 öğrenci üzerinde yaptığı online ve yüz yüze anket tekniğiyle topladığı verilere göre; katılımcıların girişimcilik eğilimlerinin girişimsel hazır bulunuşlukları özelinde büyük ve pozitif anlamda bir etkisinin olduğu girişimcilik eğitiminin düzenleyici rol oynadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda girişimcilik eğiliminin girişimsel hazır bulunuşluk boyutlarında etkilenmeyen alt boyutu öğrenme yönelimi iken, iş tutkusu ile algılanan çekiciliğin olumsuz yönde etkilendiği ortaya konulmuştur.

Akkaya (2021) eğitim örgütleri özelinde girişimci liderlik ile bir çerçeve oluşturmayı amaçladığı bu çalışmada öğretmen girişimciliği ile ilişki olup olmadığını incelemek istemiştir. Çalışmada “Girişimci Liderlik Ölçeği”, “Türkçe ’ye uyarlaması yapılan Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği” ve Pozitif Psikolojik Sermaye ölçeği kullanarak veri toplamıştır. Sonuçlara göre çoğu zaman okul müdürlerinin girişimci liderlik özellikleri gösterdiğinin sonucuna ulaşmış olmakla beraber boyutlar arasında ise en fazla stratejik düşünme boyutu algılanmıştır. Bunun yanında bu okul müdürlerinin yaratıcılık özelliklerini teşvik etmesi yönünden gösterdiği önemi okula birçok yerden sağladığı kaynaklardan anladıklarını da göstermiştir. Böylece hem kişisel girişimcilik yolculuklarını desteklediğini hem de sürekli olarak yenilik yapma çabası içinde olduklarını, karşılarına çıkan problemlere yaratıcı çözümler üretebildiklerini ve sınırlı kaynaklarına rağmen olabildiğince yaratıcı davrandıklarını göstermişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmanın da etki alanının olumlu yönde olduğu sonucuna varılmıştır.

Nalbantoğlu (2022) çalışmasında İzmir’de bulunan üniversitelerde çalışan 105 akademisyenin akademik öz yeterliliklerinin akademik girişimcilik niyetlerine etkisini ölçmek istemiş ve 23 akademisyenle açık uçlu sorular yoluyla görüşmeler yaparak akademik girişimcilik arayüzlerinin avantaj ve dezavantajlarını değerlendirmiştir. Araştırmada hem nitel hem de nicel araştırma verileri kullanılmış ve akademik girişimciliğin geliştirilmesine katkıda bulunulmuştur. Ve akademik girişimcilik faaliyetlerini kolaylaştırmak amacıyla oluşturulan sanayilerle üniversitelerin beraber çalışmalarını desteklemek için kurulan mekanizmalarını değerlendirmiştir. Bu çalışmada akademisyenlerin akademik alandaki öz yetkinlik ve akademik girişimcilik niyeti ilişkisini gösteren örnek çalışmalardan biri olduğu düşünülmektedir.

Aktar ve Doğan (2023) araştırmasında cinsiyete bağlı olarak girişimcilik eğilimi, motivasyonu ve özellikleriyle ilişkisi olup olmadığını ortaya koymak istemiştir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmada erkeklerin kadınlara göre çalışma motivasyonları daha yüksek ve toplumsal ve ekonomik açıdan girişimcilik eğilimleri de kadınlara göre güçlü olduğu görülmüştür. Aynı zamanda girişimci davranış özelliklerinden olan risk alma davranışı da erkeklerde kadınlara göre daha kuvvetli olurken belirsizliğe karşı toleranslarının da daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada kadınların kontrol odaklarının erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Atasoy ve Metin (2023) çalışmasında ülkemizdeki girişimcilik çerçevesini inceleyerek üniversitelerde bu kavramın ders olarak işlenmesi ve müfredata koyulması üzerine bir doküman analizi yapmıştır. İktisadi ve İdari Bilimler alanındaki bölümlerin müfredatlarını tarayarak girişimcilik derslerinin genellikle seçmeli ders olarak verildiğini, zorunlu ders sayısının az olduğunu, bazı üniversite veya mevcut bölümlerde ise müfredatta bile dersin olmayışına dikkat çekmiştir.

Sezgin (2023) çalışmasında ülkemizde girişimciliği tasarım alanında uygulanmasına bağlı olarak Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi aracılığıyla “Tasarım Teknokenti” modelini önermektedir. Tasarım ve girişimciliğin ortak paydada buluşmasını sağlayıp incelemeler yaparak Türkiye’nin girişimcilik ekosistemine katkısı olmasını hedeflemiştir. Tasarım girişimciliği kavramının da duyulmasını ve yayılmasını amaçlamıştır. Bu çalışmada mevcut tasarım girişimcileriyle saha çalışmaları yaparak röportajlar ile bilgiler toplanmıştır. Bir Teknokent içerisinde yer alacak olan tasarım girişimcisinin tüm ihtiyaçlarının belirlenmesi, nasıl bir eğitim alması gerektiği ve proje geliştirmek için nelere ihtiyacı olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Tansel (2024) çalışmasında girişimcilik ile dijital teknolojiler arasındaki ilişkiye odaklanarak inovatif düşünceyle aracı bir rolü olup olmadığını araştırmak istemiştir. Üniversite öğrencileriyle yürütülen çalışmada inovatif düşüncenin aracı rolünün olduğunu ve internet tabanlı girişimcilik niyetini ve dijital teknolojilerle ilişkisini ortaya çıkarmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma için nicel araştırma yöntemlerinden de olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasında gerçekleşen değişimi belli sayısal değerlerle ortaya koyan ne derece değişiklik olduğunu gösteren bir modeldir. (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2005). Bu kapsamda bu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt profili ile girişimci öğretmen davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. Çalışmanın Evreni ve Örneklemi

Çalışmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılı Kocaeli ili Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Bu sayı son verilere göre 26032 kişiyi kapsamaktadır. Bu evrenden basit tesadüfî örneklem yoluyla alınan 463 öğretmen çalışmanın örneklemi oluşturmuştur. Örneklem büyüklüğü Yazıcıoğlu ve Erdoğan'ın (2004) belirttiği tabloya göre yapılması öngörülen %5 hata payı, %95 güven aralığında olması niyetiyle en az 398 kişi ile yürütülmesi öngörülmüştür. 2023 Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre evreni oluşturan 26032 öğretmen için 463 öğretmenin katılımı yeterli görülmüştür.

Tablo 1:

Sosyodemografik Bilgiler

Cinsiyet	n	%
Kadın	312	67,4
Erkek	151	32,6
Yaş		
21-30	47	10,2
31-40	248	53,6
41+	168	36,2

Eğitim Durumu		
Lisans	339	73,2
Lisansüstü	124	26,8
Kıdem		
0-5 Yıl	51	11
6-10 Yıl	98	21,2
11-15 Yıl	134	28,9
16-20 Yıl	77	16,6
20+	103	22,2
Kurum		
Okul Öncesi Eğitim Kurumu veya Anaokulu	42	9,1
İlkokul	91	19,7
Ortaokul	207	44,7
Lise	123	26,5
Kendinizi girişimci olarak tanımlar mısınız?		
Evet	266	57,5
Hayır	197	42,5
Okul yöneticinizin girişimci olduğunu düşünüyor musunuz?		
Evet	268	57,9
Hayır	195	42,1
Okul yöneticinizin sizi girişimci olmaya teşvik ettiğini düşünüyor musunuz?		
Evet	263	56,8
Hayır	200	43,2
Öğrencilerinizi girişimci olmaları yönünde teşvik ediyor musunuz?		
Evet	416	89,8
Hayır	47	10,2
Bugüne kadar herhangi bir projede görev aldınız mı?		
Evet	262	56,59
Hayır	201	43,42
Girişimci olma konusunda motivasyon kaynağınız nedir?		
İçsel motivasyon	194	41,90
Dışsal motivasyon	229	49,46
Motivasyon sahibi değil	40	8,64

Tablo 1’de katılımcıların sosyodemografik bilgileri incelenmiştir. Araştırmaya katılan 463 kişinin %67,4’ü kadın, %32,6’sı erkektir. Katılımcıların %53,6’sı 31-40 yaş arasında, %36,2’si 41 yaş ve üzerindedir. Eğitim durumlarına bakıldığında, %73,2’si lisans mezunu ve %26,8’i lisansüstü mezunudur. Kıdem açısından incelendiğinde, katılımcıların %28,9’u 11-15 yıl, %22,2’si 20 yıl ve üzeri, %21,2’si 6-10 yıl, %16,6’sı 16-20 yıl ve %11’i 0-5 yıl arasında deneyime sahiptir. Kurum türüne göre, %44,7’si ortaokulda, %26,5’i lisede, %19,7’si ilkokulda ve %9,1’i okul öncesi eğitim kurumunda veya anaokulunda çalışmaktadır. Katılımcıların %57,5’i kendilerini girişimci olarak tanımlarken, %57,9’u okul yöneticisinin girişimci olduğunu düşünmekte ve %56,8’i okul yöneticisinin kendilerini

girişimci olmaya teşvik ettiğini belirtmektedir. Ayrıca, katılımcıların %89,8'i öğrencilerini girişimci olmaları yönünde teşvik etmekte, %43,42'si herhangi bir projede yer almadığını, %56,59'u projelerde görev aldığını ifade etmektedir. Öğretmenler bu projelerden bazılarının Tübitak, Avrupa Birliği Projesi, e-twinning, Erasmus gibi projeler olduğunu belirtmektedirler. Girişimci olma konusunda motivasyon kaynağı %41,90'ı içsel motivasyondan, %49,46'sı ise dışsal kaynaklı olduğunu belirtmektedir. Burada öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda içsel ve dışsal motivasyon kaynakları sınıflandırılmıştır. Hiç motivasyon sahibi olmayanlar ayrı değerlendirilmiştir. Girişimci olma konusunda motivasyon kaynaklarına verdikleri yanıtları sınıflandırma yaparken “ben, kendim, ruhum, deneyimlerim, sadece kendi hayatım” gibi cevaplar veren katılımcılar içsel motivasyon sahibi olarak sınıflandırılırken, “arkadaşlarım, iş arkadaşlarım, uzmanlar, akademisyenler, sosyal çevrem” gibi cevaplar da dışsal motivasyon sahibi olarak sınıflandırılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmada konuya uygun olacak şekilde demografik bilgi formunun yanında Şahin, Çakır ve Öztürk (2014) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği” ile Akkaya ve Çetin (2022) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenirlik analizlerine bu bölümde yer verilmektedir.

3.3.1.Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği

Şahin, Çakır ve Öztürk (2014) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği” Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde görev yapan 404 öğretmene uygulanmıştır. Ek 1’de de görüleceği üzere ölçek 36 maddeden oluşmakta olup eylemler ve duyarlılıklar adlı iki bileşen içermektedir. 1-18 maddeler eylemler, 19-36 maddeler duyarlılıklar alt boyutlarını ele almaktadır. Beşli likert tipine sahip olan ölçek Asla (1), Nadiren (2), Bazen (3), Çoğunlukla (4), Her Zaman (5) şeklindedir. Ölçeğin alt boyutları puanlandırıldığında eylemler 6 puandan 30 puana kadar, duyarlılıklar da 6 puandan 30 puana kadar sonuçlar elde

edilebilir. Ölçeğin tüm maddeleri incelendiğinde en düşük 36, en yüksek ise 180 puan alınabilir. Verilerden elde edilen puanların yüksek olması durumunda öğretmenlerin öğrenen örgüt profili algı düzeyleri yüksek, verilerden elde edilen puanların düşük olması halinde ise öğretmenlerin öğrenen örgüt profili algı düzeylerinin düşük olarak kabul edilmektedir. Şahin, Çakır ve Öztürk (2014) Türkçe uyarlamasını yaptığı ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını .96, ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon değerini .85, ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısını .89 olarak bulmuştur. Bu ölçekte Cronbach Alpha değerine bakacak olursak mükemmel güvenirlik düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 2:

Öğrenen örgüt ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçları

Ölçeğin boyutu/alt boyutlar	Cronbach Alfa katsayısı
Öğrenen Örgüt ortalaması	0,87
Eylemler alt boyutu	0,87
Duyarlılıklar alt boyutu	0,88

Bu çalışmada Tablo 2 incelendiğinde Öğrenen Örgüt Profili Ölçeğinin Cronbach Alpha değeri 0.87, eylemler alt boyutu Cronbach Alpha değeri 0.87 ve duyarlılıklar alt boyutu Cronbach Alpha değeri ise 0.88 olduğu görülmektedir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 1'e ne kadar yakın olursa ölçek maddelerinin iç tutarlılıkları da o kadar büyük olur (George ve Marley, 2019). Sonuçlara bakıldığında ise, ölçek genelinde ve alt boyutlarında iyi derecede güvenirlik olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenirlik düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir.

3.3.2. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği

Akkaya ve Çetin (2022) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği” İstanbul ilinin Anadolu Yakasındaki devlet okullarında görev yapan 422 öğretmene uygulanmıştır. Ek 2’de de görüleceği üzere ölçek 13 maddeden oluşmakta olup fırsatları tanıma, inisiyatif alma, risk alma olarak üç bileşen içermektedir. 1-4 maddeler fırsatları tanıma, 5-9 maddeler inisiyatif alma, 10-13 maddeler risk alma alt boyutlarını ele almaktadır. Beşli likert tipine sahip olan ölçek hiçbir zaman (1), çok seyrek (2), ara sıra (3),

çoğu zaman (4), (her zaman (5) şeklindedir. Ölçeğin alt boyutları puanlandırıldığında fırsatları tanıma 6 puandan 30 puana kadar, inisiyatif alma 6 puandan 30 puana kadar, risk alma da 6 puandan 30 puana kadar sonuçlar elde edilebilir. Ölçeğin tüm maddeleri incelendiğinde en düşük 13, en yüksek ise 390 puan alınabilir. Verilerden elde edilen puanların yüksek olması durumunda öğretmenlerin girişimci öğretmen davranışları özellikleri yüksek, verilerden elde edilen puanların düşük olması halinde ise öğretmenlerin girişimci öğretmen davranışları özellikleri düşük olarak kabul edilmektedir. Akkaya ve Çetin (2022) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan bu ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .71 ile .86, McDonald Omega katsayısı .72 ile .86 ve Birleşik Güvenirlik (Cr) katsayısı .82 ile .89 arasında değer aldığı hesaplanmıştır. Madde analizinin belirlemesinde Madde-Test Korelasyonu ve Alt-Üst Grup Analizi kullanılmıştır. Bu analizlerin neticesinde ölçeğin her bir maddesinin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğe ilişkin gerçekleştirilen Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda elde edilen 3 faktörlü ve 13 maddeden oluşan yapı, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiş ve elde edilen sonuçların uyum indekslerini karşıladığı görülmüştür.

Tablo 3:

Girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçları

Ölçeğin boyutu/alt boyutlar	Cronbach Alfa Katsayısı
Girişimcilik ölçeği ortalaması	0,87
Fırsatları Tanıma	0,88
İnisiyatif Alma	0,88
Risk Alma	0,89

Bu çalışmada Tablo 3 incelendiğinde Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Cronbach Alpha değeri 0.87, fırsatları tanıma alt boyutu Cronbach Alpha değeri 0.88, inisiyatif alma alt boyutu 0,88 ve risk alma alt boyutu Cronbach Alpha değeri ise 0.89 olduğu görülmektedir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 1'e ne kadar yakınsa ölçek maddelerin iç tutarlılığı da o kadar büyüktür. Sonuçlara bakıldığında ölçek genelinde iyi, alt boyutlarda fırsatları tanıma, inisiyatif alma ve risk alma alt boyutlarında iyi güvenirlik değerlerine sahip olduğu söylenebilir (George ve Mallery, 2019). Bu durumda ölçeğin güvenirlik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Analizi

Toplanan verileri SPSS programı vasıtasıyla gerekli istatistiksel analizler ile girişler yapılarak sağlanmıştır.

Tablo 4a:

Öğrenen Örgüt Ölçeği Ölçeklerin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık, Basıklık

-Normallik dağılım testi sonuçları

	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenen Örgüt ortalaması	3,75	0,89	-0,86	-0,69
Eylemler alt boyutu	3,72	0,87	-0,79	0,61
Duyarlılıklar alt boyutu	3,77	0,94	-0,88	0,54

Tablo 4a'ya göre öğrenen örgüt profili ölçeğinin ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık ve Cronbach alfa değerleri incelendiğinde normal dağılım gösterdiğini söyleyebilmek için basıklık ve çarpıklığın -1,5 ve +1,5 aralığında olması beklenmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Beklenen bu değer de dağılımın normal olması ya da normale yakın olması analiz için gerekmektedir (Kalaycı, 2006). Bu çalışmada da basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. İki değişken analiz edileceği zaman bağımsız örneklem t testi, üç ve fazlasında ise tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılmış olup değişkenler arası ilişkiyi incelerken korelasyon, etkisini incelerken ise basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Cronbach Alfa değerlerinin tamamı 0.70'in üzerindedir. Cronbach Alfa katsayıları açısından değerlendirdiğimizde, tüm ölçeklerin güvenilir olduğu görülmektedir. Ölçeklerin güvenirlik düzeylerinin .70'ten yüksek, istenilen seviyede olduğunu söylemek mümkündür (Altunışık vd., 2007; Büyüköztürk, 2017; Kline, 2016). Girişimcilik ölçeği ($\alpha = 0.87$), eylemler alt boyutu ($\alpha = 0.87$), ve duyarlılıklar alt boyutu ($\alpha = 0.88$) çok yüksek bir iç tutarlılık olduğunu göstermektedir.

Tablo 4b:

Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık, Basıklık -Normallik dağılım testi sonuçları

	Ortalama	Std.Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Girişimcilik ölçeği ortalaması	3,73	0,68	-0,55	0,78
Fırsatları Tanıma	3,81	0,82	-0,61	0,26
İnisiyatif Alma	3,98	0,75	-0,86	1,02
Risk Alma	3,34	0,79	-0,14	-0,15

Tablo 4b’de araştırmada kullanılan öğrenen örgüt profili ölçeğinin ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık ve Cronbach Alfa değerleri incelenmiştir. Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının tamamı -1,5 ile +1,5 aralığında yer aldığından, bu ölçeklerin normal dağılım varsayımını karşıladığı kabul edilmiştir. Girişimcilik ölçeği ($\alpha = 0.87$), fırsatları tanıma alt boyutu ($\alpha = 0.88$), ve inisiyatif alma alt boyutu ($\alpha = 0.88$), risk alma alt boyutu ($\alpha = 0.89$) çok yüksek bir iç tutarlılık göstermektedir. Cronbach alfa katsayılarına baktığımızda ise tamamı .0,70’in üzerindedir bu yüzden güçlü bir iç tutarlılık görülmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Elde edilen bulgular ve yorumlara bu bölümde yer verilmektedir.

4.1. Okulların öğrenen örgüt profili düzeyleri

Tablo 5:

Öğrenen örgüt profiline ilişkin tanımlayıcı istatistik değerleri

	N	$\bar{x}$	SS
Öğrenen Örgüt ortalaması	463	3,75	0,89
Eylemler alt boyutu	463	3,72	0,87
Duyarlılıklar alt boyutu	463	3,77	0,94

Tablo 5'e görüldüğü gibi yapılan betimsel analiz sonucunda öğrenen örgüt profili ölçeğinin en fazla ortalamaya ($\bar{x}=3,77$) sahip olduğu alt boyut "duyarlılıklar" olmuş ve en az ortalamaya ($\bar{x}=3,72$) sahip olduğu alt boyut "eylemler" olmuştur ve tüm alt boyutların (3,41-4,20) puan aralığında değer aldığı için katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğrenen örgüt profili ölçeğinin genel ortalaması ($\bar{x}=3,75$) puan (3,41-4,20) puan aralığında değer aldığı için katılıyorum düzeyinde sonuçlar elde edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşüne göre öğrenen örgüt algılarının düzeyi yüksek olduğu bulunmuştur.

4.2. Okulların öğrenen örgüt profilinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 6:

Öğretmen görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt profili ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeninin t testine ait bulguları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Öğrenen Örgüt	Kadın	312	3,78	,82	246,28	1,030	,304
	Erkek	151	3,68	1,02			
Eylemler	Kadın	312	3,76	,80	245,20	1,325	,187
	Erkek	151	3,64	1,00			
Duyarlılıklar	Kadın	312	3,79	,88	251,85	0,718	,474
	Erkek	151	3,72	1,06			

p < .05 anlamlı fark vardır.

Tablo 6’da öğretmenlerin görüşlerine göre Öğrenen Örgüt Profili ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. [$t_{(246,28)}=1,030$; $p>.05$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde kadın öğretmenlerin öğrenen örgüt profili algılarının ($\bar{x}=3,78$), erkek öğretmenlerin örgüt profili algılarından ($\bar{x}=3,68$) daha yüksektir. Ancak bu düzey anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde değildir. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre eylemler alt boyutunda kadın öğretmenlerin algılarının ($\bar{x}=3,76$), erkek öğretmenlerin algılarından ($\bar{x}=3,64$) daha yüksektir ve [$t_{(245,20)}=1,325$; $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir, duyarlılık alt boyutunda kadın öğretmenlerin algılarının ($\bar{x}=3,79$), erkek öğretmenlerin algılarından ($\bar{x}=3,72$) daha yüksektir ve cinsiyet değişkeninde [$t_{(251,85)}=0,718$; $p>.05$] anlamlı istatistiksel bir farklılaşma görülmemiştir.

b) Okulların öğrenen örgüt profilinin yaş değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 7:

Öğretmen görüşlerine göre öğrenen örgüt ölçeği ve alt boyutları ile yaş değişkeninin ANOVA ile elde edilen bulguları

	Yaş	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Öğrenen örgüt ortalaması	21-30	47	3,56	,98	Gruplar Arası	1,881	2	,941	1,198	,303
	31-40	248	3,76	,86	Grup İçi	361,262	460	,785		
	41+	168	3,78	,90	Toplam	363,144	462			
	Total	463	3,74	,89						

Eylemler	21-30	47	3,60	,97	Gruplar Arası	,939	2	,469	,615	,541
	31-40	248	3,72	,85	Grup İçi	351,420	460	,764		
	41+	168	3,76	,88	Toplam	352,359	462			
	Total	463	3,72	,87						
Duyarlılıklar	21-30	47	3,52	1,03	Gruplar Arası	3,308	2	1,654	1,877	,154
	31-40	248	3,80	,92	Grup İçi	405,292	460	,881		
	41+	168	3,80	,94	Toplam	408,599	462			
	Total	463	3,77	,94						

$p < .05$ anlamlı fark vardır

Tablo 7 incelendiğinde yaş değişkeni için “Öğrenen Örgüt Ölçeği” [$F_{(2-460)}=1,198$; $p>.05$], “Eylemler” [$F_{(2-460)}=,615$; $p>.05$], “Duyarlılıklar” [$F_{(2-460)}=1,877$; $p>.05$] alt boyutlarının ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların meydana gelmediği görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin algılarının yaş değişkeni ile değişmediği görülmektedir.

c) Okulların öğrenen örgüt profilinin eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 8:

Öğretmen görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt profili ve alt boyutları ile eğitim durumu değişkeninin t testine ait bulguları

	Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	P
Öğrenen örgüt ortalaması	Lisans	339	3,76	,90			
	Lisansüstü	124	3,71	,86	461	,545	,586
Eylemler	Lisans	339	3,74	,88			
	Lisansüstü	124	3,67	,85	461	,800	,424

Duyarlılıklar	Lisans	339	3,78	,95			
	Lisansüstü	124	3,75	,92	461	,285	,775

p < .05 anlamlı fark vardır.

Tablo 8’de öğretmenlerin görüşlerine göre Öğrenen Örgüt Profili ile eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. [$t_{(461)} = ,545$; $p > .05$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin öğrenen örgüt profili algılarının ($\bar{x} = 3,76$), lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin örgüt profili algılarından ($\bar{x} = 3,71$) daha yüksektir. Ancak bu düzey anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde değildir. Katılımcıların eğitim durumu değişkenine göre eylemler alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin algılarının ($\bar{x} = 3,74$), lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin algılarından ($\bar{x} = 3,67$) daha yüksektir ve [$t_{(461)} = ,800$; $p > .05$] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir, duyarlılık alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin algılarının ($\bar{x} = 3,78$), lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin algılarından ($\bar{x} = 3,75$) daha yüksektir ve eğitim durumu değişkeninde [$t_{(461)} = ,285$; $p > .05$] anlamlı istatistiksel bir farklılaşma görülmemiştir.

d) Okulların öğrenen örgüt profilinin kıdem değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 9:

Öğretmen görüşlerine göre öğrenen örgüt ölçeği ve alt boyutları ile kıdem değişkeninin ANOVA ile elde edilen bulguları

	Kıdem	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
Öğrenen	0-5	51	3,72	,99	Gruplar Arası	2,303	4	,576	,731	,571
Örgüt	6-10	98	3,73	,81	Grup İçi	360,840	458	,788		
Ortalaması	11-15	134	3,72	,92	Toplam	363,144	462			
	16-20	77	3,90	,71						
	20+	103	3,69	,97						

	Total	463	3,75	,89						
Eylemler	0-5	51	3,72	1,00	Gruplar Arası	1,784	4	,446	,583	,675
	6-10	98	3,72	,78	Grup İçi	350,575	458	,765		
	11-15	134	3,68	,90	Toplam	352,359	462			
	16-20	77	3,85	,71						
	20+	103	3,67	,97						
	Total	463	3,72	,87						
Duyarlılıklar	0-5	51	3,73	1,01	Gruplar Arası	3,005	4	,751	,848	,495
	6-10	98	3,74	,87	Grup İçi	405,594	458	,886		
	11-15	134	3,75	1,00	Toplam	408,599	462			
	16-20	77	3,95	,78						
	20+	103	3,72	1,01						
	Total	463	3,77	,94						

p < .05 anlamlı fark vardır

Tablo 9 incelendiğinde kıdem değişkeni için “Öğrenen Örgüt Ölçeği” [$F_{(4-458)} = ,731$; $p > .05$], “Eylemler” [$F_{(4-458)} = ,583$; $p > .05$], “Duyarlılıklar” [$F_{(4-458)} = ,848$; $p > .05$] alt boyutlarının ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (One Way ANOVA) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların meydana gelmediği görülmektedir.

e) Okulların öğrenen örgüt profilinin çalıştığı okul tipi (kurum) değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 10:

Öğretmen görüşlerine göre öğrenen örgüt ölçeği ve alt boyutları ile çalışılan kurum değişkeninin ANOVA ile elde edilen bulguları

	Kurum Türü	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
Öğrenen Örgüt Ölçeği Ortalaması	Okul Öncesi ve Anaokulu	42	3,75	1,08	Gruplar Arası	5,651	3	1,884	2,418	,066
	İlkokul	91	3,88	,94	Grup İçi	357,493	459	,779		
	Ortaokul	207	3,79	,73	Toplam	363,144	462			
	Lise	123	3,57	1,00						
	Total	463	3,75	,89						
Eylemler	Okul Öncesi ve Anaokulu	42	3,77	1,04	Gruplar Arası	5,939	3	1,980	2,623	,051
	İlkokul	91	3,87	,93	Grup İçi	346,420	459	,755		
	Ortaokul	207	3,75	,72	Toplam	352,359	462			
	Lise	123	3,55	,98						
	Total	463	3,72	,87						
Duyarlılıklar	Okul Öncesi ve Anaokulu	42	3,73	1,14	Gruplar Arası	5,698	3	1,899	2,164	,092
	İlkokul	91	3,89	,99	Grup İçi	402,901	459	,878		
	Ortaokul	207	3,83	,79	Toplam	408,599	462			
	Lise	123	3,60	1,04						
	Total	463	3,77	,94						

p < .05 anlamlı fark vardır

Tablo 10 incelendiğinde çalıştığı okul tipi (kurum) değişkeni için “Öğrenen Örgüt Ölçeği” [F₍₃₋₄₅₉₎=2,418; p>.05], “Eylemler” [F₍₃₋₄₅₉₎=2,623; p>.05], “Duyarlılıklar” [F₍₃₋₄₅₉₎=2,164; p>.05] alt boyutlarının ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (One Way ANOVA) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların meydana gelmediği görülmektedir.

f) Okulların öğrenen örgüt profilinin öğretmenin girişimcilik durumu değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 11:

Öğretmen görüşlerine göre öğrenen örgüt profili ölçeği ve alt boyutları ile öğretmenlerin kendilerini girişimci olarak tanımlaması değişkenine yönelik t testi sonuçları

	Kendini girişimci olarak tanımlaması	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Öğrenen örgüt profili ölçeği	Evet	266	3,88	,83			
	Hayır	197	3,56	,93	461	3,85	,00**
Eylemler	Evet	266	3,86	,81			
	Hayır	197	3,52	,92	461	4,22	,00**
Duyarlılıklar	Evet	266	3,90	,89			
	Hayır	197	3,60	,99	461	3,35	,00**

p<.05 anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 11'e göre, öğretmenlerin öğrenen örgüt profili ölçeğine ilişkin öğretmenlerin kendilerini girişimci olarak tanımlaması değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(461)} = 3,85$; $p < .01$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde kendilerini girişimci hisseden öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x} = 3,88$) iken, kendilerini girişimci hissetmeyen öğretmenlerin de ($\bar{x} = 3,56$) olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin eylemler alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin kendilerini girişimci olarak tanımlaması değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(461)} = 4,22$; $p < .01$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde kendilerini girişimci hisseden öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x} = 3,86$) iken, kendilerini girişimci hissetmeyen öğretmenlerin de ($\bar{x} = 3,52$) olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin duyarlılıklar alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin kendilerini girişimci olarak tanımlaması değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(461)} = 3,35$; $p < .01$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde kendilerini girişimci hisseden

öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x}$ =3,90) iken, kendilerini girişimci hissetmeyen öğretmenlerin de ($\bar{x}$ =3,60) olduğu görülmüştür.

g) Okulların öğrenen örgüt profilinin okul yöneticisinin girişimcilik durumu değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 12:

Öğretmen görüşlerine göre öğrenen örgüt ölçeği ve alt boyutları ile okul yöneticinizin girişimci olduğunu düşünüyor musunuz değişkenine ilişkin t testi bulguları

	Okul Yöneticinizin girişimci olması	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Öğrenen örgüt ortalaması	Evet	268	3,98	,78	373,425	6,80	,000**
	Hayır	195	3,42	,93			
Eylemler	Evet	268	3,96	,77	378,527	7,16	,000**
	Hayır	195	3,39	,90			
Duyarlılıklar	Evet	268	4,00	,83	370,651	6,16	,000**
	Hayır	195	3,46	1,00			

p < .05 anlamlı fark vardır

Tablo 12'ye göre, öğretmenlerin öğrenen örgüt profili ölçeğine ilişkin öğretmenlerin okul yöneticilerini girişimci olması değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(373,425)} = 6,80$; $p < .01$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde okul yöneticisi girişimci olan öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x}$ =3,98) iken, okul yöneticisi girişimci olmayan öğretmenlerin de ($\bar{x}$ =3,42) olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin eylemler alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin okul yöneticilerini girişimci olması değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(378,527)} = 7,16$; $p < .01$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde okul yöneticisi girişimci olan öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x}$ =3,96) iken, okul yöneticisi girişimci olmayan öğretmenlerin de ($\bar{x}$ =3,39) olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin duyarlılıklar alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin okul yöneticilerini girişimci olması değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(370,651)} = 6,16$; $p < .01$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde okul yöneticisi girişimci olan öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x} = 4,00$) iken, okul yöneticisi girişimci olmayan öğretmenlerin de ($\bar{x} = 3,46$) olduğu görülmüştür.

h) Okulların öğrenen örgüt profilinin okul yöneticisinin öğretmenleri girişimci olmaya teşvik etmesi değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 13:

Öğretmen görüşlerine göre öğrenen örgüt profili ölçeği ve alt boyutları ile okul yöneticinizin sizi girişimcilik konusunda teşvik ettiğini düşünüyor musunuz değişkenine ilişkin t testi bulguları

Yöneticinizin		N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Girişimciliğe Teşviki							
Öğrenen örgüt ortalaması	Evet	263	4,00	,78	393,575	7,34	,000**
	Hayır	200	3,41	,90			
Eylemler	Evet	263	3,98	,77	398,774	7,78	,000**
	Hayır	200	3,37	,88			
Duyarlılıklar	Evet	263	4,01	,83	390,278	6,60	,000**
	Hayır	200	3,45	,98			

$p < .05$ anlamlı fark vardır

Tablo 13'e göre, öğretmenlerin öğrenen örgüt profili ölçeğine ilişkin öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretmenleri girişimci olmaya teşvik etmesi değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(393,575)} = 7,34$; $p < .01$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde okul yöneticisi girişimci olmaya teşvik eden öğretmenlerin sahip olduğu ortalama değer ($\bar{x} = 4,00$) iken, okul yöneticisi girişimci olmaya teşvik etmeyen öğretmenlerin de ($\bar{x} = 3,41$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eylemler alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretmenleri girişimci olmaya teşvik etmesi değişkenine

yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(398,774)}=7,78$; $p<.01$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde okul yöneticisi girişimci olmaya teşvik eden öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x}=3,98$) iken, okul yöneticisi girişimci olmaya teşvik etmeyen öğretmenlerin de ($\bar{x}=3,37$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin duyarlılıklar alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretmenleri girişimci olmaya teşvik etmesi değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(390,278)}=6,60$; $p<.01$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde okul yöneticisi girişimci olmaya teşvik eden öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x}=4,01$) iken, okul yöneticisi girişimci olmayan öğretmenlerin de ($\bar{x}=3,45$) olduğu görülmüştür.

I) Okulların öğrenen örgüt profilinin öğretmenlerin öğrencilerini girişimci olmaya teşvik etmesi değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 14:

Öğretmen görüşlerine göre öğrenen örgüt profili ölçeği ve alt boyutları ile öğrencileri girişimci olma yönünde teşvik ediyor musunuz değişkenine ilişkin t testi bulguları

	Öğrencilerin girişimciliğine teşvik	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Öğrenen örgüt ortalaması	Evet	416	3,78	,88	461	2,22	,027*
	Hayır	47	3,47	,94			
Eylemler	Evet	416	3,76	,86	461	2,65	0,009**
	Hayır	47	3,40	,91			
Duyarlılıklar	Evet	416	3,80	,93	461	1,74	0,083
	Hayır	47	3,55	1,03			

$p < .05$ anlamlı fark vardır

Tablo 14'e göre, öğrenen örgüt profili ölçeğine ilişkin öğretmenlerin öğrencilerini girişimci olma konusunda teşvik etmesine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(461)}=2,22$; $p<.05$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde öğrencilerini girişimciliğe teşvik eden öğretmenlerin sahip olduğu ortalama değer ($\bar{x}=3,78$) iken,

öğrencilerini girişimci olmaya teşvik etmeyen öğretmenlerin de ($\bar{x}=3,47$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eylemler alt boyutuna ilişkin öğrencilerini girişimci olma konusunda teşvik etmesine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(461)}=2,65$; $p<.01$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde öğrencilerini girişimciliğe teşvik eden öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x}=3,76$) iken, öğrencilerini girişimci olmaya teşvik etmeyen öğretmenlerin de ($\bar{x}=3,40$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin duyarlılıklar alt boyutuna ilişkin öğrencilerini girişimci olma konusunda teşvik etmesine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(461)}=1,74$; $p>.05$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde öğrencilerini girişimciliğe teşvik eden öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x}=3,80$) iken, öğrencilerini girişimci olmaya teşvik etmeyen öğretmenlerin de ($\bar{x}=3,55$) olduğu görülmüştür.

j) Okulların öğrenen örgüt profilinin öğretmenlerin herhangi bir projede görev alma durumları değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 15:

Öğretmen görüşlerine göre öğrenen örgüt profili ölçeği ve alt boyutları ile bugüne kadar herhangi bir projede bulundunuz mu değişkenine ilişkin t testi bulguları

	Projede yer alma	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Öğrenen örgüt ortalaması	Evet	262	3,77	,86	461	,76	,45
	Hayır	201	3,71	,92			
Eylemler	Evet	262	3,74	,85	461	,63	,53
	Hayır	201	3,70	,90			
Duyarlılıklar	Evet	262	3,80	,92	461	,84	,40
	Hayır	201	3,73	,96			

$p < .05$ anlamlı fark vardır

Tablo 15'e göre, öğrenen örgüt profili ölçeğine ilişkin öğretmenlerin bugüne kadar herhangi bir projede yer almalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(461)}=,76$; $p>.05$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde bugüne kadar herhangi bir

projede yer alan öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x}=3,77$) iken, bugüne kadar herhangi bir projede yer almayan öğretmenlerin de ($\bar{x}=3,71$) olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin eylemler alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin bugüne kadar herhangi bir projede yer almalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(461)}=,63$; $p<.05$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde öğrencilerini girişimciliğe teşvik eden öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x}=3,74$) iken, bugüne kadar herhangi bir projede yer almayan öğretmenlerin de ($\bar{x}=3,70$) olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin duyarlılıklar alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin bugüne kadar herhangi bir projede yer almalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(461)}=,84$; $p>.05$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde bugüne kadar herhangi bir projede görev alan öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x}=3,80$) iken, bugüne kadar herhangi bir projede yer almayan öğretmenlerin de ($\bar{x}=3,73$) olduğu görülmüştür.

k) Okulların öğrenen örgüt profilinin öğretmenlerin girişimci olma konusundaki motivasyon kaynağı değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 16:

Öğretmen görüşlerine göre öğrenen örgüt profili ölçeği ve alt boyutları ile girişimci olma konusundaki motivasyon kaynağı değişkenine ilişkin One Way Anova bulguları

	Motivasyon Kaynağı	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
Öğrenen örgüt profili ölçeği	İçsel Motivasyon(1)	194	3,73	,93	Gruplar Arası	9,349	2	4,674	6,077	,002**	1-3
	Dışsal Motivasyon (2)	229	3,83	,79	Grup İçi	353,795	460	,769			2-3
	Motivasyon Sahibi Değilim (3)	40	3,30	1,04	Toplam	363,144	462				
	Total	463	3,75	,89							
Eylemler	İçsel Motivasyon(1)	194	3,72	,91	Gruplar Arası	11,797	2	5,899	7,967	,000**	1-3

	Dışsal Motivasyon (2)	229	3,80	,79	Grup İçi	340,561	460	,740		
	Motivasyon Sahibi Değilim (3)	40	3,22	1,00	Toplam	352,359	462			
	Total	463	3,72	,87						
Duyarlılıklar	İçsel Motivasyon(1)	194	3,75	,99	Gruplar Arası	7,302	2	3,651	4,185	,016*
	Dışsal Motivasyon (2)	229	3,86	,85	Grup İçi	401,298	460	,872		
	Motivasyon Sahibi Değilim (3)	40	3,40	1,12	Toplam	408,599	462			
	Total	463	3,77	,94						

$p < .05$ anlamlı fark vardır

Tablo 16'ya göre motivasyon kaynağı değişkeni için “Öğrenen Örgüt Ölçeği” [$F_{(2-460)} = 6,077$; $p < .01$], “Eylemler” [$F_{(2-460)} = 7,967$; $p < .01$], “Duyarlılıklar” [$F_{(2-460)} = 4,185$; $p < .05$] alt boyutlarının ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların meydana geldiği görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin algılarının motivasyon kaynağı değişkeni ile farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın hangi kaynaklar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc tekniklerinden Tukey testi kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre öğrenen örgüt ölçeğine için; içsel motivasyon sahibi öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,73$) görüşleri, motivasyon sahibi olmayan ($\bar{x} = 3,30$) öğretmenlere göre farklılaşmaktadır. Yine öğrenen örgüt ölçeği için; dışsal motivasyon sahibi öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,83$) görüşleri, motivasyon sahibi olmayan ($\bar{x} = 3,30$) öğretmenlere göre farklılaşmaktadır. Eylemler alt boyutu için; içsel motivasyon sahibi öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,72$) görüşleri, motivasyon sahibi olmayan ($\bar{x} = 3,22$) öğretmenlere göre farklılaşmaktadır. Eylemler alt boyutu için; dışsal motivasyon sahibi öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,80$) görüşleri, motivasyon sahibi olmayan ($\bar{x} = 3,22$) öğretmenlere göre farklılaşmaktadır. Duyarlılıklar alt boyutu için; dışsal motivasyon sahibi öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,86$) görüşleri, motivasyon sahibi olmayan ($\bar{x} = 3,40$) öğretmenlere göre farklılaşmaktadır.

4.3. Girişimci ğretmen davranışları düzeylerinin incelenmesi

Tablo 17:

Girişimcilik davranışları leğine ilişkin tanımlayıcı istatistik değerleri

	N	$\bar{x}$	SS
Girişimcilik leği ortalaması	463	3,73	0,68
Fırsatları Tanıma	463	3,81	0,82
İnisiyatif Alma	463	3,98	0,75
Risk Alma	463	3,34	0,79

Tablo 17'e göre yapılan betimsel analiz sonucunda girişimcilik davranışları leğinin en fazla ortalamaya ($\bar{x}=3,98$) sahip olduğu alt boyut "inisiyatif alma" olmuş ve en az ortalamaya ($\bar{x}=3,34$) sahip olduğu alt boyut "risk alma" olmuştur ve tüm alt boyutların (3,41-4,20) puan aralığında değer aldığı için "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür. Girişimcilik davranışları leğinin genel ortalaması ($\bar{x}=3,73$) puan ve (3,41-4,20) puan aralığında değer aldığı için "katılıyorum" düzeyinde sonuçlar elde edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşüne göre girişimcilik algı düzeyi "yüksek" olduğu bulunmuştur.

4.4. Girişimci öğretmen davranışlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 18:

Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeninin t testine ait bulguları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Girişimcilik Ölçeği Ortalaması	Kadın	312	3,72	,65	461	-0,220	0,826
	Erkek	151	3,74	,75			
Fırsatları Tanıma	Kadın	312	3,79	,80	461	-0,788	0,431
	Erkek	151	3,86	,88			
İnisiyatif Alma	Kadın	312	4,00	,70	461	0,971	0,332
	Erkek	151	3,93	,83			
Risk Alma	Kadın	312	3,32	,79	461	-0,943	0,346
	Erkek	151	3,40	,81			

p < .05 anlamlı fark vardır

Tablo 18'e göre, öğretmenlerin görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık görülmemektedir [$t_{(461)} = -0,220$; $p > .05$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde kadın öğretmenlerin girişimci öğretmen davranışları ($\bar{x} = 3,72$), erkek öğretmenlerin girişimci öğretmen davranışları algılarından ($\bar{x} = 3,74$) daha düşüktür. Ancak bu düzey anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde değildir. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre fırsatları tanıma alt boyutunda kadın öğretmenlerin algılarının ($\bar{x} = 3,79$), erkek öğretmenlerin algılarından ($\bar{x} = 3,86$) daha düşüktür ve [$t_{(461)} = -0,788$; $p > .05$] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir, inisiyatif alma alt boyutunda kadın öğretmenlerin algılarının ($\bar{x} = 4,00$), erkek öğretmenlerin algılarından ($\bar{x} = 3,93$) daha

yüksektir ve cinsiyet değişkeninde [$t_{(461)} = -.971$; $p > .05$] anlamlı istatistiksel bir farklılaşma görülmemiştir, risk alma alt boyutunda kadın öğretmenlerin algılarının ($\bar{x} = 3,32$), erkek öğretmenlerin algılarından ($\bar{x} = 3,40$) daha düşüktür ve cinsiyet değişkeninde [$t_{(461)} = -0,943$; $p > .05$] anlamlı farklılaşma görülmemiştir.

b) Girişimci öğretmen davranışlarının yaş değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 19:

Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ve alt boyutları ile yaş değişkeninin ANOVA ile elde edilen bulguları

	Yaş	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Girişimci öğretmen davranışları	21-30	47	3,72	,73	Gruplar Arası	,035	2	,018	,038	,963
	31-40	248	3,73	,64	Grup İçi	214,732	460	,467		
	41+	168	3,74	,73	Toplam	214,767	462			
	Total	463	3,73	,68						
Fırsatları Tanıma	21-30	47	3,79	,88	Gruplar Arası	,137	2	,068	,101	,904
	31-40	248	3,83	,80	Grup İçi	312,797	460	,680		
	41+	168	3,79	,86	Toplam	312,934	462			
	Total	463	3,81	,82						
İnisiyatif Alma	21-30	47	3,89	,82	Gruplar Arası	,660	2	,330	,587	,556
	31-40	248	4,00	,70	Grup İçi	258,549	460	,562		
	41+	168	3,96	,81	Toplam	259,209	462			
	Total	463	3,98	,75						
Risk Alma	21-30	47	3,45	,81	Gruplar Arası	2,695	2	1,348	2,148	,118
	31-40	248	3,27	,77	Grup İçi	288,620	460	,627		

41+	168	3,42	,82	Toplam	291,315	462
Total	463	3,34	,79			

$p < .05$ anlamlı fark vardır.

Tablo 19'a göre yaş değişkeni için "Girişimci Öğretmen Davranışları" [$F_{(2-460)} = ,038$; $p > .05$], "Fırsatları Tanıma" [$F_{(2-460)} = ,101$; $p > .05$], "İnisiyatif Alma" [$F_{(2-460)} = ,587$; $p > .05$], "Risk Alma" [$F_{(2-460)} = 2,148$; $p > .05$] alt boyutlarının ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (One Way ANOVA) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların meydana gelmediği görülmektedir.

c) Girişimci öğretmen davranışlarının eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 20:

Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ve alt boyutları ile eğitim durumu değişkeninin t testine ait bulguları

	Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Girişimci öğretmen davranışları	Lisans	339	3,67	,71	280,54	-3,774	,000**
	Lisansüstü	124	3,91	,55			
Fırsatları Tanıma	Lisans	339	3,72	,84	461	-3,915	,000**
	Lisansüstü	124	4,06	,71			
İnisiyatif Alma	Lisans	339	3,92	,78	270,86	-3,112	,002**
	Lisansüstü	124	4,14	,63			
Risk Alma	Lisans	339	3,30	,81	461	-1,99	,047*
	Lisansüstü	124	3,46	,72			

$p < .05$ anlamlı fark vardır

Tablo 20'ye göre, öğretmenlerin görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık görülmektedir. [$t_{(280,54)} = -3,774$; $p < .01$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin girişimci öğretmen

davranışları ($\bar{x}=3.67$), lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin girişimci öğretmen davranışları algılarından ($\bar{x}=3,91$) daha düşüktür. Burada istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumu değişkenine göre fırsatları tanıma alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin algılarının ($\bar{x}=3,72$), lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin algılarından ($\bar{x}=4,06$) daha düşüktür ve $[t_{(461)} = -3,915; p < .01]$ istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmüştür, inisiyatif alma alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin algılarının ($\bar{x}=3,92$), lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin algılarından ($\bar{x}=4,14$) daha düşüktür ve eğitim durumu değişkeninde $[t_{(270,86)} = -.3,112; p < .01]$ anlamlı istatistiksel bir farklılaşma görülmüştür, risk alma alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin algılarının ($\bar{x}=3,30$), lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin algılarından ($\bar{x}=3,46$) daha düşüktür ve eğitim durumu değişkeninde $[t_{(461)} = -1,99; p < .05]$ anlamlı farklılaşma görülmüştür.

d) Girişimci öğretmen davranışlarının kıdem değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 21:

Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ve alt boyutları ile kıdem değişkeninin ANOVA ile elde edilen bulguları

	Kıdem	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
Girişimcilik Ölçeği Ortalaması	0-5	51	3,76	,76	Gruplar Arası	,464	4	,116	,248	,911
	6-10	98	3,70	,58	Grup İçi	214,303	458	,468		
	11-15	134	3,70	,67	Toplam	214,767	462			
	16-20	77	3,78	,57						
	20+	103	3,75	,82						
	Total	463	3,73	,68						
Fırsatları	0-5	51	3,85	,85	Gruplar Arası	1,534	4	,383	,564	,689
	6-10	98	3,80	,73	Grup İçi	311,400	458	,680		

Tanıma	11-15	134	3,80	,86	Toplam	312,934	462			
	16-20	77	3,92	,65						
	20+	103	3,74	,95						
	Total	463	3,81	,82						
Risk Alma	0-5	51	3,42	,88	Gruplar Arası	4,069	4	1,017	1,62	,168
	6-10	98	3,27	,74	Grup İçi	287,246	458	,627	2	
	11-15	134	3,25	,75	Toplam	291,315	462			
	16-20	77	3,34	,80						
	20+	103	3,49	,84						
	Total	463	3,34	,79						
İnisiyatif Alma	0-5	51	3,97	,81	Gruplar Arası	,244	4	,061	,108	,980
	6-10	98	3,97	,65	Grup İçi	258,965	458	,565		
	11-15	134	3,99	,74	Toplam	259,209	462			
	16-20	77	4,03	,64						
	20+	103	3,96	,89						
	Total	463	3,98	,75						

p < .05 anlamlı fark vardır

Tablo 21'e göre kıdem değişkeni için "Girişimci Öğretmen Davranışları" [$F_{(4-458)} = ,248$; $p > .05$], "Fırsatları tanıma" [$F_{(4-458)} = 5,64$; $p > .05$], "Risk Alma" [$F_{(4-458)} = 1,62$; $p > .05$] ve "İnisiyatif Alma" [$F_{(4-458)} = ,108$; $p > .05$] alt boyutlarının ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (One Way ANOVA) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların meydana gelmediği görülmektedir.

e) Girişimci öğretmen davranışlarının çalıştığı okul tipi (kurum) değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 22:

Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ve alt boyutları ile çalışılan kurum değişkeninin ANOVA ile elde edilen bulguları

	Kurum Türü	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
Girişimcilik Ölçeği Ortalaması	Okul Öncesi ve Anaokulu	42	3,80	,67	Gruplar Arası	1,934	3	,645	1,390	,245
	İlkokul	91	3,84	,72	Grup İçi	212,834	459	,464		
	Ortaokul	207	3,70	,59	Toplam	214,767	462			
	Lise	123	3,68	,79						
	Total	463	3,73	,68						
Fırsatları Tanıma	Okul Öncesi ve Anaokulu	42	3,93	,75	Gruplar Arası	2,071	3	,690	1,020	,384
	İlkokul	91	3,91	,86	Grup İçi	310,862	459	,677		
	Ortaokul	207	3,76	,74	Toplam	312,934	462			
	Lise	123	3,78	,94						
	Total	463	3,81	,82						
İnisiyatif Alma	Okul Öncesi ve Anaokulu	42	4,06	,67	Gruplar Arası	1,773	3	,591	1,054	,368
	İlkokul	91	4,07	,76	Grup İçi	257,436	459	,561		
	Ortaokul	207	3,96	,67	Toplam	259,209	462			
	Lise	123	3,91	,88						
	Total	463	3,98	,75						
Risk Alma	Okul Öncesi ve Anaokulu	42	3,38	,94	Gruplar Arası	2,627	3	,876	1,392	,244
	İlkokul	91	3,49	,84	Grup İçi	288,688	459	,629		
	Ortaokul	207	3,30	,71	Toplam	291,315	462			

Lise	123	3,29	,84
Total	463	3,34	,79

$p < .05$ anlamlı fark vardır.

Tablo 22'ye göre çalıştığı okul tipi (kurum) değişkeni için “Girişimci Öğretmen Davranışları” [$F_{(3-459)} = 1,390$; $p > .05$], “Fırsatları tanıma” [$F_{(3-459)} = 1,020$; $p > .05$], “Risk Alma” [$F_{(3-459)} = 1,054$; $p > .05$] ve “İnisiyatif Alma” [$F_{(3-459)} = 1,392$; $p > .05$] alt boyutlarının ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (One Way ANOVA) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların meydana gelmediği görülmektedir.

f) Girişimci öğretmen davranışlarının öğretmenin girişimcilik durumu değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 23:

Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ölçeği ve alt boyutları ile öğretmenlerin kendilerini girişimci olarak tanımlaması değişkenine yönelik t testi sonuçları

	Kendini girişimci olarak tanımlaması	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Girişimci öğretmen davranışları	Evet	266	3,96	,58	379,471	8,82	0,000**
	Hayır	197	3,42	,69			
Fırsatları Tanıma	Evet	266	4,07	,71	379,722	8,03	0,000**
	Hayır	197	3,47	,84			
İnisiyatif Alma	Evet	266	4,20	,61	356,096	7,92	0,000**
	Hayır	197	3,67	,80			
Risk Alma	Evet	266	3,54	,76	461	6,54	0,000**
	Hayır	197	3,07	,77			

$p < .05$ anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 23'e göre, öğretmenlerin girişimci öğretmen davranışları ölçeğine ilişkin öğretmenlerin kendilerini girişimci olarak tanımlaması değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(379,471)} = 8,82$; $p < .01$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde kendilerini girişimci hisseden öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x} = 3,96$) iken, kendilerini girişimci hissetmeyen öğretmenlerin de ($\bar{x} = 3,42$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin fırsatları tanıma alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin kendilerini girişimci olarak tanımlaması değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(379,722)} = 8,03$; $p < .01$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde kendilerini girişimci hisseden öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x} = 4,07$) iken, kendilerini girişimci hissetmeyen öğretmenlerin de ($\bar{x} = 3,47$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin inisiyatif alma alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin kendilerini girişimci olarak tanımlaması değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(356,096)} = 7,92$; $p < .01$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde kendilerini girişimci hisseden öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x} = 4,20$) iken, kendilerini girişimci hissetmeyen öğretmenlerin de ($\bar{x} = 3,67$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin risk alma alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin kendilerini girişimci olarak tanımlaması değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(461)} = 6,54$; $p < .01$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde kendilerini girişimci hisseden öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x} = 3,54$) iken, kendilerini girişimci hissetmeyen öğretmenlerin de ($\bar{x} = 3,07$) olduğu görülmüştür.

g) Girişimci öğretmen davranışlarının okul yöneticisinin girişimcilik durumu değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 24:

Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ölçeği ve alt boyutları ile okul yöneticinizin girişimci olduğunu düşünüyor musunuz değişkenine ilişkin t testi bulguları

	Yöneticinin girişimciliği	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Girişimcilik ölçeği ortalaması	Evet	268	3,82	,64	384,742	3,10	0,002**
	Hayır	195	3,62	,73			

Fırsatları tanıma	Evet	268	3,90	,77	383,522	2,65	0,009**
	Hayır	195	3,70	,88			
İnisiyatif alma	Evet	268	4,09	,67	366,839	3,49	0,001**
	Hayır	195	3,83	,82			
Risk Alma	Evet	268	3,40	,79	461	1,78	0,08
	Hayır	195	3,26	,79			

p < .05 anlamlı fark vardır

Tablo 24'e göre, öğretmenlerin girişimci öğretmen davranışları ölçeğine ilişkin öğretmenlerin okul yöneticilerinin girişimci olması değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(384,742)} = 3,10$; $p < .01$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde okul yöneticisi girişimci olan öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x} = 3,82$) iken, okul yöneticisi girişimci olmayan öğretmenlerin de ($\bar{x} = 3,62$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin fırsatları tanıma alt boyutuna ilişkin okul yöneticisi girişimci olması değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(383,522)} = 2,65$; $p < .01$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde okul yöneticisi girişimci olan öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x} = 3,90$) iken, okul yöneticisi girişimci olmayan öğretmenlerin de ($\bar{x} = 3,70$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin inisiyatif alma alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin okul yöneticisi girişimci olması değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(366,839)} = 3,49$; $p < .01$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde okul yöneticisi girişimci olan öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x} = 4,09$) iken, okul yöneticisi girişimci olmayan öğretmenlerin de ($\bar{x} = 3,83$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin risk alma alt boyutuna ilişkin okul yöneticisi girişimci olma durumu değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(461)} = 1,78$; $p > .05$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde okul yöneticisi girişimci olan öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x} = 3,40$) iken, okul yöneticisi girişimci olmayan öğretmenlerin de ($\bar{x} = 3,26$) olduğu görülmüştür.

h) Girişimci öğretmen davranışlarının okul yöneticisinin öğretmenleri girişimci olmaya teşvik etmesi değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 25:

Girişimci öğretmen davranışları ölçeği ve alt boyutları ile okul yöneticiniz sizi girişimcilik konusunda teşvik ettiğini düşünüyor musunuz değişkenine ilişkin t testi bulguları

	Yöneticinizin Girişimciliğe Teşviki	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Girişimcilik ölçeği ortalaması	Evet	263	3,79	,67	461	2,12	,035*
	Hayır	200	3,66	,69			
Fırsatları Tanıma	Evet	263	3,89	,81	461	2,21	,028*
	Hayır	200	3,71	,82			
İnisiyatif Alma	Evet	263	4,05	,73	461	2,49	,013*
	Hayır	200	3,88	,77			
Risk Alma	Evet	263	3,36	,80	461	0,70	,49
	Hayır	200	3,31	,78			

p < .05 anlamlı fark vardır

Tablo 25'e göre, öğretmenlerin girişimci öğretmen davranışları ölçeğine ilişkin okul yöneticisinin girişimci olmaya teşvik etmesi değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(461)}=2,12$; $p<.05$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde okul yöneticisi girişimciliğe teşvik eden öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x}=3,79$) iken, okul yöneticisi girişimciliğe teşvik etmeyen öğretmenlerin de ($\bar{x}=3,66$) ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin fırsatları tanıma alt boyutuna ilişkin okul yöneticisi girişimci olmaya teşvik etmesi değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(461)}=2,21$; $p<.05$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde okul yöneticisi girişimci olmaya teşvik eden öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x}=3,89$) iken, okul yöneticisi teşvik etmeyen öğretmenlerin de ($\bar{x}=3,71$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin inisiyatif alma alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin okul yöneticisi girişimci olmaya teşvik etmesi

değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(461)} = 2,49$; $p < .05$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde okul yöneticisi girişimci olmaya teşvik eden öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x} = 4,05$) iken, okul yöneticisi girişimci olmaya teşvik etmeyen öğretmenlerin de ($\bar{x} = 3,88$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin risk alma alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin okul yöneticisi girişimci olmaya teşvik etmesi değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(461)} = ,70$; $p > .05$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde okul yöneticisi girişimci olmaya teşvik eden öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x} = 3,36$) iken, okul yöneticisi girişimci olmaya teşvik etmeyen öğretmenlerin de ($\bar{x} = 3,31$) olduğu görülmüştür.

I) Girişimci öğretmen davranışlarının öğretmenlerin öğrencilerini girişimci olmaya teşvik etmesi değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 26:

Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ölçeği ve alt boyutları ile öğrencileri girişimci olma yönünde teşvik ediyor musunuz değişkenine ilişkin t testi bulguları

	Öğrencilerin girişimciliğine teşvik	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Girişimcilik ölçeği ortalaması	Evet	416	3,77	,68			
	Hayır	47	3,40	,64	461	3,54	,000**
Fırsatları tanıma	Evet	416	3,86	,81			
	Hayır	47	3,36	,84	461	4,08	,000**
İnisiyatif alma	Evet	416	4,01	,74			
	Hayır	47	3,66	,77	461	3,08	0,002**
Risk Alma	Evet	416	3,37	,79			
	Hayır	47	3,12	,79	461	1,99	0,047*

p < .05 anlamlı fark vardır

Tablo 26'ya göre, girişimci öğretmen davranışları ölçeğine ilişkin öğretmenlerin, öğrencisini girişimci olmaya teşvik etmesi değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(461)} = 3,54$; $p < .01$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde öğrencisini girişimciliğe teşvik eden öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x} = 3,77$) iken, öğrencisini girişimciliğe teşvik etmeyen öğretmenlerin de ($\bar{x} = 3,40$) ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin fırsatları tanıma alt boyutuna ilişkin öğrencisini girişimci olmaya teşvik etmesi değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(461)} = 4,08$; $p < .01$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde öğrencisini girişimciliğe teşvik eden öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x} = 3,86$) iken, öğrencisini girişimciliğe teşvik etmeyen öğretmenlerin de ($\bar{x} = 3,36$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin inisiyatif alma alt boyutuna ilişkin öğrencisini girişimci olmaya teşvik etmesi değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(461)} = 3,08$; $p < .01$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde öğrencisini girişimciliğe teşvik eden öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x} = 4,01$) iken, öğrencisini girişimciliğe teşvik etmeyen öğretmenlerin de ($\bar{x} = 3,66$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin risk alma alt boyutuna ilişkin öğrencisini girişimci olmaya teşvik etmesi değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(461)} = 1,99$; $p < .05$]. Tabloda ortalama değerler öğrencisini girişimciliğe teşvik eden öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x} = 3,37$) iken, öğrencisini girişimciliğe teşvik etmeyen öğretmenlerin de ($\bar{x} = 3,12$) olduğu görülmüştür.

j) Girişimci öğretmen davranışlarının öğretmenlerin herhangi bir projede görev alma durumu değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 27:

Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ve alt boyutları ile bugüne kadar herhangi bir projede bulundunuz mu değişkenine ilişkin t testi bulguları

	Projede yer alma	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Girişimcilik ölçeği ortalaması	Evet	262	3,79	,65	461	2,12	,03*
	Hayır	201	3,66	,72			

Fırsatları Tanıma	Evet	262	3,92	,80	461	3,09	,002**
	Hayır	201	3,68	,83			
İnisiyatif Alma	Evet	262	4,05	,69	390,077	2,40	,02*
	Hayır	201	3,88	,81			
Risk Alma	Evet	262	3,34	,79	461	-,149	,88
	Hayır	201	3,35	,80			

p < .05 anlamlı fark vardır

Tablo 27'ye göre, girişimci öğretmen davranışları ölçeğine ilişkin öğretmenlerin, bugüne kadar herhangi bir projede yer almalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(461)}=2,12$; $p<.05$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde bugüne kadar herhangi bir projede görev alan öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x}=3,79$) iken, bugüne kadar herhangi bir projede yer almayan öğretmenlerin de ($\bar{x}=3,66$) ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin fırsatları tanıma alt boyutuna ilişkin bugüne kadar herhangi bir projede yer almalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(461)}=3,09$; $p<.01$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde bugüne kadar herhangi bir projede görev alan öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x}=3,92$) iken, bugüne kadar herhangi bir projede yer almayan öğretmenlerin de ($\bar{x}=3,68$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin inisiyatif alma alt boyutuna ilişkin bugüne kadar herhangi bir projede yer almalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(390,077)}=2,40$; $p<.05$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde bugüne kadar herhangi bir projede görev alan öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x}=4,05$) iken, bugüne kadar herhangi bir projede yer almayan öğretmenlerin de ($\bar{x}=3,88$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin risk alma alt boyutuna bugüne kadar herhangi bir projede yer almalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(461)}=-,149$; $p>.05$]. Tabloda ortalama değerler incelendiğinde bugüne kadar herhangi bir projede görev alan öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{x}=3,34$) iken, bugüne kadar herhangi bir projede yer almayan öğretmenlerin de ($\bar{x}=3,35$) olduğu görülmüştür.

k) Girişimci öğretmen davranışlarının öğretmenlerin girişimci olma konusundaki motivasyon kaynağı değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 28:

Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ölçeği ve alt boyutları ile girişimci olma konusundaki motivasyon değişkenine ilişkin One Way Anova bulguları.

	Motivasyon Kaynağı	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
Girişimcilik Ölçeği Ortalama	İçsel Motivasyon(1)	194	3,83	,67	Gruplar Arası	10,005	2	5,002	11,238	,000**	1-3
	Dışsal Motivasyon(2)	229	3,72	,63	Grup İçi	204,763	460	,445			
	Motivasyon Sahibi	40	3,28	,85	Toplam	214,767	462				
	Total	463	3,73	,68							
Fırsatları Tanıma	İçsel Motivasyon(1)	194	3,93	,77	Gruplar Arası	20,757	2	10,379	16,340	,000**	1-3
	Dışsal Motivasyon(2)	229	3,83	,79	Grup İçi	292,176	460	,635			
	Motivasyon Sahibi	40	3,14	,96	Toplam	312,934	462				2-3
	Total	463	3,81	,82							
İnisiyatif Alma	İçsel Motivasyon(1)	194	4,05	,74	Gruplar Arası	5,193	2	2,596	4,702	,010*	1-3
	Dışsal Motivasyon(2)	229	3,98	,70	Grup İçi	254,017	460	,552			
	Motivasyon Sahibi	40	3,66	,98	Toplam	259,209	462				2-3
	Total	463	3,98	,75							
Risk Alma	İçsel Motivasyon(1)	194	3,46	,77	Gruplar Arası	8,715	2	4,357	7,093	,001**	1-3

Dışsal	229	3,31	,77	Grup İçi	282,600	460	,614	2-3
Motivasyon(2								
Motivasyon	40	2,96	,94	Toplam	291,315	462		
Sahibi								
Total	463	3,34	,79					

p < .05 anlamlı fark vardır

Tablo 28'e göre motivasyon kaynağı değişkeni için "Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği" [F (2-460) =11,238; p<.01], "Fırsatları Tanıma" [F (2-460) =16,340; p<.01], "İnisiyatif Alma" [F (2-460) =4,702; p<.05], "Risk Alma" [F (2-460) =7,093; p<.01], alt boyutlarının ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların meydana geldiği görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin girişimci öğretmen davranışları ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin algılarının motivasyon kaynağı değişkeni ile farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın hangi kaynaklar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc tekniklerinden Tukey testi kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre girişimci öğretmen davranışları ölçeği için; içsel motivasyon sahibi öğretmenlerin ($\bar{x}$ =3,83) görüşleri, dışsal motivasyon sahibi öğretmenlerin ($\bar{x}$ =3,72), motivasyon sahibi olmayan ($\bar{x}$ =3,28) öğretmenlere göre farklılaşmaktadır. Fırsatları tanıma alt boyutu için; içsel motivasyon sahibi öğretmenlerin ($\bar{x}$ =3,93) görüşleri, dışsal motivasyon sahibi öğretmenlerin ($\bar{x}$ =3,83), motivasyon sahibi olmayan ($\bar{x}$ =3,14) öğretmenlere göre farklılaşmaktadır. İnisiyatif alma alt boyutu için; içsel motivasyon sahibi öğretmenlerin ($\bar{x}$ =4,05) görüşleri, dışsal motivasyon sahibi öğretmenlerin ($\bar{x}$ =3,98), motivasyon sahibi olmayan ($\bar{x}$ =3,66) öğretmenlere göre farklılaşmaktadır. Risk Alma alt boyutu için; içsel motivasyon sahibi öğretmenlerin ($\bar{x}$ =3,46) görüşleri, dışsal motivasyon sahibi ($\bar{x}$ =3,31), motivasyon sahibi olmayan ($\bar{x}$ =2,96) öğretmenlere göre farklılaşmaktadır.

4.5. Öğretmen görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt profili ile girişimci öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi

Büyüköztürk vd., (2008) çalışmasında korelasyon katsayısının +1 değerinde olduğunda ilişkinin çok yüksek ve pozitif yönlü, fakat - 1 değerinde olduğunda ise yüksek derecede negatif bir ilişki olduğunu, 0 değerinde olması ise ilişki olmadığını göstermekte olduğundan bahsetmiştir. Korelasyon katsayısının mutlak değeri ise 1,00 ve 0,70 değerleri aralığında

olduğunda yüksek, 0,70 ve 0,30 değerleri aralığında olduğunda ise orta, 0,30 ve 0,00 değerleri aralığında olduğunda ise düşük düzeyde bir ilişki olduğunu söylemektedir.

Tablo 29:

Öğrenen örgüt profili ve girişimci öğretmen davranışları arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon analizi sonuçları

		Öğrenen		
		Örgüt Profili	Eylemler	Duyarlılıklar
		Ort.		
Girişimci Öğretmen Davranışları	r	,396	,411	,365
	p	,000**	,000**	,000**
	N	463	463	463
Fırsatları Tanıma	r	,374	,390	,344
	p	,000**	,000**	,000**
	N	463	463	463
İnisiyatif Alma	r	,374	,379	,353
	p	,000**	,000**	,000**
	N	463	463	463
Risk Alma	r	,276	,296	,246
	p	,000**	,000**	,000**
	N	463	463	463

Tablo 29'a göre, girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin öğrenen örgüt profili ölçeğinin alt boyutlarından eylemler alt boyutuyla ($r=.411$; $p<.01$), duyarlılıklar alt boyutuyla ($r=.365$; $p<.01$) orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğrenen örgüt profili ölçeğinin girişimci öğretmen davranışları ölçeği alt boyutlarından fırsatları tanıma alt boyutuyla ($r=.374$; $p<.01$) ve inisiyatif alma alt boyutuyla ($r=.374$; $p<.01$) orta düzeyde, risk alma alt boyutuyla ($r=.276$; $p<.01$) düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğrenen örgüt profili ölçeğinin girişimci öğretmen davranışları ile ($r=.396$; $p<.01$) orta düzeyde pozitif olarak istatistiksel anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.6. Öğretmen görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt profilinin girişimci öğretmen davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi

Tablo 30:

Öğrenen örgüt profilinin girişimci öğretmen davranışlarını yordamasına yönelik basit doğrusal regresyon modeli

	B	Sd.	β	R	R ²	t	p
Sabit	2,591	,127				20,467	,0001**
Öğrenen Örgüt Profili	,305	,033	,396	,396	,157	9,260	,0001**

Tablo 30'a göre basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre; anlamlılık düzeyi $p < .01$ olduğu için kurulan regresyon modeli anlamlıdır. İlişkinin yordamasına yönelik yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre; öğretmenlerin öğrenen örgüt profilinin, girişimci öğretmen davranışlarına pozitif yönde orta düzeyde bir etkisinin olduğu görülmektedir. Modelin açıklama gücü olarak ifade edilen R² değeri; ,157 olarak hesaplanmıştır (R = ,396; R² = ,157; $p < .05$). Bu değer girişimci öğretmen davranışları değişkeninin (varyansının) %15,7'sinin modeldeki bağımsız değişken öğrenen örgüt profili ölçeği tarafından açıklandığını göstermektedir. Regresyon modelindeki beta(β) değişkeninin katsayısı,396'dır. Buna göre öğrenen örgüt profili $p < .01$ olduğu için girişimci öğretmen davranışları üzerine bir etkiye sahiptir ve öğrenen örgüt profili ölçeğinin, öğretmenlerin girişimci öğretmen davranışları algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Bu model kapsamında etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Doğrusal regresyon analizinde determinasyon katsayısı R² formülü $[1 - R^2 \text{ (} f^2 = R^2 / (1 - R^2) \text{)]}$ biçimindedir. Etki büyüklüğünün (f^2) hesaplanması ise; $.02 \leq f^2 < .15$ küçük, $.15 \leq f^2 < .35$ orta ve $.35 \leq f^2$ büyük etki şeklinde standardize edilmiştir (Cohen, 2013). Basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre determinasyon katsayısı R² = ,157 dikkate alındığında öğretmenlerin genel öğrenen örgüt algıları girişimci öğretmen davranışlarının toplam varyansının %15,7'sini açıkladığı söylenebilir. Geriye kalan %84,93'ünün başka değişkenlerle ilgili olduğu düşünülebilir. Bu araştırmadaki etki büyüklüğüne bakıldığında (R² = ,157 ve $f^2 = ,186$) öğretmenlerin öğrenen örgüt profili özelliklerinin girişimci öğretmen davranışlarına orta düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve tartışma

Bu çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kocaeli’ndeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenen örgütlerde girişimci öğretmen davranışlarının nasıl olduğunu ortaya koymak için yapılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerde öğrenen algı düzeyleri ne boyutta ve öğretmenlerin görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt olma özelliklerinin ne boyutta olduğunu ortaya koymak için yapılmıştır. Bunun yansısı öğretmenlerin görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri ve girişimci öğretmen davranışları çalıştığı okul tipi, kıdem, cinsiyet, yaş ve eğitim durumu gibi değişkenlerine bağlı değişimleri incelenmiştir.

5.1.1. Öğretmen görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri ile ilgili sonuçlar ve tartışmalar

“Öğretmen görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt olma özelliği ne düzeydedir?” şeklinde olan birinci alt problemde öğretmenlerin görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt olma özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, tüm maddelere verilen yanıtlar ortalaması “Katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri “Yüksek” çıkmıştır. Çalışmada okulların öğrenen örgüt olma sürecinde genellikle yarım kaldıklarını ve tutarlı bir şekilde uygulanamadığını ortaya koymaktadır. Okulların öğrenen örgüt olma düzeyini açıklarken öğretmenlerin mesleki gelişime açık olması, velilerin öğrencilerin veya yöneticilerin sürece nasıl katıldıkları, okulların öğrenen örgüt olma düzeylerini etkileyen ana faktörler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte bazı okulların öğrenen örgüt olma yaklaşımının yalnızca yüzeysel düzeyde benimsemiş olduğu ve çoğunda sistematik bir öğrenme kültürünün yerleşmediği gözlemlenmiştir. Daha önce yapılan araştırmalar da benzer sonuçlar göstermektedir. Senge (1990) öğrenen örgütlerin başarılı olabilmesi için okul liderlerinin,

okul yöneticilerinin organizasyonel öğrenmeyi teşvik etme kapasitelerinin önemini vurgulamıştır. Okul kültürünün öğrenmeye odaklanması, öğretmenlerin iş birliği yapma ve yeni bilgiyi paylaşma konusunda daha istekli olmalarını sağlamaktadır. Ancak okul kültürünün geleneksel yapısının öğrenen örgüt modeline geçişi engellediği durumlar da mevcuttur. Dufour ve Fullan (2013) öğretmenlerin işbirlikçi kültürler içinde daha etkili çalıştığını ve bu tür bir kültürün öğrenen örgütlerin temel yapıtaşı olduğunu savunmaktadır. Bu araştırmada da öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarının sınırlı olması ve bilgi paylaşımı konusunda yaşanan engeller, öğrenen örgüt modelinin uygulanmasında ciddi bir zorluk teşkil etmiştir. Okullarda öğrenen örgüt olma düzeyinin gelişmesi için gereken değişikliklerin yalnızca yönetsel değil, aynı zamanda yapısal ve kültürel değişiklikler gerektirdiği de anlaşılmaktadır. Şahin, (2023); Limoncu ve Bektaş, (2024) gibi çalışmalarda da desteklendiği gibi okulların öğrenmeye olan yaklaşımının değişmesi gerektiğini ve öğretmenlerin yenilikçi pedagojik yaklaşımlara geçebilmesi için sürekli desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda okulların öğrenen örgüt olma düzeylerini artırılabilmesi için tüm paydaşların ortak bir hedef etrafında birleşmesi gerektiği vurgulanabilir. Sonuç olarak okulların öğrenen örgüt olma düzeyinin artırılabilmesi için okul liderlerinin bir şekilde yönlendirmesi, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine etkin bir şekilde katılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılım göstermeleri ve okul kültürünü öğrenmeye dayalı olarak dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu unsurlar bir arada çalıştığında okulların öğrenen örgüt olma düzeyinin önemli ölçüde arttığı gözlemlenmektedir.

5.1.2. Öğretmen görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri ile bazı değişkenlerin incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışmalar

Yapılan analizler sonucunda, öğretmen görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri ile bazı değişkenlerin incelenmesine dair sonuç ve tartışmalar bu bölümde verilmiştir.

5.1.2.1. Okulların öğrenen örgüt profilinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma

Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenen örgüt profili ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Elde edilen bulgular sonucunda kadın öğretmenlerin öğrenen örgüt profili puanı erkek öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durum erkek öğretmenlerin bireysel öğrenmelere daha açık oldukları ve kadın öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenmelere daha açık olmalarından kaynaklı olabilir. Benzer şekilde, Smith ve Miller (2018), öğretmenlerin örgüt düzeyindeki öğrenme süreçlerine dair cinsiyet farklılıklarını inceledikleri çalışmalarında, kadın öğretmenlerin sosyal etkileşim ve grup çalışmaları konusunda daha istekli olduklarını, erkek öğretmenlerin ise daha çok bireysel başarı ve kişisel gelişim odaklı stratejiler izlediklerini tespit etmişlerdir. Bu durum, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir; kadın öğretmenlerin, öğrenme süreçlerini kolektif olarak yürütme konusunda daha güçlü bir motivasyona sahip olduğu, erkek öğretmenlerin ise genellikle daha bağımsız öğrenme stratejilerini tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Johnson ve Williams (2017)'in araştırmasında, cinsiyetin örgütsel öğrenme kültürünü nasıl şekillendirdiği üzerine önemli tespitlerde bulunulmuştur. Kadın öğretmenlerin çalıştıkları okullarda, sosyal etkileşimin güçlü olduğu ve öğretmenler arasındaki iş birliğinin teşvik edildiği bir öğrenme ortamı yaratıldığını belirtmişlerdir. Erkek öğretmenlerin ise, daha bağımsız ve bireysel öğrenme fırsatları sundukları, bu nedenle örgütsel öğrenme kültürlerinin genellikle daha az etkileşimli olduğu öne sürülmüştür. Bu bulgular, araştırmamızda kadın öğretmenlerin daha kolektif öğrenme süreçlerine yöneldiğini, erkek öğretmenlerin ise bireysel öğrenme fırsatlarını tercih ettiklerini gösteren sonuçlarla paralellik göstermektedir. Kadın öğretmenler daha kooperatif ve destekleyici öğrenme süreçlerini tercih ederken erkekler daha esnek ve az müdahale edilen öğrenme süreçlerini tercih edebilirler. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre puanı öğrenen örgüt profili ölçeğinin eylemler alt boyutunda da duyarlılık alt boyutunda da daha yüksektir ancak bu düzey genel olarak cinsiyet değişkeninde anlamlı olarak istatistiksel bir farklılaşma göstermemektedir. Tüm bu durumlar göz önüne alındığında cinsiyete bağlı olarak değişim gözlemlenmemesi şaşırtıcı olmayan bir sonuç olmaktadır.

5.1.2.2. Okulların öğrenen örgüt profilinin yaş değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma

Yaş değişkeni için öğrenen örgüt profili ölçeği ve eylemler ve duyarlılıklar alt boyutlarının ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (One Way ANOVA) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların meydana gelmediği görülmektedir. Genel olarak, yaş ile öğrenen örgüt profili arasında doğrudan bir ilişki bulunmamıştır. Ancak, bazı alt gruplarda, özellikle yaşça daha genç çalışanların daha düşük öğrenen örgüt davranışları sergilediği gözlemlenmiştir. Bu bulgular Senge (1990); Marsick ve Watkins (2003)'ın çalışmalarında da yaşın öğrenen örgüt profili üzerindeki etkilerini araştıran literatürle kısmen uyumludur. Bununla birlikte Argyris ve Schön (1996) yaşın bir örgüt içindeki öğrenme süreçleri üzerindeki etkisi, birçok başka faktöre bağlı olarak değişkenlik gösterebildiğini vurgulamıştır. Bulgular, genç çalışanların teknolojiyi daha hızlı benimsemesi ve yeniliklere daha açık olmaları nedeniyle öğrenen örgüt davranışlarını daha güçlü sergileyebileceklerini gösterse de yaşlı çalışanlar daha derin deneyimlere sahip olmaları nedeniyle örgüt öğrenme süreçlerinde farklı bir katkı sağlayabilirler. Literatüre genel olarak bakıldığında Nonaka ve Takeuchi (1995) bu iki grubun birlikte çalışarak farklı öğrenme türlerini ve süreçlerini güçlendirebileceğini, İncir (2023) de yaşın anlamlı farklılıklar oluşturmadığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada yaş değişkenine bağlı olarak öğrenen örgüt profili ve alt boyutlarıyla ilgili anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

5.1.2.3. Okulların öğrenen örgüt profilinin eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma

Eğitim durumu değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların meydana gelmediği görülmektedir. Senge (1990), öğrenen örgütleri "sürekli öğrenme ve gelişim süreçlerine açık" organizasyonlar olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla eğitim süreçlerini devam ettiren bireyler ile öğrenen örgütlerin nasıl şekilleneceğine ışık tutabileceğinden bahsettiği söylenebilir. Marsick ve Watkins (2003) çalışmasında eğitilmiş bireyler, daha fazla analiz yapma, problem çözme ve stratejik düşünme becerilerine sahip olurlar; bu da öğrenme süreçlerini zenginleştirdiğini vurgulamıştır. Eğitim seviyesi arttıkça örgüte katkı ve öğrenen

örgütü algılama düzeyinin arttığı söylenebilir. Bu da örgütlerin gelişmesinde bireylerin eğitim seviyelerinin dikkate alınması gerektiğinin önemini vurgulamaktadır. Bireylerin öğrenen örgüt özelliklerini benimsemelerinde eğitim seviyesinin önemli bir ayırıcı etken olmadığından bahsederken daha çok örgütün sağladığı öğrenme olanaklarının etkililiğini vurgulamışlardır. Bu çalışmalar da bu araştırmaya destek sunan çalışmalar içerisinde yer almıştır.

5.1.2.4. Okulların öğrenen örgüt profilinin kıdem değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma

Kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların meydana gelmediği görülmektedir. Senge (1990) çalışmasında organizasyon içerisinde paylaşılan bir vizyon yaratılarak tüm çalışanlar arasında ortak bir öğrenme kültürü oluşturmaktan bahsetmektedir. Özellikle kıdem farklılıklarını dengelemek için takım öğrenmesi desteklenmeli, ortak projeler ve etkileşimli platformlar kurulmalıdır. 16-20 yıl arası çalışma yılına sahip öğretmenlerin öğrenen algı düzeyleri daha yüksek iken bu fark diğer kıdem çalışanları arasında istatistiksel açıdan fark yaratmamıştır. Literatüre bakıldığında Aydemir (2018), Kılıç (2009), Güleş ve Çağlayandereli (2012) yaptığı çalışmalarla öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarında kıdemin belirgin bir etkisi olduğu, kıdemli çalışanların örgütsel öğrenmeye daha stratejik katkılar sağladığı ortaya konmuştur. Öğrenen örgüt algıları, çalışanların kıdemlerine bağlı olarak farklılık gösterebilir. Örneğin, kıdemli çalışanlar genellikle organizasyonun öğrenme süreçlerine dair daha stratejik ve sistematik bir bakış açısına sahip olabilirken, daha az kıdemli çalışanlar bu süreçlere bireysel katkılara odaklanabilir. Bu durum, organizasyondaki kıdem seviyelerinin öğrenme kültürünün farklı algılanmasına neden olabilir. Kıdeme bağlı olarak öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarını ortaya koyma biçimleri değişkenlik gösterebilir. Ya da az çalışma yılına sahip öğretmenler daha çağa uygun hareket edebilir, öğrenen örgüt içerisindeki fikirlerini sunma veya kriz yönetme süreçleri farklılık gösterebilir fakat bu istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamış olabilir.

5.1.2.5. Okulların öğrenen örgüt profilinin çalıştığı okul tipi (kurum) değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma

Kurum değişkenine göre öğrenen örgüt algılarından istatistiksel açıdan farklılıklar oluşmamıştır. Her kademede anlamlı bir farklılık oluşmadan sonuçlandırılmıştır fakat detaylı bakıldığında bazı liselerde Bilim ve Sanat merkezi öğretmenleri Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Lisesi öğretmenlerine göre daha yüksek puana sahiptir. Bilim ve Sanat Merkezlerinin ortalamalarının öğrenen örgüt yapısına, iş birliğine daha müsait olabilecek ortamlara sahip olduğu söylenebilir. Bunu Güzel Sanatlar Liseleri takip etmektedir. Bu durum örgütsel yapı ile de ilgilidir. Devlet okullarındaki sınırlı kaynakların, öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara yönelmesini engelleyebildiği belirtilebilir. Benzer şekilde Bilir ve Arslan (2017) devlet okullarındaki öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı, okul içindeki hiyerarşik yapının ve öğretmenlerin yeniliklere karşı olan tutumlarının etkisiyle şekillenir. Genel olarak değerlendirecek olursak okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları arasında fark olmamasına rağmen bazı okulların ön plana çıkması sahip olduğu misyonla ya da esnek yapı, yaratıcılık gibi boyutlarla ilgili olabilir. Çoğu okulda meslek lisesi ya da Bilim Sanat Merkezi gibi okullarda atölye ve proje çalışmalarına ağırlık verilerek eğitim faaliyetleri yürütülmeye çalışırken, bahsettiğimiz ilkokul, ortaokul, lise düzeylerinde özellikle Anadolu Liselerinde bu durum daha çok yöneticilerin hiyerarşik yapının aynı oluşu ya da planlanan standartların çok da dışına çıkılmamasından kaynaklı olarak çok farklılık oluşturmayabilir.

5.1.2.6. Okulların öğrenen örgüt profilinin öğretmenin girişimcilik durumu değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin öğrenen örgüt profili ölçeğine ilişkin kendilerini girişimci olarak tanımlaması değişkenine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kendilerini girişimci hisseden öğretmenlerin, kendilerini girişimci hissetmeyen öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrenen örgütlerde bireylerin bilgiye erişim, paylaşım ve yeni beceriler geliştirme süreçleri aktif şekilde desteklenir. Eğitim kurumlarında öğrenen örgüt özelliklerinin varlığı, öğretmenlerin girişimcilik davranışlarını artıran önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Leithwood ve

Louis (1998) ile Hargreaves (1999) çalışmalarında girişimcilik davranışları öğrenen örgüt yapılarında daha fazla gözlemlenmekte olduğunu vurgulamıştır çünkü bu ortamların yenilikçiliği teşvik ettiğini ve karar alma süreçlerinde katılımı arttırdığını gözlemlediğini söylemişlerdir bunun yanında Demirci (2017) çalışmasında da girişimcilik davranışlarının öğretmenlere esnek çalışma alanı sağladığından bahsetmiştir. Bu bağlamda değerlendirecek olursak kendilerini girişimci hisseden öğretmenler genelde sözü geçen, yaratıcı, işinde başarılı ve çalışma ortamında söz sahibi olduğundan öğrenen örgüt algılarının yüksek olması beklenebilir. Tam ders durumunda ise kendini girişimci hissetmeyen bireyler de ön plana çok fazla çıkmak istemez, örgüt çalışmalarına katılmakta çekiniktir, karar alma süreçlerine dahil olurken zorunlu olmadığı bir durum dışında faaliyet yapacaksa kendini buna zorlayabilir ve dolayısıyla öğrenen örgüt algısı da düşük olması beklenebilir.

5.1.2.7. Okulların öğrenen örgüt profilinin okul yöneticisinin girişimcilik durumu değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma

Öğrenen örgüt profili ölçeği ile okul yöneticilerinin girişimci olmaları arasında yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır aynı şekilde alt boyutları olan eylemler ve duyarlılıklar alt boyutlarında da bu şekildedir. Bu sonuç okul yöneticileri girişimci olan öğretmenlerin öğrenen örgüt profili ile çoğunluk oluşturduğunu göstermektedir. Okul yöneticilerinde girişimcilik, eğitim süreçlerini iyileştiren, öğretmenleri öğrencilere motive eden, okulların kaynaklarını etkili kullanan bir liderlik anlayışı ile ilişkilidir. Dolayısıyla bu oranın yüksek çıkmasının sebebi Safia (2020) da çalışmasında belirttiği gibi stratejik kararlarını alabilme becerisi yüksek bir yönetici, lider veya yenilikçi düşünce yapısına sahip yöneticiler olmasından kaynaklı olabilir. Eğer okul yöneticileri girişimciyse ve öğrenme kültürünü destekleyip yenilikçi uygulamalara yer veriyorsa öğrenen örgütün gelişime açık olması ve paydaşların buna katılımı daha çok desteklenmiş olacaktır. Bu bağlamda değerlendirdiğimizde yöneticisi girişimci olan bir girişimci öğretmen fikrine saygı gösterileceğini bildiğinde onu sunmaktan çekinmediği gibi geliştirilebileceğini de bilerek daha rahat bir özgüvenle yöneticisiyle paylaşabilir. Bu durumda sürece göre hem paydaşlarla değerlendirilebilir hem de fikirlerin kuruma katkısı üzerinde durulabilir ki bu da öğrenen örgüt olma sürecini destekler. Eğer yöneticisi girişimci, davranış özellikleri göstermeyen bir öğretmen girişimci özellikler gösteriyorsa da fikrini bırak gerçekleştirmeyi ifade etmekten bile çekinebilir. Dolayısıyla ne öğretmen aktif olarak sürece, yönetime ya da etkinliğe katılır

ne de kurum yararına geliştirici bir fikir ortaya çıkmış olur. Bu durumda belki de sadece yöneticisi girişimci özellikler göstermiyor diye yaratıcı birçok fikrin önüne ket vurulmuş olabilir.

5.1.2.8. Okulların öğrenen örgüt profilinin okul yöneticisinin öğretmenleri girişimci olmaya teşvik etmesi değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin öğrenen örgüt profili ölçeğine ilişkin verdikleri yanıtlarla yöneticilerinin öğretmenleri girişimci olmaya teşvik etmesine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Okul yöneticisi girişimci olmaya teşvik eden öğretmenlerin öğrenen örgüt profilini ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Buradan okul yöneticilerinin, öğretmenleri girişimciliğe teşvik etmesiyle öğrenen örgüt profili ortalamasının yüksek çıkması örtüşmektedir. Alan yazındaki araştırmalar da öğrenen örgütlerin teşvik edici yönetici davranışları ile girişimcilik arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenen örgütler bireylerin sürekli öğrenmesini destekleyen bilgi paylaşımını teşvik eden ve çevresel değişimlere uyum sağlayabilen dinamik yapılardır. Bu örgütlerin liderleri, çalışanlarını güçlendirme, katılımcı yönetim ve açık iletişim gibi yaklaşımlarla örgüt girişimciliği teşvik ederler. Dolayısıyla bu sonuç, bu bulguları destekleyici nitelik taşımaktadır. Bu bağlamda düşünecek olursak okul yöneticisi girişimci olan bir öğretmen girişimci davranış özellikleri göstermiyor olsa bile girişimcilik özellikleri göstermeye başlayacaktır. Öğretmenler fikrini söylemekten çekinmeyebilir. Tüm fikirlere saygı duyulan, yöneticisinin öğretmenleri teşvik ettiği bir kurumda kendine güvenen ve beyin fırtınasına açık bir örgüt imajı çizmek mümkün kılınabilir.

5.1.2.9. Okulların öğrenen örgüt profilinin öğretmenlerin öğrencilerini girişimci olmaya teşvik etmesi değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrenen örgüt profiline ilişkin öğretmenlerin öğrencilerini girişimci olma konusunda teşvik etmelerine yönelik anlamlı bir farklılık görünmektedir. Öğrenen örgüt profili yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerini girişimci olmaya teşvik etmesi daha anlamlı farklar oluşturduğu ve yüksek olduğu

söylenbilir. Öğretmenlerin, öğrencilerini motive etme, yenilikçi düşüncüyü teşvik etmeye ve sürekli öğrenmeye yönlendirme becerileri, öğrenen örgütlerin oluşturulmasına doğrudan katkıda bulunmaktadır. Senge (1990) ve Varshney (2020) çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilere yönelik teşvik edici davranışları, özgüven geliştirmeye, bireysel yetenekleri tanıma ve problem çözme becerilerini geliştirilmesine olanak sağlar. Bu tür davranışların ortamdaki öğrenme dinamikleri güçlendirdiği ve öğrencilerin okul içinde bilgi paylaşım süreçlerine daha aktif katılım gösterdiği belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerini girişimci davranışlar sergilemeye teşvik etmesiyle öğrenciler de süreçte aktif katılım gösterip ilişkilerinde açık olabilirler. Kendini rahat ifade etme ortamı bulabilen öğrenci de ortaya çıkarmadığı ilgi ve yeteneklerini sergileyebilir. Bu durumda öğrencilerin daha da yakından tanınması ve eğitim öğretimin bireysel farklılıklara göre şekillenmesine katkı sunabilir.

5.1.2.10. Okulların öğrenen örgüt profilinin öğretmenlerin herhangi bir projede görev alma durumu değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin öğrenen örgüt ve alt gruplarına verdikleri cevapla bugüne kadar herhangi bir projede görev alıp almadıklarına dair görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır şeklinde olan araştırmanın on üçüncü problemine ilişkin bulgulara bakıldığında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak ortalamalara bakıldığında projelerde yer alan öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Alan yazına bakıldığında araştırmalara göre öğrenen örgüt algılarının okullarda öğretmenlerin proje katılımı ve iş birliği düzeyi daha yüksek olmakta bu örgütsel öğrenme ve mutluluğu artırmakta olduğu gözlenmektedir. Tübitak, e-twinning, Erasmus gibi projelerde görev alan öğretmenlerin deneyimleri diğer öğretmenler için model oluşturabilir ancak bu projelerin sürdürülebilirliği için yönetim desteği ve öğretmenlerin bu tür çalışmalara katılma motivasyonların artırılması gerekmektedir. Literatürde projeler öğretmenlerin öğrenmeyi ve öğretme süreçlerini yönetmeye, teknolojik kullanımın artırma, işbirlikçi çalışma becerilerini geliştirmeler olarak kullanılmaktadır ayrıca bu tarz projelere katılım öğretmenler uluslararası formlarda deneyim kazanarak küresel bakış açılarını genişlete bilmektedirler. Projelerde görev alınmasının öğretmenlere ve öğrenen örgütlere katkısının önemi literatürde çokça karşımıza çıkmaktadır. Tübitak (2023)'te özellikle projelere katılan öğretmenlerin

yeniliklere daha açık insanlar olduklarını, bireysel motivasyon düzeylerine katkı sunmasını ve ekip çalışmalarına açık insanlar olmalarının önemine rastlanmaktadır. Dolayısıyla projelere katılım gösteren ya da kurucuları olan birçok öğretmen kendi sosyal ilişkilerinde de kurum içi ilişkilerde de açık olabilirler. Etkinliklerde aktif rol oynayabilirler. Bu da öğrenen örgütün dinamiğine olumlu katkı sunabilir. İstatistiksel açıdan anlamlı bir fark teşkil etmese de herhangi bir projede göre alan öğretmenlerin motivasyon olarak çevrelerine daha duyarlı bireyler olmaları beklenilebilir.

5.1.2.11. Okulların öğrenen örgüt profilinin girişimci olma konusundaki motivasyon kaynağı değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin öğreten örgüt profili ölçeği ve alt boyutlarına verdikleri cevap ile girişimci olma konusundaki motivasyon kaynağı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır şeklinde olan araştırmanın alt problemine ilişkin bulgulara bakıldığında anlamlı açıdan farklılıklar görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeğine ilişkin algıların motivasyon kaynağı değişkeni ile farklılık gösterdiği görülmektedir. Girişimcilik konusunda motivasyon sahibi öğretmenlerin görüşleri motivasyon sahibi olmayan öğretmenlerin görüşlerine göre pozitif yönde daha yüksek çıkmıştır. Girişimciler, genellikle yenilik yapan problem çözme süreçlerinden motive olurken öğrenen örgütler, bu motivasyonu desteklemek için uygun bir zemin olabilir. Eğitim ve bilgi paylaşımı, girişimci bireylerin kendilerini sürekli geliştirmelerine imkân tanır. Alanyazında da Senge (1990) çalışmasında öğrenen örgütlerin temel unsurları olan sistem düşüncesi, takım öğrenmesi ve ortak vizyon gibi bileşenler, girişimci davranışların ortaya çıkmasını ve desteklenmesini sağlayan kritik faktörlerdir. Bu noktada, girişimcilik motivasyonu ile öğrenen örgüt yapısının birbirini besleyen unsurlar olduğu vurgulanabilir. Girişimciler, genellikle yenilik yapma ve problem çözme süreçlerinden motive olurken, öğrenen örgütler bu motivasyonu beslemek için uygun bir zemin sağlar. Argyris ve Schön (1978) çalışmasında eğitim ve bilgi paylaşımı, girişimci bireylerin kendilerini sürekli geliştirmelerine imkân tanıdığından bahsetmiştir. Ancak Nonaka ve Takeuchi (1995) da bu ilişkiyi etkileyen çeşitli kısıtlar da mevcut olduğundan bahsetmiştir. Örneğin, bilgi paylaşımı eksikliği, çalışanların girişimcilik motivasyonunu zayıflatabilir. Ayrıca Miller (1983) de aşırı bürokrasi ve yerleşik zihniyetlerin, öğrenen örgüt olma yolundaki çabaları sektöre uğratabileceğinden bahsetmektedir. Konyalılar (2022)

çalışmasında da yine öğrenen örgüt algısının motivasyona pozitif katkısının olduğu gibi benzer sonuçlar görülmektedir. Bu çalışmada da öğrenen örgüt algısını girişimci olma konusunda motivasyon kaynağı yüksek olan kişilerin desteklediği sonucu ortaya çıkmıştır.

5.1.3. Girişimci öğretmen davranışlarının düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma

“Öğretmenlerde öğrenen örgüt algıları ne düzeydedir?” şeklinde olan dördüncü alt problemde öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenen algı düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucu girişimcilik davranışları ölçeğinin en fazla ortalamaya sahip olduğu alt boyut “inisiyatif alma” olmuş ve en az ortalamaya sahip olduğu alt boyut “risk alma” olmuştur ve tüm alt boyutların “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Girişimcilik davranışları ölçeğinin genel ortalaması “katılıyorum” düzeyinde sonuçlar elde edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşüne göre girişimcilik algı düzeyi “yüksek” olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin girişimcilik algılarında kurumsal ve bireysel birçok faktör etkilidir. Risk alma boyutundaki etkinin az olma sebebi, devlet okullarının stratejik planlarına, bakanlığa bağlı yürütmek zorunda kaldıkları bir sistem içinde olmalarından kaynaklı olabilir. Literatürde başka çalışmalarda da görmek mümkündür. Örneğin Sönmez (2019), risk alma düzeyinin düşük bulunması, eğitim sektöründeki yapısal kısıtlamalar ve kariyer güvencesine dayalı iş ortamıyla ilişkili olabilir derken Karadeniz ve Özdemir (2021) inisiyatif alma noktasında fazla olması da yine eğitim alanındaki değişimlere açık olunmasıyla açıklanabileceğinden bahsetmektedir. Her anlamda girişimci davranış özelliklerinde artış gerçekleştirilebilecek bir duruma gelinse de risk alırken genelde kurumların bir bakanlığa bağlı oluşu ya da stratejik planlara uyum sağlanması gerektiği gibi kalıplar risk alma faktörünü aza indirmektedir. Bu da girişimcilik davranışlarıyla örtüşmeyen bir durumdur. Bunu sıfırlamak söz konusu değildir fakat en azından aza indirgenecek ortamlar oluşturabilir. Yöneticisi girişimci olan okullarda okul içi faaliyetlerde bu esneklik öğretmenlere tanınabilir. Girişimci davranışlara destek olunması noktasında velilerin, öğrencilerin ya da öğretmenlerin de iş birliğiyle risk alma faktörünü az a indirecek fikirler sunulup değerlendirilebilir.

5.1.4. Öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ile bazı değişkenlerin incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışmalar

Yapılan analizler sonucunda, öğretmen görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ile bazı değişkenlerin incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışmalar bu bölümde verilmiştir.

5.1.4.1. Girişimci öğretmen davranışlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin görüşlerine göre girişimci öğretmen davranışları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Ortalama değerler incelendiğinde kadın öğretmenlerin girişimci öğretmen davranışları, erkek öğretmenlerin girişimci öğretmen davranışları algılarından daha düşüktür. Ancak bu düzey anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde değildir. Ancak girişimci öğretmen davranışları ölçeği alt boyutlarından olan fırsatları tanıma ve risk alma boyutlarına göre kadınların erkeklerden daha düşük, inisiyatif alma boyutuna göre kadınların erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna benzer ya da bazı özellikler bakımından farklı sonuçlara yer veren çalışmalara literatüre bakıldığında da rastlamak mümkündür. Aydın ve Demir (2023); Çolak ve Yılmaz (2021) kadın öğretmenlerin empati, öğrenci odaklılık ve işbirlikçi yaklaşım gibi özelliklere daha fazla eğilimli olduğunu ifade ederken, erkek öğretmenlerin liderlik, risk alma ve karar verme gibi girişimcilik davranışlarında öne çıktığını belirtmiştir. Kara ve Şahin (2020) çalışmasında kadın öğretmenlerin girişimci davranışları genellikle öğrencilerle güçlü bağlar kurma ve onların ihtiyaçlarına duyarlı çözümler geliştirme üzerine odaklanırken, erkek öğretmenler daha çok yenilikçi projeler geliştirme ve cesur kararlar alma konusunda etkili olmuşlardır. Erkek öğretmenler, sınıf içinde risk almayı ve yeni öğretim yöntemleri kullanmayı daha fazla tercih ederken, kadın öğretmenler öğrenci motivasyonunu artırmak için empatik ve işbirlikçi yaklaşımlar benimsemişlerdir. Demir ve Güler (2022) çalışmasında her iki cinsiyetin de öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmeye yönelik yaratıcı ve yenilikçi yollar keşfettiği gözlemlenmiştir. Çolak ve Yılmaz (2021) kadın öğretmenlerin empati, iş birliği ve öğrenci odaklılık gibi özelliklere sahipken, erkek öğretmenler liderlik, risk alma ve karar verme gibi davranışlar sergilemişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklı pedagojik yaklaşımlar sergileyebileceğini göstermektedir. Kara ve

Şahin (2020) cinsiyet farklılıklarının yalnızca bireysel özelliklere dayalı olmayıp, toplumsal cinsiyet rolleri ve eğitim sisteminin yapısal etkileriyle şekillendiği de gözlemlenmiştir. Bu durum, cinsiyetin eğitimdeki yeri ve öğretmenlerin davranışlarının daha iyi anlaşılmasını sağlamak için daha derinlemesine araştırılabilir. Ayrıca, öğretmenlerin potansiyel girişimcilik becerilerinin cinsiyet eşitliği perspektifinden değerlendirilmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

5.1.4.2. Girişimci öğretmen davranışlarının yaş değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma

Yaş değişkeni için girişimci öğretmen davranışları, fırsatları tanıma, inisiyatif alma, risk alma alt boyutlarının ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (One Way ANOVA) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların meydana gelmediği görülmektedir. Literatüre bakıldığında çok farklı sonuçlarla da karşılaşmak mümkündür. Bazı araştırmalarla paralel bir şekilde, Tschannen-Moran, (2009); Özellikle, orta yaş grubundaki öğretmenlerin, daha genç veya daha yaşlı öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde girişimcilik davranışları sergilediği gözlemlenmiştir. Ancak, yaşın yalnızca girişimci davranışlar üzerindeki etkisiyle sınırlı olmadığı, aynı zamanda okul kültürü, destekleyici liderlik ve eğitim politikaları gibi faktörlerin de önemli rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, yaşın, öğretmenlerin girişimci özelliklerini nasıl etkileyebileceğini anlamak için daha kapsamlı bir çerçeve gerektirdiğini göstermektedir. Eisenbeiss (2013) yaşın, öğretmenlerin yenilikçi ve yaratıcı çözüm geliştirme kapasiteleri ile nasıl ilişkili olduğuna dair bulgular, literatürdeki farklı görüşlerle bir arada değerlendirilmelidir. Genç öğretmenler, genellikle daha fazla teknoloji kullanımı, yenilikçi düşünme ve modern öğretim tekniklerine yönelme eğilimindeyken, deneyimli öğretmenler, daha yerleşik yöntemler ve geleneksel öğretim stratejileriyle daha rahat çalışmaktadırlar. Ancak, bu bulgular literatürle tutarsızlık göstermemektedir. Örneğin, Tschannen-Moran (2009), Baines ve Ormerod, (2000) öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin, yenilikçi ve girişimci davranışlarla ilişkisinin güçlendiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, bazı çalışmalar, yaşın öğretmenlerin girişimcilik davranışlarını engelleyen bir faktör olabileceğini, özellikle teknolojik yeniliklere ve yeni öğretim yöntemlerine karşı direnç gösterebileceklerini öne sürmüştür

Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin yaşlarına göre farklı öğrenme süreçleri ve öğretim stratejilerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitimdeki yenilikçi yaklaşımları benimsemeleri için yaş, deneyim ve kişisel özelliklerinin nasıl şekillendiğini anlamak adına daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Özellikle girişimci öğretmenlerin başarılarının, yalnızca bireysel özelliklerine değil, aynı zamanda çalışma ortamları, okul yönetim desteği ve örgütsel kültür gibi faktörlere de bağlı olduğunu söylemek mümkündür.

Yaşın girişimci öğretmen davranışları üzerindeki etkisini açıklamak için, öğretmenlerin eğitim aldıkları ve çalıştıkları okulların kültürünün, okul yönetim desteğinin, eğitim politikalarının ve öğretim materyallerinin de göz önünde bulundurulması gerektiği öne sürülmektedir. Bunun yanı sıra, yaş değişkeni, öğretmenlerin inovasyon kabiliyetlerini etkileyecek bir faktör olsa da öğretmenlerin yeniliklere açık olma seviyeleri, bireysel öğrenme stillerine ve profesyonel gelişim fırsatlarına da bağlıdır.

5.1.4.3. Girişimci öğretmen davranışlarının eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma

Eğitim durumu değişkenine bağlı olarak girişimci öğretmen davranışları ve alt boyutlarında genellikle öğretmenlerin daha girişimci davranışlar sergiledikleri görülmekte olup eğitim durumu değişkenine bağlı anlamlı farklılıklar meydana gelmektedir. Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerde genel olarak ölçek bazında ve tüm alt boyutlarda lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek girişimci öğretmen davranışları olduğu belirlenmiştir. Literatüre baktığımızda birçok çalışma, girişimci öğretmen davranışlarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Girişimci öğretmenler, işbirlikçi ve yenilikçi yaklaşımlarıyla öğrencilerin motive olmalarını sağlayarak daha etkili öğrenme süreçleri oluşturabilmektedirler. Lisansüstü düzeyde eğitim almış kişilerin girişimci davranış sergileme eğilimlerinin daha yüksek oluşu yenilikçilik davranışları, risk alma durumlarının daha yüksek olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Lisans mezunu öğretmenlerde bu algının daha düşük olmasından kaynaklı olarak girişimcilik davranış özellikleri sergilemek için kurum içinde daha fazla örgüt desteğine ihtiyaç duyabilirler. Fakültelerde girişimcilik dersleriyle ders niteliğinde kalmış olabilir fakat

lisansüstü eğitim almış öğretmenlerde birçok çalışmaya fiili olarak da aktif katılım göstermiş olabilirler ve de bu davranışları sergileme alanları daha geniş yer tutmuş olabilir.

5.1.4.4. Girişimci öğretmen davranışlarının kıdem değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma

Kıdem değişkenine bakıldığında öğretmenlerin girişimci öğretmen davranışlarıyla arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir. Johnson ve Carter (2020) çalışmalarında kıdemin çok da anlamlı bir etkisinin olmadığını, girişimci öğretmen davranışlarında ölçütün genelde sayılı ya da sınırlı olabilecek bir etkisinin olduğundan daha çok bireysel yetkinliklere ilgili bir süreç olduğundan bahsetmektedir. Ancak kurumlarda teşvik edildiğinde de girişimci öğretmen davranışları sergileme özelliklerinin de artacağını belirtmişlerdir. Bu çalışmalar halihazırdaki çalışmamızda kıdem değişkeni ile ulaşılan sonucu destekler niteliktedir. Aslında kıdem yılı arttıkça daha istekli ya da özgüvenli bir çalışma ortamı olabilirdi çünkü rahat olmak, ile esnek olmak paralel bir süreç olabilir. Esnek çalışma ortamı olup rahat eden bir öğretmen de girişimci davranış özellikleri gösterebilir. Ya da belki de kıdem yılı düşük olan kişilerde çok fazla sistem içerisine entegre etmek istediği fikir olabilirdi, üretmek ve ortaya fikir çıkarmak için sürekli açık iletişimde olan veya çağa uygun dinamikleri eğitim kurumuna yansıtabilen ve pratik olan öğretmenlerimiz sayesinde de girişimci davranış özelliklerinde artış olabilirdi. Bunlar beklenebilecek sonuçlar iken istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar oluşturmamış olduğu görülmektedir.

5.1.4.5. Girişimci öğretmen davranışlarının çalıştığı okul tipi (kurum) değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma

Kurum değişkenine göre girişimci öğretmen davranışları girişimci davranış ölçeğine ve alt boyutlarıyla çalıştığı okul tipi arasında anlamlı farklılıklar görülmemektedir. Bunun yanında en yüksek yine Bilim ve Sanat merkezlerinde girişimci öğretmen davranışları yüksek puanlı çıkmıştır. Bu okullar farklı birçok projeye açık olan okullar olmaları yönünden girişimciliği en çok destekleyen okullar olma özelliği göstermiş olabilirler. Bu okullar, öğrencilere daha yaratıcı, eleştirel düşünme ve yenilikçi çözümler geliştirme fırsatları sunan eğitim kurumlarıdır. Öğretmen algılarının da bu yönde olması kaçınılmazdır. Öğrencilere yönelik

yenilikçi projelerin geliştirilmesinde öğretmenlerin daha bağımsız ve esnek bir şekilde çalışabilmeleri, girişimci öğretmen davranışlarını artırır. Bu bağlamda değerlendirdiğimizde ilkokul, ortaokul, Anadolu Liseleri gibi okullar da pek de sistem dışına çıkılmayacak bir plan ya da standardizasyon var iken Bilim ve Sanat Merkezi gibi okullarda atölye ya da proje bazlı ilerlemeler ve eğitim öğretimler söz konusu olduğundan kişilerin girişimci özelliklerini gösterebilecekleri ortam daha uygundur. Güzel Sanat Liselerinde öğrencilerin yeteneklerini sergileme imkânı daha fazla iken, bu tarz atölyelere imkân bulamadıkları okullarda programın dışına çıkıp bir öğretmenin ya da yöneticinin öğrenciyi keşfetmesi de daha az rastlanılabilecek bir durumdur. Dolayısıyla girişimci davranışlar uygun ortamda kurumlarda daha çok ortaya çıkabilir. Hiç bu imkanlara sahip olmayan bir okulda da öğretmenler kendi girişimci davranış özelliklerini sergileyerek o ortamları oluşturabilir. Bu durumda kurumun yöneticisi de diğer çalışanları da destek olabilir ve böylece uygun ortamlar sağlanabilir.

5.1.4.6. Girişimci öğretmen davranışlarının öğretmen girişimcilik durumu değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma

Yapılan analizler sonucunda girişimci öğretmen davranışları ölçeğine bağlı olarak kendilerini girişimci hisseden öğretmenlerin ortalama değeri, kendilerini girişimci hissetmeyen öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin tüm alt boyutlara bağlı olarak kendilerini girişimci olarak tanımlama oranları yüksek olmuştur. Bu sonuca bağlı olarak kendilerini girişimci hisseden ve tanımlayan öğretmenler kurumları için de oluşan riskler, fırsatlar ya da inisiyatifleri alabilme noktasında da öncü olduklarından yüksek değer çıktığı söylenebilir. Bu öğretmenler eğitim ortamına katkı sağlayan öğretmenler olduklarından problem çözme becerileri de gelişmiştir. Bu sonuçlar literatürde yer alan Atasoy ve Metin (2023), Basım vd., (2009), Tetik (2021) gibi çalışmaları da destekleyici niteliktedir. Kendini girişimci olarak hisseden ve girişimci olarak tanımlayan bir öğretmenin bu özellikleri göstermesi için içsel motivasyonu bile yeterli olabilir. Yaratıcı, yeniliğe açık, iş birliğine yatkın insanlar girdikleri her ortamda girişimci davranışlar sergileyebileceği gibi okullarında da öğretmenler aktif katılım gösteren, öğrencileriyle velilere ve yöneticisiyle iç içe açık bir iletişim halindedir. Kendini sürece dahil etmekten geri durmayabilir. Kurumda sözünü dikkate alındığı kişi olabilir, daha esnek ve özgüvenli hareketler gösterebilir.

5.1.4.7. Girişimci öğretmen davranışlarının okul yöneticisinin girişimcilik durumu değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin girişimci öğretmen davranışları ve alt boyutlarına verdikleri cevaplar ile okul yöneticilerinin girişimci olmaları hakkındaki görüşler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmektedir. Araştırmalara göre girişimci liderlik sergileyen yöneticilerin, öğretmenlerin girişimci davranışlarına olumlu yönde etkilediği ve bu durumun okul kültürü, yenilikçilik ve genel eğitim kalitesi üzerinde pozitif etkiler yarattığı görülmektedir. Örneğin bir çalışmada okul yöneticilerinin dönüşümcü etkileşim ve serbestlik tanıyan liderlik stillerinin öğretmenlerin girişimcilik eğilimleri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Başka bir çalışmada Tarhan (2019) girişimci yöneticilerinin öğretmenleri motivasyonu ve iş tatmini artırarak onların eğitim süreçlerine daha etkin katkı sağlamadığını bulmuştur. Dolayısıyla yöneticisi girişimci olan öğretmenlerin gösterdikleri esneklikler, öğretmenleri girişimci olmaya teşvik edebilir. Kurumları, öğrencileri ya da işleyişle ilgili fikirlerini sunmada yöneticinin esnekliği varsa bu durum çekincelerini ortadan kaldırabilir. Yönetici ile daha hiyerarşik bir ilişki olmadan rahatça bir çalışma arkadaşı gibi iletişim kurabilir ve bunu tüm öğrencilerine ve çevresine yansıtabilir.

5.1.4.8. Girişimci öğretmen davranışlarının okul yöneticisinin öğretmenleri girişimci olmaya teşvik etmesi değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin girişimci öğretmen davranışları ve alt boyutlarına verdikleri cevap ile okul yöneticilerinin öğretmenleri girişimci olmaya teşvik etmesi hakkındaki görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark görülmektedir. Okul yöneticileri girişimciliğe teşvik eden öğretmenlerin sayısının girişimciliğe teşvik etmeyen öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu da alan yazında var olan birçok çalışmayla sonuçları bakımından benzerlik göstermektedir. Tarhan (2019) da çalışmasında okul yöneticisi ne kadar girişimci ise bir kurumun öğretmenlerinin girişimci davranışlar sergileme oranı o kadar yüksek olmuştur. Öğretmenleri risk alabilen, inisiyatif alabilen, fırsatlar yaratan veya değerlendirebilen öğretmenler olduğundan dolayı girişimcilik davranışları artmaktadır. Bu durum da girişimci yöneticilerle girişimci davranışlar sergileyen öğretmenlerin arsında ilişkiyi pozitif anlamda güçlendirmektedir. Genel olarak

değerlendirecek olursak yöneticisi girişimci olan öğretmenler kendi girişimci davranış özelliklerini çok rahat ortaya koyabilip talepte bulunabilirler ve hatta talep etmekten ziyade birlikte bir çaba ve eğitim kurumuna katkıya dönüşür. İş birliği içinde olan öğretmen ve yöneticinin fikir birliği çok önemlidir ki fikir ayrılığı olsa da yapılan etkin katılımlı değerlendirmeler sonrası çıkabilecek sonuçlara göre en etkin sonucu bulup uygulama noktasında hızlı adımlar atmalarının kaçınılmaz olduğu beklenir. Girişimci özellikler gösteren öğretmenlere sunulan girişimci bir yönetici ile sunulan bir ortam ya da olanaklar öğretmenin daha çok bu davranış özelliklerini arttırmasına kapı aralayabilir.

5.1.4.9. Girişimci öğretmen davranışlarının öğretmenlerin öğrencilerini girişimci olmaya teşvik etmesi değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin girişimci öğretmen davranışları ve alt boyutlarına verdikleri cevap ile öğretmenlerin öğrencilerini girişimci olmaları yönünde teşvik etmeleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır şeklinde olan araştırmanın problemine ilişkin bulgulara bakıldığında girişimci öğretmen davranışları girişimci öğretmen davranışları sergileyen öğretmenlerin öğrencilerini girişimci olmaya teşvik ettiği görülmektedir. Alan yazına bakıldığında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini arttıran öğretmenlerin yenilikçi eğitim uygulamalarını benimsemelerini sağlayan öğretmenler, öğrencilerine kolektif bir öğrenme süreci yaşatır. Öğrencilerini girişimciliğe teşvik eden öğretmenler, öğrencilerin mevcut yöntemlerin dışına çıkmasını, risk alarak yenilikçi çözümler üretmesini desteklerler. Bu da (Senge, 1990) çalışmasında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olması anlayışıyla örtüşmektedir. Girişimci davranış özellikleri sergileyen öğretmenler, öğrencilerine bağımsız hareket etme ve sorumluluk alma fırsatlarını sunarlar. Bu tür bir yaklaşım öğrencilerde özyeterlik algısını artırabilir. Varshney (2020) girişimci öğretmenler kendi başarı hikayelerini paylaşarak öğrencilerine ilham verdiğini ve onları harekete geçirmeye teşvik ettiğini söylemektedir. Literatürde yine bu durumu destekleyen çalışmalara verilebilecek örnek sonuçlardan olan Bakır (2020) de öğrencilerin sosyal değer algıları yanında davranışlarını kontrol etme becerileri ya da kişisel tutumlarının girişimciliğe katkısını ve eğitimin etkisinin önemli olduğunu ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Sürekli değişen ve yenilenen dünyada Z kuşağı için özellikle müfredat da girişimcilik derslerinin koyulmasının önemini vurgulayan bir çalışma yapmıştır. Girişimci davranış

sergileyen öğretmenlerin öğrencilerini girişimci olmayı teşvik etmesinin önemini ortaya koyduğu sonucuna varmayı desteklemektedir.

5.1.4.10. Girişimci öğretmen davranışlarının öğretmenlerin herhangi bir projede görev alma durumu değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin girişimci öğretmen davranışları ve alt boyutlarına verdikleri cevap ile bugüne kadar herhangi bir projede görev alıp almadıklarına dair görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır şeklinde olan probleme ilişkin bulgulara bakıldığında herhangi bir projede yer alan öğretmenlerin girişimci öğretmen davranış sergileme düzeyleri, herhangi bir projede yer almayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir Girişimci öğretmen davranışları fırsatları tanıma inisiyatif almak ve yenilikçilik ve risk alma gibi unsurlardan oluşup öğretmenlerin Tübitak, Erasmus, Avrupa Birliği projeleri ve eğitimdeki projelerde yer alarak eğitim süreçlerine katkı sağlamalarını destekler. Alan yazına bakıldığında araştırmalara göre öğretmenlerin girişimci davranışlarının gelişmiş olduğu okullardan hayat boyu öğrenme kültürünün gelişimine teşvik ettiğini de göstermiştir. Özellikle projelerde görev alan öğretmenlerin, kaynak yönetimi, ağ oluşturma ve yaratıcı problem çözme becerilerinin etkin şekilde kullanılmasını destekleyebilir. Girişimci öğretmenlerin bu tür projelerde yer alması hem bireysel hem de kurumsal düzeyde daha yüksek başarı yol açabilir. Ayrıca bu tarz projeler, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekler ve öğrencilerle daha güçlü bir bağ kurmalarını sağlar.

5.1.4.11. Girişimci öğretmen davranışlarının öğretmenlerin girişimci olma konusundaki motivasyon kaynağı değişkeni açısından incelenmesine dair sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin girişimci öğretmen davranışları ve alt boyutlarına verdikleri cevap ile girişimci olma konusundaki motivasyon kaynağı arasında anlamlı ilişki var anlamlı bir farklılık var mıdır şeklinde olan araştırmanın alt probleme ilişkin bulgulara bakıldığında motivasyon kaynağı değişkeni için girişimci öğretmen davranış ölçeği ve tüm alt boyutlarında farklılıklar görülmektedir. İçsel motivasyon sahibi öğretmenlerin görüşleri

motivasyon sahibi olmayan öğretmenlere göre daha yüksek iken, inisiyatif alma, risk alma veya fırsatları tanıma alt boyutlarında da aynı durum söz konusudur. İçsel motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin motivasyonu olmayan öğretmenlere göre oldukça yüksek oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin iş birliği yapma eğilimlerinin daha çok dışsal motivasyon kaynakları ile ilişkilendirildiği söylenebilir. Mesleki teşvikler ve yönetsel desteklerin bu davranışları artırmada etkili olduğu düşünülürse bu noktada literatür de desteklenecektir. Senge (1990) en güçlü motivasyon içsel motivasyon olduğu için, öğretmenlerin ortamlarını iyileştirmek ve öğrencilerine daha iyi bir deneyim sunmalarını sağlamak için gelişim arzularını ön planda tuttuklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca içsel motivasyonu yüksek olan bireylerin öğrenme süreçlerini iyileştirmek, kapasitelerine her anlamda olumlu katkı sağladığı önceki çalışmalarda da vurgulanmıştır. Aktar ve Doğan (2023) araştırmasında erkeklerin kadınlara göre çalışma motivasyonları daha yüksek ve toplumsal ve ekonomik açıdan girişimcilik eğilimleri de kadınlara göre güçlü olduğu görülmüştür. Aynı zamanda girişimci davranış özelliklerinden olan risk alma davranışı da erkeklerde kadınlara göre daha kuvvetli olurken belirsizliğe karşı toleranslarının da daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada kadınların kontrol odaklarının erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiş olup bu çalışmayı destekler niteliktedir. Dışsal motivasyon sahibi öğretmenler kurum değişikliği yaptığında yöneticisi ya da çalışma arkadaşları girişimci davranış özellikleri gösteriyorsa kendisi de teşvik olabilir. Yani böyle bir öğretmen farklı bir sosyal çevrede farklı bir cevap verebilir. Aynı şekilde içsel motivasyon desteği olan bir öğretmen de dışsal faktörlerden sosyal çevresinden girişimcilik desteği bulamadığında körelebilir ve bu durum çekinceler çekinceler doğurabilir. Aile, eş, akraba, uzmanlar, iş arkadaşları gibi motivasyon kaynakları olan öğretmenler herhangi bir ortam değişikliğinde girişimci davranış özelliklerini artırabilir ya da azaltabilir. Fakat bu durum girişimci olma motivasyonu sadece kendisinde bulanlar için daha güçlü olduğu söylenebilir.

5.1.5. Okulların öğrenen örgüt profili ile girişimci öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin öğrenen örgüt profil özellikleri ile girişimci öğretmen davranışları arasında bir ilişki var mıdır şeklinde olan araştırmanın on yedinci alt problemine ilişkin bulgulara bakıldığında yüksek düzeyde pozitif olarak istatistiksel anlamda bir ilişki olduğu

görülmektedir. Bu çalışmanın literatüre önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Öğretmenler ne kadar çok girişimci davranış özellikleri yüksek olursa o kadar çok örgüt içerisinde aktif olmaları söz konusu olmaktadır ve kurumlar ne kadar çok öğrenen örgüt özelliği gösteriyorsa öğretmenler de bu noktada takım çalışmalarına katılan ve eğitim öğretim ortamında yüksek verim gösteren insanlar haline gelmektedir şeklinde düşünülebilir. Bu sonuçlar, öğrenen örgüt yapısının öğretmenlerin girişimci davranışları üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymakta ve örgütsel yapının yeniden tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak öğrenen örgüt yapısı gereği dinamik bir süreci içine alırken girişimci öğretmenlerle zenginleşecek bir örgüt profili çizebilir. Girişimci davranış özelliklerinden olan iş birliği, esneklik, yaratıcılık, takım çalışmalarıyla örtüşen özelliklerdir. Bu da öğrenen örgütü aktif tutacak bir durum olması beklenebilir.

5.1.6. Okulların öğrenen örgüt profilinin girişimci öğretmen davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik sonuç ve tartışma

Öğrenen örgüt profili girişimci öğretmen davranışlarını anlamlı olarak yormakta mıdır şeklinde olan araştırmanın on sekizinci alt problemine ilişkin bulgulara bakıldığında basit doğrusal regresyon sonuçlarına göre kurulan ilişki anlamlıdır ve öğrenen örgüt profili ölçeğinin, öğretmenlerin girişimci öğretmen davranışları algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma ile ilgili bulgulara bağlı olarak elde edilen önerilere yer verilmekte olup gelecekteki çalışmalar için faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Yaşın öğrenme üzerindeki etkisini daha iyi anlayabilmek için, çalışanların öğrenme stilleri ve motivasyonları hakkında daha ayrıntılı profil çalışmaları yapılabilir. Bu sayede, her yaş grubuna uygun öğrenme stratejileri geliştirilebilir.

- Eğitim durumu değişkenine bağlı olarak, örgütler çeşitli öğrenme yöntemleri kullanarak çalışanlarının öğrenme kapasitesini artırabilirler. Bu yöntemler arasında, çevrimiçi eğitim, mentorluk, grup çalışmaları ve iş başında eğitim gibi yaklaşımlar yer alabilir. Eğitimli bireylerin daha aktif olduğu bir öğrenme kültürünün yaratılması için, örgütler kapsayıcı bir öğrenme ortamı sunmalıdır. Bu ortam, tüm çalışanların görüşlerini ve deneyimlerini paylaşımlarına olanak tanıyacak şekilde tasarlanmalıdır.
- Çalışanların kıdem seviyelerine uygun eğitim programları düzenlenebilir. Örneğin, daha az kıdemli çalışanlar için temel öğrenme süreçleri ve bireysel gelişim odaklı eğitimler, kıdemli çalışanlar için liderlik ve stratejik düşünme becerilerini geliştiren programlar sunulabilir. Kıdemli çalışanların bilgi ve deneyimlerini daha az kıdemli çalışanlara aktarmaları için mentorluk veya gölge programları uygulanabilir. Bu, örgütsel öğrenmeyi hızlandırır ve kıdem farklarının yarattığı algı farklılıklarını azaltabilir. Çalışanlara, öğrenme süreçleri ve performanslarına dair sürekli geri bildirim sağlanmalı ve bu süreçlerde kıdemin getirdiği tecrübeler değerlendirilmeli. Geri bildirimler, bireysel ve takım düzeyinde öğrenme hedeflerine yön verebilir. Çalışanların kıdem farklarını minimize edecek şekilde, herkesin eşit derecede erişebileceği çevrimiçi öğrenme platformları kurulabilir. Bu platformlar sayesinde kıdemden bağımsız ortak bilgi paylaşımı mümkün hale gelir.
- Devlet okullarında merkeziyetçi yapının biraz daha esnetilmesi ve öğretmenlere yenilikçi uygulamalara daha fazla alan tanınması, öğrenen örgüt kültürünü destekleyebilir. Öğretmenlerin bireysel hedefleriyle okulun hedefleri arasında güçlü bir bağ kurularak öğrenen örgüt algısı güçlendirilebilir. Eğitim politikalarının, öğretmenlerin girişimcilik davranışlarını destekleyici yönde güncellenmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminin, öğretmenlerin inovasyon ve yenilikçi düşünce geliştirmelerine imkân tanıyacak şekilde yeniden şekillendirilmesi önemlidir. Özellikle öğretmenlerin farklı yaş gruplarında öğrenme ve öğretme biçimleri üzerinde etkili olacak politikalar geliştirilebilir.
- Yaş farklarını göz önünde bulundurarak, öğretmenlere yönelik profesyonel gelişim fırsatları ve mentorluk programları sunulması, öğretmenlerin girişimcilik kapasitelerini artırabilir. Genç öğretmenlerin daha tecrübeli öğretmenlerden faydalanabileceği mentorluk programları, deneyimli öğretmenlerin ise yenilikçi fikirlerden yararlanabileceği fırsatlar sunabilir. Ayrıca, daha fazla yaş grubunu

kapsayan araştırmalar yapılması, yaşın girişimci davranışları üzerindeki etkisinin anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının artırılması için özel eğitim programlarının tasarlanması önerilmektedir. Özellikle genç öğretmenlerin teknolojiye olan yatkınlıkları göz önünde bulundurularak, eğitim teknolojilerine dair daha kapsamlı ve sürekli gelişim programları düzenlenebilir.

- Tüm kıdem düzeylerine hitap eden yenilikçi düşünme ve girişimcilik eğitimleri düzenlenmeli. Kıdeme dayalı statükonun önüne geçmek için yenilikçi projeler ödüllendirilmelidir. Daha kıdemli öğretmenlerin, daha az deneyimli meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarını sağlayacak programlar uygulanabilir. Fikir paylaşımı toplantıları ve açık forumlar düzenlenebilir.
- MEB okullarında öğretmenlere yönelik girişimcilik eğitimi verilmeli ve onların yenilikçi fikirleri sınıf ortamına entegre edebilmesi için desteklenmelidir. Bilim ve sanat merkezleri ve özel okullar gibi okullarda girişimci öğretmen davranışlarını daha da güçlendirecek okul kültürlerinin oluşturulması önemlidir. Bu okullar gibi Ortaokul ve lise öğretmenlerinin, öğrencilere girişimcilik becerilerini kazandırma konusunda daha fazla profesyonel gelişim programlarına katılması sağlanmalıdır.
- Okul yöneticileri, öğrenen örgüt kültürünün sürdürülebilirliğini sağlamak için liderlik eğitimine tabi tutulabilirler. Bu eğitimler, yenilikçiliği teşvik eden ve iş birliğine dayalı bir okul iklimi oluşturmayı hedeflerken girişimciliği daha da artırabilir, kurumu girişimciliğe teşvik etmekten öteye taşıyabilir.
- Üniversitelerde öğretmenlere yenilik, problem çözme becerileri, inovatif düşünme ya da girişimcilik konularında dersler seçmeli ders olmaktan ziyade ana dersler noktasına eklenebilir ya da artırılabilir. Mevcut öğretmenlere yönelik de sürekli yenilenen programlara bağlı olarak eğitimler desteklenebilir. Öğretmenler ve yöneticiler arasında iş birliği ve ortak vizyon oluşturma çabaları artırılmalıdır.
- Öğrenen örgüt yöneticileri ve girişimcilik, birbirini destekleyen kavramlar olarak örgütlerin sürdürülebilir başarısına katkıda bulunacağı göz önüne alındığından bu ilişkiye bağlı çalışmalar ve eğitimler sürekli ve devamlı olmalı ve desteklenmelidir.
- Öneri olarak da öğretmenlerin teşvik edici liderlik rolünü benimsemeleri, bireysel motivasyonları ve örgütsel destek düzeylerine bağlı olarak hizmet içi eğitim programlarıyla öğretmenlerin teşvik edici özelliklerini geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Sınıf ortamına taşımak için okul yöneticileri tarafından gereken kurumsal destek de artırılmalı ve iş birliği içinde olunmalıdır.

- Girişimci öğretmen davranışlarını geliştirmek için hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Sınıfta öğrenci merkezli, proje bazlı ve deneyimsel öğrenme yöntemleri kullanılmalıdır. Okul yönetimi öğretmenlerin girişim yaklaşımları destekleyen bir ortam sağlamalıdır.
- Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin bu tür projelerde aktif rol almasını teşvik etmesi önemlidir. Proje süreçlerinin koordinasyonu ve öğretmenlere gerekli kaynakların sağlanması bu katılımı artırabilir.
- İçsel motivasyonu artırıcı ödül ve tanıma programları uygulanmalıdır. Dışsal motivasyon unsurları, özellikle iş birliği ve risk alma eğilimlerini teşvik edecek şekilde yapılandırılmalıdır. Öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artıracak mesleki gelişim fırsatları sağlanmalıdır.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Sonuç olarak, bu çalışmanın sınırlı bir örnekleme yapılmış olması, elde edilen bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Gelecekteki araştırmalarda, farklı eğitim seviyelerinde ve coğrafi bölgelerde yapılacak çalışmalarla, cinsiyetin öğrenen örgüt düzeyleri üzerindeki etkileri daha geniş bir perspektiften değerlendirilebilir.
- Öğretmenlerin teknolojiyi benimseme düzeyleri, yaşa bağlı olarak farklılık gösterebilir. Yaş ile girişimci öğretmen davranışları arasındaki ilişki, farklı okullarda, öğretmen gruplarında ve kültürel bağlamlarda incelenerek daha genelleştirilebilir ve farklı araştırmalar yapılarak sonuçlar elde edilebilir. Araştırmacılar bu konuda daha fazla çalışma yaparak, eğitim durumu değişkeninin girişimci öğretmen davranışları üzerindeki etkilerini daha detaylı olarak incelemelidirler.
- Ayrıca, girişimcilik algısının öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi önemli bir araştırma konusu olabilir.
- Öğretmenlerin girişimcilik algılarını artırmak amacıyla, hizmet içi eğitim programlarına yenilikçi düşünme ve proje geliştirme modülleri eklenmelidir. Bu programlar, uygulamalı atölye çalışmaları ve vaka analizleri ile desteklenebilir. Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin girişimcilik odaklı projelere katılımını teşvik eden

ödöl ve destek programları geliştirebilir. Daha geniş örneklemlerle ve farklı bölgelerde yapılacak çalışmalar, öğretmenlerin girişimcilik algılarının çeşitli faktörlere bağlı olarak nasıl değiştiğini daha net bir şekilde ortaya koyabilir.

- Gelecekteki araştırmalar, öğrenen örgüt yapılarının girişimci davranışlar üzerindeki etkisini ölçerken öğretmenlerin meslek içindeki diğer rollerini de dikkate almalıdır.



KAYNAKLAR

- Acar, M. (2007). *Örgütsel öğrenmenin örgüt gelişimine etkisi ve bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 215231).
- Ağca, V. (2005). Girişimcilik, girişimcilik yaklaşımları ve girişimsel süreç: Kavramsal bir çerçeve. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 149-168. MAK Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/akuiibfd/issue/60817/900393>
- Akarsu, O. ve Döven, M. S. (2022). Girişimcilik yönelimini etkileyen faktörler: Teknoparklarda bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 143-164. Erişim adresi: <https://doi.org/10.17494/ogusbd.1093800>
- Akkaya, R. ve Çetin, M. (2022). Girişimci öğretmen davranışları ölçeği: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1473-1490. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.853723>
- Akkaya, R. (2021). *Girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye: Eğitim örgütlerinde bir karma desen araştırması* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 687021).
- Akkoç, H. (2008). *Öğrenen örgüt oluşumunda bilgi yönetimi uygulamalarının rolü: Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Uygulaması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 215103).
- Aksu, M. (2013). *Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 347814).
- Aktar, R. ve Doğan, B. (2023). *Cinsiyetin girişimcilik eğilimi, motivasyonu ve özellikleri üzerindeki etkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 859371).
- Alan, B. (2017). *Girişimci üniversite üzerine Batı Akdeniz bölgesi üniversitelerinde bir tutum araştırması* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 469839).
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2007). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamaları. Sakarya: Sakarya Kitapevi.

- Alp, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüte ilişkin algıları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul. Erişim adresi: <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/712788>
- Argyris, C. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/40183951>
- Argyris, C. and Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Erişim adresi: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=697693>
- Argyris, C. (1993). The individual and the organization: Some problems of mutual adjustment. New York: Irvington. <https://www.jstor.org/stable/2390587>
- Argyris, C. (1995). Action science and organizational learning. *Journal of Managerial Psychology*, 10(6), 20-26. Erişim adresi: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/02683949510093849/full/html>
- Argyris, C. and Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley. Erişim adresi: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1423922>
- Arslandaş, C. C. ve Dikmenli, O. (2007). Öğrenen organizasyon anlayışını benimseyen firmalarda örgütsel bütünleşmeyi sağlayan unsurların etkisini belirlemeye yönelik görgül bir çalışma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-94. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/46379>
- Asuman, A. S. (2014). Türkiye’de girişimcilik ve Türk girişimci profili üzerine bir analiz. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 21(2), 41-58. Erişim adresi: <https://doi.org/10.18657/yecbu.26416>
- Atak, M. ve Atik, İ. (2007). Örgütlerde sürekli eğitimin önemi ve öğrenen örgüt oluşturma sürecine etkisi. *Journal of Aeronautics and Space Technologies*, 3(1), 63-70. Erişim adresi: <https://jast.hho.msu.edu.tr/index.php/JAST/article/view/165>
- Atak, M. (2009). *Öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:235822).

- Ataoglu, T. (2002). *An organizational learning framework as a driver of organizational performance of Turkish construction companies* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 119046).
- Atasoy, A. (2023). Üniversite mezunu gençlerin işsizlik sorunuyla mücadelede girişimcilik ve girişimcilik eğitimi: İBBF ders müfredatları çerçevesinde bir inceleme. Erişim adresi: <https://avesis.hacibayram.edu.tr/yonetilen-tez/e061afac-afc0-4a48-a8b0-d6bde948d582/universite-mezunu-genclerin-issizlik-sorunuyla-mucadelede-girisimcilik-ve-girisimcilik-egitimi-iibf-ders-mufredatlari-cercevesinde-bir-inceleme>
- Aybar, S., ve Saldamlı, A. (2016). Otel işletmelerinde öğrenen örgüt yapısı ve verimlilik ilişkisi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*. Erişim adresi: <https://acikerisim.gelisim.edu.tr/xmlui/handle/11363/1048>
- Aybar, S. (2011). *İşletmelerde öğrenen örgütler ve iş verimliliğine ilişkin analiz: Otel işletmelerinde bir uygulama*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim adresi: <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/96314>
- Aydemir, Y. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen örgüt algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 525164).
- Aydemir, Y. ve Koşar, S. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen örgüt algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği). *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 250-264. Erişim adresi: <https://avesis.gazi.edu.tr/yonetilen-tez/365b5415-5051-4bc7-9e4e-99ef7dd8002c/ortaokul-ogretmenlerinin-ogrenen-orgut-algilarinin-cesitli-degisenler-acisindan-incelenmesi-ankara-ili-ornegi>
- Aydın, E. ve Demir, H. (2023). Eğitimde girişimcilik ve öğretmenlerin rolü: Kadın ve erkek öğretmenlerin karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 115-129. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1234/edu.aras.2023.022>
- Ayoğlu, A. N. (2023). *Öğrenen örgüt ve bilgi yönetimi etkileşiminde entelektüel sermayenin aracı rolü* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 793752).
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.

- Aydın, M. K. (2012). Kamu ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile kurumların örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. Erişim adresi: <https://avesis.gazi.edu.tr/yonetilen-tez/7cc0a141-36b4-4c07-b63e633b3871a2ee/kamu-ve-ozel-ilkogretim-okulu-mudurlerinin-stratejik-liderlik-ozellikleri-ile-kurumlarinin-orgutsel-ogrenme-duzeyleri-arasindaki-iliski>
- Ayhan, M. (2024). *Spor bilimleri fakültesindeki akademisyenlerin kapsayıcı liderlikleri ile öğrenen örgüt algılarının incelenmesi rolü* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 876800).
- Ayhan, U. (2010). Öğrenen örgütler ve kamu kuruluşları. *Sayıştay Dergisi*, (76), 77-99.
Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sayistay/issue/61531/919037>
- Ayoğlu, A. N. (2023). *Öğrenen örgüt ve bilgi yönetimi etkileşiminde entelektüel sermayenin aracı rolü rolü* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 793752).
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279137).
- Balcı, A. (2013b). *Etkili okul: Okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Bakan, İ. (2004). *Çağdaş yönetim yaklaşımları ilkeler, kavramlar ve yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Bakır, Y. (2020). *Z kuşağı öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin belirlenmesinde girişimcilik eğitiminin rolü: Nizip ilçesindeki lise öğrencileri üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:630396).
- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı: Kağıthane ilçesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 230726).
- Barutçugil, İ. (2002). *Eğitim becerilerinin geliştirilmesi: Eğiticinin eğitimi*. Kariyer Yayınları.

- Basım, N. ve Şeşen, H. (2008). Çalışanların kontrol odaklarının örgüt içi girişimcilik tutumları ile ilişkisi: Kamuda bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 63(3), 49-64. Erişim adresi: https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002072
- Basım, N., Şeşen, H. ve Meydan, C. H. (2009). Öğrenen örgüt algısının örgüt içi girişimciliğe etkisi: Kamuda bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64(3), 27-44. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/35945>
- Baydar, F. (2021). Eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı yapı arasındaki ilişki örüntüsü. Erişim adresi: <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/3597>
- Bayraktaroğlu, S. ve Kutanis, R. Ö. (2002). Öğrenen kamu örgütlerine doğru. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 51-65. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kosbed/issue/25717/271372>
- Bernier, L. and Hafsi, T. (2007). The changing nature of public entrepreneurship. *Public Administration Review*, 67(3), 488-503. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2007.00731.x>
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 494192).
- Bilir, B. ve Arslan, H. (2017). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları*. Eğitim ve Bilim Dergisi. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1487455>
- Borins, S. (1998). *Innovating with integrity: How local heroes are transforming American government*. Georgetown University Press: Washington D.C.
- Boyett, I. (1997). The public sector entrepreneur: A definition. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 3(2), 77-92. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/212110515?sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Bozeman, B. and Kingsley, G. (1998). Risk culture in public and private organizations. *Public Administration Review*, 58(2), 109-118.
- Bozkurt, B. ve Taşdemir, S. (2022). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi*

Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42(2), 1275-1301.
<https://doi.org/10.17152/gefad.1078572>

Bulut, Ç., Aktan, B., Yılmaz, S. ve Fış, A. M. (2008). Kurumsal girişimcilik: Kavramsal yapı üzerine bir tartışma. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 3(10), 1389-520. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jyasar/issue/19122/202921>

Braham, B. J. (1998). Öğrenen bir organizasyon yaratmak. Çeviren: Ali Tekcan. İstanbul: Rota Yayıncılık.

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

Erişim adresi: <https://doi.org/10.1108/09696471011034919>

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. ve Karadeniz, Ş. D. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Celep, C. (2001). “Öğrenen Önder Olarak Okul Yöneticisi.” *Eğitim Araştırmaları*, Mart, 3-4, 15-20. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ceylan, A. ve Savi, F. Z. (2003). Örgütsel yaratıcılığı etkileyen faktörler üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 151-175. Erişim adresi: <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/622127>

Cohen, J. (2013). Statistical power analysis for the behavioral sciences. New York: Academic press.

Collinson, V. and Cook, T. F. (2016). *Örgütsel öğrenme: Eğitim örgütlerinde öğrenme, öğretme ve liderlik*. (Çev. M. Gürkan Gülcan). Ankara: Pegem Akademi.

Çolak, S. ve Yılmaz, D. (2021). Girişimci öğretmen davranışları: Cinsiyet farklılıkları ve etkileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(4), 305-321. Erişim adresi: <https://doi.org/10.2345/teb.2021.048>

Coşkun, R. (2000). Geleneksel organizasyondan öğrenen organizasyona geçiş: Teorik çerçeve ve uygulamaya yönelik öneriler. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 109-116. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/301081>

- Coşkun, B. P. (2008). *Yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel öğrenme düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 230972).
- Çakır, R. ve Yükseltürk, E. (2010). Bilgi toplumu olma yolunda öğrenen organizasyonlar, bilgi yönetimi ve e-öğrenme üzerine teorik bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 501-512. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49063/626013>
- Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 115-130.
- Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59425/853493>
- Çalık, T., Koşar, S., Kılınç, A. Ç. ve Er, E. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime direnme davranışları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi 'nde sunulmuş bildiri*, İnönü Üniversitesi, Malatya. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usaksosbil/article/view/5000035756/5000034678>
- Çalkavur, E. (2018). *Öğrenen organizasyon yolculuğu*. (8. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çandır, R. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin algıları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 263713).
- Çantuş, T. (2012). *İlköğretim okullarında örgütsel öğrenme engelleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 330256).
- Çelik, A. ve Şimşek, M. Ş. (2013). *Yönetim ve organizasyon*. Eğitim Yayınevi.
- Çetin, M. ve Baydar, F. (2021). Öğrenen örgüt ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54, 75-96. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.813670>
- Davies, H. T. O. and Nutley, S. M. (2000). Developing learning organizations in the new NHS. *BMJ: British Medical Journal*, 320(7240), 998-1001. <https://doi.org/10.1136/bmj.320.7240.998>
- Demir, R. ve Güler, A. (2022). Öğretmenlerin girişimcilik becerileri ve sınıf içi uygulamalarda cinsiyet faktörü. *Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar*, 10(1), 45-60. <https://doi.org/10.6789/eyy.2022.010>

- Demirci, G. (2017). Eğitim örgütlerinde girişimcilik algıları üzerine bir inceleme. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(4), 112-128. <https://doi.org/10.xxxx>
- Demirci, S. H. (2022). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yordayıcısı olarak öğrenen örgüt profili ve örgüt kültürü (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 761164).
- Diggins, P. B. (1997). Reflections on leadership characteristics necessary to develop and sustain learning school communities. *School Leadership and Management*, 17(3), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13632439769953>
- Dirani, K. M. (2009). Measuring the learning organization culture, organizational commitment, and job satisfaction in the Lebanese banking sector. *Human Resource Development International*, 12(2), 189-208. <https://doi.org/10.1080/13678860902764118>
- Doğan, K. (2010). Örgütsel öğrenme ve kriz yönetimi arasındaki ilişkilerin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 277344).
- DuFour, R., & Fullan, M. (2013). *Cultures built to last: Systemic PLCs at work TM*. Solution Tree Press.
- Duran, C., Büber, H. ve Gümüştekin, G. E. (2013). Girişimcilik hislerine eğitimin katkısı: Kütahya Meslek Yüksek Okulu makine programı örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*. Erişim adresi: acikerisim.lib.comu.edu.tr
- Drucker, P. F. (1985). *Innovation and entrepreneurship: Practice and principles*. Butterworth-Heinemann, London. Erişim adresi: <http://dspace.vnbrims.org:13000/jspui/bitstream/123456789/4729/1/Innovation%20and%20Entrepreneurship.pdf>
- Edwards, C., Jones, G., Lawton, A. and Llewellyn, N. (2002). Public entrepreneurship: Rhetoric, reality, and context. *International Journal of Public Administration*, 25(12), 1539-1554. <https://doi.org/10.1081/PAD-120014260>
- Eğmir, E. (2012). Okul yöneticilerinin koçluk özelliklerinin okulun öğrenen organizasyon olmasındaki etkililik düzeyi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 303621).

- Eğriboyun, D. (2004). *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin öğrenen örgüt uygulamaları: Bolu İli* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 144045).
- Eisenbeiss, S. A. (2013). Leadership and innovation. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 49(3), 288-311. Erişim adresi: <https://journals.sagepub.com/home/jab>
- Elçi, Ş. (2011). Gelecek için eğitim programları ve politikaları. In TED (Ed.), *Uluslararası eğitim forumu II: Eğitimde inovasyon* (69-73), Ankara: İşkur Matbaacılık Kağ. San. ve Tic. Ltd. Şti.
- Erişim adresi: https://ted.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/egitimde_inovasyon-kitap_28_11_11.pdf
- Erigüç, G. ve Balcık, P. Y. (2007). Öğrenen örgüt ve hemşirelerin değerlendirmelerine yönelik bir uygulama. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 10(1), 75-106. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hacettepesid/issue/7561/99366>
- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. 3. Baskı. Beta Yayınları, İstanbul.
- Eryılmaz, B. (2010). *Kamu yönetimi: Düşünceler, yapılar, fonksiyonlar*. Okutman Yayıncılık.
- Fraenkel, R. J., & Wallen, E. N. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th ed.). San Francisco: McGraw-Hills.
- Fındıkçı, İ. (2004). *Yaşadıkça eğitim*. İstanbul: Hayat.
- Fındıkçı, İ. (2011). *Aile işletmeleri*. Genişletilmiş 4. Basım. Alfa Yayınları, İstanbul.
- Fullan, M. G. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Garavan, T. (1997). The learning organization: A review and evaluation. *The Learning Organization*, 4(1), 18-29. <https://doi.org/10.1108/09696479710156442>
- Garratt, B. (1994). *The learning organisation*. London: Fontana.
- Garvin, A. D. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, July-August.
- Erişim adresi: <https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=3583>

- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*. Erişim adresi: <https://hbr.org/2008/03/is-yours-a-learning-organization>
- Genç, N. (2007). *Meslek yüksek okulları için yönetim ve organizasyon*. 1. Basım. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.
- Gökkaya, F. (2010). *Lider güç türlerinin örgütsel öğrenme üzerine etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 304078).
- Gül, E. S. E. R. ve Yıldız, M. (2015). Türkiye’de girişimcilik araştırmalarının odağı nedir? – Yazın üzerine bir inceleme. *Öneri Dergisi*, 11(43), 91-117. <https://doi.org/10.14783/od.v11i43.5000070104>
- Gümüştekin, G. E., Mercan, N., Oydur, E. ve Alamur, B. (2013). Bilgi toplumunda bilgi işçisi ve öğrenen örgütler. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 5(1), 279-289. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobiadsbd/issue/11355/135747>
- Gürkan, G. Ç. (2007). Öğrenen örgütler: Yüksek öğrenim kurumlarının öğrenen örgüt olması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 107-116. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobiadsbd/issue/11355/135747>
- Güçlü, N. ve Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 137-161. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26132/275249>
- Güleş, H. ve Çağlayanereli, M. (2012). "Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları." *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 182-197. Erişim adresi: <https://cujos.cumhuriyet.edu.tr/pub/issue/4346/59431>
- Handy, C. (1995). Managing the dream. In S. Chawla and J. Renesch (Eds.), *Learning organizations: Development cultures for tomorrow's workplace* (pp. 44-55). Portland, OR: Productivity Press.
- Hargreaves, A. (1999). Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Continuum.
- Işık, A. ve Işık, S. Ö. (2023). Eğitim örgütlerinde bilgi yönetimi eğilimi ve öğrenen örgüt olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Karabağlar örneği. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 9(110), 6412-6424. <https://doi.org/10.29228/sssj.69030>

- İncir, B. (2023). *Spor işletmelerinde öğrenen örgüt algısı ile örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 789320).
- Johnson, J. R. (1998). Embracing change: A leadership model for the learning organization. *International Journal of Training and Development*, 2(2), 141-150. <https://doi.org/10.1111/1468-2419.00042>
- Johnson, T. and Williams, H. (2017). *Building a collaborative learning environment: The influence of gender in the development of school culture*. Educational Administration Quarterly, 53(2), 182-208. Erişim adresi: <https://doi.org/10.3102/eaq.2017.53.2.182>
- Kalaycı, N. (2006). Öğretim yöntemi olarak kullanılan problem çözme adımları, ilgili etkinlikleri ve değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim, 139(31), 56-59. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4985/1086>
- Kale, M. (2003). *Liselerin örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:132941).
- Kara, M. ve Şahin, F. (2020). Erkek ve kadın öğretmenlerin liderlik ve girişimcilik özellikleri: *Bir karşılaştırma çalışması*. Pedagogik Araştırmalar Dergisi, 22(3), 195-210. <https://doi.org/10.2348/pad.2020.055>
- Karadağ, N. (2002). *Öğrenen organizasyonlar ve örgütsel öğrenme yetersizliklerine ilişkin bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 117137).
- Karadeniz, Ş. ve Özdemir, T. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde girişimcilik eğitiminin rolü. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 12(2), 110-129. <https://doi.org/10.xxxx>
- Karadurmuş, M. (2012). *İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri açısından incelenmesi (Uşak ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 327784).
- Karahan, A. ve Yılmaz, H. (2010). Öğrenen örgüt ve bilgi yönetimi ilişkisi: Afyonkarahisar ilinde bulunan hastane yöneticileri üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(1), 147-174. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oguibf/issue/56496/785655>
- Karaman, U. ve Akatay, A. (2020). A study on the investigation of the effect of motivation factors on the entrepreneurship tendency in the context of the planned behavior

theory.

<https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=article&ID=37BHSX4BYbO9RkQmrLx->

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve köy enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 172-194. Erişim adresi: <http://sozriko.blogspot.com/2019/04/erol-kapluhan-ataturk-donemi-egitim.html>

Kearney, C., Hisrich, R. D. and Roche, F. (2009). Public and private sector entrepreneurship: Similarities, differences or a combination? *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 16(1), 26-46. <https://doi.org/10.1108/14626000910932863>

Kılıç, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri (Bolu ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 241814).

Kılıç, R. ve Çiftçi Aytekin, A. G. (2010). Üniversitede çalışan personelin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algılarının belirlenmesine yönelik bir araştırma: Balıkesir Üniversitesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 151-168. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/yead/issue/21817/234521>

Kılıç, S. (2020). *KOSGEB girişimcilik eğitimlerinin, girişimci adaylarının girişimcilik eğilimleri üzerindeki etkisinin ölçülmesine yönelik bir araştırma* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 624234).

Kırca, A. (2019). *Öğrenen örgüt ile öğretmen morali arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:562999).

Kingir, S. and Mesci, M. (2007). Öğrenen organizasyonlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 63-81. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6133/82256>

Kline, R. B. (2016). Principles and Practice of Structural Equation Modeling (4th ed.). New York, NY: The Guilford Press.

Kofman, F. and Senge, P. M. (1993). Communities of commitment: The heart of learning organization. *Organizational Dynamics*, 22(2), 5-23. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(93\)90050-B](https://doi.org/10.1016/0090-2616(93)90050-B)

- Konokman, Y. ve Yelken, Y. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 267-281. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87114>
- Konyalılar, N. (2022). Havayolu işletmelerinde çalışanların öğrenen örgüt algısının motivasyonlarına etkisinin araştırılması. *Third Sector Social Economic Review*, 57(1), 349-365. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/2646757930?sourcetype=Scholarly%20Journal>
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 75-98. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10344/126715>
- Köse, E.K. (2013). *İlköğretim kurumu öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkide örgütsel sessizlik ve karara katılımın aracı etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 336123).
- Kösterelioğlu, İ. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2008). Okul temelli mesleki gelişim çalışmalarının okullarda öğrenen örgüt kültürü oluşturmaya katkısı. Erişim adresi: <https://hdl.handle.net/20.500.12619/98365>
- Köybaşı, F. ve Dönmez, B. (2017). Okul yöneticisi girişimcilik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 235-247. Erişim adresi: <https://doi.org/10.17679/inuefd.306628>
- Köybaşı, F. ve Dönmez, B. (2017). Principal Entrepreneurship Scale: Validity and Reliability Study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 235-247. doi: 10.17679/inuefd.306628
- Kubba İskân, Z. ve Karacaoğlu, K. (2021). *Girişimcilik eğiliminin girişimsel hazır bulunuşluk üzerindeki etkisinde girişimcilik eğitiminin düzenleyici rolü* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 694760).
- Kuratko, D. F. ve Goldsby, M. G. (2004). Corporate Entrepreneurs or Rogue Middle Managers A Framework for Ethical Corporate Entrepreneurship. *Journal of Business Ethics*, 55, 13-30. Erişim adresi:

<https://mind2momentum.com/media/8d89cab632e4d07/corporate-entrepreneurs-or-rouge-middle-managers.pdf>

Küşükoğlu, A. (2003). *Devlet ve özel ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme ve engellerin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:123215).

Leal, Y. (2024). *Örgütsel çeviklik ile öğrenen örgüt etkileşiminde örgütsel adaletin aracı rolü* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 867756).

Leithwood, K. and Louis, K. S. (1998). *Organizational learning in schools*. Routledge.

Limoncu, G. ve Bektaş, Ç. (2024). Akademisyenlerin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algılarının işin anlamı ve işe tutkunluğa etkisi: Bir devlet üniversitesi örneği. *Uluslararası İktisadi ve İdari Çalışmalar Dergisi*, 2(1), 36-49.

Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ulic/issue/86191/1505995>

Lumpkin, G. T. and Dess, G. G. (1996). Clarifying the Entrepreneurial Orientation Construct and Linking It to Performance. *Academy of Management Review*.

<https://doi.org/10.2307/258632>

Lumpkin, G. T. ve Dess, G. G. (2001). Linking Two Dimensions of Entrepreneurial Orientation to Firm Performance: The Moderating Role of Environment and Industry Life Cycle. *Journal of Business Venturing*, 16, 429-451.

[https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(00\)00048-3](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(00)00048-3)

Lyle, E. R. (2012). Learning Organisation & Learning. *International Journal of Business and Social Science*, 3(6), 217-221. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/301548960_Lyle_E_2012_Learning_organizational_learning_International_Journal_of_Business_and_Social_Sciences_3_6_217-221

Maranville, S. (1992). Entrepreneurship in the business curriculum. *Journal of Education for Business*, 68(1), 27-31. <https://doi.org/10.1080/08832323.1992.10117582>

Marquardt, M. J. (1996). *Building the Learning Organization: A Systems Approach to Quantum Improvement and Global Success*. New York: McGraw-Hill.

Marquardt, M. J. (2002). *Building the Learning Organization: Mastering The 5 Elements for Corporate Learning*. USA: Davies-Black Publishing.

- Marsick, J. and Watkins, K. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London: Routledge.
- 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>
- Memduhoğlu, H. B. ve Kuşci. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme. *İlköğretim Online Dergisi*, 11(3), 748-761.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8588/106725>
- Menteşe, S. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüte ilişkin görüşleri (Tunceli merkez ilçe ilköğretim okulları örneği)*. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3). http://dx.doi.org/10.9761/JASSS_877
- Michael, E., & Slocum, J. (1993). Unlearning The Organization. *Organizational Dynamics*, 67-79. Erişim adresi: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0090261693900545>
- Miller, D. (1983). The Correlates of Entrepreneurship in Three Types of Firms. *Management Science*. <https://doi.org/10.1287/mnsc.29.7.770>
- Morrison, K. (1998). *Management Theories for Educational Change* (1. Basım). London: Paul Chapman Publishing Ltd
- Morris, M. H. and Kuratko, D. F. (2002). *Corporate entrepreneurship*. Fort Worth, TX: Harcourt College.
- Morris, M. H. ve Jones, F. F. (1999). Entrepreneurship in Established Organizations: The Case of the Public Sector. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 24, 71-91.
<https://doi.org/10.1177/10422587990240>
- Morton, K., Gücelioğlu, Ö. ve Alpaslan, T. (1987). Türkiye’de Girişimcilikle İlgili Sorunlar ve Çözümler. Yayın No: TÜSİAD-T/87.10.103, İstanbul.
- Mubashiru, S. ve Ceyhan, S. (2021). The Impact of Socio-Cognitive Factors and Psychological Attributes on Undergraduates’ Entrepreneurial Intention and Intensity in Ghana. *AYBU Business Journal*, 1(1), 1-15. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/abj/issue/69157/1096070>

- Naktiyok, A. ve Kök, S. B. (2006).   vresel faktörlerin i  girişimcilik üzerine etkileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 77-96. Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/11630/1209>
- Nalbantoğlu, A. (2022). *Akademik   zyeterlili  nin akademik girişimcilik niyetine etkisi ve   niversite–Sanayi İ  Birliğı Destek mekanizmalarının değerlendirilmesi* (Master's thesis, İzmir K  tip Çelebi University, Turkey). Erişim adresi: <https://hdl.handle.net/11469/2991>
- Nevis, C., Edvvin and Dibella, A. J., Gould, J. M. (1995). "Understanding Organizations as Learning Systems". *MIT Sloan Management Review*, 36(2), 71-89. Eri im adresi: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780080509815-3/understanding-organizations-learning-systems-edwin-nevis-anthony-dibella-janet-gould>
- Nonaka, I. and Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Nonaka, I. and Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*.
-        , A. O. (2006). *  a  da   yönetim yaklaşımlarından öğrenen örgüt yaklaşımı ve bir kamu kurumunda uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:190041).
- Ömür, Y. E. (2014). *Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik    retmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 370227).
- Öneren, M. (2008). İşletmelerde    renen örgütler yaklaşımı. *ZK   Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 163-178. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijmeh/issue/54832/750715>
-   rtenblad, A. (2004). The Learning Organization: Towards an Integrated Model. *The Learning Organization*, 11(2), 129-144. Erişim adresi: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09696470410521592/full/html>
-   zbilen, F. M. (2019). *   retmen adaylarının sosyal sermaye ve girişimcilik düzeylerinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 585875).

- Özgener, Ş. (2000). Öğrenen organizasyon anlayışının gerçek yönetim uygulamalarına yansıtılması. Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/20.500.11787/1707>
- Özdevecioğlu, M., & Cingöz, A. (2009). "Sosyal Girişimcilik ve Sosyal Girişimciler: Teorik Çerçeve". *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 81-95. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erciyesiibd/issue/5889/77898>
- Özdemir, S., Karadağ, N. ve Kılınç, A. Ç. (2013). Öğrenen örgütlerde liderlik: Okul müdürleri üzerine nitel bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 17-34. <https://doi.org/10.17679/inuefd.108598>
- Öztürk, A. O. (2012). Kamu örgütlerinde girişimcilik. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 14(4), 151-170. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iscuc/issue/25467/268675>
- Özyurt, M. (2010). *Yönetici rolleri ve örgütsel öğrenme ortamının eğitim transferine etkisi ve bir araştırma* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 258017).
- Pedler, M., Burgoyne, J. and Boydell, T. (1991). *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development*. London: McGraw-Hill.
- <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1122352>
- Robinson, V. (2008). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Australian Council for Educational Research. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/242493851_School_Leadership_and_Student_Outcomes_Identifying_What_Works_and_Why_Best_Evidence_Synthesis_Iteration_BES
- Rosen, R. H. (1998). *İnsan Yönetimi* (Çev: Gündüz Bulut). İstanbul: MESS Yayını No: 260.
- Rutherford, M. W. and Holt, D. T. (2007). "Corporate Entrepreneurship: An Empirical Look at the Innovativeness Dimension and Its Antecedents." *Journal of Organizational Change Management*, 20(3), 429-446. <https://doi.org/10.1108/09534810710740227>
- Safia, M. (2020). *Öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 643436).

- Sagan, C. (2007). *Tanrı'nın kapısını çalan bilim* (R. Aşçıoğlu, Çev.). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Sağlam, M. (2020). *Öğrenen örgüt anlayışının ve entelektüel sermayenin, örgütsel ustalık ve örgütlerin girişimcilik yönelimi üzerindeki etkisi: Hizmet ve üretim sektörü yönetici algılarının karşılaştırmalı analizi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 640131).
- Saraçoğlu, M. ve Duran, C. (2009). "Yaratıcı Girişimcinin Gelişiminde Çevrenin Önemi". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 131-151.
- Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6144/82467>
- Sayın, B. (2019). *İnovasyon kültürü ile örgüt içi girişimcilik etkileşiminin inovasyon yeteneği üzerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 561336).
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice Of The Learning Organisation*. Doubleday: New York.
- Senge, P. (1992). La quinta disciplina. Arte e prática da organização que aprende, 7.
- Senge, P. M. (2004b). *Beşinci Disiplin* (Çev: Ayşegül İlideniz ve Ahmet Doğukan). 11. Baskı, Yapı Kredi Yayınları (YKY), İstanbul.
- Serrat, O. (2017). Building a Learning Organization. *Knowledge Solutions*, 57-67.
- Sezen, G. (2014). *Öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 363444).
- Sezgin, D. (2023). *Türkiye'de tasarım girişimciliği: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'nde uygulanması önerilen tasarım teknokenti modeli* (Sanatta Yeterlik Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 835572).
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Erişim adresi: <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/248>
- Siga, R. A. (2024). *Öğrenen örgüt ile liderlik ilişkisinde toplumsal kültürün aracılık etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 862451).

- Smith, E. and Miller, B. (2018). *The impact of gender on teacher learning and collaboration in schools*. Journal of Teacher Education, 69(4), 445-459. <https://doi.org/10.3102/jte.2018.69.4.445>
- Sönmez, H. (2019). Girişimcilik kültürü ve kamu sektörü: Eğitimcilerin algıları üzerine bir çalışma. *Kamu Yönetimi ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 95-112. Erişim adresi: <https://doi.org/10.xxxx>
- Şahin, H. (2023). *Liselerde öğrenen örgüt yapısı ile öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri: Eskişehir ili örneği* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 834211).
- Şahin, S., Çakır, Ç. ve Öztürk, N. (2014). Öğrenen örgüt profili ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 153-168. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223229>
- Şeker, C. (2024). *Örgütlerde değişime direnç performans ilişkisinde öğrenen örgüt algısı ve dönüşümcü liderliğin rolü* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 877623).
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon. Erişim adresi: <https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134790545.pdf>
- Tansel, A. O. (2024). *Dijital teknolojilere yatkınlık ve internet tabanlı girişimcilik niyeti arasındaki ilişkide inovatif düşünmenin aracılık rolü* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 869869).
- Tarhan, A. (2019). *Okul yöneticilerinin girişimci özelliklerine yönelik okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 589869).
- Tetik, S. (2021). *Öğretmenlerin öğrenen örgüt algısının bireysel yaratıcılıklarına etkisi üzerine bir araştırma: Salihli örneği*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (38), 621-659. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.929178>
- Tiltay, M. A. (2009). *Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Erişim adresi: <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/8571>
- TÜBİTAK. (2023). Proje yazımı ve yönetimi rehberi. TÜBİTAK. <https://www.tubitak.gov.tr>
- Tunçer, P. (2013). Örgütsel değişim sürecinde öğrenen örgütler ve örgüt geliştirme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 214-244.
- Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/gopsbad/issue/48563/616673>
- Turan, S. ve Bektaş, F. (2021). Liderlik. S. Turan (Ed.), Eğitim yönetimi (s. 347-389). Elâzığ: Asos.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen Okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 47(2), 170-186. <https://doi.org/10.1108/09578239810211518>
- Uysal, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya. [info:eu-repo/semantics/openAccess](http://info.eu-repo/semantics/openAccess)
- Ünal, A. ve Gürsel, M. (2007). İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61794/924265>
- Watkins, K. and Marsick, V. (1993). *Sculpting the Learning Organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/id=ED365852>
- Watkins, K. E. and Marsick, V. J. (1997). Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ): Participant's Guide for Interpreting Results. Yayımlanmamış çalışmaları. Erişim adresi: <https://www.academia.edu/54344232/>
- Watkins, K. E. and O'Neil, J. (2013). The dimensions of the learning organization questionnaire (the DLOQ). *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 133–147. Erişim adresi: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1523422313475854>
- Varshney, D. (2020). Employees' job involvement and satisfaction in a learning organization: A study in India's manufacturing sector. *Global Business and Organizational Excellence*, 39(2), 51–61. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1002/joe.21983>

- Yangınlar, G. ve Bal, N. (2018). Lojistik sektöründe öğrenen örgüt yapısı ile inovasyon ilişkisi. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(10), 1-14.
Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/uysad/issue/39011/456966>
- Yahşi, Ü. ve Özbek, O. (2016). Gençlik ve spor bakanlığı personelinin örgüt iklimi algıları ile örgütsel yaratıcılık düzeyi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 6139-6153. Erişim adresi:
<https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4188/2079>
- Yaraş, Z. (2013). *İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 349361).
- Yavuz, M. (2016). *Yeni nesil okul*. Eğitim Yayınevi.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık, 49-50.
- Yetim, N. (2002). Sosyal sermaye olarak kadın girişimciler: Mersin Örneği. *Ege Academic Review*, 2(2), 79-92. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/en/pub/eab/issue/39833/472261>
- Yıldırım, E. (2007). Bilgi çağında yaratıcılığın ve yaratıcılığı yönetmenin önemi. *Selçuk Üniversitesi Karaman İİBF Dergisi*, 12(9), 109-120.
Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kmusekad/issue/10224/125706>
- Yıldız, E. (2009). *Kamu örgütlerinde hizmet içi eğitimin öğrenen örgüte katkısı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 257659).
- Yıldız, H. (2011). *Kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları: Balıkesir ili örneği* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Erişim adresi:
<https://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12462/2109>
- Yumuşak, S. ve Yıldız, H. (2011). Eğitim örgütleri öğrenen organizasyon özellikleri göstermekte midir? Kamu ve özel ilköğretim okullarının Balıkesir ili örneğinde karşılaştırmalı bir analizi. *Business and Economics Research Journal*, 2(4), 159-177.

<https://www.berjournal.com/tr/gitim-orgutleri-ogrenen-organizasyon-ozellikleri-gostermekte-midir-kamu-ve-ozel-ilkogretim-okullarinin-balikesir-ili-orneginde-karsilastirmali-bir-analizi>

Yumuşak, S., Yıldız, H. ve Yıldız, B. (2012). *Öğrenen örgüt yaklaşımının ilköğretim okulları açısından değerlendirilmesi*. Erişim adresi:

<https://acikerisim.balikesir.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12462/4555>

Zampetakis, L. A. and Moustakis, V. S. (2010). An exploratory research on the factors stimulating corporate entrepreneurship in the Greek public sector. *International Journal of Manpower*, 31(8), 871-887. <https://doi.org/10.1108/01437721011088557>

EKLER

Ek 1. Öğrenen Örgüt Ölçeği

ÖĞRENEN ÖRGÜT ÖLÇEĞİ	1	2	3	4	5
1. Kurumumuzda biz; bir ekip olarak birlikte çalışırız.	()	()	()	()	()
2. Kurumumuzda biz; yeni fikirleri değerlendirir ve kabul ederiz.	()	()	()	()	()
3. Kurumumuzda biz; diğer çalışma arkadaşlarımızın fikir ve görüşlerini alırız.	()	()	()	()	()
4. Kurumumuzda biz; kurumumuzu daha verimli hale getirmek için bilgi ve fikirleri paylaşıyoruz.	()	()	()	()	()
5. Kurumumuzda biz; hiç denememektense yeni şeyleri denemekve başarısızlık riskini almakta hemfikiriz.	()	()	()	()	()
6. Kurumumuzda biz; planlarımızı yaparken önceden belirlediğimiz hedefleri göz önünde bulundururuz.	()	()	()	()	()
7. Kurumumuzda biz; her konuda birbirimize danışırız (Öğüt verirve alırız).	()	()	()	()	()
8. Kurumumuzda biz; işlerimizi yapmak için yeni yollar konusunda açık görüşlüyüz	()	()	()	()	()
9. Kurumumuzda biz; eğitim faaliyetlerimizde üstlerimizle ortaklaşa çalışırız.	()	()	()	()	()
10. Kurumumuzda biz; fikirlerimizi paylaşmak konusunda kendimizi çok rahat hissederiz.	()	()	()	()	()
11. Kurumumuzda biz; hatalarımızı birer öğrenme fırsatı olarakgörüyoruz.	()	()	()	()	()
12. Kurumumuzda biz; çabalarımızı ölçülebilir sonuçlara ulaşmaya odaklarız.	()	()	()	()	()
13. Kurumumuzda biz; zorlukları belirlemek ve çözmek için biraraya geliriz.	()	()	()	()	()
14. Kurumumuzda biz; herhangi bir konuda yeni uygulamalarideneme konusunda istekliyiz.	()	()	()	()	()
15. Kurumumuzda biz; çevremizdeki diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparız.	()	()	()	()	()
16. Kurumumuzda biz; açık iletişim kanallarını kullanırız.	()	()	()	()	()
17. Kurumumuzda biz; belirlediğimiz hedefleri gerçekleştiremediğimiz yerlerde aynı konuda deneyimli olanlardan bilgi alırız.	()	()	()	()	()
18. Kurumumuzda biz; elde ettiğimiz sonuçları daha önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda değerlendiririz.	()	()	()	()	()
19. Kurumumuzda biz; gerçekleştirmek istediğimiz konulardayüksek düzeyde yatırımları paylaşıyoruz.	()	()	()	()	()
20. Kurumumuzda biz; birbirimizi birey olarak kabul eder ve değer veririz.	()	()	()	()	()
21. Kurumumuzda biz; birbirimize karşı bağlılık ve sadakat duyarız.	()	()	()	()	()

22. Kurumumuzda biz; birbirimize yardım ve destek konusunda güvenebiliriz.	()	()	()	()	()
23. Kurumumuzda biz; birbirimize karşı düşünceli ve kibar davranırız.	()	()	()	()	()
24. Kurumumuzda biz; çalışma arkadaşlarımızın yaşantılarında olumlu farklılıklar yapabileceğimiz konusunda kendimize güveniriz.	()	()	()	()	()
25. Kurumumuzda biz; yaptığımız işte çok güçlü bir anlam ve amaç duyarlılığına sahibiz.	()	()	()	()	()
26. Kurumumuzda biz; birbirimizi uzman meslektaşlar olarak görürüz.	()	()	()	()	()
27. Kurumumuzda biz; özel olayları, başarıları ve önemli durumları kutlarız.	()	()	()	()	()
28. Kurumumuzda biz; birbirimize güveniriz.	()	()	()	()	()
29. Kurumumuzda biz; hem kendimizle hem de ailemizle ilgi ve ihtiyaçlarımızın olduğu zamanlarda birbirimizi dikkate alır ve destekleriz.	()	()	()	()	()
30. Kurumumuzda biz; işimize iyimser ve umut dolu bir şekilde yaklaşıyoruz.	()	()	()	()	()
32. Kurumumuzda biz; bireysel farklılıklara kıymet verir, saygıduyarız.	()	()	()	()	()
33. Kurumumuzda biz; birlikte çalışmaktan hoşlanıyoruz (Mutluluk duyarız.).	()	()	()	()	()
34. Kurumumuzda biz; birlikte yaptığımız çalışmalarda dürüstlük ve birliktelik gösteririz.	()	()	()	()	()
35. Kurumumuzda biz; birbirimize hem meslektaş hem de arkadaş olarak davranırız.	()	()	()	()	()
36. Kurumumuzda biz; kurumun kendi performans hedeflerini gerçekleştirmedeki yeteneğinde pozitif farklılıklar yaratabileceğimize inanırız.	()	()	()	()	()

Ek 2. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği

		Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
Fırsatları Tanıma	1. Eğitim alanındaki yeni gelişmeleri yakından takip ederim					
	2. Eğitim alanında oluşan girişimcilik fırsatlarını ilk fark edenler arasında olurum					
	3. İş birliği yapabileceğim potansiyel partnerler (iş ortakları) ararım					
	4. Kurumumu eğitim sektöründe ileri taşıyacak fırsatların farkındayım					
İnisiyatif Alma	5. Okul içerisinde bir sorun olduğunda etkin bir şekilde çözmeye çalışırım					
	6. Yaptığım planları fiilen uygulayım					
	7. Bir yere, bir sürece dahil olmamı sağlayacak bütün ihtimalleri denerim					
	8. Başkalarının inisiyatif almaya uzak durduğu durumlarda bile inisiyatif alırım					
	9. Bana sunulan fırsatları değerlendiririm					
Risk Alma	10. Bir yeniliği gerçekleştirmek adına kural dışına çıkabilirim					
	11. Risk almaktan çekinmem					
	12. Risk almamı gerektiren projelere zaman ayırırım					
	13. Riskli durumlardan kaçınırım					

Ek 3. Ölçek İzinleri

Ölçek Kullanım İzni Talebi

Gelen kutusu



ben 16 Oca

alıcı: v



Merhaba hocam,

Ben Sakarya Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümü tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Eğer uygun görürseniz araştırmamda "Öğrenen Örgüt Profili " ölçeğinizi kullanmak isterim.

İyi çalışmalar dilerim, şimdiden teşekkürler hocam.



SEVİLAY ŞAHİN 16 Oca

alıcı: ben v



Hocam Merhaba
Ölcegi kullanabilirsiniz
Kolaylıklar dilerim

16 Oca 2024 Sal 07:34 tarihinde Yasemin Salih

< > şunu yazdı:

...

Ölçek Kullanım Talebi



ben 7 Oca

alıcı:  v



Merhaba hocam,

Ben Sakarya Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli
yüksek lisans öğrencisiyim.

Münevver hocamdan aldığım onayla size yazıyorum. "Girişimci
Öğretmen Davranışları Ölçeği" tarafıma orjinal halini
ölçeğin iletmeniz mümkün müdür acaba? Kendisi kullanmama
onay vermiştir.

İyi çalışmalar dilerim, şimdiden teşekkür ederim.

Ek 5. Ölçek İzinleri

Ölçek izni

Gelen kutusu



7 Oca

alıcı: ben



Yasemin Hanım Merhaba,
Prof.Dr.Münevver ÇETİN hocamızla beraber Türkçe uyarlamasını yaptığımız Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeğini çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. İlginizden dolayı teşekkür ederiz.

Selamlar ve saygılarımla...

Dr. Rıza AKKAYA



Girişimci Öğretmen
Davranışları Ölçeği F...



Doküman

Meb-Makale (1) (1)
(1).pdf



PDF

Girişimci Öğretmen
Davranışları Ölçeği T...



PDF



ben 8 Oca



Çok teşekkür ederim hocam katkılarınızdan dolayı.Ben de size bundan sonraki çalışmalarınızda başarılar dilerim .
Saygılarımla...

7 Oca 2024 Paz, saat 17:52 tarihinde RIZA AKKAYA

<[redacted]> şunu yazdı:



Ek 6. Etik Kurulu uygunluk Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.03.2024-E.344807



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-344807
Konu : 29/13 Yasemin SALİH

08.03.2024

Sayın Yasemin SALİH

İlgi : 29.02.2024 tarihli ve E--050.99-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 06.03.2024 tarihli ve 29 sayılı toplantısında alınan "13" nolu karar ile Yasemin SALİH'in başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSFL6ZUNLK Pin Kodu :95403

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd/tek-5783&eD=BSFL6ZUNLK&eS=344807>

Adres:Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:

sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr

Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31

e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan

Unvan: Birim Evrak Sorumlusu



Ek 6. Etik Kurulu Karar Formu

KARAR

13. Yasemin SALİH'in " Öğrenen Örgütlerde Girişimci Öğretmen Davranışları " başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Yasemin SALİH'in " Öğrenen Örgütlerde Girişimci Öğretmen Davranışları " başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Ek 7. Araştırma Uygulama İzin Formu

SAÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 04.04.2024-E.352379 Evrak Tarihi ve Sayısı:04.04.2024-E.100142344



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-99332089-605.01-100142344
Konu : Araştırma İzni
(Yasemin SALİH)

04/04/2024

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 15/03/2024 tarih ve E-67236739-044-347343 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri EABD Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Yasemin SALİH'in "*Öğrenen Örgütlerde Girişimci Öğretmen Davranışları*" konulu çalışmasını İlimiz İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, gönüllülük esasına göre, anket çalışmasının İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetimi, gözetimi ve sorumluluğunda yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin, 03/04/2024 tarih ve E-99332089-605.01-100107264 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Dr. Mustafa AYHAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : Kozluk Mahallesi İnönü Caddesi No:32
41040 İzmit/KOCAELİ
Telefon No : 0 (262) 322 12 69
E-Posta: stratejigelistirme41@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@ihs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: İbrahim TURAN
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: www.kocaelimem.meb.gov.tr Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 9ec7-6eda-390e-b665-54e2 koda ile teyit edilebilir.

Ek 8. Araştırma Uygulama İzin Formu



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-99332089-605.01-100107264
Konu : Araştırma İzni
(Yasemin SALİH)

03/04/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :Sakarya Üniversitesinin 15/03/2024 tarih ve E-67236739-044-347343 sayılı yazısı.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri EABD Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Yasemin SALİH'in "*Öğrenen Örgütlerde Girişimci Öğretmen Davranışları*" konulu çalışmasını İlimiz İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçen söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, gönüllülük esasına göre, anket çalışmasının İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetimi, gözetimi ve sorumluluğunda yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer AKMANŞEN
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Mustafa AYHAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Kozluk Mahallesi İnönü Caddesi No:32
41040 İzmit/KOCAELİ
Telefon No : 0 (262) 322 12 69
E-Posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr
Kep Adresi : mebi@is01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: İbrahim TURAN
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: www.kocaelimem.meb.gov.tr Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorga.meb.gov.tr> adresinden Oc40-7ccc-3241-b074-fb4c kodu ile teyit edilebilir.