



**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖĞRENEREN ÖRGÜT İLE ÖĞRETMEN MORALI  
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Ayşegül KIRCA**

**Denizli, 2019**

**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖĞRENEN ÖRGÜT İLE ÖĞRETMEN MORALI ARASINDAKİ  
İLİŞKİ**

**Ayşegül KIRCA**

**Danışman**

**Doç. Dr. Türkay Nuri TOK**

## JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

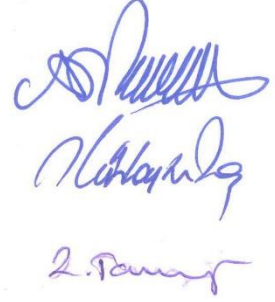
Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza


Başkan: Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM

Üye (Danışman): Doç. Dr. Türkay N. TOK

Üye: Dr. Öğr. Üy. Zeynep Meral TANRIÖĞEN



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 10.07.2019 tarih ve 29/35. sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

## ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi;
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu;
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu;
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi;
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı;
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

  
Aysegül KIRCA

**Aileme,**



## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca alandaki tecrübeleriyle devamlı olarak bana destek olan, değerli görüş, öneri ve desteği ile her zaman yanımda olup süreci kolaylaştıran, kıymetli vaktini hiçbir zaman esirgemeyerek çalışmanın daha anlamlı olmasını sağlayan, kendisiyle çalışmaktan gurur ve keyif duyduğum tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Türkay Nuri TOK'a çok teşekkür ederim.

Tezime yapmış olduğu yönlendirmeler ve katkılarından dolayı değerli hocam Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN'e,

Tezimin yazım aşamasında benden desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli öğretmen arkadaşım Ece BALÇIK'a,

Güçlü bir birey olmam adına desteklerini ve güvenlerini her zaman hissettiğim, aldığım her kararda arkamda sapsağlam duran, benimle gurur duyduklarını her fırsatta dile getiren ve tezimin yazım aşamasında bana her türlü desteği veren hayatımın en büyük ödülü ailemin üyeleri annem Gülsüm OLKUN, babam İbrahim OLKUN, kardeşim Serdar OLKUN ve ailemizin yeni üyesi Kübra ÖZTÜRK'e,

Bir yanda akademik kariyer sürecim ile yakından ilgilenen ve isterlerse başaramayacakları hiçbir şey olmadığını düşündüğüm öğrencilerime, diğer yanda yoğunluğumu hafifletmek adına, ellerinden gelebilecek bir şey olup olmadığını her zaman soran, bana her türlü desteği sağlayan saygıdeğer müdürüm Nesrin YALÇIN'a ve Hacı Şakir Meliha Nilüfer Öz Ortaokulu'ndaki değerli mesai arkadaşlarıma,

Bu araştırmanın başlangıç noktasından sonuçlandırılmasına kadar geçen süreç boyunca bana uygun çalışma ortamı sağlayan ve desteğini her an hissettiğim sevgili eşim İbrahim KIRCA, hayatımıza renk katan canım oğlum Kıvanç KIRCA ve henüz dünyaya gelmese de varlığını her zaman hissettiğim bebeğime (kızıma) tezimin yazım aşaması süresince bana göstermiş oldukları hoşgörüden dolayı sonsuz teşekkür ederim.

## ÖZET

### Öğrenen Örgüt ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişki

KIRCA, Ayşegül

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,  
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı  
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Türkay N. TOK  
Haziran 2019, 112 sayfa

Bu çalışma, öğretmenlerin algılarına göre öğrenen örgüt ve öğretmen morali arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma öğretmenlerin, okulların öğrenen örgüt olma düzeylerine ilişkin algılarını ve moral düzeylerini onların cinsiyetleri, yaşları, eğitim durumları, öğretmenlikteki hizmet yılları, medeni durumları, öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih edip etmeme durumları ve branş değişkenlerine göre incelemektedir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim - öğretim yılında Denizli ili Merkezefendi ilçesinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 373 öğretmen oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmada veriler *Kişisel Bilgi Formu*, *Öğrenen Okul Ölçeği* ve *Öğretmen Moral Ölçeği* aracılığı ile toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen örgütler, öğretmen morali, öğrenme

## ABSTRACT

### **The Relationships Between Learning Organization and Teachers Morale**

KIRCA, Ayşegül

Master's Thesis, Educational Sciences  
Educational Administration  
Supervisor: Assoc. Prof. Türkay N. TOK  
June 2019, 112 pages

This study was conducted to investigate the relationship between teachers' morale and the learning organization based on the perceptions of teachers. This research examines teachers' perceptions of the learning organization and level of morale according to their gender, professional seniority, age, and education level. The sample of this study consists of 373 teachers who work in primary and secondary schools in the Merkezefendi district of Denizli in the academic year of 2018-2019. In the research, which was designed in relational screening model, data was collected through *Personal Information Form*, *Learning School Scale* and *Teacher Morale Scale* surveys.

Key Words: Learning Organizations, Teacher Morale, Learning



## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ .....	iv
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET .....	vii
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Alt Problemler.....	4
1.4. Araştırmanın Amacı .....	5
1.5. Araştırmanın Önemi.....	5
1.6. Sınırlılıklar .....	6
1.7. Sayılılar .....	7
1.8. Tanımlar .....	7
İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	8
2.1. Öğrenen Okul .....	8
2.1.1. Öğrenme Kavramı .....	8
2.1.2. Öğrenen Örgüt .....	9
2.1.2.1. Öğrenen örgüt tarihçesi .....	9
2.1.2.2. Öğrenen örgüt kavramı .....	10
2.1.2.3. Öğrenen örgüt önündeki engeller .....	12
2.1.2.4. Öğrenen örgütlerin özellikleri .....	14
2.1.2.5. Öğrenen örgütlerin yetkinlikleri .....	16
2.1.2.5.1. Sistem düşüncesi.....	17
2.1.2.5.2. Kişisel hâkimiyet .....	17
2.1.2.5.3. Düşünsel modeller .....	18
2.1.2.5.4. Paylaşılan vizyon .....	19
2.1.2.5.5. Takım (Ekip) halinde öğrenme .....	19
2.1.2.6. Örgütsel öğrenme süreci .....	20

2.1.2.7. Örgütsel öğrenmede etkili faktörler.....	22
2.1.2.8. Öğrenen örgütlerin geleneksel örgütlerden farkı.....	23
2.1.3. Öğrenen Okul .....	25
2.2. Moral.....	27
2.2.1. Moral Kavramı .....	27
2.2.2. Moralin Alt Boyutları .....	28
2.2.3. Moralin Bileşenleri.....	30
2.2.4. Öğretmen Morali .....	31
2.2.4.1. Öğretmenlerin moral düzeyini etkileyen etmenler .....	32
2.2.5. Düşük ve Yüksek Moral.....	34
2.2.6. Moral ile Karıştırılan Kavramlar .....	36
2.2.7. Moral-Verimlilik İlişkisi .....	37
2.2.8. Öğrenen Okul ve Moral Arasındaki İlişki.....	38
2.3. İlgili Araştırmalar.....	39
2.3.1. Öğrenen Örgütler ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	39
2.3.2. Moral ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	44
2.3.3. İlgili Çalışmaların Değerlendirilmesi.....	48
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli .....	51
3.2. Evren ve Örneklem .....	51
3.3. Veri Toplama Araçları .....	52
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	53
3.3.2. Öğrenen Okul Ölçeği.....	53
3.3.3. Öğretmen Moral Ölçeği.....	54
3.4. Verilerin Toplanması .....	55
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması .....	55
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM .....	57
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	57
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	62
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	68
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	72
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	77
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	78
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	81

KAYNAKLAR .....	88
EKLER .....	92
Ek A: Araştırma İzin Belgesi .....	92
Ek B: Kişisel Bilgiler .....	95
Ek C: Öğrenen Okul Ölçeği .....	96
Ek D: Öğretmen Moral Anketi.....	97
Ek E: Özgeçmiş.....	98



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. <i>Watson ve Marsick'in Öğrenen Örgüt Modeli</i> .....	15
Tablo 2.2. <i>Geleneksel ve Öğrenen Örgütlerin Karşılaştırılması</i> .....	24
Tablo 3.1. <i>Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler</i> .....	52
Tablo 3.2. <i>Öğrenen Okul Ölçeği ve Öğretmen Moral Anketinin Alt Boyutlarına İlişkin Çarpıklık-Basıklık Değerleri</i> .....	55
Tablo 4.1. <i>Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> .....	57
Tablo 4.2. <i>Düşünsel Modeller Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> .....	58
Tablo 4.3. <i>Paylaşılan Vizyon Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> .....	60
Tablo 4.4. <i>Kişisel Hâkimiyet Alt Boyutlarına İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> .....	61
Tablo 4.5. <i>Öğrenen Okul Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> .....	62
Tablo 4.6. <i>Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algularına Ait Bulguların Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları</i> .....	63
Tablo 4.7. <i>Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algularına Ait Bulguların Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları</i> .....	64
Tablo 4.8. <i>Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algularına Ait Bulguların Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları</i> .....	65
Tablo 4.9. <i>Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algularına Ait Bulguların Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları</i> .....	66
Tablo 4.10. <i>Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algularına Ait Bulguların Medeni Durum Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları</i> .....	67
Tablo 4.11. <i>Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algularına Ait Bulguların Mesleki İstek Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları</i> .....	67
Tablo 4.12. <i>Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algularına Ait Bulguların Branş Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları</i> .....	68
Tablo 4.13. <i>Uyum Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> 69	
Tablo 4.14. <i>Liderlik Sinerjisi Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> .....	70

Tablo 4.15. <i>Kişisel Meydan Okuma Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> .....	71
Tablo 4.16. <i>Öğretmen Moral Anketi Alt Boyutlarına İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> .....	72
Tablo 4.17. <i>Öğretmenlerin Moral Algılarına Ait Bulguların Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları</i> .....	72
Tablo 4.18. <i>Öğretmenlerin Moral Algılarına Ait Bulguların Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları</i> .....	73
Tablo 4.19. <i>Öğretmenlerin Moral Algılarına Ait Bulguların Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları</i> .....	74
Tablo 4.20. <i>Öğretmenlerin Moral Algılarına Ait Bulguların Eğitim Durum Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları</i> .....	74
Tablo 4.21. <i>Öğretmenlerin Moral Algılarına Ait Bulguların Medeni Durum Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları</i> .....	75
Tablo 4.22. <i>Öğretmenlerin Moral Algılarına Ait Bulguların Mesleki İstek Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları</i> .....	76
Tablo 4.23. <i>Öğretmenlerin Moral Algılarına Ait Bulguların Branş Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları</i> .....	76
Tablo 4.24. <i>Öğretmenlerin Öğrenen Okul, Öğretmen Morali ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkilerin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi</i> .....	77
Tablo 4.25. <i>Öğrenen Okulun Uyumu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i> .....	78
Tablo 4.26. <i>Öğrenen Okulun Liderlik Sinerjisini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i> .....	79
Tablo 4.27. <i>Öğrenen Okulun Kişisel Meydan Okumayı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i> .....	80

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 2.1.</i> Öğrenen Örgütlerin Beş Disiplini .....	16
<i>Şekil 2.2.</i> Öğrenen Örgütler .....	22
<i>Şekil 2.3.</i> Morali Oluşturan Öğeler .....	31



# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, sayıltıları ve araştırmada sıklıkla kullanılan tanımlar ve kısaltmalar bulunmaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Günümüzde, küreselleşme olgusu ile birlikte gelişmeler ve değişimler çok hızlı ilerlemektedir. Küreselleşen dünyada eğitim; devamlı öğrenmeyi, bilgiyi bilmeyi, üretmeyi ve bilgi ile yaşama devam etmeyi sağlayan bir süreç olarak görülmektedir (Doğan, 2002; akt. Çalık ve Sezgin, 2005). Küresel değerlerin ön planda olmaya başladığı ve hızlı değişimlerin gerçekleştiği içinde bulunduğumuz bu döneme bilgi çağı veya bilgi toplumu denilmektedir. (Çalık ve Sezgin, 2005). Bilgi toplumuna geçerken eğitimde ezbercilikten kurtulma ve tek doğru mantığa dayalı olan pozitivism anlayışını terk etmek oldukça önemlidir (Özden, 2002; akt. Çalık ve Sezgin, 2005). Öğrenebilen, bilgiyi anlayarak yorumlayabilen, yaratıcı, sorgulayan, yeni bilgiler ortaya koyabilen ve problem çözme yeteneğini kazanmış insanlar bilgi toplumunun özellikleri arasındadır. Artık bilginin doğrudan bireye aktarılması değil, bireyin ihtiyaç duyduğu bilgilere nasıl ulaşabileceğinin öğretilmesi önemlidir açıkçası önemli olan kavram öğrenmeyi öğrenmedir. Küreselleşme gerçeğini kabul ettiğimiz bu süreçte ayakta kalabilmenin ve başarılı olabilmenin yolu küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışlara sahip bireyler yetiştiren bir eğitim sistemini benimseyerek okulların yeni bir vizyona sahip olmasını gerekli kılmaktır (Çalık ve Sezgin, 2005). Bundan dolayı dünyada sürekli yenilenen teknolojik gelişmelerin olması çağımızın bilgi çağına geçiş sürecini hızlandırmaktadır. Örgütlerin de sürekli değişen ortamda kendi varlıklarını sürdürebilmeleri için çağa ayak uydurmalarını zorunlu kılmaktadır. Gelişen ve değişen bu çağın gerisinde kalmamak ancak sürekli öğrenmekle mümkün olmaktadır. Sürekli öğrenmenin önemini daha da fazla hissettiğimiz bu dönemlerde rekabet edebilmek, bilgi akışını sağlamak, hızlı karar verebilmek, takım halinde hareket etmek, öğrenmeye istekli olmak, moral depolamak ve bunun sonucunda motive olabilmek öğrenen örgüt olmanın başlıca şartları arasında yer almaktadır.

Çağa ayak uydurmak isteyen toplumların öğrenen örgüt kavramının öneminin farkında olması yadsınamaz bir gerçektir. Çevresinden hammadde insan, enerji ve bilgi alıp bunları işleyerek topluma tekrar kazandırarak çevresiyle sürekli etkileşim halinde olan örgütler açık sistem özelliği göstermektedirler (Alıç,1995). Bu sebeple birer açık sistem olan eğitim örgütleri toplumsal gelişimin en önemli unsuru olarak görülmektedir. Buradan eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt özelliğine sahip olmaları durumunda çıktılarını geliştirerek topluma fayda sağlayacağı sonucuna ulaşılabilir.

Örgüt, toplumsal ihtiyaçların bir kısmını gidermek için, önceden belirlenmiş amaçlara ulaştıracak işleri yapmak üzere güçlerini gönüllülük esasına dayalı ve düzenli bir şekilde yapan bireylerden oluşan toplumsal açık bir sistemdir (Başaran, 2000). Toplumların merkezinde toplumsal örgütlerin en önemli öğelerinden birisi olan eğitim kurumları bulunmaktadır. Okullar eğitim ve öğretimin düzenli olarak sürdüğü ortamlardır. Okulun temel öğeleri eğitim programı, öğrenci, öğretmen, yönetici, okul çalışanları, bina, araç gereç ve çevredir (Fidan ve Erden, 1992). Okul, çevresini etkileyen ve çevresinden etkilenen bir yapıdır. Okulun çevresindeki değişimlere duyarlı olması sonucunda, eğer kendini bu değişimlere göre yeniden yapılandırabiliyorsa bu durum okulun açık sistem özelliğine sahip olduğunu gösterir (Açıklan, 1998).

Sistemler, çevreleriyle etkileşim halinde olan *açık sistemler* ve çevreleriyle etkileşim halinde olmayan *kapalı sistemler* olmak üzere ikiye ayrılırlar (Owens,1981; akt. Yalçınkaya, 2002). Açık sistemler durağan olmayan, değişen, gelişen ve büyümeye açık olarak düzenlenmişlerdir. Bu düzen devamlı bir biçimde hayatta kalmalarını sağlar. Çevreleriyle devamlı etkileşim halinde olması ve çıktılarını topluma dâhil eden sistemler olması sebebiyle açık sistemlerin çevreyle uyumu kaçınılmazdır (Cole,1993; akt. Yalçınkaya, 2002). Bundan dolayı örgütlerin açık sistem özelliğine sahip olması, gelişmelere uyum sağlaması sonucunu doğurmuştur. Örgütlerin çevreden daha çok etkilenmesi; sürekli bir öğrenme kabiliyetine sahip olmalarıyla ilişkilidir. Öğrenme kabiliyetinin sağlıklı ve devamlı olduğu ve başarısızlıklarından ders çıkarabilen örgütler başarılıdır. Örgütlerin deneyimlerinden ders çıkararak verimini artırmak için geliştirilmiş yaklaşıma *öğrenen örgüt yaklaşımı* denilmektedir (Öneren, 2008). Çalık'a (2010) göre sıradan örgütler ve başarılı örgütler arasındaki temel fark, başarılı örgütlerin öğrenme kapasitesinin daha hızlı olmasıdır. Özgener'in (2000) öğrenen örgüt tanımı incelendiğinde; uyum ve değişim için öğrenme kapasitesi ve becerisini devamlı geliştirebilen örgütler olarak tanımlandığı görülmektedir (Kıngır ve Mesci, 2007). Bu sebeple öğrenme



kapasitesini geliştirerek yeniliklere hızla ayak uydurabilen örgütler başarılı olarak kabul edilmektedir.

Bilgi çağına ayak uydurmak için okulların öğrenen örgüt olması gerektiği kadar okulları oluşturan bileşenlerin de bu yapıya ayak uydurması zorunludur. Okul sadece binadan oluşan bir yapı değildir. Okulu oluşturan öğeler arasında yönetici, öğrenci, öğretmen, fiziki imkânlar da vardır. Şüphesiz ki okulun en önemli unsurlardan biri olan öğretmenler aynı zamanda okulların öğrenen örgüte dönüşmesi aşamasında da en büyük paya sahiptir. Çünkü bilgi toplumunda öğretmenlerin görevi, yalnızca bilgiyi aktarmak değil, öğrencilere yön gösteren bir rehber olarak öğrenmeyi öğretmektir (Çalık ve Sezgin, 2005). Bir toplumun ilerleyebilmesi ve gelişmiş ülkelerdeki refah düzeyine erişebilmesi için okullarda iyi bir eğitim veriliyor olması yani okullardaki öğretimin niteliğinin yükseltilmesi gereklidir. Okullardaki başarının yükseltilebilmesi ve iyi öğrencilere sahip olunabilmesi için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen *Eğitim-Öğretme Yeterlilikleri*'nde öğretmenlerde bulunması gereken özellikler arasında; nitelikli bir öğretmenin planlamanın gerekliliğine inanma, farklı düzeylerdeki öğrencilere hitap edebilme, değişik özelliklerde materyaller geliştirebilme, öğrencileri aktif bir biçimde öğrenme sürecine dâhil ederek kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarını sağlayabilme, mesleki ve kişisel açılarından kendisini devamlı geliştirmek için fırsat yaratabilme yer almaktadır (Seferoğlu, 2004). Bu sebeple nitelikli öğretmenlerin yetişmesi, yetiştirecekleri öğrencileri göz önünde bulunduracak olursak ülke geleceği için oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin nitelikli olması kadar öğrenci başarısı üzerinde etkili olan başka bir etken ise öğretmenlerin moral düzeyidir. Yüksek morale sahip olan öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde pozitif bir etki yarattığı gözlenmektedir (Tanrıöğen, 1995). Tutum'a (1979) göre moral, "bir grup insanı, ortak bir amacın izlenmesi doğrultusunda sürekli ve uyumlu bir biçimde bir arada tutabilme kapasitesidir" (akt. Tanrıöğen, 2003, s.5). Websters sözlüğü ise morali; bireyin güven duygusu, yararlılık ve amaçlara dayalı olarak hissettiği mutluluk duygusu durumu; üyelerini, grubun başarılı olmasını isteyen üyeler haline getiren grup ruhu olarak tanımlamaktadır (<http://www.websters-onlinedictionary.org/>). O halde, moralin, insan gereksinimleri ile davranış arasında bir aracı rolü olduğu açıkça gözlenmektedir.

Bir öğretmenin moraline etki yapan bir sürü faktör vardır. Bu faktörlerden bazıları Eren'in (2012) de söylediği gibi okulun örgüt yapısı, yöneticilerin öğretmenlere karşı tutumu, çalışma koşulları, işe duyulan tatminlik düzeyi ve öğretmenlerin okul dışındaki yaşantısıdır. Wiles'e (1967) göre moral gözle görülemeyen ama insanların davranışlarında saptamanın mümkün olduğu, duygusal ve zihinsel bir reaksiyondur. Dolayısıyla Özdemir'in (1997) araştırmasında da belirttiği gibi, örgüt içinde, örgüt üyelerinin kendilerini iyi hissetmeleri sağlanmalıdır.

Düşük moral ile devamsızlık, işe gecikme, tembellik, işten sürekli kaçma, tartışma içerisinde olma ve iş doyumsuzluğu belirtileri gösterme arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Morali yüksek olanların belirtileri arasında ise neşeli olma, işe tam vaktinde gelme, ilgi, güvenilir olma ve işbirliği yapma özellikleri bulunduğu gözlemlenmiştir (Wiles, 1967; akt. Ermeç, 2007). Haliyle, yüksek morale sahip olan öğretmenlerin işinde daha mutlu, verimli ve başarılı olması kaçınılmazdır. Griffiths (1956), Dennis (1973) ve Hopkins-Layton'ın (1981) çalışmalarında da görüldüğü üzere, öğretmen morali ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen moralinin artması, verimliliği başka bir ifadeyle öğrenci başarısını da yükseltmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçlarının daha iyi giderilmesinde öğretmen moralinin etkisi olduğu yadsınamazdır (Tanrıoğen, 2003). Bu bağlamda okulların öğrenen örgüt olma yolundaki adımlarının, öğretmenlerin moral düzeylerini nasıl etkilediğini tüm boyutlarıyla incelemek şüphesiz ki ilgili alanyazına katkı sağlayacaktır.

## 1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın ana problemi, *Öğretmenlerin görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt olması ile öğretmen morali arasında bir ilişki var mıdır?* şeklinde belirlenmiştir.

## 1.3. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin okullarına ilişkin öğrenen örgüt algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin, okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerine ilişkin algıları, onların cinsiyet, kıdem, yaş, eğitim durumu, medeni durum ve branş durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin kendi morallerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin, moral düzeylerine ilişkin algıları, onların cinsiyet, kıdem, yaş, eğitim durumu, medeni durum ve branş durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen algılarına göre öğrenen okul ve moral arasında anlamlı ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin algılarına göre öğrenen okul öğretmen moralini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

#### 1.4. Araştırmanın Amacı

Öğrenen örgüt ve öğretmen morali arasındaki ilişkilerin eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında önemli bir etkiye sahip olduğu ön görülerek gerçekleştirilen bu araştırmanın genel amacı, öğrenen örgüt ve öğretmen morali arasındaki ilişkileri incelemektir. İlk olarak, öğretmenlerin okullarını öğrenen örgüt olarak nasıl algıladıkları, öğretmenlerin moral algılarının nasıl olduğu saptanacaktır. Ardından öğretmenlerin okullarının öğrenen örgüt ve öğretmen moraline ilişkin algılarının bir takım değişkenlere göre farklılık gösterme durumları incelenecektir. Son olarak ise bu kavramlar arasındaki ilişkiler, öğretmen moralinin öğrenen örgüt olma yolundaki etkileri belirlenmeye çalışılacaktır. Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulgularla okulların öğrenen okul olma düzeyinin öğretmen moralini pozitif yönde etkilemesi hedeflenmektedir.

#### 1.5. Araştırmanın Önemi

Örgütler hedeflerini gerçekleştirme yolunda çalışanlarından yararlanmaktadır. Çalışanlarının performans ve kabiliyetlerinden maksimum seviyede faydalanmak isteyen örgütler için insan faktörü vazgeçilmezdir. Örgütler insan faktörünün önemini anlamakla birlikte; çalışanlarının yeteneklerini geliştirmek adına önlemler almaya başlamıştır. Bu durum eğitim örgütlerine uyarlandığında öğretmenlerin gelişimi okula karşı tutumunun iyileştirilmesine sebep olmaktadır (Senge, 2004). Bu sebeple, eğitim örgütleri amaçlarına ulaşma yolunda en büyük yatırımı öğretmenlere yapmalıdır. İyileştirme faaliyetleriyle birlikte öğretmenlerin hem bilgi birikimi hem de moral seviyelerinde olumlu yönde bir artış olacaktır. Öğretmenin moral düzeyinin belirlenmesi, performanslarını artırmada etkili bir araç olarak kullanılabilir. Morali yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerine daha

verimli ve öğrenmeye daha açık olacağı düşünülmektedir (Tanrıöğen, 1995). Öğretmenlerin öğrenmesi, okulların öğrenen örgüt olmasına katkı sağlayacaktır. Geleneksel yöntemlerin geçerli olmadığı günümüzde öğrenen örgütlerin önemi daha da fazla artmaktadır. Bu sebeple örgütlerin çalışanlarına yaptıkları her yatırım kendi geleceklerini de garanti altına alma yolunda atılan bir adımdır. Çalışanlarını iyileştirme yolunda adım atmaya başlayan örgütlerin daha uzun ömürlü olması kaçınılmazdır.

Literatür tarandığında öğrenen örgüt (Yalçın ve Ay, 2011; Yumuşak ve Yıldız, 2011; Öneren, 2008; Uğurlu, Doğan ve Yiğit, 2014; Yumuşak, Yıldız ve Yıldız, 2012; Toyman ve Göktepe, 2010; Basım, Şeşen ve Meydan, 2009; Korkmaz, 2008; Erigüç ve Yalçın Balçık, 2007; Özcan, 2009; Öğütçü, 2006; Toksöz, 2015; Karabağ Köse, 2013; Sertkaya, 2014; Banoğlu, 2009; Aybar, 2011; Yıldız, 2011; Eğriboyun, 2004; Ergani, 2006; Kahve, 2014) ve moral (Ceyhan, 2013; Ermeç, 2007; Tanrıöğen, 1995; Aksay, 2005; Uras, 2000; Akduman Yetim, 2007; Ural ve Aksoy, 2005; Başbüyük, 2012; Işıklı Yenitepe, 2008) ile ilgili yapılan pek çok araştırma bulunmaktadır. Ancak araştırmacının yaptığı alanyazın çerçevesinde bu iki değişkeni birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Bu bağlamda bu çalışmada ele alınan öğrenen okul ve moral kavramları arasındaki ilişki, ilk defa incelenen bir araştırma olabilir. Günümüzde, bilgi teknolojisinin de etkisiyle okulların değişip gelişebilmeleri için öğrenen örgüt olma zorunluluğunun gerekli olduğu düşünüldüğünde öğretmen moralini nasıl etkilediğini araştırmak literatüre ve ilgililere katkı sağlaması bakımından da önemli olabileceği düşünülmektedir.

## 1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Denizli ili Merkezefendi ilçesine bağlı resmi ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırmada katılımcılardan veri toplamak amacıyla yalnızca Kişisel Bilgi Formu, Öğrenen Okul Ölçeği ve Öğretmen Moral Anketinden yararlanılmıştır.
4. Araştırma, ankete katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim, medeni ve branş durumu gibi değişkenler, ulaşılabilen kaynaklar ve genellemeler araştırmanın kapsadığı evren ile sınırlıdır.

## 1.7. Sayıtlar

Öğretmenlerin ölçekleri içtenlikle doldurdıkları varsayılmıştır.

## 1.8. Tanımlar

*Öğrenme:* Yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliğidir.

*Öğrenen Örgüt:* Deneyimlerinden ders çıkararak, farklılaşan durumlarla ilgili adapte olabilen ve kendi kendini yenileyebilen örgütlerdir.

*Hâkimiyet:* Egemenlik.

*Kişisel Hâkimiyet:* Kişisel görme ufkumuzu sürekli olarak açıklık kazandırma, onu derinleştirme, enerjimizi odaklaştırma, sabrımızı geliştirme ve gerçekliğe objektif bakabilme disiplindir.

*Paylaşılan Vizyon:* Paylaşılan görme gücünün oluşturulmasıdır.

*Örgütsel Öğrenme:* Analiz, gözlem ve deney ile birlikte bir örgütün deneyim elde etme, hata ve başarılarını analiz etmesidir.

*Moral:* Bireyin amaçları ile içinde bulunduğu durum arasındaki farka ilişkin algılarının oluşturduğu zihinsel bir durum ya da tutumdur.

*Verimlilik:* Ürün verme yeteneği ve etkililiktir.

*İşten sağlanan doyum:* Bireyin işinden haz alma derecesidir.

*Ait (Mensup) olma duygusu:* Bireyin ait olduğu örgütün elde ettiği başarılarından duyduğu kıvançtır.

*Bağlılık duygusu:* Bireyin mensubu olduğu örgüte duyduğu bağlılık duygusu ise örgüt üyelerinin birbirlerinden hoşlanma seviyesidir.

*Motivasyon:* Bireylerin isteklerine ulaşmasına yol gösteren ve enerji sağlayan güce denir.

*İş doyum:* Bir bireyin işini ya da iş hayatını değerlendirmesiyle duyduğu haz veya pozitif duygu durumudur.

*Güdülenme:* Bireylerin belli bir yönde davranmasına yol açan, onu bu davranışı yapmasını sağlayan ve bir işi yapmaya istekli kılan psikolojik durumu ifade eder.

## İKİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde, araştırmanın dayandığı kavramsal çerçeve doğrultusunda öğrenen okul ve öğretmen morali kavramları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ardından bu kavramların birbiri ile ilişkisinin incelendiği araştırmalar yer almaktadır.

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Öğrenen Okul

##### 2.1.1. Öğrenme Kavramı

Öğrenme kavramını, öğrenen örgüt kavramından önce kısaca açıklamak faydalı olacaktır. Öğrenme eski çağlardan bu yana değişik biçimlerde tanımlanmaya çalışılan bir kavramdır. Literatüre bakıldığında zaman içerisinde farklı tanım ve kuramların çıktığı görmezden gelinemeyecek bir gerçektir. Örneğin önceleri öğrenme *yeni bir bilginin öğrenilmesi, eylemlerin değişmesi ve yapılabilir hale dönüşmesidir* olarak tanımlansa da, günümüzde kabul edilen en geçerli tanımda öğrenme; *yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliğidir*. Bu tanımdan yola çıkarak öğrenmenin üç önemli özelliğine ulaşılmaktadır

1. Öğrenme sonucunda kesinlikle bir davranış değişikliği görülür.
2. Öğrenme yaşantı sonucu gerçekleşir.
3. Öğrenme kalıcı izlidir. (Erden ve Akman, 1998, s.129).

Yukarıda da bahsedildiği gibi, literatürde öğrenmenin birçok yazara ait farklı tanımları bulunmaktadır. Bunlardan biri öğrenmeyi “Bir deneyim ya da bilginin sonucunda davranışlarda meydana gelen sürdürülebilir ve kalıcı değişiklikler” olarak tanımlamıştır. (*Öğrenen organizasyonlar II*, 2000, s.24). Senemoğlu (2007) ise öğrenmeyi; bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişim olarak tanımlamaktadır. Töremen (2001) de buna benzer olarak öğrenmeyi, eylem-sonuç ilişkisi konusunda bilginin yer aldığı süreç ve bu ilişkiler üzerine çevre etkisinin gelişmesi olup hayatta kalabilmek ve devamlılık için fonksiyonel bir kavram olarak tanımlamaktadır. Töremen’e (2001) göre, öğrenme davranış değiştikten sonra alışkanlık halini alınca gerçekleşir.

Öğrenmenin bireysel boyutu ve örgütsel boyutu birbirini desteklemektedir. Öğrenilen yeni bilgiler birçok üye tarafından tekrarlandığında diğer üyelerin de öğrenmesine zemin hazırlamaktadır. Bu durum öğrenme etkinliklerini sistematik hale getirerek kolaylaştırır.

Literatüre bakıldığında öğrenme ile ilgili tanımları iki grupta toplamanın mümkün olduğu görülmektedir; (1) *Amaç tanımları* olarak nitelendirilen öğrenmenin sonunda oluşan ürüne bakılan somut tanımlar. (2) *Süreç tanımları* olarak adlandırılan öğrenmenin sürecine dayanan soyut tanımlar. Amaç tanımları öğrenmeyi, sürecin başında belirlenen hedef davranışa ulaşılan ve davranış olarak gözlenebilen, unutulmayan, alışkanlığa dönüşmüş olarak ortaya koyarlar. Süreç tanımları ise öğrenmenin, nasıl oluştuğuna bakarlar. Buna göre öğrenme sonucu ortaya çıkan ürün değil, oluşum sürecindeki bireyin etkiye verdiği tepki, etkiyi algılama şekli, beyinde bıraktığı iz önemlidir (Başaran, 1996).

Öğrenmenin her zaman bilinçli olarak geliştiği ve öğrenenlerin her zaman daha etkili eylemlerde bulunduğu söylenemez. Öğrenme, kişinin davranışlarında gözlemlenebilir düzeyde değişimler göstermeyebilir. Davranışçı bakış açısına göre bir oluşum, bilgiyi elde ederek var olan davranış alanının sınırlarını değiştiriyorsa öğrenmenin gerçekleştiğini söylemek mümkündür (Barutçugil, 2002, s.150-151).

Öğrenme ile bireyler kendilerini yeniden şekillendirir ve şu ana kadar yapamadığı bir davranışı yapabilir hale gelirler. Öğrenmeyle dünyayla, çevreyle olan ilişkimizi yeniden anlamlandırır, yaşamın üretme sürecindeki bir parçası olma kapasitemizi artırırız. Bu olgular öğrenmeye karşı olan açlık hissini hissetmemize ve ne kadar temel bir ihtiyaç olduğunu anlamamıza sebep olur (Senge, 2004, s.22-23).

## 2.1.2. Öğrenen Örgüt

**2.1.2.1. Öğrenen örgüt tarihçesi.** Öğrenen örgüt kavramı 1900'lü yıllarda Frederic W. Taylor'un bilimsel yönetim literatüründe görülmektedir. Taylor, çalışmasında öğrenmenin etkililiğinin artması için örgütsel öğrenmenin çalışanlara transfer edilmesi gerektiğinin altını çizer (Argyris, 1978; akt. Töremen 2001). *Öğrenen Organizasyon* terimi ilk olarak Chris Argyris ve Donald Schon'un çalışmalarında geçmektedir. Bu kavramın önemi Senge'nin çalışmaları ile artmaya başlamıştır (Özgener, 2002: 42).

1950 ile 1960'lı yıllara gelindiğinde Carnegie Mellon'da çalışan yazarlar örgütün karar alma durumlarında öğrenmeyle ilişkisi üzerinde dururlar. Öğrenme üzerine çalışmalar Harvard Üniversitesindeki Chris Argyris ve Donald Schon'ın ilk ve ikinci düzen öğrenme araştırmalarıyla devam eder. İşletmelerin örgütsel öğrenme düşüncesiyle tanışması 1980'li yıllarda gerçekleşmiştir. İşletmelerdeki örgütsel öğrenme rekabet, başarı ve performans birleştirme gücü, takım çalışması ve iletişim gücü olarak algılanmıştır (Töremen, 2001).

Öğrenen örgüt kavramı, iş dünyasında ise 1970'lerin ortasında ortaya çıkmıştır. *Hataların yakalanması ve düzeltilmesi* olarak tanımlanan kavram, şirketlerdeki öğrenme eyleminin çalışanların gerçekleştirdiğini kabul etme üzerine kuruluydu. Şirketler bu eylemde, çevresel etken olarak öğrenmeyi kolaylaştırma veya zorlaştırma rolü üstlenmekteydi (Eğriboyun, 2004). 1980'li yıllarda örgütsel öğrenme başarı, rekabet ve performans birleştirmede potansiyel güç olarak görülmüştür. Başarılı bir örgüt için takım çalışması ve iletişimin artmasının gerekli olduğu kabul edilmiştir (Töremen, 2001).

**2.1.2.2. Öğrenen örgüt kavramı.** İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği öğrenme kapasitelerinin olmasıdır. İnsanların öğrenme içgüdüsüne sahip olması sebebiyle öğrenmek zorunluluğu doğmaktadır. Öğrenmenin bilgi elde etme süreci olarak görülmesiye öğrenen örgüt önündeki engeldir. Oysa bilgi toplumuna geçiş süreci ile birlikte geleneksel örgütlerin yerini öğrenen örgütler almaktadır. Öğrenme; Öğrenme Kavramı bölümünde de tartışıldığı üzere, bilgi edinme sürecinden bilgiye ulaşma, bilgiyi anlamlandırma ve öğrenmeyi öğrenme sürecine yol almıştır.

Günümüz bilgi çağında *öğretme* kavramının yerini *öğrenme* kavramı almıştır. Öğrenme artık yalnızca okullarda yapılan bir eylem olmaktan çıkmış, öğrenmenin her zaman her yerde olabileceği düşüncesiyle tüm dünya büyük bir okul olarak sayılmaktadır. Bunun sonucunda öğrenmeyi öğrenen kişilerin ve örgütlerin daha başarılı olacağı düşünülmektedir (Eğriboyun, 2004). Buna bağlı olarak öğrenerek kendini yenileyen ve çevresine adapte olabilen örgütlerin oluşabilmesi öğrenen örgüt kavramından geçmektedir (Bozkurt, 2003, s.43).

Literatüre baktığımızda son yıllarda sıkça duyduğumuz öğrenen örgüt kavramına ait yazarların farklı tanımları bulunmaktadır. Eğriboyun (2004) öğrenen örgütü; örgütlerin deneyimlerinden ders çıkararak, farklılaşan durumlarla ilgili adapte olabilen ve kendi



kendini yenileyebilen bir yapı olarak ifade etmektedir. Yazıcı'ya (2000) göre öğrenen örgütler; çalışanların öğrenmesine imkân tanıyarak onların öğrendiklerinden faydalanarak örgüt anlayışını zamanla geliştiren organizasyonlardır. Senge (2004) öğrenen örgütlerde kişilerin hedefledikleri sonuçlara ulaşmak için kapasitelerini arttırdıklarını ve yeni düşünme tarzlarını benimseyerek beraber nasıl öğrenileceğini sürekli öğrendiklerini belirtir. Şimşek (1999) ise öğrenen örgütlerin çalışanların istedikleri sonuçları elde edebilmek için kapasitelerini arttırdıkları, yeni zihinsel modeller geliştirdikleri ve ortak bir vizyon oluşturarak öğrenmeyi geliştirdikleri bir örgüt olduğunu belirtmiştir (akt. Eğriboyun, 2004). İncelenen tanımlara bakıldığı zaman, ortak olan noktanın *örgütlerin öğrenme özelliği* olduğu görülmektedir. Örgütlerdeki bu öğrenme kapasitesi gelişebilen, değişebilen özellikler içerdiği gibi örgütlerin ayakta kalmasını sağlayan başlıca etkidir. Kendini güncellemeyi başarabilen örgütlerin değişen zamana ayak uydurarak hedefledikleri noktaya ulaşabilecekleri söylenebilir.

Öğrenen örgütlerde kapasitenin gelişmesi için, öğrenmenin sürekli teşvik edildiği bir örgüt ikliminin oluşması gereklidir. Her bireyin farklı yollarla öğrenebileceğinin farkında olmak bu noktada çok önemlidir (Töremen, 2001). Günümüzde örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri ve ilerleme kaydedebilmeleri, içerisinde var olan insan kaynaklarına bağlıdır. Çevresiyle iletişim halinde olan, çevresinden düzenli olarak bilgi toplayan, bunları değerlendirip uygulamaya dönüştüren ve kendilerine yön veren örgütler geleceğini garantileyen örgütler olacaktır. Bunun gerçekleşebilmesi öğrenen örgüt dönüşümü ile mümkündür (Kahve, 2014).

Öğrenmenin gerçekleşme şekillerinden birisi bireysel diğeri ise organizasyonel öğrenmedir. Geçmişten günümüze gelen süre boyunca kurumları başarıya götüren temel yetenek öğrenme yeteneğidir. Önceki dönemlerde değişken sayısının az olması sebebiyle kurumları tek başına bir kişi idare edebilirken günümüzde bireysel öğrenme yeterli değildir. Öğrenen organizasyonların ortaya çıkış şartlarından biri birlikte yaşama kültürüdür. (*Öğrenen Organizasyonlar II*, 2000). Öğrenme sürecine birden fazla kişinin dâhil olması işbirliği ve iletişimin artması gerekmektedir. Örgütlerin öğrenmesi bireylerin öğrenmesine bağlıdır. Bireysel öğrenme, örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için şarttır, ama öğrenmenin gerçekleşeceğini garanti etmez. Kişisel ustalığa yüksek düzeyde sahip olan kişilerin istediklerini yaratma kabiliyeti ve sürekli öğrenme isteği sayesinde öğrenen örgütlerin ruhu ortaya çıkmaktadır (Senge, 2004). İşte bu noktada öğrenen organizasyonların önemi ortaya çıkmaktadır.

**2.1.2.3. Öğrenen örgüt önündeki engeller.** Töremen (2001), öğrenen örgütlerin kurulması sebeplerini değişim elde etme, problem çözme becerisi, yeni yaklaşımları denemeye istek, deneyim, başkalarından öğrenme ve bilgiyi aktarma faktörlerine bağlamaktadır. Fakat öğrenen örgütlerin oluşabilmesi için öğrenme önündeki engellerinin kaldırılması gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenen örgütlerin kurulabilmesi mümkün değildir.

Öğrenen örgütlerin oluşumunu sağlamak kadar bu konunun önündeki engelleri kaldırmak da önemlidir. Öncelikle örgütlerin öğrenmeyi destekleyici bir anlayışta olması gerekmektedir. Örgütlerin bu konuda yapabilecekleri aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğrenmeye zaman ayırmak,
2. Öğrenme için mekân oluşturmak,
3. Öğrenme hatalarından ders çıkarmak,
4. Eylemleri alıştırmaya olarak düşünmek,
5. Öğrenme konusunda çalışanlara ödüllendirme yapmak,
6. Öğrenmede ileriye dönük anlayış benimsemek (Braham, 1998; akt. Töremen, 2001, s.30).

Senge (2004, s.27-33) çalışmasında, örgütlerde öğrenmenin önündeki engelleri yedi madde halinde belirtmiştir.

1. *Pozisyonum neyse ben oyum*: Görevi ve kendi kimliğini özdeşleştiren bireyler, kendilerine öğretilen iş haricinde başka bir görevde başarılı olamazlar. Bu bireyler ait oldukları sistem içerisinde kendilerinin etkilerini yok denecek kadar az olduğunu düşünürler. Bu durum, sistem içerisinde sorumluluk duygularının gelişmemesine sebep olmaktadır. Örgütsel kavramlardan biri olan kendini gerçekleştiren kehanet, beklentilere uygun şekilde davranma yani kalıplaşmış yargıların kalıcı hale gelmesidir (Demirtaş Madran, 2012). *Pozisyonum neyse ben oyum* maddesinde bireylerin kendilerine verilen iş dışında başka görevlerde başarılı olamayacağını düşünmesi; kendini gerçekleştiren kehanet kavramıyla ilişkilendirilebilir.

2. *Düşman dışarıda*: İşleri istedikleri gibi ilerlemeyen bireyler sebebini dışarıda arama odaklıdır. Sorumluluk örgüt içindeki veya dışındaki başka kişilere yüklenir.

3. *Sorumluluk üstlenme kuruntusu*: Yöneticiler bir sorunla karşılaştığında ani tepkilerin verilmemesi için çalışanların sorumluluk üstlenmesini istemektedirler. Çalışanlara sorumlulukların paylaştırılmadığı örgütlerde oluşan problemlere karşı anlık duygusal ve saldırgan davranışlar görülebilir. Fakat *önceden etkin olma* anlayışı benimsenerek görev ve sorumluluk paylaşımı yapılırsa stratejik davranılarak problemler mantık çerçevesinde çözülebilir.

4. *Olaylara takılıp kalma*: Olaylara yoğunlaşan insanlar olay açıklamalarına takılırlar. Olaylara takılı kalan kişilerin verebileceği tepki en iyi ihtimalle bir olay gerçekleşmeden tahminde bulunmak olacaktır. Burada optimal şekilde tepki gösterilebilir ama yaratma öğrenilemez.

5. *Haşlanmış kurbağa meselesi*: Bir kurbağa kaynar su içerisine koyulduğunda direkt kendisini dışarı atacaktır. Ama kurbağayı önce ılık bir suya koyup suyun sıcaklığını yavaş yavaş artırdığımızda kurbağa tepkisizce su içinde kalacaktır. Çünkü kurbağa hayatındaki ani değişimlere tepkilidir. Örgütlerde ise aynı şekilde yavaş gelişen kademeli süreçleri öğrenmek daha zordur. Ani gelişmeler daha kolay dikkat çeker.

6. *Tecrübeyle öğrenme hayali*: Öğrenmelerin en kalıcısı tecrübeyle, yaparak yaşayarak gerçekleşir. Ama davranışlarımızın sonuçları gözlenemez hala gelirse, tecrübeyle öğrenme imkânsız hale dönüşecektir. Bu durumda yapılacak en iyi iş; öğrenilecek konu ile ilgili çevredeki insanlar tarafından fazlaca sözü edilen eğitimlere az sayıda kişinin katıldığı zamanda eğitimi almak olacaktır.

7. *Yönetici takım miti*: Örgütlerde yönetici takım; farklı alanlarla ilgilenen tecrübeli yöneticilerin bir araya gelerek önemli sorunlara çözüm bulmaya çalışan kişilerden oluşan topluluktur. Fakat bir örgütte yönetici takım baskı altında kalırsa, öğrenme yetersizlikleriyle başa çıkamayacak duruma gelir. Rutin konularla ilgili çalışmasını sürdürebilen yönetici takım, tehdit edici rahatsızlıklar karşısında takım ruhunu kaybeder.

Yukarıda belirtilen yedi madde haricinde öğrenme önünde başka engeller de bulunmaktadır. Arat (1997) öğrenme yetersizlikleri ile yaptığı bir çalışmada öğrenmeyi güçleştiren on maddeden bahsetmektedir.

1. Sorunun varlığını kabul etmemek,
2. Sorunu görmezden gelme,
3. Bilgiyi paylaşmamak,

4. İlişkilendirememek,
5. Ders almamak,
6. Bilgi üretilmesini engellemek,
7. Sorunlarla kişileri karıştırmak,
8. Mimariyi ve sistemi anlamak,
9. Geçmişin başarılarına sığınmak,
10. Eğitimle öğrenmemeyi garantilemek (Öneren, 2008).

Örgütlerin öğrenmesinde ve öğrenmenin önündeki engellerin kaldırılmasında etkili olan birim yönetimdir. Yönetimin başarılı bir şekilde yapılması öğrenen örgütlerin gelişiminde oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Bu noktada yönetimin ele alacağı ilk konu öğrenmeyi teşvik edecek bir örgüt iklimine zemin hazırlamak olmalıdır. Yönetim kontrol mekanizması olarak işlev almadan yapıcı bir diyalog ile süreci yönetmelidir. Buna ek olarak, çalışanların da bilgiyi kullanıp bir araya getirmesi ve ayrıca da çalışmaya istekli olması önemlidir (Töremen, 2001).

Öğrenen örgütlerde yönetimin başındaki kişi liderdir. Liderler, güçlü bir öğrenme ortamının oluşmasını ve herkesin kendi kendini yetiştirmesine olanak sağlar (Deming, 1986; akt. Töremen, 2001). Bütün bu faktörler sonucunda öğrenen örgütlerde bir yöneticinin lider olabilmesi için öğrenmeye açık olması gerektiğine ulaşılabılır. Öğrenen örgütü yöneten bir lider kendini geliştiren, değişikliklere açık, geleceğe yönelik planlar yapabilen bir düşünce yapısında olmalıdır. Liderlerin öğrenmeyi teşvik etmesi ve çalışanlarına model olması, örgütlerin öğrenmesine yol açar.

**2.1.2.4. Öğrenen örgütlerin özellikleri.** Öğrenen örgütlerin temelinde her örgütte olduğu gibi bazı özellikler yer almaktadır. Öğrenen örgütlerin oluşabilmesi için öğrenen örgüt önündeki engeller ortadan kaldırıldıktan sonra özelliklerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Özden (2002) öğrenen örgütlerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Bireylerin yaptıkları her şeyin içinde öğrenme yer almaktadır.
2. Öğrenme anlık değil, sürece yayılan bir olaydır.
3. İşbirliği, tüm ilişkilerin temelidir.
4. Bireyler kendilerini geliştirirken kurumları da değiştirir.
5. Öğrenen örgütlerde yaratıcılık ön plandadır.
6. Örgütlerin kendilerinden de öğrendikleri bir şeyler vardır.

7. Öğrenen bir örgütte yer almak keyifli ve heyecanlıdır (Eğriboyun, 2004).

Çam (2004) çalışmasında öğrenen örgütlerin özelliklerinden aşağıdaki maddelerle bahsetmiştir:

1. Öğrenen örgütlerin kapasitelerini artırmada takım ruhu kullanılır.
2. Hem ne öğrenildiği hem de nasıl öğrenildiği değerlendirilir.
3. Kendi alanlarında bilgi sahibi olma yolunda lider olabilirler.
4. Daha hızlı öğrenme becerisine sayesinde rakiplerine karşı üstünlükleri vardır.
5. Hızlı bir biçimde verilerden yararlanmayı bilirler.
6. Tecrübelerden faydalanarak yararlı bilgiler öğrenmemizi sağlayan bir düşünceye sahiptir.
7. Başarılı veya yapılmaması gereken uygulamaların hangileri olduğunu öğretme konusunda yol göstericidir.
8. Risk alma konusunda örgütleri tehlike içine düşürmeden adımlarını atar.
9. Öğrenirken deneyimlerden faydalanır.
10. Yeni fikirler üreten çalışanlarını destekler (akt. Eğriboyun, 2004).

Tablo 2.1. *Watson ve Marsick'in Öğrenen Örgüt Modeli*

Yapılması Gerekenler	Tanımları
Sürekli Öğrenme	Öğrenme yapılan işin içerisine yerleştirilir, kişiler çalışırken
Fırsatları Yaratmak	öğrenirler ve fırsatlar ise sürekli eğitim ve büyüme ile sağlanır.
Diyaloğu ve Soru Sormayı Desteklemek	Örgüt kültürü soru sormayı, geri bildirim ve deney yapmayı destekler hale gelir ve kişiler nedenleri araştırma, görüşlerini belirtme ve başkalarının görüşlerini dinleyip sorgulama becerilerini geliştirirler.
Yardımlaşma ve Takım Halinde Öğrenmeyi Destekleme	İş değişik düşünce biçimlerini yakalamak üzere takımlara göre biçimlendirilir, grupların birlikte öğrenip, birlikte çalışmalarını beklenir, işbirliğine değer verilir ve ödüllendirilir
Öğrenmeyi Yakalayıp Paylaşan Sistemler Kurma	Öğrenmeyi paylaşabilmek için teknolojik sistemler kurulur, işe entegre edilir, erişim sağlanır ve korunur
Ortak bir Vizyon için Kişileri Güçlendirme	Kişiler ortak bir vizyonu oluşturma, sahiplenme ve uygulama aşamalarında rol alırlar, kişilerin sorumluluklarını öğrenme isteklerini güdülemek için karar verme ile sorumluluk eşit olarak dağıtılır

(devamı arkadadır)

Tablo 2.1. *Watson ve Marsick'in Öğrenen Örgüt Modeli* (devamı)

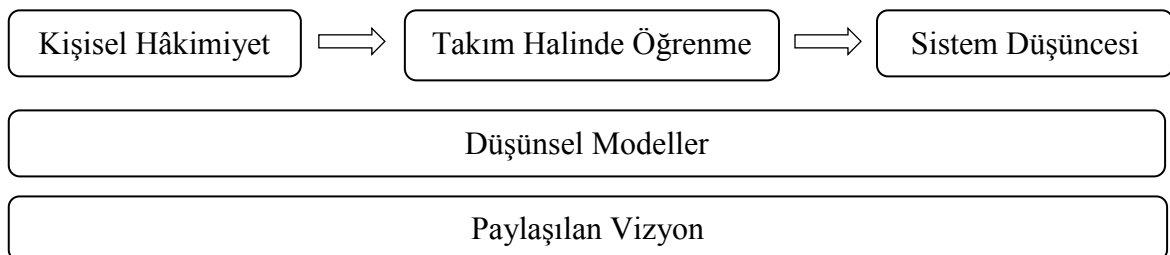
Yapılması Gerekenler	Tanımları
Liderin Model Oluşturması ve Öğrenmeyi Desteklenmesi	Liderler öğrenme modeli oluştururlar, öğrenmeyi desteklerler ve işle ilgili stratejilerini belirlemede öğrenmeyi kullanırlar

**Kaynak:** K.Watkins, V. Marsick, (1997); akt. Bulutlar, 2003.

Watson ve Marsick'in yaptığı araştırmada öğrenen örgüt olma özellikleri yedi başlık altında incelenmiştir. Tablo 2.1. incelendiğinde takım halinde öğrenme, paylaşılan sistemler kurma ve ortak bir vizyon oluşturma başlıkları dikkat çekmektedir. Bu özelliklerin Senge'nin (2004) öğrenen örgütlerde olması gereken maddelerle aynı olduğu görülmektedir.

Öğrenen örgütlerin özellikleri üç ayrı yazarın çalışmasına bakılarak incelenmeye çalışılmıştır. Yukarıda anlatılan özelliklere bakıldığında öncelikle öğrenen örgütler kesinlikle sıradan örgütler değildir. Öğrenen örgütlerde yer alan bireylerin yaratıcı, öğrenmekten zevk alan, kendilerini geliştirmeye açık özelliklere sahip olduğu açıkça görülmektedir. Öğrenmeyi öğrenmeden, öğrenen örgütlerin bir üyesi olmak çok zordur. Zaten bireyler kendilerini geliştirirken örgütlerin gelişimine de katkıda bulunmuş olurlar. Öğrenen örgütün gelişimine katkıda bulunmak için işbirliğine önem gösterilmelidir.

**2.1.2.5.Öğrenen örgütlerin yetkinlikleri.** Senge (2004), Beşinci Disiplin adlı eserinde, öğrenen örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmesinde etkisi olan beş disiplinden bahsetmiştir. Bunları; sistem düşüncesi, kişisel hakimiyet, düşünsel modeller, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme olarak belirlemiştir. Sistem düşüncesi potansiyelini gerçekleştirebilmek için diğer dört disipline ihtiyaç duyar. Dört disiplinin birbiriyle senkronize bir şekilde çalışmasını sağlayan bütüne sistem düşüncesi denilmektedir.



**Şekil 2.1.Öğrenen Örgütlerin Beş Disiplini**

(Kaynak: Richard M. Hodgetts, Fred Luthans ; akt. Yücel, 2007)

**2.1.2.5.1. Sistem düşüncesi.** Senge'in (2004) verdiği yağmur yağma örneğinde, önce bulutların toplanması, gökyüzünün kararıp yaprakların yukarıya dönmesiyle beraber yağmurun yağması ve ardından yağmurun kilometrelerce uzaklıktaki yer altı suyunu besleyip havanın ertesi gün açması; olayların birbirinden uzakta olmasına rağmen sistem içerisinde hepsinin birbirini etkilediği çok güzel anlatılmıştır. Örgütler de birer sistemdir ve birbiriyle ilişkili olaylar döngüsüyle işlemektedir. Bu olayların birbiri üzerindeki etkisini görmek zaman alır. Oysa sistem düşüncesiyle bakılan bir çerçevede olay döngüsü daha anlaşılır şekilde görülür.

**2.1.2.5.2. Kişisel hâkimiyet (Ustalık).** Hâkimiyet kelimesinin sözlük anlamı egemenliktir (TDK). Kişisel hâkimiyet ise bir işte usta olma ve o işe ait beceriler üzerine bilgi sahibi olup işin inceliklerine egemen olarak düşünülebilir. Fakat burada bahsedilen egemenlik iş üzerine kurulan hâkimiyet anlamında değil iş ile ilgili sahip olunan bilgidir. Kısacası kişisel hâkimiyeti, bir iş ile ilgili yeterlilik düzeyi olarak tanımlayabiliriz. Senge (2004) ise kişisel ustalığı; kişisel görme ufkumuzu sürekli olarak açıklık kazandırma, onu derinleştirme, enerjimizi odaklaştırma, sabrımızı geliştirme ve gerçekliğe objektif bakabilme disiplini olarak tanımlamıştır.

Kişisel ustalık, devamlı öğrenmek ve gelişmek için kendisini yaşam boyu öğrenme çabaları gösteren usta bir zanaatkârın yeteneklerine benzetilebilir. Kişisel ustalık bireylerin yaşamına yön vermeye başladığında; hayatımızda önemli olanın sürekli aydınlığa çıkması ve var olan gerçekleri nasıl daha açık görebileceğimizi öğrenmek olan iki temel hareketi barındırır. Kişisel ustalığa yüksek düzeyde sahip olan kişiler, derinden sorgulayan, sürekli olan gerçekliği görme ve öğrenme çabasında olan ve daima hayatta varmak istedikleri sonuçlara ulaşma yeteneğini sürekli geliştiren özelliklere sahiptir. Öğrenen örgütlerin ruhunu oluşturan da onlardaki bu öğrenme isteğidir. Fakat kişisel ustalık sahip olunan bir şey değil, yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Senge, 2004).

Peki, kişisel ustalık becerisinin gelişmesini neden istiyoruz? Çünkü yüksek kişisel ustalık düzeyine sahip kişiler, işlerine yüksek bağlılıkları, inisiyatif alma düzeyleri, işlerine karşı sorumluluk duygusu ve hızlı öğrenme kabiliyetiyle diğer kişilerden ayrılırlar. Bu da örgütlerin daha güçlü olmasını sağlayan önemli bir etkidir (Senge, 2004). Sonuçta; örgütler kendi devamlılığını koruyabilmek adına çalışanlarının işle ilgili yeterlilik seviyelerinin yüksek olmasını sağlayacak gelişimi desteklemek zorundadırlar.

**2.1.2.5.3. Düşünsel modeller.** Düşünsel modeller yaklaşımının temelinde; aynanın içe doğru çevrilmesi, dünya hakkındaki içsel resimlerin ortaya çıkarılması, bunların yüzeye çıkarılıp ayrıntılı bir incelemeden geçirilerek ihtiyaç olan değişikliklerin yapılması yatmaktadır (Öneren, 2008). Aslında düşünsel modeller, bizim dünyaya ve çevremizdekilere bakış açımızı yani onları anlayabilme kapasitemizi temsil etmektedir. Senge'e (2004) göre düşünsel modeller, hem dünyaya verdiğimiz anlamı hem de eyleme geçiş şeklimizi belirler. Düşünsel modellerin önemli olmasının temel nedeni, kişilerin yerleşmiş bilinçaltı düşüncelerden kurtulmasına yardımcı olmasıdır. Hem yöneticilerin hem de çalışanların kalıplaşmış düşüncelere sahip olması öğrenen örgütlerin oluşabilmesi önünde çok büyük bir engeldir.

Düşünsel modeller, beynimizde yerleşmiş, kökleşmiş varsayımlar, genellemeler ve küçük parçalar olarak dünyayı anlayışımızı ve davranışlarımızı etkiler. Öğrenen örgütlerde düşünsel modellerin yerleşmesi amacıyla Hanover'in düşünsel modeller inancına göre uygulanacak çalışmalar aşağıdaki gibi belirtilebilir (Senge, 2004):

- Örgütlerde önce yöneticilerin düşünsel modelleri iyileştirilmelidir,
- Yöneticiler, düşünsel modelleri çalışanlarına dayatmamaya çalışmalıdırlar,
- Farklı bakış açılarının varlığı için birden fazla düşünsel modeller geliştirilmelidir,
- Hedef, grup çalışmalarındaki katılımcıların aynı düşünsel modellerle uyum sağlaması değildir.
- Süreç, uyumu kendiliğinden getirir.
- Grup çalışmalarında yöneticilerin aktif olması, iyileştirme çalışmalarına katkıda bulunmasını sağlar.

Organizasyonların düşünsel modellerle çalışma kapasitesini geliştirmek için yeni becerileri öğrenme ve bu becerileri gerçek hayatta yer almasını sağlayacak değişikliklerin hayata geçirilmesi gerekmektedir. Bu noktada birçok düşünsel model aynı anda var olabilir. Burada hedeflenen aynı düşüncede veya uyumlu olmak değildir. Herkes aynı fikre sahip olmayabilir. O'Brien'in da belirttiği gibi amaç uyumluluk değildir fakat sürecin işlemesi halinde uyumluluğa da alışırlı (Senge, 2004). Kısacası düşünsel modeller öğrenmeyi artıran çok önemli bir etkidir. Öğrenmeyi destekleyecek biçimde kullanılan düşünsel modellerin pozitif sonuçları mutlaka görülecektir. Bunun sonucunda sistem düşüncesinin gücünü etkinleştirebilmesi için örgütlerde düşünsel modeller disiplini var olmak zorundadır.



**2.1.2.5.4. Paylaşılan vizyon.** Senge (2004) paylaşılan vizyonu, paylaşılan görme gücünün oluşturulması olarak belirtmektedir. Burada kastedilen bir gözle görme olayı değil, zihin gücüyle görme anlamındadır. Örgütlerin büyüklüğünü koruyabilmesi, liderlerin paylaşılan vizyon oluşturmasıyla doğru orantılıdır. Bu sebeple liderlerin geleceğe bakış açısına sahip olması ve bunu örgüt içinde paylaşılan vizyon haline getirmesi oldukça önemlidir.

Paylaşılan vizyon bir düşünce bir fikir değil, insanların yüreklerinde hissettikleri etkili bir güçtür. İnsanlar bu güçle birlikte *Ne yaratmak istiyorsunuz?* sorusunun cevabını ortak bir şekilde aramaktadırlar. Çünkü kişisel vizyonlar bireylerin kendi içlerinde taşıdıkları resimler ve imgeleri temsil ederken; paylaşılan vizyon da örgütlerdeki tüm kişilerin taşıdığı resimleri belirtmektedir (Senge,2004).

Paylaşılan vizyon, birbirlerine güvenmeyen insanları beraber çalışmaya yönleltmek için atılan ilk basamaktır. En önemli özelliği ortak bir kimlik yaratmaktır. Paylaşılan vizyonun öneminin bir diğer sebebi de risk almayı ve denemeyi teşvik etmesidir. Yapılan her denemenin başarılı olmanın garantisi olmamasına rağmen; insanlar yeni fikirleri denemeye cesaretlidir ve kendini bu işe adanmıştır. (Senge,2004).

Örgütlerde paylaşılan vizyonun oluşumu için öncelikle bireylerin kişisel vizyonlarının gelişmiş olması gerekmektedir. Çünkü kişisel vizyonu olmayan bireyler, örgütlerin vizyonunu sahiplenmektedir. Bunun sonucunda ise bağlılık değil, uyum gerçekleşmiş olmaktadır. Bu sebeple örgütler bireylerin kişisel vizyon gelişimini cesaretlendirecek çalışmalarda bulunmalıdırlar. Kişisel vizyonların etkileşiminin sonucu olarak paylaşılan vizyonlar ortaya zamanla çıkacaktır. (Senge,2004). Bilgi paylaşıldıkça arttığı için öğrenen organizasyonlarda bilgi paylaşımı çok önemlidir (Kıngır ve Mesci, 2007).

Paylaşılan vizyon, bireysel vizyonu örgütün tamamıyla paylaşarak oluşturabileceğimiz bir özelliktir. Aynı zamanda vizyonun paylaşılması kelime anlamıyla ortak olduğu anlamına gelmektedir. Paylaşılan vizyon; *biz* kavramını öne çıkararak kişisel vizyonun örgütlerde yer alan kişilerce ortak hale gelmesini sağlamaktadır. Bu durum paylaşılan vizyonu öğrenen örgütlerin oluşumu için vazgeçilmez bir öge olmasına sebep olmaktadır.

**2.1.2.5.5. Takım (Ekip) halinde öğrenme.** Bilgi üreten örgütlerde takımın önemi çok büyüktür. Takımlar devamlı etkileşimin olduğu bir ortama zemin hazırlar (Ergani, 2006). Töremen'in (2001) de vurguladığı gibi, "Takım, potansiyel olarak birey zekâsına

göre daha büyük bir zekâya sahiptir” (s.6). Töremen (2001), öğrenen örgüt oluşumunda en önemli adımlardan birinin öğrenen takım kurma olduğundan bahsetmektedir.

Senge (2004) takım halinde öğrenmenin önemini, modern organizasyonlardaki temel öğrenme biriminin bireyler değil, takımlar olduğunu söyleyerek vurgulamıştır. Çünkü takımların öğrenememesi organizasyonların da öğrenememesine neden olmaktadır. Senge (2004), örgütlerde takım halinde öğrenmenin üç önemi boyutu olduğundan bahseder:

- Takımlar, bir bireye göre karmaşık sorunlar üzerine daha kapsamlı düşünebilme potansiyeline sahiptirler.
- Örgütlerde takımlar içerisinde *operasyonel güven* vardır. Takımın her üyesi diğer üyelerin bilincindedir ve birbirlerinin eksikliklerini tamamlama noktasında güven oluşumu söz konusudur.
- Takım üyeleri başka takımlar üzerinde de etkilidir. Üst düzey kişilerden oluşan takımlar genellikle başka takımlar vasıtasıyla yürütülmektedir. Burada bir öğrenen takım diğer öğrenen takımların becerilerini sürekli geliştirir.

Takım halinde öğrenme disiplinin gelişebilmesi için takımlar diyalog kurmayı ve tartışmayı uygulayabilmelidirler. Diyalog kurmayla, görüşlerin dinlenmesi ve yaratıcı fikirlerin ortaya çıkması, tartışmayla da farklı düşüncelerin sunulup savunulması sağlanır. Aynı zamanda diyalog insanların kendi düşüncelerini gözleme olanağı sunar. Bu uygulamaların pratiğe dökülmesi takım halinde öğrenme disiplini geliştirmeye yardımcı olacaktır. Zamanla takımlar kendi içlerinde kendi anlaşma dillerini çözmeye ve bu dille konuşmayı öğrenmeye başladıkça takım halinde öğrenme sistem düşüncesi de yerleşmeye başlayacaktır (Senge, 2004).

Beş disiplinin birlikte gelişmesi çok önemli ve oldukça zordur. Bu disiplinleri birbiriyle bütünleştirip uygulamak onları ayrı ayrı işlevselleştirmekten daha zor ama geri dönüşü oldukça büyüktür. İşte bu sebeple sistem düşüncesi *beşinci disiplin* olarak nitelendirilmiştir. Disiplinlerin birbiriyle ilişkili olmasıyla bütün, parçaların tamamından daha fazlası olduğu görülmektedir (Senge, 2004). Sistem düşüncesi, beş öğrenme disiplininin bütünleşip tamamlanmasını sağlayan en önemli yapıdır, diyebiliriz.

**2.1.2.6. Örgütsel öğrenme süreci.** Örgütsel öğrenme, bireysel öğrenmenin daha karmaşık halidir. Kişilerin ve takımların öğrendiklerini iş ortamına aktarılması sonucu oluşur. Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için en önemli bileşen; bireysel öğrenme yeteneklerinde gizlidir (İbicioğlu ve Avcı, 2005). Ait olduğu örgütü benimseyen bireyler,

karşılaştıkları sorunları örgüt adına çözüm üretmeye başladıklarında örgütsel öğrenmenin ilk adımı gerçekleşir. Malhotra'e (1996) göre örgütsel öğrenme; analiz, gözlem ve deney ile birlikte bir örgütün deneyim elde etme, hata ve başarılarını analiz etmesidir. Balasubramanian'a (1995) göre öğrenen örgüt; herkesin devamlı öğrendiği ve yenilendiği bir örgüttür (Töremen, 2001).

Örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt kavramlarının anlamları aynı değildir. Öğrenen örgütün aradığı cevap *Ne?* sorusunda, örgütsel öğrenmenin ise *Nasıl?* sorusunda saklıdır. Öğrenen örgüt, örgütlerin sistemini, temellerini ve sahip olduğu özellikleri incelerken; örgütsel öğrenme, örgütlerin nasıl öğrendiklerini, bilginin üretilmesi ve kullanılması için gerekli olan süreçlerin oluşumunu inceler. Örgütsel öğrenme, öğrenen örgütlerin yalnızca bir boyutunu oluşturmaktadır (Marquardt, 1996; aktaran Yazıcı, 2001; akt. Eğriboyun, 2004). Töremen (2001) ise öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme arasındaki farkı şöyle belirtmiştir; "Öğrenen örgüt; belirsizliğe ve karmaşıklığa tepki gösterme, değişikliğe katılma ve cevap verme felsefesinin içinde bulunduğu örgüt, örgütsel öğrenme kavramı ise; örgütsel çevrenin belirsizlik ve karmaşıklığına tepki gösterme, değişiklik meydana getirme düşüncesini artırma ile ilgilidir." (s.40).

Örgüt genelinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireylerin ve takımların duygularını, bilgilerini ve düşüncelerini paylaşması ve örgütün bilgiyi alma, kullanma ve paylaşma sürecini gerçekleştirmesi gerekir. Örgütsel öğrenmenin gelişimini sağlayan başka faktörler de bulunmaktadır. Bunlar aynı zamanda örgütlerin kalıcılığının ve devamlılığının da ön koşulu niteliğindedir. Bu etkenleri; paylaşılan bir vizyon oluşturulması, öğrenmeye imkan yaratan bir kültürün yaygınlaştırılması, kurallarda esneklik sağlanması ve çevresel etkenlere önem verilmesi olarak sıralayabiliriz. Bu faktörlerin yanında yaratıcılık ve örgütsel öğrenmeye zemin hazırlayan teknolojik gelişmelerin takip edilmesi örgütlerin gelişimini sağlayan başlıca etkenlerdir (Yazıcı, 2001, s.86).

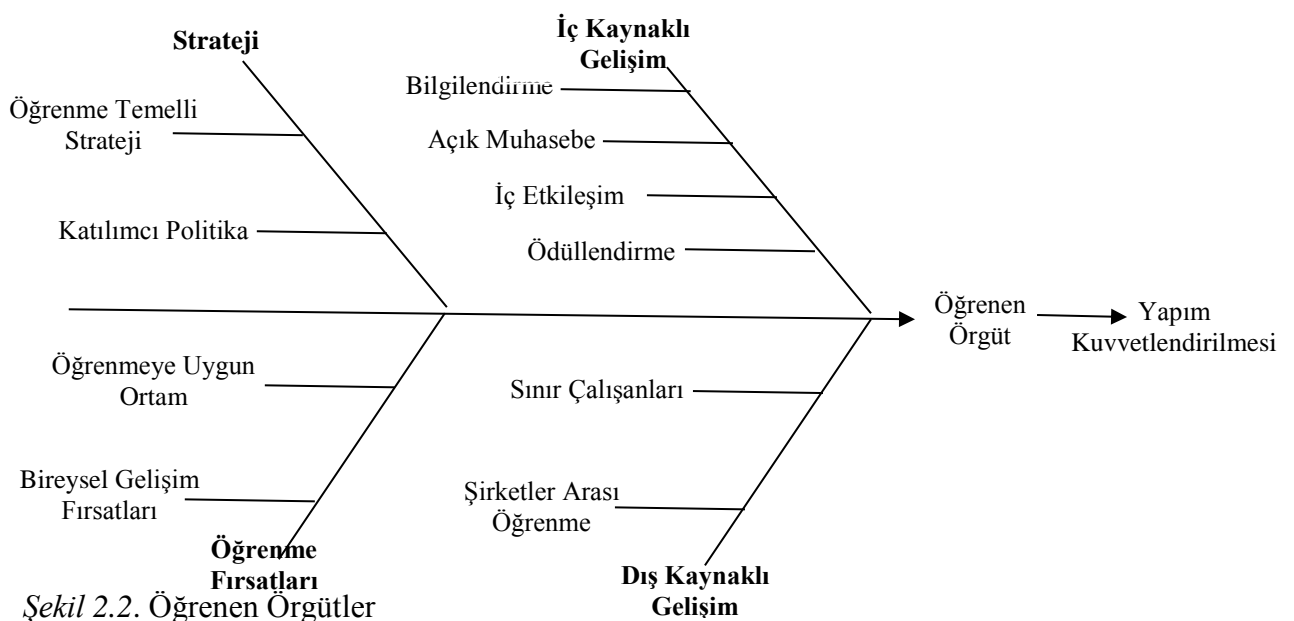
Örgütsel öğrenmeyi oluşturan özelliklerle ilgili araştırma yapan birçok örgüt kuramcısı (Hodges, 2000; Leithwood, Leonard ve Sharratt; Louis, 1994; Mulford, 1998; Silins, Mulford ve Zarins, 1999) vardır. Öğrenen örgüt, bir kurum veya örgüte verilen bir isim değil; bir örgütsel özelliğe verilen ve örgütsel özelliğin diğer özelliklerden farkının bulunmasında kullanılan bir kavramdır. Öğrenen örgüt özelliği, örgütlerde olması gereken başka özellikler gibi örgütlere belirli aşamalardan sonra gelir. Bu aşamalar adeta örgütsel yaşamın devamlılığı için birbirinin ön şartı niteliğindeki özelliklerdir. Bu özelliklerde en

son elde edilecek özellik örgütsel öğrenme aşamasıdır (Woolner, 1995; akt. Korkmaz, 2008).

**2.1.2.7. Örgütsel öğrenmede etkili faktörler.** Örgütsel öğrenmenin oluşabilmesi için öncelikle öğrenmeyi gerçekleştirecek kişilere ihtiyaç vardır. Bireylerin öğrenmesiyle beraber örgüt içindeki öğrenme de gerçekleşecektir. Öğrenen bireylerin bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir. Açıkgöz'e (2008, s.4) göre, çağımızda yaşanan hızlı değişimler toplumsal yaşamın birçok alanındaki değişimleri gerekli kılmaktadır. Bunun sonucunda iş yerlerinde öğrenen örgüt olma ihtiyacı duyularak; çalışanlarda en çok kabul gören özellikler kendini geliştirme, yenileme ve yaşam boyu öğrenmedir.

Karash (1995), öğrenen bir örgütü gerekli kılan nedenleri gerilemeyi engelleme, kaliteye ulaşma, yenilikleri elde etme, çalışanların niteliğini artırma, anlaşmazlıkları kolaylıkla çözümüleme, işbirlikçi çalışmayı artırma olarak sıralamaktadır (Töremen, 2001). Töremen (2001) ise öğrenen örgütlerin kurulmasının etkenlerini; değişimi başarmak, sistematik problem çözme, yeni yaklaşımlar deneme, deneyim ve geçmişten öğrenme, başkalarının deneyimlerinden yararlanma ve bilgiyi hızlı bir biçimde aktarma olarak belirtmiştir. Belirtilen nedenlere bakıldığında örgütlerin ayakta kalabilmesi için kendisini geliştirmesi, öğrenmeye açık olması şarttır.

Bir kurumun öğrenen örgüt olabilmesi için geçirdiği evreler Pedler ve arkadaşlarının (Pedler, Burgoyne ve Boydel, 1998; akt. Eğriboyun, 2004) Balık kılıcı şeklinde açıklanmıştır.



Şekil 2.2.'den de anlaşılacağı üzere öğrenen örgütün gerçekleşmesi strateji, öğrenme, iç kaynaklı gelişim ve dış kaynaklı gelişim olmak üzere dört faktöre bağlıdır. Dört faktörün birleşimiyle öğrenen örgüt oluşumu hızlanmaktadır. Bu etkenlerin tümü öğrenen örgüt yapısının oluşumuna ve yapının kuvvetlendirilmesine zemin hazırlamaktadır.

Sonuç olarak, son zamanlardaki uluslararası rekabetin hız kazanması ve dünyayla bütünleşme yönündeki değişimler örgütlerin değişen dünyaya ayak uydurması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Örgütlerin ayakta kalabilmesi çalışanların ve takımların öğrenmeyi öğrenebilmesine; örgütlerin ise planlı, esnek olması, gelişmeleri yakından takip etmesine bağlıdır (Öneren, 2008).

**2.1.2.8. Öğrenen örgütlerin geleneksel örgütlerden farkı.** Okulların görevi topluma bireyleri yetiştirmek ve onları yaşama başarılı bir biçimde dâhil etmektir. Bu noktada geleneksel eğitim sistemlerinin yetersiz kaldığı ve çağdaş toplumun ihtiyaçlarına uygun mezunlar veremediği gözlenmektedir. Geleneksel eğitim sistemi anlayışı çerçevesinde en iyi okulların bile akademik başarı üzerine yoğunlaşp bireylerin sosyal ve kişisel gelişimini göz ardı ederek yaşam boyu öğrenen, çağdaş bireyleri yetiştirememektedir. Bilgiyi kullanan, problem çözme becerisi kazanmış, bilgiyi yapılandırabilen yaratıcılık, etkili düşünme ve araştırma becerilerine sahip bireylerin yetiştirilemediği geleneksel eğitim anlayışını benimsemiş örgütlerin çağın oldukça gerisinde kaldığı açıkça ortadadır (Açıkgöz, 2008).

Öğrenen örgütler ile geleneksel örgütler birçok yönüyle birbirinden ayrılırlar. Senge'e (2004) göre öğrenen organizasyonlar kurmak için en temel sebep, bu organizasyonların potansiyelini yeni kavramaya başlamış olmamızdır. Öğrenen organizasyonların geleneksel otoriter kontrol eden organizasyonlardan belirgin farkı, belli temel disiplinlere sahip olmasıdır.

Geleneksel örgütler problemleri bulmaya yönelik çalışır, öğrenen örgütler ise problemleri engellemeye odaklıdır. Geleneksel örgütlerin vizyonu yoktur; şikayetler, rahatsızlık yaratır; yönetim kontrol etmeye odaklıdır; prosedür ve kurallara uyulur; planlar kısa dönemli yapılır ve en önemlisi öğrenmenin bireysel olduğu görülür. Belirtilen özelliklere göre öğrenen örgütler ters özellikler taşımaktadır. Öğrenen örgütlerde vizyon oldukça önemlidir; şikayetler öğrenme içi fırsat yaratır; yönetimin rolü değerleri

paylaşmadır; prosedür ve kurallar yerini esnekliğe bırakmıştır; uzun dönemli plan yapılı ve öğrenme bireysel, takım halinde ve örgütseldir. Bunların yanında öğrenen örgütlerde öğrenmeden herkes sorumludur (Töremen, 2001).

Öğrenen örgütler ile geleneksel örgüt arasındaki farklar Tablo 2.2.'de görülen şekilde karşılaştırılabilir.

Tablo 2.2. *Geleneksel ve Öğrenen Örgütlerin Karşılaştırılması*

Öğrenme Özellikleri	Geleneksel Kurumlar	Öğrenen Organizasyonlar
Öğrenen kim?	Bir yerlere gönderilenler, ödüllendirilenler ya da benzer gruplar (yöneticiler satış elemanları) Kurum içinden eğitici ya da	Herkes: tüm çalışanlar, tüm bölüm ve düzeydeki elemanlar İşe en yakın olan kişiler,
Öğreten kim?	dışarıdan gelen uzmanlar	eğitimciler, uzmanlar
Sorumlu kim?	Eğitim departmanı	Herkes
İnsanlar ne tür öğrenme araçları kullanır?	Dersler, iş sırasında eğitim, usta-çırak ilişkisi, formal eğitim	Dersler, iş sırasında eğitim, öğrenme plânları, kıyaslamalar,
Çalışanlar ne zaman öğrenirler?	Zorunlu olduklarında, ilk birkaç ay, gerekli olduğunda	Her zaman uzun dönemli
Çalışanlar ne tür beceriler öğrenirler?	Teknik	Teknik, ticarî, kişiler arası, öğrenmeyi öğrenirler
Nerede öğrenirler?	Sınıflarda, iş yerinde	Sınıflarda, toplantılar yaparak, her yerde
Zamanlama	Bugünün ihtiyaçları	Gelecekteki ihtiyaçlar
Duygular	Ruhsuz	Coşkulu

**Kaynak:** (Barbara J. Braham, 1998; akt. Yücel, 2007)

Tablo 2.2.'de geleneksel kurumlar ve öğrenen organizasyonlar arasında önemli farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Tabloya bakıldığında öğrenen örgütlerde öğrenmenin herkese ait, öğrenme yerinin her yer, öğrenme zamanının her zaman ve öğrenmeden sorumlu olanlar herkes olduğu gözlenmektedir. Geleneksel örgütlerde ise öğrenmeyi

sadece ödüllendirilenler gerçekleştirmektedir. Çalışanlar sadece gerekli olduğunda öğrenmektedirler. Öğrenme sorumlu olan birim eğitim departmanı ve çalışanların öğrenme becerileri teknik bilgiler ile sınırlandırılmıştır. Yani iki örgüt arasındaki en önemli farklılık; geleneksel örgütlerde öğrenme zamanı, mekânı, kişileri olarak bir sınırlandırma söz konusu iken öğrenen örgütlerde bu sınırlandırmaların olmaması olarak gözlenmektedir.

### 2.1.3. Öğrenen Okul

Toplumsal ve eğitsel değişimin hızına bağlı olarak, okulların öğrenen organizasyon olma gerekliliği giderek önem kazanmaktadır, öğrenen bir organizasyon olarak okulun personeli, mesleki gelişimlerini tamamlanması gereken bir görev değil, yaşam boyu öğrenen birinin süregelen işi olarak görmelidir. Böyle bir kurumda ana hedef öğrencilerin öğrenmesine odaklanmaktır. Bireysel ve toplu öğrenmeyi sağlayacak öğrenen bir okul yaratmada lidere özellikle, doğru kültür ve iklimin yaratılmasında önemli bir rol düşmektedir. Böyle bir adanmışlık olmadan öğrenen bir okul yaratmak olanaksızdır (Ensari,1998)

Öğrenen örgüt, yukarıda belirtilen sebeplerle son yıllarda en fazla ilgi gören konulardan biri olmuştur. Birçok kurumda öğrenen örgüt olabilme adına çeşitli değişimler yapılmakta ve bu alandaki araştırmalar gün geçtikçe çoğalmaktadır. Öğretmenlerin öğrenen okul olma yolundaki özellikleri kazanabilmesi için gayret gösterilmektedir. Öğrenen örgütün bu kadar rağbet görmesinin sebepleri şunlardır:

1. Öğrenme-öğretmen anlayışındaki değişimler
2. öğrenen örgüt olmanın avantajları
3. öğrenen örgütün etkililiği
4. yaşam boyu öğrenen birey ihtiyacı
5. geleneksel öğretimin çağın ihtiyaçlarına yetmemesi (Açıkgöz, 2008, s.2)

Okulların değişimi ve gelişimi için örgütsel öğrenme kavramı bir model konumundadır. Çünkü okullar; değişen dünyaya uyum sağlayabilmek için sadece öğreten değil, aynı zamanda öğrenen bir örgüt konumunda olmalıdırlar. Bu noktada öğrenme ve öğretme misyonu dengelenmelidir. Okulların bu değişime ayak uydurabilmesi çalışanlarının yeteneklerini geliştirme sürecine bağlıdır (Çelik, 1999). Zaten okullardaki örgütsel öğrenme çerçevesindeki etkinliklerin temelinde öğretmenler yer alır. Fakat öğretmenlerin bireysel değil, grup halinde öğrenmeleri daha verimlidir (Eğriboyun, 2004).

Günümüzde bilgi toplumuna geçiş süreci ile birlikte yaşanan değişimler hem insanları hem de insanların işe ve çalışma hayatına bakış açısını değiştirmiştir. Yaşayarak öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, kendi kendini eğitime ve yaşam boyu öğrenme kavramlarının dikkat çekmesi yetiştirilecek insan modeli hakkında bize ipucu vermektedir. Artık bilgiyi hazır alan değil, kendisi araştırarak bilgiye ulaşma yollarını bilen ve değişime açık insan modeli yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Yani öğrenmeyi öğrenen bireyler kabul görmektedir. Bu değişimler bilgi toplumuna dönüşüm sürecinde kendini, grup, örgüt ve toplum geliştirme gibi yeni kavramların öne çıkmasını sağlamıştır. Yaşanan gelişim süreci örgütsel öğrenme kavramının öne çıkmasına öncülük etmiştir (Töremen, 2001).

Töremen'e (2001) göre okulların yaşanan gelişmelere uyum gösterebilmesi için öğretmenin örgüt anlayışını bırakıp öğrenen örgüt rolünü benimsemesi gerekmektedir. Fındıkçı'ya (1996) göre öğrenen okul modelinde öğrencilerde de öğretme etkinliğinden öğrenmeye geçiş süreci vardır. Öğrenme sadece öğrencileri değil, okuldaki idarecileri, öğretmenleri, çalışanları ve velileri kısacası herkesi kapsar (Töremen, 2001).

Değişime açık olan, kendini yenileyebilen, yeniliklere ayak uydurabilen okullar öğrenen okul dönüşümüne açıktır. Öğrenen okulların hedefi birlikte öğrenmeyi başarabilmektir.

Töremen'e (2001) göre öğrenen okulların özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz;

1. İnsan kaynaklarının sürekli gelişimine olanak sağlar.
2. Öğrenme süreciyle kendini yeniler.
3. Öğrenmeyi teşvik eder ve değişmek için öğrenir.
4. Personelin gelişimi önem arz eder.
5. Öğretmenler çalışma arkadaşı olarak algılanır.
6. Personelin başarılı olabilmesine imkân sağlayan bir çalışma iklimi vardır.
7. Değişime açıktır.
8. Kendini yenileyebilir ve yeniliklere ayak uydurabilir.

Bu araştırmada okulların öğrenen örgüt olma derecesinin öğretmen morali üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda, moral kavramının ayrıntılı olarak incelenmesinde fayda görülmektedir. Aşağıda, moral ile ilgili alanyazına yer verilmiştir.



## 2.2. Moral

### 2.2.1. Moral Kavramı

Moral, genellikle anlamı düşünülmeden kullanılan, tanımlanması ve ölçülmesi psikolojik bir kavram olduğu için oldukça zor olan bir kavramdır (Ermeç, 2007). Tutum (1979), moral kavramını *gönülgücü* kelimesi ile nitelendirmiştir. Günlük yaşamda insanların davranış ve tepkilerin sebepleri, yine iş yaşamındaki başarı veya başarısızlıkları moral ile ilişkilendirilmeye çalışılır (Tutum, 1979).

Alanyazına bakıldığında moral ile ilgili birçok tanım yer almaktadır. Eren'e (2012) göre moral, bir kişi veya kişi topluluğunu etkileyen iklim veya atmosferdir. Unruh ve Turner moral kavramını, "bireyin amaçları ile içinde bulunduğu durum arasındaki farka ilişkin algılarının oluşturduğu zihinsel bir durum ya da tutum" şeklinde tanımlamıştır (Aydın, 1984, s.114). Schneider, Donaghy ve Newman'ın moral tanımı bir kişinin belli bir hedef doğrultusunda eylemde bulunma isteği şeklindedir (Aydın, 1984, s.114). Getzels ve Guba (1957) ise morali, etkililik, yeterlilik ve doyumluğun bir işlevi şeklinde tanımlamaktadır (Aydın, 2000). Tanımlara bakıldığında kişilerin bir örgüte girerken hedefledikleri beklentilerini gerçekleştirip gerçekleştirilememeleri durumları moral düzeylerini etkileyecektir. Kişinin isteklerini elde edebilmesi durumu yüksek moral düzeyine ulaşmasını sağlamaktadır (Tanrıoğen, 1995).

Moral kavramı ile ilgili iki tür yaklaşım vardır. Bunlardan birincisi morali kişisel yani bireysel olarak kabul eden bir yaklaşımdır. Bu anlayışa göre örgüt içerisinde, örgütü oluşturan kişilerin tek tek morali ele alınmaktadır. Yüksek morale sahip olan kişiler görevine karşı daha bağlıdır. Çalıştıkları örgütün amaçlarını daha fazla benimseyen, daha istekli ve coşkulu çalışan, diğer örgüt elemanları ile sağlıklı ilişkiler kurabilen bireylerin morali yüksektir. Bunun aksine çalışma isteği olmayan, örgütün diğer üyeleri ile geçinemeyen, uyumsuzluk gösteren kişilerin moral seviyeleri düşüktür. Bu bağlamda moral, bireylerin özel psikolojik durumlarını ifade eden bir kavramdır. Bu durumun en iyi belirtisi olarak gündelik hayatta *bugün moralim bozuk* şeklinde kullanılan ifade gösterilebilir (Tutum, 1979).

Diğer bir yaklaşım ise moralin örgütün tamamına ait olduğunu söylemektedir. Kişileri bireysel olarak değil de örgütün tamamının moralinin öne çıktığı bu yaklaşımda, bireysel moral düşüklükleri sorun teşkil etmez. Örgütteki birkaç kişinin düşük morale sahip olması grubun bütün olarak moralini düşürmez. Aksine böyle bir durumda örgütün yüksek morale sahip olması ihtimali yüksektir. *Geçen hafta sahaya çıkan takımın morali çok yüksekti.* şeklindeki bir söylemde bireylerin değil, grubun tamamının moralinden bahsedildiğini anlıyoruz. Her iki yaklaşımda da moralin tanımlanması ve ölçülmesinin ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Ancak moral ölçülmesi zor bir kavram olduğundan dolayı moralin kendisi değil, belirtileri ve sonuçları ölçülmektedir. İnsandaki hastalık durumu, halsizlik, uyku isteği ve ateşlenme gibi belirtilerle kendini göstermektedir. Aynı şekilde moral düşüklüğü de işe geç kalma, verimsiz çalışma, çalışma arkadaşlarıyla yaşanan sorunlar ve isteksizlik gibi belirtilerle ortaya çıkmaktadır (Tutum, 1979).

Leighton'a (1947) göre moral, bir insan topluluğunu, ortak bir hedefe ulaşma yolunda devamlı ve uyumlu bir şekilde birlikte tutabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Walker'a (1961) göre moral, kişinin ve grubun ait olduğu fiziksel ve psikolojik sağlık durumudur. (Tutum, 1979). Yukarıda anlatılanlar sonucunda moralin bir sebep değil, sonuç olduğu açıkça görülmektedir. Ancak bireylerin davranışlarının tek kaynağı elbette moral değildir. Moral, personel yönetimi teknik ve uygulamalarının genel sonucu olarak meydana gelen bir olaydır.

### 2.2.2. Moralın Alt Boyutları

Başbüyük (2012) tarafından geliştirilen Öğretmen Moral Ölçeği'nin kullanıldığı bu çalışmada moral;

- Uyum
- Liderlik Sinerjisi
- Kişisel Meydan Okuma olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Öğretmen moralini inceleyen birçok çalışmada morali etkileyen faktörler arasında "uyum" maddesi görülmektedir. Redefers'in (1970) çalışmasında öğretmenlerin diğer öğretmenler, veliler ve çevre ile olan uyumundan, Dreeben'in (1973) araştırmasında öğretmen ile yönetici ve öğretmenin doğal arkadaş grubuyla olan uyumundan, Bentley ve

Rempel'in (1961) geliştirdiği ölçekte ise okul müdür ve diğer öğretmenler olan uyumdan bahsedilmektedir. Öğretmenin, okul müdürü ile ilgili düşünceleri uyumun başlangıcını oluşturur. Öğretmenlerin; okul müdürünün mesleki yeterliliği, öğretmenin işine olan ilgisi, iletişim becerisi hakkındaki düşünceleri okul müdürü ile uyumunu sağlayan etkenlerdir. Öğretmenlerin işbirliği hakkındaki düşünceleri, diğer öğretmenlerle ilişkileri, çalışma durumlarını ise öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan uyumunu belirler (Houchard, 2005; akt. Ermeç, 2007).

Liderlik, kişilerin davranışları üzerinde etki bırakma sanatıdır. Liderlik, genellikle insanların doğuştan sahip olabileceği bir özelliktir. Liderlerin morallerini yüksek tutmaları, çalışma arzularını yitirmemeleri ve örgüte beklenen katkıları sağlayabilmeleri liderin etkin olması ile olanaklıdır (Ünlü vd., 2013; akt. Önen ve Kanayran, 2015). Sinerjinin sözlük anlamı ise bir işi yapmak için varılan ortak istek ve güçtür. Bu bağlamda bir örgütte liderliğin sinerji oluşturabilmesi için bu konuda herkesin ortak bir isteğe sahip olması önemlidir. Öğretmen Moral Ölçeği incelendiğinde okul müdürünün öğretmenlerin çalışmasını teşvik edecek hareketlerde bulunması, öğretmenlerin hata veya eksiklikleri olduğunda bunu dile getirmesi ve işlerin yapılmasında sadece kendi yargılarına bağlı kalmaması liderlik sinerjisini artıran faktörler olduğu görülmektedir. Bunların yanında öğretmenlerin okuldaki gelişmelerden haberdar olması, öğretmenlere verilen görevlerin anlaşılır bir şekilde açıklanması ve öğretmenlerin arkasında durduğunu, ona şans verdiğini hissettiren yöneticilerle çalışması öğretmenlerin moral düzeyini olumlu olarak etkileyen liderlik sinerjisi faktörleridir.

Kendisini mesleki ve kişisel alanlarda devamlı olarak geliştiren, bu konuda karşısına çıkan imkânlar yaratan ve bunları değerlendiren öğretmenler başarılı olarak nitelendirilmektedir. Mesleki ve kişisel gelişimini ön planda tutan öğretmenler öğrencileri için öğrenme koşullarını iyileştirmektedirler (Seferoğlu, 2004). Kendisini mesleki anlamda yeterli hisseden ve kişisel gelişim konusunda kendisinin üstünlükleri olduğunun farkında olan öğretmenin daha yüksek moral düzeyine sahip olacağı öngörülebilir. İncelenen Öğretmen Moral Ölçeği'ne göre öğretmenlerin mevcut durumlarından daha zor koşullarda bile görevini özveriyle yerine getirmeyi sağlaması, yaratıcı öğretim tekniklerini öğrenmede istekli olması ve okul saatleri dışında da okul işleriyle ilgilenmesi kişisel meydan okuma alt başlıkları arasında gösterilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin elverişsiz koşullarda ve mesai saatleri dışında bile mesleğini icra etmeye çalışması mesleğine ne kadar önem verdiğini göstermektedir. Yeni öğretim tekniklerini öğrenmek için istekli olarak kendi

gelişimini ön planda tutan öğretmenlerin mesleğinde başarı ve gurur hissini yaşaması kaçınılmazdır.

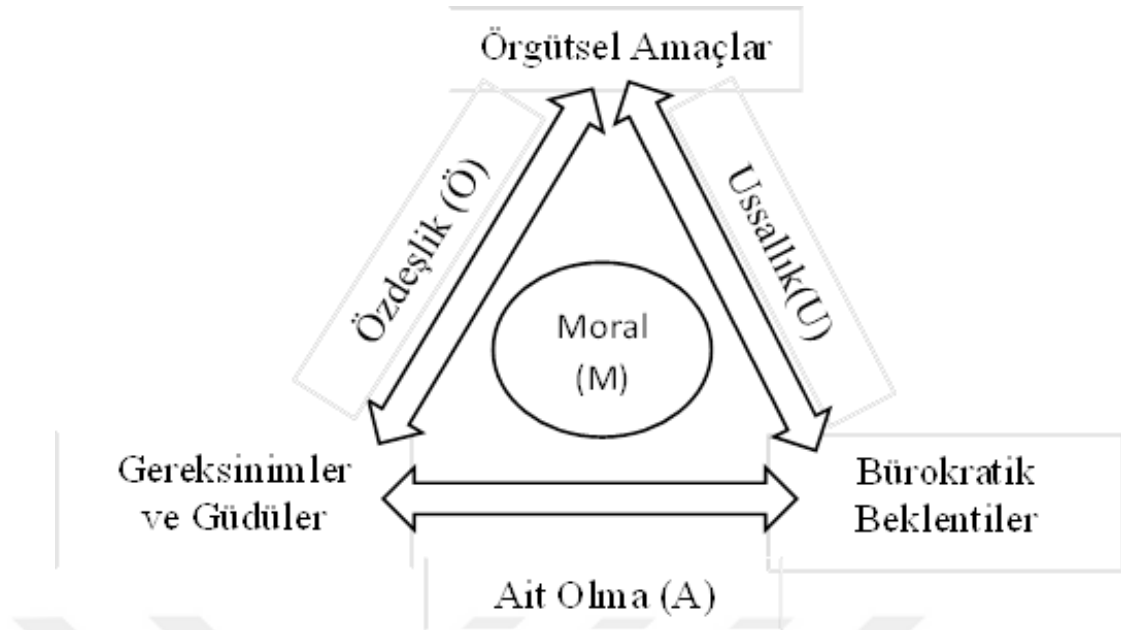
### 2.2.3. Moralin Bileşenleri

Morali oluşturan bileşenler dört ana başlık altında ifade edilmektedir (Tredgold, R. F., 1970):

1. *Verimlilik*: Ürün verme yeteneği ve etkililiktir.
2. *İşten sağlanan doyum*: Bireyin işinden haz alma derecesidir.
3. *Ait (Mensup) olma duygusu*: Bireyin ait olduğu örgütün elde ettiği başarılarından duyduğu kıvançtır.
4. *Bağlılık duygusu*: Bireyin mensubu olduğu örgüte duyduğu bağlılık duygusu ise örgüt üyelerinin birbirlerinden hoşlanma seviyesidir (akt. Tutum, 1979).

Morali etkileyen unsurlara bakıldığında moral seviyesinin yüksek olduğu bir örgütte, verimliliğin ve işten sağlanan doyumun yüksek olması beklenir. Aynı şekilde bireyin ait olduğu grupta yer almaktan mutluluk duyduğu ve gruba karşı bağlılık seviyesinin de yüksek olduğu kabul görmektedir.

Moral konusu ile ilgili tanımlar incelendiğinde dikkat çeken kavramlar hedeflerin ortaklığı ve ait olma duygusudur. Bunun yanında moral konusunda bir diğer önemli kavram da ussallık düzeyidir. Özdeşleşme, hedeflerin ortaklığı ve bireysel ihtiyaçların örgütsel hedeflerle uyumluluk düzeyi şeklinde ifade edilmektedir. Ait olma, bürokratik beklentilerin bireysel ihtiyaçlar arasındaki uyum olarak belirtilmektedir. Ussallık ise örgütsel amaçlar ile bürokratik beklentiler arasındaki uyumdur. Bu bağlamda moral, ussallık, özdeşlik ve ait olma arasındaki etkileşimin bir sonucudur. Bu durumu Hoy ve Miskel (1982);  $M=f(U_x \times \bar{O}_x A)$  şeklinde formülize etmiştir (Tanrıöğen, 1995).



Şekil 2.3. Morali Oluşturan Öğeler

Kaynak: Hoy ve Miskel (1982); akt. Tanrıögen (1995).

Şekil 2.3. incelendiğinde üç ögenin etkileşimi sonucu moralin oluştuğu gözlenmektedir. Özdeşlik, bağlılık ve ussallık öğelerinden birinin düşük olması, moralin yüksek olması önünde bir engel teşkil etmektedir (Hoy ve Miskel, 1982; akt. Tanrıögen, 1995). Yani moral düzeyini yükseltmek için örgütsel amaçlar, bürokratik beklentiler, gereksinim ve güdüler arasındaki ilişkinin anlamlı bir şekilde uyum içinde olmasını sağlamak gereklidir.

#### 2.2.4. Öğretmen Morali

Öğretmenler eğitim-öğretim sürecinde yer alan en önemli öğelerden biridir. Öğretmenlerin yüksek morale sahip olması, okul örgütlerinin hedeflerine ulaşmalarında ve öğrenci başarısının pozitif yönde etkilenmesinde çok önemlidir. Bu konuda yapılan araştırmalar da bulunmaktadır. Grirfiths (1956), Ellenburg (1972), Dennis (1973), Cook (1979), Hopkins-Lavton (1981) ve Briggs'in (1986) yaptıkları araştırmalarda öğretmen morali ve öğrenci başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki gözlenmektedir. Öğretmen moralinin artması öğrenci başarısını da arttırmaktadır (Tanrıögen, 1995).

Frederick L. Redefers (1950-1960), Neal Gross ve Robert Herriot (1965), Leveille (1981) ve Miller (1981) yaptıkları araştırmalarda yüksek ve düşük morale sahip öğretmenlerin

özelliklerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre yüksek morale sahip öğretmenlerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Okul çalışmaların aktif görev alırlar,
- Öğretmekten duydukları haz yüksektir,
- Öğretim stilleri konusunda devamlı bir gelişim içerisindedirler,
- Okuldaki her türlü konu ile alakalı ilgidirler,
- Öğrencilerle kurdukları diyalogları iyidir (Tanrıöğen, 1995).

Bunların haricinde moral seviyeleri yüksek olan öğretmenlerin; okullarına bağlı, aktif, çalışmaktan zevk alan, okullarıyla övünebilen ve öğretmenli statüsünden haz duyan kişiler olduğu belirtilmektedir. Buna karşın moral seviyeleri düşük olan öğretmenlerin ise mesleklerine karşı negatif duygular benimseme, çalışma konusunda isteksiz olma, derslere gönülsüz olarak katılma veya izin almaya eğilimli olmaları gibi ters özellikler gösterdiği belirlenmiştir (Tanrıöğen, 1995). Kısacası yüksek moralli öğretmenlerin okulda karşılaşılan sorunlar karşısında şikayet etme yerine çözüm odaklı olabileceği öngörülebilir. Aynı durumda düşük moralli öğretmenler çözüm arama yerine bu durumdan memnuniyetsiz olurlar. Kendini geliştirme, yenileme, öğrencilere daha faydalı olabilmek adına çalışmalar yapma yüksek moralli öğretmenlerin özelliklerindedir. Dersi bittiğin okuldan koşar adımlarla ayrılmayan, okulda olmaktan zevk alabilen, öğrencilerin sorunlarıyla birebir ilgilenen ve hatta öğrencilerin anne-babalarını tanımaktan zevk alıp onlarla yakın ilişki kurmayı becerebilen öğretmenler mesleklerini seven ve yüksek morale sahip olan öğretmenlerdir.

Öğretmenlerin moral düzeyleri okul içerisinde bazı noktalarda etki etmektedir. Ellenburg'un (1972) yaptığı çalışmada öğretmen morali, okulun karakterinin oluşmasında etkilidir. Okuldaki değişikliklerin oluşmasında ve okulun eğitimsel hedeflerine ulaşmasında öğretmen moralinin önemli bir etkisi olduğu ifade edilmektedir (Briggs, 1986; akt.Tanrıöğren, 1995).

**2.2.4.1. Öğretmenlerin moral düzeyini etkileyen etmenler.** Yüksek veya düşük morale sahip öğretmenlerin özelliklerinden uzunca bahsedildi. Öğretmenlerin moral seviyelerini etkileyen etmenleri de incelemek gereklidir. Öğretmenlerin moral seviyelerini okul içerisinde etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Purdue Öğretmen Moral Anketini geliştiren Purdue Üniversitesi profesörlerinin (Ralph R. Bentley ve Averno M. Rempel) yaptığı ölçek çalışmasında morali etkileyen on altı boyuttan söz edilmektedir:

1. Okul müdürü ile uyum,
2. Diğer öğretmenlerle uyum,
3. Meslekten elde edilen doyum,
4. Öğretmen maaşları,
5. Öğretmenin iş yükü,
6. Eğitim-öğretim programına dair problemler,
7. Öğretmenlik mesleğinin prestiji,
8. Çevrenin eğitime verdiği destek,
9. Okulun imkânları ve hizmetleri,
10. Toplumsal baskı (Tanrıöğen, 2003).

Bursalıoğlu'nun (1982) yaptığı çalışmada eğitim örgütlerinde morali etkileyen etmenlerden bazıları; yöneticilerin öğretmenlere karşı yaklaşımı, örgüt içerisindeki iletişim, örgütün hedeflerinin gerçekleşmesi düzeyi, öğretmenler arasındaki sorunlar, öğretmenler üzerindeki toplumsal baskı ve öğrencilerin ders içi performansları olarak belirtilmiştir (Tanrıöğen, 2003).

Eren (2012), morali etkileyen bu faktörleri beş alt başlık altında toplamıştır:

1. Okulun örgüt yapısı,
2. Yöneticilerin öğretmenlere karşı tutumu,
3. Çalışma koşulları,
4. İşe duyulan tatminlik düzeyi,
5. Öğretmenlerin okul dışındaki yaşantısı.

Okulun örgüt yapısının iyi işlemesi, öğretmenlerin yetki ve sorumluluklarının açık bir şekilde belirlenmesi ile ilişkilidir. Sorumlulukların iyi bir biçimde dağıtılması, yöneticilerle öğretmenler arasındaki iletişimin açık olması okul yönetimini kolaylaştırır. Çünkü yönetici ve öğretmenler arasındaki uzaklığın artması, yüz yüze iletişimin güçleşmesi okulun yönetimini zorlaştıracaktır. Bu bağlamda örgüt iriliğinin olmadığı yani her öğretmenle birebir iletişimin sağlanabildiği küçük okullarda moral düzeyi de daha yüksektir (Eren, 2012).

Öğretmen moralini inceleyen çalışmalara bakıldığında; yöneticilerin öğretmenlere karşı tutum ve davranışları, morali etkileyen etmenler arasında ortak madde olarak görülmektedir. Öğretmenlerin moral düzeyini etkileyen faktörlerin başında öğretmen ile yönetici arasındaki ilişki olduğu söylenebilir. Bu bağlamda yöneticilerin öğretmenlere karşı olan tutumlarının adil olması moral üzerinde olumlu yönde çok büyük etkiye sahiptir. Aynı çalışmayı gösterdiği halde bazı öğretmenlerin yönetici tarafından tebrik edilmesi,

başarı belgesi ile ödüllendirilmesi halinde diğer öğretmenlere karşı tam tersi bir durum yaşanıyorsa moral seviyesi düşecektir. Yöneticinin öğretmenlerin çalışma hırslarını bozmamak ve moralini düşürmemek adına herkese adaletli bir yaklaşımda bulunması gereklidir (Eren, 2012).

Her okulun fiziki olanakları aynı değildir. Özellikle bina yaşının büyük olduğu okullarda sınıfın fiziki imkânları, öğretmenler ve idare odalarının, okuldaki laboratuvarların araç-gereç olanakları yeterli olmayabilir. Öyle ki bazı okullarda öğrenci mevcudunun fazla olmasından kaynaklı olarak öğretmenler odası bile sınıfa dönüştürülmektedir. Yeterli çalışma ve dinlenme alanı bulunmayan okullarda öğretmenlerin moral düzeyleri bu durumdan olumsuz yönde etkilenir (Eren, 2012).

Son olarak aile hayatında mutsuz olan kişiler işlerine karşı daha isteksiz ve ilgisiz davranırlar. Böyle kişilerin moral düzeylerinde bir düşüş söz konusudur. Ancak bunun tam tersi bir durum da yaşanabilir. Aile hayatında tatminsizlik yaşayan kişilerden işlerine daha fazla vakit ayırırlar ve evden kaçış yolu olarak çalışmayı tercih edenlere de rastlanmaktadır. Kısacası öğretmenlerin okul dışındaki yaşamları onların işe karşı daha ilgili veya ilgisiz olmalarını ve dolaylı olarak da moral düzeylerini etkiler (Eren, 2012).

Morris ve arkadaşlarının (1980) yaptığı başka bir çalışmada ise yüksek morale sahip olmanın sebepleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Sınav ve ödevlerdeki öğrenci başarısı,
2. Öğretmenin ders anlatabilme becerisi,
3. Öğretmene duyulan güven,
4. Okul müdürü ve diğer öğretmenlerle olan iletişim,
5. Yeni öğretim stillerini uygulayabilme becerisi,
6. Okul yöneticilerinden ve öğretmen arkadaşlarından destek görebilme.

Söz konusu yapılan araştırmada düşük morale sahip olmanın sebepleri ise yukarıdaki maddelerin zıttı durumlar olarak ifade edilmektedir (Tanrıoğan, 1995).

### **2.2.5. Düşük ve Yüksek Moral**

Eren (2012), moralin dinamik yani sürekli değişken bir kavram olduğundan bahseder. Moralın yükselip alçalmalar gösteriyor olması, morali yüksek tutmak için sürekli itina gösterilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu sebeple bireyin moralin yüksek tutacak etkenlere dikkat edilmesi gerektiği kadar, moralini düşürecek etkenlerden de uzak durmak önemlidir.



Kişilerin moralini yükseltmek için onun enerjisini yükseltecek ve ileriki yaşamı ile ilgili hayallerini artıracak değerler toplamını kavramasına imkân sağlanmalıdır. Geleceğe dair umutlarını, hayallerini gerçeğe dönüştürebileceğine inandığı bir çalışma ortamında çalışan bireyin morali yüksek düzeyde olacaktır. Bunun yanında bireyin öznel değerleri ile çalıştığı örgütün değerleri birbiriyle uyumlu olması da morali yükseltecek etkenlerden biridir (Eren, 2012).

Yüksek bir moral duygusunu sağlayabilmek için yapılabilecekler şu şekilde sıralanabilir (Eren, 2012):

- Örgüt içerisinde birlik ve beraberlik ruhunun artırılması,
- Bir işten vazgeçmeden direnerek onu başarma isteği,
- Örgütteki çalışanları canlı ve hareketli tutabilme,
- Bir iş sonucunda yaşanabilecek hayal kırıklığına yenilmeme,
- Örgüt liderinin hayranlık uyandırması,
- Örgütün hedeflerine bağlılık duygusuyla bağlanma.

Düşük bir moral duygusunun ortaya çıkmasına sebep olabilecek etkenler ise şu şekildedir (Eren, 2012):

- Örgüt çalışanlarının duygusuz olması ve işlere karşı rahat davranması,
- Örgüt içerisinde yaşanan kavgalar,
- Yine örgüt elemanları arasındaki kıskançlık ve birbirini çekememe durumları,
- Örgütte işbirliğinin olmaması,
- Yaşanan olayların olumsuz taraflarını görme.

Bu bağlamda bir örgütte üyelerin moralini sadece yükseltmek adına alınacak önlemler yeterli değildir. Aynı zamanda morali düşürecek etkenlerin ortaya çıkmasını da engellemek şarttır. Bir örgütte birlik ve beraberlik ruhunun olması, üyelerin örgütü benimsemesi, her zaman başarabileceğine dair olan inancın yüksek olması örgütteki morali yükseltmektedir. Ama örgüt içerisinde yaşanan sorunlar, kavgalar, başaramayacağına dair inançların yerleşmesi ise düşük morale sebep olacak etkenler olarak gösterilmektedir. Bu noktada sadece bir kişinin gayretinin yeterli olmayacağı açıktır. Sadece bir kişinin örgütün amaçları uğruna çalışması, örgütü benimsemesi yeterli değildir. Biraz önce de bahsedildiği üzere önemli olan örgütteki birlik ve beraberlik ruhunun yerleşmesidir. Açıkçası örgüt içerisinde sadece kendini düşünen kişiler yerine örgütün tamamını düşünerek hep beraber olma anlayışının yerleşmesi oldukça önemlidir.

Guba (1958) *Moral ve doyum* adlı çalışmasında morali; örgütlerin gerçekleştirmesi gereken görevin yapılması için harcanması gereken enerji ile ilişkilendirmektedir. Örgütün gerekenden daha fazla enerji sarf etmesi moral düzeyinin yükselmesini sağlamaktadır (Guba, 1958; akt. Aydın, 2000, s.224).

Bir örgütte morali yükseltmenin birçok yolu vardır. Personel alt yapısıyla ilgili olanakların yaratılması önceliklidir. Yöneticilerin örgüt çalışanlarının hizmet duygusunu uyandırmak için alabileceği bazı önlemler bulunmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak öncelikle yöneticilerin iyi örnek teşkil edecek davranışlarda bulunması gerekmektedir. Bunun haricinde örgüt çalışanlarının başarılarını öven ve ödüllendiren yönetici davranışları morali yükseltmeye sebep olmaktadır. Ancak astlarını çok fazla ödüllendiren ve gereğinden fazla beğeni davranışı gösteren bir yöneticinin etkisi yok olacaktır. Bu noktada dozu ayarlamak oldukça önemlidir. Yöneticinin çalışanların işine ve mesleki gelişimine dair göstereceği ilgi morali artırmanın bir diğer yöntemi olarak gösterilebilir (Tutum, 1979).

#### **2.2.6. Moral ile Karıştırılan Kavramlar**

Moral ile yakından ilişkili olan bazı kavramlar bulunmaktadır. Bu bağlamda moral, zaman zaman başka kavramlarla karıştırılabilmektedir veya onların yerine kullanılabilir. Bu kavramların başında güdülenme, motivasyon ve iş doyum gelmektedir. Bu gibi kavramları birbiriyle karıştırmamak için öncelikle bunları iyi yorumlamak gereklidir.

Bireylerin isteklerine ulaşmasına yol gösteren ve enerji sağlayan güce *motivasyon* denir (Erçetin ve Özdemir, 2004). Bireylerin davranışa geçmesinde ve öğrenmesinde motivasyonun önemi büyüktür. Öğrenmeye motive olamamış bir bireyle ne kadar ilgilenirse de öğrenmesi sınırlı olacaktır.

Motive olmuş bireylerde görülen bazı davranışlar vardır:

1. Ait olduğu örgüte karşı düşünceleri olumludur.
2. Örgütten tatmin olabilmektedir.
3. Örgüt içerisindeki görevleri güç bile olsa çözümlenmekte ısrarcıdır.
4. Örgütte problem yaratmaz; aksine örgüte olumlu katkılarda bulunur.
5. Model alınacak davranışlarda bulunur.

#### 6. Bilgiyi derinlemesine özümser (Erçetin ve Özdemir, 2004).

Lawier, iş doyumunu bir bireyin işini ya da iş hayatını değerlendirmesiyle duyduğu haz veya pozitif duygu durumu olarak tanımlamaktadır (Aksay, 2005). Moral ise bireyleri örgütün hedefleri doğrultusunda çalışmaya gönüllü tutan bir durumdur. İş doyumunu ve moral her ne kadar benzer kavramlar olsa da ikisi arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Doyum, genellikle geçmişe ve şimdiki ruh halini karşılar. Moral ise geleceğe yönelik durumu ifade etmektedir. Bunun haricinde doyum bireysel ve özel bir duygu olmasına rağmen, moral örgütsel duygu hallerini karşılar. Örgütün bütün faktörleri çalışanların morali üzerinde etkiye sahiptir. İş doyumunu etkileyen bütün etkenler morali de etkilemektedir (Başaran, 1982; akt. Aksay, 2005).

Bir diğer kavram olan güdülenmeye bakıldığında; moralin, güdülenme sonucu ortaya çıktığı görülmektedir (Halloran, 1986; akt. Aksay, 2005). Güdülenme, bireylerin belli bir yönde davranmasına yol açan, onu bu davranışı yapmasını sağlayan ve bir işi yapmaya istekli kılan psikolojik durumu ifade eder. Çalışmaya güdülenen bir birey amaçlarına ulaşma yolunda içinden gelerek ve kendiliğinden hareket eder (Başaran, 2000). Bireylerin moralini gösteren, örgüt içerisindeki işlerinde gösterdikleri çabayı sağlayan güdülenmenin düzeyidir. Güdülenme, bir kişiyi çalışmaya başlatan ve devam etmesini sağlayan bir güçtür. Moral ise bir işin gerçekleşmesi sırasında sarf ettiği çaba düzeyiyle ilgilidir (Bursalıoğlu, 1998; akt. Aksay, 2005).

#### **2.2.7. Moral - Verimlilik İlişkisi**

Literatüre bakıldığında moral ve verimlilik arasında bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir. Ancak moralin yüksek olması verimliliğin her zaman çok fazla olacağını garantilemez. İşini çok seven bir kişinin aynı zamanda başarılı olması gerekmez. Ya da bağlılığı oldukça yüksek olan bir örgütten verimin en yüksek düzeyde olduğu gruptur şeklinde bahsedemeyiz. Fakat tam tersi durumlar mutlaka verimliliği etkileyecektir. Moralın düşük olduğu, örgüt üyelerinin birbirlerine bağlılığının olmadığı ve işinden hoşlanmayan kişilerin bulunduğu bir örgütte verimliliğinin düşeceği kesindir (Tutum, 1979).

Bu bağlamda olumlu ve olumsuz güdülenme olarak iki farklı yaklaşım üzerinde durulmaktadır. Olumlu güdülenme, kişilerin güdülerini doyurma imkânının yaratıldığı bir

yaklaşımıdır. Kişilerin istenmeyen davranışları karşısında korkutucu önlemlerin alındığı yaklaşım ise olumsuz güdülenmedir (Tutum, 1979).

Tecrübeler, moral düzeyine etki eden etmenlerden biridir. Örgüt üyelerinin tecrübeli olup olmaması iş verimliliğini de etkilemektedir. Fakat bu durum morali düşük olan kişilerin her zaman verimsiz çalışacağı anlamına gelmemektedir. Çünkü kişileri birçok durumdan etkileyen faktörlerin sonucunda verimlilik durumu meydana gelmektedir. Eğer çalışanların yapılan işe ait bir yeteneği bulunuyorsa bu durumda moralin verime etkisi bulunmaktadır (Eren, 2012).

Moralin verimlilik üzerine etkisinin başka bir yönü de çalışanların sağlıklarıdır. Düşük moral duyguları ile örgütte yer alan çalışanların bağışıklık sisteminin düşmesi ve psikolojik olarak etkilenmesi söz konusudur. Sağlıklarını kaybeden çalışanların erken yaşlarda işten ayrılması durumu ortaya çıkacaktır. Sağlığı elvermediği için sürekli izin almak durumunda kalan veya işten çıkan bir personelin yerine yenisini bulmak, eğitmek, işi öğretmek örgütün verimliliğini olumsuz yönde etkileyecektir (Eren, 2012).

### **2.2.8. Öğrenen Okul ve Moral Arasındaki İlişki**

İlgili alanyazın incelendiğinde öğrenen örgüt ile birçok değişkenin ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Öğrenen örgütün; örgüt içi girişimcilik (Basım, Şeşen ve Meydan, 2009), okul müdürlerinin liderlik stilleri (Korkmaz, 2008; Karabağ Köse, 2013; Sertkaya, 2014), iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgüt içi girişimcilik (Toksöz, 2015), kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin karşılaştırılması (Yıldız, 2011) ve okul kültürü (Kahve, 2014) gibi değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Yine aynı şekilde öğretmen morali üzerine yapılan çalışmalarda; öğretmen adaylarının etik ilkeleri (Ceyhan, 2013), bürokratikleşme düzeyi (Ermeç, 2007), okullarda karar katılma düzeyi (Aksay, 2005), işe bağlılık (Başbüyük, 2012) ve iş tatmini (Işıkçı Yenitepe, 2008) gibi değişkenlerin incelendiği görülmektedir. Ancak araştırmacı tarafından yapılan alanyazın taramasında öğrenen okul ve öğretmen morali arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya bu araştırma kapsamında rastlanamamıştır.

Yapılan bu çalışmada alanyazında öğrenen okul ve öğretmen moralini inceleyen ilk araştırma olması bakımından oldukça önemlidir. Okulların öğrenen örgüt olma düzeyinin gelişmesi için öğrenmenin devamlı olarak teşvik edildiği bir öğrenme ortamının yaratılması gerektiğinden bahsetmiştik (Töremen, 2011). Özden'in (2002) yaptığı

çalışmada öğrenen örgütlerin özelliklerinden; öğrenmenin sürece yayıldığı, işbirliği ve yaratıcılığın önemli olduğu, birey ve kurumların değişim konusunda birbirini etkilediği, böyle örgütlerde yer almanın keyifli ve heyecanlı olduğu şeklinde bahsetmektedir (Eğriboyun, 2004). Aynı şekilde yüksek morale sahip öğretmenlerin de öğrenmekten zevk aldığı, diğer öğretmen arkadaşları ve okul yöneticileri ile işbirliği içerisinde bulunduğu, farklı öğrenim stillerini öğrenmeye açık olduğu gibi özelliklere sahip olduğu ifade edilmektedir (Tanrıoğen, 1995). Bu bağlamda bir okulun öğrenen örgüt olabilme yolunda attığı adımlar aynı zamanda o okulda görev yapan öğretmenlerin moral seviyelerini de olumlu yönde etkilediği açıkça görülmektedir. Öğrenen okul olma düzeyinin artması öğretmenlerin yüksek moralli olmasını etkilemektedir. Veya bunun tam tersinin de mümkün olacağı ifade edilebilir. Öğretmenlerin moral düzeyleri arttıkça okullar öğrenen örgüt olma yolunda daha hızlı ilerleyecektir.

### **2.3. İlgili Araştırmalar**

#### **2.3.1. Öğrenen Örgütler ile İlgili Yapılan Araştırmalar**

Yalçın ve Ay (2011), denizcilik sektörüyle ilgilenen Arkas Holding ile yaptıkları üç aşamadan oluşan çalışmada, işletmelerin öğrenen örgütlere dönüşümünün kaçınılmaz olduğunu belirtmeyi ve bu süreçte liderin gücünü ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Sonuçlar, bilgi toplumuna geçişte öğrenen örgütlerin ortaya çıkmasında en uygun liderlik stiline stratejik liderlik olduğunu göstermiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında stratejik liderliğin transformasyonel liderlik özelliklerini göstermesi etkili olduğu tespit edilmiştir.

Yumuşak ve Yıldız'ın (2011) eğitim örgütlerinin öğrenen organizasyon özelliği gösterip göstermediğinin incelediği çalışmalarında, Balıkesir ilinde kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 848 öğretmene anket uygulanarak karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. Araştırmaya göre; öğrenen örgüt boyutlarının aritmetik ortalamasının özel ilköğretim kurumlarında, kamu ilköğretim okullarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani özel ilköğretim kurumlarının öğrenen örgüt özelliği taşımasına karşın; kamu ilköğretim kurumlarının bu özelliği taşımadığı belirtilmiştir.

Öneren'in (2008), *İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı* adlı çalışmasında öğrenen örgütler yaklaşımının öneminden bahsedilmiştir. Tüm dünyada benimsenen bu yaklaşımın Türkiye'de gördüğü ilgiden dolayı şirketlerin gelişmeleri takip etmesi gerektiğinin üzerinde durulmuştur. Şirketlerin ayakta kalıp başarılı olabilmesinin koşulu öğrenen örgütlere dönüşümüne bağlı olduğu belirtilmektedir.

Uğurlu, Doğan ve Yiğit'in (2014), *Öğrenen okul ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması* adlı araştırmaları Sivas ilindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 431 öğretmen üzerinde çalışılarak yapılan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Çalışma sonucunda 20 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek olan Öğrenen Okul Ölçeği (ÖOO) geliştirilmiştir. Ölçeğin Takım halinde öğrenme, Düşünsel modeller, Paylaşılan vizyonlar ve Kişisel hâkimiyet başlıklarıyla adlandırılan dört boyutu vardır.

Yumuşak, Yıldız ve Yıldız'ın (2012), *Öğrenen örgüt yaklaşımının ilköğretim okulları açısından değerlendirilmesi* adlı çalışmalarında İstanbul ilindeki bir kamu ve bir özel ilköğretim kurumunda çalışan 95 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Öğrenen örgüte ilişkin algıların ve örgütsel öğrenme engelleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Anlamlı farklardan hareketle öğrenen örgüt boyutlarının kendi aralarında pozitif, örgütsel öğrenme engelleri boyutu arasında ise negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda araştırmanın yapıldığı özel ilköğretim okulunda öğrenen örgüt özelliklerinin olduğu saptanırken; kamu ilköğretim okulunun aynı özelliklere sahip olmadığı görülmüştür.

Toylan ve Göktepe (2010), *Öğrenen organizasyon olarak üniversiteler: Türkiye'de bir devlet üniversitesinde durum analizi* adlı çalışmada Kırklareli Üniversitende görev yapan 100 akademik personele Watkins ve Marsick (1997)'in geliştirdiği Öğrenen Örgüt Boyutları Anketi uygulanmıştır. Bu çalışma öğrenen örgüt özelliğinin bir devlet üniversitesinde görev yapan akademik personelin algılarında ne derece olduğunu araştırmaktadır. Bulgulara bakıldığında, öğrenen örgütlerde bulunması gereken boyutlardan paylaşılan vizyon oluşturma, düşünsel model ve takım halinde çalışma özellikleri bakımından düşük olduğu görülmüştür. Üniversitelerin öğrenen örgüt olabilmesi için öğrenme boyutlarından hepsinin görülmesi gerektiği belirtilmiştir.

Basım, Şeşen ve Meydan (2009), *Öğrenen örgüt algısının örgüt içi girişimciliğe etkisi: Kamuda bir araştırma* adlı çalışmada Ankara ilinde Bakanlıklara bağlı kuruluşlardaki 167 kamu çalışanı örneklem olarak seçilmiştir. Öğrenen örgüt algısının

örgüt içi girişimciliğe etkisinin araştırıldığı çalışmada örgüt içi girişimcilik algısının alt boyutlarından takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler ve destekleyici liderlik boyutlarının etkili olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın araştırmadaki kurumların öğrenen örgüt özelliklerine sahip olmadığı görülmüştür.

Korkmaz (2008), *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma* adlı çalışmada Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan 17 genel liselerde görev yapan 269 öğretmen ve yönetici örneklem olarak seçilmiştir. Bu çalışma 5 dereceli likert tipinde bir ölçek uygulanan nicel bir araştırmadır. Bulgulara bakıldığında, ele alınan Dönüşümsel, Etkileşimci ve Laissez-Faire liderlik stillerinin arasında dönüşümsel liderliğin öne çıkması dikkat çekmektedir. Dönüşümsel liderlik öğrenen örgütlerin özelliklerinin tamamının üzerinde diğer liderlik stillerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erigüç ve Yalçın Balçık (2007), *Öğrenen örgüt ve hemşirelerin değerlendirmelerine yönelik bir uygulama* adlı çalışma Ankara ili bir eğitim ve araştırma hastanesindeki hemşireleri örneklem olarak belirlemiştir. Yapılan çalışma hemşirelerin örgütsel öğrenme boyutlarına karşı öğrenme düzeylerini araştırmaya yöneliktir. Araştırma sonuçlarına göre hemşirelerin bireysel, takım ve örgütsel boyutlar bakımından öğrenme düzeylerinin oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hastanelere öğrenen örgüt olma yolunda tavsiyelerin de verildiği bu çalışmada hemşirelerin istek ve önerilerinin dikkate alındığı bir çalışma ortamı yaratılmasına dikkat çekilmiştir.

Özcan (2009), *Bankacılık sektöründe öğrenen örgütte iletişimin önemi ve Eskişehir’de örnek bir uygulama* adlı tez çalışmasında öğrenen örgütlerdeki iletişimin önemini bankacılık sektörü üzerinde incelemiştir. Eskişehir ilindeki 15 banka şubesinde çalışan 188 personele anket uygulanmıştır. Çalışma bulgularına göre iletişim ile öğrenen örgüt yetkinlikleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Öğrenen örgüt yetkinliklerinin algılanmasında çalışanların mesleki deneyim ve eğitim düzeylerinin etkili olduğu, cinsiyetlerinin ise herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğütçü (2006), *Çağdaş yönetim yaklaşımlarından öğrenen örgüt yaklaşımı ve bir kamu kurumunda uygulama* adlı çalışmada Kütahya il merkezindeki Defterdarlık Gelir Birimlerindeki 4 kurumda çalışan 100 kamu personeli örneklem olarak seçilmiştir. Bulgulara göre öğrenen örgüt yaklaşımının benimsenmesi için gerekli olan şartların bulunmadığı gözlenmiştir. Öğrenen örgüt yetkinliklerinden sistem düşüncesi, kişisel

ustalık ve düşünsel modellerin kullanılmaması, ortak vizyon oluşturma disiplinlerinin oluşmaması örgütsel öğrenmenin önündeki engel olarak belirtilmiştir.

Toksöz (2015), *Çalışanların öğrenen örgüt algılarının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgüt içi girişimcilikleri üzerindeki etkisi: Bilişim sektörü üzerine bir çalışma* adlı tez çalışmasında Türkiye'deki 500 bilişim firması içinden tesadüfi seçilmiş 420 kişiye yüz yüze görüşme yöntemi uygulanmıştır. Bilişim sektöründeki öğrenen örgüt algılarının incelendiği çalışmada, örgütlerde iş tatmininin karşılanabilmesi, örgütsel bağlılığın gelişebilmesi ve örgüt içi girişimcilik ruhunun yansıtılabilmesi için örgütlerdeki öğrenen örgüt algısının geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bilişim sektöründe henüz öğrenen örgüt algısının yeterince gelişmediği ve bu konuda başarılı olunmadığı görülmüştür.

Karabağ Köse (2013), *İlköğretim kurumu öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkide örgütsel sessizlik se karara katılımların aracı etkisi* adlı tez çalışmasında örgütsel öğrenme ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Çankırı il ve ilçe merkezindeki ilköğretim kurumlarında göre yapan 565 öğretmen oluşturmaktadır. Bulgulara bakıldığında, dönüşümcü liderlik ile örgütsel öğrenme arasında pozitif yönde, örgütsel sessizlik arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Araştırılan yönetici liderlik stillerinden bir diğeri olan işlemci liderlik ile örgütsel öğrenme ve örgütsel sessizlik arasında negatif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sertkaya (2014), *İlköğretim okulları müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenen okul algılarına etkisinde müdüre güvenin aracılık etkisi (Şanlıurfa Birecik ilçesi örneği)* adlı tez çalışması, Birecik ilçe merkezinde görev yapan 226 ilköğretim okulu öğretmeni üzerinde araştırma yapılmıştır. Liderlik davranışları ile öğrenen örgütler ve müdüre güven arasında pozitif ve anlamlı yönde ilişkiler bulunmuştur. Müdüre güvenin öğrenen örgüt olma yolunda pozitif olarak etkilediği de sonuçlar arasında yer almaktadır. Müdüre güvenin aracılık etkisinin ise liderlik davranışlarının öğrenen örgütleri yordamasında dolaylı olarak etkilediği görülmektedir.

Banoğlu (2009), *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı* adlı çalışmasında, cinsiyet, görev, yaş, kıdem, yöneticilik süresi ve yöneticilikte eğitim alıp almama değişkenlerine göre yöneticilerin öğrenen örgüt algısı değişkenlik göstermiştir. Ayrıca akademik düzey ve hizmet içi eğitim



çalışmalarına katılım sayısı yöneticilerin öğrenen örgüt algılarında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarında ise cinsiyet, kıdem, yaş, mezun olunan akademik düzey, hizmet içi eğitim sayısı değişkenlerinde anlamlı fark tespit edilememiştir. Sadece takım çalışmasına katılım faktörü pozitif yönde değişkenlik göstermektedir. Araştırma öğrenen örgütlerin disiplinlerinden olan; kişisel hakimiyet, düşünsel modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme olarak beş alt problem üzerine yapılmıştır. Toplam 254 kişi üzerinde yapılan bu araştırmada sayılan disiplinlere ait yöneticilerin algı ortalaması öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Aybar (2011), *İşletmelerde öğrenen örgütler ve iş verimliliği ilişkisinin analizi: Otel işletmelerinde bir uygulama* adlı çalışmada, iş verimliliğinde öğrenen örgütlerin ne derece etkili olduğu otel işletmeleri araştırılmıştır. Öğrenen örgüt olmanın bir işletmenin verimliliğine pozitif yönde etki ettiği görülmüştür.

Yıldız (2011), *Kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları: Balıkesir ili örneği* adlı çalışmanın örneklemini Balıkesir ili 2009-2010 öğretim yılında görev yapan 848 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan analizlerin sonucunda özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının kamu kurumlarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin yaş ve kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık varken; cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Eğriboyun (2004), *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin öğrenen örgüt uygulamaları* adlı çalışma, Bolu ilinde dokuz okul yöneticisine görüşme yöntemiyle sorulan sorularla yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin öğrenen örgüt anlayışını benimsediği ama yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Bu sebeple aldıkları kurslar ve yüksek lisans dersleriyle edindikleri bilgiler oldukça faydalı olmuştur. Bu kurs ve seminerlerin devamlı olması ve yaygınlaştırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma yapılan okullarda öğretmenler arasında var olan işbirliğinin korunması adına yöneticiler yeterli gayreti göstermektedirler. Öğrenen örgüt uygulamalarında sorunların çözülebilmesi için yeterli kaynak temini öneriler arasındadır.

Ergani (2006), *Öğrenen bir örgüt olarak üniversiteler: Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Meslek Yüksekokulu örneği* adlı çalışma, araştırmanın evrenini oluşturan 70 öğretim elemanının hepsinin görüşlerine başvurularak yapılmıştır. Kütahya M.Y.O.'nun

öğrenen örgüt anlayışına sahip olduğu görülmüştür. Öğrenen örgüt özelliğinin daha yüksek seviyelere çıkabilmesi için lidere ihtiyaç vardır. Kütahya M.Y.O için tasarlanan “Öğrenen Üniversite Modelinde bütün kavramlar birbiriyle iletişim halinde ve öğrenci merkezdedir. Modelin temeli *Sürekli Öğrenme* kavramına dayanmaktadır.

Kahve (2014), *Öğrenen organizasyonların okul kültürü üzerindeki etkileri* adlı tezinde öğrenen organizasyonların okul kültürüne pozitif etkisi olduğu varsayımı araştırılmıştır. Yapılan araştırma kabul edilen varsayımı destekleyici sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Okullardaki işbirliği, takım çalışması, öğretmenlerin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin düşünceleri, okulun politikaları, kaynakları ve okul lideri olan yöneticiler öğrenen örgütü pozitif yönde etkileyen etmenlerdir. Okul kültürünün gelişmesinde oldukça etkilidir.

Alp (2007) tarafından yapılan *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları (İstanbul ili)* isimli tez çalışmasında ortak vizyon alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha olumlu düşünceye sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Yine aynı çalışmada cinsiyet değişkenine göre sistem düşüncesi ve ortak vizyon alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmıştır ve erkeklerin kadınlara göre ortalaması daha yüksek bulunmuştur. Yaş değişkenine bakıldığında ise 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin daha genç öğretmenlere göre bilişsel modeller ve ortak vizyon alt boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Hizmet süresine ilişkin anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır.

### 2.3.2. Moral ile ilgili Yapılan Araştırmalar

Ceyhan (2013), *Fen Bilgisi öğretmen adaylarının etik ilkeler hakkındaki görüşleri ve moral değerlerinin belirlenmesi* adlı çalışmasının örneklemini 275 Fen Bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının etik ilkeler hakkındaki görüşleri cinsiyet, yaş, ikamet edilen bölge ve mezun olunan lise değişkenlerine göre incelenmiştir. Etik Pozisyon Ölçeği'nden elde edilen bulgulara bakıldığında, *Kişilere, psikolojik ya da fiziksel olarak zarar verilmemelidir.* (%66.2, n=182) ifadesine katılımın en fazla olduğu görülmüştür. Ceyhan'a (2013) göre idealizm boyutunda görüş bildiren yanıtların cinsiyet bakımından kızlar lehine anlamlı bir farklılık çıkması beklenen bir durumdur. Mutlakiyetçiler, durumcular, istisnacılar ve öznelciler olarak 4 farklı düşünce sistemi boyutunda incelenen

araştırma moral değerleri bakımından kızların en fazla durumcular (n=56, %70.9) düşünce sistemine, erkeklerin ise mutlakiyetçilere (n=30, %42.3) katılımı olduğu görülmektedir. Araştırmanın katılımcılarının ikamet ettiği bölge değişkenlerinde 4 düşünce sistemlerindeki en fazla katılımın Ege bölgesine ait olduğu belirlenmiştir. Genel lise mezunu olan katılımcıların en fazla mutlakiyetçi (n=35, %46.7) düşünce sistemine dâhil olduğu görülmüştür.

Ermeç (2007), *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler* adlı tezinde Denizli il merkezindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan 436 öğretmene İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği ve İlköğretim Okulları Öğretmenleri Moral Anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda incelenen bürokratikleşme ve moral düzeyleri, Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda *orta üstü* düzeyde bulunmuştur. Araştırma cinsiyet, kıdem, yaş, eğitim durumu ve kademe durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Bürokratikleşme ve moral düzeylerine ilişkin algılar, incelenen değişkenlerin hiçbirine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. İlköğretim okullarındaki bürokratikleşme düzeyinin öğretmen morali üzerine etkisinin regresyon analiziyle 10 alt boyutta incelendiği çalışma toplumsal baskı alt boyutu haricinde tüm boyutları anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tanrıöğen (1995), *Öğretmen moraline ilişkin yapılan araştırmalar* adlı çalışmasında moral kavramını yapılan çalışmaların incelemesi üzerinden ele almıştır. İncelenen araştırmalar yüksek ve düşük morale sahip öğretmenlerin özelliklerini belirlemeye yönelik, morali etkileyen etkenleri belirlemeye yönelik ve moral ile diğer değişkenler arasındaki ilişkileri ele alan araştırmalar olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre; yüksek moralli öğretmenlerin çalışmaktan zevk aldıkları, mesai saatleri dışında da okul işleriyle ilgilenmekte istekli oldukları, kendilerini mesleki düzeyde geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Moral düzeyleri düşük olan öğretmenler ise mesleklerine karşı negatif duygular benimseme, okul ile ilgili şikâyet etme ve derslerini aksatma gibi tam tersi özellikler göstermektedir.

İncelenen araştırmalarda öğretmenlerin moral düzeylerini etkileyen birçok etmen olduğundan bahsedilmiştir. Bunlardan bazıları; okul müdürü, diğer öğretmenler, denetmenler ve çevre ile olan ilişkiler, eğitim programı, yönetim ve öğretim kuruluna ilişkin etmenler, mesleğin saygınlığı, maaşı, iş yükü, öğrenci başarısı, anne-babaların ilgisi

gibi etmenlerdir. Öğretmen moralinin öğretmen davranışı, müdür davranışları, öğretmenlerin karara katılmaya ilişkin algıları, okul türü, sınıf büyüklüğü değişkenleri arasındaki ilişkileri ele alan çalışmaların olmasıdır.

Aksay (2005), *Ortaöğretim okullarında karara katılma ve öğretmen morali* adlı çalışmada öğretmenlerin karar verme sürecine katılma ve moral düzeylerini cinsiyet, mesleki kıdem, branş grupları ve çalıştıkları okul türleri değişkenlerine göre incelenmiştir. 282 öğretmene uygulanan *Karara Katılma Anketi* sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretimsel ve yönetsel karara katılma düzeyleri incelenen değişkenler açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yönetimsel kararlara katılma düzeyi, öğretimsel kararlara katılma düzeylerinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 10 alt boyuttan oluşan Purdue Öğretmen Moral Anketi ile öğretmen moralini incelendiği çalışmada en yüksek moral düzeyi *öğretmenin meslekten elde ettiği doyum* iken en düşük moral düzeyi *öğretmenin maaş doyumunu* alt boyuna ait çıkmıştır.

Uras (2000), *Lise öğretmenlerinin örgüt sağlığının moral, yenilikçilik, özerklik, uyum ve problem çözme yeterliği boyutlarına ilişkin algıları* adlı çalışmasında Malatya il merkezinde görev yapan 300 lise öğretmenin örgütsel sağlığını Örgütsel Sağlık Anketi kullanarak incelemiştir. Genel, özel statülü ve mesleki lise çeşitlerinde yapılan araştırma sonuçları, okul türlerine göre var olan sorunların değişiklik göstermediği yönündedir. Örgüt sağlığı için olması gereken davranışlar okullarda görülmemektedir. Öğretmenlerin moral boyutuna ilişkin algıları orta puan aralığında yer almakta ve diğer boyutlara bakıldığında en düşük düzeyde olduğu gözlenmektedir. Yenilikçilik, özerklik, uyum ve problem çözme yeterliği boyutları da orta düzeyde puan aralığında yer almaktadır. Uras'ın (2000) çalışmasında öğretmenlerin moral boyutunun en düşük ortalamaya ait olması, çalışma ortamına dair negatif duygular benimsediğinin bir göstergesi olarak belirtilmiştir.

Akduman Yetim (2007), *İlköğretim okulu öğretmenlerinin moral düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* adlı çalışma öğretmenlerin moral düzeylerini Purdue Öğretmen Moral Ölçeği'ne dayanarak incelemiştir. Ölçeğin 10 alt boyutu arasından en yüksek moral düzeyi 3,12 ortalama ile *öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu* alt boyutuken, en düşük ortalama ise *öğretmenin maaş doyumunu* ( $\bar{x}=2,04$ ) alt boyutuna ait olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ilköğretim okulu öğretmenlerinin moral düzeylerine ilişkin algıları genellikle yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin moral düzeylerinin incelendiği değişkenler arasından medeni durum, evlerine giren toplam

aylık, sahip olduğu çocuk sayısı değişkenlerinin moral düzeyleri ile aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ural ve Aksoy (2005), *Ortaöğretim okullarında öğretmen morali* adlı çalışmanın örneklemini Bolu il merkezindeki ortaöğretim okullarında görev yapan 282 öğretmen oluşturmaktadır. 10 alt boyuttan oluşan 100 maddelik Purdue Öğretmen Moral Anketi kullanılan araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır. Ölçekteki alt boyutlar çerçevesinde ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin moral seviyelerini belirleme amacı taşıyan çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, en yüksek ortalama *öğretmenin meslekten elde ettiği doyum* ( $\bar{x}=3,09$ ) alt boyutuna sahiptir. En düşük ortalama sahip alt boyut ise *öğretmenin maaş doyumunu* ( $\bar{x}=2,09$ ) boyutudur. *Toplumdan görülen destek, maaş doyumunu ve eğitim öğretim programına ilişkin sorunlar* alt boyutları genellikle düşük moral düzeyine sahip iken diğer alt boyutlar genellikle yüksek düzeyde çıkmıştır.

Başbüyük (2012), *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe bağlılıkları ile moral durumları arasındaki ilişki* adlı çalışmada İşe Bağlılık Ölçeği ve Öğretmen Moral Ölçeği 100 ilköğretim okulu öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmen Moral Ölçeği sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin moral ortalamaları 63,13 ile ortalama değerin (60,00) üzerinde çıkmıştır. Öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri de ortalama değerin üstünde bir sonuç ile işe bağlılık özelliğine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin işe bağlılıkları ile moral durumları arasındaki ilişkiyi saptamak üzere yapılan regresyon analizinde F değeri (93,051) bulunarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir.

Işıkçı Yenitepe (2008), *Moral ve motivasyon ile kamu ve özel eğitim kurumlarında iş tatmini* adlı çalışmada; iş tatmini bilgilendirme, yetkilendirme, ödüllendirme ve işletmeye uyum olmak üzere dört alt boyutta incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kurumlarında çalışan öğretmenlere göre belirtilen dört boyutta kamu iş tatmininin daha fazla olduğu görülmektedir.

Tanrıoğen (2003), *İlköğretim öğretmenlerinin moral düzeylerini etkileyen etkenler (Denizli ili örneği)* adlı çalışmanın örneklemini Denizli il merkezinde görev yapan 124 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada Purdue Öğretmen Moral Anketi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde Denizli il merkezinde görev yapan öğretmenlerin moral düzeyleri orta seviyede bulunmuştur. Cinsiyet ve mezun olunan okul türü değişkenlerinin öğretmenlerin moral seviyeleri algılarına dair anlamlı bir ilişki

olmadığı gözlenmiştir. Yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere, mesleğini yapmaktan memnun olan öğretmenlerin memnun olmayan öğretmenlere oranla daha yüksek moral düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çağan (2013), *Örgütsel adaletin iş görenlerin morali üzerindeki etkileri: Bir alan araştırması* adlı çalışma, Malatya İnönü Üniversitesi Turgut Özal Tıp Fakültesi'nde görev yapan 258 hemşireye yüz yüze anket yönetiminin uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında moral ve örgütsel adalet arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Toplam moral ortalaması sonuçlarına göre en yüksek *ortalama kendini gerçekleştirme olanakları* ( $\bar{x}=2.67$ ) faktöründe, en düşük ortalama ise *meslekten elde edilen doyum* ( $\bar{x}=3.45$ ) faktöründedir.

Öz (2006), *Miyokart infarktüsü geçiren hastalarda umut, moral ve algılanan sosyal desteğin yaşam kalitesine etkisi* adlı çalışmada, Miyokart İnfarktüsü (Mİ) geçiren 220 hastaya Beck Umutsuzluk Ölçeği, Philadelphia Geriatri Merkezi Moral Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve SF\_36 Yaşam Kalitesi Ölçeği uygulanmıştır. Hastaların moral ortalama puanları ( $\bar{x}=8.81$ ), umutsuzluk ortalama puanlarına ( $\bar{x}=7.55$ ) göre daha yüksek çıkmıştır. Mİ geçiren hastaların yaşam kalitesinin en fazla umut ve moral etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Balaban (2006), *Üst düzey yönetici doyumlanma (moral) ve güdülenmeleri (motivasyon) ile işletme verimliliği arasındaki bağlantı* adlı çalışmanın örneklemini Türkiye'nin 500 en büyük şirket listesindeki 327 üst kademeli yönetici oluşturmaktadır. Bulgular incelendiğinde doyumlanma genel ortalamaları günümüz yöneticilerinin önemli seviyede gelişme kaydettiğini göstermektedir. Şirketlerin verimliliği ile doyumlanma arasında yüksek korelasyon (0,631) bulunmuştur.

### 2.3.3. İlgili Çalışmaların Değerlendirilmesi

Yukarıda öğrenen okul ve moral ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. Yapılan çalışmalar değerlendirilmeye alındığında öğrenen örgüt ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında birçok farklı sektörde çalışma yapıldığı görülmektedir:

- Denizcilik (Yalçın ve Ay, 2011),

- Eğitim (Yumuşak ve Yıldız, 2011; Uğurlu, Doğan ve Yiğit, 2014; Yumuşak, Yıldız ve Yıldız, 2012; Toylan ve Göktepe, 2010; Korkmaz, 2008; Karabağ Köse, 2013; Sertkaya, 2014; Banoğlu, 2009; Yıldız 2011; Eğriboyun, 2004; Ergani, 2006; Kahve, 2014; Alp, 2007),
- İşletme (Öneren, 2008, Aybar, 2011),
- Kamu (Basım, Şeşen ve Meydan, 2009; Ögütçü, 2006),
- Sağlık (Erigüç ve Yalçın Balçık, 2007),
- Bankacılık, (Özcan,2009),
- Bilişim (Toksöz, 2015),

Öğrenen örgütler ile ilgili yapılan araştırmalarda incelenen değişkenler; örgüt içi girişimcilik, okul müdürlerinin liderlik stilleri, iş tatmini, örgütsel bağlılık, örgüt içi girişimcilik, örgütsel sessizlik, iş verimliliği, okul kültürü olarak gözlenmektedir. Yapılan çalışmaların tamamı incelendiğinde genel olarak çıkan ortak sonuç; *Örgütlerin devamlılığını sağlayabilmesi için öğrenen örgüte dönüşümü kaçınılmazdır.* şeklindedir. Bu durum günümüzde tüm dünyada kabul gören öğrenen örgüt yaklaşımının Türkiye’de de gerek eğitim gerekse işletme, sağlık, tekstil, bankacılık gibi alanlarda takip edilmesi gerektiğinin farkına varıldığını göstermesi bakımından önemlidir. Eğitim kurumlarının karşılaştırılmalı analizinin yapıldığı araştırmalarda (Yumuşak ve Yıldız, 2011; Yıldız, 2011) özel okulların kamu okullarına göre öğrenen örgüt boyut ortalamaları daha yüksek çıktığı gözlenmektedir. Devlet üniversitelerindeki öğrenen örgüt özelliğinin ne derece olduğunun araştırıldığı bir çalışmada (Toylan ve Göktepe, 2010) ise üniversitelerin öğrenen örgüt olma yolunda eksikliklerinin olduğu ve akademik personel algılarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kamuda Bakanlıklara bağlı kurumlarda (Basım, Şeşen ve Meydan, 2009), sağlık kuruluşlarında (Erigüç ve Yalçın Balçık, 2007; Ögütçü, 2006) ve bilişim sektöründe (Toksöz, 2015) yapılan araştırmalarda da kurumların öğrenen örgüt özelliğine sahip olmadığı belirlenmiştir.

Moral ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise araştırma yapılan alanların;

- Eğitim (Ceyhan, 2013; Ermeç, 2007; Tanrıoğen, 1995; Aksay, 2005; Uras, 2000; Akduman Yetim, 2007 Ural ve Aksoy, 2005; Başbüyük, 2012; Işıkcı Yenitepe, 2008)

- Sağlık (Çağan, 2013; Öz, 2006)
- İşletme (Balaban, 2006) olduğu görülmektedir.

Öğrenen örgütler ve moral ile ilgili eğitim alanında yapılan araştırmalarda genel olarak öğretmenlerin branşı, eğitim durumu (en son mezun olunan okul), meslekte geçirilen süre (hizmet yılı), görev yaptığı kurumda çalışılan süre, bulunulan kariyer basamağı, hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma durumu, çalışılan okul türü (kamu/özel), öğretmenlik mesleğinin seçilme nedeni, öğretmenlik mesleğini yapmaktan memnun olma veya olmama durumu, cinsiyet ve yaş değişkenleriyle karşılaştırmalar yapılmıştır. Eğitimin dışındaki diğer alanlarda yapılan araştırmalarda ise yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve meslekte geçirilen süre gibi değişkenlerin incelendiği belirlenmiştir.

Moral ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında moral kavramının; etik ilkeler, bürokratikleşme düzeyi, okullarda karara katılma, örgüt sağlığı, işe bağlılık, iş tatmini, örgütsel adalet, işletme verimliliği değişkenlerinin incelendiği gözlenmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerinin moral düzeylerinin genellikle orta üstü (Ermeç, 2007) veya orta (Uras, 2000; Tanrıoğen, 2003) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin moral düzeylerinin çeşitli alt boyutlarda incelendiği çalışmalarda (Aksay, 2005; Akduman Yetim, 2007; Ural ve Aksay, 2005) öğretmenlerin maaş doyumunun en düşük düzeyde çıktığı görülmektedir. Meslekten elde edilen doyum ve öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu alt boyutları yüksek ortalamaya sahiptir.

Görüldüğü gibi, literatürde öğretmenlerin öğrenen örgüt ve moral algılarının incelendiği birçok çalışma görülmektedir. Bu durum, öğretmen morali ve öğrenen örgüt konularının eğitim yönetiminde önemli bir konu olduğunun belirtisidir. Fakat öğrenen örgüt ve moral değişkenlerinin birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın öğrenen örgüt ve moral değişkenlerini inceleyen ilk çalışma olması alanyazına sağlayacak katkı bakımından oldukça önemlidir. Sürekli değişen ve gelişen eğitim sistemi içerisinde örgütlerin ayakta kalabilmeleri adına öğrenen örgüte dönüşümünün zorunlu olduğu düşünüldüğünde öğretmen moraline etkilerini incelemenin literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracağı umulmaktadır. Bu araştırmanın, Denizli Merkezefendi ilçesinde çalışan öğretmenlere yapılacak olması bu konudaki eksiklikleri tamamlaması bakımından önemlidir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan analiz yöntemlerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma İlişkisel Tarama Modeli'nde bir çalışmadır. Araştırma; okulların öğrenen örgüt olma düzeyi ile öğretmen morali arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Tarama modellerinin amacı geçmişte gerçekleşmiş veya hala daha var olan bir olayı var olduğu haliyle betimlemektir. Tarama modelleri türlerden bir tanesi olan ilişkisel tarama modeli ise iki ve daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2009).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim - öğretim yılında, Denizli ili Merkezefendi ilçesinde bulunan, 1. Sınıf eğitim kademesinden 8. Sınıf eğitim kademesine kadar tüm kademelerde eğitim veren toplam 2133 öğretmen oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek örneklem sayısı Cochran (1962) tarafından önerilen formül uygulanarak bulunmuştur (akt. Balcı, 2001). Araştırmanın evrenindeki öğretmen sayısı formülde uygulandığında örneklem sayısının en az 323 (öğretmen) olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2} \cdot \frac{1}{1 + \frac{t^2 \cdot (PQ)}{N \cdot d^2}}$$

N= Evren büyüklüğü  
n= Örneklem büyüklüğü  
d= Tutum düzeyi (.05)  
t= Güven düzeyi tablo değeri (t: 1.96)  
PQ= Maksimum örneklem büyüklüğü için  
örneklem yüzdesi (.50 x .50=0.25)

Araştırmanın örnekleme basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre, seçilen okullardaki öğretmenlerden gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Veri toplama sürecinin

sonucunda toplanan 391 ölçekten hatalı ve eksik olanlar elenerek 373 ölçek geçerli sayılmıştır. Tablo 3.1’ de öğretmenlere ait demografik bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 3.1. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler**

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	227	60.9
	Erkek	146	39.1
Hizmet yılı	0-10 yıl	93	24.9
	11-20 yıl	204	54.6
	21 yıl ve üstü	76	20.3
	35 ve altı	108	28.9
Yaş	36-45	208	55.7
	46 ve üzeri	57	15.2
Eğitim	Ön Lisans	15	4
	Lisans	317	85
	Lisansüstü	41	11
Medeni Durum	Evli	318	85.3
	Bekâr	55	14.7
Mesleki İsteği	Evet	346	92.8
	Hayır	27	7.2
Branş	Sınıf	54	14.5
	Branş	319	85.5

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere; örneklem grubunu oluşturan 373 öğretmenin 227’si kadın, 146’sı erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına bakıldığında ise 318’i evli ve 55’i bekârdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları hakkında bilgi şu şekildedir: 15’i ön lisans, 317’i lisans ve 41’i lisansüstüdür. Öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih edip/etmedikleri hakkında soruya %92,8’i *evet isteyerek*; %7,2’si *hayır istemeyerek* cevabı vermiştir. Öğretmenlerin branşları incelendiğinde 54’ü sınıf öğretmeni, 319’u branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşları, 22 ile 63 yaş aralığında farklı değerler göstermektedir. Kişisel bilgiler anketinde katılımcılara yaşları ve hizmet yılları açık uçlu olarak sorulmuştur.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla, Kişisel Bilgi Formu, Öğrenen Okul Ölçeği ve Öğretmen Moral Ölçeği kullanılmıştır.

### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik yedi değişken bulunmaktadır (EK –B). Bu değişkenler cinsiyet (kadın/ erkek), öğretmenlikteki hizmet yılı, yaş, eğitim durumu (ön lisans/ lisans/ lisansüstü), medeni durum (evli/bekar), öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih edip etmeme durumu (evet/hayır) ve branş (sınıf/branş)tır.

### 3.3.2. Öğrenen Okul Ölçeği

Uğurlu, Doğan ve Yiğit (2014) öğretmenlerin öğrenen okul algılarını ölçmek amacıyla Öğrenen Okul Ölçeği'ni (EK-C) geliştirmiştir. Uğurlu ve diğerleri (2014) *Öğrenen okul ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması* adlı çalışmalarında ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği test etmişlerdir. Öğrenen okul ölçeği Takım Halinde Öğrenme, Düşünsel Modeller, Paylaşılan Vizyon ve Kişisel Hâkimiyet olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 4'lülükert tipi dereceleme şeklinde oluşturulmuş toplam 20 madde görülmektedir. Öğretmenlerden maddelerin karşısında bulunan Hiç katılmıyorum, Katılmıyorum, Katılıyorum, Tamamen katılıyorum ifadelerinden birisini işaretlemeleri istenmiştir. Ölçekte bulunan boyutlar ve temsil ettiği maddeler aşağıdaki gibidir:

- (a) Takım Halinde Öğrenme (1,2,3,4,5,6,7,8)
- (b) Düşünsel Modeller (9,10,11,12,13)
- (c) Paylaşılan Vizyon (14,15,16)
- (d) Kişisel Hâkimiyet (17,18,19,20)

Uğurlu ve diğerlerinin (2014) yaptığı geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları dört faktörlü yapının açıkladığı toplam varyansın yaklaşık %63.76 olduğunu göstermektedir. Maddeler için hesaplanan korelasyon katsayıları ise .32 (madde 17) ile .70 (madde 1 ve 2) arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları takım halinde öğrenme için .89, düşünsel modeller için .89, paylaşılan vizyon için .84 ve kişisel hakimiyet için .69 olarak verilmektedir. Öğrenen okul ölçeğinin toplam puanı .92 olarak bulunmuştur (Uğurlu ve diğerleri, 2014).

### 3.3.3. Öğretmen Moral Ölçeği

Başbüyük (2012) tarafından geliştirilen Öğretmen Moral Ölçeği (EK-D) bu çalışmada öğretmenlerin moral düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Öğretmen Moral Ölçeği, Başbüyük'ün (2012) çalışmasında geçerlilik ve güvenilirliği test edilerek kullanılmıştır. Bu ölçek Uyum, Liderlik Sinerjisi ve Kişisel Meydan Okuma olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte bulunan boyutların temsil ettiği maddeler aşağıdaki gibidir:

- (a) Uyum (1,2,3,4,8,17,18,20,22,25,26)
- (b) Liderlik Sinerjisi (7,9,10,11,12,13,14,15,16,24,27,28,29)
- (c) Kişisel Meydan Okuma (5,6,19,21,23,30)

Ölçekteki toplam madde sayısı 30'dur. Olumsuz anlam içeren maddeler 7., 14. ve 19. maddeler olup, bu maddeler tersten kodlanmıştır. Bu ölçekte 4'lü Likert ölçek kullanılmaktadır. Maddelerin katılım düzeylerini belirten puanlandırılması gösterilen şekildedir.

- (4) Her zaman
- (3) Genellikle
- (2) Nadiren
- (1) Hiç

Bu çalışmada üç alt boyutun açıkladığı toplam varyans değeri 43,613 olarak bulunmuştur. Araştırmanın yapı geçerliğinin ortaya konması için yapılan analizler sonucunda en yüksek korelasyon değerinin .92 ile liderlik sinerjisi alt boyutuna ait olduğu ortaya çıkmıştır. En düşük korelasyon ise .51 ile kişisel meydan okuma alt boyutunda elde edilmiştir. Ölçeğin toplam puanları ile tüm alt boyut toplam puanlarının istatistiksel açıdan 0.001 düzeyinden yüksek korelasyonlar ortaya koyduğu sonucuna ulaşılması ölçeğin iç geçerliliğinin yüksek olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı uyum için .87, liderlik sinerjisi için .87, kişisel meydan okuma için ise .63'tür. Test toplamının Cronbach Alfa değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar testin alt boyutları ile birlikte tamamının güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Başbüyük, 2012).

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada ölçekler uygulanmadan önce Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır (EK-A). İzin kapsamında belirlenen okulların öncelikle yöneticileri ile görüşülmüş ve onların onayı alındıktan sonra öğretmenlerle iletişime geçilmiştir. Okullara gidilerek öğretmenler bilgilendirilmiş ve yeterli sayıda çoğaltılan anketler öğretmenlere gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Anketler sonucunda elde edilen verilerin girişinden sonra verilerin analizi yapılmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen veriler bir istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılacak testlere karar vermek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda bulunan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri Tablo 3.2’de gösterilmiştir. Tablo 3.2’de Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -44 ile +1.73 arasında değiştiği görülmektedir. Verilerin normal dağılım gösterdiği çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\mp 1.5$  (Tabachnick ve Fidell, 2013) veya  $\mp 2.0$  (George ve Mallery, 2010) arasında bir değer almış olmasıyla belirlenmektedir (Balçık, 2018). Öğrenen Okul Ölçeği ve Öğretmen Moral Ölçeği alt boyut puanlarının dağılımı incelenmiş ve puan dağılımlarının gruplar arasında normal dağılım gösterdiğinin bulunmasıyla uygun parametrik testlerle analizler yapılmıştır.

Tablo 3.2. *Öğrenen Okul Ölçeği ve Öğretmen Moral Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Çarpıklık – Basıklık Değerleri*

	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Takım Halinde Öğrenme	-.38	.76
Düşünsel Modeller	-.32	.41
Paylaşılan Vizyon	-.38	1.43
Kişisel Hâkimiyet	-.44	1.73
Uyum	-.03	.15
Liderlik Sinerjisi	-.30	.45
Kişisel Meydan Okuma	-.05	-.12

Verilerin analizi yapılırken kişisel bilgiler tabloları yüzde ve frekans hesaplanarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenen okul ve morale ilişkin algılarının belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapmadan faydalanılmıştır. Öğretmenlerin öğrenen okul ve morale ilişkin algılarının cinsiyet, medeni durum, öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih

edip etmeme durumu ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğine T-Testi (Independent Samples T-Test); öğretmenlikteki hizmet yılı ve yaş değişkenlerine göre farklılaşma gösterip göstermediğine ise Tek yönlü varyans analizi (OneWayAnova) kullanılarak bakılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda bulunan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için LSD testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenen okul ve öğretmen moraline ilişkin algıları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon katsayısı yardımıyla analiz edilmiştir. Korelasyon katsayısının yorumlanırken 0.70 ile 1.00 arası yüksek, 0.69 ile .30 arası orta ve 0.29 ile 0.00 arası ise düşük ilişki olarak ifade edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Öğretmenlerin öğrenen okul düzeyine ilişkin algılarının öğretmen moralini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmadaki tüm istatistiksel çözümlerinin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kullanılmıştır.

Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar Öğrenen Okul Ölçeği için; 3.26-4.00 Tamamen katılıyorum, 2.51-3.25 Katılıyorum, 1.76-2.50 Katılmıyorum, 1-1.75 Hiç katılmıyorum olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen Moral Ölçeği (olumlu maddeler) için; 3.26-4.00 Her zaman, 2.51-3.25 Genellikle, 1.76-2.50 Nadiren, 1-1.75 Hiç olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen Moral Anketindeki olumsuz maddeler için aralıklar; 3.26-4.00 Hiç, 2.51-3.25 Nadiren, 1.76-2.50 Genellikle, 1-1.75 Her zaman olarak belirlenmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri alt başlıklar şeklinde ele alınarak, elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumları yapılmıştır.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi *Öğretmenlerin okullarına ilişkin öğrenen örgüt algıları ne düzeydedir?* şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla öğretmenlerin cevaplandırmış olduğu öğrenen örgüt ölçeğinden elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir.

Tablo 4.1. *Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Madde	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
3. Deneyimlerimi ve öğrendiklerimi diğer öğretmen arkadaşlarımla paylaştıkça yeni bilgiler ortaya çıkmaktadır.	3.38	.59	Tamamen Katılıyorum
2. Okulumuzdaki öğretmenler ortak amaç ve yönelimlere açıktır.	3.17	.58	Katılıyorum
5. Okulumuzdaki öğretmenler yeni bilgi ve uygulamaları öğretmen arkadaşlarıyla paylaşırlar.	3.16	.60	Katılıyorum
8. Okulumuzdaki öğretmenler görevlerini birlikte, en iyi şekilde yapma arayışı içerisindedirler.	3.13	.655	Katılıyorum
1. Okulumuzdaki öğretmenler “Nasıl daha iyi yaparım?” arayışı içerisindedirler.	3.12	.593	Katılıyorum
4. Okulumuzdaki öğretmenler “Nasıl daha iyi yaparım?” arayışı içerisindedirler.	3.12	.70	Katılıyorum
7. Okulumuzda paylaşılan görevler takım halinde çalışılarak gerçekleştirilir	3.08	.61	Katılıyorum
6. Okulumuzdaki her öğretmen takım halinde öğrenme konusunda birbirlerini desteklerler.	3.06	.69	Katılıyorum
Takım halinde öğrenme boyutu	3.15	.49	Katılıyorum

Tablo 4.1’de öğretmenlerin okullarındaki algıladıkları öğrenen okul olma düzeyinin *Takım halinde öğrenme* alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde araştırmaya katılan

öğretmenlerin takım halinde öğrenme alt boyutuna ilişkin verdiği yanıtların ortalamasına ilişkin katılım düzeyi *Katılıyorum* düzeyinde olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin takım halinde öğrenme alt boyutuna yönelik maddelerin algı puanlarının ortalamaları 3.38 ile 3.06 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin bu boyutta en yüksek algıya sahip oldukları ve *Tamamen Katılıyorum* düzeyinde katılım gösterdikleri madde *Deneyimlerimi ve öğrendiklerimi diğer öğretmen arkadaşlarımla paylaştıkça yeni bilgiler ortaya çıkmaktadır.* olarak görülmektedir. Öğrenen örgüt düşüncesinin hâkim olduğu okullarda tecrübelerden faydalanarak yararlı bilgiler öğrenme temel prensip haline dönüşmüştür. Öğrenirken deneyimlerden yararlanmak öğrenen örgütlerin özelliklerinden biri olarak gösterilmektedir (Çam, 2004; akt. Eğriboyun, 2004). Bir öğretmenin mesleğinde geçirdiği zaman içinde edindiği bilgileri veya olaylar karşısında elde ettiği deneyimlerini iş arkadaşlarıyla paylaşması, onlar için motive edici bir etken olabilir. Bu sebeple deneyimleri paylaşmak aynı hatayı tekrarlamamak adına da zaman kazandırıcı bir durumdur. Bu boyutta en düşük algıya sahip olunan ve *Katılıyorum* düzeyinde katılım gösterilen madde *Okulumuzdaki her öğretmen takım halinde öğrenme konusunda birbirlerini desteklerler.* maddesidir. Senge (2004) öğrenen örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmesinde etkisi olan beş disiplinden birini takım halinde öğrenme olarak belirlemiştir. Takım halinde öğrenme alt boyutuna ilişkin en düşük ortalama bu maddeye ait olmasına rağmen *Katılıyorum* düzeyinde bir sonuç çıkması; öğretmenlerin deneyimlerin paylaşıldıkça yeni bilgiler ortaya çıktığını düşünmesine rağmen bu durumu pratikte uygulama, birbirlerini takım olarak düşünüp destekleme noktasında eksik olduğunu gösterdiğini söyleyebiliriz. Bu durum öğretmenlerin iş arkadaşlarına karşı tutumlarının her zaman destekleyici tavırda olmadıklarını göstermez.

Tablo 4.2. *Düşünsel Modeller Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Madde	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
11. Okulumuz yöneticileri yeni fikirlerin takipçisi olma konusunda gayretlidirler.	3.12	.67	Katılıyorum
10. Okulumuzda öğretmenler her konuda yönetimden destek görürler.	3.08	.73	Katılıyorum
12. Okulumuzda herhangi bir görev dağılımı yapılırken yöneticilerin bunu adaletli yaptıklarına inanırım.	2.96	.71	Katılıyorum

(devamı arkadadır)



Tablo 4.2. *Düşünsel Modeller Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (devamı)*

9. Okulumuzda öğretmenlerin öğrenme fırsatlarını artıracak imkânlar vardır.	2.87	.71	Katılıyorum
13. Okulumuzdaki her öğretmen yöneticilerin yaptığı işleri rahatlıkla eleştirebilir.	2.79	.74	Katılıyorum
Düşünsel Modeller	2.96	.55	Katılıyorum

Tablo 4.2’de öğretmenlerin okullarındaki algıladıkları öğrenen okul olma düzeyinin *Düşünsel Modeller* alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde öğretmenler tüm maddelere *Katılıyorum* düzeyinde katılım göstermişlerdir. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin düşünsel modeller alt boyutuna ilişkin algı puanlarının ortalamaları 2.79 ile 3.12 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin düşünsel modeller alt boyutuna verdikleri yanıtların genel ortalaması 2.96 katılım düzeyi ise *Katılıyorum* olarak görülmektedir. Öğretmenlerin bu boyutta en yüksek algıya sahip oldukları ve *Katılıyorum* düzeyinde katılım gösterdikleri madde *Okulumuz yöneticileri yeni fikirlerin takipçisi olma konusunda gayretlidirler.* olarak görülmektedir. İnsanlar fikirlerine önyargı ile yaklaşılmayacağını düşündükleri ortamlarda kendilerine daha çok güvenirler. Öğretmenler yeni fikir ve düşüncelerini rahatça açıklayabileceği okul yöneticileri ile çalışıyorsa kendilerinin değer gördüklerini düşünürler. Okulunda değerli olduğunu hisseden öğretmen düşüncelerini söylemekten çekinmez. Bu durum yeni fikirlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlar. Aynı zamanda öğretmenlerin birbirlerinden öğrenerek öğrenen okulun gelişimini olumlu etkiler. *Okulumuzdaki her öğretmen yöneticilerin yaptığı işleri rahatlıkla eleştirebilir.* maddesi bu boyutun en düşük ortalamaya sahip maddesi olarak görülmektedir. Öğretmenler örgütte yöneticileri eleştirebilmeyi, yöneticilerin yeni düşüncelere açık olma düşündükleri kadar yüksek inançla düşünmemektedir.

Tablo 4.3. *Paylaşılan Vizyon Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Madde	$\bar{X}$	SS	Katılım düzeyi
16. Okulumuzun vizyonu değişime uyum sağlayacak açıklık içerir.	3.09	.59	Katılıyorum
15. Okulumuzun vizyonu “Yaşam Boyu Öğrenme” temeline dayalıdır.	3.05	.62	Katılıyorum
14. Okulumuzun vizyonu öğretmenler tarafından bilinmektedir.	3.02	.60	Katılıyorum
Paylaşılan Vizyon	3.05	.53	Katılıyorum

Tablo4.3’te öğretmenlerin okullarındaki algıladıkları öğrenen okul olma düzeyinin *Paylaşılan Vizyon* alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde öğretmenler tüm maddelere *Katılıyorum* düzeyinde katılım göstermişlerdir. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin paylaşılan vizyon alt boyutuna ilişkin algı puanlarının ortalamaları 3.02 ile 3.09 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin paylaşılan vizyon alt boyutuna verdikleri yanıtların genel ortalaması katılım düzeyi ise 3,05 ortalama ile *Katılıyorum* olarak görülmektedir. En yüksek ortalama *Okulumuzun vizyonu değişime uyum sağlayacak açıklık içerir.* maddesindedir. Watson ve Marsick’in (1997) araştırmasına göre öğrenen örgüt olma özelliklerinden bir tanesi ortak bir vizyon için kişileri güçlendirmedir (akt. Bulutlar, 2003). Senge’in (2004) yaptığı çalışmada da paylaşılan vizyon oluşturma öğrenen örgüt yetkinlikleri arasında gösterilmektedir. Öğretmenler *Okulumuzun vizyonu öğretmenler tarafından bilinmektedir.* maddesine 3.02 ortalama ile *Katılıyorum* düzeyinde katılım göstermiştir. Bu durumda okulların vizyonunun değişime uyum sağlayacak açıklık göstermesi öğrenen örgüt olma yolunda atılan önemli bir adımdır.

Tablo 4.4. *Kişisel Hâkimiyet Alt Boyutlarına İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Madde	$\bar{X}$	SS	Katılım düzeyi
18. Öğretmen arkadaşlarıma bilmediğim konuları sorarak öğrenmekten çekinmem.	3.43	.60	Tamamen Katılıyorum
17. Alanımla ilgili bilgileri izleyerek kendimi yenilemeye çalışırım.	3.40	.56	Tamamen Katılıyorum
19. Mesleki gelişimime fayda sağlayacak kurs ve yetiştirme programlarımı ciddiye alırım.	3.39	.59	Tamamen Katılıyorum
20. Diğer okullardaki meslektaşlarımla tartışarak bilgi alışverişinde bulunurum.	3.23	.64	Katılıyorum
Kişisel Hâkimiyet	3.36	.46	Tamamen Katılıyorum

Tablo 4.4'te öğretmenlerin okullarındaki algıladıkları öğrenen okul olma düzeyinin *Kişisel Hâkimiyet* alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde öğretmenler *Öğretmen arkadaşlarıma bilmediğim konuları sorarak öğrenmekten çekinmem.*, *Alanımla ilgili bilgileri izleyerek kendimi yenilemeye çalışırım.* ve *Mesleki gelişimime fayda sağlayacak kurs ve yetiştirme programlarımı ciddiye alırım.* maddelerine *Tamamen katılıyorum* düzeyinde, *Diğer okullardaki meslektaşlarımla tartışarak bilgi alışverişinde bulunurum.* maddesine *Katılıyorum* düzeyinde katılım göstermişlerdir. Bu boyutta en yüksek puan ortalamasına sahip madde *Öğretmen arkadaşlarıma bilmediğim konuları sorarak öğrenmekten çekinmem.* maddesidir. Bu madde aynı zamanda öğrenen okul ölçeğinin en yüksek ortalamalı maddesidir. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin kişisel hâkimiyet alt boyutuna ilişkin algı puanlarının ortalamaları 3.23 ile 3.43 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin kişisel hâkimiyet boyutuna verdikleri yanıtların genel ortalaması 3.36, katılım düzeyi ise *Tamamen Katılıyorum* olarak görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip *Öğretmen arkadaşlarıma bilmediğim konuları sorarak öğrenmekten çekinmem.* maddesinin katılım düzeyine bakıldığında istenilen bir durumla karşılaşıldığı görülmektedir. Öğretmenler, her zaman öğrenmeye açık olmak durumundadır ve bilmedikleri konularla ilgili diğer öğretmen arkadaşlarına soru sorması çok güzel bir durumdur. Bir öğretmenin deneyimlerinden faydalanabileceği en güzel kaynaklardan biri özellikle zümre öğretmen arkadaşlarıdır.

Tablo 4.5. *Öğrenen Okul Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
Kişisel Hâkimiyet	3.36	.46	Katılıyorum
Takım Halinde Öğrenme	3.15	.49	Katılıyorum
Paylaşılan Vizyon	3.05	.55	Katılıyorum
Düşünsel Modeller	2.96	.53	Katılıyorum
Öğrenen Okul	3.13	.41	Katılıyorum

Tablo 4.5'te öğretmenlerin öğrenen okul alt boyutlarına yönelik algılarını betimleyen ortalama ve standart sapma değerleri ile katılım düzeyleri verilmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenler; kişisel hâkimiyet ( $\bar{X} = 3.36$ ), takım halinde öğrenme ( $\bar{X} = 3.15$ ), paylaşılan vizyon ( $\bar{X} = 3.05$ ) ve düşünsel modeller ( $\bar{X} = 2.96$ ) boyutlarına ilişkin maddelere *Katılıyorum* düzeyinde katılım göstermişlerdir. Tablo 4.5. incelendiğinde, öğretmenlerin Öğrenen okul boyutlarında puanların en yüksek ortalamasının 3.36, en düşük ortalamasının ise 2.96 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarında en çok algıladıkları öğrenen okul alt boyutu kişisel hâkimiyet iken, en az algıladıkları alt boyut ise düşünsel modeller olarak görülmektedir. Öğrenen Okul bir bütün olarak düşünüldüğünde, öğretmenlerin 3.13 ortalama ile okullardaki Öğrenen Okul ile ilgili algılarının *Katılıyorum* düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi *Öğretmenlerin, okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerine ilişkin algıları, onların cinsiyetine, kıdemine, yaşına, eğitim, medeni ve branş durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?* şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarına Ait Bulguların Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	T	p.
Takım Halinde Öğrenme	Kadın	227	3.08	.49	-3.203	.001*
	Erkek	146	3.25	.47		
Düşünsel Modeller	Kadın	227	2.85	.54	-4.645	.000*
	Erkek	146	3.12	.53		
Paylaşılan Vizyon	Kadın	227	3.01	.54	-1.703	.089
	Erkek	146	3.11	.53		
Kişisel Hâkimiyet	Kadın	227	3.34	.45	-1.100	.272
	Erkek	146	3.39	.49		

\* $p < .05$

İlk olarak öğretmenlerin öğrenen okul algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermeyeceğini belirlemek için t testi yapılmıştır. Tablo 4.6'da da görüldüğü üzere cinsiyet değişkenine göre, öğrenen okul olma düzeyi takım halinde öğrenme ve düşünsel modeller boyutları ile anlamlı bir farklılık göstermiştir ( $p < .05$ ). Öğretmenlerin paylaşılan vizyon ve kişisel hâkimiyete yönelik algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $p > .05$ ). Kadın öğretmenlerin tüm alt boyutlara ilişkin algıları erkek öğretmenlerden daha düşük çıkmıştır. Kişisel hâkimiyet alt boyutunda kadın öğretmenler ( $\bar{X} = 3.34$ ) ile erkek öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3.39$ ) algıları arasındaki fark oldukça azdır.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarına Ait Bulguların Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Mesleki Deneyim	N	$\bar{X}$	SS	F	p.	Fark (LSD)
Takım Halinde Öğrenme	0-10 yıl	93	3.13	.54	3.315	.037*	2-3
	11-20 yıl	204	3.10	.49			
	21 yıl ve üstü	76	3.27	.42			
Düşünsel Modeller	0-10 yıl	93	2.85	.57	3.209	.042*	1-3
	11-20 yıl	204	2.97	.54			
	21 yıl ve üstü	76	3.07	.54			
Paylaşılan Vizyon	0-10 yıl	93	2.97	.54	2.936	.054	
	11-20 yıl	204	3.04	.54			
	21 yıl ve üstü	76	3.17	.49			
Kişisel Hâkimiyet	0-10 yıl	93	3.34	.43	.880	.416	
	11-20 yıl	204	3.34	.50			
	21 yıl ve üstü	76	3.42	.41			

\* $p < .05$

Öğrenen okul ölçeğinin alt boyutlarına ait aritmetik ortalamaların hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.7’de de görüldüğü üzere hizmet yılı değişkenine göre, öğrenen okul olma düzeyi takım halinde öğrenme ve zihni modeller boyutları ile anlamlı bir farklılık göstermiştir ( $p < .05$ ). Öğretmenlerin paylaşılan vizyon ve kişisel hâkimiyete yönelik algılarının hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $p > .05$ ).

Çıkan bu farklılığın görüldüğü grupları belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. Takım halinde öğrenme alt boyutunda 11-20 yıl arasında çalışmakta olan öğretmenler ile 21 yıl ve üstünde öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ( $p < .05$ ). Buna göre, mesleğinde 11-20 yıl arası çalışmakta olan öğretmenlerin takım halinde öğrenme ortalamaları ( $\bar{X} = 3.10$ ), 21 yıl ve üstünde çalışmakta olan öğretmenlerin takım halinde öğrenme ortalamalarından ( $\bar{X} = 3.27$ ) daha düşüktür. Düşünsel modeller alt boyutunda ise 0-10 yıl arası çalışmakta olan öğretmenler ile 21 ve üstü çalışmakta olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ( $p < .05$ ). Bu bilgiye göre, mesleğinde

21 ve üstü çalışmakta olan öğretmenlerin düşünsel model ortalamaları ( $\bar{X}=3.07$ ), aynı okulda 0-10 yıl arası çalışmakta olan öğretmenlerin düşünsel model ortalamalarından ( $\bar{X}=2.85$ ) daha fazladır.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarına Ait Bulguların Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	f	p.
Takım Halinde Öğrenme	35 ve altı (1)	108	3.17	.51	1.922	.148
	36-45(2)	208	3.11	.50		
	46 ve üstü (3)	57	3.25	.39		
Düşünsel Modeller	35 ve altı (1)	108	2.90	.58	1.813	.165
	36-45(2)	208	2.96	.55		
	46 ve üstü (3)	57	3.08	.52		
Paylaşılan Vizyon	35 ve altı (1)	108	3.00	.61	2.287	.103
	36-45(2)	208	3.04	.50		
	46 ve üstü (3)	57	3.18	.50		
Kişisel Hâkimiyet	35 ve altı (1)	108	3.38	.45	.409	.665
	36-45(2)	208	3.34	.48		
	46 ve üstü (3)	57	3.39	.44		

\* $p<.05$

Öğretmenlerin öğrenen okul algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülüp görülemeyeceğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.8’de görüldüğü üzere yaş değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarına Ait Bulguların Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	f	p.	Fark (LSD)
Takım Halinde Öğrenme	Ön Lisans	15	3.25	.47			
	Lisans	317	3.16	.47	1.453	.235	
	Lisansüstü	41	3.03	.59			
Düşünsel Modeller	Ön Lisans	15	3.20	.58			
	Lisans	317	2.97	.54	3.577	.029*	1-3 2-3
	Lisansüstü	41	2.78	.60			
Paylaşılan Vizyon	Ön Lisans	15	3.20	.73			
	Lisans	317	3.05	.53	.983	.375	
	Lisansüstü	41	2.97	.48			
Kişisel Hâkimiyet	Ön Lisans	15	3.43	.47			
	Lisans	317	3.35	.46	.713	.491	
	Lisansüstü	41	3.43	.50			

\* $p < .05$

Öğretmenlerin öğrenen okul algılarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülüp görülemeyeceğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.9'da görüldüğü üzere eğitim durumu değişkenine göre, öğrenen okulun yalnızca, düşünsel modeller alt boyutu anlamlı bir farklılık göstermiştir ( $p < .05$ ). Çıkan bu farklılığın görüldüğü grupları belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Düşünsel modeller alt boyutunda görülen anlamlı farkın kaynağı, ön lisans ile lisansüstü ve lisans ile lisansüstü arasında görülmüştür ( $p < .05$ ). Buna göre, lisansüstü olan öğretmenlerin düşünsel modeller algıları ( $\bar{X} = 2.78$ ), eğitim durumu ön lisans ( $\bar{X} = 3.20$ ) ve lisans ( $\bar{X} = 2.97$ ) olanlardan daha düşük görülmektedir.



Tablo 4.10. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarına Ait Bulguların Medeni Durum Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Branş	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Takım Halinde Öğrenme	Evli	318	3.16	.48	.585	.445
	Bekâr	55	3.06	.51		
Düşünsel Modeller	Evli	318	2.97	.55	.103	.749
	Bekâr	5	2.89	.54		
Paylaşılan Vizyon	Evli	318	3.05	.54	.296	.578
	Bekâr	55	3.05	.49		
Kişisel Hâkimiyet	Evli	318	3.35	.47	.001	.973
	Bekâr	55	3.39	.44		

\* $p < .05$

Öğretmenlerin öğrenen okul algılarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülüp görülemeyeceğini belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır. Tablo 4.10'da görüldüğü üzere medeni durum değişkenine ilişkin farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarına Ait Bulguların Mesleki İstek Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleki İstek	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Takım Halinde Öğrenme	Evet	346	3.16	.49	.741	.390
	Hayır	27	3.03	.52		
Düşünsel Modeller	Evet	346	2.97	.55	2.132	.145
	Hayır	27	2.83	.63		
Paylaşılan Vizyon	Evet	346	3.05	.53	3.170	.076
	Hayır	27	3.07	.62		
Kişisel Hâkimiyet	Evet	346	3.37	.45	2.518	.113
	Hayır	27	3.22	.58		

\* $p < .05$

Öğretmenlerin öğrenen okul algılarında mesleki istek değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülüp görülemeyeceğini belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır. Tablo 4.11'de

görüldüğü üzere mesleki istek değişkenine ilişkin farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarına Ait Bulguların Branş Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Branş	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Takım Halinde Öğrenme	Sınıf	52	3.06	.41	2.322	.168
	Branş	319	3.16	.50		
Düşünsel Modeller	Sınıf	52	2.87	.66	3.255	.213
	Branş	319	2.97	.53		
Paylaşılan Vizyon	Sınıf	52	2.96	.63	871	.119
	Branş	319	3.06	.52		
Kişisel Hâkimiyet	Sınıf	52	3.22	.44	1.448	.020*
	Branş	319	3.38	.47		

\* $p<.05$

Öğrenen okul ölçeğinin alt boyutlarına ait aritmetik ortalamaların branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır. Tablo 4.12’de de görüldüğü üzere branş değişkenine göre, öğrenen okul olma düzeyi sadece kişisel hâkimiyet boyutu ile anlamlı bir farklılık göstermiştir ( $p<.05$ ). Öğretmenlerin takım halinde öğrenme, düşünsel modeller ve paylaşılan vizyona yönelik algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>.05$ ).

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi *Öğretmenlerin kendi morallerine ilişkin algıları ne düzeydedir?* şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, öğretmen moral ölçeğinin her bir boyutu ayrı ayrı ele alınmıştır.

Tablo 4.13. *Uyum Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Madde	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
4. Okuldaki her bir öğretmen okulun amaçlarını gerçekleştirmek için katkıda bulunur.	3.23	.58	Genellikle
1. Başka bir okulda farklı öğretmenlerle çalışmak yerine, şu an birlikte çalıştığım öğretmen arkadaşlarımla çalışmayı tercih ederim.	3.21	.65	Genellikle
3. Bu okuldaki öğretmenler ortak profesyonel amaçlar doğrultusunda birbirleriyle işbirliği yaparlar.	3.20	.63	Genellikle
8. Okulumdaki öğretmenlere sürekli ve istikrarlı şekilde çalışacakları konusunda güvenilebilir.	3.17	.57	Genellikle
22. Bu okuldaki öğretmenler okulun amaçlarının önemi hakkında ikna olmuşlardır.	3.17	.55	Genellikle
2. Bu okuldaki öğretmenler bu okula ait olduğunu ve kendisine ihtiyaç duyulduğunu hisseder.	3.14	.65	Genellikle
20. Bu okuldaki öğretmenlerden özel bir efor sarf etmeleri istendiğinde kendine güvenli ve gayretli davranırlar.	3.14	.61	Genellikle
18. Genel olarak bu okuldaki öğretmenler öğretim yaparken büyük ölçüde özgünlük ve girişimcilik gösterirler.	3.02	.64	Genellikle
26. Okuldaki meslektaşlarım bağımsız bireyler topluluğu olmak yerine bir bütün olarak hareket etmeyi başarır.	2.96	.72	Genellikle
17. Okulumdaki öğretmenler üniversite kurslarını veya hizmet içi eğitim kurslarını takip ederler.	2.89	.70	Genellikle
25. Okuldaki meslektaşlarım arasında şikâyet etme, tartışma ve taraf tutma yoktur.	2.88	.82	Genellikle
Uyum	2.82	.41	Genellikle

Tablo 4.13'te öğretmen moralinin *Uyum* alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde öğretmenler bu boyutun tüm maddelerine *Genellikle* düzeyinde katılım göstermişlerdir. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin uyum alt boyutuna ilişkin algı puanlarının ortalamaları 3.23 ile 2.88 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin moral ölçeğindeki uyum boyutuna ait maddelere verdikleri yanıtların genel ortalaması 2.82, katılım düzeyi ise *Genellikle* olarak görülmektedir. En yüksek ortalama *Okuldaki her bir öğretmen okulun amaçlarını gerçekleştirmek için katkıda bulunur.* maddesindedir. Yapılan araştırmalarda yüksek morale sahip öğretmenlerin özellikleri arasında öğretmenlerin okul çalışmalarında aktif rol alacağı belirtilmektedir (Frederick L. Redefers, 1950-1960, Neal Gross ve Robert Herriot, 1965, Leveille, 1981 ve Miller, 1981; akt. Tanrıoğen, 1995). Eren (2012)'nin yaptığı çalışmada ise örgüt içerisindeki birlik ve beraberlik duygusunun artırılması morali yükseltici etkenler arasında sayılmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin okulun amaçlarını gerçekleştirmek için katkıda bulunmaları moral düzeylerini artırmada rol oynadığı söylenebilir.

Tablo 4.14. *Liderlik Sinerjisi Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Madde	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
16. Öğretmenlere verilen görevler açıkça ve anlaşılır şekilde tanımlanır.	3.26	.60	Her zaman
15. Okul müdürümüz okul projeleri belirlenirken öğretmenlerin rol almasını teşvik eder.	3.25	.62	Genellikle
24. Şimdiki okulumun önemli bir parçası olduğumu hissederim.	3.17	.68	Genellikle
28. Şu anki yöneticim benim hatam olmadan bir şeyler ters gittiğinde beni destekler ve arkamda durur.	3,15	.72	Genellikle
12. Okul kuralları ve bunların sebepleri tarafıma iyi bir şekilde açıklanır.	3.14	.67	Genellikle
13. Okulumun iyi yönetildiğini düşünüyorum.	3.13	.71	Genellikle
9. Bu okulda bana gerçekten ne yapabileceğimi gösterebilmem için şans verilir.	3.12	.66	Genellikle
29. Okulumun yönetiminde ve organizasyonunda pay sahibi olmayı umarım.	3.07	.69	Genellikle
7. Yöneticim tarafından yapılan önerilerin az değerli olduğuna inandığımda, onları görmezden gelirim.	3.03	.87	Nadiren
10. Okulda neler olup bittiği hakkında sağlıklı bilgilendirilirim.	3.02	.71	Genellikle
11. Yöneticim işimdeki bir hata veya eksiklik konusunda benimle konuştuğunda kendimi iyi hissederim.	2.97	.76	Genellikle
27. Okulumun mali gücü ve amaçlarıyla tutarlı olarak en iyi ekipman sağlanır.	2.88	.80	Genellikle
14. Okul müdürü her şeyin yalnızca kendi yargılarına bağlı olarak yapılmasını istemiş gibi görünür.	2.76	1.02	Nadiren
Liderlik	3.01	.37	Genellikle

Tablo 4.14'te öğretmenlerin psikolojik güçlendirmenin *Liderlik Sinerjisi* alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde öğretmenler; *Öğretmenlere verilen görevler açıkça ve anlaşılır şekilde tanımlanır.* maddelerine *Her zaman* düzeyinde, *Yöneticim tarafından yapılan önerilerin az değerli olduğuna inandığımda, onları görmezden gelirim.*, *Okul müdürü her şeyin yalnızca kendi yargılarına bağlı olarak yapılmasını istemiş gibi görünür.* maddelerine *Nadiren* düzeyinde, diğer tüm maddelere ise *Genellikle* düzeyinde katılım göstermişlerdir. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin liderlik sinerjisi alt boyutuna ilişkin algı puanlarının ortalamaları 3.26 ile 2.76 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin moral ölçeğindeki liderlik sinerjisi alt boyutuna ait maddelere verdikleri yanıtların genel ortalaması 3.01, katılım düzeyi ise *Genellikle* olarak görülmektedir. Bu boyutta en yüksek

ortalamaya sahip olan madde aynı zamanda moral ölçeğinin en yüksek ortalamaya sahip maddesidir.

Tablo 4.15. *Kişisel Meydan Okuma Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Madde	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
30. Öğretmenlikteki geçmiş başarılarım gelecekte elde edeceğim benzer başarılar için beni teşvik eder.	3.44	.59	Her zaman
5. Şu anda bulunduğum şartlardan daha kötü koşullarda bile görevlerimi aynı kalitede ve sürekli olarak yerine getiririm.	3.39	.68	Her zaman
23. Şu anda yaptığım öğretmenlik bana başarı ve gurur hissi verir.	3.31	.63	Her zaman
21. Genellikle kendi inisiyatifimle öğretim tekniklerimde yaratıcı olmaya çalışırım.	3.27	.56	Her zaman
6. Normal çalışma saatlerim dışında da okul işlerini yaparım.	3.20	.76	Genellikle
19. Bana göre öğretmenlikten daha zorlayıcı başka bir meslek yoktur.	2.33	.90	Genellikle
Kişisel Meydan Okuma	3.15	.37	Genellikle

Tablo 4.15’de öğretmenlerin moralinin *Kişisel Meydan Okuma* alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde öğretmenler bu boyutun maddesi olan *Öğretmenlikteki geçmiş başarılarım gelecekte elde edeceğim benzer başarılar için beni teşvik eder.*, *Şu anda bulunduğum şartlardan daha kötü koşullarda bile görevlerimi aynı kalitede ve sürekli olarak yerine getiririm.*, *Şu anda yaptığım öğretmenlik bana başarı ve gurur hissi verir.* ve *Genellikle kendi inisiyatifimle öğretim tekniklerimde yaratıcı olmaya çalışırım.* yargılarına *Her zaman* düzeyinde, diğer tüm maddelere ise *Genellikle* düzeyinde katılım göstermektedirler. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin kişisel meydan okuma alt boyutuna ilişkin algı puanlarının ortalamaları 3.44 ile 2.33 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin moral ölçeğindeki kişisel meydan okuma boyutuna ait maddelere verdikleri yanıtların genel ortalaması 3.15, katılım düzeyi ise *Genellikle* olarak görülmektedir. Öğretmenler bu boyutta geçmiş başarıların gelecek için kendilerini motive edeceklerine dair maddeye en yüksek ortalama ile katılım göstermiştir. Bu durum öğretmenlerin başarı odaklı çalıştıklarını ve geçmiş başarılarından ders çıkararak daha iyisini yapmayı hedeflediklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin işlerini, daha zorlu şartlarda bile aynı kalitede yapabileceklerine dair maddeye de yüksek ortalama ile katılım gösterdiği görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleklerine ne kadar bağlı olduklarını ve yetersiz fiziki olanakların işlerini gerçekleştiribilmenin önünde engel olmadığı söylenebilir. Öğretmenler kendi mesleklerinin diğer mesleklere oranla zorlayıcı olduğunu en düşük ortalama ile düşünmektedir. Bunun nedeni iş saatleri ve çalışma şartları bakımından daha zorlayıcı insan gücüne dayalı başka mesleklerin olması olabilir.

Tablo 4.16. Öğretmen Moral Anketi Alt Boyutlarına İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyut	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
Kişisel Meydan Okuma	3.15	.37	Genellikle
Liderlik Sinerjisi	3.01	.37	Genellikle
Uyum	2.82	.41	Genellikle
Moral	3.06	.34	Genellikle

Tablo 4.16’da öğretmenlerin moral algılarını betimleyen ortalama ve standart sapma değerleri ile katılım düzeyleri verilmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin kişisel meydan okuma ( $\bar{X} = 3.15$ ), liderlik sinerjisi ( $\bar{X} = 3.01$ ) ve uyum ( $\bar{X} = 2.82$ ) alt boyutlarında algı düzeyleri *Genellikle* seviyesinde çıkmıştır. Tablo 4.16 incelendiğinde, öğretmenlerin Kişisel meydan okuma alt boyutlarında anlam puanlarının en yüksek, uyum puanlarının ise en düşük olduğu görülmektedir. Öğretmen Morali bir bütün olarak düşünüldüğünde, öğretmenlerin 3.06 ortalama ile okullardaki Öğretmen Morali ile ilgili algılarının *Genellikle* düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi *Öğretmenlerin, moral düzeylerine ilişkin algıları, onların cinsiyet, kıdem, yaş, eğitim durumu, medeni durum ve branş durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?* şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Moral Algılarına Ait Bulguların Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	T	p.
Uyum	Kadın	227	2.78	.41	-2.149	.032*
	Erkek	146	2.87	.41		
Liderlik Sinerjisi	Kadın	227	2.96	.38	-3.166	.002*
	Erkek	146	3.08	.35		
Kişisel Meydan Okuma	Kadın	227	3.17	.34	1.599	.111
	Erkek	146	3.11	.41		
Moral	Kadın	227	3.03	.33	-2.288	.023*
	Erkek	146	3.11	.35		

\* $p < .05$

Öğretmenlerin moral algılarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık görülüp görülmeyeceğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.17’de görüldüğü üzere cinsiyet değişkenine göre, moralin uyum ve liderlik sinerjisi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ). Öğretmenlerin kişisel meydan

okumaya yönelik algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>.05$ ). Kadın öğretmenlerin moral algıları ( $\bar{X}=3.03$ ) erkek öğretmenlerden ( $\bar{X}=3.11$ ) daha düşük çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla moral algılarının daha düşük çıkmasında, kadınların erkeklere göre daha mükemmeliyetçi yapıda olmaları ve bu nedenle de beklentilerinin daha yüksek olması düşünülebilir. Kadınların, başarılarının ödüllendirildiğini ve uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebildiklerini daha az düşünmesi Türkiye'nin ataerkil ve erkek egemen bir topluma sahip olmasının çalışma hayatına yansımaları şeklinde açıklanabilir.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin Moral Algılarına Ait Bulguların Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Mesleki Deneyim	N	$\bar{X}$	SS	F	p.
Uyum	0-10 yıl	93	2.75	.46	2.570	.078
	11-20 yıl	204	2.82	.39		
	21 yıl ve üstü	76	2.89	.39		
Liderlik Sinerjisi	0-10 yıl	93	2.94	.38	2.574	.078
	11-20 yıl	204	3.01	.37		
	21 yıl ve üstü	76	3.07	.38		
Kişisel Meydan Okuma	0-10 yıl	93	3.13	.38	.334	.716
	11-20 yıl	204	3.14	.38		
	21 yıl ve üstü	76	3.18	.33		

\* $p<.05$

Öğretmenlerin moral alt boyutlarına ait algılarının mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermeyeceğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.18'de görüldüğü üzere hizmet yılı değişkenine göre, öğretmen moralinin hiçbir alt boyutu anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ).

Tablo 4.19. Öğretmenlerin Moral Algularına Ait Bulguların Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	F	p.	Fark (LSD)
Uyum	35 ve altı (1)	108	2.75	.42	3.736	.025*	1-3
	36-45(2)	208	2.82	.40			
	46 ve üstü (3)	57	2.93	.40			
Liderlik Sinerjisi	35 ve altı (1)	108	2.96	.35	1.559	.212	
	36-45(2)	208	3.01	.38			
	46 ve üstü (3)	57	3.07	.39			
Kişisel Meydan Okuma	35 ve altı (1)	108	3.09	.36	1.519	.220	
	36-45(2)	208	3.17	.39			
	46 ve üstü (3)	57	3.17	.29			

\* $p < .05$

Öğretmenlerin moralin alt boyutlarına ait algularının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermeyeceğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.19’da görüldüğü üzere moralin yalnızca, uyum alt boyutu anlamlı bir farklılık göstermiştir ( $p > .05$ ). Çıkan bu farklılığın görüldüğü grupları belirlemek amacıyla LSD testi uygulandı. Uyum alt boyutunda yaşı 35 ve altında olan öğretmenler ile yaşı 46 ve üstünde olan öğretmenler arasında anlamlı fark görülmektedir ( $p < .05$ ). Buna göre, yaşları 35 ve altında olan öğretmenlerin moral algıları ( $\bar{X} = 2.75$ ), yaşları 46 ve üstünde olan öğretmenlere göre ( $\bar{X} = 2.93$ ) daha düşük görülmektedir.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin Moral Algularına Ait Bulguların Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	F	p.
Uyum	Ön Lisans	15	2.84	.26	2.856	.059
	Lisans	317	2.83	.41		
	Lisansüstü	41	2.67	.45		

(devamı arkadadır)



Tablo 4.20. Öğretmenlerin Moral Algılarına Ait Bulguların Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (devamı)

	Ön Lisans	15	2.93	.30		
Liderlik Sinerjisi	Lisans	317	3.02	.37	2.335	.096
	Lisansüstü	41	2.90	.44		
	Ön Lisans	15	2.93	.40		
Kişisel Meydan Okuma	Lisans	317	3.16	.36	2.777	.064
	Lisansüstü	41	3.13	.42		
	Ön Lisans	15	3.00	.26		
Moral	Lisans	317	3.08	.34	2.736	.066
	Lisansüstü	41	2.95	.38		

\* $p < .05$

Öğretmenlerin moral algılarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülüp görülemeyeceğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.20’de görüldüğü üzere eğitim durumu değişkenine göre, moral algılarının hiçbir alt boyutu anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p > .05$ ).

Tablo 4.21. Öğretmenlerin Moral Algılarına Ait Bulguların Medeni Durum Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Branş	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Uyum	Evli	318	2.83	.41	.003	.248
	Bekâr	55	2.76	.42		
Liderlik Sinerjisi	Evli	318	3.01	.38	1.703	.582
	Bekâr	55	2.98	.35		
Kişisel Meydan Okuma	Evli	318	3.16	.36	5.761	.216
	Bekâr	55	3.09	.43		
Moral	Evli	63	3.07	.34	.357	.277
	Bekâr	81	3.02	.33		

\* $p < .05$

Öğretmenlerin moral algılarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülüp görülemeyeceğini belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır. Tablo 4.21’de

görüldüğü üzere medeni durumu değişkenine göre, moral algılarının herhangi bir alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p>.05$ ).

Tablo 4.22. Öğretmenlerin Moral Algılarına Ait Bulguların Mesleki İstek Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleki İstek	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Uyum	Evet	346	2.82	.41	1.501	.568
	Hayır	22	2.77	.46		
Liderlik Sinerjisi	Evet	346	3.01	.36	2.902	.473
	Hayır	22	2.96	.49		
Kişisel Meydan Okuma	Evet	346	3.15	.35	12.676	.560
	Hayır	22	3.11	.53		
Moral	Evet	346	3.07	.33	6.770	.407
	Hayır	22	3.02	.45		

\* $p<.05$

Öğretmenlerin moral algılarında mesleki istek değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülüp görülemeyeceğini belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır. Tablo 4.22’de görüldüğü üzere elde edilen fark istatistiksel olarak anlamlı görülmemektedir ( $p>.05$ ).

Tablo 4.23. Öğretmenlerin Moral Algılarına Ait Bulguların Branş Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Branş	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Uyum	Sınıf	54	2.75	.39	.498	.196
	Branş	319	2.83	.41		
Liderlik Sinerjisi	Sınıf	54	2.95	.33	.983	.264
	Branş	319	3.01	.38		
Kişisel Meydan Okuma	Sınıf	54	3.03	.39	.009	.015*
	Branş	319	3.17	.36		
Moral	Sınıf	54	2.99	.32	.620	.102
	Branş	319	3.08	.34		

\* $p<.05$

Moral ölçeğinin alt boyutlarına ait aritmetik ortalamaların branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır. Tablo 4.23'te görüldüğü branş değişkenine göre, moralin yalnızca, kişisel meydan okuma alt boyutu anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p<.05$ ). Öğretmenlerin uyum ve liderlik sinerjisine yönelik algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>.05$ ). Sınıf öğretmenlerin kişisel meydan okuma algıları ( $\bar{X}=3.03$ ) branş öğretmenlerinden ( $\bar{X}=3.17$ ) daha düşük çıkmıştır.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi *Öğretmen algılarına göre öğrenen okul ve moral arasında ilişki var mıdır?* şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla Pearson Korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Bir sonraki alt problemdeki regresyon analizlerini uygulayabilmek için kontrol edilmesi gereken birtakım varsayımlardan ilki, araştırma modelinin değişkenleri arasında ilişkilerin tespitidir. Bu nedenle öncelikle, analize sokulacak değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek gerekmektedir. Tablo 4.24'te bağımlı değişken olan öğretmen morali ve bağımsız değişken öğrenen okul ile bu değişkenlere ait alt boyutların aralarındaki korelasyonlar gösterilmektedir.

Tablo 4.24. Öğretmenlerin Öğrenen Okul, Öğretmen Morali ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkilerin Pearson Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Alt Boyut	1	2	3	4	5	6	7
Takım Halinde Öğrenme (1)	1						
Düşünsel Modeller (2)	.622**	1					
Paylaşılan Vizyon (3)	.518**	.682**	1				
Kişisel Hâkimiyet (4)	.493**	.407**	.429**	1			
Uyum (5)	.578**	.616**	.479**	.293**	1		
Liderlik Sinerjisi (6)	.368**	.592**	.444**	.216**	.657**	1	
Kişisel Meydan Okuma (7)	.330**	.294**	.322**	.452**	.453**	.409**	1

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

Öğrenen okul ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler incelendiğinde, uyum ile takım halinde öğrenme arasında ( $r=0.578$ ,  $p<0.01$ ) orta düzeyde, pozitif yönlü; düşünsel modeller arasında ( $r=.616$ ,  $p<0.01$ ) orta düzeyde, pozitif yönlü; paylaşılan vizyon arasında

( $r=0.479$ ,  $p<0.01$ ) orta düzeyde, pozitif yönlü; kişisel hâkimiyet arasında ( $r=293$ ,  $p<0.01$ ) düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Liderlik sinerjisi ve takım halinde öğrenme arasında ( $r=368$ ,  $p<0.01$ ) orta düzeyde, pozitif yönlü; düşünsel modeller arasında ( $r=616$ ,  $p<0.01$ ) orta düzeyde, pozitif yönlü; paylaşılan vizyon arasında ( $r=479$ ,  $p<0.01$ ) orta düzeyde, pozitif yönlü; kişisel hakimiyet arasında ( $r=216$ ,  $p<0.01$ ) düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Kişisel meydan okuma ile takım halinde öğrenme ( $r=310$ ,  $p<0.01$ ) orta düzeyde, pozitif yönlü; düşünsel modeller arasında ( $r=294$ ,  $p<0.01$ ) düşük düzeyde, pozitif yönlü; paylaşılan vizyon arasında ( $r=322$ ,  $p<0.01$ ) orta düzeyde, pozitif yönlü; kişisel hâkimiyet arasında ( $r=452$ ,  $p<0.01$ ) orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenen okul ile öğretmen morali arasındaki ilişkilere bakıldığında, en yüksek ilişki uyum ile düşünsel modeller arasında görülmektedir. Hanover'in düşünsel modeller inancı incelendiğinde; düşünsel modeli yüksek olan gruplarda asıl amaç, gruptaki katılımcıların aynı düşünsel modellere uyum göstermesi değildir. Herkes aynı fikre sahip olmayabilir; fakat bu süreç, uyumu kendiliğinden getirecektir (Senge, 2004). Uyumu yüksek olan öğretmenlerin işbirliğiyle birlikte diğer öğretmenlerle ve okul idaresi ile olan ilişkileri uyumun belirleyen temel etkenlerdir (Houchard, 2005; akt. Ermeç, 2007). Bundan dolayı öğretmenler arasındaki uyumun yüksek olması aynı düşünsel modellere uyum sağlayarak işbirliği içerisinde çalışmayı sağlayacak olması uyum ile düşünsel modeller arasındaki yüksek ilişkinin nedeni olabilir.

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi *Öğretmenlerin algılarına göre öğrenen okul öğretmen moralini anlamlı olarak yordamakta mıdır?* şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla öğrenen okulun sırasıyla uyum, liderlik sinerjisi ve kişisel meydan okumayı yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizleri yapılmıştır.

Tablo 4.25. *Öğrenen Okulun Uyumu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	T	p.
Sabit	1.100	.131		8.389	.000*
Takım Halinde Öğrenme	.277	.044	.330	6.236	.000*
Düşünsel Modeller	.288	.044	.386	6.571	.000*
Paylaşılan Vizyon	.053	.042	.069	1.254	.211
Kişisel Hâkimiyet	-.050	.041	-.056	-1.221	.223
R= .667	R <sup>2</sup> = .445				
F <sub>(5-325)</sub> = 73.751	P=.000				

\* $p<.05$

Tablo 4.25'te öğrenen okulun alt boyutlarının uyumu yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Bulgular, bağımsız değişkenlerin (takım halinde öğrenme, düşünsel modeller, paylaşılan vizyon ve kişisel hâkimiyet) bir arada düşünüldüğünde oluşturulan modelin anlamlı çıktığını göstermektedir ( $p<.01$ ). Bir başka deyişle, öğrenen okulun alt boyutları doğrusal kombinasyonunun öğretmenlerin uyumunu anlamlı bir biçimde yordadığı ( $R=.667$ ;  $R^2= .445$ ) görülmektedir [ $F_{(5-325)}= 73.751$ ;  $p<0.01$ ]. Bağımsız değişkenler, bağımlı değişken olan uyuma ait varyansın % 43'ünü açıklamaktadır.

Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise öğretmenlerin uyumu üzerinde takım halinde öğrenmenin ve düşünsel modellerin etkilerinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Fakat paylaşılan vizyon ve kişisel hâkimiyet alt boyutlarının uyum değişkeni üzerine tek başına anlamlı bir etkisi görülmemektedir.

Tablo 4.26. *Öğrenen Okulun Liderlik Sinerjisini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata	B	T	p.
Sabit	1.831	.129		14.159	.000*
Takım Halinde Öğrenme	.004	.044	.006	.100	.921
Düşünsel Modeller	.373	.043	.547	8.626	.000*
Paylaşılan Vizyon	.063	.042	.089	1.503	.134
Kişisel Hâkimiyet	-.038	.040	-.048	.960	.338
$R= .596$	$R^2= .355$				
$F_{(5-325)}= 50.608$	$P=.000$				

\* $p<.05$

Tablo 4.26'daki regresyon analizi sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde; öğrenen okulun alt boyutlarının doğrusal kombinasyonunun öğretmenlerin liderlik sinerjisine ilişkin anlamlı bir biçimde yordadığı ( $R= .596$ ;  $R^2= .355$ ) görülmektedir [ $F_{(5-325)}= 50.608$ ;  $p<0.01$ ]. Bağımsız değişkenler, bağımlı değişken olan liderlik sinerjisine ait varyansın %34'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise düşünsel modeller dışındaki hiçbir değişkenin tek başına liderlik sinerjisini açıklamadığı görülmektedir. Yani, takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve kişisel hâkimiyet değişkenleri tek başına düşünüldüğünde öğretmenlerin liderlik sinerjisini anlamlı olarak açıklamamaktadır. Yalnızca düşünsel modeller alt boyutunun liderlik sinerjisi değişkeni üzerine tek başına anlamlı bir etkisi görülmektedir.

Tablo 4.27. Öğrenen Okulun Kişisel Meydan Okumayı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	B	T	p.
Sabit	1.725	.139		12.426	.000*
Takım Halinde Öğrenme	.064	.047	.085	1.358	.175
Düşünsel Modeller	-.014	.046	.020	.293	.770
Paylaşılan Vizyon	.078	.045	.113	1.754	.080
Kişisel Hâkimiyet	.281	.043	.353	5.612	.000*
$R = .456$	$R^2 = .208$				
$F_{(5-325)} = 24.216$	$P = .000$				

\* $p < .05$

Bu alt problemde son olarak, öğrenen okulun alt boyutlarının kişisel meydan okumayı yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Öğrenen okulun alt boyutlarını doğrusal kombinasyonunun öğretmenlerin kişisel meydan okumayı anlamlı bir biçimde yordadığı ( $R = .456$ ;  $R^2 = .208$ ) görülmektedir [ $F_{(5-325)} = 24.216$ ;  $p < 0.01$ ]. Bağımsız değişkenler, bağımlı değişken olan kişisel meydan okumaya ait varyansın % 22'sini açıklamaktadır.

Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise öğretmenlerin kişisel meydan okuma üzerinde kişisel hâkimiyet dışındaki tüm bağımsız değişkenlerin etkilerinin anlamlı olmadığı saptanmıştır. Yani, takım halinde öğrenme, düşünsel modeller ve paylaşılan vizyon değişkenleri tek başına düşünüldüğünde öğretmenlerin kişisel meydan okuma alt boyutunu anlamlı olarak açıklamamaktadır. Yalnızca kişisel hâkimiyet alt boyutunun kişisel meydan okuma değişkeni üzerine tek başına anlamlı bir etkisi görülmektedir. Kişisel hâkimiyette kişisel ufkumuza açıklık kazandırma, yaşam boyu öğrenme çabasında ve hızlı öğrenme kabiliyetine sahip olmanın ön planda olduğu düşünülürse bulgu olağandır. Çünkü kişisel meydan okuması yüksek öğretmenler, kendisini mesleki ve kişisel gelişim konusunda yeterli hisseder ve öğrenmeye isteklidirler.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre öğrenen okul ve öğretmen morali arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar incelendiğinde, araştırmanın istatistiksel analiz bulguları, araştırmanın alt problemlerine göre değerlendirildiğinde, alt problemler bazında elde edilen temel sonuçlar özet olarak aşağıda sunulmaktadır:

1. Araştırmanın birinci alt problemi *Öğretmenlerin okullarına ilişkin öğrenen örgüt algıları ne düzeydedir?* olarak oluşturulmuştu. Bu alt probleme cevap verebilmek amacıyla katılımcılardan elde edilen veriler betimsel istatistik teknikleri ile analiz edilmiş, her bir maddenin ortalaması, standart sapması ve katılım düzeyi belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin öğrenen okul algılarının *Katılıyorum* düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrenen okula ilişkin öğretmenler; en fazla kişisel hâkimiyet boyutunu, en az ise düşünsel modeller boyutunu algılamaktadırlar. En yüksek ortalamaya *Öğretmen arkadaşlarıma bilmediğim konuları sorarak öğrenmekten çekinmem.* maddesinin sahip olduğu görülmektedir. *Öğretmen arkadaşlarıma bilmediğim konuları sorarak öğrenmekten çekinmem. Alanımla ilgili bilgileri izleyerek kendimi yenilemeye çalışırım., Mesleki gelişimime fayda sağlayacak kurs ve yetiştirme programlarını ciddiye alırım. ve Deneyimlerimi ve öğrendiklerimi diğer öğretmen arkadaşlarımla paylaştıkça yeni bilgiler ortaya çıkmaktadır.* maddelerinde öğretmenlerin öğrenen okul düzeyleri *Tamamen katılıyorum* düzeyinde bulunduğu görülmektedir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikle yukarıdaki maddelere tamamen katılması oldukça olumlu bir durumdur. Drage (2010), mesleki gelişim noktasında öğretmeni motive eden etkenler arasında; öğretmenin, daha iyi bir öğretmen olma konusundaki bireysel gereksinimlerini ve hayat boyu öğrenmeye bağlılığı ele almaktadır (İlğan, 2013). Bu bağlamda öğretmenlik yaşam boyu öğrenme gerektiren bir meslektir. Hiçbir zaman bir öğretmen *her şeyi biliyorum* düşüncesine kendini kaptırıp yeni bilgiler öğrenmeyi bırakmaması gerekir. İlerleyen teknoloji ve bilim nedeniyle öğretmenlerin güncellemeleri takip etmesi ve kendini sürekli geliştirebileceği ortamlar yaratması büyük önem taşımaktadır. Bu noktada söz edilen maddeler incelendiğinde hepsinin ortak

özelliğinin öğretmenlerin alanları ile ilgili gelişmelerini arttırmasından bahsettiği görülmektedir. Öğretmenlerin soru sormaktan çekinmemesi, kendi alanı ile ilgili gelişmeleri takip etmesi, kendini yenilemeye çalışması ve bilgilerini öğretmen arkadaşlarıyla paylaşmasının bahsedildiği maddelerin en yüksek ortalamalara sahip olması okulların öğrenen örgüt olması yolunda oldukça önemlidir.

Banoğlu'nun (2009) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin öğrenen örgüt disiplinine algılarına ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalama takım halinde öğrenme disiplinine ait bulunmuştur. En düşük ortalama ise sistem düşüncesi disiplinine aittir. Alp'in (2007) öğrenen örgüt disiplinini beş alt boyutta incelediği çalışmasında en yüksek ortalama bilişsel modeller, en düşük ortalama ise sistem düşüncesi olarak bulunmuştur.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi *Öğretmenlerin, okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerine ilişkin algıları, onların cinsiyetine, kıdemine, yaşına, eğitim, medeni ve branş durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?* olarak oluşturulmuştu. Bu alt probleme cevap verebilmek amacıyla katılımcılardan elde edilen veriler betimsel istatistik teknikleri ile analiz edilmiş, her bir maddenin ortalaması, standart sapması ve katılım düzeyi belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının cinsiyete, medeni durumuna, branşına göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan Independent Samples T-testi yapılmıştır. Hizmet yılına, yaşına ve eğitim durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamaların arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının onların yaş, medeni durum ve mesleki istek değişkeni türlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Takım halinde öğrenme ve düşünsel modeller alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre; erkeklerin ortalamaları kadın ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Yine takım halinde öğrenme ve düşünsel modeller alt boyutlarında hizmet yılı değişkenine göre; 21 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim durumu değişkenine göre sadece düşünsel modeller alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Branş değişkenine göre, öğrenen okul olma düzeyi sadece kişisel hâkimiyet boyutu ile anlamlı bir farklılık göstermiştir.



Alanyazında yapılan taramada cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin öğrenen okul algılarının erkek öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna; Alp'in (2007) çalışmasında rastlanmaktadır. Töremen (1999) ve Yıldız'ın (2001) çalışmalarında ise cinsiyet değişkeninin öğrenen örgüte ilişkin algıları etkileyen bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uysal (2005), Kümüş (1998) ve Yıldız'ın (2001) çalışmalarında göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğrenen örgüte dair algılarının daha olumlu olması bu araştırmanın sonucunu desteklememektedir. Banoğlu'nun (2005) çalışma sonuçları ise yaş değişkeni bakımından bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemi *Öğretmenlerin kendi morallerine ilişkin algıları ne düzeydedir?* olarak oluşturulmuştur. Bu alt probleme cevap verebilmek amacıyla katılımcılardan elde edilen veriler betimsel istatistik teknikleri ile analiz edilmiş, her bir maddenin ortalaması, standart sapması ve katılım düzeyi belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğretmenlerin moral düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili toplam 20 maddeden beş tanesi *Her zaman*, iki tanesi *Nadiren* ve diğer 13 madde de *Genellikle* düzeyinde bulunduğu görülmektedir. Üç alt boyutu bulunan öğretmen moralinin tüm alt boyutlarının katılım düzeyi *Genellikle* bulunmuştur. Öğretmen morali alt boyutlarında kişisel meydan okuma en yüksek, uyum ise en düşük düzeyde algılanmaktadır. *Öğretmenlikteki geçmiş başarılarım gelecekte elde edeceğim benzer başarılar için beni teşvik eder., Şu anda bulunduğum şartlardan daha kötü koşullarda bile görevlerimi aynı kalitede ve sürekli olarak yerine getiririm., Şu anda yaptığım öğretmenlik bana başarı ve gurur hissi verir., Genellikle kendi insiyatifimle öğretim tekniklerimde yaratıcı olmaya çalışırım. ve Öğretmenlere verilen görevler açıkça ve anlaşılır şekilde tanımlanır.* maddelerinde öğretmenlerin moral düzeylerinin *Her zaman* düzeyinde bulunduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip madde ise *Bana göre öğretmenlikten daha zorlayıcı başka bir meslek yoktur.* maddesidir.

Başbüyük'ün (2012) çalışmasında en düşük ortalama 5. maddeye, en yüksek ortalama ise 19. maddeye ait bulunmuştur (*Şu anda bulunduğum şartlardan daha kötü koşullarda bile görevlerimi aynı kalitede ve sürekli olarak yerine getiririm., Bana göre öğretmenlikten daha zorlayıcı başka bir meslek yoktur.*). Bu çalışmanın sonuçlarına göre ise aynı maddelere ait tam ters ortalamalar belirlenmiştir. Medved (1981), Schackmuth (1979), Weaver (1977) ve Holdaway (1978) gibi araştırmacıların çalışmalarına bakıldığında öğretmenlerin mesleklerine tutumlarının olumlu olması iş doyumunu üzerinde

önemli bir etkiye sebep olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Tanrıöğen, 1997:55; akt. Erdem ve Anılan, 2000). İş doyumu, çalışanların meslek yaşantılarına karşı verdikleri duygusal tepkidir (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). İş doyumunu sağlamış bireylerin mutlu olduğu ve işlerinden haz aldıkları görülmektedir (Izgar, 2000; akt. Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu bakış açılarının olması, onların iş hayatında mutlu olmasını dolayısıyla da moral seviyelerinin yüksek olmasını sağlayacaktır. Mesleğine karşı olumlu tutum geliştirenlerin bulunduğu daha zor şartlar altında bile görevlerini aksatmayacağı ve öğretmenlik mesleğinin çok zor bir meslek dalı olarak düşünüp moralini düşürmeyeceği göstermektedir.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemi *Öğretmenlerin, moral düzeylerine ilişkin algıları, onların cinsiyet, kıdem, yaş, eğitim durumu, medeni durum ve branş durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?* olarak oluşturulmuştu. Bu alt probleme cevap verebilmek amacıyla katılımcılardan elde edilen veriler betimsel istatistik teknikleri ile analiz edilmiş, her bir maddenin ortalaması, standart sapması ve katılım düzeyi belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında öğretmenlerin moral düzeylerinin cinsiyete, medeni durumuna, branşına göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan Independent Samples T-testi yapılmıştır. Hizmet yılına, yaşına ve eğitim durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamaların arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin moral düzeylerinin onların hizmet yılı, eğitim durumu, medeni durum ve mesleki istek değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Uyum ve liderlik sinerjisi alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre; erkeklerin ortalamaları kadın ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Uyum alt boyutunda yaş değişkenine göre; 46 ve üstü yaşında olan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Branş değişkeninde ise kişisel meydan okuma alt boyutunda branş öğretmenlerinin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Başbüyük'ün (2012) çalışması cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenlerine göre bulunan sonuçlar, bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Akduman Yetim (2007) ve Aksay'ın (2005) çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre; kadın öğretmenlerin moral düzeylerinin erkek öğretmenlerin moral düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Akduman Yetim'in (2007) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin moral düzeylerinin diğer branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Aynı çalışmada mesleki kıdem, medeni durum değişkenlerinin sonuçları bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

5. Araştırmanın beşinci alt problemi *Öğretmen algılarına göre öğrenen okul ve moral arasında ilişki var mıdır?* olarak oluşturulmuştu. Bu alt probleme cevap verebilmek amacıyla katılımcılardan elde edilen veriler bağımlı değişken olan öğretmen morali ve bağımsız değişken öğrenen okul ile bu değişkenlere ait alt boyutların aralarındaki korelasyonlar incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğrenen okul ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler incelendiğinde, uyum ile takım halinde öğrenme arasında orta düzeyde, pozitif yönlü; düşünsel modeller arasında orta düzeyde, pozitif yönlü; paylaşılan vizyon arasında orta düzeyde, pozitif yönlü; kişisel hâkimiyet arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Liderlik sinerjisi ve takım halinde öğrenme arasında orta düzeyde, pozitif yönlü; düşünsel modeller arasında orta düzeyde, pozitif yönlü; paylaşılan vizyon arasında orta düzeyde, pozitif yönlü; kişisel hâkimiyet arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Kişisel meydan okuma ile takım halinde öğrenme orta düzeyde, pozitif yönlü; düşünsel modeller arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü; paylaşılan vizyon arasında orta düzeyde, pozitif yönlü; kişisel hâkimiyet arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenen okul ile öğretmen morali arasındaki ilişkilere bakıldığında, en yüksek ilişki uyum ile düşünsel modeller arasında görülmektedir.

6. Araştırmanın altıncı alt problemi *Öğretmenlerin algılarına göre öğrenen okul öğretmen moralini anlamlı olarak yordamakta mıdır?* olarak oluşturulmuştu. Bu alt probleme cevap verebilmek amacıyla öğrenen okulun sırasıyla uyum, liderlik sinerjisi ve kişisel meydan okumayı yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenen okulun alt boyutları doğrusal kombinasyonunun öğretmenlerin uyumunu, liderlik sinerjisini ve kişisel meydan okumayı anlamlı bir biçimde yordadığı görülmektedir.

Öğrenen örgütler, deneyimlerinden ders çıkararak değişen şartlara ayak uydurabilen örgütlerdir (Eğriboyun, 2004). Günümüzde örgütlerin ayakta kalabilmesi adına öğrenen örgüt dönüşümü oldukça önemlidir. Bu noktada örgütler içerisinde var olan insan kaynaklarını kullanarak, bilgi toplayan, bunları uygulamaya dönüştürerek geleceğine yön

vereceklerdir (Kahve, 2014). Eğitim örgütlerinin hedeflerini gerçekleştirirken de öğretmen faktöründen yararlanması kaçınılmazdır (Senge, 2004). Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimi yolunda atılan her adım, onların bilgi birikimine katkı sağlarken moral seviyelerini de yükseltecektir. Yüksek moral seviyesine sahip öğretmenlerin de öğrencilerine daha faydalı ve öğrenmeye daha açık olacağı kabul edilmektedir (Tanrıoğen, 1995). Bu bağlamda okulların öğrenen örgütlere dönüşmesiyle öğretmen moralini yükselteceği istenilen bir durumdur. Bu araştırma, sonuç olarak öğrenen okul öğretmen moralini anlamlı yordamaktadır.

Araştırmanın ortaya çıkan sonuçları doğrultusunda geliştirilen uygulamaya yönelik öneriler aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmenler iş ortamında birbirlerine deneyimlerini paylaşarak yardımcı olacak şekilde takım halinde öğrenmeyi gerçekleştirmelidirler.
2. Okul yöneticileri öğretmenlerin yeni fikirlerini desteklemelidirler.
3. Öğretmenlerin yeni bilgi ve uygulamaları öğretmen arkadaşlarıyla paylaşmasını sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır.
4. Okulların vizyonlarının *Yaşam Boyu Öğrenme* temeline dayanmasını sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.
5. Okul yöneticilerinin öğretmenleri ödüllendirme ve amaca yönelik motive etme konusunda ayrımcı bir tutum sergilemeden, öğretmenler arası farklılıkları etkili bir biçimde yönetmesi ve adaletli davranması sağlanmalıdır.
6. Öğretmenlerin kendi alanları ile ilgili gelişmeleri takip edebilmesi adına gerekli kurs, seminer vb. eğitimler verilmelidir.
7. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin okul dışında da iletişimini güçlendirici etkinlikler için zemin hazırlanması sağlanmalıdır.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle geliştirilen araştırmaya yönelik öneriler ise şöyle sıralanabilir:

1. Araştırma nitel araştırma yöntemleri ile de gerçekleştirilebilir.
2. Araştırma devlet okullarının yanı sıra özel okullarda da karşılaştırmalı olarak yapılabilir.
3. Öğrenen okul ve morale yönelik ölçek yöneticilere de uygulanabilir.
4. Araştırma farklı illerde ya da Türkiye çapında yapılabilir.

5. Öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim sayısı, görev yaptığı kurumda çalışılan süre ve çalışılan okul türü (kamu/özel) değişkenleri eklenerek bu değişkenlerin aracı etkisine bakılabilir.
6. Öğrenen okul ve moral değişkenlerinin yanına iş doyumu, iş verimliliği ve işe bağlılık değişkenlerinden biri dâhil edilebilir.



## KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.Ü. (2008). *Aktif öğrenme*. İstanbul: Biliş Gelişimin Coşkusu.
- Aksay, O. (2005). *Ortaöğretim okullarında karara katılma ve öğretmen morali*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Alıç, M. (1995). Örgütler. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/751> sayfasından erişilmiştir.
- Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen kültürüne ilişkin algıları (İstanbul ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler, Enstitüsü, İstanbul.
- Avşaroğlu, S. , Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/635/587> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, M. (1984). *Eğitimde denetimsel davranış*. Ankara: Bas-Yay.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Balaban, C. (2006). *Üst düzey yönetici doyumlanma (moral) ve güdülenmeleri (motivasyon) ile işletme verimliliği arasındaki bağlantı*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı (Kağıthane ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversite, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Umut Yayım, Dağıtım.
- Bozkurt, A. (2003) . *Öğrenen örgütler*. Editörler Cevat Elma, Kamile Demir, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar (43-61). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bulutlar, Füsün. (2003). *Öğrenen örgüt unsurlarının ders kalitesi üzerine etkileri*. <https://www.isguc.org/?p=article&id=30&cilt=5&sayi=1&yil=2003> sayfasında erişilmiştir.
- Çağan, S. (2013). *Örgütsel adaletin iş-görenlerin morali üzerindeki etkileri: bir alan araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim, Kastamonu Eğitim Dergisi, 13 (1), 53-66.
- Çalık, T. (2010). Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları. Sosyal Bilimler Dergisi
- Çelik, V. (1999), *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirtaş Madran, A. (2012). Temel Beklenti Etkisi: Kendini Gerçekleştiren Kehanet, Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar, academia.edu
- Eğriboyun, D. (2004). *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin öğrenen örgüt uygulamaları-Bolu İli*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ensari, H. (1998). Öğrenen organizasyon olarak okul, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 97-111.
- Erçetin, Ş. ve Özdemir, Ç. (2004). *Sınıf yönetimi* (1. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Erdem, A. R. Ve Anılan, H. (2000). Paü Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. [https://www.researchgate.net/profile/Ali\\_Erdem3/publication/318129293\\_PAU\\_Egitim\\_Fakultesi\\_sinif\\_ogretmenligi\\_ogrencilerinin\\_ogretmenlik\\_meslegine\\_iliskin\\_tutumları/Attitudes\\_of\\_PAU\\_faculty\\_of\\_education\\_classroom\\_teachers\\_students\\_to\\_the\\_teaching\\_profession/links/595b63b44585151177419cd4/PAUe-Egitim-Fakueltesi-sinif-ogretmenligi-ogrencilerinin-ogretmenlik-meslegine-iliskin-tutumları-Attitudes-of-PAU-faculty-of-education-classroom-teachers-students-to-the-teaching-profession.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ali_Erdem3/publication/318129293_PAU_Egitim_Fakultesi_sinif_ogretmenligi_ogrencilerinin_ogretmenlik_meslegine_iliskin_tutumları/Attitudes_of_PAU_faculty_of_education_classroom_teachers_students_to_the_teaching_profession/links/595b63b44585151177419cd4/PAUe-Egitim-Fakueltesi-sinif-ogretmenligi-ogrencilerinin-ogretmenlik-meslegine-iliskin-tutumları-Attitudes-of-PAU-faculty-of-education-classroom-teachers-students-to-the-teaching-profession.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Gelişim öğrenme-öğretme*. Ankara : Arkadaş Yayınevi.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*, İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Ergani, B. (2006). *Öğrenen bir örgüt olarak üniversiteler: Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Meslek Yüksekokulu örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- İbicioğlu, H. ve Avcı U. (2005). Örgütsel öğrenmede paylaşılmış vizyon ve paradigmatik uyumun önemi, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 157-166.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/202279> sayfasından erişilmiştir.
- Kahve, Ö. (2014). *Öğrenen organizasyonların okul kültürü üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 19. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kıngır S. ve Mesci M. (2007). Öğrenen organizasyonlar, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 63-81.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma, *Kuram ve uygulamada Eğitim ve Yönetimi*, 53(53), 75-98.
- Öğrenen Organizasyonlar Uzmanlık Grubu (2000). *Öğrenen organizasyonlar 2*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Önen, M. ve Kanayran, H. G. (2015). *Liderlik ve motivasyon: kuramsal bir değerlendirme*. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/307103> sayfasından erişilmiştir.
- Öneren, M. (2008). İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı, *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 163-178
- Öz, H. (2006). *Miyokart infarktüsü geçiren hastalarda umut, moral ve algılanan sosyal desteğin yaşam kalitesine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Özgener, Ş. (2000). Öğrenen organizasyon anlayışının gerçek yönetim uygulamalarına yansıtılması, *Verimlilik Dergisi*, 2, 41-63.



- Seferoğlu, S. S. (2004). *Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim*. [http://yunus.hacettepe.edu.tr/~%20sadi/yayin/Seferoglu\\_Ogretmen\\_Yeterlikleri\\_BAAE\\_2004-58.pdf](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~%20sadi/yayin/Seferoglu_Ogretmen_Yeterlikleri_BAAE_2004-58.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Senge, P.M. (2004). *Beşinci disiplin*, (çev. A. İldeniz ve A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1990).
- Tanrıoğen, A. (1995). Öğretmen moraline ilişkin yapılan araştırmalar, *Eğitim Yönetimi*, 1, 1.
- Tanrıoğen, Z. M. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin moral düzeylerini etkileyen etkenler (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tanrıoğen, Z.M. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin moral düzeylerini etkileyen etkenler (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen Okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tutum, C. (1979). *Personel yönetimi*, Ankara: Doğan Basımevi.
- Türk Dil Kurumu (2006). *Güncel türkçe sözlük-Hakimiyet*. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&kelime=h%C3%A2kimiyet&uid=21406&guid=TDK.GTS.5c7d8092af92f6.73672312](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=h%C3%A2kimiyet&uid=21406&guid=TDK.GTS.5c7d8092af92f6.73672312) sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (2006). *Güncel türkçe* [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&kelime=S%C4%B0NERJ%C4%B0](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=S%C4%B0NERJ%C4%B0) sayfasından erişilmiştir.
- Yalçınkaya, M. (2002). Açık Sistem Teorisi ve Okula Uygulanması. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 22, Sayı 2, s.103-116.
- Yazıcı, S. (2000). *Öğrenen organizasyonlar*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Yazıcı, S. (2001) *Öğrenen organizasyonlar*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Yücel İ. (2007). *Öğrenen örgütler ve örgüt kültürü*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

**EKLER****EK A: Araştırma İzin Belgesi**

Evrak Tutarın ve Sayısı: 20/03/2018-10828



T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44-E.5450982  
Konu : Anket Uygulama İzni

15/03/2018

## VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 07/03/2018 tarih ve 5255 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Programı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşegül KIRÇA, Tez Danışmanı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Türkay Nuri TOK sorumluluğunda " Öğrenen Örgütlerin Öğretmen Moraline Etkisi " konulu çalışmaya yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli İli Merkezefendi ve Pamukkale İlçelerindeki resmi ilköğretim ve ortaokullardaki branş ve sınıf öğretmenlerine uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2017/2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
15/03/2018  
Hakkı ÜNAL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza

Aslı İle Aynıdır

15/03/2018

Mahmut TUR  
Memur

T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE \*  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)





Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.  
Gereğini rica ederim.




Hakkı ÜNAL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
1-Anket Formları

Sırapaplar Mah. Saltak Cad. No: 76 20100/DENİZLİ  
Elektronik Ağ: <http://denizli.meb.gov.tr>  
e-posta: [yuksekgretimyururici20@meb.gov.tr](mailto:yuksekgretimyururici20@meb.gov.tr)

Ayrıntılı Bilgi İçin : Sefa GELMİŞ - Şef  
Telefon : (0 258) 265 55 54 dahili 106  
Belgegeçer : (0 258) 265 01 69-Strateji Şubesi

TEKNOSACELL    %90  14:10

  kutay basibuyuk 

Alıcı: [Ayşegül Olkun](#);

**Re: İzin**






29 Haz 2019 Cmt 08:53




Kullanabilirsiniz.. iyi çalışmalar..





iPhone'umdan gönderildi




Ayşegül Olkun <[olkunaysegul@gmail.com](mailto:olkunaysegul@gmail.com)> şunları yazdı (27 Haz 2019 01:50):

- > Sayın hocam,
- > Pamukkale Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümü tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Eğer izniniz olursa geliştirmiş olduğunuz "Öğretmen Moral Ölçeği"ni tezimde kullanabilir miyim? Teşekkürler.
- > Saygılarımla.
- > Ayşegül KIRCA

 Yanıtla  Tüm alıcıları yanıtla  İlet  Sil  Diğer

TEKNOSACELL     %90  14:11

  celal teyyar uğurlu 

---

Alıcı: [Ayşegül Olkun;](#)

---

**Re: Ölçek Kullanım İzni**

16 May 2019 Per 22:51

---






Ayşegül Hanım,  
Ölçeği kullanabilirsiniz.

15 May 2019 Çar 02:46 tarihinde Ayşegül Olkun <[olkunaysegul@gmail.com](mailto:olkunaysegul@gmail.com)> şunu yazdı:




Sayın hocam merhaba,  
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. "Öğrenen Okul Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması" isimli çalışmanız kapsamında hazırlamış olduğunuz "Öğrenen Okul Ölçeği"ni, izniniz olursa eğitim kurumlarına uygulayarak yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak istiyorum.  
Saygılarımla...

Ayşegül KIRCA

---

 Yanıtla  Tüm alıcıları yanıtla  İlet  Sil  Diğer

---

## EK B: Kişisel Bilgiler

Sayın Meslektaşım,

Bilimsel bir araştırmaya veri toplamak amacıyla üç bölümden oluşan bir ölçek tasarlanmıştır. Toplanan veriler, söz konusu araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağından **adınızı, soyadınızı yazmanız gerekmektedir**. Araştırmanın sonuçları açısından soruların içtenlikle cevaplanması önem arz etmektedir. **Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.**

Araştırmaya sağladığınız katkı için şimdiden çok teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Türkay Nuri Tok  
Tez Danışmanı

Ayşegül KIRCA  
Eğitim Yönetimi YL Öğrencisi

### KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: 1.( ) Kadın 2.( ) Erkek
2. Öğretmenlikteki hizmet yılınız: ..... yıl
3. Yaşınız :.....
4. Eğitim durumunuz: a.( ) Ön Lisans b.( ) Lisans c.( ) Lisansüstü
5. Medeni durumunuz: a.( ) Evli b.( ) Bekar
6. Öğretmenlik mesleğini isteyerek mi tercih ettiniz? : a.( ) Evet b.( ) Hayır
7. Branşınız; a.( ) Sınıf öğretmeni  
b.( ) Branş öğretmeni (Lütfen branşınızı yazınız) .....

**EK C: Öğrenen Okul Ölçeği**

	Aşağıda maddeleri dikkatle okuyarak her bir maddeye ilişkin görüşünüzü uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Okulumuzdaki öğretmenler “ Nasıl daha iyi yaparım? ” arayışı içerisindeyler.				
2	Okulumuzdaki öğretmenler ortak amaç ve yönelimlere açıktır.				
3	Deneyimlerimi ve öğrendiklerimi diğer öğretmen arkadaşlarımla paylaştıkça yeni bilgiler ortaya çıkmaktadır.				
4	Okulumuz öğretmenleri takım olarak çalışmanın gereğine inanırlar.				
5	Okulumuzdaki öğretmenler yeni bilgi ve uygulamaları öğretmen arkadaşlarıyla paylaşırlar.				
6	Okulumuzdaki her öğretmen takım halinde öğrenme konusunda birbirlerini desteklerler				
7	Okulumuzda paylaşılan görevler takım halinde çalışılarak gerçekleştirilir.				
8	Okulumuzdaki öğretmenler görevlerini birlikte, en iyi şekilde yapma arayışı içerisindeyler.				
9	Okulumuzda öğretmenlerin öğrenme fırsatlarını artıracak imkânlar vardır.				
10	Okulumuzda öğretmenler her konuda yönetimden destek görürler.				
11	Okulumuz yöneticileri yeni fikirlerin takipçisi olma konusunda gayretlidirler.				
12	Okulumuzda herhangi bir görev dağılımı yapılırken yöneticilerin bunu adaletli yaptıklarına inanırım.				
13	Okulumuzdaki her öğretmen yöneticilerin yaptığı işleri rahatlıkla eleştirebilir.				
14	Okulumuzun vizyonu öğretmenler tarafından bilinmektedir.				
15	Okulumuzun vizyonu “ Yaşam Boyu Öğrenme” temeline dayalıdır.				
16	Okulumuzun vizyonu değişime uyum sağlayacak açıklık içerir.				
17	Alanımla ilgili bilgileri izleyerek kendimi yenilemeye çalışırım.				
18	Öğretmen arkadaşlarıma bilmediğim konuları sorarak öğrenmekten çekinmem.				
19	Mesleki gelişimime fayda sağlayacak kurs ve yetiştirme programlarını ciddiye alırım.				
20	Diğer okullardaki meslektaşlarımla tartışarak bilgi alış verişinde bulunurum.				

### EK D: Öğretmen Moral Ölçeği

	Aşağıda maddeleri dikkatle okuyarak her bir maddeye ilişkin görüşünüzü uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.	Her Zaman	Genellikle	Nadiren	Hiç
1	Başka bir okulda farklı öğretmenlerle çalışmak yerine, şu an birlikte çalıştığım öğretmen arkadaşlarımla çalışmayı tercih ederim.				
2	Bu okuldaki öğretmenler bu okula ait olduğunu ve kendisine ihtiyaç duyulduğunu hisseder.				
3	Bu okuldaki öğretmenler ortak profesyonel amaçlar doğrultusunda birbirleriyle işbirliği yaparlar.				
4	Okuldaki her bir öğretmen okulun amaçlarını gerçekleştirmek için katkıda bulunur.				
5	Şu anda bulunduğum şartlardan daha kötü koşullarda bile görevlerimi aynı kalitede ve sürekli olarak yerine getiririm.				
6	Normal çalışma saatlerim dışında da okul işlerini yaparım.				
7	Yöneticim tarafından yapılan önerilerin az değerli olduğuna inandığımda, onları görmezden gelirim.				
8	Okulumdaki öğretmenlere sürekli ve istikrarlı şekilde çalışacakları konusunda güvenilebilir.				
9	Bu okulda bana gerçekten ne yapabileceğimi gösterebilmem için şans verilir.				
10	Okulda neler olup bittiği hakkında sağlıklı bilgilendirilirim.				
11	Yöneticim işimdeki bir hata veya eksiklik konusunda benimle konuştuğunda kendimi iyi hissederim.				
12	Okul kuralları ve bunların sebepleri tarafıma iyi bir şekilde açıklanır.				
13	Okulumun iyi yönetildiğini düşünüyorum.				
14	Okul müdürü her şeyin yalnızca kendi yargılarına bağlı olarak yapılmasını istemiş gibi görünür.				
15	Okul müdürümüz okul projeleri belirlenirken öğretmenlerin rol almasını teşvik eder.				
16	Öğretmenlere verilen görevler açıkça ve anlaşılır şekilde tanımlanır.				
17	Okulumdaki öğretmenler üniversite kurslarını veya hizmet içi eğitim kurslarını takip ederler.				
18	Genel olarak bu okuldaki öğretmenler öğretim yaparken büyük ölçüde özgünlük ve girişimcilik gösterirler.				
19	Bana göre öğretmenlikten daha zorlayıcı başka bir meslek yoktur.				
20	Bu okuldaki öğretmenlerden özel bir efor sarf etmeleri istendiğinde kendine güvenli ve gayretli davranırlar.				
21	Genellikle kendi inisiyatifimle öğretim tekniklerimde yaratıcı olmaya çalışırım.				
22	Bu okuldaki öğretmenler okulun amaçlarının önemi hakkında ikna olmuşlardır.				
23	Şu anda yaptığım öğretmenlik bana başarı ve gurur hissi verir.				
24	Şimdiki okulumun önemli bir parçası olduğumu hissederim.				
25	Okuldaki meslektaşlarım arasında şikâyet etme, tartışma ve taraf tutma yoktur.				
26	Okuldaki meslektaşlarım bağımsız bireyler topluluğu olmak yerine bir bütün olarak hareket etmeyi başarır.				
27	Okulumun mali gücü ve amaçlarıyla tutarlı olarak bana en iyi ekipman sağlanır.				
28	Şu anki yöneticim benim hatam olmadan bir şeyler ters gittiğinde beni destekler ve arkamda durur.				
29	Okulumun yönetiminde ve organizasyonunda pay sahibi olmayı umarım.				
30	Öğretmenlikteki geçmiş başarılarım gelecekte elde edeceğim benzer başarılar için beni teşvik eder.				

## ÖZGEÇMİŞ

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
Adı	Ayşegül
Soyadı	KIRCA
Doğum Yeri ve Tarihi	Denizli 24.06.1989
Uyruğu	T.C.
İletişim Adresi ve E-Mail Adresi	Denizli Hacı Şakir Meliha Nilüfer Öz Ortaokulu Email: olkunaysegul@gmail.com
<b>Eğitim</b>	
İlköğretim	Doğan Demircioğlu Emsan İlköğretim Okulu
Ortaöğretim	Lütfi Ege Anadolu Öğretmen Lisesi
Yükseköğretim (Lisans)	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	
<b>Mesleki Deneyim</b>	
Yıllar	Mesleki Deneyim
2012-2014	Ayrınlı Ortaokulu Şanlıurfa
2014-2017	Yükseliş Ortaokulu Isparta
2017-2019	Hacı Şakir Meliha Nilüfer Öz Ortaokulu Denizli