



Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

ÖĞRENEN OKUL İLE OKUL MUTLULUĞU ARASINDAKİ İLİŞKİ

Sarp UĞUR

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2019

ÖĞRENEREN OKUL İLE OKUL MUTLULUĞU ARASINDAKİ İLİŐKI

Sarp UĞUR

DaniŐman

Dr. Öğretim Üyesi Rezzan UÇAR

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2019

KABUL VE ONAY

Sarp UĞUR tarafından hazırlanan "Öğrenen Okul ile Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki" başlıklı bu çalışma, 12.06.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.


Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOGLU (Başkan)


Dr. Öğr. Üyesi Rezzan UÇAR (Danışman)


Dr. Öğr. Üyesi Sevgi KOÇ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.


Doc. Dr. Fuat TANHAN
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun Yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

12.06.2019



Sarp UĞUR

İTHAF

*bütün öğretmenlerime
ve bugünlerime vesîle olan bir eğitim neferi,
sevgili dedeciğim Habip UĞUR'a.*

ÖZET

UĞUR, Sarp. *Öğrenen Okul ile Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Van, 2019.

Bu araştırmanın amacı, resmî okullarda görev yapan öğretmen görüşlerine göre, öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan korelasyonel (ilişkisel) tarama modeliyle tasarlanmış bir yordama çalışmasıdır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Van İli Erciş ilçesindeki resmî okullarda görev yapan öğretmenler araştırmanın evrenini, evrenden basit tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen 371 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Güçlü ve Türkoğlu (2003) tarafından geliştirilen Öğrenen Organizasyon Ölçeği (ÖÖÖ) ile Paschoal ve Tamayo (2008) tarafından geliştirilen ve Arslan ve Polat (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖMÖ) ile toplanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik değer, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okulun öğrenen okul olma niteliğinin “orta” düzeyde ve okul mutluluğunun “iyi” düzeyde olduğu, öğrenen okul ve alt boyutları ile okul mutluluğu arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, öğrenen okul alt boyutlarından paylaşılan vizyon, zihnî modeller ve takım hâlinde öğrenmenin okul mutluluğunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Değişkenler bazında öğrenen okul açısından; kişisel ustalık alt boyutunda erkek öğretmenler lehine, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi alt boyutlarında evli öğretmenler lehine, ölçek toplamı, zihnî modeller, paylaşılan vizyon ve takım hâlinde öğrenme alt boyutlarında sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler lehine, ölçek toplamı, zihnî modeller ve paylaşılan vizyon alt boyutlarında ilkokulda çalışan öğretmenler, kişisel ustalık alt boyutunda ise lisede çalışan öğretmenler lehine, ölçek toplamı, zihnî modeller, paylaşılan vizyon ve takım hâlinde öğrenme alt boyutlarında bulunduğu okulda bir yıl çalışan öğretmenler lehine, ölçek toplamı ve tüm alt boyutlarında küçük okulda çalışan öğretmenler lehine ve kişisel ustalık alt boyutunda orta büyüklükteki okulda çalışan öğretmenlere göre büyük okulda çalışan öğretmenler lehine anlamlı

farklılıklar vardır. Okul mutluluğu açısından; olumlu duygular alt boyutunda erkek öğretmenler lehine, ölçek toplamı, olumlu duygular ve olumsuz duygular alt boyutunda sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler lehine, okul mutluluğu ve tüm alt boyutlarında bulunduğu okulda bir yıl çalışan öğretmenler lehine, ölçek toplamı ve tüm alt boyutlarında küçük okulda çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler

öğrenen okul, okul mutluluğu, öğretmen, okul, mutluluk



ABSTRACT

UĞUR, Sarp. *The Relationship Between Learning School And School Happiness*, Master Thesis, Van, 2019.

The aim of this study is to reveal relationship between learning school and school happiness according to views of teachers who study at state schools. It is a kind of predictive study which is designed with the correlational (relational) scanning model that is one of the quantitative research methods. Teachers who study at state schools in Erciş in Van during 2017-2018 academic year create population of research and 371 teachers who are chosen from this population with simple and random sampling method create sample of the research. Research data was collected with Learning School Perception Scale taken from Güçlü and Türkoğlu (2003), and Organizational Happiness Scale taken from Paschoal and Tamaya and adapted to Turkish by Arslan and Polat (2007). Arithmetic average, standard deviation, percentage value, t-test, one-way analysis of variance, correlation average and regression analysis were used to analyze data. At the result of the research, it was concluded that the quality of being learning school is at 'medium' level and school happiness is at a 'good' level, there is a positive and meaningful relationship at medium level between school happiness and school and the vision, shared by sub-dimensions of learning school, mental models and team learning are meaningful predictors for school happiness of teachers.

In terms of learning school on the basis of variances, meaningful differences were determined in favours of male teachers at personal skill sub-dimension; in favours of married teachers at shared vision and system thought sub-dimension; in favours of contracted teachers at scale total, mental models, shared vision and learning together sub-dimension; in favours of primary school teachers at scale total, mental models, and shared vision sub-dimension; in favours of high school teachers at personal skill sub-dimension; in favours of one-year teachers at the same school at shared vision and learning together sub-dimension; in favours of teachers in a small school at scale total and all sub-dimensions; in favours of teachers in a big school at personal skill sub-dimension according to teachers in a midsize school. In terms of school happiness, meaningful differences were determined in favours of male teachers at positive feelings

sub-dimension; in favours of contracted teachers at scale total, positive and negative feelings sub-dimension; in favours of one-year teachers at the same school at school happiness and all sub-dimensions; in favours of teachers in a small school at scale total and all sub-dimensions.

Key Words

learning school, school happiness, teacher, school, happiness



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM.....	ii
İTHAF	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLOLAR DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR.....	xiv
ÖNSÖZ.....	xv
1. BÖLÜM : GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlamalar	7
2. BÖLÜM : KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Öğrenen Örgüt ve Özellikleri	9
2.2. Öğrenen Örgütün Disiplinleri.....	12
2.2.1. Kişisel Uсталık (Hâkimiyet)	13
2.2.2. Zihnî Modeller.....	14
2.2.3. Paylaşılan Vizyon	15
2.2.4. Takım Hâlinde Öğrenme	16
2.2.5. Sistem Düşüncesi.....	17
2.3. Öğrenen Okul.....	19
2.4. Öğrenen Okul ile İlişkili Kavramlar.....	21
2.4.1. Öğrenen Okul ve Lider	21
2.4.2. Öğrenen Okul ve Yapı	23
2.4.3. Öğrenen Okul ve Kültür	25
2.4.4. Öğrenen Okul, Vizyon ve Strateji.....	26
2.5. Öğrenen Okulda Paydaş Rollerini	28
2.6. Mutluluk.....	30

2.7. Mutluluk ve Pozitif Psikoloji.....	31
2.8. Mutluluk ve Felsefe	33
2.9. Mutluluğun Ölçümü.....	34
2.10. Mutluluğun Bileşenleri	36
2.10.1. Olumlu Duygular ve Olumsuz Duygular	37
2.10.2. Yaşam Doyumu	39
2.11. Okul Mutluluğu.....	41
2.12. Öğretmenlerin Okul Mutluluğunun Belirleyicileri	43
2.13. Öğrenen Okul ile Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki	45
3. BÖLÜM : YÖNTEM	48
3.1. Araştırmanın Deseni.....	48
3.2.1. Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler	49
3.3. Veri Toplama Araçları.....	50
3.4. Verilerin Toplanması	54
3.5. Verilerin Analizi.....	54
3.5.1. Normallik Testi.....	55
4. BÖLÜM : BULGULAR	57
4.1. Öğrenen Okul ve Alt Boyutlarına Yönelik Elde Edilen Bulgular	57
4.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular	58
4.1.2. Medenî Durum Değişkenine Göre Bulgular	58
4.1.3. Çalışma Alanları (Branş) Değişkenine Göre Bulgular	59
4.1.4. İstihdam Durumu Değişkenine Göre Elde Bulgular	60
4.1.5. Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular.....	60
4.1.6. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Bulgular..	62
4.1.7. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Bulgular	64
4.2. Okul Mutluluğu ve Alt Boyutlarına Yönelik Elde edilen Bulgular	66
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular	66
4.2.2. Medenî Durum Değişkenine Göre Bulgular.....	67
4.2.3. Çalışma Alanları (Branş) Değişkenine Göre Bulgular.....	67
4.2.4. İstihdam Durumu Değişkenine Göre Bulgular	68
4.2.5. Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular.....	69
4.2.6. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Bulgular..	70
4.2.7. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Bulgular	71
4.3. Öğrenen Okul ve Alt Boyutları ile Okul Mutluluğu Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına Yönelik Elde Edilen Bulgular.....	72

4.4. Öğrenen Okul Alt Boyutlarının Okul Mutluluğunu Yordamasına Yönelik Elde Edilen Bulgular	74
5. BÖLÜM : SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	76
5.1. Öğrenen Okula İlişkin Sonuç ve Tartışma	76
5.2. Okul Mutluluğuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	83
5.3. Öğrenen Okul ve Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki ile Öğrenen Okul Alt Boyutlarının Okul Mutluluğunu Yordamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma..	90
5.4. Öneriler	93
5.4.1. Uygulamaya Dönük Öneriler.....	93
5.4.2. Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler.....	95
KAYNAKÇA	96
EKLER	114
Ek 1: Erciş İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünden İstenen Bilgiler (dilekçe)	114
Ek 1: Erciş İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünden İstenen Bilgiler (cevap)	115
Ek 2: Kişisel Bilgi Formu	116
Ek 3: Öğrenen Organizasyon Ölçeği.....	117
Ek 4: Örgütsel Mutluluk Ölçeği.....	119
Ek 5: Ölçekler İçin e-posta Yoluyla Alınan İzinler	121
Ek 6: Araştırma İzni	122
Ek 7: Çok Değişkenli Normallik (Histogram) Grafiği	125
ÖZ GEÇMİŞ	126

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Evrendeki Öğretmenlere İlişkin Dağılım.....	48
Tablo 2. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	49
Tablo 3. Öğrenen Organizasyon Ölçeğinde Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı	51
Tablo 4. Örgütsel Mutluluk Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Sayıları	52
Tablo 5. Örgütsel Mutluluk Ölçeğinde Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı	52
Tablo 6. Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin Faktör Analizine Uygunluğuna Yönelik Elde Edilen Veriler	53
Tablo 7. Değişkenler ve Alt Boyutlarına Yönelik Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) Değerleri.....	55
Tablo 8. Otokorelasyon ve Çoklu Bağlantılılık İstatistikleri.....	56
Tablo 9. Öğrenen Okul ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı Değerler	57
Tablo 10. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Görüşlerinin t-testi Sonuçları	58
Tablo 11. Medenî Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Görüşlerinin t-Testi Sonuçları.....	59
Tablo 12. Çalışma Alanları Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Görüşlerinin t-Testi Sonuçları.....	59
Tablo 13. İstihdam Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Görüşlerinin t-Testi Sonuçları.....	60
Tablo 14. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	61
Tablo 15. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Görüşlerinin ANOVA Sonuçları	61
Tablo 16. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	62
Tablo 17. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Görüşlerinin ANOVA Sonuçları	63
Tablo 18. Çalıştığı Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	64
Tablo 19. Çalıştığı Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Görüşlerinin ANOVA Sonuçları	65
Tablo 20. Okul Mutluluğu ve Alt Boyutlarına Yönelik Tanımlayıcı Değerler.....	66
Tablo 21. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluklarının t-Testi Sonuçları	66
Tablo 22. Medenî Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluklarının t-Testi Sonuçları	67

Tablo 23. Çalışma Alanları (Branş) Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluklarının t-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 24. İstihdam Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluklarının t-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 25. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluklarını Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	69
Tablo 26. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluklarının ANOVA Sonuçları	69
Tablo 27. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluklarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	70
Tablo 28. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluklarının ANOVA Sonuçları	71
Tablo 29. Çalıştığı Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluklarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	71
Tablo 30. Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Okul Mutluluklarının ANOVA Sonuçları	72
Tablo 31. Alt Boyutlarıyla Birlikte Öğrenen Okul ile Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki ..	73
Tablo 32. Öğrenen Okul Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Okul Mutluluğunu Yordamadaki Katkılarına Yönelik Çoklu Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları	74

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Öğrenen Okul Alt Boyutlarının Okul Mutluluğu Üzerindeki Etkileri.....	75
---	----



KISALTMALAR

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
BO	: Büyük Okul
CFI	: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
CI	: Condition Indices (Durum İndeksi)
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI	: Goodness of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi)
KO	: Kareler Ortalaması
KT	: Kareler Toplamı
N (n)	: Evren (örneklem)
NNFI	: Non-normed Fit Index (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi)
OBO	: Orta Büyüklükte Okul
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
OOÖ	: Öğrenen Organizasyon Ölçeği
ÖMÖ	: Örgütsel Mutluluk Ölçeği
RMSEA	: Root-mean Square Error of Approximation (Tahmin Hatalarının Ortalamasının Karekökü)
SRMR	: Standardized Root Mean-square Residual (Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü)
SS	: Standart Sapma
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
VIF	: Variance Inflation Factor (Varyans Büyütme Faktörü)

ÖNSÖZ

*"Zûlmün peşindeysen zâlimsin
Aşkî arıyorsan âşîksin
Can konağını aramadaysan cansın
Neyî arıyorsan
Gönlün neye kapılmışsa
Sen O'sun"*
diyor Mevlânâ.

Ne kadar çağ ne kadar yüzyıl geçerse geçsin, dün olduğu gibi bugün ve yarın hepimizin arayacağı şey yine hiç kuşkusuz mutluluk olacaktır. Sevgili danışmanım Dr. Rezzan Uçar araştırma öncesinde 'Ne üzerine çalışmak istiyorsun?' diye sorduğunda ben 'Mutluluk, öğretmen mutluluğu' demiştim. Bu seçimde öğretmenlik mesleğini icrâ ediyor olmak ve içinde bulunduğum koşullar mutlaka etkili olmuştur.

Öğretmenlerin okuldaki performansı, verimi, potansiyelini kullanabilmesi, öğrencilerin öğrenmeleri ve akademik başarısı, okulun etkililiği ve özünde içinde yaşanılan toplumun geleceği dikkate alındığında, öğretmenlerin mutluluğunun her geçen gün üzerinde yazılıp çizilmesi, konuşulması gereken bir konu olduğu söylenebilir.

Öğrenen okulun kuramsal arka plânı ve buna yönelik geçmişten günümüze yapılan çalışmalar, bilginin elde edilmesinden geliştirilip paylaşılmasına kadar bütün bu sürecin her anlamda çok kıymetli olduğunu göstermektedir. Bunun yanında, teknolojinin geliştiği, ülkeler ve toplumlar arası sınırların ortadan kalktığı hızla gelişen ve değişen günümüz dünyasında bir toplumun temel birimi olan okulların, muhakkak öğrenen okula dönüşmesi gerçeğini ortaya koymakla birlikte, öğrenen okulda herkesin mutlu olabileceği, herkesin potansiyelini en üst düzeyde kullanabileceği, herkesin öğrenmek için hayat dolu olabileceği, eğlenceli bir öğretim ortamı sunabileceği yönünde de fikirler sunmaktadır. Buradan hareketle 'Öğrenen Okul ile Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki' adındaki bu çalışmada, öğretmen görüşleri doğrultusunda öğrenen okulların öğretmenlerin okul mutluluğu üzerindeki etkileri inceleme konusu olmuştur.

Araştırma sürecinde; bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, çalışmanın her aşamasına benim kadar özen gösteren, süreçte beni sürekli motive ve telkin eden tez danışmanım, kıymetli hocam sevgili Dr. Rezzan UÇAR'a minnettarım, kendisine çok teşekkür ederim. İlk olan şeylerin unutulmayacağı söylenir, onun danışmanlık yaptığı ilk öğrencisi olmanın ayrıca benim için de hazzın en büyüğü olduğunu ifade etmeliyim.

Bilimsel bilgi birikimleri ve görüşlerini paylaşarak çalışmama sundukları yapıcı katkılarından dolayı; Dr. Sevgi KOÇ'a ve aynı zamanda yüksek lisans sürecinde kendisinden ders alma imkânı da bulduğum Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU'na, araştırmanın veri girişleri ve analizlerinde önerilerinden yararlandığım Dr. Gürol ZIRHLIOĞLU'na, süreçte ders alarak kendilerinden istifade ettiğim alan hocalarıma teşekkür ederim.

Türk dili açısından çalışmayı titizlikle okuyarak katkılarını sunan öğretmen arkadaşım Zeynep PEHLİVANLI'ya ve araştırma sürecindeki yardımlarından dolayı Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden Cesim ALADAĞ'a teşekkür ederim.

Eğitim yönetimi alanında ilerlemem hususunda beni teşvik eden, bana katkı sağlayan ve yol gösteren kendisinden ders alma imkânı da bulduğum Uşak Üniversitesi'nden kıymetli hocam, değerli büyüğüm Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI' ya minnettarım, kendisine çok teşekkür ederim.

Çalışmama görüş bildirerek katkıda bulunan öğretmenlere, süreç içinde bana kolaylık sağlayan millî eğitim müdürlüğü çalışanları ve okul yöneticilerine, süreç içindeki anlayışlarından dolayı Van ve İstanbul'daki kıymetli ve çok sevdiğim öğrencilerime, arkadaşlarıma ve aileme müteşekkirim.

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayım, sınırlılıklar ve araştırmada geçen kavramlara yönelik tanımlamalara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İçinde yaşadığımız çağ, çoğu bilim insanı tarafından bilgi çağı olarak tanımlanmıştır. Kendine özgü nitelikleri olan bilgi çağında, teknoloji ve iletişimde yaşanan gelişimle birlikte, bir araç olarak bilginin kendisi önemli bir ürün hâline gelmiş, neyi ne kadar bildiğimiz ya da bilmediğimiz fikri, bildiklerimizi nasıl kullanabileceğimiz yönüne doğru evrilmiştir. Öte yandan uluslararası rekâbet, insan hakları, değişen değerler, mal-hizmet sunumu ve işgücü niteliklerinde yaşanan gelişmeler, örgütleri de bu yönde bir değişime zorlamıştır. Artık örgütte, -geleneksel yönetimlerde olduğu gibi- bir kişinin en tepede büyük stratejist olarak düşünüp bulması ve diğerlerinin bu emirleri izlemesi mümkün görünmemektedir. Çünkü hiyerarşik olarak yapılan geleneksel örgütler, öz saygı ve kendini gerçekleştirme gibi insanların daha yüksek seviyedeki ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmamıştır. Bugün, örgütlerin başarılı bir şekilde yönetilebilmesi ve amaçlarına ulaşabilmesinde; bilgiyi örgütlemesi, işlemesi ve yönetmesi, gelecekte örgütlerin gerçekten diğer rakiplerinin önüne geçebilmesinde örgütün bütün seviyelerinde öğrenme kapasitesi ve yükümlülüğünü nasıl değerlendirilebileceğini keşfetmeleri önem taşımaktadır. Bu nedenle, örgütlerde bilgiye dayalı yönetimin kültür hâline getirilmesi ve örgütlerin "öğrenen örgüt" anlayışıyla yönetilmesi zorunlu görülmektedir (Genç, 2017; Senge, 2000).

Örgüt; ortak bir amacı ve işi gerçekleştirmek için (Türk Dil Kurumu, 2017) üyeleri tarafından kurulan bir koalisyon, plânlı şekilde koordine edilmiş güç-eylemler ve iletişim ağından oluşan yapı (Bursalıoğlu, 2015) olarak tanımlanabilir. Öğrenen örgütler ise istenilen sonuçlara ulaşmak amacıyla örgütlerin kapasitelerini durmadan geliştirdiği, örgüt çalışanlarının sürekli olarak birlikte öğrendiği (Senge, 2000) örgütler olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda öğrenen bir örgüt olarak okullar; öğrencilerde aktif olarak öğretmeyi değil, öğrenme etkinliklerini merkeze alarak hep beraber öğrenebilme disiplinine ulaşmayı amaçlayan, insan kaynaklarının sürekli olarak gelişmesine

odaklanan, öğrenmeyi bilen, öğrenmeyi-araştırmayı değişim ve gelişmenin dinamosu olarak gören örgütler (Balcı, 2000; Töremen, 2001) olarak tanımlanabilir.

Temel amacı öğrencilerin öğrenmesi olan, kendini öğretmeye ve öğrenmeye adanmış bir hizmet örgütü olarak okullar, başka örgütlerden daha fazla öğrenen örgüt olmak zorundadırlar (Hoy ve Miskel, 2012). Çünkü okullarda, mevcut sorunların araştırılması ve sorunlara yönelik çözüm olacak önerilerin sınanması, bireylerin yaratıcılıkları, girişimleri ve katılımlarının özendirilmesi, insan ve madde kaynaklarının etkili ve verimli şekilde kullanılması (Balcı, 2000; Bursalıoğlu, 2015) ancak bu okulların öğrenen bir örgüt olması ile mümkün olabilir.

Bir örgüt olarak tasarlanan okullar, küreselleşmenin etkisiyle birlikte giderek artan ülkelerarası rekâbet, teknolojiye yaşanan değişim, dönüşüm ve gelişimlerden etkilenmektedir. Bu süreçte; kendi değişim ve dönüşümünü iyi yönetemeyen okullar da dışarıdan gelen değişime müdahale ederek yörüngesinden çıkıp amaç sürüklenmesi yaşamaktadır. Okullar bunu, içinde yer aldığı toplumun ve geleceğin ihtiyaçlarını karşılayabilecek, kendi bilgisini üreten ve bu bilgiyi kullanan, kendi dönüşümünü gerçekleştirebilecek dinamik yapıdaki (Yavuz, 2016) öğrenen bir okula dönüşerek aşabilir.

Kavram olarak öğrenme, organizmada nispeten yaşantı sonucu meydana gelen bir davranışın kazanılması veya değişmesi süreci olarak tanımlanabilir (Başaran, 1996). İnsan davranışlarında meydana gelen değişimin çok büyük bir kısmı insan yaşamının belirleyicisi durumunda olan öğrenmeyle meydana gelir (Seven ve Engin, 2010). Canlı bir organizma olarak görülen okul örgütlerinin de değişime uyum sağlayarak dönüşümünü gerçekleştirebilmesi sürekli olarak öğrenmeleri ile mümkün olabilir (Özkaya, 2017). Değişimin yoğun olarak yaşandığı günümüzde okullar açısından istenilen en iyi sonuç, bu öğrenmelerle sağlanabilir (Kıngır ve Mesci, 2007). Bu yüzden okullar, değişime uyum sağlamak ve karşılaşılan problemleri çözebilmek adına sürekli olarak araştırmalar yapar ve öğrenir (Başaran, 1996).

“Sürekli gelişim, öğrenmeye bağlılığı gerektirir” temel felsefesine dayanan öğrenen okullarda amaçlara ulaşabilmek, etkililiği ve verimliliği gerçekleştirebilmek, gelecekte rakiplerin önüne geçebilmek, gün geçtikçe artan bilgi ve bilgi ekonomisine uyum sağlamakla mümkündür. Bu bağlamda okulların öğrenen okullar olması, (Bozkurt, 2014; Senge, 2000) okullarda öğretmenlerin öğrenme sürecinde bilgi aktarıcı geleneksel rolünü terk ederek öğrenmeyi öğrenmesi, öğrencilerin bu sürecin merkezinde aktif bir şekilde yer alarak bilginin üretilmesi ve paylaşılması, okul

çevresinin de bu sürece dahil edilmesi (Özkaya, 2017) gerekmektedir. Bugün, gerekli ortam ve koşullar sağlandığı takdirde okulların herkesin talebini karşılayabilecek eğitim ve öğrenme hizmeti sunabilmesi (Şişman, 2013) okulların değişim, dönüşüm ve gelişim sürecine daha kolay adaptasyon sağlayabilmesi ve çağa ayak uydurmak adına kendi dönüşümünü gerçekleştirebilmesi dinamik bir yapıya kavuşmuş öğrenen okullarla mümkün olabilir.

Öğrenen okullar her kademedeki çalışanların yeni bilgileri uygulamaları, iş birliği yapmalarını ve geliştirmelerini sağlayan bir sisteme ve yapıya sahiptir. Bu bağlamda öğrenen okullar; ortak hedefler geliştirir, öğretme ve öğrenme için ortak bir ortam oluşturur, inisiyatif almayı ve risk almayı teşvik eder, okul çalışmalarını etkileyen tüm unsurları düzenli olarak analiz eder ve profesyonel gelişime devam etme imkânı sunar. (Jokic, Cosic, Sajfert, Pecujilija ve Pardanzac, 2012). İnsan ilişkilerinin yoğun bir şekilde yaşandığı örgütlerde, örgütün amaçlarına ulaşmasına yönelik katkısında çalışanlar önemli bir etkidir. Öyle ki huzurlu ve mutlu bir örgüt ortamında çalışanların örgütsel etkinlikleri daha etkili ve verimli bir şekilde yerine getirecekleri düşünülmektedir. Bir örgüt olarak tasarlanan okullarda da mutlu bir ortamın varlığı okulun “*öğrenme ortamı*” olmasında önemli bir yere sahiptir (Döş, 2013). Nitekim mutlu bir okul ortamının sağlanması da akademik başarıyı yükseltmektedir (Sarı, Ötünç, Erceylan, 2007). Bu nedenle okulun en önemli insan kaynağı olan okul yöneticileri ve öğretmenlerden öğrenen okulun tasarımı açısından okulda mutlu bir ortamın oluşturulmasına yönelik bazı rol ve sorumlulukları yerine getirmeleri beklenmektedir (Döş, 2013).

Mutluluk, bireyin ve toplumun yaşam kalitesini yansıtan bir değer olarak başarı, iyi ve pozitif bir yaşam, iyi bir toplumun varlığı için önemli bir yere sahiptir. Mutluluğa atfedilen bu önem onun mikro düzeyde bireyi, makro düzeyde toplumu etkilemesinden kaynaklanmaktadır (Kangal, 2013). Diğer toplumsal kurumlardan farklı olarak okul; bir ülkenin en önemli kaynağı olan insan kaynağını yetiştirmesi (Bulut, 2015), onu geliştirmesi, toplumun ilerlemesi, kalkınması, ülkenin gelişimi ile doğrudan ilgilenen eğitim sisteminin en işlevsel ve en önemli parçası (Açıkalin, 2016) konumunda olması nedeniyle okullarda herkesin mutlu olabileceği ortamların tasarlanmasının önemli olduğu öngörülmektedir.

Örgüt yazınında mutluluğa yönelik çalışmalar; çalışan mutluluğu, müşteri mutluluğu ve yönetici mutluluğu olarak üç bileşende ele alınmaktadır. Mutlu örgüt bu kapsamda örgütü oluşturan bu bileşenlerin işlevsel bir bakış açısıyla kurgulanması

olarak ifâde edilmektedir. Okullar bu bağlamda ele alındığında; yöneticiler, çalışanlar (öğretmenler ve diğer personel) ve -müşteri konumundaki- öğrenciler okul mutluluğunun bileşenleri (Fidan, 2018) olarak düşünülebilir. Okuldaki öğrenme faaliyetleri dikkate alındığında öğretmenler potansiyel olarak bu faaliyetlerin yürütülmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Ünal, 2016).

Yapılan araştırmalarda, toplumun değer verdiği özelliklerin ve kaynakların sürekli mutlulukla ilişkili olduğunu bununla birlikte mutlu kişilerin kendilerini iyi hissettiği ve olumlu duygular yaşamının yanında başkalarıyla ilişkilerinde de başarılı olduğu, yaşam enerjisinin ve yaratıcılığının daha yüksek olduğu, bağımsızlık sisteminin güçlü olduğu, yaşam sürelerinin daha uzun olduğu ve iş yaşamında da daha başarılı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Evlilik, rahat bir gelir, uzun bir yaşam ve üstün zihinsel sağlık gibi bu tür arzulanan yaşam sonuçları ve mutluluk arasındaki ilişkiler çoğu araştırmacının, başarının insanları mutlu ettiğini varsaymasına yol açmıştır (Doğan, Sapmaz ve Çötök, 2013; Lyubomirsky, King ve Diener, 2005). Bu nedenle başarı ile mutluluk arasındaki bu ilişkinin, benzer şekilde öğrenen okul ile okul mutluluğu arasında da olabileceği beklentisini artırmaktadır.

Alanyazında teorik olarak zengin olan Senge'nin öncüsü olduğu öğrenen örgüte yönelik okullar üzerinde yapılan çalışmalarda elde edilen ampirik bulguların okulların öğrenen bir örgüt oldukları yönünde güçlü teorik mantıksal temelleri destekledikleri anlaşılmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Türkiye'de eğitim örgütlerinde öğrenen okul (veya öğrenen örgüt) kapsamında yapılan ampirik araştırmalarda; yönetici ve öğretmen görüşleri (Aksu, 2013; Bal, 2011; Banoğlu, 2009; Daşan, 2015; Güzelgörür, 2017; Kılıç, 2009; Memduhoğlu ve Kuşci, 2012; Şentürk, 2016; Yağız, 2011; Yıldız, 2011) incelenmiş, öğrenen örgüt ile okul iklimi (Gürfidan, 2014), örgüt sağlığı (Tacar, 2013) okul kültürü (Ayık ve Şayir, 2015), destekleyici üniversite kültürü (Ulutaş, 2015) ve öğretmenlerin değer yönelimleri (Keleş, 2016) arasındaki ilişkiler ele alınmıştır.

Eğitim örgütlerinde mutluluğa yönelik araştırmaların yakın zamanda yapılmış olması, eğitim yönetiminin stratejik bir parçası olan okullarda, okul mutluluğunun yeni bir kavram olarak tartışılmakta olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda konuya yönelik sınırlı sayıdaki çalışmalarda öğretmenlerin; örgütsel mutlulukları (Arslan ve Polat, 2017; Bulut, 2015), örgütsel mutluluk ile farklılıkların yönetimi (Arslan, 2018), örgütsel sessizlik (Moçoşoğlu ve Kaya, 2018) ve örgütsel sosyalleşme (Tösten, Avcı ve Şahin, 2017) arasındaki ilişki, mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki (Düzgün, 2016), okul yöneticilerinin mutluluk düzeyinin öz yeterlikle ilişkisi (Duran,

2016) ve bunların dışında daha çok psikolojik boyutta incelenen öğretmen adaylarında; mutluluk düzeyi (Demir, 2017), mutluluğun özgünlük ve öz-duyarlılıkla ilişkisi (Duman, 2014), duygusal zekâ ile karşılaştırılması (Tingaz, 2014) araştırılmıştır.

Okullarda eğitim hizmetlerinin üretiminde en temel öge ya da özne, insan kaynaklarıdır. Okulun en önemli insan kaynağı denildiğinde ise akla hemen öğretmenler gelmektedir (Şişman, 2016). Okullar; çalışanların sürekli olarak kendilerini yarattığı, başarıma kapasitelerini genişletebilecekleri, yeni düşünme şekillerinin teşvik edildiği, ortak hayâllerin beslendiği, çalışanların birlikte öğrenmeyi öğrendikleri, yenileşme ve sorun çözme kapasitelerini geliştirdiği yerler (Hoy ve Miskel, 2012) olarak düşünüldüğünde, öğrenen okul özelliği taşıyan okullarda öğretmenlerin tutum ve davranışları ile ilişkisi önem kazanmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin mutluluklarının okulun amaçlarına ulaşmasında önemli rol oynadığı ifade edilebilir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacını, öğretmen görüşlerine göre öğrenen okul ile okul mutluluğu arasında bir ilişkinin olup olmadığı oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı "Öğretmen görüşlerine göre öğrenen okul ile okul mutluluğu arasında bir ilişki var mıdır? şeklindedir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrenen okula ve öğrenen okulun alt boyutlarına (kişisel ustalık, zihnî modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi, takım hâlinde öğrenme) yönelik öğretmen görüşleri ne düzeydedir?
2. Öğrenen okul ve öğrenen okulun alt boyutlarına yönelik öğretmen görüşleri; cinsiyet, medenî durum, çalışma alanı (branş), istihdam durumu, okul türü, bulunduğu okuldaki çalışma süresi ve okul büyüklüğü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul mutluluğu ve okul mutluluğunun alt boyutlarına (olumlu duygu, olumsuz duygu, potansiyelin gerçekleştirilmesi) yönelik öğretmen görüşleri ne düzeydedir?
4. Okul mutluluğu ve okul mutluluğunun alt boyutlarına yönelik öğretmen görüşleri; cinsiyet, medenî durum, çalışma alanı (branş), istihdam durumu, okul türü, bulunduğu okuldaki çalışma süresi ve okul büyüklüğü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmen görüşlerine göre öğrenen okul ile okul mutluluğu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğrenen okulun alt boyutları okul mutluluğunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul, toplumdaki değişim ve dönüşümden en hızlı etkilenen bir kurum olduğu gibi aynı zamanda toplumsal değişimin merkezinde yer alan önemli bir aracı konumundadır. Okulun toplumsal değişime uyum sağlayarak kendi dönüşüm ve gelişimini tamamlayabilmesi sürekli olarak öğrenme yeteneğini geliştirmesi ve kapasitesini artırarak başarılı olabilmesine bağlıdır (Yavuz, 2016). Bunun da hep birlikte tasarlanan mutlu bir okul ortamı ile mümkün olabileceği söylenebilir. Mutlu bir okul ortamında da çalışanların mutlu olacağı beklenir. Bu nedenle mikro düzeyde bireyi makro düzeyde (Kangal, 2013) toplumu etkilediği için mutluluğun günlük hayatımızda ve okullarda önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir.

Stresli mesleklerden biri olması sebebiyle öğretmenlerin her zaman mutluluğu yakalaması zor gibidir. Mutluluk denildiğinde ise akla hemen insanın duyguları gelmektedir (Lama ve Cutler, 2008). Çünkü duygular olmadan kişilerin kendini anlatması pek mümkün değildir (Tarhan, 2010). Yakın zamanda yapılan çalışmalar, özel yaşamda veya iş yaşamında başarılı ve mutlu olabilmek için duyguların öneminin iyi anlaşılması ve etkili yönetilmesi gerektiğine değinmektedir (Bodtker ve Jameson, 2001). Etkili insan ilişkileri açısından da duygular önemli bir yere sahiptir (Osmay, 2003). Öyle ki okul gibi insan ilişkilerinin yoğun bir şekilde yaşandığı yerlerde duygulara daha fazla önem verilmelidir.

Okulun en önemli insan kaynağı konumunda olan öğretmenlerin potansiyelini kullanabilme ve kendini gerçekleştirme, hedefleri başarmada ve okula daha fazla katkı sağlamada ve okulun etkililiğinde, okul politikasının belirlenmesinde öğretmenlerin mutluluğunun önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Araştırmalar, daha mutlu olan kişilerin topluma fayda sağlamada daha çok çaba gösterdiğini ortaya koymaktadır (Ergün ve Sezgin-Nartgün, 2017). Bu açıdan aktif öğrenme ve öğretme sürecinin merkezinde yer alan ve bir toplumun geleceğini şekillendirmede önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin mutluluğunun her zaman üzerinde önemle durulması gereken bir konu olduğu söylenebilir.

Öğrenen örgüt bağlamında okulların ele alındığı araştırmalarda salt okul mutluluğuna yönelik bir araştırmacının olmadığı görülmektedir. Öyle ki okul ortamında mutluluğa yönelik yapılan araştırmaların da henüz yeni olduğu ve bu araştırmaların daha çok psikolojik boyutta incelendiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğrenen okul ve okul mutluluğu kavramlarının hem teorik hem de uygulama boyutunda yapılacak olan araştırmalarla çeşitlendirilmesi ve sistemli hâle getirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmen görüşlerine göre öğrenen okul ile okul mutluluğu arasında bir ilişkinin olup olmadığını saptamaya çalışan bu araştırmacının, alana bilimsel bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada;

- Kullanılacak olan veri toplama araçlarının, ölçülmek istenen nitelikleri doğru olarak ölçtüğü,
- Öğretmenlerin ölçme araçlarındaki sorulara içtenlikle yanıt verdiği,
- Öğrenen organizasyon ve öğrenen örgüt kavramlarının aynı anlama geldiği,
- Okul mutluluğunun örgütsel mutluluk ve iş yeri mutluluğu ile aynı anlama geldiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2017-2018 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Van İli Erciş İlçesindeki resmî okullarla sınırlıdır.
- Van İli Erciş ilçesindeki resmî okullarda çalışan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlamalar

Öğrenen okul: açık bir amacın olduğu, kararlara bütün personelin dâhil edildiği, kararların verilere dayanarak alındığı ve bu süreçte bir tartışma olanağının sağlandığı (Ünal, 2016) aynı zamanda çevresindeki gelişimleri takip eden, amaçlarını bu doğrultuda geliştiren, ideal bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturan, okulun devamlılığı için okulu etkileyebilecek tüm konularda analizler yapan, girişimcilik ve risk

alabilme konusunda kişileri cesaretlendiren, fırsatlar yaratan (Doğan ve Yiğit, 2015) okullar olarak tanımlanmaktadır.

Okul Mutluluğu: öğrenciler, çalışanlar (öğretmen-diğer personel) ve yöneticiler olmak üzere okuldaki bütün insan kaynaklarının yoğun olumlu duygular yaşadığı, çalışanların potansiyelini gerçekleştirebilmeleri amacıyla tüm performansını kullanmak için harekete geçtiği ve herkesin hep birlikte mutlu olduğu, bir okul ortamı olarak tanımlanabilir.



2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde literatürden yararlanarak öğrenen örgüt, öğrenen okul, mutluluk, okul mutluluğu ve öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişkiye yönelik bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Öğrenen Örgüt ve Özellikleri

Öğrenen örgüt, bir tarafta; örgüt yapısı, kültürü, amacı, stratejisi, vizyonu ve misyonu diğer tarafta yönetici, çalışan, müşteri, diğer rakipler ve toplum bağlamında düşünülmesi gereken çok boyutlu bir konudur. İlk kez 1978'de Chris Argyris ile Donald Schön'un çalışmalarıyla gündeme gelen ve Revans'ın 1983'deki çalışmalarıyla da ilişkili bu kavram, Peter Senge'nin 1990'lı yıllardaki "Beşinci Disiplin" adındaki kitabı ile popüler hâle gelmiştir. Esasında öğrenen örgütler, 1950'li yıllarda ortaya atılan 'örgütlerin yaşayan bir organizma' olarak düşünüldüğü sistem teorisine dayanmaktadır. Peter Senge sistem teorisini öğrenme sürecine uyarlayarak topladığı bilgileri iş yaşamına aktarmış, burada karşılaştığı olumlu sonuçlarla öğrenen örgütün özelliklerini ve disiplinlerini ortaya koymuş ve bunları tek tek açıklamıştır (Güçlü ve Türkoğlu, 2003; Kınır ve Mesci, 2007; Şişman, 2014; Uğurlu, Doğan ve Yiğit, 2014).

Senge (2000) öğrenen örgütü (kendi deyişiyle öğrenen organizasyon); kişilerin arzuladığı sonuçlara ulaşmaları için kapasitelerini durmadan geliştirdiği, yeni düşünme tarzları ortaya koyduğu ve kişilerin her zaman birlikte öğrendikleri örgüt şeklinde tanımlamaktadır. Bu doğrultuda deneyimlerden ders alabilen, kendi kendini yenileyebilen, yeteneklerini artırabilen ve değişime adapte olabilme becerisine sahip dinamik bir yapıdaki örgüt (Özden 2013) anlayışı öngörülmektedir. Bu tanımdan hareketle öğrenen örgütlerin; dış çevreye adaptasyon, sürekli olarak değişim-uyum sağlama yeteneklerini geliştirme, bireysel öğrenmenin yanında kolektif öğrenmeyi de dikkate alma ve daha iyi sonuçlar elde etmek için öğrenme sonuçlarını kullanma (Skyrme, 2003) gibi önemli hususlara vurgu yapıldığı ifade edilebilir.

Öğrenen örgüt, mevcut örgütlerden yola çıkıp en iyi örgüt yapısı olarak ortaya konan bir olgu olarak düşünülmemelidir. Öğrenen örgüt kavramı fiziksel tanımın ötesinde, içinde çalışmaktan memnun olunan, öğrenerek değişimin hızına uyum sağlama ve büyüüp gelişmeye izin verilen bir örgüt şeklini tanımlamak için

oluşturulmuştur. Bu nedenle kavramın özünde bir başlangıç noktası olan fakat bitiş noktası olmayan sürekli bir süreç öne çıkmaktadır. Bu, bir yandan ideâlist bir yaklaşımı bir diğer yandan da pratik bir yaklaşımı ortaya koymaktadır (Sayılır, 2003). Dolayısıyla öğrenen örgütlerin kendine özgü birtakım özellikleri vardır (Genç, 2017). Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Başaran ve Çinkır, 2013; Çalık, 2003; Özden, 2013):

- Bu örgütlerde öğrenme, kişilerin yaptığı her şeyin doğal bir parçasıdır.
- Öğrenme sürekli devam eden bir süreçtir, anlık bir durum değildir.
- Örgütteki kişilerin ilişkilerinde takım ruhu ve iş birliği vardır.
- Takımlar yönetsel erki kullanarak kendilerini özerk bir şekilde yönetmektedir.
- Kişiler, kendisini geliştirirken bir yandan örgütün gelişmesine de katkı sağlamaktadır.
- Bu örgütlerde yaratıcı bir bilinç vardır; kişiler örgütü sürekli bir şekilde yeniden yaratırlar.
- Bu örgütlerde değişim, sorunlar ve hatalar öğrenmede bir fırsat olarak değerlendirilir.
- Öğrenen örgütler bürokratik değil, kendine özgü özerk ve çevresine karşı esnek bir yapıya sahiptir, değişen çevresine karşı kolay bir şekilde adaptasyon sağlamayı başarır.
- Öğrenen bir örgütte yer almak, örgütün içinde yer alan kişilere keyif verir ve onlarda heyecan uyandırır.

Öğrenen örgüt felsefesinin başarılı olmasında, öncelikle bilgilere yeni değer yükleyen uygulamalarla gelişmenin sağlanabileceğine yönelik tüm kişilerde ortak bir bilincin oluşturulması gerekmektedir (Pınar, 1999). Bu noktada örgütlerin öğrenme kapasiteleri önem taşımaktadır. Gerçekten örgütlerde de insanlar gibi bir öğrenme kapasitesi vardır ve bu kapasitelerini rekâbet alanında yaşamlarını sürdürebilmeleri için sürekli geliştirmeleri gerekmektedir (Çetin ve Subaş, 2014) bu da örgütlerin sürekli olarak öğrenmeleri ile mümkün olabilir. Öğrenen örgütlerin başarılı olmalarında, çevrelerindeki değişime uyum sağlamaları ve büyümelerinde sürekli olarak öğrenmeleri bu nedenle önemli görülmektedir (Al-Abri ve Al-Hashmi, 2007). Fakat örgüt içindeki bu öğrenmeler, örgütün dışında meydana gelen değişime eşit ya da bu değişimlerden daha büyük olmalıdır (Revans'dan akt. Marquardt 1996). Değişimin hızından kaynaklanan sorunlar ancak bu şekilde ve öğrenen örgütler ile çözülebilir (Küçüköğlü, 2005). Öğrenen örgütler için öğrenme kavramından kastedilen yaşam boyu

öğrenmedir. Yaşam boyu öğrenme ise kişinin kendisine ve topluma değer katması, gelişime ve modernleşmeye katkıda bulunması olarak ifade edilebilir (Adıgüzel ve Öztürk, 2011).

Örgütler, öğrenmeyi yalnızca bünyesinde bulundurduğu kişiler aracılığı ile yapabilir. Kişilerin öğrenmeleri örgütün öğrenmesini garanti etmemektedir. Fakat kişisel olarak öğrenme olmadan da örgütsel öğrenmenin oluşması mümkün değildir (Senge, 2000). Örgütsel öğrenme; kişisel öğrenme, bunun ardından grup veya takım öğrenmesi ve son aşamada da takımlardan oluşan örgütün öğrenmesi şeklinde bir süreç olarak düşünülebilir. Süreçte öğrenen örgütlerin ortaya çıkabilmesi; kişiler, takımlar ve aynı zamanda örgütün bütün kaynak ve enerjilerinin kullanılmasıyla mümkündür (Basım, Varoğlu ve Şeşen, 2009). Bu nedenle kolektif öğrenmeyi yaratan ve paylaşan kişi ile takımlar, öğrenen örgütün temelini oluşturur. Örgüt, bu kişi ve takımlarla yeni bilgilerin yaratıldığı, bu bilgilerin paylaşıldığı ve uygulandığı şeklindeki bir öğrenme döngüsünü kullanır (Al-Abri ve Al-Hashmi, 2007).

Kişi ve takımlarda, örgütün yararı için örgüt içinde öğrenmeyi gerçekleştirme ve bu öğrenilenlerin paylaşımı yönünde stratejik olarak bir bağlılık söz konusudur. Öğrenen örgüt, bunu çevredeki değişimi anlamak ve yorumlayabilmek için sürekli olarak öğrenme ve bu öğrenmelerin örgüte etki etmesi, çıktılara dönüştürülmesi amacıyla ortak kapasitesini kullanarak yapmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Başarılı örgütleri, diğer sıradan örgütlerden ayıran temel fark işte bu sahip oldukları öğrenme kapasitesi ve öğrenme hızıdır. Örgütler bu farkı, yukarıda da ifade edildiği gibi yalnızca bilginin kaynağı olan örgütteki kişiler aracılığıyla elde edebilmektedir (Tan, 2014). Töremen (2001), örgütlerde öğrenmeyi kolaylaştırma ve öğrenme hızını artırma konusunda öğrenen örgütlerde yapı, teknoloji ve çevre gibi mekanizmaların kullanılarak başarının sağlanabileceğine değinmektedir. Marquardt (1996) da benzer şekilde vizyon, strateji, kültür ve yapı olmak üzere dört temel unsura vurgu yapmaktadır. Liderlerin öğrenen örgütlerde başarıyı sağlayabilmesi amacıyla öncelikle bu boyutlar üzerinde karar vermeleri gerekmektedir (Küçüköğlü, 2005).

Öğrenen örgüt kavramı literatürde yer alan örgütsel öğrenme kavramı ile karıştırılabilmektedir. Burada, öğrenen örgüt kavramının kapsamını belirleyebilmek ve kavramsal farklılıkları ortaya koyabilmek amacıyla bu iki kavramı kısaca ele almak faydalı olacaktır. Örgütsel öğrenme ile öğrenen örgüt, birbirlerinin yerine kullanılabildiği gibi farklı anlamlarda da ele alınmaktadır. İki kavram arasındaki kavramsal farklılıklar ise şu şekilde özetlenebilir: Örgütsel öğrenme; bir örgütte bilginin edinimi, dağıtımı,

paylaşımı ve yorumu gibi konuları ifâde etmektedir. Örgütsel öğrenme, herhangi bir düzeyde örgütte mevcuttur. Örgütsel öğrenme 'Bir örgüt nasıl öğrenir?' sorusu üzerine kuruludur ve betimleyici bir yaklaşım sunmaktadır. Örgütsel öğrenmeler olumlu da olumsuz da olabilmektedir. Öğrenen örgüt ise 'Bir örgüt nasıl öğrenmelidir?' temel sorusu üzerine kurulu öngörücü bir yaklaşım sunmaktadır. Bu nedenle örgütün performansını artırmak amacıyla öğrenmelerin de olumlu olması beklenir. Öğrenen örgüt, eylem gerektirir ve ulaşılmalıdır. Örgütsel öğrenme çeşitli seviyelerde öğrenmenin meydana geldiği süreklilik isteyen bir süreç, öğrenen örgüt ise bu sürecin sonunda ortaya çıkan bir yapıdır. Dolayısıyla öğrenen örgüt, örgütteki kişilerin yeterliliklerini geliştirme doğrultusunda dönütlerin (feed back) yapıldığı bir sonuçtur. Örgütsel öğrenme, kuramın inşasına, öğrenen örgüt ise ideal bir örgüt tipi, dolayısıyla örgütün yapısına odaklanmaktadır (Kıngır ve Mesci, 2007; Koç, 2009; Şişman, 2014;).

2.2. Öğrenen Örgütün Disiplinleri

Öğrenen örgütleri, kontrol edici-otoriter geleneksel örgütlerden ayıran önemli özelliği bazı temel disiplinlere sahip olmasıdır. Peter Senge, "Beşinci Disiplin" adlı kitabında öğrenen örgütün disiplinlerini; sistem düşüncesi, kişisel ustalık, zihnî modeller, paylaşılan vizyon ve takım hâlinde öğrenme olmak üzere beş kısımda ele almaktadır. Senge (2000) öğrenen örgütlerde bu beş disiplinin etkisinin istenilen düzeyde olup olamayacağına, söz konusu örgütlerin karşılaşacağı soruları ve sorunları çözüp çözemeyeceğine bağlı olduğunu ifâde etmektedir. Burada disiplin, ona göre cezalandırma aracı ya da zorla kabullendirilen bir düzen olarak değil, uygulamaya koymak amacıyla incelenmesi-hâkim olunması gereken bir teori ve teknik bir bütündür.

Beşinci disiplin, temelde tek bir fikre dayalıdır. Kişilerin, beraber öğrenme ve hareket etme şeklini değiştirmek için yukarıda ifâde edilen beş disiplinin sürekli olarak uygulanması yöntemiyle öğrenen örgütleri yaratmak mümkündür (Senge, 2000). Bu çalışmada bağımsız değişkeni ölçmek amacıyla Güçlü ve Türkoğlu (2003) tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Söz konusu ölçme aracının boyut ve maddeleri Senge'nin ortaya attığı beş disipline dayalı olarak geliştirildiğinden burada bunları açıklamanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Peter Senge'nin öğrenen örgütü oluşturan beş disiplini aşağıda açıklamıştır (Senge, 2000; Senge, Cambron, McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014).

2.2.1. Kişisel Ustalık (Hâkimiyet)

Senge (2000) bu kavramı, özel bir yeterlilik seviyesi olarak tanımlamaktadır. Kişisel ustalık, ufku görme ve bunu derinleştirme, sabrı geliştirme, gerçekliği objektif bir biçimde görmenin disiplindir. Yetenek ve beceri üzerine yapılan kişisel ustalık (veya hâkimiyet) bunlarla birlikte ruhsal gelişimi de gerektirmektedir. Kişiler, ustalıklarını diğerleri üzerinde kontrol sağlamak için değil, örgüt ve sisteme yönelik kontrol sağlayabilmek için geliştirmelidirler (Kıngır ve Mesci, 2007). Kişisel ustalık varılabilecek bir amaç değil, yaşam boyunca süregelen bir disiplindir. Al-Abri ve Al-Hashmi (2007) bu disiplinin; gerçeğe bağlılık, kişisel vizyon ve yaratıcı gerginlik olmak üzere üç önemli unsuru olduğunu ifâde etmektedir. Kişisel ustalık, bireylerin mevcut gerçeklikleri (varolan mevcut durum) ile arzu ettikleri gelecek (kişisel vizyon) arasındaki boşluğu (yaratıcı gerginlik) görme ve bu doğrultuda dinamik bir enerji oluşturarak bunu kullanma imkânı sağlamaktadır.

Burgess, Pugh ve Sevigny (2007), kişilerin vizyon tasarımını (1) kimlik elemanları, (2) temel değerler, (3) kişisel hedefler ve (4) misyon olmak üzere birden dörde doğru yükselen bir piramit şeklinde ele almaktadır. Buna göre; piramidin en geniş kısmı, yani tabanı olan kimlik elemanları, kişinin kendini tanıyacağı, değerlerini keşfedeceği ve deneyimler yaşayacağı kimlik aşamasıdır. Kendi kimliklerini net bir şekilde ortaya koyan kişi, ikinci aşamada hayatını nasıl yaşaması gerektiği konusunda kendi yargılarını ve temel değerlerini yaratır. Bu aşama, aynı zamanda kişisel hedefler ve misyon aşamasının da çerçevesi durumundadır. Üçüncü aşamada, kişi değerleri doğrultusunda nasıl yaşayacağına yönelik gerçekçi, belirgin ve ölçülebilir hedefler ortaya koyar. Dördüncü aşamada, kendisi için en önemli olan hedeflere yönelik görev stratejilerini belirler. Burada her bir kimlik ögesine yönelik misyon oluşturur. Stratejilere yönelik bir yol haritası olan misyon, kişisel vizyon tasarımının da önünü açar.

Yüksek kişisel ustalık seviyesine sahip olan kişilerde birtakım ortak temel nitelikler bulunmaktadır. Bu kişilerin hedef ve vizyonlarının ötesinde özel bir amaç duyguları vardır. Onlar vizyonu, salt iyi bir fikrin ötesinde çağrı olarak görürler. Değişime direnmektense kavrayıp anlamayı öğrenmektedirler. Derin bir sorgulayıcıdırlar. Bu kişiler, yaşamın kendisine ve diğer insanlara karşı kendilerini bağlantılı hissederek ve benzersizliklerinden ödün vermezler. Kendilerini, tek yönlü olarak kontrol edemedikleri fakat etkiledikleri büyük bir yaratıcı sürecin parçası olarak görürler. Derin bir özgüven duyguları vardır. Bilgisizlik, yetersizlik ve yetişme alanlarının bilincindedirler. Bu kişiler, yaşamda gerçekten aradığı sonuçları yaratma yeteneklerini

sürekli genişletmektedirler. Bundan dolayı sürekli olarak öğrenme hâlinde dirler. Onların sürekli olarak öğrenme çabaları, öğrenen örgüt ruhunu ortaya çıkarmaktadır (Senge, 2000).

2.2.2. Zihnî Modeller

Bu disiplin, dünyayı anlamayı ve eylemleri etkileyen zihinde kökleşen genelleme, varsayım, imge ve resimler olarak tanımlanmaktadır. Çoğunlukla insanlar, zihnî modellerin ve bunun davranışlardaki etkilerinin farkında değildir. Oysa bir yargıya varırken veya karar verirken, sahip olduğumuz zihnî modellere göre değerlendirme yaparız (Ensarî, 1998). Meselâ bir iş yerinde çalışma arkadaşımızın şık giyimine 'tam bir sosyete' ya da kılıksız olarak dolaşan birini 'umursamaz biri' olarak düşünmek olabilir. Bununla birlikte 'insanlara güvenilemez' gibi basit olan genellemeler, aile üyeleri arasındaki davranış şekillerinin neden o veya bu şekilde olduğu yönündeki varsayımlar da zihnî modeller olabilir. Bu kapsamda insanların güvenilmez olduğuna yönelik inanç ile onlara güvenebileceğimiz yönündeki inanç arasındaki davranışların daha farklı olması buna uygun olabilir. Örneğin bir annenin oğlu için özgüveninin zayıf olduğu, kızı için saldırgan bir kişi olduğu yönündeki inancından dolayı kızının, oğlunun egosuna zarar verebileceğinden ötürü aralarındaki ilişkiye sürekli müdâhale etmesi bu kapsamda değerlendirilebilir. Burada önemli nokta, zihnî modellerin aktif olması bunun da yalnızca anlamlandırma üzerinde değil davranışlarımız üzerinde de etkili olduğunun unutulmaması gerektiğidir (Senge, 2000).

Bugün, örgütlerde yanlış kararlara sebep olabilecek önceden oluşan zihnî modeller yerini içinde sistem düşüncesini barındıran bağımsız düşünmeye yönlendiren zihnî modellere bırakacaktır (Güçlü ve Türkoğlu, 2003). Her örgütte olduğu gibi bir örgütte en önemli zihnî modeller kilit karar alıcıların paylaştığı zihnî modellerdir. Çünkü onların zihnî modellerinde bazı alternatif geleceklere paylaşımları, iş ortamlarındaki değişimleri algılama ve bunları karşılama konusunda daha destekleyicidir. Zihnî modeller (değerler ve vizyon), öğrenen örgütlerin 'dogma'sıdır. Örgütün kapasitesini zihnî modellerle geliştirebilmesi, yeni becerilerin öğrenilmesi ve bu becerilerin pratikte olanak sağlayacak örgütsel yeniliklerin uygulanması ile mümkün görünmektedir (Senge, 2000).

2.2.3. Paylaşılan Vizyon

Paylaşılan vizyon, bir örgütteki bütün insanlar tarafından taşınan, ortaklık duygusu veren resim ve imgelerdir. Paylaşılan vizyon, en basit seviyede 'neyi yaratmayı istiyoruz?'un cevabı olarak düşünülebilir. Bu kapsamda paylaşılan vizyon 'onların' fikrinden 'bizim' fikrine dönüşümün ifâdesidir ve bir fikrin ötesinde etkili bir güçtür. Bu güç, çoğu kişinin desteğini alacak düzeydeyse soyut durumdan elle tutulan somut bir şeye doğru dönüşür (Senge, 2000).

Öğrenen örgütlerde vizyon ve paylaşımı, vizyonun sürekli olarak yukarıdan aşağıya doğru ilân edildiği hiyerarşik yapıdaki örgütlerin anlayışını bir kenara bırakır. Bu kapsamda eğer bir örgütte gerçek bir vizyon varsa, bu örgütteki kişiler hiyerarşik olarak kendilerine söylenenin ötesinde, kendileri istediği için kendilerini aşarlar ve öğrenirler (Tan, 2014). Çoğunlukla, paylaşılan vizyon örgütlerde liderin karizması ya da herkesi geçici olarak yanına çeken bir kriz etrafında toplanır. Fakat seçme durumu olduğunda kişilerin birçoğu yalnızca kriz dönemlerinde değil her zaman yüce amacın arkasından yürümeyi tercih ederler. Burada söz konusu eksiklik, kişisel vizyonun paylaşılan vizyona dönüştürüleceği disiplindir. Öğrenen örgütlerde bu disiplin, öğrenmede gereken odak ve enerjiyi sağladığı için hâyâti önem taşımaktadır (Senge, 2000).

Vizyonun paylaşılmasına inanan liderler, ne kadar kalpten gelirse gelsin bir vizyonu dikte etmenin istenmeyen sonuçlar doğuracağını iyi bilir. Vizyon, bir sorunun çözümü değildir. Böyle görüldüğündeyse sorun ortadan kalktığında vizyonun gerisindeki enerji de kaybolacaktır. Bu nedenle paylaşılan vizyonun tasarımı liderlerin gündelik faaliyetlerinin bir parçası ve hep devam eden bir süreç olarak görülmelidir. Vizyonun paylaşılması, geleceğe yönelik paylaşılan görüntüyü ortaya çıkartan beceriyi kapsamaktadır. Geleceğe yönelik bu görüntü, geleneksel örgütlerdeki gibi itaâti değil, gerçek bağlılığı ve görev almayı teşvik etmektedir. Burada paylaşılan vizyona gerçekten bağlılığın oluşması, aslında paylaşılan vizyonun kişisel vizyonların bir bileşimi olmasına dayanmaktadır. Bundan dolayı paylaşılan bir vizyonun oluşumunu önemseyen örgütler, üyelerini kişisel vizyonlarını geliştirmesi için cesaretlendirir. Kişisel vizyon ise kişilerin kafasında ve yüreğinde taşıdığı resim ve imgelerdir. Kişisel bir vizyon için belirlenmiş bir format yoktur. Kuralları bireyin kendisi belirler ve vizyonlarıyla kendini uygun bir şekilde temsil etmede özgürdürler. Böylelikle kişiler, kendi kimliklerinin arkasındaki anlamı keşfedeceği bir yolculuğa çıkarlar. Kişisel vizyonun tasarımı da kişisel ustalık gerektirir. Kişilerin bir vizyonu yoksa başkalarınınkini

sahiplenir. Bu da bağıllığı değil, -geleneksel örgütlerdeki gibi- uyumu getirir. Paylaşılan vizyon, kişisel vizyonların bütünü olarak ele alındığında kişisel ustalık, paylaşılan vizyon tasarımının temeli olarak düşünülebilir (Burgess, Pugh ve Seigney, 2007; Senge, 2000).

2.2.4. Takım Hâlinde Öğrenme

Modern örgütlerde temel olarak öğrenme birimi, tek tek kişiler değil takımlardır. Takımlar öğrenmeden de örgütlerin öğrenmesi mümkün değildir. Takımların öğrenmesi, kişisel öğrenme ve örgüt öğrenmesi arasında bir köprü vazifesi görmektedir (Basım, Şeşen ve Çetin, 2009). Bu nedenle takım çalışması, öğrenen örgütün temel birimi ve yapı taşı olarak kabul edilmektedir (Al-Abri ve Al-Hashmi, 2007). Öyle ki takımın başarısı, örgütün bütününde hep birlikte öğrenmenin standardını belirleme noktasında örgüt için büyük önem taşımaktadır. Takımların öğrenme başarısı için, olumlu ve olumsuz tecrübeleri kendi aralarında paylaşabilmeleri gerekir. Takımlar, karmaşık sorunları analiz ederek yeni bilgi üretir ve iş birliği içinde hareket edebilmeyi öğrenir. Kendi aralarında ve örgüt içinde eski tecrübelerini kullanıp bilginin transferini yeni durumlara sağlayarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilir (Tan, 2014). Öğrenmede takımlar ödüllendirilirse takım öğrenmesi daha hızlı gerçekleşebilir (Marquardt, 1996).

Senge (2000), birçok alanda takımların zekâ seviyesinin takımlarda yer alan kişilerin zekâ seviyesinin üzerinde olduğu ve bu takımların kapasitesini olağanüstü geliştirdiği yönünde dikkat çeken örnekler olduğunu ifade etmektedir. Ona göre gerçekten de takımlar öğrendiğinde, takımlardaki kişiler de olabildiğinden daha hızlı gelişmektedir. Çünkü takımların öğrenme kapasiteleri kişilerin öğrenme kapasitelerinden daha düşük öğrenme kapasitesine sahip olamamaktadır. Bir seviyeden sonra kişisel öğrenmeler, örgütün öğrenmesi için pek de önemli değildir. Çünkü bireyler sürekli öğrenmeler de örgütsel öğrenme ortaya çıkmamaktadır. Bu, mevcut çabaların yeterince takım çabasına dönüşmeyeceğinden dolayıdır (Çetin, Doğan ve Tatık, 2016).

Güçlü ve Türkoğlu (2003)'na göre takım hâlinde öğrenme, bir takımdaki üyelerin gerçekten arzu ettiği sonuçları yaratabilmenin kapasitesini geliştirebilme sürecidir. Bu süreci gerçekleştirmede ortak bir vizyon ve kişisel ustalık disiplinine ihtiyaç vardır ve bunlar kolektif bir şekilde gerçekleşir. Bu süreçte; yetenekler, ortak bir amaç, paylaşılan vizyon ve takım üyelerinin birbirlerinin çabalarını tamamlama anlayışı söz konusudur.

Birbirlerinin eylem ve çabalarını tamamlayacakları yönündeki davranışlara güven vardır. Fakat bunlarla birlikte kişiler açısından takım ruhunu bilmek ve buna uyum sağlamak da bir o kadar önemli görülmektedir. Bu bağlamda takım hâlinde öğrenme, kişisel ustalık fikrinin üzerine kuruludur (Senge, 2000).

Takım hâlinde öğrenme sürecinin iki ayrı pratik yolu diyalog ve tartışmadır. Diyalog, bir takımda kişinin kendi varsayımlarını bir kenara bırakarak takımdaki diğer kişilerle hep birlikte düşünme eylemine katılma kapasitesi, tartışma ise diyalogun bir karşıtı olarak ifâde edilmektedir (Senge, 2000). Açıkalın ve Turan (2011), takımlarda diyalog becerilerinin tartışmadan önce geliştirilmesi gerektiğine değinmektedir.

Sorgulama ve düşünme becerileri diyaloga olanak sağlayan becerilerdir ve bunlar aynı zamanda tartışmayı üreten becerilerle de özdeşdir. Bu yönüyle zihni modellerle bağlantılıdır. Tartışmada farklı görüşler sunulur ve bunlar savunulur sonuçta da kararlar alınır. Diyalog, bu farklı görüşler doğrultusunda yeni bir görüşün keşfine doğru yönelişin bir aracıdır, karmaşık konuları araştırır. Bu aynı zamanda, takımda öğrenmeyi engelleyen unsurların nasıl teşhis edilebileceğini de öğretir. Diyalog ve tartışma, kişisel olarak ulaşmanın mümkün olmadığı daha derin anlayışlara takım hâlinde öğrenmelerde ulaşabilmek için önemli bir araç durumundadır. Diyalog yalnızca takımdaki üyelerin birbirilerini 'çalışma arkadaşı' olarak gördüğü takdirde gelişir. Çalışma arkadaşlığı ise takımdaki diğer üyelerle aynı görüşleri paylaşıyor ve bunları onaylıyor demek değildir. Tersine, takım üyelerinin birbirilerini çalışma arkadaşı olarak görmelerinin gerçek gücü, üyeler arasındaki görüş farklılıklarında ortaya çıkmaktadır. Özünde her şeyden evvel takım hâlinde öğrenmede takım becerilerinin geliştirilmesi, kişisel becerilerin geliştirilmesinden daha zor görünmektedir. Bu nedenle tıpkı bir tiyatro topluluğu ve senfoni orkestrası gibi pratik yapmak (uygulama), performans açısından önemli görülmektedir. Çünkü takımlar öğrenmez ve gereken dönüşümleri kendinde gerçekleştirmezse örgütlerin de öğrenmesi mümkün değildir (Çetin, Doğan ve Tatık, 2016; Senge, 2000).

2.2.5. Sistem Düşüncesi

Her bir olayın tam olarak anlamı sadece sistemin ortamında anlaşılabilir. Bu, sistemi teker teker parçalar üzerinde değil bütünlük içinde izlenmesi gerektiği anlamını taşımaktadır. İşte böyle bir yaklaşım "sistem düşüncesi" olarak ifâde edilmektedir. Böylelikle her bir disiplin, sistem düşüncesine anlamlı olarak katkıda bulunmaktadır

(Uğurlu, 2017) bu nedenle sistem düşüncesi, genel bir ilkeler kümesi, bütünü görebilme disiplini. Bu disiplin, pratikte eylemlerin ne şekilde birbirlerini güçlendirebileceği ya da birinin diğerinin etkisini nasıl yok edeceği (dengeleyeceği) fikri olarak, feedback (geri bildirim) kavramını anlamakla başlamaktadır. Bir sistemde, dengeleyici geri besleme, 'insan bedenindeki karmaşık organizmalarda, vücudun ısını ve dengesini ayarlamak, amaç ya da hedefleri korumak için görüşü ışığın miktarına göre ayarlama, yaraları iyileştirme ve tehditlere karşı insana uyarıda bulunan dengeleyici geri beslemeler' gibi kendi kendini düzeltmeye yönelik mekanizmaları vardır. Dengeleyici geri beslemeler, amacı gerçekleştirmeye yönelik davranışların temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğrenen örgütlerin en ince yönünü anlaşılır kılan sistem düşüncesi, kişilerin de kendilerini ve dünyalarını kavramanın yeni yolu olarak görülmektedir (Senge, 2000). Sistemler biyolojik organizmaları, doğal varlıkları, insan organizasyonlarını ve buluşlarını içermektedir. Sistem düşüncesi ise bunlar arasındaki ilişkinin şekli ve modeli (Ensari, 1998) olarak görülmektedir.

Bugün, yakın zamandaki araştırmalar zihnî modellerimizin çoğunluğunun kusurlu olduğunu göstermektedir. Sistem düşüncesi, zihnî modeller ile etkili şekilde çalışması amacıyla eşit derecede önem taşımaktadır. Zihnî modellerimizin sistem düşüncesi ile bütünleştirilmesi, yalnızca zihnî modellerimizi iyileştirmekle kalmayacak bununla birlikte düşünme yollarımızda da değişimler sağlayacaktır. Aynı zamanda olaylara odaklanan zihnî modeller yerini, uzun dönemdeki değişim ve bu değişimi üreten temeldeki yapıları ortaya koyan zihnî modellere bırakacaktır (Senge, 2000).

Bir diğer yandan sistem düşüncesi, paylaşılan vizyon tasarımının önemli bir desteğini oluşturmaktadır. Vizyon, yaratmak istenilenin resmini sunarken sistem düşüncesi elimizde var olanın nasıl yaratıldığını ortaya koymaktadır. Sistem düşüncesi burada, âdeta mevcut gerçeklikle tasarlanmak istenen vizyon arasında bir köprü görevi görmektedir. Sistem düşüncesi, takım hâlinde öğrenmede de önemli bir role sahiptir. Sistem düşüncesinin anlaşılabilmesi için öncelikle bu dilin öğrenilmesi gerekmektedir. Bu, herhangi bir dili öğrenmenin onu (başkalarıyla) kullanarak öğrenmekten başka çâresi olmadığı için, takım üyeleri arasında bu noktada paylaşılan bir dile sahip olmayı ve bunu kullanabilmeyi gerektirmektedir (Senge, 2000).

Senge (2000)'ye göre sistem düşüncesi, diğer disiplinlerin her birini güçlendirip bütünü, parçaların toplamından daha fazla olduğu olduğunun ifâdesidir. Fakat sistem düşüncesi potansiyelini gerçekleştirebilmek için kişisel ustalık, zihnî modeller, paylaşılan vizyon ve takım hâlinde öğrenme disiplinlerine ihtiyaç duymaktadır. Bu beş

disiplinin (bu disiplinleri birbirleriyle bütünleştirebilmek ayrı ayrı uygulamaktan daha zor olsa da) bir arada gelişmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle beşinci disiplin, diğer disiplinleri birbirileri ile kaynaştırma, teorik ve pratik bir bütün olarak tutarlı bir biçimde birleştirme noktasında sistem düşüncesinin kendisidir. Bu disiplinlerin örgütlerde yerleşme sürecinde en önemli görev ve sorumluluk, lider olan kişilere düşmektedir. Öğrenen örgütlerde, örgütün bilgisini oluşturan, bu bilgiyi geliştirip değerlendirmesini yapan liderler, örgütte öğrenmeyi kolaylaştırarak örgütteki kişilerin sürekli olarak öğrenmesi konusunda onları cesaretlendiren önemli bir görevi yerine getirmektedir (Özdemir, Karadağ ve Kılınç, 2013).

2.3. Öğrenen Okul

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde öğrenen örgüt kavramının işletme yönetiminde öğrenen organizasyon, eğitim kurumlarına yönelik yapılan çalışmalarda da öğrenen örgüt (sınırlı olarak öğrenen okul) adıyla ele alındığı görülmektedir. Bu kapsamda öğrenen örgütlerin okula uyarlanış biçimine öğrenen okullar denilmektedir. Fakat konunun öğrenen örgüt veya öğrenen organizasyon olarak değil de kişiliğini kazanmış bir kurum bağlamında 'öğrenen okul' adıyla okula indirgenmesi; öğrenme kültürü, öğrenme iklimi ve okula yönelik yapılacak ölçümler açısından önemli görülmektedir (Doğan-Kılıç, Üstün ve Önen, 2011; Uğurlu, Doğan ve Yiğit, 2014).

Esasında öğrenen okula yönelik ilk girişim yine Senge'nin Beşinci Disiplin adındaki kitabından sonra, doğrudan eğitim kurumlarına odaklanan okulların nasıl öğrenen örgüt olabileceği, öğrenen örgüt ilkelerine ulaşabileceği, okul paydaşlarının nasıl kapasitelerini geliştirebileceğine yönelik arkadaşlarıyla ortaya koyduğu 'Öğrenen Okullar' (Schools That Learn) adındaki kitabıyla olmuştur (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Gerçekten de okullar, temel amacının öğrencilerin öğrenmesi olduğu, kendini öğretmeye ve öğrenmeye adanmış hizmet örgütleri olarak, öğrenen bir örgüt olması açısından diğer tüm örgütlerden (Hoy ve Miskel, 2012) daha fazla dikkat çekmektedir. Aslında öğrenen örgüt kavramının okullarla ilişkilendirilmesi gerektiği fikri üç temel kaynağa dayanmaktadır. İlk olarak; okullarda değişimin hız ve boyutlarına uyum sağlayabilme konusunda geleneksel yönetim anlayışında meydana gelen köklü reform, bu kapsamda okulların yeni binyıla entegrasyonu için yeni kavram ve araçların gerekliliği düşüncesi, ikinci olarak okullardaki personelin öğrenme yetilerinin ve bunları geliştirme kapasitelerinin tekrar gözden geçirilmesi ve son olarak; yapılan etkili okul

araştırmalarında, okulların öğrenen örgüt olması gerektiği yönündeki düşüncelerdir (Ensari, 1998).

Senge vd. (2014) öğrenen okulları yaratma, geliştirme sürecindeki her türlü çabanın üç sistem üzerinde gerçekleştiğinde fark yaratabileceğini ifade etmektedir. Onlara göre devlet okulu-özel okul olsun veya büyük-küçük okul ya da kırsal-kentsel okul olsun, öğrenen okulları yaratma sürecinde birbirine bağımlı, iç içe geçen ve birbirini etkileyen bu üç sistem; sınıf, okul ve toplumdur. Öğrenen sınıflar, amacı öğrenme olan öğrencilerin ve öğretmenlerin bir arada olduğu sınıf olarak tanımlanmaktadır. Ebeveynler sınıf sınırları içinde yer almamaktadır fakat onların katılımı sınıfın (ve okulun) işleyişinde büyük önem taşımaktadır. Sistemin diğer parçası ise sınıfı da içine alan, sınıflarının tüm öğrencilerine en yüksek düzeyde öğrenme deneyimi sunmak gibi temel bir misyonu üstlenen öğrenen okuldur. Sistemin üçüncü ve diğerlerine göre daha karmaşık yapıda olan parçası ise öğrenen toplumdur. Bu kapsamda toplum, okulun etkinliklerini sürdürdüğu öğrenen çevresi olarak ele alınmaktadır. Sınıftaki ve okuldaki öğrenmeler, öğrenmenin sadece bir parçasını oluşturmaktadır. Toplum da ilişkiler ve faaliyetler ağı ile bu öğrenmeleri etkilemektedir. Özünde bu üç sistem, her düzeyde insanın önceliklerini, ihtiyaçlarını şekillendirme noktasında birbirleriyle etkileşim hâlinde çalışmaktadır. Bu araştırma, bu sistemin bir parçası olan öğrenen okul üzerine odaklanmaktadır.

Öğrenen örgüt olarak okul; açık bir amacın olduğu, kararlara bütün personelin dâhil edildiği, kararların verilere dayanarak alındığı ve bu süreçte bir tartışma olanağının sağlandığı (Ünal, 2016) aynı zamanda çevresindeki gelişimleri takip eden, amaçlarını bu doğrultuda geliştiren, ideal bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturan, okulun devamlılığı için okulu etkileyebilecek tüm konularda analizler yapan, girişimcilik ve risk alabilme konusunda kişileri cesaretlendiren, fırsatlar yaratan (Doğan ve Yiğit, 2015) okullar olarak tanımlanmaktadır. Öğrenen okullar; sürekli olarak öğrenerek kendini yenileyen, her zaman ve her yerde öğrenmeyi teşvik eden, gelişmek ve değişimi gerçekleştirmek için öğrenen, insan kaynaklarını geliştirmeyi ön plana çıkaran, öğretmenlerin birbirilerini çalışma arkadaşı olarak algıladığı hep birlikte öğrenme disiplinine ulaşmayı hedefleyen, öğrencisi ve öğretmeni ile okul içerisindeki tüm personelin başarılı olmasını ve kendini gerçekleştirmesine imkân sağlayan ve üyelerce kabul edilebilir bir öğrenme iklim ve kültürüne ortam hazırlayarak birçok krizden uzak tutan okuldur (Ada ve Akan, 2007; Kış, 2009; Töremen 2001).

Öğrenen okullarda, geleneksel anlayışın ötesinde öğretmenler öğrencilere bilgi aktarmayı değil; onlara sorgulama, araştırma ve inceleme gibi becerileri öğretir. Öğretmenler de hem birbirlerinden hem de öğrencilerinden öğrenir. Bütün personel aktif öğrenme sürecinin içindedir ve öğrenme rekâbete değil birliktelik ve paylaşım ruhuna dayalıdır. Öğrenen okulları diğerlerinden ayıran temel fark budur ve paydaşlar, öğrenmelerin okul başarısında taşıdığı önemin farkındadır. Bu nedenle öğrenen okulların herhangi bir çaba harcamadan rastgele ortaya çıkması mümkün değildir. Burada bilinçli bir şekilde yapılan etkinlikler ve birtakım mekanizmalar söz konusudur ve okul yöneticileri hiç kuşkusuz burada önemli bir role sahiptir (Ada ve Akan, 2007; Çalık, 2010). Okulların öğrenen bir okula dönüşme sürecinde bu önemli mekanizmalar; yapı, kültür, vizyon ve strateji, liderlik olarak ifâde edilebilir. Bu mekanizmalar olmadan da okulların öğrenen bir okula dönüşmesi mümkün görünmemektedir (OECD, 2016).

2.4. Öğrenen Okul ile İlişkili Kavramlar

Öğrenmenin gerçekleştiği yerde muhakkak öğrenen organizasyona ait parçalar bulunmaktadır. Öğrenen örgüt felsefesine dayanan ve öğrenmenin belki de en çok gerçekleştiği öğrenen okulların (Güçlü ve Türkoğlu, 2003) bazı mekanizmalar ya da kavramlar üzerine kurulu bir anlayış olduğu vurgulanmaktadır. Öğrenen okul kavramının daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla burada bazı kavramlarla ilişkili olarak ele alınması faydalı olabilir.

2.4.1. Öğrenen Okul ve Lider

Kişiler, kendi istek ve taleplerinin bir bölümünü gerçekleştirmede ve hedeflerine ulaşmada gruplara girmeyi ve gruplarla birlikte hareket etmeyi zorunluluk hissederler. Bir grubun içine girildiğinde ise grubun yönetilmesi ve kendi hedeflerine ulaşabilme noktasında liderlere de ihtiyaç duyarlar. Liderler burada kişileri belirlenen hedeflere götürmek maksadıyla grup içindeki güçleri birleştirme, grubun cesaretini, arzu ve enerjisini artırma, tanımlanan başarı veya örgütün amaçlarına ulaşma noktasında grup içindeki kişileri etkileme gibi önemli misyonları üstlenir. Bu noktada liderlik; bir grup insanı birtakım amaçların etrafında toplayabilme, bu amaçları gerçekleştirme yönünde grubu harekete geçirme, etkileme, güç kullanma ve rehber olmanın yetenek ve bilgisi (Cemaloğlu, 2013; Eren, 2015; Lunenburg ve Ornstein, 2013) olarak düşünülebilir.

Geleneksel liderlik anlayışı; yön belirleyen, kilit kararlar veren, gruplara enerji sağlayan özel insanlar olarak bireysel bir dünya görüşüne dayanır (Senge, 1990). Öğrenen örgütlerde liderlik; gücün bir piramidin tepesinde toplandığı, işlerin yapılmasını sağlayıcı, kontrol mekanizmalarını çalıştıran ve çalışanların kendisine rapor verdiği (Blanchard ve Miller, 2011) gibi geleneksel örgütlerdeki klasik anlayışın ötesinde, tüm bunların alt kademelere kadar indiği ve paylaşıldığı bununla beraber, örgütteki kişilerin kapasitesini geliştirme amacıyla kendisiyle birlikte örgütteki kişilerde de öğrenmeyi sağlama, örgütte öğrenme ortamı oluşturma, bu doğrultuda zihni modeller geliştirme, etkinlikler tasarlama ve bunları yönetme (Bozkurt, 2014), öğrenme ortamı için gerekli sosyal, maddi ve kültürel kaynakları tahsis etme, bu kaynaklar arasında koordinasyon sağlama ve bunları kullanma (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001) yönünde kapsamlı bir kavram olarak ele alınmaktadır.

Senge (1990), öğrenen örgütlerde liderlerin; tasarımcı, öğretmen ve görevli olmak üzere üç görevi olduğunu ifade etmektedir. *Tasarımcı olarak liderler*; ortak amaçlara odaklanan takımların fikir ve kararlarını eyleme dönüştürme konusunda takımlara yardımcı olur ve takımların etkili öğrenmesini sağlama noktasında örgütü bir bütün olarak tasarlamaya yönelir. Bu kapsamda tasarımcı lider önce değer, amaç ve vizyonu bütünleştirir sonra bu doğrultuda politikalar-stratejiler belirler ve yapıyı tasarlar. *Öğretmen olarak liderler*; takımların mevcut gerçekler konusunda kavrayışlarını geliştirme noktasında öğrenmelerine destek olmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen lider, kişilerin zihni modellerinin gün yüzüne çıkarılmasına odaklanmaktadır. *Görevli olarak liderler ise*; liderliğin en küçük rolünü oluşturmaktadır. Diğer iki liderlik görevinin aksine görevli olarak liderlik, liderin davranışına odaklanmaktadır. Lider, Robert Greenleaf'in hizmetkâr liderlik fikrinde olduğu gibi örgüttekilerin hizmetkârıdır ve daha kapsamlı amaç ve misyon için hizmet etme (Ayden ve Düşükcan, 2002; Bozkurt, 2014; Senge, 1990), ortak bir anlayışla karar alma, birlikte çalışma ve başarıları paylaşma noktasında işe daha kapsamlı bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır (Okumuş, Avcı ve Kılınç, 2007).

Her örgütte olduğu gibi öğrenen örgütlerde de lider, önemli bir yere sahiptir. Bir örgütün, öğrenen örgüt olarak tasarımında istenilen koşullar oluşsa bile örgütün başında bir liderin olmaması önemli bir eksikliklerdir. Çünkü öğrenen örgütleri sağlıklı şekilde yapılandırma, bilgiyi toplama, değerlendirme ve kullanma yoluyla örgüt kapasitesini geliştirme, örgütteki sorunların çözümü, değişime uyum sağlama, yeni sistemler geliştirme, sürekli öğrenme kültürünü örgüt içinde yayma, bilgi ile örgüt üyesi arasında ilişki kurma ve örgütteki kişi ve gruplar için fırsatlar yaratma gibi konularda

liderler kilit rol oynamaktadır (Al-Abri ve Al-Hashmi, 2007; Doğan ve Yiğit, 2015; Kingır ve Mesci, 2007). Eğitim örgütleri olan okullarda da liderlik kişiliğiyle, tüm bunları sağlayacak anahtar rol-model olarak akla gelen ilk kişi, okul müdürleridir. Okul müdürleri, okulların öğrenen okullara dönüşümünde üst düzey örgütsel öğrenme sistemlerini tasarlama ve uygulama noktasında zamanı ve mekânı ayarlama ve bunları sürdürme, bununla birlikte bütün okul üyelerinin hem kişisel hem de takım olarak öğrenmelerine rehber olmalıdır. Okul müdürünün kendisini bu işe adamadan öğrenen okulu yaratması mümkün değildir. Bunun için de öncelikle lider olarak bir öğrenme yolculuğuna başlaması gerekir. Bu süreçte okul müdürünün her şeyi en iyi en doğru ben bilirim fikrini de benimsememesi gerekir. Çünkü böyle bir durum, öğretmenlerde düşüncelerin önemsenmediği algısı oluşturabilir. Okul müdürünün bu otokratik tavrı, öğretmenlerde fikir üretme ve bunları paylaşma noktasında engel oluşturabilir. Başaran (1986) bu kapsamda, okulların yönetim şekillerinin otokrasiden demokrasiye doğru yaklaştıkça çalışanların da yönetime katılabilmelerinin sınır ve niteliğinde artış olduğunu, otokratik yönetimlerde yönetime katılmanın ya hiç olmadığı kadar azaldığını ya da göstermelik bir katılım olduğunu bu nedenle öğretmenlerin deneyimlerini ve mesleki bilgilerine dayalı görüşlerini serbest bir şekilde açıklayamamalarından dolayı eğitimdeki sorunların çözümünde bir güç yitimi yaşanacağını ifade etmektedir. Bu nedenle okul müdürü, öğretmenlerin kafasında 'farklı yerde ve statüde yer alan bir kişi' olmamalı, demokratik bir yönetim anlayışı sergilemeli, morali yükseltmek amacıyla öğretmenleri ve öğrencileriyle etkileşimde bulunmalı ve onlarla aynı ortamda yer almalıdır. Bu durum, okulda doğru bir kültür, iklim oluşturma ve okulun öğrenen okul olabilmesi açısından önem taşımaktadır (Ensari, 1998; Çelik, 2013; Okumuş, Avcı ve Kılınç, 2007; Ünal, 2016).

2.4.2. Öğrenen Okul ve Yapı

Basit bir ifadeyle örgüt yapısı; işin, farklı görevlere ayrıldığı ardından bu görevler arasında koordinasyonu sağlama yollarının toplamı (Mintzberg, 2014), örgüt kültürü ve örgüt ikliminin somut şekli (Genç, 2017) olarak tanımlanabilir. Öğrenen örgütlerde örgüt yapısı, örgütteki herkesin öğrenmesi yönünde teşvik edilmesi, bu amaçla örgütte bilgi-becerilerin edinilmesi için gereken bütün mekanizmaların tasarlanması ve örgütteki herkes tarafından edinilen bilgi-becerilerin üretimde/üretkenlikte kullanılarak örgütün sürekliliğine destek olduğu düşüncesine dayalı bir sistem olarak kurgulanmalıdır (Sayılır, 2003). Bunun için öncelikle; değişime uyum sağlayamayan, çevreyle bağlantısı

olmayan ve kararların merkezden verildiği mekanik yapıdaki örgüt anlayışının terk edilerek değişime uyum sağlayan, çevreyle uyum içinde olan, kararların herkes tarafından alındığı esnek ve organik bir örgüt yapısı oluşturulmalıdır. Mekanik yapıdaki örgütler çevresel değişime uyum sağlayamamalarından dolayı krize neden olabilir. Organik yapıdaki örgütler ise çevrede meydana gelen etki ve değişim şartlarına uyum sağlayabilmek için daha esnek bir yapıya sahiptir. Öğrenen örgütler için öngörülen bu esnek örgüt yapısı, yönetimdeki klasik ilkelere en az uyum sağlayan bir yapı şeklindedir. Esnek yapılarda bilgi ve karar süreci informal ve esnek bir biçimde gelişmektedir. Bu da hiyerarşi zincirinin gereken hâllerde kırılması demektir. Bu yapılarda formel eğitime dayalı yatay uzman grupların oluşturulması, bunlar arasında koordinasyonun sağlanması ve örgütün farklı yerlerinde bulunan farklı düzeydeki çalışanlara yetki verilmesi (yetkilendirme) gerekmektedir. Bununla birlikte örgütün performansı konusunda diğer örgütlerle kıyaslama yapabilmek ve bu doğrultuda öğrenmeyi sağlamak için de rekâbet edebilecek yenilikçi bir çevreye uyum sağlanması önem taşımaktadır (Başaran, 1989; Genç, 2017; Mintzberg, 2014; Töremen, 2001).

Örgüt yapısını işletecek olan güç, örgüt yönetimleridir. Örgüt yönetimleri kendileri için gereken girdileri sağlayıp örgütü çalıştırdıklarında ve amaçlarını gerçekleştirdiği çıktılar sunduğunda, örgütler sistem özelliğine kavuşurlar (Başaran, 1989). Bir örgüt olarak öğrenen okullar da bu çıktılardan ve üretim sürecinden geri dönüt sağlayarak sürekli kendini düzeltme ve örgüt yapısını yenilemeye odaklanır (Doğan-Kılıç, Üstün ve Önen, 2011). Fakat bir örgüt olarak okulların sahip olduğu bürokratik yapı, örgütün öğrenmesinde önemli bir engel olabilir. Bu noktada okul müdürleri esnek bir okul yapısı tasarlamaya çalışmalı bürokratik kuralların ötesinde öğretmenlerin kişiliklerine odaklanmalıdır. Otoriter yönetim anlayışı yerini esnek yönetim anlayışına bıraktığında, çalışanlar katı kurallara uymak zorunda kalmayacaktır. Okul müdürü öğretmenlerin kişiliklerine odaklandığından kendilerine önem verildiğini hisseden öğretmenlerin ise verimlilikleri artacaktır. Okul müdürleri; okullarda edinilen bilgilerin analizi-paylaşımı ve depolanması gibi öğrenmenin gerçekleşebileceği esnek bir yönetim anlayışını benimsemenin yanında sistem desteği sağlama, çalışanlara kaynak ve zaman sunma başka bir ifadeyle okulda öğrenme ortamı yaratma ve bunu okulun kültürü hâline getirme noktasında önemli bir sorumluluk üstlenmektedir (Çelik, 2013; Ünal, 2016).

2.4.3. Öğrenen Okul ve Kültür

Literatürde birçok kültür tanımı yapılmış olmasına rağmen örgüt kültüründe, sosyolojik (kültüre sahip olan örgütler) ve antropolojik (örgütler kültürdür) olarak iki temel anlayış söz konusudur. Örgütle ilgili çoğu çalışmada, çoğu yazar kültürü; değer, varsayım, beklenti ile örgüt ve üyelerinin niteliklerini barındıran tanımlamalar şeklinde algılanması gereğini ortaya koymuşlardır. Bu kapsamda kültür, örgütlerde, sosyolojik bir bakış açısıyla ele alınmıştır (Cameron ve Quinn, 2017).

Kültür; bir toplumdaki inanç, bilgi, his ve heyecanların bütünü (Güngör, 1996) dini, ahlâki ve estetik duygu ve düşüncelerin toplamı (Çotuksöken, 1991) olarak tanımlanabilir. Örgüt kültürü ise örgütün amaçlarıyla örgüt üyelerini birbirine bağlayan, bu üyelerin davranışlarına yön veren normlar, inançlar, alışkanlıklar ve davranışlar sistemi olarak ifade edilebilir. Örgüt kültürü, bir paradigma olarak örgüt gerçeğinin görülmesini sağlayan düşünsel bir yapıdır. Bu yapıda yer alan kişiler, çeşitli kültür mozağine sahip olsalar da görev ve meslek icâbı normlar ve ölçütler ile bir araya gelmişlerdir. Sonuçta, doğal olarak oluşan bir grup, diğer örgütlerden farklı olarak kendine özgü ortak inançlar ve değerler oluşturmuşlardır. Bu kapsamda örgüt kültürü, örgüttekilere ortak bir dil ve referanslar yoluyla örgüt içindeki sorunların çözümünde benzer yaklaşımlardan yararlanabilme olanağı da sunmaktadır. Burada örgüt lideri (veya kurucusu) örgüt kültürünün tasarımında önemli hattâ çok büyük bir etkiye sahiptir. Çünkü lider, örgüt üyelerince benimsenebilecek, örgütte geçerliliğini ve kalıcılığını kolay kolay kaybetmeyecek, üyelere rol-model olacak bir değerler sistemi oluşturma; üyelere aitlik duygusunu geliştirme, takım ruhu oluşturma, motivasyon sağlama amacıyla örgütün değerlerinin sonraki nesillere aktarılması için törenlerin düzenleme, efsâneler ve örgüt hikâyesi oluşturma gibi sorumlulukları üstlenmektedir (Eren, 2015; Güçlü, 2003).

Örgüt kültürü, kişisel öğrenme ve örgüt öğrenmesini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen durumlar konusunda önemli bir etkendir. Çünkü öğrenme aynı zamanda kültürel bir olgudur. Yenilikçi, dinamik ve değişim odaklı bir örgüt kültüründe öğrenmeye ve değişime direnç gösterilmesi beklenmezken örgütün temel felsefesine zıt bir şekilde tasarlanan kültürde, öğrenmeye karşı bir direnme (Şişman, 2014) oluşabileceği olasıdır. Bundan dolayı değişim yönetimi felsefesi olarak tasarlanan öğrenen örgütlerde sürekli gelişim amacını gerçekleştirme düşüncesi ve bu fikrin dayanağı olarak öğrenen örgütlerin kendine özgü kültürel özelliklerinin önemi bir yeri vardır. Çünkü öğrenen örgüt kültürü, temel değer ve inanç bağlamında bilginin önemi

ve öğrenme ihtiyacının giderilmesi üzerine kuruludur (Pınar, 1999). Bu öğrenme kültürünün en belirgin bir şekilde kendini gösterdiği örgütler de bir eğitim kurumu olarak okulların kendisidir (Uğurlu, Doğan ve Yiğit, 2014). Okulların öğrenen örgüt olmasında işte bu öğrenme kültürü önemli bir yere sahiptir. Çünkü kültür, örgütsel öğrenmenin sağlanmasında gerekli olan altyapıyı hazırlamaktadır. Örgütsel öğrenme bağlamında kültür, geçmiş ve mevcut zamandaki uygulamaları değerlendirme, bilgi oluşturma ve yeni eylem plânları geliştirme aracı olarak örgüt içinde sindirilen bir bilgi sistemi olarak düşünülebilir. Diğer bütün örgütlerde de olduğu gibi; okulların öğrenen örgüt bağlamında yeniden dönüşümü ve başarısında, okulun sahip olduğu kültür yapısının çerçevesini belirleyen kendine özgü kültür özellikleri önemli rol oynar (Özdemir, 2006; Şimşek ve Yıldırım, 2004; Ünal ve Gürsel, 2007). Burada okul müdürüne önemli görevler düşer. Okul müdürü, okul üyeleri için gerçek, anlamlı, heyecan verici ve ilgi çekici bir kültürü tasarlama ve bunun desteklenmesi noktasında okuldaki kilit kişi konumundadır (Ünal, 2016).

2.4.4. Öğrenen Okul, Vizyon ve Strateji

Kavram olarak vizyon, bir örgütün gelecekte ulaşmak istediği durum ya da varmak istediği noktanın gerçekleştirilebilir somut resmi ve aracı olarak tanımlanabilir. Etkili ve verimli örgütlerin vizyonları üç ana konu içermektedir. Bunlar; misyon (veya amaç), misyonu uygulamak için gerekli stratejiler ve misyon ile stratejiyi destekleyici kültürel faktörlerdir. Bu kapsamda vizyon, geleceğe yönelik misyon, amaç, hedef ve stratejilerin toplamı olarak da ifade edilebilir (Aytaç, 2014; Genç, 2017).

Öğrenen örgütlerde vizyonun üç ana konusunu gerçekleştirecek, örgüt üyelerine vizyonu benimsetme, bu doğrultuda rol ve sorumluluklar verme, vizyon-misyon bilinci oluşturma ve örgüt amaçlarını vizyon ile içselleştirme konusunda kritik kişi örgüt liderleridir (Özdemir, Karadağ ve Kılınç, 2013). Öğrenen örgütlerde liderler, örgütün vizyonunu oluştururken sürece örgütteki bütün kişileri de dahil etmeli, onlarla beraber çalışmalı ve fikirlerinden faydalanmalıdır. Bunun için liderlerin örgüt üyelerinin motivasyonunu sağlama, onlara heyecan ve mücadele azmi verme, rol-model olma gibi niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bununla birlikte örgüt üyelerinin de vizyonu açık ve net bir şekilde anlaması ve buna inanması önem taşımaktadır (Okumuş, Avcı ve Kılınç, 2007).

Benzer şekilde öğrenen okullarda da lider olarak okul müdürü, okul üyeleriyle fikir birliği sağlama ve ortak bir amaç duygusu yaratmada bazı rol ve sorumlulukları yerine getirmelidir (Ünal, 2016). Bunun için öncelikle okul müdürlerinin, okul üyelerinin kendi kişisel vizyonlarını tasarlayabileceği bir ortamı yaratma, vizyon geliştirme ve paylaşma konusunda okul üyelerini cesaretlendirmeleri gerekmektedir. Okul müdürü, okul üyelerini eğitim vizyonunun çevresinde toplayabilmelidir. Çünkü bu anlamda vizyon, okulun varlık sebebi ile eğitimin amacı gibi temel prensiplerin çizildiği bir ufuktur (Özden, 2013). Bu ufuk, kolay bir şekilde hatırlanabilmeli, değişen şartlara uygun olmalı, okul değerleriyle bütünleşmeli, herkesi ortak bir amaca sürüklemeli, yol gösterici ve güdüleyici olmalıdır (Aytaç, 2014).

Okul müdürü, okulda örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için anlaşılır, açık ve net bir vizyon, misyon geliştirdikten sonra bu doğrultuda stratejiler üretmelidir (Çelik, 2013). Strateji, vizyonu gerçekleştirmeye yönelik yol ve yöntemler topluluğunun ana hatları olarak (Genç, 2017) tanımlanabilir. Lunenburg ve Ornstein (2013) bir örgütün öğrenen örgüt olma sürecinde:

- Sürekli olarak öğrenme için fırsatlar yaratmak,
- Araştırmayı, diyalogu desteklemek,
- Takım öğrenmesini ve iş birliğini teşvik etmek,
- Öğrenmeyi gerçekleştirme-paylaşma amacıyla sistemler oluşturmak,
- İnsanları ortak bir vizyonda birleştirmek,
- Çevre ile bağlantı kurmak,
- Öğrenme için stratejik bir liderlik sağlamak gibi uygulanması gereken yedi zorunlu strateji olduğunu ifade etmektedir.

Mason (2019), örgütün nerede olduğu ve nerede olmak istediğini ortaya koyabilmesi için yukarıdaki yedi maddenin uygulanması gerektiğini önemli görmekle birlikte, örgütün değişimi ve dönüşümü için bir zaman çizelgesinin yapılması, bilgi alışverişini kolaylaştıran temel bir iletişim sisteminin oluşturulması bunun yanında öğrenmenin kolaylıkla gerçekleşebileceği, sürdürülebileceği bir ortamın tasarlanması gereğine de yer vermektedir. Cameron (2017) da öğrenmenin ancak başkalarına aktarıldığında etkili olabileceğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda 'öğrencilerin öğretmen yapılması' fikriyle astların öğrendiklerini diğerlerine aktarabildiği (öğretebildiği) fırsatların yaratılması, paylaşılan bu bilgilerin, beceri ve enformasyonun da ödüllendirilmesi gerektiği yönünde stratejilere değinmektedir.

Sonuç olarak, öğrenen örgüt felsefesini uygulamak isteyen herhangi bir örgütün, amaçları olan stratejiler ortaya koyması gerekmektedir. Stratejileri kolaylaştırmak için de ihtiyaç duyulan araçların tanımlaması (Al-Abri ve Al-Hashmi, 2007) herkesin tasarlanan vizyonda kendisinden bir parça olduğuna inanması (Özden, 2013) vizyonun uygulanabilirliği açısından önem taşımaktadır. Bu noktada üst kademedeki kişilerin yanı sıra paydaşlara da önemli roller düşmektedir (Çetin, Doğan ve Tatık, 2016).

2.5. Öğrenen Okulda Paydaş Roller

Öğrenen bir okulun en önemli paydaşları, kurum içindeki yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, diğer çalışanlar ve okul yapısında doğrudan yer almayan fakat okulu etkileyen kurum dışındaki aileler (veliler) olabilir (Bursalıoğlu, 2015). Okulu öğrenen bir okul yapısına dönüştürmede, amaçları gerçekleştirmede ve okul iklimini öğrenen okula uygun hâle getirmede kurum içindeki etkin kişi liderlik rolüyle okul müdürünün kendisidir (İra, 2004). Öğrenen okul ile ilişkili kavramlarda okul müdürünün rolü ve sorumluluklarından bahsedildiği için burada tekrar değinilmemiş, aşağıda diğer paydaşlar; öğretmen, öğrenci ve velilerin öğrenen okuldaki rolleri öz olarak ele alınmıştır.

Öğrenen okulda öğretmenin rolü. Eğitimde yeni felsefe ve yaklaşımlar, öğretmenlerin yargılayıcı bir kişi olmaktan çok destekleyici bir kişi, bilgi aktarıcı bir kişi olmaktan çok yönlendirici ve kılavuz bir kişi olabilmelerini gerektirmektedir (Özdemir, 2000). Çünkü bilgi tabanının hızla değiştiği bir zamanda okulların öğrencilere yaşamları boyunca yetecek bilgi donanımını kazandırması mümkün görünmemektedir. Bu nedenle, öğrenen okulda öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgileri öğrenebilecek yeterliliği kazanabilmeleri için onlara bilgi aktarmak yerine sorgulamayı, araştırmayı, incelemeyi öğretmesi (Özdemir ve Sezgin, 2002) ve onların öğrenmeyi öğrenecek yaklaşımları benimsemelerinde aracı olması (Özden, 2013) önem taşımaktadır. Bununla birlikte, okuldaki öğrenme etkinliklerini tasarlarlarken öğrenci merkezli bir yaklaşımla; öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini dikkate almalı ve öğrenme etkinliklerini yarışmaya dayalı değil birlikteliğe ve paylaşımaya dayalı olarak düzenlemelidir (Çalık, 2003).

Öğrenen okulda öğrencinin rolü. Öğrenme ve öğretmeye ilişkin yeni değerler, öğrenmenin öğrenci merkezli olarak yeniden düzenlenmesini öngörmektedir (Özdemir, 2000). Okulun varlık sebebi öğrencilerin öğrenme niteliğini artırmak, onların

potansiyellerini keşfedebilmeleri ve kendilerini gerçekleştirebilmelerine yönelik bir ortam oluşturmaktır (Aytaç ve Açıkalın, 2011). Bu açıdan öğrenen okullar, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olabilecek bütün imkânların araştırılması gerektiğine inanır ve öğrenen bir topluluk oluşturmaya çalışır. Öğretmenler ve öğrenciler arasında ortak bir merak, araştırma ve düşünme anlayışı vardır. Tüm öğrencilerin öğrenebileceği inancı ve öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarını sağlama düşüncesi öğrenen okulun ortak bir değeridir (Kış, 2009). Öğrenen okulda, öğrencilerin yönetime ve örgütsel öğrenme sürecine aktif katılımları sağlanır. Öğrenci sadece bilgi aktarılabilecek bir obje olarak görülmez, bireysel özellikleri olan ve saygı duyulan bir birey olarak değer görür (Çalık, 2003). Burada önemli olan öğrenciye bir şey öğretmek değildir. Öğrencinin kendisi için yararlı olan bilgilere ulaşmayı öğrenmesi başka bir ifade ile mevcut bilgileri kullanarak yeni durumlar için gerekli bilgiyi kendi kendine üretebilmesi kavratılır (Erginer, 1994; Özden, 2013). Bu bağlamda öğrenen okulda, öğrenciler öğrenmenin değerli ve önemli bir süreç olduğu konusunda teşvik edilir, birlikte ve bireysel öğrenmeye yönlendirilir aynı zamanda öğrencilerde öğrenme istek ve hevesinin oluşturulması amaçlanır (Çalık, 2003). Öğrencinin okuldaki rolünü ve kendini anlaması ile okuldaki başarısı ve okula uyumu arasında bir ilişki vardır. Dolayısıyla öğrenen okullarda öğrencilerin, öğrenmeyi içselleştirmeleri, öğrenme istek ve hevesiyle dolu bireyler olmaları onların en temel rolü olarak görülmektedir (Bursalıoğlu, 2015).

Öğrenen okulda velinin rolü. Veli katılımı, okul etkililiğinin en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Okulda gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerine ve okul yönetimine aile katılımının artması, toplumun desteğini ve memnuniyetini artırma imkânı ortaya çıkarmakta ve okulun topluma karşı açıklığını, şeffaflığını, hesap verebilirliğini sağlama fırsatı oluşturmaktadır (Çalık, 2007). Öğrenci öğrenmesi ve öğrenciye yönelik sorunların çözümünde veliler doğrudan ve birincil kaynak olarak görülmektedir. Öğrenen okullarda, öğrenci öğrenmelerinin evlerdeki tamamlayıcısı olarak veliler ile iş birliği yapılmalıdır. Bu bağlamda güvenilir olmak şartıyla okul kayıtları velilerle paylaşılabilir, velilerden sınıf, öğrenci, öğretmen ve okula yönelik görüşleri alınabilir. Bültenler, anketler, okul aile birlikleri etkili bir iletişimde kullanılabilir araçlardır (Açıkalın ve Turan, 2011). Bunun yanında öğretmen veli iş birliğinin artırılması için okul-ev ziyaretleri yaygınlaştırılabilir. Veliler de okullarda örgütsel öğrenme konusundaki çabalara destek olmak için ödül sistemlerini geliştirme konusunda okul yönetimlerine yardımcı olabilir (Başar, 1999; Töremen, 2001).

2.6. Mutluluk

Günümüzde her geçen gün giderek önem kazanan mutluluk kavramı tarihin başlangıcından bugüne önemini korumuş, bireyler kişisel olarak toplumlar da hep birlikte mutluluğa ulaşmaya yönelik çaba ve arayış içine girmişlerdir. Herkes için hayatın anlamı olan bu kavram; psikoloji, tıp, ekonomi gibi birçok bilim dalı tarafından araştırma ve açıklama konusu olmuştur. Bununla birlikte birçok bilim insanı, düşünür ve sosyal araştırmacılar farklı şekil ve yaklaşımlarla mutluluğu tartışmış ve tanımlamışlardır (Akduman ve Yüksekbilgili, 2015; Şeker, 2016).

Türk Dil Kurumu mutluluğu; (birinci anlamında) “bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu” olarak tanımlamıştır. İkinci anlamında ise kavramın Arapça karşılığı olarak “saâdet” ve Farsça karşılığı olarak da “bahtiyâr” kelimeleri verilmiştir. Günlük jargonda bu kavramlar mutluluğun eş anlamında kullanılmaktadır. Öte yandan aynı sözlükte ‘mutlu’ kavramı da mutluluğa erişmiş olan, mutluluk veren olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda mutlu kavramı, daha çok bireyi betimlemek için kullanılan psikolojik bir durumken mutluluk ise soyut olarak kavramın kendisini (Özgen, 2005) ifâde etmektedir.

Esasında insanlık tarihi kadar eski fakat günümüzde hâlâ güncelliğini koruyan mutluluk kavramının tanımına yönelik net bir şey ortaya koymak, üzerinde görüş birliği sağlamak çok zordur. Kişilere ‘sizi mutlu eden ilk üç şey nedir?’ diye sorulduğunda bile sayısız cevaplarla karşılaşılacağı olasıdır. Bu bağlamda en basite indirgeyerek, temelde mutluluğu hissedilen bir duygu veya bu his ânındaki durum (Bülbül ve Giray, 2011) ve kişinin bu duruma ulaşma arzusu ve çabası olarak tanımlamak mümkündür. Mutluluk, maldan-mülkten değil kişilerin bunlara verdiği değerden gelir. Mutluluk varılacak bir istasyon değildir, yolculuğun kendisidir (Osmay, 2003). Mutluluk, kişilerin içsel doygunluğa kavuşmasıdır (Döş, 2013). Mutluluk, kişinin yaşamına yönelik olumlu duygu ve düşüncelerinin miktar olarak fazlalığı, olumsuz duyguların azlığı yani kişilerin yaşamlarından aldığı yüksek doyum ve olumlu duyguların toplamı olarak da ifâde edilmektedir. Bu durumda mutluluğun, kişisel olarak bir değerlendirme ve hoşnutluk ile ilişkili olduğunun altını çizmek gerekir (Demirbulat ve Avcıkurt, 2015; Myers ve Diener, 1995).

Başka bir tanımda mutluluk, insan yaşamının bilişsel ve duyuşsal boyutta değerlendirilmesidir şeklinde ele alınmaktadır. Bu bağlamda kişinin sevinç, heyecan, gurur ve güven gibi olumlu yöndeki duyguları sık yaşaması, öfke, nefret, korku ve kaygı gibi olumsuz yöndeki duyguları az yaşaması ve aile, iş, sağlık, kariyer gibi yaşamın

çeşitli alanlarından yüksek derecede doyuma ulaşması mutlu olduğunun göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Diener, Scollon ve Lucas, 2003; Doğan, Sapmaz ve Çötök, 2012). Tarhan (2010) da mutlu olmayı, tıpkı bir sanatkârın enstrüman çalabilmeyi öğrenmesi, bir sporcunun da antrenmanı gibi doğru teknikler kullanarak geliştirilebilecek bir kâbiliyet olarak ifâde etmektedir. Mutluluk konusunda ilk doktora tezini yapan Warner Wilson, ilk kez mutlu bir kişinin genel profilini belirlediği Psychological Bulletin’de yayımlanan (1967) “Correlates of Avowed Happiness” isimli çalışmasında en avantajlı durumda olanların en mutlu olacağını saptamaktadır (akt. Yüksekbilgili ve Akduman, 2015). Russell, mutlu insanı; dış dünyada yaşayan, özgür sevgileri, geniş ilgileri olan kişi olarak tanımlamaktadır. Ona göre kişi, mutluluğunu; ilgilerinden, sevgilerden ve bunların onu diğerleri için ilgi çekici ve sevimli yapması gerçeğinden sağladığını ifâde etmektedir (Russell, 2014).

Mutluluğun bilim insanlarınca temelde iki farklı bakış açısıyla tartışıldığı görülmektedir. Kimi araştırmacılar mutluluğu, yaşamın anlamı ve yaşam doyumu kimileri de olumlu duygular bağlamında değerlendirmiştir (Sezer ve Can, 2018). Özünde mutluluk, iyi bir yaşamın sosyal standartlara dayalı bilişsel bir değerlendirmesi ve insan ihtiyaçlarının tatminine yönelik duygusal deneyim bağlamında ele alınmıştır (Ehrhardt, Saris ve Veenhoven, 2000).

2.7. Mutluluk ve Pozitif Psikoloji

Mutluluğun bilimsel olarak ele alınışı pozitif psikoloji ile gündeme gelmiştir. Rehberlik, sağlık, eğitim, iş yerleri ve örgütlerde pozitif psikoloji çalışmalarının ilerlemesi (Kutunis ve Yıldız, 2014) mutluluğun ele alınmasında aracı olmuştur. Örgüt yönetimlerinde bu kavram, ‘mutsuzluk hâlini gidermek veya mutluluk düzeyini yükseltmek’ amacıyla örgütsel etkililiğin artırılması bağlamında ulusal ve uluslararası literatürde inceleme konusu olmuştur. Örgütlerde etkililiği artırmaya yönelik olumsuz davranışlara odaklanan araştırmaların istenilen sonuçları vermeyişi ve zihinsel iyi oluşun fiziksel olarak insanı daha sağlıklı yaptığı yönündeki bulgular, psikoloji çalışmalarının yönünü insanların güçlü yanlarını geliştirme odaklı (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) olumlu davranışlara, durum ve kavramlara çevirmiştir. Bu doğrultuda yapılan araştırmalarda da bilim insanları; doyum, mutluluk, öznel iyi oluş gibi çeşitli kavramlar üzerinde çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Bu gelişmeler birçok alanda araştırma konusu yapıldığı gibi insan yaşamının önemli bir bölümünü geçirdiği iş örgütlerinde de iş doyumu, meslekî doyum, iş yerinde mutluluk, iş yerinde öznel iyi

oluş ve örgütsel mutluluk gibi ifâdelerle araştırmaya yönelik ilgi konusu olmuştur. Bu araştırmaların çoğunluğu iş örgütlerinde mutluluğu sağlama ve artırma yönünde bireysel (çalışana bağlı) faktörlerin etkisi üzerine odaklanmıştır. Bu doğrultuda çalışanların güçlü yanlarını daha da güçlendirmek ve mutluluklarını artırmak amacıyla yapılan araştırmalar pozitif psikoloji olarak isimlendirilmiştir (Bulut, 2015).

Seligman, Ed Diener, Peterson ile Rick Snyder'ın başını çektiği pozitif psikoloji hareketi, insanın olumsuz yönlerine odaklanan geleneksel psikolojiye istinâden ortaya çıkmıştır. Pozitif psikoloji, insan yaşamında yanlışların (olumsuz) nasıl değiştirilebileceği ve yerine iyi şeylerin (olumlu) neler olabileceği yani neyin yanlış olduğu değil neyin doğru olduğu yönünde; insan doğasının güçlü yönleri, olumlu kişisel deneyimler ve olumlu kişisel özelliklere yönelik bakış açısına sahiptir. Birey, grup, örgüt ve toplulukların gelişmesi yönündeki etkenleri keşfedip geliştirmek amacıyla bilimsel metodolojiyi kullanan pozitif psikoloji; sağlıklı ve refah bir yaşam ile insanın yaşam kalitesini artırmayı hedeflemiş ve yaşamda mutluluğun yolları üzerine odaklanmıştır (Ergüner-Tekinalp ve Işık-Terzi, 2015; Kutanis ve Yıldız, 2014).

1980'lerden sonra pozitif psikoloji alanında yapılan çalışmalarda mutluluğun tanımı, kapsamı, nasıl ölçüleceği, ulaşılabilirliği gibi sorulara yanıt aranmıştır (Doğan, Sapmaz ve Çötök, 2012). Pozitif psikolojide mutluluk, öznel iyi oluşun irdelenmesi şeklinde ele alınmıştır. Günlük konuşma jargonunda da öznel iyi olma ile mutluluk birbirini yerine kullanılmıştır. Bununla birlikte literatürde öznel iyi oluş ile mutluluk kavramını aynı gören araştırmaların yanı sıra öznel iyi oluşun mutluluğu da içine alan daha kapsamlı bir kavram olduğu yönünde görüşler de söz konusudur. Örneğin Peiro (2006) yaşam doyumu ve mutluluğun bileşeni olarak öznel iyi oluşu daha kapsayıcı bir kavram olarak ele almıştır. Ed Diener ise mutluluk ve öznel iyi oluş kavramlarını birbirinin eş anlamında görmüş ve çalışmalarını bu yönde sürdürmüştür. (Kutanis ve Yıldız, 2014; Şeker, 2016). Bu çalışmada da mutluluk kavramı öznel iyi oluş kavramının eş anlamında ele alınmış ve bütünlük sağlamak amacıyla mutluluk kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Pozitif psikoloji; olay ve durumlara iyimser bakabilmeyi, karşılaşılan engelleri olumlu yönde yorumlayarak dersler çıkartmayı gerektiren bir anlayıştır. Fakat burada olay ve durumlara pozitif bakma eğilimi, olumsuzlukları da görmezden gelmek olarak düşünülmemelidir. Olumsuzluk ve engeller daha iyiye ulaşmak için bir fırsat olarak görülmelidir. Bu doğrultuda pozitif psikolojinin gerçekçi bir iyimserlik yaklaşımı (Demirsoy, 2014) olduğu düşünülmektedir. İnsan yaşamının olumlu taraflarına

odaklanmak gerekli olabilir fakat tek başına yeterli olacağını söylemek mümkün değildir. Bu nedenle olumluyu olumsuzu ile birlikte bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmek, alandaki olgunun anlamlandırılması adına önem taşımaktadır. Öyle ki insan yaşamı bir bütün olarak değerlendirildiğinde yaşamın her anının iyi (olumlu yönde) olacağı fikrini düşünmek zordur. Pozitif psikolojinin öncülerinden biri olan Martin Seligman da benzer bir ifadeyle mutluluk kavramını tanımlarken; korku, keder, üzüntü, öfke gibi (olumsuz) duyguların olmaması anlamına gelemeyeceğini ifade etmektedir (Akduman ve Yüksekbilgili, 2015; Kutanis ve Yıldız, 2014). Bu bağlamda, mutluluk kavramının tam karşıtı mutsuzluk olarak düşünülmemelidir. Örneğin, sağlık durumunun kötü olması mutsuzluğa sebep olurken daha sağlıklı olmak da aynı düzeyde mutluluğa sebep olamamaktadır. Bu nedenle kişilerin özel yaşamı ve çalışma yaşamlarında olumsuz etkenlerin olmaması olumlu durumlara yol açmayabilir fakat tam tersi yani olumlu etkenlerin var olması ise kişilerin yaşam doyum derecesini artırabilir (Arslan, 2018). Örnekten hareketle burada doyum kavramına değinmenin de doğru olacağı düşünülmektedir. Çünkü bu zamana kadar yapılan araştırmalarda doyum ve mutluluk kavramı birbirinin yerine kullanılırken aslında mutluluk kavramının doyum kavramını da içine alan daha kapsayıcı bir kavram olduğu ifade edilmektedir (Bulut, 2015). Fakat bu kavramda da görüş birliği söz konusu değildir. Örneğin, Lama ve Cutler (2008) insan doyumunu haz ve mutluluk olarak ikiye ayırmış ve doyumunu mutluluğu da içine alan çatı kavram olarak değerlendirmiştir. Fret ve Stutzer (2001) ise mutluluk, öznel iyi-oluş ve doyum kavramlarını birbirlerinin yerine kullanmıştır (akt. Arslan, 2018). Terzi (2017) de öğretmenlerin iş doyumunu ile mutluluk düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, mutluluğu daha genel bir kavram olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda, kuramsal olarak geliştirilmeye çalışılan doyum, mutluluk ve öznel iyi oluş kavramları arasında, literatürde farklı görüşlerin söz konusu olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamının net bir şekilde ortaya konulması amacıyla bu çalışmada mutluluk kavramı; öznel iyi oluş kavramının eş anlamında, doyum kavramını ise içine alan daha kapsamlı bir kavram olarak ele alınmıştır.

2.8. Mutluluk ve Felsefe

Felsefe alanında mutluluğun tanımı ve arayışına yönelik sorgulama ve tartışmalar temelde iki farklı bakış açısıyla ele alınmıştır. Bireysel ve toplumsal olarak mutluluk ve mutluluğa ulaşmanın yollarının nasıl olabileceği Aristo ve Platon başta olmak üzere hem Doğu'daki hem Batı'daki düşünürlerin ilgi odağı olmuştur.

Düşünürlerin mutluluğa bakış açıları iki farklı felsefi yaklaşımı ortaya çıkarmıştır. Eudaimonia yaklaşımı mutluluğu; iyi bir ruhsal durum hâli veya sağlık, mutluluk ve varlıklı olmayı kapsayan iyi oluş hâlini “eudaimonia” kavramıyla, mutlu insanı da “eudaimon” kavramıyla açıklamıştır. Temeli iyiye, iyi olana ulaşma, iyi insan-kötü insan açısından bir yaklaşıma dayanan ahlâk felsefesinde eudaimonia kavramı kişinin iyi oluşunu; doğru bir şekilde eyleme geçerek kendi gerçek potansiyelini kullanabilmesi şeklinde değerlendirmiştir (Gülcan ve Nedim Bal, 2014). Bu bağlamda; Platon, Aristo ve Farabi gibi düşünürler iyiliğin ölçüsünü mutluluk olarak görmüşlerdir. Buna göre mutluluk veren şeyler iyi, mutluluğu engelleyenler ise kötü olarak değerlendirilmiştir. Aristo mutluluğu; yaşamda iyi olana ulaşmak Fârâbî ise her insanın arzu ettiği yüce bir amaç olarak tanımlamıştır. Sokrates, mutluluğun insanın kendisi ile uyumlu olabildiği ve kendi eylemlerinde aklını kullanabildiği zamanlarda (yani kendi düşünce dünyasında ürettiklerine dayalı bir yaşamı seçtiğinde) gerçekleşebileceğini öne sürmektedir (Ömerustaoğlu, 2014). Bu yaklaşım, kişinin yaşam becerilerini geliştirip yaşamdaki anlamını güçlendirerek kendini gerçekleştirmesine odaklanmaktadır. Aristo da en iyi yaşama ulaşmanın kendini gerçekleştirme ile mümkün olabileceğini ifâde etmektedir. Özünde düşünürler, az veya çok bilişsel, duyuşsal veya eylemsel ne tür bir yaşamın insanı daha iyi bir duruma getirebileceği sorunuyla ilgilenmişlerdir. Mutluluğu ele alan bir diğer yaklaşım ise hedonizmdir. Türkçeye hazcılık olarak çevrilen hedonizm (hedonik yaklaşım) mutluluğu, memnuniyet sağlama ve acıdan kaçma olarak tanımlamakta insanın sadece o anda hissettiği haz durumuna yani yalnızca olumlu duygulara odaklanmaktadır (Arslan, 2018; Bülbül ve Giray, 2011; Özgen, 2005; Turan, 2018; Veenhoven ve Dumludağ, 2015). Democritus, Aristippus ve Bentham gibi mutluluğu haz bağlamında ele alan düşünürler; en faydalı olan şeyi, en fazla haz ve mutluluk veren olarak değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda fayda ile mutluluk birbirinin eş anlamında görülmüştür. Jeeremy Bentham’ın mutluluğun eş anlamında ele aldığı fayda kavramının ölçülebileceğine yönelik fikirleri, daha sonra bazı amprik araştırmalarda “mutluluk nedir?” sorusunun, amprik bir soru olarak ölçülebileceği şeklinde düşünce ve girişimleri de beraberinde getirmiştir (Özgen, 2005; Şeker, 2016).

2.9. Mutluluğun Ölçümü

Mutluluğun ölçümü, kamu politikalarının belirlenmesinde önemli bir yere sahip olduğundan bunun bir şekilde ölçülmesi gerektiğini bununla birlikte Jeeremy Bentham’ın faydanın ölçümü yönündeki fikirlerini bir adım öteye taşıyan iktisatçılar,

mutluluğun iyi hisler ve kötü hislerin toplamı olarak “hedonimetre / hazölçer” adında psiko-fiziksel bir makinenin icâdıyla tam olarak ölçülebileceğini öne sürmüşlerdir. Fakat bu fikirler sadece düşünce aşamasında kalmış, bir süre sonra bazı bilim insanları, mutluluğun ölçümüne yönelik araçlar tasarlamışlardır. Mutluluğun ölçülmesiyle birlikte süreç içerisinde mutluluk ve düzeyinin incelenmesi mümkün olmuş ancak ölçme yöntemi konusunda da ayrılıklar yaşanmıştır. Bilhassa objektif ölçüm yöntemlerinin ön plânda olduğu iktisat alanında “mutluluk objektif olarak ölçülebilir mi? sübjektif ölçüm yapıldığında kişiler mutluluğunu doğru şekilde yansıtabilir mi?” gibi sorular tartışma konusu olmuştur. Bugün gelinen noktada ise kişilerin mutlulukları konusunda sağlıklı fikirlere sahip oldukları ve bunu doğru şekilde ifâde edebildikleri konusunda bir inanış söz konusudur. Dünya çapındaki mutluluk araştırmalarının kökeni 1940'lara dayanmaktadır. Bu doğrultuda ABD'de 'Genel Sosyal Araştırması' adı altında yapılan çalışmada toplumun mutluluk ve memnuniyet düzeyi değerlendirilmektedir. Yine ABD'de yer alan Kolombiya Üniversitesi Dünya Enstitüsü tarafından 2012'den bu yana yapılan ölçümler (Türkiye'nin de içinde yer aldığı) “Dünya Mutluluk Raporu” adı altında yayımlanmaktadır. Öte yandan Dünya Değerler Araştırması Derneği tarafından da aynı isimle mutluluk ve yaşam memnuniyetiyle ilişkili ölçümler yapılmaktadır (Şeker, 2009; Şeker, 2016; Veenhoven ve Dumludağ, 2015).

Türkiye’de TÜİK tarafından 2003 yılından bu yana; kişilerin genel mutluluk algıları, toplumsal değer yargıları, temel yaşam alanlarına yönelik genel memnuniyeti ile kamu hizmetlerine yönelik memnuniyetini ölçmek ve memnuniyetin zaman içerisindeki değişimini de takip edebilmek amacıyla “Yaşam Memnuniyeti Araştırması” [Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) resmî internet sitesi, 2018] adı altında ölçümler yapılmakta ve sonuçları kamuoyu ile paylaşılmaktadır.

Literatür araştırmalarına yönelik ölçme araçlarının gelişimi ise 1980'lerden itibaren pozitif psikoloji hareketiyle birlikte bilhassa mutlulukla ilgili araştırmaların sayısındaki artışa bağlı olarak ilerleme göstermiştir (Doğan ve Sapmaz, 2012). Araştırmacılar mutluluğun duygusal ve bilişsel bileşenlerini ölçmek için bazı ölçekler geliştirmişlerdir. Bu ölçekler, kişisel bildirim yöntemine dayanarak hazırlanan tek veya çok maddeden oluşturulmuş tutum ölçekleridir. Ölçeklerde bu yöntemin tercih edilmesinin sebebi, ölçeği yanıtlayan kişilerin kendilerinin olumlu ve olumsuz duygularını değerlendirebilmeleri ve kendi içsel deneyimlerine dayanarak yaşamlarının değerli olup olmadığına karar verebilmelerini sağlama noktasında olmasıdır (Kangal, 2013).

Literatürde mutluluğun ölçümüne yönelik (hemen hemen benzer boyutlara sahip) çeşitli ölçeklere rastlamak mümkündür. Fakat sıklıkla kullanılan ölçeklerden biri 1989'da Argyle, Martin ve Crossland tarafından kişisel mutluluğu ölçmek amacıyla 4'lü likert tipinde geliştirilen (daha sonra revize ile kısa formu da oluşturulan) 29 maddelik Oxford Mutluluk Ölçeği'dir (Akduman ve Yüksekbilgili, 2015). Bununla birlikte, Diener ve arkadaşları tarafından geliştirilen 7'li likert tipindeki (tek faktörlü) beş maddeden meydana gelen yaşam doyumu ölçeği (SWL - Satisfaction With Life Scale) ile Watson ve arkadaşları tarafından geliştirilen pozitif-negatif duygu ölçeği (PANAS - Positive and Negative Affect Schedule) de yapılan çalışmalarda iki yöntem izlenerek kullanılmaktadır. İlk yöntem bu ölçeklerin ayrı ayrı kullanılması, ikinci yöntem ise bu ölçeklerin birlikte kullanılmasına dayanmaktadır. İkinci yöntemin kullanıldığı araştırmalarda "*Öznel İyi Oluş = (Yaşam Doyumu + Olumlu Duygu) – Olumsuz Duygu*" formülü dikkate alınmaktadır. Bu hesaplamanın öznel iyi oluş kavramının kuramsal tanımlaması (Eryılmaz ve Ercan, 2010) ve bunun dayanağı olan bileşenlerine (öğelerine) bağlı olarak şekillendiği anlaşılmaktadır. Bu araştırmada da bağımlı değişkeni ölçmeye yönelik kullanılan ölçme aracının (Örgütsel Mutluluk Ölçeği) benzer kuramsal dayanak ve hesaplama metodu ile ikinci yönteme benzediği söylenebilir.

Yukarıda da belirtildiği gibi mutluluğun ölçümüne yönelik yapılan araştırmalarda, farklı ölçme araçları ve yöntemlerin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Araştırmalar arasındaki farklılıkların kaynağı olarak mutluluğun tanımı ve bileşenlerinin oluşumuna yönelik farklı (kuramsal) bakış açıları olduğu düşünülmektedir. Öyle ki mutluluğun bileşenleri ve mutluluğu etkileyen faktörler de göz önüne alındığında, konuya yönelik yapılan (ve yapılacak olan) araştırmalarda da farklılıkların olabileceği olasıdır. Bu nedenle burada mutluluğun ölçümüne değindikten sonra mutluluğu oluşturan bileşenlere de yer vermek ve araştırmayla bağlantılı olarak bunların bazılarını ayrıntılı olarak ele almanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.10. Mutluluğun Bileşenleri

Mutluluk, oluşum itibarıyla birçok kaynak -ve kuramsal modellere dayanmaktadır. Bu kaynaklar, kişilerin yaşamdaki beklentileriyle ve mutlu olma amaçlarıyla doğrudan ilgilidir. Bu durum, mutluluğun kişiden kişiye hatta toplumlar arasında, toplumun içinde bile farklı zamanlarda farklılıklar gösterebilmektedir. Bunun sebeplerinin toplumların farklı sosyal ve kültürel özellikleri, yaşam standartları ve kalitesi bunların yanında ülkelerarası yaşam koşulları (ekonomik – sosyal – güvenlik –

adâlet – politik) ve kişisel özgürlüklerin farklılığı olabilir. Bunlar, mutluluğa yönelik yapılan çalışmalarda, her çalışmanın kendi kuramsal kabul ve varsayımlarının (Akduman ve Yüksekbilgili, 2015; Şeker, 2016) olduğu, bu bağlamda dayanaklarının da farklı olabileceği şeklinde ifâde edilebilir.

Mihaly Csikszentmihalyi (2018) mutluluğu haz, akış ve anlam olarak üç bileşene dayalı olarak ele almaktadır. Ryff (1989)'e göre mutluluğun bileşenleri ise kendini kabul, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma, özerklik (davranış ve düşüncede özerk olma), çevresel ustalık (çevreyi etkin kullanma), hayatta amaç (hayatta bir amacın olması) ve kişisel gelişimdir (Ryff, 1989; Csikszentmihalyi 2018). Türkiye'de 2003'den bu yana memnuniyet araştırması yapan TÜİK, mutluluğun demografik, ekonomik, fiziksel çevre, sosyal çevre, içinde yaşanılan ülkenin durumu gibi yaşam koşullarını belirleyen bileşenlerin sonucunda oluştuğunu ifâde etmektedir (Devlet İstatistik Enstitüsü, 2004).

Başka bir yaklaşıma göre mutluluk, duygusal ve bilişsel olmak üzere iki bileşene sahiptir. Duygusal bileşenler kişinin geçmiş ve şu anki olumlu duygu ve olumsuz duygularından oluşmaktadır. Bilişsel bileşeni ise bireyin geçmiş ve şu anki yaşam doyumudur (Demirbulat ve Avcıkurt, 2015; Myers ve Diener, 1995; Schimmack, Radhakrishnan, Oishi, Dzokoto, Ahadi, 2002). Bazı araştırmalarda da duygusal bileşenler birlikte değil ayrı ayrı düşünülerek yani olumlu duygular, olumsuz duygular ve yaşam doyumunu olmak üzere üç bileşenden oluştuğu fikrine dayanarak sürdürülmüştür. Bunlardan olumlu duygular bileşeni; ilgi, gurur, ümit, güven, neşe, heyecan gibi duygular, olumsuz duygular; öfke, nefret, üzüntü, suçluluk gibi duyguları kapsamaktadır. Üçüncü bileşen ise bireyin yaşamını tüm yönleriyle değerlendirdiği yaşam doyumunu (Eryılmaz ve Ercan, 2011; Kangal, 2013) bileşenidir. Mutluluğun bilişsel bileşeni olan yaşam doyumunun örgüt mutluluğunda ele alınışı potansiyel gerçekleştirilmesi şeklindedir. Bu boyut, kişisel özelliklerin geliştirilmesi, potansiyelin keşfedilmesi ve gerçekleştirilmesi, kişinin becerilerini ve potansiyelini gösterebileceği faaliyetlerde yer alması (Arslan ve Polat, 2017) şeklinde ifâde edilmektedir. Bu bileşenlere ayrıntılı olarak aşağıda yer verilmiştir.

2.10.1. Olumlu Duygular ve Olumsuz Duygular

Güncel akademik ve popüler basın, özel yaşam ve iş yaşamında duygu ve duyguların yönetiminin önemine dikkat çekmektedir. Evde, sosyal yaşamda ve iş yaşamında başarılı ve mutlu olabilmek için duyguların önemini anlamak, bunların etkili

yönetilebilmesi için öğrenilmesi (Bodtker ve Jameson, 2001; Tarhan, 2010) gerektiği vurgulanmaktadır.

İnsan mutluluğu söz konusu olunca otomatik olarak devreye insanın duyguları girmektedir (Lama ve Cutler, 2008). Kavram olarak duygu, “duyularla algılanan, belirli nesne, olay veya kişilerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim, his” (Türk Dil Kurumu, 2019) olarak tanımlanmaktadır. İngilizce karşılığı ‘emotion’ olan sözcüğün Latince kökeni ise ‘motion’dır. Hareket etmek anlamına gelen fiile ‘e-’eki getirildiğinde anlamı uzaklaşmak olur. Bu da kişinin içinde olanları dışarıya yansıtması yani duygunun harekete yönelttiği fikrini vermektedir. Bu durum, duygu olmadan kişinin kendisini anlatmasının mümkün olamayacağını göstermektedir (Goleman, 2011; Tarhan, 2010). Öyle ki kişileri bir araya getiren bir bağ olarak duygular, etkili insan ilişkileri açısından da önemli bir yere sahiptir (Osmay, 2003).

Bodtker ve Jameson (2001), duyguları üç bileşen olarak ele almaktadır. Bunlar; davranışsal / iletişimsel, fizyolojik ve bilişsel boyutlardır. Tarhan (2010) benzer şekilde buna vurgu yapmaktadır. Fakat çok aşamalı analiz teknikleri ile yapılan araştırmalarda, kişilerin mutluluklarına yönelik değerlendirmelerinin olumlu ve olumsuz duygularını ayıracak şekilde belirledikleri ve bunların ayrı ayrı mutluluğu etkilediği ifade edilmektedir (Dilmaç ve Bozgeyikli, 2009). Bu araştırmada da kullanılan ölçekte (ÖMÖ) duygular, olumlu ve olumsuz duygular olarak iki boyutta ele alınmaktadır. Kişi, olumlu duyguları sık, olumsuz duyguları daha az yaşıyor ise bu mutluluk düzeyinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Erden ve Yılmaz, 2016).

Tarhan (2010), sevgi, güven, ümit, iyimserlik, sorumluluk, vefâ, adâlet, sabır, merhamet ve şevkât kavramlarını olumlu duygular, bencillik, gurur, kibir, utanç, şüphe, kıskançlık, öfke, kin, üzüntü, nefret gibi kavramların da olumsuz duygular olduğunu belirtmektedir. Olumlu duygular, araştırmada kullanılan ölçekte; mutlu, heyecanlı, neşeli, hevesli, gururlu, istekli, memnun, huzurlu gibi kavramlarla ifade edilmiştir. Olumlu duygular, kişiyi memnun edici duyguları olarak mutluluğun yüksek düzeydeki göstergeleri olduğu belirtilmektedir. Öte yandan olumsuz duygular ise yaşandığında memnuniyetsizlik yaratan mutluluğun düşük düzeyde olduğu göstergeleri olarak ifade edilmektedir (Arslan ve Polat, 2017). Olumsuz duygular, araştırmada kullanılan ölçekte; huzursuz, sabırsız, gergin, sinirli, üzgün, sıkıntılı, endişeli, depresif, stresli gibi kavramlarla ele alınmaktadır.

Genel olarak olumsuz duygular, kişilerin hedefleriyle, beklentileriyle algılanan bir müdâhale veya tıkanmanın sonucunda, olumlu duygular ise belirlenen hedefin

başarılması veya beklenmedik kazanımların ve faydaların algılanması durumlarından kaynaklanmaktadır (Bodtker ve Jameson, 2001). Sağlık açısından; olumsuz duygular bilinenden daha fazla hastalığa yol açmaktadır ve olumsuz duygular ile sağlık ters orantılıdır. Bununla birlikte olumlu duygular, sağlığı pozitif yönde etkilemektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Aynı zamanda, yaşam şartlarını ve yaşadığı olayları olumlu değerlendiren kişilerin mutluluk düzeyi daha yüksektir. Yaşamındaki bir müdâhale veya tıkanmayı zararlı ve amaçlarını engelleyici bir güç olarak değerlendiren kişiler, daha düşük mutluluk düzeyine sahiptir (Akduman ve Yüksekbilgili, 2015).

2.10.2. Yaşam Doyumu

Kişilerin yaşamını olumlu yönde değerlendirmelerinde nelerin etkili olduğu sorusunun sosyal bilimciler tarafından irdelenmesi sonucu yaşam doyumu (veya tatmini) kavramı ortaya çıkmış böylece kişilerin kendi yaşamlarına yönelik yargıları değerlendirme konusu olmuştur (Sop, 2014). İlk kez, 1961 yılında Neugarten tarafından ortaya atılan bu kavram, kişinin beklentileri ve elinde olanı karşılaştırması ile elde edilen bir durum veya sonucu (Recepoğlu, 2013) bir diğer ifadeyle, kişinin yaşamı hakkındaki hayatından memnuniyeti ifade etmektedir (Dursun, Kaya ve İştari, 2015). Yaşam memnuniyeti ile aynı anlamda kullanılan yaşam doyumu kavramı (Akin ve Yalnız, 2015) çoğunluk tarafından mutluluğun -veya öznel iyi oluş- bilişsel bileşeni olarak ifade edilmektedir (Peiro, 2006). Mutluluğun bilişsel bileşenini oluşturan yaşam doyumunu artırıcı ve azaltıcı değişkenler tabandan-tavana ve tavandan-tabana olmak üzere iki şekilde incelenmektedir. Tabandan-tavana; yaş, cinsiyet, ailevi durum, meslek, gelir, çalışma şartları, sosyal ve ekonomik statü gibi kişinin dışında olan ve kolay değiştirilemeyen nesnel değişkenlerdir. Tavandan-tabana ise kişilik, yetkinlik beklentisi, hedef yönelimli olma, öz-değer ve benlik tasarımı, iyimser olma gibi genel olarak kişinin öznel iyilik durumunu ele alan öznel değişkenlerdir (Çelik, Sanberk ve Deveci, 2017).

Yaşam doyumu, kişinin; iş ve evlilik gibi çeşitli yaşam alanlarına yönelik olumlu-olumsuz, kendi belirlediği standartlara göre geriye dönük veya geleceğe yönelik yaşamının kalitesini genel olarak değerlendirmesi (Ehrhardt, Saris ve Veenhoven, 2000) olarak düşünülebilir. Buradan hareketle yaşam kalitesi kavramına da değinmek gerekmektedir. Çünkü yaşam kalitesi kavramı yaşam doyumu ile doğrudan ilişkilidir ve yaşam kalitesi arttığında yaşam doyumuyla mutluluk düzeyi de artmaktadır (Şahin, 2018).

Yaşam kalitesi; kişinin, içinde yer aldığı kültür ve değerler sisteminde kendini algılayış biçimi (Elitok-Kesici ve Türkoğlu, 2012) başka bir ifadeyle; bu kültür ve değerler sistemi içinde kişinin iş sahibi olması, hobi ile uğraşması, hedef-beklenti-standart ve ilgileri doğrultusunda daha çok doyumlarıyla (tatmin olma) ilgili algılama düzeyi (Top, Özden ve Efe-Sevim; 2003) olarak tanımlanabilir. Bu algılama düzeyi, kişilerin yaşamlarını; biyolojik durumu, yaşam biçimi, ilişkileri ve içinde yer aldığı çevrenin nitel ve nicel değerlerini dikkate alarak değerlendirmesi olarak düşünülebilir. Bu nedenle yaşam kalitesi, yaşam doyumuna göre daha objektif ve somut kriterlere dayalı bir değerlendirmedir (Şeker, 2016). Yaşam doyumunu, yaşam kalitesi ve mutluluk bağlamında kişiye haz veren durumların haz vermeyenlere göre daha fazla tecrübe edilmesi yüksek düzeyde mutluluğa sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Eryılmaz ve Ercan, 2010). Platon'a göre en yüksek düzeyde mutluluk, en iyi olandır. Ona göre iyiyi belirleyen şey de insanın doğası yani kendisine özgü potansiyelini gerçekleştirmesine dayalıdır. Bu, ona göre yaşamın doğal hedefidir, bu hedef de mutluluğun kendisidir (Birlik, 2013). Aristo da "eudemonia" (iyi oluş hâli) adını verdiği bakış açısıyla en iyi yaşamın, insanın potansiyelinin tamamını kullandığında ortaya çıkabileceğini öne sürmektedir (Arslan, 2018).

Kişinin potansiyelini gerçekleştirdiği ve yansıttığına yönelik algısı, mutluluğun temelini oluşturmaktadır (Arslan ve Polat, 2017). Potansiyelini tam olarak kullanan kişide, kendini gerçekleştirme eğilimi içsel potansiyeli ile uyum içindedir. Yani kendini gerçekleştirme, potansiyelin tam olarak kullanılmasıyla mümkün olabilir. Kendini gerçekleştirme, psikolojik sağlığın en üst düzeyi olarak görülmektedir. Potansiyelini tam olarak kullanan sağlıklı kişiler; içinden geldiği gibi davranma, kendi duygularına ve potansiyeline güvenme, sosyal ilişkilerde uyumlu olma ve diğerleriyle başarılı ilişkiler kurma eğilimindedirler. Bu kişiler, yaşamlarının her anını yaratıcı ve özgür bir biçimde yaşadıklarından diğerlerinden farklı olarak, toplumsal beklentilere ve belirlenen rollere uyma konusunda daha az isteklidirler. Diğer insanlara göre olumlu ve olumsuz duygularını daha yoğun ve gerçekçi yaşayarak yaşamdan daha yüksek doyum alabileceği deneyimlere sahiptirler. Deneyimlerine gelişigüzel şekilde karşılık verirler. Mutluluk onlara göre karmaşık bir ütopya değil, zamanla değişen bir yolculuk olarak görülmektedir. Fârâbî de mutluluğun bu yönüne dikkat çekmektedir. Ona göre insan kendini gerçekleştirmeden de mutluluk olarak niteleyebileceği (mutluluk sanılan) büyük hazlar yaşayabilir fakat gerçek mutluluk, insanın kendini gerçekleştirme ile mümkün olabilir. Kendini gerçekleştirmek özgürlüğe bağlıdır. Düşüncelerini açıkça dile getiremeyen, kendini gerçekleştiremeyen kişinin mutlu olması mümkün

görünmemektedir (Özgen, 2005; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015). Bu bağlamda mutluluğun aynı zamanda zihinde üretilebilen bir etkinlik olduğuna da değinmek gerekir. Öyle ki kişilerin söylemleri, beklentileri, eylemleri bütün yapıp ettikleri faaliyetler zihnin süzgecinden geçmektedir (Ömerustaoğlu, 2014). Bu faaliyetlerin, kişinin kendisine ve yaşamına yönelik olumlu yönde oluşu yaşam doyumunu etkilemektedir (Gülcan ve Nedim Bal, 2014). Kişilerin yaşam doyumunu etkileyen faktörlerden bir diğeri de çalışma ortamlarındaki mutluluklarıdır (Tansel, 2018).

2.11. Okul Mutluluğu

Örgüt yönetimlerinin bir sermaye olarak insanı nasıl geliştirilebileceği ve kullanabileceğini görmede, örgütün politikasını şekillendirmede, çalışanların örgüte en iyi katkıyı sunmalarını sağlamada mutluluğun önemli bir unsur olacağı, bugün ve yarın örgütlerde temel bir konu olarak yerini alacağı (Kutunis ve Yıldız, 2014) ifade edilmektedir. İnsan ilişkilerinin yoğun bir şekilde yaşandığı örgütlerde, mutlu ve huzurlu olan örgüt çalışanlarının; örgütün faaliyetlerini daha verimli şekilde yerine getirebileceği, etkililiği ve üretimi artıracacağı ve hedeflerine ulaşmasının kolaylaşabileceği yönündeki fikirler, örgütlerde mutluluğun yazında yeni bir paradigma olarak araştırma ve tartışma konusu yapılmasına aracı olmuştur (Döş, 2013; Fidan, 2018). Bu maksatla yapılan çalışmalarda mutluluk, örgütlerde farklı şekillerde ele alınmıştır. Esasında mutluluğun iş örgütlerinde ele alınışı Seligman, Diener, Peterson ve Synder gibi pozitif psikoloji öncülerinin olumlu durumlara, güçlü yönlere odaklanma ve bunları geliştirme yönündeki fikirlerinin potansiyel olarak iş yerlerini de önemli derecede ilgilendirdiği ve buralara uygulanabileceği yönündeki fikirlere (Luthans, 2002) dayanmaktadır. Bu doğrultuda örgütlerde (veya işyerlerinde) mutluluk araştırmalarının öznel mutluluk araştırmalarına paralel olarak olumlu duygular, olumsuz duygulardan oluşan duygusal bileşen ve yüksek yaşam doyumunu doğrultusunda gelişen bilişsel bileşeni oluşturan potansiyelin gerçekleştirilmesi şeklinde inceleme konusu olduğu anlaşılmaktadır.

Literatürde iş yerlerinde mutluluğa yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmalar arası farklı isimlerin kullanıldığı görülmektedir. Meselâ eğitim örgütlerinde mutluluğu bazı araştırmacılar (Arslan ve Polat, 2017; Bulut, 2015; Moçoşoğlu ve Kaya, 2018; Selbi, 2018) “örgütsel mutluluk”, bazıları “iş yerinde veya iş yaşamında mutluluk” (Terzi, 2017) şeklinde tanımlamışlardır. Nitekim -araştırmanın konusu öğretmenlerin okuldaki mutluluğu olduğundan- okul, bir örgüt bağlamında ele alındığında “örgütsel

mutluluk”, çalışanların işyeri bağlamında ele alındığında “iş yaşamında mutluluk veya işyeri mutluluğu” olarak düşünülebileceği olasıdır. Farklı şekillerde tanımlamalar olduğu görülse de aslında kavramların aynı olguyu ifade ettikleri görülmektedir. Bu araştırmada ise yukarıdaki kavramlarla eşdeğer olduğu varsayılarak ve çalışmada bütünlük oluşturmak amacıyla “okul mutluluğu” kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Çalışanların kapasitelerini güçlendirip yaşama uyum sağlamalarını kolaylaştırarak iş yaşamlarındaki performanslarını geliştirebileceği yönünde araştırmaların yapıldığı alan iş yaşamında mutluluk olarak ifade edilmektedir. Arslan (2018) örgütsel mutluluğu (veya iş yaşamında mutluluk) çalışanlarda olumlu duyguların sık ve yoğun yaşanması ve bu duyguların olumsuz duygulardan daha fazla olması şeklinde duygusal boyutta, Price-Jones (2010) ise çalışanların performansını en üst düzeye çıkararak potansiyele ulaşmak için harekete geçmeyi sağlayan bir düşünce şekli olarak bilişsel boyutta ele almışlardır. Başka bir tanımda mutlu örgütler; müşterilerin, çalışanların ve yöneticilerin hep birlikte mutlu oldukları örgütler şeklinde tanımlanmıştır (Fidan, 2018). Döş (2013) de bir örgüt olarak mutlu okulu, öğrencilerin gittiğinde mutlu olduğu okullar olarak değerlendirmiştir. Tanımlardan hareketle genel bir ifadeyle okul mutluluğu; öğrenciler, çalışanlar (öğretmen-diğer personel) ve yöneticiler olmak üzere okuldaki bütün insan kaynaklarının yoğun olumlu duygular yaşadığı, çalışanların potansiyelini gerçekleştirebilmeleri amacıyla tüm performansını kullanmak için harekete geçtiği ve herkesin hep birlikte mutlu olduğu, bir okul ortamı olarak düşünülebilir.

Okul ortamlarında, hizmetlerin sağlanmasında en temel öge ya da özne insan kaynaklarıdır. Okulun en önemli insan kaynağı denildiğinde ise kuşkusuz hemen akla öğretmenler gelmektedir (Şişman, 2016). Okul, öğretmenlerin iş yeri, öğretmenler de okulun en önemli çalışanı konumundadır. Mutluluk düzeyi daha yüksek olan kişiler, topluma fayda sağlama da daha fazla çaba göstermektedir. Topluma sağladığı fayda açısından öğretmenlerin zamanlarının neredeyse üçte birini geçirdikleri okul ortamlarındaki mutlulukları da bu bağlamda önemli görülmektedir (Ergün ve Sezgin-Nartgün, 2017). Öyle ki öğretmenlerin kendileri, çevresindeki kişiler, öğrencileri ve bir bütün olarak yaşama yönelik bakış açılarının da bu nedenle olumlu yönde olması gerekmektedir. Çünkü öğretmenlik, farklı özelliklere sahip her türlü kişilerle sürekli olarak etkileşim hâlinde olmayı gerektiren bir meslektir. Toplumun bütün kesimini etkileyebileceği bir potansiyele sahip olarak; öğretmenlerin, özellikle en önemli etkileşimlerinin çeşitli yaşam alanlarında yetiştirdikleri öğrencileri olduğu dikkate

alındığında, verimlilikleri ve performansları açısından öğretmenlerin okul mutluluğunun önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir (Demir ve Murat, 2017).

2.12. Öğretmenlerin Okul Mutluluğunun Belirleyicileri

İçinde yaşanılan bilgi çağında, yaşamı anlamlandırma bununla birlikte karmaşık ve hızlı dünyaya uyum sağlamada kuşkusuz öğrenmenin önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu noktada aktif öğretme ve öğrenme sürecinin içinde olması ve bunu desteklemesi açısından da öğretmenlerin mutluluğu her zamankinden daha fazla önem taşımaktadır. En stresli mesleklerden biri olarak öğretmenlerin tam bir mutluluğa ulaşması ise her zaman mümkün görünmemektedir. Çünkü ister iş yaşamında olsun ister yaşamın bütününde, hayat içinde büyük ya da küçük çeşitli nedenlerden dolayı her zaman sorunlar vardır. Bu sebeple, nerede olunursa olunsun hangi faaliyet yapılıyorsa yapılsın, mutluluğa yüzde yüz ulaşmak mümkün değil gibidir. Bu kapsamda öğretmenlerin okuldaki mutluluğundan da onların zamanlarının yüzde yüzünü iyi hissedecekleri anlamı çıkarılmamalıdır. Yaşamın temelinde olduğu gibi iş yaşamında da kişilerin başarıyı sağlama ve mutluluğa ulaşma gibi amaçları vardır. Kişilerin içinde bulunduğu şartlar, yaşadıkları olaylar, kişisel özellikler ve benzeri gibi faktörler bu noktada belirleyici olmaktadır (Lama ve Cutler, 2008; Price ve Jones, 2010).

İş yaşamı, aile ve toplum hayatını etkileyen faktörler arasında önemli bir yere sahiptir (Sarı, 2018). İş yerlerinde mutluluğun ölçüsünü etkileyebilecek çalışanın içinde bulunduğu koşullara, yapılan işin yapısına ve benzeri unsurlara bağlı olarak değişebilecek çeşitli faktörler vardır. Mutluluk araştırmalarının birçoğu, iş yerlerinde mutluluğunu artırmak amacıyla bireysel faktörlerin etkisi üzerine odaklanmaktadır. İş yerindeki mutluluk (veya mutsuzluk) olumlu ve olumsuz yönde meydana gelebilen, çalışanların içinde bulunduğu koşullara ve yapılmakta olan işin yapısına bağlı olabileceği gibi benzer veya farklı sebeplere -iş yerinde olan veya iş yerinden kaynaklı- bağlı olarak gelişmektedir. Fakat iş ortamları, çalışanların zamanlarını geçirdiği yerlerden yalnızca biridir. Bunun yanında çalışanın sosyal hayatı, özel hayatı ve boş zaman aktiviteleri mutluluk düzeyinin önemli belirleyicilerindedir. Araştırmalar kişinin işteki mutluluğu ile yaşamındaki mutluluğu arasında bir bağlantı olduğunu göstermektedir. Açıklan ve Turan (2011)'a göre yaşamı, iş yaşamı veya özel yaşam olarak yapay bir şekilde ayırmak doğru ve anlamlı değildir. Ancak yaşam alanları arasında duvar yerine sanal kapılar ve cam bölmeler söz konusu olabilir ve bu anlamda nereden bakılırsa bakılsın diğer taraf görünür, birinden diğerine doğru geçiş yapılır.

Öğretmenler açısından da durum böyledir. Akıl, dil ve bedenle öğretmenler evdeki durumları okula okuldakileri eve taşır durur. Dolayısıyla yaşamın kendisi bir bütün olduğundan çalışanın iş yerindeki mutluluğunu ve mutluluğu etkileyen faktörleri yalnız işyeri bağlamında diğer yaşam alanlarından soyutlayarak düşünmek pek olası değildir (Akduman ve Yüksekbilgili, 2015; Lama ve Cutler, 2008; Lyubomirsky, King, ve Diener, 2005).

Lyubomirsky, mutluluğu etkileyen faktörleri; genetik, yaşam şartları ve amaçlı yaşam etkinlikleri olmak üzere üç grupta ele almaktadır. Ona göre genetik, mutluluğun en önemli belirleyicisidir. İkizler üzerinde yapılan araştırmalarda genetik, mutluluğu %50 düzeyinde etkilemektedir. Yaş, cinsiyet, ekonomik durum, medenî durum, eğitim düzeyi ve yaşanılan yer gibi demografik değişkenlerin yer aldığı yaşam şartları mutluluğu %10 düzeyinde etkilemektedir. Çoğunluk, mutlu olabilmek amacıyla bu gruptaki değişkenleri değiştirmeye veya iyileştirmeye çalışmaktadır. Mutluluğu %40 düzeyinde etkileyen ve üzerinde en çok denetim sahibi olduğumuz amaçlı yaşam etkinlikleri; iyimserlik, diğerleriyle derin, doyurucu ve sağlıklı ilişkiler kurmak, yaşamın amaçlarını belirleyip bunları gerçekleştirmek, altruizm (iyilik yapmak ve yardım etmek), egzersiz yapmak ve daha fazla hareket etmek, affedicilik, öz saygı, dini inançların gereğini yerine getirmek ve minnettarlık (şükür etmek) gibi çeşitli değişkenleri kapsamaktadır (Akduman, 2015; Sarı, 2018).

Akduman ve Yüksekbilgili (2015) iş yaşamında mutluluğu etkileyen faktörleri ücret, çalışma ortamı, insan kaynakları yönetimi politikası, sosyal ilişkiler, pozitif algı, sosyo-demografik değişkenler, verimlilik, performans, katkı, kişilik özellikleri, yönetici ve ast-üst ilişkileri olarak ele almıştır. Yerli ve yabancı literatürde mikro ve makro değişkenler bazında yapılan çalışmalarda yaş, medenî durum, eğitim durumu, ekonomik durum ve sosyal ilişkiler mutluluk düzeyinin belirleyicileri olarak çalışılmaktadır (Bülbül ve Giray, 2011).

Bozkurt ve Bozkurt (2008), eğitim sektörüne yönelik yapmış olduğu araştırmasında iletişim, ücret, terfi, güvenlik, liderlik, kararlara katılım, yönetim tarzı, arkadaşlık ortamı, takdir edilme duygusu ve işin kendisi gibi faktörlere değinmektedir. Selbi (2018), öğretmen görüşleri doğrultusunda mutluluğu etkileyen faktörleri; yönetsel süreçler, işedönük davranışlar, bağlılık, iletişim, çevresel faktörler olarak gruplandırmaktadır. Bulut (2015), öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen faktörleri kişisel ve çevresel faktörler olarak iki grupta ele almaktadır.

Genel olarak araştırmalar değerlendirildiğinde, insanın karmaşık yapısını, iş ya da diğer yaşam alanlarındaki mutluluklarını etkileyen faktörleri; biyolojik, ekonomik, sosyal, demografik, çevresel, örgütsel faktörler ve yönetim süreçleri bağlamında ele aldıkları görölmektedir (Lama ve Cutler, 2008). Bu faktörler, örgütler arasında farklılık gösterebileceği gibi bir örgütte çalışanlar arasında da farklılık gösterebilir. Bu nedenle mutluluğu etkileyen faktörlerin, tespit ve analizinin çok iyi yapılmasının önemli olduğu düşünölmektedir. Çalışanların inanç ve değerleri, bireysel olarak onların mutluluk kapsamını belirleyebilir fakat iş yerlerinde mutluluğun kapsamının belirlenmesi -ve analizinin yapılmasında- örgüt yöneticilerine önemli görevler düşmektedir (Akduman, 2015).

2.13. Öğrenen Okul ile Okul Mutluluğu Arasındaki İlişi

Okul, öğrencilerin ve aynı zamanda öğretmenlerin de yaşamında önemli bir role sahip yaşam alanıdır. Okulun niteliğiyle hayatın niteliği arasındaki pozitif yönde bir ilişkinin olduğu düşünöldüğünde de insanlar gibi okulların da kendine özgü kişilikleri dikkat çekicidir. Bu durum, bazı okullarda okula karşı ilgisiz olma ve çalışanların yaptıkları işten zevk almaması bazılarında ise tam tersi bir şekilde kendini gösterebilmektedir. Öyle ki öğrenmedeki rehberliği ve öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisi de düşünöldüğünde öğretmenlerin okul ortamlarındaki mutluluğu bu nedenle önemli görölmektedir (Ada ve Akan, 2007). Benzer şekilde, Senge vd. (2013) de okulların; herkesin içsel potansiyelini dışarı çıkartabileceği, bina içindeki herkesi sarabileceği ve bu kişilerin öğrenmek için hayat dolu olabileceği, eğlenceli, mutlu bir öğretim ortamı olması gerektiğine değinmektedir. Böyle bir okul tasarımı da ancak etkili bir öğretim merkezinde yer alan mutlu öğretmenlerle olabilir. Bu noktada öğrenen okulların önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenen okul ve mekanizmalarının, okulda herkesin mutlu olacağı ortamın yaratılması konusunda bir aracı olabileceği düşünölmektedir. Bunu öğrenen okulların özellikleri ve mekanizmaları bağlamında açıklamak daha faydalı olabilir.

Mutluluğu iyi kavramıyla açıklayan eudaimonia yaklaşımının savunucularından Fârâbî'ye göre öğrenmenin kendisi iyi olarak ifâde edilmektedir. Burada iyi olan öğrenmenin amacı ise akli ve duygularıyla bir bütün olarak yaşayan insanların, yaşamlarını iyiye dönüştürmek yani özünde mutluluğa ulaşmaktır. Bu kapsamda kişilerin; yaşamlarını sürekli daha iyiye dönüştürme ve buna ulaşma amacından dolayı kendilerini tanımaları, bu amaçla sürekli olarak öğrenmeleri ve potansiyeli kullanmaları

gerekmektedir. Bu nedenle öğrenme ile mutluluk arasında bir ilişki vardır (Özgen, 2005). Bununla birlikte yukarıdaki amaca ulaşma sürecinde motivasyonun da önemli bir yere sahip olduğunu belirtmek gerekir. Çünkü davranışa enerji ve yön verici bir güç olarak (Bursalıoğlu, 2015) motivasyon; yaşamak, mutlu olmak (Başaran, 1996), öğrenmeyi tam ve etkili bir biçimde gerçekleştirmek ve potansiyeli kullanabilmek açısından insanlar için önemli bir belirleyicidir (Kingir ve Mesci, 2007). Genç (2017) bu açıdan öğrenen okulların; umut, coşku, mutluluk ve potansiyeli ortaya çıkartma noktasında gerekli motivasyonu sağladığına değinmektedir.

Öğrenen okullar, çevredeki değişimlere daha hızlı bir şekilde uyum sağlayabilecek esnek bir yapıyı öngörmektedir. Kişilerin olumlu öğrenme isteğine sahip olmaları (motivasyon), kendilerini rahatlıkla ifâde edebilmeleri, öğrenmeleri, esenlik ve mutlulukları (Gülcan ve Nedim-Bal, 2014) üzerinde bu esnek yapı önemli bir yere sahiptir. Bunun yanında öğrenen okulun politikaları, okul müdürünün liderlik ve yönetim tarzı da bu noktada önemli bir belirleyici olmaktadır. Akduman ve Yüksekbilgili (2015) otokratik bir yönetim anlayışına sahip liderlere bağlı çalışanların mutsuz olduğu, demokratik yönetim anlayışını benimseyen liderlere bağlı çalışanların ise mutlu ve başarılı olduğunu ifâde etmektedir. Esnek bir yapı ve yumuşak hiyerarşi üzerine kurulu öğrenen okullarda; herkesin öğrenmeye teşvik edilmesi, herkesin edindiği bilgi ve becerilerin amaca dâhil edilmesi, vizyonun herkes tarafından tasarlanması, liderliğin paylaşılması gibi âdil ve demokratik uygulamaların bu okullarda demokratik yönetim anlayışını güçlendirdiği düşünülmektedir.

Erden ve Yılmaz (2016), mutlu olan ve mutlu olmayan kişilerin karşılaştırma yapılarak incelendiği araştırmalarda mutlu olan kişilerin mutlu olmayanlara göre daha nitelikli arkadaşlıklar kurduğunu, sosyal bağlarının daha kuvvetli olduğunu bu bağlamda çalışanlar arasındaki iş birliğinin de kişilerin mutluluğunu etkileyebileceğini ifâde etmektedir. Öğrenen okullarda iş birliği ve takım ruhu, öğrenme eyleminin ve sürecin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Bu nedenle okulun yararına yönelik öğretmenler arasında stratejik olarak ortak bir bilinç ve bağlılık söz konusudur. Kararların alınması, vizyonun tasarlanması, bu vizyona ulaşma yönündeki eylemler ve tüm bu süreç bir iş birliğine dayalıdır. Çalışanlar arasındaki bu iş birliği kişilerin motivasyonu ve mutluluğu açısından ön plâna çıkmaktadır (Kingir ve Mesci, 2007).

Okullar, kişileri kendisi ve toplumla barışık yaşama, kişilerde mevcut potansiyel güçleri geliştirme ve onları toplumun önemli bir üyesi yapma gibi önemli işlevleri üstlenmektedir. Okulların bu işlevleri yerine getirmesi, mutlu kişilerin ve mutlu

toplumların oluşması açısından gerekli görülmektedir (Ada ve Akan, 2007). Bu kapsamda öğrenen okul ve bunun mekanizmaları söz konusu bu işlevlerin yerine getirilmesinde bir aracı olabilir. Çünkü yukarıdaki paragraflarda da ifade edildiği gibi konuya; öğrenme kültürü, motivasyon ortamı, paylaşılan liderlik ve vizyon, potansiyelin gerçekleştirilmesi, demokratik yönetim anlayışı ve esnek bir yapı, çalışanlar arasındaki takım ruhu ve iş birliği bağlamında yaklaşıldığında, öğrenen okul ile okul mutluluğu arasında bir ilişkinin olabileceği görülmektedir. Tüm bu belirleyiciler göz önünde bulundurulduğunda öğrenen okulların, öğretmenlerin okul mutluluğu üzerinde önemli bir belirleyici olabileceği düşünülmektedir.



3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, evren-örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin nasıl analiz edileceği açıklanmış ve öğretmenlere yönelik demografik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan korelasyonel (ilişkisel) tarama modeliyle tasarlanmış bir yordama çalışmasıdır. Korelasyonel tarama yöntemi; iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini araştırmayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2009). Çalışmada biri bağımsız ve biri bağımlı olmak üzere iki değişken vardır. Bağımsız değişken (yordayan değişken veya tahmin değişkeni), herhangi bir etkiye mâruz kalmadan kendiliğinden oluşmuş değişken, bağımlı değişken (yordanan veya sonuç değişkeni) ise bağımsız değişken tarafından yordanmış, açıklanmış, etkilenmiş değişken (Gürbüz ve Şahin, 2017) olarak tanımlanabilir. Araştırmanın bağımsız değişkenini, öğrenen okul (ile kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım hâlinde öğrenme alt boyutları) bağımlı değişkenini ise okul mutluluğu oluşturmaktadır.

Araştırmada; öğretmen görüşlerine göre öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişki incelenmiş ve öğrenen okul ile okul mutluluğu düzeyleri bazı değişkenler açısından ele alınmıştır. Bununla birlikte öğrenen okul alt boyutlarının okul mutluluğunun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı araştırmaya konu olmuştur.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Van ili Erciş ilçesindeki resmî okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Erciş İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nden (2018, Ek 1) evrendeki öğretmenlere dâir ulaşılan bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Evrendeki Öğretmenlere İlişkin Dağılım

Grup	N	%
Kadrolu	1640	72,7
Sözleşmeli	614	27,3
Toplam	2254	100

Tablo 1 incelendiğinde, Van İli Erciş ilçesindeki resmî okullarda çalışan toplam öğretmen sayısının 2254 olduğu görülmektedir. Tüm evrene ulaşmak zamansal ve ekonomik olarak güç olacağından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örnekleme Anderson'un kuramsal örneklem büyüklükleri çizelgesi yardımıyla belirlenmiştir. Bu doğrultuda 5000 kişilik bir evren için .05 tolerans gösterilebilir hata payı ile 356 kişilik örneklem büyüklüğü yeterli görülmüştür (akt. Balcı, 2016). Örneklem seçiminde basit tesâdüfî örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesâdüfî örnekleme; evrende yer alan bütün elemanların her birinin eşit seçilme şansına sahip olduğu örnekleme türü (Karasar, 2016) olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın örneklem seçiminde ölçüt olarak Erciş ilçesindeki toplam öğretmen sayısı dikkate alınmıştır.

3.2.1. Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Araştırmacı tarafından tesâdüfî olarak seçilen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik kayıpların da olacağı düşünülerek 500 ölçek form dağıtılmıştır. Bu ölçek formlardan 477'si (%95,4) geri dönmüştür. 106 ölçek form, hatalı olduğu ve yönergeye uygun şekilde doldurulmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak araştırmacıya ulaşan 477 ölçek formun 371'i (%77,7) istatistik paket programında analiz edilmiştir. Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	204	55,0
	Erkek	167	45,0
Medenî Durum	Evli	156	42,0
	Bekâr	215	58,0
Çalışma Alanı	Branş Öğretmeni	247	66,6
	Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni	124	33,4
İstihdam Durumu	Kadrolu	277	74,7
	Sözleşmeli	94	25,3
Okul Türü	İlkokul	134	36,1
	Ortaokul	112	30,2
	Lise	125	33,7
Bulunduğu Okulda Çalışma Süresi	1 yıl	115	31,0
	2 yıl	69	18,6
	3 yıl	103	27,8
	4 yıl ve üzeri	84	22,6
Okul Büyüklüğü	28 ve altı (Küçük Okul)	190	51,2
	29-39 (Orta Büyüklükte Okul)	95	25,6
	40 ve üzeri (Büyük Okul)	86	23,2
Toplam		371	100,0

Tablo 2'de de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerden 204'ü kadındır. Kadın öğretmenler %55 ile katılımın yarısından

fazlasını oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların %45'ini oluşturan erkek öğretmenler ise 167 kişidir. Medeni durum değişkenine göre araştırmaya katılan evli öğretmenler 156 kişiyle araştırmanın %42'sini oluşturmaktadır. Öğretmenlerden 215'i bekârdır. Bekâr öğretmenler %58 ile katılımın yarısından fazlasını oluşturmaktadır.

Çalışma alanları (branş) değişkenine göre araştırmaya katılanların 247'si branş öğretmenidir. Branş öğretmenleri %66,6 ile katılımın üçte ikisini meydana getirmektedir. %33,4 ile katılımın üçte birini oluşturan okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ise 124 kişidir. İstihdam durumu değişkenine göre %74,7 ile katılımcıların yaklaşık dörtte üçünü oluşturan kadrolu öğretmenler 277 kişidir. Katılımcıların %25,3 ile dörtte birini oluşturan sözleşmeli öğretmenler 94 kişidir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre katılımın yaklaşık olarak üçte bir oranında dağıldığı görülmektedir. Katılımın %36,1'i ile 134 öğretmen ilkokullarda, %30,2'si ile 112 öğretmen ortaokullarda, %33,7'si ile 125 öğretmen liselerde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 115'i bir yıllık çalışma süresine sahiptir. %31 oranında bu öğretmenler çoğunluğu oluşturmaktadır. İki yıllık çalışma süresine sahip öğretmenler %18,6 ile 69 kişi, üç yıllık çalışma süresine sahip öğretmenler %27,8 ile 103 kişi ve dört yıllık ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmenler %22,6 ile 84 kişiden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların büyüklüğü belirlenirken Jones'un (1997) okulda görev yapan öğretmen sayısına göre yaptığı sınıflandırma dikkate alınmıştır. Buna göre; öğretmen sayısının 28 ve daha az olduğu okullar küçük okul, 29-39 arası öğretmenin görev yaptığı okullar orta büyüklükte okul, 40 ve daha fazla öğretmenin görev yaptığı okullar ise büyük okul olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın ilgili kısımlarında okula yönelik bu sınıflandırmada kısa isimlerin kullanılması tercih edilmiştir.

Okul büyüklüğü açısından; küçük okullarda (KO) çalışan öğretmenler 190 kişidir. %51,2 ile katılımcıların yarısından fazlasını oluşturan bu öğretmenler çoğunluktadır. Orta büyüklükteki okullarda (OBO) çalışan öğretmenler %25,6 ile dörtte bir oranında 95 kişi ve büyük okullarda (BO) çalışan öğretmenler %23,2 ile yaklaşık dörtte bir oranında 86 kişiden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmen görüşlerine göre öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından araştırıldığı bu çalışmada, verileri toplamak amacıyla kişisel

bilgi formu ve iki ayrı ölçme aracı kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanmış formda örnekleme katılan öğretmenlerin cinsiyet, medenî durum, çalışma alanı (branş), istihdam durumu, çalışılan okul türü, bulunduğu okuldaki çalışma süresi ve okuldaki öğretmen sayısı gibi benzeri ölçütleri belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır (Ek 2).

Öğrenen Organizasyon Ölçeği (ÖÖÖ): Öğretmenlerin öğrenen okula yönelik görüşlerini ölçmek amacıyla kullanılan ölçektir (Ek 3). Güçlü ve Türkoğlu (2003) tarafından geliştirilen ölçek 5'li likert tasarlanmıştır. Ölçeğe ilişkin boyut ve madde sayıları ile aritmetik ortalama değerlendirme aralığı aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrenen Organizasyon Ölçeğinde Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı

Ölçek Boyutları	Madde Sayısı	Ölçek Seçenekleri	Değer Aralığı
Kişisel Uсталık	5	Hiçbir Zaman	1,00 – 1,79
Zihnî Modeller	7	Nâdiren	1,80 – 2,59
Paylaşılan Vizyon	11	Bazen	2,60 – 3,39
Sistem Düşüncesi	9	Genellikle	3,40 – 4,19
Takım Hâlinde Öğrenme	10	Her Zaman	4,20 – 5,00
Öğrenen Organizasyon (Toplam)	42		

Tablo 3'de de görüldüğü gibi öğrenen organizasyon ölçeği, beş boyuttan ve toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçek puanlaması; 1,00-5,00 arasında sırasıyla hiçbir zaman, nâdiren, bazen, genellikle ve her zaman şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 42, en yüksek puan ise 210'dur.

Güçlü ve Türkoğlu (2003) ölçeğin güvenilirliğini Cronbach Alpha katsayısı kullanarak test etmişler ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısını .93 olarak hesaplamışlardır. Bu araştırmada da aynı yöntemle Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçek toplamı için .97, ölçek alt boyutları için; kişisel ustalık .81, zihnî modeller .87, paylaşılan vizyon .94, sistem düşüncesi .90 ve takım hâlinde öğrenme .93 olarak hesaplanmıştır.

ÖÖÖ, yapılan çalışmalarda; okul öncesi (Uysal, 2005), ilköğretim (Memduhoğlu ve Kuşci, 2012) ve ortaöğretim (Kılıç, 2009; Bilir, 2014) olmak üzere her okul düzeyinde kullanıldığından bu tez kapsamında ölçeğe yönelik tekrar geçerlik analizi yapılmasına gerek görülmemiştir.

Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖMÖ): Öğretmenlerin okul mutluluklarını ölçmek amacıyla kullanılan ölçektir (Ek 4). Paschoal ve Tamayo (2008) tarafından Portekizce geliştirilen ölçek, 2013 yılında Demo ve Paschoal tarafından İngilizceye uyarlanmıştır. Ölçeğin İngilizce formundan Türkçeye uyarlaması ise Arslan ve Polat (2017) tarafından

yapılmıştır. 5'li likert olarak tasarlanan ölçeğe yönelik boyut ve madde sayıları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4. Örgütsel Mutluluk Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Sayıları

Ölçek Boyutları	Madde Sayısı
Olumlu Duygular	9
Olumsuz Duygular	12
Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	8
Örgütsel Mutluluk (Toplam)	29

Tablo 4 incelendiğinde; ÖMÖ'nün olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi olmak üzere üç boyut ve toplam 29 maddeden oluştuğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan ise 145'tir. Ölçeğin tamamı bir arada değerlendirilmekte ve puanlanmaktadır, olumsuz duygular boyutundaki 12 madde ters çevrilerek puanlanmaktadır. Ölçme aracına yönelik aritmetik ortalama değerlendirme aralığı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5. Örgütsel Mutluluk Ölçeğinde Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı

Olumlu Duygu ve Olumsuz Duygu Boyutları Ölçek Seçenekleri	Değer Aralığı	Potansiyelin Gerçekleştirilmesi Boyutu Ölçek Seçenekleri
Hiç	1,00 – 1,79	Tamamen Katılmıyorum
Biraz	1,80 – 2,59	Katılmıyorum
Oldukça	2,60 – 3,39	Kısmen Katılıyorum
Sıklıkla	3,40 – 4,19	Katılıyorum
Tamamen	4,20 – 5,00	Tamamen Katılıyorum

Tablo 5'de görüldüğü gibi örgütsel mutluluk ölçeğine yönelik aritmetik ortalama değer aralığı 1,00-5,00 arasında puanlanmaktadır. Puanlama olumlu duygu ve olumsuz duygu boyutları için; hiçbir zaman (1,00) ile her zaman (5,00) şeklinde, potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutu da tamamen katılmıyorum (1,00) ve tamamen katılıyorum (5,00) şeklinde yapılmaktadır.

ÖMÖ'ni Türkçeye uyarlayan Arslan ve Polat (2017), ölçeğin güvenilirliğini Cronbach Alpha katsayısını kullanarak test etmişlerdir. Bu doğrultuda ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ölçek toplamı için .96, ölçek alt boyutları için; olumlu duygular .94, olumsuz duygular .95 ve potansiyelin gerçekleştirilmesi .92 hesaplayarak ÖMÖ'nin güvenilirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada da aynı yöntem kullanılmış ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ölçek toplamı için .96, olumlu duygular .96, olumsuz duygular .97 ve potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutunda ise .92 olarak hesaplanmıştır.

Geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçme araçlarının uyarlama çalışmalarında daha önceden keşfedilmiş kuramsal yapıyı tanımlayan modelin, uyarlamanın yapılacağı kültürden toplanan veriler ile ne düzeyde uyum gösterdiği kısaca modelin

geçerliliğini belirleyebilmek için ölçeğin faktör yapısının test edilmesi gerekmektedir. ÖMÖ, farklı dil ve kültürden (İngilizceden) Türk dili ve kültürüne uyarlandığından ve araştırma yapıldığı sırada Türkçe alanyazında henüz ölçme aracını kullanan bir çalışmaya rastlanılmadığından bu tez kapsamında ölçeğin faktör yapısının yeniden test edilmesi gerektiği düşünülmüştür.

Faktör yapısının test edilmesinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) olmak üzere iki temel yöntem vardır. Açımlayıcı faktör analizi ile faktörlerin davranışın anlaşılmasına yardımcı olan kuramın faktörleriyle benzer olup olmadığı (faktör deseninin ortaya konması), doğrulayıcı faktör analizi ile sözü edilen bu faktörlerin doğrulanıp doğrulanmadığı belirlenmeye çalışılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2013). Bu bağlamda ilk olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile ölçeğin faktör yapısı ortaya konmuş, faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını belirleyebilmek için de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Örnekleme grubundan elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett küresellik testi ile belirlenmektedir. KMO değerinin yüksek olması ölçekteki bütün değişkenlerin diğer değişkenler tarafından yüksek düzeyde tahmin edilebileceği anlamını taşımaktadır. KMO değerinin 0,50'den düşük çıkması hâlinde faktör analizine devam edilemeyeceği, 0,90 üzerinde ise mükemmel olduğu yorumu yapılır. Barlett küresellik testi sonucu ise ne kadar yüksek olursa anlamlı olma olasılığı o derece yüksektir (Çokluk vd., 2013). Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett testi analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6. Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin Faktör Analizine Uygunluğuna Yönelik Elde Edilen Veriler

Kaiser-Meyer Olkin (KMO)		,96
Örnekleme Ölçüm Değer Yeterliliği		
	Ki-Kare	11516,77
Barlett Küresellik Testi	sd	406
		p<,05

Tablo 6'da da görüldüğü gibi, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri ,96 olarak yeterli düzeydedir ve veri seti faktör analizine uygundur. Analiz sonuçları ölçeğin üç faktörlü bir model olarak toplam varyansın %74,48'ini açıklamaktadır. Ayrıca, faktör yük değerleri olumlu duygular alt boyutunda .72-.83 arasında, olumsuz duygular alt boyutunda .76-.88 arasında ve potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutunda .72-.81 arasında değişmektedir. Bulgular, ölçeğin üç faktörlü yapısını doğrulamaktadır.

Arslan ve Polat (2018) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ÖMÖ'den herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Madde faktör yükleri .53 ile .96 arasında

bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmış ve modelin değerlendirilmesinde de uyum iyiliği ölçütleri olarak χ^2/ sd , RMSEA, GFI, NNFI, CFI ve SRMR dikkate alınmıştır. Buna göre, DFA sonucunda; χ^2/ sd değeri 1479.26 / 374=3.95, NNFI=.97, CFI=.97, SRMR=.061, GFI= .77 ve RMSEA=.09 olarak ÖMÖ'nin ölçme aracının geçerli bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışma kapsamında da yeniden DFA analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda; χ^2/ sd değeri 1209.87 / 374=3.27, NNFI=.98, CFI=.98, SRMR=.045, GFI= .80 ve RMSEA=.08 bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler, 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde araştırmacı tarafından bizzat toplanmıştır. Bu bağlamda öncelikle ölçme araçlarını kullanmak amacıyla önce ilgililerden e-posta yoluyla (Ek 5) daha sonra Van ili Erciş ilçesindeki resmî okullarda araştırmanın uygulanabilmesi için resmî yazışma yöntemiyle ilçe kaymakamlığından üniversite aracılığıyla izin alınmıştır (Ek 6). Bu aşamanın ardından tesâdüfen belirlenen okullara gidilmiştir. Öğretmenler odasında (teneffüs ve öğle aralarında) öğretmenlerle kısa tanışmanın ardından veri toplama araçları gönüllülük esası da dikkate alarak dağıtılmıştır. Ardından araştırma hakkında bilgi verilmiş ve ölçek formunun nasıl doldurulacağı açıklanmıştır. Dağıtılan formlar öğretmenlerden aynı gün içinde toplanmış ve incelendikten sonra analiz işlemine alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin güvenilirlik ve geçerlik analizi uygun ölçme/hesaplama araçları ile yapılmıştır. Analize başlamadan önce kayıp değerler veri setinden ayıklanmıştır. Analiz aşamasında, demografik değişkenlere yönelik hesaplamalarda betimsel istatistiklerden (ortalama, frekans, yüzde) yararlanılmıştır. Öğretmenlerin öğrenen okul ve okul mutluluğuna yönelik görüşlerinin bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla, değişkenlerdeki grup sayısına göre bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anlamlı farklılıkların olduğu durumlarda farkın hangi gruplar arasında olduğu post-hoc testlerinden Scheffe yardımıyla bakılmıştır. Gruplar arasında farklılığın görülmediği durumlarda ise LSD testine bakılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni (öğrenen okul) ile bağımlı değişkeni (okul mutluluğu) arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı dikkate alınmıştır. Öğrenen okul alt

boyutlarının okul mutluluğunun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla regresyon analizi kullanılmıştır.

3.5.1. Normallik Testi

İstatistiksel araştırmalarda veri setinin dağılımı çok önemlidir. Çünkü bu araştırmalarda yapılan çoğu testin uygulanabilmesinde dağılımın normal ya da normale yakın olması gerekmektedir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını göstermesi açısından en önemli tanımlayıcı istatistikler Skewness- Kurtosis (çarpıklık-basıklık) ölçüleridir (Kalaycı, 2017). Araştırma verilerinin normal dağılıp dağılmadığını belirlemeye yönelik örneklem grubundan elde edilen verilerin Skewness-Kurtosis katsayıları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Değişkenler ve Alt Boyutlarına Yönelik Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) Değerleri

Değişkenler	Boyutlar	n	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Öğrenen Okul	Kişisel Uсталık	371	-,098	-,605
	Zihni Modeller		-,321	-,237
	Paylaşılan Vizyon		-,295	-,352
	Sistem Düşüncesi		-,312	-,004
	Takım Hâlinde Öğrenme		-,456	,154
	<i>Toplam</i>		-,098	-,605
Okul Mutluluğu	Olumlu Duygular	371	-,210	-,636
	Olumsuz Duygular		,830	-,120
	Potansiyelin Gerçekleştirilmesi		-,789	1,04
	<i>Toplam</i>		-,451	-,162

Çokluk vd. (2013), -1 ile +1 arasında olan çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediğinin kanıtı olarak değerlendirilebileceğini ifâde etmektedir. Kalaycı (2017) da çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin -3 ve +3 arasında olması durumunda normal dağılıma yakın olarak kabul edilebilir olduğunu öne sürmektedir. Bu bağlamda, öğrenen okul ve okul mutluluğuna ait tablodaki çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Verilerin normal dağılım açısından kabul edilebilir olduğu görüldüğünden analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Öğrenen okul alt boyutlarının aşamalı olarak öğretmenlerin okul mutluluğunu yordamadaki katkılarını tespit edebilmek amacıyla çoklu aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi, korelasyon analizinde ilişkisi incelenen değişkenleri ondan farklı olarak bağımlı ve bağımsız değişkenler şeklinde ele alındığı ve değişkenlerin neden-sonuç ilişkisi içinde incelendiği analiz yöntemidir. Çoklu

regresyon analizi bir bağımlı değişkenin iki ya da daha fazla bağımsız değişken tarafından etkisinin araştırıldığı durumlarda kullanılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2017). Çoklu aşamalı regresyon analizinde regresyon eşitliğine, bağımlı değişkeni yalnızca anlamlı olarak yordayan bağımsız değişkenler dâhil edilmektedir, diğer değişkenler ise model dışında bırakılmaktadır. Bu analiz yönteminde öncelikle bağımlı değişken ile en yüksek korelasyona sahip bağımsız değişken (X_1) seçilerek analiz gerçekleştirilir. Ardından en yüksek korelasyona sahip bağımsız değişken (X_1) ile birlikte en yüksek korelasyona sahip ikinci bağımsız değişken (X_2) analize alınır ve analiz işlemi bu şekilde devam ettirilir (Büyüköztürk, 2007).

Çoklu regresyon analizi yapılmadan önce araştırma verilerinin normal dağılımının yanı sıra (Ek 7), otokorelasyon ve çoklu bağlantılılık durumları kontrol edilmiştir. Araştırma verilerinin otokorelasyon olup olmadığını saptamak için Durbin Watson katsayısı kullanılmıştır. Durbin Watson değerinin 1,5 – 2,5 arasında olması arzu edilen bir durumdur ve bu katsayının 2'ye yakın değerler alması otokorelasyon olmadığını göstermektedir. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık olup olmadığı tolerans değeri, durum indeks değeri (CI) ve varyans büyütme faktörü değeri (VIF) ile kontrol edilmiştir. Buna göre, tolerans değerinin .20'den daha düşük, VIF değerinin 10'dan yüksek ve CI değerinin 30'dan yüksek olması, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık probleminin olduğunu göstermektedir. Otokorelasyon ve çoklu bağlantılılık durumlarına ilişkin elde edilen veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Büyüköztürk, 2007; Çokluk vd., 2013; Kalaycı, 2017).

Tablo 8. Otokorelasyon ve Çoklu Bağlantılılık İstatistikleri

Ölçek Boyutları	Durbin Watson	Condition Index	Tolerance	VIF
Kişisel Uсталık		12,714	,486	2,057
Zihni Modeller		13,883	,317	3,152
Paylaşılan Vizyon	1,802	20,542	,212	4,724
Sistem Düşüncesi		22,219	,270	3,706
Takım Hâlinde Öğrenme		26,611	,366	2,735

Tablo 8'de de görüldüğü gibi Durbin Watson katsayı değeri 1,5 ile 2,5 arasında olduğundan (1,8) otokorelasyon olmadığı söylenebilir. Öte yandan CI değerlerinin 30'dan küçük, tolerance değerlerinin .20'den daha yüksek ve VIF değerlerinin de 10'dan küçük olduğu dikkate alındığında bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı ifade edilebilir. Tüm bu analizler, veri setinin regresyon analizi açısından uygun olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin okul mutluluklarının öğrenen okul görüşlerinden kestirilip kestirilemeyeceği çoklu regresyon analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenen okul ve alt boyutları ile okul mutluluğu ve alt boyutlarına yönelik düzeyler tespit edilmiş, öğretmenlerin öğrenen okul ile okul mutluluğuna yönelik görüşlerinin (alt boyutlarıyla birlikte) cinsiyet, medenî durum, çalışma alanı (branş), istihdam durumu, görev yaptığı okul türü, bulunduğu okuldaki çalışma süresi ve okul büyüklüğü değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve öğrenen okulun alt boyutlarının (kişisel ustalık, zihnî modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi, takım hâlinde öğrenme) okul mutluluğunu hangi düzeyde ve hangi yönde etkilediği incelenmiştir. Bu bulgular, araştırma problemleri doğrultusunda başlıklar hâlinde incelenmiş ve aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

4.1. Öğrenen Okul ve Alt Boyutlarına Yönelik Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin görüşleri doğrultusunda öğrenen okulun kişisel ustalık, zihnî modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım hâlinde öğrenme alt boyutları ile toplam ölçek puanına ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrenen Okul ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı Değerler

Ölçek Boyutları	n	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{X}	ss	Düzye
Kişisel Ustalık	371	1,00	5,00	3,17	,84	Bazen
Zihnî Modeller	371	1,14	5,00	3,44	,78	Genellikle
Paylaşılan Vizyon	371	1,09	5,00	3,31	,82	Bazen
Sistem Düşüncesi	371	1,11	5,00	3,22	,71	Bazen
Takım Hâlinde Öğrenme	371	1,00	5,00	3,49	,81	Genellikle
Öğrenen Okul (Toplam)	371	1,38	4,83	3,34	,70	Bazen

Tablo 9'da verilen öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin görüşlerinin puan dağılımları incelendiğinde, öğrenen okul ölçek toplamının ($\bar{x}=3,34$) bazen düzeyinde olduğu görülmektedir. Takım hâlinde öğrenme alt boyutu ($\bar{x}=3,49$; genellikle) en yüksek ortalamaya sahiptir. Bunu sırasıyla zihnî modeller ($\bar{x}=3,44$; genellikle), paylaşılan vizyon ($\bar{x}=3,31$; bazen) ve sistem düşüncesi ($\bar{x}=3,22$; bazen) alt boyutları izlemektedir. Kişisel ustalık alt boyutu ise en düşük ortalamaya sahiptir ($\bar{x}=3,17$; bazen). Bir diğer ifadeyle, öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin görüşleri ölçek toplam puanı ile paylaşılan

vizyon, sistem düşüncesi ve kişisel ustalık alt boyutlarında orta düzeyde, takım hâlinde öğrenme ve zihnî modeller alt boyutlarında ise iyi düzeydedir.

4.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Öğrenen okula yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 10. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Görüşlerinin t-testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p																																																								
Kişisel Ustalık	Kadın	204	3,09	,84	369	2,106	,036*																																																								
	Erkek	167	3,27	,83				Zihnî Modeller	Kadın	204	3,41	,80	369	,750	,454	Erkek	167	3,48	,76	Paylaşılan Vizyon	Kadın	204	3,26	,86	369	1,480	,140	Erkek	167	3,38	,77	Sistem Düşüncesi	Kadın	204	3,18	,74	369	1,087	,278	Erkek	167	3,26	,67	Takım Hâlinde Öğrenme	Kadın	204	3,43	,83	369	1,619	,106	Erkek	167	3,57	,77	Öğrenen Okul (Toplam)	Kadın	204	3,29	,73	369	1,584	,114
Zihnî Modeller	Kadın	204	3,41	,80	369	,750	,454																																																								
	Erkek	167	3,48	,76				Paylaşılan Vizyon	Kadın	204	3,26	,86	369	1,480	,140	Erkek	167	3,38	,77	Sistem Düşüncesi	Kadın	204	3,18	,74	369	1,087	,278	Erkek	167	3,26	,67	Takım Hâlinde Öğrenme	Kadın	204	3,43	,83	369	1,619	,106	Erkek	167	3,57	,77	Öğrenen Okul (Toplam)	Kadın	204	3,29	,73	369	1,584	,114	Erkek	167	3,40	,65								
Paylaşılan Vizyon	Kadın	204	3,26	,86	369	1,480	,140																																																								
	Erkek	167	3,38	,77				Sistem Düşüncesi	Kadın	204	3,18	,74	369	1,087	,278	Erkek	167	3,26	,67	Takım Hâlinde Öğrenme	Kadın	204	3,43	,83	369	1,619	,106	Erkek	167	3,57	,77	Öğrenen Okul (Toplam)	Kadın	204	3,29	,73	369	1,584	,114	Erkek	167	3,40	,65																				
Sistem Düşüncesi	Kadın	204	3,18	,74	369	1,087	,278																																																								
	Erkek	167	3,26	,67				Takım Hâlinde Öğrenme	Kadın	204	3,43	,83	369	1,619	,106	Erkek	167	3,57	,77	Öğrenen Okul (Toplam)	Kadın	204	3,29	,73	369	1,584	,114	Erkek	167	3,40	,65																																
Takım Hâlinde Öğrenme	Kadın	204	3,43	,83	369	1,619	,106																																																								
	Erkek	167	3,57	,77				Öğrenen Okul (Toplam)	Kadın	204	3,29	,73	369	1,584	,114	Erkek	167	3,40	,65																																												
Öğrenen Okul (Toplam)	Kadın	204	3,29	,73	369	1,584	,114																																																								
	Erkek	167	3,40	,65																																																											

*Ortalamalar arasındaki fark $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 10'da görüldüğü gibi yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda öğretmen görüşleri cinsiyet değişkeni açısından öğrenen okulun kişisel ustalık alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(369)} = 2,106$; $p < ,05$). Buna göre erkek öğretmenlerin kişisel ustalık ($\bar{x}=3,27$) alt boyutuna yönelik görüşleri kadın öğretmenlerin kişisel ustalık ($\bar{x}=3,09$) alt boyutuna yönelik görüşlerinden daha olumludur. Öğrenen okul toplamında ve diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir farklılık yoktur ($p > ,05$).

4.1.2. Medenî Durum Değişkenine Göre Bulgular

Öğrenen okula ilişkin öğretmen görüşlerinin medenî durum değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenen okula yönelik görüşlerinin paylaşılan vizyon ($t_{(369)} = 2,224$; $p < ,05$) ve sistem düşüncesi ($t_{(369)} = 2,136$; $p < ,05$) alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı gözlemlenmektedir. Buna göre, paylaşılan vizyon alt boyutunda evli öğretmenler ($\bar{x}=3,43$) bekâr öğretmenlere ($\bar{x}=3,23$) göre yine benzer şekilde sistem düşüncesi alt boyutunda evli öğretmenler ($\bar{x}=3,31$) bekâr öğretmenlere ($\bar{x}=3,15$) göre

daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğrenen okul toplamında ve diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$).

Tablo 11. Medenî Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Görüşlerinin t-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Medenî Durum	n	\bar{x}	ss	sd	t	p																																																								
Kişisel Uсталık	Evli	156	3,26	,82	369	1,686	,093																																																								
	Bekâr	215	3,11	,85				Zihni Modeller	Evli	156	3,48	,72	369	,899	,370	Bekâr	215	3,41	,81	Paylaşılan Vizyon	Evli	156	3,43	,79	369	2,224	,027*	Bekâr	215	3,23	,84	Sistem Düşüncesi	Evli	156	3,31	,63	369	2,136	,033*	Bekâr	215	3,15	,76	Takım Hâlinde Öğrenme	Evli	156	3,55	,74	369	1,262	,208	Bekâr	215	3,45	,85	Öğrenen Okul (Toplam)	Evli	156	3,42	,64	369	1,912	,057
Zihni Modeller	Evli	156	3,48	,72	369	,899	,370																																																								
	Bekâr	215	3,41	,81				Paylaşılan Vizyon	Evli	156	3,43	,79	369	2,224	,027*	Bekâr	215	3,23	,84	Sistem Düşüncesi	Evli	156	3,31	,63	369	2,136	,033*	Bekâr	215	3,15	,76	Takım Hâlinde Öğrenme	Evli	156	3,55	,74	369	1,262	,208	Bekâr	215	3,45	,85	Öğrenen Okul (Toplam)	Evli	156	3,42	,64	369	1,912	,057	Bekâr	215	3,28	,73								
Paylaşılan Vizyon	Evli	156	3,43	,79	369	2,224	,027*																																																								
	Bekâr	215	3,23	,84				Sistem Düşüncesi	Evli	156	3,31	,63	369	2,136	,033*	Bekâr	215	3,15	,76	Takım Hâlinde Öğrenme	Evli	156	3,55	,74	369	1,262	,208	Bekâr	215	3,45	,85	Öğrenen Okul (Toplam)	Evli	156	3,42	,64	369	1,912	,057	Bekâr	215	3,28	,73																				
Sistem Düşüncesi	Evli	156	3,31	,63	369	2,136	,033*																																																								
	Bekâr	215	3,15	,76				Takım Hâlinde Öğrenme	Evli	156	3,55	,74	369	1,262	,208	Bekâr	215	3,45	,85	Öğrenen Okul (Toplam)	Evli	156	3,42	,64	369	1,912	,057	Bekâr	215	3,28	,73																																
Takım Hâlinde Öğrenme	Evli	156	3,55	,74	369	1,262	,208																																																								
	Bekâr	215	3,45	,85				Öğrenen Okul (Toplam)	Evli	156	3,42	,64	369	1,912	,057	Bekâr	215	3,28	,73																																												
Öğrenen Okul (Toplam)	Evli	156	3,42	,64	369	1,912	,057																																																								
	Bekâr	215	3,28	,73																																																											

*Ortalamalar arasındaki fark $p<.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

4.1.3. Çalışma Alanları (Branş) Değişkenine Göre Bulgular

Öğrenen okula ilişkin öğretmen görüşlerinin çalışma alanları (branş) değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Çalışma Alanları Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Görüşlerinin t-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Çalışma Alanı	n	\bar{X}	ss	sd	t	p																																																								
Kişisel Uсталık	Branş Öğr.	247	3,16	,86	369	-,305	,751																																																								
	Okul Öncesi ve Sınıf Öğr.	124	3,19	,81				Zihni Modeller	Branş Öğr.	247	3,40	,81	369	-1,569	,117	Okul Öncesi ve Sınıf Öğr.	124	3,53	,70	Paylaşılan Vizyon	Branş Öğr.	247	3,29	,83	369	-,647	,518	Okul Öncesi ve Sınıf Öğr.	124	3,35	,80	Sistem Düşüncesi	Branş Öğr.	247	3,19	,70	369	-1,100	,272	Okul Öncesi ve Sınıf Öğr.	124	3,28	,72	Takım Hâlinde Öğrenme	Branş Öğr.	247	3,51	,78	369	,619	,536	Okul Öncesi ve Sınıf Öğr.	124	3,46	,85	Öğrenen Okul (Toplam)	Branş Öğr.	247	3,32	,70	369	-,605	,546
Zihni Modeller	Branş Öğr.	247	3,40	,81	369	-1,569	,117																																																								
	Okul Öncesi ve Sınıf Öğr.	124	3,53	,70				Paylaşılan Vizyon	Branş Öğr.	247	3,29	,83	369	-,647	,518	Okul Öncesi ve Sınıf Öğr.	124	3,35	,80	Sistem Düşüncesi	Branş Öğr.	247	3,19	,70	369	-1,100	,272	Okul Öncesi ve Sınıf Öğr.	124	3,28	,72	Takım Hâlinde Öğrenme	Branş Öğr.	247	3,51	,78	369	,619	,536	Okul Öncesi ve Sınıf Öğr.	124	3,46	,85	Öğrenen Okul (Toplam)	Branş Öğr.	247	3,32	,70	369	-,605	,546	Okul Öncesi ve Sınıf Öğr.	124	3,37	,69								
Paylaşılan Vizyon	Branş Öğr.	247	3,29	,83	369	-,647	,518																																																								
	Okul Öncesi ve Sınıf Öğr.	124	3,35	,80				Sistem Düşüncesi	Branş Öğr.	247	3,19	,70	369	-1,100	,272	Okul Öncesi ve Sınıf Öğr.	124	3,28	,72	Takım Hâlinde Öğrenme	Branş Öğr.	247	3,51	,78	369	,619	,536	Okul Öncesi ve Sınıf Öğr.	124	3,46	,85	Öğrenen Okul (Toplam)	Branş Öğr.	247	3,32	,70	369	-,605	,546	Okul Öncesi ve Sınıf Öğr.	124	3,37	,69																				
Sistem Düşüncesi	Branş Öğr.	247	3,19	,70	369	-1,100	,272																																																								
	Okul Öncesi ve Sınıf Öğr.	124	3,28	,72				Takım Hâlinde Öğrenme	Branş Öğr.	247	3,51	,78	369	,619	,536	Okul Öncesi ve Sınıf Öğr.	124	3,46	,85	Öğrenen Okul (Toplam)	Branş Öğr.	247	3,32	,70	369	-,605	,546	Okul Öncesi ve Sınıf Öğr.	124	3,37	,69																																
Takım Hâlinde Öğrenme	Branş Öğr.	247	3,51	,78	369	,619	,536																																																								
	Okul Öncesi ve Sınıf Öğr.	124	3,46	,85				Öğrenen Okul (Toplam)	Branş Öğr.	247	3,32	,70	369	-,605	,546	Okul Öncesi ve Sınıf Öğr.	124	3,37	,69																																												
Öğrenen Okul (Toplam)	Branş Öğr.	247	3,32	,70	369	-,605	,546																																																								
	Okul Öncesi ve Sınıf Öğr.	124	3,37	,69																																																											

*Ortalamalar arasındaki fark $p<.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 12 incelendiğinde, yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda çalışma alanları (branş) açısından öğretmen görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Buna göre, okulun öğrenen okul olma düzeyleri açısından okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri benzer görüşlere sahiptir.

4.1.4. İstihdam Durumu Değişkenine Göre Elde Bulgular

Öğrenen okula ilişkin öğretmen görüşlerinin istihdam durumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 13. İstihdam Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Görüşlerinin t-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	İstihdam Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p																																																								
Kişisel Ustalık	Kadrolu	277	3,12	,82	369	-1,934	,054																																																								
	Sözleşmeli	94	3,32	,88				Zihnî Modeller	Kadrolu	277	3,39	,76	369	-2,320	,021*	Sözleşmeli	94	3,60	,81	Paylaşılan Vizyon	Kadrolu	277	3,25	,83	369	-2,748	,006*	Sözleşmeli	94	3,51	,78	Sistem Düşüncesi	Kadrolu	277	3,18	,71	369	-1,906	,057	Sözleşmeli	94	3,34	,70	Takım Hâlinde Öğrenme	Kadrolu	277	3,44	,81	369	-2,153	,032*	Sözleşmeli	94	3,65	,77	Öğrenen Okul (Toplam)	Kadrolu	277	3,29	,69	369	-2,574	,010*
Zihnî Modeller	Kadrolu	277	3,39	,76	369	-2,320	,021*																																																								
	Sözleşmeli	94	3,60	,81				Paylaşılan Vizyon	Kadrolu	277	3,25	,83	369	-2,748	,006*	Sözleşmeli	94	3,51	,78	Sistem Düşüncesi	Kadrolu	277	3,18	,71	369	-1,906	,057	Sözleşmeli	94	3,34	,70	Takım Hâlinde Öğrenme	Kadrolu	277	3,44	,81	369	-2,153	,032*	Sözleşmeli	94	3,65	,77	Öğrenen Okul (Toplam)	Kadrolu	277	3,29	,69	369	-2,574	,010*	Sözleşmeli	94	3,50	,70								
Paylaşılan Vizyon	Kadrolu	277	3,25	,83	369	-2,748	,006*																																																								
	Sözleşmeli	94	3,51	,78				Sistem Düşüncesi	Kadrolu	277	3,18	,71	369	-1,906	,057	Sözleşmeli	94	3,34	,70	Takım Hâlinde Öğrenme	Kadrolu	277	3,44	,81	369	-2,153	,032*	Sözleşmeli	94	3,65	,77	Öğrenen Okul (Toplam)	Kadrolu	277	3,29	,69	369	-2,574	,010*	Sözleşmeli	94	3,50	,70																				
Sistem Düşüncesi	Kadrolu	277	3,18	,71	369	-1,906	,057																																																								
	Sözleşmeli	94	3,34	,70				Takım Hâlinde Öğrenme	Kadrolu	277	3,44	,81	369	-2,153	,032*	Sözleşmeli	94	3,65	,77	Öğrenen Okul (Toplam)	Kadrolu	277	3,29	,69	369	-2,574	,010*	Sözleşmeli	94	3,50	,70																																
Takım Hâlinde Öğrenme	Kadrolu	277	3,44	,81	369	-2,153	,032*																																																								
	Sözleşmeli	94	3,65	,77				Öğrenen Okul (Toplam)	Kadrolu	277	3,29	,69	369	-2,574	,010*	Sözleşmeli	94	3,50	,70																																												
Öğrenen Okul (Toplam)	Kadrolu	277	3,29	,69	369	-2,574	,010*																																																								
	Sözleşmeli	94	3,50	,70																																																											

*Ortalamalar arasındaki fark $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 13'e göre, yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda öğretmen görüşleri istihdam durumu değişkeni açısından ölçek toplamı ($t_{(369)} = -2,574$; $p < ,05$) ve zihnî modeller ($t_{(369)} = -2,320$; $p < ,05$), paylaşılan vizyon ($t_{(369)} = -2,748$; $p < ,05$), takım hâlinde öğrenme ($t_{(369)} = -2,153$; $p < ,05$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre sözleşmeli öğretmenlerin öğrenen okul toplam puanı ($\bar{x}=3,50$) ile zihnî modeller ($\bar{x}=3,60$), paylaşılan vizyon ($\bar{x}=3,51$), takım hâlinde öğrenme ($\bar{x}=3,65$) alt boyutlarına yönelik görüşleri kadrolu öğretmenlerin öğrenen okul toplam puanı ($\bar{x}=3,29$) ile zihnî modeller ($\bar{x}=3,39$), paylaşılan vizyon ($\bar{x}=3,25$), takım hâlinde öğrenme ($\bar{x}=3,44$) alt boyutlarına yönelik görüşlerinden daha olumludur. Kişisel ustalık ve sistem düşüncesi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > ,05$).

4.1.5. Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular

Öğrenen okula ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türü değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 14 incelendiğinde okul türü değişkeni açısından, okulların öğrenen okul olma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamaları (\bar{x}); kişisel ustalık alt boyutunda 3,29 ile 2,98 arasında, zihnî modeller alt boyutunda 3,58 ile 3,31 arasında, paylaşılan vizyon alt boyutunda 3,41 ile 3,14 arasında, sistem düşüncesi alt boyutunda

3,10 ile 3,32 arasında, takım hâlinde öğrenme alt boyutunda 3,54 ile 3,42 arasında ve öğrenen okulun toplam puanında ise 3,42 ile 3,21 arasında yer aldığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve test sonuçları tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 14. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Boyutları	Okul Türü	n	\bar{x}	ss
Kişisel Uсталık	İlkokul	134	3,22	,81
	Ortaokul	112	2,98	,78
	Lise	125	3,29	,90
Zihni Modeller	İlkokul	134	3,58	,72
	Ortaokul	112	3,31	,74
	Lise	125	3,41	,85
Paylaşılan Vizyon	İlkokul	134	3,41	,82
	Ortaokul	112	3,14	,77
	Lise	125	3,36	,85
Sistem Düşüncesi	İlkokul	134	3,32	,72
	Ortaokul	112	3,10	,65
	Lise	125	3,22	,74
Takım Hâlinde Öğrenme	İlkokul	134	3,51	,86
	Ortaokul	112	3,42	,78
	Lise	125	3,54	,77
Öğrenen Okul (Toplam)	İlkokul	134	3,42	,70
	Ortaokul	112	3,21	,64
	Lise	125	3,37	,73

Tablo 15. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Ölçek Boyutları		KT	sd	KO	F	ANOVA	
						p	Fark (Scheffe)
Kişisel Uсталık	G. Arası	6,107	2	3,054	4,361	,013*	3-2
	G. İçi	257,684	368	,700			
	Toplam	263,791	370				
Zihni Modeller	G. Arası	4,395	2	2,198	3,639	,027*	1-2
	G. İçi	222,253	368	,604			
	Toplam	226,649	370				
Paylaşılan Vizyon	G. Arası	4,866	2	2,433	3,605	,028*	1-2
	G. İçi	248,331	368	,675			
	Toplam	253,196	370				
Sistem Düşüncesi	G. Arası	2,963	2	1,482	2,923	,055	
	G. İçi	186,518	368	,507			
	Toplam	189,481	370				
Takım Hâlinde Öğrenme	G. Arası	1,015	2	,508	,771	,463	
	G. İçi	242,262	368	,658			
	Toplam	243,277	370				
Öğrenen Okul (Toplam)	G. Arası	2,959	2	1,480	3,049	,049*	1-2
	G. İçi	178,598	368	,485			
	Toplam	181,557	370				

*Ortalamalar arasındaki fark $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 15'e göre öğrenen okul toplamında ($F_{(2-370)} = 3,049$; $p < ,05$), ve kişisel ustalık ($F_{(2-370)} = 4,361$; $p < ,05$), zihni modeller ($F_{(2-370)} = 3,639$; $p < ,05$), paylaşılan

vizyon ($F_{(2-370)} = 3,605$; $p < .05$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan post-hoc (Scheffe) testi sonucuna göre; öğrenen okul toplam puanında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3,42$) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{x}=3,21$), yine zihni modeller alt boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3,58$) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{x}=3,31$) benzer şekilde paylaşılan vizyon boyutunda da ilkokulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3,41$) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{x}=3,14$) daha olumludur. Kişisel ustalık alt boyutunda ise liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3,29$) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}=2,98$) görüşlerinden daha olumludur. Sistem düşüncesi ve takım hâlinde öğrenme alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık yoktur ($p > .05$).

4.1.6. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmenlerin öğrenen okul görüşlerinin bulunduğu okuldaki çalışma sürelerine göre; toplam puanları, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 16. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Boyutları	Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi	n	\bar{x}	ss
Kişisel Ustalık	1 yıl	115	3,28	,85
	2 yıl	69	3,24	,86
	3 yıl	103	3,07	,84
	4 yıl ve üzeri	84	3,09	,80
Zihni Modeller	1 yıl	115	3,65	,76
	2 yıl	69	3,51	,79
	3 yıl	103	3,27	,79
	4 yıl ve üzeri	84	3,31	,82
Paylaşılan Vizyon	1 yıl	115	3,51	,86
	2 yıl	69	3,40	,78
	3 yıl	103	3,17	,81
	4 yıl ve üzeri	84	3,16	,77
Sistem Düşüncesi	1 yıl	115	3,34	,72
	2 yıl	69	3,27	,64
	3 yıl	103	3,08	,75
	4 yıl ve üzeri	84	3,19	,69
Takım Hâlinde Öğrenme	1 yıl	115	3,67	,80
	2 yıl	69	3,60	,72
	3 yıl	103	3,32	,86
	4 yıl ve üzeri	84	3,37	,76
Öğrenen Okul (Toplam)	1 yıl	115	3,51	,71
	2 yıl	69	3,42	,65
	3 yıl	103	3,19	,70
	4 yıl ve üzeri	84	3,23	,65

Tablo 16 incelendiğinde bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkeni açısından, okulların öğrenen okul olma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamaları (\bar{x}); kişisel ustalık alt boyutunda 3,28 ile 3,07 arasında, zihni modeller alt boyutunda 3,65 ile 3,27 arasında, paylaşılan vizyon alt boyutunda 3,51 ile 3,16 arasında, sistem düşüncesi alt boyutunda 3,34 ile 3,08 arasında, takım hâlinde öğrenme alt boyutunda 3,67 ile 3,32 arasında ve öğrenen okulun toplam puanında ise 3,51 ile 3,19 arasında yer aldığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve test sonuçlarına ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 17. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Ölçek Boyutları		KT	sd	KO	F	ANOVA	
						p	Fark (Scheffe)
Kişisel Ustalık	G. Arası	3,423	3	1,141	1,608	,187	
	G. İçi	260,368	367	,709			
	Toplam	263,791	370				
Zihni Modeller	G. Arası	10,030	3	3,343	5,664	,001**	1-3 1-4
	G. İçi	216,619	367	,590			
	Toplam	226,649	370				
Paylaşılan Vizyon	G. Arası	8,828	3	2,943	4,419	,005*	1-3 1-4
	G. İçi	244,369	367	,666			
	Toplam	253,196	370				
Sistem Düşüncesi	G. Arası	3,908	3	1,303	2,576	,054	
	G. İçi	185,573	367	,506			
	Toplam	189,481	370				
Takım Hâlinde Öğrenme	G. Arası	8,476	3	2,825	4,416	,005*	1-3
	G. İçi	234,801	367	,640			
	Toplam	243,277	370				
Öğrenen Okul (Toplam)	G. Arası	6,848	3	2,283	4,795	,003*	1-3 1-4
	G. İçi	174,709	367	,476			
	Toplam	181,557	370				

Ortalamalar arasındaki fark * $p < ,05$ düzeyinde, ** $p < ,01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 17 incelendiğinde; öğrenen okul toplamında ($F_{(3-370)} = 4,795$; $p < ,05$), zihni modeller ($F_{(3-370)} = 5,664$; $p < ,05$), paylaşılan vizyon ($F_{(3-370)} = 4,419$; $p < ,05$) ve takım hâlinde öğrenme ($F_{(3-370)} = 4,416$; $p < ,05$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan post-hoc (Scheffe) testi sonucuna göre; öğrenen okul toplam puanında bulunduğu okulda bir yıl çalışan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3,51$) hem bulunduğu okulda üç yıl çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{x}=3,19$) hem de bulunduğu okulda dört yıl çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{x}=3,23$) daha olumlu bulunmuştur. Benzer şekilde, zihni modeller alt boyutunda, bulunduğu okulda bir yıl çalışan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3,65$) hem bulunduğu okulda üç yıl çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{x}=3,27$) hem de bulunduğu okulda dört yıl çalışan öğretmenlerin görüşlerinden

($\bar{x}=3,31$) daha olumludur. Aynı şekilde paylaşılan vizyon alt boyutunda da bulunduğu okulda bir yıl çalışan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3,51$), hem bulunduğu okulda üç yıl çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{x}=3,17$) hem de bulunduğu okulda dört yıl çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{x}=3,16$) daha olumludur. Takım hâlinde öğrenme alt boyutunda ise bulunduğu okulda bir yıl çalışan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3,67$) üç yıl çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{x}=3,32$) daha olumludur. Kişisel ustalık ve sistem düşüncesi alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$).

4.1.7. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmenlerin öğrenen okul görüşlerinin çalıştıkları okulun büyüklüğüne göre; toplam puanları, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 18. Çalıştığı Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Boyutları	Okul Büyüklüğü	n	\bar{x}	ss
Kişisel Ustalık	Küçük Okul (KO)	190	3,23	,84
	Orta Büyüklükte Okul (OBO)	95	2,92	,79
	Büyük Okul (BO)	86	3,32	,85
Zihnî Modeller	Küçük Okul (KO)	190	3,61	,73
	Orta Büyüklükte Okul (OBO)	95	3,21	,71
	Büyük Okul (BO)	86	3,33	,87
Paylaşılan Vizyon	Küçük Okul (KO)	190	3,45	,83
	Orta Büyüklükte Okul (OBO)	95	3,11	,77
	Büyük Okul (BO)	86	3,23	,81
Sistem Düşüncesi	Küçük Okul (KO)	190	3,33	,71
	Orta Büyüklükte Okul (OBO)	95	3,01	,70
	Büyük Okul (BO)	86	3,20	,69
Takım Hâlinde Öğrenme	Küçük Okul (KO)	190	3,60	,83
	Orta Büyüklükte Okul (OBO)	95	3,37	,77
	Büyük Okul (BO)	86	3,40	,77
Öğrenen Okul (Toplam)	Küçük Okul (KO)	190	3,46	,70
	Orta Büyüklükte Okul (OBO)	95	3,14	,64
	Büyük Okul (BO)	86	3,29	,70

Tablo 18 incelendiğinde okul büyüklüğü değişkeni açısından, okulların öğrenen okul olma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamaları (\bar{x}); kişisel ustalık alt boyutunda 3,32 ile 2,92 arasında, zihnî modeller alt boyutunda 3,61 ile 3,21 arasında, paylaşılan vizyon alt boyutunda 3,45 ile 3,11 arasında, sistem düşüncesi alt boyutunda 3,33 ile 3,01 arasında, takım hâlinde öğrenme alt boyutunda 3,60 ile 3,37 arasında ve öğrenen okulun toplam puanında ise 3,46 ile 3,14 arasında yer aldığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve test sonuçlarına ilişkin tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 19. Çalıştığı Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Ölçek Boyutları		KT	sd	KO	F	ANOVA	
						p	Fark (Scheffe)
Kişisel Ustalık	G. Arası	8,408	2	4,204	6,058	,003*	1-2 3-2
	G. İçi	255,383	368	,694			
	Toplam	263,791	370				
Zihnî Modeller	G. Arası	11,370	2	5,685	9,718	,000**	1-2 1-3
	G. İçi	215,279	368	,585			
	Toplam	226,649	370				
Paylaşılan Vizyon	G. Arası	8,416	2	4,208	6,326	,002*	1-2
	G. İçi	244,781	368	,665			
	Toplam	253,196	370				
Sistem Düşüncesi	G. Arası	6,407	2	3,203	6,439	,002*	1-2
	G. İçi	183,075	368	,497			
	Toplam	189,481	370				
Takım Hâlinde Öğrenme	G. Arası	4,235	2	2,118	3,260	,040*	1-2
	G. İçi	239,042	368	,650			
	Toplam	243,277	370				
Öğrenen Okul (Toplam)	G. Arası	6,597	2	3,299	6,938	,001**	1-2
	G. İçi	174,960	368	,475			
	Toplam	181,557	370				

Ortalamalar arasındaki fark * $p < .05$ düzeyinde, ** $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 19 incelendiğinde; öğrenen okul toplamında ($F(2-370) = 6,938$; $p < .05$) ve kişisel ustalık ($F(2-370) = 6,058$; $p < .05$), zihnî modeller ($F(2-370) = 9,718$; $p < .05$), paylaşılan vizyon ($F(2-370) = 6,326$; $p < .05$), sistem düşüncesi ($F(2-370) = 6,439$; $p < .05$), takım hâlinde öğrenme ($F(2-370) = 3,260$; $p < .05$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan post-hoc (Scheffe) testi sonucuna göre; öğrenen okul toplamında KO'da çalışan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3,46$) OBO'da çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{x}=3,14$) paylaşılan vizyon alt boyutunda KO'da çalışan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3,45$) OBO'da çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{x}=3,11$) daha olumludur. Benzer şekilde, sistem düşüncesi alt boyutunda KO'da çalışan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3,33$) OBO'da çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{x}=3,01$) yine takım hâlinde öğrenme alt boyutunda KO'da çalışan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3,60$) OBO'da çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{x}=3,37$) daha olumludur. Kişisel ustalık alt boyutunda, hem KO'da çalışan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3,23$) hem de BO'da çalışan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3,32$) OBO'da çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{x}=2,92$) daha olumludur. Zihnî modeller alt boyutunda KO'da çalışan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3,61$) hem OBO'da çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{x}=3,21$) hem de BO'da çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{x}=3,33$) daha olumludur.

4.2. Okul Mutluluğu ve Alt Boyutlarına Yönelik Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin okul mutluluklarının; toplam ölçek puanı, olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutlarına ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 20. Okul Mutluluğu ve Alt Boyutlarına Yönelik Tanımlayıcı Değerler

Ölçek Boyutları	n	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{X}	ss	Düzye
Olumlu Duygular	371	1,00	5,00	3,31	1,03	Oldukça
Olumsuz Duygular*	371	1,00	5,00	2,24	1,05	Biraz
Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	371	1,00	5,00	3,83	,78	Katılıyorum
Okul Mutluluğu (Toplam)	371	1,28	5,00	3,64	,80	Sıklıkla

* Olumsuz duygular alt boyutuna ait maddeler toplam ölçek puanında ters puanlanmıştır.

Olumsuz duygular alt boyutundaki yüksek puan, ölçeğin toplamı açısından öğretmenlerin okul mutluluğunun olumsuz olduğunu ifâde edeceğinden ölçeğin toplamına yönelik ortalama hesaplanmadan önce olumsuz duygular alt boyutundaki ifâdeler ters olarak puanlanmıştır. Tablo 20'ye göre öğretmenlerin okul mutluluklarının puan dağılımları incelendiğinde, ölçek toplamının ($\bar{x}=3,64$) sıklıkla düzeyinde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamanın potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutunda olduğu gözlemlenmektedir ($\bar{x}=3,83$; katılıyorum). Bunu sırasıyla olumlu duygular ($\bar{x}=3,31$; oldukça) ve olumsuz duygular ($\bar{x}=2,24$; biraz) alt boyutları izlemektedir. Bir diğer ifâdeyle öğretmenlerin okul mutlulukları iyi düzeydedir. Öğretmenler okulda düşük düzeyde olumsuz duygulara orta düzeyde olumlu duygulara sahiptir. Okulda potansiyelin gerçekleştirilmesine yönelik öğretmen katılımları iyi düzeydedir.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluklarının toplam puanları ve alt boyutları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Buna yönelik sonuçlar Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluklarının t-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Olumlu Duygular	Kadın	204	3,21	1,06	369	-2,123	,034*
	Erkek	167	3,43	,98			
Olumsuz Duygular	Kadın	204	2,27	1,04	369	,736	,462
	Erkek	167	2,19	1,08			
Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	Kadın	204	3,78	,74	369	-1,398	,163
	Erkek	167	3,90	,82			
Okul Mutluluğu (Toplam)	Kadın	204	3,58	,80	369	-1,616	,107
	Erkek	167	3,71	,80			

*Ortalamalar arasındaki fark $p<,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 21’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız gruplar t-Testi analizi sonucunda öğretmenlerin okul mutluluklarının olumlu duygular ($t_{(369)} = -2,123$; $p < .05$) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmektedir. Buna göre, erkek öğretmenler ($\bar{x}=3,43$) kadın öğretmenlere ($\bar{x}=3,21$) göre okulda daha fazla olumlu duygulara sahiptir.

4.2.2. Medenî Durum Değişkenine Göre Bulgular

Medenî durum değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluklarının toplam puanları ve alt boyutları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Buna yönelik sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 22. Medenî Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutlulukların t-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Medenî Durum	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Olumlu Duygular	Evli	156	3,37	1,03	369	,966	,334
	Bekâr	215	3,26	1,03			
Olumsuz Duygular	Evli	156	2,13	1,02	369	-1,633	,103
	Bekâr	215	2,31	1,07			
Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	Evli	156	3,86	,80	369	,577	,565
	Bekâr	215	3,81	,76			
Okul Mutluluğu (Toplam)	Evli	156	3,71	,77	369	1,425	,155
	Bekâr	215	3,59	,82			

Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda Tablo 22 incelendiğinde, öğretmenlerin okul mutluluklarında ölçek toplamı ve alt boyutlar açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmektedir ($p > .05$). Buna göre; evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin okul mutlulukları benzer düzeydedir.

4.2.3. Çalışma Alanları (Branş) Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmenlerin okul mutluluklarının çalışma alanları (branş) değişkeni açısından ölçek toplamı ve alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Buna yönelik sonuçlar Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23 incelendiğinde, yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda öğretmenlerin çalışma alanlarına (branş) göre anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlemlenmektedir ($p > .05$). Buna göre; çalışma alanları (branş) açısından branş

öğretmenleri ile okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul mutlulukları benzer düzeydedir.

Tablo 23. Çalışma Alanları (Branş) Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluklarının t-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Çalışma Alanı	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Olumlu Duygular	Branş Öğrt.	247	3,28	1,02	369	-,800	,424
	Okul Öncesi ve Sınıf Öğrt.	124	3,37	1,05			
Olumsuz Duygular	Branş Öğrt.	247	2,28	1,06	369	1,236	,217
	Okul Öncesi ve Sınıf Öğrt.	124	2,14	1,04			
Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	Branş Öğrt.	247	3,83	,82	369	,039	,969
	Okul Öncesi ve Sınıf Öğrt.	124	3,83	,68			
Okul Mutluluğu (Toplam)	Branş Öğrt.	247	3,61	,79	369	-,978	,329
	Okul Öncesi ve Sınıf Öğrt.	124	3,70	,82			

4.2.4. İstihdam Durumu Değişkenine Göre Bulgular

İstihdam durumu değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluklarının toplam puanları ve alt boyutları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Buna yönelik sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 24. İstihdam Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluklarının t-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	İstihdam Şekli	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Olumlu Duygular	Kadrolu	277	3,20	1,04	369	-3,395	,001**
	Sözleşmeli	94	3,62	,93			
Olumsuz Duygular	Kadrolu	277	2,32	1,12	369	2,681	,008*
	Sözleşmeli	94	1,98	,79			
Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	Kadrolu	277	3,82	,76	369	-,360	,719
	Sözleşmeli	94	3,86	,81			
Okul Mutluluğu (Toplam)	Kadrolu	277	3,57	,83	369	-2,899	,004*
	Sözleşmeli	94	3,84	,68			

Ortalamalar arasındaki fark * $p < ,05$ düzeyinde, ** $p < ,01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin istihdam durumlarına göre; öğretmenlerin okul mutluluklarının ölçek toplamı ($t_{(369)} = -2,899$; $p < ,05$), olumlu duygular ($t_{(369)} = -3,395$; $p < ,05$) ve olumsuz duygular ($t_{(369)} = -2,681$; $p < ,05$) alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı gözlemlenmektedir. Buna göre; sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerin ($\bar{x}=3,84$) kadrolu olarak çalışan öğretmenlere ($\bar{x}=3,57$) göre okul mutlulukları daha yüksek düzeydedir. Benzer şekilde, sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler ($\bar{x}=3,62$) kadrolu olarak çalışan öğretmenlere ($\bar{x}=3,20$) göre okulda daha fazla olumlu duygulara sahiptir. Öte yandan sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler ($\bar{x}=1,98$) kadrolu olarak çalışan öğretmenlere ($\bar{x}=2,32$) göre okulda daha az olumsuz duygulara sahiptir. Potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık yoktur ($p > ,05$).

4.2.5. Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmenlerin okul mutluluklarının okul türü değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 25. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluklarını Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Boyutları	Okul Türü	n	\bar{x}	ss
Olumlu Duygular	İlkokul	134	3,43	1,04
	Ortaokul	112	3,24	,98
	Lise	125	3,24	1,05
Olumsuz Duygular	İlkokul	134	2,10	1,03
	Ortaokul	112	2,27	1,07
	Lise	125	2,35	1,06
Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	İlkokul	134	3,86	,67
	Ortaokul	112	3,87	,73
	Lise	125	3,77	,91
Okul Mutluluğu (Toplam)	İlkokul	134	3,74	,82
	Ortaokul	112	3,61	,75
	Lise	125	3,55	,83

Tablo 25 incelendiğinde, okul türü değişkeni açısından, okul mutluluğu ve alt boyutlarına ilişkin ortalamaların (\bar{x}); olumlu duygular alt boyutunda 3,43 ile 3,24 arasında, olumsuz duygular alt boyutunda 2,10 ile 2,35 arasında, potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutunda 3,87 ile 3,77 arasında, okul mutluluğu toplam puanında ise 3,74 ile 3,55 arasında yer aldığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve test sonuçlarına ilişkin tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 26. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluklarının ANOVA Sonuçları

Ölçek Boyutları		KT	sd	KO	F	p
Olumlu Duygular	G. Arası	3,060	2	1,530		
	G. İçi	393,230	368	1,069	1,432	,240
	Toplam	396,291	370			
Olumsuz Duygular	G. Arası	4,370	2	2,185		
	G. İçi	410,685	368	1,116	1,958	,143
	Toplam	415,056	370			
Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	G. Arası	,810	2	,405		
	G. İçi	224,399	368	,610	,664	,515
	Toplam	225,209	370			
Örgütsel Mutluluk (Toplam)	G. Arası	2,379	2	1,190		
	G. İçi	238,893	368	,649	1,833	,161
	Toplam	241,272	370			

Tablo 26'da görüldüğü gibi gruplar arasındaki farkın ölçek toplam puanı ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlemlenmektedir ($p>,05$). Buna

göre; ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerin okul mutlulukları benzer düzeydedir.

4.2.6. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Bulgular

Bulunduğu okuldaki çalışma sürelerine göre; öğretmenlerin okul mutluluklarının toplam puanları, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 27. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluklarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Boyutları	Bulunduğu Okulda Çalışma Süresi	n	\bar{x}	ss
Olumlu Duygular	1 yıl	115	3,56	,99
	2 yıl	69	3,42	,95
	3 yıl	103	3,02	1,05
	4 yıl ve üzeri	84	3,23	1,05
Olumsuz Duygular	1 yıl	115	2,06	,97
	2 yıl	69	2,02	,83
	3 yıl	103	2,43	1,22
	4 yıl ve üzeri	84	2,42	1,04
Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	1 yıl	115	3,98	,69
	2 yıl	69	3,82	,84
	3 yıl	103	3,68	,86
	4 yıl ve üzeri	84	3,83	,70
Okul Mutluluğu (Toplam)	1 yıl	115	3,83	,73
	2 yıl	69	3,76	,73
	3 yıl	103	3,43	,89
	4 yıl ve üzeri	84	3,54	,77

Tablo 27 incelendiğinde, bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkeni açısından, okul mutluluğu ve alt boyutlarına ilişkin ortalamaların (\bar{x}); olumlu duygular alt boyutunda 3,56 ile 3,02 arasında, olumsuz duygular alt boyutunda 2,02 ile 2,43 arasında, potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutunda 3,98 ile 3,68 arasında, okul mutluluğu toplam puanında ise 3,83 ile 3,43 arasında yer aldığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28 incelendiğinde, ölçek toplamında ($F_{(3-370)} = 5,632$; $p < .05$), olumlu duygular ($F_{(3-370)} = 5,445$; $p < .05$), olumsuz duygular ($F_{(3-370)} = 4,150$; $p < .05$) ve potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutlarında ($F_{(3-370)} = 2,646$; $p < .05$) anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan post-hoc (Scheffe) testi sonucuna göre; bulunduğu okulda bir yıl çalışan öğretmenlerin ($\bar{x}=3,83$) okul mutlulukları, bulunduğu okulda üç yıl çalışan öğretmenlere göre ($\bar{x}=3,43$) daha yüksek düzeydedir. Benzer şekilde bulunduğu okulda

bir yıl çalışan öğretmenler ($\bar{x}=3,56$) bulunduğu okulda üç yıl çalışan öğretmenlere göre ($\bar{x}=3,02$) okulda daha fazla olumlu duygulara sahiptir. Öte yandan bulunduğu okulda bir yıl çalışan öğretmenler ($\bar{x}=2,06$) bulunduğu okulda üç yıl çalışan öğretmenlere göre ($\bar{x}=2,43$) okulda daha az olumsuz duygulara sahiptir. Potansiyelin gerçekleştirilmesine alt boyutuna, bulunduğu okulda bir yıl çalışan öğretmenler ($\bar{x}=3,98$) bulunduğu okulda üç yıl çalışan öğretmenlere göre ($\bar{x}=3,68$) daha fazla katılım göstermektedir.

Tablo 28. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluklarının ANOVA Sonuçları

Ölçek Boyutları		KT	sd	KO	F	ANOVA	
						p	Fark (Scheffe)
Olumlu Duygular	G. Arası	16,888	3	5,629	5,445	,001**	1-3
	G. İçi	379,402	367	1,034			
	Toplam	396,291	370				
Olumsuz Duygular	G. Arası	13,617	3	4,539	4,150	,007*	1-3
	G. İçi	401,438	367	1,094			
	Toplam	415,056	370				
Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	G. Arası	4,768	3	1,589	2,646	,049*	1-3
	G. İçi	220,441	367	,601			
	Toplam	225,209	370				
Okul Mutluluğu (Toplam)	G. Arası	10,619	3	3,540	5,632	,001**	1-3
	G. İçi	230,654	367	,628			
	Toplam	241,272	370				

Ortalamalar arasındaki fark *p<,05 düzeyinde, **p<,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

4.2.7. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Bulgular

Okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluklarının toplam puanları, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 29. Çalıştığı Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluklarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Boyutları	Okul Büyüklüğü	n	\bar{x}	ss
Olumlu Duygular	Küçük Okul (KO)	190	3,50	1,00
	Orta Büyüklükte Okul (OBO)	95	3,12	1,03
	Büyük Okul (BO)	86	3,09	1,02
Olumsuz Duygular	Küçük Okul (KO)	190	2,04	1,00
	Orta Büyüklükte Okul (OBO)	95	2,41	1,13
	Büyük Okul (BO)	86	2,47	1,01
Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	Küçük Okul (KO)	190	3,91	,74
	Orta Büyüklükte Okul (OBO)	95	3,87	,66
	Büyük Okul (BO)	86	3,63	,93
Okul Mutluluğu (Toplam)	Küçük Okul (KO)	190	3,80	,78
	Orta Büyüklükte Okul (OBO)	95	3,52	,81
	Büyük Okul (BO)	86	3,42	,77

Tablo 29 incelendiğinde, okul büyüklüğü değişkeni açısından, okul mutluluğu ve alt boyutlarına ilişkin ortalamaların (\bar{x}); olumlu duygular alt boyutunda 3,50 ile 3,09 arasında, olumsuz duygular alt boyutunda 2,04 ile 2,47 arasında, potansiyelin

gerçekleştirilmesi alt boyutunda 3,91 ile 3,63 arasında, okul mutluluğu toplam puanında ise 3,80 ile 3,42 arasında yer aldığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30. Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Okul Mutluluklarının ANOVA Sonuçları

Ölçek Boyutları		KT	sd	KO	F	ANOVA	
						p	Fark (Scheffe)
Olumlu Duygular	G. Arası	14,808	2	7,404	7,142	,001	1-2 1-3
	G. İçi	381,483	368	1,037			
	Toplam	396,291	370				
Olumsuz Duygular	G. Arası	14,527	2	7,264	6,674	,001	1-2 1-3
	G. İçi	400,529	368	1,088			
	Toplam	415,056	370				
Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	G. Arası	4,695	2	2,347	3,917	,021	1-3
	G. İçi	220,514	368	,599			
	Toplam	225,209	370				
Okul Mutluluğu (Toplam)	G. Arası	10,464	2	5,232	8,342	,000	1-2 1-3
	G. İçi	230,808	368	,627			
	Toplam	241,272	370				

Ortalamalar arasındaki fark * $p < ,05$ düzeyinde, ** $p < ,01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 30 incelendiğinde ölçek toplamı ($F_{(2-370)} = 8,342$; $p < ,05$), olumlu duygular ($F_{(2-370)} = 7,142$; $p < ,05$), olumsuz duygular ($F_{(2-370)} = 6,674$; $p < ,05$) ve potansiyelin gerçekleştirilmesi ($F_{(2-370)} = 3,917$; $p < ,05$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan post-hoc (Scheffe) sonucuna göre; KO'da çalışan öğretmenlerin ($\bar{x}=3,80$) OBO ($\bar{x}=3,52$) ve BO ($\bar{x}=3,42$)'da çalışan öğretmenlere göre okul mutlulukları daha yüksek düzeydedir. Benzer şekilde, KO'da çalışan öğretmenler ($\bar{x}=3,50$) OBO ($\bar{x}=3,12$) ve BO ($\bar{x}=3,09$)'da çalışan öğretmenlere göre okulda daha fazla olumlu duygulara sahiptir. Öte yandan KO'da çalışan öğretmenler ($\bar{x}=2,04$) OBO ($\bar{x}=2,41$) ve BO ($\bar{x}=2,47$)'da çalışan öğretmenlere göre okulda daha az olumsuz duygulara sahiptir. KO'da çalışan öğretmenler ($\bar{x}=3,91$), BO ($\bar{x}=3,63$)'da çalışan öğretmenlere göre potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutuna daha fazla katılım göstermektedir.

4.3. Öğrenen Okul ve Alt Boyutları ile Okul Mutluluğu Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına Yönelik Elde Edilen Bulgular

Öğrenen okul (ve alt boyutları) ile okul mutluluğu (ve alt boyutları) arasında bir ilişkinin olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısıyla analiz edilmiştir. Korelasyonel katsayısı (r), +1 ve -1 arasında değer almaktadır. İki değişken

arasındaki bu katsayı +1 değerine yakınsa pozitif yönlü, -1 değerine yakınsa negatif yönlü bir ilişkinin olduğundan söz edilir. Buna göre katsayılar, 0-0,3 arasında değer alıyorsa ilişkinin düşük olduğu, 0,3-0,7 arasında değer alıyorsa ilişkinin orta olduğu, 0,7-1 arasında değer alıyorsa ilişkinin yüksek olduğu şeklinde tanımlanır. 0.00 ise değişkenler arasında ilişki olmadığını gösterir (Büyüköztürk, 2007; Gürbüz ve Şahin, 2017). Buna yönelik bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 31. Alt Boyutlarıyla Birlikte Öğrenen Okul ile Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki

Değişkenler	Olumlu Duygular	Olumsuz Duygular	Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	Okul Mutluluğu (Toplam)
Kişisel Uсталık	,47**	,-34**	,36**	,46**
Zihni Modeller	,53**	,-49**	,36**	,57**
Paylaşılan Vizyon	,57**	,-49**	,35**	,59**
Sistem Düşüncesi	,54**	,-46**	,33**	,55**
Takım Hâlinde Öğrenme	,51**	,-43**	,36**	,53**
Öğrenen Okul (Toplam)	,60**	,-51**	,40**	,62**

**p<.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 31'e göre; öğrenen okulun kişisel ustalık alt boyutu ile okul mutluluğu toplamı ($r = .46$, $p < .01$) ve olumlu duygular ($r = .47$, $p < .01$), potansiyelin gerçekleştirilmesi ($r = .36$, $p < .01$) alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü olumsuz duygular ($r = -.34$, $p < .01$) alt boyutu arasında ise orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Benzer şekilde; zihni modeller alt boyutu ile okul mutluluğu toplamı ($r = .57$, $p < .01$) ve olumlu duygular ($r = .53$, $p < .01$), potansiyelin gerçekleştirilmesi ($r = .36$, $p < .01$) alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü, olumsuz duygular ($r = -.49$, $p < .01$) alt boyutu arasında ise orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrenen okulun paylaşılan vizyon alt boyutu ile okul mutluluğu toplamı ($r = .59$, $p < .01$) ve olumlu duygular ($r = .57$, $p < .01$), potansiyelin gerçekleştirilmesi ($r = .35$, $p < .01$) alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü, olumsuz duygular ($r = -.49$, $p < .01$) alt boyutu arasında ise orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Yine benzer şekilde; sistem düşüncesi alt boyutu ile okul mutluluğu toplamı ($r = .55$, $p < .01$) ve olumlu duygular ($r = .54$, $p < .01$), potansiyelin gerçekleştirilmesi ($r = .33$, $p < .01$) alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü, olumsuz duygular ($r = -.46$, $p < .01$) alt boyutu arasında ise orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Yine takım hâlinde öğrenme alt boyutu ile okul mutluluğu toplamı ($r = .53$, $p < .01$) ve olumlu duygular ($r = .51$, $p < .01$), potansiyelin gerçekleştirilmesi ($r = .36$, $p < .01$) alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü, olumsuz duygular ($r = -.43$, $p < .01$) alt boyutu arasında ise orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Alt boyutlar açısından en güçlü ilişki; okul mutluluğu ile paylaşılan vizyon ($r=.59$) alt boyutu ve öğrenen okul ile olumlu duygular ($r= .60$) alt boyutu arasındadır. Öğrenen okul toplamı ile okul mutluluğu toplamı ($r= .62, p<.01$) ve okul mutluluğunun; olumlu duygular ($r= .60, p<.01$), potansiyelin gerçekleştirilmesi ($r= .40, p<.01$) alt boyutları arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü, olumsuz duygular ($r=-.51, p<.01$) alt boyutu arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Başka bir ifadeyle, okulun öğrenen okul olma düzeyi ile öğretmenlerin okul mutluluğu arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki vardır. Buna göre okulun öğrenen okul olma düzeyi arttıkça öğretmenlerin okul mutluluklarında da artış olacağı ifade edilebilir.

4.4. Öğrenen Okul Alt Boyutlarının Okul Mutluluğunu Yordamasına Yönelik Elde Edilen Bulgular

Araştırmada incelenen öğrenen okul alt boyutlarından hangilerinin öğretmenlerin okul mutluluğunu yordamada anlamlı olarak katkı sağladığını tespit edebilmek amacıyla çoklu aşamalı regresyon analizi yapılmış ve sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 32. Öğrenen Okul Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Okul Mutluluğunu Yordamadaki Katkılarına Yönelik Çoklu Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	ΔR^2
1	Sabit	1,729	,140		12,331	,000*	
	Paylaşılan Vizyon	,577	,041	,591	14,060	,000*	,347
2	Sabit	1,443	,152		9,479	,000*	
	Paylaşılan Vizyon	,349	,066	,357	5,270	,000*	,377
	Zihnî Modeller	,302	,070	,293	4,325	,000*	
3	Sabit	1,313	,159		8,235	,000*	
	Paylaşılan Vizyon	,269	,073	,275	3,683	,000*	,386
	Zihnî Modeller	,257	,072	,250	3,592	,000*	
	Takım Hâlinde Öğrenme	,157	,062	,158	2,529	,012*	

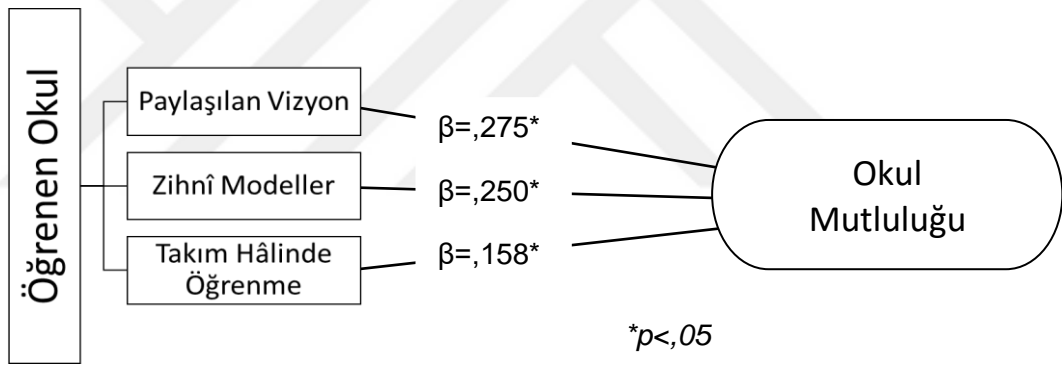
Tablo 32'deki verilere göre ilk aşamada paylaşılan vizyon alt boyutunun regresyon eşitliğine girdiği ve öğretmenlerin okul mutluluğundaki varyansın %34,7'sinin paylaşılan vizyon alt boyutu tarafından açıklandığı görülmektedir ($R^2 = ,347$). Bir diğer ifadeyle, paylaşılan vizyon alt boyutunun, öğretmenlerin okul mutluluğundaki en güçlü yordayıcı olduğu söylenebilir.

İkinci aşamada, zihnî modeller alt boyutu modele eklenmiştir. Paylaşılan vizyon ve zihnî modeller alt boyutları ile birlikte öğretmenlerin okul mutluluğunda açıklanan varyans %34,7'den %37,7'ye yükselmiştir ($R^2 = ,377$). Paylaşılan vizyon alt boyutu

kontrol edildiğinde, zihnî modeller alt boyutunun öğretmenlerin okul mutluluğuna ilişkin daha önce açıklanan varyansa %3 oranında katkı sağladığı görülmektedir.

Üçüncü aşamada, takım hâlinde öğrenme alt boyutu modele eklenmiştir. Paylaşılan vizyon, zihnî modeller ve takım hâlinde öğrenme alt boyutları ile birlikte öğretmenlerin okul mutluluğunda açıklanan varyans %37,7'den %38,6'ya yükselmiştir ($R^2 = ,386$). Paylaşılan vizyon ve zihnî modeller alt boyutları kontrol edildiğinde, takım hâlinde öğrenme alt boyutunun öğretmenlerin okul mutluluğuna ilişkin daha önce açıklanan varyansa yaklaşık %1 oranında bir katkı sağladığı görülmektedir.

Öğrenen okul alt boyutlarının öğretmenlerin okul mutluluğuna olan katkısına ilişkin görece önem sırası; paylaşılan vizyon, zihnî modeller ve takım hâlinde öğrenme şeklindedir. Kişisel ustalık ve sistem düşüncesi alt boyutları ise öğretmenlerin okul mutluluğuna anlamlı bir katkı sağlamamaktadır. Bu doğrultuda tasarlanan model şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğrenen okul alt boyutlarının okul mutluluğu üzerindeki etkileri

Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğrenen okul alt boyutlarının öğretmenlerin okul mutluluğunu yordamasına yönelik regresyon eşitliği:

$$\text{Okul Mutluluğu}' = 1,313 + 0,275 * \text{PAYLAŞILAN VİZYON} + 0,250 * \text{ZİHNİ MODELLER} + 0,158 * \text{TAKIM HÂLİNDE ÖĞRENME}$$
 şeklinde formüle edilmektedir. Analiz sonucunda elde edilen regresyon denklemi öğretmenlerin okul mutluluğunu anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Kişisel ustalık ve sistem düşüncesi alt boyutları öğretmenlerin okul mutluluğunu anlamlı bir şekilde açıklamadığı için modelden çıkarılmıştır.

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular, araştırmancının kendi bulgularıyla ve literatürle bağlantılı olarak tartışılmış, yorumlanmış ve sonuçlara dayalı öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Öğrenen Okula İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, okulların öğrenen okul olma düzeyleri; öğrenen okul toplamı ve kişisel ustalık, sistem düşüncesi, paylaşılan vizyon alt boyutlarında 'orta' düzeyde, zihni modeller ve takım hâlinde öğrenme alt boyutlarında ise 'iyi' düzeydedir. Bir diğer ifadeyle, bazen okullarda öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için gerekli ortam oluşturulmakta, seminer-panel ve toplantı gibi etkinlikler düzenlenmekte ve gerekli materyaller sağlanmaktadır. Yine bazen okullarda sorunların kaynağına yönelik detaylı çalışmalar yapılmakta ve bunlara yönelik kalıcı çözümler bazen gecikme yaşanmadan ve sorunlar ortaya çıkmadan önce üretilmektedir. İleriye yönelik plânlarda hazırlanırken ve amaçlar belirlenirken öğretmenlerin görüş ve düşünceleri bazen dikkate alınmaktadır. Öğretmenler genellikle okulda çevresindekilere fikirlerini rahatlıkla açıklayabilmekte ve her konuyu sorgulayabilmektedir. Okulda, okulun gelişmesine yönelik genellikle yenilikler üretilebilmekte ve öğretmenlere gelecekte başarılı olabilecekleri okulun amaçlarını gerçekleştirebilecekleri ortam ve faaliyetler sağlanmaktadır. Öğretmenler genellikle çalışma arkadaşlarıyla takım hâlinde çalışabilmekte ve bu takımlarda genellikle kendilerine değer verildiğini düşünmektedirler. Araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde okulların öğrenen okul niteliğinin yeterli düzeyde olmadığı ifade edilebilir (Tablo 9). Bu bağlamda, okulların öğrenen okul niteliği açısından geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada, takım hâlinde öğrenme ve zihni modeller alt boyutlarına öğretmenler daha fazla katılım göstermişlerdir. Senge (2000), örgütlerde kişisel öğrenmelerin bir süre sonra kişisel öğrenmeyi sağlasa bile örgüt öğrenmesine katkı sağlayamayacağını bu nedenle öğrenmelerin mutlaka takım hâlinde gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ona göre takımların kapasitesi kişilerin kapasitesinden daha fazla olduğundan dolayı örgütlerin öğrenmesinde önemli bir yer taşımaktadır.

Bursalioğlu (2015) da okuldaki grupların başarı ve sürekliliklerinin sağlanmasının okul müdürünün en önemli iki görevi olduğunu ifâde etmektedir. Başaran (1996), insanların topluluk içinde yapabilecekleri işlerin çok az olduğunu, her insanın hemen hemen (evlilik ve iş ortaklığı gibi) her işini başkalarıyla yapabileceğini, bu nedenle kişilerin sürekli olarak iş birliği hâlinde olması ve iş birliğini öğrenmesi gerektiğine değinmektedir. Öte yandan zihnî modellerin de öğrenen örgütlerin vazgeçilemez önemli bir dogması olduğu gerçeğı ve örgüt kapasitesinin zihnî modellerle geliştirilebilmesi için örgütte yeni becerilerin öğrenilmesi ve bunların uygulanabilmesinde birtakım yeniliklerin zorunlu olduğu vurgulanmaktadır (Senge, 2000). Takım halinde öğrenme ve zihnî modeller alt boyutları kapsamında araştırmada elde edilen bulgular; öğretmenlerin, okullarının öğrenen okul olma niteliğı açısından daha olumlu bir imgeye sahip oldukları, yenilikleri benimsedikleri, iş birliği ve takım ruhu içinde hareket ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda, elde edilen bu bulguların geleceğe yönelik umut verici ve önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde; Güçlü ve Türkoğlu (2003) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen okul görüşlerine yönelik yaptıkları araştırma bulgularının bu araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Buna göre; kişisel ustalık, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi alt boyutları orta düzeyde, zihnî modeller ve takım hâlinde öğrenme alt boyutları da iyi düzeydedir. Ayık ve Şayir (2015) tarafından yapılan araştırma bulgularının bu çalışmanın bulgularıyla benzer olduğu görülmektedir. Kılıç (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçları da zihnî modeller alt boyutu dışında bu araştırma ile paraleldir. Şen (2019) ve Banoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenen okul açısından elde edilen araştırma sonuçları bu çalışmaya göre nispeten daha olumludur.

Araştırma bulguları, cinsiyet değişkeni açısından okulun öğrenen okul olma düzeylerinin sadece kişisel ustalık alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu ortaya koymaktadır (Tablo 10). Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre kişisel ustalığın geliştirilmesi açısından okulda gerekli ortam ve kaynakların sağlanması, etkinliklerin düzenlenmesi konusunda daha olumlu görüş bildirmektedir. Bu durum, okul yönetimlerinde genelde erkek yöneticilerin bulunduğu dikkate alındığında, okul yöneticilerinin erkek öğretmenlere yaklaşımı dolayısıyla aradaki iletişimin daha samimi olabilmesi, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre beklentilerinin daha yüksek olabilmesi gibi kişisel faktörlerle açıklanabilir. Memduhoğlu ve Kuşci (2012) tarafından yapılan çalışmada da erkek öğretmen ve yöneticiler lehine

anlamli farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. şen (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu araştırmanın bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada, okulların öğrenen okul olma düzeyi benzer şekilde erkek öğretmenlerde daha olumlu bulunmasına rağmen, kişisel ustalık alt boyutunda öğretmenler arasında cinsiyet açısından anlamli bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Kılıç (2009)'ın ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeylerine yönelik yaptığı araştırmasında hem yöneticilerde hem de öğretmenlerde kişisel ustalık alt boyutunu erkeklere göre kadınların daha olumlu bulduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Uysal (2005) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmen, yönetici ve yönetici yardımcısına yönelik yapılan çalışmada da kişisel ustalık ve paylaşılan vizyon alt boyutlarında kadınlar lehine anlamli farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Literatürde rastlanan bazı çalışmalarda, cinsiyet değişkeni açısından; sistem düşüncesi ve paylaşılan vizyon alt boyutlarında erkek öğretmenler lehine (Alp, 2007), paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım hâlinde öğrenme alt boyutlarında erkek okul yöneticileri ve öğretmenler lehine (Güleş, 2007), sistem düşüncesi alt boyutunda erkek öğretmenler lehine (Tacar, 2013), takım hâlinde öğrenme ve zihnî modeller alt boyutlarında erkek okul yöneticileri ve öğretmenler lehine (Yiğit, 2013) anlamli farklılıklar olduğu, bazılarında (Adıgüzel ve Öztürk, 2011; Aksu, 2013; Aydemir, 2018; Subaş, 2010; Tuna, 2014) ise cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir farklılığın olmadığı yönünde sonuçlara rastlanmıştır.

Medenî durum değişkeni açısından paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi alt boyutlarında evli öğretmenler lehine anlamli farklılıklar vardır (Tablo 11). Buna göre, evli öğretmenlerin okulun öğrenen okul olma niteliği açısından paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi alt boyutlarını daha olumlu bulduğu söylenebilir. Evlilik kurumunun meydana getirdiği aile biriminin (Başaran, 1996) kişiler arası paylaşımı ve iş birliğini güçlendirebileceği varsayıldığında, evli olan öğretmenlerin bekâr olan öğretmenlere göre paylaşılan vizyona daha olumlu bakmış olabileceği düşünülebilir.

Sistem düşüncesi, öğrenen örgütlerde sistemdeki her bir parçayı bir bütün olarak görebilme (Uğurlu, 2017), dolayısıyla parçaları bütünleştirici bir araç (Tan, 2014) olarak ifâde edilmektedir. Evli olan öğretmenlerin sistem düşüncesi alt boyutunu bekâr olan öğretmenlere göre daha olumlu bulmaları, evli öğretmenlerin yaşama yönelik bütüncül bakış açıları, yaşamı anlama ve değerlendirme yaklaşımlarıyla açıklanabilir. Literatürde bu araştırma bulgularından farklı olarak okulun öğrenen okul olma niteliği açısından medenî durum değişkenine göre bazı çalışmalarda (Güleş, 2007) evli olanlar

lehine anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenirken herhangi bir farklılığın olmadığı yönünde sonuçlara ulaşan çalışmalara (Aksu, 2013; Şen, 2019; Tacar, 2013; Tuna, 2014) da rastlanmıştır.

Çalışma alanları (branş) açısından bulgulara göre, gruplar arasında herhangi bir farklılık yoktur (Tablo 12). Buna göre okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin, okulun öğrenen okul olma niteliğini benzer değerlendirdikleri ifade edilebilir. Şen (2019), Bilir (2014), Tuna (2014) ve Subaş (2010) tarafından yapılan çalışmaların bulguları bu araştırmayı destekler niteliktedir. Bil (2018)'in yaptığı çalışmada, meslek ve branş öğretmenleri açısından branş öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Aksu (2013) tarafından yapılan çalışmada ise meslek ve kültür öğretmenleri arasında meslek öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Alp (2007) tarafından yapılan çalışmada paylaşılan vizyon alt boyutunda sınıf öğretmenlerine göre branş öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu araştırmanın bulguları bağlamında, okul yönetimlerinin öğretmenlere yaklaşımında ve öğretmenlerin gözünden okuldaki iletişim ve diyalog olanakları, değer verme, görüş ve düşünceleri dikkate alma, teşvik etme, kaynak sağlama ve takım çalışması gibi konularda branş ayrımı yapılmadığı ifade edilebilir. Bu kapsamda, okulun öğrenen okul olma niteliği açısından elde edilen araştırma bulgularının olumlu ve istenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulguları, istihdam durumu değişkeni açısından öğrenen okul toplam puanında; zihnî modeller, paylaşılan vizyon ve takım hâlinde öğrenme alt boyutlarında sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir (Tablo 13). Buna göre, sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerin kadrolu olarak çalışan öğretmenlere göre, okullarını öğrenen okul ve (kişisel ustalık hâric) alt boyutları açısından daha olumlu buldukları söylenebilir. Sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler açısından elde edilen bu bulgunun dikkat çekici olduğu düşünülmektedir. 2016 yılından itibaren bütün öğretmenlerin sözleşmeli öğretmen olarak atandıkları dikkate alındığında (Resmî Gazete, 2016) bu öğretmenlerin aynı zamanda meslek yaşamlarının da henüz başında olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazında öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarının zor geçtiği, öğretmenler arasında bu yıllardaki yaşantılar ve problemler farklılık gösterse de karşılaşılan güçlüklerin benzer olduğu vurgulanmaktadır. Mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerde; mesleğe uyum sağlama, okula ve okulun çevresine uyum sağlama, öğrenmeyi öğrenme, öğrenme-öğretme süreci, materyallerin sağlanması, sınıfın yönetimi ile resmî iş ve işlemlerin yürütülmesi gibi

konularda güçlükler yaşanabildiği ifade edilmektedir (Gülay ve Altun, 2017; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Yumuşak ve Yıldız (2011) ise bu düşünceden farklı olarak okulların öğrenen bir örgüt olarak yapılandırılmasında ve devamında, mesleğe yeni başlamış genç öğretmenlerden yararlanılmasının yanında bu öğretmenlerin mesleğine yönelik istek ve arzularının, yenilikçi davranışlarının lider tarafından dikkate alınmasının önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu açıdan bu araştırmada elde edilen bulguların anlamlı ve önemli olduğu düşünülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin kişisel özellikleri, meslekî idealleri, kendini kanıtama ve takdir kazanma çabası, okul yöneticileri ve meslektaşların desteği, kurumsal olanaklar ile açıklanabilir. Literatürde öğrenen okul ve istihdam durumu açısından sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Görev yaptığı okul türü değişkenine göre öğrenen okul toplamı ve zihnî modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi alt boyutlarında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine, kişisel ustalık alt boyutunda ise lisede çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık vardır (Tablo 15). İlkokullarda öğretmenlerin kendilerine ait sınıflarının olması, sınıf öğretmenlerinin kendi aralarındaki iş birliği, bu öğretmenlerin uzun bir süre aynı öğrenci grubuyla çalışıyor olmaları dolayısıyla öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin daha samimi olması gibi faktörler ilkokullardaki öğretmenlerin öğrenen okulun zihnî modeller, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi alt boyutlarına daha fazla katılım göstermelerine neden olmuş olabilir. Kılıç (2009) da ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler üzerine yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla yardımlaştığını ve etkileşime girdiğini ifade etmektedir. Öte yandan lisede çalışan öğretmenlerin kişisel ustalık boyutunu daha olumlu bulması ise kurumsal kaynaklar, koşullar ve öğrenme davranışları (Doğan, 2004), çalıştıkları öğrenci grubu, öğrencileri üniversiteye dolayısıyla mesleğe hazırlamada hissettikleri sorumluluk gibi faktörlerle açıklanabilir. Araştırma bulguları toplam puan açısından değerlendirildiğinde, ilkokulda çalışan öğretmenlerin, öğrenen okul olma niteliği açısından okullarını daha olumlu buldukları söylenebilir. Yiğit (2013) tarafından yapılan çalışmada takım hâlinde öğrenme, zihnî modeller ve kişisel ustalık alt boyutlarında okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre takım hâlinde öğrenme alt boyutunda puanlar büyükten küçüğe okul öncesi, ilköğretim, lise şeklinde, zihnî modeller alt boyutunda puanlar büyükten küçüğe okul öncesi, lise, ilköğretim şeklinde, kişisel ustalık alt boyutunda puanlar büyükten küçüğe okul öncesi, ilköğretim, lise şeklinde sıralanmaktadır. Bilir (2014) tarafından yapılan çalışmada ise Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi ve teknik lise arasında, öğrenen okul toplamı ile kişisel ustalık ve

sistem düşüncesi alt boyutlarında; Anadolu lisesi ve teknik lise lehine, takım hâlinde öğrenme alt boyutunda ise teknik lise lehine anlamlı farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin bulunduğu okuldaki çalışma süreleri açısından araştırma bulgularına göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar vardır (Tablo 17). Bulgular, bulunduğu okulda bir yıl çalışan öğretmenlerin; öğrenen okul toplamı, zihni modeller ve paylaşılan vizyon alt boyutlarını, bulunduğu okulda 3 yıl ile 4 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere göre, takım hâlinde öğrenme alt boyutunu ise bulunduğu okulda 3 yıl çalışan öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, bulunduğu okulda bir yıl çalışan öğretmenlerin okulda henüz yeni oldukları için okul yöneticilerinin takdirini kazanma, kendini kanıtlama, okula ve okul çevresine adapte olma düşüncesiyle eğitim-öğretim odaklı çalışmalar sürdürme, eğitim ve diğer etkinliklere yüksek katılım gösterme durumu, bununla birlikte okula yeni adım attıklarından dolayı keşif yapma ve kabul görme amacıyla öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileriyle olan etkileşimleri (Aydın, 2018) ile açıklanabilir. Öte yandan sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının 2016 (Resmî Gazete, 2016)'dan itibaren uygulandığı da dikkate alındığında bulunduğu okulda 3 yıl ile 4 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin kadrolu olarak istihdam edildiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın bu kısımdaki bulguları ile istihdam durumu açısından elde edilen bulguları da birbiriyle örtüşmektedir. Yumuşak ve Yıldız (2011) tarafından yapılan araştırmada 1-5 yıl ile 6-15 yıl arasında kurumda çalışma süresine sahip olanlar arasında anlamlı farklılıklar ortaya konulmuştur. Aydemir (2018) tarafından yapılan çalışmada okuldaki hizmet süresi açısından öğrenen okulun yalnızca paylaşılan vizyon alt boyutunda 1-2 yıl arasında çalışmış olanların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Akgedik (2016) ise yaptığı çalışmada kişisel ustalık alt boyutunda, 3-5 yıl ile 5 yıl ve üzeri aynı okulda çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Tacar (2013) ve Tuna (2014) tarafından yapılan araştırmalarda ise okuldaki çalışma süresi değişkeni açısından herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Bal (2011) tarafından yapılan araştırmada, okullarındaki görev sürelerine göre, öğrenen okul ve alt boyutları açısından hem okul yöneticilerinde hem de öğretmenlerde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça paylaşılan vizyona yönelik algılarında da düşüş olduğu ortaya konmuştur. Bil (2018) tarafından yapılan çalışmada da ortaöğretim okullarında öğrenen örgüt düzeyi açısından mesleğe yeni başlayan (1-2 yıl) öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda kıdem değişkeni açısından iki farklı çalışmada ulaşılan

bulgularla bu araştırmanın bulunduğu okuldaki çalışma sũresi değişkeni açısından ulaşılan bulguların rtũřtũđũ gözlemlenmektedir.

Alanyazında okul bũyũklũđũ belirlenirken kimi araştırmalarda ğrenci sayısının kimilerinde ise ğretmen sayısının dikkate alındığı gözlemlenmiştir. Meselâ; James Bryant Conant (1967), 750 ve ũzeri ğrenci sayısına sahip okulları bũyũk okul (akt. Irmsher, 1997), Meier (1996), 300-400 arasında öğrencinin olduğu okulları kũũk okul olarak ele almıştır. Memduhoğlu ve Kuşci (2012) ise yaptıkları çalışmada okul bũyũklũđũnũ belirlerken okulda çalışan ğretmen sayısını baz almışlardır. Jones (1997) da araştırmasında okul bũyũklũđũnũ belirlerken okulda çalışan ğretmen sayısını dikkate almıştır. Bu kapsamda, ğretmen sayısının 28 ve daha az olduğu okulları kũũk okul, 29 ve 39 arasında öğretmenin görev yaptığı okulları orta bũyũklũkte okul, 40 ve daha fazla öğretmenin görev yaptığı okulları da bũyũk okul olarak sınıflandırmıştır. Okul bũyũklũđũ değişkeni açısından bu araştırmanın verileri, Jones (1997)'in çalışması dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Buna göre okul bũyũklũđũ değişkeni açısından araştırma bulgularının öğrenen okul toplamı ve tũm alt boyutlarında KO'da çalışan öğretmenler lehine ayrıca kişisel ustalık alt boyutunda OBO ile BO arasında da BO'da çalışan öğretmenler lehine anlamlı olarak farklılıklar gösterdiği ortaya konulmuştur (Tablo 19). Bu kapsamda araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, okulun öğrenen okul olma niteliğini KO'da çalışan öğretmenlerin daha olumlu bulduğu şeklinde yorum yapılabilir.

Okul bũyũklũđũ ũzerine yapılan çalışmalar, kũũk okullardaki öğrencilerin bũyũk okullardaki öğrencilere göre çok daha gũlũ öğrenmeye sahip olduklarını, öğrencilerin okula devam oranlarının daha fazla, okulu bırakma oranlarının ise daha az olduğunu göstermektedir. Kũũk okulların öğretmenler açısından daha kolay yönetilebilmesi, öğretmenlerin açık ve özel hedefler doğrultusunda çalışabilme olanakları, öğretmenler arasındaki iş birliğine dayalı etkileşim açısından kũũk okulların daha etkili öğrenme ortam ve imkânları sağladığı (Doğan, 2004) belirtilmektedir. Conant (1967) ise bũyũk okulların dũřũk maliyetlerle daha kapsamlı ve daha kaliteli eğitim ğretim programları sunabileceğine (akt. Irmsher, 1997) değinmektedir. Bununla birlikte bũyũk okullarda ğrenci ve ğretmen sayıları dikkate alındığında bu okullarda iş yũklerinin, problemlerin ve disiplin olaylarının, ğrenci ve öğretmenler arasındaki çatışmaların fazla olabileceği, dolayısıyla ğrenci ve öğretmenler arasındaki iş birliğinde olumsuzluklar olabileceği dũřũnũlebilir. Başar (1999), okulların şartları değiştikçe öğretmenlerin kendilerini işe vermeye yönelik davranışlarında değişme yaşandığını ifâde etmektedir. Araştırmada

BO'da çalışan öğretmenlerin kişisel ustalıklarını daha olumlu bulmuş olması, araştırmanın yapıldığı okulun sosyal ve kültürel çevresi, öğrencilerin durumları, okuldaki öğrenme davranışları, öğretmenlerin kişisel nitelikleri ve okulun kurumsal imkânları ile açıklanabilir. Memduhoğlu ve Kuşci (2012), ilköğretim okullarındaki okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarına yönelik yaptıkları çalışmada (öğretmen sayısının 30 ve aşağısı olduğu) küçük okullarda örgütsel öğrenmenin daha yüksek düzeyde gerçekleştiği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu açıdan iki araştırma bulgusunun birbiriyle örtüştüğü söylenebilir. Bal (2011) tarafından yapılan çalışmada ise okullarında görev yapan öğretmen sayısı değişkeni açısından öğretmenlerin öğrenen okul ve alt disiplinlerine yönelik görüşlerinde bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Okul Mutluluğuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okul mutlulukları 'iyi' düzeydedir (Tablo 20). Öğretmenler okullarında 'orta' düzeyde olumlu duygulara, 'düşük' düzeyde olumsuz duygulara sahiptir. Potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutuna ilişkin öğretmen katılımları ise 'iyi' düzeydedir. Bir diğer ifadeyle, öğretmenler kendilerini okulda; oldukça mutlu, huzurlu, heyecanlı, gururlu ve istekli biraz da huzursuz, stresli, depresif, sinirli, endişeli ve boşa çabalamış hissetmektedir. Öte yandan okulda potansiyeli gerçekleştirebilme açısından; meslekte potansiyeli kullanabilme, meslekte en iyi yönlerini gösterebilme, yeteneklerin geliştirildiği ve becerilerin yansıtıldığı etkinliklere katılabilme yönündeki öğretmen görüşlerinin iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir. Pryce-Jones (2010), işyerinde mutluluğu; performansı en üst düzeye çıkarabilmek ve bu potansiyeli elde edebilmek için eyleme geçiren bir zihin şekli olarak ele almaktadır. Bu açıdan yaklaşıldığında okulda öğretmenlerin potansiyelini kullanabilmelerine yönelik elde edilen araştırma bulgusunun umut verici olduğu söylenebilir.

Genel olarak kabul gören yaklaşıma göre mutluluk, kişinin hissettiği olumlu duygularının olumsuz duygularına göre daha fazla olması şeklinde ifade edilmekte (Fisher, 2010; Özdemir ve Koruklu 2011) bu da mutluluk düzeyinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Erden ve Yılmaz, 2016). Araştırmada elde edilen bulgular da bu yöndedir. Ölçek toplamı ve alt boyutlarına yönelik araştırma bulguları, Arslan (2018)'in yaptığı araştırmanın bulgularıyla paraleldir. TÜİK'in 2018 yaşam memnuniyeti araştırmasına göre Türkiye'de mutlu olduğunu belirten kişiler %53,4 oranındadır.

Moçoşoğlu ve Kaya (2018) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının ortaya yakın iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin okul mutluluklarının iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Cinsiyet değişkeni açısından elde edilen bulgulara göre okul mutluluğunun yalnızca olumlu duygular alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (Tablo 21). Buna göre erkek öğretmenlerin okulda olumlu duyguları kadın öğretmenlere oranla daha fazla hissettiği söylenebilir. Bu bulgular, kişisel özellikler, sosyal ve çevresel faktörler, okul yöneticilerinin genelde erkek olmalarından dolayı erkek öğretmenlere yönelik yaklaşımı ve aralarındaki iletişimin daha samimi olması ile açıklanabilir. İş yaşamına dâhil olan kadınların iş yaşamının dışında ev hanımı ve annelik gibi rollere de sahip olması, iş yaşamı dışındaki zaman dilimini erkeklere göre daha yoğun yaşamasına neden olmaktadır. Bu durumun iş ve aile yaşamında kadın çalışanlarda bazı problemlere (Tatlı ve Koç, 2017) neden olabileceği dikkate alındığında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okulda olumlu duyguları daha az hissetmiş olmalarında etkili olabileceği düşünülebilir. Öte yandan kadınların kendilerine yönelik bakış açıları, kişisel ve çevresel faktörler de sonuçlar üzerinde etkili olmuş olabilir. Cinsiyet değişkeni açısından yapılan çalışmalar genellikle kadınların erkeklere göre daha mutlu olduğunu göstermektedir (Servet, 2017). Araştırma bulguları bunu desteklememektedir. Düzgün (2016) tarafından yapılan araştırmada erkek öğretmenlerin kadınlara oranla daha mutlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eryılmaz ve Ercan (2011)'in çalışmasında da erkekler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu iki çalışmanın bulguları ile araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. TÜİK'in 2018 yaşam memnuniyeti araştırmasında kadınların erkeklere göre daha mutlu olduğu, Dilmaç ve Bozgeyikli (2009), öğretmen adaylarının öznel iyi oluş ve karar verme stillerini inceledikleri çalışmalarında kadın öğretmen adayların erkek öğretmen adaylara göre öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Bu çalışmaların yanında literatürde bir kısım araştırmalarda (Bulut, 2015; Demir ve Murat, 2017; Duran, 2016; Güner ve Çetinkaya-Bozkurt, 2017; Moçoşoğlu ve Kaya, 2018; Tosyalı, 2010) kadın ve erkeklerin mutluluk düzeylerinin benzer olduğu yönünde bulgular tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları, medenî durum değişkeni açısından öğretmenlerin okul mutluluklarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını ortaya koymaktadır (Tablo 22). Buna göre evli ve bekâr öğretmenlerin okul mutluluklarının benzer düzeyde olduğu

söylenbilir. Servet (2017), 2004-2014 yıllarına ait TÜİK yaşam memnuniyeti verilerini kullanarak yaptığı çalışmasında on yıllık süre içinde mutluluk açısından evli olanlar aleyhine bir değişim meydana geldiğine, evli ve bekârların mutluluk düzeyleri arasındaki farkın giderek azaldığına değinmiştir. Ona göre bu değişimin sebepleri; artan boşanma oranları, azalan evlilik oranları bunun yanında evlat sahibi olsa da evlenmeyen çiftler. Moçoşoğlu ve Kaya (2018) tarafından okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına yönelik yapılan araştırmada da medeni durum değişkenine göre bir farklılığın olmadığı yönündeki bulgular bu araştırmayı destekler niteliktedir. Akduman (2015),bDüzgün (2016) ve Kara (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da medenî durum değişkeni açısından elde edilen bulgular bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Duran (2016) tarafından okul yöneticilerinin mutluluk düzeyinin incelendiği araştırmada anlamlı farklılık olmasa da bekâr olan okul yöneticilerinin evli olan okul yöneticilerine göre nispeten daha mutlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bir kısım araştırmaların; kişinin mutluluğunu etkileyen ve yaşamın en önemli doyum alanlarından biri olan evliliğin ve niteliğinin mutluluk düzeyine olumlu katkılar sağladığı, mutlulukla arasında anlamlı ilişki olduğu, evlilikte yüksek doyuma sahip kişilerin yüksek mutluluk ve düşük stres yaşadığı, evli olan kişilerin; evlenmemiş, boşanmış ve eşini kaybeden kişilere göre yaşamlarında daha fazla doyuma ulaştıkları (Canpulat ve Cihangir-Çankaya, 2014; Diener, Gohm, Suh ve Oishi, 2000; Glenn, 1990) ve mutluluğa daha yakın oldukları (Bülbül ve Giray, 2011) yönündeki bulguları ile alana katkı sağladığı görülmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin okul mutluluklarında çalışma alanları (branş) açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymaktadır (Tablo 23). Buna göre okul mutluluğunun branş öğretmenleri ile okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinde benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Duran (2016) ve Düzgün (2016) de yaptıkları araştırmada branş açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmanın bulgularından farklı olarak Bulut (2015) tarafından yapılan çalışmada ise sözel branş öğretmenlerinin sayısal branş öğretmenlerinden daha mutlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı bir farklılık olmasa da bu araştırmanın bulguları okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul mutluluklarının branş öğretmenlerine göre daha olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

İstihdam değişkeni açısından araştırma sonuçlarının dikkat çekici olduğu görülmektedir. Bulgular, kadrolu olarak çalışan öğretmenlere göre sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerin okul mutluluklarını ve okuldaki olumlu duygularını daha yüksek,

olumsuz duygularını daha düşük düzeyde değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır (Tablo 24). Başka bir ifadeyle, bu bulgular sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerin kadrolu olarak çalışan öğretmenlere göre okulda daha mutlu olduklarını göstermektedir.

Sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler, hizmetlerindeki dördüncü senenin sonunda performans değerlendirmesine alınmakta ve başarılı olmaları koşuluyla buldukları okulda iki yıl daha görev yapmaları şartıyla kadroya geçme hakkı kazanmaktadır. Böylece sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerin buldukları yerde toplamda altı yıl boyunca görev yapmaları ile hem dezavantajlı bölgelerdeki öğretmen sirkülasyonunun önüne geçilmesi hem de kurumlar ve bölgeler arasındaki nitelik farkının giderilmesi amaçlanmaktadır (2023 Eğitim Vizyonu belgesinde bu sürenin toplamda dört yıl olacağı ifade edilse de bu konuda yasal bir düzenleme henüz yapılmamıştır). Bu amaçla, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018'de en fazla öğretmen ataması Şanlıurfa, Van, Şırnak ve Ağrı illerine yapılmıştır. Sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerin kadrolu olarak çalışan öğretmenlere göre aralarındaki farklılık yalnızca görev süreleriyle sınırlı değildir. Bunun yanında hukukî, ekonomik ve sosyal haklar açısından da farklılıklar vardır. Kadrolu olarak çalışan öğretmenlere aile birliği ve sağlık gibi mazeretlere dayalı yer değişikliği hakkı tanınırken sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler bu hakkı kullanamamaktadır. Çalışma şartlarındaki bu farklılıklar, sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerde düşük motivasyon, stres ve gerginliğe sebep olmaktadır. Bu sebeplerden dolayı sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerin görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yapamayacakları, bu uygulamanın eğitimde başarıyı ve kaliteyi düşüreceği bundan dolayı bu öğretmenlerin kadroya geçirilmesi ve bu kapsamdaki devlet politikalarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiği (Eğitimciler Birliği Sendikası, 2017; Tedmem, 2019; Türk Eğitim Sendikası, 2019) ifade edilmektedir. Öte yandan sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerin dört yılın sonunda yapılacak performans değerlendirmesinde başarılı olmaları koşuluyla kadroya geçebilecek olmaları çalışma koşulları ve iş güvencesi açısından kaygı yaşamalarına da neden olmaktadır (Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası, 2018). Dolayısıyla, sistemden kaynaklanan bu farklılıkların, problemlerin ve stres unsurlarının, sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerde kaygı ve umutsuzluk (Çelik, Sanberk ve Deveci, 2017) yaşayabilecekleri bu faktörlerin mutluluk düzeylerinde olumsuzluğa neden olabileceği beklentisini artırmaktadır. Tüm bu süreç ve farklılıklar da göz önüne alındığında, okullarda kadrolu olarak çalışan öğretmenlerin sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlere göre daha mutlu olabilecekleri düşünülmektedir. Fakat bu düşüncenin aksine yukarıda

da ifâde edilen olumsuzluklara rağmen araştırmada sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler lehine bulgulara ulaşılmış olmasının, bu açıdan anlamlı ve önemli olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının düşük sosyal ve ekonomik seviyedeki ailelerden geldiklerini, öğretmenlik mesleğini tercih etmede çalışma şartları, iş bulma garantisi ve öğretmen olma isteği gibi faktörlerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Komisyon, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017). Bu kapsamda değerlendirildiğinde sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerin okul mutluluklarının daha yüksek olması, bu öğretmenlerin tüm bu süreç ve farklılıkları değiştiremeyecekleri için işsiz kalmaktansa bunları bir kenara bırakarak zorlu ve stresli atanma koşullarını sağlayarak mesleklerini yapabiliyor olmanın verdiği gurur, huzur, heves ve yaşadıkları heyecan ile açıklanabilir. Sezgin-Nartgün ve Menep (2010), yaptıkları bir araştırmada sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerin kadrolu olarak çalışan öğretmenlere göre normatif bağlılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Normatif bağlılık, kişinin kendini örgüte adadığı, sadakati teşvik edici bir kültürle örgütte sosyalleştiği, örgütün amaç, politika ve faaliyetlerinin kişi tarafından içselleştirildiği, kişi ile örgüt arasında âhenk sağlayıcı bir süreç (Durna ve Eren, 2005) olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla, sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerin okul mutluluklarının daha yüksek düzeyde olmasında bağlılık unsurları da etkili olmuş olabilir. Öte yandan bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkeni açısından ulaşılan araştırma bulgularıyla istihdam durumu açısından elde edilen bulguların da paralel olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularına benzer şekilde Bulut (2015), ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeylerini belirlemeye yönelik yapmış olduğu çalışmada, kadrolu olarak çalışan öğretmenlerin ücretli olarak çalışan öğretmenlere göre örgütsel mutluluk algılarının daha düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada, öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkeni açısından okul mutluluğunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 26). Bu bağlamda ilkökul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin okul mutluluklarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Literatürde buna yönelik yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bulut (2015) tarafından yapılan araştırmanın bulguları bu çalışmayı desteklemektedir. Moçoşoğlu ve Kaya (2018) tarafından yapılan araştırmada ise ilkökulda çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının daha yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmacılar, bu okullarda çalışan öğretmenlerin; kendine ait sınıflarının olmasının, uzun bir süre aynı öğrencilerle birlikte zaman geçirmelerinin ve samimiyetin bu bulgular üzerinde etkili olmuş olabileceğini ifâde etmektedir. Anlamlı bir farklılık olmasa da bu araştırmanın

bulgularında da ilkokulda çalışan öğretmenlerin, okul mutluluklarının daha yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmektedir.

Araştırma bulguları, bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkeni açısından ölçek toplamı ve tüm alt boyutlarında; bulunduğu okulda bir yıl çalışan öğretmenler ile üç yıl çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar ortaya koymaktadır (Tablo 28).

Bulduğu okulda bir yıl çalışan öğretmenler bulunduğu okulda üç yıl çalışan öğretmenlere göre, okul mutluluklarını ve okuldaki olumlu duygularını daha yüksek, olumsuz duygularını daha düşük düzeyde değerlendirmişlerdir. İş yaşamına dâhil olmaları, sınavları geçerek mesleğe yeni başlamış olmanın ve kendi öğrencilerine sahip olmanın verdiği heyecan ve hissettiği güçlü gurur, yükselen sosyal statü ve meslekî prestij, öğretmenlik mesleğine özgü olan öğrencilere bir şeyler öğretebilmenin verdiği huzur (Aydın, 2018) araştırmanın bulguları üzerinde etkili olmuş olabilir. Öte yandan benzer şekilde potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutuna da katılımın bulunduğu okulda bir yıl çalışan öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olması; heyecan, isteklilik, üretkenlik, performans gösterme ve kendini kanıtlama çabası ile açıklanabilir. Bulduğu okulda üç yıl çalışan öğretmenlerin okul mutluluklarının daha düşük düzeyde olması süreç içerisinde yaşayabileceği problemlerden dolayı bu öğretmenlerin istek ve heveslerinin azalabileceği ve performanslarının düşmüş olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Buldukları okulda üç yıl çalışan öğretmenlerin kadrolu olarak istihdam edildikleri dikkate alındığında, bu öğretmenlerin il içi ve iller arası yer değişikliği için minimum çalışma süresi olan üç yıl şartını sağladıkları (Resmî gazete, 2018) dolayısıyla kurum değişikliği yapabilecekleri yönündeki düşünceleri de bu öğretmenlerin mutlulukları üzerinde olumsuz bir etki bırakmış olabilir. İstihdam değişkeni açısından elde edilen bulgular ile bulunduğu okulda çalışma süresi değişkenine göre elde edilen bulguların birbirini desteklediği görülmektedir. Akduman (2015) tarafından X ve Y kuşaklarına yönelik çalışan mutluluğu ve işe ilişkin duyuşsal iyilik algısının incelendiği araştırmada, kurumdaki hizmet süreleri açısından X kuşağında anlamlı bir farklılık bulunmazken Y kuşağında ise anlamlı farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre; kurumdaki hizmet süresi bir yıldan az olan katılımcıların 1-3 yıl ve üç yıldan fazla hizmet süresine sahip olan katılımcılara göre öznel iyilik algıları, işe ilişkin pozitif algıları ve işe ilişkin duyuşsal iyilik algıları daha yüksek bulunmuştur. Aynı araştırmada, kurumdaki hizmet süresi üç yıldan fazla olan katılımcıların işe ilişkin negatif algıları kurumdaki hizmet süresi 1 yıldan az ve 1-3 yıl arasında olan katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu açıdan bu bulguların, araştırmanın bulgularını desteklediği görülmektedir. Kara (2010)

tarafından iş tatmininin mutluluk ve başarı ile ilişkisinin araştırıldığı çalışmada, kıdem arttıkça çalışanlarda mutluluğun arttığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Alanyazında öğretmenlerin (Bulut, 2015; Düzgün, 2016) ve okul yöneticilerinin (Duran, 2016) okulda çalıştıkları süre ile mutlulukları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşan çalışmalara rastlanmıştır.

Çalışmanın bir diğer sonucu olarak, okul büyüklüğü değişkeni açısından da öğretmenlerin okul mutluluklarında anlamlı farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. (Tablo 30). KO'da çalışan öğretmenler OBO ve BO'da çalışan öğretmenlere göre, okul mutluluklarını ve okuldaki olumlu duygularını daha yüksek, olumsuz duygularını daha düşük düzeyde değerlendirmişlerdir. Potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutunda da KO'da çalışan öğretmenler BO'da çalışan öğretmenlere göre daha fazla katılım göstermişlerdir. Bu kapsamda KO'da çalışan öğretmenlerin BO'da çalışan öğretmenlere göre okullarında daha mutlu olduğu yorumu yapılabilir.

Büyük okullar, artan talepleri karşılama noktasında daha fazla destek ve personele ihtiyaç duymaktadır ve daha bürokratiktir. Küçük okullar ise büyük okullara göre daha çok topluluk işlevi görmektedir. Büyük okullarda öğrenci ve öğretmen sayıları daha fazla olacağından sorunların ve disiplin problemlerinin de daha fazla olması beklenir. Küçük okullar ise daha az birey sayısına sahip olduğundan bu okullarda öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirlerini tanımalarının daha kolay, öğretmenlerin öğrencilere desteğinin daha fazla ve kişiler arası etkileşimin daha güçlü ve samimi olacağı (Başar, 1999; Irmsher, 1997) söylenebilir. Bu nedenle küçük okullarda çatışma, gruplaşma ve disiplin problemlerinin daha az olacağı öngörülebilir. Bununla birlikte küçük okullarda samimi bir hoşgörü ve güçlü iletişim ortamının varlığı hiyerarşinin etkisini azaltabileceği gibi okuldaki herkesi ortak bir paydada kolaylıkla buluşturmasına da imkân sağlayabilir. Araştırmada KO'da çalışan öğretmenlerin okul mutluluklarının daha yüksek olmasında bu etmenlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Öte yandan bazı çalışmalar, okullar büyüdükçe yetkilerinin arttığı bununla birlikte okullarda yaşanan çatışmaların sayı ve yoğunluklarında da artış olduğu yönünde sonuçlar (Kalfa, 2006) sunmaktadır. Karakütük, Tunç, Bülbül, Özdem, Taşdan, Çelikkaleli ve Ayram, (2014) tarafından yapılan çalışmada da yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre iletişim ve insan ilişkilerinin küçük okullarda, orta ve büyük okullara göre daha olumlu olduğu ve okullar küçüldükçe iletişim ve insan ilişkilerinin kalitesinde de iyileşme olduğu yönünde elde edilen bulgular bu çalışmayı desteklemektedir. Alanyazında doğrudan okul büyüklüğü ve öğretmenlerin okul

mutluluğunu ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat Bulut (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına yönelik elde edilen araştırma bulgularının bu araştırmanın bulgularıyla benzer olduğu söylenebilir. Buna göre, okuldaki öğretmen sayısı arttıkça öğretmenlerin örgütsel mutluluklarında anlamlı düzeyde bir düşüş olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen sayısının 1-29 kişi olduğu nispeten küçük okullarda, öğretmenlerin örgütsel mutlulukları daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

5.3. Öğrenen Okul ve Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki ile Öğrenen Okul Alt Boyutlarının Okul Mutluluğunu Yordamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları, öğrenen okul ve okul mutluluğu arasında anlamlı pozitif yönlü (doğrusal) ve orta düzey bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Tablo 31). Başka bir ifadeyle, okulun öğrenen okul olma düzeyi ile okul mutluluğu arasında kısmen pozitif bir ilişkinin olduğundan söz edilebilir. Bu duruma göre, okulun öğrenen okul olma düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin okul mutluluklarında da artış olacağı yorumu yapılabilir.

Alanyazında doğrudan öğrenen okul ile okul mutluluğu arasında ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Literatürde incelenen bazı çalışmalarda, örgütsel mutluluk ile farklıkların yönetimi (Arslan, 2018), örgütsel sosyalleşme (Tösten, Avcı ve Şahin, 2017) arasında bir ilişki olduğu, mutluluk ile iş tatmini arasında pozitif bir ilişki olduğu (Kara, 2010), öğretmenlerin mutluluk düzeyleriyle iş doyumları arasında bir ilişki olduğu (Terzi, 2017), öğretmen adaylarının mutluluk, yaşam doyumunu, iyimserlik ve yaşam anlamı arasında pozitif ilişki olduğu (Demir, 2017), ortaokul öğretmenlerinin mutlulukları ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif ilişki olduğu (Düzgün, 2016), gelir düzeyi, sağlık durumu, refah düzeyi ve ihtiyaçları karşılama düzeyi ile mutluluk arasında pozitif ilişki olduğu (Servet, 2017), mutluluk ile iletişim arasında çift yönlü pozitif ilişki olduğu (Sönmez, 2016), öğrenen örgüt ile okul kültürü (Ayık ve Şayir, 2015), örgüt sağlığı (Tacar, 2010) arasında pozitif bir ilişki olduğu, destekleyici ve yöneltici okul iklimi ile öğrenen okul arasında pozitif bir ilişki olduğu (Gürfidan, 2014), yönünde bulgular sunulmuştur.

Regresyon analizi açısından bulgular, öğrenen okulun paylaşılan vizyon, zihni modeller ve takım hâlinde öğrenme alt boyutlarının öğretmenlerin okul mutluluğunda anlamlı katkıları olduğunu ve öğretmenlerin okul mutluluğunun yaklaşık %39'unun

birlikte söz konusu bu alt boyutlar tarafından açıklandığını ortaya koymaktadır ($R^2 = ,386$). Öğrenen okulun kişisel ustalık ve sistem düşüncesi alt boyutlarının ise öğretmenlerin okul mutluluğuna anlamlı bir katkısı yoktur (Tablo 32).

Araştırmanın bu yöndeki bulguları Tarhan (2010)'ın mutluluğa ulaşmaya yönelik yaklaşımıyla değerlendirilebilir. O, insanların mutluluğu yakalayabilmesinde iki temel adım olduğunu öne sürmektedir. İlk adım; insanların kendini tanıması, duygularını fark ederek yönlendirmesi ve bu sayede harekete geçmesidir. İkinci adım ise insanın başkalarıyla iletişim kurarak karşısındakilerin duygularını fark edebilmesidir. Çünkü ona göre hiçbir insanın tek başına mutlu olması mümkün değildir. Mutluluğu yakalayabilme, başkalarıyla doğru bir iletişim kurabilme ile mümkündür.

Örgüt literatüründe giderek daha fazla görülen ve bir araştırma alanı olarak önemli bir meşruiyet kazanan duyguların (Tran, 2007) sosyal etkileşimlerle iş yerlerinde kolaylıkla gözlenebileceği (Akçay ve Çoruk, 2012) belirtilmektedir. Teoriler, duygular için iletişimin önemli bir aracı olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda yapılan araştırmalarda, gruptaki karşılıklı ilişkilerin; üyelerin birbirlerinin sosyal kimliklerini anlama yeteneklerini etkileyebileceği, grupta duygusal durumların anlamlı bir şekilde paylaşılabilmesi ve yine etkili kişilerarası etkileşimin grup düzeyinde üyelerin davranışları, kişilerarası anlayışları, sözel ve sözel olmayan duyguları algılayışlarında bir belirleyici olabileceği ifade edilmektedir (Elfenbein, Polzer ve Ambady, 2007). Erden ve Yılmaz (2016)'e göre, başkalarıyla iş birliği ve doyum verici ilişki hâlinde olmak kişilerin mutluluğu üzerinde etkili olabilmektedir. Örgütsel olarak iletişim kurmak, bilgi paylaşmak sosyalleşme içerisinde değerlendirilmektedir (Moçoşoğlu ve Kaya, 2018). Çetin, Doğan ve Tatık (2016) da kurum içindeki herkesin karşılıklı anlayış içinde farklılıklara saygı duyarak birlikte çalışabileceklerini ifade etmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okul mutluluğuna en fazla anlamlı katkı sağlayıcı öğrenen okulun paylaşılan vizyon alt boyutudur. Paylaşılan vizyon, öğrenen bir okulun gelecekte varmak istediği hedefi belirleme, okul üyelerinin inançlarını ve bağlılıklarını etkileyen konuları, olayları ve geleceğe ilişkin durumları yaratabilme noktasında paydaşların duygu ve düşüncelerine seslenen bir yol haritasıdır ve okuldaki herkesi ortak bir enerjiye odaklama, üyeler arasında iş birliğini, takım ruhunu ve bağlılığı artırma açısından da bir fırsat sağlayıcıdır (Aytaç, 2014).

Paylaşılan vizyon sürecinde ortak bir düşünce tarzının oluşturulabilmesi için öncelikle kişiler arasında üst düzey bir uyum sağlanması gerekmektedir (İbicioğlu ve Avcı, 2005). Bu açıdan paylaşılan vizyon ve takım hâlinde öğrenme disiplinlerinin

birbirlerine zorunlu olarak ihtiyaç duyduğu ifade edilebilir. Öğrenen okulların yapı taşı ve temel birimi olarak kabul edilen (Al-Abri ve Al-Hashmi, 2007) takım hâlinde öğrenme sürecinde, takımdaki üyelerin arzu ettikleri sonuçlara ulaşabilmelerinde paylaşılan vizyon disiplinine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu süreçte; yeteneklere, ortak bir amacı öngören paylaşılan vizyona ve takım üyelerinin birbirlerinin çabalarını tamamlama anlayışına bir güven vardır. Bununla birlikte, kişiler açısından takım ruhunu bilme ve buna uyum sağlamanın önemi yanı sıra (Güçlü ve Türkoğlu, 2003; Senge, 2000) ortak amaçları (paylaşılan vizyon) gerçekleştirebilme ve karmaşık sorunları çözebilme noktasında da süreç içinde takım üyeleri arasında bir iş birliği ve etkileşim söz konusudur (Ada ve Akan, 2007; Tan, 2014). İlğan (2017) bu iş birliği ve etkileşimin; öğretmen bağlılığı, öğrenci başarılarını artırmaya yönelik öğretim etkinliklerinin nasıl iyileştirilebileceği, düşünme ve öğrenme gibi konularda okulların gelişimi açısından anahtar rol oynadığını ifade etmektedir. Araştırma bulguları; takım hâlinde öğrenme alt boyutunun da öğretmenlerin okul mutluluğuna anlamlı bir katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Paylaşılan vizyon ve takım hâlinde öğrenme sürecinin; öğretmenleri ortak bir paydada buluşturacağı, öğretmenler arasındaki iletişimi, iş birliğini, bilgi ve duygu paylaşımını güçlendireceği ve kişiler arasındaki saygı, sevgi ve hoşgörü anlayışını geliştireceği düşünüldüğünde, söz konusu bu alt boyutların öğretmenlerin okul mutluluğuna anlamlı bir katkı sağlamış olabileceği ifade edilebilir. Bu iki alt boyutun Tarhan (2010)'ın mutluluğu yakalamaya ilişkin yaklaşımının ikinci adımı ile örtüştüğü söylenebilir.

Öte yandan dünyayı anlamada ve eylemlerde bireyleri etkileyen uzun süreli organize olan zihindeki genelleme, varsayım, tasarım (Senge, 2000) inanç, davranış ve duygu eğilimleri (Ayık ve Şayir, 2015) olarak zihnî modeller alt boyutunun ise Tarhan (2010)'ın mutluluğu yakalamaya ilişkin yaklaşımının ilk adımı ile uyum içinde olduğu ifade edilebilir. Çünkü bireylerde olumlu veya olumsuz bir şekilde var olan bu zihnî modellerin tasarımını duygulardan bağımsız düşünmek mümkün değil gibidir. Duygular, bireylerin yaşama ve duruma ilişkin bakış açıları, değerlendirmeleri (Akçay ve Çoruk, 2012), öğrenmeleri, mutlulukları (Özgen, 2005) yetenekleri, becerileri ve potansiyelini kullanabilmelerinde (Arslan ve Polat, 2017) önemli bir belirleyici durumundadır. Goleman (2011) duyguların; düşünme, plan yapma, sorun çözme, uzak olan hedefe hazırlanma gibi yetenekleri engellediği veya güçlendirdiği ölçüde zihinsel yetileri kullanabilme kapasitesinin sınırlarını çizdiğini ve bireyin hayatta neler yapabileceğini belirleme noktasında önem taşıdığını ifade etmektedir. Dolayısıyla bunlar, duyguların psikolojik olduğu kadar bilişsel bir faaliyet de olduğu, bu nedenle zihnî modellerle ilişkili

olduğu yönünde bir fikir vermektedir. Araştırma bulguları bu düşünceyle uyum içerisindedir. Buna göre; zihnî modeller alt boyutu, öğretmenlerin okul mutluluğuna anlamlı bir katkı sağlamaktadır.

Zihnî modellerin temel görevi, örgütün kapasitesini sürekli geliştirmek, başarı sağlamak; insanların da kendi farklılıklarını ve yanlış anlamalarını inceleme ve bunlar hakkında konuşabilmeleri için örtük varsayım, tutum ve genellemelerini ortaya koymaktır (Bozkurt, 2014; Peter vd., 2014). İnsanlar, günlük yaşamda karşılaştıkları olayları, kendi düşüncelerini ve davranışlarını, başkalarının düşüncelerini ve davranışlarını tanıma, anlama çabası içindedir. Bu durum, başka insanlarla etkileşime geçmeyi de beraberinde getirmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Okul gibi insan ağırlıklı, yüz yüze etkileşimin çok daha fazla olduğu örgütlerde de bunun daha üst seviyede olacağı beklenmektedir (Akçay ve Çoruk, 2012).

Sonuç olarak, öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi saptamaya çalışan bu araştırmanın bulguları; öğretmenlerin kendini gerçekleştirebilmesi, özgürlüğe ulaşabilmesi, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilmesi, araştırma, öğrenme ve problem çözebilme yeterliliği kazanabilmesi, kendi konumunu algılayabilmesi ve geleceğe yönelik hâyâl kurabilmesinde (Başaran, 1996) önemli bir aracı olan öğrenen okulların öğretmenlerin okul mutluluğu ile orta düzeyde pozitif ilişkili olduğunu ve öğretmenlerin okul mutluluğu üzerinde okulların öğrenen okul olma düzeylerinin dikkate değer bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Uygulayıcılara ve bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara yol göstermesi açısından, araştırmada elde edilen sonuçların önemli olduğu düşünülmektedir.

5.4. Öneriler

Bu kısımda araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında uygulamaya dönük ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

5.4.1. Uygulamaya Dönük Öneriler

1. Öğrenen okullar, çevredeki değişimlere hızlı uyum sağlayabilmek için sürekli olarak öğrenme üzerine kurulu bir okul kültürü, hiyerarşinin etkisinden sıyrılan esnek bir okul yapısı, paylaşılan liderlik, çalışanlar arasında koordinasyon ve ortak bir vizyon anlayışı öngörür. Mevcut okulların bu

açıdan istenen düzeyde olmadığı sonucundan hareketle, Türk eğitim sistemi ve okulların işlevi, öğrenen okul paradigmasına uyumlu bir şekilde yeniden tasarlanabilir.

2. Okulların öğrenen okul olarak geliştirilmesi ve sistemleşmesi açısından il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri ve bakanlık düzeyinde buna yönelik birimler ve araştırma komisyonları kurulabilir.
3. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okullarda kişisel ustalıklarını istenen düzeyde geliştiremediklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin kişisel ustalıklarını geliştirebilmeleri açısından hizmet içi seminer programları, panel ve toplantılar düzenlenebilir, kendini geliştirmek isteyen öğretmenlere yönelik kaynaklar sağlanabilir ve teşvik edici unsurlar kullanılabilir.
4. Paylaşılan vizyonlar okullarda bütün öğretmenlerin kendi vizyonlarının bir bileşimi ve okulun varmak istediği hedefe yönelik bir araç olarak görülmektedir. Araştırma sonuçları, herkesin bir katkısının bulunduğu paylaşılmış bir okul vizyonunun tasarımı açısından mevcut durum ve uygulamaların yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu açıdan; okul yönetimlerinde liderlik ve yetkiler paylaşılabilir, ileriye yönelik plânlarda hazırlanırken tüm okul paydaşlarının görüşleri dikkate alınabilir, okulun amaçları net bir şekilde ortaya koyulabilir.
5. Araştırma sonuçları, öğrenen okulun bütün disiplinlerini bir arada organize eden ve buna yönelik faaliyetler konusunda dönüt sağlama işlevi gören sistem düşüncesinin okullarda önemini yeterince kavranmadığını göstermektedir. Bu açıdan öğrenen okulun üyelerine, sistem düşüncesine yönelik eğitimler verilebilir, çevredeki diğer okullarla koordinasyon sağlanabilir ve fikir alışverişi açısından okulda açık bir iletişim kanalı oluşturulabilir.
6. Araştırma sonuçları, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla okulda olumlu duygulara daha az sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu açıdan okul yönetimleri tarafından kadın öğretmenlere yönelik okulda olumlu duyguları geliştirici etkinlikler plânlanabilir.

7. Öğretmenlerin potansiyelini kullanabilmeleri açısından okulda öğretmenlerin kendi becerilerini ve yeteneklerini keşfedebileceği etkinlikler açısından ilgililerce ortamlar tasarlanabilir ve kurum içi iş birliği geliştirilebilir.
8. Araştırma sonuçları, küçük okulda çalışan öğretmenlerin daha mutlu olduğunu göstermektedir. Bu açıdan okullar nicelik olarak küçültülebilir okulda iş birliği, hoşgörü, samimiyet ve kişiler arası anlayış güçlendirilebilir.

5.4.2. Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul, ortaokul ve lise okul türlerindeki resmi okullarda yapılmıştır. Özel okullar kapsamında da benzer araştırmalar yapılarak araştırma sonuçları birbirileriyle karşılaştırılabilir.
2. Bu araştırmada örneklem grubu olarak öğretmenler seçilmiştir. Öğrenci, okul yöneticileri ve veliler gibi okulun diğer paydaşlarına yönelik farklı evren ve örneklem grupları üzerinde araştırmalar yapılarak sonuçlar birbirileriyle karşılaştırılabilir.
3. Öğretmenlerin okul mutluluklarının, öğrenen okulların performansı ile öğrenci öğrenmeleri ve başarıları üzerindeki etkileri araştırılabilir.
4. Araştırmada ele alınan problem, nicel ve nitel desenler birlikte kullanılarak farklı değişkenlerle incelenebilir.
5. Öğrenen okul ve okul mutluluğu ilişkisi okulun diğer paydaşları olan öğrenciler, okul yöneticileri, okul personeli ve veliler açısından incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (2016). *Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Açıkalın, A., Turan, S. (2011). *Bir anlam köprüsü inşa etme aracı olarak okullarda etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ada, Ş, Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 343-373.
- Adıgüzel, O., Öztürk, U.C. (2011). Örgütsel düzlemde hayatboyu ve ortaklaşa öğrenme: öğrenen organizasyonlara bakış ve bir uygulama. *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 3C0074, 6 (2). 292-308.
- Akçay, C., Çoruk, A. (2012). Çalışma yaşamında duygular ve yönetimi: kavramsal bir inceleme. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1). 3-25.
- Akduman, G. (2015). *Çalışan mutluluğunun işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı ile ilişkisi ve kuşaklar arasındaki farklılıkların incelenmesi*. İstanbul Arel Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Akduman, G., Yüksekbilgili, Z. (2015). *İnsan kaynaklarında yeni bir vizyon mutluluk yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitapevi.
- Akgedik, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişki*. Toros Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Akın, A., Yalnız, A. (2015). Yaşam memnuniyeti ölçeği (ymö) Türkçe formu: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54). 95-102.
- Aksu, M. (2013). *Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Al-Abri, R. K., Al-Hashmi, I.S. (2007). The Learning Organisation and Health Care Education. *Sultan Qaboos University medical journal* 7(3). 207-14.
- Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları (İstanbul ili)*. Beykent Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki*. Kocaeli Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Arslan, Y., Polat, S. (2017). Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4). 603-622.
- Aydemir, Y. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen örgüt algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği)*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ayden, C., Düşükcan, M. (2002). Örgütsel öğrenme kavramı ve öğrenme engellerinin giderilmesinde örgüt kültürü ve liderliğin rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2(4). 120-139.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(1). 1-18.
- Ayık, A., Şayir, G. (2015). Öğretmenlerin algılarına göre öğrenen örgüt ve okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2). 379-394.
- Aytaç, T. (2014). Okul vizyonu nedir nasıl geliştirilir? C. Elma, K. Demir (Ed.) *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar: uygulamalar ve sorunlar*, (4. Baskı). 1-16. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları (Başakşehir örneği)*. Yıldız Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Balcı, A. (2000). İki binli yıllarda Türk milli eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 495-508.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı (Kağıthane ilçesi örneği)*. Yıldız Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Basım, H. N., Şeşen, H., Çetin, F. (2009). Değişim ve örgütler. A.K. Varoğlu ve H.N. Basım (Ed.). Örgütlerde değişim ve öğrenme. (13-43). Ankara: Siyasal Yayınları.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. (3. Baskı). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1986). Öğretmenlerin yönetime katılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1). 117-121.
- Başaran, İ.E. (1989). *Yönetim*. (2. Baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (1996). *Eğitime giriş*. (4. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ.E., Çinkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. Ankara Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Bilir, B. (2014). *Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin araştırılması*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Birlik, V. (2013). *Platon ve Aristoteles'in erdem anlayışının akıl bilgi ve mutluluk ile olan ilişkisinin karşılaştırılması*. İstanbul Bilgi Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Blanchard, K., Miller, M. (2011). *Liderlik sırları*. (Çev. S. Bursa). İstanbul: Arıtan Yayınevi, (Orijinal çalışmanın yayın tarihi bilinmiyor).
- Bodtker, A.M., Jameson, K.J. (2001). Emotion in conflict formation and its transformation: application to organizational conflict management. *The International Journal of Conflict Management*, 12(3) 259-275.
- Bozkurt, A. (2014). Öğrenen örgütler. C. Elma, K. Demir (Ed.) *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar: uygulamalar ve sorunlar*, (4. Baskı) 43-61. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozkurt, Ö., Bozkurt, İ. (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1). 1-18.

- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: bir norm çalışması*. Gaziantep Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Burgess, T., Pugh, K., Seigny, L. (2007). *The Personal Vision Workbook*. *Thomson Delmar learning*, preview.
https://books.google.com.tr/books?id=GY0FAAAAQBAJ&pg=PR4&lpg=PR4&dq=Burgess,+Pugh+Seigny&source=bl&ots=PFvbGQCCqu&sig=ACfU3U2Cv3k8xMJYzbcx6dXDWO2b6IR_eg&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwiw9ruqtZPiAhVB8aYKHZJwA2kQ6AEwAnoECAgQAQ#v=onepage&q&f=false (Erişim:15 Nisan 2019).
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (19. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bülbül, Ş., Giray, S., (2011). Sosyodemografik özellikler ile mutluluk algısı arasındaki ilişki yapısının analizi. *Ege Akademik Bakış*, 11 (Özel Sayı). 113-123.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (8. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, K.S., Quinn R.E. (2017). Örgüt kültürü örgütsel tanı ve değişim. (Çev. M. G. Gülcan, N. Cemaloğlu). Pegem Akademi: Ankara.
- Canbulat, N., Cihangir-Çankaya, Z. (2014). Evli bireylerin öznel iyi olma düzeylerinin yordanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2). 556-576.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. S. Özdemir (Ed.). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*, 131-177. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Csikszentmihalyi, M. (2018). *Mutluluk bilimi akış*. (Çev. B. Satılmış). Ankara: Buzdağı.
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.
- Çalık, T. (2003), Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 115-130.
- Çelik, M., Sanberk, İ., Deveci, F. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam doyumlarının yordayıcısı olarak psikolojik dayanıklılık ve umutsuzluk. *İlköğretim Online*, 16 (2). 654-662.

- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, M., Doğan, B., Tatık, R.Ş. (2016). Okul yöneticilerinin öğrenen okula ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25, 388-400.
- Çetin, M., Subaş, A. (2014). Öğrenen okul ölçeği'nin geliştirilmesi ve öğretmenlerinin öğrenen okula ilişkin algılarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 264-304.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için çok değişkenli spss ve lisrel uygulamaları*. (4. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Çotuksöken, Y. (1991). *Türk uygarlığı tarihi günümüz Türkçesi'yle Ziya Gökalp*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Daşan, S. (2015). *Öğrenen okul ile ilgili okul yöneticilerinin görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. Marmara Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Demir, R. (2017). *Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Gaziantep Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Demir, R., Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7 (13), 349-378. Doi: 10.26466/opus.34765.
- Demirbulat-Güdü, Ö., Avcıkurt, C. (2015). Turizm ve mutluluk arasındaki ilişki üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (34). 79-97.
- Demirsoy, Ç. (2014). Aile hayatı ve pozitif psikoloji. *Üsküdar Üniversitesi Psikohayat Dergisi*, 13(5).13-15.
- Devlet İstatistik Enstitüsü (2005). 2004 Yaşam memnuniyeti araştırması. Başbakanlık, Ankara.
- Diener, E., Gohm, C.L., Suh, H. Oishi, S. (2000). Similarity of the relations between marital status and subjective well-being across cultures. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 31 (4), 419-436.

- Diener, E., Scollon, C.N., Lucas, R.E. (2003). The evolving concept of subjective well-being: *The Multifaceted Nature of Happiness*. In Recent Advances in Psychology and Aging (pp. 187-219). Amsterdam: Elsevier.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1). 171-187.
- Doğan, E. (2004). Öğretmenlik mesleğini etkileyen etmenler. C. Celep (Ed). *Meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, S., Yiğit, Y. (2015). Öğreten okulların tamamlayıcısı: öğrenen okullar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53). 318-336.
- Doğan, T., Sapmaz, F. (2012). Kişilerarası ilişki tarzları ve öznel iyi oluş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3). 585-601.
- Doğan, T., Sapmaz, F., Akıncı Çötök, N. (2013). Öz-eleştiri ve mutluluk *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1). 391-400.
- Doğan-Kılıç, E., Üstün, A., Önen, Ö. (2011). Öğrenen örgütlerde etkili liderlik: Burdur örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 6(1). 35-45.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul happy school. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170). 266-280.
- Duman, S. (2014). *Öğretmen adaylarında özgünlük ve öz-duyarlılığın mutluluk ile ilişkisinin incelenmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Duran, A. (2016). *Okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin öz-yeterlikleriyle ilişkisi (Amasya ili örneği)*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Durna, U., Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (2). 210-219.
- Dursun, S., Kaya, U. ve İştar, E. (2015). Kişilik- iş uyumunun duygusal tükenmişlik ile iş ve yaşam doyumunu üzerindeki etkisi: muhasebe meslek mensupları üzerinde bir uygulama. *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 55-69.

- Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (2018). *2017-2018 eğitim-öğretim yılı sonunda eğitimin durumu*. Ankara.
<http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2018/06/E%C4%9Fitimin-Durumu-Raporu-7-Haziran-2018.pdf> (Erişim: 28 Nisan 2019).
- Eğitimciler Birliği Sendikası (2017). *Eğitim çalışanlarının sorunları ve çözüm önerileri*.
http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/egitimcalisanlarinin_sorunlari_cozum_onerileri.pdf (Erişim: 28 Nisan 2019).
- Ehrhardt, J.J., Saris W.E., Veenhoven R., (2000). Stability of life-satisfaction over time: analysis of change in ranks in a national population, *Journal of Happiness Studies*, 1, 177-205.
- Elfenbein, H.A., Polzer, J.T., Ambady, N. (2007). Team emotion recognition accuracy and team performance. *Functionality, Intentionality and Morality Research on Emotion in Organizations*, 3, 87-119.
- Elitok Kesici, A., Türkoğlu, A. (2012). Ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalitesi düzeyi ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük davranışlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 149-162.
- Ensari, H. (1998). Öğrenen organizasyon olarak okul. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 97-111.
- Erden, S., Yılmaz, S. (2016). İmam hatip lisesi öğrencilerinin akran ilişkilerinin insanî değerler ve öznel iyi oluş düzeyleri açısından incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 387-414.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (15. Baskı). Ankara: Beta Basım.
- Erginer, E. (1994). Öğrenmeyi öğretme disiplini geliştirme. *Verimlilik Dergisi*, 3, 137-146.

- Ergün, E., Nartgün-Sezgin, Ş. (2017). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 385-397.
- Ergüner-Tekinalp, B., Işık-Terzi, Ş. (2015). *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eryılmaz, A., Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-151.
- Fidan, M. (2018). Örgüt yazınının kuramsal incelemesi ve metaforik bir tasarım olarak mutlu örgüt. *International Journal of Management and Administration*, 2(3), 17-33.
- Fisher, C.D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12, 384-412.
- Genç, N. (2017). *Yönetim ve organizasyon çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Glenn, N. D. (1990). Quantitative research on marital quality in the 1980s: A critical review. *Journal of Marriage and The Family*, 52(4), 818-831.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zekâ*. (Çev. B.S. Yüksel). (34. Baskı) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Kırgızistan-Manas Üniversitesi Dergisi*, 3(6), 147-159.
- Güçlü, N., Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 1-18.
- Gülay, A., Altun, T. (2017). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 738-749.
- Gülcan, A., Nedim-Bal, P. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2 (1 Özel), 41-52.

- Güleş, H. (2007). *İstanbul ili Bayrampaşa İlçesindeki resmi ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen organizasyona ilişkin algıları*. Yeditepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Güner, F., Çetinkaya-Bozkurt, Ö. (2018). İşgörenlerin öznel iyi olma düzeylerinin farklı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi: banka çalışanları üzerinde bir araştırma. *MAKÜ-Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 2(1). 1-21.
- Güngör, E. (1996). *Kültür değişmesi ve milliyetçilik*. (10. baskı). İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Gürbüz, S., Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimler için çok değişkenli spss ve lisrel uygulamaları*. (4. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürfidan, R. (2014). *Okul ikliminin öğrenen okul ile ilişkisi*. Zirve Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Güzelgörür, F. (2017). *Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilkokul ve ortaokulların öğrenen örgüt özellikleri*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2017). *Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: mevcut durum ve öneriler*. (Komisyon), Ankara.
- Hoy, W.K., Miskel, C.G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. S. Turan), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Irmsher, K. (1997). School size. *ERIC Digest, Number 113*, 1-6. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ed414615.pdf> (Erişim: 30 Nisan 2019).
- İbicioğlu, H., Avcı, U. (2005). Örgütsel öğrenmede paylaşılmış vizyon ve paradigmatik uyumun önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 157-166.
- İlğan A. (2017). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi öğrenen öğretmenler başaran öğrenciler*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- İra, N. (2004). Sistem olarak okul. C. Celep (Ed). *Meslek olarak öğretmenlik*, 23-49. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Jokic, S., Ćosic, L., Sajfert, Z., Peĉujlija, M. & Pardanjac, M. (2012). Schools as learning organizations: empirical study in Serbia. *Metalurgia International*, 17(2), 83-89.
- Jones, R. E. (1997). Teacher participation in decisionmaking – its relationship to staff morale and student achievement. *Education*. 118 (1), 76-83.
- Kaĝıtĉıbaşı, Ć., Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş*. (16. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalaycı, şeref (2017). *Spss uygulamalı ĉok değişkenli istatistik teknikleri (8. Baskı)*. Ankara: Dinamik Akademi.
- Kalfa, Y. (2006). *Okul büyüklüğünün kalite, verim ve öğrenci başarısına etkileri*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44), 214-233.
- Kara, M.M. (2010). *The relation of job satisfaction with happiness and success level*. Marmara Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek tezi.
- Karakütük, K., Tunĉ, B., Bülbül, T., Özdem, G., Tařdan, M., Ćelikkaleli, Ö., Ayram, A. (2014). Examining the relationship between school size and school climate in public high schools. *Education and Scienc*, 39 (171), 304-316.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (20. Baskı). Ankara: Nobel Akademi.
- Keleş, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişki*. Toros Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kılıĉ, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri (Bolu ili örneği)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kıngır, S., Mesci, M. (2007). Öğrenen organizasyonlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 63-81.
- Kış, A. (2009), *Öğrenen örgüt oluşurmada okul müdürlerinin öğrenen liderlik rolü*. İnönü Üniversitesi: Yayınlanmış yüksek lisans tezi.

- Koç, U. (2009). Örgütsel öğrenme: tanımı, yakın terimler arasındaki kavramsal ayrımlar ve davranışsal yaklaşım. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 11 (1). 151-165.
- Kozikoğlu, İ., Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 6 (3). 341-371.
- Kutunis, R.Ö., Yıldız, E. (2014). Pozitif psikoloji ile pozitif örgütsel davranış ilişkisi ve pozitif örgütsel davranış boyutları üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 5 (11). 135-154.
- Küçüköğlü, A. (2005). Örgütsel öğrenme ve öğrenmenin engelleri. *Millî Eğitim Dergisi*, (166), e-yayın. (Erişim:15 Şubat 2019).
- Lama, D., Cutler, C.H. (2008). *İş hayatında mutluluk sanatı*. M. Tayga (Çev.) İstanbul: Klan Yayınları.
- Lunenburg, F.C., Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim yönetimi*. G. Arastaman (Çev.). (6. Baskı). Ankara: Nobel Akademi.
- Luthans, F (2002) The need for and meaning of positive organizational. *Journal of Organizational BehaviorJ.Organiz. Behav.*23, 695–706.
- Lyubomirsky, S., King, L. ve Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803-855.
- Marquardt M.J. (1996). *Building the learning organization a systems approach to quantum improvement*.
<http://www.unhas.ac.id/hasbi/LKPP/Hasbi-KBK-SOFTSKILL-UNISTAFF-SCL/Learning%20Organization/referMarquardt.pdf> (Erişim: 15 Ocak 2019).
- Mason, M.K. (t.y.). *What is a learning organization?*
<http://www.moyak.com/papers/learning-organization.html> (Erişim, 12 Ocak 2019)
- Meier, W. D. (1996). *The big benefits of smallness*. Creating a Climate for Learning 54(1), 12-15.

<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept96/vol54/num01/The-Big-Benefits-of-Smallness.aspx> Erişim: 30 Nisan 2019).

Memduhoğlu, H.B., Kuşci E. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme. *İlköğretim Online* 11(3). 748-761.

Mintzberg, H. (2014). *Örgütler ve yapıları*. A. Aypay (Çev.). Ankara: Nobel Akademi.

Moçoşoğlu, B., Kaya, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği, *Harran Education Journal*, 3(1). 52-70.

Myers, G. D. ve Diener, E. (1995). Who is happy?, *Psychological Science*, 6(1). 10–19.

OECD (2016). *What makes a school a learning organisation?*. <http://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf> (Erişim: 20 Kasım 2018).

Okumuş, F., Avcı, U., Kılınç, İ. (2007). Öğrenen örgütlerin oluşturulmasında üst kademe yöneticilerin rolü. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 7(13), 30-50.

Osmay, N. (2003). *İnsan mühendisliği hayat karşısında insanın kendisi ve çevresi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Ömerustaoğlu, A. (2014). Felsefi düşünüş ve mutluluk. *Psikohayat Dergisi*, 13, 62-63.

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

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, S., Karadağ, N., Kılınç, A.Ç. (2013). Öğrenen örgütlerde liderlik: okul müdürleri üzerine nitel bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2). 17-34.

Özdemir S., Sezgin, F. (2002). *Etkili okullar ve öğretim liderliği*. Manas Üniversitesi.

Özdemir, Y., Koruklu, N. (2011). Üniversite öğrencilerinde değerler ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1). 190-210.

Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Özgen, M. K. (2005). *Farabî'nin mutluluk anlayışı*. Erciyes Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Özkaya, F. N. (2017). Öğrenen okul. Retrieved from https://www.academia.edu/4582809/Öğrenen_Okul (Erişim: 26 Kasım 2017).
- Peiro, A (2016). Happiness, satisfaction and socio-economic conditions: Some international evidence. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 35(2). 348-365.
- Pınar, İ. (1999). Öğrenen organizasyonların kültürel çerçevesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*. 28(2). 37-78.
- Pryce-Jones, J. (2010). Happiness at work. *Maximizing Your Psychological Capital For Success*, 187-188.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 1, 311-326.
- Remî Gazete (2016). *Sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin yönetmelik*. (M.E.B.). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160803-22.htm> (Erişim: 15 Nisan 2019).
- Resmî Gazete (2018). *Öğretmenlerin 2018 yılı il içi isteğe bağlı yer değiştirme duyurusu*. (M.E.B.). http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/23101440_YYRETMENLERYN_2018_YILI_YL_YYY_YSTEYE_BAYLI_YER_DEYYYYTYRME_GYncellenmiY.pdf (Erişim: 25 Eylül 2018).
- Russell, B. (2014). *Mutlu olma sanatı. Y. Sağlamtürk (Çev.)*. İstanbul: Say Yayınları.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sarı, E. (2018). *Mutluluğun kitabı*. (e-kitap).
- Sarı, M., Ötünç, E., Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 50, 297-320.

- Sayılır, A. (2003). Öğrenen örgütün oluşturulmasında üst yönetimin rolü. *Mevzuat Dergisi*, (69), e-yayın. (Erişim:15 Şubat 2019).
- Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Oishi, S., Dzokoto, V., & Ahadi, S. (2002). Culture, personality, and subjective well-being: Integrating process models of life satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(4). 582-593.
- Selbi, C. (2018). *Okullarda öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Gaziantep Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14
- Senge, P. (1990). The leader's New Work: building learning organizations. <https://sloanreview.mit.edu/article/the-leaders-new-work-building-learning-organizations/> (Erişim: 10 Ocak 2019).
- Senge, P. (2000). *Beşinci disiplin öğrenen organizasyon düşüncüsü ve uygulaması* A. İldeniz, A. Doğukan (Çev.). (7. Baskı). İstanbul: Alfa.
- Senge, P., Cambron, N., McCabe, Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2014). *Öğrenen okullar*. M. Çetin (Çev.). (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademi.
- Servet, O. (2017). Mutluluğun Türkiye'deki belirleyenlerinin zaman içinde değişimi. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 35, 16-42.
- Seven, M., Engin, A. (2010). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2). 189-212.
- Sezer, Ş., Can, E. (2018). Okul mutluluğu: okul mutluluğu için gerekli niteliklere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 495-508.
- Sezgin-Nartgün, Ş., Menep, İ. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi: Şırnak/İdil örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1). 288-316.
- Skyrme, D. (2003). The learning organization. *David Skyrme Associates Insight No.3* <http://www.skyrme.com/insights/3lrnorg.htm> (Erişim: 20 Kasım 2018).

- Sop, S.A. (2014). İş baskısı, iş-serbest zaman çatışması, meslek memnuniyeti ve yaşam doyumu ilişkisi üzerine bir inceleme, *Turizm Akademik Dergisi*, 1(1). 1-14.
- Sönmez, M. (2016). *İletişim ve mutluluk ilişkisi*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2001). Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3). 23-28.
- Subaş, A. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Şahin, S. (2018). Okul binaları ve okul yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 15(4). 2113-2126.
- Şeker, M. (2016). *Mutluluk ekonomisi kamu ekonomisi açısından bir analiz*. İstanbul: Türkmen Kitapevi.
- Şeker, M. (2019). Mutluluk ekonomisi. *Sosyoloji Konferansları* 39, 115 - 140.
- Şen, E. (2019). *Ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğrenen okul algıları ve bu okullardaki öğrencilerin başarıları*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Şentürk, İ. (2016). *Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı ve karşılaştıkları engeller (Bursa İnegöl örneği)*. Düzce Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Şimşek, Y., Yıldırım, C. (2004). *Öğrenen okulların kültürel yapıları*. İnönü Üniversitesi XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/385.pdf> (Erişim: 20 Şubat 2019).
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı: etkili okullar*. (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2014). *Örgütler ve kültürler*. (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Tacar, K. S. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin öğrenen örgütü algılama düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. Yeditepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Tan, F.Z. (2014). Öğrenme, örgütlerde öğrenme, öğrenen organizasyonlar terimlerinin tanımı ve kavramsal ayırımı. *Business & Management Studies: An International Journal*, 2(2), 188-217.
- Tansel, B. (2018). Adalet bakanlığına bağlı kurumlarda çalışan personelin yaşadığı tükenmişlik, iş doyum ve yaşam doyum arasındaki ilişkilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (1), 551-580.
- Tarhan, N. (2010). *Duyguların dili*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tatlı, H., Koç, B. (2017). Çalışan kadın bakış açısıyla kadınların iş ve aile yaşamında karşılaştığı sorunlar hakkında bir uygulama. *İktisadiyat*, 1(1), 145-170.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (Tarihsiz) Büyük Türkçe sözlük: Güncel Türkçe sözlük. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts], Erişim tarihi: 22 Şubat 2019.
- Tedmem (2019). *2018 eğitim değerlendirme raporu*. (Türk Eğitim Derneği). <https://tedmem.org/yayin/2018-egitim-degerlendirme-raporu> (Erişim: 28 Nisan 2019).
- Terzi, S. (2017). Öğretmenlerin iş doyumları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (17). 135-154.
- Tingaz, E., O. (2014). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mutluluklarının karşılaştırılması*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Top, M. Ş., Özden, S. Y., Efe-Sevim, M., (2003). Psikiyatride yaşam kalitesi. *Düşünen Adam Dergisi*, 16(1). 18-23.
- Tosyalı, M. (2010). *Evli bireylerde bağımlı ve özerk (sosyotropik-otonomik) kişilik özellikleri, empati ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişki*. Ege Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tösten, R., Avcı, Y.E., Şahin, E. (2017). The relations between the organizational happiness and the organizational socialization perceptions of teachers: the sample of physical education and sport. *European Journal of Educational Research*, 7(1). 151-157.
- Tran, V. (2007). The use, overuse, and misuse of affect, mood, and emotion in organizational research. *Functionality, Intentionality and Morality Research on Emotion in Organizations*, 3, 31-53.
- Tuna, M.R. (2014). *Ortaokul müdürlerinin kültürel liderlik rolünün öğrenen okul düzeyine etkisi (İstanbul-Beykoz örneği)*. İstanbul Aydın Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Turan, N. (2018). Çalışma mutluluğu: kavram ve kapsam. *B.U.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1). 169-212.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (Tarihsiz-a) Veritabanı. [<http://www.tuik.gov.tr/PreTabloArama.do?metod=search>], Erişim tarihi: 20 Aralık 2018.
- Türk Eğitim Sendikası (2019). *Haber bülteni*. 175. sayı. https://www.turkegitimsen.org.tr/lib_yayin/519.pdf (Erişim: 28 Nisan 2019).
- Uğurlu, C. T., Doğan, S. ve Yiğit, Y. (2014). Öğrenen Okul Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1). 35-45.
- Uğurlu, C.T. (2017). Liderlik. C.T. Uğurlu (Ed). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ulutaş, M. (2015). *Yükseköğretimde bilişim liderliği, öğrenen örgüt ve üniversite kültürü arasındaki ilişki*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Uysal, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları*. Selçuk Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ünal, A. (2016). Öğrenen okullarda lider olmak. E. Yılmaz, M. Çalışkan, S. A. Sulak (Ed) *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, 71-83. Konya: Çizgi Kitapevi.

- Ünal, A., Gürsel, M. (2007). İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 463-481.
- Varoğlu, K.A., Basım, H.N. (2009). *Örgütlerde değişim ve öğrenme*. Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Veenhoven, R., Dumludağ, D. (2015). İktisat ve mutluluk. *İktisat ve Toplum Dergisi*, 58, 46-51.
- Yağız, L. (2011). *Hizmetiçi eğitim uygulamalarının öğrenen okula etkisi ile ilgili öğretmen görüşleri*. Yeditepe Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yavuz, M. (2016). *Yeni nesil okul: araştıran okul*. M. Yavuz (Ed.) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Yazgan-İnanç, B., Yerlikaya, E. E. (2015). *Kişilik kuramları*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, H. (2011). *Kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları: Balıkesir ili örneği*. Balıkesir Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yiğit, A. (2013). *Bazı değişkenlere göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen okul örgüt algıları arasındaki ilişki*. Cumhuriyet Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yumuşak, S., Yıldız, H. (2011). Eğitim örgütleri öğrenen organizasyon özellikleri göstermekte midir? kamu ve özel ilköğretim okullarının Balıkesir ili örneğinde karşılaştırmalı bir analizi. *Business and Economics Research Journal*. 2(4). 159-177.

EKLER**Ek 1: Erciş İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünden İstenen Bilgiler (dilekçe)**

30.05.2018

ERCİŞ İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi olarak öğrenim görmekteyim. Erciş ilçe sınırları içindeki resmî eğitim kurumlarına yönelik Ek'de sunulan konuya ilişkin yürütmekte olduğum araştırmam için ilçe sınırları içindeki resmî okullarda (tüm okul türleri) görev yapan toplam öğretmen sayısına ihtiyaç duymaktayım. Bu hususta;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Sarp UĞUR

Ek. Kaymakamlık Oluru

İletişim:

drsarpugur@hotmail.com

Ek 1: Erciş İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünden İstenen Bilgiler (cevap)



T.C.
ERCİŞ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 73086646-903.02.01-E.10937423
Konu : İlçemizde Görev Yapan
Öğretmen Sayıları

05.06.2018

Sn:Sarp UĞUR
Aşağı Işıklı Ortaokulu
Erciş/Van

İlgi:30.05.2018 tarih ve bila sayılı dilekçeniz.

İlgi sayılı dilekçeniz gereği, İlçemizde görev yapan kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmen sayıları aşağıda belirtilmiştir.
Bilgilerinizi rica ederim.

Yusuf TAŞLI
Müdür a.
Şube Müdürü

KADROLU	SÖZLEŞMELİ	ÜCRETLİ	GENEL TOPLAM
1616	620	316	2552

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için:
Tel:
Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d4e2-d3b5-3c15-b958-b469 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenler;

Bu araştırma sizin öğrenen okul ve okul mutluluğuna ilişkin görüşlerinizi ortaya koymak amacıyla yapılmakta, bu nedenle sizin görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde karşılaştırma yapabilmek amacıyla demografik özelliklere ilişkin bilgilerin yer aldığı sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde Öğrenen Organizasyon Ölçeği, üçüncü bölümde ise Örgütsel Mutluluk Ölçeği yer almaktadır. Bu ölçeklerde yer alan maddelere ne derece katılıp katılmadığınızı belirtmeniz istenmektedir.

Buradan elde edilecek veriler yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Bilgiler, bilimsel amaç dışında kesinlikle kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır. Burada isim ve soyisminize yönelik bilgi talep edilmemektedir. Bu nedenle aşağıdaki kısımları içtenlikle ve eksiksiz olarak doldurmanız, sağlıklı ve güvenilir sonuçlara ulaşılması ve problemin tam olarak ortaya konulabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Desteğiniz için teşekkür eder, çalışma yaşamınızda başarılar dilerim.

Sarp UĞUR
Van Y.Y.Ü.
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

BİRİNCİ BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER	
Cinsiyet	<input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Kadın
Medeni Durum	<input type="checkbox"/> Evli <input type="checkbox"/> Bekâr
Öğrenim Durumu	<input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisansüstü
Çalıştığınız Okul Türü	<input type="checkbox"/> Anaokulu <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise
İstihdâm Şekli	<input type="checkbox"/> Kadrolu <input type="checkbox"/> Sözleşmeli <input type="checkbox"/> Ders Karşılığı Ücretli
Branş	Lütfen Yazınız
Bulduğunuz Okuldaki Çalışma Süresi	Lütfen Yazınızay.....yıl.....
Toplam Çalışma Süreniz	Lütfen Yazınızay.....yıl.....
Okulunuzdaki Öğretmen Sayısı	Lütfen Yazınız

Ek 3: Öğrenen Organizasyon Ölçeği

İKİNCİ BÖLÜM: ÖĞRENEN ORGANİZASYON ÖLÇEĞİ						
Bu bölümde; görev yaptığınız okulunuza yönelik görüşlerinizi yansıtılabileceğiniz 42 ifade bulunmaktadır. Lütfen ifadeleri dikkatlice okuyunuz.						
Maddeler	Seçeneklerden size en uygun olanının içine (yalnızca birine) çarpı (X) işareti koyunuz. (1) Hiçbir Zaman (2) Nadiren (3) Bazen (4) Genellikle (5) Her Zaman	Katılım Düzeyiniz				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
A. Kişisel Uсталık						
1	Mesleğimle ilgili yayınları takip ederim.					
2	Kurumumda kendini geliştirmek isteyen bireylere değer verilir.					
3	Kurumumda kendimi geliştirebilmem için teşvik edici bir ortam vardır.					
4	Kurumumda kendimi geliştirebilmem için yazılı kaynaklar sağlanmaktadır.					
5	Kurumumda kendimi geliştirebilmem için seminer, panel vb. toplantılar düzenlenmektedir.					
B. Zihni Modeller						
6	Çevremdeki insanlara fikirlerimi rahatlıkla açıklayabilirim.					
7	Kurumumda bana değer verildiğini hissederim.					
8	Kurumumda her konu sorgulanabilir.					
9	Çalışma arkadaşlarımla söyledikleri ile yaptıkları birbiri ile tutarlıdır.					
10	Kurumumun gelecekte başarılı olacağı düşüncesindeyim.					
11	Kurumumda güncel sorunlar çözümlenebilmektedir.					
12	Kurumumda gelişme amaçlı yenilikler üretilebilmektedir.					
C. Paylaşılan Vizyon						
13	Kurumumda ileriye dönük plânlarda hazırlanırken görüşlerimiz sorulur.					
14	Kurumumda ileriye dönük plânlarda hazırlanırken görüşlerimiz dikkate alınır.					
15	Kurumumdaki uygulamalar, görüşlerimiz alındıktan sonra gerçekleştirilir.					
16	Kurumumun amaçları açıktır.					
17	Kurumumun amaçları doğru tespit edilmiştir.					
18	Kurumumun amaçları benim çalışma azmimi arttırmaktadır.					
19	Kurumumun amaçları, benim kişisel amaçlarımla uyumludur.					
20	Kurumumun plânları, benim kişisel plânlarımla uyumludur.					
21	Kurumumun amaçlarını gerçekleştirmek için uzun yıllar görev yapmak isterim.					
22	Çalışma arkadaşlarımla kurumumun amaçlarına inanmaktadır.					

23	Kurumumda plânlar, ortaya çıkan sorunlardan sonra değil, sorunlar oluşmadan önce gerçekleştirilmektedir.					
D. Sistem Düşüncesi						
24	Kurumumun sorunlarının çözülmesinde şahsî çabalarımın etkisi vardır.					
25	Kurumumda sorunlara kalıcı çözümler bulunmaktadır.					
26	Kurumumda sorunlar dışarıdan gelen etkenlerle oluşmaktadır.					
27	Kurumumda bugüne tepki göstermek yerine yarını yaratmaya çalışılmaktadır.					
28	Kurumumdaki çalışmalar, uzun süreli gecikmeler yaşanmadan tamamlanmaktadır.					
29	Çalışma arkadaşlarım tepkici bireylerden ziyâde, kendi gerçeklerine şekil veren, aktif katılımcılardır.					
30	Kurumumda sorunların kaynağını bulmak için detaylı çalışmalar yapılmaktadır.					
31	Kurumumda iletişim kanalları açıktır.					
32	Kurumumda bireyler parçalardan çok, bütünü görebilmektedirler.					
E. Takım Halinde Öğrenme						
33	Çalışma arkadaşlarımız ile kurumumuzun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla toplantılar yapılmaktadır.					
34	Kurumumda takım çalışması yapabilmek için uygun ortam sağlanmaktadır.					
35	Kurumumdaki faaliyetler takım çalışması ile gerçekleştirilmektedir.					
36	Oluşturulabilecek bir takımında görev almak isterim.					
37	Kurumumda yapılan takım çalışmalarında diyalog için olumlu bir ortam sağlanmaktadır.					
38	Takım çalışmasında görev almaktan zevk duyuyorum.					
39	Takım çalışması içinde yapılan tartışmalar yapıcı yöndedir.					
40	Takım çalışmasında takımın tüm üyeleri bir araya gelebilmektedir.					
41	Takım çalışmasına başlanırken temel diyalog kuralları açıklanmaktadır.					
42	Takım çalışması esnasında her üye gerektiğinde düşüncelerini diğer arkadaşlarını anlamak için askıya almaktadır.					

Ek 4: Örgütsel Mutluluk Ölçeği

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: ÖRGÜTSEL MUTLULUK ÖLÇEĞİ						
Bu bölümde işinize ilişkin görüşlerinizi yansıtabileceğiniz 29 ifade bulunmaktadır. Lütfen ifadeleri dikkatlice okuyunuz.						
Maddeler	Seçeneklerden size en uygun olanının içine (yalnızca birine) çarpı (X) işareti koyunuz. (1) Hiç (2) Biraz (3) Oldukça (4) Sıklıkla (5) Tamamen	Katılım Düzeyiniz				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
A. Olumlu Duygular						
1	Son altı aydır işimde kendimi mutlu hissediyorum.					
2	Son altı aydır işimde kendimi heyecanlı hissediyorum.					
3	Son altı aydır işimde kendimi neşeli hissediyorum.					
4	Son altı aydır işimde kendimi hevesli hissediyorum.					
5	Son altı aydır işimde kendimi gururlu hissediyorum.					
6	Son altı aydır işimde kendimi istekli hissediyorum.					
7	Son altı aydır işimde kendimi memnun hissediyorum.					
8	Son altı aydır işimde kendimi huzurlu hissediyorum.					
9	Son altı aydır işimde kendimi aktif hissediyorum.					
B. Olumsuz Duygular						
10	Son altı aydır işimde kendimi huzursuz hissediyorum.					
11	Son altı aydır işimde kendimi gergin hissediyorum.					
12	Son altı aydır işimde kendimi sinirli hissediyorum.					
13	Son altı aydır işimde kendimi sabırsız hissediyorum.					
14	Son altı aydır işimde canımı sıkın hissediyorum.					
15	Son altı aydır işimde kendimi boşa çabalamış hissediyorum.					
16	Son altı aydır işimde kendimi sıkılmış hissediyorum.					
17	Son altı aydır işimde kendimi endişeli hissediyorum.					
18	Son altı aydır işimde kendimi stresli hissediyorum.					
19	Son altı aydır işimde kendimi depresif hissediyorum.					
20	Son altı aydır işimde kendimi sıkıntılı hissediyorum.					
21	Son altı aydır işimde kendimi üzgün hissediyorum.					
C. Potansiyelin Gerçekleştirilmesi		Katılım Düzeyiniz				
(1) Tamamen Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kısmen Katılıyorum (4) Katılıyorum (5) Tamamen Katılıyorum		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

22	İşimde potansiyelimi kullanıyorum.					
23	İşimde önemli olduğunu düşündüğüm yeteneklerimi geliştiriyorum.					
24	İşimde becerilerimi yansıttığım etkinliklere katılıyorum.					
25	İşimde zorlukların üstesinden geliyorum.					
26	İşimde değerli olduğunu düşündüğüm sonuçlara ulaşıyorum.					
27	İşimde, hayatım için koyduğum amaçlar doğrultusunda ilerliyorum.					
28	İşimde en iyi yönlerimi gösterebiliyorum.					
29	İşimde gerçekten yapmaktan hoşlandığım işleri yapıyorum.					



Ek 5: Ölçekler için e-posta Yoluyla Alınan İzinler



Sarp UĞUR

Çar 11 Nis 2018, 21:09
nguclu@gazi.edu.tr; ✓



Nezahat hocam merhaba;

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Yönetimi bilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Siz ve yüksek lisans öğrenciniz Hakan TÜRKÖĞLU tarafından "İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları" adlı çalışmada öğrenen organizasyonlara yönelik öğretmenler için geliştirmiş olduğunuz ölçeği tez çalışmamda kullanmak üzere uygun görüşlerinizle izninizi talep ediyorum efendim.

Sarp UĞUR



NEZAHAT GUCLU <nguclu@gazi.edu.tr>
Per 12 Nis 2018, 00:11

Sarp merhaba,
Ölçeği referans göstermek koşuluyla kullanabilirsin.
Başarılar dilerim.
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ



Sarp UĞUR

Çar 11 Nis 2018, 21:10
yaser.arslan@kocaeli.edu.tr; ✓



Yaser hocam merhaba;


Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Yönetimi bilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Paschoal ve Tamayo tarafından 2008'de geliştirilen "Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin siz ve Soner Polat tarafından Türkçeye uyarlanmış hâlini tez çalışmamda kullanmak üzere uygun görüşlerinizle izninizi talep ediyorum efendim.

Sarp UĞUR



yaser.arslan@kocaeli.edu.tr
Çar 11 Nis 2018, 23:13
Siz; ✓



 ÖMÖ form ve puanlama...
17 KB

İndir OneDrive'a kaydet

Sayın Sarp Uğur,

Araştırmanızda Örgütsel Mutluluk Ölçeğini kullanabilirsiniz. Ölçek formu ve puanlama yönergesi ekte yer almaktadır.

Çalışmalarınızda kolaylıklar.

Ek 6: Araştırma İzni

12.03.2018

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemizin Eğitim Yönetimi bilim dalına kayıtlı tezli yüksek lisans öğrencisiyim. "Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrenen Okul İle Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki" adlı tez çalışması kapsamında Van ili Erciş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı tüm okul türlerinde görev yapan öğretmenlere yönelik Ekde sunulan ölçeği uygulamak istiyorum. Bu konuda gerekli iznin verilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.



Sarp UĞUR

EK: Ölçek Formu (3 Sayfa)

İletişim: drsarpugur@hotmail.com

Evrak Tarih ve Sayısı: 12/03/2018-E.3935

T.C.
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 75654547-605.01-E.3935
Konu : Sarp UĞUR' un Veri Toplama
Talebi Hk.

12/03/2018

ERCİŞKAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Sarp UĞUR' un "Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrenen Okul il Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tezi kapsamında Van İli Erciş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki tüm kademe okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere ölçek/anket uygulayabilmesi için gerekli izinlerin alınması isteği hakkında düzenlenen evraklar Ek'te sunulmuş olup, adı geçen öğrencimize gerekli izinlerin verilmesi hususunda;

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Murat DEMİREL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Sarp UĞUR' un Veri Toplama Talebi (4 sayfa)

12/03/2018 B.İşl.
12/03/2018 Enst.Sek.
12/03/2018 Enst.Md.

Cesim ALADAĞ
Servet CAN
Doç. Dr. Fuat TANHAN



T.C.
ERCIŞ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 66709753-605.01-E.5674473
Konu : Sarp Uğur 'un Veri Toplama
Talebi Hk.

19/03/2018

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 12.03.2018 tarih ve E.3935 sayılı yazısı gereği, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Sarp UÖÜR'un "Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrenen Okul İl Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tezi kapsamında tüm okullarımızda görev yapmakta olan öğretmenlerimize ölçek ankete uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Nurullah ÇİFTÇİ
İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü

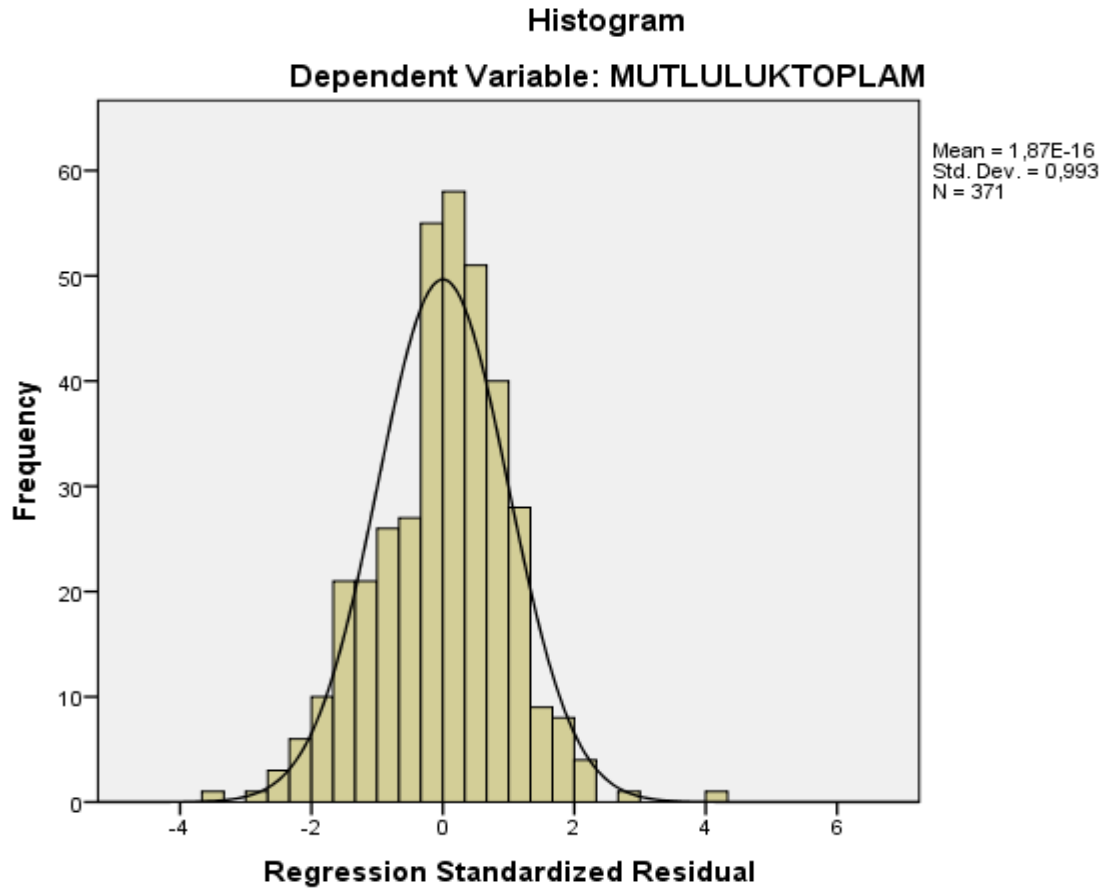
Uygun görüşle arz ederim.

Erol ŞİMŞEK
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
19/03/2018

Mehmet Şirin YAŞAR
Kaymakam

Kışla Caddesi Kazım Karabekir İ.Ö.O Arka Eski Öğretmenevi Binası VAN/Erciş Ayınlık bilgi için: K.ÇELEBİ VHKİ
Elektronik Ağ: Ercişmeb.gov.tr Tel: (0432) 354 31 48
e-posta: Erciş65@meb.gov.tr Faks: (0432) 354 31 54

Ek 7: Çok Değişkenli Normallik (Histogram) Grafiği

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Sarp UĞUR
Doğum Yeri ve Tarihi : UŞAK – 12.10.1991



Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Uşak Üniversitesi, Halil Kaya GEDİK Eğitim Fakültesi,
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrenimi : Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Bilimsel Faaliyetleri

- : *Bildiriler*
1. Memduhoğlu, H.B., Uğur, S. (2017). *Lise öğrencilerinin okul yaşamı ne kadar kaliteli?* Uşak Üniversitesi I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi (ERTE Congress) Kongresi.
 2. Uçar, R., Uğur, S. (2017). *Öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması.* Uşak Üniversitesi I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi (ERTE Congress) Kongresi.

İş Deneyimi

: *Millî Eğitim Bakanlığı*

2015 - 2017 Doğanlar Ortaokulu, Van/Edremit

2017 - 2018 Aşağı Işıklı Ortaokulu, Van/Erciş

2018 - - - Dudullu İmam Hatip Ortaokulu, İstanbul/Ümraniye

İletişim

: drsarpugur@hotmail.com



YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU

YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

11.07.2013

Tez Başlığı / Konusu

Öğrenen Okul ile Okul Müdürlüğü Arasındaki
İlişki


Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 130 sayfalık kısmına ilişkin, 11.07.2013 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından turnitın intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezim benzerlik oranı % 13 (on üç) dir.

Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayımlar hariç,
- 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.


11.07.2013
Sarp Uzun
Adı, Soyadı, İmza

Adı Soyadı : Sarp Uzun
Öğrenci No : 16.240001107
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi
Statüsü : Y. Lisans Doktora

DANISMAN
Dr. Öğr. Üyesi Feriye Uzun
11.07.2013

ENSTİTÜ ONAYI
UYGUNDUR

11.07.2013
Feride Uzun
Enstitü Sekreteri