



**OKULLARIN ÖRGÜT KÜLTÜRÜ PROFİLİ İLE ÖRGÜTSEL
ÖĞRENMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ**

Mehmet Ali Erdemoğlu

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

NİSAN, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezdten fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mehmet Ali

Soyadı : ERDEMOĞLU

Bölümü : Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi : / /2021

TEZİN

Türkçe Adı : Okulların Örgüt Kültürü Profili ile Örgütsel Öğrenmeleri Arasındaki İlişkinin Analizi

İngilizce Adı : Analysis of the Relationship Between the Organizational Culture Profile of Schools and their Organizational Learning

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Mehmet Ali ERDEMOĞLU

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mehmet Ali ERDEMOĞLU tarafından hazırlanan “Okulların Örgüt Kültürü Profili ile Örgütsel Öğrenmeleri Arasındaki İlişkinin Analizi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ

(Eğitim Bilimleri ABD, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Ali TAŞ

(Eğitim Bilimleri ABD, Kırıkkale Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Sabri ÇELİK

(Eğitim Bilimleri ABD, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 16 / 03 / 2021

Bu tezin Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Eşime ve Oğluma

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın tüm aşamalarında yardımı ve desteği her zaman benimle olan, tecrübesiyle ve bilgisiyle bana her daim yol gösteren, tarih ve saat gözetmeksizin benimle iletişimini kesmeyip kıymetli zamanlarını bana ayıran ve meslek hayatım boyunca örnek alacağım çok değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisansüstü eğitimin ilk aşaması olan yüksek lisans öğrenimim süresince ders aldığım, tamamen mesleki gelişimimize odaklanan, öğretmenlik mesleğime değer katan ve eğitim hayatıma yeni bakış açıları getiren Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı'ndaki tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilir saygılar sunarım.

Destek, inanç ve güvenlerini eğitim hayatım boyunca hiçbir zaman eksik etmeyen anneme ve babama; lisansüstü eğitimimde bana yol gösteren ve ilham veren kayınpederime ve kayınvalideme çok teşekkür ediyorum.

Özellikle proje ve tez dönemindeki yoğunluklarım içerisinde ilgimi yeterince veremediğim ama her zaman bana neşe ve enerji kaynağı olan oğlum Emir Alp ERDEMOĞLU'na sevgimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak, lisansüstü eğitime adım atmamı sağlayan, bu süreçteki yoğunluklarım içerisinde zaman zaman ihmal ettiğim ancak süreç içerisinde enerjim, ilhamım, vaktim, dilim, elim, ayağım olan eşim Zeynep ERDEMOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi ve minnetlerimi sunuyorum.

OKULLARIN ÖRGÜT KÜLTÜRÜ PROFİLİ İLE ÖRGÜTSEL ÖĞRENMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Mehmet Ali Erdemoğlu

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Nisan 2021

ÖZ

Bu araştırma, nicel bir araştırma olarak ilişkisel tarama modelinde yapılandırılmış olup, okullarda baskın olan örgüt kültürünü betimlemeyi ve örgüt kültürü tiplerinin örgütsel öğrenme ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini, Ankara merkez ilçelerdeki devlet ortaokullarında görev yapan 16061 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenden örneklemi belirlemek amacıyla seçkisiz örnekleme yöntemlerinden Tabakalı Örneklem yöntemi kullanılmış, tabaka olarak Ankara'nın merkez ilçeleri belirlenmiş ve merkez ilçelerdeki okul ve öğretmen sayısına göre 437 öğretmene ulaşılmıştır. Okullardaki baskın örgüt kültürünü belirlemek üzere Cameron ve Quinn (2017) tarafından geliştirilen Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanmış formu kullanılmıştır. Örgütsel öğrenmeye yönelik öğretmenlerin algı düzeylerini belirlemek için ise Silins, Mulford ve Zarins (1999) tarafından 1997 ile 2001 yılları arasında geliştirilen, “Örgütsel Öğrenme ve Öğrenci Çıktıları için Liderlik” (LOLSO) isimli projede uyguladıkları araştırma ölçeğinin Türk eğitim sistemine ve kültürüne uyarlanmış formu kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik ve geçerlik analizleri için asıl uygulamadan önce 202 öğretmene ulaşılmış, toplanan verilerle Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesabı ve Doğrulamalı Faktör Analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçeklerin asıl formlarını koruyarak Ankara örnekleminde güvenilir ve geçerli sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Veri çözümlemelerinde betimsel istatistik yöntemlerinden minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri

hesaplanmış, yorumlamalar için ortalamalar 1-5 ranjında ölçeklendirilmiştir. Değişkenler arası farklılıkların incelenmesi amacıyla gruplar bazında dağılımların incelenmesinin ardından ilişkisiz ölçümlerde t-testi ve homojenlik varsayımını karşılama durumuna göre One-Way ANOVA veya Kruskal Wallis testi kullanılmış, çoklu karşılaştırmalar için LSD testi veya düzeltilmiş Mann Whitney U testi hesaplaması yapılmıştır. Örgüt kültürü ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplaması; örgüt kültürü tiplerinin örgütsel öğrenme üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla da aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmadaki betimsel istatistik ve anlamlı farklılık testleri sonuçlarına göre, Ankara merkez ilçelerdeki ortaokullar genelinde klan kültürü ve hiyerarşi kültürünün ön plana çıktığı, ilçeler bazında baskın örgüt kültürlerinin farklılık gösterdiği, örgüt kültürü bazında ilçelerin farklılaştığı ve öğretmenlerin örgütsel algı düzeylerinin ortalama bir değerde olduğu görülmüştür. Örgüt kültürü tipleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkinin incelendiği analizlerde ise örgütsel öğrenmenin klan kültürü ile pozitif yönde yüksek düzeyde; adokrasi kültürü ile pozitif yönde orta düzeyde; pazar kültürü ile pozitif yönde düşük düzeyde; hiyerarşi kültürü ile negatif yönde düşük düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, sadece klan kültüründen oluşan bir model örgütsel öğrenmenin %57'sini, klan kültürü ve adokrasi kültüründen oluşan ayrı bir modelin ise örgütsel öğrenmenin %58'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak, örgüt kültürünün örgütsel öğrenmeyle ilişkisi ve örgütsel öğrenmeyi nasıl etkilediği tartışılmış; uygulayıcılar, araştırmacılar ve politika yapıcılar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Örgütsel Öğrenme, Örgüt Kültürü, Rekabetçi Değerler Modeli

Sayfa Adedi : xix+153

Danışman : Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ

**ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE
ORGANIZATIONAL CULTURE PROFILE OF SCHOOLS AND
THEIR ORGANIZATIONAL LEARNING**

(Master Thesis)

Mehmet Ali Erdemoğlu

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

April 2021

ABSTRACT

This research designed in relational survey model as a quantitative research aims to describe the prominent organizational culture in schools and to determine their relationship with organizational learning. The population of the study consists of 16061 teachers working in public secondary schools in Ankara central districts. Stratified Sampling method, one of the random sampling methods, was used to determine the sample from the population; central districts of Ankara were determined as stratum, and 437 teachers were reached according to the number of schools and teachers in central districts. So as to determine the prominent organizational culture in schools, the Turkish adapted form of the Organizational Culture Assessment Instrument developed by Cameron and Quinn (2017) was used. On the other hand, in order to determine the perception levels of teachers towards organizational learning, the adapted form to the Turkish education system and culture of the research scale developed by Silins, Mulford and Zarins (1999) between 1997 and 2001 and used in the project named "Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes" (LOLSO) was used. For the reliability and validity analysis of the scales, 202 teachers were reached before the main application; with the collected data, Cronbach's Alpha reliability coefficient calculation and Confirmatory Factor Analysis were

performed. As a result of the analysis, it was determined that the scales preserved their original forms and gave reliable and valid results in the Ankara sample. In data analysis, the minimum, maximum, mean and standard deviation values -descriptive statistics methods- were calculated, and for more accurate interpretation, the means were scaled in the range of 1-5. In order to examine the differences between variables, after examining the distributions on the basis of groups, independent samples t-test and One-Way ANOVA or Kruskal Wallis test were used according to the condition of meeting the assumption of homogeneity; LSD test or corrected Mann Whitney U test was calculated for multiple comparisons. Pearson correlation coefficient calculation was performed to determine the relationship between organizational culture and organizational learning; a stepwise regression analysis was conducted to examine the effects of organizational culture types on organizational learning. According to the results of the descriptive statistics and the tests of significance, it was observed that clan culture and hierarchy culture became prominent in the secondary schools in central districts of Ankara; prominent organizational cultures differ on the basis of districts; districts differ on the basis of organizational culture, and teachers' organizational learning perception levels were at an average value. In the analyzes examining the relationship between organizational culture types and organizational learning, it has been determined that organizational learning has a high level of positive correlation with clan culture; a medium level of positive correlation with adhocracy culture; a low level of positive correlation with market culture; and a low level of negative correlation with hierarchy culture. In addition, it was concluded from the results of the stepwise regression analysis that a model consisting only of clan culture explains % 58 of organizational learning, and another model consisting of clan culture and adhocracy culture explains % 58 of organizational learning. Based on the results of the research, the relationship of organizational culture with organizational learning and how it affects organizational learning is discussed; recommendations have been made for practitioners, researchers and policy makers.

Key Words : Organizational Learning, Organizational Culture, Competing Values Framework

Page Numbers: xix+153

Supervisor : Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.5. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Öğrenme.....	8
2.1.2. Öğrenmenin Önemi	8
2.1.3. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	9
2.1.3.1. Öğrenenle İlgili Faktörler	9
2.1.3.2. Öğrenme Yöntemiyle İlgili Faktörler	9

2.1.3.3. Öğrenme Materyaliyle İlgili Faktörler.....	9
2.1.3.4. Öğretenle İlgili Faktörler	10
2.1.3.5. Öğrenme Ortamıyla İlgili Faktörler.....	10
2.1.4. Öğrenme Sürecinin İlkeleri	10
2.2. Örgütsel Öğrenme	11
2.2.1. Örgütsel Öğrenme Üzerine Tanımlamalar	11
2.2.2. Örgütsel Öğrenmenin Tarihçesi.....	12
2.2.3. Örgütsel Öğrenmenin Önemi	13
2.2.4. Örgütsel Öğrenmeyi Geliştiren Faktörler	14
2.2.4.1. Paylaşılan Vizyonun Oluşturulması.....	14
2.2.4.2. Öğrenmeye İmkân Sağlayan Örgüt Kültürünün Oluşturulması.....	14
2.2.4.3. Esneklik Sağlayan Stratejilerin Belirlenmesi.....	14
2.2.4.4. İç ve Dış Çevresel Faktörlere Değer Verilmesi.....	14
2.2.4.5. Farklı Bakış Açılarına Önem Veren Örgüt Yapısının Kurulması.....	15
2.2.4.6. Katılımcı Yönetim Anlayışı	15
2.2.4.7. Örgütsel Öğrenmeyi Destekleyecek Teknolojilerin Kullanılması.....	15
2.2.4.8. Örgüt Hafızasının ve Örgütün Unutma Yeteneğinin Göz Önünde Bulundurulması	16
2.2.5. Örgütsel Öğrenmeyi Engelleyen Faktörler	16
2.2.5.1. Pozisyon ve Kişisel Kimlik Anlayışı.....	16
2.2.5.2. Proaktif Olamama ve Sorumluluk Üstlenme Endişesi.....	17
2.2.5.3. Düşmanı Dışarıda Arama Anlayışı	17
2.2.5.4. Olaylara Takılıp Kalma Alışkanlığı	17
2.2.5.5. Yavaş Değişimlerin Önemszenmemesi	17
2.2.5.6. Tecrübeyle Öğrenme Hayali.....	18
2.2.5.7. Yönetici Takımlarıyla İlgili Sorunlar.....	18
2.2.5.8. Geçmişin Başarılarına Sığınma ve Değişime Olan Direnç.....	18
2.2.6. Örgütsel Öğrenme Çeşitleri.....	18
2.2.6.1. Tek Döngülü (Yönlü) Öğrenme.....	19
2.2.6.2. Çift Döngülü (Yönlü) Öğrenme.....	19
2.2.6.3. Deutero/İkincil Öğrenme (Öğrenmeyi Öğrenme).....	19
2.2.7. Örgütsel Öğrenme Yaklaşımları	20
2.2.7.1. Argyris ve Schön'ün Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı.....	20

2.2.7.2. <i>Daft ve Weick'in Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı</i>	20
2.2.7.3. <i>Fiol ve Lyles'in Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı</i>	21
2.2.7.4. <i>Levitt ve March'ın Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı</i>	22
2.2.7.5. <i>Silins ve Mulford'un Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı</i>	22
2.2.7.5.1. <i>Güven ve İşbirliği İklimi</i>	22
2.2.7.5.2. <i>Gözlenen ve Paylaşılan Vizyon</i>	23
2.2.7.5.3. <i>Risk ve İnisiyatif Alma</i>	23
2.2.7.5.4. <i>Mesleki Gelişim</i>	23
2.3. Örgüt Kültürü	24
2.3.1. Örgüt Kültürü Tanımlamaları	24
2.3.2. Örgüt Kültürünün Okullar İçin Önemi	25
2.3.3. Örgüt Kültürünün Öğeleri	26
2.3.3.1. <i>Örgüt Kültürünün Ana Öğeleri</i>	26
2.3.3.2. <i>Örgüt Kültürünün İfade Biçimleri</i>	27
2.3.4. Güçlü ve Zayıf Örgüt Kültürleri	28
2.3.5. Örgüt Kültürü Modelleri	28
2.3.6. Cameron ve Quinn'in Rekabetçi Değerler Modeli	31
2.3.6.1. <i>Hiyerarşi (Kontrol) Kültürü</i>	32
2.3.6.2. <i>Pazar (Rekabet) Kültürü</i>	32
2.3.6.3. <i>Klan (İşbirliği) Kültürü</i>	33
2.3.6.4. <i>Adokrasi (Yaratıcı) Kültür</i>	33
BÖLÜM III	34
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	34
3.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	34
3.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	36
BÖLÜM IV	39
YÖNTEM	39
4.1. Araştırmanın Modeli	39
4.2 Evren ve Örneklem	40
4.2.1. Geçerlik-güvenirlik uygulamasına katılan kişiler (Ön uygulama)	40
4.2.2. Evren ve Örneklem (Asıl Uygulama)	41
4.3. Veri Toplama Araçları	46

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu	46
4.3.2. Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği (ÖKDÖ)	46
4.3.3. Örgütsel Öğrenme Ölçeği	48
4.4. Verilerin Analizi	51
BÖLÜM V	54
BULGULAR VE YORUMLAR.....	54
5.1. Ankara İli Merkez İlçeler Geneli Devlet Ortaokullarında Örgüt Kültürü Düzeylerinin İncelenmesi.....	54
5.2. Ankara İli Merkez İlçeler Bazında Örgüt Kültürü Düzeylerinin İncelenmesi ..	55
5.3. Örgüt Kültürü Tipleri Bazında Ankara Merkez İlçelerin Örgüt Kültürü Düzeylerinin İncelenmesi.....	58
5.4. Ankara İli Merkez İlçeler Genelindeki Ortaokullarda Örgüt Kültürü Düzeylerinin Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi	62
5.4.1. Cinsiyete Göre.....	62
5.4.2. Eğitim Durumuna Göre	64
5.4.3. Yaşa Göre	65
5.4.4. Branşa Göre	67
5.4.5. Mesleki Kıdeme Göre.....	69
5.4.6. Okulundaki Görev Süresine Göre.....	71
5.5. Ankara İli Merkez İlçeler Geneli Devlet Ortaokullarındaki Örgütsel Öğrenme ve Alt Boyut Düzeylerinin İncelenmesi	72
5.6. Ankara İli Merkez İlçeler Bazında Devlet Ortaokullarındaki Örgütsel Öğrenme ve Alt Boyut Düzeylerinin İncelenmesi	73
5.7. Ankara İli Merkez İlçeler Genelindeki Ortaokullarda Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi	79
5.7.1. Cinsiyete Göre.....	79
5.7.2. Eğitim Durumuna Göre	81
5.7.3. Yaşa Göre	83
5.7.4. Branşa Göre	86
5.7.5. Mesleki Kıdeme Göre.....	88
5.7.6. Okuldaki Görev Süresine Göre	90
5.8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Öğrenme ve Alt Boyutları ile Örgüt Kültürü Tipleri Arasındaki İlişkinin Ankara Merkez İlçeler Genelinde İncelenmesi	92

5.9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Öğrenme ile Örgüt Kültürü Tipleri Arasındaki İlişkinin Ankara Merkez İlçeler Bazında İncelenmesi.....	95
5.10. Ankara Merkez İlçeler Genelindeki Ortaokulların Örgüt Kültürlerinin Örgütsel Öğrenmeyi Yordama Düzeylerinin İncelenmesi	97
BÖLÜM VI	99
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	99
6.1. Tartışma	99
6.1.1. Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algı Düzeylerine Yönelik Tartışma.....	99
6.1.2. İlçeler Bazında Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algı Düzeylerine Yönelik Tartışma	101
6.1.3. Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algı Düzeylerinin Bazı Demografik Özellikler Açısından İncelenmesine Yönelik Tartışma	105
6.1.4. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Algı Düzeylerine Yönelik Tartışma ...	109
6.1.5. İlçeler Bazında Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Algı Düzeylerine Yönelik Tartışma	111
6.1.6. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Algı Düzeylerinin Bazı Demografik Özellikler Açısından İncelenmesine Yönelik Tartışma	113
6.1.7. Örgütsel Öğrenme ile Örgüt Kültürü Tipleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma	118
6.2. Sonuç	127
6.3. Öneriler	130
KAYNAKLAR.....	132
EKLER.....	147
EK 1. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı	148
EK 4. Valilik Araştırma İzni	1511
EK 6. Örneklem Okullar Listesi	1522
EK 5. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu Araştırma İzni.....	1533

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Ankara İli Merkez İlçelerinde Bulunan Devlet Ortaokulları</i>	41
Tablo 2. <i>Evren ve Örneklem Sayıları</i>	42
Tablo 3. <i>Veri Toplama Sürecinde Ulaşılmayı Hedeflenen Öğretmen ve Devlet Ortaokulu Sayıları</i>	43
Tablo 4. <i>Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı</i>	44
Tablo 5. <i>Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bazı Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları</i>	45
Tablo 6. <i>ÖKDÖ'nün DFA Sonrasında Hesaplanan Model Uyum Değerleri</i>	47
Tablo 7. <i>ÖKDÖ'nün Güvenirlik Katsayıları</i>	48
Tablo 8. <i>Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin DFA Sonrasında Hesaplanan Model Uyum Değerleri</i>	50
Tablo 9. <i>Örgütsel Öğrenme Ölçeği Güvenirlik Katsayıları</i>	50
Tablo 10. <i>Ankara Merkez İlçeler Genelindeki Devlet Ortaokullarının Örgüt Kültürüne İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler</i>	54
Tablo 11. <i>Ankara Merkez İlçeler Bazında Örgüt Kültürü Düzeylerinin İncelenmesi</i>	56
Tablo 12. <i>Örgüt Kültürü Tipleri Bazında Merkez İlçelerin Örgüt Kültürü Düzeylerinin İncelenmesi</i>	59
Tablo 13. <i>Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgüt Kültürlerine Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Örneklemelerde T Testi Sonuçları</i>	63
Tablo 14. <i>Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Örgüt Kültürlerine Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Örneklemelerde T Testi Sonuçları</i>	64

Tablo 15. Öğretmenlerin Yaşına Göre Örgüt Kültürlerine Yönelik Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	66
Tablo 16. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgüt Kültürlerine Yönelik Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	67
Tablo 17. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Örgüt Kültürlerine Yönelik Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	69
Tablo 18. Öğretmenlerin Okulundaki Görev Süresine Göre Örgüt Kültürlerine Yönelik Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	71
Tablo 19. Örgütsel Öğrenme ve Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	72
Tablo 20. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının İlçeler Bazında İncelenmesi	74
Tablo 21. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Algılarının İlçeler Bazında İncelenmesi	78
Tablo 22. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Öğrenme ve Alt Boyutlara Yönelik Algılarına İlişkin Hesaplanan İlişkisiz Örneklemelerde T Testi Sonuçları	80
Tablo 23. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Örgütsel Öğrenme ve Alt Boyutlara Yönelik Algılarına İlişkin Hesaplanan İlişkisiz Örneklemelerde T Testi Sonuçları	82
Tablo 24. Öğretmenlerin Yaşına Göre Örgütsel Öğrenme ve Alt Boyutlara İlişkin Algılarına Yönelik Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	84
Tablo 25. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgütsel Öğrenme Algılarına İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	86
Tablo 26. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgütsel Öğrenme Alt Boyutlarına Yönelik Algılarına İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	87
Tablo 27. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Örgütsel Öğrenme ve Alt Boyutlarına Yönelik Algılarına İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	89
Tablo 28. Öğretmenlerin Okulundaki Görev Süresine Göre Örgütsel Öğrenme ve Alt Boyutlarına Yönelik Algılarına İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	91
Tablo 29. Örgütsel Öğrenme Alt Boyutları İle Örgüt Kültürü Tipleri Arasındaki İlişkiler	92

Tablo 30. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Algısı İle Örgüt Kültürü Algıları Arasındaki İlişkiler	94
Tablo 31. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçeler Bazında Örgütsel Öğrenme İle Örgüt Kültürleri Arasındaki İlişkiler.....	96
Tablo 32. Okullardaki Baskın Örgüt Kültürünün Örgütsel Öğrenmeyi Açıklama Düzeyine Yönelik Hesaplanan Regresyon Analizi Sonuçları	98



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Daft ve Weick (1984)'in örgütsel öğrenme modelinden uyarlama..	21
Şekil 2. Rekabetçi değerler modeli.....	31
Şekil 3. Ankara ili merkez ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin cevapları doğrultusunda hesaplanan DFA path analizi-standartlaştırılmış katsayılar.....	47
Şekil 4. Ankara ili merkez ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin cevapları doğrultusunda hesaplanan DFA path analizi-standartlaştırılmış katsayılar.....	49
Şekil 5. Örgüt kültürü değerlendirme ölçeği alt kültürlere ilişkin puanların dağılımı.	51
Şekil 6. Örgütsel öğrenme toplam puan ve alt boyutlara ilişkin puanların dağılımı.....	52
Şekil 7. Örgüt kültürü puanlarının ilçelere göre anlamlı farklılığı.....	61
Şekil 8. Örgütsel öğrenme alt boyut puanlarının ilçeler bazında anlamlı farklılığı.	76
Şekil 9. Örgütsel öğrenme toplam puanının ilçeler bazında anlamlı farklılığı.	78

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TKY	Toplam Kalite Yönetimi
LSD	Least Significant Difference
ÖKDÖ	Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
n	Örneklem büyüklüğü
N	Evren büyüklüğü
q	İncelenen olayın görülme sıklığı
d	Duyarlılık (Örneklem hatası)
f	Frekans
S_x	Standart Sapma
$\bar{X}$	Aritmetik ortalama
p	anlamlılık düzeyi
t	dağılım değeri
η^2	eta kare değeri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırma konusuna ilişkin tanımlar konu edilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Örgütler, belirli amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelen insanların oluşturduğu yapılardır (Bursalıoğlu, 2016). Örgütler, amaçlarına ulaşma süreci içerisinde varlığını sürdürmeyi ve gelişmeyi de amaç edinirler. Varlığını devam ettirmek veya gelişmek ise iç ve dış dinamiklerle örgütün işleyişi arasında bir uyum gerektirir. Dolayısıyla çağımızda değişmeyen, aynı kalan veya mevcut durumunu koruyan bir örgütün var olduğu savunulamaz. Cameron ve Quinn (2017)'e göre, değişim içerisinde olmayan örgütler direnci yüksek örgütler olarak görülmektedir. Bu örgütler istikrarlı olduklarını dile getirmektedir ancak buradaki değişmezlik durumu istikrarlılık değil durağanlıktır.

Örgütler, değişim içerisinde hayatta kalabilmek için değişen çevre koşullarına hızlı bir şekilde uyum sağlamalıdır. Çevrenin sürekli değişmesi ve dinamik bir halde olması, örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri için çabaladıkları bu ortamlarda onları büyük problemlerle yüz yüze bırakmaktadır. Örgütler değişime ayak uydurabilmek için farklı çalışmalar yürütmelidirler. Değişime uyum sağlamanın en etkili yolu ise bilgiye sahip olmaktır. Bu bilgiye de ancak öğrenmeyle ulaşılabilir (Yıldırım, 2010).

Bir örgüt, bilginin bulunduğu yeri bildiği halde ona ulaşmadığı ve onu paylaşmadığı sürece amaçlarına ulaşmakta güçlük çeker. Öncelikle örgüt, örgütün amaçlarına hizmet eden bilgileri örgüt çalışanları için erişilebilir kılmalıdır. Hızla gelişen ve değişen dünya

beraberinde belirsizlikleri de getirmektedir. Belirsizlikleri ortadan kaldırmak için öğrenmeye ihtiyaç vardır. Çünkü deneyimler ve yaşantılar karar sürecinde özellikle güven konusunda çoğu zaman yeterli olmamaktadır. Değişimi öngörmek, buna cevap vermek ve verimlilik elde etmek öğrenme ile mümkündür (Hong & Kuo, 1999).

Çevresel koşulların büyük bir hızla değişmesi ve değişimin öngörülemez yapısı öğrenmeyi bireysel bir süreç durumundan çıkartarak toplulukların birbiriyle etkileşimleri ve ilişkilerinin ön plana çıktığı bir süreç hâline getirmiştir. Örgütlerin dinamik ve sürekli değişen çevreyle uyumlu ve işbirliği yapabilir noktada olabilmesi, örgütlerde sürekli biçimde öğrenmenin gerekliliğini zorunlu kılmaktadır (Collinson & Cook, 2016). Başka bir ifadeyle, örgütler, çevrelerinde yaşanan değişim ve gelişmelere yeni öğrenmelerle cevap verebilmek zorundadırlar. Bu durum, örgütsel öğrenme kavramının örgütler için önemini ortaya çıkarmaktadır.

Sürekli ve sağlıklı bir öğrenme ortamı yaratmak ortak iş gücü ve bilgi paylaşımına ve özellikle de örgütte ortak bir akıl gücünün oluşmasına imkân verebilir. Bu nedenle örgüt çalışanları öğrenilmesi gerekeni bilmeli, bunu öğrenmeli ve meslektaşları ile paylaşmalıdır. Bu sayede, örgütsel boyutta öğrenme hareketliliği yaşanacak ve öğrenen bir örgüt kültürü oluşacaktır (Yılmaz, 2011).

Örgütlerin, değişen, gelişen ve küreselleşen bir dünyada daha iyi bir konuma sahip olabilmeleri için, yönetimlerinde, felsefe ve değerlerinde, amaç ve stratejilerinde, örgüt yapısı ve süreçlerinde iç ve dış çevrenin beklentilerine uygun değişiklikler yapabilmeleri ve kültürlerini buna göre oluşturabilmeleri gerekmektedir. Örgüt kültür profilinin iyi bir şekilde betimlenmesinin, örgütün öğrenme eksikliklerinin ve geliştirilmesi gereken yanlarının çok boyutlu bir şekilde ortaya koyulmasını sağlayacağı savunulabilir.

Örgütsel öğrenmenin örgütte geçerlik kazanması ve çalışanlar arasında benimsenmesi için belirli şartların sağlanması gerekmektedir. Öncelikle örgütte tüm çalışanlarca bir vizyon belirlenmeli ve bu vizyon paylaşılmalıdır (Senge, 2018). Ayrıca Güney (2017)'e göre, her örgüt kendine özgü bir kültür barındırmaktadır ve bu kültürün öğrenmeye fırsat tanıyan ve güvene dayanan bir yapıda tasarlanması gerekmektedir. Koç (2009)'a göre ise örgütün dış çevresindeki değişimler dikkate alınmalıdır. Çünkü dinamik çevre şartları, örgütte öğrenme gerekliliği ve isteği oluşturmaktadır. Lambert (2003)'e göre de, örgüt çalışanlarının öğrenme kapasiteleri liderliğin paylaşılması ve katılımın sağlanması ile mümkündür.

Pemberton ve Stonehouse (2000), tutum ve değerlerden oluşan, bireylerin hareket ve davranışlarını yönlendiren ve örgütü meydana getiren kültürün, örgütsel öğrenme kavramının en önemli unsuru olduğunu dile getirmiştir. Öğrenmeyi örgüt kültürünün bir parçası olarak düşünmek veya örgüt kültürünün bir parçası haline getirmek için örgütün tüm üyelerine sorumluluk düşmektedir. Bu bağlamda örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirmede ve örgütlerin değişime ayak uydurabilmelerinde örgütün sahip olduğu kültür faktörünün önemli olduğu görüşüne varılabilir.

Bu çalışma, Ankara ili merkez ilçelerdeki ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okullardaki baskın örgüt kültürünün belirlenmesine ve örgütsel öğrenme ile olan ilişkisinin ortaya koyulmasına yönelik bir araştırmadır. Bu açıdan, hangi örgüt kültürü profilinin örgütsel öğrenme için en uygun şartları sağladığının belirlenmesi bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Ankara ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okulların örgüt kültürü profilini belirlemek ve örgüt kültürünün örgütsel öğrenme ile ilişkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü algıları hangi düzeydedir?
2. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü algı düzeyleri
 - a. Altındağ
 - b. Çankaya
 - c. Etimesgut
 - d. Gölbaşı
 - e. Keçiören
 - f. Mamak
 - g. Pursaklar
 - h. Sincan
 - i. Yenimahalle

ilçe değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü algı düzeyleri cinsiyet, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem, yaş ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları hangi düzeydedir?

5. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme algı düzeyleri

- | | |
|--------------|----------------|
| a. Altındağ | f. Mamak |
| b. Çankaya | g. Pursaklar |
| c. Etimesgut | h. Sincan |
| d. Gölbaşı | i. Yenimahalle |
| e. Keçiören | |

ilçe değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme algı düzeyleri cinsiyet, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem, yaş ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre

- Örgütsel öğrenme ile örgüt kültürü tipleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- İlçelere göre örgütsel öğrenme ve örgüt kültürü tipleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Örgüt kültürü tipleri örgütsel öğrenmeyi yordamakta mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Eğitim kurumları için öğrenmeyi destekleyen örgüt kültürüne sahip olabilmek önemli bir husustur. Örgüt kültürü; değerlerin, inançların ve tecrübelerin paylaşılmasına ortam hazırlayarak ve çalışanlar arasındaki güven ve bağlılığı arttırarak örgütsel öğrenme için gerekli olan bilgilerin örgüte yayılmasına destek olabilir. Güçlü ve dinamik kültür yapısına sahip örgütler, çevrelerini daha doğru bir şekilde analiz ederek eksik ve üstün yönlerini net bir şekilde belirleyebilirler (Güney, 2017; Terzi, 2000). Örgüt kültürü sayesinde, tüm örgüt üyeleri aynı değerler ve normlar etrafında toplanabilir ve örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken öğrenme istek ve arzusu da oluşturulabilirler. Bu nedenle örgüt kültürünün, örgütsel öğrenmeyi etkileyen en temel faktör olduğu savunulabilir.

Bu bilgilerden hareketle, değişime ayak uydurabilen ve kendisini güncelleyebilen okullar için gerekli olan örgütsel öğrenme ile okullarda baskın olan örgüt kültürü arasında bir ilişki olduğu savunulabilir. Bu ilişkinin belirlenmesi ve uygun örgüt kültürünün okullarda egemen olması, okulların başarısı ve devamlılığı için önemlidir. Ayrıca eğitim politikalarının oluşturulmasında örgüt kültürünün önemli bir araç olduğu ve derinlemesine

analiz edilmesi gerektiği söylenebilir. Cameron ve Freeman (1991) örgütü değiştirmek için öncelikle kültürün değişmesi gerektiğini savunmuşlardır. Örgütlerin her anlamda etkililiğinin geliştirilmesi için nasıl bir örgüt kültürünün oluşturulması gerektiği sorusu örgüt yöneticileri için büyük bir önem taşımaktadır.

Bu değerlendirmeler çerçevesinde araştırmanın, incelenen okullardaki mevcut örgüt kültürü tipini ortaya koyacağı, örgütsel öğrenme için uygun kültür yapısının oluşturulabilmesi adına okullara tavsiye niteliğinde veriler sunacağı, eğitim politikalarının belirlenmesi aşamasında örgüt kültürü çalışmalarına referans olacağı ve daha sonraki örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme ile ilgili çalışmalara model olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma, örgütsel öğrenme ve örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi rekabetçi değerler modeli temelinde Ankara örnekleminde ortaokul düzeyinde, ilçeler bazlı karşılaştırmalar yaparak inceleyen bir araştırma olarak özgün bir çalışmadır.

1.4.Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir:

- Araştırmaya katkıda bulunan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulun kültürünü ve örgütsel öğrenme düzeyini belirlemeye yönelik çıkarımlarda bulunulabileceği varsayılmaktadır.
- Her okulun bağlı bulunduğu ilçe yönetiminin örgüt kültürünü yansıttığı varsayılmaktadır.
- Öğretmenlerin, araştırmada kullanılan ölçeklerdeki maddelere verdikleri cevaplarla gerçek algılarını ve görüşlerini yansıttıkları kabul edilmektedir.
- Araştırmada, örgüt kültürünün, örgütsel öğrenme için önemli bir faktör olduğu varsayılmaktadır.

1.5.Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

- Araştırma 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerde bulunan devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenler ve bu öğretmenlerin ölçeklere verdikleri cevaplardan oluşan algıları ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Örgüt: Birden fazla insanın ortak amaca ulaşabilmeleri ve ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için davranışların düzenlendiği yapıdır (Bursalıoğlu, 2016).

Öğrenme: Bireyin sezgisel ve bilişsel süreçler aracılığıyla çevresindeki yeni bilgi ve uyarıcıları, olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkları algılayıp özümseyerek davranışlarına yansıtmasıdır (Koçel, 2003).

Örgütsel Öğrenme: Paylaşılan amaçları destekleyecek şekilde örgütü sürekli olarak yenileyen ve dönüştüren yeni düşünce ve uygulamaları içselleştirmek için birey, grup ve sistem öğrenmesinin planlı olarak kullanılmasıdır (Collinson & Cook, 2016).

Örgüt Kültürü: Örgüt içindeki bireyler ve gruplar tarafından paylaşılan ve uyulan temel değer, inanç ve varsayımlardır (Cemaloğlu, 2019a).

Rekabetçi Değerler Modeli: Örgütlerin etkililiği üzerine yapılan çalışmalardan ortaya çıkmış, örgüt kültüründe değişimin tanımlanması, yönlendirilmesi ve kolaylaştırılmasında tercih edilen bir modeldir (Cameron & Quinn, 2017).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde; öğrenmenin önemi ve öğrenmeyi etkileyen faktörler, örgütsel öğrenmeyle ilgili genel bilgiler, örgüt kültürü, güçlü ve zayıf örgüt kültürleri ve Rekabetçi Değerler Modeli konuları üzerinde durulmaktadır.

Yirminci yüzyılın en büyük olaylarından olan ikinci dünya savaşı ve müteakiben sanayi devrimi sonrası siyaset, ekonomi, bilim ve teknoloji alanlarında yaşanan gelişmeler, örgütlerin odağını bilgiye çevirmiş; dolayısıyla bilgiyi edinme, üretme ve aktarma ihtiyacı ile birlikte örgütsel öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır. Örgütsel öğrenme, örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri için bir gereklilik haline almıştır. Öyle ki, örgütsel öğrenme, örgütlerde temel üretim faktörü haline gelen bilgiyi edinme ve bilginin üzerinde çeşitli eklemeler ve değiştirmeler yapma sürecini ifade etmektedir (Koç, 2009).

Örgütler, öğrenmeyi destekleyen bir örgüt kültürünü örgütte etkin kılmak durumundadırlar. Örgüt kültürü; değerlerin, inançların ve tecrübelerin paylaşılmasına ortam hazırlayarak, çalışanlar arasındaki güven ve bağlılığı arttırarak örgütsel öğrenme için gerekli olan bilgilerin kuruma yayılmasına destek olacaktır. Örgütsel öğrenme için ideal bir kültür yapısına sahip kurumlar, çevrelerini daha doğru bir şekilde analiz edebilir, değişimleri takip edebilir, eksik ve üstün yönlerini net bir şekilde belirleyerek gerekli uygulamaları örgütte etkin hale getirebilirler. Örgüt kültürü, tüm kurum çalışanlarını aynı değerler ve normlar etrafında toplayarak örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken öğrenme istek ve arzusu için ortam oluşturulabilir (Collinson & Cook, 2016; Çemberci, 2013; Senge, 2018; Yazıcı, 2001).

2.1. Öğrenme

Çalışmanın odağı olan örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme kavramlarına değinmeden önce öğrenme konusunun incelenmesi faydalı olabilir. Doğumla başlayıp yaşam boyu devam eden öğrenme, insanlığın yaşamını sürdürebilmesi için ihtiyaç duyduğu bilgiyi, beceriyi, tutum ve davranışları kazandığı bir süreçtir. Öğrenme çoğunlukla okul ortamında formel bir biçimde gerçekleşen bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki öğrenme için bir yer veya zaman sınırlaması yoktur.

2.1.2. Öğrenmenin Önemi

Canlılar, çevrelerindeki değişimlere uyum sağladıkları ölçüde hayatlarını devam ettirebilirler. Her canlının bu uyumu gerçekleştirebilmesi, onların sürekli olarak öğrenmesine dayanmaktadır. Değişimlere aktif bir şekilde uyum sağlayabilmek, öğrenmeyle mümkündür (Senge, 2018). Öğrenme konusunun önemi gün geçtikçe artmaktadır. İçinde bulunduğumuz medeniyeti gerçekleştirme sürecinin temelinde yatan neden, önceki insanlardan daha zeki veya daha yetenekli olmamız değil; daha çok şey öğrenmiş olmamızdır (Cüceloğlu, 2019).

Örgütlerdeki yeniliklerin, gelişmelerin ve değişimlerin temelinde de öğrenme yatmaktadır. Öğrenemeyen örgütlerin değişime uyum sağlaması hayali olacaktır. Öğrenme, psikoloji ve eğitim alanlarında araştırılan ve çoğu zaman bireysel öğrenme düzeyinde değerlendirilen bir kavramken, günümüzde işletmeciler, ekonomistler ve iş dünyasının bilim insanları tarafından incelenen ve genellikle iş dünyasındaki bireylerin davranış değişikliğini temel alan bir kavram halini almıştır. Sistem yaklaşımının araştırmalara konu olması ile birlikte örgütler, canlı birer organizma olarak ele alınmış; dolayısıyla örgütlerin kendi yapı ve süreçlerini oluşturmaları ve bireyler gibi öğrenebilecekleri düşüncesi etkili olmaya başlamıştır (Aydoğan, Orhan, Naldöken, Beylik & Aksay, 2011).

Örgütsel açılarından ele alındığında öğrenme, örgütün süreçleri, bilgiyi ve yeterlikleri geliştirebilme ve iyileştirebilme süreci olarak değerlendirilebilir (Erçetin, 2001). Öğrenen örgütler, bilgiyi üretme, edinme, aktarma ve davranışlarını yeni bilgi ve görüşleri yansıtabilecek şekilde düzenleyebilen örgütlerdir. Öğrenmeyi öğrenmiş örgütler, öğrenme sürecini, rastlantılarla değil, bizzat tasarlayarak etkin bir şekilde yönetebilmektedirler (Yıldırım, 2010).

2.1.3. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Öğrenmeye doğrudan ve dolaylı olarak etki eden birçok faktör bulunmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde, öğrenmeyi etkileyen faktörleri ve bunların içindeki alt unsurları görmek mümkündür (Karakaş, 2012; Seven & Engin, 2006).

2.1.3.1. Öğrenenle İlgili Faktörler

- Öğrenenin türe özgü hazır bulunuşluk düzeyi
- Öğrenenin olgunlaşma düzeyi
- Öğrenenin yaşı
- Öğrenenin zekâsı
- Öğrenenin genel uyarılmışlık hali ve dikkat
- Öğrenenin kaygı düzeyi
- Öğrenenin güdülenmişlik düzeyi
- Öğrenmenin önceki öğrenmelerden etkilenmesi

2.1.3.2. Öğrenme Yöntemiyle İlgili Faktörler

- Öğrenilen konunun yapısı
- Öğrenmeye ayrılan zaman
- Öğrenene geribildirim sunma
- Öğrenenin aktif katılımı

2.1.3.3. Öğrenme Materyaliyle İlgili Faktörler

- Materyalin algısal ayırt edilebilirliği
- Materyalin kavramsal gruplandırılabilirliği
- Materyalin anlamsal çağrışımlar üretebilmesi
- Materyalin telaffuz edilebilirlik düzeyi

2.1.3.4. Öğretenle İlgili Faktörler

- Öğretenin mesleki özellikleri
- Öğretenin kişisel özellikleri

2.1.3.5. Öğrenme Ortamıyla İlgili Faktörler

- Fiziksel ortamın özellikleri
- Eğitim ortamının özellikleri

Seven ve Engin (2006) tarafından Kars il merkezinde öğrenim gören 46 8. sınıf öğrencisi üzerinde yapılan“Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler” adlı araştırmada, olumsuz anlamda öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerin dış faktörler olduğu, diğer bir ifadeyle okulun fiziki şartları (ısınma, okulun konumu, laboratuvar ve atölye yetersizlikleri) ve öğrencilerin ekonomik yönden ailelerinden yeteri kadar destek alamamaları olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan araştırmada, öğrenmeye en çok etki eden faktörün öğrenenle ilgili faktörler olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğrenmenin etkili olabilmesi, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının yeterli düzeyde karşılanması ile mümkün olmaktadır. Ayrıca araştırma, literatüre öğrenme yöntemleri ile ilgili olan faktörler de eklemiştir. Öğrenme sürecine farklı yöntem ve teknikler ilave edildikçe öğrenme o kadar kalıcı olmaktadır. Farklı yöntem ve teknikler öğrenme sürecinde, öğrencinin farklı duyu organlarını aktif hale getirmesine yardımcı olur.

2.1.4. Öğrenme Sürecinin İlkeleri

Balkış Baymur (2015), bireylerin öğrenme sürecinde elde ettikleri bilgilere kendilerince anlam yüklediklerini ve bu anlam yükleme sürecinin bazı ilkelere dayandığını dile getirmiştir. Bu ilkeler aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Öğrenme aktif bir eylemdir.
- Öğrenme kavramsal değişiklikler içerir.
- Öğrenme öznelidir.
- Öğrenme durumsaldır.
- Öğrenme duygusaldır.
- Öğrenme sosyaldır.
- Öğrenme sürecinde öğrenmenin niteliği önemlidir.

Öğrenme, kuramsal düşüncelerden, uygulamalardan ve tecrübelerden edinilen bilgilerle insanların inançlarının, değerlerinin, tutumlarının ve davranışlarının dönüşmesi süreci olarak tanımlanabilir (Eren, 2017). Bu bağlamda öğrenmenin ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

- Bireye öğrenimi hakkında yeterli geri dönüş sağlamak ve bilgi vermek,
- İnançların ve tutumların öğrenme üzerinde etkili olduğunu bilmek,
- Tekrarların öğrenme için önemli olduğunun farkında olmak,
- Eğitimle aktif ve uygulamalı çalışmaları bütünleştirmek,
- Öğrenme sürecinde konuları anlamlı ve küçük parçalar halinde düzenlenmek,
- Her bireyde öğrenme düzeyinin farklı olduğunu dikkate almak,
- Öğrenme sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin gerekliliğini bilmek.

2.2. Örgütsel Öğrenme

Araştırmanın bu bölümünde örgütsel öğrenme kavramı, örgütsel öğrenmenin tarihi gelişimi, örgütsel öğrenmenin önemi, örgütsel öğrenmeyi geliştiren ve engelleyen faktörler ve örgütsel öğrenmeyle ilgili farklı bakış açıları ele alınacaktır.

2.2.1. Örgütsel Öğrenme Üzerine Tanımlamalar

Teorisyenler, örgütsel öğrenme kavramını temel aldıkları varsayımlar nedeniyle farklı tanımlamalarla incelemişlerdir. Argyris ve Schön (1978) örgütsel öğrenmeyi, örgütteki yaklaşımların yapılandırıldığı ve değiştirildiği, öncelikle bireysel daha sonra kolektif bir araştırma süreci olarak tanımlamaktadır. Daft ve Weick (1984) ise kavramı ortak bir anlayış ve kavram haritaları geliştirme süreci olarak ele almaktadır. Fiol ve Lyles (1985) tarafından yapılan tanımlamada ise örgütsel öğrenmenin, geçmiş eylemlerin etkililiği ile gelecek eylemler arasında kavrama becerisi, bilgi ve bağlantı geliştirme eylemi olduğu görülmektedir. Levitt ve March (1988) örgütsel öğrenme kavramını, örgütlerin öğrenen yapılar olması bakış açısı ile ele almış ve öğrenen örgütlerin, davranışlarına yol gösteren tarihsel çıkarımları rutinlere kodlayarak öğrendiklerini varsaymışlardır.

Örgütsel öğrenme, örgütlerin deneyimledikleri olay ve olguların farkına vardıkları ve bunları anlamlandırmak için zihinsel modeller geliştirdikleri bir süreçtir (McGill & Slocum, 1993). Başka bir bakış açısında örgütsel öğrenme, örgütlerin sürekli olarak bilgi

üretmesi, çevreden bilgi elde etmesi ve her iki süreç sonucunda edinilen bilginin davranışlara yüksek değer ve kazanç katması sürecidir (Neilson, 1997). Bir başka tanımlamada örgütsel öğrenme, örgüt çalışanlarının memnuniyetini temin edecek şekilde örgütün devamlı olarak gelişimini temele alan bir yönetim anlayışıyla birey, grup ve örgüt düzeyinde öğrenme süreçlerinin bilinçli kullanımı şeklinde ifade edilmektedir (Dixon, 1999).

Örgütsel öğrenme, sürekli yenilenen ve desteklenen amaçlara ulaşmak için değişen uygulamaları ve düşünceleri örgütün sistemiyle bütünleştirmek için öğrenme süreçlerinin birey, grup ve sistem tarafından bilinçli olarak kullanılmasıdır. Örgüt, bireylerin ve grupların örgüt adına sorgulamalar yapıp sistemin içine yeni değerler, anlamlar ve uygulamalar getirmesiyle öğrenir (Collinson & Cook, 2016). Bireyin olduğu her örgütte öğrenme gerçekleşir. Okullarda eğitim programlarının hazırlanması, politikalarda değişiklikler yapılması, yöneticilerin ve öğretmenlerin yeni fikir, yaklaşım ve uygulamaları konuşması örgütsel öğrenmenin gerçekleştiğinin bir kanıtıdır.

2.2.2. Örgütsel Öğrenmenin Tarihçesi

Örgütsel öğrenme kavramı, tarih içerisindeki gelişimi açısından ele alındığında kavramın II. Dünya Savaşı sonrası ortaya çıktığı savunulabilir. Richard M. Cyert ve James G. March'ın 1963'te birlikte kaleme aldıkları, "A Behavioral Theory of the Firm" adlı kitapta örgütsel öğrenme kavramı ilk kez ele alınmış ve kavram, örgütün problem çözme ve iş yapma yetisinin güçlendirilmesi ve örgütün dış değişmelere cevap verdiği bir öğrenme sarmalı olarak tanımlamıştır (Schulz, 2017). Örgütsel öğrenme kavramına ilk kez Cangelosi ve Dill (1965) tarafından yapılan "Organizational Learning: Observations Towards a Theory" isimli araştırmanın başlığında yer verilmiş ve araştırma özellikle bu kavram çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmacıların bu çalışmasında, gruplardaki öğrenme düzeyi, bütünsel bir bakış açısı ile ele alınmıştır.

Daha sonra Argyris ve Schön (1978), "Organizational Learning: A theory of Action Perspective" isimli kitaplarıyla örgütsel öğrenmenin tek ve çift döngülü boyutunu ve öğrenmeyi öğrenme kavramlarını ortaya koymuşlardır. C. Marlene Fiol ve Marjorie A. Lyles (1985), bir örgüte ait öğrenme düzeylerini incelemiş ve örgütteki farklı uygulamaların neden olduğu öğrenme, değişim ve uyum gibi belirsizlik yaratan kavramların açıklanmasını sağlamıştır.

Örgütsel öğrenmeyi çalışmalarında konu edinen bir başka isim de Arie De Geus'dur. De Geus, "Yaşayan Şirket" (The Living Company) adlı kitabında, örgütleri "canlı bir varlık" olarak değerlendirmektedir. Örgütler, kendilerine özgü bir kimliği, kişiliği ve hedefleri olan, bağımsız davranış gösterme kapasitesine sahip ve öğrenme yeteneği bulunan canlı varlıklardır (Koehler, 2000).

2.2.3. Örgütsel Öğrenmenin Önemi

Çağımızın hızla değişen koşullarında, örgütlerin varlıklarını uzun süre devam ettirebilmeleri, öğrenme kapasitelerini arttırmalarına bağlıdır (Çırpan, 1999). Örgütün, başarısını sürekli kılabilmesi için eski bilgilerini yenilemeli ve bunlara olan bağımlılığını azaltmalıdır. Bilgi gün geçtikçe birikir ve çevre koşulları ve fırsatlar değiştiğinde eldeki bilgi eskiyecek ve geçerliliğini kaybedecektir (Erdil, 1996). İşte tam da bu noktada bir dengeleme eylemi olan örgütsel öğrenme, bireysel ve bağımsız öğrenmeler ile kolektif ve bağımlı öğrenmeler arasında ihtiyaç duyulan dengeyi ve uyumu sağlar. Bunun yanında örgütsel öğrenme, örgüte geri bildirim ve ileri besleme işlevi de sağlar (Collinson & Cook, 2016).

Her türlü zorluğa ve yeni şartlara karşı hazırlanmak, sürekli gelişmek ve değer yaratmak, örgütleri öğrenmeye ve yeniliklere açık olmaya teşvik etmektedir. Ancak örgütler için örgütsel öğrenmeye geçmek, var olan geleneksel ve kalıplaşmış yapıdan daha aktif ve dinamik bir yapıya geçmeyi gerektirir. Bu süreç hızlı ve kolay başarılabacak bir süreç değildir. Bunu başarabilmek için, değişime, takım çalışmalarına ve birlikte öğrenmeye önem verilmeli, çalışanları destekleyen ödüllendirme politikaları işlerlik kazanmalı ve en iyi uygulamalar çalışanlar tarafından bulunup paylaşılmalıdır (Çemberci, 2013). Bu nedenle örgütler, bilgiyi tanımlamalı, yaratmalı, işletmeli ve sürekli bir şekilde yönetmelidirler.

Bugün öğrenme, örgütlerin varlıklarını kanıtlama konusunda sahip oldukları üstünlükten biridir. Öğrenerek kendini yenileyen, değişimler karşısında esnek bir tutum sergileyerek güncel olmayı başaran örgütler, amaçlarına daha kolay ulaşmaktadırlar (Öneren, 2008). Bu bağlamda örgütsel öğrenme günümüz örgütleri için çok büyük bir önem arz etmektedir.

2.2.4. Örgütsel Öğrenmeyi Geliştiren Faktörler

Örgütsel öğrenmenin gelişmesini ve devamlılığını sağlayan faktörler şunlardır (Collinson & Cook, 2016; Lambert, 2003; Senge, 2018; Yazıcı, 2001):

2.2.4.1. Paylaşılan Vizyonun Oluşturulması

Paylaşılan vizyon, ortak duygu, düşünce ve istekler çerçevesinde, tüm çalışanların katkısıyla şekillendiği için benimsenmesi daha kolay olmaktadır. Bu sayede örgüt üyeleri, başkaları istedikleri için değil, kendi istedikleri için örgütün ortak amaçları doğrultusunda öğrenmektedirler (Yazıcı, 2001). Örgütün vizyonunun çalışanlar tarafından paylaşılması, örgütün öğrenmesi için odaklanmayı ve enerjiyi sağlar (Senge, 2018).

2.2.4.2. Öğrenmeye İmkân Sağlayan Örgüt Kültürünün Oluşturulması

Her örgüt, kendi kimliğini yansıtan, davranış ve dünya görüşlerini etkileyen kendine özgü bir kültür barındırır. Öğrenmenin kendisi de içinde gerçekleştiği örgütün kültüründen etkilenmektedir. Bu sebeple örgüt kültürünün, örgütün günlük faaliyetleriyle bütünleşmiş, öğrenme fırsatların sunulduğu ve güvenin egemen olduğu bir yapıda olması gerekmektedir (Güney, 2017).

2.2.4.3. Esneklik Sağlayan Stratejilerin Belirlenmesi

Örgütün çevreyi anlama yeteneğini geliştiren stratejiler, örgüte farklı düşünme ve karar verme seçenekleri sunmaktadır. Bu bağlamda, örgütte stratejilerin öğrenmeye teşvik edecek ve değişime karşı esnek bir yaklaşım geliştirecek şekilde belirlenmesi süreci kolaylaştıracaktır (Çam, 2002; Yazıcı, 2001).

2.2.4.4. İç ve Dış Çevresel Faktörlere Değer Verilmesi

Örgütün uyum sağlama yeteneğinden çok daha hızlı bir şekilde değişen iç ve dış çevre, örgüt için öğrenme sürecini zorlaştıracaktır. Bunun tersi durum da örgüt için olumsuzluk ifade etmektedir. Çünkü örgütün iç ve dış çevresi çok sabit ise, örgütün öğrenme kapasitesi de o ölçüde azalmaktadır. Dolayısıyla bu iki uç arasında sağlanacak denge öğrenmeyi

kolay hale getirecektir. Dinamik çevre şartları, örgütleri rakipleriyle karşı karşıya getirirken örgütün iç dinamiklerini de öğrenme yolunda hareketlendirmektedir. Böylece örgüt için yeni öğrenme fırsatları ortaya çıkmaktadır (Koç, 2009).

2.2.4.5. Farklı Bakış Açılarına Önem Veren Örgüt Yapısının Kurulması

Eski örgüt yapıları, yenilenmesi gereken örgütlerin ihtiyaçlarına ancak belirli ölçülerde cevap verebilir. Katılımcı bir örgüt yapısının bulunduğu, karar verme süreçlerinde kapsayıcı olan, çalışanların hareketlerini kısıtlamayan ve onları özgürce ve korkusuzca düşünmeye yönlendiren örgütler, örgütsel öğrenmeyi daha etkin kullanmaktadırlar. Bu da örgütsel öğrenmeye uygun örgüt kültürünün hazırlanması için esnek örgüt yapısının kurulmasını gerekli kılmaktadır (Çam, 2002).

2.2.4.6. Katılımcı Yönetim Anlayışı

Örgüt çalışanlarının problem çözme becerileri geliştirmelerine imkân vermek, onların bu becerilerini test edebilecekleri fırsatları sunmak, onların yeteneklerine inanmak ve örgütsel kararlarda onlara söz hakkı vermek örgütsel öğrenmenin örgütte etkin bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır. Örgütlerdeki kararlarda kendisinin de payının olduğunu düşünen çalışanlar, daha üretken ve örgütün amaçlarına daha bağlı olmaktadır. Ayrıca katılımcı yönetim anlayışı, çalışanlarda örgütün bir parçası olma düşüncesi oluşturmakta ve motivasyonu olumlu yönde arttırmaktadır. (Lambert, 2003; Leana, Ahlbrandt & Murrell, 1992).

2.2.4.7. Örgütsel Öğrenmeyi Destekleyecek Teknolojilerin Kullanılması

Çağımızın enformasyon teknolojilerinin örgütlerde sıkça kullanılması öğrenmeye önemli ölçüde katkı sunmaktadır. Çalışanların bilgiye kolaylıkla ulaşmaları, yeni bilgilerin örgütte kolaylıkla paylaşılmasını ve hızlı bir öğrenme döngüsü oluşmasını sağlamıştır. Bilgi paylaşımıyla birlikte ortaya çıkan sinerjik etki, örgütlerde yeni fikir ve buluşların doğmasını hızlandırmıştır (Yazıcı, 2001).

2.2.4.8. Örgüt Hafızasının ve Örgütün Unutma Yeteneğinin Göz Önünde Bulundurulması

Örgütsel hafızanın, örgüt çalışanlarının çalışma biçimlerini, yaşadıkları tecrübeleri, öğrendiklerini ve özellikle de örgüt kültürünü daha sonra kullanılmak üzere diğer çalışanlara aktarmak ve zaman içine unutulup gitmesini engellemek gibi büyük bir görevi vardır (Yazıcı, 2001). Ancak örgütsel hafıza bazen tartışmaya açık olmayan ve eleştirilemez olduğu düşünülen kalıpları korumaya devam eder. Bu kalıpları yorumlamaya, tartışmaya, eleştirmeye ve sorgulamaya açan, aynı zamanda onlara yenilikçi çözümler üreten kişiler, öğrenme için büyük bir fırsat ve örgüt için de değişim anlamına gelmektedir (Collinson & Cook, 2016). Bu nedenle örgütsel öğrenme, örgütsel hafıza ile yenilikler arasında bir dengeleme unsuru olarak kullanılmalıdır.

2.2.5. Örgütsel Öğrenmeyi Engelleyen Faktörler

Örgütsel öğrenmenin önündeki engeller farklı araştırmacılar tarafından ortaya koyulmaktadır. Literatürdeki tanımlanan bu engelleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Doğan, 2010; Öneren, 2008; Senge, 2018; Tolgay, 2010; Yazıcı, 2001):

2.2.5.1. Pozisyon ve Kişisel Kimlik Anlayışı

Örgütteki bazı bireyler sadece işlerine yönelirler, işiyle kendi kimliğini adeta özdeşleştirirler ve zamanla bir kimlik problemi yaşamaya başlarlar. Bu durumda onların yaptıkları işler onların günlük rutinleri haline gelir ve kendilerini, sadece yaptıkları işleriyle tarif ederler. Bu kişiler için günlük yaptıkları iş dışında başka bir iş yoktur. Bunun sonucunda çalışanlar, örgütün amacını görmezden gelip kendi günlük işlerine odaklanabilirler. Böylesi bir durumda da örgütteki tüm üyelerin birlikte ortaya koydukları sonuçlar açısından içlerinde herhangi bir sorumluluk duygusu barındırmazlar. Tüm bunların sonucunda çalışanlar, sorumluluklarını sadece pozisyonları gereği yapmakla yükümlü oldukları işlerle sınırlama eğilimi gösterirler (Öneren, 2008).

2.2.5.2. Proaktif Olamama ve Sorumluluk Üstlenme Endişesi

Örgütlerde çalışanlar zaman zaman çözülmesi zor problemlerle karşılaşır. Bu durumlarda örgütün her üyesinin belirli bir sorumluluk üstlenmesi ve proaktif olması beklenmektedir. Proaktif olmak, örgüt üyelerinin kendi problemlerini çözerken hem sorumluluklarını irdelemesini hem de onları eleştirmesini gerektirir (Yazıcı, 2001).

2.2.5.3. Düşmanı Dışarıda Arama Anlayışı

Örgütlerde çalışanlar bir sorunla karşılaştıklarında sorunun kaynağını dışarıda aramakta ve bu sorundan çoğunlukla bir başkasını sorumlu tutma çabası içerisine girmektedirler. Aslında sorunun kaynağının ve çözümünün örgütün içerisinde ve çalışanların bizzat kendilerinde aranmasıyla, çalışanların kendi deneyimlerini ve çalışmalarını eleştirme ve değerlendirme imkânı bulabileceğinden örgütsel öğrenmenin de geliştirilmesi kolaylaşacaktır (Öneren, 2008; Yazıcı, 2001). Dünyaya sistemsiz bakmanın bir sonucu olan düşman dışarıda anlayışı, pozisyonum kimliğimin ta kendisidir anlayışının sebep olduğu büyük bir hatadır (Senge, 2018).

2.2.5.4. Olaylara Takılıp Kalma Alışkanlığı

Bir örgütte üretici öğrenmenin sürdürülebilmesi için o örgüt çalışanlarının küçük olaylara takılıp düşüncelerini bu olaylarla meşgul etmemesi gerekir. Çünkü örgütlerdeki öğrenme döngüsünde olayların ortaya çıkardığı endişeler ağır basar. Bu durum ise, olayların asıl nedenlerine odaklanmayı ve olaylar arasındaki ilişkileri görmeyi engellemektedir. (Öneren, 2008; Senge, 2018).

2.2.5.5. Yavaş Değişimlerin Önemszenmemesi

Örgüt üyeleri, örgütlerin iç ve dış çevrelerindeki ani değişimleri fark edip kolaylıkla tepki verirken yavaş değişimlerin meydana getirdiği ve süreç içerisinde meydana getireceği etkileri ve sonuçları çoğunlukla önemsememektedirler. Zamana yayılıp yavaş ilerleyen olaylar, en az ani değişimler kadar yıkıcı ve kalıcı etkilere sahip olabilmektedir (Öneren, 2008; Yazıcı, 2001).

2.2.5.6. Tecrübeyle Öğrenme Hayali

Sadece tecrübelerle öğrenme düşüncesi örgütsel öğrenmenin önündeki en büyük engellerden biridir. Örgütlerde alınan en küçük kararların bile yıllara yayılan ve sistemin tamamında etkili olan çıktıları vardır. Bu nedenle sadece tecrübeye dayanarak alınan kararlar, örgütte öğrenmenin yetersiz olduğunu göstermektedir (Öneren, 2008; Senge, 2018).

2.2.5.7. Yönetici Takımlarıyla İlgili Sorunlar

Bazı örgütlerde, örgüt yöneticilerinin davranış kalıpları örgütlerdeki öğrenme ortamına ve havasına olumsuz etki etmektedir. Bu davranış kalıplarını şu şekilde sıralamak mümkün: Sorunları kabul etmeme, sorunu bilip de görmezden gelme, bilgi paylaşımında bulunmama, bilgi üretimini engelleme, sorunları birbirine bağlama, benzer olayları yorumlayamama ve ders çıkaramama, suçlu arama, geçmişteki başarıların arkasına saklanma vb. (Öneren, 2008; Yazıcı, 2001).

2.2.5.8. Geçmişin Başarılarına Sığınma ve Değişime Olan Direnç

Geçmişte uygulanan sistemlerle başarılı olan örgütlerde bu sistemlerin gelecekte de onları başarılı yapacağına dair inançlar, birer yanılsama göstergesidir. Öğrenemeyen bir örgütte başarı geçicidir. Çünkü bugünün ve dünün koşulları ve imkânları ile yarınunkiler hiçbir zaman aynı değildir. Başarıyı bir gelenek olarak görenler değişime de direnç göstermektedirler. Değişime olan direncin diğer sebepleri ise alışılmış olandan vazgeçememek ve değişimin beraberinde belirsizliği getirmesidir (Arıkan, 1999; Collinson & Cook, 2016).

2.2.6. Örgütsel Öğrenme Çeşitleri

Örgütsel öğrenme çeşitleri, hataların belirlenmesini ve düzeltilmesini içeren belirli döngülerle açıklanmakta ve tek döngülü, çift döngülü ve ikincil döngülü (öğrenmeyi öğrenme) olarak üç tipte ele alınmaktadır (Argyris & Schön, 1978).

2.2.6.1. Tek Döngülü (Yönlü) Öğrenme

Argyris ve Schön (1978) tek döngülü öğrenmeyi, örgüt üyelerinin iç ve dış çevrelerdeki değişimlere, hataları tespit ederek ve düzelterek yanıt vermesi şeklinde tanımlamaktadır. Örgüt üyelerinin bu eylemi, örgütte var olan teorilerin ana özelliklerinde ve değişkenlerinde herhangi bir değişim meydana getirmez. Çünkü tek döngülü öğrenme, hedefler doğrultusunda mevcut örgütsel uygulamalar üzerinde düzeltme denemeleri yaparak sonuca ulaşmayı gerektirir (Collinson & Cook, 2016).

2.2.6.2. Çift Döngülü (Yönlü) Öğrenme

Tek döngülü öğrenmede sonuca ulaşmak için mevcut normlarda herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek yoktur. Çünkü tek döngülü öğrenme etkililiğe odaklanmaktadır. Çift döngülü öğrenmede ise, örgüt üyelerinin örgütteki uygulamalar ile örgütte benimsenen teoriler arasında bir tutarsızlık sezmeleri, bu sezgilerinin sonucu olarak örgütsel normlar üzerinde sorgulamalara başlamaları veya bu normları yeniden yapılandırmaya yönelmeleri söz konusudur (Argyris & Schön, 1978). Çift döngülü öğrenme aynı zamanda üretici öğrenme olarak da bilinmektedir. Üretici öğrenme, örgütte yeniliğe gitmeye, çevredeki değişim odaklarından önce davranmaya, tecrübelerden yararlanmaya, örgütün kültür ve yapısında değişikliğe gitmeye vurgu yapar (Senge, 2018).

2.2.6.3. Deutero/İkincil Öğrenme (Öğrenmeyi Öğrenme)

İkincil öğrenme, örgüt üyelerinin öğrenme süreci üzerine yoğunlaşarak, öğrenmeyi kolaylaştıran ve engelleyen faktörleri keşfettikleri bir eylemdir. Öğrenmeyi öğrenme olarak da bilinen ikincil öğrenme, öğrenme sürecinin en üst noktasıdır. İkincil öğrenmede amaç, öğrenme sürecini anlayabilmektir (Yazıcı, 2001). İkincil öğrenme, örgüt çalışanlarına algılarını bütünleştirme yeteneği kazandırır. Aynı zamanda onları çatışma yerine ortaklaşa araştırma yapmaya yönlendirir. Çalışanların yeni yapılar, normlar ve politikalar denemelerine fırsat tanır. Örgütün ve bireylerin başarısızlıklarını kapatmak yerine başarısızlığa neden olan uygulamaların sorgulanmasını ve tartışılmasını kolaylaştırır. Bu başarısızlıklarda suçlamalar yapmak yerine onları ortaklaşa kabullenme ve çözüme yürüme yetisi kazandırır (Schön, 1975).

2.2.7. Örgütsel Öğrenme Yaklaşımları

Bu bölümde, örgütsel öğrenme kavramını araştırmalarına konu edinmiş, literatürdeki en eski ve en etkili bakış açılarını temsil eden dört yazar çifti konu edilmiştir. Bunlara ek olarak bu araştırmada projeleri temel alınan başka bir araştırmacı çifti ve bu yazarların örgütsel öğrenme kavramına yaklaşımları ele alınacaktır.

2.2.7.1. Argyris ve Schön'ün Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı

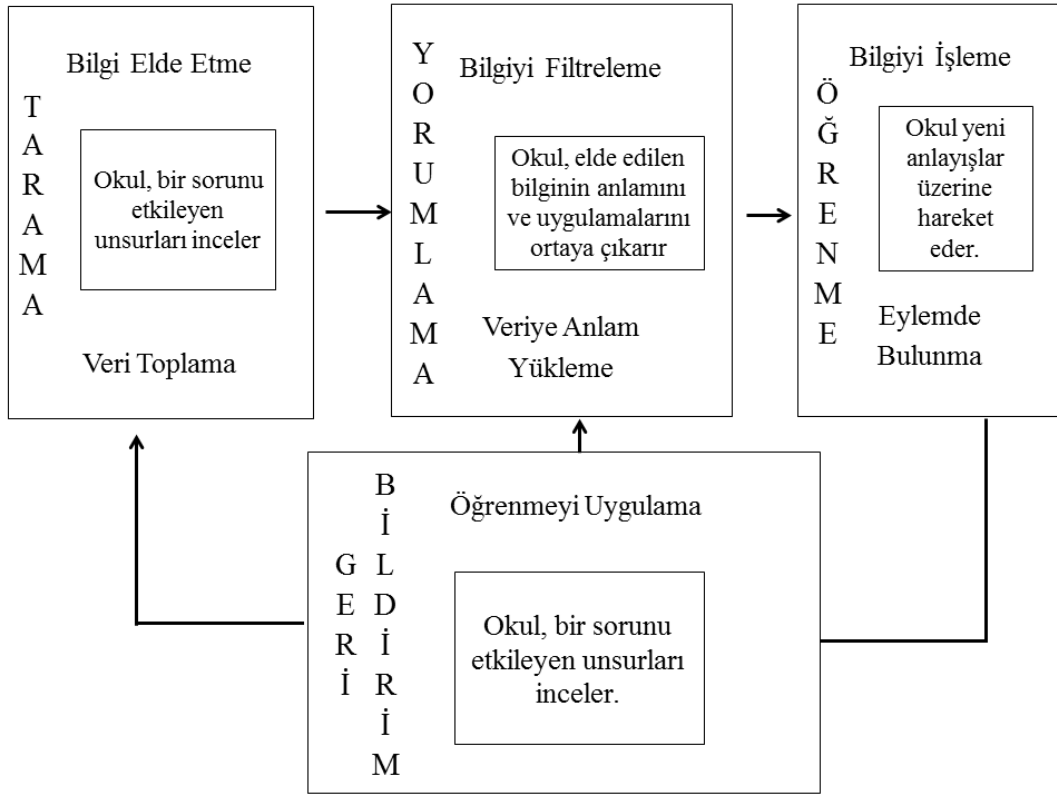
Argyris ve Schön (1975)'e göre örgütsel öğrenme, bir hata belirleme ve düzeltme sürecidir. Bu süreç, çalışanların yaptıkları araştırmaları da kapsamaktadır. Burada bahsedilen hata, pratikteki amaçlar ile sonuçlar arasındaki tutarsızlıklar ve uyumsuzlıklardır. Bu hatalar örgütler için birer öğrenme fırsatıdır. Örgütler uygulamalarda ortaya çıkan bu hataları düzelterek öğrenirler.

Bu yaklaşımın temelinde Dewey'nin araştırma kavramını örgütlerde etkin kılma düşüncesi yatar. Hataların örgütteki bireyleri araştırmaya itmesi ve böylece örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi görüşü savunulur. Araştırma süreci içerisinde örgüt çalışanları tek döngülü ve çift döngülü öğrenme türleri ile kolektif olarak sürece dâhil olurlar (Collinson & Cook, 2016).

2.2.7.2. Daft ve Weick'in Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı

Daft ve Weick (1984) için örgütler birer yorumlama sistemidir. Bu sistem, örgüt üyelerinin yaptıkları şeyleri yorumlaması, öğrendiklerini tanımlaması ve eylemlerin bir sonraki adımında yapacakları şeylere ilişkin problem çözümlemeleri yapması yoluyla çalışır. Yazarlar açısından yorumlama, bilgiyi anlamlandırma ve eylemleri belirleme sürecidir. Bu süreç veri toplama ile eylem arasındaki bağlantıyı ifade eder.

Bu yaklaşımda, örgütsel öğrenmenin ilk aşamasında çeşitli taramalarla yürütülen veri toplama işlemi yapılır. İkinci aşamada örgüt üyeleri tarafından veriler üzerinde ortaklaşa yorumlamalar yapılır. Üçüncü aşamada, yapılan bu ortak yorumların sonucu olarak yeni eylem ve tepkiler vasıtasıyla öğrenme gerçekleşir. Öğrenme aşamasındaki eylemler ve tepkiler önceki aşamalara geri bildirimler sağlar. Böylece örgütün daha fazla yorum yapabilme ve daha fazla öğrenebilme fırsatı gün yüzüne çıkar (Collinson & Cook, 2016).



Şekil 1. Daft ve Weick (1984)'in örgütsel öğrenme modelinden uyarılama. Collinson, V., & Cook, T. F. (2016). *Örgütsel öğrenme* (M. G. Gülcan, Çev. Ed.). Ankara: Pegem. kaynağından alınmıştır.

2.2.7.3. Fiol ve Lyles'in Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı

Örgütsel öğrenme Fiol ve Lyles (1985) için davranışsal ve bilişsel bir değişim sürecidir. Davranışsal olarak değişim, yapıların, eylemlerin ve tepkilerin değişimini ifade eder. Diğer yandan bilişsel değişim, örgüt üyelerinin oluşturduğu ortak anlayışı ifade eder. Bilişsel ve davranışsal değişim kavramları beraberinde örgütsel uyum ve örgütsel öğrenme kavramları arasındaki farkı ortaya çıkarmış ve yeni bir tartışma alanı oluşturmuştur.

Fiol ve Lyles (1985)'in örgütsel uyum olarak ele aldıkları kavram, aslında örgütün yapısal olarak çevresel değişimlere göre düzeltme yapma kapasitesidir. Örgütsel öğrenme ise sadece davranışsal olan yapısal düzeltme eylemlerini değil aynı zamanda bilişsel değişim sürecini de içerir. Bu değişim sürecinde zihinsel imgeler, yeni anlayışlar ve yeni görüşler ortaya çıkar.

Bu teorisyenler aynı zamanda örgütsel öğrenme için iki seviye ortaya koymuşlardır. Bunlar, düşük düzeyde öğrenme ve yüksek düzeyde öğrenmedir. Düşük düzeyde

öğrenmenin gerçekleşebilmesi için belirli bir örgüt yapısı ve kurallar kümesinin olması gerekir. Bu sayede bazı temel davranış ve sonuç birleşimleri gelişmektedir. Ancak bu gelişmeler tekrarlama ve rutinlerin bir sonucu oldukları için genellikle kısa süreli olur ve örgüt davranışlarının sadece bir kısmını etkilerler (Fiol & Lyles, 1985).

2.2.7.4. Levitt ve March'in Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı

Levitt ve March (1988), örgütsel öğrenmeyi geçmiş deneyimler ve rutinler temelinde ele almışlardır. Bu bakış açısında örgütler, geçmişin tecrübelerini, örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendiren rutinelere kodlayarak öğrenirler (Collinson & Cook, 2016). Rutinler, örgütlerin karar almadan uygulamaya tüm yönetsel süreçlere etki eden rolleri, kuralları, gelenekleri ve stratejileri kapsar. Rutinler, örgüt üyeleri değişse de örgütte var olmaya devam eden kalıplardır. Çünkü rutinler, örgüt üyelerinden bağımsızdır. Rutinler, örgütün geçmişinden izler taşıyan kodlardır. Başka bir ifadeyle rutinler, örgütsel hafızanın kaydettiği deneyimler sonucu oluşan bilgileri ifade etmektedir (Levitt & March, 1988).

Bu yaklaşım, örgüt araştırmalarına ve örgüt içi yorumlara karmaşık süreçler olarak bakmıştır. Araştırmalar sonucu elde edilen sınırlı bilgilerle yapılan hatalı yorumlamalar, örgüt üyelerinin eylemlerinde kalıcı kalıp öğrenmelere neden olabilir. Bu da örgütte yeni bilgi eksikliğinin yaşanması ile sonuçlanabilir. Yeni bilgi eksikliği, örgütün faaliyetlerinin sıradanlaşmasına yol açabilir. Sonuç olarak örgütte öğrenme ortamı oluşturulamayabilir ve herhangi bir değişim meydana gelmeyebilir (Levitt & March, 1988).

2.2.7.5. Silins ve Mulford'un Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı

Silins, Mulford ve Zarins (1999), Güney Avustralya ve Tazmania adasındaki devlet ortaokullarında yürüttükleri bir araştırma sonucunda örgütsel öğrenme kavramıyla ilgili dört boyut ortaya koymuşlardır. Bu boyutlar, güven ve işbirliği iklimi, gözlenen ve paylaşılan vizyon, risk ve inisiyatif alma ve mesleki gelişim olarak ifade edilebilir.

2.2.7.5.1. Güven ve İşbirliği İklimi

Bu boyut, okul kültürünün ve ikliminin işbirlikçi çalışmayı, bilgi paylaşımını ve açık iletişimi destekleme derecesini ifade eder (Silins & Mulford, 2004). Örgütsel öğrenme bireysel öğrenmeyi gerektirdiği gibi kolektif ve birlikte öğrenmeyi de gerektirir. Güvene ve

işbirliğine dayanan bir örgüt iklimi, bilgi üretmek, bilgiyi arttırmak, örgütteki uygulama yöntemlerini geliştirmek, grup içi ve gruplar arası problemleri çözmek, örgüt normlarını ve yapısını yeniden yapılandırmak ve örgüt üyelerine tahmin yapabilme kabiliyeti kazandırmak gibi örgüt için önemli olan süreçleri destekler (Collinson & Cook, 2016).

2.2.7.5.2. Gözlenen ve Paylaşılan Vizyon

Öğretmenlerin, okulun işleyişindeki tüm süreçlerde söz sahibi olabilme derecesini ifade eden boyuttur (Silins & Mulford, 2004). Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için karar alma sürecine ve örgütteki uygulamalara öğretmenlerin katılımı sağlanmalıdır. Eğitimdeki ve okuldaki son durum üzerine okuldaki tüm öğretmenlerin katılımıyla araştırmalar yapılmalı, sorunlar ve farklılıklar belirlenmeli ve kolektif bir çözüm yolu bulunmalıdır. Okula ait ortak vizyonu oluşturulmalı ve takip edilmelidir (Memduhoğlu & Kuşçi, 2012).

2.2.7.5.3. Risk ve İnisiyatif Alma

Bu boyut ise okul liderlerinin ve okul yapısının deneyimi, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmesini ve inisiyatif aldıklarında ödüllendirilmelerini destekleme derecesini ifade eder (Silins & Mulford, 2004). Örgütlet risk almaya, inisiyatif kullanmaya ve denemeler yapmaya açık olmalıdır. Risk alan ve inisiyatif kullanan örgütler sürekli olarak bilgilerini test ederler, örgütteki uygulamaları sorgularlar ve örgüt için alternatif vizyonlar belirler. Bu sayede örgütsel öğrenme fırsatları yaratmış olurlar (Kaçmaz, 2015).

2.2.7.5.4. Mesleki Gelişim

Son olarak, örgüt üyelerinin performanslarını sürekli olarak geliştirebilmeleri için uygun bilgi ve yeteneklere ulaşabilme derecesini ifade eden boyut mesleki gelişim boyutudur (Silins & Mulford, 2004). Korumacı-Rasyonel Yaklaşım son zamanlarda mesleki gelişimle ilgili öğretmenlerin sıklıkla değindikleri bir yaklaşımdır. Çünkü bu yaklaşım mesleki gelişimi öğrenci başarısındaki artış olarak değerlendirmektedir. Fakat bu yaklaşım birlikte çalışma ve öğrenme gerçeğini göz ardı etmektedir. Mesleki gelişim içerisinde öğretmen görüşmeleri, koçluk, ortak karar, yansıtıcı düşünme, veli katılımı ve diğer benzer durumlar birer öğrenme fırsatı olarak bulunur (Lambert, 2003).

2.3. Örgüt Kültürü

İnsanoğlunun var olma ve yaşamını devam ettirme mücadelesinde başarılı olması kültür kavramına dayanmaktadır. Çünkü kültür insanoğluna, tecrübeleri sonucu elde ettiği bilgi birikimini gelecek nesillere aktarma fırsatı tanımaktadır (Oğuz, 2011). Örgütler için kültür kavramı 1980’li yıllarda literatüre girmiş ve yönetim bilimi alanında kullanılan önemli bir kavram haline almıştır. Bu kavramla ilgili bilim insanları henüz ortak bir tanıma ulaşmış değillerdir. Örgüt kültürü konusunda bir konsensüs olmasa da bu kavramın paylaşılmış değerler ve normlardan ve bunların taşıyıcısı olan değerlerden oluştuğu söylenebilir (Hofstede, Neuijen, Ohavy & Sanders, 1990; Terzi, 2000).

Örgüt kültürü kavramının yönetim bilimindeki araştırmalara konu edilmesinin ardında üç neden olduğu belirtilmektedir (Cavaleri & Obloj’dan aktaran Terzi, 2000):

- Japon işletmelerinin 1970’li yıllardan sonra ekonomik bağlamda yükselişe geçmesinin nedenlerini öğrenmek,
- Japonların yükselişi ile Amerikan ve Avrupalı şirketlerin küçülmeye ve iflasa gitmesi örgütlerdeki başarının ve başarısızlığın kültür ile ilişkisini ortaya koymak,
- Bilimsel araştırmalarda pozitivist yaklaşımın nicel ağırlığına karşı nitel araştırmaların önem kazanması ve örgütün kültürü ile sembolik yönünün nitel araştırmalara konu edilmesi.

Örgüt kültürü ile ilgili yapılan araştırmalardaki tartışmalarda bazı yaklaşımlar temel alınmıştır. Rasyonalist yaklaşım için örgüt, başarının anahtarıdır ve örgütün sahip olduğu kültür başarıya ulaşmada bir araçtır. İşlevselci yaklaşım için ise örgüt, belirli fonksiyonları yerine getirerek varlığını devam ettiren bir topluluktur. İşlevselci teori, örgüt kültürünü çevreye uyumu ve örgüt içinde bütünleşme sağlayan temel varsayımlar ve değerler olarak görmektedir. Sembolizm bakış açısında da örgüt, karmaşık eylem örüntülerini açıklayan bir insan sistemidir. Bu sistemde kültür, insanların sosyal varlıklarıyla ortaya koydukları semboller ve anlamlar bütünlüğüdür (Terzi, 2000).

2.3.1. Örgüt Kültürü Tanımlamaları

Örgüt kültürü farklı araştırmacılar tarafından farklı yaklaşım ve metotlarla ele alındığından kavramla ilgili ortak bir tanımlamaya ulaşılabilmemiş değildir. Dolayısıyla her araştırmacının kavramı ele alış biçimine göre yaptıkları tanımlamalar değişmektedir.

Pettigrew (1979) örgüt kültürünü, belirli bir grubun belirli bir zamanda, birlikte ve toplu olarak kabul ettiği anlamlar sistemi şeklinde tanımlarken Hofstede (1980), bir grubu diğer gruplardan ayıracak şekilde aklın işbirlikçi olarak kullanılması şeklinde tanımlamaktadır. Schwartz ve Davis (1981)'e göre örgüt kültürü, örgüt içerisindeki bireylerin ve grupların davranışlarına şekil veren, örgütteki normları yapılandıran ve örgüt üyeleri tarafından paylaşılan değerler ve inançlar kalıbıdır. Deal ve Kennedy (1982) ise örgüt kültürünü, örgütün çalışma şekli ve çalışanların oluşturduğu tutum ve davranışlardan meydana gelen bir bütün şeklinde ele almaktadır. Peters ve Waterman (1982) açısından örgüt kültürü, örgütte paylaşılan değerlerle ortaya çıkan ve örgüt üyelerine sembolik anlamlarla yansıyan örgüte ait hikâyeler, inançlar, sloganlar ve masallardan meydana gelen yapıdır. Jelinek, Smircich ve Hirsch (1983) örgüt üyelerinin algılarını, yorumlarını ve davranışlarını tanımlayan ve zaman içinde süre gelen temel anlam yapılarını örgüt kültürü olarak açıklamaktadır. Louis (1985), örgüt kültürü kavramını bir grup insan tarafından paylaşılan anlamlar demeti olarak yorumlamıştır. Kozlu (1986) ise paylaşılmış değerler, inançlar, kahramanlar, merasimler, efsaneler ve öyküler olarak tanımlamaktadır. Armstrong (1990), örgüt içerisinde eylem ve etkileşim biçimlerini şekillendiren ve işlerin nasıl yapıldığını gösteren paylaşılmış inançlar, beklentiler ve varsayımlar örüntüsü şeklinde tanımlamaktadır. Örgüt kültürünü Deal ve Peterson (1991), örgütün tarihi gelişim sürecinde şekillendirdiği gelenek, inanç ve değerler bütünü; Alvesson (1993), sosyal gerçeklikle ilgili değerler ve varsayımlar; Wagner ve Hollenbeck (1995), örgüt çalışanlarının örgütü anlamalarına destek olan ortak algı ve tutumlar şeklinde tanımlamaktadırlar (Aktaran Güney, 2017; Aktaran Özkalp & Kırel, 2016; Aktaran Yazıcı, 2001). Kısacası örgütün başarıya ulaşmak için uyguladığı iş yapma yöntemi örgüt kültürünü ifade etmektedir (Schneider, 1988).

Tüm bu tanımlamalardan hareketle örgüt kültürünün, örgütü örgüt yapan ve örgütün geçmişinden geleceğine uzanan değerler, inançlar, davranış kalıpları, beklentiler ve sayılılar olduğunu söylemek mümkündür.

2.3.2. Örgüt Kültürünün Okullar İçin Önemi

Okul denince akla ilk olarak öğrenci, öğretmen ve eğitim programı gelir. Ancak okul bu olgulardan çok daha fazlasıdır. Örgüt kültürünün okullar için önemini bir örgüt olarak okul ve okuldaki öğrenci başarısı boyutlarında ele almak mümkündür. Okul boyutunda ele

alındığında örgüt kültürü, bir okulu diğer okullardan ve makro düzeyde diğer örgütlerden ayıran, okula kendine özgü kimlik ve davranış kalıpları öneren bir kavramdır (Fyans & Maehr'den Aktaran Tonbul & Akçay Güngör, 2017). Bu anlamda kendi örgüt kültürünü oluşturamamış veya tanımlayamamış okullar dolaylı olarak kimliklerini de ortaya koyamamışlardır.

Okul ve öğrenci başarısı söz konusu olduğunda da örgüt kültürü önemli bir rol üstlenmektedir. Westhuizen, Mosoge, Swanepoel ve Coetsee (2005), öğrenci başarısıyla ilgili 2002- 2003 yıllarında yapılmış ve yayınlanmış 260 makaleyi incelemişler ve araştırma sonucunda öğrenci başarısında rol oynayan üç temel faktörden söz etmişlerdir. Bu faktörler, öğrenciyle ilgili faktörler, öğretmenle ilgili faktörler ve örgüt kültürüdür. Girdisi ve çıktısı insan olan bir sistemde kültür çok daha önem arz etmektedir. Toplum kültürünün yeni nesillere aktarılabilmesi, insan kaynağının sosyalleşebilmesi ve onların istedik yönde bilgi, yetenek ve davranış kazanabilmesi, okulların etkili bir örgüt kültürüne sahip olmaları ile mümkündür (Terzi, 2000).

2.3.3. Örgüt Kültürünün Öğeleri

Kültürü yansıtan öğeler temelde semboller, dil, hikâyeler, uygulamalar, varsayımlar, törenler, ritüeller, kahramanlar, mitler, değerler, normlardır (Güney, 2017; Özkalp & Kirel, 2016; Şişman, 2007). Bu öğeleri iki başlık altında incelemek mümkündür. Örgüt kültürünün ana öğeleri değerler, inançlar ve normlar olarak; örgüt kültürünün ifade biçimleri ise ritüeller, hikâyeler, törenler, mitler, kahramanlar, semboller ve dil olarak ele alınabilir (Terzi, 2000).

2.3.3.1. Örgüt Kültürünün Ana Öğeleri

Örgüt kültürünün ana öğelerinden ilki değerlerdir. Değerler, örgütün temel karar verme süreçlerinde örgüt çalışanlarının ve yöneticilerinin dikkate aldıkları ortak ölçütlerdir (Kozlu, 2014). Örgütler açısından değerler iyiyi, doğruyu ve güzeli temsil eden aynı zamanda arzulanan ve istenen şeyleri ifade eden ölçütlerdir. Örgütteki ortak değerler, örgüt üyelerini birbirine bağlar ve örgütü bütünleştirerek süreklilik sağlar (Şişman, 2007).

Örgüt kültürünün ana öğelerinden bir diğeri de inançlardır. İnançlar, örgüt çalışanları tarafından tartışılmaksızın, karşı koyulmaksızın, değiştirmeksizin işleyiş ve düzene ilişkin oluşturdukları algıları, anlamları ve varsayımları ifade eder (Balcı, 2008).

Örgüt kültürünün ana öğelerinden sonuncusu normlardır. Normlar, örgüt içinde uyulması beklenen, yazılı veya yazılı olmayan temel kurallardır (Güney, 2017). Başka bir ifadeyle normlar, hangi işin ne zaman, ne düzeyde ve nasıl yapılacağını tanımlayan kabul görmüş kaidelerdir. Dolayısıyla örgüt çalışanlarının davranışlarında benzerlik oluşturarak davranışların önceden kestirilmesini sağlarlar (Şişman, 2007).

2.3.3.2. Örgüt Kültürünün İfade Biçimleri

Ritüeller, örgütte alışılan ve tekrarlanan faaliyetleri ifade eder. Törenler ise, özel olayların veya kutlamaların yapıldığı, geçmişteki önemli olaylara verilen önemi sürekli kılan toplu faaliyetlerdir. Törenler ve ritüeller, örgütte belirli ve önemli olan olayları gösterir. Bu sayede örgütün değerlerinin ve normlarının aktarılmasına yardımcı olur (Balcı, 2008; Şişman, 2007).

Hikâyeler, gerçek olaylardan yola çıkarak anlatılan, örgütün geçmişinde yaşanmış olaylardır. Hikâyeler sayesinde örgüte yeni katılan bireylerin sosyalleşmesi hızlanır. Mitler ise, örgütün abartılara dayanan, açıklanması zor, eleştirilemez ve sorgulanmaz, genel kabul görmüş masallamalarıdır (Özkalp & Kirel, 2016; Şişman, 2007). Geçmişte de kültürün en etkili aktarılma araçları olarak sözel kültüre dayanan mitler ve hikâyeler kullanılmıştır.

Kahramanlar örgütün rol modelleridir. Onlar ulaşılamayan kişiler değildirler. Tam tersine örgütsel değer, norm, inanç ve kültürün öğelerini kimliklerinde ve kişiliklerinde taşıyan kimselerdir (Kozlu, 2014). Dil, örgüt kültürünün temel yansıtıcısıdır. Aynı zamanda örgütün kendi dünyasını ve çevresini kavramasına aracılık eder. Örgütteki tüm yönetim süreçlerinde ortak bir dilin kullanılması örgüt kültürünün bireyce kabul edildiği anlamına gelir (Güney, 2017; Balcı, 2008).

Son olarak semboller ise, örgütte özel anlamlar yüklenen kelimeler ve nesnelerdir. Kültürü yansıtarak örgütün değerlerini simgelerler (Şişman, 2007). Rozetler, afişler, logolar, unvanlar ve isimler örgütü simgeleyen sembollere örnek olarak verilebilir.

2.3.4. Güçlü ve Zayıf Örgüt Kültürleri

Güçlü kültürlerde örgüt şemalarına, politika dokümanlarına, ayrıntılı prosedür ve kurallara daha az ihtiyaç duyulmakta, normlar açık bir şekilde belirlendiği için örgütteki herkes ne yapacaklarını ve nasıl davranacaklarını iyi bilmektedirler. Güçlü örgüt kültürleri ortak bir felsefeye sahiptir, insanlara ilgi gösterir, örgütün kahramanını kabul eder, ritüel ve törenlere inanır, beklenti geliştirir ve informal kurallarla ahengi sağlar. Güçlü örgütlerde aynı zamanda paylaşırlık ve yoğunluk faktörleri de önem arz eder. Paylaşırlık, örgüt üyelerinin aynı değerlere sahip olma derecesini, yoğunluk ise örgüt üyelerinin bu değerlere bağlılığını ifade eder (Balcı, 2008; Güney, 2017; Terzi, 2000).

Zayıf kültürlerde ise ortak bakış açısı geliştirememe, yönetici ve çalışan arasındaki kopukluk, diyalog eksikliği, kuşku ve düşmanlık belirtileri görülür. Bu örgütler daha çok kaybetme korkusuyla hareket ettikleri için kazanmak gibi bir hedef yerine direnmek ve korumak gibi bir hedefleri vardır. Yeniliklere ve değişimlere kapalı bir sistem hâkimdir (Balcı, 2008; Güney, 2017; Terzi, 2000). Güçlü ve zayıf kültürü birbirinden ayıran en önemli iki faktörün “değerlerin paylaşılma gücü” ve “insana yönelim” olduğu söylenebilir.

2.3.5. Örgüt Kültürü Modelleri

Örgütler, geçmişlerine, liderlerinin özelliklerine, büyüklüklerine, amaçlarına, çalışan özelliklerine ve yapısal birçok özelliklerine göre farklı kültür tiplerine sahiptirler. Dolayısıyla bu farklılaşma örgüt kültürü kavramının farklı modeller adı altında ele alınması ile sonuçlanmıştır.

Bu modellerden biri Ouchi'nin “Z kültürü” modelidir. Bu modelde Japon yönetimini “J kültürü”, Amerikan yönetimini “A kültürü” karakterize etmektedir. “Z kültürü” ise her iki yönetim yaklaşımının karışımını ifade etmektedir. Bu üç kültür, çalışanlarda bağlılık, değerlendirme, kariyer gelişimi, kontrol, karar verme süreçleri, sorumluluk ve çalışanlara ilgi ölçütlerinde karşılaştırılmıştır (Ouchi & Wilkins, 1985).

Handy (1981) bu sınıflamayı merkezi otoritenin odak noktası olduğu “güç kültürü”, bürokrasinin temel alındığı “rol kültürü”, örgütün amaçlarına ulaşmanın esas alındığı “görev kültürü” ve bireysel amaçların benimsendiği “birey kültürü” şeklinde yapmıştır. Schneider (2000), öngörülebilirliğin ve güvenliğin kültürü olarak “kontrol kültürü”; sinerji kültürü olarak “iş birliği kültürü”; farklı fikir ve yeteneklerin kültürü olarak “yetenek

kültürü” ve yüksek hedef ve zenginleşme kültürü olarak “gelişme kültürü” şeklinde dört boyutta sınıflandırma yapmıştır. Deal ve Kennedy (1982), risk alan ve hızlı karar veren “sert erkek maço kültürü”, takım çalışmasının ve geribildirim önemsendiği “sıkı çalış/sert oyna kültürü”, “örgütünle iddiaya gir kültürü” ve “süreç kültürü” boyutlarında kültür ve çevre ilişkisine dayanan dördü bir sınıflama yapmıştır (Aktaran Konaklı, 2019).

Hofstede (1990), örgüt kültürü ile ilişkili gördüğü dört özellik üzerine kültür incelemeleri yapmıştır. Bu dört özellik güç mesafesi, erillik ve dişillik, belirsizlikten kaçınma ve bireysellik-kolektiflik kavramlarından oluşmaktadır (Güney, 2017; Konaklı, 2019).

Güç mesafesi, örgütlerde alt kademede gücü çok az oranda kullananların, güç dağılımdaki eşitsizliği kabul etmeleri anlamına gelmektedir. Bir diğer ifadeyle, astın, üst yöneticilerin gücü elinde bulundurmasından herhangi bir rahatsızlık duymaması durumudur. Güç mesafesinin yüksek olduğu örgütlerde hiyerarşik silsile ve dikey yönlü bir iletişim, düşük güç mesafesi olan örgütlerde ise yatay iletişim, karara katılım ve gücün sınırlandırılması söz konusudur (Güney, 2017; Konaklı, 2019; Sargut, 2015).

Erillik ve dişillik, bir örgütte veya toplumda var olan değer, norm ve inançların ne derecede erkeksi veya kadınsı olduğuyla ilgilidir. Eril örgütler veya toplumlar güçlü olamaya çalışır, iş hayatını önde tutar ve kazanç/başarı öncelikli hareket eder. Dişil örgütler veya toplumlar için ise sempati, aile ve iş yaşamı arasında denge ve ilişkileri önemseme söz konusudur (Güney, 2017; Konaklı, 2019; Sargut, 2015).

Belirsizlikten kaçınma, değişimle gelecek bilinmezle karşı olan tutumları ifade eder. Bir örgütte veya toplumda belirsizlikten kaçınma güçlü seviyelerdeyse orada belirsizliğin getirecekleri, birer tehdit olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla bu örgütlerin farklı görüşlere, yeniliklere ve değişimlere kapalı bir yapı olduğundan bahsedilebilir. Belirsizlikten kaçınmanın zayıf olduğu örgütler veya toplumlarda ise belirsizliğin getirdiği her şey hayatın doğal akışının bir parçasıdır. Buralarda fikirler önemsenir ve değişim bir tehdit değil fırsat olarak değerlendirilir (Güney, 2017; Konaklı, 2019; Sargut, 2015).

Bu modellere ek olarak Peters ve Waterman (1982), örgütün başarı kriterlerini oluşturan sekiz kültürel faktör ortaya koymuşlardır. Bu sekiz faktörü şu şekilde sıralamak mümkündür (Eren, 2017; Özkalp & Kirel, 2016):

- Aksiyon eğilimli olma,
- Müşteri ile yakın ilişki kurma,

- Özerklik ve girişimciliği teşvik etme,
- İnsanlara değerli olduklarını hissettirerek verimliliği arttırma,
- Yalın bir örgüt yapısı oluşturarak örgütte daha az kurmay personele yer verme,
- Örgüt yöneticilerini de uygulamaların içinde yer alması ve ortak değerlere ilgi göstermesi,
- Öz yetenek alanından çıkmama,
- Esnek ama aynı zamanda birbirine sıkıca bağlı örgüt yapısı oluşturma.

Miles, Snow, Meyer ve Coleman (1978), örgütlerin girişim, yönetim ve üretimle ilgili problemleri çözmede kullandıkları stratejilerle ilgili yaptıkları araştırma sonucunda dört farklı kültür tipi ortaya koymuşlardır. Bunlar yeni fırsatların veya pazarların aranmadığı “savunmacı- koruyucu kültür”, sürekli piyasadaki yeni fırsatların peşinden koşan “yeni maden arayan kültür”, sürekli piyasa analizleri yapan ve yeniliklere temkinli yaklaşan “analizci kültür” ve tepkiselliğinden dolayı sürekli tutarsızlık ve dengesizlik yaşayan reaktör-tepki kültürüdür.

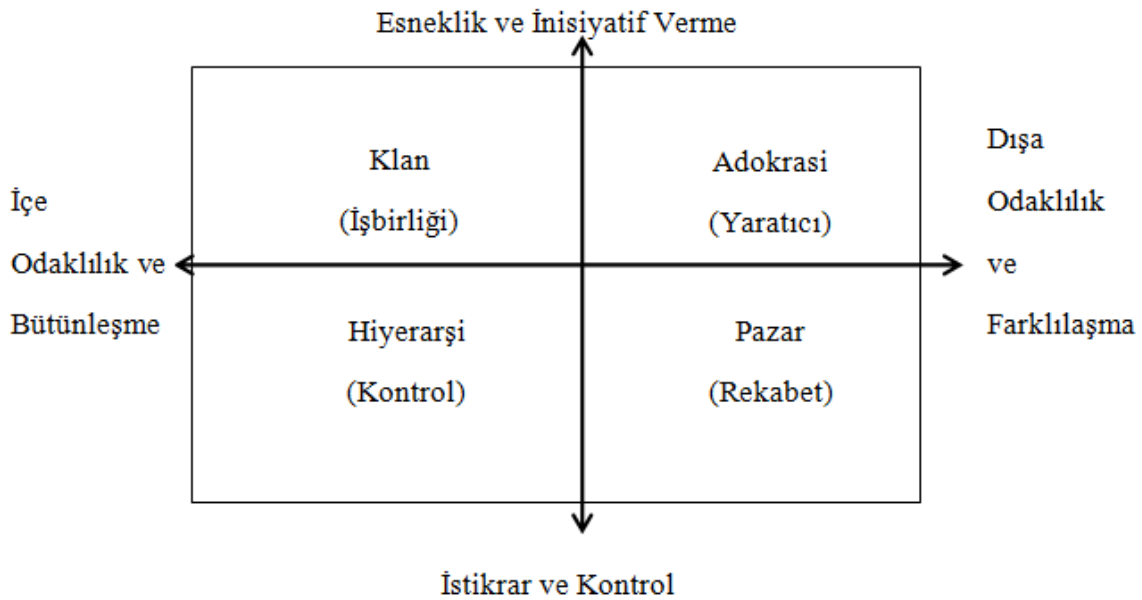
Kono ve Clegg (1998), örgüt kültürünün paylaşılan değerler, karar verme biçimi ve davranış kalıplarından oluştuğunu savunmuş ve dört farklı örgüt kültürü tipi ortaya koymuşlardır. Bu kültür tipleri, yenilikçiliğin ve ilerlemenin esas alındığı “yaşayan canlı kültür”, liderin model alındığı ve işbirlikçi sosyal bir ortamın bulunduğu “lideri takip eden yaşayan canlı kültür”, kuralların ve prosedürlerin değer gördüğü “bürokratik kültür” ve kendi içinde ikiye ayrılan geleneksel anlayışın esas alındığı “yaşamayan durgun kültür” ve “lideri takip eden yaşamayan durgun kültür” şeklinde açıklanabilir.

Bir diğer örgüt kültürü yaklaşımı ise Wallach (1983)’ın yenilikçi, destekleyici ve bürokratik kültür sınıflamasıdır. Yenilikçi kültür dinamik bir yapıya sahiptir. Gelişim, risk alma, yeni fikirlere açık olma, yeni rekabet koşullarına uyum sağlama ve büyüme en önemli değerlerdir. Değişimi, girişimciliği, heyecanı ve dinamizmi teşvik etmektedir. Destekleyici kültür ise geniş bir aile görünümü ile uyumlu ilişkileri ve insani değerleri temele alan kültür tipidir. Bu açıdan destekleyici kültürler, çalışanların birlikte ve birbirlerinden öğrenebildikleri, sıcak bir aile ortamına sahip oldukları, işbirlikçi ve ilişki yönelimli davrandıkları bir yapı ile karakterize edilir. Son olarak bürokratik kültürde, güç ve kontrol, sorumluluk ve otorite açıkça tanımlanmaktadır. Örgüt, sistemli bir yapı ve formalitelerle işlemektedir. Bu kültürde yaratıcılığa tolerans gösterilmez (Wallach, 1983).

2.3.6. Cameron ve Quinn'in Rekabetçi Değerler Modeli

Rekabetçi Değerler Modeli, temelde örgütlerin etkililiği üzerine yapılan çalışmalardan ortaya çıkmış, örgüt kültüründe değişimin tanımlanması, yönlendirilmesi ve kolaylaştırılmasında tercih edilen bir modeldir. Bu modelin tercih edilmesinin altında yatan nedenler ise modelin, hem ampirik hem öznel bir tarafının olması, farklı bilim insanlarının ortaya koyduğu kültür boyutlarını tek bir çatı altında topluyor olması ve tarif edilen gerçekliği tam olarak yakalamasıdır. Kısaca Rekabetçi Değerler Modeli, kişilerin düşünme stillerinin, değerlerinin, varsayımlarının ve bilgiyi işleme süreçlerinin düzenlemesinde tercih edilen, bilinen ve kabul görmüş uygulamalarla yüksek düzeyde uyumluluk gösteren bir modeldir (Cameron & Quinn, 2017).

Rekabetçi Değerler Modelinde etkililik ölçütü iki farklı boyutta ele alınmıştır. Bunlardan ilki, esneklik, inisiyatif ve dinamizmi vurgulayan etkililik ölçütünü; ikincisi ise içe odaklılık, bütünleşme ve birliği vurgulayan etkililik ölçütünü ifade eder. Bu boyutlara karşıt olarak da sırasıyla durağanlık, düzen ve kontrol; dışa odaklılık, farklılaşma ve rekabet boyutları ortaya koyulmaktadır. Etkililik ölçütünün bu iki boyutu ve onların karşıt boyutları bir araya gelerek dört bölümden oluşan Rekabetçi Değerler Modelini oluşturur. (Cameron & Quinn, 2017).



Şekil 2. Rekabetçi değerler modeli. Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2017). *Örgüt kültürü, örgütsel tanı ve değişim: Rekabetçi değerler modeli*. (M. G. Gülcan ve N. Cemaloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Pegem. kaynağından alınmıştır.

Şekil 2.'deki boyutlar ve bölümler farklı bakış açılarını ve insan davranışlarını tanımlayan rekabetçi değerleri göstermektedir. Şekildeki her bir bölüm, bir kültür tipi olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle, her bir bölüm aynı zamanda örgüt kültürünü oluşturan temel varsayımları, normları, yönelimleri ve değerleri temsil etmektedir (Cameron & Quinn, 2017). Bu bölümde, rekabetçi değerler modeli temelinde ortaya çıkan kültür profilleri incelenecektir.

2.3.6.1. Hiyerarşi (Kontrol) Kültürü

Bu kültürün hâkim olduğu örgütler fazlaca biçimsel ve yapılandırılmış bir yerdir. Bu örgütlerde bireylerin görevleri, kurallar ve prosedürlerle tanımlanmıştır. Örgüt lideri, liyakat odaklı, iyi bir koordinatör ve idareci olmakla övünür. Resmi kurallar ve politikalar örgütü ayakta tutar. Temel değer olarak verimlilik, güvenilirlik, hızlı ve sorunsuz iş temini merkeze alınır. Çalışanların yönetiminde güvenceli iş ve öngörülebilirlik esas alınır. Raporlar, yazışmalar ve kırtasiye işleri önemlidir. Alt ve üst yönetim birimleri vardır ve aralarında dikey iletişim hâkimdir. Karar alma sürecine çalışanlar dâhil edilmez. Çalışanlar, kurallar ve prosedürlerle test edilirler. Terfi, belli basamaklar izler ve çalışanların terfi edebilmesi kural ve politika bilmelerine de bağlıdır (Cameron & Quinn, 2017).

2.3.6.2. Pazar (Rekabet) Kültürü

Pazar (rekabet) kültürünün egemen olduğu örgüt, sonuç odaklı bir yapıdadır. Örgütte temel endişe işin yapılıp yapılmadığıdır. Örgütte insanlar rekabetçi ve amaç odaklıdır. Liderleri sıkı, sert, üretici, istekçi ve yarışçıdır. Örgütü bir arada tutan, kazanmaya olan vurgudur. Örgütte ün ve başarı temel endişelerdir. Örgütün başarısı, pazar payı ve etki olarak tanımlanır. Örgütte rekabetçi ücretlendirme ve pazar liderliği önemlidir. Örgütlenme sıkı rekabete dayalıdır. Ayrıca finansal etmenler örgütü yönetir. Örgütte bütün konularda ekonomik temelli kararlar alınır. Örgütte çalışanların para kazanması gerektiğine vurgu yapılır. Özetle, örgütün uzun vadedeki odağı, rekabetçi eylemlerin ve ölçülebilir hedef ve amaçların başarılmasıdır (Cameron & Quinn, 2017).

2.3.6.3. Klan (İşbirliği) Kültürü

Cameron ve Quinn (2017) Klan (işbirliği) kültürünü, insanların kendilerinden pek çok şeyi paylaştığı, çalışmak için dostane bir yer olarak ele almaktadır. Bu kültür tipinde örgüt, geniş bir aileye benzer. Örgütte yönetici, mentor olarak görülür. Örgüt, sadakat ve gelenek sayesinde bir arada tutulur. Örgütte, bağlılık yüksektir. Örgütte başarı, duyarlılık ve insanlara ilgi olarak tanımlanır. Örgüt, takım çalışmasına, katılıma ve mutabakata önem verir. Örgütte çalışanların ihtiyaçları dikkate alınır, takım çalışması ve katılım desteklenir. Bu örgütler, çalışanların yetkilendirildiği yerlerdir ve güven düzeyi yüksektir. Örgütte çalışanlarla yakından ilgilenilir ve insan kaynakları gelişimine, tutarlılık ve maneviyata büyük önem verilir.

2.3.6.4. Adokrasi (Yaratıcı) Kültür

Adokrasi (yaratıcı) kültürünün görüldüğü bir örgüt, çalışmak için dinamik, girişimci ve yaratıcı bir yerdir. Örgütte insanlar kendilerini tehlikeye atıp riske girerler. Ayrıca liderler yenilikçi ve risk alıcı olarak görülürler. Örgütü bir arada tutan şey deneylemeye bağlılık ve yeniliktir. Örgütte önemli olan en ileri noktada olmaktır. Örgüt, uzun vadede gelişme ve yeni kaynaklar edinmeye önem verir. Örgütte başarı, yeni ve eşsiz ürün ve hizmetler edinmek anlamına gelmektedir. Örgütte ürün veya hizmet lideri olmak önemlidir. Örgüt, bireysel girişimciliğe ve özgürlüğe teşvik etmektedir. Örgütte risk almak, yenilikçilik ve yaratıcılık desteklenir. Örgütte değişim beklenti değil gereklilik olarak görülür. Bu kültürdeki örgüt, geleceği tasarlayan bir yapıdadır (Cameron & Quinn, 2017).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alan yazındaki çoğu araştırmacı başarılı bir örgütsel öğrenme süreci gerçekleştirmedeki önemli faktörleri araştırmış ve örgüt kültürünün bu faktörler içerisinde örgütsel öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör olduğu sonucuna varmıştır (Flores, Zheng, Rau, & Thomas, 2012; Lee & Chen, 2015; Lucas & Kline, 2008).

Araştırmanın bu bölümünde alan yazında örgüt kültürü ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalara değinilmiştir. Araştırmalar yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar olarak başlıklandırılmıştır.

3.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Akdemir ve Çukacı (2005)'nın personel sayısı 50 ve üzerinde olan 241 işletmede yaptığı ve ilişkisel tarama modelinde yürüttüğü araştırmada, bir örgütün öğrenen örgüt olduğunu söyleyebilmenin ancak o örgütün kültürünün değişimlere ve gelişmelere destek vermesiyle mümkün olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca örgüt kültürü ile örgütsel öğrenme arasında çok kuvvetli bir ilişkinin olduğu ve bu ilişkiyi sağlayan değişkenler arasında da farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir.

Yücel (2009) “Öğrenen Örgüt Üzerinde Örgüt Kültürünün Etkisinin Yapısal Eşitlik Modeli ile Analizi: Kayseri ve Konya Örneği” adlı çalışmada, örgüt kültürünün öğrenen örgüt üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda çalışmada örgütlerin, çalışana değer veren, paylaşılan bir vizyona sahip, yeni bilgiler üreten, aktaran ve değişim gösteren, öğrenmeyi sürekli kılan, hataları öğrenme fırsatı olarak değerlendiren,

risk almayı destekleyen, takım çalışmalarını ve işbirliğini teşvik eden bir kültür özelliği göstermeleri gerektiği savunulmuştur.

Pekel (2007) Eczacıbaşı-Vitra adlı işletmede örgüt kültürü ve öğrenen organizasyon kavramları arasındaki etkileşimi incelemiş ve örgüt kültürünün öğrenen örgüt algısı üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. İşletmenin güçlü bir kültüre sahip olduğu, yönetim süreçlerinde çalışanların da yer aldığı ve yenilikçi anlayışın egemen olduğu bulguları araştırmanın diğer sonuçlarıdır.

Alpkan (2019) “Örgüt Kültürü Değerleri İle Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada İstanbul’da faaliyet gösteren lojistik şirketlerindeki 251 çalışana ulaşmış ve araştırma sonucunda örgüt kültürü ile örgütsel öğrenme arasında anlamlı pozitif bir ilişkinin olduğunu; örgütsel öğrenmenin örgüt kültürü değerlerinden anlamlı düzeyde etkilendiğini belirlemiştir. Buna ek olarak araştırmacı, rekabetçi değerler modeli alt boyutlarından klan kültürünün örgütsel öğrenmeyi diğer boyutlara kıyasla daha fazla etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Töremen (1999) “Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri” adlı araştırmasında, Türkiye’nin 7 bölgesinden 31 özel, 52 devlet lisesi olmak üzere toplamda 83 ortaöğretim kurumunda görev yapan 545 öğretmen ve 148 yöneticiden tarama modelinde veri toplamıştır. Araştırma sonucunda öğrenme kültürüne yönelik olarak araştırma ve çalışmalara katılımın düşük olduğu, öğretmenler arası iletişimin zayıf kaldığı, denetimlerin eğitimi güçlendirmekten uzak olduğu, siyasi yapılanma ve güçlerden okulların olumsuz etkilendiği ve ortak bir vizyonun bulunmadığı yönünde bulgular elde edilmiştir.

Taş (2005)’ın, Burdur ilinde tarama modelinde 244 öğretmenden elde ettiği verilere dayalı olarak yaptığı “İlkokullarda Örgütsel Öğrenme” isimli araştırmasında, okul yöneticilerinin etkili bir örgütsel öğrenme ortamı oluşturmak için ihtiyaç duydukları birçok kişisel özelliğe yüksek düzeyde sahip olduklarını, ancak onların güçlerini beklenen düzeyde paylaşmadıklarını belirlemiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, okul yöneticileri hakkında öğrenme atmosferi oluşturma, katılımı sağlama ve öğretmenlerin mesleki gelişimini planlama konularında yüksek düzeyde olumlu algıya sahip olduklarını tespit etmiştir. İlkokullarda örgütsel öğrenmenin daha etkin olabilmesi için okul yöneticilerinin ast-üst ve kıdem gözetmelerinin azalması gerektiği, öğretmenlerle olan iletişim ve etkileşime daha

fazla önem verilmesi gerektiği, risk almanın desteklenmesi ve sorumluluk paylaşımının temin edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayık ve Şayir (2015) Konya'nın Meram ilçesinde yürüttükleri çalışmada, resmi ilköğretim okullarında görev yapan 290 öğretmenden veri toplamış ve öğretmenlerin algılarına göre öğrenen örgüt ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan incelemeler sonucunda, öğrenen örgüt boyutlarının okul kültürü boyutlarıyla pozitif yönlü anlamlı ilişki içerisinde olduğu ve okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik, meslektaş desteği, ortak amaç, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme boyutlarını anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür.

3.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Leithwood, Leonard ve Sharratt (1998) okullarda örgütsel öğrenmeyi geliştiren şartları inceledikleri çalışmalarında 14 okuldan 111 öğretmenin görüşlerini analiz etmişler ve birçok koşulun örgütsel öğrenmeyi etkilediğini ancak okulun kültürü, yapısı, politikaları, kaynakları ve okul liderliğinin en büyük etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır.

Ando (2002), “Örgüt Kültürü ile Örgütsel Öğrenme Arasındaki Gerçek İlişki” adlı çalışmasında, örgüt kültürünün örgütsel öğrenme üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğunu ve bu ilişkide “Yol Haritası” olarak tanımladığı aracı faktörün örgüt kültürünün örgütsel öğrenmeyi kolaylaştırdığı çıkarımını yapmıştır.

López, Peón ve Ordás (2004)'ın 200'den fazla çalışanı olan 195 örgüt üzerinde yaptıkları çalışma, işbirlikçi bir örgüt kültürünün örgütsel öğrenmeyi desteklediğini deneysel olarak ortaya koymuştur.

Chang ve Lee (2007) Tayvan'da 134 kişiyle yaptıkları “Liderlik, Örgüt Kültürü, Örgütsel Öğrenmenin Yönetimi ve Çalışanların İş Tatmini Kavramları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmalarında örgüt kültürünün, öğrenen örgütlerin yönetimi üzerinde önemli derecede olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucunu açığa çıkarmışlardır.

Zhao ve Zhang (2008)'ın yapısal eşitlik modelinde Çin şirketlerindeki 490 kişiyle yaptıkları çalışmalarında örgüt kültürünün örgütsel öğrenme üzerinde pozitif yönlü doğrudan bir etkiye sahip olduğunu ve örgütteki bilgi entegrasyonu sürecine örgütsel öğrenme ve örgüt kültürünün doğrudan etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Benzer şekilde Joseph ve Dai (2009), ilişkisel tarama modelinde betimsel istatistiklere dayalı, 40 şirketten topladıkları 160 veri ile yaptıkları araştırma sonucunda örgüt kültürü ile örgütsel öğrenme arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Jung ve Takeuchi (2010), 225 küçük ve orta ölçekli örgütlerde, tepe yönetim liderliği, örgüt kültürü ve insan kaynakları uygulamalarının birbirleri ile ilişkisini ve örgüt performansına etkilerini inceledikleri araştırmalarında, örgütsel öğrenmenin geliştirilmesi için işbirliği faktörünü ele almışlar ve örgüt kültürünün örgütsel öğrenmeye olumlu yönde etki etmesini işbirliği ve rekabetçi faktörlere bağlamışlardır.

Flores vd. (2012), örgüt kültürünün katılımcı karar verme, açıklık, öğrenme yönelimi ve dönüşümcü liderlik boyutlarının örgütsel öğrenme üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında, 631 yöneticiden topladıkları veriler sonucunda her bir örgüt kültürü boyutunun örgütsel öğrenme üzerinde farklı türde anlamlı ilişki içinde olduğu sonucuna varmışlardır.

Abbasi ve Zamani-Miandashti (2013), dönüşümcü liderlik, örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme kavramlarının İran tarım fakültelerinin performanslarına ve öğrenen örgüt olabilme kapasitelerine olan etkilerini inceledikleri deneysel araştırmalarında 329 öğretim üyesinden veri toplamışlardır. Araştırma sonucunda, dönüşümcü liderlik ile örgüt kültürünün örgütsel öğrenme ve örgütlerin öğrenen örgüt olabilme kapasitelerine etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Louis ve Lee (2016) öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasitelerine okul kültürünün ve bağlamının etkisini inceledikleri çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nin 9 eyaletinde yer alan 117 okuldan 3579 öğretmene ulaşmışlardır. Araştırma verilerinden elde ettikleri sonuçlar okul kültürü boyutlarının örgütsel öğrenme için önem arz ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada, özellikle okul kültürünün güven alt boyutunun örgütsel öğrenme kapasitesini kayda değer düzeyde etkilediğini tespit etmişler ve bu boyutun derinlemesine incelenmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Oh ve Han (2018), Kore'deki özel sektör olarak hizmet veren farklı örgüt türlerindeki 527 kişiden topladıkları verilerle yaptıkları araştırmada örgüt kültürünün adokrasi, klan, hiyerarşi ve pazar kültür boyutlarının örgütsel öğrenme üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda klan ve adokrasi kültürünün örgütsel öğrenmeyle anlamlı ilişki içerisinde olduğunu ortaya koymuşlardır.

Özetle, alan yazında örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiye ve etkileşime yönelik yapılan çok sayıda çalışma yer almaktadır. Bunların büyük kısmı ticari işletmeleri veya ekonomi örgütlerini incelemektedir. Örgüt kültürünün örgütsel öğrenme üzerindeki etkisini eğitim örgütleri olarak okullar üzerinde inceleyen araştırma sayısı sınırlıdır. Bu araştırmanın, eğitim örgütü olarak Ankara'nın merkez ilçelerindeki ortaokulların örgüt kültürü tipleri ile örgütsel öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemesi bakımından özgün bir çalışma olduğu ve alana katkı sağladığı savunulabilir.



BÖLÜM IV

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacına ulaşmak için hangi yolun izlendiğini gösterecek olan araştırma modeli ve yöntemi konusunda ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel bir araştırma olarak ilişkisel tarama modelinde yapılandırılmış olup, okullarda baskın olan örgüt kültürünün detaylı olarak betimlenmesini ve örgütsel öğrenme ile ilişkilerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırma, bağımsız değişken olarak örgüt kültürü tipleri ve bağımlı değişken olarak örgütsel öğrenme olmak üzere iki temel değişken üzerine kurgulanmış ve örgüt kültürü boyutları ile örgütsel öğrenme ilişkisi üzerine detaylandırılmıştır. Ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve örgütsel öğrenmeye yönelik algılarının çok yönlü incelenebilmesi amacıyla aynı zamanda öğretmenlerin demografik özelliklerine ve görev yaptıkları ilçeye göre de incelemeler gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmaları, geçmişte veya şu anda var olan durumu ortaya koymak; bir olaya, konuya veya duruma ilişkin görüş toplamak ya da tutum, beceri, yetenek, ilgi vb. özellikleri belirlemek amacıyla yapılan araştırmalardır. Bu araştırmalarda genellikle katılımcıların, araştırmacı tarafından daha önce hazırlanmış olan ölçeğe cevap vermeleri beklenir (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz & Kılıç, 2017). Ayrıca tarama modeli var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2018).

4.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmada iki farklı çalışma grubuna ulaşılmış; birinci gruptan elde edilen cevaplar doğrultusunda örgüt kültürü ve öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş; ikinci örneklem grubundan elde edilen cevaplarla da öğretmenlerin örgüt kültürleri ve örgütsel öğrenmeye ilişkin algıları incelenmiştir.

4.2.1. Geçerlik-güvenirlik uygulamasına katılan kişiler (Ön uygulama)

Araştırma kapsamında Ankara ili merkez ilçelerdeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve örgütsel öğrenmeye ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda daha önce geliştirilen ve psikometrik özellikleri incelenen ölçeklerin araştırma yapılan öğretmen grubunda da geçerli ve güvenilir sonuç verip vermediğinin tespiti için ön uygulama çalışması gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama çalışmasına dokuz merkez ilçede görev yapan öğretmenler dâhil edilmiştir.

Öğretmenlerin %30,7'si (n=62) Altındağ, %12,4'ü (n=25) Pursaklar, %11,9'u (n=24) Etimesgut, %10,9'u (n=22) Yenimahalle, %7,9'u (n=16) Gölbaşı, %7,9'u (n=16) Mamak, %6,4'ü (n=13) Keçiören, %5,9'u (n=12) Çankaya, %5,9'u (n=12) Sincan ilçesinde görev yapmaktadır.

Ön uygulama çalışmasına katılan öğretmenlerin %60,4'ü (n=122) kadın, %39,6'sı (n=80) erkektir. Öğretmenlerin %71,3'ünün (n=144) lisans, %28,7'sinin (n=58) lisansüstü eğitime sahip olduğu belirlenmiştir. Ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin %35,6'sının (n=72) 21-30 yaş aralığında, %39,6'sının (n=80) 31-40 yaş aralığında, %21,8'inin (n=44) 41-50 yaş aralığında, %3,0'ünün (n=6) 51 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Ön uygulama çalışmasına farklı branşlarda görev yapan öğretmenler dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin %11,4'ü (n=29) fen bilimleri, %11,9'u (n=24) İngilizce, %11,4'ü (n=23) matematik, %11,4'ü (n=23) sosyal bilgiler, %10,9'u (n=22) Türkçe, %7,9'u (n=16) din kültürü, %7,9'u (n=16) rehberlik, %5,9'u (n=12) teknoloji tasarımı, %5,4'ü (n=11) beden eğitimi, %5,0'i (n=10) bilişim teknolojileri, %5,0'i (n=10) görsel sanatlar, %3,0'ü (n=6) müzik eğitimi branşlarında görev yapmaktadır.

Araştırmanın ön uygulama çalışmasına katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 5,00 ile 32,00 arasında değişiklik gösterdiği, mesleki kıdem ortamlarının 11,83 ($\pm 6,38$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki kıdemlerinin 1,00 ile

16,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalama 3,80 ($\pm 2,96$) yıldır okullarında görev yaptıkları saptanmıştır.

4.2.2. Evren ve Örneklem (Asıl Uygulama)

Bu araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) bulunan devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem hatasının düşük olması, başka bir anlatımla evreni temsil eden bir örneklem seçilmesi amacıyla öncelikle evrenin niceliksel ve niteliksel olarak tanımlanması gerekmektedir. Bu durum, aynı zamanda araştırmadan elde edilen sonuçların evrene genellenebilmesini sağlamakta, böylece araştırmanın dış geçerliğini artırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Bu doğrultuda öncelikle Tablo 1’de görülen evreni oluşturan Ankara ilinde merkez ilçelerdeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin sayısı ve ilçelere göre dağılımları incelenmiştir.

Tablo 1

Ankara İli Merkez İlçelerinde Bulunan Devlet Ortaokulları

İlçe	Devlet Ortaokul sayısı	Öğretmen sayısı
Altındağ	47	1248
Çankaya	72	2471
Etimesgut	36	1939
Gölbaşı	26	544
Keçiören	61	3027
Mamak	63	1979
Pursaklar	15	552
Sincan	47	2103
Yenimahalle	52	2198
Toplam	419	16061

Kaynak: 2018-2019 Öğretim yılı ortaokul istatistikleri, MEB (2019a). <https://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> sayfasından erişilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi Ankara ili merkez ilçelerdeki 419 ortaokulda toplam 16.061 görev yapmaktadır (MEB, 2019a). Öncelikle evreni temsil edecek örneklem sayısı belirlenmiş, bu amaçla Büyüköztürk ve diğerleri (2018) tarafından önerilen örneklem belirleme formülünden yararlanılmıştır.

$$n = \frac{Nt^2 pq}{d^2 (N - 1) + t^2 pq}$$

Bu formülde kısaltmaların temsil ettiği değişkenler şu şekildedir:

- n: Örneklem büyüklüğü
- N: Evren büyüklüğü
- t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer
- p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)
- q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)
- d: Duyarlılık (Örneklem hatası)

Örneklem büyüklüğünü belirlenirken evren için p tahmini yoksa p=q=0.5 alınabilir. Evren tahmininde 0.95 güven aralığı ve d=0.05 sapma miktarı ile teorik t değeri 1.96'ya denk gelmektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmada örneklem büyüklüğünü belirlemek için belirlenen değerler, formüle yerleştirildiğinde:

$$n = \frac{16061 \times (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}{(0.05)^2 \times (16061 - 1) + (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}$$

$$n = \frac{15424,9844}{40,15 + 0,9604} = 375,2 \cong 375$$

Evreni temsil edecek örneklemin büyüklüğünü hesaplanmak için yapılan bu işlemlerin sonucunda 16.061 öğretmenden oluşan evrenden en az 375 öğretmenin seçilmesi gerektiği saptanmıştır. Belirlenen örneklem sayısı aynı zamanda Çıngı (1994) tarafından belirtilen Tablo 2 aracılığıyla da doğrulanmıştır.

Tablo 2

Evren ve Örneklem Sayıları

N	SAPMA MİKTARI				
	.01	.02	.03	.04	.05
500					218
1000				375	278
3000		1334	787	500	341
5000		1622	880	536	357
10000	4899	1936	964	566	370
50000	8057	2291	1045	593	381
100000	8763	2345	1056	597	383
500000	9423	2390	1065	600	384

Kaynak: Çıngı, H. (1994). *Örnekleme Kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi kitabından uyarlanmıştır.

Yapılan incelemeler doğrultusunda en az 375 öğretmenin evrendeki öğretmenleri niceliksel olarak temsil ettiği görülmektedir. Örneklemin evreni niteliksel olarak temsil etmesi amacıyla da seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemine dayalı olarak örneklem seçimi yapılmıştır. Bu yöntemde, evreni oluşturan birimlerden hiçbirinin dışarıda kalmaması hedeflenir. Birimler tabaka içerisinde, belli niteliğe göre homojen gruplar oluştururlar. Fakat tabakalar arasında heterojen bir denge sağlanır. Bu sayede alt grupların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme var olmaları ve evren içindeki yerlerini temsil etmeleri sağlanır (Büyüköztürk vd., 2018). Kota örnekleme de denilen tabakalı örnekleme sürecinde tabaka olarak Ankara'nın merkez ilçelerindeki okul sayısı belirlenmiş ve okul sayıları oranında öncelikle çalışmaya dâhil edilecek okul sayıları belirlenmiştir. Tabakalara ayrılan ilçelerdeki örneklem sayısı dikkate alınarak bir okuldaki azami 10 öğretmenin çalışmaya dahil edilmesi planlanmıştır. Araştırmaya katılacak öğretmen sayısına bir sınırlama getirilmesinin nedeni, çok sayıda okuldaki örneklem alınarak örneklemin evreni temsil etme gücünü artırmaktır. Bu doğrultuda veri toplama aşamasında ulaşılması hedeflenen örneklemin dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Veri Toplama Sürecinde Ulaşılması Hedeflenen Öğretmen ve Devlet Ortaokulu Sayıları

İlçe	Öğretmen (%)	Öğretmen (n=375)	Devlet Ortaokulu
Altındağ	8	30	3
Çankaya	15	56	6
Etimesgut	12	45	5
Gölbaşı	3	11	2
Keçiören	19	71	7
Mamak	12	45	5
Pursaklar	4	15	2
Sincan	13	49	5
Yenimahalle	14	53	5
Toplam	100	375	40

Tablo 3 incelendiğinde, örnekleme yer alması planlanan devlet ortaokulları Altındağ'dan 3, Çankaya'dan 6, Etimesgut'tan 5, Gölbaşı'ndan 2, Keçiören'den 7, Mamak'tan 5, Pursaklar'dan 2, Sincan'dan 5, Yenimahalle'den 5 ve toplamda 40 okuldur. Evreni temsil edecek, araştırmanın örnekleminde yer alması planlanan 375 öğretmenin ilçelere göre

dağılımı ise Altındağ'dan 30, Çankaya'dan 56, Etimesgut'tan 45, Gölbaşı'ndan 11, Keçiören'den 71, Mamak'tan 45, Pursaklar'dan 15, Sincan'dan 49, Yenimahalle'den 53 ve toplamda 375 öğretmendir.

Veri toplama sürecinde planlandığı üzere 40 okula ulaşılmıştır. Ancak her okuldan beklenen sayıda gönüllü katılımın olmaması veya eksik veri bulunması durumuna ilişkin tedbir niteliğinde ve ilçelerdeki öğrenmen oranlarının niteliksel temsili bozmaması kaydıyla tesadüfi gönüllü öğretmen katılımları da kabul edilmiş ve toplamda 437 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan 437 öğretmenin ilçelere göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı

İlçeler	Evren (N)		Örneklem (n)	
	f	%	f	%
Altındağ	1248	7,8	40	9,2
Çankaya	2471	15,4	64	14,6
Etimesgut	1939	12,1	49	11,2
Gölbaşı	544	3,4	20	4,6
Keçiören	3027	18,8	79	18,1
Mamak	1979	12,3	46	10,5
Pursaklar	552	3,4	25	5,7
Sincan	2103	13,1	57	13,0
Yenimahalle	2198	13,7	57	13,0
Toplam	16061	100,0	437	100,0

Tablo 4'te yer alan bilgiler incelendiğinde öğretmenlerin %9,2'sinin (n=40) Altındağ'da, %14,6'sının (n=64) Çankaya'da, %11,2'sinin (n=49) Etimesgut'ta, %4,6'sının (n=20) Gölbaşı'da, %18,1'inin (n=79) Keçiören'de, %10,5'sinin (n=46) Mamak'ta, %5,7'sinin (n=25) Pursaklar'da, %13,0'ünün (n=57) Sincan'da, %13,0'ünün (n=57) Yenimahalle'de görev yaptıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bazı Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	302	69,1
	Erkek	135	30,9
Eğitim durumu	Lisans	144	33,0
	Lisansüstü	293	67,0
Yaş	21-30	72	16,5
	31-40	179	41,0
	41-50	155	35,5
	50+	31	7,1
Branş	Türkçe	58	13,3
	Matematik	50	11,4
	Fen Bilimleri	54	12,4
	Sosyal Bilgiler	41	9,4
	İngilizce	59	13,5
	Din Kültürü	30	6,9
	Teknoloji Tasarım	25	5,7
	Bilişim	17	3,9
	Görsel Sanatlar	21	4,8
	Müzik	13	3,0
	Beden Eğitimi	32	7,3
	Rehberlik	37	8,5

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin %69,1'inin (n=302) kadın, %30,9'unun (n=135) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %33,0'ünün (n=144) lisans, %67'sinin (n=293) lisansüstü eğitime sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %16,5'inin (n=72) 21-30 yaşında, %41,0'inin (n=179) 31-40, %35,5'inin (n=155) 41-50 yaşında, %7,1'inin (n=31) 50 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %13,3'ünün (n=58) Türkçe, %11,4'ünün (n=50) matematik, %12,4'ünün (n=54) fen bilimleri, %9,4'ünün (n=41) sosyal bilgiler, %13,5'ünün (n=59) İngilizce, %6,9'unun (n=30) din kültürü, %5,7'sinin (n=25) teknoloji tasarımı, %3,9'unun (n=17) bilişim, %4,8'inin (n=21) görsel sanatlar, %3,0'ünün (n=13) müzik, %7,3'ünün (n=32) beden eğitimi, %8,5'inin (n=37) rehberlik branşında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 4 yıl ile 40

yıl arasında değişiklik gösterdiği, öğretmenlerin ortalama 13,95 yıl kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlere ayrıca mevcut okullarında ne kadar süredir görev yaptıkları sorulmuş, öğretmenlerin 1 ile 35 yıl arasında görev yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okulda ortalama görev yapma süreleri 4,90 yıldır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, gerekli izinler alındıktan sonra hazırlanan ve 3 bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. Araştırma ölçeğinin birinci bölümünü katılımcıların demografik özelliklerini ölçen 7 sorunun yer aldığı “Kişisel Bilgi Formu”; ikinci bölümünü okulda baskın olan örgüt kültürü profilini belirleyen ve 24 maddeden oluşan “Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeğı”; üçüncü bölümünü ise okulların örgütsel öğrenme düzeyini belirleyen ve 26 maddeden oluşan “Örgütsel Öğrenme Ölçeğı” oluşturmaktadır. Ölçekte toplamda 7 soru ve 5’li likert tipi 50 madde bulunmaktadır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

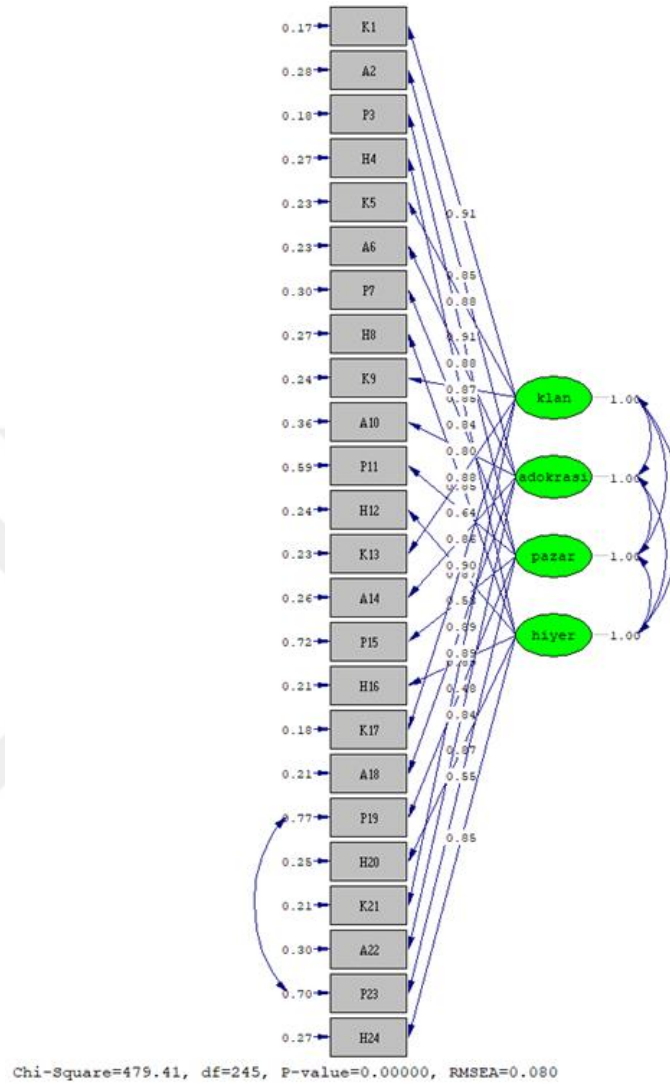
Öğretmenlerin cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, okullarında görev yaptıkları süreye, branşlarına ve görev yaptıkları ilçeye yönelik bilgiler yer almaktadır.

4.3.2. Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeğı (ÖKDÖ)

Kim S. Cameron ve Robert E. Quinn tarafından 1999’da geliştirilmiş, M. G. Gülcan ve N. Cemaloğlu (2017) tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Ölçekte klan, adokrazi, hiyerarşi ve pazar olmak üzere dört örgüt kültürüne ilişkin toplam 24 madde yer almaktadır. Her bir örgüt kültüründe 5’li Likert tipinde derecelendirilen 6 madde bulunmaktadır. Örgüt kültürleri birbirinden farklı özellikler gösterdiği için ölçekte toplam puan alınmamaktadır. Ölçeğın Ankara örnekleminde geçerli ve güvenilir sonuç verip vermediğini belirlemek amacıyla araştırma kapsamında öncelikle ölçek 202 öğretmene uygulanmıştır.

Öğretmenlerden elde edilen cevaplar doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz sonrasında ölçekteki her bir maddenin ait olduğu boyutun anlamlı bir

açıklayıcısı olduğu, başka bir anlatımla anlamlı t değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Analiz sonrasında oluşturulan path diyagramı Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Ankara ili merkez ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin cevapları doğrultusunda hesaplanan DFA path analizi-standartlaştırılmış katsayılar.

DFA'da model parametrelerinin hesaplanmasının ardından model-veri uyum indeksleri hesaplanmış, sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

ÖKDÖ'nün DFA Sonrasında Hesaplanan Model Uyum Değerleri

N	X ²	df	X ² /df	RMSEA	CFI	IFI	NFI
202	479,41	275	1,74	0,080	0,97	0,97	0,95

Tablo 6'daki bilgiler incelendiğinde örgüt kültürü değerlendirme ölçeğinin dört boyutlu yapısının Ankara ili merkez ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle doğrulandığı görülmektedir. Başka bir anlatımla ölçeğin söz konusu örnekleme geçerli ve güvenilir sonuçlar ürettiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında ortaokul öğretmenin örgüt kültürünün tespit edilmesi amacıyla ölçek 437 öğretmene uygulanmıştır.

Araştırmada kapsamında öğretmenlerin örgüt kültürü değerlendirme ölçeğindeki maddelere vermiş oldukları cevapların güvenilirliğini belirlemek için ayrıca Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış, sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

ÖKDÖ'nün Güvenirlik Katsayıları

Örgüt kültürü	Madde sayısı	Ön Uygulama		Asıl Uygulama	
		N	Cronbach α	N	Cronbach α
Klan	6	202	0,966	437	0,934
Adokrasi	6	202	0,944	437	0,901
Hiyerarşi	6	202	0,847	437	0,811
Pazar	6	202	0,952	437	0,909

Kalaycı (2009), alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliğinin şu şekilde yorumlanabileceğini belirtmektedir:

- $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.
- $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek güvenilirliği düşüktür.
- $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.
- $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

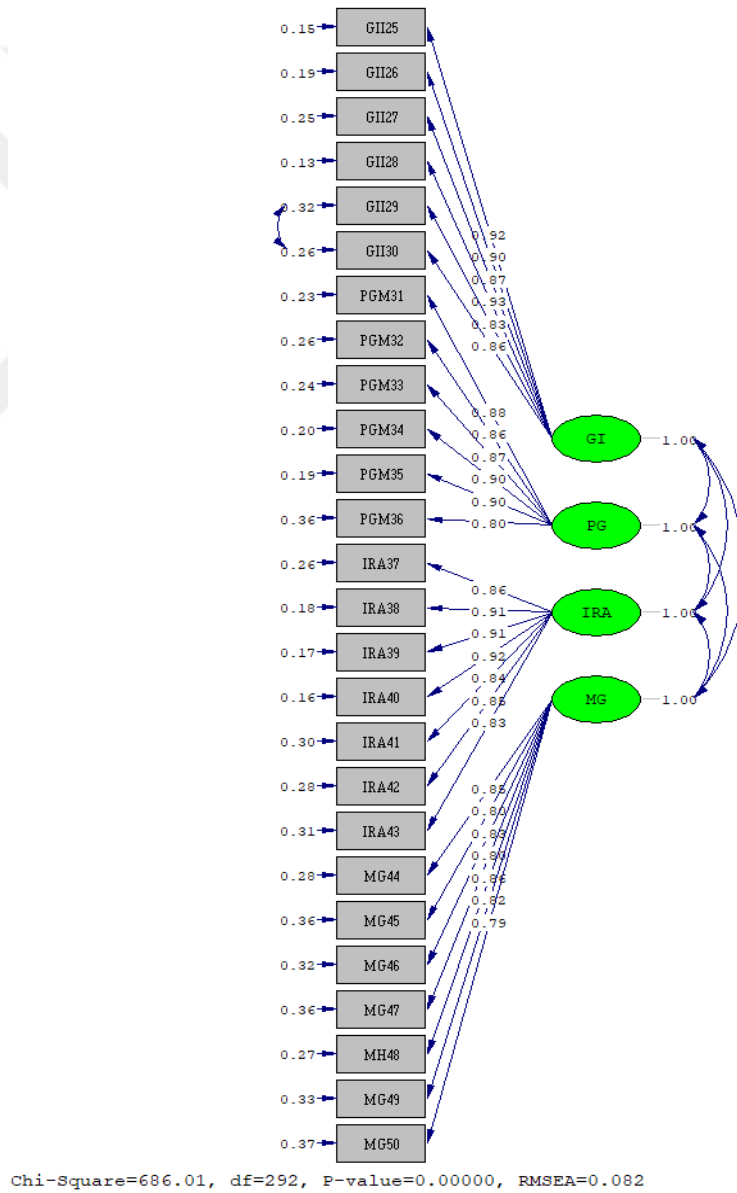
Bu doğrultuda hem ön uygulama hem de asıl uygulama çalışmalarına katılan öğretmenlerin örgüt kültürü ölçeğine vermiş oldukları cevapların güvenilir oldukları görülmektedir.

4.3.3. Örgütsel Öğrenme Ölçeği

Silins, Mulford ve Zarins (1999) tarafından geliştirilmiş, Korkmaz (2006) tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Ölçekte güven ve işbirlikçi iklim, paylaşılan ve gözlenen vizyon, inisiyatif ve risk alma, devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim

olmak üzere dört boyut bulunmaktadır. Ölçekte yer alan 26 madde 5'li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekteki maddeler toplanarak örgütsel öğrenme ortamına ilişkin toplam puan elde edilmektedir.

Örgütsel öğrenme ölçeğinin de Ankara örnekleminde geçerli ve güvenilir sonuç verip vermediğini belirlemek amacıyla araştırma kapsamında öncelikle ölçek 202 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen cevaplar doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonrasında ölçekteki her bir maddenin ait olduğu boyutun anlamlı bir açıklayıcısı olduğu, başka bir anlatımla anlamlı t değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Analiz sonrasında oluşturulan path diyagramı Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Ankara ili merkez ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin cevapları doğrultusunda hesaplanan DFA path analizi-standartlaştırılmış katsayılar.

DFA’da model parametrelerinin hesaplanmasının ardından model-veri uyum indeksleri hesaplanmış, sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin DFA Sonrasında Hesaplanan Model Uyum Değerleri

N	X ²	df	X ² /df	RMSEA	CFI	IFI	NFI
202	686,01	292	2,35	0,082	0,98	0,98	0,97

Tablo 8’de görüldüğü gibi örgütsel öğrenme ölçeğinin 26 maddeli 4 boyutlu yapısı, Ankara ili merkez ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin algılarıyla doğrulanmaktadır. Başka bir ifadeyle ölçeğin söz konusu örneklemde geçerli ve güvenilir sonuçlar ürettiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda ölçek Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan 437 ortaokul öğretmenine yeniden uygulanmıştır. Hem ön uygulamaya hem de asıl uygulamaya katılan öğretmenlerin örgütsel öğrenme ölçek maddelerine vermiş oldukları cevapların güvenilirliğinin tespiti amacıyla Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Örgütsel Öğrenme Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

Örgütsel Öğrenme	Madde Sayısı	Ön Uygulama		Asıl Uygulama	
		N	Cronbach α	N	Cronbach α
Güven ve işbirlikçi iklim	6	202	0,968	437	0,928
Paylaşılan ve gözlenen vizyon	6	202	0,953	437	0,934
İnisiyatif ve risk alma	7	202	0,961	437	0,948
Devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim	7	202	0,934	437	0,913
Örgütsel öğrenme (toplam)	26	202	0,973	437	0,969

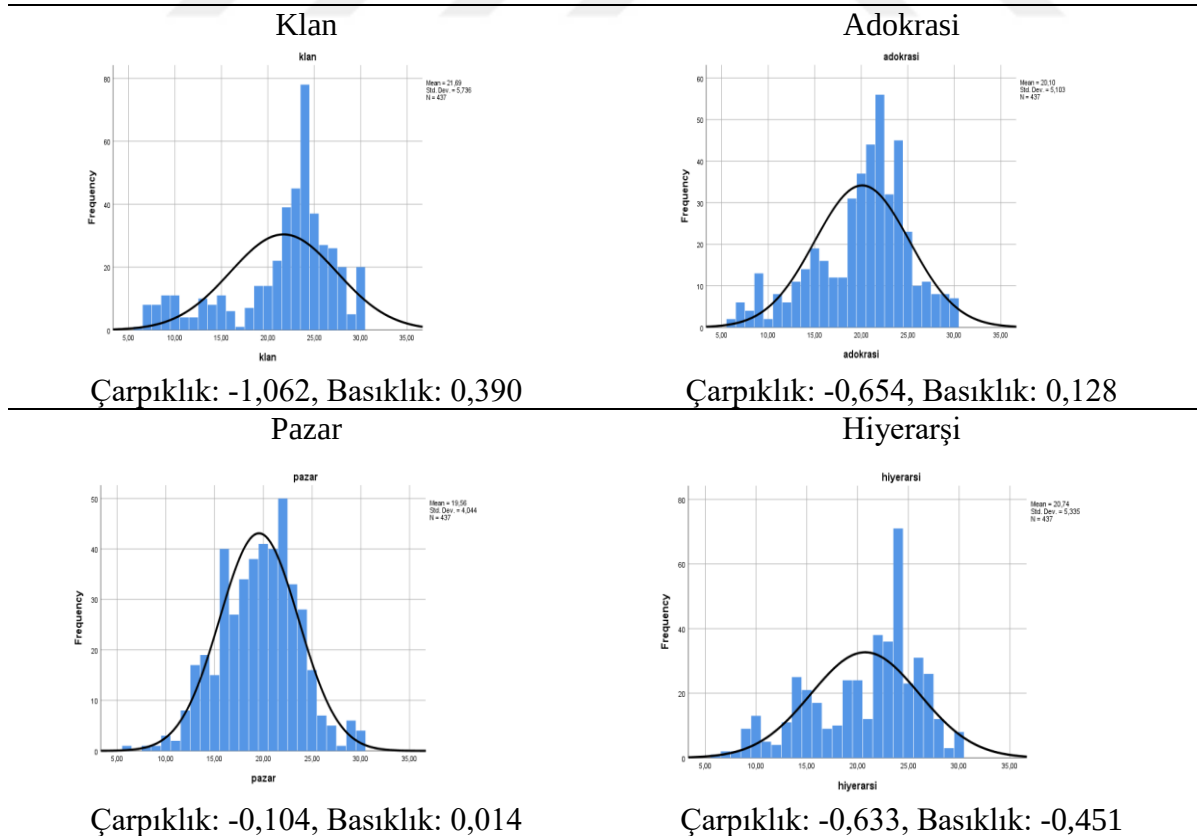
Kalaycı (2009), alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliğinin şu şekilde yorumlanabileceğini belirtmektedir:

- $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.
- $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek güvenirliği düşüktür.
- $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.
- $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Bu doğrultuda hem ön uygulama hem de asıl uygulama çalışmalarına katılan öğretmenlerin örgütsel öğrenme ölçeğine vermiş oldukları cevapların güvenilir oldukları belirlenmiştir.

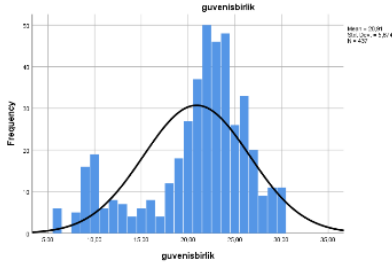
4.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler öncelikle SPSS 23.0 programına aktarılmıştır. Ardından eksik veri girişi olup olmadığı kontrol edilmiştir. Minimum-maksimum değerleri hesaplanarak hatalı veri girişi incelenmiştir. Veri girişi kontrol edildikten sonra ölçeklerin alt boyut puanları ve örgütsel öğrenme ölçeğine yönelik toplam puan hesaplanmıştır. Puanlara ilişkin öncelikle uç değer incelemesi amacıyla z istatistiği hesaplanmış ve z değerlerinin ± 3 arasında değer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca oluşturulan kutu grafikleri incelemelerinde uç değer olmadığı görülmüştür. Puanların dağılım şeklinin incelenmesi amacıyla da çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan değerlerin ± 1 arasında olduğu, sadece klan örgüt kültür puanlarının çarpıklık değerinin -1,062; basıklık değerinin 0,390 olduğu belirlenmiştir. Histogram incelemeleri sonucunda puanların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Histogram grafikleri Şekil 5 ve Şekil 6'da yer almaktadır.



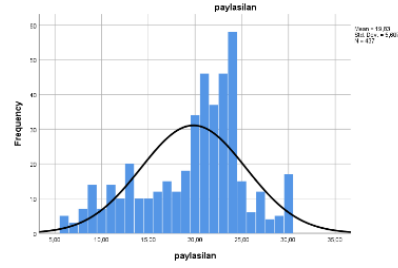
Şekil 5. Örgüt kültürü değerlendirme ölçeği alt kültürlere ilişkin puanların dağılımı.

Güven ve İşbirlikçi İklim



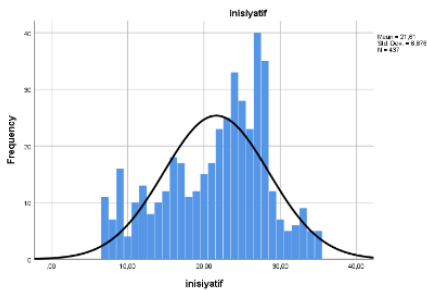
Çarpıklık: -0,905
Basıklık: 0,106

Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon



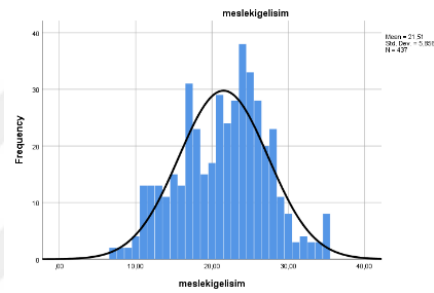
Çarpıklık: -0,555
Basıklık: -0,305

İnisiyatif ve Risk Alma



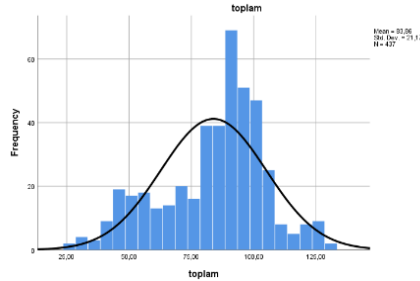
Çarpıklık: -0,418
Basıklık: -0,628

Mesleki Gelişim



Çarpıklık: -0,109
Basıklık: -0,422

Örgütsel Öğrenme (Toplam)



Çarpıklık: -0,523
Basıklık: -0,136

Şekil 6. Örgütsel öğrenme toplam puan ve alt boyutlara ilişkin puanların dağılımı.

Şekil 5 ve Şekil 6'da yer alan dağılımlar ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelendiğinde hem örgüt kültürü hem de örgütsel öğrenme ölçeğindeki alt boyutlarına ilişkin araştırmaya katılan öğretmen puanlarının normal dağılım gösterdiği, normalden aşırı bir sapma göstermediği görülmektedir.

Verilerin incelenmesinin ardından veri çözümlemesi amacıyla öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Hesaplanan minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerlerinin yanı sıra yorumlamalarda karşılaştırma kolaylığı olması açısından

“ortalama/madde sayısı” eşitliğiyle ortalamalar 1-5 ranjında ölçeklenmiştir. Betimsel istatistiklerle Ankara ili merkez ilçelerdeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullarda baskın olan örgüt kültürü ve okulların örgütsel öğrenme düzeyleri belirlenmiştir.

Ardından öğretmenlerin demografik özelliklerine göre örgüt kültürü ve örgütsel öğrenmeye ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla fark istatistikleri hesaplanmıştır. Hesaplamalarda iki gruplu karşılaştırmalarda – puanların gruplar bazında da dağılımı incelendikten sonra- ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmıştır. İki den fazla grubun karşılaştırmasında puanların gruplar bazında dağılımı ve varyanslarının homojenliği varsayımını karşılama durumuna göre One Way ANOVA ya da Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda LSD (Least Significant Difference) testi veya düzeltilmiş Mann Whitney U testi hesaplanarak $p < 0,05$ anlamlılık değeri doğrultusunda sonuçlar yorumlanmıştır.

Araştırmada daha sonra okullarda baskın olan örgüt kültürü ile örgütsel öğrenme düzeyi puanları arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı; örgüt kültürlerinin örgütsel öğrenme ortamı üzerindeki etkisinin belirlenmesi için de aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Çok değişkenli bir istatistik olan regresyon analizi için öncelikle örneklem büyüklüğü incelenmiş ve 437 kişinin değişken sayısı bakımından yeterli olduğu belirlenmiştir. Veri setinde eksik ve tek değişkenli uç değer özelliği olan veri olmadığı, veri setinin normal dağılım gösterdiği belirtilmiştir. Çok değişkenli uç değer incelemesi için Mahalanobis uzaklık ölçüsü hesaplanmış ve çok değişkenli uç değer gösteren bir veri olmadığı tespit edilmiştir. Değişkenlerin normallik varsayımı için histogram grafikleri incelenmiştir. Değişkenler arasında çoklu bağlantı ve tekliğin incelenmesi amacıyla değişkenler arasında korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Örgütsel öğrenme ölçeğinin alt boyutlarla olan ilişkisinin 0,827 ile 0,934 arasında değişiklik gösterdiği belirlendiği için regresyon analizine çoklu bağlantı problemi olmaması amacıyla analize sadece toplam puan dâhil edilmiştir. Eşvaryanslılık varsayımı için hesaplanan Box's M testi sonucunda varyansların homojenliğinin sağlandığı belirlenmiştir. Varsayımlarının incelenmesinin ardından regresyon analizinin türü seçilmiştir. Örgüt kültürleri aynı ölçeğin boyutları olduğundan ve paylaşılan varyansları bulunduğu için regresyon analizi aşamalı (step-wise) olarak yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ kabul edilmiş ve sonuçlar tablolastırılarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın temel amacına ulaşmak için belirlenen alt problemlere yönelik bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara sırasıyla yer verilmiştir.

5.1. Ankara İli Merkez İlçeler Geneli Devlet Ortaokullarında Örgüt Kültürü Düzeylerinin İncelenmesi

Ankara merkez ilçeler genelindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullarda hangi örgüt kültürü tipinin daha baskın olduğunun belirlenmesi amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Ankara Merkez İlçeler Genelindeki Devlet Ortaokullarının Örgüt Kültürüne İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Örgüt kültürü	N	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	S_x	Ort.
Klan	437	6,00	30,00	21,69	5,74	3,6
Adokrasi	437	6,00	30,00	20,10	5,10	3,4
Pazar	437	6,00	30,00	19,56	4,04	3,3
Hiyerarşi	437	6,00	30,00	20,74	5,34	3,5

Tablo 10’da görüldüğü gibi Ankara ili merkez ilçeler genelindeki ortaokullarda baskın olan örgüt kültürlerinin belirlenmesi amacıyla en düşük, en yüksek, ortalama, standart sapma değerlerinin yanı sıra 1-5 ranjında ortalama puanlar hesaplanmıştır.

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin klan örgüt kültürü puanlarının 6,00 ile 30,00 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin klan örgüt kültürü puanlarının ortalaması 21,69 ($\pm 5,74$) olarak hesaplanmıştır.

Ankara merkez ilçeler geneli ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin adokrasi kültürü algılarının da benzer şekilde 6,00 ile 30,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 20,10 ($\pm 5,10$) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin pazar kültürü algılarının 6,00 ile 30,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 19,56 ($\pm 4,04$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Son olarak, hiyerarşi örgüt kültürü puanlarının da 6,00 ile 30,00 arasında değiştiği, hiyerarşi kültürü puanı ortalamasının 20,74 ($\pm 5,34$) olarak hesaplandığı saptanmıştır.

Tekin (2002) likert tipi ölçeklerde puanların yorumlanabilmesi için “ranj/kategori sayısı” eşitliğini önermektedir. Bu doğrultuda örgüt kültürlerinden alınan 1-2,3 arası puan düşük; 2,3-3,6 arası orta; 3,6-5,0 arası yüksek örgüt kültürüne işaret etmektedir.

Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü algı düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla ayrıca 1-5 ranjında hesaplanan ortalama değerler incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek örgüt kültürü puanlarının klan örgüt kültürü olduğu belirlenmiştir. Ankara ili genelindeki ortaokullarda klan kültürünün yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra okullarda adokrasi, pazar ve hiyerarşi kültür düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Klan kültürünü, diğer örgüt kültürleri içerisinde en yüksek değer ile hiyerarşi kültürü, en düşük değer ile pazar kültürü takip etmektedir. Bir diğer ifadeyle, okullarda tek bir kültür tipinin baskın olmadığı, mevzuat hükümlerine ve kurallara önem veren ancak işbirliği, takım çalışması, güven ve katılım faktörlerini daha fazla dikkate alan bir kültür yapısının yer aldığı yorumu yapılabilir.

5.2. Ankara İli Merkez İlçeler Bazında Örgüt Kültürü Düzeylerinin İncelenmesi

Ankara'nın merkez ilçelerinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre ilçeler bazında baskın olan örgüt kültürünün belirlenmesi amacıyla öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ardından ilçe bazında örgüt kültürleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Repeated Measured ANOVA hesaplanmıştır. Hesaplama öncesinde varyansların homojenliği test edilmiş, tüm ilçelerin analize uygun olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Ankara Merkez İlçeler Bazında Örgüt Kültürü Düzeylerinin İncelenmesi

İlçe	Örgüt kültürü	N	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	S_x	Anlamlı fark
Altındağ	Klan	40	7	30	22,00	6,28	Klan>Adokrasi Klan>Pazar
	Adokrasi	40	8	28	19,43	5,61	
	Hiyerarşi	40	9	29	18,85	5,38	
	Pazar	40	9	26	17,80	4,27	
Çankaya	Klan	64	8	30	23,63	4,02	Klan>Diğerleri Hiyerarşi>Pazar
	Hiyerarşi	64	7	30	21,34	5,22	
	Adokrasi	64	8	29	20,73	4,46	
	Pazar	64	10	29	19,89	4,40	
Etimesgut	Klan	49	7	30	20,27	6,65	---
	Adokrasi	49	7	30	20,22	5,29	
	Pazar	49	11	30	19,55	4,11	
	Hiyerarşi	49	8	30	19,08	6,48	
Gölbaşı	Klan	20	7	28	22,80	4,27	Klan>Diğerleri Adokrasi>Pazar, Hiyerarşi Pazar>Hiyerarşi
	Adokrasi	20	10	27	21,35	3,99	
	Pazar	20	13	22	18,40	3,38	
	Hiyerarşi	20	9	27	15,60	5,81	
Keçiören	Hiyerarşi	79	6	30	23,30	3,77	Hiyerarşi>Adokrasi, Pazar Klan>Adokrasi, Pazar
	Klan	79	6	30	23,14	5,21	
	Adokrasi	79	6	30	20,82	5,21	
	Pazar	79	6	30	20,66	4,25	
Mamak	Klan	46	9	30	22,00	5,34	Klan>Adokrasi, Pazar Hiyerarşi>Pazar
	Hiyerarşi	46	14	30	21,91	4,17	
	Adokrasi	46	7	30	20,26	5,03	
	Pazar	46	14	30	20,02	3,46	
Pursaklar	Klan	25	7	27	21,32	4,89	Klan>Adokrasi, Hiyerarşi Pazar>Hiyerarşi
	Adokrasi	25	8	27	19,12	5,16	
	Pazar	25	12	23	18,08	3,97	
	Hiyerarşi	25	7	28	15,88	6,35	
Sincan	Hiyerarşi	57	10	28	21,70	4,13	Hiyerarşi>Diğerleri Klan>Adokrasi,
	Klan	57	7	30	19,77	6,30	
	Pazar	57	8	27	19,02	3,89	
	Adokrasi	57	6	27	18,49	5,37	
Yenimahalle	Hiyerarşi	57	12	28	21,32	4,27	Hiyerarşi>Pazar
	Adokrasi	57	7	29	20,19	5,05	
	Pazar	57	13	27	20,11	3,39	
	Klan	57	7	30	19,98	6,28	

Tablo 11’de yer alan bilgiler incelendiğinde Altındağ ilçesi devlet ortaokullarında en yüksek değer klan örgüt kültüründe ($\bar{X}$ =22,00); en düşük değer pazar kültüründe ($\bar{X}$ =17,80) görülmektedir. İlçenin klan kültürü düzeyinin istatistikî olarak adokrasi ve pazar kültürlerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, Altındağ ilçesinde takım çalışmalarının ve iş birliğinin kültürün bir parçası olduğu ve

güvene ve katılıma önem veren bir anlayışın okullarda ön plana çıktığı, bunun yanı sıra kuralların ve resmi prosedürün de kurumsal işleyiş içerisinde yer aldığı savunulabilir.

Çankaya ilçesindeki devlet ortaokullarında en yüksek değeri klan kültürünün ($\bar{X}=23,63$); en düşük değeri pazar kültürünün ($\bar{X}=19,89$) aldığı belirlenmiştir. İlçenin klan kültürü ortalamasının istatistikî olarak diğer tüm kültürlerden yüksek olduğu; ayrıca hiyerarşi kültürünün de pazar kültürlerinden istatistikî olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, Çankaya ilçesinin güvenin hâkim olduğu aile ortamını yansıtan bir örgüt kültürüne sahip olduğu düşünülebilir.

Etmesgut ilçesi devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre ilçede en yüksek puanın klan kültürüne ($\bar{X}=20,27$); en düşük puanın hiyerarşi kültürüne ($\bar{X}=19,08$) ait olduğu görülmektedir. Etmesgut ilçesindeki öğretmenlerin örgüt kültür puanları arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bir diğer ifadeyle, Etmesgut ilçesinde iş birliği, rekabet, yenilik ve kontrol kültürlerinin özelliklerinin benzer oranlarda dikkate alındığı yorumu yapılabilir.

Gölbaşı ilçesindeki devlet ortaokullarının da en fazla klan kültürüne ($\bar{X}=22,80$); en az hiyerarşi kültürüne ($\bar{X}=15,60$) sahip olduğu tespit edilmiştir. İlçenin klan kültürü ortalamasının istatistikî olarak diğer tüm kültürlerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ilçede, adokrasi kültürünün hiyerarşi ve pazar kültürlerinden; pazar kültürünün de hiyerarşi kültüründen anlamlı bir şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Bu ilçede işbirliği, takım çalışması, katılım ve güven örgüt kültürü için bir belirleyici olurken aynı zamanda okulların yenilikçi ve yaratıcı bir yaklaşım barındırdığı söylenebilir.

Keçiören ilçesindeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin okullarında en fazla hiyerarşi kültürünü ($\bar{X}=23,30$); en az pazar kültürünü ($\bar{X}=20,66$) algıladıkları saptanmıştır. İlçenin hiyerarşi kültürü ortalamasının adokrasi ve pazar kültürlerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde ilçede, klan kültürü ortalamasının adokrasi ve pazar kültürlerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Biçimsel ve yapılandırılmış bir örgüt yapısının ön planda olmasına karşın Keçiören ilçesinde işbirliği ve güven mekanizmasının da etkin bir şekilde işlediği savunulabilir.

Mamak'taki devlet ortaokullarında en yüksek değer klan kültüründe ($\bar{X}=22,00$); en düşük değer pazar kültüründe ($\bar{X}=20,02$) tespit edilmiştir. İlçenin klan kültürü ortalamasının adokrasi ve pazar kültürlerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ilçede hiyerarşi kültürünün pazar kültüründen anlamlı bir şekilde yüksek olduğu

saptanmıştır. Aile ortamına önem veren, güven ve katılımı örgütün bir parçası olarak gören anlayışın Mamak'taki okullarda ön plana çıktığı, buna ek olarak kuralların, raporların ve mevzuat hükümlerinin de okulun iş ve işleyişi içerisinde yer aldığı yorumu yapılabilir.

Pursaklar ilçesi devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerinin algılarının en fazla klan kültürünü ($\bar{X}=21,32$); en az hiyerarşi kültürünü ($\bar{X}=15,88$) yansıttığı belirlenmiştir. İlçedeki ortaokulların klan kültürü ortalamasının adokrasi ve hiyerarşi kültürlerinden istatistikî olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Klan kültürü özelliklerinin ön plana çıkması ve bu kültür tipini pazar kültürünün takip etmesi, Pursaklar ilçesinde iş birliğinin, bağlılığın, katılımın, yenilikçiliğin ve dinamizmin okullardaki öncelikli değerler olduğunu gösterebilir.

Sincan ilçesindeki devlet ortaokullarında en yüksek örgüt kültürü ortalaması hiyerarşi kültüründe ($\bar{X}=21,70$); en düşük örgüt kültürü ortalaması adokrasi kültüründe ($\bar{X}=18,49$) olduğu belirlenmiştir. İlçenin hiyerarşi kültürü ortalamasının istatistikî olarak diğer tüm kültürlerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, Sincan ilçesinde liyakat odaklı bir yaklaşımın bulunduğu, mevzuat hükümlerine ve resmi kurallara önem verildiği, kara alma sürecinde öğretmenlere yeteri kadar yer verilmediği ve ast-üst örgütlenmesinin hissettirildiği yönünde yorumlar yapılabilir.

Son olarak, Yenimahalle ilçesi devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin en fazla hiyerarşi kültürünü ($\bar{X}=21,32$); en az klan kültürünü ($\bar{X}=19,98$) algıladıkları belirlenmiştir. İlçedeki ortaokulların hiyerarşi kültürü ortalamasının pazar kültüründen istatistikî olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Sincan ilçesiyle benzer özellikler gösteren Yenimahalle ilçesinin de yönetim süreçlerinde kuralları, talimatları fazlaca dikkate aldığı ve temel değer olarak verimliliği, hızlı ve sorunsuz iş teminini öncelediği savunulabilir.

5.3. Örgüt Kültürü Tipleri Bazında Ankara Merkez İlçelerin Örgüt Kültürü Düzeylerinin İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının, örgüt kültürü tipleri bazında ilçelerde ne düzeyde olduğunun tespit edilmesi amacıyla öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu kısımda her bir ifade için öğretmen sayıları, aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Ardından ilçeler arası karşılaştırma yapmak için varyansların homojenliği test edilmiştir ve varyanslar homojen olmadığı için karşılaştırma amacıyla Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Örgüt Kültürü Tipleri Bazında Merkez İlçelerin Örgüt Kültürü Düzeylerinin İncelenmesi

Örgüt Kültürü	İlçe	N	$\bar{X}$	S_x	Sıra $\bar{X}$	X^2	sd	p
Klan	Çankaya	64	23,63	4,02	256,07	25,866	8	0,001*
	Keçiören	79	23,14	5,21	255,19			
	Gölbaşı	20	22,8	4,27	229,03			
	Altındağ	40	22,0	6,28	240,04			
	Mamak	46	22,0	5,34	208,26			
	Pursaklar	25	21,32	4,89	198,34			
	Etimesgut	49	20,27	6,65	198,99			
	Yenimahalle	57	19,98	6,28	184,75			
	Sincan	57	19,77	6,3	178,12			
Adokrasi	Gölbaşı	20	21,35	3,99	257,1	10,729	8	0,218
	Keçiören	79	20,82	5,21	235,18			
	Çankaya	64	20,73	4,46	230,05			
	Mamak	46	20,26	5,03	210,34			
	Etimesgut	49	20,22	5,29	226,79			
	Yenimahalle	57	20,19	5,05	226,16			
	Altındağ	40	19,43	5,61	208,73			
	Pursaklar	25	19,12	5,16	200,92			
	Sincan	57	18,49	5,37	179,08			
Pazar	Keçiören	79	20,66	4,25	252,15	18,639	8	0,017*
	Yenimahalle	57	20,11	3,39	237,19			
	Mamak	46	20,02	3,46	226,53			
	Çankaya	64	19,89	4,4	227,33			
	Etimesgut	49	19,55	4,11	219,58			
	Sincan	57	19,02	3,89	205,71			
	Gölbaşı	20	18,4	3,38	182,55			
	Pursaklar	25	18,08	3,97	177,34			
	Altındağ	40	17,8	4,27	168,11			
Hiyerarşi	Keçiören	79	23,3	3,77	275,99	53,453	8	0,000*
	Mamak	46	21,91	4,17	237,65			
	Sincan	57	21,7	4,13	236,21			
	Çankaya	64	21,34	5,22	231,97			
	Yenimahalle	57	21,32	4,27	224,46			
	Etimesgut	49	19,08	6,48	192,89			
	Altındağ	40	18,85	5,38	173,69			
	Pursaklar	25	15,88	6,35	125,06			
	Gölbaşı	20	15,6	5,81	116,9			

*p<0,05

Tablo 12'deki bilgiler incelendiğinde, Ankara merkez ilçelerinde ortaokul düzeyinde klan kültürü puanı en yüksek olan ilçe Çankaya ve Keçiören; en düşük olan ise Sincan ve Yenimahalle olarak tespit edilmiştir. Klan kültürü puanlarının ilçelere göre anlamlı bir şekilde değişiklik gösterdiği görülmektedir ($X^2_{(8)}=25,866$; $p<0,05$). Değişikliğin hangi ilçelerde olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Şekil 7'de gösterilmiştir.

Adokrasi kültürü puanları en yüksek olan ilçeler Gölbaşı ve Keçiören; en düşük olan ilçeler ise Sincan ve Pursaklar olarak belirlenmiştir. İlçelere göre adokrasi kültürünün anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($X^2_{(8)}=10,729$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla Ankara merkez ilçelerindeki ortaokulların adokrasi kültürü düzeyleri benzerlik göstermektedir.

İlçelerin pazar kültürü ortalamalarının en yüksek Keçiören ve Yenimahalle'de; en düşük Altındağ ve Pursaklar'da hesaplandığı saptanmıştır. Pazar kültürünün ilçelere göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($X^2_{(8)}=18,693$; $p<0,05$). Değişikliğin hangi ilçelerde olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Şekil 7'de gösterilmiştir.

Tablo 12'de son olarak hiyerarşi kültürünün ilçeler bazındaki değerleri görülmektedir. En çok Keçiören ve Mamak'ta; en az da Gölbaşı ve Pursaklar'da hiyerarşi kültürüne rastlandığı görülmektedir. İlçelere göre hiyerarşi kültürünün de anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($X^2_{(8)}=53,453$; $p<0,05$). Farklılığın hangi ilçelerde olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Şekil 7'de gösterilmiştir.

Şekil 7'de ilçelere göre klan kültürünün Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, Çankaya ilçesinin klan kültürü değerlerinin Sincan, Yenimahalle, Etimesgut ve Mamak'tan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Keçiören'nin Sincan, Yenimahalle, Etimesgut, Pursaklar ve Mamak'tan klan kültürü ortalamalarında anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda Altındağ ilçesinin klan kültürü puanının Sincan ve Yenimahalle ilçelerinin klan kültürü puanlarından istatistikî olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ankara ili merkez ilçeleri arasında Çankaya, Keçiören ve Altındağ ilçelerinin işbirliği, takım çalışması, güven ve katılım değerlerini öncelikli olarak temsil ettiği söylenebilir. Bu değerleri örgüte egemen kılarken bu ilçelerdeki okul

yöneticilerinin aile ortamını anımsatan ve başarıyı, insana verilen önem olarak tanımlayan bir yaklaşımda olduğu yorumu yapılabilir.

Örgüt kültürü	İlçeler	Altındağ	Çankaya	Etimesgut	Gölbaşı	Keçiören	Mamak	Pursaklar	Sincan	Yenimahalle
Klan	Altındağ								▲	▲
	Çankaya			▲			▲		▲	▲
	Etimesgut									
	Gölbaşı									
	Keçiören			▲			▲	▲	▲	▲
	Mamak									
	Pursaklar									
	Sincan									
	Yenimahalle									
Adokrasi	Altındağ									
	Çankaya									
	Etimesgut									
	Gölbaşı									
	Keçiören									
	Mamak									
	Pursaklar									
	Sincan									
	Yenimahalle									
Pazar	Altındağ									
	Çankaya	▲								
	Etimesgut									
	Gölbaşı									
	Keçiören	▲			▲			▲	▲	
	Mamak	▲								
	Pursaklar									
	Sincan									
	Yenimahalle	▲						▲		
Hiyerarşi	Altındağ									
	Çankaya	▲			▲			▲		
	Etimesgut				▲			▲		
	Gölbaşı									
	Keçiören	▲	▲	▲	▲			▲		▲
	Mamak	▲			▲			▲		
	Pursaklar									
	Sincan	▲			▲					
	Yenimahalle	▲			▲			▲		

Şekil 7. Örgüt kültürü puanlarının ilçelere göre anlamlı farklılığı.

*▲ Yataydaki ilçe dikeydeki ilçeden anlamlı ölçüde yüksektir ($p < 0,05$).

Adokrasi kültürü bazında ilçeler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yeniliğe, dinamizme ve yaratıcılığa, ayrıca değişimin getireceği belirsizliklere tüm ilçelerin benzer mesafede olduğu düşünülebilir.

Pazar kültürü bazında Keçiören ilçesinin Altındağ, Pursaklar, Gölbaşı ve Sincan'dan istatistiki olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Yenimahalle ilçesinin Altındağ ve Pursaklar'dan; Mamak ve Çankaya'nın ise Altındağ ilçesinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, rekabet algısı yönünden ilçelerin farklı yaklaşımlara sahip olduğu; Keçiören, Yenimahalle, Mamak ve Çankaya ilçelerindeki okullarda özel okullardaki finansal kaygılara benzer nitelikte bir algının yer aldığı yorumu yapılabilir.

Şekil 7'deki hiyerarşi kültürüne ait Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, Keçiören ilçesinin Gölbaşı, Pursaklar, Altındağ, Etimesgut, Yenimahalle ve Çankaya'dan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Mamak ilçesinin Gölbaşı, Pursaklar ve Altındağ'dan; Sincan ilçesinin Gölbaşı ve Altındağ'dan; Çankaya ilçesinin Gölbaşı, Pursaklar ve Altındağ'dan istatistiki olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak, Yenimahalle ilçesinin Gölbaşı, Pursaklar ve Altındağ'dan; Etimesgut ilçesinin de Gölbaşı ve Pursaklar'dan hiyerarşi kültürü bazında anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgular ile ilçelerdeki okullarda farklı kültür özelliklerinin baskın olmasına rağmen biçimsel örgütlenmenin, kural ve mevzuatın, ast-üst iletişiminin ve kırtasiyeciliğin önemli düzeyde dikkate alındığı savunulabilir.

5.4. Ankara İli Merkez İlçeler Genelindeki Ortaokullarda Örgüt Kültürü Düzeylerinin Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi

Ankara ili merkez ilçeler genelinde örgüt kültürü değerlerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, yaşlarına, branşlarına, mesleki kıdemlerine ve okuldaki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Sonuçlar her bir demografik değişkene göre ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

5.4.1. Cinsiyete Göre

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt kültürlerine yönelik algıları cinsiyetlerine göre ilişkisiz örneklemelerde t-testi hesaplaması yapılarak incelenmiş, sonuçlar Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgüt Kültürlerine Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Örneklemelerde T Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S_x	t	sd	p	η^2
Klan	Kadın	302	22,10	5,54	2,130	435	0,034*	0,01
	Erkek	135	20,79	6,07				
Adokrasi	Kadın	302	20,41	4,98	1,833	435	0,061	----
	Erkek	135	19,39	5,33				
Pazar	Kadın	302	19,74	4,16	1,469	435	0,143	----
	Erkek	135	19,15	3,75				
Hiyerarşi	Kadın	302	20,86	5,32	0,684	435	0,494	----
	Erkek	135	20,48	5,37				

*p<0,05

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre klan kültürünün anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(435)}=2,130$; $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde kadın öğretmenlerin klan kültürü düzeylerinin ($22,10\pm5,54$), erkek öğretmenlere ($20,79\pm6,07$) göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2017)'e göre, 0.01 eta kare değeri düşük/küçük (small) etki büyüklüğü; 0.06 eta kare değeri orta (medium); 0.14 değeri ise yüksek/büyük (large) etki büyüklüğü olarak yorumlanır. Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü ($\eta^2=0,01$) cinsiyete göre belirlenen bu farklılığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Başka bir anlatımla, hesaplanan eta kare etki büyüklüğü katsayısına göre, klan kültürüne ait gözlenen varyansın %1'inin cinsiyet değişkenine bağlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, kadınların bağlılık ve sahiplenme duyguları barındırmaları, daha anaç bir mizaca sahip olmaları ve ilişki odaklı davranışları ile ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre adokrasi ($t_{(435)}=1,833$; $p>0,05$), pazar ($t_{(435)}=1,469$; $p>0,05$) ve hiyerarşi ($t_{(435)}=0,684$; $p>0,05$) kültürlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bir diğer ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin söz konusu örgüt kültür tiplerine yönelik algılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

5.4.2. Eğitim Durumuna Göre

Ankara ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim durumuna göre örgüt kültürlerinin anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğine yönelik ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış, sonuçlar Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Örgüt Kültürlerine Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Örneklemelerde T Testi Sonuçları

Ölçek	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	S_x	t	sd	p	η^2
Klan	Lisans	144	19,78	6,83				
	Lisansüstü	293	22,63	4,86	4,477	435	0,000*	0,04
Adokrasi	Lisans	144	19,50	5,67				
	Lisansüstü	293	20,39	4,78	1,620	435	0,107	----
Pazar	Lisans	144	18,93	3,86				
	Lisansüstü	293	19,86	4,11	2,327	435	0,021*	0,01
Hiyerarşi	Lisans	144	18,67	6,16				
	Lisansüstü	293	21,76	4,56	5,359	435	0,000*	0,06

*p<0,05

Tablo 14’te yer alan bilgiler incelendiğinde öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre klan örgüt kültürlerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(435)}=4,477$; $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin klan kültürü düzeylerinin ($22,63\pm4,86$), lisans mezunu öğretmenlere ($19,78\pm6,83$) göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü ($\eta^2=0,04$) eğitim durumuna göre tespit edilen bu farklılığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bir diğer ifadeyle, hesaplanan eta kare etki büyüklüğü katsayısına göre, klan kültürüne ait gözlenen varyansın %4’ünün eğitim durumu değişkenine bağlı olduğu tespit edilmiştir. Kişisel ve mesleki anlamda bir gelişim odağı olan lisansüstü eğitimin, insan kaynaklarının gelişimine önem veren klan kültürü algısını önemli ölçüde etkilediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre adokrasi kültürlerinin anlamlı bir değişiklik göstermediği saptanmıştır ($t_{(435)}=0,107$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle lisans mezunu öğretmenlerle lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin adokrasi kültürü algılarının benzerlik gösterdiği değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre pazar kültürü algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(435)}=2,327$; $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin pazar kültür düzeylerinin ($19,86\pm4,11$), lisans mezunu öğretmenlere ($18,93\pm3,86$) göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü ($\eta^2=0,01$) eğitim düzeyine göre belirlenen söz konusu farklılığın düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Başka bir anlatımla, hesaplanan eta kare etki büyüklüğü katsayısına göre, pazar kültürüne ait gözlenen varyansın %1'inin eğitim durumu değişkenine bağlı olduğu saptanmıştır. Pazar kültürünün rekabet, etki ve başarı hedefinin lisansüstü eğitimini tamamlamış öğretmenlerin örgüt kültürüne yönelik algılarını etkilediği yorumu yapılabilir.

Tablo 14'te son olarak öğretmenlerin eğitim durumlarına göre hiyerarşi kültürünün de anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(435)}=5,359$; $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin hiyerarşi kültür düzeylerinin ($21,76\pm4,56$), lisans mezunu öğretmenlere ($18,67\pm6,16$) göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü ($\eta^2=0,06$) eğitim düzeyine göre belirlenen farklılığın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bir diğer ifadeyle, hesaplanan eta kare etki büyüklüğü katsayısına göre, hiyerarşi kültürüne ait gözlenen varyansın %6'sının eğitim durumu değişkenine bağlı olduğu belirlenmiştir. Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının hiyerarşi kültüründe yüksek olmasında bu kültür tipinin ast-üst kadrolaşması, kıdem ve terfi konularında liyakat odaklı olmasının etkilerinin olduğu ve lisansüstü eğitimin bir liyakat ve kıdem öncülü olarak değerlendirildiği söylenebilir.

5.4.3. Yaşa Göre

Öğretmenlerin yaşlarına göre örgüt kültürlerinin anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin yaşlarına göre örgüt kültür puanlarının varyansları incelenmiş ve varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda karşılaştırma için Kruskal Wallis testi hesaplanmış, sonuçlar Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Yaşına Göre Örgüt Kültürlerine Yönelik Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	$\bar{X}$	S_x	Sıra $\bar{X}$	X^2	sd	p
Klan	21-30	72	19,00	6,79	168,42	15,373	3	0,002*
	31-40	179	21,94	5,68	227,08			
	41-50	155	22,23	5,23	226,04			
	51+	31	23,84	3,63	254,66			
Adokrasi	21-30	72	18,78	5,64	192,97	8,854	3	0,031*
	31-40	179	19,96	5,19	215,34			
	41-50	155	20,44	4,66	224,93			
	51+	31	22,26	4,72	270,97			
Pazar	21-30	72	18,82	3,77	198,18	13,742	3	0,003*
	31-40	179	19,84	3,95	229,60			
	41-50	155	19,14	4,02	203,51			
	51+	31	21,74	4,57	283,60			
Hiyerarşi	21-30	72	19,01	6,14	190,01	7,931	3	0,047*
	31-40	179	20,72	5,50	218,23			
	41-50	155	21,17	4,79	224,54			
	51+	31	22,77	3,90	263,08			

*p<0,05

Tablo 15'te yer alan bilgiler incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarına göre klan kültürünün anlamlı bir değişiklik gösterdiği görülmektedir ($X^2_{(3)}=15,373$; $p<0,05$). Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunun tespit edilmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 21-30 yaşındaki öğretmenlerin klan kültürü algılarının ($19,00\pm 6,79$); 31-40 yaşındaki ($21,94\pm 5,68$), 41-50 yaşındaki ($22,23\pm 5,23$), 50 yaş ve üzerindeki ($23,84\pm 3,63$) öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre adokrasi kültürünün de anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($X^2_{(3)}=8,854$; $p<0,05$). Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunun tespit edilmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin adokrasi kültürü algılarının ($22,26\pm 4,72$); yaşı 21-30 ($18,78\pm 5,64$) ve 31-40 olan ($19,96\pm 5,19$) öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre pazar kültürünün de anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($X^2_{(3)}=13,742$; $p<0,05$). Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama

sonucunda 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin pazar kültürü algılarının ($21,74 \pm 4,57$); 21-30 yaşındaki öğretmenlerden ($18,82 \pm 3,77$), 31-40 yaşındaki öğretmenlerden ($19,84 \pm 3,95$), 41-50 yaşındaki öğretmenlerden ($19,14 \pm 4,02$) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 15'te son olarak öğretmenlerin yaşlarına göre hiyerarşi kültürünün de anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2_{(3)}=7,931$; $p<0,05$). Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin ($22,77 \pm 3,90$); 21-30 yaşındaki öğretmenlerden ($19,01 \pm 6,14$) hiyerarşi kültürü algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Örgüt kültürü tiplerine yönelik algıların her kültür tipinde öğretmenlerin yaşları ilerledikçe anlamlı düzeyde yüksek değerler göstermesi, öğretmenlerin yaşları nispetince daha tecrübeli olmaları ve kendilerine, mesleklerine olan güvenlerinin bir göstergesi olduğu savunulabilir.

5.4.4. Branşa Göre

Ankara ili merkez ilçelerdeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerinin branşlarına göre örgüt kültürlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretmenlerin branşları bazında örgüt kültürü puanlarının varyansları homojen olmadığı için Kruskal Wallis testi hesaplanmış, sonuçlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16'da yer alan bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin klan kültürü algıları öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2_{(11)}=17,948$; $p>0,05$). Bir diğer ifadeyle farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin klan kültürü algılarının benzerlik gösterdiği ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin adokrasi kültürü algı düzeylerinin de öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($X^2_{(11)}=12,074$; $p>0,05$). Öğretmenlerin branşları farklılık gösterse de adokrasi kültürü algı düzeyleri benzerlik göstermektedir.

Ankara ili merkez ilçelerdeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre pazar örgüt kültürlerinin de anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir ($X^2_{(11)}=12,919$; $p>0,05$). Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin pazar kültürü algı düzeyleri benzerlik göstermektedir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgüt Kültürlerine Yönelik Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Branş	N	$\bar{X}$	S_x	Sıra $\bar{X}$	X^2	sd	p
Klan	Türkçe	58	22,83	4,39	236,66	17,948	11	0,083
	Matematik	50	20,14	6,45	190,81			
	Fen Bilimleri	54	20,30	6,69	194,00			
	Sosyal Bilgiler	41	22,37	4,51	225,20			
	İngilizce	59	21,47	6,31	213,48			
	Din Kültürü	30	23,03	4,92	251,25			
	Teknoloji Tasarım	25	22,76	5,72	250,10			
	Bilişim	17	21,18	7,07	231,41			
	Görsel Sanatlar	21	20,52	5,54	188,10			
	Müzik	13	25,23	2,13	304,96			
	Beden Eğitimi	32	21,41	7,03	222,39			
	Rehberlik	37	21,76	4,15	199,36			
Adokrası	Türkçe	58	19,40	4,66	200,57	12,074	11	0,358
	Matematik	50	19,42	5,62	206,29			
	Fen Bilimleri	54	19,11	6,07	204,51			
	Sosyal Bilgiler	41	20,27	3,84	217,78			
	İngilizce	59	19,68	5,76	209,07			
	Din Kültürü	30	21,50	3,88	247,87			
	Teknoloji Tasarım	25	21,56	4,62	255,02			
	Bilişim	17	19,82	6,20	218,79			
	Görsel Sanatlar	21	19,86	5,14	226,74			
	Müzik	13	22,69	3,84	284,85			
	Beden Eğitimi	32	21,38	5,65	246,25			
	Rehberlik	37	20,14	3,60	204,66			
Pazar	Türkçe	58	18,79	4,23	200,40	12,919	11	0,299
	Matematik	50	19,50	3,92	222,43			
	Fen Bilimleri	54	19,80	3,74	232,08			
	Sosyal Bilgiler	41	19,10	3,48	204,78			
	İngilizce	59	19,63	4,86	216,88			
	Din Kültürü	30	19,77	3,98	229,55			
	Teknoloji Tasarım	25	19,88	4,73	227,40			
	Bilişim	17	20,88	3,72	256,65			
	Görsel Sanatlar	21	21,57	2,62	286,43			
	Müzik	13	19,69	5,34	220,31			
	Beden Eğitimi	32	19,19	4,38	196,42			
	Rehberlik	37	19,00	2,84	192,84			
Hiyerarşi	Türkçe	58	20,93	4,91	218,89	11,478	11	0,404
	Matematik	50	21,60	5,32	245,06			
	Fen Bilimleri	54	20,78	4,89	216,94			
	Sosyal Bilgiler	41	19,10	5,83	188,23			
	İngilizce	59	19,83	5,97	198,42			
	Din Kültürü	30	20,00	5,04	198,90			
	Teknoloji Tasarım	25	22,00	5,42	250,36			
	Bilişim	17	21,76	5,62	248,71			
	Görsel Sanatlar	21	20,57	5,50	215,10			
	Müzik	13	19,92	6,64	206,38			
	Beden Eğitimi	32	22,09	5,18	249,28			
	Rehberlik	37	21,03	4,42	215,80			

Tablo 16’da son olarak öğretmenlerin branşlarına göre hiyerarşi kültürü düzeylerinin de anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($X^2_{(11)}=11,478$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla, farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin hiyerarşi kültürüne yönelik algılarının benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Örgüt kültürü tiplerine yönelik algıların, öğretmenlerin branşlarına göre benzerlik göstermesi branş farketmeksizin her öğretmenin örgüt kültürünün oluşumunda ve sürdürülmesinde, ayrıca öğrenci başarısında eşit düzeyde sorumluluk sahibi olmasından kaynaklandığı savunulabilir.

5.4.5. Mesleki Kıdeme Göre

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgüt kültürlerinin anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Varyanslar homojen olmadığı için karşılaştırmada Kruskal Wallis testi hesaplanmış, sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Örgüt Kültürlerine Yönelik Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Mesleki kıdem	N	$\bar{X}$	S_x	Sıra $\bar{X}$	X^2	sd	p
Klan	1-5 yıl	31	17,84	7,87	163,21	12,442	4	0,014*
	6-10 yıl	167	21,59	5,64	213,58			
	11-15 yıl	72	21,17	5,92	211,77			
	16-20 yıl	69	22,14	4,99	221,43			
	21 yıl ve üzeri	98	23,15	4,88	249,49			
Adokrasi	1-5 yıl	31	16,26	5,83	134,79	24,131	4	0,000*
	6-10 yıl	167	20,34	5,03	222,08			
	11-15 yıl	72	19,40	5,32	209,61			
	16-20 yıl	69	19,71	4,54	205,17			
	21 yıl ve üzeri	98	21,68	4,49	257,02			
Pazar	1-5 yıl	31	19,23	3,25	207,60	7,047	4	0,133
	6-10 yıl	167	19,05	4,02	203,38			
	11-15 yıl	72	19,96	3,94	238,57			
	16-20 yıl	69	19,39	3,39	213,74			
	21 yıl ve üzeri	98	20,34	4,69	238,55			
Hiyerarşi	1-5 yıl	31	21,39	5,57	244,71	10,202	4	0,037*
	6-10 yıl	167	19,79	5,57	196,06			
	11-15 yıl	72	20,74	5,50	219,76			
	16-20 yıl	69	21,41	4,96	236,17			
	21 yıl ve üzeri	98	21,70	4,80	237,31			

* $p<0,05$

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre klan kültürü algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2_{(4)}=12,442$; $p<0,05$). Farklılığın hangi kıdem grupları arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin klan kültürü algılarının ($17,84\pm7,87$), kıdemi 6-10 yıl ($21,59\pm5,64$), 16-20 yıl ($22,14\pm4,99$), 21 yıl ve üzeri ($23,15\pm4,88$) olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda 5-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin klan kültürü algılarının ($21,59\pm5,64$), 21 yıl ve üzeri ($23,15\pm4,88$) olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin okullarına bağlılık düzeylerinin yüksek olabileceği ve ilişkilerini daha belirli bir olgunluğa getirebilecekleri klan kültürü algılarının yüksek olmasında etkin bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre adokrasi kültürü algılarının da anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($X^2_{(4)}=24,131$; $p<0,05$). Farklılığın hangi kıdem grupları arasında olduğunun saptanması amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin adokrasi kültürü algılarının ($16,26\pm5,83$), 6-10 yıl ($20,34\pm5,03$), 11-15 yıl ($19,40\pm5,32$), 16-20 yıl ($19,71\pm4,54$), 21 yıl ve üzeri ($21,68\pm4,49$) kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin adokrasi kültürü algılarının, diğer tüm öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin risk alma, inisiyatif kullanma ve alternatif kararlar üretme konusunda istekli olmaları adokrasi kültürü algılarının yüksek olmasında önemli olduğu savunulabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin pazar kültürü algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($X^2_{(4)}=7,047$; $p<0,05$). Farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin pazar kültürü algılarının benzer düzeyde olduğu, rekabet, finansal sebepler ve piyasada kazanma gibi Pazar kültürünü yansıtan özellikler açısından farklı algılara sahip olmadıkları yorumu yapılabilir.

Tablo 17’de son olarak öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre hiyerarşi kültürü algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2_{(4)}=10,202$; $p<0,05$). Farklılığın hangi kıdem grupları arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 6-10 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerin hiyerarşi

kültürü algı düzeylerinin (19,79±5,57); kıdemi 1-5 yıl (21,39±5,57), 16-20 yıl (21,41±4,96), 21 yıl ve üzeri (21,70±4,80) olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durumun, kıdemi düşük olan öğretmenlerin okullardaki merkezi örgütlenme ve mevzuat hükümlerinin işlerliği hususunda henüz yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamalarıyla açıklanabilir. Ayrıca mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin de okullardaki bürokratik iş ve işleyişler konusunda daha bilgili olması bu kültür tipine yönelik algılarının yüksek olmasında etkili olabilir.

5.4.6. Okulundaki Görev Süresine Göre

Ankara ili merkez ilçelerde yer alan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okullarındaki görev sürelerine göre örgüt kültürlerinin anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Varyanslar homojen olmadığı için karşılaştırmada Kruskal Wallis testi hesaplanmış, sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Okulundaki Görev Süresine Göre Örgüt Kültürlerine Yönelik Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Okulundaki görev süresi	N	$\bar{X}$	S_x	Sıra $\bar{X}$	X^2	sd	p
Klan	1 yıl ve daha az	68	21,41	5,93	213,19	2,450	3	0,484
	1-3 yıl	170	21,29	5,99	211,42			
	3-5 yıl	73	21,29	6,35	217,07			
	5 yıl ve üzeri	126	22,62	4,79	233,48			
Adokrasi	1 yıl ve daha az	68	19,35	5,03	202,78	4,002	3	0,261
	1-3 yıl	170	19,77	5,33	211,51			
	3-5 yıl	73	20,81	5,16	239,08			
	5 yıl ve üzeri	126	20,52	4,76	226,23			
Pazar	1 yıl ve daha az	68	18,76	3,53	194,53	6,605	3	0,086
	1-3 yıl	170	19,46	3,93	218,43			
	3-5 yıl	73	20,45	3,99	248,33			
	5 yıl ve üzeri	126	19,60	4,42	215,99			
Hiyerarşi	1 yıl ve daha az	68	20,82	5,14	222,96	2,956	3	0,398
	1-3 yıl	170	20,25	5,51	209,57			
	3-5 yıl	73	21,59	5,54	239,42			
	5 yıl ve üzeri	126	20,87	5,06	217,75			

*p<0,05

Tablo 18’de yer alan bilgilerden hareketle öğretmenlerin okullarında görev yaptıkları süreye göre klan örgüt kültürlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir

($X^2_{(3)}=2,450$; $p>0,05$). Okulunda farklı sürelerde görev yapan öğretmenlerin klan kültürü algı düzeylerinin benzerlik gösterdiği savunulabilir.

Öğretmenlerin okullarındaki kıdemlerine göre adokrasi kültürü algı düzeylerinin de anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($X^2_{(3)}=4,002$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin okullarında görev süresi farklılık gösterse de adokrasi kültürüne yönelik algılarının benzerlik gösterdiği yorumu yapılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin pazar örgüt kültürlerinin de anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($X^2_{(3)}=6,605$; $p>0,05$). Okulunda farklı sürelerde görev yapan öğretmenlerin pazar kültürü algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 18’de son olarak öğretmenlerin okullarındaki görev sürelerine göre hiyerarşi kültürünün de anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($X^2_{(3)}=2,956$; $p>0,05$). Öğretmenlerin okullarındaki görev süresi farklılık da gösterse hiyerarşi kültürüne yönelik algılarında benzerlik olduğu değerlendirilebilir.

5.5. Ankara İli Merkez İlçeler Geneli Devlet Ortaokullarındaki Örgütsel Öğrenme ve Alt Boyut Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye yönelik algılarının belirlenmesi amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

Örgütsel Öğrenme ve Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Örgütsel Öğrenme	N	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	S_x	Ort.
Güven ve işbirlikçi iklim	437	6,00	30,00	20,91	5,67	3,5
Paylaşılan ve gözlenen vizyon	437	6,00	30,00	19,83	5,61	3,3
İnisiyatif ve risk alma	437	7,00	35,00	21,61	6,88	3,1
Devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim	437	7,00	35,00	21,51	5,86	3,1
Örgütsel Öğrenme (Toplam)	437	26,00	130,00	83,86	21,17	3,2

Tablo 19’da yer alan bilgiler incelendiğinde Ankara merkez ilçelerdeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin okulundaki güven ve işbirlikçi iklim boyutundaki puanlarının 6,00 ile 30,00 arasında değiştiği, ortalamasının 20,91 ($\pm 5,67$) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin

paylaşılan ve gözlenen vizyon boyutundaki puanlarının da 6,00 ile 30,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 19,83 ($\pm 5,61$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin inisiyatif ve risk alma boyutuna ilişkin puanları 7,00 ile 35,00 arasında değişmektedir, ortalaması 21,61 ($\pm 6,88$)’dir. Öğretmenlerin devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim boyutuna ilişkin puanlarının 7,00 ile 35,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 21,51 ($\pm 5,86$) olduğu belirlenmiştir. Tablo 19’da son olarak öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeylerine yönelik puanlarının 26,00 ile 130,00 arasında farklılık gösterdiği ve ortalamasının 83,86 ($\pm 21,17$) olduğu görülmektedir.

Örgütsel öğrenme ölçeğindeki boyutlarda yer alan madde sayısı farklı olduğu için tüm boyutları ve toplam puanı aynı ölçek düzeyine getirmek amacıyla “ortalama puan/madde sayısı” eşitliği kullanılarak tüm ortalama değerler 1-5 ranjına getirilmiştir. Hesaplanan değerler incelendiğinde, öğretmenlerin okullarında en çok “güven ve işbirlikçi iklim” boyutunun sağlandığına yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin bir sonraki en yüksek değer, “paylaşılan ve gözlenen vizyon” boyutunda yer alırken “inisiyatif ve risk alma” ile “devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim” alt boyutlarının eşit düzeyde ve en düşük değerde ortaya çıktığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, Ankara ili merkez ilçelerdeki ortaokullarda örgütsel öğrenmenin hem genel olarak hem de tüm boyutlarda orta düzeyde gerçekleştiği (1,3-3,6 arasında yer aldığı için) görülmektedir. Oysaki okullar için örgütsel öğrenmenin çok önemli bir kavram olduğu ve örgütsel öğrenmeye yönelik yüksek düzeyde bir algısı olması beklenmektedir. Bulguların bu haliyle şekillenmesinde öğretmenlerin katılım, inisiyatif alma, işbirliği yapma, takım halinde çalışma ve ortak bir vizyon etrafında toplanma konularında sorun yaşadıkları değerlendirilmesi yapılabilir.

5.6. Ankara İli Merkez İlçeler Bazında Devlet Ortaokullarındaki Örgütsel Öğrenme ve Alt Boyut Düzeylerinin İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel öğrenme alt boyutlarına ve örgütsel öğrenmeye yönelik algılarının ilçeler bazında ne düzeyde olduğunun tespit edilmesi amacıyla öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ardından ilçeler arası karşılaştırma yapmak için varyansların homojenliği test edilmiştir. Varyanslar homojen olmadığı için karşılaştırma amacıyla Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının İlçeler Bazında İncelenmesi

Örgütsel Öğrenme	İlçe	N	$\bar{X}$	S_x	Sıra $\bar{X}$	X^2	sd	p
Güven ve işbirlikçi iklim	Gölbaşı	20	22,7	3,96	250,98	27,930	8	0,000*
	Çankaya	64	22,66	3,78	249,05			
	Mamak	46	22,2	5,72	245,98			
	Keçiören	79	21,92	5,38	244,87			
	Altındağ	40	21,05	6,25	230,96			
	Etimesgut	49	20,2	6,31	212,3			
	Pursaklar	25	19,84	5,69	191,14			
	Sincan	57	19,35	5,91	178,76			
	Yenimahalle	57	18,44	5,96	166,24			
Paylaşılan ve gözlenen vizyon	Çankaya	64	21,92	4,53	267,95	49,399	8	0,000*
	Keçiören	79	21,53	5,15	257,68			
	Mamak	46	21,26	5,41	243,88			
	Altındağ	40	20,48	6,05	243,41			
	Gölbaşı	20	20,2	3,72	219,55			
	Etimesgut	49	19,08	5,87	203,54			
	Pursaklar	25	18,76	5,53	198,92			
	Yenimahalle	57	17,26	5,52	157,56			
	Sincan	57	17,04	5,58	156,56			
İnisiyatif ve risk alma	Çankaya	64	24,63	5,79	273,04	44,858	8	0,000*
	Keçiören	79	23,46	6,33	247,89			
	Gölbaşı	20	22,8	6,86	251,25			
	Mamak	46	22,72	5,68	230,35			
	Altındağ	40	21,63	7,72	229,26			
	Pursaklar	25	21,4	6,29	213,76			
	Etimesgut	49	20,94	6,84	206,51			
	Yenimahalle	57	19,18	7,27	180,53			
	Sincan	57	17,47	6,38	142,11			
Devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim	Gölbaşı	20	23,85	5,02	281,08	30,393	8	0,000*
	Çankaya	64	23,16	4,94	256,81			
	Keçiören	79	22,94	6,23	247,37			
	Etimesgut	49	22,2	5,79	235,92			
	Mamak	46	21,26	5,85	209,79			
	Altındağ	40	20,35	6,41	196,44			
	Pursaklar	25	20	5,72	183,9			
	Sincan	57	19,81	5,52	183,67			
	Yenimahalle	57	19,65	5,55	174,89			

*p<0,05

Tablo 20’de yer alan bilgiler incelendiğinde güven ve işbirlikçi iklim boyutunun sağlandığına yönelik en yüksek algıya Gölbaşı ve Çankaya ilçelerinde; en düşük algıya Yenimahalle ve Sincan ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin güven ve işbirlikçi iklim ortamının sağlandığına yönelik algılarının ilçelere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($X^2_{(8)}=27,930$; $p<0,05$). Farklılığın hangi ilçelerdeki okullar arasında olduğunun tespiti için Mann Whitney U testi hesaplanmış, anlamlı farklılık sonuçları Şekil 8’de gösterilmiştir.

Paylaşılan ve gözlenen Vizyon boyutunun sağlandığına yönelik en yüksek algıya Çankaya ve Keçiören ilçelerinde; en düşük algıya Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin paylaşılan ve gözlenen vizyon boyutunun sağlandığına yönelik algılarının ilçelere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($X^2_{(8)}=49,399$; $p<0,05$). Farklılığın hangi ilçelerdeki okullar arasında olduğunun belirlenmesi için hesaplanan Mann Whitney U testi hesap sonuçları Şekil 8’de gösterilmiştir.

Ankara ili merkez ilçelerdeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden inisiyatif ve risk alma boyutu algısına en yüksek Çankaya ve Keçiören; en düşük Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin inisiyatif ve risk alma ortamının sağlandığına yönelik algılarının ilçelere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($X^2_{(8)}=44,858$; $p<0,05$). Farklılığın hangi ilçelerdeki okullar arasında olduğunun tespit edilmesi için hesaplanan Mann Whitney U testi sonuçları Şekil 8’de gösterilmiştir.

Devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim boyutuna yönelik algıların en yüksek olduğu ilçeler Gölbaşı ve Çankaya; en düşük olduğu ilçeler Yenimahalle ve Sincan olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim boyutunun sağlandığına yönelik algılarının ilçelere göre anlamlı bir değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir ($X^2_{(8)}=30,393$; $p<0,05$). Farklılığın hangi ilçelerdeki okullar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla hesaplanan Mann Whitney U testi hesap sonuçları Şekil 8’de gösterilmiştir.

Şekil 8’de yer alan bilgiler incelendiğinde Sincan’da ve Yenimahalle’de görev yapan ortaokul öğretmenlerinin güven ve işbirlikçi öğrenme ortamlarının sağlandığına yönelik algılarının; Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören ve Mamak’ta görev yapan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Sincan ve

Yenimahalle ilçelerindeki baskın örgüt kültürü özelliklerinin güven ve işbirliğini inşaa edecek düzeyde olmadığına göstergesi olabilir. Ayrıca öğretmenler arası ilişkilerin ve öğretmen-yönetici arasındaki ilişkilerin düzeyi de güven ve işbirliği konusunda belirleyici faktör olabilir.

Örgütsel Öğrenme	İlçeler	Altındağ	Çankaya	Etimesgut	Gölbaşı	Keçiören	Mamak	Pursaklar	Sincan	Yenimahalle
Güven ve İşbirlikçi İklim	Altındağ								▲	▲
	Çankaya								▲	▲
	Etimesgut									
	Gölbaşı								▲	▲
	Keçiören								▲	▲
	Mamak								▲	▲
	Pursaklar									
	Sincan									
	Yenimahalle									
Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon	Altındağ								▲	▲
	Çankaya			▲				▲	▲	▲
	Etimesgut									
	Gölbaşı									
	Keçiören			▲				▲	▲	▲
	Mamak								▲	▲
	Pursaklar									
	Sincan									
	Yenimahalle									
İnisiyatif ve Risk Alma	Altındağ								▲	
	Çankaya			▲				▲	▲	▲
	Etimesgut								▲	
	Gölbaşı								▲	▲
	Keçiören								▲	▲
	Mamak								▲	▲
	Pursaklar								▲	
	Sincan									
	Yenimahalle									
Devam Eden Birbiriyle İlişkili Mesleki Gelişim	Altındağ									
	Çankaya	▲						▲	▲	▲
	Etimesgut							▲	▲	▲
	Gölbaşı	▲					▲	▲	▲	▲
	Keçiören	▲							▲	▲
	Mamak									
	Pursaklar									
	Sincan									
	Yenimahalle									

Şekil 8. Örgütsel öğrenme alt boyut puanlarının ilçeler bazında anlamlı farklılığı.

*▲ Yataydaki ilçe dikeydeki ilçeden anlamlı ölçüde yüksektir (p<0,05).

Çankaya ve Keçiören ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin paylaşılan ve gözlenen vizyon boyutuna yönelik algılarının; Etimesgut, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle’de görev yapan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Altındağ ve Mamak ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin paylaşılan ve gözlenen vizyon boyutu algılarının Sincan ve Yenimahalle’de görev yapan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sincan ve Yenimahalle ilçeleri için öğretmenlerin ortak bir vizyon ve hedef etrafında toplanmalarının okulların sahip olduğu kültür faktöründen kaynaklı zorlaştığı yorumu yapılabilir. Çankaya, Keçiören, Altındağ ve Mamak ilçeleri için ise vizyon oluşturma ve bunu sahiplenme konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin benzer bakış açılarına sahip olduğu ve okulun benimsediği kültürün bunu oluşturmada etkin rol oynadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları ilçeler bazında inisiyatif ve risk alma boyutu algıları incelendiğinde Çankaya ilçesinde görev yapan öğretmenlerin; Etimesgut, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle’deki öğretmenlerden söz konusu algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sincan’da görev yapan öğretmenlerin inisiyatif ve risk alma boyutuna yönelik algılarının; Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak ve Pursaklar’da görev yapan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yenimahalle’de görev yapan öğretmenlerin inisiyatif ve risk alma boyutuna yönelik algılarının; Çankaya, Keçiören, Mamak ve Pursaklar’da görev yapan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlara benzer şekilde Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde hiyerarşi kültürü özellikleri ile bağlantılı olarak diğer ilçelere kıyasla öğretmenlerin daha az risk alma ve inisiyatif kullanma girişiminde olduğu değerlendirilebilir.

Gölbaşı’nda görev yapan öğretmenlerin devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim boyutu algılarının Altındağ, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle’de görev yapan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Çankaya’daki öğretmenlerin Altındağ, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle’de görev yapan öğretmenlerden söz konusu algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Etimesgut’ta görev yapan öğretmenlerin Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle’de; Keçiören’de görev yapan öğretmenlerin de Altındağ, Sincan ve Yenimahalle’de görev yapan öğretmenlerden mesleki gelişim boyutu algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle

ilçelerinde mesleki gelişim konusunda öğretmenlere yeterli imkanın sağlanmadığı veya öğretmenlerin yeterli düzeyde mesleki gelişime yönelmediği söylenebilir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Algılarının İlçeler Bazında İncelenmesi

Örgütsel Öğrenme	İlçe	N	$\bar{X}$	S_x	Sıra $\bar{X}$	X^2	sd	p
Örgütsel Öğrenme (Toplam)	Çankaya	64	92,36	16,64	271,45	47,682	8	0,000*
	Keçiören	79	89,85	21,07	255,49			
	Gölbaşı	20	89,55	14,97	260,9			
	Mamak	46	87,43	20,39	233,29			
	Altındağ	40	83,5	22,53	222,33			
	Etimesgut	49	82,43	21,73	212,86			
	Pursaklar	25	80	19,56	189,12			
	Yenimahalle	57	74,53	21,32	163,15			
	Sincan	57	73,67	20,37	155,2			

*p<0,05

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel öğrenme algısının ilçeler bazındaki değerleri görülmektedir. Örgütsel öğrenme algısına en yüksek Çankaya ve Keçiören; en düşük Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesine yönelik algılarının ilçelere göre anlamlı bir değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir ($X^2_{(8)}=47,682$; $p<0,05$). Farklılığın hangi ilçeler arasında olduğunu saptanması amacıyla hesaplanan Mann Whitney U testi sonuçları Şekil 9'da gösterilmiştir.

Örgütsel Öğrenme	İlçeler	Altındağ	Çankaya	Etimesgut	Gölbaşı	Keçiören	Mamak	Pursaklar	Sincan	Yenimahalle
ÖRGÜTSEL ÖĞRENME (TOPLAM)	Altındağ								▲	▲
	Çankaya			▲				▲	▲	▲
	Etimesgut								▲	▲
	Gölbaşı								▲	▲
	Keçiören							▲	▲	▲
	Mamak								▲	▲
	Pursaklar									
	Sincan									
	Yenimahalle									

Şekil 9. Örgütsel öğrenme toplam puanının ilçeler bazında anlamlı farklılığı.

*▲ Yataydaki ilçe dikeydeki ilçeden anlamlı ölçüde yüksektir ($p<0,05$).

Şekil 9’da öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre örgütsel öğrenmeye yönelik algıları incelendiğinde Çankaya’daki öğretmenlerin Etimesgut, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle’de; Keçiören’de görev yapan öğretmenlerin de Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle’de görev yapan öğretmenlerden örgütsel öğrenmeye yönelik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sincan ve Yenimahalle’deki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerinin örgütsel öğrenme ortamına yönelik algılarının Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören ve Mamak’ta görev yapan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde örgüt kültürüne yönelik incelemeler ışığında hiyerarşi kültürünün özelliklerinin ön planda olduğu tespit edilmişti. Hiyerarşi kültürü özellikleri ile örgütsel öğrenme düzeyindeki düşüklüğün paralellik gösterdiği ve hiyerarşi kültürünün baskın olduğu okullardaki öğretmenlerin işbirliği yapma, takım halinde çalışma, inisiyatif ve risk alabilme, ortak bir vizyon etrafında birleşme, mesleki gelişime yönelme gibi konularda geri planda kaldıkları söylenebilir. Buna ek olarak klan kültürünün temsilcileri olarak kabul edilebilecek ilçelerden Çankaya, Keçiören, Altındağ, Mamak ve Gölbaşı ilçelerindeki okulların öğretmenlerine daha esnek bir çalışma ortamı, mesleki gelişim imkanı, karara katılma ve vizyonun bir parçası olma fırsatı sunduğu savunulabilir.

5.7. Ankara İli Merkez İlçeler Genelindeki Ortaokullarda Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, yaşlarına, branşlarına, mesleki kıdemlerine ve okuldaki kıdemlerine göre örgütsel öğrenmeye yönelik algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

5.7.1. Cinsiyete Göre

Ankara merkez ilçelerdeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel öğrenme alt boyutları ve örgütsel öğrenme algılarına yönelik ilişkisiz örneklemelerde t testi hesaplanmış, sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Öğrenme ve Alt Boyutlara Yönelik Algılarına İlişkin Hesaplanan İlişkisiz Örneklemelerde T Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S_x	t	sd	p	η^2
Güven ve işbirlikçi iklim	Kadın	302	21,29	5,55	2,074	435	0,039*	0,01
	Erkek	135	20,07	5,89				
Paylaşılan ve gözlenen vizyon	Kadın	302	20,31	5,37	2,725	435	0,007*	0,02
	Erkek	135	18,74	5,98				
İnisiyatif ve risk alma	Kadın	302	21,99	6,75	1,717	435	0,087	----
	Erkek	135	20,77	7,09				
Devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim	Kadın	302	21,74	5,67	1,219	435	0,224	----
	Erkek	135	21,00	6,24				
Örgütsel öğrenme (toplam)	Kadın	302	85,33	20,48	2,173	435	0,030*	0,01
	Erkek	135	80,59	22,37				

*p<0,05

Tablo 22’de yer alan bilgiler incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre güven ve işbirlikçi iklim boyutuna yönelik algılarının anlamlı bir değişiklik gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(435)}=2,074$; $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin güven ve işbirlikçi iklime yönelik algılarının ($21,29\pm 5,55$), erkek öğretmenlere ($20,07\pm 5,89$) göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü ($\eta^2=0,01$) cinsiyete göre belirlenen bu farklılığın düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü katsayısına göre, güven ve işbirlikçi iklim boyutuna ait gözlenen varyansın %1’inin cinsiyet değişkenine bağlı olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre paylaşılan ve gözlenen vizyon boyutuna yönelik algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($t_{(435)}=2,275$; $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin paylaşılan ve gözlenen vizyon boyutuna yönelik algılarının ($20,31\pm 5,37$), erkek öğretmenlere ($18,74\pm 5,98$) göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü ($\eta^2=0,02$) cinsiyete göre belirlenen söz konusu farklılığın düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Bir diğer ifadeyle, hesaplanan eta kare etki büyüklüğü katsayısına göre, paylaşılan ve gözlenen vizyon boyutuna ait gözlenen varyansın %2’sinin cinsiyet değişkenine bağlı olduğu tespit edilmiştir.

Ankara merkez ilçelerde yer alan ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre inisiyatif ve risk alma ($t_{(435)}=1,717$; $p>0,05$) ve devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim ($t_{(435)}=0,219$; $p>0,05$) alt boyutlarının anlamlı bir değişiklik göstermediği tespit

edilmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin söz konusu örgütsel öğrenme boyutlarına yönelik algılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Son olarak, Tablo 22’de öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel öğrenmeye yönelik algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(435)}=2,173$; $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin örgütsel öğrenme ortamına yönelik algılarının ($85,83\pm20,48$), erkek öğretmenlere ($80,59\pm22,37$) göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü ($\eta^2=0,01$) cinsiyete göre örgütsel öğrenmeye yönelik algıdaki farklılığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer bir anlatımla, hesaplanan eta kare etki büyüklüğü katsayısına göre, örgütsel öğrenmeye ait gözlenen varyansın %1’inin cinsiyet değişkenine bağlı olduğu saptanmıştır.

Kadın öğretmenlerin öğrenmeye daha açık olmaları, okumaya daha çok zaman ayırmaları, ilişki kurma ve yürütme konusunda daha istekli ve yetkin olmaları örgütsel öğrenme, güven ve işbirlikçi iklim, paylaşılan ve gözlenen vizyon boyutlarına yönelik algılarının yüksek olmasında etkili olabilir. Kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin inisiyatif ve risk alma ve mesleki gelişim konusunda benzer algı düzeyine sahip olması, okul yönetiminin bu konularda sunduğu esneklik veya koyduğu sınırlarla ilişkili olabileceği için farklılaşma göstermemiş olabilir. Diğer bir ifadeyle, okul yönetiminin öğretmenlerin karar verme sürecindeki rolüne ve mesleki gelişim imkânlarına yönelik yaklaşımlarından kaynaklı bu iki boyuta ilişkin algılarda benzerlik olduğu söylenebilir.

5.7.2. Eğitim Durumuna Göre

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre örgütsel öğrenme alt boyutları ve örgütsel öğrenme algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış, sonuçlar Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre güven ve işbirlikçi iklim boyutuna yönelik algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(435)}=4,042$; $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde, lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin güven ve işbirlikçi iklime yönelik algılarının ($21,67\pm4,84$), lisans mezunu öğretmenlere ($19,38\pm6,84$) göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü ($\eta^2=0,04$) eğitim düzeyine göre belirlenen söz konusu farklılığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü katsayısına göre, güven ve

işbirlikçi iklim boyutuna ait gözlenen varyansın %4'ünün eğitim durumu değişkenine bağlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 23

Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Örgütsel Öğrenme ve Alt Boyutlara Yönelik Algılarına İlişkin Hesaplanan İlişkisiz Örneklemelerde T Testi Sonuçları

Ölçek	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	S_x	t	sd	p	η^2
Güven ve işbirlikçi iklim	Lisans	144	19,38	6,84	4,042	435	0,000*	0,04
	Lisansüstü	293	21,67	4,84				
Paylaşılan ve gözlenen vizyon	Lisans	144	18,26	5,80	4,158	435	0,000*	0,04
	Lisansüstü	293	20,59	5,36				
İnisiyatif ve risk alma	Lisans	144	20,38	7,02	2,642	435	0,009*	0,02
	Lisansüstü	293	22,22	6,73				
Devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim	Lisans	144	20,91	6,04	1,505	435	0,133	----
	Lisansüstü	293	21,81	5,75				
Örgütsel öğrenme (toplam)	Lisans	144	78,93	22,78	3,457	435	0,001*	0,03
	Lisansüstü	293	86,29	19,93				

*p<0,05

Ankara merkez ilçelerdeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre paylaşılan ve gözlenen vizyon boyutuna yönelik algılarının anlamlı bir değişiklik gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(435)}=4,158$; $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde, lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin paylaşılan ve gözlenen vizyon boyutuna yönelik algılarının ($20,59\pm5,36$), lisans mezunu öğretmenlere ($18,26\pm5,80$) göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü ($\eta^2=0,04$) eğitim düzeyine göre belirlenen söz konusu farklılığın düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü katsayısına göre, paylaşılan ve gözlenen vizyon boyutuna ait gözlenen varyansın %4'ünün eğitim durumu değişkenine bağlı olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin inisiyatif ve risk alma alt boyutuna yönelik algılarında eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(435)}=2,642$; $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde, lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin inisiyatif ve risk almaya yönelik algılarının ($22,22\pm6,73$), lisans mezunu öğretmenlere ($20,38\pm7,02$) göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü ($\eta^2=0,02$) eğitim düzeyine göre belirlenen söz konusu farklılığın düşük düzeyde olduğunu belirtmektedir. Diğer bir anlatımla, hesaplanan eta kare etki büyüklüğü katsayısına göre, inisiyatif ve risk alma alt boyutuna ait gözlenen varyansın %2'sinin eğitim durumu değişkenine bağlı olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim alt boyutuna yönelik algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(435)}=1,505$; $p>0,05$). Lisans ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim boyutuna yönelik algıları benzerlik gösterdiği yorumu yapılabilir.

Ankara merkez ilçeler genelindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye yönelik algılarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(435)}=3,457$; $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde, lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının ($86,29\pm19,93$), lisans mezunu öğretmenlere ($78,93\pm22,78$) göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü ($\eta^2=0,03$) eğitim düzeyine göre belirlenen söz konusu farklılığın düşük düzeyde olduğunu belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle, hesaplanan eta kare etki büyüklüğü katsayısına göre, örgütsel öğrenmeye ait gözlenen varyansın %3'ünün eğitim durumu değişkenine bağlı olduğu tespit edilmiştir.

Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin, devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim alt boyutu dışındaki tüm boyutlarda ve örgütsel öğrenmede daha yüksek algı düzeyine sahip olmalarında, lisansüstü eğitimin hem mesleki hem alansal hem de entelektüel olarak öğretmenlere önemli katkılarının olmasının etkili olduğu savunulabilir.

5.7.3. Yaşa Göre

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel öğrenmeye yönelik algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel öğrenmeye yönelik algı düzeylerinin varyansları incelenmiş ve varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda karşılaştırma için Kruskal Wallis testi hesaplanmış, sonuçlar Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24'teki bilgiler incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarına göre güven ve işbirlikçi iklim boyutuna yönelik algılarının anlamlı bir değişiklik göstermediği görülmektedir ($X^2_{(3)}=6,737$; $p>0,05$). Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin güven ve işbirlikçi iklim alt boyutuna yönelik algılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bunun nedeni ise farklı yaş gruplarından öğretmenlerin bir arada çalışması ve yaşları farketmeksizin arkadaşlık ilişkileri ve mesleki bağlantılar kurup güven inşaa etmeleri ile açıklanabilir.

Tablo 24

Öğretmenlerin Yaşına Göre Örgütsel Öğrenme ve Alt Boyutlara İlişkin Algılarına Yönelik Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	$\bar{X}$	S_x	Sıra $\bar{X}$	X^2	sd	p
Güven ve işbirlikçi iklim	21-30	72	19,03	6,86	191,86	6,737	3	0,081
	31-40	179	21,21	5,53	226,62			
	41-50	155	21,04	5,26	215,49			
	51+	31	22,97	4,40	255,58			
Paylaşılan ve gözlenen vizyon	21-30	72	17,38	5,83	165,61	22,241	3	0,000*
	31-40	179	20,47	5,42	232,97			
	41-50	155	19,67	5,46	215,71			
	51+	31	22,58	4,94	278,76			
İnisiyatif ve risk alma	21-30	72	18,06	7,31	159,48	26,888	3	0,000*
	31-40	179	22,44	6,17	231,30			
	41-50	155	21,54	7,00	218,74			
	51+	31	25,45	5,79	287,50			
Devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim	21-30	72	19,93	5,68	188,90	6,905	3	0,075
	31-40	179	21,72	5,79	224,06			
	41-50	155	21,65	5,85	219,96			
	51+	31	23,26	6,14	254,85			
Örgütsel öğrenme ortamı (toplam)	21-30	72	74,39	21,26	165,26	20,307	3	0,000*
	31-40	179	85,84	20,28	231,33			
	41-50	155	83,90	21,16	219,03			
	51+	31	94,26	18,87	272,47			

*p<0,05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre paylaşılan ve gözlenen vizyon boyutuna yönelik algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($X^2_{(3)}=22,241$; $p<0,05$). Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunun tespit edilmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 21-30 yaşındaki öğretmenlerin paylaşılan ve gözlenen vizyon boyutuna yönelik algılarının ($17,38\pm5,83$); yaşı 31-40 ($20,47\pm5,42$), yaşı 41-50 ($19,67\pm5,46$) ve 51 yaş ve üzerinde ($22,58\pm4,94$) olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin paylaşılan ve gözlenen vizyon boyutuna ilişkin algılarının ($22,58\pm4,94$), 41-50 yaşındaki öğretmenlerden ($19,67\pm5,46$) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe ortak bir vizyon oluşturma yönünde daha olumlu algılara sahip oldukları yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre inisiyatif ve risk alma boyutuna yönelik algılarının da anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($X^2_{(3)}=26,888$; $p<0,05$). Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi

hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 21-30 yaşındaki öğretmenlerin inisiyatif ve risk alma alt boyutuna yönelik algılarının ($18,06 \pm 7,31$); yaşı 31-40 ($22,44 \pm 6,17$), yaşı 41-50 ($21,54 \pm 7,00$), 51 yaş ve üzerinde ($25,45 \pm 5,79$) olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin paylaşılan ve gözlenen vizyon alt boyutuna yönelik algılarının ($25,45 \pm 5,79$), 41-50 yaşındaki öğretmenlerden ($21,54 \pm 7,00$) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Burada öğretmenlerin yaşları ilerledikçe daha esnek hareket edebildikleri söylenebilir. Diğer yandan yeni öğretmenlerin mevzuat konusundaki bilgilerinin henüz gelişmemiş olmasından ve tecrübelerinin sınırlı olmasından kaynaklı risk ve inisiyatif almaya çekimser kalmaları bu bulgunun nedeni olabilir.

Öğretmenlerin devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim alt boyutuna ilişkin algılarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($X^2_{(3)}=6,905$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin mesleki gelişim boyutuna yönelik algılarının benzerlik gösterdiği değerlendirilebilir. Mesleki gelişimle ilgili fırsatların, yaş faktörü dikkate alınmaksızın tüm öğretmenlerin katılımına ve gönüllülük esasına göre sunulması, öğretmenlerin farklı yaş gruplarında benzer algıya sahip olmalarında etkili olduğu savunulabilir.

Tablo 24 incelendiğinde, son olarak öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel öğrenmeye yönelik algılarının da anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2_{(3)}=20,307$; $p<0,05$). Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 21-30 yaşındaki öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye yönelik algılarının ($74,39 \pm 21,26$); yaşı 31-40 ($85,84 \pm 20,28$), yaşı 41-50 ($83,90 \pm 21,16$), 51 yaş ve üzerinde ($94,26 \pm 18,87$) olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının ($94,26 \pm 18,87$), 41-50 yaşındaki öğretmenlerden ($83,90 \pm 21,16$) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İleri yaştaki öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin daha fazla olmasının örgütsel öğrenmeye yönelik algılarının yüksek olmasında etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca yaşı küçük olan öğretmenlerin, henüz yeni sayılabilecek mezuniyetleri dolayısıyla eğitim yaklaşımları konusunda güncel olduklarını düşünmelerinin de örgütsel öğrenmeye yönelik algılarının düşük olmasında etkili olabileceği düşünülebilir.

5.7.4. Branşa Göre

Ankara ilinin merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel öğrenme ve alt boyutlarına yönelik algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretmenlerin branşları bazında örgütsel öğrenme algı puanlarının varyansları homojen olmadığı için Kruskal Wallis testi hesaplanmış, sonuçlar Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgütsel Öğrenme Algılarına İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Branş	N	$\bar{X}$	S_x	Sıra $\bar{X}$	X^2	sd	p
Örgütsel Öğrenme (Toplam)	Türkçe	58	83,78	20,84	226,82	14,898	11	0,187
	Matematik	50	81,74	21,08	213,07			
	Fen Bilimleri	54	78,31	20,84	185,81			
	Sosyal Bilgiler	41	85,39	16,93	217,38			
	İngilizce	59	82,75	23,82	208,14			
	Din Kültürü	30	92,13	18,49	267,45			
	Teknoloji Tasarım	25	89,92	22,20	247,62			
	Bilişim	17	80,82	19,68	201,79			
	Görsel Sanatlar	21	80,00	18,79	186,71			
	Müzik	13	93,46	13,51	276,46			
	Beden Eğitimi	32	85,13	26,57	231,38			
	Rehberlik	37	83,38	20,86	219,03			

Tablo 25’te öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel öğrenme algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($X^2_{(11)}=14,898$; $p>0,05$). Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye yönelik algılarının benzerlik gösterdiği ve örgütsel öğrenme sürecinde her öğretmene eşit düzeyde sorumluluk düştüğü yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin branşları bazında örgütsel öğrenme alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin varyansları homojen olmadığı için Kruskal Wallis testi hesaplanmış, sonuçlar Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26’da yer alan bilgiler incelendiğinde öğretmenlerin güven ve işbirlikçi iklim boyutuna yönelik algılarının branşlara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2_{(11)}=15,983$; $p>0,05$). Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin güven ve işbirlikçi iklim boyutuna yönelik algılarının benzerlik gösterdiği, işbirliği yapma ve güven ilişkisi kurma konusunda her öğretmene eşit düzeyde sorumluluk düştüğü savunulabilir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgütsel Öğrenme Alt Boyutlarına Yönelik Algılarına İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Branş	N	$\bar{X}$	S _x	Sıra $\bar{X}$	X ²	sd	p
Güven ve işbirlikçi iklim	Türkçe	58	21,07	5,51	225,55	15,983	11	0,142
	Matematik	50	20,40	6,43	209,95			
	Fen Bilimleri	54	19,09	5,70	176,47			
	Sosyal Bilgiler	41	21,98	4,42	239,90			
	İngilizce	59	20,98	5,81	216,53			
	Din Kültürü	30	22,20	5,50	256,28			
	Teknoloji Tasarım	25	22,88	5,53	267,20			
	Bilişim	17	20,41	5,83	204,50			
	Görsel Sanatlar	21	20,10	6,14	209,21			
	Müzik	13	22,62	4,27	253,19			
	Beden Eğitimi	32	20,97	6,34	217,72			
	Rehberlik	37	20,41	5,24	202,31			
Paylaşılan ve gözlenen vizyon	Türkçe	58	20,17	5,29	225,20	18,942	11	0,062
	Matematik	50	19,72	5,73	220,59			
	Fen Bilimleri	54	18,31	5,46	183,99			
	Sosyal Bilgiler	41	19,98	4,69	214,18			
	İngilizce	59	19,68	6,14	215,81			
	Din Kültürü	30	22,20	4,94	283,90			
	Teknoloji Tasarım	25	20,96	6,08	250,02			
	Bilişim	17	18,65	5,40	187,97			
	Görsel Sanatlar	21	18,57	4,97	182,00			
	Müzik	13	21,77	3,98	257,92			
	Beden Eğitimi	32	20,28	7,19	233,50			
	Rehberlik	37	19,19	5,42	204,11			
İnisiyatif ve risk alma	Türkçe	58	21,21	7,05	216,61	14,656	11	0,199
	Matematik	50	20,20	6,99	194,76			
	Fen Bilimleri	54	20,33	7,20	199,44			
	Sosyal Bilgiler	41	22,20	5,68	222,65			
	İngilizce	59	21,27	7,89	212,37			
	Din Kültürü	30	24,13	5,74	261,58			
	Teknoloji Tasarım	25	23,56	6,29	250,32			
	Bilişim	17	20,59	6,57	197,74			
	Görsel Sanatlar	21	20,29	5,06	182,48			
	Müzik	13	25,15	4,04	282,65			
	Beden Eğitimi	32	22,28	7,73	235,66			
	Rehberlik	37	21,97	7,17	228,61			
Devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim	Türkçe	58	21,33	5,94	218,27	12,193	11	0,349
	Matematik	50	21,42	5,16	222,01			
	Fen Bilimleri	54	20,57	5,15	194,88			
	Sosyal Bilgiler	41	21,24	5,32	209,87			
	İngilizce	59	20,81	6,91	198,10			
	Din Kültürü	30	23,60	6,07	263,92			
	Teknoloji Tasarım	25	22,52	6,94	239,36			
	Bilişim	17	21,18	4,69	214,12			
	Görsel Sanatlar	21	21,05	5,02	210,31			
	Müzik	13	23,92	5,89	285,92			
	Beden Eğitimi	32	21,59	6,92	223,84			
	Rehberlik	37	21,81	5,31	224,03			

Öğretmenlerin paylaşılan ve gözlenen vizyon boyutu algı düzeyleri de branşlara göre anlamlı bir değişiklik göstermemektedir ($X^2_{(11)}=18,942$; $p>0,05$). Öğretmenlerin görev yaptıkları branşlar değişse de paylaşılan ve gözlenen vizyon boyutuna yönelik algılarının benzerlik gösterdiği ve vizyon oluşturma ve vizyonu hayata geçirme sürecinde her öğretmene eşit düzeyde sorumluluk düştüğü değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin branşlarına göre inisiyatif ve risk alma boyutuna yönelik algılarının da anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir ($X^2_{(11)}=14,656$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle, farklı branşlardaki öğretmenlerin inisiyatif ve risk alma boyutuna yönelik algılarının benzer olduğu ve branş farkı gözetmeksizin her öğretmenin inisiyatif kullanabileceği ve risk alabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin branşlarına göre devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim alt boyutuna yönelik algılarının da anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($X^2_{(11)}=12,193$; $p>0,05$). Bir diğer ifadeyle, farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim alt boyutuna yönelik algılarının benzerlik gösterdiği ve mesleki gelişim imkânlarından her öğretmenin benzer ölçüde yararlanabileceği yorumu yapılabilir.

5.7.5. Mesleki Kıdeme Göre

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel öğrenme ve alt boyutlarına yönelik algılarının anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Varyanslar homojen olmadığı için karşılaştırmada Kruskal Wallis testi hesaplanmış, sonuçlar Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre güven ve işbirlikçi iklim boyutu algılarının anlamlı bir değişiklik göstermediği görülmektedir ($X^2_{(4)}=4,402$; $p>0,05$). Farklı mesleki kıdemlere sahip öğretmenlerin güven ve işbirlikçi iklim boyutuna yönelik algılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Buna ek olarak, işbirliği yapmak ve güven oluşturmak için mesleki kıdemin önemli bir faktör olmadığı yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre paylaşılan ve gözlenen vizyon alt boyutu algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($X^2_{(4)}=10,433$; $p<0,05$). Farklılığın hangi kıdem grupları arasında olduğunun saptanması amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin paylaşılan ve

gözlenen vizyon boyutu algılarının (17,00±6,30); 6-10 yıl (19,87±5,59), 16-20 yıl (19,59±5,61), 21 yıl ve üzeri (20,82±5,69) kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu saptanmıştır. Henüz mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin okulun sahip olduğu vizyonla ilgili yeterli bir bilgiye sahip olmaması veya bu vizyonu benimseyememesi, bu alt boyuta yönelik algılarının düşük olmasında etkili olabilir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Örgütsel Öğrenme ve Alt Boyutlarına Yönelik Algılarına İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Mesleki kıdem	N	$\bar{X}$	S_x	Sıra $\bar{X}$	X^2	sd	p
Güven ve işbirlikçi iklim	1-5 yıl	31	19,16	7,36	196,10	4,402	4	0,354
	6-10 yıl	167	20,60	5,71	210,93			
	11-15 yıl	72	20,82	5,34	214,19			
	16-20 yıl	69	21,33	5,40	226,05			
	21 yıl ve üzeri	98	21,78	5,37	238,58			
Paylaşılan ve gözlenen vizyon	1-5 yıl	31	17,00	6,30	160,95	10,433	4	0,034*
	6-10 yıl	167	19,87	5,59	218,58			
	11-15 yıl	72	19,82	4,92	218,03			
	16-20 yıl	69	19,59	5,61	212,57			
	21 yıl ve üzeri	98	20,82	5,69	243,32			
İnisiyatif ve risk alma	1-5 yıl	31	17,00	7,17	139,69	18,216	4	0,001*
	6-10 yıl	167	21,31	6,88	213,37			
	11-15 yıl	72	21,53	6,12	216,76			
	16-20 yıl	69	22,38	6,62	229,75			
	21 yıl ve üzeri	98	23,12	6,90	247,77			
Devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim	1-5 yıl	31	20,55	5,59	204,69	4,171	4	0,383
	6-10 yıl	167	21,65	5,78	222,41			
	11-15 yıl	72	20,18	5,70	194,77			
	16-20 yıl	69	22,10	5,90	227,87			
	21 yıl ve üzeri	98	22,13	6,07	229,28			
Örgütsel Öğrenme (Toplam)	1-5 yıl	31	73,71	21,71	162,34	10,247	4	0,036*
	6-10 yıl	167	83,43	21,01	216,35			
	11-15 yıl	72	82,35	19,45	212,07			
	16-20 yıl	69	85,41	20,79	223,64			
	21 yıl ve üzeri	98	87,85	21,93	243,27			

*p<0,05

Ortaokul öğretmenlerinin inisiyatif ve risk alma boyutuna yönelik algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($X^2_{(4)}=18,216$; $p<0,05$). Farklılığın hangi kıdem grupları arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır.

Hesaplama sonucunda 1-5 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerin inisiyatif ve risk alma boyutuna yönelik algılarının ($17,00 \pm 7,17$); kıdemi 6-10 yıl ($21,31 \pm 6,88$), kıdemi 11-15 yıl ($21,53 \pm 6,12$), 16-20 yıl ($22,38 \pm 6,62$), 21 yıl ve üzeri ($23,12 \pm 6,90$) olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin inisiyatif ve risk alma boyutu algılarının ($21,31 \pm 6,88$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden ($23,12 \pm 6,90$) anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin henüz okulların teşkilat yapılanmaları ve sorumlu oldukları mevzuat hükümleri konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamaları nedeniyle inisiyatif kullanmaya ve risk almaya girişmedikleri ve bundan dolayı daha düşük bir algı düzeyine sahip oldukları yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim boyutu algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($X^2_{(4)}=4,171$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla farklı mesleki kıdemlere sahip öğretmenlerin devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim algılarının benzerlik gösterdiği ve öğretmenlerin kıdemleri gözlemlenmeden mesleki gelişim konusunda fırsatlar sunulduğu savunulabilir.

Tablo 27’de son olarak öğretmenlerinin örgütsel öğrenme algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiğine yönelik bulgular yer almaktadır ($X^2_{(4)}=10,247$; $p<0,05$). Farklılığın hangi kıdem grupları arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının ($73,71 \pm 21,71$); kıdemi 6-10 yıl ($83,43 \pm 21,01$), 16-20 yıl ($85,41 \pm 20,79$), 21 yıl ve üzeri ($87,85 \pm 21,93$) kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri yükseldikçe daha paylaşımcı, yardımcı ve mentor olma eğiliminde oldukları, sahip oldukları mesleki tecrübelerini yeni öğretmenlere aktarma girişiminde bulundukları değerlendirilebilir. Dolayısıyla, mesleki kıdemin yükselmesiyle mesleki diyaloga yönelimin artması ve örgütsel öğrenme algısının da yüksek olması birbiri ile ilişkilendirilebilir.

5.7.6. Okuldaki Görev Süresine Göre

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki görev sürelerine göre örgütsel öğrenme ve alt boyutlarına yönelik algılarının anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Varyanslar homojen olmadığı için karşılaştırmada Kruskal Wallis testi hesaplanmış, sonuçlar Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28

Öğretmenlerin Okulundaki Görev Süresine Göre Örgütsel Öğrenme ve Alt Boyutlarına Yönelik Algılarına İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Okulundaki görev süresi	N	$\bar{X}$	S_x	Sıra $\bar{X}$	X^2	sd	p
Güven ve işbirlikçi iklim	1 yıl ve daha az	68	21,13	5,36	219,02	2,410	3	0,492
	1-3 yıl	170	20,35	6,05	208,60			
	3-5 yıl	73	20,78	5,82	221,86			
	5 yıl ve üzeri	126	21,63	5,18	231,36			
Paylaşılan ve gözlenen vizyon	1 yıl ve daha az	68	20,56	5,46	230,84	2,024	3	0,567
	1-3 yıl	170	19,32	5,81	210,07			
	3-5 yıl	73	19,49	5,72	215,10			
	5 yıl ve üzeri	126	20,30	5,32	226,92			
İnisiyatif ve risk alma	1 yıl ve daha az	68	21,69	6,44	214,23	2,199	3	0,532
	1-3 yıl	170	21,04	7,08	211,74			
	3-5 yıl	73	21,56	6,53	216,51			
	5 yıl ve üzeri	126	22,37	7,02	232,81			
Devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim	1 yıl ve daha az	68	22,22	5,89	233,02	2,486	3	0,478
	1-3 yıl	170	21,51	6,06	221,88			
	3-5 yıl	73	20,79	5,86	200,62			
	5 yıl ve üzeri	126	21,54	5,57	218,19			
Örgütsel Öğrenme (Toplam)	1 yıl ve daha az	68	85,60	20,28	223,84	1,555	3	0,670
	1-3 yıl	170	82,22	21,93	212,04			
	3-5 yıl	73	82,63	21,02	213,40			
	5 yıl ve üzeri	126	85,85	20,69	229,03			

Tablo 28’de yer alan bilgiler incelendiğinde öğretmenlerin okullarında görev yaptıkları süreye göre güven ve işbirlikçi iklim boyutuna yönelik algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($X^2_{(3)}=2,410$; $p>0,05$). Okulunda farklı sürelerde görev yapan öğretmenlerin güven ve işbirlikçi iklim örgütsel boyutu algılarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okullarındaki kıdemlerine göre paylaşılan ve gözlenen vizyon algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($X^2_{(3)}=2,024$; $p>0,05$). Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin inisiyatif ve risk alma boyutuna yönelik algılarının da anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($X^2_{(3)}=2,199$; $p>0,05$). Bir diğer alt boyut olan devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim boyutuna yönelik algıların da araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarında görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($X^2_{(3)}=2,486$; $p>0,05$).

Son olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının da okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($X^2_{(3)}=1,555$;

$p>0,05$). Özetle, öğretmenlerin okullarında görev süresi farklılık gösterse de örgütsel öğrenme ve alt boyutlarına yönelik algılarının benzer olduğu ve örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesi sürecinde eşit sorumluluk üstlendikleri savunulabilir.

5.8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Öğrenme ve Alt Boyutları ile Örgüt Kültürü Tipleri Arasındaki İlişkinin Ankara Merkez İlçeler Geneline İncelenmesi

Ankara ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre örgütsel öğrenme alt boyutları ile örgüt kültürü tipleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29

Örgütsel Öğrenme Alt Boyutları İle Örgüt Kültürü Tipleri Arasındaki İlişkiler

Örgütsel Öğrenme	Değerler	Klan	Adokrasi	Pazar	Hiyerarşi
Güven ve işbirlikçi iklim	p	,751**	,518**	-0,074	-,270**
	r	0,000	0,000	0,121	0,000
	N	437	437	437	437
Paylaşılan ve gözlenen vizyon	p	,746**	,578**	,102*	-,120*
	r	0,000	0,000	0,032	0,012
	N	437	437	437	437
İnisiyatif ve risk alma	p	,654**	,588**	,191**	-0,070
	r	0,000	0,000	0,000	0,144
	N	437	437	437	437
Devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim	p	,524**	,528**	,203**	-0,001
	r	0,000	0,000	0,000	0,983
	N	437	437	437	437

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

Pearson korelasyon katsayısı değerlerinden .00 değeri ilişkisizliği, .01-.29 arası değerler düşük ilişkiyi, .30-.70 arası değerler orta düzeyde ilişkiyi, .71-.99 arası değerler yüksek ilişkiyi, 1.00 değeri mükemmel ilişkiyi temsil etmektedir (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2013).

Tablo 29 incelendiğinde, öğretmenlerin güven ve işbirlikçi iklime yönelik algıları ile klan kültürü arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,751$; $p<0,01$). Öğretmenlerin güven ve işbirlikçi iklime yönelik algıları ile adokrasi kültürü arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=0,518$; $p<0,01$); hiyerarşi kültürü ile negatif

yönde ve düşük düzeyde ($r=-0,270$; $p<0,01$) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin güven ve işbirlikçi iklime yönelik algıları ile pazar kültürü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır ($r=-0,074$; $p>0,05$). Klan kültürünün işbirliği, takım çalışması ve güvenin merkezi olması dolayısıyla bu boyutta pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişkinin beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Ayrıca yenilikçi ve yaratıcı kültür olarak da bilinen adokrazi kültürünün, örgütlerin değişim sürecinde işbirliğini ve güveni tesis etmeleri gerektiği düşünüldüğünde orta düzeyde pozitif bir ilişkinin önemli bir bulgu olduğu savunulabilir. Pazar kültürünün rekabeti, hiyerarşi kültürünün de biçimsel ve yapılandırılmış bir örgüt yapısını işe koşmasının bu bulgudaki sonuçta etkili olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin paylaşılan ve gözlenen vizyona yönelik algıları ile klan kültürü arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,746$; $p<0,01$). Öğretmenlerin paylaşılan ve gözlenen vizyona yönelik algıları ile adokrazi kültürü arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=0,578$; $p<0,01$); pazar kültürü ile pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=0,102$; $p<0,05$), hiyerarşi kültürü ile negatif yönde ve düşük düzeyde ($r=-0,120$; $p<0,05$) bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Paylaşımın ve duyarlılığın yüksek olduğu klan kültüründe ortak bir vizyonun oluşturulması ve sahiplenilmesinin bu boyutta pozitif yönlü yüksek ilişki sonucunun ortaya çıkmasında etkili olduğu değerlendirilebilir. Buna ek olarak, vizyoner, yaratıcı, girişimci ve yenilikçi bir kültür olan adokrazi kültürünün de pozitif yönlü orta düzey ilişki göstermesinin beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Pazar kültürünün rekabetçi ve başarı odaklı olmasının ilişkiye pozitif bir yön verse de bu ilişkinin düşük düzeyde kaldığı etkisinin düşük olduğu değerlendirilebilir. Hiyerarşi kültürünün ise kurallar, sınırlar ve resmi prosedürler nedeniyle paylaşılan bir vizyon için engel olabileceği savunulabilir.

Öğretmenlerin inisiyatif ve risk almaya yönelik algıları ile klan kültürü arasında ($r=0,654$; $p<0,01$) ve adokrazi kültürü arasında ($r=0,588$; $p<0,01$) pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin inisiyatif ve risk almaya yönelik algıları ile pazar kültürü arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0,191$; $p<0,01$). Öğretmenlerin inisiyatif ve risk almaya yönelik algıları ile hiyerarşi kültürü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=-0,070$; $p>0,05$). Klan kültürünün ve adokrazi kültürünün öğretmenleri inisiyatif kullanmaya ve risk almaya teşvik edebileceği söylenebilir ki bu bulgu bahsi geçen iki kültürün özellikleri ile de paralellik göstermektedir. Diğer yandan, Pazar kültürünün başarıyı getiren süreçteki

ilerleyişin ve alınan inisiyatiflerin sadece sonuçlarına odaklı olması sebebiyle pozitif yönlü bir ilişki sonucu vermesi normal karşılanabilir ancak bu ilişkinin düşük seviyede olması Pazar kültürünün örgüt üyelerine yeterli esneklediği sağlamadığı şeklinde yorumlanabilir. Hiyerarşi kültürünün ise ast-üst ilişkisinin dikkate alındığı, dikey bir iletişimin hakim olduğu ve personel katılımına önem verilmeyen bir kültür yapısı olması sebebiyle bu boyutla ilişkisizlik sonucu verdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişime yönelik algıları ile klan kültürü ($r=0,654$; $p<0,01$) ve adokrasi kültürü ($r=0,588$; $p<0,01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişime yönelik algıları ile pazar kültürü arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r=0,203$; $p<0,01$). Öğretmenlerin devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişime yönelik algıları ile hiyerarşi kültürü arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=-0,001$; $p>0,05$). Klan kültürünün insan kaynaklarının gelişimine önem veren bir yapıda olması onların mesleki gelişimini dikkate aldığını göstermektedir. Adokrasi kültürü de benzer şekilde insanların girişimci olmalarından kaynaklı yeni gelişmelere açık olmalarını ve bunları takip etmelerini gerektirmektedir. Dolayısıyla bahsi geçen iki kültür tipinin mesleki gelişim boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki içerisinde olması beklendik bir sonuç olarak düşünülebilir. Finansal etmenlerin ön planda olduğu Pazar kültüründe mesleki gelişimin, başarıya götürecek bir yol olarak algılandığı düşünülebilir. Bu sebeple pozitif bir ilişkinin olduğu değerlendirilse de bu ilişki yeterli düzeyde değildir. Hiyerarşi kültüründe terfi sürecinin sadece kurallara ve prosedürlere bağlı olmasından kaynaklı mesleki gelişimi geri planda bıraktığı ve bu boyutta ilişkisizlik sonucunun ortaya çıktığı savunulabilir.

Ankara ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre örgütsel öğrenme ile örgüt kültürü tipleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış, sonuçlar Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30

Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Algısı İle Örgüt Kültürü Algıları Arasındaki İlişkiler

Örgütsel öğrenme	Değerler	Klan	Adokrasi	Pazar	Hiyerarşi
Örgütsel öğrenme (Toplam)	p	,756**	,629**	,125**	-,127**
	r	0,000	0,000	0,009	0,008
	N	437	437	437	437

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

Tablo 30'daki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel öğrenme ile klan kültürü algıları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,756$; $p<0,01$). Diğer bir ifadeyle, örgütsel öğrenme ve klan kültürü arasında doğru orantılı bir ilişki bulunduğu söylenebilir. Bunun nedeni incelendiğinde, işbirliği, takım çalışması, güven ortamı, insan kaynakları gelişimi, esneklik gibi konularda klan kültürünün kapsayıcı olduğu yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ile adokrasi kültürü algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,629$; $p<0,01$). Benzer şekilde öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları ile adokrasi kültürü arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu söylenebilir. Adokrasi kültürünün esneklik sağlayan, inisiyatif almaya ve yenilikçi olmaya yönlendiren yapısının bu sonuç üzerinde etkili olduğu savunulabilir.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ile pazar kültürüne yönelik algıları arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,125$; $p<0,01$). Araştırma bulgularından hareketle, örgütsel öğrenme ile pazar kültürü arasında doğru orantılı bir ilişki bulunsa da ilişkinin zayıf düzeyde olduğu ve bu zayıf ilişkinin temelinde Pazar kültürünün başarı, rekabet ve finans konularındaki ısrarının yattığı söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları ile hiyerarşi kültürü algıları arasında negatif yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,127$; $p<0,01$). Örgütsel öğrenme ile hiyerarşi kültürü arasında ters orantılı bir ilişki bulunsa da ilişkinin zayıf düzeyde ortaya çıktığı ve kurallar, talimatlar, yazışmalar ve raporlarla sınırlandırılan biçimsel bir yapının örgütsel öğrenme için bir engel olabileceği yorumu yapılabilir.

5.9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Öğrenme ile Örgüt Kültürü Tipleri Arasındaki İlişkinin Ankara Merkez İlçeler Bazında İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ile örgüt kültürü algıları arasındaki ilişkilerin görev yaptıkları ilçeler bazında belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçeler Bazında Örgütsel Öğrenme İle Örgüt Kültürleri Arasındaki İlişkiler

Örgütsel öğrenme	İlçeler	N	Klan	Adokrasi	Pazar	Hiyerarşi
Örgütsel Öğrenme (Toplam)	Altındağ	40	,771**	,584**	-,352*	-,598**
	Çankaya	64	,710**	,733**	,506**	0,244
	Etimesgut	49	,798**	,547**	-0,122	-,577**
	Gölbaşı	20	,612**	,767**	0,083	-0,092
	Keçiören	79	,799**	,773**	,394**	,344**
	Mamak	46	,901**	,780**	0,052	-0,206
	Pursaklar	25	,800**	,410*	-,486*	-,734**
	Sincan	57	,630**	,622**	,361**	0,200
	Yenimahalle	57	,644**	,427**	-0,084	-,335*

*p<0,05; **p<0,01

Tablo 31'deki bilgiler incelendiğinde, Ankara ili merkez ilçelerdeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme ile klan kültürü algıları arasında tüm ilçelerde pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir. İlçeler bazında örgütsel öğrenme ve klan kültürü arasındaki en kuvvetli ilişki Mamak ilçesindeki ortaokullarda hesaplanmıştır ($r=0,901$; $p<0,01$). Daha sonra sırasıyla Pursaklar, Keçiören, Etimesgut, Altındağ ve Çankaya ilçelerindeki okulların örgütsel öğrenme ile klan kültürü düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yine sırasıyla Yenimahalle, Sincan ve Gölbaşı ilçelerindeki ortaokulların örgütsel öğrenme ve klan kültürü düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle klan kültürü özelliklerinin örgütsel öğrenmenin okullarda gerçekleştirilmesi ve geliştirilmesi için önemli faktörler olduğu savunulabilir.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ile adokrasi kültürüne yönelik algıları arasında yine tüm ilçelerde pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ankara'nın merkez ilçeleri arasında örgütsel öğrenme ile örgüt kültürü arasındaki en kuvvetli ilişki Mamak ilçesindeki ortaokullarda hesaplanmıştır ($r=0,780$; $p<0,01$). Daha sonra sırasıyla Keçiören, Gölbaşı ve Çankaya ilçelerindeki ortaokulların örgütsel öğrenme ile adokrasi kültürü düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif ve yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde sırasıyla Sincan, Altındağ, Etimesgut, Yenimahalle ve Pursaklar'daki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve adokrasi kültürü algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Adokrasi kültürünün yeniliğe ve değişime

odaklanması nedeniyle esnek bir yaklaşım içermesi örgütsel öğrenme için önemli şartları sunduğu anlamına gelebilir.

Ankara'nın merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme ile pazar kültürü algıları arasında ilçeler bazında pozitif yönde ve negatif yönde ilişkiler olduğu gibi ilişkisizlik durumları da söz konusudur. Çankaya ($r=0,506$; $p<0,01$), Keçiören ($r=0,394$; $p<0,01$) ve Sincan ($r=0,361$; $p<0,01$) ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve pazar kültürü algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Pursaklar ($r=-0,486$; $p<0,01$) ve Altındağ ($r=-0,352$; $p<0,01$) ilçelerindeki ortaokullarda örgütsel öğrenme ile pazar kültürü düzeyleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Gölbaşı, Mamak, Yenimahalle ve Etimesgut ilçelerinde ise örgütsel öğrenme ile pazar kültürü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Bu bulgular, Pazar kültürünün örgütsel öğrenme için gerekli olan şartları yeterli düzeyde karşılamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 31'de son olarak, ilçeler bazında örgütsel öğrenme ile hiyerarşi kültürü arasındaki ilişkiler görülmektedir. Sadece Keçiören ilçesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme ile hiyerarşi kültürüne yönelik algıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Söz konusu ilişki orta düzeydedir ($r=0,344$; $p<0,1$). Bununla birlikte Pursaklar ilçesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyleri ile hiyerarşi kültürü algıları arasında negatif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-0,734$; $p<0,01$). Altındağ ($r=-0,598$; $p<0,01$), Etimesgut ($r=0,577$; $p<0,01$) ve Yenimahalle ($r=-0,335$; $p<0,01$) ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve hiyerarşi kültürü algıları arasında negatif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Çankaya, Sincan, Gölbaşı ve Mamak ilçelerindeki ortaokulların örgütsel öğrenme ile hiyerarşi kültürü düzeyleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Diğer bir ifadeyle, biçimsel ve yapılandırılmış kültürler örgütsel öğrenme için uygun ortam ve imkanların sağlanmasında engel teşkil edebilir.

5.10. Ankara Merkez İlçeler Genelindeki Ortaokulların Örgüt Kültürlerinin Örgütsel Öğrenmeyi Yordama Düzeylerinin İncelenmesi

Ankara'nın merkez ilçelerinde yer alan ortaokullardaki baskın kültürün, örgütsel öğrenmeyi ne düzeyde açıkladığının tespiti amacıyla aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

Okullardaki Baskın Örgüt Kültürünün Örgütsel Öğrenmeyi Açıklama Düzeyine Yönelik Hesaplanan Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	R	R ²	Uyarlanmış R ²	Standart Hata	β	t
1	(Sabit)	0,756	0,572	0,571	13,87		
	klan					0,756	24,096
2	(Sabit)	0,766	0,587	0,585	13,63		
	Klan					0,628	14,196
	adokrasi					0,179	4,054

Tablo 32'deki bulgulara göre, Ankara ili merkez ilçelerdeki ortaokulların örgütsel öğrenmelerini açıklamak üzere iki modelin kurulmuş örgüt kültür tipleri içinde sadece iki örgüt kültürünün örgütsel öğrenme üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Model 1'in klan kültürü ile oluşturulduğu görülmektedir. Klan kültürü tek başına örgütsel öğrenmedeki değişkenliğin %57'sine açıklık getirmektedir. Okullardaki baskın klan kültürü ile örgütsel öğrenme arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($\beta=0,756$; $p<0,01$). Okullarda klan kültürünün baskınlığı artış gösterdikçe örgütsel öğrenmenin de olumlu bir artış göstereceği yorumu yapılabilir.

Model 2'de, klan kültürüne ek olarak açıklamaya %1'lik bir katkı getiren adokrasi kültürünün katıldığı görülmektedir. Klan kültürü ile adokrasi kültürü birlikte örgütsel öğrenme ortamındaki değişkenliğin %58'ini açıklamaktadır. Benzer şekilde adokrasi kültürü ile örgütsel öğrenme arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır ($\beta=0,179$; $p<0,01$). Bir diğer ifadeyle, okullarda adokrasi kültürünün özelliklerinin artış göstermesi ile örgütsel öğrenmenin de olumlu bir şekilde artış göstermesinin bekleneceği söylenebilir.

BÖLÜM VI

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Örgütsel öğrenme ve rekabetçi değerler modeli temelinde örgüt kültürü açısından Ankara ili merkez ilçelerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi ve etkileşimi tartışmayı amaçlayan bu çalışmada, örgütsel öğrenme ve örgüt kültürü çeşitli değişkenlere göre ve birbirleriyle ilişkileri bakımından incelenmiştir. Bu bölümünde, araştırmanın bulguları alan yazında yer alan diğer çalışmalarla karşılaştırmalı olarak tartışılmakta ve yorumlanmaktadır. Ayrıca elde edilen sonuçlar çerçevesinde uygulayıcılar, araştırmacılar ve politika yapıcılara öneriler sunulmaktadır.

6.1. Tartışma

6.1.1. Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algı Düzeylerine Yönelik Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında çalışmada yer alan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Araştırmanın en belirgin bulgularından biri, Ankara ili merkez ilçeler genelindeki devlet ortaokullarında klan kültürü ve hiyerarşi kültürü özelliklerinin diğer iki kültür boyutuna göre öne çıkmasıdır. Klan kültürü algısının yüksek düzeyde olduğu, sırasıyla hiyerarşi, adokrasi ve pazar kültürlerinin de orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Klan kültürü ve hiyerarşi kültürü özellikleri bağlamında değerlendirildiğinde, örgüt kültürü üzerine eğitim örgütlerinde yapılan bazı araştırmaların, bu araştırmanın bulgularına benzer sonuçlar verdiği görülmektedir.

Şöyle ki, Gümüş (2011)'ün ilköğretim okullarında yaptığı araştırmada destek kültürü baskın kültür olarak ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde destek kültürü olarak anılan modelin klan kültürü ile benzer özellikler gösterdiği görülmektedir. D. Aslan (2008)'ın ortaöğretim kademesinde yürüttüğü araştırmada, okul kültürü boyutlarından en yüksek puan 'bütünleşme ve aidiyet' boyutunda gözlemlenmiştir. Şişman (1993), ilkokullarda yaptığı araştırmada örgüt kültürünün işbirliği, dostluk, güven, yardımlaşma, destekleme gibi toplumcu özellikler gösterdiğini tespit etmiştir. Meslek liselerinde yapılan bir araştırmada ise yine baskın kültür olarak destek kültürü tespit edilmiştir (Çit, 2012). Uğur (2006)'un ilköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi (TKY) ile örgüt kültürü ilişkisini incelemek üzere yaptığı araştırmada, TKY uygulamalarında başarılı olan okullarda klan kültürünün öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu araştırmalar, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda klan kültürü özelliklerinin öne çıktığını göstermektedir; ki bu sonuç, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Klan kültürü, güven ve bağlılık düzeyinin yüksek olduğu, takım çalışmasının ve katılımın değer bulduğu, takım içi ve takımlar arası çalışmalarda destek faktörünün temele alındığı bir kültür tipidir. Hiyerarşi kültürü ise biçimselleştirilmiş ve yapılandırılmış kültürleri ifade eder. Bu örgütlerde, örgütün sorunsuz işlemesi, istikrar, öngörülebilirlik, kurallar ve politikalar önem arz etmektedir ve dolayısıyla insanların yaptıkları işler kontrol altındadır. Araştırma kapsamındaki okullarda örgüt kültürünün klan kültürünü ve daha sonra hiyerarşi kültürünü yansıtmaması, Bakanlık veya il teşkilatının merkeziyetçi ve bürokratik yapısının içerisinde ekip çalışmasının, uzlaşmanın, katılımın, bağlılığın ve güvenin ön plana çıktığını göstermektedir. Bir diğer ifadeyle, yönetim kademeleri ile öğretmenler arasındaki hiyerarşik silsile varlığını her ne kadar hissettirse de okullarda aile ortamını anımsatan kültür yapılanmalarının oluşturulduğu savunulabilir.

Fırat Üniversitesinde yapılan bir araştırmada ise hiyerarşi kültürünün en yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Erdem, Adıgüzel & Kaya, 2010). Benzer şekilde Özcan, Karataş, Çağlar ve Polat (2014), eğitim fakültelerinde hiyerarşi kültürünün baskın olduğunu ve bunun nedeninin ise yöneticilerin güç kullanma biçimlerinin olduğunu bulmuşlardır. Köse (2017)'nin araştırmasında da Ankara'daki dört devlet üniversitesinde öne çıkan kültürün hiyerarşi kültürü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversitelerde yapılan araştırma sonuçlarının, bu araştırmanın bulgusuyla çelişmesinde eğitim kademesinin farklı olmasının etkili olabileceği yorumu yapılabilir. Çünkü unvan silsilesi üniversitelerdeki kültür yapılanmasını hiyerarşik boyuta taşıyabilir. Ancak ortaokul kademesinde

öğretmenler arasında herhangi bir kıdem ayrımı bulunmamaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin de öğretmen kadrosunda bulunup okul müdürü veya müdür yardımcısı olarak görevlendirilmeleri, daha sonra yöneticilik görevleri alındığında öğretmen olarak görevlerine devam etmeleri, okul yöneticilerini okullarında hiyerarşik yapılanmadan çok klan kültürü yapılanmasına teşvik ettiği yorumu yapılabilir.

Sargut (2015), Batı ile Türk toplumu kurumlarının bürokrasi ve klan kültürü ayrımından kritik düzeyde etkilendiğini belirtmektedir. Şöyle ki, Türkiye’de kurumsallaşma çalışmaları sürecinde Batının ideal bürokrasisini aktarma çabaları olsa da Türk toplumunun klan anlayışından vazgeçemediği görülmüştür. Dolayısıyla Batının ideal bürokrasisi ile Türk toplumunun klan anlayışı birbirini etkiledikleri ve birlikte var oldukları için Türkiye’deki kurumsal yapılarda bu iki kültür, kendi özgün yapılarından farklı bir yapıda var olmuşlardır. Bu durum araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında, araştırmanın klan ve hiyerarşi kültürünün baskınlığına yönelik bulgularının desteklendiği görülmektedir.

Bu araştırma, Ankara ili merkez ilçeler genelindeki ortaokullarda yapılandırılmış ve biçimsel yönetim anlayışından bazı özelliklerin bulunmasına rağmen bu okullarda katılımcı ve bireyci yönetim anlayışının özelliklerinin öne çıktığını ortaya koymaktadır. 1960’lar ile 1990’lı yıllar arasında Türkiye’de askeri yönetim kademesinin kamu kurumlarında öne koştığı kültürün hiyerarşi kültürü olduğu göz önünde bulundurulduğunda, kamu kurumlarından olan eğitim kurumlarının kültür yapılarının günümüzde bir takım değişikliğe uğradığı sonucuna varılabilir. Klan kültürünün yükselişte, hiyerarşi kültürünün düşüşte olduğu örgütlerde yönetim süreçlerine katılımın, takım çalışmalarının, yatay iletişimin ve bağlılığın artacağı savunulabilir.

6.1.2. İlçeler Bazında Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algı Düzeylerine Yönelik Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi ilçeler bazında örgüt kültürü düzeylerinin ve ilçeler arasında herhangi bir farklılaşmanın olup olmadığının incelenmesini öngörmektedir. Bu bağlamda araştırma, Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Mamak ve Pursaklar ilçelerinin belirli düzeyde ve birbirine yakın klan kültürü özellikleri gösterdiğini; Keçiören, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinin ise belirli düzeyde hiyerarşi kültürü özellikleri gösterdiğini ortaya koymaktadır. Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinde hiyerarşi kültürü ortalama puanı ile klan kültürü ortalama puanı birbirine çok yakın değerler göstermiş ve bu

ilçelerde iki kültür tipi arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak Sincan ilçesi hiyerarşi kültürünün bariz şekilde öne çıktığı tek ilçedir. Etimesgut ilçesinde ise klan kültürü en yüksek değere sahip olsa da kültür tipleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bir diğer ifadeyle ilçeye tek bir kültür tipinin egemen olduğunu savunmak güçtür.

Araştırmada Çankaya ve Gölbaşı ilçelerinde klan kültürünün diğer kültür tiplerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle bu iki ilçede klan kültürünün hâkim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü 2019-2023 Stratejik Planında, ilçede yeni fikir ve farklı görüşlerin desteklendiği, yetkililere rahatlıkla ulaşılabilirdiği, kurumun amaçlarını bilen ve benimseyen personellerin varlığı ve takım ruhu ile çalışıldığı belirtilmiştir (Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019). Klan kültürünün özelliklerini yansıtan bu anlayış araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca bu ilçede görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun mesleki kıdemlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Örgüt kültürü üzerine yapılan bazı araştırmalarda mesleki kıdemi düşük olan öğretmen ve yöneticilerin birlikte öğrenme ve sosyalleşmeye yönelik okul kültürü algılarının, kıdemi yüksek olan gruplardan daha az olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Ayık, 2007; S. Şahin, 2004; Sönmez, 2006). Bu durum klan kültürü açısından araştırmadaki bulguyu destekler niteliktedir.

Gölbaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü 2019-2023 Stratejik Planının kurum kültürü analiz sonuçlarına göre, bilginin ilgili çalışanlara ya da birimlere zamanında iletilmesi, iletişim mekanizmalarının katılım ve iş birliğini desteklemesi, hizmetlerin sunumunda ve karar alma süreçlerinde ilgili paydaşların sürece dâhil edilmesi, çalışanların yöneticilerine ulaşmada açık iletişim kanallarından yararlanması, iş birliği mekanizmalarının yeterlilik ve etkililik göstermesi gibi klan kültürü özelliklerini yansıtan özellikler kurumun güçlü olduğu alanlar içerisinde bulunmaktadır (Gölbaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019). Stratejik plandaki analiz sonuçları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Sincan, tek bir kültür tipinin diğer kültür tiplerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı bir diğer ilçedir. Hiyerarşi kültürünün egemen olduğu Sincan ilçesinin 2019-2023 Stratejik Planı incelendiğinde, ilçede hizmetlerin mevzuata, mesleki değerlere, kurumsal ilkelere, talimatlara, genelgelere ve denetim sonuçlarına göre yürütüldüğü dile getirilmektedir (Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019). İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün hazırladığı stratejik planın araştırmanın sonucunu desteklediği açıkça görülmektedir.

Araştırmada Etimesgut ilçesinde baskın bir kültür tipinin görülmediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda Etimesgut İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2019-2023 Stratejik Planı incelenmiştir. Stratejik planın kurum kültürü analizi bölümünde, personelin hizmetiçi eğitimine verilen önemden, yönetim kademesinde ve alt birimlerde yapılan toplantılardan, kanun ve yönetmeliklerde yapılan değişikliklerin takibi ve uygulanmasından ve kalite işleyişi üzerine iyileştirme çalışmalarından bahsedilmektedir (Etimesgut İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019). Açıkça görülmektedir ki klan, adokrasi, pazar ve hiyerarşi kültürlerinden herhangi birini ilçede baskın kılacak bir kurum kültürü analizi sonucu yoktur. Bu durum, araştırmanın Etimesgut ilçesinde kültür tipleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu desteklemektedir.

Araştırma bulgularına göre Altındağ, Mamak ve Pursaklar ilçelerinde klan kültürü diğer kültür tiplerine kıyasla ön plana çıkmıştır. Altındağ ve Mamak ilçelerinde klan kültürü adokrasi ve pazar kültüründen, Pursaklar ilçesinde ise adokrasi ve hiyerarşi kültüründen anlamlı farklılık göstermektedir. İlçelerin stratejik planları incelendiğinde kurum kültürü analizi sonuçlarında klan kültürünün özelliklerinin baskın olduğu ancak diğer kültür tiplerinin özelliklerinin de kısmen yer aldığı görülmektedir (Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019; Mamak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019; Pursaklar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019). Stratejik plarlarda yer alan kültür analizleri araştırmanın bulgularıyla da paralellik göstermektedir.

Araştırmadaki bulgular, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinde hiyerarşi kültürü özelliklerinin diğer kültür tiplerine göre yüksek değerlere sahip olduğunu göstermiştir. İlçelerin stratejik planlarında kurum kültürlerinin güçlü yanları olarak klan kültürü özelliklerini yansıtan ifadelerin çoğunlukta olduğu; fakat hiyerarşi kültürünün koordinasyon, kontrol ve verimlilik özelliklerine yönelik ifadelerin de yer aldığı görülmektedir (Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019; Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019). Araştırma bulgularının iki ilçede de hiyerarşi kültürü ile klan kültürü arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermesi ve ilçelerin stratejik planlarının iki kültürün özelliklerini de barındırıyor olması bu araştırmanın bulgularını kısmen desteklemektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların biçimselleştirilmiş ve yapılandırılmış bir örgüt yapısına sahipmiş gibi görünmesine rağmen araştırma bulguları, Ankara ili genelinde ve merkez ilçelerin çoğunluğunda katılımcı, bireyciliğin ve takım çalışmalarının temele

alındığı bir aile ortamı kültürünün oluştuğunu göstermektedir. Bu bağlamda, klan kültürü değerlerinin ilçeler bazında nasıl farklılaştığının incelenmesi önemli olabilir. Örgüt kültürü değerlerinin ilçeler düzeyindeki farklılaşmalarıyla ilgili araştırma bulguları klan kültürü bazında incelendiğinde sırasıyla Çankaya, Keçiören ve Gölbaşı ilçelerinin en yüksek ortalama puana sahip olduğu ve Çankaya ilçesinin Sincan, Yenimahalle, Etimesgut ve Mamak'tan; Keçiören ilçesinin Sincan, Yenimahalle, Etimesgut, Pursaklar ve Mamak'tan; Altındağ ilçesinin ise Sincan ve Yenimahalle'den anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Alan yazın taraması sürecinde Ankara merkez ilçeler bazında örgüt kültürü karşılaştırmasının amaçlandığı çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu yönüyle bu çalışmanın özgün bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. İlçeler arasındaki örgüt kültürü farklılaşmalarının nedenleri üzerine yapılacak tartışmada, ilçelerin nüfusları da göz önünde bulundurularak farklı illerdeki farklı örgüt kültürü yapılanmaları ele alınabilir. Ayrıca üçüncü alt problemdeki öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılaşmanın da değerlendirilmesi ilçeler bazındaki örgüt kültürü farklılıklarına ışık tutabilir. Bu bağlamda öncelikle farklı illerdeki eğitim örgütlerinde yapılan araştırmaların bulguları ile bu araştırmanın bulguları karşılaştırmalı tartışılacaktır.

Tuncer (2020), Isparta ilindeki özel ve devlet okullarında yaptığı çalışmada örgüt kültürü tiplerinden destek kültürünün ortalama puanının diğer kültür tiplerine kıyasla en yüksek değeri aldığını tespit etmiştir. Destek kültürünü, sırasıyla başarı kültürü, rol kültürü ve güç kültürü takip etmiştir. A. R. Şahin (2020), Uşak il merkezindeki ilkököl ve ortaokullarda yürüttüğü çalışma sonucunda görev kültürünün diğer kültür tiplerine kıyasla ön plana çıktığını belirlemiştir. Giresun il merkezinde yapılan bir araştırmada ise yine görev kültürü başat kültür olarak tespit edilmiş, bu kültür tipini sırasıyla destek, başarı ve bürokratik kültür takip etmiştir (Kacar, 2019). Antalya'nın Manavgat ilçesindeki okullarda yapılan bir araştırmaya göre yine görev kültürü baskın kültür olarak tespit edilmiştir (Balçık, 2018). Özkaya (2019) da Kütahya ilinde yaptığı araştırmada benzer şekilde görev kültürünün öne çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Şırnak ilinde yapılan bir araştırmada ise bürokratik kültürün en yüksek ortalama değere sahip olduğu ve bu kültür tipini sırasıyla destek, görev ve başarı kültürlerinin takip ettiği belirlenmiştir (H. Aslan, 2018). Farklı illerde yürütülen araştırmalarla benzer ve farklı örgüt kültürü tiplerinin illerde baskınlık gösterdiği görülmektedir. Tüm bu sonuçlar, Ankara ili merkez ilçelerdeki örgüt kültürü tipinin farklılaştığı yönündeki araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

İlçeler arasındaki örgüt kültürü yapılanmasının ve türünün farklılık göstermesi o ilçedeki hatta okullardaki yöneticilerin benimsedikleri yönetim felsefesiyle de ilgili olabilir. Eğer bir ilçe yönetimi veya okul yönetimi yönetim felsefesi olarak öğretmenlerle işbirliği yapmayı, onlara yönetsel faaliyetlerde ve yönetim süreçlerinde katılım imkanı vermeyi, onlara birer mentor olarak yaklaşmayı felsefe edinmişse, bu yönetimin klan kültürünü maiyetinde inşa etmesi olasıdır. Diğer yandan ilçe veya okul yönetiminin mevzuatı öne süren, okuldaki her süreci planlayıp sınırlar dışına çıkmamayı esas alan ve ölçütü verimlilik ve istikrar olan bir yönetim felsefesini benimsemesi, o yönetimin hiyerarşi kültüründen öteye gidemeyeceğini gösterir. Dolayısıyla yöneticilerin bir lider olarak okullarındaki örgüt kültürünün en etkili mimarı oldukları ve bu özellikleri ile farklılaşmalara neden oldukları savunulabilir.

6.1.3. Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algı Düzeylerinin Bazı Demografik Özellikler Açısından İncelenmesine Yönelik Tartışma

Ankara ili merkez ilçeler genelinde örgüt kültürü değerlerinin cinsiyet, eğitim durumu, yaş, branş, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Örgüt kültürünün öğretmenlerin cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, yaşlarına ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, kadın öğretmenlerin klan kültürü algı düzeyleri erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Son beş yıl içerisinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda örgüt kültürü üzerine yapılan bazı araştırmalar örgüt kültürü algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığını göstermektedir (Altınışik, 2017; Karaduman, 2014; Köse, 2017; Meriç, 2018; Özkaya, 2019; A. R. Şahin, 2020; Tuncer, 2020). Öte yandan, örgüt kültürü tipleri bazında cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı farklılıkların olduğu çalışmalar da bulunmaktadır. H. Aslan (2018) ve Kacar (2019), görev kültürü algısının erkeklerde kadınlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Köseoğlu (2014) ise, adokrasi kültürü algısının cinsiyete göre anlamlı farklılaştığını ve bu farklılığın erkeklerin lehine olduğunu ortaya koymuştur. Tüm bu çalışmaların sonuçları, araştırma bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Araştırmanın bulgularıyla paralellik gösteren Umar (2015)'ın çalışmasında, destek kültürü ve başarı kültüründe kadın öğretmenlerin algıları erkeklere kıyasla anlamlı düzeyde

yüksektir. Benzer şekilde Fırat (2009)'ın, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden örgüt kültürünün “bütünleşme ve aidiyet” boyutunda daha yüksek algı düzeyine sahip olduğu yönündeki araştırma bulgusu, bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırma kapsamındaki okullarda klan kültürü özelliklerin baskın olduğu göz önünde bulundurulduğunda, kadınların erkeklere kıyasla kişisel ilişkilere daha çok önem vermesi, anaç yapılarının bulunması, bağlılık ve sahiplenme duyguları barındırmaları örgüt kültürü algılarının yüksek olmasında etkili olabilir.

Araştırmada, adokrasi kültürü dışındaki diğer üç kültür tipinde öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin klan kültürü, adokrasi kültürü ve hiyerarşi kültürü algılarının lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Altınışık (2017), öğretmenlerin destek ve başarı kültürüne yönelik algılarının lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde A. R. Şahin (2020)'in araştırma sonuçları, destek kültürünün ve bürokratik kültürün öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılaştığını ve lisans mezunlarının ön lisans mezunlarına kıyasla daha yüksek destek kültürü algısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim düzeyinin artması öğretmenlerdeki örgüt kültürü algısını, özellikle de klan kültürü algısını olumlu yönde etkilediği savunulabilir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitimi mesleki ve kişisel bir gelişim olarak görmeleri, okullarına ve öğrencilerine yetkinlikleri ölçüsünde faydalı olma girişimi olarak değerlendirilebilir ve lisansüstü eğitimin, öğretmenlerin örgüt kültürü algısında olumlu bir etki sahibi olduğu düşünülebilir. Bu nedenle öğretmenlerin lisansüstü eğitime devam etmeleri yönünde politikalar geliştirilebilir, teşvik ve yönlendirmeler yapılabilir.

Araştırma bulguları örgüt kültürünün yaş değişkenine göre anlamlı farklılaştığını göstermektedir. Araştırmada, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin klan kültürü algısının diğer yaş gruplarından anlamlı düzeyde düşük olduğu; 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin adokrasi kültürü algılarının 21-30 ve 31-40 yaş, pazar kültürü algılarının 21-30, 31-40 ve 41-50 yaş ve hiyerarşi kültürü algılarının 21-30 yaş aralığında olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altuğ (2014), örgüt kültürü tiplerine yönelik algıların yaş değişkenine göre sadece görev kültürü boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak araştırmasında genel olarak diğer kültür tiplerinde anlamlı düzeyde farklılaşma olmamasına rağmen yaş ilerledikçe kültür algılarına yönelik ortalama puanların arttığını tespit etmiştir. Bu yönüyle bu araştırmanın bulgularını

kısmen desteklemektedir. Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe görev yaptıkları kurumu özümseyip kültürünü benimsemeleri ve iş çevreleri ile bağlantılarını kuvvetlendirmeleri örgüt kültürü algılarının yükselmesinde etkili olabilir. Ayrıca öğretmenlerin yaşları nispetince tecrübelerinin ve kendilerine olan güvenlerinin de artacağı dolayısıyla okullarının kültürünü daha kolay temsil edebilecekleri algısına sahip olmalarına neden olabilir.

Umar (2015), öğretmenlerin örgüt kültürü algısının sadece destek kültürü boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. İlgili araştırmada, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin 31-40 ve 41 yaş ve üzeri öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, bu araştırmanın bulgularını desteklememektedir. Diğer yandan A. R. Şahin (2020)'in araştırma sonuçlarına göre ise destek, başarı ve görev kültürü algıları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ancak ilgili araştırma, yaş ilerledikçe destek, başarı ve görev kültürü algısının azaldığı yönünde bulgular ortaya koymuştur ve bu bulgular, bu araştırmanın bulgularıyla tezatlık göstermektedir. Bu araştırmanın bulgularını desteklemeyen araştırma sonuçlarının nedenleri olarak, toplum nazarında öğretmenlik mesleğinin gün geçtikçe değer kaybetmesi, siyasi ve sendikal söylem ve gruplaşmalarla öğretmenlik itibarının düşürülmesi, geleceğe yönelik kaygılar ve ileriki yaşlardaki aile meşguliyetleri gösterilebilir.

Araştırmada, örgüt kültürü tiplerine yönelik algıların, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, Altınışık (2017)'in, Balçık (2018)'in ve Köseoğlu (2014)'nın bu alt probleme yönelik bulgularıyla birebir; Esinbay (2008)'in araştırmasındaki sadece bürokratik kültür algısında branşa göre anlamlı farklılık olduğu bulgusuyla, Altuğ (2014)'un sadece görev kültüründe anlamlı farklılaşma olmaması yönündeki bulgusuyla ve Aslan, Kuru ve Satıcı (2005)'nin sadece işbirliği-iletişim boyutu ile törenler-toplantılar boyutunda branşa göre anlamlı farklılık olduğu bulgusuyla kısmen paralellik göstermektedir.

Branş bazında örgüt kültürü algısında farklılaşma olmaması, her branştan öğretmenin okulun kültüründe bir yerinin olduğu varsayımı ile desteklenebilir. Ayrıca öğrencilerin başarılarında branş farketmeksizin tüm öğretmenler eşit ölçüde sorumluluk üstlenmektedir. Çünkü güncel ölçme değerlendirme sisteminde yıl sonu başarı puanlarının yerleştirmeye etki etmesinin ve özellikle liseye geçişte yerel yerleştirmede yıl sonu başarı puanı esas

alınarak yerleştirme yapılmasının, öğretmenleri eşit sorumluluk algısına yönlendirdiği savunulabilir.

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin mesleki kıdemleri örgüt kültürü algılarında anlamlı farklılaşmalara neden olmaktadır. Klan kültüründe 1-5 yıllık meslek tecrübesine sahip öğretmenlerin 6-10, 15-20 ve 21 yıl ve üzeri tecrübeye sahip olan öğretmenlerden daha düşük algı düzeyine sahip olduğu; adokrasi kültüründe benzer şekilde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının kıdemli öğretmenlerin algılarından daha düşük olduğu; hiyerarşi kültürü algısının 6-10 yıllık tecrübe sahibi öğretmenlerde diğer tüm kıdem gruplarına kıyasla daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Klan ve adokrasi kültürü algısındaki farklılaşma mesleki kıdem değişkenine göre değerlendirildiğinde, göreve yeni başlayan öğretmenlerin okullarına ve belki de görevlerine henüz bağlanamamış olmaları, bir aidiyet duygusu barındıramamaları veya ilişki ve işbirliği kurmada çekimser kalmaları klan kültürü algılarının düşük olmasına neden olmuş olabilir. Bunun yanı sıra, meslekte daha kıdemli olanların hem tecrübeleri hem de yaşları dolayısıyla daha olgun olmaları ve mesleki ilişkilerini belirli bir düzeye getirmeleri nedeniyle klan kültüründe daha olumlu algılara sahip oldukları düşünülebilir.

Bu alt probleme yönelik incelemelerin yer aldığı araştırmaların bazılarında örgüt kültürü algısının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (H. Aslan, 2018; Balçık, 2018; Elmas, 2019; Gürsel, 2016; Korkut, 2008). Diğer yandan, araştırma bulgularını kısmen destekleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Ballı (2019), 16 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip olan öğretmenlerin 6-10 yıllık mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerden görev kültürü algısı bakımından olumlu yönde farklılaştıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Kacar (2019) da görev ve başarı kültürlerinde mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıkların olduğunu saptamıştır. Araştırmacının bulgularına göre mesleki kıdem arttıkça örgüt kültürü tiplerine yönelik ortalama puanlar da kısmen artış göstermektedir.

Buna karşın, Altuğ (2014)'un çalışmasında, bürokratik kültür ve görev kültüründe 1-4 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin 5-9 yıl ve 15 yıl ve üzeri tecrübeye sahip öğretmenlerden daha yüksek algı düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrudan bu araştırmanın bulgusu ile çelişmektedir. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının daha yüksek olmasında genç öğretmenlerin idealist, dinamik ve mesleklerinin ilk yıllarındaki heyecanlarının etkili olabileceği söylenebilir.

Ayrıca mesleğe yeni başlayan çoğu öğretmenin henüz bekar olmalarından dolayı sorumluluklarının daha az olmasının okullarını daha güçlü benimsemelerine ve sahiplenmelerine neden olduğu düşünülebilir.

Örgüt kültürü algılarındaki farklılaşmaların demografik değişkenlere göre incelendiği bu bölümde son olarak okuldaki görev süresinin etkisi tartışılmıştır. Araştırma, öğretmenlerin örgüt kültürüne yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki görev süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Altınışik (2017), Korkut (2008) ve Gürsel (2016)'ın araştırma sonuçları da örgüt kültürü algısının öğretmenlerin okullarındaki görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği yönünde bulgular sunmaktadır. Bahsi geçen araştırmalar, bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Oysa ki, örgüt kültürünün oluşumunu etkileyen faktörler arasında örgütün sahip olduğu ortak geçmiş ve tarih de yer almaktadır (Güney, 2017). Örgüt üyeleri görev yaptıkları örgütte geçirdikleri zamanla doğru orantılı olarak örgüt kültürünün, tarihinin ve örgütsel hafızanın bir parçası haline gelirler. Örgütte baskın kültürün oluşması örgüt üyelerinin kaynaşmış bir ekip ve aile ortamı oluşturmaları ile mümkündür. Örgüt üyelerinin çoğunluğu tarafından paylaşılan inanç, varsayım ve değerler örgütün kültürünü oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim örgütü olan okullardaki görev süresi, o okulun kültürünü, tarihini, hafızasını ve dokusunu benimseme ve sahiplenme yönünde etkili olduğu savunulabilir.

Bu araştırmanın bulgularının aksine, Fırat (2009) örgüt kültürünün tüm boyutlarına yönelik algılarda okuldaki görev süresinin önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşmış, okuldaki görev süresine yönelik ortalama puanlar arttıkça örgüt kültürü algılarına ilişkin ortalama değerlerinin de arttığını belirlemiştir. Ayrıca Balçık (2018) da destek ve başarı kültürü algılarının öğretmenlerin okullarındaki görev süresine göre anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularıyla çelişen bu sonuçlar, okuldaki görev süresinin örgüt kültürü algısında önemli bir değişken olabileceği sonucunu doğurmaktadır.

6.1.4. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Algı Düzeylerine Yönelik Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi, araştırmanın yürütüldüğü okullardaki örgütsel öğrenme algılarının hangi düzeyde olduğu ile ilgilidir. Araştırma bulgularına göre, Ankara ili merkez ilçeler genelinde öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve alt boyutlarına ilişkin

algılarının orta düzeyde olduğu ve en çok güven ve işbirlikçi iklim boyutunun okullarda sağlandığı görülmektedir.

Genel itibariyle örgütsel öğrenmenin orta düzeylerde sonuç vermesi, öğrenme merkezi olan okulların öğrenen bir okul kültürü oluşturmakta yetersiz kaldığını gösterebilir. Eğitim politikalarının yapılması aşamasında öğretmenlerin yeterince söz sahibi olamaması, mesleki gelişim yönündeki seminer, konferans ve kursların uygulamadan çok klasik sunum metodu ile yürütülmesi, bürokratik sebeplerden dolayı öğretmenlerin inisiyatif ve risk almalarının önünün kesilmesi, okullarda belirlenen vizyon ve misyondan öğretmenlerin bihaber olmaları ilgili okullarda örgütsel öğrenmenin orta düzeyde algılanmasının nedenleri olarak sunulabilir. Ayrıca örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için beklenen ve gözlenen örgüt kültürünün okullarda inşa edilemediği sonucuna da varılabilir. Örgütsel öğrenmenin, örgüt kültürünün güveni, işbirliğini, dayanışmayı, risk almayı ve mesleki tartışmaları temin ettiği ve öğretmenlere paylaşılan bir vizyon ve mesleki gelişim imkanları sunduğu ölçüde var olabileceği yorumu yapılabilir.

Bunun yanı sıra örgütsel öğrenmenin güven ve işbirlikçi iklim boyutunun diğer alt boyutlara göre daha yüksek ortalama değere sahip olması, bu araştırmanın bulgularından elde edilen klan kültürünün baskın olmasıyla ilişkili olabilir. Klan kültürü, işbirliğini, güveni, takım çalışmasını, insana ilgiyi açıklığı ve katılımı yansıtır. Bu açıdan örgütsel öğrenmenin güven ve işbirlikçi iklim boyutunun diğer boyutlara göre öne çıkması, örgüt kültürünün de klan kültürü boyutunun baskın olması araştırma bulgularının birbirini desteklediğini göstermektedir.

Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde, Memduhoğlu ve Kuşçi (2012), Ömür (2014) ve Yetim (2015), öğretmenlerin örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik algılarının bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte orta düzeyde olduğu yönünde bulgulara ulaşmışlardır. Buna ek olarak Alanoğlu (2014) da öğretmenlerin öğrenen örgüt kültürüne yönelik algılarının orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Cemaloğlu (2019b)'na göre, öğrenen örgüt kültürü oluşturan örgütler, gelecek yüzyıl içinde rekabette, kalitede ve oyunun kurallarını belirlemede etkili olacaktır. Dolayısıyla okullarda başarı ve gelişim hedefleniyorsa, okullardaki kalitenin artırılmasına ilişkin çalışmalar yürütülecekse örgütsel öğrenme düzeyinin en üst seviyelere çıkarılması ve öğrenen okulların oluşturulması gerektiği yorumu yapılabilir.

Araştırma bulgularının aksine, Tibet (2015) araştırmasında, Ankara ili ilk ve orta dereceli okullardaki öğretmenlerin, okullarının örgütsel öğrenme kapasitelerini ortalamanın üzerinde gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Uşak ilinde yapılan bir araştırmaya göre de öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Gürler, 2020). Kütahya ilinde yapılan bir başka araştırmada da öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin uygulanmasına yönelik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir (Demirbaş, 2020). Çankırı ilindeki ilköğretim kurumlarında yapılan bir araştırmada da örgütsel öğrenme düzeyinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Karabağ Köse, 2013). Tüm bu araştırma sonuçları Ankara ili merkez ilçeler genelinde yapılan bu araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Sonuçların farklı olması araştırmaların yapıldığı illerin ve eğitim kademelerinin farklı olmasından kaynaklı olabilir. Ayrıca öğretmenlere hizmet içi eğitim, katılım, işbirliği içinde öğrenme yoluyla sunulan fırsatların da yönetimden yönetime farklılık göstermesi araştırma sonuçlarında farklılıkların görülmesine neden olabilir.

6.1.5. İlçeler Bazında Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Algı Düzeylerine Yönelik Tartışma

Beşinci alt problemde, öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve alt boyutlarına ilişkin algılarının ilçeler bazında ne düzeyde olduğu ve ilçeler arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve alt boyutlarına yönelik algılarının bazı ilçeler arasında farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Güven ve işbirlikçi iklim ile mesleki gelişim boyutlarında Gölbaşı ve Çankaya ilçelerinin görece daha yüksek ortalama değerlere sahip olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, paylaşılan ve gözlenen vizyon, inisiyatif ve risk alma ve örgütsel öğrenme toplam puan değerlerinin Çankaya ve Keçiören ilçelerinde en yüksek olduğu belirlenmiştir. Tüm boyutlar ve örgütsel öğrenme toplam puanında Sincan ve Yenimahalle ilçelerinin en düşük değerlere sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın klan kültürüne yönelik bulgularında, Çankaya ve Keçiören ilçelerinin özellikle Sincan ve Yenimahalle ilçelerinden ve diğer bazı ilçelerden anlamlı düzeyde yüksek algı düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca ilçelerin klan kültürü ortalama puanları incelendiğinde Gölbaşı ilçesinin de Çankaya ve Keçiören ilçelerini takip ettiği görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusundan hareketle, Çankaya, Keçiören ve Gölbaşı ilçelerinde sadakat, bağlılık, işbirliği ve karşılıklı güvenin okullarda temin edilebildiği

yorumu yapılabilir. Bunun yanı sıra, bu ilçelerde insan kaynaklarının gelişimine ve takım halinde çalışmaya vurgu yapıldığı da söylenebilir. Dolayısıyla okullarda klan kültürü özelliklerinin baskın olmasının, güven ve işbirliğine, vizyonun paylaşılmasına ve mesleki gelişime ortam hazırladığı savunulabilir.

Ayrıca araştırmanın adokrasi kültürü bazında ilçelerin ortalama puanlarına ilişkin bulguları incelendiğinde, sırasıyla Gölbaşı, Keçiören ve Çanyaka ilçelerinin en yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusuyla, bu ilçelerde girişimciliğin, yeniliğin, risk almanın ve fırsatları değerlendirmenin önemli faktörler olarak görüldüğüne yönelik yorum yapılabilir. Diğer bir anlatımla okullar, adokrasi kültürünün özelliklerine sahip olarak öğretmenlerinin daha esnek şartlarda çalışmalarını ve inisiyatif kullanarak risk almaya yönelmelerini sağlayabilirler.

Anlamli farklılık testlerinin en belirgin bulgularından biri, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinin diğer birçok ilçeden anlamli düzeyde düşük örgütsel öğrenme algısına sahip olduğudur. Bu farklılığın sebepleri üzerine alanyazında ilçeler bazlı araştırmalara rastlanılmamıştır. Ancak bu farklılığın belki de en önemli sebebi, bu iki ilçedeki örgüt kültürü yapısının diğer ilçelere göre farklı olması ve bu ilçelerdeki sosyokültürel faktörlerin diğer ilçelere göre farklı etkiler yaratması olabilir.

Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki örgüt kültürüne yönelik araştırma bulguları incelendiğinde, her iki ilçede de hiyerarşi kültürünün ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle Sincan ilçesinde hiyerarşi kültürü diğer tüm kültür tiplerinden anlamli düzeyde yüksektir. Örgütle ilgili her işlemde mevzuata başvurulması, her konunun kesin çizgilerle sınırlandırılması, standartların ve prosedürlerin dışına çıkılmaması ve yaratıcı düşüncenin ekarte edilmesi, örgütlerde çalışanların yeni şeyler öğrenmesinin önünde büyük bir engel oluşturabilir. Ancak örgütlerde oluşturulan sağlıklı bir öğrenme kültürü çalışanlara hayatları boyunca öğrenemediklerinden çok daha fazlasını öğrenme fırsatı sunabilir. Bu doğrultuda özellikle Sincan ve Yenimahalle ilçeleri için öğrenme dinamiklerinin okullarda harekete geçirilmesi gerektiği ve örgütsel boyutta kültürel bir değişime başvurulması gerektiği yorumu yapılabilir.

Çankaya ve Keçiören ilçelerinin örgüt kültürü düzeylerine yönelik araştırma bulguları ise bu ilçelerin klan kültürü bazında diğer ilçelere göre anlamli düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Klan kültürüne bu ismin verilmesinin nedeni bu kültür tipinin aile ortamını yansıtmışından kaynaklıdır. Bu kültüre sahip örgütlerde liderler birer koç, danışman veya

mentor olarak görülürler. Hiyerarşi ve Pazar kültürünün aksine takım ruhu önem arz etmektedir. Ayrıca çalışanların kararlara katılımı ve işbirliği içinde örgütün amaçları doğrultusunda çalışması bu kültür tipinin en önemli özelliklerindendir. McEwan (2018)'a göre, klan kültüründe yöneticiler, güç pastasını örgüt çalışanlarıyla paylaşırlar. Dolayısıyla güven ve iş birliği inşa etmenin, vizyonu paylaşma ve sahiplenmenin, inisiyatif ve risk alabilmenin ve mesleki gelişim üzerine çalışmalar yapabilmeyin; özetle örgütsel öğrenebilmenin önünün ve yolunun, örgüt kültürünün mücade ettiği ölçüde açık olduğu söylenebilir.

6.1.6. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Algı Düzeylerinin Bazı Demografik Özellikler Açısından İncelenmesine Yönelik Tartışma

Araştırmada örgütsel öğrenme ve alt boyutlarına yönelik algıların cinsiyet, eğitim durumu, yaş, branş, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Örgütsel öğrenmenin ve alt boyutlardan bazılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, yaşlarına ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları, güven ve işbirlikçi iklim alt boyutu ile paylaşılan ve gözlenen vizyon alt boyutu ve örgütsel öğrenme düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı derece farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılık her üç alanda da kadın öğretmenler lehine sonuç vermiştir. Bu alanlarda kadın öğretmenlerin daha yüksek bir algıya sahip olması, onların kişisel ilişkilerinde daha yüksek bağlılık ve sadakat göstermeleriyle açıklanabilir. Ayrıca erkek öğretmenlere kıyasla kadın öğretmenlerin öğretmenler odasında daha uzun vakit geçirdiği ve meslektaşlarıyla daha yoğun iletişim ve etkileşim içerisinde oldukları söylenebilir. Bu durumun onları, mesleki diyalogları arttırmaya ve birlikte öğrenme kapasitelerini geliştirmeye teşvik ettiği savunulabilir.

Alan yazın incelendiğinde, araştırma bulgularını destekler nitelikte çalışmaların olduğu görülmektedir. Menteşe (2013) ve Yetim (2015) örgütsel öğrenme ve tüm alt boyutlarda kadın öğretmenlerin algılarının anlamlı bir şekilde daha olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Buna ek olarak, Ulutin (2010), örgütsel öğrenmenin takım yönetimi alt boyutuna yönelik algıların kadın öğretmenlerde daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu belirlemiştir. Kümüş (1998), kadın okul yöneticilerinin erkeklere göre öğrenmeye daha açık olduklarını, gazete, dergi ve kitap satın almaya daha çok bütçe ayırdıklarını, boş

zamanlarında kendilerini geliştirecek etkinliklere yöneldiklerini ve az televizyon izleyip çokça sinema ve tiyatroya gittiklerini ortaya koymuştur.

Cinsiyet değişkenine göre örgütsel öğrenme düzeyinde anlamlı farklılığın erkek öğretmenlerin lehine olduğu çalışmalar da bulunmaktadır. Memduhoğlu ve Kuşçi (2012) erkek öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının kadın öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Güleş ve Çağlayandereli (2012) de örgütsel öğrenmenin paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme alt boyutlarına yönelik erkek öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Alan yazında kadın veya erkek öğretmenlerin lehine sonuçlanan çalışmalar olduğu gibi cinsiyet değişkeninin örgütsel öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığına yönelik çalışmalar da yer almaktadır (Alanoğlu, 2014; Ay Işık, 2017; Çandır, 2010; Demirbaş, 2020; Gürler, 2020; Güzen, 2020; Ömür, 2014). Bu araştırmanın bulguları ve tüm bu çalışmaların sonuçları göstermektedir ki cinsiyet değişkeni örgütsel öğrenmeye yönelik algıları bazı bağlamlarda etkilerken bazı bağlamlarda etkilememektedir. Dolayısıyla örgütsel öğrenme ve alt boyutlarındaki algı farklılaşmalarını başkaca değişkenlerle açıklamaya çalışmak daha doğru olabilir.

Araştırmada, örgütsel öğrenmenin sadece devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim alt boyutunda öğretmenlerin mezun oldukları eğitim düzeyi farketmeksizin benzer algı düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki gelişim, çalışanların performanslarını sürekli ileriye taşıyacak bilgi ve beceriyi edinebilmeleri anlamına gelir. Mesleki gelişimin, örgüt üyelerinin kendilerini gerçekleştirmeleri yönünde tamamlayıcı önemli bir kavram olduğu savunulabilir. Dolayısıyla lisans veya lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin mesleki gelişim ile alan ve mesleki yeterliklerini geliştirdikleri, bunun yanı sıra entelektüel birikimlerine katkıda bulundukları söylenebilir.

Senge (2018)'in kişisel ustalık olarak adlandırdığı disiplin, örgüt çalışanlarının her bilgiyi öğrenmelerinin aksine her durumda bilgiye ulaşabilecek bilgi ve birikime sahip olmalarını ifade eder. Her tür bilgi ile zihinleri doldurup yormaktansa doğru bilgiye, doğru yöntemle ulaşabilme yetkinliği kazanmak mesleki gelişimin bir sonucu olabilir. Bu nedenle, lisansüstü eğitim, mesleki gelişimin bir öncülü veya gerekliliği olarak düşünülmemelidir.

Alan yazındaki bazı araştırmalar incelendiğinde farklı sonuçların yer aldığı görülmektedir. Ulutin (2010), lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel öğrenme algısının önlisans mezunu

öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Kuru (2007), örgütsel öğrenmenin yönetsel destek alt boyutunda eğitim düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin algılarının yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Bu iki araştırmanın sonuçları bu araştırmanın bulgularıyla kısmen paralellik göstermektedir.

Eğitim durumunun örgütsel öğrenme algıları üzerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı yönünde sonuçlarıyla bu araştırmanın bulgularını desteklemeyen araştırmalar da vardır (Alanoğlu, 2014; Bal, 2011; Gürler, 2020; Ömür, 2014; Patır Coşkun, 2008; Yetim, 2015). Bu çalışmalar, okul düzeyinde düzenlenen ve eğitim düzeyi gözetilmeksizin katılımın zorunlu olduğu toplantılar, eğitimler ve seminerler dolayısıyla bu sonucu vermiş olabilir.

Araştırmanın önemli bulgularından biri de örgütsel öğrenme düzeyi ile paylaşılan ve gözlenen vizyon ve inisiyatif/risk alma alt boyutu düzeylerinin öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılaştığıdır. 21-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin bahsi geçen üç alana ilişkin algılarının diğer yaş gruplarına kıyasla anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre, yaşları ilerledikçe öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye yönelik algılarında yükseliş olduğu yorumu yapılabilir.

Yaşın ilerlemesiyle birlikte gelen tecrübe ve donanım öğretmenlerde örgütsel öğrenmeye yönelik olumlu bir algı oluşturmuş olabilir. Bunun aksine görevinde henüz yeni sayılabilecek 21-30 yaş grubu öğretmenlerin, makro düzeyde Milli Eğitim Bakanlığının merkezi teşkilat yapılanmasının getirdiği sınırlar dolayısıyla, mikro düzeyde de okullarındaki öğrenme kültürüne henüz uyum sağlayamamış olmaları veya yeterli tecrübeye sahip olmamaları dolayısıyla daha düşük örgütsel öğrenme algısı göstermiş olabilirler.

Benzer şekilde Ulutin (2010) ve Kuru (2007) da 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının, daha düşük yaş grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçların aksine, araştırma bulgularıyla çelişen ve yaşa göre örgütsel öğrenme algısında herhangi bir farklılaşma olmadığını gösteren çalışmalar da yer almaktadır (Alanoğlu, 2014; Bal, 2011; Ömür, 2014).

Branş bazında örgütsel öğrenme ve alt boyutlarına yönelik algıların araştırma sonuçlarına göre anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Konu üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde bu bulguları destekleyen araştırmaların bulunduğu görülmektedir (Alanoğlu, 2014; Bal, 2011; Patır Coşkun, 2008; Yetim, 2015). Ancak branş değişkeninin

örgütsel öğrenme algısında anlamlı farklılıklara neden olduğunu gösteren araştırmalar da vardır. Çandır (2010), fen bilimleri öğretmenlerinin meslek öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek örgütsel öğrenme algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Menteşe (2013) de fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden anlamlı düzeyde olumlu örgütsel öğrenme algısına sahip olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca Ömür (2014), meslek dersi öğretmenlerinin sosyal bilgiler ve yabancı dil öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha düşük algılarının olduğunu belirlemiştir. Farklı branşlarda farklı düzeyde örgütsel öğrenme algısının bulunduğu yönündeki bulgular, her bir branşı kendi okulları içerisinde bir zümre olarak görüp her zümreyi de bir takım olarak düşündüğümüzde takım halinde öğrenmeler arası farklılaşmaların olabileceği yorumu yapılabilir. Bazı zümreler, kendi branşları içerisinde gelişmeleri takip ederek günceli yakalama ve mesleki olarak gelişim gösterme çabası içerisindeyken bazı zümrelerde bu durum gözlemlenmemektedir. Dolayısıyla branşlar arası farklılaşmalar yaşanmasının normal karşılanabileceği yorumu yapılabilir. Ancak zümre boyutunda değil de okul boyutunda bir öğrenme süreci düşünüldüğünde, her branştan öğretmene öğrenci, öğretmen ve örgüt gelişimi için önemli görevler düşmektedir. Bu itibarla, örgütsel öğrenme algılarının branş bazında benzerlik göstermesi, bu algıdaki farklılaşmaların farklı değişkenlerle ele alınmasını gerektirebilir.

Araştırma bulguları 1-5 yıl melseki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye, paylaşılan ve gözlenen vizyon alt boyutuna ve inisiyatif/risk alma alt boyutuna ilişkin algılarının daha yüksek kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir. Tüm bu sonuçlar ışığında, öğretmenlerin mesleki kıdemleri yükseldikçe daha vizyoner ve daha girişimci oldukları, dolayısıyla birlikte öğrenmeye önem verdikleri yorumu yapılabilir. Ayrıca tecrübeli öğretmenlerin, daha az tecrübeli öğretmenlere mesleki yönden yardımcı olması bir yönüyle mesleki bir diyalog olarak değerlendirilebilir. Bu diyaloglar öğretmenler arasında birlikte öğrenme kültürünün oluşmasına ortam hazırlayabilir. Dolayısıyla, mesleki tecrübesi daha fazla olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye yönelik algılarının yüksek çıkmasında, yardımlaşma, paylaşım ve mentor davranışlarının da etkili olabileceği savunulabilir.

Alan yazın tarandığında, bu araştırma bulgusuyla benzerlik gösteren araştırmalara rastlanmıştır. Memduhoğlu ve Kuşçi (2012) ile Güleş ve Çağlayandereli (2012), 11 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha düşük kıdeme sahip olanlara göre olumlu bir örgütsel öğrenme algısına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Benzer şekilde

Ulutin (2010) de 18-23 yıllık kıdemi bulunan öğretmenlerin kıdem yılı düşük olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek örgütsel öğrenme algısının bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu bulguların aksine, mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel öğrenme algısında anlamlı bir farklılığın olmadığı (Alanoğlu, 2014; Ay Işık, 2017; Kuru, 2007; Ömür, 2014; Patır Coşkun, 2008; Yetim, 2015) veya anlamlı farklılığın ileriki kıdemlerde daha düşük olduğu (Bal, 2011; Gürler, 2020) yönünde bu araştırmanın bulgularıyla çelişen araştırmalar da vardır. Senge (2018), aynı sistemin içerisinde yer alan bireylerin, farklılıklara rağmen aynı sonuçları üretmeye eğilimli olduklarını belirtmiştir. Dolayısıyla ortak zümre toplantıları, ortak kurul toplantıları, ortak eğitimler ve ortak örgütsel yönelimler öğretmenlerin kıdemleri ne olursa olsun katıldıkları etkinlikler olduğu için örgütsel öğrenme algılarında farklılıkların olmaması da normal karşılanabilir.

Demografik değişkenlerin neden olduğu farklılaşmalara yönelik incelemenin sonuncusu okuldaki görev süresi ile ilgilidir. Araştırma bulguları, okuldaki görev süresinin örgütsel öğrenme ve alt boyutlarındaki algı farklılaşmalarında önemli bir değişken olmadığını göstermektedir. Örgüt kültürünün değişmesi uzun ve zorlu bir süreçtir. Örgütsel öğrenmenin örgütün sahip olduğu kültürden etkilendiği varsayıldığında, okul yöneticileri veya öğretmenler değişse de örgüt kültüründeki değişimin yavaş olmasından kaynaklı örgütsel öğrenme algılarındaki değişim de zaman alacaktır. Dolayısıyla okulda görev yapılan sürenin değişmesi örgütsel öğrenme algısında benzerliklerin olmasına engel değildir. Okuldaki öğrenme kültürü yaşadığı sürece okuldaki çalışanların çalışma süresinin önemli olmadığı savunulabilir. Alan yazında benzer bulgulara sahip araştırmaların olması bu görüşün geçerliğini desteklemektedir (Alanoğlu, 2014; Ay Işık, 2017; Demirbaş, 2020; Gürler, 2020).

Özetle, okullarda örgütsel öğrenmeye imkân sağlayacak bir kültürün inşa edilmesiyle birlikte birçok farklı değişkenin öğrenen bir örgüt olma yönünde önemli birer faktör olmaktan çıkacağı savunulabilir. Başka bir anlatımla cinsiyet, eğitim durumu, yaş, branş, mesleki tecrübe ve okulda geçirilen süre öğrenme kültürü oluşturan örgütler için birer etki unsuru olarak görülmeyebilir.

6.1.7. Örgütsel Öğrenme ile Örgüt Kültürü Tipleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Araştırmanın yedinci alt probleminde “örgütsel öğrenme ile örgüt kültürü tipleri arasındaki ilişki nasıldır ve hangi örgüt kültürü tipi örgütsel öğrenmeyi ne düzeyde açıklamaktadır?” sorularına cevap aranmaktadır. Rekabetçi değerler modeli çerçevesinde yürütülen bu araştırmanın bulgularının, örgüt kültürü alt boyutları ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiye yönelik nedensel ilişki üzerine çok az sayıda araştırma bulunması sebebiyle önemli olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, örgütsel öğrenmenin güven ve işbirlikçi iklim alt boyutu ile klan kültürü pozitif yönde yüksek, adokrasi kültürü pozitif yönde orta, hiyerarşi kültürü negatif yönde düşük düzeyde ilişkili iken pazar kültürü ile ilişkisizlik durumu söz konusudur.

Klan kültürünün, pazar kültüründe yer alan rekabet ve hiyerarşi kültüründe yer alan sınırlamalardan uzak, aile ortamını andıran yapısıyla ve liderinin babacan tavrıyla güveni ön plana çıkarması örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi yönünde güven ve işbirlikçi iklim boyutunu oluşturduğu savunulabilir. Ayrıca birlikte öğrenme sürecinde örgüt çalışanlarının liderliği paylaşması, karar alma sürecinde pay sahibi olması ve işbirliği içinde takım ruhuyla çalışması önem arz etmektedir. Adokrasi kültürünün girişimci, yaratıcı, üretken ve dinamik yapısı örgüt liderinin çalışanına güveni ölçüsünde işlerlik kazandığı yorumu yapılabilir. Çünkü güvenin ve işbirliğinin örgüt çalışanını geliştirmeye başlaması, örgüt çalışanının örgüt verilerine rahatlıkla ulaşip onlar üzerinde inovasyon ve deney çalışmaları yapmasıyla mümkündür. Bu açıdan adokrasi kültürünün, örgüt çalışanlarına yenilik üretme ve karar sürecinde inisiyatif kullanma fırsatları veren esnek yapısı ile bulguları desteklediği düşünülebilir.

Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde, Gronn (2002)’un yaptığı bir araştırma sonucunda, örgüt çalışanlarının birbirine karşı güven duyması ile sezgisel bir şekilde aralarında bir anlayış geliştiği ve liderliği paylaşarak birbirlerini fark ettikleri tespit edilmiştir. Lin (2010)’in araştırmasında da örgütsel güvenin, örgüt üyelerinin dinamik ve yaratıcı olmasına yardımcı olan temel değerleri desteklediği gibi örgütün iyileştirilmesi ve geliştirilmesi sürecine tüm üyelerin katılım göstermesi için önemli bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, Keleş, Kıral Özkan ve Bezirci (2011) yürüttükleri bir çalışmada, örgütsel güvenin risk almayı, işbirliğini, bağlılığı, aidiyeti ve yaratıcılığı

desteklediği yönünde bulgular elde etmişlerdir. Örgüt çalışanlarının güçlendirilmesi, onlara bazı yetki ve sorumlulukların verilmesi anlamına gelir. Yönetim süreçlerinde çalışanların söz sahibi olabilmesi örgüt çalışanlarının güçlendirildiğini gösterir. Örgüt yöneticileri ile örgüt çalışanları arasında herhangi bir güven problemi oluşmuşsa çalışanlar güçlendirilmek istemeyebilir. Dolayısıyla örgütte öncelikle örgütsel güven inşa edilmelidir (Cemaloğlu, 2019b). Bu yönüyle, araştırma bulgularının da gösterdiği üzere örgütlerde klan kültürü ve adokrasi kültürünün özellikleri baskınlık gösterdikçe güvenin inşa edilebileceği ve işbirliğinin artış göstereceği savunulabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, paylaşılan ve gözlenen vizyon boyutu ile klan kültürü arasında pozitif yönde yüksek, adokrasi kültürü arasında pozitif yönde orta, pazar kültürü arasında pozitif yönde düşük, hiyerarşi kültürü arasında ise negatif yönde düşük ilişki olduğudur.

Öğrenen örgütlerde öğrenme, kültürün bir ögesi olarak değer halini almıştır ve bu örgütlerde öğretmenler belirledikleri vizyona ulaşmayı kendilerine motivasyon kaynağı olarak görürler. Hiyerarşi kültürünün resmi prosedürlerinin, mevzuat takibinin ve bürokratik engellerinin bulunduğu bir örgütte öğretmenlerin bu motivasyonu sürdürebilmelerinin mümkün olmadığı yorumu yapılabilir. Ayrıca pazar kültürünün piyasada kazanma isteği ve rekabette üstünlük tutumundan kaynaklı örgüt çalışanlarının ortak bir vizyon oluşturup bunun etrafında toplanması olası görülmeyebilir. Araştırma bulgularında da görüldüğü üzere, hiyerarşi kültürü ile pazar kültürünün, örgütte paylaşılan bir vizyon oluşturulması yönünde yeterli bir alan oluşturamayacağı savunulabilir.

Diğer yandan klan kültürünün yükselişte olduğu örgütlerde takım çalışmasının, paylaşımın ve iletişim kanallarının açık olduğu; adokrasi kültürünün yükselişte olduğu örgütlerde ise çalışan görüşlerinin dikkate alındığı, inovatif örgütsel süreçlerin işlediği ve yeniliklerin gözlemlendiği görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki devlet okullarında çoğunlukla okul girişlerinde, stratejik planlarda veya okulların brifing dosyalarında yer alan “vizyonumuz ve misyonumuz” bölümlerinde yazılı olan ifadelerden çoğu öğretmenin hatta okul yöneticilerinin haberinin olmadığı görülmektedir. Okul yöneticisinin veya öğretmenlerin okulun vizyonundan bihaber olması, vizyonun ne ölçüde paylaşıldığının bir göstergesidir. Araştırma sonuçlarından hareketle, okullarda klan ve adokrasi kültürü özelliklerinin işe koşulmasıyla birlikte öğretmenlerin vizyonu oluşturmaya, paylaşmaya ve sonuçlarını gözlemeye istekli olacağı kültürün oluşturulabileceği yorumu yapılabilir.

Senge (2018) vizyonu, örgütün gelecekte olmak istediği yer olarak tanımlamaktadır. Örgütte paylaşılan bir vizyon, o örgüte geleceği görme fırsatı sunar. Dolayısıyla örgütlerde tüm örgüt üyeleri tarafından paylaşılan ve sahiplenilen aynı zamanda sonuçları gözlenen bir vizyonun oluşturulmasının bir gereklilik olduğu söylenebilir. Ancak Brown ve Anfara (2003)'ya göre, vizyonun eylem boyutuna ulaşması ancak çalışanlarla mümkündür. Paylaşımın, işbirliğinin, yeniliğin ve yaratıcılığın işlerlik kazanmadığı örgütlerde, bir vizyon oluşturulması ve paylaşılması ütöpik gelmektedir. Bu tür örgütlerde örgüt yöneticisi veya çalışanları tarafından bir vizyon oluşturulsa da bu vizyonun sahiplenilmesi ve sonuca ulaşması beklenmemelidir. Westley ve Mintzberg (1989) yaptıkları bir araştırma sonucunda, vizyoner bir liderin öncelikle geleceğe ilişkin bir vizyon oluşturması gerektiğini, daha sonra bu vizyonu örgüt çalışanlarına duyurup onlarla paylaşması gerektiğini ve son olarak da çalışanları, bu vizyonu gerçekleştirmeleri yönünde desteklemesi ve güçlendirmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Araştırmada inisiyatif ve risk alma boyutu, klan ve adokrasi kültürü ile pozitif yönlü orta ve pazar kültürü ile pozitif yönlü düşük ilişkili bulunmuş, hiyerarşi kültürü ile ise ilişkisizlik tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar ışığında, okullarda klan ve adokrasi kültürü özellikleri ile öğretmenlerin daha kolay inisiyatif kullanabilmelerinin ve risk alabilmelerinin önünün açılacağı savunulabilir. Çünkü klan kültürünün çalışanları, örgütlerinde destekleyici geribildirim verme, etkili dinleme ve sorunların çözümüne odaklanan kişiler arası etkili ilişkiler kurma yönünde beceri sahibidirler. Bunun yanı sıra klan kültürü yöneticileri, çalışanların performans ve yeterliklerini arttıracak kişisel gelişim imkânları bulma konusunda mahirdirler. Adokrasi kültürü çalışanları ise, inovasyon yapma, alternatif ve yeni fikirler üretme, geleceğe ilişkin açık bir vizyon belirleme konusunda yetkinlik gösterirler. Bu kültürün yöneticileri de çalışanların sürekli gelişimine, esnekliğe, örgüt yararına değişimlere, risk girişimlerine ve yaratıcılığa açıktırlar.

Koçel (2003)'e göre, örgüt çalışanlarının yönetim süreçlerinde inisiyatif kullanabilmeleri ve risk alabilmeleri onların örgüt yönetimince desteklenmesine ve güçlendirilmesine bağlıdır. Güçlendirme, örgüt üyelerinin motivasyonunu arttıran, bilgilerine ve uzmanlıklarına güvenmelerini sağlayan, inisiyatif kullanma isteklerini harekete geçiren ve bu doğrultuda örgütün amaçlarına ilişkin anlamlı buldukları işleri yapmalarını sağlayan yönetsel etkinliklerdir. Coşkun (2016)'a göre de çalışanları güçlendirilmiş bir örgütte,

katılımcılığın, inisiyatif almanın, bireysel çalışmanın ve takım çalışmasının desteklendiği, en önemlisi stratejik kararlar alabilmenin sağlandığı bir yapı mevcuttur. Örgüt yönetimi, tüm çalışanların ilgisini çeken bir vizyon ve misyon belirlemeli, esnekliğe ve özerkliğe önem veren bir örgütsel yapı ve katılımcılığı destekleyen ama risk alıp hata yapan çalışanları cezalandırmayan bir örgüt kültürü oluşturmalıdır. Kırıl (2015) araştırmasında, okul yöneticilerinin, öğretmenlerinin inisiyatif ve risk alma girişimlerini, rahat ve insanlar arası ilişkilerin sakin ve huzurlu olduğu bir iş ortamı sağlayarak, öğretmenlerin görüş ve önerilerine önem vererek, onların sorunlarını önemseyerek ve onların başarılı yönlerini vurgulayıp ödüllendirerek yönetsel boyutta destek olabileceklerini ortaya koymuştur. Eren Gümüştekin ve Emet (2007)'in yaptıkları bir araştırma sonucunda, güvenin hakim olduğu bir örgütte çalışanların inisiyatif kullanabilmelerinin ve risk alabilmelerinin önünün açılacağı belirlenmiştir. Alan yazındaki araştırma sonuçlarının, bu araştırmanın klan kültürü ve adokrasi kültürünün inisiyatif ve risk almaya yönelik uygun bir örgüt yapısı oluşturabileceği yönündeki bulgusunu desteklediği görülmektedir.

Örgütsel öğrenmenin alt boyutlarının sonuncusu olan devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim boyutu, klan ve adokrasi kültürü ile pozitif yönlü orta düzeyde ilişkili, pazar kültürü ile pozitif yönlü düşük düzeyde ilişkili, hiyerarşi kültürü ile ilişkisiz olarak belirlenmiştir.

Klan ve adokrasi kültürü özellikleri üzerine oluşturulacak bir örgüt kültürü yapısının mesleki gelişim şartları için uygun olacağı yorumu yapılabilir. Çünkü klan kültürünün hâkim olduğu örgütlerde, çalışanların ihtiyaçları dikkate alınır, çalışanların kendi kendilerini yönetmelerine fırsat verilir ve işbirliği desteklenir; adokrasi kültürünün hâkim olduğu örgütlerde de değişim ve gelişim bir beklenti yerine gereklilik olarak görülür ve dinamik, yenilikçi bir iklim hissedilir.

Bu konuda bakanlık düzeyinde bir farkındalığın olduğu söylenebilir. Çünkü Milli Eğitim Bakanlığının 2019-2023 Stratejik planı incelendiğinde, mesleki gelişimle ilgili önemli bir stratejik amaç belirlendiği görülmektedir. Bu amaç, okullarda çağdaş normlara uygun, etkili ve verimli bir yönetim ve örgüt yapısının hâkim kılınacağı ve bu sayede de öğretmen ve okul yöneticilerinin gelişimlerini desteklemek yönünde yeni bir mesleki gelişim anlayışı, sistemi ve modelinin oluşturulacağını öngörmektedir (MEB, 2019b).

Darling-Hammond, Hyler ve Gardner (2017)'in araştırmaları sonucunda, etkili ve başarılı bir meslekî gelişim uygulamasının yedi özelliğinin bulunduğu görülmüştür:

- Mesleki gelişim, öğretmenlerin sınıfta öğrenmesini desteklemeli ve etkili öğretim stratejilerini esas almalıdır.
- Mesleki gelişim, öğretmenlerin doğrudan katılımını ve uygulamalarını esas alan aktif öğrenmeye dayanmalıdır.
- Mesleki gelişim, işbirliğini ve takım çalışmasını desteklemelidir.
- Mesleki gelişimde, etkili uygulama modelleri kullanılmalıdır.
- Mesleki gelişimde, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alan koçluk ve uzman desteği sağlanmalıdır.
- Mesleki gelişimde, etkili geribildirim fırsatı sunulmalıdır.
- Mesleki gelişim, sürdürülebilir bir süre içerisinde olmalıdır.

Özellikle örgüt kültürü bağlamında bu yedi özellik incelendiğinde, işbirliği ve takım çalışmasının, koçluk, mentorluk ve uzmanlık desteğinin, iletişim ve geribildirim mesleki gelişim için önemli unsurlar olduğu görülmektedir. Okullarda oluşturulacak kültür yapısının mesleki gelişimi teşvik eden bir yapıda olması, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okullarını başarılı örgütler haline getirmelerinde etkili olduğu savunulabilir. Şişman (2018), bu konuda okul yöneticilerine bir takım sorumluluklar düştüğünü belirtmiştir. Okul yöneticileri, öğretmenleri konferanslar, seminerler, workshoplar gibi eğitim etkinliklerinden haberdar edip onların katılımlarını sağlamalı; öğretmenleri lisansüstü eğitim konusunda cesaretlendirmeli; lisansüstü eğitim alan öğretmenlere kolaylık sağlamalı ve eğitimle ilgili yayınları takip ederek öğretmenlerle paylaşmalıdır. Aslında okul yöneticileri için bahsi geçen sorumluluklar, okulda oluşturulacak uygun bir kültür yapısı ile tüm öğretmenlere yayılabilir.

Ancak araştırma bulgularından hareketle, okullardaki aşırı merkeziyetçi yapıların ve hiyerarşik kültürlerin, ayrıca sınav sisteminin getirdiği rekabet ve başarı isteğine olan odaklanmanın öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önünde engel oluşturabileceği savunulabilir. Bir diğer ifadeyle, hiyerarşi kültürü ve pazar kültürünün mesleki gelişim için uygun kültür yapıları olmadığı düşünülebilir.

Alan yazında araştırmanın hiyerarşi kültürü ile mesleki gelişim ilişkisizliğine yönelik bulgularını destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Can (2013) araştırmasında, mevcut eğitim politikalarının, eğitim planlaması yaklaşımlarının ve bürokratik engellerin öğretmenlerin meslekî gelişimleri için araştırma yapma ve proje geliştirme fırsatlarını engellediği sonucuna ulaşmıştır. Yirci (2017) de araştırmasında, öğretmenlerin karara

katılımlarının önündeki bürokratik engellerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önünde de engel olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Karaman, Yücel ve Dönder (2008), okullardaki bürokratik yapılaşma arttıkça öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin azalacağı sonucuna ulaşmışlardır. Hiyerarşi kültürünün düşüşte olduğu örgütlerde karara katılımın ve yeni fikirleri deneme eğilimlerinin arttığı; bürokratik engellerin, kırtasiyeciliğin ve katı denetimlerin azaldığı görülmektedir.

Ankara merkez ilçelerdeki ortaokullar genelinde örgütsel öğrenme ile örgüt kültürü tipleri arasındaki ilişkiye yönelik araştırma bulgularına göre klan kültürü ile örgütsel öğrenme arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Adokrasi kültürü ile örgütsel öğrenme arasında yine pozitif yönlü ancak orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Ayrıca ilçeler bazında ayrı ayrı örgütsel öğrenme ve örgüt kültürü ilişkisi incelendiğinde de tüm ilçelerdeki sonucun il genelindeki sonuçlara benzer olduğu görülmüştür. İlçelerde klan kültürü ve adokrasi kültürü ile örgütsel öğrenme arasında pozitif yönlü yüksek veya orta düzeyde ilişkileri olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, günceli yakalayabilmenin yolu olan örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için klan kültürünün işbirliğini, samimi yapısını ve bağlılığa dayanan takım ruhunu; aynı zamanda adokrasi kültürünün esnek yapısı ile yenilikçi ve yaratıcı yönünü okullarda hâkim kılmak gerektiği yorumu yapılabilir. Başka bir anlatımla, klan kültürü ile adokrasi kültürünün örgütlerde baskın özellik göstermesinin, örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için uygun şart ve fırsatları sunacağı yorumu yapılabilir.

Şöyle ki, pazar kültürünün rekabet yaklaşımı ve hiyerarşi kültürünün kural ve prosedürleri yerine klan kültüründe takım çalışması, çalışanların katılımı ve örgüte bağlılık, adokrasi kültüründe ise girişimcilik, yaratıcılık ve yenilikçilik yer almaktadır. Bir örgütte, örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesi ve geliştirilmesi, o örgütte farklı bakış açılarına verilen öneme, katılımcı yönetim anlayışına, esneklik sağlayan stratejilerin geliştirilmesine, yeniliklerin ve değişimlerin takip edilmesine ve paylaşılan bir vizyonun oluşturulmasına bağlı olduğu savunulabilir. Dolayısıyla bu şartların klan ve adokrasi kültürü ile yeterli düzeyde temin edilebileceği görülmektedir.

Şahin (2014)'in Ankara ilinde yürüttüğü araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, okul yönetiminin öğretmenlerin görüş ve önerilerine açık olmasını, okulda destekleyici bir rol üstlenilmesini, okul çalışanları için uygun öğrenme ortamları oluşturulmasını, karar verme

sürecinde ilgili paydaşların sürece dâhil edilmesini, okul çalışanlarının bilgi, beceri ve deneyimlerini birbirileri ile paylaşımlarını ve işbirliği yapmalarını örgütsel öğrenmeyi destekleyen faktörler olarak görmektedirler. Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel öğrenme ile ilgili görüşlerinin klan kültürünü doğrudan yansıttığı görülmektedir. Ayrıca Arslantaş (2005)'in araştırma sonuçlarına göre, örgütsel öğrenmenin geliştirilmesi sürecinde öğrenmeyi sürekli kılan bir örgüt kültürünün oluşturulmasının önemli bir husus olduğu ve bu kültürün oluşturulmasında iletişim, paylaşılan vizyon, katılımcı yönetim, çalışanların güçlendirilmesi, bilgi paylaşımı, takım çalışması ve işbirliği, esnek örgüt yapısı ve performans değerlendirme ve ödüllendirme sistemi gibi örgüt içi bütünleşmeyi sağlayan faktörlerin işe koşulması gerektiği tespit edilmiştir. Korkmaz (2006)'ın araştırma bulguları sonucunda da liderliğin paylaşılması, liderlerin doyum elde etmesi, kaynak sağlanması, öğretmen liderliği ve personelin değer gördüğü hissine sahip olması gibi içsel okul değişkenlerinin okulun örgütsel öğrenmesi üzerinde önemli etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Leithwood vd. (1998)'nin yürüttükleri araştırma sonucunda, örgütsel öğrenmenin geliştirilmesi için örgüt kültürünün, yapısının, kaynaklarının ve liderliğinin önemli faktörler olduğu ve örgüt kültürünün katılımcı özellikleri yansıtmaları gerektiği belirlenmiştir. Araştırmacılar işbirlikçi ve katılımcı bir okul kültüründe meslektaşlar arası ortak destek, meslektaş fikirlerine saygı, risk alma konusunda isteklilik, dürüst ve içten dönütler, informal fikir paylaşımları ve sürekli mesleki gelişim gibi özelliklerin yer aldığını tespit etmişlerdir. Tüm bu araştırmaların sonuçları, klan ve adokrasi kültürü ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiye yönelik bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Alan yazında eğitim kurumları dışındaki örgütlerde yapılan araştırmalardan bazılarının klan kültürü (Alpkan, 2019; López vd., 2004; Oh & Han, 2018) ve adokrasi kültürü (Lee & Chen, 2015; Sanz-Valle, Naranjo-Valencia, Jiménez- Jiménez, & Perez-Caballero, 2011) ile örgütsel öğrenme arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğuna yönelik sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçları, alan yazındaki araştırmalar ile de desteklenmektedir.

Ankara ili merkez ilçeler genelindeki ortaokullarda örgütsel öğrenme ile pazar ve hiyerarşi kültürü tipleri arasındaki ilişkiye yönelik araştırma bulguları pazar kültürü ile örgütsel öğrenme arasında pozitif yönlü ama düşük seviyede bir ilişki gösterirken hiyerarşi kültürü ile örgütsel öğrenme arasında negatif yönlü ve düşük seviyede bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda Ankara merkez ilçeler genelinde örgütsel öğrenme algısının orta düzeyde olmasının okullardaki hiyerarşik yapıların henüz önüne

geçilememesinden kaynaklı olduğu savunulabilir. Ayrıca güncel ölçme değerlendirme ve öğrenci yerleştirme sisteminin okulları rekabete yönlendirmesinin, örgütsel öğrenme açısından olumsuz sonuçlar doğurduğu yorumu yapılabilir. Okullarda başarı, rekabetin veya idari iş ve işlemlerin bir sonucu olarak değil de işbirliğinin, katılımın, açık iletişimin, yeniliğin ve girişimciliğin bir sonucu olarak görülmelidir. İl genelinde pazar kültürünün başarı yönelimli yapısının okulları örgütsel boyutta öğrenmeye yönlendirebileceği, ancak bunun yeterli düzeyde olmadığı ve örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için okulların hiyerarşi kültürü özelliklerinden arındırılması gerektiği savunulabilir.

Ayrıca ilçeler bazında örgütsel öğrenme ile pazar kültürü ilişkisi incelendiğinde, Altındağ ve Pursaklar ilçelerinde negatif yönlü orta düzeyde ilişki, Çankaya, Keçiören ve Sincan ilçelerinde pozitif yönlü orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Etimesgut, Gölbaşı, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde ise ilişkisizlik durumu olduğu görülmüştür. Altındağ ve Pursaklar ilçelerinde rekabetin, piyasadaki rakiplerden üstün olma çabasının ve sonuç odaklı olmanın örgütsel öğrenme için birer engel olduğu düşünülebilir. Çankaya, Keçiören ve Sincan ilçelerinde ise bu faktörlerin, öğretmenlerde örgütsel öğrenme mekanizmalarını harekete geçirdiği savunulabilir. Etimesgut, Gölbaşı, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde ilgili faktörler örgütsel öğrenme için önem arz etmemektedir. Bir diğer ifadeyle, öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının rekabetten ve sonuç odaklılıktan etkilenmediği yorumu yapılabilir. Yönetim kademelerinin farklı olmasının ve her yönetimin kendine özgü stratejilerinin bulunması ilçeler arasında farklılaşmalara neden olabilir.

Örgütsel öğrenme ile hiyerarşi kültürü ilişkisi ele alındığında ise Keçiören ilçesinde pozitif yönde orta düzeyde, Pursaklar ilçesinde negatif yönde yüksek düzeyde, Altındağ, Etimesgut ve Yenimahalle ilçelerinde negatif yönde orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Çankaya, Gölbaşı, Mamak ve Sincan ilçelerinde ise ilişkisizlik tespit edilmiştir. Keçiören ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenler için politikaların, kuralların, kontrollerin, sınırlamaların ve biçimselliğin örgütsel öğrenme önünde engel olmadığı düşünülebilir. Başka bir anlatımla, ilçedeki ortaokullarda her ne kadar hiyerarşik yapılanmalar görülse de öğretmenlerin örgütsel boyutta öğrenebildikleri yönünde yorum yapılabilir. Ancak bu durum Pursaklar ilçesi için tamamen; Altındağ, Etimesgut ve Yenimahalle ilçeleri için ise önemli düzeyde farklıdır. Çünkü bu ilçelerdeki ortaokullarda hiyerarşi kültürü özellikleri artış gösterdikçe örgütsel öğrenmenin düşüş gösterdiği savunulabilir. Diğer bir ifadeyle, bu ilçelerdeki ortaokullarda mevzuatın koyu çizgilerinin, aşırı yapılandırılmış örgütlenmenin ve katı denetimlerin örgütsel öğrenmenin önünde engel

oluşturduğu değerlendirilebilir. Çankaya, Gölbaşı, Mamak ve Sincan ilçelerinde ise hiyerarşi kültürü özelliklerinin öğretmenleri örgütsel öğrenme açısından etkilememektedir.

Pazar kültürünün finansal hedef odağı ve rekabet anlayışından; hiyerarşi kültürünün bürokratik yapısından ve gereksiz kural ve talimatlarından uzak olan kültürel yapılanmalarda, örgütsel öğrenme uygulamalarının önün açılacağı ve işlerlik kazanacağı savunulabilir. Araştırmanın hiyerarşi ve pazar kültürü ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiye yönelik bulguları alan yazındaki bazı araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Oh ve Han (2018)'ın özel şirketler üzerinde yaptıkları araştırmada, hiyerarşi ve adokrasi kültürünün örgütsel öğrenme ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Lee ve Chen (2015) de sigorta şirketleri üzerinde yaptıkları bir araştırmada, pazar kültürünün örgütsel öğrenmeyi anlamlı düzeyde etkilemediğini tespit etmişlerdir. Sanz-Valle vd. (2011) özel firmalar içerisinde yaptıkları bir araştırma ile hiyerarşi kültürünün örgütsel öğrenme ile negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Örgüt kültürünün hangi alt boyutlarının örgütsel öğrenmeyi açıkladığı yönündeki bulgular iki model sunmaktadır. Model 1'de, klan kültürünün örgütlerde baskınlık düzeyi arttıkça örgütsel öğrenmenin de artacağı tespit edilmiştir. Çünkü klan kültürü örgütsel öğrenmenin %57'sine açıklık getirmektedir. Model 2'de ise klan kültürü ile adokrasi kültürünün birleşiminden oluşan bir kültür yapısının örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesinde ve geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı ortaya koyulmuştur. Bu model ise örgütsel öğrenmenin %58'ine açıklık getirmektedir.

Ortaya çıkabilecek yeni şartlara karşı hazırlıklı olmak, sürekli gelişmeyi sağlamak ve değer yaratmak için örgütlerin öğrenmeye ve yeniliklere açık olmaları gerekmektedir. Bu nedenle örgütler, bilgiyi tanımlamalı, yaratmalı, işlemeli ve sürekli bir şekilde yönetmelidirler. Bu süreçler bireysel boyutta başlayıp devam edebileceği gibi örgütsel boyutta da gerçekleşebilir. Örgütsel boyutta başlayan bir bilgi üretme ve işleme süreci, örgütü iç ve dış çevredeki değişimlere daha kolay ayak uydurabilir ve erişebilir kılacağı savunulabilir. Ancak örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve geliştirilebilmesi örgütlerdeki kültür faktörüne de bağlıdır. Örgütlerde bilinçli ve belirli temellere dayanarak inşa edilmiş bir kültür örgüte yüksek çalışan performansı, sürdürülebilirlik ve yenilikçilik (değişim) sağlayacaktır. Bu açıdan araştırma sonuçları, okullarda klan kültürünün veya klan kültürü ile birlikte adokrasi kültürünün egemen kültür olarak inşa edilmesinin örgütsel öğrenme üzerinde olumlu anlamda önemli etkilerinin olacağını ortaya koymaktadır.

Öğrenebilen okullar günceli yakalayabilir, günceli yakalayan okullar değişim gösterebilir, değişimler sonucunda amaçlarını güncelleyen okullar gelişim göstererek varlıklarını sürdürebilirler. Bu denli öneme sahip bir kavram için okullar uygun kültür yapısını oluşturma çabasına ve çalışmasına girmelidirler.

Bu konu üzerine yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu klan kültürünün ve klan kültürü özellikleri ile benzerlik gösteren diğer yaklaşımların örgütsel öğrenme üzerinde yordayıcı bir faktör olduğunu ortaya koymuşlardır (Alpkan, 2019; Flores vd., 2012; Joseph & Dai, 2009; Jung & Takeuchi, 2010; López vd., 2004; Oh & Han, 2018).

Okullar bilginin işlendiği ve dağıtıldığı eğitim ortamlarıdır. Bu eğitim ortamları için özellikle de girdisi ve çıktısı insan olduğundan çağımızın sürekli yenilenen ve değişen şartlarına uyum göstermek yönetilmesi zor bir süreçtir. Her bir sürecinde insanın yer aldığı okullarda örgütsel öğrenme, bu değişimlere ve yeniliklere uyum sağlamada aracı olarak görülebilir.

6.2. Sonuç

Araştırmada Ankara ili merkez ilçelerdeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre ilde ve ilçelerde egemen olan örgüt kültürü profillerinin ve örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi, daha sonra örgüt kültürü profilleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkinin ortaya koyulması amaçlanmıştır.

Yapılan tüm analizler ve incelemelerle araştırmanın sonuçları şu şekilde sıralanabilir:

1. Ankara merkez ilçelerde yer alan devlet ortaokullarında öne çıkan örgüt kültürü tipi klan kültürü olmuştur. Ankara ili genelindeki ortaokullarda her ne kadar biçimsel örgüt yapısı özellikleri yer alsa da öğretmenlerin algıları, aile ortamını andıran, birlikteliği ve takım çalışmalarını teşvik eden bir örgüt kültürünün var olduğunu ortaya koymaktadır.
2. Keçiören, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki öğretmenler hiyerarşi kültürünün etkisi altındadır. Diğer ilçelerde ise öğretmenleri sosyokültürel olarak klan kültürünün özellikleri etkilemektedir. Sincan ilçesinde açık bir şekilde hiyerarşi kültürü egemendir ve bu ilçedeki öğretmenlerin mevzuat hükümleriyle, kurallarla ve talimatlarla yönetildiği görülmektedir.

3. Ankara ili merkez ilçeler genelinde klan kültürünü Çankaya, Keçiören, Gölbaşı, Altındağ ve Mamak ilçelerinin temsil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. İl genelindeki ikinci baskın kültür tipi olan hiyerarşi kültürünü ise Keçiören, Yenimahalle ve Sincan ilçelerinin temsil ettiği görülmektedir.
4. Örgüt kültürü türlerine ilişkin algıların cinsiyete göre klan kültüründe kadın öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu ve eğitim durumuna göre klan, hiyerarşi ve pazar kültüründe lisansüstü mezunlarında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş ve mesleki kıdem ilerledikçe tüm kültür türlerine yönelik algıların artış gösterdiği fakat öğretmenlerin branşlarının ve okuldaki çalışma sürelerinin örgüt kültürüne yönelik algılarda bir etkisinin olmadığı görülmektedir.
5. Ankara merkez ilçeler genelindeki ortaokullarda örgütsel öğrenmenin orta düzeyde olduğu ve okullarda en çok güven ve işbirlikçi iklime önem verildiği belirlenmiştir. Bu bulgu, il genelinde baskın olan klan kültürünün takım çalışmasına, güven ortamına ve katılıma verdiği önemi göstermektedir.
6. Örgütsel öğrenme algısının ilçeler bazında farklılaştığı, örgütsel öğrenmeye en uygun okulların Çankaya, Gölbaşı ve Keçiören ilçelerinde olduğu; diğer yandan Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde örgütsel öğrenme düzeyinin en düşük olduğu görülmektedir.
7. Kadın öğretmenlerin güven ve işbirliğinde, vizyonu paylaşmada ve birlikte öğrenmede erkek öğretmenlere göre daha güçlü olduğu ve mesleki gelişime lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha çok önem verdiği görülmüştür. Buna ek olarak öğretmenler, yaşları ve mesleki kıdemleri ilerledikçe örgüt vizyonunu paylaşmaya, inisiyatif ve risk almaya ve örgütsel öğrenmeye daha çok yönelmektedirler.
8. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda yapılan ilişki analizlerinde, merkez ilçeler genelindeki ortaokullarda örgütsel öğrenme ile örgüt kültürü türleri arasındaki en güçlü ilişki olumlu yönde klan kültüründe ve daha sonra adokrasi kültüründe gözlemlenmiştir. Pazar kültürü ile örgütsel öğrenme arasında olumlu yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki varken hiyerarşi kültürü ile örgütsel öğrenme arasında ters orantılı düşük bir ilişki tespit edilmiştir.
9. İlçeler bazında yapılan ilişki analizlerinde;

- a. Klan kültürü ile örgütsel öğrenme arasında tüm ilçelerde doğru orantılı bir ilişki olduğu; bu ilişkinin Mamak, Pursaklar, Keçiören, Etimesgut, Altındağ ve Çankaya ilçelerinde güçlü, Yenimahalle Sincan ve Gölbaşı'nda ise normal düzeyde olduğu görülmektedir.
 - b. Benzer şekilde Adokrasi kültürü ile örgütsel öğrenme arasında tüm ilçelerde olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişki Mamak, Keçiören, Gölbaşı ve Çankaya ilçelerinde güçlü iken Sincan, Altındağ, Etimesgut, Yenimahalle ve Pursaklar ilçelerinde ise normal düzeydedir.
 - c. İlçeler düzeyinde Pazar kültürü ile örgütsel öğrenme arasında olumlu ve olumsuz yönde ilişkiler olduğu gibi ilişkisizliklerin de olduğu görülmüştür. Çankaya, Keçiören ve Sincan ilçelerinde olumlu yönde orta düzeyde ilişki olduğu; Pursaklar ve Altındağ ilçelerinde negatif yönde orta düzeyde ilişki olduğu ve Gölbaşı, Mamak, Yenimahalle ve Etimesgut ilçelerinde ise herhangi bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir.
 - d. Son olarak hiyerarşi kültürü ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkinin ilçeler bazındaki bulguları, olumlu ve olumsuz yönlü ilişkiler ve ilişkisizlikler olduğunu göstermiştir. Olumlu olan tek ilişki Keçiören ilçesinde ve normal düzeydedir. Bu ilçede hiyerarşik yapılanmanın örgütsel öğrenme önünde engel oluşturmadığı görülmüştür. Ancak araştırmanın belki de en önemli bulgularından biri Pursaklar ilçesinde ters orantılı güçlü bir ilişki olduğudur. Bu ilçede hiyerarşi kültürünün örgütsel öğrenmenin önünde çok büyük bir engel olduğu ve bu kültür tipinin özelliklerinin görülmeye devam etmesiyle Pursaklar ilçesinde örgütsel öğrenme konusunda ciddi problemler yaşanacağı anlaşılmaktadır. Bu durum Altındağ, Etimesgut ve Yenimahalle ilçeleri için de geçerli sayılabilir. Çünkü bu ilçelerde de örgütsel öğrenme ile örgüt kültürü arasında yine ters orantılı bir ilişki söz konusudur. Çankaya, Sincan, Gölbaşı ve Mamak ilçelerinde ise iki kavrama yönelik algılarda herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.
10. Örgüt kültürü tiplerinin örgütsel öğrenme üzerindeki etkisi incelendiğinde, iki model oluşmuş ve bu iki modelin örgütsel öğrenmeyi anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür. Model 1'de klan kültürü tek başına örgütsel öğrenmeyi önemli ölçüde yordamaktadır. Örgütlerde klan kültürü özellikleri arttıkça örgütsel öğrenme de artacaktır. Model 2'de ise klan kültürüyle birlikte adokrasi kültürü örgütsel

öğrenmeyi büyük oranında açıklamaktadır. Klan kültürü özelliklerine ek olarak adokrasi kültürünün özellikleri de örgütsel öğrenmede etkili bir rol üstlenmektedir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, Ankara ili genelindeki ortaokullarda çoğunlukla aile ortamına benzer bir kültürün yaşatıldığı görülmektedir. Elbette bu, kamu kurumlarının işleyişindeki ast-üst ilişkisinin, biçimsel yapının, kuralların ve mevzuat hükümlerinin tamamen olmadığı anlamına gelmemektedir. Böylesi bir örgüt kültürü ve yapısı, Türkiye'nin işleyen örgüt yapısına uzak bir düzen olduğu araştırma sonuçlarından da anlaşılmaktadır. Çünkü Ankara ili merkez ilçeler genelindeki ortaokullarda örgüt kültürü tiplerinin her birinin orta düzeyde görüldüğü ancak klan kültürünün diğerlerine göre daha egemen olduğu görülmüştür.

İlçeler bazında yönetsel olarak farklılaşmalardan kaynaklı farklı hedeflerin ve kültür yapılanının bulunduğu, ilçelerin stratejik planlarında da görülmektedir. Araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi ilçelerde egemen olan kültür tipleri, o ilçedeki farklı değişkenleri farklı şekilde etkileyebilmektedir. Bu araştırmada örgüt kültürünün örgütsel öğrenme ile ilişkisi ve örgütsel öğrenme üzerindeki etkisi incelenmiş ve sonuçlar, örgüt kültürünün örgütsel öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Elbette örgütsel öğrenme üzerinde etkili olan tek değişken örgüt kültürü değildir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılar olarak yöneticilere ve öğretmenlere; ayrıca araştırmacılara ve politika yapıcılara öneriler sunulmuştur.

6.3. Öneriler

1. Ankara merkez ilçeler genelinde her ne kadar klan kültürünün baskınlığı gözlemlense de ortaokullara net bir kültür tanımlaması yapmak mümkün değildir. Ancak araştırma sonuçlarından hareketle, örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesi ve geliştirilmesi için yapılan politikalarda ve okul içi çalışmalarda, klan kültürü ve adokrasi kültürünün özelliklerinden oluşan eklektik bir kültür tipinin oluşturulması önem arz etmektedir. Bu bağlamda çalışan ihtiyaçlarına önem verilmeli, takım çalışması ve katılım desteklenmeli, çalışanlar yetkilendirilmeli, insan kaynaklarının gelişimine önem verilmeli, yenilikçilik, yaratıcılık, risk alma ve risk alan kişiler desteklenmelidir.
2. Klan ve adokrasi kültürü özelliklerinin artış göstermesiyle ortaya çıkan esneklik, disiplinin ve düzenin ortadan kalkması, farklı grupların güç ve çıkar ilişkisi

içerisine girmesi, sorumluluk almadan hak ve özgürlük talep edilmesi, hiçbir kural tanımadan örgütü yönetmek veya hesapsız ve gereksiz risk almak anlamına gelmemelidir. Esneklik, örgütsel öğrenme sürecinde okulların amaçlarına hizmet edecek şekilde kullanılmalıdır.

3. Öğretmenlerin profesyonelleşmesinin örgütsel öğrenme üzerinde önemli bir etken olduğu görülmüştür. Mesleki gelişimin, öğretmenleri süreklilik arz edecek şekilde içine alması ve döngüsel olarak öğretmenin sahip olduğu bilgileri güncelleştirmesi açısından okulların, birer mesleki gelişim alanlarına dönüştürülmesi tavsiye edilebilir.
4. Araştırma bulgularında mesleki kıdem ve yaş ilerledikçe örgüt kültürü ve örgütsel öğrenmeye yönelik algıların da artış gösterdiği görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle, tecrübeli öğretmenlerin yeni başlayan öğretmenlere mentorluk edebileceği çalışma alanları, toplantılar, görüşmeler ve takım çalışmaları düzenlenebilir.
5. Örgüt kültürünün ilçeler bazında farklılaşması sonucu göz önünde bulundurulduğunda, örgütsel öğrenmeye en uygun kültür yapısının oluşturulması için örgüt kültürü değişim süreçlerinin yönetiminde okul bazlı stratejiler geliştirilmelidir. Farklı ilçelerdeki ve farklı okullardaki kültürel yapılar dikkate alınarak yönetim süreçlerine yönelik tavsiyeler verilmelidir. Bu bağlamda araştırmacılar tarafından ilçe veya okul bazlı kültür analizi yapılmalı ve kültür değişimi yönetilmelidir.
6. Bu araştırma, Ankara ili merkez ilçeler genelindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır. Araştırmacılar bu araştırmanın problem durumunu ve temel amacını farklı eğitim kademelerinde ve daha geniş bir evrende araştırma yaparak test edebilir ve farklılaşmalara yönelik daha geniş varyansları ortaya çıkarabilirler.

KAYNAKLAR

- Abbasi, E., & Zamani-Miandashti, N. (2013). The role of transformational leadership, organizational culture and organizational learning in improving the performance of Iranian agricultural faculties. *Higher Education*, 66(4), 505-519. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-013-9618-8>
- Akdemir, B. & Çukacı, Y. (2010). Örgüt kültürü değerleriyle örgütsel öğrenme düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bir araştırma. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50, 1173-1192. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusskd/issue/891/9952> sayfasından erişilmiştir.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alpkan, A. (2019). *Örgüt kültürü değerleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). *2019-2023 stratejik planı*. <https://altindag.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Altınışik, A. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Altuğ, G. (2014). *Okullarda örgüt kültürü ile öğretmenlerin sendikalara ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Ando, F. (2002). The real relationship between organizational culture and organizational learning. *Annals of Business Administrative Science*, 1(2), 25-34. <https://doi.org/10.7880/abas.1.25>
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Canada: Addison-Wesley.
- Arıkan, S. (1999). Öğrenen örgütlerde liderliğin rolü ve önemi. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 17-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huniibf/issue/30461/329056> sayfasından erişilmiştir.
- Arslantaş, C. C. (2005). Öğrenen organizasyonlarda örgüt kültürünün belirlenmesinde örgüt içi bütünleşmeyi etkileyen unsurlar. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 105-126. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/46416> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, D. (2008). *Liselerde örgüt kültürü (Sincan örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, H. (2018). *Okul yöneticilerinin benimsediği eğitim felsefelerinin örgüt kültürü üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, H., Kuru, M., & Satıcı, A. (2015). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 449-472. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/396> sayfasından erişilmiştir.
- Ay Işık, A. (2017). *Okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydoğan, E., Orhan, F., Naldöken, Ü., Beylik, U., & Aksay, K. (2011). Sağlık kurumlarında örgütsel öğrenme kapasitesi: Bir kamu hastanesi örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(2), 191-213. <https://hdl.handle.net/20.500.12418/2079> sayfasından erişilmiştir.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki (Erzurum ili örneği)*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ayık, A., & Şayir, G. (2015). Öğretmenlerin algılarına göre öğrenen örgüt ve örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 379-394. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.98919>

- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına yönelik algıları (Başakşehir örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Balcı, A. (2008). *Örgüt mecazları*. Ankara: Ekinoks.
- Balkış Baymur, F. (2015). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılap.
- Ballı, A. (2019). *Örgüt kültürünün öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Brown, K. M., & Anfar, V. A. (2003). Paving the way for change: Visionary leadership in action at the middle level. *NASSP Bulletin*, 87(635), 16-34. <https://doi.org/10.1177/019263650308763503>
- Budak, G. (2000). Öğrenen örgütlerde stratejik planlama ve stratejik örgütlenme. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuuiibfd/issue/22770/243048> sayfasından erişilmiştir.
- Bursalıoğlu, Z. (2016). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Çakmak, E., Demirel, F., & Karadeniz, Ş. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Cameron, K. S., & Freeman, S. J. (1991). Cultural congruence, strength, and type: Relationships to effectiveness. *Organizational Change and Development*, 5, 23-58. <https://doi.org/10.1353/rhe.1985.0034>
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2017). *Örgüt kültürü, örgütsel tanı ve değişim: Rekabetçi değerler modeli* (M. G. Gülcan & N. Cemaloğlu Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Can, E. (2013, Eylül). Öğretmenlerin geliştirilmesi gereken yeterlilik alanı: Araştırma yapma ve proje geliştirme. Uluslararası Katılımlı 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Cangelosi, V. E., & Dill, W. R. (1965). Organizational learning: Observations toward a theory. *Administrative Science Quarterly*, 10(2), 175-203. <https://doi.org/10.2307/2391412>

- Cemaloğlu, N. (2019a). Okulun psikolojik yönü. S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 201-230). Ankara: Pegem.
- Cemaloğlu, N. (2019b). *Yönetimin pin kodu*. Ankara: Pegem.
- Chang, S. C., & Lee, M. S. (2007). A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization and employees' job satisfaction. *The Learning Organization*, 14(2), 155-185. <https://doi.org/10.1108/09696470710727014>
- Collinson, V., & Cook, T. F. (2016). *Örgütsel öğrenme* (M. G. Gülcan, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Coşkun, R. (2016). *Stratejik yönetim kuram ve uygulama (ders notları)*. Sakarya: Sakarya.
- Cüceloğlu, D. (2019). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Çam, S. (2002). *Öğrenen organizasyon ve rekabet üstünlüğü*. İstanbul: Papatya.
- Çandır, R. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin algıları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). *2019-2023 stratejik planı*. <http://cankaya.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Çemberci, M. (2013). Örgütsel öğrenmenin ar-ge takımlarının performansı üzerine etkileri. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 57, 95-120. <http://acikerisim.ticaret.edu.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Çırpan, H. (1999). *Örgütsel öğrenme iklimi ve örgüte bağlılık ilişkisi: Bir alan araştırması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çit, G. (2012). *İstanbul ili Avrupa yakası endüstri meslek liselerinde çalışan meslek grubu öğretmenlerinin yönetime katılma düzeyleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *The Academy of Management Review*, 9(2), 284-295. <https://doi.org/10.5465/amr.1984.4277657>

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Demirbaş, F. (2020). *Okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dixon, N. M. (1999). *Organizational learning cycle: How we can learn collectively*. Oxford: Gower.
- Doğan, K. (2010). *Örgütsel öğrenme ve kriz yönetimi arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ece, B. (2018). *Örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Elmas, B. (2019). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile örgüt kültürü arasındaki ilişki: İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erçetin, Ş. (2001). *Örgütsel zekâ*. Ankara: Nobel.
- Erdem, R., Adıgüzel, O., & Kaya, A. (2010). Akademik personelin kurumlarına ilişkin algıladıkları ve tercih ettikleri örgüt kültürü tipleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 36, 73-88. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erciyesiibd/issue/5893/78002> sayfasından erişilmiştir.
- Erdil, O. (1996). Öğrenen örgütlerin davranışı ve örgütlerde öğrenme süreçleri. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(15), 61-70. <http://hdl.handle.net/11424/6566> sayfasından erişilmiştir.
- Eren Gümüştakin, G., & Emet, C. (2007). Güçlendirme algılarındaki değişimin örgütsel kültür ve bağlılık üzerinde etkileşimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 90-116. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4759/65376> sayfasından erişilmiştir.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Esinbay, E. (2008). *İlköğretim okullarında örgüt kültürü (Balıkesir ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Etimesgut İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). *2019-2023 stratejik planı*. <https://etimesgut.meb.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813. <http://www.jstor.com/stable/258048> sayfasından erişilmiştir.
- Fırat, N. Ş. (2009). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(4), 1415-1434. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19826/212402> sayfasından erişilmiştir.
- Flores, L., Zheng, W., Rau, D., & Thomas, C. (2012). Organisational learning: Subprocess identification, construct validation, and an empirical test of cultural antecedents. *Journal of Management*, 38(2), 640-667. <https://doi.org/10.1177/0149206310384631>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Gölbaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). *2019-2023 stratejik planı*. <https://golbasi06.meb.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Güleş, H., & Çağlayandereli, M. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları (İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 183-197. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cumusosbil/issue/4346/59431> sayfasından erişilmiştir.
- Gümüş, A. E. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yönetime katılma düzeyleri ile örgüt kültürü ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güney, S. (2017). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel.
- Gürler, E. (2020). *Okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gürsel, D. (2016). *Ortaokullarda örgüt kültürünün yönetici ve öğretmenlerin iş tatminine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güzen, S. A. (2020). *Liselerde yenilik yönetimi ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D., & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35(2), 286-316. <https://doi.org/10.2307/2393392>
- Hong, J. C., & Kuo, C. L. (1999). Knowledge management in the learning organization. *Leadership and Organization Development Journal*, 20(4), 207-215. <http://dx.doi.org/10.1108/01437739910277019>
- Joseph, K. E., & Dai, C. (2009). The influence of organizational culture on organizational learning, worker involvement and worker productivity. *International Journal of Business and Management*, 4(9), 243-250. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v4n9p243>
- Jung, Y., & Takeuchi, N. (2010). Performance implications for the relationships among top management leadership, organizational culture, and appraisal practice: Testing two theory-based models of organizational learning theory in Japan. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(11), 1931-1950. <http://dx.doi.org/10.1080/09585192.2010.505093>
- Kacar, F. (2019). *Ortaöğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örgüt kültürü algısının değerlendirilmesi (Giresun ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kaçmaz, R. (2015). *Eğitim kurumlarında stratejik insan kaynakları yönetim, uygulamaları ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamaları çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Karabağ Köse, E. (2013). *İlköğretim kurumu öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkide örgütsel sessizlik ve karara katılımın aracı etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karaduman, P. (2014). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün algılanan liderlik tarzları üzerine etkisi ve bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karakaş, S. (2012). *Ortaöğretim psikoloji ders kitabı*. İstanbul: İhlas.

- Karaman, K., Yücel, C., & Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre okuldaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(1), 49-74. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/292> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). *2019-2023 stratejik planı*. <http://kecioren.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Keleş, H. N., Kırıl Özkan, T., & Bezirci, M. (2011). A study on the effects of nepotism, favoritism and cronyism on organizational trust in the auditing process in family businesses in Turkey. *International Business & Economics Research Journal*, 10(9), 9-16. <https://doi.org/10.19030/iber.v10i9.5622>
- Kırıl, B. (2015). *Lise yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi ve öğretmenlerin kayıtsızlık (sinizm) davranışı ile ilişkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koç, U. (2009). Örgütsel öğrenme: Tanımı, yakın terimler arasındaki kavramsal ayrımlar ve davranışsal yaklaşım. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 151-165. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/18961> sayfasından erişilmiştir.
- Koşel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta.
- Koehler, C. T. (2000). The living company by Arie de Geus book review. *System Research and Behavioral Science*, 17, 321-323. <https://doi.org/10.1002/1099-174317>
- Konaklı, T. (2019). Örgüt kültürü ve iklimi. N. Cemaloğlu & M. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetimi içinde* (s. 315-347). Ankara: Pegem.
- Kono, T., & Clegg, S. R. (1998). *Transformations corporate culture: Experiences of Japanese enterprises*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Korkmaz, M. (2006). Liderlik uygulamalarının içsel okul değişkenleri ile öğrenci çıktı değişkenlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(4), 503-529. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/369> sayfasından erişilmiştir.

- Korkut, A. (2008). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürünü algılama düzeyleri: Büyükçekmece örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kozlu, C. (2014). *Kurumsal kültür*. İstanbul: Remzi.
- Köse, M. F. (2017). *Üniversitelerde örgüt kültürü ile akademik performans arasındaki ilişkiler*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Köseoğlu, Ö. (2014). *Örgüt kültürü ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kocaeli ili Gebze ve İzmit ilçeleri örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kuru, S. (2007). *Muğla Üniversitesi'nin örgütsel öğrenme açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kümüş, A. (1998). *Öğrenen organizasyon olarak okul*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Leana, C. R., Ahlbrandt, R. S., & Murrell, A. J. (1992). The effects of employee involvement programs on unionized workers' attitudes, perceptions and preferences in decision-making. *Academy of Management Journal*, 35(4), 861-873. <http://www.jstor.org/stable/256319> sayfasından erişilmiştir.
- Lee, Y. D., & Chen, S. H. (2015). An empirical research in the relation between corporate organizational learning and organizational culture: A case study of insurance industry in Taiwan Region. *Problems and Perspectives in Management*, 13(1), 35-44. <https://www.researchgate.net/publication/281690761> sayfasından erişilmiştir.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L., (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276. <https://doi.org/10.1177/0013161X98034002005>
- Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review*, 14, 319-338. <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.so.14.080188.001535> sayfasından erişilmiştir.

- Lin, C. P. (2010). Modeling corporate citizenship, organizational trust, and work engagement based on attachment theory. *Journal of Business Ethics*, 94, 517-531. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10551-009-0279-6> sayfasından erişilmiştir.
- López, S. P., Peón, J. M., & Ordás, C. J. (2004). Managing knowledge: The link between culture and organizational learning. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 93-104. <https://doi.org/10.1108/13673270410567657>
- Louis, K. S., & Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: the effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534-556. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2016.1189437>
- Lucas, C., & Kline, T. (2008). Understanding the influence of organizational culture and group dynamics on organizational change and learning. *The Learning Organization*, 15(3), 277-287. <https://doi.org/10.1108/09696470810868882>
- Mamak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). 2019-2023 stratejik planı. <https://mamak.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- McEwan, E. K. (2018). *Etkili okul yöneticilerinin 10 özelliği: İyi performanstan muhteşem performansa* (N. Cemaloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- McGill, M. E., & Slocum, W. J. (1993). Unlearning the organization, *Organizational Dynamics*, 22(2), 67-74. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(93\)90054-5](https://doi.org/10.1016/0090-2616(93)90054-5)
- Memduhoğlu, H. B., & Kuşçi, E. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme. *İlköğretim Online*, 11(3), 748-761. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/issue/view/84> sayfasından erişilmiştir.
- Menteşe, S. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüte ilişkin görüşleri (Tunceli merkez ilçe ilköğretim okulları örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 451-478. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS877>
- Meriç, Ç. (2018). *İlkokullarda örgüt kültürü ve örgütsel yaratıcılık ilişkisinin yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi: Balıkesir ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Miles, R. E., Snow, C. C., Meyer, A. D., & Coleman, H. J. (1978). Organizational strategy, structure, and process. *The Academy of Management Review*, 3(3), 546-562. <http://www.jstor.org/stable/257544> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019a). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2018-2019*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019b). *Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanlY_YY_2019-2023_Stratejik_PlanY__31.12.pdf adresinden alınmıştır.
- Morgan, C. T. (2015). *Psikolojiye giriş* (S. Karakaş & R. Eski, Çev.). Ankara: Eğitim.
- Neilson, R. (1997). *Collaborative Technologies and organizational learning*. Hershey, PA: IGP Global.
- Oğuz, E. S. (2011). Toplum bilimlerinde kültür kavramı. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 123-139. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huefd/issue/41213/505402> sayfasından erişilmiştir.
- Oh, S. Y., & Han, H. S. (2018). Facilitating organisational learning activities: Types of organisational culture and their influence on organisational learning and performance. *Knowledge Management Research & Practice*, 18(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/14778238.2018.1538668>
- Ouchi, W. G., & Wilkins, A. L. (1985). Organizational culture. *Annual Reviews*, 11, 457-483. https://www.researchgate.net/profile/William_Ouchi/publication/234838292 sayfasından erişilmiştir.
- Ömür, Y. E. (2014). *Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öneren, M. (2008). İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 163-178. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423937161.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Özcan, K., Karataş, İ. H., Çağlar, Ç., & Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi yöneticilerinin güç kullanma biçimlerinin örgüt kültürüne etkisi: Bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 545-569. DOI: 10.12738/estp.2014.2.1889
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2016). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ekin.
- Özkaya, Y. (2019). *Okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Patır Coşkun, B. (2008). *Yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel öğrenme düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pekel, H. (2007). *Öğrenen organizasyonlar ve örgüt kültürü arasındaki etkileşim ve Eczacıbaşı Yapı Gereçleri Vitra A.Ş.'de bir uygulama*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pemberton, J. D., & Stonehouse, G. H. (2000). Organisational learning and knowledge assets – an essential partnership. *The Learning Organization*, 7(4), 184-194. <https://doi.org/10.1108/09696470010342351>
- Pursaklar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). *2019-2023 stratejik planı*. <https://pursaklar.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Sanz-Valle, R., Naranjo-Valencia, J. C., Jimenez-Jimenez, D., & Perez-Caballero, L. (2011). Linking organizational learning with technical innovation and organizational culture. *Journal of Knowledge Management*, 15(6), 997-1015. <https://doi.org/10.1108/13673271111179334>
- Sargut, A. S. (2015). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetim*. Ankara: İmge.
- Schneider, S. C. (1988). National vs. corporate culture: Implications for human resource management. *Human Resource Management*, 27(2), 231-246. <https://doi.org/10.1002/hrm.3930270207>
- Schön, D. A. (1975). Deutero-learning in organizations: Learning for increased effectiveness. *Organizational Dynamics*, 4(1), 2-16. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(75\)90001-7](https://doi.org/10.1016/0090-2616(75)90001-7)
- Schulz, M. (2002). Organizational Learning. In J. A. C. Baum (Eds.), *The blackwell companion to organizations* (pp. 415-441). Oxford: Blackwell.

- Senge, P. M. (2018). *Beşinci disiplin* (A. İlideniz, A. Doğukan & B. Pala, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Seven, M. A., & Engin, A. O. (2006). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2822/38073> sayfasından erişilmiştir.
- Silins, H. & Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations - effects of teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 443-466. <http://dx.doi.org/10.1080/09243450512331383272>
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, W. (1999, April). *Leadership for organizational learning and student outcomes: The LOLSO project*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, Montreal.
- Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). *2019-2023 stratejik planı*. <http://sincan.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Sönmez, M. A. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(1), 85-108. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/350> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, A. R. (2020). *Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve iş doyumu arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, F. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel öğrenmeyi destekleyici ve engelleyici faktörler*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, S. (2004). Okul müdürü ve öğretmenler ile okulun bazı özellikleri açısından okul kültürü üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(3), 458-474. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/426> sayfasından erişilmiştir.
- Şişman, M. (1993). *İlkokullarda örgüt kültürü (Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir araştırma)*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Taş, A. (2005). Organizational learning in primary schools. *International Journal of Educational Reform*, 14(3), 334-350.

- Tekin, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel.
- Tibet, B. (2015). *Örgütsel öğrenmenin yordayıcıları olarak örgüte bağlılık, çalışan bağlılığı ve tam benlik değerlendirmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tolgay, F. (2010). *Öğrenen organizasyonlar ve bir uygulama*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tonbul, Y., & Akçay Güngör, A. (2017). İlköğretim okullarındaki kalıcı görsellerin temalarına, önemine ve etkisine ilişkin bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 659-676. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304399> sayfasından erişilmiştir.
- Töremen, F. (1999). *Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tuncer, T. (2020). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının örgüt kültürüne etkisi: Isparta ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uğur, D. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt kültürü ile toplam kalite yönetiminin ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ulutin, H. C. (2010). *Okul yöneticilerinin kurumlarının kimliğine ve örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algıları*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Umar, S. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi (Konya ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Wallach, E. J. (1983). Individuals and organizations: The cultural match. *Training and Development Journal*, 37(2), 28-36. <https://psycnet.apa.org/record/1983-22213-001> sayfasından erişilmiştir.
- Westhuizen, P. C., Mosoge, M. J., Swanepoel, L. H., & Coetsee, L. D. (2005). Organizational culture and academic achievement in secondary school. *Education and Urban Society*, 38(1), 89-109. <https://doi.org/10.1177/0013124505279959>

- Westley, F., & Mintzberg, H. (1989). Visionary leadership and strategic management. *Strategic Management Journal*, 10, 17-32. <https://www.jstor.org/stable/2486580> sayfasından erişilmiştir.
- Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen organizasyonlar*. İstanbul: Alfa.
- Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). *2019-2023 stratejik planı*. <http://yenimahalle.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yetim, E. (2015). *İlköğretim okullarında örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım E. (2010). Örgütsel öğrenmenin öncülü olarak örgütsel zekâ: Teori ve bir uygulama. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 14(20), 145-170. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/289112> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, M. (2011). Bilgi yönetimi ve örgütsel öğrenme ilişkisi: Kavramsal bir yaklaşım. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 46, 313-331. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunitaed/issue/2885/39878> sayfasından erişilmiştir.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522. <http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7> adresinden erişilmiştir.
- Yücel, İ. (2009). Öğrenen örgüt üzerinde örgüt kültürünün etkisinin yapısal eşitlik modeli ile analizi – Kayseri ve Konya örneği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 34, 265-284. <https://hdl.handle.net/20.500.12432/991> sayfasından erişilmiştir.
- Zhao, S. Z., & Zhang, X. D. (2008, December). *An empirical study on organizational culture, social capital, organizational learning and enterprise knowledge integration capability*. Paper presented at the 2008 International Conference on Information Management, Innovation Management and Industrial Engineering, Taipei.

EKLER



EK 1. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı

Değerli Öğretmenim,

Bu araştırmada amaç, görev yaptığınız ilçelerdeki ortaokulların örgüt kültürü profillerini betimlemek ve sahip olduğunuz profil ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Ölçekte paylaştığınız bilgilere ait hiçbir kişisel kayıt tutulmamakta olup veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Soruları içtenlikle ve doğru cevaplamanız araştırmanın değerini arttıracaktır. Anketi eksiksiz doldurduğunuz ve zaman ayırdığınız için teşekkürlerimi sunar, sağlık, esenlik ve başarılar dilerim.

Mehmet Ali ERDEMOĞLU

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I-KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Eğitim durumunuz: () Lisans () Lisansüstü
3. Yaşınız: () 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51+
4. Mesleki kıdeminiz (yıl):
5. Şuan çalıştığınız okuldaki hizmet süreniz (yıl):.....
6. Branşınız:
7. Görev yaptığınız ilçe:.....

BÖLÜM II-ÖRGÜT KÜLTÜRÜ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine (x) işareti koyarak cevaplayınız.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Baskın Özellikler		1	2	3	4	5
1	Okul, oldukça kişisel bir yerdir; geniş bir aile gibidir. İnsanlar kendilerinden çok şey paylaşırlar.					
2	Okul, dinamizm ve girişimciliğin olduğu bir yerdir. İnsanlar risk almaya isteklidirler.					
3	Okul, oldukça sonuç yönelimlidir. İş yaptırmak en temel sorundur. İnsanlar oldukça rekabetçi ve başarı yönelimlidir.					
4	Okul, kontrolün çok olduğu, oldukça yapılandırılmış bir yerdir. İnsanların ne yapacağı genellikle resmi prosedürlerle belirlenmiştir.					
Örgütsel Liderlik		1	2	3	4	5
5	Okulda, liderin genellikle mentorluk etme, kolaylaştırıcı olma veya yetiştirmeye örnek oluşturduğu düşünülür.					
6	Okulda, liderin genellikle girişimcilik, yenilik veya risk almaya örnek oluşturduğu düşünülür.					
7	Okulda, liderin genellikle mantıklı olmaya, girişken olmaya veya sonuç odaklı olmaya örnek oluşturduğu düşünülür.					
8	Okulda, liderin genellikle işbirliğine, örgütlemeye veya düzenli çalışma yeterliğine örnek oluşturduğu düşünülür.					

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine (x) işareti koyarak cevaplayınız.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
İşgörenlerin Yönetimi		1	2	3	4	5
9	Okul yönetim tarzı, ekip çalışması, uzlaşma ve katılım ile karakterize edilir.					
10	Okul yönetim tarzı, bireysel risk alma, yenilikçilik, özgürlük ve benzersizlik ile karakterize edilir.					
11	Okul yönetim tarzı, oldukça güçlü rekabet isteği, yüksek talepler ve başarı ile karakterize edilir.					
12	Okul yönetim tarzı, iş güvenliği, uygunluk, öngörülebilirlik ve ilişkilerde denge ile karakterize edilir.					
Örgütsel Bağ		1	2	3	4	5
13	Okulu bir arada tutan bağ, sadakat ve karşılıklı güvendir; okula bağlılık yüksek düzeydedir.					
14	Okulu bir arada tutan bağ, yeniliğe ve gelişime olan bağlılıktır; en iyi olmaya vurgu yapılır.					
15	Okulu bir arada tutan bağ, başarıya ve amaçların gerçekleştirilmesine yapılan vurgudur.					
16	Okulu bir arada tutan bağ, resmi kurallar ve politikalarıdır. Okulun kurallara uygun olarak işlemlerini sağlamak önemlidir.					
Stratejik Önem		1	2	3	4	5
17	Okul, insan gelişimine vurgu yapar. Yüksek güven, açıklık ve katılım sağlanır.					
18	Okul, yeni kaynaklar edinmeye ve yeni zor işler üretmeye vurgu yapar. Yeni işlerin denenmesine ve fırsatların peşinden koşmaya değer verilir.					
19	Okul, rekabetçi eylemlere ve başarıya vurgu yapar. Hedefi doğru tutturma ve piyasada kazanma baskındır.					
20	Okul, kalıcılığa ve istikrara vurgu yapar. Verimlilik, kontrol ve kurallar önemlidir.					
Başarı Kriterleri		1	2	3	4	5
21	Okulda başarı, insan kaynaklarının gelişimi, takım çalışması, işgören bağlılığı ve insana ilgi olarak tanımlanır.					
22	Okulda başarı, benzersiz yeni çıktılara sahip olma olarak tanımlanır. Çıktı liderliği ve yenilikçilik vurgulanır.					
23	Okulda başarı, piyasada kazanma ve yarışta rakiplerini geride bırakma olarak tanımlanır. Rekabetçi piyasa liderliği önemlidir.					
24	Okulda başarı, yeterlik olarak tanımlanır. Güvenilirlik, planlama ve düşük risk önemlidir.					

BÖLÜM III-ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine (x) işareti koyarak cevaplayınız.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Güven ve İşbirlikçi İklim		1	2	3	4	5
25	Okulda meslektaşlar arasındaki tartışmalar dürüst ve içtendir.					
26	Okulda öğretmenler arasında karşılıklı destek vardır.					
27	Okulda çoğumuz çalışmalarımızı geliştirmek için bilgi ararız.					
28	Okulda birbirimizin düşüncelerine karşı hoşgörülüyüz.					
29	Okulda meslektaşlar kaynak olarak kullanılırlar.					
30	Okulda öğretmenler arasında süregelen mesleki bir diyalog vardır.					
Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon		1	2	3	4	5
31	Öğretmenler okul düzeyindeki önemli politika kararlarına katılma fırsatına sahiptir.					
32	Tutarlı ve paylaşılmış bir yön duygusu vardır.					
33	Biz şu anki uygulamaları eleştirel olarak inceleriz.					
34	Öğretmenler ile yöneticiler problemleri öğrenmek ve çözmek için birlikte çalışırlar.					
35	Öğretim programının etkililiği düzenli olarak gözlenir.					
36	Bilgiyi veliler ve toplum ile aktif olarak paylaşıyoruz.					
İnisiyatif ve Risk Alma		1	2	3	4	5
37	Okul liderleri risk alanları korurlar.					
38	Yöneticiler değişime açıktır.					
39	Okul yapıları öğretmen inisiyatiflerini ve risk almayı destekler					
40	Yöneticiler personeli karar vermesi için yetkilendirirler.					
41	İnisiyatifi ele alan personeller için ödüller vardır.					
42	İnsanlar deney yapma ve risk alma konusunda kendilerini özgür hissederler.					
43	Personele değer verilir.					
Devam Eden Birbiriyle İlişkili Mesleki Gelişim		1	2	3	4	5
44	En iyi uygulamaları bulmak için okulun dışında nelerin olduğunu gözleriz.					
45	Mesleki okumalardan faydalanılır.					
46	Takım şeklinde nasıl çalışılacağı ve öğrenileceği konusunda personel gruplar halinde eğitim alır.					
47	Öğretmenlerin mesleki derneklere üyeliğinden yararlanılır.					
48	Konu dernekleri, proje danışmanı ve memurları gibi harici danışmanlardan yararlanılır.					
49	Mesleki gelişim için yeterli zaman sağlanır.					
50	Personel sürekli mesleki gelişim ile uğraşır.					

EK 2. Valilik Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.10.2020-E.28703



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.13832191
Konu : Araştırma İzni

30.09.2020

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 28.09.2020 Tarih ve 22348 Sayılı Yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet Ali ERDEMOĞLU 'nun, Prof.Dr. Mehmet KORKMAZ 'ın danışmanlığında yürüttüğü "**Okulların Örgüt Kültürü profili İle Örgütsel Öğrenmeleri Arasındaki İlişkinin Analizi**" konulu çalışması kapsamında İçenize bağlı ekte belirtilen ortaokullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: 1- Uygulama Araçları (3 Sayfa)
2- Okul Listesi (2 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta: isticatistik06@hotmail.com

Bilgi için:
Tel: 0 (312) 306 89 06
Faks: 0 () _ _ _

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'nun 22 nci maddesi gereğince 0335-3583-3 alfa 9dd1e197 no ile imzalanmıştır.

EK 3. Örneklem Okullar Listesi

Sıra	İLÇE	OKUL ADI	HEDEFLenen VERİ
1	Altındağ	Şehit Savaş Batu Ortaokulu	10
2	Altındağ	15 Temmuz Ortaokulu	10
3	Altındağ	Abdullah Tokur Ortaokulu	10
4	Çankaya	Ertuğrul Gazi Ortaokulu	10
5	Çankaya	İzzet Latif Aras Ortaokulu	10
6	Çankaya	Mimar Sinan Ortaokulu	9
7	Çankaya	Salih Alptekin Ortaokulu	9
8	Çankaya	Halide Edip Adivar Ortaokulu	9
9	Çankaya	Pakize Erdoğan Ortaokulu	9
10	Etimesgut	Sakarya Ortaokulu	9
11	Etimesgut	Pir Sultan Abdal Ortaokulu	9
12	Etimesgut	II. Abdulhamid Han Ortaokulu	9
13	Etimesgut	Hasan Polatkan Ortaokulu	9
14	Etimesgut	Ahi Evran Ortaokulu	9
15	Gölbaşı	Cemil Yıldırım Ortaokulu	5
16	Gölbaşı	Şehit Ömer Halisdemir Ortaokulu	6
17	Keçiören	23 Nisan Ortaokulu	10
18	Keçiören	Atatürk Ortaokulu	10
19	Keçiören	Hüseyin Güllüoğlu Ortaokulu	10
20	Keçiören	Kardeşler Cumhuriyet Ortaokulu	10
21	Keçiören	Talia Yaşar Bakdur Ortaokulu	10
22	Keçiören	Şehit Halil Işlar Ortaokulu	10
23	Keçiören	Kocatepe Ortaokulu	11
24	Mamak	30 Ağustos Ortaokulu	10
25	Mamak	Batuhan Ortaokulu	10
26	Mamak	Derbent İmam Hatip Ortaokulu	10
27	Mamak	Vehbi Dinçerler Ortaokulu	8
28	Mamak	Ticaret Odası Ortaokulu	7
29	Pursaklar	Abdurrahim Karakoç Ortaokulu	8
30	Pursaklar	Saray Ortaokulu	7
31	Sincan	Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu	10
32	Sincan	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	10
33	Sincan	Burak Reis Ortaokulu	10
34	Sincan	Yavuz Sultan Selim Ortaokulu	10
35	Sincan	Tuna Üçer Ortaokulu	9
36	Yenimahalle	Şehit Özkan Özendi Ortaokulu	10
37	Yenimahalle	Haydar Aliyev Ortaokulu	11
38	Yenimahalle	Mimar Sinan Ortaokulu	11
39	Yenimahalle	Yahyalar Durali Bezci Ortaokulu	11
40	Yenimahalle	Ostim Şehit Şükrü Öngün Ortaokulu	10

EK 4. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.09.2020-E.97992



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 26.08.2020 tarihli ve E.89206 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Mehmet Ali ERDEMOĞLU'nun, Prof.Dr.Mehmet KORKMAZ'ın** danışmanlığında yürüttüğü *"Okulların Örgüt Kültürü Profili ile Örgütsel Öğrenmeleri Arasındaki İlişkinin Analizi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **08.09.2020** tarih ve **08** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-481

Ek: 1 Liste



Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Esengül BOŞNAK
Birim Evrak Sorumlusu
Telefon No:03122022666

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...