

T.C
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ ANABİLİM
DALI

ORTAÖĞRETİM KURUMLARININ ÖRGÜTSEL ÖĞRENME
DÜZEYLERİNİN OKUL ETKİLİLİĞİ VE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK
DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Müslim ALANOĞLU

Danışman: Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

Elazığ, 2014

T.C
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı

Müslim ALANOĞLU'nun hazırlamış olduğu Ortaöğretim Kurumlarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin Okul Etkililiği ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi başlıklı yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri:

İmza

1: Doç. Dr. Burhan AKPINAR (Başkan)

2: Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ (Danışman)

3: Yrd. Doç. Dr. Muhammed TURHAN (Üye)

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ danışmanlığında hazırlamış olduğum "Ortaöğretim Kurumlarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin Okul Etkililiği ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi" adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Müslim ALANOĞLU

.../.../2014

ÖN SÖZ

Bütün örgütler gibi eğitim-öğretim örgütleri olan okullar da yaşamlarını sürdürmenin yanı sıra, kuruluş amaçlarını gerçekleştirmek isterler. Okulların amacı, eğitim-öğretim faaliyetlerini başarılı bir şekilde sürdürmek ve paydaşların beklentilerini en uygun düzeyde karşılamak olarak tanımlanabilir. Okulların etkililiklerinin belirlenebilmesi için öğrencinin algı, tutum, bilgi ve davranışlarında meydana gelen değişimlerin ölçülmesi gerekmektedir. Bütün öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin aynı olmaması ve öğrencide meydana gelen değişimlerin sonuçlarının kısa sürede ölçülememesinden dolayı, etkililiklerini belirlemek için okulların gösterdiği belirli bazı özellikler göz önüne alınmaktadır.

Örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanarak öğrenen okul olma düzeylerini artıran okulların, daha fazla etkililik özellikleri göstermeleri beklenmektedir. Ayrıca öğrenen okul çalışanlarının, örgütün gelişimi için gönüllü davranışlar olarak tanımlanan örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla gösterecekleri düşünülmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışlarının okulların gelişimine sağlayacağı katkıların, okulların performansında ve etkili okul özelliği gösterme düzeylerinde artışa neden olacağı yadsınamayacak bir gerçektir.

İlgili alın yazın incelendiğinde; öğrenen okul, örgütsel vatandaşlık davranışı ve etkili okul kavramlarının bir arada araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olup mevcut araştırmanın alın yazında önemli bir boşluğu dolduracağı ve bundan dolayı yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, öncelikle yüksek lisans eğitimim boyunca araştırmamın her safhasında görüş ve önerileriyle bana desteğini sunan, yol gösteren, bilgi ve tecrübesinden çok şey öğrendiğim, kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ'a teşekkürlerimi borç bilirim. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerinden istifade ettiğim, çalışmanın her aşamasında bana önemli katkılar sağlayan Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün birbirinden değerli hocalarına katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Son olarak yüksek lisans tez çalışmam süresince güvenlerini esirgemeyen, çalışmalarımda bana sürekli destek sağlayan değerli müdürüm Dr. Ahmet CAN'a ve Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora öğrencisi arkadaşım Songül KARABATAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Müslim ALANOĞLU

Elazığ, 2014

ÖZET

Yüksek lisans Tezi

Ortaöğretim Kurumlarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin Okul Etkililiği ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi

Müslim ALANOĞLU

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı

Elazığ, 2014, Sayfa: XX+189

Bu araştırmanın genel amacı, liselerde görev yapmakta olan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, liselerin örgütsel öğrenme düzeyleri, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları göstermeleri ve liselerin etkili okul özellikleri göstermeleri arasındaki ilişkileri belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın evrenini, Diyarbakır il merkezinde eğitim veren ortaöğretim kurumlarında 2013-2014 eğitim-öğretim yılında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evrenden örnekleme yapılmamış bütün ortaöğretim kurumlarında uygulama yapılmıştır. Bu doğrultuda Diyarbakır il merkezinde görev yapan yönetici ve öğretmenlere ulaşılmış, yönetici ve öğretmen tarafından doldurulan toplam 713 anket geri dönmüş ve analizlere dâhil edilmiştir. Ölçme araçlarının uygulanması sonucunda elde edilen veriler SPSS for Windows ve LISREL programlarıyla analiz edilmiştir. Bu çalışmada frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, regresyon, bağımsız örneklem t-testi (varyansların homojen olmadığı durumlarda Mann-Whitney U), tek yönlü varyans analizi (varyansların homojen olmadığı durumlarda Kruskal-Wallis H) tek yönlü varyans analizinde farklılığın kaynağını bulmak amacıyla LSD testine başvurulmuştur. Değişkenler arasındaki

ilişkileri belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinde tespit edilen ilişkilerden yola çıkılarak, liselerin öğrenen okul olma düzeyinin, çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışı göstermesi ve liselerin etkili okul özelliği göstermesi üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre;

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algıları, orta düzeydedir. Zihni Modeller ve Paylaşılan Vizyon boyutlarına ilişkin katılımcı algıları; Kişisel Uсталık, Sistem Düşüncesi ve Takım Halinde Öğrenme boyutlarına göre daha yüksektir.

Cinsiyet, branş, eğitim durumu, yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri, liselerin ekili okul olma düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarında farklılaşmaya neden olmamaktadır. Lise türü değişkeni, Paylaşılan Vizyon ve Sistem Düşüncesi boyutlarına ilişkin katılımcı algılarında anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır. Bu fark Fen ve Sosyal Bilimleri Liselerinde görev yapan katılımcı algılarının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca okul müdürleri, okullarının öğrenen okul olma düzeyini, öğretmenlerden daha yüksek bulmaktadırlar.

Katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine ilişkin algıları, Vicdanlılık, Nezaket, Centilmenlik ile Sivil Erdem boyutlarında yüksek, Özgecilik boyutunda ise orta seviyededir.

Cinsiyet, okulun bulunduğu ilçe ve eğitim durumu değişkenleri, katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine ilişkin algılarında, farklılaşmaya neden olmamaktadır. Fen ve Sosyal Bilimleri Liselerinde görevli katılımcılar, diğer lise türlerinde görev yapmakta olan katılımcılara; okul müdürleri ise, öğretmenlere göre daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğilimindedirler. Yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerini düşük düzeyde etkilemektedir.

Okulların etkili okul özelliği göstermesine ilişkin katılımcı algıları orta düzeydedir. Yönetici ve öğretmenlerin görev yaptıkları liselerin etkili okul özelliği göstermelerine ilişkin algıları, cinsiyet, görev, branş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görevli yönetici ve öğretmenler, görev yaptıkları okulları daha fazla etkili görmektedirler. Yaş,

öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri, yönetici ve öğretmenlerin görev yaptıkları liselerin etkili okul özelliği göstermelerine ilişkin algılarını düşük düzeyde etkilemektedir.

Liselerin öğrenen okul olma düzeyi, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermesi ve Liselerin etkili okul özelliği göstermesi arasında pozitif yönde düşük ve orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir.

Liselerin öğrenen okul özelliği göstermesi, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ve liselerin etkili okul özelliği göstermesinin önemli bir yordayıcısıdır. Yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri liselerin etkili okul özelliği göstermesinin yordayıcısı olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etkili Okul, Öğrenen Örgüt, Öğrenen Okul, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, Yapısal Eşitlik Modellemesi.

ABSTRACT

Master Thesis

The Impact of High Schools' Organizational Learning Level on School Effectiveness and Organizational Citizenship Behaviour

Müslim ALANOĞLU

Fırat University

Institute of Educational Science

Department of Education, Administration, Inspection, Planning and Economy

Elazığ, 2014; Pages: XIX+189

The main purpose of this research has defined the correlations among the organizational learning levels of high schools, the organizational citizenship behaviour of administrators and teachers, and the characteristics of effective school in high schools, such as with respect to the point of administrators and teachers who is working at high schools. The universe of the study is designed in correlational screening model, and this was composed of school administrators and teachers who are working at high schools in Diyarbakir, in the period of 2013-2014. Sampling was not done from the universe; scales are applied in all high schools. In this way, reached administrators and teachers who are working in Diyarbakir, totally 713 questionnaire were returned and analyzed. After the application of calculational means and modes, data obtained were analyzed and interpreted by SSPS for Windows and LISREL by the aid of such parameters as frequency, mean scores, arithmetic scores, standard deviation and t-test for independent sampling and Mann Whitney -U when the variances were not homogenous, unilateral variance analysis and Kruskal Wallis H when variances were not homogenous, and LSD test in order to find the source of difference in unilateral variance. For defined relationships among variables was done analysis of correlation.

On the basis relationships determined in analysis of correlation, the level of being learning school in high school, high school employees to show organizational citizenship behavior and on the high schools' demonstrate the characteristics of effective school whether or not it has been tested with structural equation modelling.

According to the findings which are obtained in this study;

Administrators and teachers' perception about learning levels of high schools are middle. Perception of participations on the mental models and shared vision dimensions are higher than Personal mastery, Systems thinking and Team learning dimensions.

Gender, branch, educational status, age and seniorities independent variables do not cause of any differences on the perception of administrators and teachers about the level of learning in high schools.

High school type has caused differences on the perception of administrators and teachers about shared vision and systems thinking dimensions. These differences have been stemmed from the high level of learning perception of High Schools of Science and Social Sciences' administrators and teachers. Additionally, administrators have found their schools' level of learning higher than teachers.

Perceptions of participants on organizational citizenship behavior are high level in conscientiousness, courtesy, sportmanship and civic virtue and it's also midlevel in altruism.

Gender, variables of the school district and educational status, perceptions of participants' organizational citizenship behavior do not cause any differentiation. The participants of official in high school of Science and Social Science are farther than participants who work in other types of high schools and directors of schools tend to have more the organizational citizenship behaviors farther than teachers. Age, time of service at teaching and variables of time in service at school affected organizational citizenship behaviors of administrators and teachers in a low level.

The perceptions of participants on the characteristics of effective schools at school are midlevel. The perceptions of administrators and teachers on the characteristics of effective schools at high school do not significantly differentiate according to gender, profession, branch and educational status. Age, time of service at teaching and variables of time in service at school affected in a low level of the

perceptions on the characteristics of effective teaching in high school where is being served as administrators and teachers.

Between the levels of information which is being learned in high school, such as organizational citizenship behaviors of employees and demonstrating the characteristics of effective teaching in high school have been determined as low and midlevel positive relationships.

It is because the high schools have the features of being in learning process, organizational citizenship behaviors of administrators and teachers and demonstrating the characteristics of effective teaching in high school are significant predictors. The organizational citizenship behaviors of administrators and teachers have been identified as predictors of demonstrating the characteristics of effective schools in the level of high schools.

Key Words: Effective School, Learning Organization, Learning School, Organizational Citizenship Behaviour, Structural Equation Modeling.

İÇİNDEKİLER TABLOSU

BEYANNAME.....	III
ÖN SÖZ	IV
ÖZET	VI
ABSTRACT	IX
İÇİNDEKİLER TABLOSU	XII
TABLOLAR LİSTESİ.....	XVII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIX
EKLER LİSTESİ	XX
KISALTMALAR.....	XX
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırma Problemi (problem durumu).....	1
1.2. Araştırmanın Amacı (alt amaçlar/hipotezler).....	3
1.2.1. Alt Amaçlar	3
1.2.2. Hipotezler.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM	9
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Öğrenme	10
2.1.1. Öğrenme Düzeyleri	12
2.1.1.1. Bireysel Düzeyde Öğrenme	12
2.1.1.2. Takım Halinde Öğrenme	13
2.1.1.3. Örgütsel Düzeyde Öğrenme	14
2.2. Örgütsel Öğrenme	14
2.2.1. Örgütsel Öğrenme Düzeyleri.....	16
2.2.1.1. Argyris ve Schön Modeli	16

2.2.1.2. Fiol ve Lyles Modeli	19
2.2.1.3. Senge Modeli.....	20
2.2.2. Örgütsel Öğrenme Süreci	20
2.2.2.1. Bilgi Elde Edilmesi	21
2.2.2.2. Bilginin Dağıtımını.....	22
2.2.2.3. Bilginin Yorumlanması	22
2.2.2.4. Örgütsel Hafıza.....	23
2.2.3. Örgütsel Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	24
2.2.3.1. Örgütsel Öğrenmeyi Kolaylaştıran Faktörler	24
2.2.3.2. Örgütsel Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler	25
2.3. Öğrenen Örgütler	28
2.3.1. Öğrenen Örgütün Disiplinleri.....	29
2.3.1.1. Senge Modeli (Sistem Düşüncesi)	30
2.3.1.2. Pedler-Burgoyn-Boydell Modeli (Öğrenme Perspektifi)	34
2.3.1.3. Goh Modeli (Stratejik Perspektif)	38
2.3.1.4. Watkins ve Marsick Modeli (Bütünleyici Perspektif).....	40
2.4. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	43
2.4.1. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Boyutları.....	48
2.4.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışını Ortaya Çıkaran Faktörler	50
2.4.2.1. Bireysel Özellikler.....	51
2.4.2.2. Görev Özellikleri.....	53
2.4.2.3. Örgütsel Özellikler	53
2.4.2.4. Liderlik Özellikleri	54
2.4.3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Sonuçları.....	55
2.5. Etkili Okul.....	57
2.5.1. Örgütsel Etkililik.....	58
2.5.2. Okul Etkililiği	59
2.5.2.1 Okul Etkililiği Araştırmaları	63
2.5.2.2. Türkiye’de Etkili Okul Araştırmaları	65
2.5.3. Okul Etkililiği Modelleri.....	66
2.5.3.1. Amaç Modeli	66
2.5.3.2. Kaynak-Sistem Modeli.....	67

2.5.3.3. Süreç Modeli	68
2.5.3.4. Doyum Modeli	68
2.5.3.5. Etkisizlik Modeli	69
2.5.3.6. Örgütsel Öğrenme Modeli.....	69
2.5.3.7. Toplam Kalite Yönetimi Modeli	69
2.5.4. Etkili Okulun Bileşenleri	70
2.5.4.1. Okul Yöneticisinin Liderliği	70
2.5.4.2. Etkili Okulda Öğretmen	73
2.5.4.3. Etkili Okulda Program-Öğrenme Süreci ve Öğrenci	75
2.5.4.4. Etkili Okulun Kültürü ve Öğrenme İklimi	77
2.5.4.5. Etkili Okulda Çevre ve Aileyle İlişkiler.....	80
2.6. İlgili Araştırmalar	81
2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	82
2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	85
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	88
III. YÖNTEM	88
3.1. Araştırmanın Modeli.....	88
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	88
3.2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	88
3.2.1.1. Cinsiyet.....	89
3.2.1.2. Lise Türü	89
3.2.1.3. Okulun Bulunduğu İlçe	90
3.2.1.4. Görev	90
3.2.1.5. Eğitim Durumu.....	91
3.2.1.6. Branş.....	91
3.2.1.7. Yaş.....	92
3.2.1.8. Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	93
3.2.1.9. Okuldaki Hizmet Süresi	93
3.3. Veri Toplama Araçları.....	94
3.3.1. Öğrenen Okullar Ölçeği	94
3.3.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği	96
3.3.3. Etkili Okul Ölçeği (School Effectiveness Index)	98

3.4. Veri Toplama Araçları için Algı Dereceleri.....	103
3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi	104
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	107
IV. BULGULAR VE YORUMLAR	107
4.1. Liselerin Örgütsel Öğrenme Düzeylerine İlişkin Katılımcı Algıları.....	107
4.1.1. Öğrenen Okul Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	108
4.1.2. Öğrenen Okul Boyutlarının Lise Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	109
4.1.3. Öğrenen Okul Boyutlarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Karşılaştırılması	112
4.1.4. Öğrenen Okul Boyutlarının Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması	114
4.1.5. Öğrenen Okul Boyutlarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	115
4.1.6. Öğrenen Okul Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması	117
4.1.7. Öğrenen Okul Boyutları ile Yaş, Öğretmenlikteki Hizmet Süresi ve Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenleri Regresyon Analizi.....	118
4.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Katılımcı Algıları	120
4.2.1. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	121
4.2.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutlarının Lise Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması	122
4.2.3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutlarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Karşılaştırılması	125
4.2.4. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutlarının Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması	126
4.2.5. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutlarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	128
4.2.6. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması	130
4.2.7. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutları ile Yaş, Öğretmenlikteki Hizmet Süresi ve Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenleri Regresyon Analizi.....	132
4.3. Etkili Okul Ölçeğine İlişkin Katılımcı Algıları.....	136
4.3.1. Etkili Okul Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	137
4.3.2. Etkili Okul Ölçeğinin Lise Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	137
4.3.3. Etkili Okul Ölçeğinin Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Karşılaştırılması	138

4.3.4. Etkili Okul Ölçeğinin Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması	139
4.3.5. Etkili Okul Ölçeğinin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	140
4.3.6. Etkili Okul Ölçeğinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması	140
4.3.7. Etkili Okul Ölçeği ile Yaş, Öğretmenlikteki Hizmet Süresi ve Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenleri Regresyon Analizi	141
4.4. Öğrenen Okul, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Etkili Okul Ölçeği Arasındaki İlişki	142
4.5. Yapısal Eşitlik Modellemesi	145
BEŞİNCİ BÖLÜM	155
V. SONUÇ VE ÖNERİLER	155
5.1. Sonuçlar	155
5.2. Öneriler	158
KAYNAKLAR.....	161
EKLER... ..	177
ÖZ GEÇMİŞ	189

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	89
Tablo 2. Katılımcıların Çalıştıkları Lise Türüne Göre Dağılımı	89
Tablo 3. Katılımcıların Çalıştıkları Okulların Bulunduğu İlçeye Göre Dağılımı	90
Tablo 4. Katılımcıların Okulda Yaptıkları Görevlere Göre Dağılımı	90
Tablo 5. Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	91
Tablo 6. Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımı	91
Tablo 7. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Dağılımı	92
Tablo 8. Katılımcıların Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Dağılımı ...	93
Tablo 9. Katılımcıların Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Dağılımı	94
Tablo 10. Öğrenen Okullar Ölçeği Uyum Değerleri	96
Tablo 11. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği Uyum Değerleri.....	98
Tablo 12. Etkili Okul Ölçeği Faktör Yükü Değerleri	99
Tablo 13. Etkili Okul Ölçeği Cronbach's Alpha, KMO ve Varyans Değerleri.....	99
Tablo 14. Model 1 İçin Uyum Değerleri	101
Tablo 15. Model 2 İçin Faktör Analizi Sonuçları	102
Tablo 16. Model 2 İçin Uyum Değerleri	103
Tablo 17. Etkili Okul ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği Algı Dereceleri.....	103
Tablo 18. Öğrenen Okullar Ölçeği Algı Dereceleri.....	104
Tablo 19. Öğrenen Okullar Ölçeği Boyutları Ortalama ve Standart Sapmalar	107
Tablo 20. Öğrenen Okullar Ölçeği Boyutları ve Cinsiyet Değişkeni t Testi Sonuçları	109
Tablo 21. Öğrenen Okullar Ölçeği Boyutları ve Lise Türü Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	110
Tablo 22. Kişisel Uсталık Boyutu ve Lise Türü Değişkeni Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	111
Tablo 23. Öğrenen Okullar Ölçeği Boyutları ve Okulun Bulunduğu İlçe Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	112
Tablo 24. Sistem Düşüncesi Boyutu ve İlçe Değişkeni Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	113

Tablo 25. Öğrenen Okullar Ölçeği Boyutları ve Görev Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	114
Tablo 26. Öğrenen Okullar Ölçeği Boyutları ve Branş Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	116
Tablo 27. Öğrenen Okullar Ölçeği Boyutları ve Eğitim Durumu Değişkeni t Testi Sonuçları.....	117
Tablo 28. Öğrenen Okullar Ölçeği Boyutları ile Yaş, Öğretmenlikteki Hizmet Süresi ve Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenleri Regresyon Modeli Sonuçları.....	118
Tablo 29. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutları Ortalama ve Standart Sapmalar Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutları Ortalama ve Standart Sapmalar	120
Tablo 30. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutları ve Cinsiyet Değişkeni t Testi Sonuçları.....	122
Tablo 31. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutları ve Lise türü Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	123
Tablo 32. Nezaket Boyutu ve Lise türü Değişkeni Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.	124
Tablo 33. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutları ve İlçe Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	125
Tablo 34. Nezaket Boyutu ve İlçe Değişkeni Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	126
Tablo 35. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Görev Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	127
Tablo 36. Sivil Erdem Boyutu ve Görev Değişkeni Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	128
Tablo 37. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Branş Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	129
Tablo 38. Centilmenlik Boyutu ve Branş Değişkeni Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	130
Tablo 39. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutları ve Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	131
Tablo 40. Örgütsel Vatandaşlık davranışı Boyutları ile Yaş, Öğretmenlikteki Hizmet Süresi ve Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenleri Regresyon Modeli Sonuçları	132
Tablo 41. Etkili Okul Ölçeği Ortalama ve Standart Sapmalar	136
Tablo 42. Etkili Okul Ölçeği ve Cinsiyet Değişkeni t Testi Sonuçları.....	137

Tablo 43. Etkili Okul Ölçeği ve Lise türü Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	138
Tablo 44. Etkili Okul Ölçeği ve Okulun Bulunduğu İlçe Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	139
Tablo 45. Etkili Okul ve Görev Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	139
Tablo 46. Etkili Okul Ölçeği ve Branş Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	140
Tablo 47. Etkili Okul Ölçeği ve Eğitim Durumu Değişkeni Mann Whitney U Sonuçları	141
Tablo 48. Etkili Okul Ölçeği ile Yaş, Öğretmenlikteki Hizmet Süresi ve Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenleri Regresyon Modeli Sonuçları.....	141
Tablo 49. Öğrenen Okul ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutları ile Etkili Okul Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları	143
Tablo 50. Yapısal Eşitlik Modeli Uyum Değerleri.....	152
Tablo 51. Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları.....	153

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmanın Model ve Hipotezlerinin Görünümü	5
Şekil 2. Etkili Okul Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Model 1	100
Şekil 3. . Okul Etkililiği Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Model 2	102
Şekil 4. Öğrenen Okul, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Etkili Okul Ölçeğine İlişkin Yapısal Model.....	146
Şekil 5. Yapısal Modele İlişkin X-Modeli.....	149
Şekil 6. Yapısal Modele İlişkin Y-Modeli.....	150
Şekil 7. Öğrenen Okul, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Etkili Okul Ölçeğine İlişkin Temel Model.....	151

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Araştırma İzin Yazısı	177
Ek 2. Okul Etkililiği Ölçeği Uygulama İzni İçin E Mail	178
Ek 3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği Uygulama İzni İçin E Mail	179
Ek 4. Okul Etkililiği Ölçeği.....	180
Ek 5. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği	181
Ek 6. Etkili Okul Ölçeği	182
Ek 7. Yapısal Eşitlik Modeli Output Dosyası	183

KISALTMALAR

ÖVD: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

ÖVDÖ: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği

s.: Sayfa

SS: Standart Sapma

sd: Serbestlik derecesi

%: Yüzde

\bar{X} : Aritmetik ortalama

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

1.1. Araştırma Problemi (problem durumu)

Örgüt ve yönetim alanında meydana gelen gelişmeler, eğitim-öğretim örgütü olan okulları da etkilemiştir. Bilgi çağında artık klasik yönetim anlayışı ile yönetilmeleri mümkün görünmeyen okullar, öğrenen okul olma düzeylerini artırdıkları oranda etkili olabileceklerdir. Birlikte ortak bir gelecek peşinde koşan çalışanlardan meydana gelen okulların diğer okullara oranla bir adım önde olacakları ve günümüz rekabet koşullarında başarılı olabilecekleri yadsınamayacak bir gerçektir.

Değişim içerisinde olan bir ortamda rekabet etmek durumunda olan okullar, bu rekabet koşullarına uyum sağlayabilmek için çalışanlarının sürekli öğrenmeleri ve gelişme göstermelerini sağlamak zorundadırlar. Okulların sürekli öğrenme mekanizmalarını harekete geçirmeleri öğrenen bir okul olmaları ile bağlantılı görülmektedir. Ortak bir vizyon etrafında birleşen, yaptıkları iş ve işlemleri bir bütünün parçaları şeklinde gören, kişisel yeterlilikleri ve hayatı algılama biçimleri gelişmiş bireylerden oluşan okulların diğer okullara göre daha yüksek performans göstermeleri ve etkili olmaları beklenmektedir.

Ayrıca örgütlerin öğrenme seviyelerini artırmalarının çalışanların Zihni Modellerinde yaratacağı değişimler sonucunda; bu çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla gösterecekleri düşünülmektedir. Okullar üzerinde yapılan çalışmalarda; örgütsel öğrenme seviyesi ile çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğilimleri arasında pozitif ilişkiler olduğu görülmektedir (Somech ve Drach-Zahavy, 2004; Basım, Şeşen, Sözen ve Hazır, 2009; Cooper, 2010). Bundan dolayı öğrenen bir okul ortamına sahip olan ve çalışanlarının sürekli gelişimini sağlayan okullarda, çalışanların daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışları da göstereceği göz önüne alındığında; bu tür okulların etkili okul özelliklerini daha fazla gösterme eğiliminde olacakları gerçeği yadsınamayacak gerçektir.

Çalışanların, kendi yararlarını gözetmeden veya herhangi bir ödül beklentisi içinde olmadan örgütün sağlıklı gelişimi için gönüllü davranışlarda bulunmasının bireysel ve örgütsel performansı artırıcı etkileri bulunmaktadır (Podsakoff ve MacKenzie, 1997; Sezgin, 2005). Bireysel ve örgütsel performansın yüksek olması sonucunda, örgütlerin etkililik özelliklerini daha fazla göstermesi beklenen bir sonuçtur. Benzer şekilde, yönetici ve öğretmenlerin göstermiş olduğu örgütsel vatandaşlık davranışları, eğitim öğretim örgütleri olan okullarda etkili bir okul ortamının ortaya çıkmasına ve akademik başarının yükselmesine neden olmaktadır (Özdevecioğlu, 2003; Martinez, 2012). Bütün örgütler gibi okullarında temel hedefi, amaçlarını gerçekleştirmek ve etkili olmaktır. Etkili olabilmek ise ancak yüksek performans göstermek ve amaçlarını en uygun şekilde gerçekleştirmek ile mümkün olabilecektir. Okulların çevrelerinde meydana gelen değişimlerle mücadele yöntemlerini öğrenmeleri ve çalışanlarının gönüllü davranışlar sergilemeleri amaçlarını gerçekleştirmelerini sağlayan önemli faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Günümüzde çocuklarımızı hazırladığımız toplum öğrenen bir toplumdur. Bundan dolayı okullar, mezunlarını başarılı bir şekilde toplumla bütünleştirmek istiyorlarsa yapılarında ve kültürlerinde önemli değişimler yapmak zorundadırlar. Okulların bu değişimleri başarılı bir şekilde yapabilmeleri ise çalışanların zihni yapılarında değişimler oluşturmaları ve örgütsel öğrenme düzeylerini artırmaları ile mümkün olabilecektir. Bundan dolayı okulların örgütsel öğrenme seviyelerinde meydana gelen artışın daha başarılı ve etkili bir okul ortamının ortaya çıkmasında önemli bir rolü olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı; ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyleri ile yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri ve liselerin etkili okul özellikleri göstermeleri arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Diyarbakır il merkezinde bulunan liselerde görev yapmakta olan öğretmen ve yönetici algılarına göre okullarının örgütsel öğrenme düzeyleri belirlenmiştir. Öte yandan öğretmen ve yöneticilerin, çalışanların herhangi bir ödül beklentisi içerisinde olmadan örgütün sağlıklı bir şekilde gelişmesine fayda sağlayacak konularda gönüllü olarak fedakârlık yapması olarak adlandırılan örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri ile okullarının etkili okul özellikleri göstermeleri hakkındaki görüşleri ortaya konulmuştur. Örgütsel öğrenme düzeyleri yüksek olan,

çalışanları yüksek düzeyde örgütsel öğrenme davranışı gösteren okulların etkili okul özelliklerini daha fazla göstermeleri beklenmektedir. Ayrıca örgütsel öğrenme düzeyi, örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme ve etkili okul özellikleri algılarının cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, görev yapılan ilçe, mesleki kıdem, görev ve lise türü bakımından anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek hedeflenmektedir. Araştırmanın sonunda ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyleri ve çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışları göstermelerinin etkili bir okul ortamı yaratmalarındaki etkilerinin belirlenmesi ve bunun ışığında yetkililere çözüm önerilerinde bulunmak suretiyle etkili okulların geliştirilmesi hedeflenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı (alt amaçlar/hipotezler)

Bu araştırmanın genel amacı, liselerde görev yapmakta olan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, liselerin örgütsel öğrenme düzeyleri, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları göstermeleri ve liselerin etkili okul özellikleri göstermeleri arasındaki ilişkileri belirlemektir.

Bu amacı gerçekleştirmek için araştırmada alt amaçlar ve hipotezler geliştirilmiştir.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre liselerin öğrenen okul olma düzeyleri nedir?
2. Liselerin öğrenen okul olma düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında; cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, görev yapılan ilçe, öğretmenlikteki hizmet süresi, çalıştıkları okuldaki hizmet süresi, görev ve lise türü bakımından anlamlı fark var mıdır?
3. Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre kendilerinin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri nedir?
4. Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında; cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, görev yapılan ilçe, öğretmenlikteki hizmet süresi, çalıştıkları okuldaki hizmet süresi, görev ve lise türü bakımından anlamlı fark var mıdır?

5. Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre liseler hangi düzeyde etkili okul özelliği göstermektedirler?
6. Liselerin etkili okul özelliği göstermelerine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında; cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, görev yapılan ilçe, öğretmenlikteki hizmet süresi, çalıştıkları okuldaki hizmet süresi, görev ve lise türü bakımından anlamlı fark var mıdır?
7. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre liselerin öğrenen okul olma düzeyleri ile kendilerinin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri ve liselerin etkili okul özelliği göstermeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre kendilerinin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri ve liselerin etkili okul özelliği göstermeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Liselerin öğrenen okul olma düzeyleri yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerinin yordayıcısı mıdır?
10. Liselerin öğrenen okul olma düzeyleri etkili okul özellikleri göstermelerinin yordayıcısı mıdır?
11. Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri liselerin etkili okul özellikleri göstermesinin yordayıcısı mıdır?

1.2.2. Hipotezler

Yapılan alan yazın taraması ve değerlendirmeler sonucunda; örgütsel öğrenme düzeyinin, örgütsel vatandaşlık davranışı ve okul etkililiği üzerinde önemli etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Örgütsel öğrenme düzeylerinin, liselerin etkili okul özellikleri göstermesi ile yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri arasındaki ilişkilerin derecesini belirlemek amacıyla aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur.

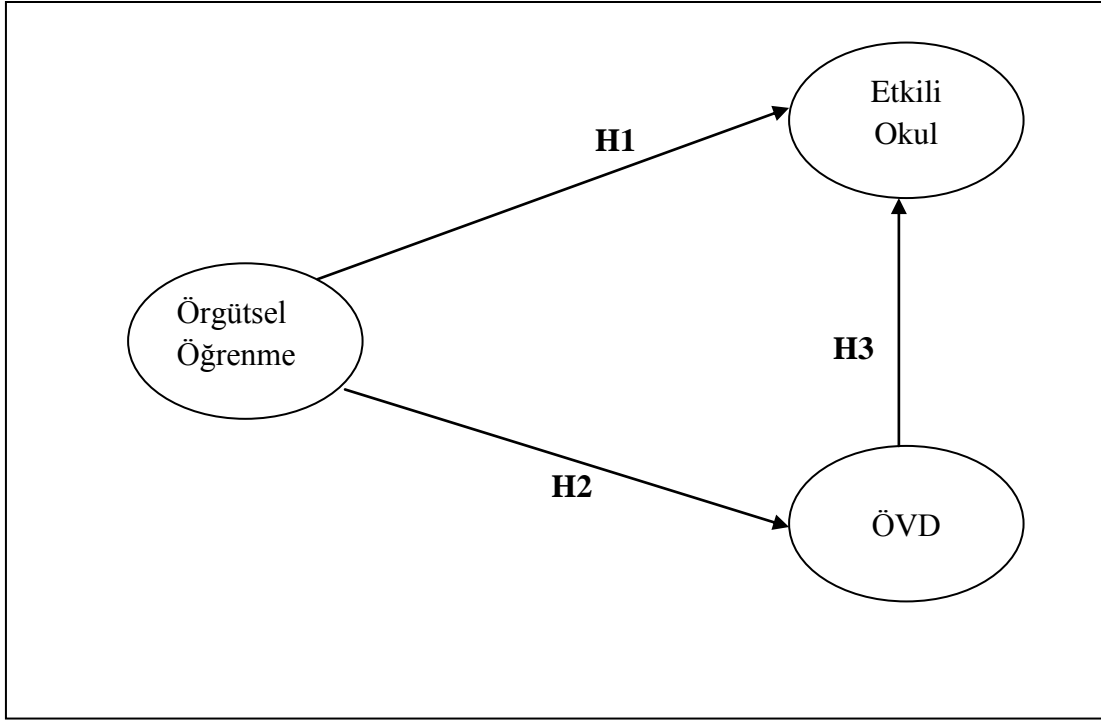
H1: Liselerin örgütsel öğrenme düzeyleri, etkili okul özelliği göstermelerini etkilemektedir.

H2: Liselerin örgütsel öğrenme düzeyleri, yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerini etkilemektedir.

H3: Yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri, liselerin etkili okul özelliği göstermesini etkilemektedir.

Şekil. 1’de liselerin örgütsel öğrenme düzeyleri, etkili okul özellikleri ve çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri arasında alan yazın taraması ve değerlendirmeler sonucunda oluşturulan hipotezler gösterilmektedir.

Şekil 1. Araştırmanın Model ve Hipotezlerinin Görünümü



1.3. Araştırmanın Önemi

Hızlı çevresel değişimlerin yaşandığı günümüzde okulların dinamik çevrelerinde meydana gelen değişimlere uyum sağlamaları, amaçlarını gerçekleştirmeleri açısından oldukça önem arz etmektedir. Değişimlere uyum sağlamaları ise öğrenme kapasitelerini geliştirmeleri sonucu kendilerini sürekli olarak yenilemelerine bağlıdır. Ayrıca okulların bir bütün olarak gelişmesi için gelişimlerine katkı sağlayacak işlerde gönüllü davranışlarda bulunacak bireylerden oluşmaları önemli görülmektedir. Bu anlamda okulların etkililik özellikleri göstermelerinin, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri ve öğrenen bir örgüt olmaları ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir.

Dünyada 1970’li yıllardan itibaren üzerinde pek çok çalışma yapılan etkili okul kavramı üzerinde Türkiye’de ancak son yıllarda çalışılmaya başlanmıştır. Yapılan çalışmalarda etkili okul kavramının tam olarak bir tanımı yapılamamakta, bir okulun etkili okul olarak tanımlanması için belirli özelliklere sahip olması gerektiği

düşünülmektedir. Araştırma sonuçları genel olarak en etkili boyutun yönetici boyutu olduğu ve en az etkili boyutun ise okul çevresi ve veli boyutu olduğunu göstermiştir (Yılmaz, 2006; Keleş, 2006; Akan, 2007; Kaplan, 2008). Bu araştırmalardan çıkan diğer bir sonuç ise okulun etkili olabilmesi için yöneticinin liderlik özelliğinin gelişmiş olması ve en fazla öğretimsel liderlik rolünü iyi bilmesi gerektiği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Okulları oluşturan paydaşların bir okulun etkili okul özelliklerini göstermesi üzerindeki etkisinden, okulda oluşturulacak bir öğrenme kültürü ile okulun temel felsefesinde değişimler yapılması sonucunda kendisini sürekli geliştirip yenileyen, toplumun farklı kesimlerinin beklentilerini ve çalışanlarının gereksinimlerini karşılayan okulların “etkili okul” olarak adlandırılabilceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada; okulların örgütsel öğrenme düzeyleri, etkili okul olarak adlandırılması için sahip olmaları gereken özellikler ve okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmanın okulların örgütsel öğrenme kapasitelerini geliştirmeleri sonucu, yönetici ve öğretmenlerin daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri ve okulların etkili okul özellikleri göstermeleri ile ilişkilerini belirlemesi konusunda öncü bir çalışma olacağı düşünülmekte olup bu açıdan önemli görülmektedir.

Alan yazında örgütsel öğrenme, örgütsel vatandaşlık davranışı ve etkili okul özellikleri kavramlarını bir arada dikkate alıp, bunların arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan düşünüldüğünde çalışmanın ilgili alan yazına katkı sağlayacağı ve alandaki bu boşluğu doldurmaya yönelik faydalı olacağı düşünülmektedir. Okulların yüksek bir örgütsel öğrenme düzeyine sahip olmasının, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını arttıracığı ve bu okulların etkili okul özelliklerini daha fazla gösterecekleri varsayılmaktadır. Bu varsayımdan hareketle, arzu edilen bu durumun okulların gelişimine ve toplumumuzun geleceği olan öğrencilerin başarısına katkı sağlayacağı söylenebilir. Araştırma sonucunda, yönetici ve öğretmenlerin gösterdikleri örgütsel vatandaşlık davranışlarının, çalıştıkları okulların ve öğrencilerinin başarısını arttırdığını görmeleri sonucu bu davranışları daha fazla göstermeleri beklenebilir. Ayrıca okullarda öğretmenlerin hata yapmaktan korkmamaları ve hataları birer öğrenme fırsatı olarak görmelerinin bir sonucu olarak kendilerini daha rahat hissetmeleri ve performanslarının yükselmesi bakımından da bu araştırma sonuçlarının yararlı olacağı söylenebilir.

1.4. Sayıtlar

1. Bu araştırmada etkili okulla ilgili olarak seçilen özellikler etkili okulun betimlenmesi için yeterlidir.
2. Araştırmada kullanılan ölçekler, ortaöğretimde görevli yönetici ve öğretmenlerin algılarını belirlemek için yeterlidir.
3. Ölçek uygulamalarına katılan ortaöğretimde görevli yönetici ve öğretmenler cevaplarında samimi ve gnlldrler.
4. Okulların rgtsel öğrenme düzeyleri yönetici ve ğretmen algılarına göre belirlenebilir.
5. Çalışanların rgtsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri yönetici ve ğretmen algılarına göre belirlenebilir.
6. Etkili okula yönelik özellikler yönetici ve ğretmen algılarına göre belirlenebilir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sonunda elde edilecek bulgulara ilişkin genellemeler aşağında belirtilen sınırlılıklar dâhilinde geçerlidir.

1. Bu araştırma 2013-2014 eğitim-ğretim yılında Diyarbakır il merkezinde bulunan ortaöğretim okulları ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma 2013-2014 eğitim-ğretim yılında Diyarbakır il merkezinde bulunan ortaöğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerle sınırlıdır.
3. Araştırmanın sonuçları veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.
4. Araştırma, ortaöğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin algıları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Örgütsel ğrenme: Öğrenmenin rgt ortamına aktarılması ve takım düzeyinde örgütlere kazandırılan ortak değer, tutum ve düşüncelerin bütün örgüte yayılması ve örgüt hafızasında bütün bireylerin ulaşabileceği ortak bir paylaşım düzeyine ulaştırılmasıdır. Yüksek rgtsel öğrenme düzeyine sahip örgütlerin vrelerine uyum sağlama yeteneklerinin gelişmiş olması beklenmektedir.

Öğrenen Örgüt: Öğrenmeyi öğrenen, çalışanlarını öğrenmeleri konusunda destekleyen ve cesaretlendiren örgüttür. Örgütsel öğrenme düzeyinde meydana gelen gelişme sonucunda örgütün ulaştığı nihai hedeftir.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı: Örgüt çalışanlarının, herhangi bir ödül beklentisi içerisine girmeden örgütü sağlıklı bir şekilde geliştirmek için yaptıkları, resmi görev tanımları içerisinde yer almayan davranışlardır.

Etkililik: Amaçların gerçekleştirilmesi derecesidir.

Etkili Örgüt: Açıkça belirlenmiş olan amaçlarını gerçekleştirmede başarılı olan örgüttür.

Etkili Okul: Bütün paydaşlarının beklentilerini en uygun düzeyde karşılayabilen okul etkili okuldur.

Korelasyon: İki değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini ifade eder.

Regresyon: İki veya daha fazla değişken arasındaki neden-sonuç ilişkisinin matematiksel eşitlik ile açıklanmasını ifade eder.

Yapısal Eşitlik Modellemesi: Bir takım faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğuna dair geliştirilen hipotezlerin bir araya getirilerek oluşturulduğu bir modelin doğruluğunun test edilmesi amacıyla kullanılan istatistiksel bir yöntemdir.

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Örgüt genel olarak; iki veya daha fazla kişinin bireysel güçlerini aşan ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bilinçli olarak eşgüdümlemesi sistemi olarak tanımlanmaktadır. Argyris ve Schön'e (1978, s.13) göre; bir arada bulunan bireylerin örgüt olarak adlandırılabilmesi için, kararları kendi adlarına değil grup adına almaları, grup adına hareket etmek için görevlendirilmiş olmaları ve grup ile dünyanın geri kalan diğer kısmı arasındaki sınırı ayarlayıp yaptıkları işlerde artık kendi adlarına değil grup adına hareket ettiklerinin farkında olmaları gerekir. Örgütlerin kuruluşunun temel amacı, toplumda görülen bir gereksinimi karşılamaktır ve ihtiyaç duyulan bu gereksinimi karşılama düzeyleri nasıl yönetildikleri ile ilişkili olarak görülmektedir. Bundan dolayı örgütlerin yönetim şekilleri ve kendilerini nasıl konumlandıkları yönetim bilimciler tarafından her dönemde ilgi duyulan bir alan olmuştur. İlk olarak Frederick Winslow Taylor tarafından 1911 yılında yayınlanan "The Principles of Scientific Management" adlı eser ile birlikte örgütlerin yönetimi bilimsel temellere oturtulmaya başlanmıştır. Klasik yönetim yaklaşımlarına öncülük eden Taylor'un geliştirdiği bilimsel yönetim anlayışı, örgütlerde katı bir hiyerarşi, iş bölümü ve uzmanlaşmaya dayanmaktaydı. Çalışanların kendilerine verilen işlerin yapılmasına odaklanmasını isteyen ve elde edecekleri maddi ödüller karşılığında kendilerinden istenen işin gereklerini yerine getirmeleri temeline dayanan bu yaklaşım, örgütleri kapalı bir sistem olarak görmekteydi.

Elton Mayo ve arkadaşlarının Western Elektrik Şirketinde, örgütün verimliliğini arttıracak faktörleri belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmalar sonucunda fark ettikleri örgüt içerisindeki informal yapıların örgüt üzerindeki etkisi sonucunda, örgütlerde insan ilişkilerine önem verilmeye başlanmıştır. İnsan ilişkilerine önem verilmesi temeline dayanan Neo-Klasik yönetim yaklaşımları da örgütleri kapalı bir

sistem olarak görmüşler, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinin örgüt içerisinde dinamik ve ahenkli ilişkilerin geliştirilmesi ile mümkün olduğunu ifade etmişlerdir.

Ancak Klasik ve Neo-Klasik yaklaşımların örgütleri, çevreleri ile ilişki içerisinde olmayan ve çevrelerinde meydana gelen değişimleri dikkate almayan kapalı sistemler olarak görmeleri, örgütlerin çevresinde meydana gelen değişimlerin göz ardı edilmesine sebep olmuştur. Çevrelerinde meydana gelen değişimlerin farkında olmayan örgütlerin yapısı statik bir yapı olarak görülmüş ve örgütlerin enerji kaybı sonucu yok olma tehlikesi görülememiştir.

Örgütsel davranışların dış çevrelerinden ayrılabilmesi görüşüne bir tepki olarak ortaya çıkan açık sistem anlayışı örgütleri yaşayan birer canlı organizma olarak görmektedir. Bütün canlı organizmalar gibi örgütler de yaşamlarını sürdürmek için öğrenmek ve kendilerini geliştirmek zorundadırlar. Günümüz çağdaş yönetim yaklaşımları, örgütleri açık sistem olarak görmektedirler. Çevresiyle etkileşim içerisinde olan, çevresinden girdiler alan ve çevreye çıktılar veren örgütler, çevrelerinde meydana gelen değişimlere ayak uydurabilmek için kendilerini geliştirmek ve sürekli olarak öğrenmek zorundadırlar. Örgütlerin dış çevrelerinde meydana gelen değişimlere uyum sağlayabilmek ve bu değişimlerle baş edebilmek için sürekli olarak öğrenme zorunluluğu öğrenen örgütlere duyulan ilgiyi gün geçtikçe artırmaktadır.

Çağdaş yönetim anlayışı sonucunda ortaya çıkan örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt kavramları, yaşayan birer canlı organizma olarak değerlendirilen örgütlerin değişime ayak uydurma derecelerinin, öğrenme kapasiteleriyle orantılı olduğunu ifade etmektedir. Bütün canlılar gibi örgütler de çevrelerine uyum sağlamalı, karşı karşıya kaldıkları sorunlarla baş edebilmeli ve enerji kaybını (entropi) önlemeli, hatta negatif entropiye sahip olmalıdırlar. Bu da ancak örgüt içerisindeki bireylerin, takımların ve örgütün kendisinin öğrenmesi sonucunda gerçekleşebilir.

2.1. Öğrenme

Öğrenme, psikoloji alanında çok uzun yıllar boyunca araştırmalar yapan bilim adamlarının yapmış oldukları çalışmalarda rastlanan bir kavramdır. Günümüzde öğrenme, işletme ve eğitim alanında çalışan araştırmacılar tarafından da farklı perspektiflerden ele alınmakta ve üzerinde pek çok araştırma yapılmaktadır. Genel olarak, bilişsel kapasitelerin geliştirilmesiyle kazanılan bilgilerin ihtiyaç duyulduğunda

davranışlara yansıtılması olarak tanımlanmakta olan öğrenmeyi, deneyimlerinin kişinin bilgi veya davranışında meydana getirdiği kalıcı değişme olarak ifade eden Hoy ve Miskel'e (2010, s.41) göre; değişimin bilinçli veya bilinçsiz olması önemli değildir. Fakat davranış değişikliğine öğrenme diyebilmemiz için kişinin çevresiyle olan etkileşimi sonucu kazandığı tecrübelerin buna neden olması gerekmektedir. Huber de (1991), benzer şekilde, öğrenmenin bilinçli ve maksatlı olmasının bir zorunluluk olmadığını ayrıca öğrenme sonucunda mutlaka bir davranış değişikliğinin meydana gelmesinin beklenmeyeceğini, öğrenmenin yeni bir anlayış ve farkındalık kazanma olarak da adlandırılabilirliğini ifade etmektedir.

Eren (2004, s.485), "kuramsal düşüncelerden, uygulama ve tecrübelerden elde edilen bilgilerle, insanın inançlarını, değerlerini, tutum ve davranışlarını değiştirme süreci"ni öğrenme olarak ifade etmektedir. Töremen'e (2001, s.4) göre; nefes almaya başlamamız ile birlikte hayatımızın sonuna kadar attığımız her adımda yeni bir bilgi ve beceri kazanılması ile meydana gelen dönüşüm öğrenmedir. Kolb ve Kolb (2005) ise; öğrenmeyi, bilgi üretme süreci olarak açıklarken, öğrenmenin çıktı olarak değil bir süreç olarak değerlendirildiğinde en iyi şekilde açıklanabileceğini, bütün öğrenmelerin yeni bir öğrenme olduğunu ve öğrenmenin çevreye uyum ile mantıksal düşüncelerimiz arasındaki çatışmaların çözümü sonucunda oluştuğunu belirtmektedirler.

Öğrenme, bireylerin veya örgütlerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için bir zorunluluk olarak kabul edilmektedir. Pek çok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmış olmasına rağmen, bütün bu tanımlarda görüleceği gibi öğrenme, bireyin isteyerek veya istemeden farkında olarak veya olmadan edindiği bilgiler ışığında düşüncelerinde, anlayışında, farkındalık seviyesinde, davranış ve tutumlarında değişmelerin ve yeniliklerin ortaya çıkması süreci olarak tanımlanabilir.

Argyris ve Schön (1978, s.9), öğrenmeyi hataların belirlenmesi ve düzeltilmesi olarak ifade etmektedirler. Onlara göre, öğrenme ve değişim kavramlarından bahsettiğimizde aklımıza sürekli iyi şeyler gelmesine rağmen, öğrenme ve değişim sonucunda bozulma, durgunluk ve gerileme gibi durumlarla da karşı karşıya kalılabilmektedir. Bundan dolayı öğrendiklerimizin yaşantımız üzerinde ne tür etkiler yaratacağı ayrı bir önem arz etmektedir.

Kişilerin sahip oldukları bilinç durumlarındaki farklılığa göre öğrenme sürecini beş aşamalı olarak ele alan Braham (1998/1998, s.72-76) bu aşamaları şu şekilde ifade etmektedir:

Bilinçsiz yetersizlik, kişi neyi bilmediğinin farkında değil ve bilmediğinin farkında olmadığı için huzurlu bir ortamdadır. Bu aşamada bulunan kişide “bilmediğiniz şeylerden zarar gelmez” düşüncesi hâkim olduğu için kendisini rahatsız hissetmez. **Bilinçli yetersizlik** aşamasında, kişi artık bilmediğinin farkındadır ve bilmediğinin farkında olmadığı zaman sahip olduğu huzur artık yerini rahatsızlık ve huzursuzluğa bırakmıştır. Bu aşama kişinin öğrenme ile ilk tanışma evresidir. **Bilinçli yeterlilik**, bilmediğinin farkında olan kişi öğrenmek için sürekli olarak yeni bir şeyler denemek ister ve öğrendikçe stresi azalırken yaptığı işlerden keyif almaya ve kendisi ile gurur duymaya başlar. **Bilinçsiz yeterlilik** aşamasında, kişi artık yapacağı işi bildiği düşüncesiyle yeni öğrenmelere kapalıdır. Her şeyi biliyorum havasında olan birey, yaptığı işlemleri düşünmeden hemen yapabildiği için heyecan ve motivasyonunu kaybeder ve yaptığı işten sıkılmaya başlar. **Uсталık aşaması**, öğrenilecek şeyler azalmış ve öğrenmenin ilk aşamalarında sürekli yeni bilgiler edinmenin heyecanı artık kaybolmuştur. Bu aşamadaki kişilerin yeni projeler üzerinde çalışmalarını ve sabır göstermeleri heyecan ve motivasyonlarını korumalarına yardımcı olur.

2.1.1. Öğrenme Düzeyleri

Yaşam boyu devam eden bir süreç olan öğrenme; sadece bireysel anlamda kişinin kendini geliştirmesi sonucu ortaya çıkan bir süreç olarak değil, birden fazla insanın bir araya geldiği takımlarda ve örgütlerde de gerçekleşebilir.

2.1.1.1. Bireysel Düzeyde Öğrenme

Öğrenme bir süreç olarak değerlendirilecek olursa bireysel öğrenme, bu sürecin ilk düzeyi olarak kabul edilebilir. Bireysel öğrenme, bir insanın yaşadığı çevreden edindiği veya bilişsel süreçleri kullanarak ulaştığı bilgileri algılaması, geçmiş yaşantısından edindiği tecrübeler ile yorumlaması, sahip olduğu eski bilgilerle sentezlemesi ve bütün bunların sonucunda tutum, değer ve davranışlarında değişim yaratması sürecidir. Bireysel öğrenme, bireyin bilgisini, tutum ve değerlerini, becerilerini, anlayış ve davranışlarını; kişisel çalışma, bilgi edinme, çevresinde olan

olayları gözleme ve edindiği tecrübeler sonucunda değiştirmesidir (Gökmen Kavak, 2007). Bu tür bir öğrenme bireyin sorgulama ve düşünme yeteneklerini geliştirmesi sonucunda gerçekleşebilir (Akgün, Keskin ve Günsel, 2009, s.72).

Bireysel öğrenme, bireylerden oluşan takımların ve örgütlerin öğrenmesi için de bir ön şart ve gereklilik olarak kabul edilmektedir. Takım ve örgüt seviyelerinde üst düzey bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öncelikle bu takım ve örgütleri oluşturan bireylerin öğrenen ve gelişime açık bireyler olması gerekmektedir. Ancak bireylerin sadece bireysel olarak öğrenmiş olması takımların ve örgütlerin öğrenmesi anlamına da gelmez. Takımların ve örgütlerin öğrenebilmesi için öğrenen bireylerin bu bilgilerini daha üst seviyelere taşıması ve paylaşması gerekmektedir.

2.1.1.2. Takım Halinde Öğrenme

Önceden belirlenmiş ortak amaçlara ulaşmak için bir araya gelmiş, birbirleri ile karşılıklı etkileşim halinde ve birlikte hareket eden en az iki kişiden meydana gelen topluluklar takım olarak adlandırılır (Eren, 1998, s.371). Takımların amaçlarını gerçekleştirebilmeleri kendilerini oluşturan bireylerin sahip oldukları bilgi, beceri ve yeteneklerini takım içerisine taşımaları ve bunları takım arkadaşlarıyla paylaşmaları sonucu mümkün olabilir. Takım çalışmasıyla üyelerin bilgi, beceri ve yeteneklerini arttırmak hedeflenmektedir (Üzüm, 2009). Bunun sonucunda iş birliği, diyalog ve etkin iletişim ile takım içerisindeki bireylerin saklı bilgilerinin paylaşılması ile kolektif bir çalışma ortamı sağlanabilir.

Takım halinde öğrenme; bireysel düzeyde öğrenmiş olan bireylerin, öğrendiklerini çalıştıkları grup içerisinde paylaşmaları ve birlikte yorumlamaları sonucu ortak bir anlama seviyelerine ulaşmalarını ifade eder. Takım halinde öğrenme disiplininin ilk basamağı diyalogdur ve takım içerisindeki bireylerin birlikte düşünme eylemine girme kapasitelerini belirtir (Nayır, 2010). Bu tür bir öğrenme, bireysel öğrenmeden farklı olarak, grup içerisinde sosyal ilişkilerden, grup arkadaşlarıyla işbirliğinden ve etkili bir iletişim açısından etkilenen bir süreçtir. Takımların öğrenmesi halinde, tüm örgüt öğrenme için hazır hale gelir. Edinilen tecrübeler sonucu geliştirilen eylemler örgüte aktarılarak bütün örgüt için bir öğrenme standardı belirlenebilir (Töremen, 2001, s.6).

2.1.1.3. Örgütsel Düzeyde Öğrenme

Örgüt düzeyinde öğrenme, öğrenme düzeylerinden en üst seviyede ve en kolektif şekilde olanıdır. Bireysel öğrenmenin örgüt ortamına aktarılması ve takım düzeyinde örgütlere kazandırılan ortak değer, tutum ve düşüncelerin bütün örgüte yayılması ve örgüt hafızasında bütün bireylerin ulaşabileceği ortak bir paylaşım düzeyine ulaştırılmasıdır. Örgütsel öğrenme, bilginin örgüt içerisinde yayılması ve ortak olarak kullanılmasıdır (Karahan ve Yılmaz, 2010) ve bu açıdan bireysel öğrenmeden ayrılmaktadır. Örgütler öğrenmeyi davranışları yönlendiren rutin işlerden çıkarımlar yapmak olarak görürler (Levitt ve March, 1998). Bundan dolayı örgütlerin öğrenmesi, bireylerin ve takımların öğrenme yeteneklerinin gelişmişliğine bağlıdır.

2.2. Örgütsel Öğrenme

Yönetimin gelişim süreci sonucunda günümüzde örgütler, açık sistem ve canlı birer organizma olarak değerlendirilmektedirler. Bütün canlı organizmalar gibi örgütler de varlıklarını sürdürmek, bütün paydaşlarına nitelikli hizmetler sunmak ve entropi ile baş edebilmek için çevrelerinde meydana gelen değişimlere ayak uydurmak, kendilerini geliştirmek ve sürekli olarak öğrenmek zorundadırlar. Modern yönetim anlayışında örgütlerin de bireyler gibi öğrenmeleri, elde ettikleri bilgileri örgüt içerisine aktarmaları, paylaşmaları ve örgütsel bir hafıza oluşturarak gerektiğinde tekrar kullanmaları beklenmektedir. Örgütsel öğrenme sonucunda örgüt içerisinde ortaya çıkan sinerji bu öğrenmeyi bireysel ve takım halinde öğrenmeden daha etkili bir hale getirmektedir. Örgütsel öğrenme kavramından ilk olarak söz eden araştırmacılardan biri olan Argyris (1977), örgütsel öğrenmeyi “hataların belirlenmesi, düzeltilmesi ve yapılan bu düzeltme yollarının geliştirilmesi süreci” olarak tanımlamıştır.

Örgütsel öğrenme, örgütün çevresine uyum sağlama yeteneğidir ve örgütler, gün geçtikçe daha fazla değişmeye eğilimli bir çevrede yaşamlarını sürdürmek zorunda olduklarından örgütsel düzeyde öğrenmeleri bütün örgütler için bir zorunluluk olmaktadır (DiBella, Nevis ve Gould, 1996, s.38). Örgütsel öğrenme, bireysel öğrenme ile aynı şey değildir, örgütte bulunan bütün bireyler öğrenen bireyler olsalar da örgütlerin bireyler kadar bilmediği ve bireylerin bildiklerini öğrenemedikleri pek çok durum vardır. Örgütler yalnızca bireyler topluluğu olmadığı gibi örgütsel öğrenme de

yalnızca bireylerin öğrenmesi değildir, ancak örgütler sadece bireylerin sahip oldukları bilgi ve tecrübelerden öğrenirler (Argyris ve Schön, 1978, s.9).

Örgütsel öğrenme, bir örgütün stratejik yenilenmeye ulaşması için temel bir aracı olarak görülür. Örgütte zaman içerisinde belirli düzeylerde ortaya çıkan öğrenme aynı zamanda yeni bilgiler ile örgütün önceden sahip olduğu ve kullandığı bilgiler arasında bir gerilime yol açar (Crossan, Lane ve White, 1999). Öğrenen örgüt, bu bilgileri sentezleyebilen ve gerilimi başarılı bir şekilde yönetebilen örgüttür.

Örgütsel öğrenme, bireyler örgüt için hataları tespit edip düzelttiklerinde ve bu süreç içerisinde edindikleri tecrübeleri örgütün diğer üyelerinin de kullanması için örgüt hafızasına attıklarında meydana çıkar (Argyris ve Schön, 1978, s.29). Ancak çalışanlar geçmiş tecrübe ve başarılarını örgüt hafızasında güçlü bir şekilde koruma gayretinde olduklarında yeni bilgileri öğrenmeleri zorlaşır. Örgüt çevresinde meydana gelen sosyal ve ekonomik değişimler örgütsel öğrenmeyi başlatan tetikleyici unsurlardır ve değişimlere ayak uydurabilme yeteneği sadece örgütsel öğrenme sonucu geliştirilebilir (Alas ve Vadi, 2006). Örgütsel öğrenme, paylaşılan anlayışlar, bilgi ve zihinsel modeller aracılığıyla ve örgütsel hafızada var olan geçmiş bilgiler ve tecrübeler üzerinden gerçekleşir (Stata, 1989).

Bir örgütün tüm üyeleri örgüte gelen yeni bilgiyi öğrenmemiş olabilirler fakat bu, örgütün öğrenmediği anlamına gelmez. Örgütün büyük bir kısmı elde edilen bilginin potansiyel faydasını fark ettiğinde ve bu bilgiyi öğrendiğinde örgütsel öğrenme gerçekleşmiş olur (Huber, 1991). Örgüt üyelerinin sahip oldukları bilgi, tecrübe ve öğrenme becerilerinin bireysel seviyeden örgüt seviyesine çıkmasını sağlayacak yöntemler geliştirilmesi sonucunda örgütsel öğrenme gerçekleşebilir. Bu anlamda örgütsel öğrenme, bireylerin iş ortamında veya dışarıda edindiği bilgi ve tecrübeleri takım çalışmalarıyla örgüt düzeyine yaymaları sonucunda gerçekleşmektedir (Özgen, Kılıç ve Karademir, 2004).

Örgütsel öğrenme süreci, örgütlerde farklı seviyelerde ortaya çıkabilmektedir. Temel olarak bu öğrenme düzeyleri iki gruba ayrılabilir. Birincisi, örgütün temel felsefesine dokunmadan hataların düzeltilmesi sonucu ortaya çıkan ve nispeten yüzeysel olan öğrenmedir. İkincisi, örgütün temel felsefesinde değişim öngören, hataların dayandığı temel yapılarda değişiklik yapılması sonucunda bu hatalara sebep olan örgütsel kaynakları değiştirmeye dayanan öğrenme düzeyidir.

2.2.1. Örgütsel Öğrenme Düzeyleri

Örgütsel düzeyde öğrenme; örgüt üyelerinin bilişsel kapasiteleri, örgütün bilgiyi ilettiği iletişim kanalları ile örgüt politikalarının üyelerine düşünme ve sorgulama için özgürlükler tanınması derecelerine bağlı olarak gerçekleşir. Örgütsel öğrenmenin, örgüt içerisinde hangi düzeylerde gerçekleşebileceğini Argyris ve Schön; tek döngülü, çift döngülü ve çok yönlü öğrenme, Fiol ve Lyles; yüksek düzey ve düşük düzey öğrenme, Senge ise; uyumlu ve üretici öğrenme sınıflandırmaları ile açıklamışlardır. Çalışmanın bu bölümünde bu üç modelin bakış açısıyla örgütsel öğrenme düzeyleri açıklanacaktır.

2.2.1.1. Argyris ve Schön Modeli

Örgütsel öğrenme düzeyleri ile ilgili olarak en fazla bilinen ve kabul gören öğrenme modeli, örgütsel öğrenme kavramından ilk bahseden bilim adamlarından biri olan Chris Argyris'in, Donald A. Schön ile birlikte geliştirdiği modeldir. Argyris ve Schön'ün (1978, s.17-29), hataların belirlendikten sonra bunların nasıl düzeltileceği varsayımından hareketle geliştirdikleri modele göre; örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi gerçek sonuçlarla beklenen sonuçlar arasında uyumsuzluk sonucu bu uyumsuzlukların giderilmesi sonucu gerçekleşir. Bu modele göre örgüt içerisinde öğrenme; tek döngülü (single-loop), çift döngülü (double-loop) ve çok yönlü (duetero) yani öğrenmeyi öğrenme olmak üzere üç farklı şekilde olur.

2.2.1.1.1. Tek Döngülü (Single-loop) Öğrenme

Tek döngülü öğrenme, örgüt üyelerinin hataları tespit ettikten sonra örgütün temel değerlerine dokunmadan ve onları sorgulamadan düzeltmesiyle örgütün iç ve dış çevresine tepkide bulunmasıdır. Yapılan eylemin sadece sonuçları değerlendirilir, bireyler örgütün belirlemiş olduğu kurallara göre hareket ederler, örgütün norm ve değerlerini sorgulamaları veya düşünmeleri, beklenen bir durum değildir. Ancak bireyler hatanın kaynağını var olan strateji ve varsayımlara dayandırmalı, yeni stratejiler geliştirmeli ve sonuçları örgütün hafızasına kodlayarak örgütün diğer üyelerinin de benzer durumlarda bu bilgileri kullanması için örgüt geneline yaymalıdırlar (Argyris ve Schön, 1978, s.18-20).

Tek döngülü öğrenme, beklenen ve gerçek sonuçlar arasında bir uyumsuzluk olduğunda örgüt içerisinde davranışları yöneten temel değerlere dokunmadan sorunu tespit edip çözdüğünüz zaman ortaya çıkar (Vera, Crossan ve Apaydın, 2011, s.167). Uyum sağlayıcı öğrenme olarak da adlandırılan tek döngülü öğrenme, temel değer, politika ve varsayımları incelemeyen ve sorgulamadan, eylem aşamalarının gözden geçirilmesi sonucu problemlerin çözümüne odaklanır. Çift döngülü öğrenme, stratejileri oluşturan gerçeklik algıları, varsayımlar hedefler ve değerler ile ilgilenirken tek döngülü öğrenme temelde eylem stratejilerinin araştırılmasıyla ilgilenir (Lipshitz, Friedman ve Popper, 2007, s.121). Tek döngülü öğrenme düzeyi, bireylerin geçmiş deneyimlerini göz önüne alarak örgütün standartlarında oluşan sapmayı fark etmeleri ve çözmeleri temeline dayanır. Örgütler yaptıkları işlemleri kontrol ederler ve eğer bir hata varsa bunu hemen düzeltme yollarını ararlar, bu sorunun çözümünden edindikleri deneyimleri gelecekte karşılaştıkları sorunların çözümünde de kullanırlar.

2.2.1.1.2. Çift Döngülü (Double-loop) Öğrenme

Üretici öğrenme olarak da adlandırılan çift döngülü öğrenme, meydana gelen bir hatayı düzeltmek için örgütün temel değer, norm ve varsayımlarını sorgulamayı gerektirir. Örgüt norm ve değerlerini sorgulamadan ve değiştirmeden sorunların çözümünün mümkün olmadığı pek çok durum vardır. Çünkü problemleri meydana geldiği düzlemde çözmeye çalışmak aynı hataların tekrarlanma olasılığını her zaman içinde barındırır. Bu durumda normların ve değerlerin değişimine karşı durmak örgütün gelişimine karşı durmak anlamına gelir. Değişim mevcut normlarla olmayacaksa çözüm stratejileri ile normlar arasında bir çelişki meydana gelir, bu sorun ile baş edebilmek için örgütler, tek döngülü öğrenmeden farklı bir yol bulmak zorundadırlar. Karşılaşılan bir problemle ilgili olarak geri bildirimde bulunulduğunda mevcut norm, değer ve inançlar da problem ile ilişkilendirilir ve çözüm aşamasında mevcut olan norm, değer ve inançlar yerine yenileri inşa edilir. Dolayısıyla geri bildirim sonucu oluşan bu ikinci döngü, örgüt felsefesinde zihinsel değişimlerin ortaya çıkmasını tetikler.

Argyris ve Schön'e (1978, s.20-23) göre; örgütler sorunların çözümünde tek döngülü öğrenmenin yeterli olmadığı durumlarda, sadece örgüt stratejilerini değil mevcut olan normları ve değerleri de sorgular ve değiştirirler. Onlara göre; örgütsel strateji ve davranışlarla birlikte örgütsel normları yeniden inşa etme süreci çift döngülü

öğrenmedir. Çift döngülü öğrenme, beklentiler ile gerçek sonuçlar arasında bir uyumsuzluk tespit edildiğinde örgütün dayandığı temel değerleri değiştirerek çözüme ulaştığınızda ortaya çıkar (Vera ve diğerleri, 2011, s.167). Çift döngülü öğrenme, hata önlemeyi amaç edinen daha yüksek bir öğrenme seviyesine hareket anlamına gelir ve toplam kalite uygulamalarına yol açar (Lipshitz ve diğerleri, 2007, s.121).

Argyris (1977) örgütlerin çift döngülü öğrenme için sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Güçlü olmalı ve ikilemlerin varlığını kabul etmelidirler.
- Açık davranmalıdırlar.
- Görüşlerini savunmak ve yüzleşmek için üyelerini cesaretlendirmelidirler.
- Belirsizliklere etkili bir şekilde cevap vermelidirler.
- Korkuyu yönetmeli ve insanların korkularının üstesinden gelmeleri için yardımcı olmalıdırlar.

Değişim yapmaktan korkan, hataları birer öğrenme fırsatına dönüştürmekte başarılı olamayan örgütlerin çift döngülü öğrenmeyi gerçekleştirmesi beklenemez. Çift döngülü öğrenmeyi gerçekleştirmek için örgütte karşılaşılan hatalara neden olan kaynakların kökten değiştirilmesi gerekmektedir. Ancak değişim yapmaktan korkmayan, güçlü ve kararlı örgütlerde böyle bir öğrenmenin gerçekleşebileceği su götürmez bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.1.1.3. Çok Yönlü (Duetero) Öğrenme

Çok yönlü öğrenme, örgütlerin kendilerini yeniden nasıl inşa edeceklerini, ar-ge faaliyetleri ile yeni teknolojilerden nasıl faydalanacaklarını öğrendikleri, örgütsel öğrenmeyi gerçekleştiren en üst düzeydir. Bu seviyede örgütler ister tek döngülü ister çift döngülü olsun öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceklerini bilirler. Önceki öğrenme biçimlerini derinlemesine düşünür, öğrenme için yeni stratejiler üretir ve bu stratejileri genele yayarak örgütsel öğrenmeyi öğrenirler (Argyris ve Schön, 1978, s.26-27). Bu tür bir öğrenme ikinci dereceden öğrenmedir ve tek döngülü veya çift döngülü olabilir (Vera ve diğerleri, 2011, s.168).

Öğrenmeyi öğrenme olarak da adlandırılan çok yönlü öğrenme, problem çözme becerilerine değil onları tanımlama becerilerine dayanır. Bireyler ve örgütler bu seviyede kendilerini sorgulayarak yeni öğrenme stratejileri geliştirirler. Aynı zamanda

öğrenmeyi öğrenen birey ve örgütler tek döngülü ve çift döngülü öğrenmeye hazır bir çevre ve yapı meydana getirmiş olurlar (Akgün ve diğerleri, 2009, s.84).

Örgüt içerisinde öğrenmeyi hangi şekillerde öğreneceklerini bilen örgütlerde, hataların ortaya çıkmasına sebep olan kaynakların belirlenmesi sonucu bu hataların köklü bir biçimde hangi yöntemlerle çözüleceğini belirlemek daha kolay olacaktır. Öğrenmeyi öğrenen örgütler, hataların çözülmesinde tek döngülü veya çift döngülü öğrenmeyi uygulamaları gerektiği konusunda, bunu öğrenemeyen örgütlere göre çok daha başarılı olurlar. Bundan dolayı hataları çözenin en önemli basamağı öğrenmeyi öğrenme olarak değerlendirilebilir.

2.2.1.2. Fiol ve Lyles Modeli

Örgütsel öğrenmeyi daha fazla bilgi ve anlayış yoluyla eylemleri geliştirme süreci olarak tanımlayan Fiol ve Lyles'a (1985) göre; örgütsel öğrenme, düşük düzeyli ve yüksek düzeyli öğrenme olmak üzere iki farklı düzeyde gerçekleşir.

2.2.1.2.1. Düşük Düzeyli Öğrenme

Düşük düzeyli öğrenme, rutin olup temel örgütsel düzenlemeleri içermez. Kuralları belirlenmiş bir örgüt yapısı içerisinde tekrarlar yoluyla ortaya çıkan, acil görevlere odaklanan, sonucunda davranışsal değişiklikler olan kısa vadeli, yüzeysel ve geçici bir öğrenmedir (Fiol ve Lyles, 1985). Bu öğrenme düzeyinde örgütün temel değerlerine dokunulmaz, sadece yapılan eylem ve davranışların düzeltilmesine odaklanılır. Bundan dolayı Argyris ve Schön'un modelindeki tek döngülü öğrenmeye karşılık gelmektedir.

2.2.1.2.2. Yüksek Düzeyli Öğrenme

Yüksek düzeyli öğrenme; daha karmaşık konularla ilgilenen, belirli eylem ve davranışlardan ziyade örgütün temel normlarında, değerlerinde, referans kalıplarında ve varsayımlarında değişimi içeren, bütün örgütü kapsayan, genel olarak örgütün yüksek seviyelerinde sezgi ve kavrama kapasitesi aracılığıyla ortaya çıkan değişimdir. Bu öğrenme düzeyinde düşük düzeyde öğrenmeye göre daha fazla bilişsel süreçlerden yararlanır ve örgüt içerisinde daha uzun süreli etkileri vardır (Fiol ve Lyles, 1985). Gerçekleştirilen eylemlerden daha çok örgütün temel norm, değer ve varsayımlarında

gelişmeye odaklanmasından dolayı Argyris ve Schön'ün modelindeki çift döngülü öğrenmeyle benzerlik göstermektedir.

2.2.1.3. Senge Modeli

İnsanoğlunun öğrenmek için tasarlandığını ifade eden Senge (1990), öğrenen örgütlerde öğrenmenin, çevrelerinde meydana gelen değişimlere ayak uydurmak anlamına gelen uyumlu öğrenme ve değişimlerle baş etmek için dünyaya farklı bir bakış açısıyla bakmayı gerektiren üretici öğrenme olmak üzere iki düzeyde gerçekleştiğini ifade etmektedir.

2.2.1.3.1. Uyum Sağlayıcı Öğrenme

Örgüt dışındaki değişimlere uyum anlamına gelen uyumlu öğrenme, sahip olunan mevcut yeteneklerle yeni problemleri çözme anlayışına dayanmaktadır. Ortaya çıkan problemlerin temel varsayımları sorgulanmaz ve problemlerin nedeni bu varsayımlara dayandırılmaz. Senge'ye (1990) göre; öğrenen örgütlerde hâkim olan uyuma vurgu yapmak, öğrenen bir örgüt olmak için sorunları yüzeysel olarak ele alıp çözmek yalnızca birinci seviyedir ve örgütlerin öğrenmesi için yeterli değildir.

2.2.1.3.2. Üretici Öğrenme

Üretici öğrenme, uyumlu öğrenmenin aksine dünyaya yeni bir bakış açısıyla bakmak anlamına gelir ve olayları kontrol eden sistemi görmeyi gerektirir (Senge, 1990). Bu tür bir öğrenme, ortaya çıkan problemlerin temel nedenlerini sorgular, problemleri tanımlar ve çözer. Üretici öğrenme, örgüt çevresinde meydana gelen değişimi örgütün iç dinamikleriyle birleştirerek rekabetçi ortamda örgüte avantaj sağlar.

2.2.2. Örgütsel Öğrenme Süreci

Örgütlerin öğrenmesi bireysel ve takım halinde öğrenmesinden daha karmaşık ve zor bir süreçtir. Bundan dolayı örgütsel düzeyde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için belli basamakların takip edilmesi gerekmektedir. Huber'e (1991) göre; örgüt, herhangi bir biriminin bilgiyi alması ve bu bilginin faydalı olabileceğini fark etmesi sonucu öğrenmeye başlar. Örgütsel öğrenme süreci; bireylerin bilgiyi edindikleri, edindikleri bu bilgiyi örgütte bulunan diğer üyeler ile paylaştıkları, paylaşılan bilginin ortak bir şekilde

yorumlandığı ve nihayetinde elde edilen bilgilerin bütün üyeler tarafından kullanılması için örgütsel hafızaya atılması ile sona eren bir süreçtir.

2.2.2.1. Bilgi Elde Edilmesi

Bilginin elde edilmesi örgütsel öğrenmenin birinci basamağıdır. Örgütlerin bilgi elde etmesi dış kaynaklardan olabileceği gibi iç kaynaklardan da olabilir. Dış kaynaklardan elde edilen bilgilerin örgütte içselleştirilmesi ve üyelerin bu bilgilere uyum sağlaması oranında faydalı olabilir. Huber'e (1991) göre; örgütler beş farklı süreç ile bilgi elde ederler. **Doğuştan öğrenme**, örgütlerin kurulma aşamasında sahip oldukları bilgi ve tecrübelerin gelecekteki faaliyetlerini etkilemesidir. **Deneyimsel öğrenme**, örgütün gösterdiği faaliyetlerden geri bildirim alması ve aldığı geri bildirimleri örgüt içerisinde analiz etmesiyle kendi kendini değerlendirmesi sonucu gerçekleşir. Örgütler, bu tür bir bilgiyi sistematik çabalar sonucu elde edebilecekleri gibi tesadüfi olarak sistematik olmayan bir şekilde de elde edebilirler. Garvin (1993), geçmiş deneyimleri "öğrenme" olarak adlandırmakta olup, örgütlerin başarı ve başarısızlıklarını sistematik olarak değerlendirip bundan ders çıkardıkları takdirde değerli bilgiler elde edebileceklerini söylemektedir. **Dolaylı öğrenme**, örgütlerin çevresinde bulunan diğer örgütleri, rakiplerini veya başkalarını takip etmesi ve gözlemlemesi sonucu bilgi elde etmesidir. Öğrenme yalnızca bilişsel süreçleri kullanma ve öz değerlendirme ile değil aynı zamanda başkalarının deneyimleri ve yaratıcı fikirleri aracılığıyla da gerçekleşebilir (Garvin, 1993). Konferans, sempozyum, fuarlar, toplantılar bilginin dolaylı olarak öğrenilmesi için önemli fırsatlardır. **Aşılama**, Örgütlerin bünyelerine aldıkları yeni üyelerin sahip olduğu bilgileri kendi hafızalarına atarak örgütsel bilgilerini arttırmasını ifade eder. **Araştırma ve farkında olma**, çevresel tarama, belirli bir konu ile ilgili araştırma, farkında olma ve performans izleme ile bilgi elde edilmesidir.

Örgütler sahip oldukları mevcut bilgileri, çeşitli yol ve yöntemlerle kazandıkları yeni bilgilerle sentezlemeleri sonucu arttırırlar ve böylece örgütsel öğrenmenin ilk aşaması tamamlanmış olur.

2.2.2.2. Bilginin Dağıtımı

Örgüt içerisinde bir birey veya birimin sahip olduğu bilginin örgütün diğer üyeleri ile paylaşılması anlamına gelen bilginin dağıtılması, örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için sahip olunan bilginin örgüt düzeyine aktarılmasıdır. Örgüt içerisindeki resmi ve gayri resmi yollarla bilginin dağıtılması süreci, Huber'e (1991) göre; örgütsel öğrenmenin kapsamı ile ilgilidir ve örgüt içerisinde geniş tabanlı bir örgütsel öğrenmeye yol açar.

Örgüt içerisindeki farklı iletişim ağları yardımıyla elde edilen bilginin sürekli olarak paylaşılması ve yayılması örgütün öğrenme kapasitesini geliştirir ve detaylı öğrenme için ortam hazırlar. Bireyden bireye, bireyden takıma, takımların kendi aralarında ve takımdan örgüte şeklinde yayılabilen bilgi, sözlü iletişim kanallarıyla, yazılı olarak, raporlarla, personel rotasyon programlarıyla, eğitim öğretim programlarıyla, ziyaret ve turlarla, standartlaşma programlarıyla yayılabilir (Garvin, 1993). Bilginin bu kaynaklar ile örgüt içerisinde yayılması sonucu, örgütün tamamı bu bilgidan haberdar olmuş olur. Böylece artık elde edilen bilgi, örgütsel düzeye ulaşmış olur. Ancak bilginin elde edilmesi, örgütsel öğrenme sürecinin bittiği anlamına gelmez. Çünkü bu bilginin örgüt içerisinde nasıl yorumlanacağı ve muhafaza edileceği örgütsel öğrenme süreci için ayrı bir önem arz etmektedir.

2.2.2.3. Bilginin Yorumlanması

Bilginin yorumlanması, sahip olunan bilişsel kapasiteler ve deneyimlerle yeni elde edilen ve örgüt içerisinde dağıtılan bilginin sentezlenmesi sonucu bu bilgiye bir anlam kazandırılması sürecidir. Bilginin yorumlanması; bilgiye anlam verilmesi, ortak anlayış ve kavramsal planların geliştirilmesi ve olayları tercüme sürecidir (Daft ve Weick 1984). Bu süreçte farklı bilişsel kapasitelere ve tecrübelerine sahip birey ve takımların olayları farklı yorumlaması örgütün muhtemel davranış alanını genişleteceğinden, örgütsel öğrenmede artış meydana gelir. Bilginin yorumlanmasında, örgüt birimlerinin sahip olduğu bilişsel haritaların ve bilgileri iletmek için kullanılan iletişim araçlarının zenginliği, aşırı bilgi yüklemesi ve unutma önemli rol oynamaktadır (Huber, 1991).

Bilişsel haritalar, insanların yaşadıkları çevre, kültür, sahip oldukları değerler ve çalıştığı örgüte göre değişebilmektedir. İletişim araçları ise; örgütün yapısı, kültürü ve

yönetim sistemi dikkate alınarak belirlenmeli yeni bilgilerin örgütün diline çevrilmesine aracılık etmelidir. Aşırı bilgi yüklemesi bilgilerin karmaşık bir yapıya bürünmesine neden olurken, bireyin sahip olduğu bilgileri bilinçli veya bilinçsiz boşaltması anlamına gelen unutma ise, örgütün muhtemel davranışlarında artma veya azalmaya neden olabilir.

Bilginin sahip olunan bilişsel haritalar ve iletişim araçları yardımıyla anlamlandırılması, öğrenen takım ve örgütler için son derece önemlidir. Doğru bir şekilde anlamlandırılmayan bir bilgi daha sonra elde edilen bilgileri de etkileyeceğinden bu bilginin örgüt içerisinde paylaşılması örgüt üyelerinin yanlış öğrenmesine neden olur. Bundan dolayı bilgiyi doğru yorumlamak, bilgiye sahip olmak ve örgüt içinde paylaşmaktan daha önemlidir.

2.2.2.4. Örgütsel Hafıza

Örgütsel hafıza, tecrübeler sonucu öğrenilen ve gelecekte alınacak kararlara yansıtılan bilgi ve becerilerin toplamı (Akgün ve diğerleri, 2005) veya “gerektiğinde kullanmak üzere bilginin korunduğu hazine” (Yıldırım, 2006) olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel hafıza kavramı; örgüt üyelerinin bireysel hafızalarını, örgüt kültürünü, standart faaliyetlerini, beklenen davranışlarını ve çevresel faktörlerden kaynaklanan hafızasını içermektedir (Argyris ve Schön, 1978, s.160; Moorman ve Miner, 1997; Dutton ve Duncan, 1987; Levitt ve March, 1988). Örgütler çok sayıda bilgiyi bireylerin kafasının içinde, belgelerde, dosyalarda ve bilgisayarlarda saklarlar. Bu yüzden örgütsel hafıza, dağınık olabilir ve üyelerin ulaşamayacağı bilgileri içerebilir, bu dağınık bilgiler, öğrenme ve eylemlerin düzenlenmesi ile örgüt için faydalı bir hale gelir (Argyris ve Schön, 1978, s.160).

Örgütsel hafıza ile ilgili yapılan yorumlardan anlaşılacağı gibi örgütler sahip oldukları bilgileri örgüt içinde dağıtıp yorumladıktan sonra eylemlerinde kullanmak üzere bireylerin hafızalarında veya çeşitli materyaller aracılığıyla depolarlar ve ihtiyaç duyduklarında kullanırlar. Ancak dağıtım ve yorumlama aşamasında elde olmayan nedenlerle veya gereksiz görülen bilgilerin filtrelenmesinden dolayı yeni alınan bilgilerin hepsi örgütsel hafızaya atılmaz. Bundan dolayı örgütsel hafızaya atılan bilgiler, aslında bilginin örgüte girmesinden örgütsel hafızaya atılması sürecine kadar geçen zamanda kaybolan bilgilerden geriye kalanlardır. Örgütsel hafızaya atılan

bilgilerin farkında olmadan boşaltılması da ihtimal dahilindedir. İhtiyaç duyulan bilgilerin boşaltılmaması için önlemler alınmalı ancak artık kullanılmayacak olan bilgiler örgütsel hafızada yoğunluk oluşturmamak için boşaltılmalıdır. İhtiyaç duyulmayan bilgilerin boşaltılmaması örgütlerin öğrenme güçlükleri ile karşılaşmasına neden olabilir.

2.2.3. Örgütsel Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Dodgson (1993), öğrenmenin hem çevresel değişkenlerden, hem de içsel faktörlerden karmaşık ve tekrar eden biçimlerde etkilenen bir süreç olduğunu ifade ederek örgütsel öğrenmenin de tıpkı bireysel öğrenme gibi karmaşık ve sürekli değişimlerin etkisi altında olduğunu belirtmektedir. Örgütlerin sürekli bir değişim süreci içerisinde olmaları öğrenmeyi kolaylaştıran ve engelleyen bazı faktörlerle karşılaşmalarına neden olmaktadır.

2.2.3.1. Örgütsel Öğrenmeyi Kolaylaştıran Faktörler

Örgütlerin sahip olması halinde öğrenme fırsatları yaratacakları ve öğrenme kapasitelerini geliştirecekleri unsurları Töremen (2001, s. 61-63), yapı, tecrübeler ve teknoloji olarak açıklamaktadır. Öğrenmeyi teşvik etmek için örgütlerin mekanik yapıları bırakması, daha organik ve esnek yapılar oluşturmaları gerekir. Merkezi ve mekanik bir yapı temel değer ve varsayımları korumaya yöneliktir ve tek döngülü öğrenmeye yönelir. Organik ve esnek bir yapı ise çift döngülü öğrenmeye olanak sağlar (Fiol ve Lyles, 1985). Örgütler sahip oldukları tecrübeler yardımıyla çevrelerini inceleyerek ve yeni davranış kalıpları geliştirerek öğrenirler (Huber, 1991). Örgütler açık sistemler oldukları için çevreleriyle etkileşim halindedirler ve rekabetçi bir ortamda daha başarılı olmaları beklenmektedir. Bundan dolayı sahip oldukları tecrübelerden faydalanmaları örgütlerin öğrenmelerini kolaylaştırır. Günümüz bilişim çağında değişen teknolojilere ayak uydurmak ve Dodgson'ın (1993) ifade ettiği gibi çoklu iletişim kanalları, bilgisayar tabanlı öğrenme gibi teknolojilerin geliştirilmesi örgütsel öğrenmeyi olumlu olarak etkileyen bir diğer faktördür.

Popper ve Lipshitz (2000), bir örgütte örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için, örgütte öğrenmeyi destekleyici örgütsel öğrenme kültürünün var olması gerektiğini ifade etmektedirler. Öğrenmeyi destekleyici örgütsel öğrenme kültürü ise; beş unsurdan

oluşmaktadır. **Sürekli öğrenme**, hiyerarşik olarak dinamik ve rekabetçi bir çevrede yaşamak zorunda olan örgütler için gereklidir. **Geçerli bilgi**, çift etaplı ve üretici öğrenmeyi gerçekleştirmek için gereklidir. **Saydamlık**, geçerli bilginin alınabilmesi için kişinin eylemlerinin sorgulanmasına istekli olmasını gerektirir. **Konu yönelimi**, fikirlerin her türlü kimlik ve statüden ayrılarak açıkça ifade edildiği, demokratikleşme, açık iletişim ve katılımcılığı ifade eder. **Hesap verebilirlik** ise; kişinin eylemlerinden ve sonuçlarından kendini sorumlu tutmasını ifade eder.

Fiol ve Lyles ise, öğrenmeyi etkileyecek dört bağlamsal faktörden söz etmektedirler. Bunlar; öğrenmeye yönelten kurum kültürü, esnekliğe izin veren strateji, yenilik ve yeni sezgilere izin veren örgütsel yapı ve çevreden oluşmaktadır. Burada öğrenmeyle döngüsel bir ilişki bulunmaktadır. Bu faktörler öğrenmeyi yaratıp güçlendirirken öğrenmeyle de yaratılmaktadırlar (Fiol ve Lyles, 1985).

Bütün bu anlatılanlardan da görüldüğü gibi örgütlerde öğrenmeyi kolaylaştıran pek çok örgütsel faktör bulunmaktadır. Örgütü oluşturan organik ve esnek bir yapının varlığı, öğrenmeyi destekleyen bir örgütsel kültür ile birlikte bu faktörlerin ortaya çıkmasını kolaylaştıracaktır. Bundan dolayı organik ve esnek bir örgütsel yapı oluşturmak ve öğrenmeyi destekleyen bir örgüt kültürüne sahip olmak örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan faktörlerin ortaya çıkmasına olanak sağlayacaktır.

2.2.3.2. Örgütsel Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler

Örgütlerde öğrenmeyi kolaylaştıran bazı faktörler olduğu gibi varlıkları halinde öğrenmeye engel oluşturacak bazı faktörler de bulunmaktadır.

Töremen (2001, s. 63-67), örgütsel öğrenmenin engellerini, bürokrasi, zayıf iletişim, zayıf liderlik, vizyonsuzluk, katı hiyerarşi, hacim ve kaynak kullanımı şeklinde açıklamaktadır. Örgütler sürekli olarak bir gelişim ve değişim içerisinde olduklarından değişimi istemeyen bürokrasiye takılabilirler. Öğrenme, bürokratların amaçlarını ulaşmalarını engeller ve bürokratlar örgütün temel politikalarının, kurallarının ve değerlerinin değişime uğramasını istemezler. Bireylerin sahip olduğu değerler, kültür ve çevresel farklılıklar bilginin yorumlanmasında ve örgüt içerisinde yayılmasında güçlüklerle karşılaşılmasına neden olabilir. Mesajlar örgüt içerisindeki bütün bireylerin anlayabileceği bir kanal kullanılarak yayılmazsa anlam karmaşasına neden olabilir.

Ayrıca bilinçsiz peşin hükümler ve bireyler arası diyalogların iyi olmaması sağlıklı bir bilgi akışını engeller. Liderler, izleyenlerini etkileyen ve peşinden sürükleyen kişiler olarak sürekli öğrenmede rol model olup, çalışanlar arasında öğrenmeyi cesaretlendirip güçlendirmelidirler. Örgüt içinde ve dışında öğrenme etkinliklerine eşlik etmeyen ve kendisi öğrenmeye destek olmayan ve ödüllendirmeye zaman harcamayan liderlerin bulunduğu örgüt öğrenme konusunda yetersiz kalır. Çelik (2012, s. 121), karşılaşılan problemi tanımlayamama sorununun örgütün öğrenme kapasitesini engelleyen önemli bir faktör olduğunu ve sorunu bilmeyen bir yöneticinin, çözüm yolları geliştirmesinin de mümkün olmadığını ifade etmektedir. Bireylere ne yapmaları gerektiği konusunda yön gösteren vizyon, onların örgüt için nelerin önemli ve nelerin önemsiz olduğunu anlamalarını sağlar. Örgüt içerisinde bireylerin öğrenmesi için bir ortam hazırlamayan ve paylaşılmış bir vizyona sahip olmayan örgütlerde bireyler kendi kişisel çıkarlarını her şeyin üstünde görürler ve öğrenmek için herhangi bir çabayı gerekli görmezler. İçerisinde bulunduğu katı hiyerarşik yapının bilgiyi sınırladığı örgütlerde güç bir kısım insanların elinde kalır ve yayılmaz. Bu tür örgütlerde bütün kararlar yönetim seviyesinde alınır. Genel olarak küçük örgütler daha iyi ve daha hızlı öğrenirler. Ancak ister küçük ister büyük olsun öğrenmeyi kontrol edemeyen, dönüt alınmasında güçlük yaşayan örgütlerde, örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirmek mümkün değildir. Bazı örgütlerde bilgi bolluğu olmasına rağmen, bilgi yönetimiyle ilgili görevliler onu yaymak istemeyebilecekleri gibi nasıl yayacaklarını da bilmediklerinde bilgi karmaşası meydana gelebilir.

Senge (1990/2011, s.26-34) ise; örgütlerde öğrenmeyi engelleyen faktörleri yedi başlık altında toplamış olup örgütlerin ancak bu engellerle başa çıkacak yöntemler geliştirmeleri sayesinde etkin öğrenmeyi gerçekleştirebileceklerini ifade etmektedir.

Pozisyonum neyse ben oyum: Bireyler, sadece kendi yaptıkları işe odaklandıkları için diğer birimlerde neler olduğundan bihaberdirler ve daha büyük bir çalışma düzeninin parçası olduklarının farkında değildirler. Yapılan bütün işlemleri bir sistem düşüncesi içerisinde göremeyen bireyler ortaya çıkan sonuçlarda bir hata olduğunda bunun neden kaynaklandığını tahmin edemezler ve birinin işi bozduğunu düşünürler.

Düşmanı dışarıda arama sendromu: İnsanlarda genel olarak, işleri istedikleri gibi gitmediğinde bunun sorumlusu olarak başkasını görme eğilimi vardır. Bu durum,

insanların kendi pozisyonları üzerine odaklanmalarından kaynaklanmaktadır. Burada insanların gözden kaçırdığı ise kendi pozisyonları ile pozisyonlarının ötesindeki diğer dünyanın aynı sistemin parçaları olmasıdır. Düşmanı sürekli olarak dışarıda aramak problemlerle baş etmek için sahip olunan gücün keşfedilmesini engeller.

Sorumluluk üstlenme kuruntusu: Kişinin yapacağı girişimlerde “sorumluluk alma” korkusu vardır. Ne yapması gerektiğini bildiği halde “sorumluluk üstlenirim” korkusuyla bunu yapmamaktadır. Sorumluluk üstlenme, sorunlarla karşılaştığımızda bunları göğüslememiz, önlemler almak için başkalarını beklemememiz ve problemler içinden çıkılmayacak bir hal almadan çözüm yolları geliştirmemizdir. Problemlere erken tepkide bulunmak durumun kontrol edilemez hale gelmesinin panzehiri olarak görülür. Ancak problemlere etkin müdahalede bulunacağız diye tepkisel davranmamamız gerekir. Etkin olmak, saldırgan bir şekilde tepki vermek değil, problemlerimize nasıl katkıda bulunduğumuzu görmek anlamına gelir.

Olaylara takılıp kalma alışkanlığı: İnsanlar, hayatı arka arkaya sıralanmış bir olaylar silsilesi olarak görmeye şartlanmışlardır ve her olay için açıkça görülen bir sebep olduğunu düşünürler. Her olayı bir nedene bağlama düşüncesi olayların temelinde yatan ilişkileri ve bu ilişkilerin nedenlerinin görülmesini engeller. Dolayısıyla değişime sebep olan olayların arkasındaki uzun dönemli sebepler anlaşılmaz. İnsanların düşüncelerinde kısa dönemli olaylar ağır basıyorsa bu örgütte üretici öğrenmeden de bahsedilemez.

Haşlanmış kurbağa hikâyesi: İnsanlar, çevrelerindeki ani hareketleri fark edip tepki verirken, kademeli olarak meydana gelen olayların etkileri daha uzun dönemlerde ortaya çıktığı için algılayamaz ve tepkide bulunamazlar. Ancak yavaş seyreden olaylar da en az ani ortaya çıkan olaylar kadar tehlikeli ve yıkıcı olabilmektedirler. Kademeli süreçleri bir bütün içerisinde görmek ve ince ayrıntıların farkına varmak karşılaştığımız tehlikeli hareketleri erken fark etmemize yardımcı olur.

Tecrübeyle öğrenme hayali: En güçlü öğrenme geçmiş tecrübe ve deneyimlerden öğrenmektir. Ancak önemli kararlarımızın sonuçlarını doğrudan yaşamadığımızdan ve bu sonuçlar kısa bir zaman dilimi içerisinde kendini göstermediğinden tecrübeye dayalı öğrenme yetersiz kalmaktadır. Sadece tecrübeye dayalı olarak öğrendiğimiz yanılığımıza düşmek önemli bir öğrenme engelidir.

Yönetici takımı miti: Yönetici takımları, örgütün farklı işlevleri ve uzmanlık alanlarını temsil eden sağlıklı ve tecrübeli yöneticilerin, örgütün karmaşık görünen sorunlarını ele alarak, çözüm üretmek için bir araya gelmesiyle oluşan takımlardır. Ancak bu takımlar genellikle kendilerini sevimsiz gösterecek şeylerden kaçınır ve sözlerinin değer gördüğü etki alanları için mücadele ederler. Bütün üyeler kolektif bir takım stratejisinin arkasında oldukları izlenimini vermek için görüşlerini açıkça ifade edemezler ve kriz dönemlerinde bu tür takımların etkinlikleri ortadan kalkmaktadır.

2.3. Öğrenen Örgütler

Öğrenen örgüt kavramına ilk olarak Chris Argyris ve Donald Schön tarafından 1970'li yıllarda yapılan çalışmalarda rastlanmaktadır. 1990'lı yılların başında, Peter Senge'nin "*Beşinci Disiplin*" ve Pedler, Burgoyne ve Boydell'in "*The Learning Company*" adlı eserlerinde açıkladıkları öğrenen örgütün çekirdek disiplinleri üzerinde şekillenmiş olan öğrenen örgüt kavramı, Swee C. Goh'un stratejik öğrenme yaklaşımı ve Watkins ve Marsick tarafından geliştirilen bütüncü yaklaşım ile yönetim alanında gittikçe önem kazanmıştır.

Bir işlemler basamağı yani bir süreç olan, örgütsel öğrenme ile çoğu zaman aynı anlamda kullanılan öğrenen örgüt kavramı, örgüt olarak öğrenme yeteneğini geliştirmiş olan bir topluluğun ulaştığı sonuçtur. Öğrenen örgüt, yarattığı, elde ettiği veya transfer ettiği yeni bilgi ve anlayışlar ışığında tutum, değer ve davranışlarını düzeltme yeteneğine sahip olan (Garvin 1993), üyeleri, büyük veya küçük takımlar halinde hedeflerini birlikte başarmak için çalışan, hedeflerinin ne kadarının gerçekleştiğini görmek için dönütlerde ve sürekli paylaşımlarda bulunan örgüttür (Aydın, 2012, s.201).

Bireylerin arzu ettikleri ortak geleceğe ulaşmak için hem birlikte hem de birey olarak kendilerini sürekli geliştirdikleri öğrenen örgütler (Çalkavur, 2009, s.59), çalışanlarına yeteneklerini keşfetme ve uygulama fırsatı sunarak bütünlük, birbirine bağımlılık, kolektif çaba ve zekâ gibi insanlığın en derin değerlerine ulaşmayı hedeflerler (Töremen, 2001, s.18).

Pınar (1999), öğrenen örgütü; "sürekli olarak yeni bilgiler elde eden ve bu bilgileri geliştirerek faaliyetlerini bu yeni bilgilere göre biçimlendirme yeteneğine sahip olan ve böylelikle sürekli gelişmeyi gerçekleştirerek rekabet avantajı yakalamayı amaç

edinen örgüt” olarak tanımlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için örgütte köklü davranış değişimlerini geliştirecek bir anlayışın geliştirilmesi gerekir.

Sahip oldukları dinamik çevrelere uyum sağlama konusunda sıkıntı çekmeyen ve üyelerinin kendilerini geliştirmeleri konusunda onları sürekli olarak destekleyen, öğrenen örgütlerin en belirgin özellikleri ise aşağıdaki gibi sıralanabilir (Calvert, Mobley ve Marshall, 1994):

- Öğrenen örgütler, takım ruhu ile açık ve sınırları aşan bir anlayışla öğrenirler.
- Ne öğrendiğini değerlendirdiği gibi nasıl öğrenileceğini de değerlendirirler.
- Rakiplerinden daha hızlı ve ustaca öğrenerek, onlara karşı üstünlük sağlarlar.
- Verileri, doğru yerde ve zamanda hızlı bir şekilde, yararlı bilgiler haline dönüştürürler.
- Her tecrübe, gelecekteki öğrenmeye yardımcı olur ve faydalı şeyler öğrenme şansı sağlayarak çalışanların motivasyonunu artırır, anlayışına sahiptirler.
- Zayıf ve dikkate alınması gereken yönlerin, başarılı ya da hatalı öğrenmenin neler olduğunu öğretirler.
- Örgütün temel unsurlarını tehlikeye atmadan risk alırlar.
- Yeni projelerle öğrenmeye istekli takımları ve çalışanları desteklerler.
- Bilgiyi ve sonuçları paylaşarak, birey ve grupları cezalandırmadan öğrenmenin politik niteliğini yok ederler.

Öğrenen örgüt, öğrenmeyi öğrenen, çalışanlarını öğrenmeleri konusunda destekleyen ve cesaretlendiren örgüttür. Elde ettikleri bilgileri doğru yorumlayan öğrenen örgütler, bu bilgileri örgütsel düzeyde nasıl koruyacaklarını da bilirler. Bu örgütler aynı zamanda hataları fırsata çevirme konusunda başarılı ve risk alınması konusunda cesaretlendirici özelliklere sahiptirler.

2.3.1. Öğrenen Örgütün Disiplinleri

Örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirmek ve öğrenen örgüt olmak için örgütlerin sahip olması gereken bazı ön koşullar vardır. Çalışmanın bu bölümünde bir örgütün öğrenen örgüt olabilmesi için sahip olması gereken ön koşullar Senge; Pedler, Burgoyne ve Boydell; Goh; Watkins ve Marsick tarafından geliştirilen modeller çerçevesinde açıklanacaktır.

2.3.1.1. Senge Modeli (Sistem Düşüncesi)

Öğrenen örgüt dendiğinde ilk akla gelen bilim adamı geliştirdiği sistem düşüncesi çerçevesinde örgütlerin, öğrenen örgüt olması için sahip olması gereken özellikleri açıklayan ve bu özelliklerin tek bir sistem içerisinde düşünülmesi ile öğrenen bir örgüt olunabileceğini ifade eden Peter Senge'dir. Senge, çalışmamızın daha önceki bölümlerinde açıkladığımız örgütsel öğrenmenin engelleri ile baş edebilmesi için bir örgütün sahip olması gereken ön koşulları, kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme olarak açıklamaktadır. Ancak bu özelliklerin öğrenen örgüt olmak için tek başlarına yeterli olmadıklarını ve bunların bir sistem düşüncesi içerisinde düşünülmesi ile ancak örgütlerin öğrenen örgüt olabileceklerini ifade etmektedir.

Senge (1990/2011, s.155-300) öğrenen örgütün çekirdek disiplinlerini şu şekilde açıklamaktadır:

2.3.1.1.1. Kişisel Ustalık

Örgütlerin öğrendiği, üyelerinin öğrendiklerinin toplamı değildir. Ancak öğrenen örgütler sadece öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenirler. Bundan dolayı yüksek kişisel ustalık düzeyinde bulunan kişilerin varlığı öğrenen bir örgüt için hayati bir önem taşımaktadır.

Kişisel ustalık, bir kişinin hayatına bir sanatçının eserine yaklaştığı gibi yaklaşması, yaşamını bir sanat eseri gibi işlemesidir (Çalkavur, 2009, s.82). Kişisel ustalık, bireyin öğrenme kapasitesini arttırması sonucu kendisini sürekli olarak geliştirmesidir. Kendi hayatında sürekli öğrenme ve gelişme sonucu değişimlere ayak uyduran bireyler içerisinde buldukları örgütte de amaçları gerçekleştirmek için sürekli öğrenme ve gelişim peşinde koşarlar. Hayatta gerçekten aradıkları sonuçları sürekli olarak genişleten kişilerin bu sürekli öğrenme çabası öğrenen örgütün ruhunu ortaya çıkarır.

Senge'ye (1990/2011, s.158-185) göre; yüksek kişisel ustalık düzeyinde bulunan kişilerin sahip oldukları özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Yüksek kişisel ustalık düzeyinde bulunan kişiler sürekli olarak öğrenme halinde yaşarlar.
- Öğrenme sürecinde ödülün, yolculuğun kendisi olduğunun farkındadırlar.

- Vizyon ve hedeflerinin arkasında hep özel bir amaç vardır.
- Derinden sorgulayıcıdırlar ve sürekli olarak gerçeği hep daha doğru şekilde görme çabası içindedirler.
- Kendilerini etkileyebildikleri fakat tek taraflı olarak kontrol edemedikleri bir sürecin parçası olarak görürler.
- Bilgisizliklerinin, yetersizliklerinin ve yetişme alanlarının bilincindedirler.
- Olağanüstü karmaşık ödevleri rahatlık ve zarafetle yapma yeteneğindedirler.
- Kendi davranışlarının altında yatan yapısal çatışmaları daha iyi görürler.
- Kişisel vizyonları ile mevcut gerçeklik arasındaki gerilimi bir enerji kaynağı olarak görürler.

Kişisel ustalık, bireyin yaptığı işte yeterliliğini sürekli artırmasıdır. Birey sahip olduğu bilgi ve yetenekleri hiçbir zaman yeterli görmez. Sonu olmayan bir yolda, sürekli öğrenmek ve yeteneklerini geliştirmek için yolculuk yapar. Kişisel ustalık düzeyine ulaşmak için sürekli olarak çalışan ve öğrenme konusunda kendini geliştiren çalışanlara sahip örgütlerin öğrenen örgüt özelliklerini göstermesi daha olası bir durumdur.

2.3.1.1.2. Zihni Modeller

Zihni Modeller, hayatı algılamamıza yardım eden süzgeçlerdir. Geçmiş yaşantı, yetişme şekli ve eğitim sonucunda şekillenir (Çalkavur, 2009, s.62). Hayata dair sahip olduğumuz ve zihnimize yerleşmiş olan varsayımlar, değerler, inançlar, önyargılar ve kabuller zihni modellerimizdir. Karşılaştığımız bir olayı öncelikle sahip olduğumuz zihni modeller yardımıyla analiz eder ve yorumlarız. Dünyayı zihni modeller aracılığıyla kavrarız. Dünyaya bakışımız zihni modeller yardımıyla olur fakat zihni modeller hep yarım ve sistemsizdir. İnsanlar savundukları teorilerle tutarlı davranmasalar da sahip oldukları zihni modellerle sürekli olarak uyumlu bir şekilde hareket ederler.

Örgütlerin zihni modellerle çalışma kapasitesini geliştirmek hem yeni becerilerin öğrenilmesini hem de bu becerilerin örgütte yapılan eylemlerde yer almasını sağlayacak yeniliklerin uygulanmasını gerektirir. Örgüt içerisinde zihni modeller yardımıyla yapılacak eylemler kararlaştırılır, bu kararlar paylaşılır ve uygulamaya konulur. En

önemli zihni modeller karar alıcıların paylaştığı zihni modellerdir. Bundan dolayı örgütlerde yöneticilerin zihni modeller ile ilgili becerilerinin arttırılması gerekir.

2.3.1.1.3. Paylaşılan Vizyon

Paylaşılan vizyon, insanların tek ve ortak bir amaç doğrultusunda çalışmalarını sağlayan etkileyici bir güçtür. Paylaşılan vizyona sahip insanlar yapacakları işle ilgili olarak ortak bir sorumluluk ve özlem duygusuna sahiptirler. Farklılıkların bir zenginlik olarak değerlendirilmesi ve bir araya getirilmesini gerektiren paylaşılan vizyon, birlikte belirlenir ve herkes için önem arz eder. Herkes için önemli olan bir vizyonu gerçekleştirmek için bütün bireyler ekstra çaba sarf ederler. Bireylerin böyle bir vizyonu gerçekleştirmek için sahip oldukları inanç, mevcut gerçeklikle vizyon arasındaki farkı kapatmak için itici bir güç oluşturur.

Örgütler insanların ortak bir amaç için bir araya getirildiği kurumlardır. Öğrenme için gerekli odaklaşmayı ve enerjiyi sağlayan ortak bir vizyon örgütler için hayati öneme sahiptir. Başkalarına uymak bir vizyona sahip olmayı gerektirmese de üretici öğrenme için paylaşılan bir vizyon gereklidir. Örgütlerde vizyon, genel olarak tek bir kişinin diğerlerine empoze ettiği kendi vizyonu olup kişiler bu tür bir vizyona uyum sağlayabilir ama bağlılık göstermezler. Örgütlerin geleceğlerinin şekillenmesi, insanların kendi vizyonları ile örgütün vizyonunu birleştirmesi, bu ortak vizyonu gerçekleştirmek için sorumluluk alması ve çaba göstermesi ile gerçekleşir. İnsanlar başkaları istedi diye değil kendi istedikleri için öğrenirler ve bu da inandıkları ortak bir vizyona sahip olmaları ile mümkün olabilir.

2.3.1.1.4. Takım Halinde Öğrenme

Tek tek bireyler olağanüstü çalışsalar bile doğru bir şekilde organize olmamışlarsa enerjileri ziyan olur. Takım halinde öğrenme, diyalog ve tartışma pratiklerini uygulamayı gerektiren kolektif bir disiplindir. Yetenekli takımların oluşması ve yaratıcı öğrenme sürecinin gerçekleşmesi için düşünme sürecindeki varsayımların sorgulanması gerekmektedir.

Bireysel farklılıkları olan yetenekli bireylerden oluşan takımlar daha güçlü ve daha yaratıcı olurlar. Yaratıcı öğrenme sürecini gerçekleştirmek, ortak bir vizyonu

paylaşan kişisel ustalığa sahip insanların tek bir yönde hizalanması ve yaratıcı öğrenme kapasitelerinin sürekli olarak geliştirilmesine bağlıdır.

Senge'ye (1990/2011, s.260-261) göre; örgütlerde takım halinde öğrenmenin üç önemli boyutu vardır. Birincisi karmaşık sorunlar üzerinde kendi kendine düşünebilmek, ikincisi eşgüdümlü eylemlerde bulunmak, üçüncüsü ise, işlerini sürekli olarak diğer takımlar üzerinden gören ve onları sürekli olarak geliştiren öğrenen takım üyelerinin, diğer takımlar üzerindeki rolleridir.

Kişisel yeterlilikleri ve hayata bakış açılarını kontrol eden zihni modelleri gelişmiş bireylerin ortak amaçlar etrafında toplanması ve takım olarak bu amaçları gerçekleştirme arzuları, onların takım halinde hareket etme kabiliyetlerini geliştirir. Bundan dolayı bütün bu disiplinlerin bir arada değerlendirilmesi gerekir. Sistem düşüncesi de bir anlamda bütün bu disiplinleri bir bütün olarak görmemizi işaret eder.

2.3.1.1.5. Sistem Düşüncesi

Peter Senge'nin beşinci disiplin olarak adlandırdığı sistem düşüncesi, olaylara bir bütünlük içerisinde bakmayı gerektirir ve diğer disiplinlerin hepsinin sistem düşüncesi ile ilişkilendirilmesi varsayımına dayanır. Sistem düşüncesi sorunların çözümünde yetersiz kalan geleneksel çözüm yöntemleri yerine, birlikte düşünmeyi, olayları kendi başlarına bir nedensellik anlayışıyla görmek yerine parçası olduğumuz daha büyük sistemin bütünü görmeyi ve problemlerin nedenlerini ortaya çıkarmayı gerektirir. Sistem düşüncesine sahip kişi çözüme ulaşmak istediği konuyla ilgili olarak en ufak bir ilgisi olduğunu düşündüğü etkenleri göz önüne alır ve bu durum kişiyi çok farklı bir çözüm yoluna götürebilir.

Sistem düşüncesinin daha önce anlattığımız diğer dört çekirdek disiplin ile iç içe düşünülmesi gerektiğini ve hepsiyle ilişkili olduğunu belirten Senge, bu ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır (Senge, 1990/2011, s.69-300):

İnsanlar kişisel ustalık disiplinini hayatlarında uyguladıkça, iç dünyalarında çeşitli değişimler meydana gelir. Sistem düşüncesi, kişisel ustalığı karakterize eden yaratıcı gerilim, duygusal gerilim ve yapısal çatışmanın yanında kişisel ustalığın daha karmaşık yönlerini görmemizi ve akılla sezgiyi birleştirerek birbirine yakın duran neden-sonuç ilişkilerine odaklanan doğrusal düşüncenin pençesinden kurtulmamızı sağlar. Olayları bir sistem düşüncesi içerisinde değerlendiremeyen bireyler, peş peşe

gelen olayları bir neden sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirme eğilimindedirler. Dolayısıyla daha geniş bir bakış açısıyla bakıldığında birbirleri ile ilişki içerisinde olan olayları gözden kaçırmaları.

Oluşturulan yapay barikatlarla birbirlerinden ayrılan zihni modeller, sistem düşüncesinden gelebilecek değişiklikleri engeller. Sistem düşüncesini sahip olduğumuz zihni modellerle birleştirmek, düşünce yollarımızı değiştirmeyi gerektirir. Bunun sonucunda peş peşe gelen olayların arasındaki ilişkilerin ağır bastığı zihni modellerden uzun dönemli değişim kalıplarına ve bu değişim kalıplarının oluşmasına neden olan temeldeki yapıya bakmamızı sağlayan zihni modellere geçilecektir.

Vizyon oluşturma disiplinini sistem düşüncesi olmadan uygularsak, yaratmak istediğimiz şeyin sadece resmine sahip oluruz. Sistem düşüncesi ise elimizde olan şeyi nasıl yarattığımızı görmemizi sağlar. Olayları bir sistem düşüncesi ile görürsek elimizde bulunan gerçekliğin farklı olası gerçekliklerden sadece bir tanesi olduğunu görürüz ve doğrusal düşünüşten sistem düşünüşüne geçeriz.

Takım içerisinde farklı zihni modellere sahip bireylerin sistemin farklı taraflarına odaklanması herkesin sadece kendi odaklandığı tarafı bilmesine ve kendi yaptığının doğru olduğunu düşünmesine neden olur. Fakat sistem düşüncesine sahip bireylerden oluşan takımlar herkesin konuştuğu ortak bir dil geliştirirler. Takımların öğrenmeyi sağlayan, konuşmayı nesnelleştirmeyen ve paylaşılan bir dile sahip olması ile bireyler sistemi bir bütün olarak algılayabilirler. Takımlar karmaşık ve dinamik işlerle uğraşırken basit ve durağan işler için tasarlanmış düşüncelerle problemlerini çözemezler. Bundan dolayı kendilerini ve olayları bir sistem düşüncesi içerisinde görmek zorundadırlar.

2.3.1.2. Pedler-Burgoyn-Boydell Modeli (Öğrenme Perspektifi)

Öğrenen örgüt, bütün üyelerine öğrenmeyi kolaylaştıran ve dönüşümü sürekli hale getiren örgüttür (Pedler, Burgoyn ve Boydell, 1991, s.1). Öğrenen bir örgüt; strateji oluşturmada öğrenme yaklaşımı, katılımcı karar alma, bilgilendirme, öğrenme temelli muhasebe ve kontrol, müşteri-hizmet sağlayıcı ilişkisi, ödül esnekliği, matris yapılar, sınır çalışanları, işletmeler arası öğrenme, öğrenme iklimi ve kişisel gelişim imkânı özelliklerine sahip olmalıdır (Pedler ve diğerleri, 1991, s.18-23).

2.3.1.2.1. Strateji Oluşturmada Öğrenme Yaklaşımı

Bu özellik örgüt politikası ve strateji oluşturmada, birlikte uygulama, değerlendirme ve iyileştirme sonucu öğrenme süreci olarak oluşturulmuş bilinçli bir yapıyı işaret eder. İlerlemek için iş planları geliştirilir ve revize edilir. Yönetimin eylemleri bilinçli deneyimler değil belirlenmiş çözümler olarak görülür. Küçük ölçekli deneyler ve geri besleme döngüleri sürekli iyileştirmeler sağlamak için deneyimler ışığında planlama sürecine dâhil edilir.

2.3.1.2.2. Katılımcı Karar Alma

Bu özellik politika ve strateji oluşturan süreçlerde katılım ve paylaşım anlamına gelir. Örgütün tüm üyelerinin tartışma ve örgütün önemli kararlarına katkıda bulunma şansı vardır. Farklı değer, pozisyon ve görüşler arasında çatışmaya varan tartışmalar teşvik edilir. Örgütün en önemli kararlarının alınmasında bile paydaşların görüşlerine başvurulur ve tecrübelerine değer verilir. Paydaşlar örgüt dışından olup beraber çalışılan kişiler de olabilir. Bu durum daha iyi fikirler ve çözümler için yaratıcılığa yol açar, örgütün ahlaki ve etik olarak tüm değerleri karar sürecine katması anlamına gelir ve uzun vadeli başarı sağlar.

2.3.1.2.3. Bilgilendirme

Bu özellik değişen şartlara cevap verebilmek, sürekli gelişmeyi sağlamak, insanları bilgilendirmek ve güçlendirmek için hangi bilgi teknolojilerinin kullanılması gerektiğine vurgu yapar. Örgüt içerisinde bilginin ihtiyaç duyan bütün personelin ulaşabileceği şekilde yaygın hale getirilmesi, örgütün işlem süreçlerinde neler olup bittiğinin farkında olunması, bilginin doğru ve güncel olması, öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilmesi gerekmektedir. Eldeki mevcut bilgi ihtiyaçları karşılamıyorsa, bilgi sistemleri kontrol edilmeli ve örgüte ihtiyaç olan bilgiler kazandırılmalıdır.

2.3.1.2.4. Öğrenme Temelli Muhasebe ve Kontrol

Muhasebe ve bütçeleme süreçlerinin öğrenmeyi destekleyecek şekilde kurulmasını ifade eder. Birçok örgütte muhasebe ve bütçeleme sistemlerine çok önem verilir. Öğrenen örgütlerde muhasebe, bütçeleme ve raporlama sistemleri öğrenmeye yardımcı olmak için yapılandırılmış olup iç müşterilere memnuniyet sağlar. Bu tür

sistemler örgüte değer katar ve bu basit gibi görünse de örgütte büyük değişimlere neden olur. Buradaki temel vurgu, denetleme, yönetim ve muhasebe üzerinedir. Bireyler ve birimlerin teşvik edilmesini sağlar.

2.3.1.2.5. Müşteri-Tedarikçi İlişkisi

Müşteri-tedarikçi ilişkisi, birimlerin ve bölümlerin iç müşteri mantığıyla çalışmasını, diyalogu, bilgi ve beklenti paylaşımını, müzakereyi, hizmet kalitesi hakkında geribildirim vermeyi içerir. Birbirleriyle diyalog halinde olan bireyler, birimler ve bölümler, bilgi alış verişi ve beklentiler hakkında geribildirimde bulunurlar. Bölümlerin amacı artık, ilişki içerisinde oldukları diğer bölümleri memnun etmektir.

2.3.1.2.6. Ödül Esnekliği

Bu özellik örgüt üyelerinin katılım derecelerini arttırmak için yeni ve alternatif yollar geliştirilmesine vurgu yapar. Örgüt üyelerinin öğrenmelerini teşvik edecek ödül sistemleri çalışanların da görüşleri alınarak oluşturulmalıdır. Ödül dağılımı bu anlatılan on bir özellik içerisinde en zor olanıdır ve diğer özellikler ile ilişkilidir. Çünkü ödül dağılımı sadece ödüllerin değil aynı zamanda gücün de örgüt içerisinde dağılması anlamına gelir. Dağıttığı ödüllerle çalışanlarını tatmin eden örgütlerde, çalışanlar öğrenmek için daha fazla gayret gösterirler.

2.3.1.2.7. Matris Yapılar

Matris yapılar bireysel gelişime ve yapılan işin daha iyi bir şekilde yapılmasına imkan sağlar. Güncel ihtiyaçları karşılamak ve gelecekte karşılaşılabilecek değişikliklere cevap verecek bir örgüt yapısı yaratmayı amaçlar. Örgüt içerisinde roller, iç müşterilerin ve tedarikçilerin ihtiyaçları doğrultusunda, kişisel gelişim ve deneyimleri arttırmak için yapılandırılmıştır. Örgüt üyeleri bölümler ve birimler arasındaki sınırların, mevcut yapının geçmişteki başarı ihtiyacını karşılamak için kurulan geçici yapılar olduğunu bilirler ve sürekli gelişmeye açıktırlar.

2.3.1.2.8. Sınır Çalışanları

Bu özellik örgüt üyelerinin çevreden edindikleri bilgileri örgütsel öğrenme süreçlerine dahil etmesinin önemine vurgu yapar. Örgüt içerisindeki bilgi, dışarıdan

toplanan verilerdir. Öğrenen örgütte bütün üyeler; dış müşteriler, tedarikçiler ve komşularıyla iletişim halinde olurlar ve bunlardan bilgi toplarlar. Örgüte bilgi toplanması için paydaşlarla iletişim halinde olan çalışanlar artık sınır çalışanlarıdır. Sınır çalışanları paydaşlara mal ve hizmet dağıtırken, destek ve sipariş alırlar. Paydaşlardan aldıkları geri bildirimleri sistematik bir biçimde harmanlayarak bilgiyi örgüt içine aktarırlar.

2.3.1.2.9. İşletmeler Arası Öğrenme

Müşterilerini memnun etmek isteyen bir örgüt, Paydaşların ve farklı sektörlerde faaliyet gösteren örgütlerin katılımıyla gerçekleştirilen eğitimlere katılmalı ve karşılıklı öğrenme avantajlarından yararlanmalıdır. Kıyaslama olarak bilinen bu süreçte örgüt diğer örgütlere göre nerede olduğunun farkına varmış olur. Örgütler arası bilgisayar ağının kurulması üretken öğrenmeyi sağlamakta ve bilgi paylaşımını artırmaktadır. Her ne kadar rakip firmayla beraber öğrenmek çelişkili gibi görünse de bu uygulamanın temelinde kazan-kazan ilişkisinin sağlanması yatmaktadır.

2.3.1.2.10. Öğrenme İklimi

Öğrenen bir örgütte yöneticiler çalışanlarının öğrenmelerini kolaylaştırmak için faaliyette bulunurlar ve çalışanların tecrübelerinden öğrenmelerini sağlamayı birincil görevleri olarak görürler. Yöneticiler, kendi tutum değer ve eylemlerinin sorgulanmasına izin verir, hataları öğrenme fırsatları olarak değerlendirirler. Yeni fikir ve yöntemlerin her zaman faydalı olmayacağına farkında olmalarına rağmen, bilinçli olarak denenen her yeniliğin, öğrenme açısından bir yarar sağlayacağına inanırlar. Yapılan iyi bir iş her zaman yeterince iyi olarak değerlendirilmez ve daha iyinin yapılması için çalışanların sürekli bir çaba göstermesi gerekir.

2.3.1.2.11. Kişisel Gelişim İmkânı

Bu özellik örgüt üyelerinin ve paydaşlarının kendini sürekli geliştirmesi için tüm imkânların sağlanmasına vurgu yapar. Öğrenen örgüt, geri besleme sistemleri ve uygun rehberlik ile insanların öğrenme ve gelişim için sorumluluk almasını teşvik etmektedir. Kurslar, seminerler, kendi kendine öğrenme materyallerinin yanı sıra, bire bir koçluk,

mentorlük ve danışmanlık hizmetleri insanların kendilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

2.3.1.3. Goh Modeli (Stratejik Perspektif)

Örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için bir örgütün sahip olması gereken şartları stratejik bakış açısıyla ele alan bir yaklaşımdır. Stratejik yönetim için sadece stratejik bir planlama yapmak yeterli değildir. Beklenmedik anlarda farklı durumlarla karşılaşıldığında stratejik planlarınız işlevlerini yitirebilir. Budak (2000), örgütlerin stratejik bir yönetim sergileyebilmesi için öğrenmeyi öğrenmelerinin gerekliliğine vurgu yapmakta ve bu tür bir öğrenmeyi stratejik öğrenme olarak ifade etmektedir. Örgütlerin sahip olduğu bilgiyi elinde tutması, yeni bilgilerin yaratılmasını desteklemesi ve bu bilgileri sürekli dönüştürme kapasitesine sahip olması ancak örgütsel olarak öğrenme kapasitesini geliştirmelerine bağlıdır (Oben Ürü, 2009).

Goh (1998), bir örgütte örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli beş temel örgüt özelliği ve yönetim uygulamalarını misyon ve vizyon açıklığı, paylaşılan liderlik ve katılım, cesaretlendirici örgüt kültürü, bilgi transferi ile takım çalışması ve işbirliği olarak ifade etmektedir. Ona göre; bu özellikler sonucunda stratejik örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için temel yapıyı destekleyen ve bu özelliklerle uyumlu örgüt tasarımı ve bu stratejik yapılarda belirtilmiş olan görevlerin ve rollerin yerine getirilmesi için ihtiyaç duyulan yeterliliklere sahip olan çalışanlara ihtiyaç vardır.

2.3.1.3.1. Misyon ve Vizyon Açıklığı

Stratejik planın başlangıç noktası örgütlerin misyon ve vizyonlarının tüm örgüt çalışanları tarafından anlaşılacak derecede açık olmasıdır. Misyon ve vizyon belirleme sürecine çalışanların dahil edilmesinin, örgütlerin yaratma kapasitesini geliştirdiği ve çalışanların eylemlere daha fazla katılmasını sağladığı değerlendirilmektedir. Çalışanlar tarafından desteklenen, anlaşılabilir ve paylaşılan bir misyona sahip olmak çalışanların kendilerini yeni girişimlerde bulunma konusunda daha yetenekli hissetmelerini ve eylemleri örgütün amaç ve misyonu ile uyumlu hale getirmelerini sağlayacaktır.

2.3.1.3.2. Paylaşılan Liderlik ve Katılım

Öğrenen bir örgütte lider, çalışanların karmaşıklığı anlatma, görüşlerini açıklama ve ortak düşünsel modeller geliştirme yeteneklerini sergilemeleri için ortam hazırlayan (Çelik, 2012, s.117), örgütsel amaçların ve öğrenme hedeflerinin başarılması için eylemleri başlatan, eşitlikçi bir ortam yaratan ve çalışanlara hataların öğrenme süreçlerinin bir parçası olduğu güvenini veren kişidir (Goh ve Ryan, 2002). Rekabetin yüksek olduğu ortamlar, örgütsel hiyerarşinin olmadığı, çalışanların risk almak, belirsizlikler ile mücadele etmek, değişiklikler yapmak için cesaretlendirildiği ve yöneticilerin çalışanlarına koçluk yaptığı bir yönetim tarzına ihtiyaç duyar. Bu tür örgütlerde lider, çalışanlarına etkin geri bildirimde bulunur, takımların problemleri ve fırsatları tanımlamasına imkan sağlayarak katılımcı bir yönetim anlayışı benimser ve eleştirildiği durumlarda kendini savunma ihtiyacı duymaz ve bu durumu öğrenmek için fırsata çevirir.

2.3.1.3.3. Cesaretlendirici Örgüt Kültürü

Kültür, örgütleri bir arada tutan ve onlara ayırt edici bir kimlik kazandıran normlar, değerler, bakış açıları ve beklentilerdir (Hoy ve Miskel, 2010, s.165). Örgüt içerisinde çalışanların birbirlerine karşı bağlarını güçlendirmesinin yanı sıra örgütler arasında var olan farklılıkların ortaya çıkmasını da sağlar (Kaya ve Demirtaş, 2009). Örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için yöneticilerin, çalışanlarını sürekli olarak iş süreçlerini ve yeni fikirler geliştirmesi için cesaretlendirdiği, yeniliklere ve değişikliklere açık bir örgüt kültürüne ihtiyaç vardır.

2.3.1.3.4. Bilgi Transferi

Bilgi transferi, örgütün içinden ve dış çevresinden bilgiyi transfer etmesi ve hatalarından öğrenmesi yeteneğidir. Bu yaklaşım öğrenilen bilgilerin örgüt içerisine aktarılmasının önemine dikkat çekmekte olup, yeni bilgi ve öğrenmelerin örgüt içerisinde dağıtılmadığı sürece çok fazla bir önem arz etmeyeceğini ifade etmektedir.

2.3.1.3.5. Takım Çalışması ve İşbirliği

Takım çalışması ve yenilikçi fikirlerin geliştirilmesi ile grup sorunlarının çözülmesi ve takımların örgüt seviyesinde oluşturulmalarının önemine vurgu yapılmaktadır.

Goh (1998) bahsettiği öğrenen örgüt olmak için sahip olunması gereken beş temel örgüt özelliğinin birbirinden bağımsız boyutlar olmadığını, bu yapı taşlarının bir öğrenen örgüt içinde birbirine bağlı ve birbirlerinin karşılıklı destekleyicileri olması gerektiğini ifade etmektedir.

2.3.1.4. Watkins ve Marsick Modeli (Bütünleyici Perspektif)

Bütünleyici Perspektif'e göre; Senge'in beş disiplini, öğrenen bir örgüt olma yolunda oldukça gerekli olan ve öğrenen bir örgüt olmak için var olması gereken ilkeleri açıklamaktadır. Ancak öğrenen örgütlerin gözlenebilir özelliklerini açıklayamadığından yetersiz kalmaktadır. Pedler, Burgoyne ve Boydell'in ortaya koydukları model, bütün örgütsel düzeylerde kapsamlı öğrenmeyi sağlamasına ve geleneksel unsurları öğrenmeyi desteklemek için birleştirmesine rağmen açıkladığı kavramların çakışan tarafları vardır ve bu yüzden ölçüm açısından bu modelden yararlanılamaz. Aynı şekilde Swee C. Goh tarafından geliştirilen stratejik örgütsel öğrenme de örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesi için önemli yönetsel uygulamalar sunmasına rağmen olaya makro açıdan yaklaştığından, öğrenen örgütlerin bireysel ya da sürekli öğrenme gibi bazı ortak özelliklerini göz ardı etmektedir (Yang, Watkins ve Marsick, 2004).

Bu modele göre; örgütsel öğrenme, dört düzeyde gerçekleşmektedir (Watkins ve Marsick, 1999).

Bireysel düzeyde öğrenme; insana özgü bir davranış olup takımlar, örgütler ve toplumlar ancak insanların öğrendiklerinden öğrenebilirler. Bireysel öğrenme, bireylerin bilgiye ulaşması, anlamlandırması, yorumlaması, değerlendirmesi sonucunda tutum ve davranışlarını değiştirmesi yoluyla oluşur.

Takım düzeyinde öğrenme; yeni bilgi ile bireylerin uyum kapasitesi ve ortak eylemlerinin karşılıklı yapısıdır. Bu seviyede öğrenme aynı takımın parçası olduklarını hisseden insanların olduğu bir kültür yaratmaya odaklanır (Watkins ve Marsick, 1999).

Örgüt düzeyinde öğrenme; bireysel ve takım düzeyinde öğrenilen bilgilerin tüm örgüte yayılması ile iyileştirmeler için standart çalışma prosedürleri ve işlem basamakları oluşturulduğunda ve bilgi örgütsel hafızada kalıcı olduğu zaman gerçekleşir.

Toplum düzeyinde öğrenme; örgütsel öğrenmenin örgütün sınırlarını aşarak üretken bireylerden oluşan bir toplum oluşturmasıdır. Sistematik düşünce ve eylemlerin sonuçlarının nasıl değişiklikler yarattığını görmeyi gerektirir (Watkins ve Marsick, 1999).

Araştırmacılar geliştirdikleri bu bütüncü modelde, geçmişte yapılan öğrenen örgütlerin kavramsallaştırılması çalışmaları ve bu çalışmalarda belirtilen, örgütlerin sahip oldukları öğrenme kapasiteleri, uyum yetenekleri ve değişime ayak uydurma gibi özelliklerini bütüncül bir yapı içerisinde ele almışlardır (Yang ve diğerleri, 2004). Öğrenen bir örgüt tasarlamak için birbirinden farklı uygulamaları kapsayan fakat etkileşim içerisinde olan yedi zorunlu eylem vardır. Bunlar; sürekli öğrenme fırsatları yaratmak, diyalog ve sorgulamayı teşvik etmek, işbirliği ve takım halinde öğrenmeyi cesaretlendirmek, öğrenmeyi paylaşan sistemler yaratmak, kolektif bir vizyon için güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı ve öğrenme için stratejik liderlik'tir (Watkins ve Marsick, 1999; Yang ve diğerleri, 2004).

2.3.1.4.1. Sürekli Öğrenme Fırsatları Yaratmak

Öğrenen bir örgüt olmak için ilk zorunlu eylem; örgütün, bütün üyeleri için sürekli öğrenme fırsatları yaratmak için gösterdiği çabayı temsil etmektedir. Örgütlerin, çalışanlarına iş başında öğrenme fırsatları vermesi bu ilk zorunlu eylemin gerçekleşmesine yardımcı olacaktır. Ancak öğrenme; sürekli, stratejik olarak kullanılan ve işin dışında da gelişmesi gereken bir süreçtir. Bundan dolayı çalışanlarına kendi kendine öğrenmeyi öğrenmeleri için eğitim veren ve bu konuda yetenekli olan örgütlerde bireyler, sorumluluk almaktan çekinmezler ve örgütün kaynaklarını kullanarak kendilerini geliştirdikleri gibi örgüt dışında da sürekli olarak öğrenme ve kendilerini geliştirmek için fırsatlar ararlar.

2.3.1.4.2. Diyalog ve Sorgulamayı Teşvik Etmek

İkinci zorunlu eylem olan diyalog ve sorgulama için, bireylerin özgürce soru sorduğu, tartışmak için zor konuları masaya yatırmaya gönüllü olduğu ve bütün seviyelerden geri bildirim almaya açık bir örgüt kültürüne ihtiyaç vardır. Eğer bir örgütte bireyler risk alıp başarısız olduklarında onları suçlayan veya hataların daha da büyük sorunlara neden olmadan konuşulmadığı bir örgüt kültürü mevcut ise bu kültür değiştirilmelidir. Diyalog ve sorgulama kültürünün olduğu bir örgütte, bireyler nedenleri araştırma, görüşlerini belirtme ve başkalarının görüşlerini dinleyip sorgulama becerilerini geliştirirler.

2.3.1.4.3. İşbirliği ve Takım Halinde Öğrenmeyi Cesaretlendirmek

Takım halinde öğrenme, takımların sahip olduğu kolektif ruh ve becerileri yansıtır. Öğrenen bireylerin öğrendiklerini buldukları takım ile paylaşımları ve birlikte yorumlamaları sonucu oluşur. Bu düzeyde öğrenme, bireylerin diğer sosyal gruplarla etkileşimde bulunmalarıyla birlikte çok daha karmaşık bir yapıya bürünür. Öğrenen bir örgütte takımların birlikte öğrenip birlikte çalışmalarını beklenir, işbirliğine değer verilir ve ödüllendirilir. Yaratılan ortak akıl sonucunda örgütün öğrenme yeteneği geliştirilir. Takımların sahip olduğu etkili fonksiyonları desteklemek bu eylemi gerçekleştirmenin temel stratejisidir.

2.3.1.4.4. Öğrenmeyi Paylaşan Sistemler Yaratmak

Öğrenmeyi paylaşan sistemler, bilgiyi elde etmek ve paylaşmak için bir sistem kurulmasını ifade eder. Örgütler, çalışanların ihtiyaç duydukları doğru ve güncel bilgiye erişebilmek, bilginin örgüt geneline yayılabilmesi ve ihtiyaç duyulduğunda bu bilginin kullanılması için bilgisayar tabanlı teknolojilerden yararlanabilirler. Daha düşük teknolojiye sahip örgütler ise dosya ve belgelerin saklanması yoluyla bilgileri koruyabilirler. Bilgilerin nasıl korunduğundan daha önemli olan örgüt üyelerinin bu bilgiye ulaşmaları ve sorumluluk alarak yaptıkları işler için bu bilgilerden faydalanabilmeleridir. Bireysel düzeyde öğrenilen bilgiler öğrenmeyi paylaşan sistemlere sahip bir örgütte kolaylıkla örgüt düzeyine çıkarılabilir.

2.3.1.4.5. Kolektif Bir Vizyon İçin Güçlendirilmiş Çalışanlar

Ortak bir vizyon yaratmak, bu vizyonu paylaşmak ve mevcut durumla yeni vizyon arasındaki fark hakkında üyelerinden geribildirim almak için örgütün sahip olduğu süreçler ile güçlendirilmiş bireyleri içermektedir. Örgütler vizyon odaklı değişimin gücünü fark etmeli aynı zamanda paylaşılan ve enerji verici ortak bir vizyon yaratmak için çalışanlarını güçlendirmelidirler. Bunu gerçekleştirmeleri için ise örgütte paylaşma kültürü ve sorumluluğun üyelere dağıtıldığı bir yapının olması gerekir. Bu eylemin başarılı olması; üyelerin, vizyonun oluşturulması ve uygulanmasına katkıda bulunma derecelerine bağlıdır.

2.3.1.4.6. Sistemler Arası Bağlantı

Sistem bağlantısı, küresel düşünme ile iç ve dış çevresine örgütü bağlamak için gerekli eylemleri yansıtır. Bireylere yaptıkları işin tüm örgüt üzerinde nasıl bir etki yarattığını görmeleri için yardım edilir ve örgütün iç sistemini bir bütünlük içinde görmeleri sağlanır. Girdilerini çevreden alan ve çıktılarını tekrar çevreye veren örgütlerde bireyler, çevreyle örgüt arasındaki bağlantıları bir bütünlük içerisinde görebilmeli ve işlerindeki uygulamaları çevrelerinden öğrendiklerine göre ayarlayabilmelidirler.

2.3.1.4.7. Öğrenme İçin Stratejik Liderlik

Liderler, öğrenmede çalışanlarına rol model olan kişilerdir. Örgütlerin nasıl gelişim ve değişim göstereceklerini stratejik olarak düşünürler. Çalışanlarına yollar göstermek için koçluk ve mentorluk ederler. Onların ihtiyaç duydukları öğrenme kaynaklarına ulaşmalarını sağlar ve sahip olduğu bilgileri çalışanlarıyla paylaşırlar. Stratejik liderler, bireylerin öğrendikleri bilgileri örgüte aktarmaları konusunda onlara olanaklar sağlarlar. Örgütün değişime nasıl ayak uyduracağını ve yeni yöntemleri nasıl uygulayacağını öğrenmeyi kullanarak belirlerler.

2.4. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

Günümüzde örgütsel çevrede meydana gelen değişim ve bu değişim sonucunda ortaya çıkan yenilikler ve esneklik, çalışanların gönüllü davranışlarına duyulan ihtiyacı

her geçen gün artırmaktadır. Örgütlerin çalışanların bencil davranışlarını, örgütün gelişimine katkı sağlayacak davranış biçimine çevirme isteği örgütsel vatandaşlık davranışlarını oldukça önemli bir hale getirmektedir. 1920'li yıllardan itibaren araştırmacılar çalışanların iş doyumu ve etkililikleri üzerine yoğunlaşmışlardır. Örgüt fonksiyonlarını daha iyiye gitmesini sağlayan davranışları açıklayan ilk araştırmacılardan biri olan Katz'a (1964) göre; örgütler, insanların kendileriyle kalmaları ve çalışmaları konusunda motive etmeli, belirlenen rolleri yerine getirirken sorumlu olmalı ve yenilikleri teşvik etmelidirler (Martinez, 2012). Katz tarafından 1964 yılında bahsedilen ekstra rol davranışlarından ilham alan örgütsel vatandaşlık davranışı kavramının çıkış noktası Dennis Organ'ın 1977 yılında "tatmin performansı sağlar" konusundaki teorisidir (Yücel ve Samancı, 2009). Bateman ve Organ'ın 1980'li yılların başında kavram olarak ilk defa bahsettiği örgütsel vatandaşlık davranışı (Çetin, 2011), 1988 yılında Dennis Organ tarafından yayınlanan "Organizational Citizenship Behavior: *The Good Soldier Syndrome*" isimli kitap ile birlikte sistematik bir şekilde tanımlanmıştır.

Organ'a (1988) göre; örgütsel vatandaşlık davranışı, ihtiyari, doğrudan veya açık olmayan bir şekilde resmi ödül sistemi tarafından tanınan ve örgütün etkin bir şekilde işleyişine katkıda bulunan bireysel davranışları temsil eder (Can, 2013a). Örgütsel vatandaşlık davranışları, çalışanların herhangi bir ödül alacaklarına dair garanti almadan örgütün sağlıklı olarak gelişmesine yardımcı dokunacak konularda gönüllü olarak diğerlerine yardım etmesidir (Bies, 1989). Organ (1997), örgütsel vatandaşlık davranışlarını, örgütün içerisinde bulunduğu sosyal ve psikolojik çevreye katkıda bulunan ve örgütün amaçlarını gerçekleştirmesini sağlayan özel ve bireysel iş davranışları olarak tanımlamaktadır. Bu davranışlar, çalışanların problemlerini çözmeye yönelik yardımcı ve gönüllü davranışlardır (Podsakoff, Scott, Paine ve Bachrach, 2000).

Örgütsel vatandaşlık davranışları, iş yerinde etkililiği ve bağlılığı artırması beklenen ve örgütün resmi olarak beklediği rol gereksinimlerinin ötesinde olan pozitif davranışlardır (Hodson, 2002). İş yerinde çalışanlar arasındaki huzurlu ve işbirlikçi ilişkiler örgütsel etkililik ve verimlilik için oldukça önemli görülmektedir. Çalışanların birbirlerine sürekli yardımcı olmaya çalıştığı, örgütün gelişimine katkı sağlayacak davranışların önemsendiği, zararlı davranışların gösterilmemesi için çalışanların birbirlerine uyarılarda buldukları ve destekledikleri örgütlerin sağlıklı olarak gelişim

göstermesi bireysel performansın yanında örgütsel performansın da beklenenden daha yüksek olması sonucunu doğurur.

Örgütsel vatandaşlık davranışları, geleneksel iş performansının dışında, örgüt üyelerinin örgütle ilgili olumlu ve gönüllü davranışları olarak ifade edilebilir (Van Dyne, Graham ve Dienesch, 1994). Örgüt üyelerinin gösterdiği bu davranışlar, çalıştıkları iş arkadaşlarına yardım edici ve örgütün gelişimine katkı sağlayıcı davranışlar olmalıdır. Örgütsel vatandaşlık davranışları, bireyin aktif olarak örgütün gelişimine katkı sağlayacak davranışları göstermesi şeklinde olabileceği gibi kendilerinin veya iş arkadaşlarının göstereceği bir davranışın örgütü olumsuz etkileyeceğini düşünen çalışanın, zarar verici davranışlardan kaçınması ve iş arkadaşlarının bu davranışları göstermemesi için uyarılarda bulunması şeklinde de ortaya çıkabilir. Bireye örgüt içerisinde bu davranışları göstermesi konusunda herhangi bir telkinde bulunulmaz. Bireyler bu davranışları kendi istedikleri için yaparlar ve bu davranışlar gösterilmediğinde herhangi bir cezai yaptırım bulunmamaktadır (Alizadeh, Darvishi, Nazari ve Emami, 2012).

Örgütsel vatandaşlık davranışları, açıkça tanımlanan rollerin gerektirdiği davranışların ötesinde, resmi olarak tanımlanmayan ancak örgütün kuruluş amaçlarının gerçekleştirilmesi için örgütsel, takım ve bireysel düzeyde teşvik edici olan davranışlardır (Somech ve Drach-Zahavy, 2000). Örgütün başarıya ulaşması için bütün seviyelerinde teşvik edilmesi, beklenen amaçlarını gerçekleştirmenin ötesine geçmesine ve rakiplerine oranla daha etkili bir örgüt olarak ortaya çıkmasına yardımcı olur. Örgütsel vatandaşlık davranışlarının pratik olarak önemi bu davranışların kaynakların dönüşümüne, yeniliğe, bireysel ve örgütsel performansı artırıcı uyuma katkıda bulunarak örgütlerin etkililiği ve etkinliğini arttırabilmesidir (Williams ve Anderson, 1991; Podsakoff ve MacKenzie, 1994; Barksdale ve Werner, 2001).

Borman ve Motowidlo (1992), örgütsel vatandaşlık davranışlarının, öngörülen rol davranışı şeklinde ortaya çıkabileceği gibi ekstra rol davranışları şeklinde de ortaya çıkabileceğini belirtmektedirler (Can, 2013a). Hizmet sektöründe ve kamu sektöründe müşterilerle bire bir çalışan kişiler için müşterilere nazik ve kibar bir şekilde davranmak öngörülen bir davranış iken başka sektörlerde bu davranışlar ekstra davranış olarak görülebilir. Son zamanlarda yapılan araştırmalara bakıldığında öngörülen rol davranışları ile ekstra rol davranışlarının ilk bakışta birbirinden ayırt edilebilmesi

oldukça zor görülmektedir (Ashforth, Kreiner ve Fugate, 2000; Parker, 1998; Tepper, Lockhart ve Hoobler, 2001). Ampirik araştırmalar davranış sahiplerinin öngörülen rol davranışları ve ekstra rol davranışlarını farklı yollardan değerlendirdiklerini göstermektedir, bundan dolayı beklenen roller ve örgütsel vatandaşlık davranışları bireylere özgü olmaktadır (Neale ve Griffin, 2006). Çalışanların örgüt içerisine getirdiği bireysel inançlar, sahip oldukları kültür, değerler ve diğer bireylerin iş rolleri hakkındaki düşünceleri ekstra rollerin şekillenmesinde etkili olmaktadır.

İster öngörülen bir rol davranışı olsun ister ekstra bir rol davranışı olsun örgütsel vatandaşlık davranışlarının temel amacı örgütsel performansı ve etkililiği arttırmaktır. Günümüzde artık örgütün etkin bir şekilde işleyişinin büyük ölçüde resmi rol gereksinimleri ötesinde çalışanların çabalarına bağlı olduğu (Mansor, Darus ve Dali, 2013), örgütsel vatandaşlık davranışlarının, çalışma takımlarının etkililiği ve verimliliğinin yanı sıra örgütün genel verimliliğinin üzerinde de önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Srivastava ve Saldanha, 2008).

Organ'a göre; örgütsel vatandaşlık davranışları, bireyin bir bütün olarak örgütün işleyişini geliştiren faaliyetlerini kapsamaktadır (Bies, 1989). Örgütün bir bütün olarak işleyişi, öğrenen örgütlerin bir sistem düşüncesi ile ele alınması kavramı ile benzerlik göstermektedir. Paylaşılan ortak bir vizyon etrafında toplanmış, kişisel olarak gelişimini tamamlamış, örgüt içerisinde yapılan işi bir bütün olarak değerlendirebilen bireylerden oluşan öğrenen örgütlerde, çalışanların daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri beklenmektedir. Senge'nin (1993) gösterdiği gibi, örgütsel öğrenme, amaç birlikteliği ve stratejik düşünmeyi teşvik eder, örgütsel sistem yaklaşımını geliştirir. Bireyin bir meslektaşına yardımcı olmak için hazır olması veya iş arkadaşları ile birlikte çalışması takım kimliğini geliştirir ve bu çalışanın örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğiliminin artmasına neden olur.

Örgüt çalışanlarının örgütün gelişimine katkıda bulunmak için fedakârlık yapması, gönüllü olarak ekstra çalışmalarda bulunması ve örgüt için zararlı gördükleri davranışlardan kaçınması olarak tanımlanabilen örgütsel vatandaşlık davranışının gittikçe rekabetçi bir ortamda varlıklarını sürdürmek ve amaçlarını gerçekleştirmek zorunda olan okullarda gösterilmesinin okulların amaçlarını gerçekleştirmelerine katkıda bulunacağı beklenen bir durumdur. Öğretmenin kalitesi öğrenci başarısının en önemli belirleyicisi olarak görülmektedir. Başarılı okul sistemleri, öğrenci çıktılarını

geliştirmenin tek yolunun sınıfın eğitim ortamını geliştirmek olduğunu göstermektedirler (Mansor ve diğerleri, 2013). Öğretmenleri yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışları gösteren okullarda, bir bütün olarak okulun gelişimi ile birlikte sınıf içi eğitim ortamlarının da gelişmesi ve beklentilerin üstünde öğrenci çıktılarının elde edilmesinin beklenen bir durum olduğu göz ardı edilmeyecek bir durumdur.

Okullar resmi olarak ifade edilen iş rolleri aracılığıyla amaçlarını gerçekleştirmek için ihtiyaçları olan davranış kalıplarının tümünü tahmin edemezler (George ve Brief, 1992). Çünkü öğretmenlerden yaptıkları iş gereği profesyonel kararlar vermeleri ve duruma göre değişen karmaşık roller üstlenmeleri beklenmektedir. Büyük bir bürokratik sistemde çalışan öğretmenlerin, ister sınıf içinde ister sınıf dışında olsun yoğun olarak kişiler arası davranışlar göstermek zorunda kalmalarından dolayı öğretmen davranışlarının hangilerinin örgütsel vatandaşlık davranışları olduğunu belirlemek oldukça zor görülmektedir.

Belogolovsky ve Somech (2010) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının, ekstra rol davranışlarının üç temel özelliğine vurgu yaptığını ifade etmektedirler. Birincisi, bu davranışlar öngörülen davranışlar veya resmi görevlerinin bir parçası değil gönüllü davranışlar olmalıdır. İkincisi, bu davranışların basit bir şekilde örgüt içerisinde görülmesine değil, örgütteki yararlarına odaklanılmalıdır. Üçüncüsü ise, doğası gereği bu davranışların çok boyutlu olması gerekmektedir. Somech ve Drach-Zahavy (2000), okul bağlamında örgütsel vatandaşlık davranışlarını üç özelliğini açıklamaktadırlar. Bunlar; doğrudan ve kasıtlı olarak öğretim kalitesini iyileştirmek için öğrenciye yönelik olan davranışlar, takım başarısına yönelik olarak belirli bir öğretmene yardımcı olmak için gösterilen davranışlar ve özel bir kişiye acil bir yardım amacı gütmeyen ama doğrudan bütün örgütün faydasına olan davranışlardır. Bu çalışmalardan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin gösterdikleri davranışların örgütsel vatandaşlık davranışı olarak değerlendirilebilmesi için öğretmenin bu davranışları gönüllü olarak göstermesi ve her kime karşı gösterirse göstereceği bu davranışların okul ve öğrencinin gelişimine yönelik katkılarının olması gerekmektedir.

Okullarda değişiklik oluşturmak için yöneticilerin okulların yeni amaçlarını destekleyecek yolları teşvik etmeleri gerekmektedir. Bu amaçlar; öğrencilerin öğrenme isteklerini canlandırmak ve onların test puanlarını arttırmaktır. Birlikte çalışınca neyi

başarabileceklerini bilen öğretmenleri destekleyen, sorumlulukları ve toplantılardaki kendi katkılarının arasındaki ilişkiyi anlamalarına yardımcı olan liderler; sorumluluk ve değişim hakkında etkin ve bilgili öğretmenleri geliştireceklerdir (Abelmann ve Elmore, 1999). Hem yöneticileri hem de arkadaşları tarafından desteklenen öğretmenlerin öğretimin kalitesini arttırmak için denemeler yapmaları ve risk alma ihtimalleri daha yüksektir (Egley ve Jones, 2005; Uline, Miller, ve Tschannen-Moran, 1998). Eğer öğretmenler risk aldıklarında desteklendiklerini hissedersen yapabileceklerinin ötesine geçmek için daha fazla çaba gösterirler ve başarı için daha fazla deneme yaparlar. Okul bir topluluk olarak pozitif davranış ve beklentileri tanımlayan normları geliştirdiğinde paylaşılan amaç duygusunu da geliştirilmiş olur. Bu ortak amaç, öğretmen ve yöneticiler arasındaki beklentileri geliştirir ve öğrenci başarısında önemli bir rol oynar. Bu beklentiler, öğretmen ve yöneticilerin görevlerinin ötesinde davranışlar sergileyerek etkili bir okul sistemi oluşturmaları konusunda onları motive eder (Martinez, 2012).

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerinde, içinde yetiştikleri toplumsal kültürün bu davranışları göstermeyi olumlu değer olarak görmesinin önemli bir payı vardır. Ancak sadece böyle bir toplumda yetişmek onların örgütsel vatandaşlık davranışlarını göstermeleri için yeterli değildir. Okulda bu davranışları gösteren bireylerin desteklenmesi ve etkili bir okul ortamı yaratmak için ekstra rol davranışı gösteren öğretmenlerin cesaretlendirilmesi örgütsel vatandaşlık davranışı gösterilmesinde önemli bir faktördür. Ayrıca gösterdikleri davranışların okulun performansını geliştirmeye yönelik olarak önemli etkiler yarattığını fark eden öğretmenler bu davranışları sürdürmekte kararlı olurlar. Çünkü davranışının olumlu sonucunu gören öğretmenin, yaptığı işten duyduğu memnuniyet sonucu elde ettiği doyumu verebilecek olan hiçbir ödül bulunmamaktadır.

2.4.1. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Boyutları

Örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili olarak yapılan çalışmalar ve araştırmalar incelendiğinde, bu kavramın sınıflandırılmasında bir görüş birliği bulunmadığı, farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde boyutlandırıldığı görülmektedir. Williams ve Anderson (1991), örgütsel vatandaşlık davranışlarının boyutlarını iki genel kategori olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşıma göre; örgütsel vatandaşlık davranışları, bireye yönelik ve örgüte yönelik örgütsel vatandaşlık

davranışları olmak üzere iki farklı biçimde ayrılmaktadır. Bireye yönelik örgütsel vatandaşlık davranışları özellikle belirli kişilerin doğrudan fayda sağladığı davranışlar olarak tanımlanırken; örgüte yönelik örgütsel vatandaşlık davranışları örgütün bütününe fayda sağlayan davranışlar olarak görülmektedir. Kişiyeye yönelik vatandaşlık davranışları özgecilik (diğerkâmlık) ve nezaket; örgüte yönelik vatandaşlık davranışları ise centilmenlik, sivil erdem ve vicdanlılık olarak ifade edilmektedir.

Van Dyne ve diğerleri (1994), örgütsel vatandaşlık davranışlarını bağlılık, sadakat ve katılım olarak ele almakta olup; katılım boyutunu sosyal katılım ve fonksiyonel katılım olmak üzere iki boyut olarak değerlendirmektedirler. Onlara göre; sosyal katılım, özgecilik ve nezaket alt boyutlarını, bağlılık, centilmenlik ve sivil erdem bir kısmını, sadakat ise, vicdanlılık ve sivil erdem boyutunun bir kısmını içeren alt boyutlardan oluşmaktadır.

Organ tarafından, 1988'de özgecilik (diğerkâmlık), vicdanlılık, nezaket, centilmenlik ve sivil erdem şeklinde beş boyut olarak yapılan sınıflandırma ilgili alan yazında en çok kabul gören ve kullanılan sınıflandırmadır (Srivastava ve Saldanha, 2008; Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter, 1990).

Özgecilik: Kendi yararını gözetmeden gönüllü olarak, örgütün çıkarları doğrultusunda diğer çalışanların işlerini tamamlaması için onlara yardım etmektir. Örgütteki çalışanların diğer çalışanlara yardım ederek onların performansını artırmayı amaçlayan davranışlardır. Bu tip davranışlar, çalışanların performansını yükselterek grubun etkili ve verimli bir şekilde çalışmasını sağlamaktadır (Özcan, 2011).

Vicdanlılık: Çalışanların kendi görev ve sorumluluklarının ötesine geçerek örgütün gelişimine katkıda bulunmasını sağlayan öz disiplinlerini ifade etmektedir. Öz disiplin kişinin organize olma, güvenilir olma, başarmaya istekli olma ve disiplinli olma gibi davranış biçimlerini içermektedir. Bu doğrultuda vicdanlılık, çalışanların örgütün işleyişlerinin yürütülmesinde disiplinli olmaları, kural ve yönetmeliklere itaat etmeleri, yaptıkları işi içlerinden gelerek ve özümseyerek yapmaları gibi davranışlarla açıklanmaktadır (Barksdale ve Werner, 2001).

Centilmenlik: Çalışanların işten dolayı karşılaştıkları olumsuzluklardan şikâyet etmeden, alınganlık göstermeden ve vazgeçmeden örgütün isteklerini yapmaya devam etmesidir. Centilmenlik duyguları düşük olan bireyler zamanlarının büyük bir bölümünü şikâyette bulunarak, çalışma arkadaşlarının ve örgütlerinin hatalarını bulmak için

uğraşarak geçirirler. İşler kötü gittiği zaman kötümser bir bakış açısıyla olaylara yaklaşır. Bu kişilere göre her zaman üzerlerinde kara bulutlar dolaşmaktadır (Temiz, 2010).

Nezaket: Örgüt içerisinde yapılan işlemlerde ilişki içerisinde olan çalışanların yapılan hatalarda birbirlerine uyarılarda bulunması ve diğer çalışanların yaptıkları işleri etkileyebilecek çeşitli davranışlarda bulunmadan ve buna yönelik kararlar almadan önce ilgili kişilere bilgi vermeye dayanan vatandaşlık davranışları olarak görülmektedir. Bu açıdan nezaket davranışının sorunların ortaya çıkmasını önleyici etkileri olduğu söylenebilir. Nezaket davranışı, gelecekte problemlerin oluşmasını engelleyen veya çözümünü kolaylaştıran davranışları kapsamaktadır (Podsakoff ve diğerleri, 2000).

Sivil erdem: Örgütün çıkarlarını gözetleyerek mesleki ve sosyal olarak örgütün işleyişini destekleme, örgüte gönüllü olarak bağlanma ve örgütle ilgilenme davranışlarını içermektedir. Örgütün politik işleyişine sorumlu bir şekilde ve yapıcı olarak katılma ve gerektiğinde görüşlerini açıklama davranışını temsil eder (Organ, 1990). Örgütsel katılım olarak da ifade edilen sivil erdem davranışları çalışanların yönetime gönüllü olarak katılmaları ve kendilerini örgütün bir parçası olarak görmeleri sonucu inisiyatif almaları ve sorumluluklarını benimsemeleri şeklinde ortaya çıkmaktadır.

2.4.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışını Ortaya Çıkaran Faktörler

İnsanların göstermiş olduğu davranışların hiçbiri kendiliğinden veya kapalı bir ortam içerisinde oluşmaz, davranışları etkileyen bazı çevresel faktörler bulunmaktadır. Kültür davranışların oluşmasında önemli bir rol oynar. Kültürel farklılıklar hangi davranışların iyi ve arzu edilen hangi davranışların ise kötü ve istenmeyen davranışlar olduğunu belirlemektedir (Srivastava ve Saldanha, 2008). Bundan dolayı örgüt içerisinde gösterilen davranışlardan hangilerinin öngörülen rol davranışları olduğu hangilerinin ekstra rol davranışları olarak kabul edileceğini belirleyen en önemli olgu örgütsel kültür olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bireylerin içerisinden geldikleri toplumsal kültürün rollere bakış açısı da gösterilen davranışların öngörülen rol davranışı mı yoksa ekstra rol davranışı mı olduğunu belirleyen önemli bir faktördür. Örgütsel vatandaşlık davranışları bir kimse veya grubun zorlaması veya telkinlerde bulunması ile değil kişinin kendi iç dünyasında örgüte karşı oluşan olumlu duyguları sonucu ortaya

çıkan davranışlardır. Kişinin bu davranışları göstermesine veya bu davranışları göstermekten kaçınmasına sebep olan bireysel ve örgütsel faktörlerin varlığı örgüt doğasının beklenen bir sonucudur.

Örgütsel vatandaşlık davranışları, resmi iş gereksinimlerinin dışındaki ihtiyari davranışlardır. Bu davranışlar örgütün etkili fonksiyonlarını artırmaya yöneliktir. Başarılı örgütler, resmi iş gereksinimlerinin ötesinde davranışlar ile beklentilerin ötesinde performans gösteren çalışanlara ihtiyaç duyarlar. Bu amaca ulaşmak için çalışanların iş doyumunu artırmak, motivasyon kaynaklarını anlamak ve uygun iş çevresi oluşturmak gerekmektedir (Alizadeh ve diğerleri, 2012). Örgütsel adalet ve dönüşümsel liderlik örgütsel vatandaşlık davranışlarının ortaya çıkmasında pozitif etkiye, karmaşık bir örgüt yapısı ise negatif etkiye sahiptir (Lee, Kim ve Kim, 2013).

Van Dyne ve diğerleri (1994), örgütsel vatandaşlık davranışlarının açıklanmasına etki eden faktörleri kişisel faktörler, durumsal faktörler ve konumsal faktörler olarak açıklamaktadırlar. Olumlu iş tutumları ve kinizmden oluşan kişisel faktörler; çalışanların iş doyumunu açısından hissi durumları ile belirli durumlar karşısındaki genel yatkınlık eğilimlerini ifade etmektedir. İşyerindeki durumsal faktörler; çalışanların algılamaları, genel olarak örgütün değerlerine olan bakış açıları ile örgütün motive etme potansiyeline yönelik bakış açılarından oluşmaktadır. Konumsal faktörler ise çalışanların örgütteki pozisyonu, kıdemi ve hiyerarşik iş seviyesini belirtmektedir.

Organ ve Ryan (1995), örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgütsel bağlılık, iş doyumunu, örgütsel adalet algısı, örgütsel güven ve liderlik gibi kişisel ve ruhsal faktörler sonucu ortaya çıktığını ifade etmektedirler.

Podsakoff ve diğerleri (2000), örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkileyen bağlamsal faktörleri, bireysel özellikler, görev özellikleri, örgütsel özellikler ve liderlik özellikleri olarak açıklamaktadırlar.

2.4.2.1. Bireysel Özellikler

Çalışanın, iş doyumunu, örgütsel bağlılığı ve adalet algısı gibi bireysel özellikleri örgütsel vatandaşlık davranışlarını belirleyen önemli ahlaki faktörler olarak görülmektedir. Benzer şekilde rol algıları da örgütsel vatandaşlık davranışları ile anlamlı bir şekilde ilişkilidir. Bireyin algıladığı rol belirsizliği ve rol çatışmalarının iş

doyumuna olan etkisi, rol algularının örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Davis (1988), iş doyumunu, çalışanların yaptıkları işten hoşnutsuzluk veya hoşnutsuzlukları olarak tanımlamaktadır (Demirtaş ve Ersözlü, 2010). Çalışanların yaptıkları işten hoşnut olmaları sonucu örgütlerine karşı olumlu duygular edinmeleri ve örgütün gelişimine katkıda bulunmak için gönüllü olmaları beklenir. İş doyumunu ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif ve doğrudan bir ilişki vardır. Örgütsel vatandaşlık davranışları iş doyumunu arttıran bir katalizördür (Sharma, Bajpai ve Holani, 2011).

Örgütsel bağlılığın, örgütsel vatandaşlık davranışlarının gösterilmesinde rol oynayan diğer bir değişken olması beklenmektedir. Allan ve Meyer'e (1991, s.67) göre; örgütsel bağlılık, çalışan ile işi arasındaki ilişkiyi tanımlayan psikolojik bir durumdur ve örgüt üyeliğinin devam ettiği anlamına gelmektedir (Başyigit, 2009). Örgütsel bağlılıklarının bir sonucu olarak örgütle birlikte devam etme eğiliminde olan çalışanların örgütü geliştirmek için ekstra davranışlar sergilemesi daha olası bir durumdur. Örgüt üyelerinin aile gibi görüldüğü, tartışma veya fikirlerin açıkça ifade edildiği bir örgütsel ortamın varlığı sonucu çalışmada oluşan örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışlarının sergilenmesinde önemli bir faktördür (Pirali, 2007; Arıkan, 2011; Çetin, 2011).

Örgütsel vatandaşlık davranışlarının gösterilmesinde rol oynaması beklenen diğer bir değişken ise çalışan tarafından algılanan örgütsel adalettir. Örgütsel adalet, genel adalet algısının örgütlere yansması olarak tanımlanmakta olup çalışanların davranış ve motivasyonları üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Can, 2013b; Hodson, 2002). Kendilerine adil davranıldığına inanan bireylerin, örgüt içerisinde kendilerini güvende hissetmeleri ve örgütün gelişimine ekstra katkı sağlamak için gönüllü olmaları beklenen bir insanlık davranışı olarak değerlendirilebilir. Moorman (1991), adalet algısının, özellikle de bireyin içsel dinamikleri tarafından algılanan adalet duygusunun örgütsel vatandaşlık davranışlarının ortaya çıkmasında etkili olduğunu belirtmektedir. Ona göre; yöneticiler, çalışanlarına nasıl davrandıklarının ve gösterdikleri davranışların algılanan adalet konusundaki faydalarının farkında olmalıdırlar. Çünkü bu çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerini etkileyen önemli bir faktördür.

Bireyin örgüte olan bağlılığının düşük olması, yaptığı işten doyum elde edememesi, kendisine adil davranıldığına inanmamasının yanında, psikolojik taciz olarak tanımlanan mobbinge maruz kalması sonucu bireyin göstereceği ilk tepkilerin başında örgütsel vatandaşlık davranışını ertelemek gelmektedir. Özcan'a (2011) göre; mobbinge uğrayan kişi buna karşı pasif bir tepki olarak adlandırılabilir olan örgütsel vatandaşlık davranışlarını göstermeme eğiliminde olacaktır. Bunun sonucunda çalışan kendisine verilen görev ve sorumlulukların gerektirdiği işini yapmaya devam edecek ama kurumu için daha fazla gayret göstermemeye başlayacaktır.

2.4.2.2. Görev Özellikleri

Çalışanların görev özellikleri onların örgütsel vatandaşlık davranışı gösterip göstermemeleri ile ilişkili görülmektedir. Görevlerin rutinleşmesi örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri ile negatif ilişkili iken görev geri bildirimlerinin sağladığı iş doyumunu, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine pozitif etki yapmaktadır (Podsakoff ve diğerleri, 2000). Görev geri bildirimini çalışanların işlerini nasıl yaptıklarına dair bilgilendirilmelerini ifade etmektedir. Çalışanın yaptığı işin iyi veya kötü olduğuna dair bilgilendirilmesi sonucu mevcut yaptığından daha iyisini yapmak için kendisini geliştirmesi beklenmektedir. Görevin rutinleşmesi ise; kişinin yaptığı işi sürekli olarak tekrarlaması anlamına gelmekte olup bu durum kişinin yeni ve yaratıcı fikirler üretmesine engel olacaktır. Ayrıca bireyin sürekli olarak kendini tekrarlamak zorunda kalması, iş arkadaşlarına yardım etmesi ve örgütsel etkililiği arttırmak için özveride bulunmasını engelleyici bir davranış olarak ortaya çıkmaktadır (Arıkan, 2011).

2.4.2.3. Örgütsel Özellikler

Örgütün bütün olarak algılanması ve çalışanlar tarafından algılanan örgütsel destek onların vatandaşlık davranışları göstermeleri ile pozitif olarak ilişkili görülmektedir. Örgüt kültürü, birimleri bir arada tutan ve onlara ayırt edici bir kimlik kazandıran normlar, inançlar, değerler, bakış açıları ve beklentilerdir (Hoy ve Miskel, 2010, s.165). Örgüt kültürü, örgüt içerisinde çalışanların birbirlerine karşı bağlarını güçlendirmesinin yanı sıra örgütler arasında var olan farklılıkların ortaya çıkmasını da sağlar (Kaya ve Demirtaş, 2009). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi her örgütü

diğerlerinden ayıran ve ona özgü özellikler katan bir örgütsel kültürü vardır. Bunun sonucu olarak bir örgüt içerisinde olumlu anlamda kabul gören ve tasdik edilen bir davranış diğer bir örgüt içerisinde önemli görülmeyebilir veya istenmeyen bir davranış olarak kabul edilebilir. Ancak örgüt kültürü ne kadar farklılık gösterirse göstereceği çalışan tarafından destekleyici ve geliştirici bir örgüt kültürü olarak algılandığında, çalışanın örgütsel vatandaşlık davranışlarını göstermesinde teşvik edici bir unsur olması beklenmektedir. Arıkan (2011) tarafından yapılan araştırmada örgütsel kültürün, örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Çalışanlarına sürekli kendilerini geliştirme fırsatı sunan örgüt olarak tanımlanan öğrenen bir örgütte, örgüt kültüründe var olan örgütsel öğrenme değerlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarını geliştirici etkileri vardır. Türker (2008) tarafından yapılan araştırmada örgütsel öğrenme ikliminin örgütsel vatandaşlık davranışları gösterilmesinde kolaylaştırıcı etkileri olan bağlamsal bir faktör olduğu bulunmuştur. Farooqui (2012) tarafından yapılan araştırmada da örgütsel iklimin bütün boyutları örgütsel vatandaşlık davranışları ile önemli ölçüde ilişkili bulunmuş olup bu davranışları doğru şekilde açıklama gücüne sahip olduğu değerlendirilmiştir.

2.4.2.4. Liderlik Özellikleri

Lider ile takipçileri arasındaki liderlik stilleri ve güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarını teşvik eden önemli faktörlerdir. Destekleyici ve dönüşümcü liderlik davranışları ile lider-üye değişim teorisinin örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla tutarlı ve pozitif bir ilişkisi vardır. Liderlik stili ve güvenin önemini anlayan liderlerin öğretim programlarını ve öğrenci başarısını geliştirecek yenilikleri oluşturma ihtimali daha yüksektir (Burns ve Carpenter, 2008). Moorman'ın (1991) çalışmasının sonucuna bakıldığında, çalışanların, yöneticileri tarafından kendilerine adil muamele edildiğine inandıklarında, daha yüksek seviyede örgütsel vatandaşlık davranışı gösterdikleri görülmektedir.

Çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermesini ve iş yeri uyumunu belirleyen en önemli yönetim faktörleri, yöneticilerin üretici iş ortamını destekleyen normlara uyması, çalışanların haklarını ve mutluluklarını korumasıdır. Bu davranışları göstermeyen yöneticilerin bulunduğu örgütlerde üretici ve etkili bir örgüt gelişimi sağlıklı olacaktır (Hodson, 2002).

Dönüşümsel liderlik davranışlarının çalışanın örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde pozitif etkileri vardır (Can ve Özer, 2011). Ancak liderler tarafından bireylerin karşılayamayacakları düzeyde yüksek beklentilerin oluşması çalışanda güven kaybına neden olmaktadır (Podsakoff ve diğerleri, 1990). Bundan dolayı beklentiler, bu beklentileri gerçekleştirmesi istenen bireylerin karşılayabilecekleri düzeyde olmalıdır. Çalışanlarının kapasitesinin farkında olan liderlerin, onlardan gerçekçi ve üst seviyede beklentiler içerisinde olmasının ancak bir karşılığı olabilir. Aksi takdirde yüksek beklentiler, bireylerin kendilerini yetersiz görmelerine ve güven kaybına neden olabilir.

DiPaola ve Hoy (2005), öğretmenlerin gösterdikleri örgütsel öğrenme davranışlarının nedenlerinden bahsederken, onların öğretme konusuna bağlılıkları, kararlara katılımlarının sağlanmasının yanı sıra liderlerinin bağlılık duygusu yaratmalarının okul için yapabileceklerinin ötesinde davranışlarda bulunmaları konusunda ilham kaynağı olabileceğini ve böylece okulda gösterecekleri örgütsel vatandaşlık davranışlarında artış olacağını ifade etmektedirler. Öğretmenler örgütsel vatandaşlık davranışı göstermek için zorlanmamalıdır. Öğretmenlerin kendi kendilerine liderlik becerilerinin ve öz-yeterliklerinin artması onların kendi aralarında örgütsel vatandaşlık davranışlarını göstermeleri için istekli olmalarını sağlar (Mansor ve diğerleri, 2013).

Bütün bu anlatılanlardan da anlaşılacağı gibi, bireysel özellikler, gerçekleştirilen görevin gerektirdiği özellikler, örgütsel özellikler ve lider özellikleri örgütsel vatandaşlık davranışlarının ortaya çıkmasında önemli rol oynamaktadır. Çalışanlar tarafından yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışlarının gösterilmesi sonucunda, bireysel ve örgütsel olarak beklentilerin üzerinde etkili performanslar elde edilebilir.

2.4.3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Sonuçları

Örgütsel vatandaşlık davranışları, çalışanların gönüllü olarak, beklenenden fazla emek harcaması sonucu ortaya çıkan ve örgütün daha sağlıklı gelişmesini sağlayan davranışlardır. Bu davranışların örgüt içerisinde bireysel anlamda olumlu sonuçları olduğu gibi örgütsel anlamda da faydaları bulunmaktadır. Bireysel olarak çalışanlarda bağlılık, iş doyumunu ve güven gibi özellikleri geliştirmesi beklenmekte olan bu davranışlar sonucunda örgütte iş gücü devri düşer. Örgütlerinde devam etme eğiliminde olan çalışanların, daha uzun süre çalışmaya ve örgütlerini geliştirmeye yönelik olarak

daha istekli olmaları beklenmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışları, devamsızlığın düşmesi, iş doyumunu, çalışanların sadakatini artırma, müşteri memnuniyeti ve sadakatine neden olmaktadır (Alizadeh ve diğerleri, 2012).

Herhangi bir baskı altında kalmadan örgüt yararına ve gönüllü olarak gösterilen ekstra davranışların, bireylerin ve uğruna çalıştıkları örgütlerin performanslarını ileriye taşıyacağı beklenmektedir. Sezgin (2005) tarafından yapılan çalışma, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerinin bireysel ve örgütsel performans üzerinde önemli etkilerinin olduğunu göstermektedir.

Podsakoff ve diğerlerine (2000) göre; örgütsel vatandaşlık davranışları, performans değerlendirmeleri, maaş artışları ve terfi işlemlerinde yönetsel kararları etkiler. Yöneticiler örgütsel vatandaşlık davranışı gösteren çalışanlara, bu davranışları göstermeyenlere oranla daha yüksek performans puanları verme eğilimindedirler. Değerlendirmelerinde bu davranışları gösterenleri daha olumlu değerlendirirler.

Örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt düzeyinde performansın artırılmasına katkıda bulunması beklenmektedir. Bu davranışların iş kalitesi, etkililik ve sürdürülebilir başarı gibi örgütsel çıktılar üzerinde çok önemli ve pozitif katkıları bulunmaktadır. Bireysel vatandaşlık davranışlarının bir sonucu olarak örgütün tümünde ortaya çıkan bütünleşik vatandaşlık davranışları, özellikle kişilerin birlikte çalışmalarına katkıda bulunmakta ve grup performansını artırmaktadır (Podsakoff ve MacKenzie, 1997).

Örgütsel performansın artırılmasının yanı sıra bireysel performans ve başarıyı da artırması beklenen örgütsel vatandaşlık davranışları; çalışanların ve yönetimin verimliliğini artırır, kaynakların serbest bırakılarak daha verimli amaçlar için kullanılmasına imkân sağlar, bakım işlemleri için kıt kaynakları kullanma ihtiyacını azaltır, grup içi ve gruplar arasında faaliyetlerin eşgüdümlemesinin sağlanmasına yardımcı olur, örgütün en iyi çalışanlarını elinde tutma ve örgüte kazandırma yeteneğini kuvvetlendirir, örgüt performansının sürekliliğini sağlar, örgütün çevresel değişikliklere daha iyi adapte olma yeteneğini artırır (Podsakoff ve diğerleri, 2000).

Özdevecioğlu'na (2003) göre; örgütsel vatandaşlık davranışları, örgüt içerisinde yardımlaşma eğilimini artırır, sorumluluk duygularını geliştirir ve çalışanların pozitif tutumlarını geliştirerek bireylerin iş başarımlarını artırmaktadır.

Martinez (2012), örgütsel vatandaşlık davranışı gösteren öğretmenlerin, daha etkili bir öğretim ortamı oluşturdukları ve öğrencilerinin hayatlarında fark yarattıklarını ifade etmektedir. Ayrıca bu öğretmenler işlerini yapmakta daha coşkuludurlar ve iş doyumları yüksektir. Öğretmenler yüksek örgütsel vatandaşlık davranışları göstererek, okullarını daha iyi bir yer yapmak, okul iklimini geliştirmek, daha olumlu bir okul çevresi yaratmak ve öğrencilerinin başarılarını arttırmak istemektedirler.

Lee ve diğerlerine (2013) göre; örgütsel vatandaşlık davranışları gösterilmesi sonucunda çalışanların iş doyumunda önemli derecede artış meydana gelir.

Çalışanların gösterdiği örgütsel vatandaşlık davranışları sonucunda örgütte ortaya çıkması beklenen diğer bir davranış ise örgüt içerisindeki bilgi paylaşımıdır. Örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri yüksek olan örgütlerde, örgüt içerisinde bilgi paylaşımı konusunda olumlu ve pozitif düşünceler bulunduğu bu konuda yapılan pek çok çalışmada görülmektedir (Al-Zu'bi, 2011; Can, 2013a; Ramasamy ve Thamaraiselvan, 2011; Teh ve Sun, 2012).

Yapılan çalışmalardan da görüldüğü gibi örgütsel vatandaşlık davranışlarının bireysel ve örgütsel performansı artırıcı etkileri vardır. Örgüte bağlılığı artıran, çalışanların iş doyumunu düzeylerini olumlu yönde etkileyen bu davranışların örgütsel ve bireysel performans üzerinde olumlu etkilerinin olması beklenen bir durumdur. Örgüt üzerinde olumlu etkileri olan bu davranışların eğitim örgütleri olan okullarda gösterilmesinin okulların etkili okul özelliği göstermesi üzerinde etkilerinin olumlu olacağı düşünülmektedir.

2.5. Etkili Okul

Amaçların gerçekleştirilme derecesi olarak adlandırılan etkililik, örgütler üzerinde yapılan bütün çalışmalarda ulaşılmak istenen nihai hedeftir. Yani yapılan bütün çalışmaların amacı örgütleri etkili kılmaktır. Topluma çıktı olarak insanı sunan eğitim örgütleri olan okulların etkililik düzeyleri diğer bütün örgütlerin etkili kılınmasından daha önemli görülmektedir.

Bütün paydaşların beklentilerinin en üst seviyede karşılayan okullar etkili okul olarak adlandırılabilir. Ancak farklı kesimlerden paydaşlara sahip olan okulların bütün bu paydaşların beklentilerini karşılaması oldukça zor ve karmaşık bir durumdur. Ayrıca

çıktıları uzun yıllar sonra etkisini gösterdiği için okulların etkililiğini ölçmek kolay olmamaktadır.

Bu bölümde, örgütsel etkililik, okul etkililiği, Dünya’da ve Türkiye’de yapılan etkili okul araştırmaları, okul etkililiğini ölçmek için geliştirilen modeller ve okulun paydaşları ile bu paydaşların etkili okul yaratmaktaki rolleri anlatılmaya çalışılmıştır.

2.5.1. Örgütsel Etkililik

İnsanların bireysel çabalarının yeterli gelmediği durumlarda ihtiyaç duydukları yardımlaşma sonucu ortaya çıkan örgütler, toplumda ortaya çıkan bir gereksinimi gidermeyi amaçlamaktadırlar. Kuruluş amaçları arasında yer almasa da örgütler bu gereksinimleri gidermenin yanı sıra kendi varlıklarını sürdürme gayreti içerisinde olurlar. Kuruluş amacını yerine getiremeyen örgütlerin varlıkları herhangi bir anlam taşımamaktadır. Dolayısıyla örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri amaçlarını gerçekleştirebilmeleri ile bağlantılı olarak görülmektedir.

Örgüt ve yönetim süreçleri ile ilgili olarak yapılan bütün çalışmaların ortak amacı örgütü etkili kılmaktır. Kuruluş amacı olan gereksinimi karşılaması örgütün etkililiğini belirleyen önemli bir faktördür. Ancak sadece çıktılara odaklanarak örgütün girdileri ve dönüştürme süreçlerini göz ardı etmek etkililiği dar bir kalıbın içerisine hapsetmek anlamına gelir. Bundan dolayı örgütsel etkililikten bahsederken girdiler, dönüştürme süreci ve çıktılar bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Şişman’a (2002, s.1) göre; örgütsel çözümlenelerde sık olarak kullanılan ve aynı zamanda oldukça belirsizlikler içeren örgütsel etkililik, çok boyutlu bir kavram olarak kabul edilmelidir. Çok boyutluluk örgütsel süreçler ile birlikte örgütü etkileyen ve örgütten etkilenen paydaşların beklentilerinin bir arada değerlendirilmesine vurgu yapmaktadır. Uzun yıllardır üzerinde çalışmalar yapılan etkililik kavramı ile ilgili pek çok tanım yapılmış olmasına rağmen, etkililiğin çok boyutlu olarak değerlendirilmesi gerektiği gerçeği hemen hemen bütün araştırmacılar tarafından kabul edilmiştir.

Barnard, bir örgütün amaçlarına ulaşma derecesini etkililik olarak tanımlamaktadır (Şişman, 2002, s.3; Balcı, 2011, s.1). Açıkça belirlenmiş olan amaçlarını gerçekleştirmede başarılı olan örgütler, etkili örgüt olarak tanımlanabilir. Ancak bu amaçların doğru amaçlar olup olmadıkları ve bu amaçların gerçekleştirilmesinde yaşanan süreç de göz önüne alınmalıdır.

Örgütsel etkililik, bir örgütün elindeki kaynaklarla, amaçlarını en yüksek düzeyde gerçekleştirmesi olarak ifade edilmektedir (Başaran 1996, s.162; Döş, 2013, s.219). Ancak örgütün sahip olduğu kaynaklar kadar, çevreden var olan kısıtlı kaynakların elde edilmesindeki yeteneği de örgüt etkililiğini belirleyen bir faktör olarak değerlendirilmelidir. Ada ve Baysal (2012, s.102), etkililiği, çıktılarda sağlanan başarı, amacı gerçekleştirme düzeyi, gerekli kaynakları elde etme ve çevreye uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanmışlardır.

Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmesi olarak görülen etkililik üzerine odaklanıldığında, etkililik ile karıştırılan etkinlik kavramının gözden kaçırılmaması gerekmektedir. Balcı'ya (2011, s.1) göre; üyelerinin doyum derecesi olan etkinlik ile amaçlarını gerçekleştirme derecesi olarak tanımlanan etkililik arasındaki dengeyi kurmak örgütlerin en temel uğraş alanlarından birisidir. Etkililik ve etkinliği bir dengeye oturtmak, çalışanların gereksinimleri ile örgütün amaçlarının birbiriyle örtüşmesine bağlıdır. Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirirken çalışanlarının gereksinimlerini göz ardı etmemesi ve örgütsel amaçlar ile birlikte çalışanların maddi ve manevi gereksinimlerini de doyumaları etkili örgüt olarak adlandırılmaları için önem arz etmektedir.

Etkililik ile ilgili olarak yapılan tanımlarda bu kavramın karıştırıldığı bir başka kavram olarak verimlilik kavramı karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu kavramlar farklı iki kavram olarak değerlendirilmelidir. Verimlilik, genel olarak çıktıların girdilere oranı olarak ifade edilmektedir. Bir üretim miktarı ile bu ürünü üretme aşamasında kullanılan bütün etmenlerin (ham madde, emek gücü, enerji, bilgi vb.) oranı bu ürünün elde edilmesindeki verimliliği belirler (Ada ve Baysal, 2012, s.99). Okulların verimliliği, eğitilen öğrencinin sayı ve niteliği yükselirken maliyetinin düşürülmesine vurgu yapmaktadır (Başaran, 1996, s.162). Ancak etkililik kavramı maliyetlere değil istenen amaçların başarıyla başarılmadığına ve amaçların hangi süreçlerden geçilerek gerçekleştirildiğine vurgu yapar.

2.5.2. Okul Etkililiği

Toplumların varlığı kendilerini oluşturan insanların varlığı ile mümkündür. Günümüzde özellikle bilişim ve teknoloji alanlarında meydana gelen değişimlerin etkisi ile ortaya çıkan hızlı değişimlere ayak uydurmak, toplumların dünya ile

bağlantısının kopmaması ve çağa ayak uydurması açısından hayati önem arz etmektedir. Bu hızlı değişimlere ayak uydurmak ancak çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip eğitilmiş insanlarla mümkün olabilecektir. Bu anlamda toplumların eğitime vermiş olduğu önem o toplumun gelişmişlik düzeyini belirleyen en önemli faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

Eğitim dendiğinde ise; bütün toplumlarda ilk akla gelecek olan kavram “okul” kavramıdır. Okullar vakum içerisinde çalışan kapalı sistemler değil, okul bölgesini ve kendilerini oluşturan yerel topluluğu da içeren geniş bir sosyal sistem olarak tanımlanırlar (Schechter ve Qadach, 2011). Temel girdisi olan insanı, belirli bir dönüştürme süreci sonucunda istendik yönde yetiştirmesi ve topluma çıktı olarak sunması beklenen açık sistemler olarak kabul edilen okullar, bu anlamda toplumda en önemli örgütlerin başında gelmektedirler. Eğitim sonucunda yaratıcı ve üretken düşünen insanların yetiştirilmesi topluma sadece ekonomik anlamda değil aynı zamanda sosyal ve kültürel anlamda da faydalı bireylerin varlığına katkıda bulunacaktır. Eğitimin toplumlara sağlamış olduğu doğrudan ve dolaylı katkılar eğitime duyulan ilgiyi gün geçtikçe artırmaktadır (Ada ve Baysal, 2012, s.101).

Bütün örgütler gibi okullar da çevrelerinde meydana gelen gelişmelere ayak uydurabilmek ve etkili bir okul olabilmek için sürekli bir gelişim içerisinde olmalıdırlar. Lezotte'ye (1993) göre; okullar temel olarak toplumun sürekli bir değişim içerisinde olması, ülkelerin okullardan beklentilerinin sürekli değişmesi ve kamu okullarının nüfusunun sürekli bir değişim içerisinde olmasından dolayı değişime ihtiyaç duyarlar. Çevrelerinde meydana gelen değişimlere uyum sağlamalarının mecburiyeti, okulların öğrenen birer örgüt olmalarını zorunlu kılmaktadır. Öğrenen örgüt olarak okullar belirsiz ve dinamik ortamlarda etkin bir şekilde öğrenmeyi sağlamak için süreçleri, stratejileri ve yapıları geliştireceklerdir. Okulların yenilik ve reform kapasitesi, birlikte çalışma yeteneği ve öğretme-öğrenme ile ilgili bilgiyi uygulamaya dayanır (Schechter ve Qadach, 2011).

Eğitim-öğretim örgütü olan okulların etkililiği, okulun amaçlarını gerçekleştirilmesi ile doğru orantılıdır. Ancak eğitim alanındaki etkililik, ekonomik anlamdaki etkililikten farklıdır. Çünkü farklı kesimlerin okuldan beklentilerinin farklılık göstermesi ve bu amaçların özellikle kısa zaman içerisinde gerçekleşip

gerçekleşmediğinin ölçülmesindeki zorluklardan dolayı okulların etkililiğini belirlemek oldukça zor olmaktadır.

Öğretmenler, öğrenciler, okul yönetimi, ders programları, aileler, okul iklimi, okul kültürü, başarı odaklı vizyon vb. değişkenler okul etkililiği üzerinde önemli faktörler olarak görülmektedir. Hoy ve Miskel'e (2010, s.284) göre; okul çıktıları, yönetici, öğretmen ve öğrenci performansı, öğretmen kalitesi, içsel uyum, gayret, iş doyumunu ve performans çıktıları okul etkililiğinin göstergelerindedir. Ancak okul etkililiği üzerinde asıl dikkat edilmesi gereken faktör öğrenme ortamının içerisinde bulunan ve sürekli sınıf ortamında öğrencilerle bir arada bulunan öğretmen faktörüdür. Şüphesiz ki diğer bütün faktörler ne kadar etkili olursa olsun sınıf içerisinde öğrenci ile bire bir iletişim halinde olan öğretmenin etkili bir sınıf ortamı yaratamaması, okulların etkili olarak adlandırılmasını mümkün kılmayacaktır. Öte yandan çevresel faktörler yeterli derecede etkili olarak gözükme de sınıf içerisinde etkili ve güven veren bir eğitim ortamı yaratabilen bir öğretmenin öğrenci çıktılarının etkili olarak adlandırılmalarını sağlayacak pek çok etki yaratması muhtemel olacaktır.

Okulların etkililiği tanımlanırken farklı kesimlerin beklentilerini karşılama derecesinin göz önüne alınması gerekmektedir. Klopff ve diğerleri (1982) etkili okulu; "öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gereksinimlerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul", Brookover (1985) ise; "sadece seçilmiş değil tüm öğrencilere temel becerileri ve gerekli davranışları öğretmede başarılı olan okul" olarak tanımlamaktadır (Balci, 2011, s.10). Lezotte (1993) ise okul etkililiğini, okulun hedeflerini gerçekleştirme olarak ifade etmektedir.

Etkili okul, okula giriş yaptıkları hazırbulunuşluk düzeyleri de düşünülerek öğrencilerine beklenenden daha fazla gelişim sağlayan okuldur (Sammons ve Bakkum, 2011). Bundan dolayı etkili bir okul benzer hazırbulunuşluk seviyesine sahip öğrencileri kabul eden okullara kıyasla öğrenci çıktılarına ekstra değer katan okul olarak tanımlanabilir. Her okulun kendi yapısına uygun ve kendisine özgü özellikler göstermesi sonucu ortaya çıkacağı kabul edilen okul etkililiği, okulun ayırt edici bir özelliği olarak görülebilir (Botha, 2010).

Hoy ve Miskel'e (2010, s.275-276) göre; okullarda girdi-dönüştürme ve çıktı süreçleri birbirlerini takip eden bir döngüdür ve etkililiğin göstergeleri bu döngünün her aşamasında görülebilir. Okulların girdileri örgütsel etkililiğini etkileyen maddi ve maddi

olmayan çevresel bileşenleri içerir. Her ne kadar örgütün ulaşmak için emek harcadığı durumlar olarak tanımlanan amaçlar bireylere yön ve motivasyon sağlasa ve belirsizliği azaltıp değerlendirme standartlarını belirlese de, okul gibi karmaşık yapılara sahip örgütlerin çok fazla ve bir birleri ile çelişen amaçlarının varlığı, okullar için amaçlarını gerçekleştirme derecesini etkililik olarak tanımlamak her zaman bir belirsizlik içerecektir.

Yaygın olarak okul etkililiği ve öğrenci başarısı ile ilişkili görülen yedi faktör bulunmaktadır. Bu faktörler; anlaşılır bir okul misyonu, başarı için yüksek beklentiler, öğretimsel liderlik, öğrenme zamanı ve görev süresi, güvenli ve düzenli bir çevre, pozitif okul aile ilişkileri ve öğrenci gelişiminin sürekli izlenmesi olarak kabul edilmektedir (Kirk ve Jones, 2004). Etkili okulların sahip olduğu bu benzersiz özellikler öğrenci başarısı ile ilişkilidir. Bu faktörlerin sağlandığı bir okulda, zengin-fakir, kız-erkek olsun bütün öğrencilerin en azından bir sonraki yıl için gerekli olan temel bilgileri sağlayacak kadar başarılı olacağı kabul edilir (Association of Effective Schools, 1996).

Etkili okullar, sadece sınıf içerisinde kendi yeteneklerini kanıtlayan değil aynı zamanda başarı için gerekli beceri ve bilgi yeterliliğine sahip bir jenerasyon yaratacaklardır (Kirk ve Jones, 2004). Böyle bir öğrenci grubunun kendisinden beklenen yüksek beklentileri gerçekleştirmek için gösterdiği performans da yüksek olacaktır.

Devlet okullarının öncelikli görevlerinin herkes için öğrenmeyi sağlaması olarak değerlendirilir. Bütün öğrencilerin öğrenebileceği varsayımı ile hareket edilmeli, okullar öğrenmeyi sağlamak için gerekli kritik değişkenleri kontrol etmelidirler. Akademik başarı okul etkililiğini belirleyen önemli faktörlerden biridir. Ancak bunun yanı sıra öğrencilere temel toplumsal değerleri kavramaları konusunda yeterince destek vermeyen ve topluma faydalı iyi insan yetiştirme gibi özellikleri dikkate almayan okulların sadece elde ettikleri akademik başarı ile etkili okul olarak adlandırılmaları beklenen bir durum değildir.

Akademik başarıyı ölçmenin yanı sıra okullarda kazandırılan öğrenci davranışlarına da odaklanılmalı, eğitim sisteminin tek amacının akademik başarı olmadığını farkına varılmalıdır. Sonuç olarak elindeki kaynakları en iyi şekilde kullanabilen, öğrencileri akademik başarının yanında iyi insan olmaları için destekleyen, öğrenmeyi sağlayan bir okul kültürü ve çevresine sahip olan, bütün

bunlarla birlikte açıkça belirlenmiş amaçları azami seviyede gerçekleştiren okullar etkili okul olarak tanımlanabilirler.

Etkili okul ile ilgili kavramlar tartışılırken karşılaşılan diğer bir kavram da okulların etkisizliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulların etkisizliği özelliklerine ilişkin çalışmalarda vurgulanan dört özellik bulunmaktadır. Bu özellikler vizyon eksikliği, odaklanılmamış liderlik, işlevsiz personel ilişkileri ve etkisiz sınıf uygulamaları olarak sıralanabilir (Sammons ve Bakkum, 2011).

Etkisiz okullarda sınıf içi uygulamalarda, sık sık müfredat değişiklikleri ve öğretimde tutarsız yaklaşımlar görülür. Düşük sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerden beklentiler düşüktür. Sınıf içi iletişim genellikle aktivitelerin denetlenmesi ve rutin işlemlerin aktarılması şeklinde olur. Öğretmen-öğrenci etkileşimi ve yapılan işlere öğrenci katılımı düşük seviyededir. Etkisiz sınıflardaki öğrenciler öğretmenlerinin özensiz, kendilerini övmeyen, yardım etmeyen kişiler olarak değerlendirmektedirler. Bu sınıflarda eleştiri ve negatif geribildirim daha sıklıkla kullanılır. Öğrenmeyi desteklemeyen negatif bir okul kültürüne sahip olmak, daha az başarılı okulların kötü performansına sebep olan diğer bir kavramdır (Sammons ve Bakkum, 2011).

Etkili bir okul ortamı oluşturmak, bir anlamda etkisiz okulu ortaya çıkaran faktörleri saptayabilmek ile mümkün olacaktır. Etkisizliğe sebep olan faktörlerin saptanması ve bu faktörlerin ortadan kaldırılması etkili bir okul ortamı oluşturmak için ilk adım olarak değerlendirilebilir. Bu faktörlerin belirlenmesi ise ancak okullar üzerinde yapılacak araştırmalar ile mümkün olabilir. Bundan dolayı okul etkililiği üzerine yapılan araştırmalar ayrı bir önem arz etmektedir.

2.5.2.1 Okul Etkililiği Araştırmaları

Okul etkililiği araştırmalarının 1966 yılında Amerika'da yayınlanan Coleman raporuyla başladığı kabul edilir. Amerika'da okullar ile ilgili olarak yapılan araştırmalar dört kuşağa ayrılmıştır. Okullarda girdi-çıkı ekseninde yapılan çalışma sonucunda Coleman raporu olarak adlandırılan sonuçların yayınlanması ve bu raporda okullardan ziyade öğrencilerin geldiği sosyo-ekonomik çevrenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin önemli olduğunun ifade edilmesiyle okullar ciddi bir şekilde tartışılmaya ve üzerlerinde pek çok araştırma yapılmaya başlanmıştır (Lezotte, 1993; Teddlie ve

Reynolds, 2000, s.4). Ancak daha sonra yapılan araştırmalar başarının tek belirleyicinin yalnızca ekonomik ve sosyal değişkenler olamayacağı ve okulların özellikle fakir çevrelerden gelen öğrencilerin yaşamı üzerinde etkili oldukları görülmüştür.

İkinci kuşak okul etkililiği araştırmaları olarak adlandırılan araştırmalar ile birlikte okulların çıktılarının yanı sıra okuldaki eğitim-öğretim süreçleri araştırmalara dahil edilmiştir. Bu süreçte, sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmenin nasıl öğrettiğine ilişkin veriler değerlendirilmiştir (Teddlie ve Reynolds, 2000, s.7). Sonuç olarak, bu araştırmalar ile öğretmenin öğrenci ile ilgili akademik sonuçları etkilediği sonucuna varılmıştır (Şişman, 2002, s.91).

Eğitimde eşitlik konusu üzerine vurgu yapan araştırmalar, üçüncü kuşak araştırmalar olarak adlandırılmıştır. Bu çalışmalar özellikle fakir semtlerde bulunan okullar üzerinde yapılmış ve okul geliştirme çalışmaları ile birlikte değerlendirilmiştir. Düşük sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan okullarda da başarılı ve etkili öğrenimin gerçekleştiği sınıfların varlığı, öğretmenlerin etkililik üzerinde önemli bir etkisinin olduğu düşüncesini ortaya çıkarmıştır (Şişman, 2002, s.92).

1980'lerin sonundan itibaren Amerika'da okul etkililiği araştırmalarında düşüş olduğu göze çarpmaktadır. Yapılan çalışmalarda daha çok bağlamsal faktörler üzerinde durulmuş, okulların bütün öğrenciler için nasıl etkili olabilecekleri sorusunun cevabı bulunmaya çalışılmıştır (Teddlie ve Reynolds, 2000, s.11). Bu dönemde yapılan çalışmalar okul geliştirme çalışmaları ile birlikte değerlendirilmiştir.

İngiltere'de 1980'lerin sonuna doğru yapılan araştırmalarda etkili okulları etkili olmayan okullardan ayıran bazı özellikler saptanmış olup bu özellikler Yılmaz (2006) tarafından, okul müdürünün amaçlı liderliği, müdür yardımcılarının katılımı, öğretmenler arasında uyum, entelektüel olarak meydan okuyan öğretim, çalışma merkezli bir çevre, öğretmen ve öğrenciler arasında iyi iletişim, öğrenci gelişiminin izlenmesi, aile katılımı ve olumlu bir okul iklimi olarak belirtilmiştir.

Avusturalya'da yapılan etkili okul araştırmalarında, etkili okul oluşturmada kendini adanmış nitelikli okul kadrosu temel faktör olarak belirtilmiştir. Olumlu motivasyon stratejileri, okul-aile ilişkileri, öğrenme güçlüklerinin erken belirlenmesi ve okul iklimi etkili okul ile ilgili diğer önemli faktörler olarak bulunmuştur.

2.5.2.2. Türkiye’de Etkili Okul Araştırmaları

Dünyada 1970’li yıllardan itibaren üzerinde pek çok çalışma yapılan etkili okul kavramı üzerinde Türkiye’de ancak son yıllarda çalışılmaya başlanmıştır. Yapılan çalışmalarda etkili okul kavramının tam olarak bir tanımı yapılamamakta, bir okulun etkili okul olarak tanımlanması için belirli özelliklere sahip olması gerektiği düşünölmektedir. Araştırma sonuçları genel olarak en etkili boyutun yönetici boyutu olduğu ve en az etkili boyutun ise; okul çevresi ve veli boyutu olduğunu göstermiştir (Yılmaz, 2006; Keleş, 2006; Akan, 2007; Kaplan, 2008; Tunçel, 2008). Bu araştırmalardan çıkan diğer bir sonuç ise; okulun etkili olabilmesi için yöneticinin liderlik özelliğinin gelişmiş olması ve en fazla öğretimsel liderlik rolünü iyi bilmesi gerektiği üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Türkiye’de yapılan etkili okul araştırmaları incelendiğinde, araştırmalar sonucunda belli özelliklere sahip olan okulların etkili okul olarak adlandırılabilceği sonucunun çıktığı görölmektedir. Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda etkili okullarla ilgili olarak belirlenen özellikler şunlardır:

- Açık okul amaç ve politikalarının belirlenmesi,
- Akademik ve yönetsel liderlik,
- Kendini adanmış, iyi yetişmiş nitelikli okul kadrosu,
- Okul kadrosunun geliştirilmesi,
- Okul çalışanlarında yüksek beklentilerin olması,
- Okul programında akademik yoğunluk,
- Göreve ayrılan zaman,
- Öğrenci gelişimine rehberlik yapılması,
- Öğrenme güçlüklerinin erken belirlenmesi,
- Güvenli ve düzenli çevre,
- Olumlu okul iklimi,
- Okul-aile ilişkileri,
- Okul merkezli karar verme,
- Okulda planlama sürecinde öğretmenlerin katılım ve sorumluluk alması,
- Üst eğitim otoritelerinin desteği,
- Olumlu motivasyon stratejileri,
- Öğrenci katılımına ve sorumluluk üstlenmesine fırsat verilmesidir.

Okulları oluşturan paydaşların bir okulun etkili okul özelliklerini göstermesi üzerindeki etkisinden ziyade okulda oluşturulacak bir öğrenme kültürü ile okulun temel felsefesinde değişimler yapılması sonucunda kendisini sürekli geliştirip yenileyen, toplumun farklı kesimlerinin beklentilerini ve çalışanlarının gereksinimlerini karşılayan okulların etkili okul olarak adlandırılabilceği düşünülmektedir.

2.5.3. Okul Etkililiği Modelleri

Okul etkililiğinin tanımlanmasında, yorumlanmasında ve hakkında bir yargıya varılmasında kullanılan ölçütlerin belirlenmesinde rehberlik edecek bir model olmadan okul etkililiğini saptamak mümkün olmamaktadır. Okulların etkililiklerini farklı açılardan yaklaşan pek çok model geliştirilmiştir. Ancak bir tek model ile okulların etkililiğini ölçmek, okul etkililiğini belirlemede yetersiz kalabilir. Bundan dolayı okul etkililiğinin ölçülmesinde bu modellerin ortak bir şekilde kullanılması okulları etkili olarak tanımlamada önemli sonuçların alınmasına katkı sağlayabilir.

2.5.3.1. Amaç Modeli

Amaç modeli, belirtilen açık amaçların başarılmasına odaklanan bir modeldir. Ancak okullar karmaşık amaçları olan yapılardır ve onların amaçlarına ulaşip ulaşmadıklarını belirlemek oldukça güç olmaktadır. Bu modelin iki temel varsayımı vardır. Birincisi, karar alıcılara özel amaçlar kümesi yol gösterir. İkincisi, bu amaçlar yeterli sayıda, yeterince anlaşılır olarak tam bir katılım şeklinde tanımlanabilir (Balcı, 2011, s.4). Her iki varsayımdan da anlaşılacağı gibi amaçların açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmediği örgütsel sistemlerde, paydaşların amaçları gerçekleştirmek için katılımlarını sağlamak ve onları amaçlar doğrultusunda güdülemek zor olacaktır. Amaç modelinin uygulanabilmesi amaçların açık, ölçülebilir, sabit ve herkes tarafından aynı şekilde anlaşılıp ve yorumlanmasına bağlıdır (Şişman, 2002, s.58). Okulun amaçlarının farklı kesimler tarafından farklı değerlendirilmesi ve okullardan beklentilerin farklılık göstermesi nedeniyle amaç modelinin okullarda uygulanmasında zorluklar ortaya çıkarmaktadır.

Döş'e (2013, s.236-237) göre; okulların etkililiğini amaç modeli çerçevesinde ölçmek için okullarda kurumsal bir hafıza oluşturulmalı ve okullar belli aralıklar ile kendi içinde, benzer yapıdaki okullar ve ideal okul olarak tanımlanabilecek okullar ile

karşılaştırılmalıdır. Ancak amaçları tanımlamadaki zorluklardan dolayı bir okulu ideal okul olarak tanımlamak da oldukça zor görünmektedir.

Okulların açık ve en önemli hedefi pek çok paydaş tarafından akademik başarı olarak görülmektedir. Ancak akademik başarıya odaklanmak, öğrencilerin kişilik ve karakter gelişimlerinin göz ardı edilmesine neden olabilir. Diğer taraftan bazı veliler, öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmelerini önemli görebilirler. Eğitimin politik ve ekonomik amaçlarına önem veren paydaşlar amaçları, politik istikrar ve ekonomik gelişme yönünden ele alabilirler (Şişman, 2002, s.58). Bütün paydaşların beklentilerini aynı noktada birleştirmek mümkün olmadığından sadece amaçların gerçekleştirilmesine odaklanarak okulun etkililiğini ölçmeyi hedefleyen bu model yetersiz kalabilir.

2.5.3.2. Kaynak-Sistem Modeli

Bütün sistemler gibi açık sistem olarak kabul edilen okullar da varlıklarını sürdürebilmek ve rekabet içerisinde kalabilmek için yeterli seviyede kaynakları çevreden almak zorundadırlar. Bu modele göre; çevrelerinde bulunan sınırlı kaynaklardan ihtiyaç duyduklarını elde etmede başarılı olan okullar etkili okul olarak adlandırılır. Bu kaynaklar aileyle ilgili kaynaklar, okul kaynakları, öğrenci kaynağı, toplumsal özellikler ve akran grupları olarak tanımlanabilir (Şişman, 2002, s.59). Kaynak-sistem modeli, sonuçlara ulaşmakta ihtiyaç duyulan kaynakların sisteme kazandırılması üzerine odaklanmaktadır.

Okulun hedeflerine ulaşmasını sağlayan ve engelleyen okul içi ve dışı etkenler bu modelde ele alınmalıdır. Bu etkenler tespit edilmeli ve geliştirilmelidir. Bundan dolayı okul ve çevre arasındaki ilişkiler bu modelde son derece önemli görülmektedir. Kaynakların elde edilmesindeki yetenek, esneklik ve çevreye uyum gibi konular üzerine odaklanan model, genel olarak ekonomik bir bakış açısıyla okullara yaklaşmakta ve harcanan paraların karşılığının alınıp alınmadığı önemli görülmektedir (Döş, 2013, s.237-238).

Ancak okullarda sadece girdilere odaklanması modelin zayıf yönü olarak görülmektedir. Çıktılardan daha fazla girdilere odaklanmakta olan bu modelde temel amaç olarak girdiler karşımıza çıkmaktadır. Okullar elde ettikleri kaynakları her zaman amaçlarını ve işlevlerini gerçekleştirmede kullanamayabilirler. Yani okulların girdilerindeki başarı etkililiklerini garanti etmeyebilir (Şişman, 2002, s.60; Döş, 2013,

s.238). Kaynak-sistem modeli, girdi ve çıktıları açık bir şekilde tanımlanmış olan sistemlerde etkililiğin ölçülmesinde oldukça etkili bir model olarak değerlendirilebilir. Ancak okul gibi karmaşık amaçları olan ve amaçlarını gerçekleştirmek için ihtiyaç duydukları girdileri farklı kaynaklardan elde etmeleri gereken sistemlerde etkililiği sadece çevreden elde edilen kaynaklarla ölçmek, sonucu belirlemek açısından oldukça zor görünmektedir.

2.5.3.3. Süreç Modeli

Süreç modeli, okuldaki öğretimsel ve yönetsel süreçlere odaklanmaktadır. Modelde elde edilen kaynakların kapalı bir sistem olarak kabul edilen okullarda nasıl kullanıldığı ile ilgilenilmektedir. Yani bir okulun kaynakları elde etmesi yeterli değildir. Bu kaynakların okul içinde nasıl kullanıldığı, ayrıca öğretmenlerin sınıf içinde gösterdikleri öğretimsel liderlik rolleri ve kaynakları sınıf içerisinde etkili kullanabilme becerileri bu modelde oldukça önemli görülmektedir. Şişman'a (2002, s.60-61) göre; liderlik, karar verme, iletişim, eşgüdüm, planlama, sosyal etkileşim, okul iklimi, uyum, sınıf yönetimi, öğrenme-öğretme yöntemleri ve öğrenme stratejileri gibi süreçler okul içi süreçler olarak değerlendirilebilir.

Ancak süreçler üzerine yoğunlaşmaktan dolayı amaçların göz ardı edilebileceği düşüncesi bu modelin eksikliği olarak değerlendirilebilir. Okul ve sınıf içi süreçlerin, okulun amaçlarına ulaşmasına sağladığı katkı göz önüne alınarak değerlendirilmelidir.

2.5.3.4. Doyum Modeli

Doyum modeli, okul paydaşlarının uygulamalardan sağladıkları doyuma odaklanmaktadır. Okulların iç ve dış çevrelerinde pek çok paydaşı bulunmaktadır, ancak bu paydaşların hepsini aynı oranda memnun etmek oldukça zordur. Okulun stratejik paydaşlarının beklentilerinin okulun amaçları ile örtüşmesi modelin başarısını artırır (Balcı, 2011, s.5).

Okulun farklı paydaşlarının beklentilerinin en üst düzeyde karşılanması okulu etkili kılmaktadır. Fakat bütün paydaşların beklentilerini yüksek düzeyde karşılamak özellikle okul gibi karmaşık ve birbiriyle çelişen amaçlara sahip olan örgütlerde çok güç olmaktadır. Okulla ilgili paydaşlar arasında öğrenciler, öğretmenler, okul yönetimi, okul yönetim kurulu, eğitimle ilgili il-ilçe merkez örgütü, aileler vb. sayılabilir. Ancak bunlar

arasında daha güçlü olan paydaşların beklentileri genel olarak daha önemli görülmektedir (Şişman, 2002, s.62). Ancak bu modelin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için paydaşların beklentilerinin birbirleriyle uyum içerisinde olması gerekir.

2.5.3.5. Etkisizlik Modeli

Etkisizlik modeli, okuldaki uygulama eksikliklerine ve yetersizliklere odaklanan bir modeldir. Okulun etkililik ölçülerinin belirlenmesi, bütün etkili okul çalışmalarında önemli bir sorun olarak görülmüştür (Can, 2013b, s.240). Bundan dolayı okulun eksik ve hatalı yönlerini tanımlamak, etkililik özelliklerini belirlemekten daha kolay görülmektedir. Bu modele göre, bir okulda etkisizlik göstergeleri ne kadar az ise bu okul ters orantılı bir şekilde etkili okul olarak tanımlanmaktadır.

2.5.3.6. Örgütsel Öğrenme Modeli

Örgütsel öğrenme modeli, okuldaki öğrenme sürecine odaklanan bir modeldir. Sürekli değişim içerisinde olan bir çevrede varlıklarını sürdürmek ve rekabet avantajlarını kazanmak zorunda olan açık sistemler olarak değerlendirilen okullar, çalışanlarının sürekli öğrenmesi ve gelişme göstermesini sağlamalıdır. Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim ve öğrenime adanmış hizmet örgütleri olan okulların da örgütsel öğrenme kapasitelerini geliştirerek etkili olmaları beklenmektedir. Okulların örgütsel olarak öğrenme kapasitelerini artırması sonucu etkili okul özellikleri göstereceğini ifade eden örgütsel öğrenme modeline göre; bir okul çevreye uyum sağlamayı öğrendiği ve çevrenin geliştirilmesine katkıda bulunduğu ölçüde etkili okul olarak adlandırılır (Şişman, 2002, s.63-64).

2.5.3.7. Toplam Kalite Yönetimi Modeli

Toplam kalite yönetimi, okulun bütün halinde kaliteyi üretmesine odaklanan bir modeldir. Toplam kalite yönetiminde nihai hedef müşteri memnuniyetini gerçekleştirmektir. Okullar, ürettikleri ürünleri sundukları bir müşteriye sahip olan örgütler değildir. Okulun bütün paydaşlarının okulda işlenen ürün olan öğrenciden farklı beklentileri bulunmaktadır. Eğitimde toplam kalite modeli, doyum, süreç ve örgütsel öğrenme modellerinin bileşimi olarak görülebilir (Şişman, 2002, s.65). Toplam kalite

yönetimi, okul süreçlerinin bir bütün olarak değerlendirilmesini ve sürekli gelişimini hedeflemektedir.

Okullarda kalitenin temel olarak öğrenci gereksinimlerine göre tanımlanması gerektiğini belirten Bridge'e (2003, s.25-26) göre; kalite sürekli gelişim üzerine kurulmalı, yanlışı meydana çıkarmaya değil önlemeye yönelik ve ölçülebilir olmalıdır. Lidere duyulan gereksinim diğerlerinin sorumluluklarını azaltmamalı, kalite kurum içinde tüm ilişkilere yayılmalı, sürekli değerlendirme yapılmalı, okullar öğrenci ve veliye yakın olmalı ve onların gereksinimlerini anlamaya çalışmalıdır.

2.5.4. Etkili Okulun Bileşenleri

Okul, eğitimi üreten ve farklı isimlerle anılan bütün sistemleri kapsayan temel sistemdir (Başaran, 1996, s.1). Okullar yönetici ve öğretmenleri aracılığıyla, öğrencileri hayata ve mesleklerine hazırlamaları beklenen kurumlardır. Okulların temel hedefi eğitim-öğretimi sağlamaktır ve başlarında yöneticiler bulunur. Yöneticiler, okuldaki etkinlikleri koordine eden ve yönlendiren kişilerdir. Okullarda eğitim-öğretimin merkezinde bulunan en stratejik birim sınıftır ve sınıfın doğal yöneticisi olarak öğretmen dikkati çekmektedir. Can'a (2013b, s.156) göre; başka hangi etmenlerden etkilensinler okulların başarıları yöneticilerinin ve öğretmenlerinin başarıları kadardır. Yönetici ve öğretmenlerin dışında öğrenci de okullarda bulunan önemli bir iç etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü okulların temel varlık sebebi öğrencilerdir. Programlama ve öğrenme süreci de öğrencilerin başarıya ulaşmasına yönelik olarak geliştirilir. Okulun sahip olduğu öğrenme kültürü ve iklimi ile velilerin bilgi ve görüşleri ile sağladıkları katkı da etkili bir okul ortamı oluşturmada önemli görülen etkenlerdir.

2.5.4.1. Okul Yöneticisinin Liderliği

Yönetim, bir örgütteki etkinlikleri amaçlar doğrultusunda planlama, örgütleme, eşgüdümleme ve kontrol etme çalışmalarıdır. Yönetme ise; yönetimin bu işlevlerini yerine getirmek için gerekli yetkiye sahip olma ve istenen çalışmaları yapma işlemidir (Celep, 2004, s.52). Eğitim yönetimi ise; toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü işletme, geliştirme ve çevresinde meydana gelen değişimler doğrultusunda yenileme sürecidir (Can, 2013b, s.159). Başarılı ve etkili bir

yönetim sürecinin ortaya çıkarılması için yöneticinin liderliği ve liderlik özellikleri ön plana çıkmaktadır.

Liderlik, iki veya daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirme sanatıdır (Çelik, 2012, s.3). Başarılı bir liderlik ancak çevresindekileri etkilemek ile mümkün olabilir. Formal güç kaynakları ile kendisine liderlik verilen okul yöneticisi aynı zamanda informal güçlere ve kendi kişiliğinden kaynaklanan izleyicilerini etkileme gücüne sahip olmalıdır. Çalışanlarını etkileme gücüne sahip olmayan, herkes tarafından paylaşılan ortak değerler ve hedefler oluşturamayan bir okul liderinin, kendisine formal güç kaynaklarıyla verilen yetkiyle okulu yönetmesi, başarıya götürmesi ve etkili bir okul ortamı yaratması beklenen bir durum değildir. Etkili ve başarılı bir okul ortamı için en önemli öğelerden biri formal ve informal güç kaynakları ile okulu başarılı bir şekilde yöneten bir okul müdürünün varlığı olarak görülmektedir. Etkili okul yöneticilerinin en önemli başarılarından biri hiç kuşkusuz birlikte çalıştığı kişileri öğretimi daha iyileştirmek için güdülemesidir (Çelikten, 2001). Ancak alan yazın incelendiğinde liderliğin güç kaynakları üzerinde tartışmaların devam ettiği görülmektedir.

Şişman'a (2002, s.136) göre; okul müdürü, okul için gerekli olan insani, finansal ve maddi kaynakların sağlanmasında ve bu kaynaklar aracılığıyla öngörülen ürünlerin üretilmesinden, okul çalışanlarının ve öğrencilerin performansından sorumludur. Ancak okulun toplam performansı, okul içinde çalışan insanların performansına bağlıdır. Okul müdürü, okulun amaçlarının gerçekleşmesi için insanların sahip olduğu bedensel ve zihinsel güçlerin yanı sıra onların gönül güçlerini de harekete geçirmesi gereken kişi olmalıdır. Okul müdürü bütün bunların yanı sıra güçlü bir öğretimsel lider olmalıdır. Okul yöneticinin sergilediği güçlü öğretimsel liderlik davranışları şunlardır (Smith ve Andrew, 1989, s.8):

- Program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme,
- Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine kendini adanma,
- Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli kaynakları sağlama ve kullanma yeterliliğine sahip olma,
- Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma,
- Doğrudan öğretim politikasını geliştirici bir lider olarak; öğretmenlerle iletişim kurma, personel geliştirme etkinliklerine katılma ve bu etkinlikleri destekleme,

yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasını özendirme ve değişik öğretim materyalleri sağlama,

- Sürekli olarak öğrencileri okul başarısını artırma doğrultusunda geliştirme ve öğretmen etkililiğini sağlama,
- Uzun vadede okulun amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçlarla özdeşleştiğini öğretmenlere yansıtma ve amaçlara ulaşma başarısını gösterme,
- Okulun karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alma,
- Etkili materyal sağlama ve kullanma, öğretmenlerin akademik başarılarını artırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama,
- Kıt bir kaynak olarak zamanı etkili bir şekilde yönetme ve öğrenme sürecini bozucu faktörleri en aza indirerek düzen ve disiplin oluşturma (Çelik, 2012, s.37-38).

Gerçekte formal yetkilerden güç alan bir üst olan okul müdürü, okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak öğelerin lideri olmalıdır. Çünkü okul müdürü, okuldaki diğer öğeler tarafından kabul edilip benimsendiğinde statüsünü kazanabilir (Bursalıoğlu, 2012, s.40).

Şişman (2002,s.153-154) tarafından ifade edilen etkili okul müdürünün özellikleri şunlardır:

- Bir eğitim ve öğretim lideridir,
- Okul hakkında bir vizyon ve misyon sahibidir,
- Güçlü yazılı-sözlü iletişim ve ikna becerilerine sahiptir,
- Okulun amaç, vizyon ve misyonunun okul toplumunu oluşturan bütün üyeler tarafından paylaşılmasını sağlar,
- Okul için öncelikler belirler ve öğretmenleri karar sürecine katar,
- Öğretmenlerin performansını değerlendirir ve ödüllendirir,
- Açık okul kuralları belirler ve uygular,
- Öğrenci başarısı hakkında yüksek beklentilere sahip olup bu beklentilerini okul toplumunun bütün üyelerine iletir,
- Okul kadrosunu destekler, kadronun mesleki yönden geliştirilmesine dönük çalışmalar gerçekleştirir,
- Okul programının oluşturulmasında öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır,

- Okul programlarının oluşturulmasında öğrencilerin beklentilerinden hareketle temel becerilerin kazandırılması üzerinde yoğunlaşır,
- Öğretim ve öğrenme için gerekli her türlü kaynakları sağlar, gerekli ortamları hazırlar,
- Okul programlarının değerlendirilmesine ve geliştirilmesine öncülük eder,
- Öğrenci gelişim ve başarısının sık değerlendirilmesini sağlar,
- Okulda ve sınıfta geçen zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar,
- Okuldaki zamanını gözlem ve incelemeler yaparak harcar,
- Okulla ilgili her türlü bilgi ve başarının paylaşılmasını sağlar,
- Başarıların ödüllendirilmesini ve başkalarının da tanınmasını, bilinmesini sağlar,
- Okulda işbirliğine dayalı bir çalışma ve öğrenme kültürü oluşmasına öncülük eder,
- Okulda bir takım ve topluluk ruhu gelişmesine öncülük eder,
- Okulda güvene dayalı bir okul ve öğrenme iklimi oluşmasını sağlar,
- Okulda diğerlerinin yeterliliğine inanır, güvenir, yetki devreder,
- Okul çevresinin ve ailelerin okula destek ve katılımını sağlar,
- Diğerleri için iyi bir rol ve davranış modeli olur.

Davranışlar, liderler tarafından gösterildiği ve desteklendiği sürece çalışanlar üzerinde etki yaratır. Bundan dolayı okul yöneticisinin etkili bir okul ortamı oluşturmak için göstereceği davranışlar etkili okul ortamı oluşturma hususunda belirleyici rol oynayacaktır. Diğer yandan çalışanların etkili okul ortamı oluşturmak için yaptıkları eylemlerin yöneticileri tarafından desteklenmesi, onların bu eylem ve davranışları gösterme hususunda cesaretlenmelerini sağlar.

2.5.4.2. Etkili Okulda Öğretmen

Eğitim sistemlerinin en önemli örgütü okullardır. Okulların da işlevlerini yerine getirebilmelerinin en önemli ve stratejik boyutu eğitimi aktif olarak üreten öğretmenlerdir (Can, 2013b, s.157). Özellikle öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile birlikte sınıf içerisinde öğrencilerin kendi deneyimleri ve düşünceleri sonucunda kendi bilgilerini ve zihinsel modellerini oluşturmaları beklenmektedir. Bunları gerçekleştirmek için öğretmenlerin amaçları açıkça belirlemeleri ve amaçları gerçekleştirmek için sürekli bir çaba göstermeleri etkili öğretmende bulunması gereken önemli nitelikler olarak görülebilir.

Öğretmen, sınıf içi süreçlerin ve bu bağlamda öğretme-öğrenme sürecinin temel aktörüdür. Sınıf içerisindeki diğer etkenler öğretimi ne kadar etkilerse etkilesin sınıf içi süreçlerin doğal lideri ve en etkili ögesi öğretmendir. Öğretmen, sınıf içi öğrenmenin etkililiğinin belirleyicisi olduğu gibi etkili okul kavramının açıklanmasında da en önemli boyutlardan bir tanesidir (Şişman, 2002, s.154-155).

Öğretmenlerin rolleri çevre ve okuldaki rollerin bir bileşimi şeklinde meydana çıkar (Bursalıoğlu, 2012, s.43). Okulun bulunduğu çevrede meydana gelen değişimler ve gelişmelere göre rollerini belirleyen ve bu değişim ile gelişimin farkında olan öğretmenler, okul ve sınıf içerisindeki davranışlarında okulun sahip olduğu öğrenme kültürü, öğrenme iklimi ve okulda öğrencilerden beklentilerin de farkında olmalıdırlar. Öğretmenler bütün bu etkenleri dikkate alarak sınıf içi öğretimde liderlik rolleri ile birlikte etkili bir sınıf içi öğretim sürecini ortaya çıkarabilirler. Şişman'a (2002, s.156-163) göre, etkili öğretmen;

- Eğitim-öğretim ile ilgili konularda işbirliği içerisinde çalışma,
- Birlikte planlama-değerlendirme ve karara katılma,
- Mesleki açıdan sürekli gelişme çabası içerisinde olma,
- Yeni yöntemler-teknikler bulma ve uygulama çabası içinde olma,
- Üst düzeyde sorumluluk duygusuna sahip olma,
- Öğrenciler için iyi bir rol-davranış modeli olma,
- Programın amaçlarını öğrencilere açıklama,
- Öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarının farkında olma,
- Öğrencilerle ilgili yüksek beklentilere sahip olma,
- Öğrencilerin öğrenmesini sürekli izleme,
- Öğrencilerin öğrenmesine liderlik etme ve yol gösterme,
- Öğrencilerin çalışma ve ödevlerine yardımcı olma,

Özelliklerine sahip olmalıdır.

Okul örgütünün birincil amacı ve ilgi odağı öğretim olgusudur ve okul öğretim için var olan bir kurumdur. Okuldaki her şey öğretime olan katkı derecesine göre değer kazanır. Okulun asıl işi olan bu öğretim, sınıf içerisinde öğretmenin yönlendirmesi ve denetimi altında öğretmen-öğrenci etkileşimi ile oluşur (Balcı, 2011, s.135). Bundan dolayı öğretmenin sınıf içerisinde gösterdiği öğretimsel liderlik ve rol-model olma becerisi öğretimi etkileyen en önemli faktör olarak görülebilir.

2.5.4.3. Etkili Okulda Program-Öğrenme Süreci ve Öğrenci

Etkili okul ile ilgili belirlenen özellikler, çok boyutlu ve birbirleriyle ilişkili kavramlardır. Fakat bu kavramların önemli bir kısmı sınıf içi süreçlerle ilgilidir (Şişman, 2002, s.166). Sınıf içi süreçler göz önüne alındığında öğretmen, öğrenci ve eğitim programlarının birbirleriyle bir ilişki içerisinde olması beklenen bir durumdur.

Okul, öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirdikleri bir çevre olup, öğrenci öğrenmesine karşı sorumluluklar taşımaktadır. Okula her çevreden, yaşam biçiminden ve farklı hazırbulunuşluk düzeyinden farklı davranış alışkanlıklarına sahip öğrenciler geldiğinden okullar homojen yapılar değildirler. Ancak etkili okullarda öğrenciler arasında büyük farklılıkların ve ayrışmanın olmaması beklenmektedir (Şişman, 2002, s.166-167; Can, 2013b, s.161). Bundan dolayı eğitim-öğretim programları geliştirilirken bütün öğrencilerin en uygun şekilde öğrenmelerini sağlayacak faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Bütün öğrencilerin öğrenebileceğine dair inançlar okul içerisinde paylaşılmalıdır ve bu inançlar okul politikalarına da yansıtılmalıdır.

Okulda neyin nasıl öğretileceği sorusu eğitim programı konusunu gündeme getirmektedir (Balcı, 2011, s.203). Alan yazında eğitim programları ile ilgili tanımlar incelendiğinde, okulda öğretilen her şey, konular listesi, çalışma programı ve materyaller seti gibi birbirinden farklı tanımların bulunduğu görülmektedir. Tanımlardaki bu farklılıkların programın kapsamı, materyal, paydaş çalışanlar ve bunlar arasındaki ilişkiler, mantıksal düzenleme, yaşantılar, okul sorumluluğu, genel bilgi ve beceri gibi farklı özelliklerin göz önüne alınarak tanımlanmasından kaynaklandığı görülmektedir (Ada ve Baysal, 2012, s. 132).

Planlamaya rehberlik eden amaçların belirlenmesinden sonra bu amaçları gerçekleştirmek için gerekli araçlar seçilir. Okulun amaçları çerçevesinde ortaya çıkan okul programı okulun eğitim-öğretim sürecine yol gösterir. Balcı'ya (2011, s.203-205) göre, okulun zihinsel ve akademik yaşamı, program alanları içerisinde örgütlenmelidir. Program bir ekip çalışması içerisinde yapılmalı, veliler, öğrenciler, alan uzmanları, program geliştirme uzmanları ve eğitim teknologları bu ekipte yer almalıdır. Program planlaması; amaçlar, öğretim stratejileri, sıralanma-ardışıklık, süreklilik, değerlendirme ve dönüt elemanlarını içermelidir.

Başaran'a (1996, s.92-96) göre; bir eğitim programı, ders ve ders saati, eğitsel kollar, kutlama ve anma etkinlikleri, kültürel etkinlikler, yetiştirici ve tamamlayıcı

etkinlikleri kapsmalıdır. Programın kapsamı ile ilgili bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi bir eğitim programı, açıkça belirlenen amaçlar doğrultusunda, belirlenen araç ve gereçler yardımıyla, nelerin, ne kadar sürede ve hangi yöntemler kullanılarak öğretileceğinin sistematik bir şekilde belirlenmesidir.

Binbaşıoğlu'na (1977) göre; program hazırlama anlayışları dört gruba ayrılır. Bunlar; yaşamda işlevsel olan yani işe yarayan konuları içeren görevsel program anlayışı, öğrenci ve çevrenin ihtiyaçlarına göre geliştirilen esnek program anlayışı, ayrıntılara girmeden ana hatları ile hazırlanmış öğretim programları olan çerçeve program anlayışı ve eskiden beri değişmeyen veya genel nitelikteki konuları öğrencilere öğretmeyi amaçlayan genel (değişmez) program anlayışıdır (Ada ve Baysal, 2012, s. 133).

Etkili okullarda, bütün öğrencilere akademik ve toplumsal yaşam için gerekli olan becerilerin kazandırılması amaçlanır. Bu beceriler sosyal, yazılı, sözlü, elektronik, iletişim, vatandaşlık, bilgiye ulaşma ve bilgiyi analiz edebilme becerileri olarak sıralanabilir (Şişman, 2002, s.167). Bütün bu becerilerin yanında iyi bir vatandaş olma, eleştirel düşünme ve estetik gelişim gibi becerilerin de kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu becerilerin öğrencilere optimum seviyede kazandırılması, sistematik bir şekilde tasarlanmış olan eğitim programının sınıf ve öğrenci özelliklerine uygun olarak uygulanmasını gerektirmektedir.

Sınıf içi ortamın en önemli ögesi sınıfı oluşturan öğrencilerdir. Öğrenciler okul ve sınıf varlığının temel ön koşuludurlar. İçerisinde öğrenci bulunmayan yapı bir beton yığından farksızdır. Bu beton yığını anlamlı ve kutsal kılan unsur ise içerisinde; topluma faydalı, iyi birer insan olmak ve gelecek yaşantılarını şekillendirmek için akademik seviyelerini yükseltmeyi amaçlayan öğrencilerdir. Öğrenciler bu becerileri kazanmak için sürekli bir öğrenme ortamının içerisinde bulunmalıdırlar.

Öğrenme, farklı yöntem ve teknikleri olan, bireyin özellikleri, çalışma disiplini ve alışkanlıklarına göre değişebilen bir kavramdır. Ancak bireyin kendi eylem ve uygulamalarıyla daha etkili öğreneceği düşünülmektedir. Bu durumda öğrenme, öğrencilerin içinde buldukları durum sonucunda kazandıkları deneyimler olarak tanımlanabilir (Can, 2013b, s.161).

Öğrenci, öğrendikleriyle ve öğrenmek istedikleriyle okulu etkileyen etkenlerden biridir (Can, 2013b, s.161). Bundan dolayı etkili bir okuldaki bahsedebilmek için okulu

oluşturan öğrencilerin etkili öğrenci özellikleri göstermesi önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Etkili okulun oluşması için birçok değişkenin birlikte ve koordineli çalışması gerektiğini ve bu değişkenlerden birinin de öğrenci olduğunu belirten Ada ve Baysal (2012, s.126-127), etkili öğrencinin özelliklerini şu şekilde açıklamaktadırlar:

- Bilgi toplumuna hazır olacak şekilde, öğrenmeyi öğrenen bir anlayışa sahip olmak,
- Yaratıcılığını en üst düzeyde kullanmak,
- Aktif öğrenci olmak,
- Sosyal öğrenci olmak,
- Problem çözme becerisine sahip olmak,
- Eleştirel düşünme becerisine sahip olmak,
- Geleceğe ilişkin hedeflere sahip olmak,
- Kendisini objektif olarak değerlendirebilme,
- Bireysel teşebbüs gücüne sahip anlayışta olmak,
- Çok dil ve çok kültürlü bir anlayışa sahip olmak,
- Takım çalışması ruhuna sahip olmak.

Ancak öğrencilerin bu becerileri kendi kendilerine kazanmaları beklenmemelidir. Gelişme çağında bulunmalarından dolayı aile içerisinde ve okulda, karşılaştıkları davranışlar ve öğrendikleri bilgilerin, üzerlerinde yüksek etki yaratacağı düşünülmüşse öğrencilerin etkili öğrenci özelliklerine sahip olmasında okul ve ailenin büyük sorumluluğu bulunmaktadır. Çünkü öğrencilerin gösterecekleri özellikler ancak karşılaştıkları ve öğrendikleri ile sınırlı olabilir.

2.5.4.4. Etkili Okulun Kültürü ve Öğrenme İklimi

Paylaşılan değerler, normlar, inançlar ve saygıtlar olarak kabul edilen kültür, bir okulun etkili okul olarak adlandırılmasında önemli faktörlerden biridir. Öğrenmeye dayalı güçlü bir kültüre sahip olmayan okulların etkililiğinden söz edilemez. Açık ve gizli sözleşmeler bütünü olarak görülen örgütlerde, formal sözleşmelerde çalışanlardan beklentiler, ödüller ve cezalar açık bir şekilde belirtilir. Örgüt içerisinde zamanla resmi olarak belirtilmeyen ancak informal olarak geliştirilen örgütsel varsayım kalıpları örgüt kültürünün temelini oluşturur (Balcı, 2011, s.187). Şişman'a (2002, s.178-179) göre; okullar birer işletme değil, kültürel topluluklar olarak değerlendirilmelidir. Her okulun

kendine özgü baskın bir kültürü vardır. Okulda farklı düşünebilmeyi ve bu düşünceleri ifade edebilmeyi teşvik eden, başarı odaklı ve öğrenmeye dayalı bir kültürün varlığı etkili bir okul oluşturmak için oldukça önemlidir.

Okul kültürü, okulda kabul görmüş birçok sayıltı, inanç ve değerden oluşur. Herhangi bir sınırı olmayan kültür, kendi felsefesine göre insanları yönlendiren, insan yaşamını her alanda etkileyen, her yerde hissedilen ve yaşamı şekillendiren toplumsal karakterlerdir (Döş, 2013, s.251). Bundan dolayı örgüt kültürü, örgütsel davranışın temel belirleyicisidir. Okulu oluşturan bireylerin davranışları okulun baskın kültürüne göre şekillenir (Şişman, 2002, s.181). Örgüt kültürü, çalışanların örgütsel davranışlarını belirleyen yaşam biçimi olarak tanımlanabilir (Balcı, 2011, s.188). Okul içerisinde gösterilecek davranışları belirleyen kültür, başarı merkezli ve öğrenmeye dayalı bir kültür ise okulda öğretmen ve öğrencilerin başarılı olmasına katkıda bulunacağından etkili bir okul ortamı meydana getirmeyi kolaylaştırır.

Etkili okul ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, etkili okulda öğrenmeye uygun olumlu bir kültürün varlığını işaret etmektedir. Okulda olumlu bir kültür yaratılmadıkça etkili okuldan söz etmek mümkün değildir. Okulun tarihi ve gelenekleri, çalışanların birikimleri ve karşılıklı olarak etkileşimleri sonucunda okula özgü bir kültür gelişir. Bu kültür norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşur. Etkili okulda bu kültür, eğitim ve öğretimi destekleyici nitelikte, bireysel öğrenme ve gelişme çabalarını özendiricidir (Balcı, 2011,s.191).

Örgüt kültürünün başarı merkezli, bütünleştirici, işlevsel ve güçlü olması gerektiğini ifade eden Şişman'a (2002, s.181-187) göre, etkili okul kültürünün özellikleri şunlardır:

- Okulun temel değer ve sembolleri herkes tarafından paylaşılır,
- Okulda bir takım ruhu egemen olup ortaklaşa davranışlar teşvik edilir,
- Okul toplumunu oluşturan üyeler, birbiriyle dostane ilişki içindedir,
- Okulda yenilik ve değişme teşvik edilir,
- Okul kadrosu arasında karşılıklı bir yardımlaşma ve güven vardır,
- Başarılar kutlanır ve ödüllendirilir,
- Okul yöneticileri kültürel ve sembolik liderlik davranışları sergiler,
- Destekleyici bir ortam vardır.

Akan (2007), yapılan araştırmalar ışığında okul kùltürü gelişmiş etkili okullarda şu özelliklerin varlığının ifade edildiğini belirtmektedir:

- Okul ve çevre arasında etkili bir iletişim sistemi vardır,
- Tüm öğrencilerin ve okul çalışanlarının mutluluk duyduğu bir ortam vardır,
- Okul kaynakları öğrenci başarısını geliştirmeye yönelik kullanılmaktadır,
- Herkesin kendisini rahatlıkla ifade edebildiği demokratik bir ortam vardır,
- Temel becerilerin geliştirilmesine odaklanılmıştır,
- Okulun başarısı okul çalışanları arasında işbirliğine dayanmaktadır,
- Başarılı öğretmenler takdir edilir ve ödüllendirilir,
- Diğer okullarla etkin bir iletişim bulunur,
- Okul çalışanları arasında sevgi, saygı ve güvene dayalı bir iletişim ortamı kurulmuştur,
- Görev yapma istek ve heyecanı üst düzeydedir,
- Değişime açık bir ortam sağlanmıştır,
- Sorunlar göz ardı edilmemiştir, herkes çözüme katkı sağlamaktadır,
- Toplantılarda etkin bir düşünme ortamı oluşmuştur,
- Eğitimin kalitesini artırma konusunda uygun bir ortam vardır,
- Tüm idari personel kendilerini eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olarak görmektedir,
- Okulda toplum merkezi olabilecek sosyal etkinlikler yoğunlukta olmaktadır,
- Okul çalışanlarında mesai kavramı yoktur,
- Öğretmen ve öğrenciler okula ve yaşama ilişkin pozitif tutum içindedir,
- Okulda güvenli bir ortam vardır,
- Eğitim çalışanlarını birbirlerinin önemli günlerini kutladıkları bir ortam vardır.

Etkili bir okul ortamı için göz önünde bulundurulması gereken diğer bir özellik ise; örgüt kùltürünün bir parçası ve toplumsal kùltürün bir alt tabakasını oluşturan örgüt iklimidir. Balcı'ya (2011, s.189) göre; üyelerin örgüt çevresine ilişkin algıları olarak tanımlanan örgüt iklimi, bir okula girildiğinde hissedilen psikolojik hava olarak da tanımlanabilir. Etkili okul ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda, örgüt ikliminin ahlak, psikolojik ortam, okulun iç çevresi ya da ortamı gibi farklı ifadelerle tanımlandığı görülmektedir (Şişman, 2002, s.188). Ancak hangi ifade ile tanımlanırsa tanımlansın

okulun hissedilen psikolojik havasını yansıtan bir kavramın var olduğu kabul edilen bir gerçektir.

Hoy ve Miskel'in (2010, s.185), bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışlarını etkileyen okul içi çevreyle ilgili nitelikler olarak tanımladığı örgüt iklimi, bir insan için kişiliğin ifade ettiği anlamı örgüt için ifade etmektedir. Yani bir insanın kişiliği neyi ifade ediyorsa, örgütün iklimi de o örgüt için aynısını ifade etmektedir. Okulun sahip olduğu atmosferin, okulda bulunan bireylerin davranışları üzerinde önemli etkilerinin olmasından dolayı olumlu bir iklime sahip olmak okullar için oldukça önemli görülmektedir.

Şişman'a (2002, s.182) göre; iklim kavramı okullar için önemli kavramlardan biridir. Çünkü öğrenme ancak öğrenmenin zevkli ve eğlenceli bir uğraş olarak görüldüğü bir iklim içerisinde gerçekleşebilir. Bundan dolayı etkili bir okul ortamından söz edebilmek için okulun başarı odaklı bir öğrenme iklimine sahip olması gerektiği yadsınamayacak bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Örgüt iklimi ve kültürü okulun çalışanlarını etkilemekte ve onların motivasyonları, iş doyumları ve mesleklerini içselleştirmeleri açısından önemli görülmektedir. Dolayısıyla etkili olmaya odaklı, başarıyı düşünen, her öğrencinin öğrenebileceği bir havanın olduğu okulda çalışan öğretmen, öğrenci ve veliler de bu kültür ve iklimden etkilenecek, okulda pozitif ve başarı odaklı bir ortam oluşacaktır (Döş, 2013, s.252). Oluşan bu pozitif ve başarı odaklı ortam, okulun etkili okul özelliklerini göstermesini etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Bundan dolayı etkili bir okul ortamı için okul kültürü ve iklimi önemli göstergeler olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.5.4.5. Etkili Okulda Çevre ve Aileyle İlişkiler

Aile, bireylerin doğumundan başlayıp ölümlerine kadar sürekli etkileşimde buldukları, ilkokulları ve toplumsallaşmaya ilk başladıkları çevredir. Kişilik yapısının temel davranışları büyük ölçüde ailede elde edilir. Aile içerisinden çıkıp okul ile tanışan çocuk yeni bir dünyaya adım atmış olur. Ailelerin, çocukların nasıl bir eğitim aldıkları, öğretmenlerin ise çocukların nasıl bir ortamdan geldikleri ile ilgili merakları okul aile ilişkilerinin temelini oluşturmaktadır.

Etkili okullarda, ailelerin okulun temel misyonunu anlayıp desteklediğini ve okulun misyonunu gerçekleştirmek için okula yardımcı önemli roller oynamalarına fırsat verildiğini ifade eden Kirk ve Jones'a (2004) göre; aile ve okul arasındaki ilişki, okul ve ev arasında kurulmuş otantik bir ortaklık olmalıdır. Okul ve aile işbirliğine destek vererek öğrencinin kişisel ihtiyaçlarını belirlemede en kısa yolun aile ile birlikte çalışmak olduğu düşünülmektedir. Anne babaların çocukları en iyi tanıyan kişiler olmasından ve eğitim sürecinde okul-ev tutarlılığının gerekliliğinden, yola çıkarak, anne babaların da eğitim sürecinin etkin elemanları olarak, çocuklarının akademik, kişisel ve sosyal gelişimine katkıda bulunmaları büyük önem taşımaktadır.

Okul ve ailelerle işbirliği Türk Milli Eğitim sisteminin de temel ilkelerindedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 16. Maddesinde: "Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur." ifadesi yer almaktadır (www.mevzuat.meb.gov.tr).

Okullar, belli bir toplumsal çevre içinde yer alır ve bu çevre ile sürekli etkileşim içindedir. Akademik yönden yüksek başarıya sahip okulların, başarı düzeyi düşük okullardan daha fazla çevresel-ailesel destek ve katılıma sahip olduklarını yapılan araştırmalar göstermektedir (Akan, 2007).

Aile yaşantısında sevgi ve güven içerisinde olan bir çocuk okul hayatında da güvenli ilişkiler kuracaktır. Öğrencilerin okulda kazandıkları davranışlar aile içerisinde desteklenip geliştirilmezse okul eğitiminde başarıya ulaşmak güçleşecektir (Ada ve Baysal, 2012, s.115-116). Bundan dolayı etkili bir okulda, öğrencinin başarısında okul çevresi ve velilerin okul ile iyi ilişkiler kurmasının önemli bir katkısının olduğu düşünülmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu araştırmada örgütsel öğrenme, örgütsel vatandaşlık davranışı ve etkili okul arasındaki ilişkiler alan yazın taraması, değerlendirmeler ve ilişkiyel tarama modeli sonucunda elde edilen veriler ışığında açıklanmaya çalışılmıştır. İlgili alan yazın tarandığında bu üç değişkenin bir arada araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Ancak örgütsel öğrenme ile örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile etkililik arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca,

yapılan çalışmaların büyük bir bölümünün bu üç değişken ile ilgili olarak algı ölçeği araştırmalar oldukları görülmüştür. Çalışmanın bu bölümünde yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalardan bahsedilmektedir.

2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Ünal (2014) tarafından “Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Okullarda Kullanılması Konusunda Öğretmen Görüşleri” isimli bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini Konya ilinde görev yapmakta olan 488 öğretmenden oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre; bilgiyi alma ve yayma boyutundaki etkinliklere okullarda yeterince yer verilmemektedir. İlköğretim okullarındaki bilgiyi analiz etme uygulamaları, ortaöğretim okullarına göre ve büyükşehir merkezindeki okullarda ilçe merkezindeki okullara göre daha yüksek bulunmuştur.

Biltekin (2013) tarafından “Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları” isimli bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2012/2013 öğretim yılında Kayseri ili Kocasinan ve Melikgazi merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 435 öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre; öğretmen algılarına göre etkili okulun öğrenci boyutu yeterli düzeyde değildir. Okul çevresi ve veli boyutlarına yönelik öğretmen algıları da yüksek değildir. Öğretmenlerin çalıştıkları ortaöğretim okulunun özel veya devlet okulu olması etkili okulun boyutlarına ilişkin algılarında anlamlı farklılık yaratmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları okulun türü değişkeni etkili okul boyutları algılarında anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır.

Balcı, Baltacı, Fidan, Cereci ve Acar (2012) tarafından “Örgütsel Sosyalleşmenin, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Vatandaşlıkla İlişkisi: İlköğretim Okulu Yöneticileri Üzerinde Bir Araştırma” isimli bir çalışma yapılmıştır. Ankara İlinin dokuz merkez ilçesinde hizmet veren ilköğretim okulu yöneticileri üzerinde yapılan araştırma, karma araştırma deseninde tasarlanmış olup nitel ve nicel araştırma teknikleri bir arada kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi sonucuna göre, örgütsel sosyalleşmenin örgütsel vatandaşlık boyutları ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Nitel tarama bulguları ise, ilköğretim okulu yöneticilerinin sosyalleşmesinin genellikle informal, kesintili bireysel süreçlerle gerçekleştiğini, okul yöneticilerinin okuldaki sosyal gruplarla özdeşleştiklerini ve ekstra rol davranışları sergilediklerini göstermiştir.

Yumuşak ve Yıldız (2011) tarafından “Eğitim Örgütleri Öğrenen Organizasyon Özellikleri Göstermekte midir? Kamu ve Özel İlköğretim Okullarının Balıkesir İli Örneğinde Karşılaştırmalı Bir Analizi” isimli bir çalışma yapılmıştır. Balıkesir ilinde hizmet vermekte olan kamu ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 848 öğretmene anket uygulanarak, öğrenen örgüte ilişkin algıların ve bunu engelleyen örgütsel engellerin karşılaştırmalı bir analiz ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda, uygulamanın gerçekleştirildiği özel ilköğretim okullarının öğrenen örgüt özelliklerine haiz olduğu, buna karşın kamu ilköğretim okullarının öğrenen örgüt özelliklerini taşımadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bozaslan ve Kaya (2011) tarafından “Sufficiency levels of primary schools according to effective school criteria (Şanlıurfa province sample)” isimli bir çalışma yapılmıştır. Şanlıurfa ilinde hizmet vermekte olan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 510 öğretmene uygulanan anketlerin yapılan analizinde; etkili okul boyutlarından en etkili boyut okul yöneticisi boyutu olmuştur. Bu boyutu sırasıyla okul kültürü ve onun çevresi, öğretmen, okul çevresi ve aile boyutları izlemiş olup en az etkili boyutun öğrenci boyutu olduğu görülmüştür.

Basım ve diğerleri (2009) tarafından “Çalışanların Öğrenen Örgüt Algısının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi” isimli bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada; Türkiye’de faaliyet gösteren 20 farklı firmadan 436 beyaz yakalı çalışan katılmıştır. Analiz bulguları, araştırmaya katılan çalışanların öğrenen örgüt algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında aynı yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi sonuçları ise sürekli öğrenme, diyalog ve araştırma, gömülü sistemler ve destekleyici liderlik boyutlarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışları üzerinde ilave varyans açıkladığını; ancak takım çalışması, güçlendirilmiş çalışanlar ve sistemler arası bağlantı boyutlarının ise Örgütsel Vatandaşlık Davranışları üzerinde böyle bir etki yaratmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğrenen örgüt algısının çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Pirali (2007) tarafından “The Influence of Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Perceptions of Organizational Justice on Organizational Citizenship Behavior in Turkish Education Sector” isimli bir çalışma yapılmıştır. Ankara’daki özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışları (ÖVD) üzerindeki etkilerini

incelemektedir. Ankara ilinde 135 öğretmene uygulanan anket sonuçlarının yapılan analizinde; örgütsel bağlılık ve prosedürel adalet algılamalarının özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarını önemli miktarda açıkladığını ortaya çıkarmıştır.

Taşçı ve Koç (2007) tarafından “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı-Örgütsel Öğrenme Değerleri İlişkisi: Akademisyenler Üzerinde Görgül Bir Araştırma” isimli bir çalışma yapılmıştır. Çalışmaya Anadolu ve Eskişehir Osmangazi Üniversitelerinin İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri, Mühendislik ve Mimarlık Fakülteleri ve Eğitim Bilimleri Fakültelerinden 243 akademik personel katılmıştır. Araştırmada, Örgütsel Öğrenme Değerlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları faktörlerine etkilerini incelemek için basit korelasyon analizi uygulanmış, örgütün gelişimine destek olma ve özgecilik boyutu ile soruna yönelik olma, geçerli enformasyon ve şeffaflık arasında; vicdanlılık ile soruna yönelik olma; sportmenlik ile geçerli enformasyon ve şeffaflık arasında anlamlı doğrusal fakat düşük seviyede ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Akan (2007), tarafından “Değişim Sürecinde İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri” isimli bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada Erzurum il merkezi, ilçeleri, beldeleri ve köylerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 155 okul yöneticisi ve 616 öğretmen yer almıştır. Araştırma sonucuna göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının belirlenen boyutlar bakımından en etkili boyutu “okul yöneticisi” boyutu olup, en az etkili boyutu “okul çevresi ve veli” boyutudur. İlköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticileri ile öğretmenlerin algıları arasında etkili okulun “öğretmen”, “öğrenci”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “okul çevresi ve veli” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür.

Özdevecioğlu (2003) tarafından “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile Üniversite Öğrencilerinin Bazı Demografik Özellikleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma” isimli bir çalışma yapılmıştır. Araştırma Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme, İktisat ve Maliye bölümleri lisans öğrencilerinden 208 öğrencilik bir örneklem ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin not ortalamaları ile örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri arasında kuvvetli ve pozitif yönlü bir ilişki

vardır. Öğrencilerin not ortalamaları arttıkça vatandaşlık düzeyleri artmaktadır veya vatandaşlık düzeyleri arttıkça başarı seviyeleri yükselmektedir

2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Martinez (2012), tarafından Kaliforniya’da yedi ilkokul, iki ortaokul, iki lise ve bir bağımsız çalışmalar okulunda “What Factors are Associated with a School’s High Level of Organizational Citizenship Behavior? The Case of a Middle School Staff that Goes Above and Beyond” isimli bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada, örgütsel vatandaşlık davranışı gösteren öğretmenlerin, daha etkili bir öğretim ortamı oluşturdukları ve öğrencilerinin hayatlarında fark yarattıklarına inandıkları görülmüştür. Ayrıca bu öğretmenler işlerini yapmakta daha coşkuludurlar ve iş doyumları yüksektir. Öğretmenler yüksek örgütsel vatandaşlık davranışları göstererek, okullarını daha iyi bir yer yapmak, okul iklimini geliştirmek, daha olumlu bir okul çevresi yaratmak ve öğrencilerinin başarılarını arttırmak istemektedirler.

Farooqui (2012), tarafından Pakistan Lahor Üniversitesinde 114 öğretim görevlisinin katılmış olduğu “Measuring Organizational Citizenship Behavior as a Consequence of Organizational Climate” isimli bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonuçları örgütsel iklimin bütün boyutlarının örgütsel vatandaşlık davranışlarının bütün boyutları ile pozitif olarak ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca erkeklerin kadınlara göre daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğiliminde oldukları bulunmuştur.

Williams, Brien ve LeBlanc (2012) tarafından “Transforming Schools into Learning Organizations: Supports and Barriers to Educational Reform” isimli bir çalışma yapılmıştır. Kanada’nın New Brunswick eyaletinde bulunan 50 okul üzerinden yapılan araştırmanın bulgularına göre; Araştırma sonuçları öğrenen bir örgüt yaratmada kültür, liderlik, öğretme ve mesleki gelişimin önemini göstermektedir. Ayrıca öğrenen bir okul olmak için gerekli değişimlerin yapılabilmesi çalışanların bunu yapabileceklerine inandırılmalarına bağlıdır.

Finnigan, Daly ve Stewart (2012) tarafından “Organizational Learning in Schools under Sanction” isimli bir araştırma yapılmıştır. 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Amerika’da yaklaşık olarak 200 okulda çalışan öğretmenler üzerinde nitel ve nicel tarama yöntemleri kullanılarak bulgular elde edilmiştir. Araştırmada örgütsel

öğrenme ile ilgili sınırlı bulgular bulunmuş olup bunun yerine okulların düşük performans gösterme nedenleri ve okul personelinin öğrenme süreçlerine olan ilgisi araştırılmış, sınırlı örgütsel öğrenmenin okulun yapısı ve iklimi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca okul çalışanlarının hataların düzeltilmesinde geri dönüşümün faydasına güvendiği bulunmuştur. Çift döngülü öğrenmenin olmadığı okulların düşük performans gösterdikleri görülmüştür.

Cooper (2010) tarafından “Collective Efficacy, Organizational Citizenship Behavior, and School Effectiveness in Alabama Public High Schools” isimli bir çalışma yapılmıştır. Alabama’da bulunan 45 ortaöğretim kurumundan 1.859 öğretmen üzerinde yapılan çalışmanın bulgularına göre; İki değişken arasında, diğer ilişkili değişkenler sabit tutmaksızın hesaplanan basit korelasyonda örgütsel vatandaşlık davranışı ile etkili okulun bütün boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer değişkenlerin sabit tutulduğu çoklu doğrusal regresyon analizinde ise yalnızca örgütsel vatandaşlık davranışı ile okul etkililiği arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenci başarısı ile ölçülen okul etkililiği ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Somech ve Drach-Zahavy (2004) tarafından “Exploring Organizational Citizenship Behaviour from an Organizational Perspective: The Relationship Between Organizational Learning and Organizational Citizenship Behaviour” isimli bir çalışma yapılmıştır. İsrail’de 450 öğretmene uygulanan anketlerin yapılan regresyon analizleri sonucunda; örgüte yönelik örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel öğrenme değerleri arasında pozitif bir ilişki gözlenirken, bireye yönelik örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel öğrenme değerleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Silins, Zarins ve Mulford (2002) tarafından, “What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools?” isimli bir çalışma yapılmıştır. Araştırma Güney Avustralya ve Tazmanya’da toplam 2.000 öğretmen üzerinde yapılmış olup, araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler ve müdürler öğrenen örgüt ile ilgili çağdaş kavramların kullanıldığı okullarda okulun özelliklerini ve kullanılan süreçleri daha iyi tanımlamaktadırlar. Okulların gelecekte karşılaşacakları sorunlarla baş edebilmeleri için öğrenme hızları dış çevrenin değişim hızına eşit veya ondan daha büyük olmalıdır yani okullar etkili olmak için birer öğrenen örgüt olmak zorundadırlar.

Yapılan alışmalar incelendiğinde; Türkiye’de, okullarda örgütsel öğrenme mekanizmalarının yeterince kullanılmadığı görülmüştür. Genel olarak çalışmalarda, etkili okul boyutlarından veli ve Ğrenci boyutlarının yeterli olmadığı sonucu çıkmaktadır. Ancak okulların etkili okul özelliği göstermemelerini, okul kültürü, okul yöneticisi ve Ğretmen faktörünün dışında sadece veli ve Ğrenci yetersizliği ile açıklamak çok gerçekçi görünmemektedir.

Öte yandan yapılan ilişkisel araştırmalarda; örgütsel öğrenme ve örgütsel vatandaşlık davranışının birbirleriyle ilişkili olduğu, ayrıca bu değişkenlerin okulların performansını, etkililiğini ve Ğrenci başarısını olumlu etkilediği görülmektedir. Bundan dolayı yüksek akademik başarılar elde etmenin ve etkili bir okul ortamı oluşturmanın, okulların öğrenen örgüt özellikleri göstermeleri ve çalışanların gösterdikleri örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilişkili olduğu değerlendirilmiştir. Çalışmada bu ilişkileri belirlemek için korelasyon analizi yapılmış ve yapısal eşitlik modellemesi ile bulunan ilişkiler nedensel olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel-ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2010, s.81). Araştırmada, liselerin örgütsel öğrenme düzeylerinin, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemeleri ve okulların etkili okul özelliklerini göstermelerine etkisi alan yazın taraması ve anket yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, Diyarbakır ili büyükşehir belediye sınırları içerisinde bulunan dört merkez ilçede eğitim veren ortaöğretim kurumlarında 2013-2014 eğitim-öğretim yılında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evrenden örnekleme yapılmamış bütün ortaöğretim kurumlarında uygulama yapılmıştır. Diyarbakır iline bağlı dört merkez ilçede bulunan 53 ortaöğretim kurumunda görev yapan toplam 2549 yönetici ve öğretmene ulaşılmış olup gönüllülük esasına dayalı olarak ölçekleri dolduran 713 yönetici ve öğretmenin doldurmuş olduğu ölçekler analizlerde kullanılmıştır. Aşağıda araştırmada gönüllü olarak ölçekleri dolduran katılımcıların demografik özellikleri açıklanmaya çalışılmıştır.

3.2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcıların demografik özellikleri; cinsiyetleri, çalıştıkları okulun türü, okulun bulunduğu ilçe, görevleri, eğitim durumları, branşları, yaşları, öğretmenlikteki hizmet süresi ve çalıştıkları okuldaki hizmet süresi sıralaması dikkate alınarak verilmiştir.

3.2.1.1. Cinsiyet

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
1.Kadın	259	36.3
2.Erkek	454	63.7
Toplam	713	100.0

Tablo 1’de cinsiyet değişkenine göre katılımcıların özelliklerine bakıldığında %36.3’ünün (n=259) kadın, %63.7’sinin (n=454) erkek olduğu görülmektedir.

3.2.1.2. Lise Türü

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin lise türü değişkenine göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Çalıştıkları Lise Türüne Göre Dağılımı

Lise türü	n	%
1.Anadolu Lisesi	294	41.2
2.Anadolu İmam Hatip Lisesi	127	17.8
3.Meslek Lisesi	251	35.2
4.Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi	41	5.8
Toplam	713	100.0

Tablo 2’de lise türü değişkenine göre katılımcıların özelliklerine bakıldığında; %5,8’nin (n=41) Fen ve Sosyal Bilimler Lisesinde, %41,2’sinin (n=294) Anadolu Lisesinde, %35,2’sinin (n=251) Meslek Lisesinde, %17,8’nin (n=127) Anadolu İmam Hatip Lisesinde çalıştıkları görülmektedir. Diyarbakır ilinde toplam iki tane Fen Lisesi ve bir tane Sosyal Bilimler Lisesi bulunmasından dolayı katılımcılar arasında Fen ve Sosyal Bilimler Lisesinde çalışan yönetici ve öğretmen sayısı diğer okul türlerine göre daha düşük çıkmıştır. Anadolu ve Meslek Liselerinin toplam okul sayıları fazla olduğundan bu okul türlerinde katılımcı sayıları daha fazla olmuştur.

3.2.1.3. Okulun Bulunduğu İlçe

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulunduğu ilçe değişkenine göre dağılımları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Çalıştıkları Okulların Bulunduğu İlçeye Göre Dağılımı

İlçe	n	%
1.Yenişehir	315	44.2
2.Kayapınar	152	21.3
3.Sur	71	10.0
4.Bağlar	175	24.5
Toplam	713	100.0

Tablo 3'te okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre katılımcıların özelliklerine bakıldığında; %44,2'sinin (n=315) Yenişehir İlçesinde, %21,3'nün (n=152) Kayapınar İlçesinde, %10'nun (n=71) Sur İlçesinde ve %24,5'nin (n=175) Bağlar İlçesinde bulunan okullarda çalıştıkları görülmektedir. Sur ilçesinde toplam beş tane lise bulunmasından dolayı bu ilçede çalışan katılımcıların sayısı diğer ilçelere göre daha düşük olmuştur.

3.2.1.4. Görev

Katılımcıların çalıştıkları okullarda yaptıkları görevlerine göre dağılımları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Okulda Yaptıkları Görevlere Göre Dağılımı

Görev	n	%
1.Öğretmen	627	87.9
2.Müdür Yrd.	56	7.9
3.Müdür	30	4.2
Toplam	713	100.0

Tablo 4'te katılımcıların okullarda yaptıkları görevlere göre dağılımlarına bakıldığında; %4,2'sinin (n=30) Müdür, %7,9'unun (n=56) Müdür yardımcısı, %87,9'unun (n=627) Öğretmen oldukları görülmektedir.

3.2.1.5. Eğitim Durumu

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımları Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	n	%
Lisans	624	87.5
Lisansüstü	89	12.5
Toplam	713	100.0

Tablo 5’te katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında; %87,5’nin (n=624) Lisans, %12,5’inin (n=89) Yüksek Lisans, mezunu oldukları görülmektedir. Bu verilerden öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans eğitimini yeterli gördükleri ve lisansüstü eğitime devam etmedikleri sonucu çıkarılabilir.

3.2.1.6. Branş

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımı

Branş	n	%
1.Matematik	80	11.2
2.Fen Bilimleri	119	16.7
3.Meslek Dersleri	99	13.9
4.Sosyal Bilimler	212	29.7
5.Yabancı Dil	62	8.7
6.Edebiyat	102	14.3
7.Yetenek	39	5.5
Toplam	713	100.0

Tablo 6’da katılımcıların branş değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında; %11,2’sinin (n=80) Matematik, %16,7’sinin (n=119) Fen Bilimleri, %13,9’unun (n=99) Meslek Dersleri, %29,7’sinin (n=212) Sosyal Bilimler, %8,7’sinin (n=62) Yabancı Dil,

%14,3'ünün (n=102) Edebiyat ve %5,5'inin (n=39) Yetenek dersleri öğretmenleri oldukları görülmektedir.

3.2.1.7. Yaş

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş	n	%	Yaş	n	%
22	2	.3	41	19	2.7
23	6	.8	42	21	2.9
24	5	.7	43	19	2.7
25	18	2.5	44	17	2.4
26	15	2.1	45	21	2.9
27	19	2.7	46	8	1.1
28	44	6.2	47	11	1.5
29	32	4.5	48	12	1.7
30	38	5.3	49	4	.6
31	14	2.0	50	9	1.3
32	59	8.3	51	2	.3
33	21	2.9	52	3	.4
34	55	7.7	53	2	.3
35	53	7.4	54	1	.1
36	36	5.0	55	2	.3
37	33	4.6	56	1	.1
38	33	4.6	59	1	.1
40	45	6.3	Toplam	713	100.0

Tablo 7 incelendiğinde; katılımcılar arasında en fazla 32 yaşında (n=59) öğretmen bulunduğu görülmektedir, bunu sırasıyla 34 (n=55) ve 35 (n=53) yaşındakiler takip etmektedir. Elli yaşın üzerine çıkıldığında öğretmen sayısının düşmesi ve atmış yaş üzerinde hiçbir katılımcı bulunmaması, öğretmenlik mesleğinin zihinsel olarak yorucu olmasından dolayı öğretmenlerin erken yaşta emekli olmak istemesinden veya öğretmenlerin mesleklerinin ilerleyen yıllarında Diyarbakır ilinden çıkarak başka illerde görev yapma eğiliminde olmalarından kaynaklanabilir.

3.2.1.8. Öğretmenlikteki Hizmet Süresi

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenine göre dağılımları Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8. Katılımcıların Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

Öğretmenlikte Hizmet Süresi	n	%	Öğretmenlikte Hizmet Süresi	n	%
1,00	26	3.6	19,00	29	4.1
2,00	35	4.9	20,00	23	3.2
3,00	59	8.3	21,00	12	1.7
4,00	34	4.8	22,00	7	1.0
5,00	29	4.1	23,00	11	1.5
6,00	59	8.3	24,00	6	.8
7,00	29	4.1	25,00	12	1.7
8,00	45	6.3	26,00	4	.6
9,00	21	2.9	27,00	6	.8
10,00	39	5.5	28,00	3	.4
11,00	15	2.1	29,00	1	.1
12,00	41	5.8	30,00	1	.1
13,00	30	4.2	31,00	1	.1
14,00	29	4.1	32,00	2	.3
15,00	26	3.6	36,00	1	.1
16,00	26	3.6	40,00	1	.1
17,00	26	3.6	Toplam	713	100.0
18,00	24	3.4			

Tablo 8 incelendiğinde; en yüksek sayıda öğretmenin sırasıyla üç (n=59), altı (n=59) ve sekiz (n=45) yıllık hizmet sürelerinde olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni ile paralel şekilde öğretmenlikteki hizmet süresi 30 yıl ve üzeri olan katılımcı sayısının çok düşük olduğu görülmekte olup bu durum öğretmenlerin erken yaşta emekli olmak veya başka illerde görev yapmak istedikleri düşüncesini desteklemektedir.

3.2.1.9. Okuldaki Hizmet Süresi

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin okuldaki hizmet süresi değişkenine göre dağılımları Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9 incelendiğinde; okuldaki hizmet süresi değişkenine göre katılımcı yoğunluğunun bir (n=166), iki (n=141) ve üç (n=144) yıllarında olduğu görülmektedir. Okuldaki hizmet süresi arttıkça katılımcı sayısının düştüğü gözlenmektedir. Bu durum

öğretmenlerin çok uzun yıllar aynı okulda çalışma eğiliminde olmamalarından kaynaklanabilir.

Tablo 9. Katılımcıların Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

Okuldaki Hizmet Süresi	n	%	Okuldaki Hizmet Süresi	n	%
1,00	166	23,3	12,00	10	1,4
2,00	141	19,8	13,00	4	,6
3,00	144	20,2	14,00	1	,1
4,00	85	11,9	15,00	10	1,4
5,00	43	6,0	16,00	5	,7
6,00	29	4,1	17,00	3	,4
7,00	22	3,1	18,00	3	,4
8,00	22	3,1	20,00	1	,1
9,00	10	1,4	21,00	1	,1
10,00	8	1,1	22,00	1	,1
11,00	4	,6	Toplam	713	100,0

3.3. Veri Toplama Araçları

Veriler ölçekler yolu ile toplanmıştır. Verilerin toplanmasında öğrenen okullar, örgütsel vatandaşlık davranışları ve etkili okul ölçeği olmak üzere toplam üç farklı ölçek kullanılmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılması için ölçekler aynı evrenden 250 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Elde edilen veriler ile açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, modifikasyon indekslerinde hata veren maddeler daha iyi uyum değerleri elde etmek için boyutlardan çıkarılmış ve analizler 250 kişiden elde edilen bu anketler toplam anket sayısına eklendikten sonra yapılmıştır.

3.3.1. Öğrenen Okullar Ölçeği

Türkoğlu'nun (2002) yüksek lisans tezinde geliştirdiği ve Güçlü ile birlikte (2003) bu tezden ürettikleri makalede kullandıkları 42 maddelik ölçeğin Demirtaş tarafından yeniden açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak 24 madde olarak düzenlenen hali kullanılmıştır (Demirtaş, eser yayın aşamasında). 24 maddeden oluşan ölçeğin, 1-4. soruları "Kişisel Uсталık", 5-9. soruları "Zihni Modeller", 10-14. soruları "Paylaşılan Vizyon", 15-20. soruları "Sistem Düşüncesi", 21-24. soruları ise "Takım

Hâlinde Öğrenme” disiplinlerine aittir. Ölçeğin önermeleri “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Genellikle” ve “Her Zaman” şeklinde 1’den 5’e doğru derecelendirilmiştir.

Demirtaş (eser yayın aşamasında) tarafından yapılan çalışmada; Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO değeri .964; Bartlett değeri 7791,470; $p < .05$ ’dir. Madde yük değerleri ,502 ile ,791 arasında değişmektedir. Ölçek beş faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin açıkladığı varyans oranı %65,48’dir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda öğrenen okullar ölçeğinin uyum iyiliği değerleri şu şekilde bulunmuştur: $\chi^2/df=2.24$; GFI=.881; AGFI=.852; CFI=.942; NFI=.901; TLI=.934; RMSEA=.060 ve SRMR=.046. Bu bulgular ölçek için elde edilen uyum değerlerinin çok iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğrenen okullar ölçeğinin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla ölçek, 250 kişilik gruba uygulanmış anketlerin geri dönüşünün ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda; diğer maddeler ile hata bağlantısı veren maddeler daha iyi uyum değerleri elde etmek için boyutlardan çıkarılmıştır.

Kişisel Ustalık boyutu için 3. madde boyuttan çıkarılmıştır. 3. maddenin çıkarılmasının diğer bir nedeni Chi square ve RMSEA değerinin çok yüksek çıkmasıdır. Kişisel Ustalık boyutu üç madde ile mükemmel uyumu göstermektedir. Model mükemmel uyumu gösterdiği için RMSEA ve Chi Square değerleri uyum iyiliği değerlerinde görünmemektedir. Kişisel Ustalık boyutu doğrulayıcı faktör analizi değerleri ($\chi^2= 000$; $df= 0$; RMSEA = 000; GFI= 1.000; CFI= 1.000; NFI= 1.000) uyumun mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir.

Zihni modeller boyutu için 6. madde boyuttan çıkarılmıştır. Zihni Modeller boyutu doğrulayıcı faktör analizi değerleri ($\chi^2= 4.945$; $df= 2$; RMSEA = 0.079; Standardized RMR = 0.025; GFI= 0.99; CFI= 0.99; NFI= 0.99) uyumun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Paylaşılan Vizyon boyutu için 14. madde boyuttan çıkarılmıştır. Paylaşılan Vizyon boyutu doğrulayıcı faktör analizi değerleri ($\chi^2= 4.053$; $df= 2$; RMSEA = 0.063; Standardized RMR = 0.023; GFI= 0.99; CFI= 1.000; NFI= 0.99) uyumun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sistem Düşüncesi boyutu için 16. madde boyuttan çıkarılmıştır. Sistem Düşüncesi boyutu doğrulayıcı faktör analizi değerleri ($\chi^2= 5.996$; $df= 5$; RMSEA =

0.033; Standardized RMR = 0.019; GFI= 1.000; CFI= 1.000; NFI= 1.000) uyumun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Takım Halinde Öğrenme boyutu için 21. madde boyuttan çıkarılmıştır. Model mükemmel uyumu gösterdiği için RMSEA ve Chi Square değerleri uyum iyiliği değerlerinde görünmemektedir. Takım Halinde Öğrenme boyutu doğrulayıcı faktör analizi değerleri ($\chi^2= 000$; $df= 0$; RMSEA = 000; GFI= 1.000; CFI= 1.000; NFI= 0.99) uyumun mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğrenen okullar ölçeğinin tamamı için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum iyiliği değerlerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Değerler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrenen Okullar Ölçeği Uyum Değerleri

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
χ^2 (sd=142)	279.703	İyi uyum
RMSEA	.062	Kabul edilebilir uyum
SRMR	.051	İyi uyum
NFI	.97	İyi uyum
NNFI	.98	İyi uyum
CFI	.98	İyi uyum
GFI	.89	Kabul edilebilir uyum
AGFI	.86	Kabul edilebilir uyum

Öğrenen okullar ölçeği doğrulayıcı faktör analizi değerleri ($\chi^2/df= 1.970$; GFI= 0.89; AGFI= 0.86; CFI= 0.98; NFI= 0.97; RMSEA= 0.062 ve SRMR= 0.051) uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği

Organ (1988) tarafından ortaya konan boyutların ölçülmesi maksadıyla; Vey ve Campbell (2004) ve Williams ve Shiaw (1999) tarafından geliştirilmiş olup Basım ve Şeşen (2006) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Toplam 19 madde içeren ölçek; “Özgecilik (Diğerkâmlık)”, “Vicdanlılık”, “Nezaket”, “Centilmenlik” ve “Sivil Erdem” olmak üzere toplam beş boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Boyutlara göre maddelerin dağılımı şu şekildedir: 1, 4, 6, 8 ve 12. maddelerden oluşan Özgecilik boyutu beş

madde; 9, 11 ve 18. maddelerden oluşan Vicdanlılık boyutu üç madde; 5, 14 ve 16. maddelerden oluşan Nezaket boyutu üç madde; 3, 15, 17 ve 19. maddelerden oluşan Centilmenlik boyutu dört madde ve 2, 7, 10 ve 13. maddelerden oluşan Sivil Erdem boyutu dört maddeden oluşmaktadır.

Basım ve Şeşen (2006)'in ölçek geliştirme çalışması kapsamında iki ayrı örnekleme güvenilirlik analizi yapılmış; birinci örneklem için hesaplanan Örgütsel Vatandaşlık Davranışı (ÖVD) alt boyutları Cronbach Alpha değerlerinin .75 ile .86 arasında değiştiği, ölçeğin toplam güvenilirliğinin ise .89 olduğu görülmüştür. İkinci örnekleme ise anılan alt boyutlara ilişkin söz konusu değerlerin .77 ile .87 arasında değiştiği görülmüş, ölçeğin toplam güvenilirliği de .94 olarak hesaplanmıştır.

Meydan, Basım ve Şeşen (2011) tarafından yapılan çalışmada ise ölçeğinin toplam güvenilirliği .87 olarak bulunmuş; alt boyutlar bazında güvenilirlik değerleri .65 ile .75 arasında değişmiştir. Kullanılan ölçeğin geçerliliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış, DFA ile örgütsel vatandaşlık davranışları ölçeği (ÖVDÖ)'nin beş faktörlü yapısı (özgecilik, vicdanlılık, nezaket, centilmenlik ve sivil erdem) tekrar test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi bulgularından anlaşılacağı üzere ($\chi^2=211.20$; $df= 146$; $\chi^2/df= 1.44$; RMSEA; .06; CFI= .94 ve IFI= .94) ölçeğin uyum indeksleri arzu edilir düzeydedir. Uyum indeksi değerlerinin arzu edilir düzeyde olması nedeniyle ölçeklerin kabul edilebilir geçerlilikte olduğu değerlendirilmiştir.

Örgütsel vatandaşlık davranışları ölçeğinin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla ölçek, 250 kişilik gruba uygulanmış anketlerin geri dönüşünün ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda; modifikasyon indekslerinde diğer maddeler ile hata bağlantısı veren maddeler daha iyi uyum değerleri elde etmek için boyutlardan çıkarılmıştır.

Centilmenlik boyutu için 3. madde boyuttan çıkarılmıştır. Model mükemmel uyumu gösterdiği için RMSEA ve Chi Square değerleri uyum iyiliği değerlerinde görünmemektedir. Centilmenlik boyutu doğrulayıcı faktör analizi değerleri ($\chi^2= 000$; $df= 0$; RMSEA = 000; GFI= 1.000; CFI= 1.000; NFI= 1.000) uyumun mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir.

Nezaket boyutundan madde çıkarılmamıştır. Nezaket boyutu doğrulayıcı faktör analizi değerleri ($\chi^2= 000$; $df= 0$; RMSEA = 000; GFI= 1.000; CFI= 1.000; NFI= 1.000) uyumun mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir.

Özgecilik boyutu için 6. madde boyuttan çıkarılmıştır. Özgecilik boyutu doğrulayıcı faktör analizi değerleri ($\chi^2/df= 1.64$; $df= 2$; $RMSEA= 0.051$ ve $Standardized RMR= 0.026$; $GFI= 0.99$; $CFI= 0.99$; $NFI= 0.98$) uyumun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sivil Erdem boyutundan çıkan madde olmamıştır. Sivil Erdem boyutu doğrulayıcı faktör analizi değerleri ($\chi^2/df= 1.509$; $df= 2$; $RMSEA= 0.043$ ve $Standardized RMR= 0.023$; $GFI= 0.99$; $CFI= 0.99$; $NFI= 0.98$) uyumun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Vicdanlılık boyutundan çıkan madde olmamıştır. Vicdanlılık boyutu doğrulayıcı faktör analizi değerleri ($\chi^2= 000$; $df= 0$; $RMSEA = 000$; $GFI= 1.000$; $CFI= 1.000$; $NFI= 1.000$) uyumun mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir.

Örgütsel vatandaşlık davranışları ölçeğinin tamamı için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum iyiliği değerlerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Değerler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği Uyum Değerleri

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
χ^2 (sd=25)	75.837	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	.123	Kabul edilebilir değil
SRMR	.080	Kabul edilebilir uyum
NFI	.92	Kabul edilebilir uyum
NNFI	.88	Kabul edilebilir değil
CFI	.94	Kabul edilebilir uyum
GFI	.91	Kabul edilebilir uyum
AGFI	.81	Kabul edilebilir değil

Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği doğrulayıcı faktör analizi ($\chi^2/df= 3.033$; $GFI= 0.91$; $AGFI= 0.81$; $CFI= 0.94$; $NFI= 0.92$; $RMSEA= 0.123$ ve $SRMR= 0.080$) uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Etkili Okul Ölçeği (School Effectiveness Index)

Wayne K. Hoy tarafından geliştirilen sekiz maddelik ölçeğin (Hoy, 2009) çevirisi araştırmacı ve üç farklı dil uzmanı tarafından yapıp bu farklı çeviriler

karşılaştırılmış ve en uygun çeviri üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Söz konusu ölçek ile bir okulda üretilen çıktılarının kalitesi, miktarı, verimliliği, uyumu ve esnekliğinin ölçülmesi amaçlanmaktadır.

Türkçeye çevirisi yapılan etkili okul ölçeğinin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla ölçek, 250 kişilik gruba uygulanmış anketlerin geri dönüşünün ardından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Yapılan faktör analizinde, öncelikle verinin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla Kaiser Mayer Orkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmış, KMO (.867) ve Bartlett's Test of Sphericity (1187.273; df=28; p= .000) değerleri, verilerin yeterli örneklem büyüklüğüne ulaştığını ve faktör analizi yapmaya uygun olduğunu ortaya koymuştur. Etkili okul ölçeğinde yapılan açımlayıcı faktör analizi ölçeğin sekiz maddesinin tek faktör altında toplandığını göstermiştir. Söz konusu ölçek toplam varyansın %59.508'ini açıklamaktadır. Bu aşamada elde edilen sonuçlar Tablo 12'de gösterilmektedir.

Tablo 12. Etkili Okul Ölçeği Faktör Yükü Değerleri

Madde No	Faktör yükü
S1	.784
S2	.766
S3	.737
S4	.793
S5	.803
S6	.764
S7	.793
S8	.729

Etkili okul ölçeği, madde yüklerinin .729 ile .803 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach's alpha, KMO ve Varyans değerlerini gösterir değerler Tablo 13'te gösterilmektedir.

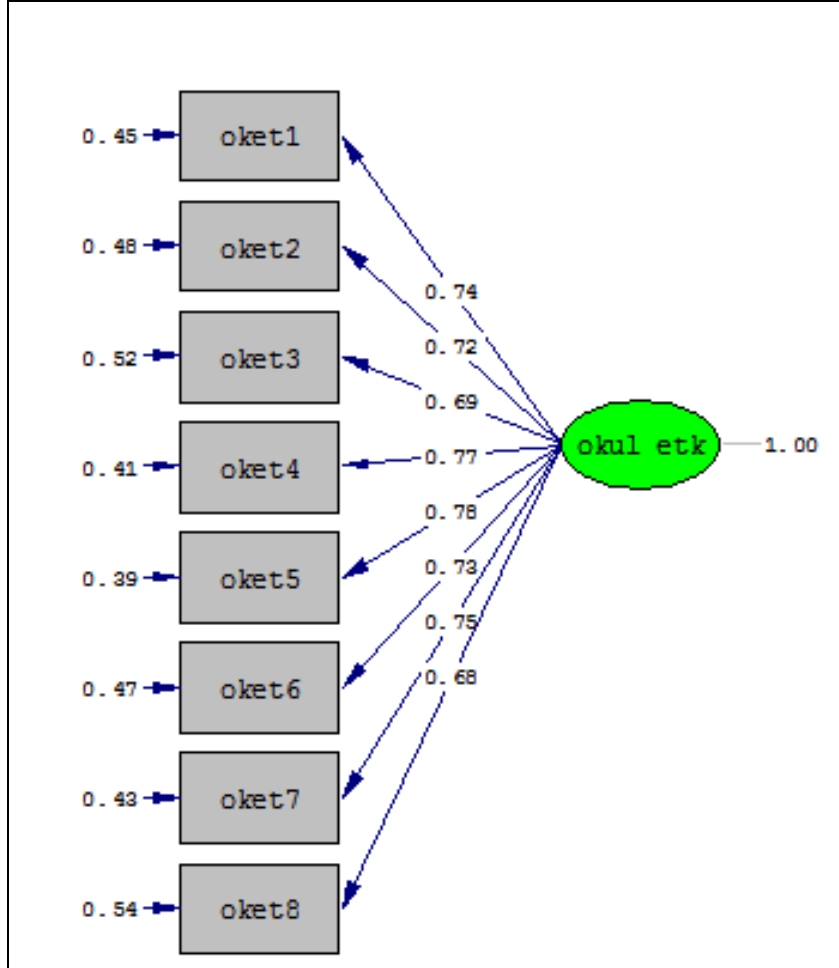
Tablo 13. Etkili Okul Ölçeği Cronbach's Alpha, KMO ve Varyans Değerleri

Cronbach's alpha	KMO	Varyans (%)
.903	.867	59.508

Açımlayıcı faktör analizinde elde edilen değerleri test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinde kabul edilebilir değerler elde edilememiştir.

Doğrulatory faktör analizi sonucunda etkili okul ölçeği için elde edilen ölçüm modeli ve modelde elde edilen değerlerin kabul edilebilir değer aralıklarında olmadığını gösterir tablo aşağıda gösterilmektedir.

şekil 2. Etkili Okul Ölçeğinin Doğrulatory Faktör Analizi Model 1



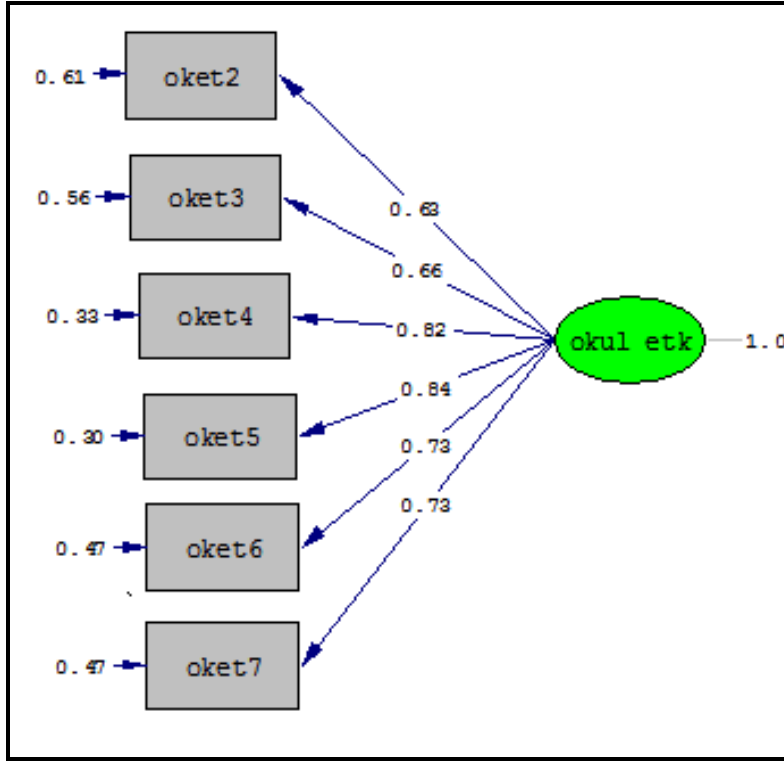
Tablo 14. Model 1 İçin Uyum Değerleri

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
χ^2 (sd=28)	2065.59	Kabul edilebilir değil
RMSEA	.213	Kabul edilebilir değil
SRMR	.076	Kabul edilebilir uyum
NFI	.88	Kabul edilebilir değil
NNFI	.85	Kabul edilebilir değil
CFI	.89	Kabul edilebilir değil
GFI	.80	Kabul edilebilir değil
AGFI	.64	Kabul edilebilir değil

Model 1, Etkili okul ölçeği doğrulayıcı faktör analizi, değerlerin ($\chi^2/df= 73.77$; GFI= .80; AGFI= .64; CFI= .89; NFI= .88; RMSEA= .213 ve SRMR= .076) kabul edilebilir düzeyde olmadığını göstermektedir.

Ölçüm değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olmamasından dolayı modifikasyon indeksleri doğrultusunda en büyük hatayı veren birinci madde ölçekten çıkarılmış, değerlerde düzelme olmuş fakat yine de kabul edilebilirlik düzeyinin dışında değerler elde edilmiştir. Araştırma süresince okul yönetici ve öğretmenlerinin ölçeğin birinci maddesinde yer alan “çıkıtı” kavramını “eğitim ve öğretim etkinlikleri sürecinde öğrenciye kazandırılan bilgi, beceri, davranış, duygu ve tutumlar” şeklinde anlamadığı tespit edilmiştir. Bu yanlış anlaşılmanın verinin niteliğini etkilediği düşünülmektedir. İkinci adımda en büyük hatayı veren 8. madde ölçekten çıkarılmış ve kabul edilebilir değerler elde edilmiştir. Modifikasyon indekslerinde hata veren maddelerin ölçekten çıkarılmasından sonra elde edilen ölçüm modeli, faktör yük değerleri ve uyum değerleri aşağıda gösterilmektedir.

Şekil 3. . Okul Etkililiği Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Model 2



Tablo 15. Model 2 İçin Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Standartlaştırılmış yükler	t- değeri	R ²
S2	.63	10.51	.61
S3	.66	11.27	.56
S4	.82	15.04	.33
S5	.84	15.60	.30
S6	.73	12.82	.47
S7	.73	12.72	.47

Modifikasyon indeksinde hata veren maddelerin çıkarılmasından sonra oluşturulan Model 2’de, madde yük değerleri .63 ile .84 arasında değişmektedir. Ayrıca her bir maddenin etkili okul ölçeği üzerindeki etkisi R² determinasyon katsayısı ile gösterilmektedir.

Tablo 16. Model 2 İçin Uyum Değerleri

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
χ^2 (sd=9)	44.75	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	.126	Kabul edilebilir değil
SRMR	.043	İyi uyum
NFI	.96	İyi uyum
NNFI	.95	Kabul edilebilir uyum
CFI	.97	İyi uyum
GFI	.94	Kabul edilebilir uyum
AGFI	.87	Kabul edilebilir uyum

Model 2, Etkili okul ölçeği doğrulayıcı faktör analizi, değerlerin ($\chi^2/df= 4.972$; GFI= .94; AGFI= .87; CFI= .97; NFI= .96; RMSEA= .126 ve SRMR= .043) kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.4. Veri Toplama Araçları için Algı Dereceleri

Ölçeklerde katılma derecesi aralıkları $n-1/n$ formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucu 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 olarak belirlenmiştir. Etkili okul ve örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği için; “Hiç Katılmıyorum”, “Az Katılıyorum”, “Bir Ölçüde Katılıyorum”, “Çoğunlukla Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” önermeleri kullanılmıştır. Tablo 17’de, etkili okul ve örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği için belirlenen katılma aralıkları gösterilmektedir.

Tablo 17. Etkili Okul ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği Algı Dereceleri

Katılma Derecesi	Katılma Aralığı
Hiç Katılmıyorum	1.00–1.80
Az Katılıyorum	1.81–2.60
Bir Ölçüde Katılıyorum	2.61–3.40
Çoğunlukla Katılıyorum	3.41–4.20
Tamamen Katılıyorum	4.21–5.00

Etkili okul ve örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği önermeleri olan “Hiç Katılmıyorum” için 1.00-1.80; “Az Katılıyorum” için 1.81-2,60; “Bir Ölçüde Katılıyorum”, 2.61-3.40; “Çoğunlukla Katılıyorum” için 3.41-4.20 ve “Tamamen Katılıyorum” için 4.21-5.00 aralıkları belirlenmiştir.

Öğrenen okullar ölçeği için; “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Genellikle” ve “Her Zaman” önermeleri kullanılmıştır. Tablo 18’de, öğrenen okullar ölçeği için belirlenen katılma aralıkları gösterilmektedir.

Tablo 18. Öğrenen Okullar Ölçeği Algı Dereceleri

Katılma Derecesi	Katılma Aralığı
Hiçbir Zaman	1.00–1.80
Nadiren	1.81–2.60
Bazen	2.61–3.40
Genellikle	3.41–4.20
Her Zaman	4.21–5.00

Öğrenen okullar ölçeği önermeleri olan “Hiçbir Zaman” için 1.00-1.80; “Nadiren” için 1.81-2,60; “Bazen” için 2.61-3.40; “Genellikle” için 3.41-4.20 ve “Her Zaman” için 4.21-5.00 aralıkları belirlenmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Anketlerin geri dönüşünün ardından, veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve sonuçlar paket istatistik programları yardımıyla analiz edilerek, yüzde, frekans, t-testi, varyans analizi, regresyon analizi; doğrulayıcı faktör analizleri, korelasyon analizi ve Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yapılmıştır.

Varyans analizi ve t testi yapılırken “Test of Homogeneity of Variances” analizi yapılmıştır. Bu analizde Levene testi değerinin .05’den büyük olması incelenen faktörlerin dağılımlarının homojen olduğunu gösterir ve bu durumda analizlerde parametrik testler kullanılır. Levene testi değerinin .05’den küçük olması ise faktör dağılımlarının homojen olmadığını göstermekte olup bu durumda parametrik olmayan testlerin kullanılması gerekmektedir. Yapılan analizlerde bu durum göz önüne alınarak parametrik ve parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Regresyon analizi aralarında ilişki olduğu düşünülen iki veya daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin matematiksel eşitlik ile açıklanmasını ifade eder. Regresyon analizinde bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni ne kadar açıkladığı determinasyon katsayısı (R^2) ile açıklanır (Büyüköztürk, 2012, s. 92).

Yapısal eşitlik modeli (YEM), bir takım faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğuna dair geliştirilen hipotezlerin bir araya getirilerek oluşturulduğu bir modelin doğruluğunun test edilmesi amacıyla kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Bunun yanı sıra bu yöntemde oluşturulan modelin elde edilen verilerle ne derece açıklandığı ve modelin kurulumuna ilişkin geliştirilen hipotezlerin ne derece doğru olduğu sorularına cevap aranır. YEM’de değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkileri ortaya koyulmaya çalışılmaktadır. Ancak bu değişkenler arasındaki ilişkilerin öncelikli olarak güçlü bir teorik temelle açıklanabilmesi koşulu vardır. Dolayısıyla değişkenlerin bir takım teorilerce desteklenmiş olan birbirleri ile ilişkilerinin doğruluğunun YEM ile test edilebildiği söylenebilir.

YEM’in diğer analizlere göre çeşitli avantajları bulunmaktadır. Bunlardan birisi; bu yöntem sayesinde modeldeki değişkenlere ilişkin ölçüm hatalarının hesaplanabilmesi ve bu hataların ortadan kaldırılmasına olanak sağlanmasıdır. Bu sayede daha güvenilir sonuçlara ulaşma imkânı olmaktadır. Diğer bir avantajı ise araştırmacıların çok değişkenli modeller geliştirmesine ve değişkenlerin aralarındaki doğrudan ya da dolaylı etkileri ortaya koyabilmesine olanak sağlamasıdır.

YEM’de önemle üzerinde durulan bir husus da değişkenlerin nasıl tanımlandığıdır. Bir değişken diğer bir değişkeni yordayan bir özelliğe sahip olabilmekle birlikte diğer bir değişken tarafından da yordayabilmektedir. Dolayısıyla değişkenleri bağımlı ve bağımsız şeklinde tanımlamak yerine içsel (endogenous) ve dışsal (exogenous) olarak isimlendirmenin daha doğru olduğu ifade edilmektedir. İçsel değişkenler diğer değişkenler tarafından yordanan, dışsal değişken ise kendisini yordayan bir değişken olmamakla birlikte diğer değişkenleri yordayan değişken olarak kabul edilmektedir.

İlgili alan yazın ve değerlendirmeler doğrultusunda örgütsel öğrenme düzeyinin yüksek olmasının çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri ile etkili okul özelliklerinin gösterilmesini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu değerlendirmeler ışığında örgütlerin öğrenmesi ve çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri arasındaki ilişkilerin ve bu kavramların liselerin etkili okul özelliği göstermesini nasıl etkilediklerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Araştırma kapsamında belirtilen değişkenlerden örgütsel öğrenme exogenous (dışsal), örgütsel vatandaşlık ve etkili okul ise endogenous (içsel) değişkenler olarak kabul edilmiştir.

Sonuç olarak ilgili alan yazın taramaları ve bu değişkenler ile yapılan araştırmaların incelenmesi sonucunda bahsi geçen bu değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkilerinin anlamlı bir yapı oluşturduğu görülmüştür. Bu yapının araştırma çerçevesinde kurulan hipotezlere dayalı olarak geliştirilen yapısal eşitlik modeli çerçevesinde test edilmesi, kurulan yapısal eşitlik modelinin yeterli uyum iyiliği değerlerine sahip olmaması durumunda değişkenler arasında regresyon analizi yapılması amaçlanmıştır. Ancak araştırma verilerinin toplanmasından sonra kurulan yapısal eşitlik modelinin uyum iyiliği değerlerinin çok iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla, katılımcıların demografik özelliklerine göre öğrenen okul, örgütsel vatandaşlık davranışı ve etkili okula ilişkin algıları arasındaki ilişkilere ait bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Ayrıca öğrenen okul, örgütsel vatandaşlık davranışı ve etkili okul arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

4.1. Liselerin Örgütsel Öğrenme Düzeylerine İlişkin Katılımcı Algıları

Bu bölümde öğrenen okul boyutları (kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım hâlinde öğrenme) ile bağımsız değişkenler (cinsiyet, lise türü, okulun bulunduğu ilçe, görev, eğitim durumu, branş, yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Tablo 19’da öğrenen okullar ölçeği boyutlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma bilgileri verilmektedir.

Tablo 19. Öğrenen Okullar Ölçeği Boyutları Ortalama ve Standart Sapmalar

Öğrenen Okullar	n	\bar{X}	SS
Kişisel Ustalık	713	3.159	.983
Zihni Modeller	713	3.517	.826
Paylaşılan Vizyon	713	3.406	.992
Sistem Düşüncesi	713	3.370	.837
Takım Halinde Öğrenme	713	3.384	1.00
Toplam	713	3.377	.769

Öğrenen okullar ölçeğinin boyutlarından; Kişisel Ustalık boyutu $\bar{X} = 3.159$, Sistem Düşüncesi boyutu $\bar{X} = 3.370$ ve Takım Halinde Öğrenme boyutu ise $\bar{X} = 3.384$ aritmetik ortalamaya sahiptir. Bu üç boyutta da yönetici ve öğretmenlerin okullarının öğrenen okul özelliği gösterip göstermedikleri ile ilgili görüşleri “Bazen” (2.61–3.40) aralığındadır. Bu değerler, Memduhoğlu ve Kuşçi (2012) tarafından ilköğretim okullarında yapılan çalışma ile benzer sonuçlar göstermektedir.

Zihni Modeller ($\bar{X}=3.517$) ve Paylaşılan Vizyon ($\bar{X}=3.406$) boyutunda ise katılımcı görüşleri “Genellikle” (3.41-4.20) aralığında bulunmaktadır. Zihni Modeller boyutuna ilişkin katılımcı algılarının diğer boyutlara göre yüksek ve standart sapma değerinin diğer boyutlara göre düşük olması katılımcı algılarının Zihni Modeller boyutunda homojen olduğunu göstermektedir. Zihni Modeller boyutuna ilişkin algılarının yüksek olması, katılımcıların okulda ortaya çıkan sorunların çözülmesi aşamasında yapılan iş ve işlemlerde kendi bilişsel kapasitelerini kullanarak sorunları çözme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Zihni Modeller boyutu algısı, Memduhoğlu ve Kuşçi (2012) tarafından yapılan çalışma ile örtüşmekte, ancak Paylaşılan Vizyon boyutuna ilişkin ilköğretim öğretmenleri algıları “Bazen” (2.61–3.40) aralığında çıkmıştır. Yiğit (2013) tarafından ilk ve ortaöğretim kurumlarında yapılan çalışmada, öğrenen örgütün bütün boyutlarına ilişkin katılımcı algıları “Katılıyorum” düzeyinde olmuştur. Erdem ve Uçar (2013) tarafından ilköğretimde görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada, Kişisel Ustalık, Paylaşılan Vizyon ve Sistem Düşüncesine ilişkin öğretmen algıları “Bazen” (2.61–3.40), Zihni Modeller ve Takım Halinde Öğrenmeye ilişkin öğretmen algıları ise “Genellikle” (3.41-4.20) aralığında çıkmıştır. Yapılan çalışmalarda öğrenen okul ölçeği boyutlarına ilişkin öğretmen algılarında farklılıklar olduğu görülmüş olup, ölçeğin farklı zaman ve mekânlarda ilköğretim okullarında uygulanmış olmasından kaynaklanan algı farklılıkları olduğu sonucu çıkarılabilir. Ancak öğretmenlerin Kişisel Ustalık boyutuna ilişkin algılarının her üç çalışmada da diğer boyutlardan düşük çıkmış olması katılımcıların öğrenen okul yaratma konusunda kendilerini kişisel olarak yeterli görmedikleri sonucunu verebilir.

4.1.1. Öğrenen Okul Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğrenen okullar ölçeği boyutları ile cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçları ve ilgili betimsel veriler Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğrenen Okullar Ölçeği Boyutları ve Cinsiyet Değişkeni t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	Levene Testi		T Testi		
				F	p	Sd	t	p
Boyut 1: Kişisel Ustalık								
1.Kadın	259	3.136	1.027	2.277	.132	711	-.472	.637
2.Erkek	454	3.173	.957					
Boyut 2: Zihni Modeller								
1.Kadın	259	3.506	.821	.072	.789	711	-.263	.792
2.Erkek	454	3.523	.829					
Boyut 3: Paylaşılan Vizyon								
1.Kadın	259	3.348	1.019	1.265	.261	711	-.157	.248
2.Erkek	454	3.438	.975					
Boyut 4: Sistem Düşüncesi								
1.Kadın	259	3.381	.876	3.146	.077	711	.271	.787
2.Erkek	454	3.363	.815					
Boyut 5: Takım Halinde Öğrenme								
1.Kadın	259	3.399	1.032	1.177	.278	711	.291	.771
2.Erkek	454	3.375	.991					

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen okulun boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan t testi sonuçları; cinsiyet değişkeninin öğrenen okul boyutlarına ilişkin algı düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını göstermektedir. Cinsiyet değişkeninde Kişisel Ustalık, Zihni Modeller, Paylaşılan Vizyon, Sistem Düşüncesi ve Takım Halinde Öğrenme boyutlarında yer alan maddeler katılımcılar tarafından benzer algılanmıştır. Bir başka ifade ile katılımcıların öğrenen okul boyutlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre değişmemektedir. Bu sonuç, alın yazında yapılmış olan bazı çalışmalar ile benzerlik (Recepoğlu, 2013), bazı çalışmalar ile farklılıklar göstermektedir (Töremen, 1999; Memduhoğlu ve Kuşçi, 2012; Güleş ve Çağlayandereli, 2012; Yiğit, 2013). Cinsiyet değişkenine göre öğrenen örgüt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin benzer çalışmalarla farklı sonuçlar göstermesi, farklı zaman ve evrende yapılan çalışmalarda katılımcı algılarının değişmesi ile açıklanabilir. Ayrıca çalışılan okulda cinsiyet farklılıklarına bakış açısı da algı düzeyine ilişkin farklılıklara neden olabilir.

4.1.2. Öğrenen Okul Boyutlarının Lise Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğrenen okullar ölçeği boyutları ile katılımcıların görevli olduğu okulun türü değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları ve ilgili betimsel veriler Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğrenen Okullar Ölçeği Boyutları ve Lise Türü Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Lise Türü	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Boyut 2: Zihni Modeller									
1.Anadolu	294	3.47							
2.A. İmam Hatip	127	3.53	G. Arası	3.076	3	1.025	1.504	.212	—
3.Meslek	251	3.51	G. İçi	483.330	709	.682			
4.Fen ve Sosyal	41	3.76	Toplam	486.406	712				
Toplam	713	3.517					Levene (F= .333, p= .801)		
Boyut 3: Paylaşılan Vizyon									
1.Anadolu	294	3.40							
2.A. İmam Hatip	127	3.27	G. Arası	10.002	3	3.334	3.422*	.017	4>1
3.Meslek	251	3.40	G. İçi	690.702	709	.974			4>2
4.Fen ve Sosyal	41	3.84	Toplam	700.704	712				4>3
Toplam	713	3.406					Levene (F= 1.259, p= .288)		
Boyut 4: Sistem Düşüncesi									
1.Anadolu	294	3.32							
2.A. İmam Hatip	127	3.28	G. Arası	5.523	3	1.841	2.640*	.049	4>1
3.Meslek	251	3.41	G. İçi	494.434	709	.697			4>2
4.Fen ve Sosyal	41	3.65	Toplam	499.958	712				
Toplam	713	3.370					Levene (F= .203, p= .894)		
Boyut 5: Takım Halinde Öğrenme									
1.Anadolu	294	3.38							
2.A. İmam Hatip	127	3.38	G. Arası	4.547	3	1.516	1.501	.213	—
3.Meslek	251	3.33	G. İçi	715.713	709	1.009			
4.Fen ve Sosyal	41	3.69	Toplam	720.260	712				
Toplam	713	3.370					Levene (F= .176, p= .913)		

* p<0,05

Katılımcıların lise türü değişkenine göre öğrenen okul algılarında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları; Paylaşılan Vizyon boyutunda (F=3.422; p=.017) Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri Anadolu, Anadolu İmam Hatip ve Meslek Liselerine göre; Sistem Düşüncesi boyutunda ise

(F=2.640; p=.049) Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri Anadolu ve Anadolu İmam Hatip Liselerine göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Lise türleri arasında oluşan bu anlamlı farkın her iki boyutta da Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca lise türü değişkeni Zihni Modeller (F=1.504; p=.212) ve Takım Halinde Öğrenme (F=1.501; p=.213) boyutlarında farklılaşmaya neden olmamaktadır. Çandır (2010) tarafından yapılan çalışmada, özel statülü liselerde görev yapan katılımcıların öğrenen okul algıları diğer lise türlerinde görev yapan katılımcı algılarına göre yüksek çıkmış, meslek liselerinde görev yapan katılımcı algıları ise diğer lise türlerinde görev yapan katılımcı algılarına göre düşük düzeyde çıkmıştır. Mevcut bulgular Çandır'ın araştırmasının bulguları ile örtüşmektedir.

Kişisel Ustalık boyutu Levene testi değerleri (F=2.719; p=.044) faktörün dağılımının homojen olmadığını göstermektedir. Bundan dolayı bu faktör için parametrik olmayan test kullanılmıştır. Tablo 22'de Kişisel Ustalık boyutu Kruskal Wallis H testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 22. Kişisel Ustalık Boyutu ve Lise Türü Değişkeni Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Lise türü	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Fark
Boyut 1: Kişisel Ustalık						
1.Anadolu	294	359.16	6.721	3	.081	---
2.A. İmam Hatip	127	349.12				
3.Meslek	251	345.91				
4.Fen ve Sosyal	41	433.80				
						Levene (F=2.719, p=.044)

Kişisel Ustalık boyutunda lise türü değişkeninin anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucuna göre; lise türü değişkeni, Kişisel Ustalık boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Katılımcıların kendi kişisel ustalıklarına ilişkin algıları çalıştıkları lise türü değişkenine göre değişmemektedir. Kişisel yeterliklerine ilişkin algılarının görev yaptıkları okula göre değişmemesi, katılımcıların çalıştıkları okul türünün kendi kişisel yeterliklerini geliştirip geliştirmemeleri üzerinde bir etki yaratmadığı sonucunu verebilir.

4.1.3. Öğrenen Okul Boyutlarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğrenen okullar ölçeği boyutları ile katılımcıların görevli olduğu okulun bulunduğu ilçe değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları ve ilgili betimsel veriler Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Öğrenen Okullar Ölçeği Boyutları ve Okulun Bulunduğu İlçe Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

İlçe	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Boyut 1: Kişisel Ustalık									
1.Yenişehir	315	3.14							
2.Kayapınar	152	3.15	G. Arası	2.470	3	.823	.851	.466	—
3.Sur	71	3.03	G. İçi	685.747	709	.967			
4.Bağlar	175	3.24	Toplam	688.217	712				
Toplam	713	3.159					Levene (F=.717, p=.542)		
Boyut 2: Zihni Modeller									
1.Yenişehir	315	3.49							
2.Kayapınar	152	3.57	G. Arası	6.895	3	2.298	3.399*	.017	1>3
3.Sur	71	3.26	G. İçi	479.510	709	.676			2>3
4.Bağlar	175	3.61	Toplam	486.406	712				4>3
Toplam	713	3.517					Levene (F=1.908, p=.127)		
Boyut 3: Paylaşılan Vizyon									
1.Yenişehir	315	3.39							
2.Kayapınar	152	3.40	G. Arası	2.475	3	.825	.838	.473	—
3.Sur	71	3.26	G. İçi	698.229	709	.985			
4.Bağlar	175	3.48	Toplam	700.704	712				
Toplam	713	3.406					Levene (F=.433, p=.730)		
Boyut 5: Takım Halinde Öğrenme									
1.Yenişehir	315	3.35							
2.Kayapınar	152	3.33	G. Arası	3.307	3	1.102	1.090	.353	—
3.Sur	71	3.33	G. İçi	716.953	709	1.011			
4.Bağlar	175	3.50	Toplam	720.260	712				
Toplam	713	3.384					Levene (F= .586, p= .624)		

* p<0,05

Katılımcıların okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre öğrenen okul algılarında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları; Zihni Modeller (F=3,399, p=.017) boyutunda Sur ilçesi diğer üç ilçeye göre anlamlı derecede farklılık göstermekte olup oluşan bu fark Sur ilçesinde bulunan okullarda çalışan katılımcıların Zihni Modeller boyutunda bulunan sorulara verdikleri

cevaplardaki algılarının düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin hayatlarını şekillendiren zihni modellerinin çalıştıkları okulun bulunduğu ilçeye göre farklılaşması, kişinin zihni modellerinin, içerisinde yaşadığı toplumdan etkilendiği sonucunu verebilir. Kişisel Uсталık, Paylaşılan Vizyon ve Takım Halinde Öğrenme boyutlarında ise okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Kendi kişisel yeterliliklerini gösteren kişisel ustalık düzeyinde ilçe değişkenine göre farklılaşma olmaması kendini geliştirmek isteyen bireylerin her zaman ve her yerde bunu başarabileceğini gösterebilir. Ortak bir amaç için birlikte çalışmayı gerektiren Paylaşılan Vizyon ve Takım Halinde Öğrenme boyutlarına ilişkin katılımcı algılarının ilçe değişkenine göre farklılık göstermemesi, aynı meslek gurubuna ait bireylerin amaçlarının benzerlikler göstermesi ve bu ortak amaçlar için birlikte çalışabilmelerinden kaynaklanabilir.

Sistem Düşüncesi boyutu Levene testi değerleri ($F=4.613$; $p=.003$) faktörün dağılımının homojen olmadığını göstermektedir. Bundan dolayı bu faktör için parametrik olmayan test kullanılmıştır. Tablo 24’te Sistem Düşüncesi boyutu Kruskal Wallis H testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 24. Sistem Düşüncesi Boyutu ve İlçe Değişkeni Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

İlçe	n	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p	Fark
Boyut 4: Sistem Düşüncesi						
1.Yenişehir	315	346.73	15.315	3	.002*	1>3
2.Kayapınar	152	364.65				2>3
3.Sur	71	288.76				4>3
4.Bağlar	175	396.52				Levene ($F=4.613$, $p=.003$)

* $p<0,05$

Sistem Düşüncesi boyutunda ilçe değişkeninin anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucuna göre; ilçe değişkeni, Sistem Düşüncesi ($p=.002$) boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olmaktadır. Bu fark Sur ilçesinde çalışan katılımcıların Sistem Düşüncesine ilişkin algılarının diğer üç ilçede çalışanlara göre daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Katılımcıların Zihni Modeller ile Sistem Düşüncesine ilişkin algıları ilçe değişkenine göre farklılık göstermektedir. Zihni Modellere yönelik algılarında meydana gelen

farklılıkların, bireylerin olayları bir sistem bütünlüğü içerisinde görmeleri ile ilişkili olduğunu gösterebilir.

4.1.4. Öğrenen Okul Boyutlarının Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğrenen okullar ölçeği boyutları ile katılımcıların okulda yaptıkları görev değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları ve ilgili betimsel veriler Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Öğrenen Okullar Ölçeği Boyutları ve Görev Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Görev	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Boyut 1: Kişisel Ustalık									
1.Öğretmen	627	3.13	G. Arası	7.548	2				
2.Müdür Yrd.	56	3.23	G. İçi	680.669	710	3.774	3.937*	.020	3>1
3.Müdür	30	3.63	Toplam	688.217	712	.959			
Toplam	713	3.159					Levene (F= .524, p= .592)		
Boyut 2: Zihni Modeller									
1.Öğretmen	627	3.49	G. Arası	4.956	2				
2.Müdür Yrd.	56	3.55	G. İçi	481.450	710	2.478	3.654*	.026	3>1
3.Müdür	30	3.90	Toplam	486.406	712	.678			
Toplam	713	3.517					Levene (F= 1.599, p= .203)		
Boyut 3: Paylaşılan Vizyon									
1.Öğretmen	627	3.37	G. Arası	7.609	2				
2.Müdür Yrd.	56	3.47	G. İçi	693.095	710	3.804	3.897*	.021	3>1
3.Müdür	30	3.88	Toplam	700.704	712	.976			
Toplam	713	3.406					Levene (F= .837, p= .434)		
Boyut 4: Sistem Düşüncesi									
1.Öğretmen	627	3.34	G. Arası	6.010	2				
2.Müdür Yrd.	56	3.48	G. İçi	493.948	710	3.005	4.319*	.014	3>1
3.Müdür	30	3.76	Toplam	499.958	712	.696			
Toplam	713	3.370					Levene (F= 1,478, p= ,229)		
Boyut 5: Takım Halinde Öğrenme									
1.Öğretmen	627	3.36	G. Arası	6.035	2				
2.Müdür Yrd.	56	3.38	G. İçi	714.224	710	3.018	3.000*	.050	3>1
3.Müdür	30	3.82	Toplam	720.260	712	1.006			
Toplam	713	3.384					Levene (F= 1.323, p= .267)		

* $p \leq 0,05$

Katılımcıların okulda yaptıkları görev değişkenine göre öğrenen okul algılarında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları; Kişisel Uсталık ($p=.020$), Zihni Modeller ($p=.026$), Paylaşılan Vizyon ($p=.021$), Sistem Düşüncesi ($p=.014$) ve Takım Halinde Öğrenme ($p=.050$) boyutlarının hepsinde müdür ve öğretmen algıları arasında müdürler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre okul müdürlerinin çalıştıkları okulların öğrenen okul özelliği gösterdiklerine ilişkin algıları öğretmenlere göre yüksek olmuştur. Çalışmada elde edilen bu sonuç alan yazında öğrenen örgüt ile ilgili yapılan bazı çalışmalar ile örtüşmektedir (Güleş ve Çağlayandereli, 2012; Memduhoğlu ve Kuşçi, 2012). Müdür yardımcısı değişkeninin öğrenen okul boyutlarına yönelik algılarının bütün boyutlarda öğretmenlerden yüksek müdürlerden düşük olduğu görülmüş ancak bu fark diğer iki değişken ile anlamlı düzeyde olmamıştır. Liselerde yöneticilerin öğretmenlere göre öğrenen örgüt algılarının yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Çünkü okulu yöneticiler yönetmektedir ve kendi yönettikleri okulun öğrenen bir okul özelliği gösterip göstermediğine ilişkin algılarının, düşük olması bir anlamda kendilerini başarısız görmeleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca okula ilişkin düşündükleri ve yaptıkları eylemlerin nedenlerini en iyi kendileri bildiği gibi bu düşünce ve eylemlerin yarattığı sonuçları da en iyi yöneticilerin kendileri yorumlar. Ancak Yiğit (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrenen okula ilişkin algı düzeyleri, Zihni Modeller boyutunda öğretmenler lehine yüksek çıkmış, diğer boyutlarda görev değişkeni anlamlı farklılaşmaya neden olmamıştır. Genel olarak yöneticilerin öğrenen okula ilişkin algı düzeylerinin öğretmenlerden yüksek olduğu gözlenmesine rağmen, öğretmenlerin algı düzeylerinin yüksek olduğu veya farklılaşmanın olmadığı çalışmalara da sık olmasa da rastlanması, katılımcı algılarının zaman ve evren değişkenine göre farklılaşabileceğini göstermektedir.

4.1.5. Öğrenen Okul Boyutlarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğrenen okullar ölçeği boyutları ile branş değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları ve ilgili betimsel veriler Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Öğrenen Okullar Ölçeği Boyutları ve Branş Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Branş	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Boyut 1: Kişisel Ustalık									
1. Matematik	80	3.10							
2. Fen Bilimleri	119	3.03							
3. Meslek	99	3.08	G. Arası	5.940	6				
4. Sosyal	212	3.23	G. İçi	682.277	706	.990	1.024	.408	---
5. Yabancı Dil	62	3.29	Toplam	688.217	712	.966			
6. Edebiyat	102	3.11							
7. Yetenek	39	3.30							
Toplam	713	3.15					Levene (F= 1.064, p= .383)		
Boyut 2: Zihni Modeller									
1. Matematik	80	3.35							
2. Fen Bilimleri	119	3.42							
3. Meslek	99	3.48	G. Arası	6.218	6				
4. Sosyal	212	3.57	G. İçi	480.188	706	1.036	1.524	.168	---
5. Yabancı Dil	62	3.65	Toplam	486.406	712	.680			
6. Edebiyat	102	3.50							
7. Yetenek	39	3.68							
Toplam	713	3.51					Levene (F= 1.450, p= .193)		
Boyut 3: Paylaşılan Vizyon									
1. Matematik	80	3.35							
2. Fen Bilimleri	119	3.41							
3. Meslek	99	3.33	G. Arası	6.117	6				
4. Sosyal	212	3.48	G. İçi	694.587	706	1.019	1.036	.400	---
5. Yabancı Dil	62	3.51	Toplam	700.704	712	.984			
6. Edebiyat	102	3.23							
7. Yetenek	39	3.50							
Toplam	713	3.40					Levene (F= .258, p= .956)		
Boyut 4: Sistem Düşüncesi									
1. Matematik	80	3.23							
2. Fen Bilimleri	119	3.33							
3. Meslek	99	3.31	G. Arası	3.921	6				
4. Sosyal	212	3.42	G. İçi	496.037	706	.653	.930	.473	---
5. Yabancı Dil	62	3.47	Toplam	499.958	712	.703			
6. Edebiyat	102	3.35							
7. Yetenek	39	3.50							
Toplam	713	3.37					Levene (F= .524, p= .790)		
Boyut 5: Takım Halinde Öğrenme									
1. Matematik	80	3.32							
2. Fen Bilimleri	119	3.26							
3. Meslek	99	3.29	G. Arası	12.622	6				
4. Sosyal	212	3.47	G. İçi	707.638	706	2.104	2.099	.051	---
5. Yabancı Dil	62	3.62	Toplam	720.260	712	1.002			
6. Edebiyat	102	3.22							
7. Yetenek	39	3.60							
Toplam	713	3.84					Levene (F= .415, p= .869)		

Katılımcıların branş değişkenine göre öğrenen okul algılarında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları; branş

değişkenin öğrenen okullar ölçeği boyutlarında katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılaşmaya neden olmadığını göstermektedir. Katılımcıların çalıştıkları okulun öğrenen okul özelliği gösterip göstermediği ile ilgili olarak algılarının branşlarına göre değişiklik göstermediği görülmüştür. Çandır (2010) tarafından yapılan çalışmada; fen ve meslek alanları öğretmenlerinin öğrenen okul algıları arasında fen alanları öğretmenleri lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Diğer branşlar arasında anlamlı bir farklılaşma meydana gelmemiştir. Genel olarak katılımcı algılarının branş değişkenine göre farklılık göstermemesi, öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algılarının branş değişkeni ile açıklanamayacağını göstermektedir.

4.1.6. Öğrenen Okul Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğrenen okullar ölçeği boyutları ile eğitim durumu değişkenine ilişkin t testi sonuçları ve ilgili betimsel veriler Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Öğrenen Okullar Ölçeği Boyutları ve Eğitim Durumu Değişkeni t Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	Levene Testi		T Testi		
				F	p	Sd	t	p
Boyut 1: Kişisel Ustalık								
1. Lisans	624	3.187	.974	.019	.889	711	1.872	.064
2.Lisansüstü	89	2.970	1.029					
Boyut 2: Zihni Modeller								
1. Lisans	624	3.528	.823	.337	.562	711	.944	.347
2.Lisansüstü	89	3.438	.851					
Boyut 3: Paylaşılan Vizyon								
1. Lisans	624	3.428	.974	2.627	.106	711	1.446	.151
2.Lisansüstü	89	3.250	1.103					
Boyut 4: Sistem Düşüncesi								
1. Lisans	624	3.388	.836	.011	.915	711	1.550	.124
2.Lisansüstü	89	3.240	.843					
Boyut 5: Takım Halinde Öğrenme								
1. Lisans	624	3.398	1.002	.425	.514	711	.981	.328
2.Lisansüstü	89	3.284	1.026					

Katılımcıların eğitim durumu değişkenine göre öğrenen okul algılarında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonuçları; eğitim durum değişkenin

öğrenen okullar ölçeği boyutlarında katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılaşmaya neden olmadığını göstermektedir. Katılımcıların çalıştıkları okulun öğrenen okul özelliği gösterip göstermediği ile ilgili olarak algılarının eğitim durumlarına göre değişiklik göstermediği görülmüştür. Ulutin (2010) tarafından okul yöneticileri arasında ve Coşkun (2008) tarafından ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri arasında yapılan çalışmalarda, eğitim durumlarının katılımcıların öğrenen okula ilişkin algılarında farklılık yaratmadığı görülmüştür. Katılımcıların eğitim durumlarının öğrenen okul algılarında farklılık yaratmaması aynı lisans düzeyindeki okullardan mezun olan öğretmenlerin öğrenen okul algılarının lisansüstü eğitim sonucunda farklılaşmadığını göstermektedir.

4.1.7. Öğrenen Okul Boyutları ile Yaş, Öğretmenlikteki Hizmet Süresi ve Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenleri Regresyon Analizi

Yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerinin öğrenen okullar ölçeğinin her bir boyutunda meydana gelen değişim ile ilişkisini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 28’de, Öğrenen okullar ölçeği boyutları ile yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri çoklu regresyon modeli sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 28. Öğrenen Okullar Ölçeği Boyutları ile Yaş, Öğretmenlikteki Hizmet Süresi ve Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenleri Regresyon Modeli Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	t	p	F	Model (p)	R ²
Kişisel Uсталık	Sabit	3.276	8.462	.000	.497	.685	.002
	Yaş	-.006	-.406	.685			
	Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	.012	.838	.402			
	Okuldaki Hizmet Süresi	-.010	-.783	.434			
Zihni Modeller	Sabit	3.487	10.755	.000	2.328	.073	.010
	Yaş	-.003	-.270	.787			
	Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	.016	1.297	.195			
	Okuldaki Hizmet Süresi	-.006	-.616	.538			

Tablo 28. Öğrenen Okullar Ölçeği Boyutları ile Yaş, Öğretmenlikteki Hizmet Süresi ve Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenleri Regresyon Modeli Sonuçları (Tablonun Devamı)

Paylaşılan Vizyon	Sabit	3.492	8.959	.000	1.548	.201	.007
	Yaş	-.006	-.425	.671			
	Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	.018	1.256	.209			
	Okuldaki Hizmet Süresi	-.017	-1.340	.181			
Sistem Düşüncesi	Sabit	3.530	10.732	.000	2.015	.110	.008
	Yaş	-.010	-.825	.410			
	Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	.020	1.660	.097			
	Okuldaki Hizmet Süresi	-.004	-.429	.668			
Takım Halinde Öğrenme	Sabit	3.365	8.495	.000	.436	.727	.002
	Yaş	.000	-.045	.964			
	Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	.007	.503	.615			
	Okuldaki Hizmet Süresi	-.010	-.803	.422			

Kişisel Ustalık ($F=.497$; $p=.685$), Zihni Modeller ($F=2.328$; $p=.073$), Paylaşılan Vizyon ($F=1.548$; $p=.201$), Sistem Düşüncesi ($F=2.015$; $p=.110$) ve Takım Halinde Öğrenme ($F=.436$; $p=.727$) boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin katılımcıların yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okulda ki hizmet süresi değişkenlerinden etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Modelin istatistiksel olarak anlamlı çıkmamış olması yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine bağlı olarak öğrenen okullar ölçeği boyutlarında meydana gelen değişimlerin rastlantısal olduğunu göstermektedir.

Yapılan regresyon analiz sonuçları; yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerinde katılımcıların öğrenen okul boyutlarına ilişkin algılarında meydana gelen değişimin anlamlı değil rastlantısal olduğunu göstermektedir. Bu sonuç aynı meslek grubu içerisinde olan ve benzer ortamlarda çalışan katılımcıların zaman içerisinde öğrenen okula ilişkin düşüncelerinin birbirlerinden etkilenmesinden kaynaklanabilir.

Alın yazında katılımcıların örgütsel öğrenme davranışına ilişkin algılarının yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı

düzyeyde farklılaşp farklılaşmadığını test eden bazı çalışmalara rastlanmaktadır. Çandır (2010) tarafından lise öğretmenleri arasında yapılan çalışmada, mesleki kıdem örgütsel öğrenme algılarında anlamlı farklılaşmaya neden olmamaktadır. İlköğretim okullarında yapılan bazı çalışmalarda, 11 yıl ve daha fazla kıdeme sahip katılımcıların öğrenen okula ilişkin algılarının, daha düşük mesleki kıdeme sahip olan katılımcılara göre yüksek olduğu görülmüştür (Memduhoğlu ve Kuşçi, 2012; Güleş ve Çağlayandereli, 2012). Ulutin (2010) tarafından okul yöneticileri arasında yapılan çalışmada, “51-60” yaş aralığında bulunan yöneticilerin daha düşük yaştaki yöneticilere göre, mesleki kıdemleri “18-23” yıl arasında olan yöneticilerin ise daha düşük mesleki kıdeme sahip yöneticilere göre öğrenen okula ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların yaşları ve mesleki kıdemleri artıkça öğrenen okula ilişkin algılarının yükselmesi, daha etkili bir okul ortamı oluşturmak için öğrenen bir okul oluşturma gerekliliğinin farkına varmalarından kaynaklanıyor olabilir.

4.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Katılımcı Algıları

Bu bölümde örgütsel vatandaşlık davranışı boyutları (Özgecilik, Vicdanlılık, Nezaket, Centilmenlik ve Sivil Erdem) ile bağımsız değişkenler (cinsiyet, lise türü, okulun bulunduğu ilçe, görev, eğitim durumu, brans, yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Tablo 29’da örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği boyutlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma bilgileri verilmektedir.

Tablo 29. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutları Ortalama ve Standart Sapmalar Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutları Ortalama ve Standart Sapmalar

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	n	\bar{X}	SS
Özgecilik	713	3.372	.792
Vicdanlılık	713	3.688	.741
Nezaket	713	3.996	.798
Centilmenlik	713	3.823	.801
Sivil Erdem	713	3.597	.747
Toplam	713	3.711	.619

Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği boyutlarından; Özgecilik (\bar{X} =3.372), boyutuna ilişkin katılımcı algıları “Bir Ölçüde Katılıyorum” (2.61-3.40) aralığında

olmuştur. Vicdanlılık ($\bar{X}=3.688$), Nezaket ($\bar{X}=3.996$), Centilmenlik ($\bar{X}=3.823$) ve Sivil Erdem ($\bar{X}=3.597$) boyutlarında ise katılımcı algıları “Çoğunlukla Katılıyorum” (3.41-4.20) aralığında çıkmıştır. Kendi yararını gözetmeden gönüllü olarak, örgütün çıkarları doğrultusunda diğer çalışanların işlerini tamamlaması için onlara yardım etmek olarak tanımlanan Özgecilik algısının diğer boyutlardaki algı düzeylerine göre düşük çıktığı görülmüştür. Özgecilik algı düzeyinin diğer boyutlardan düşük çıkması insanların çalıştıkları okulun yararının yanı sıra kendi yararlarını da düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca okullarda, göreve gelmeyen öğretmen yerine nöbetçi öğretmenin belirlendiği bir sistemin varlığı, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin düşük algı düzeyinde olmasının bir başka nedeni olabilir. Örgütsel vatandaşlık davranışı gösterilmesine ilişkin katılımcı algıları ($\bar{X}=3.711$) “Çoğunlukla Katılıyorum” (3.41-4.20) düzeyinde çıkmıştır. Örgütsel vatandaşlık davranışları bireylerin yetiştikleri toplum ve çalıştıkları örgüt kültürünün bu davranışların gösterilmesine vermiş olduğu değer ölçüsünde çalışanlar tarafından gösterilir. Bu davranışa ilişkin katılımcı algılarının yüksek çıkmış olması şark kültüründen kaynaklanan yardımlaşma ve kendini adama özelliklerinin okullarda da yaygın olmasından kaynaklanıyor olabilir. Alın yazında öğretmen ve yöneticiler arasında yapılan pek çok araştırmada, örgütsel vatandaşlık davranışı ve boyutlarına ilişkin öğretmen ve yönetici algılarının olumlu olduğu görülmüştür (Altinkurt ve Yılmaz, 2012; Can ve Özer, 2011; Oğuz, 2011; Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009; Yücel ve Samancı, 2009; Polat ve Celep, 2008). Yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçların olumlu olması, yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları okulların sağlıklı bir şekilde gelişmesi için gönüllü davranışları gösterme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin, çalıştıkları okulun yararına olduğu zaman çalışma arkadaşlarına yardım etme isteğinde oldukları sonucu çıkarılabilir.

4.2.1. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği boyutları ile cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçları ve ilgili betimsel veriler Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutları ve Cinsiyet Değişkeni t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	Levene Testi		T Testi		
				F	p	Sd	t	p
Boyut 1: Özgecilik								
1.Kadın	259	3.583	.689	1.127	.289	711	1.011	.312
2.Erkek	454	3.527	.748					
Boyut 2: Vicdanlılık								
1.Kadın	259	3.754	.741	.048	.827	711	-.330	.742
2.Erkek	454	3.650	.740					
Boyut 3: Nezaket								
1.Kadın	259	4.033	.809	.029	.864	711	.934	.351
2.Erkek	454	3.975	.791					
Boyut 4: Centilmenlik								
1.Kadın	259	3.858	.822	.769	.381	711	.875	.382
2.Erkek	454	3.803	.788					
Boyut 5: Sivil Erdem								
1.Kadın	259	3.634	.725	.070	.792	711	1.012	.312
2.Erkek	454	3.576	.758					

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan t testi sonuçları; cinsiyet değişkeninin örgütsel vatandaşlık davranışı boyutlarına ilişkin algı düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını göstermektedir. Özgecilik, Vicdanlılık, Nezaket, Centilmenlik ve Sivil Erdem boyutlarında yer alan maddeler katılımcılar tarafından cinsiyet değişkenine göre benzer olarak algılanmıştır. Başka bir ifadeyle katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı boyutlarına ilişkin algı düzeyi cinsiyetlerine göre değişmemektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçların olduğu bazı çalışmalara rastlanmaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2012; Titrek ve diğerleri, 2009; Polat ve Celep, 2008). Diğer yandan Oğuz (2011) tarafından yapılan çalışmada Kadınların erkeklerden, Yücel ve Samancı (2009) tarafından yapılan çalışmada ise erkeklerin Kadınlardan örgütsel vatandaşlık davranışı algılarına yönelik daha fazla olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Farklı zaman ve evrende yapılmış olan çalışmalarda örgütsel vatandaşlık davranışı algılarının öğretmen ve yönetici değişkenine göre farklılık göstermesi, katılımcı algılarının zaman içerisinde ve araştırmanın yapıldığı yer değişkenine göre değişmesinden kaynaklanıyor olabilir.

4.2.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutlarının Lise Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ölçeği boyutları ile katılımcıların görevli olduğu okulun türü değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları ve ilgili betimsel veriler Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutları ve Lise türü Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Lise türü	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kar Ort.	F	p	Fark
Boyut 1: Özgecilik									
1.Anadolu	294	3.53							
2.A. İmam Hatip	127	3.48	G. Arası	5.103	3	1.701	3.244*	.022	4>1
3.Meslek	251	3.53	G. İçi	371.737	709	.524			4>2
4.Fen ve Sosyal	41	3.87	Toplam	376.740	712				4>3
Toplam	713	3.54					Levene (F= 1.436, p= .231)		
Boyut 2: Vicdanlılık									
1.Anadolu	294	3.62							
2.A. İmam Hatip	127	3.72	G. Arası	6.917	3	2.306	4.249*	.005	4>1
3.Meslek	251	3.67	G. İçi	384.753	709	.543			4>2
4.Fen ve Sosyal	41	4.05	Toplam	391.670	712				4>3
Toplam	713	3.68					Levene (F= 1.361, p= .253)		
Boyut 4: Centilmenlik									
1.Anadolu	294	3.74							
2.A. İmam Hatip	127	3.91	G. Arası	5.305	3	1.768	2.775*	.041	2>1
3.Meslek	251	3.82	G. İçi	451.762	709	.637			4>1
4.Fen ve Sosyal	41	4.07	Toplam	457.067	712				
Toplam	713	3.82					Levene (F= 1.269, p= .284)		
Boyut 5: Sivil Erdem									
1.Anadolu	294	3.56							
2.A. İmam Hatip	127	3.57	G. Arası	4.275	3	1.425	2.570	.053	
3.Meslek	251	3.60	G. İçi	393.062	709	.554			
4.Fen ve Sosyal	41	3.90	Toplam	397.337	712				
Toplam	713	3.59					Levene (F= 1.931, p= .123)		

* p<0,05

Katılımcıların lise türü değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışı algılarında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları; Özgecilik (F=3.244; p=.022) ve Vicdanlılık (F=4.249; p=.005) boyutlarında Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri Anadolu, Anadolu İmam Hatip ve Meslek Liselerine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte olup bu fark Fen ve Sosyal Bilimler

Liselerinde görev yapmakta olan katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı boyutlarına göre algılarının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Centilmenlik ($F=2.775$; $p=.041$) boyutunda ise Anadolu İmam Hatip Liseleri ve Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Liselerine göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Meydana gelen bu fark Anadolu İmam Hatip Liseleri ile Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görevli katılımcıların algılarının Anadolu Lisesinde görevli katılımcılara göre yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Nezaket boyutu Levene testi değerleri ($F=3.395$; $p=.000$) faktörün dağılımının homojen olmadığını göstermektedir. Bundan dolayı bu faktör için parametrik olmayan test kullanılmıştır. Tablo 32’de Nezaket boyutu Kruskal Wallis H testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 32. Nezaket Boyutu ve Lise türü Değişkeni Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Lise türü	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Fark
Boyut 3: Nezaket						
1.Anadolu	294	337.08	12.457	3	.006*	4>1
2.A. İmam Hatip	127	380.98				4>3
3.Meslek	251	353.63				2>1
4.Fen ve Sosyal	41	446.16	Levene ($F=8.395$, $p=.000$)			

* $p<0,05$

Nezaket boyutunda lise türü değişkeninin anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucuna göre; Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görevli katılımcıların algıları Anadolu ve Meslek Liselerinde görevli katılımcı algılarına göre yüksek olduğu ve anlamlı derecede farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca Anadolu İmam Hatip Liselerinde görevli katılımcıların algılarının Anadolu Liselerinde görevli katılımcı algılarına göre yüksek olduğu ve anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı algılarının çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılaşmaları ile ilgili olarak alın yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde; Titrek ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmada ilkökul ve genel liselerde görev yapan katılımcı algılarının meslek liselerinde görev yapan katılımcılara göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. Ayrıca Polat ve Celep (2008) tarafından ortaöğretimde görev yapan öğretmenler arasında yapılan çalışmada, okul türü örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin öğretmen algılarında anlamlı farklılaşmaya neden

olmamaktadır. Yapılan çalışmalar zaman ve evrende farklılık olduğunda katılımcı algılarının farklılaşabileceğini göstermektedir.

4.2.3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutlarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği boyutları ile katılımcıların görevli olduğu okulun bulunduğu ilçe değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları ve ilgili betimsel veriler Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutları ve İlçe Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

İlçe	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kar Ort.	F	p	Fark
Boyut 1: Özgecilik									
1.Yenişehir	315	3.48	G. Arası G. İçi Toplam	2.118	3	.706 .529	1.336	.262	___
2.Kayapınar	152	3.57		374.722	709				
3.Sur	71	3.61		376.840	712				
4.Bağlar	175	3.60							
Toplam	713	3.54					Levene (F= .918, p= .438)		
Boyut 2: Vicdanlılık									
1.Yenişehir	315	3.62	G. Arası G. İçi Toplam	2.393	3	.798 .549	1.453	.226	___
2.Kayapınar	152	3.74		389.277	709				
3.Sur	71	3.68		391.670	712				
4.Bağlar	175	3.75							
Toplam	713	3.68					Levene (F= .121, p= .948)		
Boyut 4: Centilmenlik									
1.Yenişehir	315	3.81	G. Arası G. İçi Toplam	3.411	3	1.137 .640	1.777	.150	___
2.Kayapınar	152	3.82		453.656	709				
3.Sur	71	3.64		457.067	712				
4.Bağlar	175	3.90							
Toplam	713	3.82					Levene (F= .729, p= .535)		
Boyut 5: Sivil Erdem									
1.Yenişehir	315	3.55	G. Arası G. İçi Toplam	3.240	3	.438 .383	1.144	.331	___
2.Kayapınar	152	3.60		394.097	709				
3.Sur	71	3.49		397.337	712				
4.Bağlar	175	3.70							
Toplam	713	3.59					Levene (F= 1.089, p= .353)		

Katılımcıların ilçe değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışı algılarında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları; ilçe değişkenin, Özgecilik (p=.262), Vicdanlılık (p=.226), Centilmenlik (p=.150) ve Sivil Erdem (p=.331) boyutlarında katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılaşmaya neden olmadığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle katılımcıların

örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine ilişkin algıları çalıştıkları okulun bulunduğu ilçeye göre değişmemektedir.

Nezaket boyutu Levene testi değerleri ($F=4.124$; $p=.421$) faktörün dağılımının homojen olmadığını göstermektedir. Bundan dolayı bu faktör için parametrik olmayan test kullanılmıştır. Tablo 34’te, Nezaket boyutu Kruskal Wallis H testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 34. Nezaket Boyutu ve İlçe Değişkeni Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

İlçe	n	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p	Fark
Boyut 3: Nezaket						
1.Yenişehir	315	369.10	2.817	3	.421	---
2.Kayapınar	152	336.74				
3.Sur	71	345.92				
4.Bağlar	175	357.31				
Levene ($F=4.124$, $p=.007$)						

Nezaket boyutunda ilçe değişkeninin anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucuna göre; ilçe değişkeni Nezaket boyutunda katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılaşmaya neden olmamaktadır. Bir başka ifadeyle katılımcıların Nezaket davranışı göstermelerine ilişkin algıları çalıştıkları okulun bulunduğu ilçeye göre değişmemektedir.

Elde edilen sonuçlar öğretmen ve yönetici algılarının görev yaptıkları okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre değişmediğini göstermektedir. Bu durum öğretmen ve yöneticilerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerinde çalıştıkları ilçelerin etkisinin olmadığını göstermektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışı algılarının “Çoğunlukla Katılıyorum” (3,41-4,20) aralığında olması ve ilçe değişkenine göre farklılık göstermemesi, öğretmen ve yöneticilerin yer değişkenini önemsemeden görev yaptıkları okulların sağlıklı gelişimi için gönüllü davranışlar gösterme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

4.2.4. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutlarının Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği boyutları ile katılımcıların okulda yaptıkları görev değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları ve ilgili betimsel veriler Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Görev Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Görev	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Boyut 1: Özgecilik									
1.Öğretmen	627	3.51	G. Arası	7.548	2	3.774 .959	3.937*	.020	3>1
2.Müdür Yrd.	56	3.62	G. İçi	680.669	710				
3.Müdür	30	3.99	Toplam	688.217	712				
Toplam	713	3.54				Levene (F= 1.321, p= .267)			
Boyut 2: Vicdanlılık									
1.Öğretmen	627	3.66	G. Arası	4.956	2	2.478 .678	3.654*	.026	3>1
2.Müdür Yrd.	56	3.75	G. İçi	481.450	710				
3.Müdür	30	4.10	Toplam	486.406	712				
Toplam	713	3.68				Levene (F= .184, p= .832)			
Boyut 3: Nezaket									
1.Öğretmen	627	3.99	G. Arası	7.609	2	3.804 .976	3.897*	.021	3>1
2.Müdür Yrd.	56	3.82	G. İçi	693.095	710				
3.Müdür	30	4.40	Toplam	700.704	712				
Toplam	713	3.99				Levene (F= 1.430, p= .240)			
Boyut 4: Centilmenlik									
1.Öğretmen	627	3.81	G. Arası	6.010	2	3.005 .696	4.319*	.014	3>1
2.Müdür Yrd.	56	3.79	G. İçi	493.948	710				
3.Müdür	30	4.10	Toplam	499.958	712				
Toplam	713	3.82				Levene (F= 1.225, p= .294)			

* p<0,05

Katılımcıların okulda yaptıkları görev değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışı algılarında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları; örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin, Özgecilik (F= 3.774; p= .020), Vicdanlılık (F= 3.654; p=.026), Nezaket (F=3.897; p=.021) ve Centilmenlik (F=4.319; p=.014) boyutlarında; müdür ve öğretmen değişkenleri arasında müdürler lehine anlamlı şekilde farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre okul müdürlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme algıları öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu sonuçlar okul yöneticilerinin okulun sağlıklı bir şekilde gelişmesi için daha fazla gönüllü davranış gösterme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Sivil Erdem boyutu Levene testi değerleri (F=5.817; p=.003) faktörün dağılımının homojen olmadığını göstermektedir. Bundan dolayı bu faktör için

parametrik olmayan test kullanılmıştır. Tablo 36’da, Sivil Erdem boyutu Kruskal Wallis H testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 36. Sivil Erdem Boyutu ve Görev Değişkeni Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Görev	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Fark
Boyut 5: Sivil Erdem						
1.Öğretmen	627	350.83	6.560	2	.038*	3>1
2.Müdür Yrd.	56	379.90				
3.Müdür	30	443.10	Levene (F= 5.817, p= .003)			

* p<0,05

Sivil Erdem boyutunda görev değişkeninin anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucuna göre; görev değişkeni Sivil Erdem (p=.038) boyutunda katılımcıların görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olmaktadır. Meydana gelen bu farklılaşma müdürlerin Sivil Erdem boyutuna ilişkin algılarının öğretmenlere göre yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. İnsiyatif alma, sorumluluklarını benimseme şeklinde tanımlanan Sivil Erdem davranışına ilişkin müdür algılarının yüksek olması yönetici konumunda bulunmaları ve okulun gelişiminde sorumluluk üstlenmelerinden kaynaklanmaktadır.

4.2.5. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutlarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği boyutları ile branş değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları ve ilgili betimsel veriler Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Branş Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Branş	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Boyut 1: Özgecilik									
1. Matematik	80	3.55							
2. Fen Bilimleri	119	3.62							2>3
3. Meslek	99	3.36	G. Arası	6.760	6	1.127	2.149*	.046	5>3
4. Sosyal	212	3.50	G. İçi	370.080	706	.524			
5. Yabancı Dil	62	3.70	Toplam	376.840	712				
6. Edebiyat	102	3.55							7>3
7. Yetenek	39	3.70							
Toplam	713	3.54					Levene (F= .878, p= .510)		
Boyut 2: Vicdanlılık									
1. Matematik	80	3.64							
2. Fen Bilimleri	119	3.70							
3. Meslek	99	3.58	G. Arası	3.354	6	.559	1.016	.413	—
4. Sosyal	212	3.65	G. İçi	388.316	706	.550			
5. Yabancı Dil	62	3.78	Toplam	391.670	712				
6. Edebiyat	102	3.73							
7. Yetenek	39	3.85							
Toplam	713	3.68					Levene (F= .966, p= .448)		
Boyut 3: Nezaket									
1. Matematik	80	3.92							
2. Fen Bilimleri	119	4.03							
3. Meslek	99	3.92	G. Arası	6.349	6	1.058	1.671	.125	—
4. Sosyal	212	3.91	G. İçi	447.196	706	.633			
5. Yabancı Dil	62	4.18	Toplam	453.546	712				
6. Edebiyat	102	4.12							
7. Yetenek	39	3.96							
Toplam	713	3.99					Levene (F= 1.897, p= .079)		
Boyut 5: Sivil Erdem									
1. Matematik	80	3.58							
2. Fen Bilimleri	119	3.65							
3. Meslek	99	3.49	G. Arası	5.280	6	.880	1.585	.149	—
4. Sosyal	212	3.52	G. İçi	392.056	706	.555			
5. Yabancı Dil	62	3.75	Toplam	397.337	712				
6. Edebiyat	102	3.64							
7. Yetenek	39	3.73							
Toplam	713	3.59					Levene (F= 1.098, p= .362)		

* p<0,05

Katılımcıların branş değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışı algılarında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları; branş değişkeninin örgütsel vatandaşlık davranışı boyutlarından Özgecilik (F=2,149; p=.046) boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olduğunu göstermektedir. Meydana gelen bu fark fen bilimleri, yabancı dil ve yetenek dersleri öğretmenlerinin Özgecilik boyutuna ilişkin algılarının meslek dersleri öğretmenlerine göre yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Diğer yandan branş değişkeni Vicdanlılık,

Nezaket ve Sivil Erdem boyutları algı düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Centilmenlik boyutu Levene testi değerleri (F=2.522; p=.019) faktörün dağılımının homojen olmadığını göstermektedir. Bundan dolayı bu faktör için parametrik olmayan test kullanılmıştır. Tablo 38’de, Centilmenlik boyutu Kruskal Wallis H testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 38. Centilmenlik Boyutu ve Branş Değişkeni Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Görev	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Fark
Boyut 4: Centilmenlik						
1.Matematik	80	376.36				
2.Fen Bilimleri	119	345.45				
3.Meslek Dersleri	99	355.38	6.741	6	.346	—
4.Sosyal Bilimler	212	338.60				
5.Yabancı Dil	62	407.65				
6.Edebiyat	102	362.60				
7.Yetenek	39	361.49				
Levene (F= 2.522, p= .019)						

Centilmenlik boyutunda görev değişkeninin anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları; ilçe değişkenin, Centilmenlik boyutunda katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılaşmaya neden olmadığını göstermektedir. Bir başka ifade ile katılımcıların centilmenlik davranışı göstermelerine ilişkin algıları branşlarına göre değişmemektedir.

Yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde, branş değişkenin örgütsel vatandaşlık davranışı algılarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Polat ve Celep, 2008; Altınkurt ve Yılmaz, 2012). Bu durum farklı branşlardan katılımcıların aynı kültürel çevrede görev yapmalarından dolayı birbirlerinden etkilendiklerini göstermektedir.

4.2.6. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği boyutları ile katılımcıların eğitim durumu değişkenine ilişkin t testi sonuçları ve ilgili betimsel veriler Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutları ve Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	Levene Testi		T Testi		
				F	p	Sd	t	p
Boyut 1: Özgecilik								
1. Lisans	624	3.562	.719	.572	.450	711	1.432	.155
2.Lisansüstü	89	3.438	.775					
Boyut 2: Vicdanlılık								
1. Lisans	624	3.689	.750	1.467	.226	711	.150	.881
2.Lisansüstü	89	3.677	.682					
Boyut 3: Nezaket								
1. Lisans	624	3.977	.806	1.965	.161	711	-1.785	.077
2.Lisansüstü	89	4.127	.730					
Boyut 4: Centilmenlik								
1. Lisans	624	3.813	.811	2.590	.108	711	-.930	.354
2.Lisansüstü	89	3.891	.727					
Boyut 5: Sivil Erdem								
1. Lisans	624	3.594	.746	.019	.891	711	-.279	.781
2.Lisansüstü	89	3.618	.753					

Katılımcıların eğitim durumu değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışı algılarında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonuçları; eğitim durumu değişkenin örgütsel vatandaşlık davranışı boyutlarında katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılaşmaya neden olmadığını göstermektedir. Bir başka ifade ile katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine ilişkin algıları eğitim durumlarına göre değişmemektedir. Oğuz (2011) ile Titrek ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da, eğitim durumu değişkeni katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine ilişkin algılarında anlamlı farklılaşmaya neden olmamaktadır. Elde edilen bu sonuçlar, katılımcıların eğitim durumlarına göre farklılık göstermeyen bir istekle görev yaptıkları okulların gelişimine gönüllü katkı sağlamak istediklerini göstermektedir.

4.2.7. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutları ile Yaş, Öğretmenlikteki Hizmet Süresi ve Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenleri Regresyon Analizi

Yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin her bir boyutunda meydana gelen değişim ile ilişkisini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 40'ta, Örgütsel vatandaşlık davranışı boyutları ile yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri çoklu regresyon modeli sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 40. Örgütsel Vatandaşlık davranışı Boyutları ile Yaş, Öğretmenlikteki Hizmet Süresi ve Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenleri Regresyon Modeli Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	t	p	F	Model (p)	R ²
Özgecilik	Sabit	4.050	14.287	.000	5.536	.001	.023
	Yaş	-.025	-2.324	.020			
	Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	.034	3.204	.001			
	Okuldaki Hizmet Süresi	.004	.467	.640			
Vicdanlılık	Sabit	3.962	13.710	.000	5.561	.001	.023
	Yaş	-.017	-1.528	.127			
	Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	.030	2.809	.005			
	Okuldaki Hizmet Süresi	-.003	-.286	.775			
Nezaket	Sabit	4.314	13.964	.000	8.774	.000	.036
	Yaş	-.021	-1.794	.073			
	Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	.035	3.018	.003			
	Okuldaki Hizmet Süresi	.013	1.316	.189			

Tablo 40. Örgütsel Vatandaşlık davranışı Boyutları ile Yaş, Öğretmenlikteki Hizmet Süresi ve Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenleri Regresyon Modeli Sonuçları (Tablonun Devamı)

Centlmlnk	Sabit	4.255	13.648	.000	6.192	.000	.026
	Yaş	-.024	-2.001	.046			
	Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	.036	3.085	.002			
	Okuldaki Hizmet Süresi	.005	.458	.647			
Sivil Erdem	Sabit	3.923	13.405	.000	2.991	.030	.012
	Yaş	-.017	-1.526	.127			
	Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	.025	2.298	.022			
	Okuldaki Hizmet Süresi	.001	.073	.942			

Özgeciliğin algı düzeyinin katılımcıların yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerinden etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=5.536$; $p=0.001$). Bulgulara göre yaş değişkeninde meydana gelen bir birimlik artış Özgeciliğin algı düzeyinde .025 birimlik azalmaya veya yaş değişkeninde meydana gelen bir birimlik azalış Özgeciliğin algı düzeyinde .025 birimlik artmaya neden olmaktadır ($\beta=-.025$; $t=-2.324$; $p=0.020$). Öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeninde meydana gelen bir birimlik artış ise Özgeciliğin algı düzeyinde .034 birimlik artmaya veya bir birimlik azalış .034 birimlik azalmaya neden olmaktadır ($\beta=.034$; $t=3.204$; $p=0.001$). Diğer yandan okuldaki hizmet süresi değişkeni Özgeciliğin algı düzeyini istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-.467$; $p=0.640$). Yaş, öğretmenlikteki ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri birlikte, Özgeciliğin algı düzeyini 0.023 oranında etkilemektedirler ($R^2=0.023$). Bu bulgulardan hareketle yaş, öğretmenlikteki ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerinin birlikte Özgeciliğin algı düzeyini düşük düzeyde de olsa anlamlı şekilde etkilediği söylenebilir. Bir başka ifade ile Özgeciliğin boyutu algı düzeyinde meydana gelen değişimde, yaş, öğretmenlikteki ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerinin payı düşük düzeydedir.

Vicdanlılık algı düzeyinin katılımcıların yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerinden etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=5.561$; $p=0.001$). Bulgulara göre öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeninde meydana gelen 1 birimlik artış Vicdanlılık algı düzeyinde .030 birimlik artmaya veya bir birimlik azalış .030 birimlik azalmaya neden olmaktadır ($\beta=.030$; $t=2.809$; $p=0.005$). Diğer yandan yaş değişkeni ($t=-1.528$; $p=0.127$) ve okuldaki hizmet süresi ($t=-.286$; $p=0.775$) değişkenleri Vicdanlılık algı

düzeşini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilememektedir. Yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet değişkenleri birlikte, Vicdanlılık algı düzeyini 0.023 oranında etkilemektedirler ($R^2=0.023$). Bu bulgulardan hareketle yaş, öğretmenlikteki ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerinin birlikte Vicdanlılık algı düzeyini düşük düzeyde de olsa anlamlı şekilde etkilediği söylenebilir. Bir başka ifade ile Vicdanlılık boyutu algı düzeyinde meydana gelen değişimde, yaş, öğretmenlikteki ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerinin payı düşük düzeydedir.

Nezaket boyutu algı düzeyinin katılımcıların yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerinden etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=8.774$; $p=0.000$). Bulgulara göre öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeninde meydana gelen bir birimlik artış Nezaket algı düzeyinde .035 birimlik artmaya veya bir birimlik azalış .035 birimlik azalmaya neden olmaktadır ($\beta= .035$; $t= 3.018$; $p=0.003$). Diğer yandan yaş değişkeni ($t=-1.794$; $p=0.073$) ve okuldaki hizmet süresi ($t=1.316$; $p=0.189$) değişkenleri Nezaket algı düzeyini istatistiksel olarak etkilememektedir. Yaş, öğretmenlikteki ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri birlikte, Nezaket algı düzeyini 0.036 oranında etkilemektedirler ($R^2=0.036$). Bu bulgulardan hareketle yaş, öğretmenlikteki ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerinin birlikte Nezaket algı düzeyini düşük düzeyde de olsa anlamlı şekilde etkilediği söylenebilir. Bir başka ifade ile Nezaket boyutu algı düzeyinde meydana gelen değişimde, yaş, öğretmenlikteki ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerinin payı düşük düzeydedir.

Centilmenlik boyutu algı düzeyinin katılımcıların yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerinden etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=6.192$; $p=0.000$). Bulgulara göre yaş değişkeninde meydana gelen bir birimlik artış centilmenlik algı düzeyinde .024 birimlik azalmaya veya bir birimlik azalış .024 birimlik artmaya neden olmaktadır ($\beta=-.024$; $t=-2.001$; $p=0.046$). Öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeninde meydana gelen bir birimlik artış centilmenlik algı düzeyinde .036 birimlik artmaya veya bir birimlik azalış .036 birimlik azalmaya neden olmaktadır ($\beta= .036$; $t= 3.085$; $p=0.002$). Diğer yandan okuldaki hizmet süresi değişkeni centilmenlik algı düzeyini istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=.458$; $p=0.647$). Yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri birlikte, centilmenlik algı düzeyini 0.026 oranında etkilemektedirler

($R^2=0.026$). Bu bulgulardan hareketle yaş, öğretmenlikteki ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerinin birlikte centilmenlik algı düzeyini düşük düzeyde de olsa anlamlı şekilde etkilediği söylenebilir. Bir başka ifade ile centilmenlik boyutu algı düzeyinde meydana gelen değişimde, yaş, öğretmenlikteki ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerinin payı düşük düzeydedir.

Sivil Erdem boyutu algı düzeyinin katılımcıların yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerinden etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=2.991$; $p=0.030$). Bulgulara göre öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeninde meydana gelen bir birimlik değişim Sivil Erdem algı düzeyinde .025 birimlik artmaya veya bir birimlik azalış .025 birimlik azalmaya neden olmaktadır ($\beta= .025$; $t= 2.298$; $p=0.022$). Diğer yandan yaş ($t=-1.526$; $p=0.127$) ve okuldaki hizmet süresi ($t=.073$; $p=0.942$) değişkenleri Sivil Erdem algı düzeyini istatistiksel olarak etkilememektedir. Yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet değişkenleri birlikte, Nezaket algı düzeyini 0.012 oranında etkilemektedirler ($R^2=0.012$). Bu bulgulardan hareketle yaş, öğretmenlikteki ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerinin birlikte Sivil Erdem algı düzeyini düşük düzeyde de olsa anlamlı şekilde etkilediği söylenebilir. Bir başka ifade ile Sivil Erdem boyutu algı düzeyinde meydana gelen değişimde, yaş, öğretmenlikteki ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerinin payı düşük düzeydedir.

Alın yazında katılımcıların örgütsel öğrenme davranışına ilişkin algılarının yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını test eden bazı çalışmalara rastlanmaktadır. Oğuz (2011) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların mesleki kıdemlerinin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin algılarında farklılaşmaya neden olmadığını göstermektedir. Polat ve Celep (2008) tarafından yapılan çalışmada, yaş, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet sürelerinin örgütsel vatandaşlık davranışı algılarında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Titrek ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmada, mesleki kıdemleri, Yücel ve Samancı (2009) tarafından yapılan çalışmada da, okuldaki çalışma süreleri arttıkça örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin katılımcı algılarının arttığı görülmüştür. Mesleklerinde veya çalıştıkları okullarda daha uzun süre görev yapan katılımcıların, meslek ve okullarını daha fazla sahiplenmeleri ve onları geliştirmek için, göreve yeni başlayan katılımcıların ise daha idealist olmalarından

dolayı bu davranışları göstermeye daha fazla eğilimli olmaları beklenebilir. Bu sebeplerden dolayı yapılan farklı çalışmalarda yaş, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet sürelerine göre örgütsel vatandaşlık davranışı algıları farklılık gösterebilir.

4.3. Etkili Okul Ölçeğine İlişkin Katılımcı Algıları

Bu bölümde okul etkililiği ile bağımsız değişkenler (cinsiyet, lise türü, okulun bulunduğu ilçe, görev, eğitim durumu, branş, yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Tablo 41’de etkili okul ölçeğine ait aritmetik ortalama ve standart sapma bilgileri verilmektedir.

Tablo 41. Etkili Okul Ölçeği Ortalama ve Standart Sapmalar

Ölçek	n	\bar{X}	SS
Etkili Okul	713	3,372	.792

Etkili okul ölçeği ($\bar{X}=3.372$), ortalamasına sahip olup katılımcıların okullarının etkililiğine yönelik algıları “Bir Ölçüde Katılıyorum” (2.61-3.40) aralığında olmuştur. Katılımcıların okullarının etkili okul özelliği gösterip göstermedikleri ile ilgili algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Katılımcıların görev yaptıkları okulların etkili okul özelliği gösterip göstermediklerine ilişkin algılarının “Bir Ölçüde Katılıyorum” seviyesinde çıkmış olması, temel amacı okulları etkili kılmak olan eğitim bilimleri araştırmalarının bu konu üzerinde daha fazla yoğunlaşmaları ve bu okulları etkili kılmak için toplumsal olarak çalışılması gerektiğini göstermektedir. Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan liselerde etkililik özelliklerinin yükseltilmesi, öğrencilerin katılacakları topluma nitelikli birer birey olarak katılmaları ve toplumun ihtiyaçlarını daha fazla karşılamaları açısından önemlidir. Türkiye’de yapılan etkili okul araştırmaları incelendiğinde, okulların etkililiğini belirlemek için okulu oluşturan bileşenlerin (yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı, okul çevresi, veli ve benzeri) ayrı ayrı ele alındığı ve etkililiğin bu bileşenler üzerinden belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda, genel olarak yönetici ve öğretmen boyutlarının etkililiğine ilişkin görüşlerin olumlu olduğu ancak öğrenci, okul çevresi ve veli boyutlarına ilişkin görüşlerin olumsuz olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2006; Keleş, 2006; Akan, 2007; Kaplan, 2008; Tunçel, 2008).

Etkili bir okul ortamı oluşturmak, öncelikle okul ve aile arasındaki ilişkilerin geliştirilmesine bağlıdır. Okulun çıktısı ve etkililik ölçüsü olarak kabul edilen öğrencilerin, okulun bütün paydaşları tarafından istenen en uygun başarı seviyesi ile mezun olup bir üst seviyeye çıkmaları veya toplum ile kaynaşmaları beklenmektedir. Bunu başarabilmek ise, okul yönetiminin, okulun çevresi ve velilerle eşgüdümlü olarak çalışması ile mümkün olabilir.

4.3.1. Etkili Okul Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Etkili okul ölçeği ile cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçları ve ilgili betimsel veriler Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Etkili Okul Ölçeği ve Cinsiyet Değişkeni t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	Levene Testi		T Testi		
				F	p	Sd	t	p
1.Kadın	259	3.365	.803	.055	.814	711	.185	.853
2.Erkek	454	3.377	.787					

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin etkili okula ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan t testi sonuçları; yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları okulların etkililiğine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Etkili okul ölçeğinde yer alan maddeler katılımcılar tarafından cinsiyet değişkenine göre benzer olarak algılanmıştır. Bir başka ifade ile katılımcıların cinsiyetleri etkili okul özelliklerine ilişkin algılarını etkilememektedir. Okulda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, okullarının etkili okul özelliği gösterip göstermediklerine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık oluşturmaması, katılımcıların bir arada çalışmalarından dolayı birbirlerinden etkilenmiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

4.3.2. Etkili Okul Ölçeğinin Lise Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Etkili Okul Ölçeği ile katılımcıların görevli olduğu okulun türü değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları ve ilgili betimsel veriler Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43. Etkili Okul Ölçeği ve Lise türü Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Lise türü	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kar Ort.	F	p	Fark
1.Anadolu	294	3.34	G. Arası G. İçi Toplam	7.097	3	2.366 .621	3.810*	.010	4>1
2.A. İmam Hatip	127	3.37		440.263	709				4>2
3.Meslek	251	3.33		447.360	712				4>3
4.Fen ve Sosyal	41	3.77							
Toplam	713	3.37				Levene (F= .632, p= .595)			

* p<0,05

Katılımcıların lise türü değişkenine göre etkili okul algılarında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları; Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinin Anadolu, Anadolu İmam Hatip ve Meslek Liselerine göre anlamlı derecede farklılaştığını göstermektedir (F=3.810; p=.010). Bu fark Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapmakta olan katılımcıların etkili okul ölçeğine ilişkin algılarının diğer üç lise türünden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Fen ve Sosyal Bilimleri Liselerinde görev yapmakta olan katılımcıların etkili okula ilişkin algılarının, diğer lise türlerinde görev yapan katılımcılara oranla daha yüksek olması bu liselere gelen öğrencilerin liselere geçiş sınavlarında daha yüksek puan almış olan başarılı öğrenciler olmalarından kaynaklanabilir. Başarı seviyesi yüksek olan öğrencilerin bulunduğu okullarda, yönetici ve öğretmenlerin okul ve öğrenciye bakış açılarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

4.3.3. Etkili Okul Ölçeğinin Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Etkili okul ölçeği ile katılımcıların görevli olduğu okulun bulunduğu ilçe değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları ve ilgili betimsel veriler Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44. Etkili Okul Ölçeği ve Okulun Bulunduğu İlçe Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

İlçe	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
1.Yenişehir	315	3.31	G. Arası G. İçi Toplam	7.853	3	2.618 .620	4.223*	.006	4>1 4>2 4>3
2.Kayapınar	152	3.33		439.507	709				
3.Sur	71	3.27		447.360	712				
4.Bağlar	175	3.55							
Toplam	713	3.37					Levene (F= .634, p= .593)		

* p<0,05

Katılımcıların ilçe değişkenine göre etkili okul algılarında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları; Bağlar İlçesinin Yenişehir, Kayapınar ve Sur ilçelerine göre anlamlı derecede farklılaştığını göstermektedir (F=4.223; p=.006). Bu fark Bağlar İlçesinde görev yapmakta olan katılımcıların etkili okul ölçeğine ilişkin algılarının diğer üç ilçeye göre daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bağlar ilçesinde bulunan liselerde görev yapan öğretmenler çalıştıkları okulların etkili okul özelliğini daha fazla gösterdiğini düşünmektedirler.

4.3.4. Etkili Okul Ölçeğinin Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Etkili okul ölçeği ile katılımcıların okulda yaptıkları görev değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları ve ilgili betimsel veriler Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45. Etkili Okul ve Görev Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Görev	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
1.Öğretmen	627	3.36	G. Arası G. İçi Toplam	1.187	2	.594 .628	.945	.389	—
2.Müdür Yrd.	56	3.35		446.172	710				
3.Müdür	30	3.56		447.360	712				
Toplam	713	3.37					Levene (F= .404, p= .668)		

Katılımcıların görev değişkenine göre etkili okul algılarında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları; görev değişkeninin katılımcıların görüşleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya neden olmadığını göstermektedir. Katılımcıların çalıştıkları okuldaki görevleri çalıştıkları okulun etkili okul özelliği gösterip göstermediğine ilişkin algılarında değişikliğe neden olmamaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin, görev yaptıkları liselerin etkililik özelliği

gösterip göstermediklerine ilişkin algılarının benzer olması, bir arada çalışmalarından dolayı birbirlerinden etkilenmelerinden kaynaklanabilir.

4.3.5. Etkili Okul Ölçeğinin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Etkili okul ölçeği ile katılımcıların branş değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları ve ilgili betimsel veriler Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46. Etkili Okul Ölçeği ve Branş Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Branş	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
1. Matematik	80	3.34							
2. Fen Bilimleri	119	3.31							
3. Meslek	99	3.34	G. Arası	6.037	6	1.006	1.610	.142	---
4. Sosyal	212	3.37	G. İçi	441.322	706	.625			
5. Yabancı Dil	62	3.65	Toplam	447.360	712				
6. Edebiyat	102	3.29							
7. Yetenek	39	3.43							
Toplam	713	3.37					Levene (F= .432, p= .858)		

Katılımcıların branş değişkenine göre etkili okul algılarında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları; branş değişkeninin etkili okul ölçeğinde katılımcıların görüşleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya neden olmadığını göstermektedir. Katılımcıların branşları, çalıştıkları okulun etkili okul özelliği gösterip göstermediği ile ilgili olarak algılarında değişikliğe neden olmamaktadır. Aynı okul ortamında yer alan katılımcıların birbirlerinden etkilenmeleri, etkili okula ilişkin algılarında farklılaşma olmamasına neden olmuş olabilir.

4.3.6. Etkili Okul Ölçeğinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Etkili okul ölçeği ile katılımcıların eğitim durumu değişkenine ilişkin Levene testi değerleri (F=4.457; p=.035) faktörün dağılımının homojen olmadığını göstermektedir. Bundan dolayı bu faktör için parametrik olmayan test kullanılmıştır. Tablo 47'de, Etkili okul ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 47. Etkili Okul Ölçeği ve Eğitim Durumu Değişkeni Mann Whitney U Sonuçları

Eğitim Durumu					
Etkili Okul	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. Lisans	624	361.03	225280.50	25255.500	.166
2.Lisansüstü	89	328.77	29260.5		
Levene (F=4.457; p=.035)					

Katılımcıların eğitim durumu değişkenine göre etkili okul algılarında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları; eğitim durumu değişkeninin etkili okul ölçeğinde katılımcıların görüşleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya neden olmadığını göstermektedir. Katılımcıların eğitim durumları çalıştıkları okulun etkili okul özelliği gösterip göstermediği ile ilgili olarak algılarında değişikliğe neden olmamaktadır. Bu durum katılımcıların eğitim durumlarının, okulun etkililik özelliği gösterip göstermediklerine dair düşüncelerinde farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

4.3.7. Etkili Okul Ölçeği ile Yaş, Öğretmenlikteki Hizmet Süresi ve Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenleri Regresyon Analizi

Yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerinin etkili okul ölçeğinde meydana gelen değişim ile ilişkisini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 48’de etkili okul ölçeği ile yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri çoklu regresyon modeli sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 48. Etkili Okul Ölçeği ile Yaş, Öğretmenlikteki Hizmet Süresi ve Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenleri Regresyon Modeli Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	t	p	F	Model (p)	R²
Etkili Okul	Sabit	3.402	10.949	.000	2.733	.043	.011
	Yaş	-.005	-.415	.678			
	Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	.018	1.560	.119			
	Okuldaki Hizmet Süresi	-.014	-1.422	.156			

Etkili okul algı düzeyinin katılımcıların yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerinden etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=2.733$; $p=0.043$). Bulgulara göre yaş ($t=-.415$; $p=0.678$), öğretmenlikteki hizmet süresi ($t=1.560$; $p=0.119$) ve okuldaki hizmet süresi ($t=-1.422$; $p=0.156$) değişkenleri tek başlarına etkili okul algı düzeyini istatistiksel olarak etkilememektedirler. Ancak yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri birlikte, etkili okul algı düzeyini 0.011 oranında etkilemektedirler ($R^2=0.011$). Bir başka ifade ile etkili okul ölçeği algı düzeyinde meydana gelen değişimde, yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri birlikte düşük bir paya sahiptirler.

4.4. Öğrenen Okul, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Etkili Okul Ölçeği Arasındaki İlişki

Bu bölümde öğrenen okul ölçeği boyutları (Kişisel Uсталık, Zihni Modeller, Paylaşılan Vizyon, Sistem Düşüncesi ve Takım Halinde Öğrenme), örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği boyutları (Özgecilik, Vicdanlılık, Nezaket, Centilmenlik ve Sivil Erdem) ve etkili okul ölçeği arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif ilişkiyi; -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının 1.00– 0.70 arasında olması yüksek düzey; 0.70–0.30 arasında olması orta; 0.30–0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişkiyi göstermektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 32).

Öğrenen okul, örgütsel vatandaşlık davranışı ile etkili okul özelliklerine ilişkin katılımcı algıları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan korelasyon analizinde elde edilen bulgular Tablo 49'da gösterilmektedir.

Tablo 49. Öğrenen Okul ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutları ile Etkili Okul Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları

Boyutlar		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Kişisel Ustalık	r	1										
2.Zihni Modeller	r	.563**	1									
3.Paylaşılan Vizyon	r	.581**	.616**	1								
4.Sistem Düşüncesi	r	.653**	.664**	.683**	1							
5.Takım Halinde Öğrenme	r	.562**	.585**	.627**	.672**	1						
6.Özgecilik	r	.317**	.398**	.381**	.455**	.347**	1					
7.Vicdanlılık	r	.120**	.382**	.349**	.384**	.319**	.592**	1				
8.Nezaket	r	.260**	.300**	.200**	.294**	.163**	.479**	.490**	1			
9.Centilmenlik	r	.319**	.379**	.324**	.419**	.267**	.475**	.593**	.617**	1		
10.Sivil Erdem	r	.272**	.433**	.405**	.459**	.354**	.729**	.669**	.541**	.556**	1	
11.Etkili Okul	r	.489**	.502**	.498**	.561**	.520**	.394**	.387**	.302**	.325**	.451**	1

r: Korelasyon katsayısı

*p<.05; p**<.01

Tablo 49 incelendiğinde; “Kişisel Uсталık” boyutu ile “Özgeçilik” ($r=.317^{**}$) “Centilmenlik” ($r=.319^{**}$) ve “Etkili Okul” ($r=.489^{**}$) algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde, “Vicdanlılık”($r=.120^{**}$), “Nezaket” ($r=.260^{**}$) ve “Sivil Erdem” ($r=.272^{**}$) boyutları arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

“Zihni Modeller” boyutu ile “Özgeçilik” ($r=.398^{**}$), “Vicdanlılık” ($r=.382^{**}$), “Nezaket” ($r=.300^{**}$), “Centilmenlik” ($r=.319^{**}$), “Sivil Erdem” ($r=.433^{**}$) ve “Etkili Okul” ($r=.503^{**}$) algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

“Paylaşılan Vizyon” boyutu ile “Özgeçilik” ($r=.381^{**}$), “Vicdanlılık” ($r=.349^{**}$), “Centilmenlik” ($r=.324^{**}$), “Sivil Erdem” ($r=.405^{**}$) ve “Etkili Okul” ($r=.498^{**}$) algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde, “Nezaket” ($r=.200^{**}$) boyutu ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

“Sistem Düşüncesi” boyutu ile “Özgeçilik” ($r=.455^{**}$), “Vicdanlılık” ($r=.384^{**}$), “Centilmenlik” ($r=.419^{**}$), “Sivil Erdem” ($r=.459^{**}$) ve “Etkili Okul” ($r=.561^{**}$) algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde, “Nezaket” ($r=.294^{*}$) boyutu ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

“Takım Halinde Öğrenme” boyutu ile “Özgeçilik” ($r=.347^{**}$), “Vicdanlılık” ($r=.319^{**}$), “Sivil Erdem” ($r=.354^{**}$) ve “Etkili Okul” ($r=.520^{**}$) algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde, “Nezaket” ($r=.163^{**}$) ve “Centilmenlik” ($r=.267^{**}$) boyutları ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Örgütsel vatandaşlık davranışı boyutları ile etkili okul ölçeği arasındaki ilişkiler incelendiğinde; etkili okul ölçeği ile “Özgeçilik” ($r=.394^{**}$), “Vicdanlılık” ($r=.387^{**}$), “Nezaket” ($r=.302^{**}$), “Centilmenlik” ($r=.325^{**}$) ve “Sivil Erdem” ($r=.451^{**}$) boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler bulunduğu görülmektedir.

Bu ilişkilerden yola çıkılarak, liselerin öğrenen okul olma düzeyinin, çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışı göstermesi ve liselerin etkili okul özelliği göstermesi üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı test edilmiştir. Ayrıca çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermesinin liselerin etkili okul özelliği göstermesi üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı; varsa ne düzeyde olduğunun tespit edilmesi amaçlanmış ve bu etkiyi ölçmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesinden yararlanılmıştır.

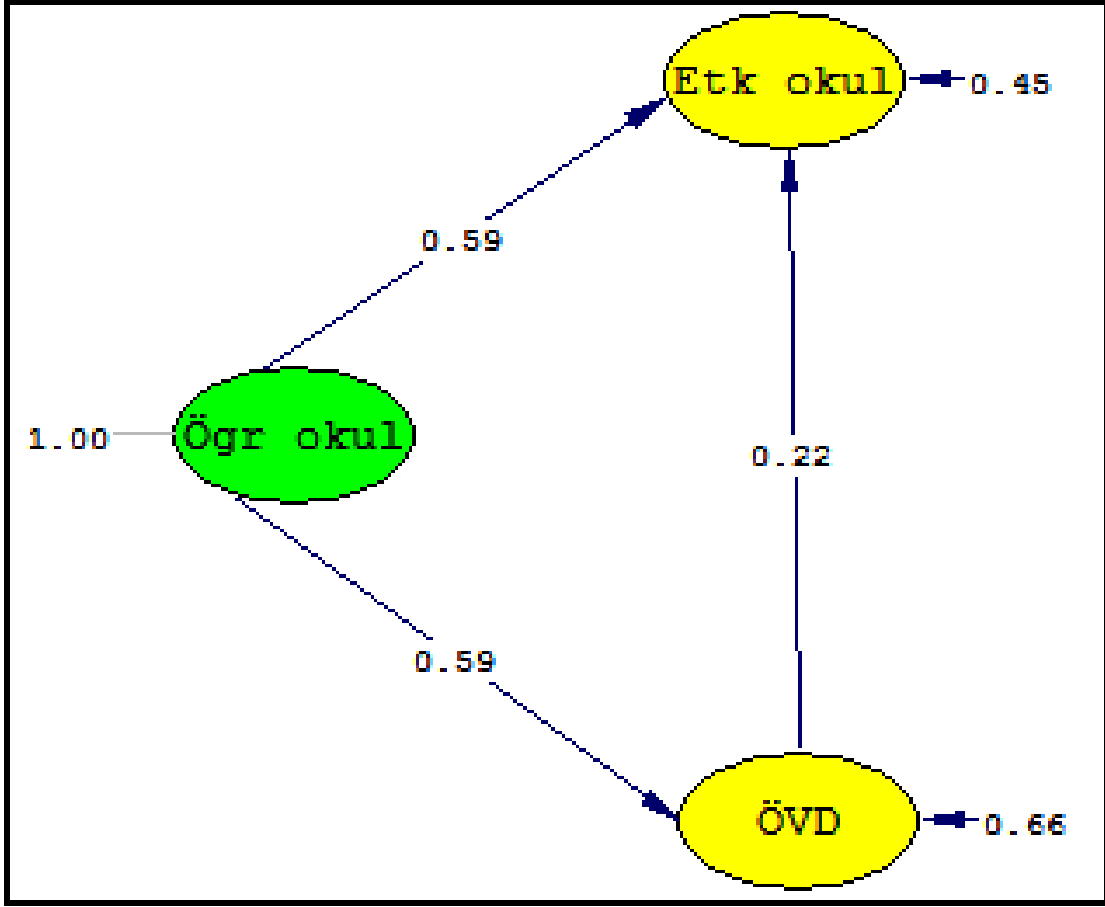
4.5. Yapısal Eşitlik Modellemesi

İlgili alan yazın taraması ve değerlendirmelerde örgütsel öğrenme düzeyinin çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri ile okullarda etkili okul özelliklerinin gösterilmesini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu değerlendirmeler ve korelasyon analizinde ulaşılan ilişkiler ışığında örgütlerin öğrenmesi ve çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri arasındaki ilişkilerin ve bu kavramların liselerin etkili okul özelliği göstermesini nasıl etkilediklerinin belirlenmesi amacıyla yapısal eşitlik modellemesi oluşturulmuştur. Yapısal eşitlik modeli, birçok değişken üzerinde gözlemlenen nedensel süreçleri göstermekte ve ölçme hatalarını ayrıntılı bir şekilde hesaba katarak yapılar arasındaki etkileşimlerin ayrıntılı olarak ele alınmasına imkân vermektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013, s.5). Bu modelde nedensellik, neden-sonuç ilişkisi değil, kurgulanan model bağlamında değişkenler arasında doğrudan ve dolaylı etkilerin test edilmesidir. Bundan dolayı yapısal eşitlik modellemesi değişkenler arasında doğrudan ve dolaylı etkileri belirleme olanağı sağlamaktadır.

Bu bölümde, öğrenen okullar, örgütsel vatandaşlık davranışı ve etkili okul ölçekleri arasında öngörülen ilişkilerin nedensel bir şekilde açıklanması için oluşturulan model anlatılmıştır. Bu amaçla oluşturulan, Yapısal model, X modeli, Y modeli, Temel model aşağıda gösterilmektedir. Ayrıca oluşturulan model ile ilgili uyum ölçüleri, betimsel veriler tablo olarak verilmiş ve ilgili değerler yorumlanmıştır.

Şekil 4'te, öğrenen okul, örgütsel vatandaşlık davranışı ve etkili okul ölçeğine ilişkin katılımcı algıları arasındaki nedensel ilişkileri belirlemek için oluşturulan yapısal model gösterilmektedir.

Şekil 4. Öğrenen Okul, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Etkili Okul Ölçeğine İlişkin Yapısal Model



İlgili yapısal model incelendiğinde, liselerin öğrenen okul olma düzeyleri ile çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışı göstermesi ve liselerin etkili okul özelliği göstermesi arasında pozitif yönlü doğrudan ve dolaylı ilişkiler tespit edilmiş olup ilgili alan yazın taraması ve değerlendirmeler sonucunda oluşturulan hipotezler doğrulanmıştır.

İlgili yapısal modelde elde edilen sonuçlara göre;

H1: Liselerin örgütsel öğrenme düzeyleri, etkili okul özelliği göstermelerini etkilemektedir.

Hipotez 1 doğrulanmıştır. Liselerin öğrenen okul olma düzeylerinde meydana gelen bir birimlik artış, etkili okul özelliği göstermelerinde .59 birimlik bir artışa veya bunun tam tersi öğrenen okul olma düzeylerinde meydana gelen bir birimlik azalış, etkili okul olma düzeylerinde .59 birimlik azalışa neden olmaktadır.

H2: Liselerin örgütsel öğrenme düzeyleri, yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerini etkilemektedir.

Hipotez 2 doğrulanmıştır. Liselerin öğrenen okul olma düzeylerinde meydana gelen bir birimlik artış, çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerinde .59 birimlik bir artışa veya bunun tam tersi öğrenen okul olma düzeylerinde meydana gelen bir birimlik azalış, çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerinde .59 birimlik azalışa neden olmaktadır.

H3: Yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri, liselerin etkili okul özelliği göstermesini etkilemektedir.

Hipotez 3 doğrulanmıştır. Yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerinde meydana gelen bir birimlik artış, liselerin etkili okul özelliği göstermesinde .22 birimlik bir artışa veya bunun tam tersi yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerinde meydana gelen bir birimlik azalma ise liselerin etkili okul özelliği göstermesinde .22 birimlik azalışa neden olmaktadır.

Liselerin öğrenen okul özelliği göstermesinin, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermesi ve liselerin etkili okul özelliği göstermesini doğrudan etkilemektedir. Ayrıca öğrenen okul özelliği gösterilmesinin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterilmesi üzerinde .59 ve örgütsel vatandaşlık davranışının, etkili okul özelliği gösterilmesi üzerinde .22 oranında etkili olmasından dolayı liselerin öğrenen okul özelliği göstermesi, etkili okul özelliği göstermelerini dolaylı olarak .13 ($.59 \times .22 = .13$) oranında etkilemektedir (Kline, 2011, s.164). Yani liselerin öğrenen okul olma düzeyleri, etkili okul özelliği göstermelerini doğrudan .59 ve dolaylı olarak .13 olmak üzere toplamda .72 oranında etkilemektedir.

Modelden elde edilen veriler değerlendirildiğinde; liselerin etkili okul düzeyleri, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermesi ve liselerin etkili okul özelliği göstermesinin önemli bir yordayıcısı olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin göstermiş oldukları örgütsel vatandaşlık davranışları, liselerin etkili okul özelliği göstermesinin bir yordayıcısıdır.

Örgüt ve yönetim alanında yapılan bütün araştırmaların nihai hedefi örgütü etkili kılmaktır. Eğitim öğretim örgütü olan okulların çıktısı insan olduğundan dolayı eğitim örgütlerinin, etkililiği diğer bütün örgütlerin etkililiğinden çok daha önemli görülmektedir. Okulların etkili kılınması, topluma veya bir üst kademe okullara çıktı

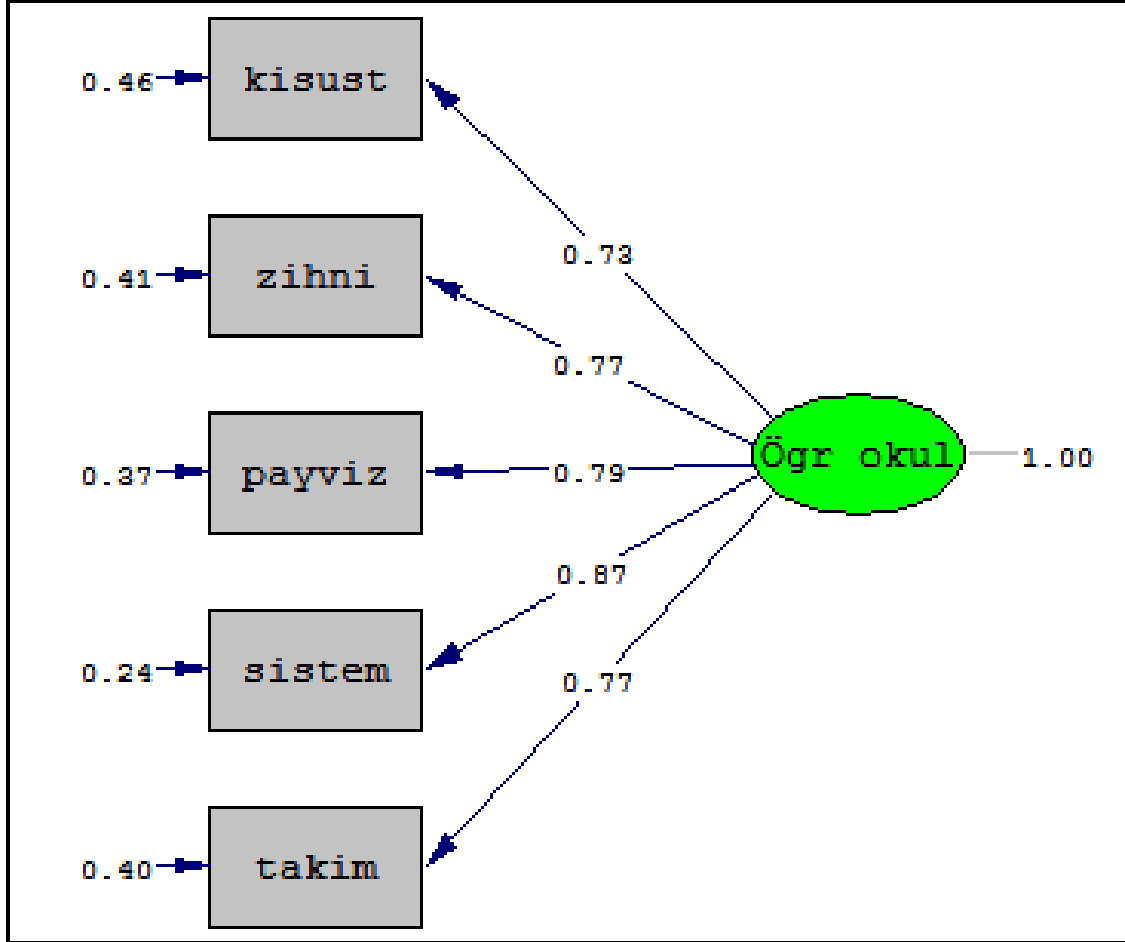
olarak sunulan öğrencilerin beklenen seviyede veya daha üst seviyede olmalarına bağlıdır. Yapılan çalışmada, liselerin öğrenen örgüt olma düzeyi, çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışı göstermesi ve liselerin etkili okul özelliği göstermesi arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin tespit edilmesi, etkili bir okul ortamı oluşturmak için okullarda öğrenmeyi destekleyen bir okul ortamının varlığının önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışanların, bir ödül beklentisi içerisinde olmadan örgütün sağlıklı gelişimine katkıda bulunmak için gönüllü davranışlar sergilemesi olarak tanımlanan örgütsel vatandaşlık davranışları, okulların etkili okul özelliği göstermesinde önemli bir diğer etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilere hazır bilgileri ezberleten ve ihtiyaç duyulduğunda bu hazır bilgiyi geri çağırarak kullanmak üzerine inşa edilen klasik eğitim sistemi, günümüz bilgi çağında artık yeterli görülmemektedir. Bilgi toplumunda eğitimin amacı, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek ve bireylere nasıl öğreneceklerini öğrenmelerinde yardımcı olmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek ise ancak öğrenen bir okul ortamı oluşturmak ile mümkün olabilecektir.

Örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanarak öğrenen bir okul ortamı oluşturulan okullarda, çalışanlar, örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla gösterme eğiliminde olurlar. Okullarda eğitim-öğretim sürecinin merkezinde bulunan öğrenciler ile sürekli etkileşimde bulunan öğretmen, etkili bir okul ortamı oluşturmada en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin yaptığı her eylem gösterdiği her davranış kendisini rol model olarak gören öğrenci üzerinde etki bırakacak ve öğrenci bu eylem ve davranışlar sonucunda şekillenecektir. Bundan dolayı öğretmenin gösterdiği vatandaşlık davranışlarının okul çıktısı olan öğrenci üzerinde etkisi çok daha fazla olacaktır.

Şekil 5'te, dışsal gizil değişken olan öğrenen okul ile boyutları arasındaki ilişkiler gösterilmektedir.

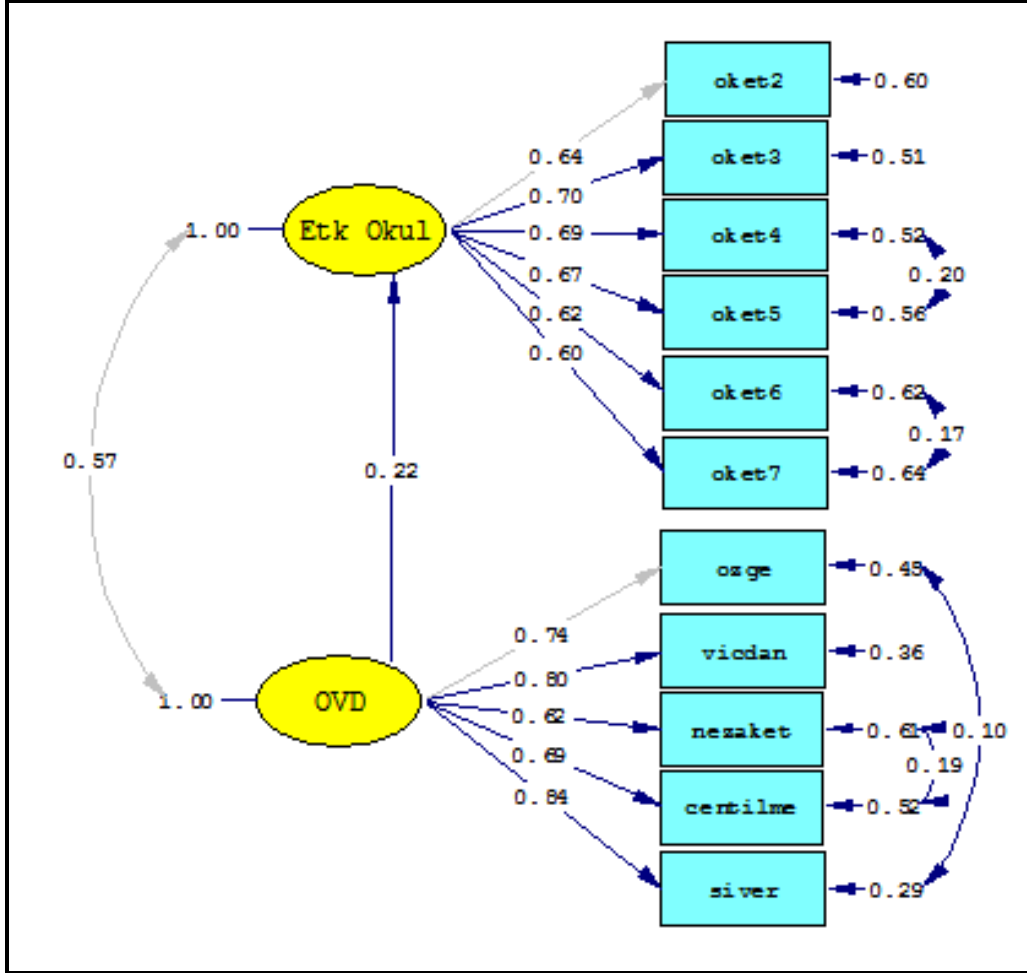
Şekil 5. Yapısal Modele İlişkin X-Modeli



Şekil 4'te, X-modelinde dışsal gizil değişken olan öğrenen okul ölçeği ile bu ölçeğin alt boyutları olan Kişisel Ustalık (.73), Zihni Modeller (.77), Paylaşılan Vizyon (.79), Sistem Düşüncesi (.87) ve Takım Halinde Öğrenme (.77) disiplinleri arasındaki korelasyon katsayıları gösterilmektedir. Öğrenen okul ölçeği ile en yüksek ilişki gösteren boyut Sistem Düşüncesi (.87); en düşük ilişki gösteren boyut ise Kişisel Ustalık (.73) boyutu olmuştur.

Şekil 6'da, içsel gizil değişken olan örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin alt boyutlarıyla, bir diğer içsel gizil değişken olan etkili okul ölçeğinin ise kendisini oluşturan gözlenen değişkenler ile ilişkisi gösterilmektedir.

Şekil 6. Yapısal Modele İlişkin Y-Modeli



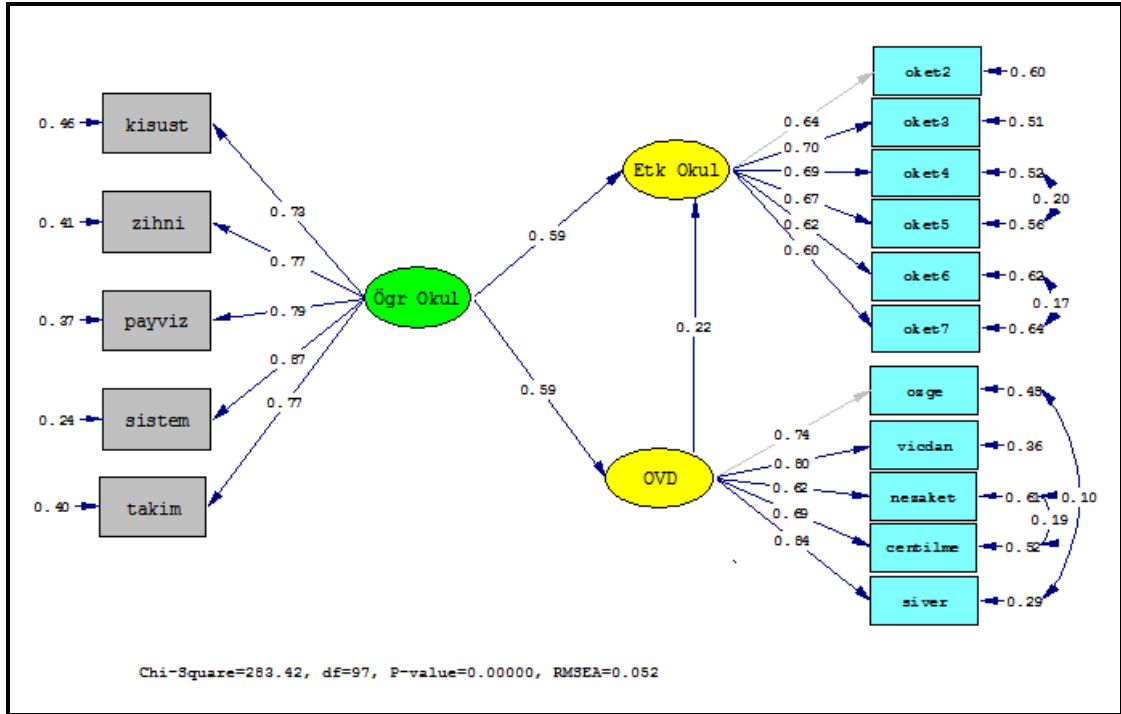
Yapısal modele ilişkin Y-modeli incelendiğinde; içsel gizil değişken örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği ile bu ölçeğin alt boyutları olan Özgecilik (.74), Vicdanlılık (.80), Nezaket (.62), Centilmenlik (.69) ve Sivil Erdem (.84) boyutları arasındaki korelasyon katsayıları gösterilmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği ile en yüksek ilişki gösteren boyut Sivil Erdem (.84) boyutu; en düşük ilişki gösteren boyut ise, Nezaket (.62) boyutu olmuştur.

Etkili okul içsel gizil değişkeni ile gözlenen değişkenleri arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde; etkili okul ölçeği ile en yüksek ilişki içerisinde olan madde üçüncü madde (.70); en düşük ilişki içerisinde olan madde ise yedinci madde (.60) olmuştur.

Ayrıca yapısal modele ilişkin Y modelinde dikkat çeken diğer bir husus ise yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermesinin, çalıştıkları lisenin etkili okul özelliği gösterme düzeyi üzerinde yüzde 22’lik bir etkisi olmasına rağmen, bu iki değişken karşılıklı olarak birbirlerinden yüzde 57 oranında etkilenmektedirler.

Şekil 7’de, öğrenen okul olma düzeyi, örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme ve etkili okul özelliği gösterme düzeyleri arasındaki ilişkiler, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenler ile olan ilişkileri ile birlikte gösterilmektedir.

Şekil 7. Öğrenen Okul, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Etkili Okul Ölçeğine İlişkin Temel Model



Aynı gizil değişken altında bulunan maddelerden birbirleriyle yüksek hata bağlantısı veren maddelerin, hatalarının birbirlerine bağlanması daha iyi uyum iyiliği değerlerinin elde edilmesini sağlar. Mevcut modelde birbirleriyle yüksek hata bağlantısı veren gözlenen değişkenlerin hataları birbirlerine bağlanmış ve daha iyi uyum değerleri elde edilmiştir. Oluşturulan yapısal eşitlik modeline ait uyum indeksleri incelendiğinde, modelin bütün değerlerinin iyi uyum aralığında ($\chi^2/df= 2.92$; GFI= .95; AGFI= .93; CFI= .99; NFI= .98; NNFI= .98; RMSEA= .052 ve Standarized RMR= .040) buldukları görülmüştür. Elde edilen model uyum değerleri, modelin bütünsel olarak

anlamli olduğunu gostermektedir. Yapısal eşitlik modeli uyum değerleri Tablo 50’de gosterilmektedir.

Tablo 50. Yapısal Eşitlik Modeli Uyum Değerleri

Uyum Ölçüsü	Değer	Uyum
χ^2 (sd=97)	283.42	İyi Uyum
RMSEA	.052	İyi Uyum
SRMR	.040	İyi Uyum
NFI	.98	İyi Uyum
NNFI	.98	İyi Uyum
CFI	.99	İyi Uyum
GFI	.95	İyi Uyum
AGFI	.93	İyi Uyum
Critical N (CN) = 323.53		

Araştırma örnekleminin yeterliliğini değerlendiren “Kritik N” (Critical N) değer, bu araştırma için ulaşılması gereken minimum katılımcı sayısını gostermektedir. Model’de Kritik N değer 323.53 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, araştırmada 713 katılımcıya ulaşılmış olmasının yeterli olduğunu gostermektedir.

Tablo 51’de, oluşturulan yapısal eşitlik modelinde elde edilen standart yükler (korelasyon katsayıları), t-değerleri, R^2 (determinasyon katsayısı) değerleri ile yapısal eşitlikler gosterilmektedir.

Tablo 51. Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları

Ölçekler/Boyutlar	Standart Yükler	t-değeri	R ²
Öğrenen Okul Ölçeği Boyutları			
Kişisel Uсталık	.73	22.08	.54
Zihni Modeller	.77	23.59	.59
Paylaşılan Vizyon	.79	24.56	.63
Sistem Düşüncesi	.87	28.53	.76
Takım Halinde Öğrenme	.77	23.67	.60
ÖVD Ölçeği Boyutları			
Özgeçilicilik	.74		.55
Vicdanlılık	.80	18.77	.39
Nezaket	.62	15.02	.48
Centilmenlik	.69	16.61	.71
Sivil Erdem	.84	24.91	.64
Etkili Okul Ölçeği Maddeleri			
S2	.64		.40
S3	.70	14.65	.49
S4	.69	14.46	.48
S5	.67	14.04	.44
S6	.62	13.32	.38
S7	.60	12.92	.36
Öğrenen Okul → Etkili Okul	.59		
Öğrenen Okul → ÖVD	.59		
ÖVD → Öğrenen Okul	.22		
Yapısal Eşitlikler		Hata Varyansı	R²
ÖVD = .59 X Öğrenen Okul		.59	.34
Etkili Okul = .59 X Öğrenen Okul + .22 ÖVD		.50	.55

Tablo 51 incelendiğinde;

Öğrenen okul ölçeğine ilişkin değişkenliğin en çok Sistem Düşüncesi ($R^2=.76$) boyutu tarafından açıklandığı görülmektedir. Bu boyutu sırası ile Paylaşılan Vizyon ($R^2=.63$), Takım Halinde Öğrenme ($R^2=.60$), Zihni Modeller ($R^2=.59$) ve Kişisel Uсталık ($R^2=.54$) boyutları takip etmektedir.

Örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin değişkenliğin en çok centilmenlik ($R^2=.71$) boyutu tarafından açıklandığı görülmektedir. Bu boyutu sırası ile Sivil Erdem ($R^2=.64$), Özgeçilicilik ($R^2=.55$), Nezaket ($R^2=.48$) ve Vicdanlılık ($R^2=.39$) boyutları takip etmektedir.

Etkili okul ölçeğine ilişkin değişkenliğin en çok üçüncü madde ($R^2=.49$) ile açıklandığı görölmektedir. Bu maddeyi sırası ile dördüncü ($R^2=.48$), beşinci ($R^2=.44$), ikinci ($R^2=.40$), altıncı ($R^2=.38$) ve yedinci ($R^2=.36$) maddeler takip etmektedir.

Tablo 51’de görölen yapısal eşitlikler; öğrenen okul dışsal gizil değişkeninin, örgütsel vatandaşlık aracı değişkenini ($R^2=.34$) 0.05 anlamlılık düzeyinde yüzde 34 oranında açıkladığını göstermektedir. Ayrıca öğrenen okul dışsal gizil değişkeni ile aracı içsel gizil değişken olan örgütsel vatandaşlık davranışının, etkili okul içsel gizil değişkenini ($R^2=.55$) yüzde 55 oranında açıkladıkları 0.05 anlamlılık düzeyinde belirlenmiştir. Bir başka ifade ile etkili okul özelliği göstermelerinin yüzde 55’i, liselerin öğrenen okul olma ve çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri tarafından açıklanmaktadır.

Elde edilen sonuçlar, liselerin öğrenen okul olma düzeyleri ve çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerinin, toplumun geleceğini inşa eden okulların amaçlarını gerçekleştirmeleri üzerinde önemli etkilerinin olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı eğitim ve öğretim merkezi olan okulların öğrenen okul olmaları diğer bütün örgütlerden çok daha önemli görölmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak toplanmış verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada elde edilen genel sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

1. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algıları, öğrenen okul ölçeği, Kişisel Uсталık, Sistem Düşüncesi ve Takım Halinde Öğrenme boyutlarında, “Bazen” aralığındadır. Zihni Modeller ve Paylaşılan Vizyon boyutlarında ise, “Genellikle” aralığında olmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algıları, Zihni Modeller ve Paylaşılan Vizyon boyutlarında diğer boyutlara göre daha yüksek olmuştur. Bu durum, öğretmenlerin kendilerine açıklanan ortak amaçları gerçekleştirmek için kendi bilişsel kapasitelerini kullanarak başarılı olma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

2. Liselerin etkili okul olma düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları, cinsiyet, branş, eğitim durumu, yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır.

Lise türü değişkeni, Kişisel Uсталık, Zihni Modeller ve Takım Halinde Öğrenme boyutlarında katılımcı algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Paylaşılan Vizyon boyutunda, Fen ve Sosyal Bilimleri Liselerinde görev yapan katılımcılar ile diğer üç lise türünde görev yapan katılımcılar arasında, Sistem Düşüncesi boyutunda ise Fen ve Sosyal Bilimleri Liselerinde görev yapan katılımcılar ile Anadolu ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan katılımcılar arasında anlamlı derecede farklılaşma görülmüştür. Bu fark her iki boyutta da Fen ve Sosyal Bilimleri Liseleri lehine olmuştur.

Görev değişkeni, görev yapılan okulun öğrenen okul olma düzeyine ilişkin katılımcı algılarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Bu fark, müdürlerin

öğretmenlerden daha yüksek öğrenen okul algısına sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

İlçe değişkeni, Kişisel Uсталık, Paylaşılan Vizyon ve Takım Halinde Öğrenme boyutlarında katılımcıların öğrenen okul olma düzeyine ilişkin katılımcı algılarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Ancak, Zihni Modeller ve Sistem Düşüncesi boyutlarında, ilçe değişkeni anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Meydana gelen bu fark, Sur ilçesinde bulunan liselerde görev yapan katılımcı algılarının, diğer üç ilçede bulunan liselerde görev yapan katılımcı algılarına göre düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

3. Yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları okullarda örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine ilişkin algıları, Özgeçmiş boyutunda “Bir Ölçüde Katılıyorum”, örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği ve Vicdanlılık, Nezaket, centilmenlik ile Sivil Erdem boyutlarında “Katılıyorum” aralığında olmuştur. Yönetici ve öğretmenler genel olarak örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğilimindedirler. Bu da öğretmenlerin, çalıştıkları okulu geliştirmek için gönüllü davranışlar sergilediklerini göstermektedir.

4. Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine ilişkin algıları, cinsiyet, ilçe ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır.

Lise türü değişkeni, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine ilişkin algılarında anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olmaktadır. Fen ve Sosyal Bilimleri Liselerinde görevli yönetici ve öğretmenler genel olarak diğer lise türlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğilimindedirler. Fen ve Sosyal Bilimleri Liselerinde görev yapan öğretmenlerin belli aşamalardan geçtikten sonra bu liselerde çalışmaya başlamasından dolayı okullarına bağlılıklarının daha yüksek olduğu ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla gösterdikleri düşünülebilir.

Görev ve branş değişkenleri, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine ilişkin algılarında anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olmaktadır. Okul müdürlerinin çalıştıkları okulları, öğretmenlerden daha fazla sahiplenmelerinden dolayı bu davranışları daha fazla göstermeleri beklenen bir durumdur.

Yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine ilişkin algılarında anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin mesleklerinde ve çalıştıkları okulda uzun zaman geçirmeleri sonucu, meslek ve okullarını içselleştirmeleri ayrıca birbirlerinden etkilenmeleri örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla göstermelerine neden olabilir.

5. Yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları okulların etkili okul özelliği göstermesine ilişkin algıları “Bir Ölçüde Katılıyorum” aralığında olmuştur. Bu sonuç yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları okulları yeterli düzeyde etkili olarak görmediklerini göstermektedir. Okulda çalışan yönetici ve öğretmenlerin, bu okulları yeterli düzeyde etkili görmemeleri okulların geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

6. Yönetici ve öğretmenlerin görev yaptıkları liselerin etkili okul özelliği göstermelerine ilişkin algıları, cinsiyet, görev, branş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır.

Lise türü ve ilçe değişkenleri yönetici ve öğretmenlerin görev yaptıkları liselerin etkili okul özelliği göstermelerine ilişkin algılarında anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olmaktadır. Genel olarak sınavla geçiş sisteminden dolayı daha başarılı öğrencilerin bulunduğu, Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları okulları etkili olarak görmeleri beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri, yönetici ve öğretmenlerin görev yaptıkları liselerin etkili okul özelliği göstermelerine ilişkin algılarında anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olmaktadır. Aynı okulda veya meslekte daha uzun zaman geçirmiş yönetici ve öğretmenlerin, çalıştıkları okullara ilişkin olumlu düşüncelere sahip olmalarından dolayı okulları daha fazla etkili değerlendirdikleri düşünülebilir.

7. Öğrenen okullar ölçeğinin bütün boyutları ile etkili okul ölçeği arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir.

Öğrenen okullar ölçeği boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği boyutları arasında pozitif yönde düşük ve orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir.

8. Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği boyutları ile etkili okul ölçeği arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir.

9. Liselerin öğrenen okul özelliği göstermesi, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermesinin güçlü bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Öğrenen okul düzeyinde meydana gelen değişim, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerinde önemli düzeyde değişime neden olmaktadır.

10. Liselerin öğrenen okul olma düzeyleri, etkili okul özelliği göstermelerinin önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Öğrenen okul olma düzeyi, liselerin etkili okul özelliği göstermesini doğrudan ve örgütsel vatandaşlık davranışı aracılığıyla dolaylı olarak etkilemektedir. Bundan dolayı liselerin örgütsel öğrenme düzeylerinin artırılması, etkili okul özelliği göstermeleri açısından önemli görülmektedir. Liselerin etkili okul özelliği göstermeleri önemli bir oranda öğrenen okul olmaları ile açıklanabilir.

11. Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri liselerin etkili okul özelliği göstermesinin yordayıcısı olarak bulunmuştur. Örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyinde meydana gelen değişim, liselerin etkili okul özelliği göstermesinde değişim meydana getirmektedir. Çalışanların, okulun gelişimi için gösterecekleri gönüllü davranışlar etkili bir okul ortamı oluşturmak için önem arz etmektedir.

12. Okulların öğrenen okul olmaları, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri ile liselerin etkili okul özelliği göstermesi arasında pozitif yönde güçlü ilişkiler tespit edilmiştir. Öğrenen okullarda çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla göstermelerinin de bir sonucu olarak bu okullar etkili okul özelliklerini daha fazla göstermektedirler. Bundan dolayı öğrenen okul ortamlarının oluşturulması, etkili okul özelliklerini düşük seviyede gösteren okulların etkililik özelliklerini daha fazla göstermelerine ve başarılı olmalarına neden olabilir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler getirilebilir.

1. Okul sistemini bir bütün olarak algılayan yönetici ve öğretmenlerin varlığı eğitim sisteminin gelişmesini sağlayacaktır. Bundan dolayı öğrenen bir okul ortamı oluşturmanın, okullar üzerindeki muhtemel etkileri seminerlerle yönetici ve öğretmenlere anlatılmalıdır.

2. Öğrenen örgüt olmak, örgütsel öğrenmeyi yapılan iş ve işlemleri gerçekleştirmek için gerekli görmektir. Bu nedenle örgütsel öğrenmenin, okulun etkililiği ve verimliliğini artırıcı etkileri okullarda anlatılmalıdır. Okullarda, örgütsel öğrenme süreçlerinin oluşturulması, çeşitli yaptırımlar ve teşvik edici uygulamalar ile desteklenmelidir.

3. Kişisel ustalıkları, öğretmenlerin kendilerini öğrenen bir örgüt yaratma konusunda yeterli görmeleri ile açıklanabilir. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin kişisel ustalıklarını yeterli görmedikleri belirlenmiştir. Bundan dolayı öğretmenlerin özgüvenlerini ve yeterliklerini artırıcı çalışmalar yapılmalıdır.

4. Öğretmenlerin gösterecekleri örgütsel vatandaşlık davranışlarının, okulların etkililiği üzerinde ne tür etkiler yaratacağı hususunda bilgilendirici toplantılar yapılmalıdır.

5. Yapılan çalışmalarda yönetici ve öğretmenlerin genel olarak, örgütsel vatandaşlık davranışlarını gösterme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Gösterilen örgütsel vatandaşlık davranışlarının okulların etkililiği üzerinde etkilerine yönelik kapsamlı araştırmalar yapılmalı ve bu davranışların ortaya çıkmasını sağlayan okul ortamlarının oluşturulması için gayret gösterilmelidir.

6. Yönetici ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulları yeterli derecede etkili görmedikleri belirlenmiş olup; okulların amaçlarını gerçekleştirme konusunda başarılı olamadıkları değerlendirilmiştir. Okulların kuruluş amaçları açık ve anlaşılır şekilde yönetici ve öğretmenlere anlatılmalı ve bu amaç için çalışmaları desteklenmeli ve denetlenmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca denetimler, okulların açık amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediğini kontrol eden mekanizma şeklinde işlemelidir.

7. Eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirebilmesi için, yönetici ve öğretmenlere yönelik olarak nasıl etkili okul ortamı oluşturacakları ve bunun önemine ilişkin hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

8. Milli Eğitim Bakanlığı, etkili okul ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda, üniversiteler ile işbirliği içerisinde çalışmalı, okul etkililiği ile ilgili proje ve araştırmalara destek vermelidir.

Bu konular ile ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılara aşağıdaki öneriler getirilebilir.

1. Öğrenen okul ortamları oluşturmanın okul ve öğrenci başarısı üzerinde yarattığı etkiler araştırılmalıdır.

2. Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları göstermelerini sağlayan örgütsel ve bireysel faktörlerle ilgili araştırmalar yapılmalıdır.

3. Etkili okul araştırmaları okulun bütün paydaşlarını kapsayacak şekilde yapılmalı, nitel araştırma teknikleri de kullanılarak paydaşların okullardan beklentileri doğru şekilde anlaşılmalıdır.

4. Benzer araştırmalar farklı yer ve zamanlarda yapılarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılmalıdır.

5. Türkiye’de daha fazla okul etkililiği ve okul geliştirme araştırmalarının yapılması teşvik edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Abelmann, C. ve Elmore, R. (1999). *When accountability knocks, will anyone answer?*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi (2. baskı)*. Ankara, PEGEM Akademi.
- Akan, D. (2007). *Değişim Sürecinde İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü E.Y.T.P Anabilim Dalı, Erzurum.
- Akgün, A. E., Keskin, H. ve Günsel, A. (2009). *Bilgi Yönetimi ve Öğrenen Örgütler (1.baskı)*. Ankara, Eflatun Yayınevi.
- Alas, R. ve Vadi, M. (2006). The Impact of Organisational Culture on Organisational Learning and Attitudes Concerning Change from An Institutional Perspective. *Int. J. Strategic Change Management*. 1(1/2), 155-169.
- Alizadeh, Z., Darvishi, S., Nazari, K. ve Emami, M.(2012). Antecedents Consequences of Organisational Citizenship Behaviour. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*. 3, 9, 494-505.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Relationship between School Administrators' Organizational Power Sources and Teachers' Organizational Citizenship Behaviors. *Educational Sciences: Theory and Practice*.12(3),1843-1852.
- Al-Zu'bi, H. A. (2011). Organizational citizenship behavior and impacts on knowledge sharing: An empirical study. *International Business Research*, 4(3), 221-227.
- Argyris, C. (1977). Double Loop Learning in Organizations. *Harvard Business Review*, September-October, 115-124.

- Argyris, C. and Schön D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective* (1.baskı). Massachusetts, Addison-Wesley.
- Arıkan, E. (2011). *The Relationship Between Organizational Citizenship Behavior, Organizational Culture, and Organizational Commitment*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İşletme Yönetimi Bölümü, Ankara.
- Ashforth, B. E., Kreiner, G. E. ve Fugate, M. (2000). All in a day's work: boundaries and micro role transitions. *Academy of Management Review*. 25, 472-491.
- Aydın, İ. (2012). *Öğretimde Denetim* (3.baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, A., Baltacı, A., Fidan, T., Cereci, C. ve Acar, U. (2012). Örgütsel Sosyalleşmenin, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Vatandaşlıkla İlişkisi: İlköğretim Okulu Yöneticileri Üzerinde Bir Araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 2, 2, 47-74.
- Balcı, A. (2011). *Etkili Okul, Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma* (5.baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barksdale, K. ve Werner, J. M. (2001). Managerial ratings of in-role behaviors, organizational citizenship behaviors, and overall performance: testing different models of their relationship. *Journal of Business Research*. 51, 145-155.
- Basım, N. H. ve Şeşen, H. (2006). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği Uyarlama ve Karşılaştırma Çalışması. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 61,4, 83-101.
- Basım, N. H., Şeşen, H., Sözen, C. ve Hazır, K. (2009). Çalışanların Öğrenen Örgüt Algısının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 22, 55-66.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi* (5. basım). Ankara, Yargıcı Matbaası.
- Başığit, F. (2009). *Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Katılım Düzeylerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara.

- Belogolovsky, E. ve Somech, A. (2010). Teachers' organizational citizenship behavior: Examining the boundary between in-role behavior and extra-role behavior from the perspective of teachers, principals and parents. *Teaching and Teacher Education*. 26, 914-923.
- Bies, Robert J. (1989) Organizational Citizenship Behavior: The Good Soldier Syndrome Review. *Academy of Management Review*. 14, 2, 294 -297.
- Biltekin, T. (2013). *Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Kayseri.
- Botha, N. RJ (2010). School effectiveness: conceptualising divergent assessment approaches. *South African Journal of Education*. 30, 605-620.
- Bozaslan, H. ve Kaya, A. (2011). Sufficiency levels of primary schools according to effective school criteria. *Social and Behavioral Sciences*. 46, 980-986.
- Braham, B. J. (1998). *Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak* (Çev. Tekcan, A.). İstanbul. (Eserin aslının yayın tarihi 1998).
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları (1. baskı)*. İstanbul, Beyaz Yayınları.
- Budak, G. (2000). Öğrenen Örgütlerde Stratejik Planlama ve Stratejik Öğrenme. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*. 15(1), 1-11.
- Burns, T. ve Carpenter, J. (2008). Organizational Citizenship and Student Achievement. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*. 1, 1, 51-58.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (17. Baskı)*. Ankara, PEGEM Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (16. Baskı)*. Ankara, PEGEM Akademi.

- Calvert, G., Mobley, S. ve Marshall, L. (1994). Grasping The Learning Organization. *Training & Development*. 48(6), 38-43.
- Can, N. ve Özer, S. (2011). Eğitim Örgütlerinde Lider Davranış Biçimleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki. *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.1,1-17.
- Can, A. (2013a). *Organizational Justice Perception and its Effects on Knowledge Sharing: a Case Study of Forensics in the Turkish National Police*. Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Philosophy, University of North Texas, USA.
- Can, N. (2013b). Okul Yönetiminde Rol Oynayan Öğeler, Niyazi CAN (Editör). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 1. Baskı, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık. 156-181.
- Celep, C. (2004). Dönüşümsel Liderlik. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Cooper, J. D. (2010). Collective Efficacy, Organizational Citizenship Behavior, and School Effectiveness in Alabama Public High Schools. Doctoral Dissertation, The University of Alabama, Alabama, USA.
- Crossan, M. M., Lane, H.W. and White, R. E. (1999). An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *The Academy of Management Review*, 24(3), 522-537.
- Coşkun, B. P. (2008). *Yönetici ve Öğretmen Algularına Göre İlköğretim Okullarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, İzmir.
- Çalkavur, E. (2009). *Öğrenen Organizasyon Yolculuğu* (3.baskı). İstanbul, Remzi Kitabevi.

- Çandır, R. (2010). *Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Öğrenme Düzeyine İlişkin Algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Denizli.
- Çelik, V. (2012) *Eğitimsel Liderlik* (6.baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *Yapısal Eşitlik Modellemesi* (2. baskı). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2001). Etkili Okullarda Karar Süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. 11, 263-274.
- Çetin, F. (2011). *Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Açıklanmasında Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini, Kişilik ve Örgüt Kültürünün Rolü*. Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Daft, R. L. and Weick, K. E. (1984). Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems. *The Academy of Management Review*. 9(2), 284-295.
- Demirtaş, Z. ve Ersözlü, A. (2010). Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5 (1), 199-209.
- Demirtaş, Z. (Eser yayın aşamasında). Öğrenen Örgütler için Bir Ölçek Geliştirme Çalışması.
- DiBella, A. J., Ncvic E. C. and Gould, J. M. (1996). Organization al Learning Style as a Core Capability, In Bertrand Moingeon and Amy Edmondson (Editörler). *An Organizational Learning and Competitive Advantage* (1.baskı). California, SAGE Publications Ltd., s. 38-56.
- DiPaola, M. F. ve Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*. 88, 35-44.

- Dodgson, M. (1993). Organizational Learning: A Review of Some Literatures. *Organization Studies*. 14(3), 375-394.
- Döş, İ. (2013). Etkili Okul ve Yönetimi, Niyazi CAN (Editör). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 1. Baskı, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık. 218-261.
- Dutton, J. E. and Duncan, R. B. (1987). The Creation of Momentum for Change Through the Process of Strategic Issue Diagnosis. *Strategic Management Journal*. 8(3), 279-295.
- Egley, R. ve Jones, B. (2005). Can accountability be inviting? An assessment of administrators' professionally and personally inviting behaviors. *Journal of Invitational Theory & Practice*. 11, 71-84.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (5.baskı). İstanbul, İstanbul İşletme Fakültesi Yayınları.
- Eren, E. (2004) *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul, Beta Basın ve Yayın.
- Erdem, M. ve Uçar, İ. H. (2013). Learning Organization Perceptions in Elementary Education in terms of Teachers and the Effect of Learning Organization on Organizational Commitment. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 13(3), 1527-1534.
- Farooqui, M. R. (2012). Measuring Organizational Citizenship Behavior as a Consequence of Organizational Climate. *Asian Journal of Business Management*. 4, 3, 294-302.
- Finnigan, K. S., Daly, A. J. ve Stewart, T. J. (2012). Organizational Learning in Schools under Sanction. *Education Research International*. ID 270404, 1-10.
- Fiol, C. M. ve Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *The Academy of Management Review*.10(4), 803-813.

- Garvin, D. A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review* on Knowledge Management. 80-96. Retrived from <http://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization/ar/> (11 Mayıs 2013 tarihinde erişilmiştir).
- George, J. M. ve Brief, A. P. (1992). Feeling good doing good: a conceptual analysis of the mood at work organizational spontaneity relationship. *Psychological Bulletin*. 112, 310-329.
- Goh, S. C. (1998). Toward a Learning Organization: The strategic building blocks. *S.A.M. Advanced Management Journal*. 63(2), 15-22.
- Goh, S. C. ve Ryan, P. J. (2002, April). Learning Capability, Organization Factors and Firm Performance. *Third European Conference on Organizational Knowledge, Learning and Capabilities*, Athens/ Greece.
- Gökmen Kavak, D. (2007). *Dr. Zekai Tahir Burak Kadın Sağlığı Eğitim ve Araştırma Hastanesindeki Örgütsel Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Bir Değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Güleş, H. ve Çağlayandereli, M. (2012). Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 36,1, 183-197.
- Hodson, R. (2002). Management Citizenship Behavior and Its Consequences. *Work and Occupations*. 29, 1, 64-96.
- Hoy, W. K. (2009). School Effectiveness Index. Retrieved from http://www.waynekhoy.com/school_effectiveness_index.html (15 Eylül 2013 tarihinde erişilmiştir).
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Educational Administration Theory, Research and Practice* (Çev.Edt.Turan, S.). Ankara. (Eserin aslının yayınlandığı tarih 1998).
- Huber, G. P. (1991). Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organizations Science*. 2(1), 88-115.

- Karahan, A. ve Yılmaz, H. (2010). Örgütsel Öğrenme, Personel Güçlendirme ve Takım Performansı Arasındaki İlişkilerin Analiz Edilmesi: Sağlık Sektöründe Bir Araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13(2), 153-171.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaplan, F. (2008). *Anadolu Liselerinin Etkili Okul Olma Özelliklerini Karşılama Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara.
- Kaya, H. ve Demirtaş, Z. (2009). Okul Kültürünün Öğrenci Başarısı Üzerine Etkileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(2), 55-68.
- Keleş, B. (2006). *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri Hakkında Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara.
- Kirk, D. J. ve Jones, T. L. (2004). Effective Schools Assessment Report. ([http://images.pearsonclinical.com/images/PDF/assessmentReports/Effective Schools Final.pdf](http://images.pearsonclinical.com/images/PDF/assessmentReports/Effective_Schools_Final.pdf), (Retrieved January, 16, 2014).
- Kline, R. B. (2011). Principles and Practice of Structural Equation Modeling (3. baskı). New York, The Guilford Press.
- Kolb, A.Y. ve Kolb, D. A. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory Version 3.1*. Experience Based Learning Systems.
- Lee, U. H., Kim, H. K. ve Kim, H. Y. (2013). Determinants of Organizational Citizenship Behavior and Its Outcomes. *Global Business and Management Research: An International Journal*. 5, 1, 54-65.

- Levitt, B. ve March, J. G. (1988). Organizational Learning. *Annual Review of Sociology*. 14, 319-340.
- Lezotte, L. W. (1993). Creating effective schools today and tomorrow. *Journal for Quality and Participation*. 16, 1, 22-30.
- Lipshitz, R., Friedman, V. J. ve Popper, M. (2007). *Demystifying Organizational Learning* (1.baskı). California, Sage Publications, Inc.
- Mansor, A., Darus, A. ve Dali, M. H. (2013). Mediating Effect of Self-Efficacy on Self-Leadership and Teachers' Organizational Citizenship Behavior: A Conceptual Framework. *International Journal of Economics Business and Management Studies* 2, 1, 01-11.
- Martinez, M. (2012). *What Factors are Associated with a School's High Level of Organizational Citizenship Behavior? The Case of a Middle School Staff that Goes Above and Beyond*. Doctoral Dissertation, San Diego State University, San Diego, CA, USA.
- Memduhoğlu, H. B. ve Kuşçi, E. (2012). Organizational Learning in Primary Schools in the Views of School Administrators and Teachers. *Elementary Education Online*. 11, 3, 748-761.
- Meydan, C. H., Basım, H. N. ve Şeşen, H. (2011). Adalet Algısı ve Tükenmişliğin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Öncüllük Rolü. "*İş Güç*" *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*. 13, 2, 41-62.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845-855.
- Moorman, C. ve Miner, A. S. (1997). The Impact of Organizational Memory on New Product Performance and Creativity. *Journal of Marketing Research*. XXXIV, 91-106.

- Nayır, S. (2010). *Kurum Kültürü ve Örgütsel Öğrenme Süreçleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı İnsan Kaynakları ve Örgütsel Değişim Bilim Dalı, İstanbul.
- Neale, M. ve Griffin, M. A. (2006). A model of self-held work roles and role transitions. *Human Performance*. 19 (1), 23-41.
- Oben Ürü, F. (2009). *Örgütsel Öğrenmenin Çalışan Yaratıcılığına Etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, İstanbul.
- Organ, D. W. (1990). The motivational basis of organizational citizenship behavior. *Research in organizational behavior*. 12, 43-72.
- Organ, D. W. ve Ryan, K. (1995). A Meta-Analytic Review of Attitudinal and Dispositional Predictors of Organizational Citizenship Behavior. *Personal Psychology*. 48, 775-802.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10(2), 85-97.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Yöneticilerin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *Educational Administration: Theory and Practice*. 17, 3, 377-403.
- Özcan, N. (2011). *Mobbingin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerinde Etkisi ve Örgütsel Sessizlik: Karaman İl Özel İdaresinde Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile Üniversite Öğrencilerinin Bazı Demografik Özellikleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 20, 117-135.

- Özgen, H., Kılıç, K. C. ve Karademir, B. (2004). Öğrenmenin Kurumsallaşmasında Toplam Kalite Yönetimi Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13(2), 175-188.
- Parker, S. K. (1998). Enhancing role breadth self-efficacy: the roles of job enrichment and other organizational interventions. *Journal of Applied Psychology*. 83, 835-853.
- Pedler, M., Burgoyne, J. ve Boydell, T. (1991). *The Learning Company a Strategy for Sustainable Development* (1.baskı). London, McGraw-Hill Book Company.
- Pınar, İ. (1999). Öğrenen Organizasyonların Kültürel Çerçevesi. *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*. 23(2), 37-78.
- Pirali, J. (2007). *The Influence of Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Perceptions of Organizational Justice on Organizational Citizenship Behavior in Turkish Education Sector*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İşletme Yönetimi Bölümü, Ankara.
- Podsakoff, P. M.; MacKenzie, S. B.; Moorman, R. H. ve Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behavior. *Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Podsakoff, P. M. ve MacKenzie, S. B. (1994). Impact of Organizational Citizenship Behavior on Organizational Performance: A review and suggestions for Future Research. *Human Performance*. 10 (2), 133-151.
- Podsakoff, P. M. ve MacKenzie, S. B. (1997). Impact of Organizational Citizenship Behavior on Organizational Performance: A review and suggestions for Future Research. *Human Performance*. 10(2), 133-151.
- Podsakoff, M., Scott, B. M., Paine, J. B. ve Bachrach, D. G. (2000). Organizational Citizenship Behaviour: A critical Review of The Theoretical And Empirical

- Literature And Suggestions For Future Research. *Journal of Management*. 26/3, 513-563.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları. *Educational Administration: Theory and Practice*. 54, 307-331.
- Popper, M. ve Lipshitz, R. (2000). Organizational Learning: Mechanisms, Culture, and Feasibility. *Management Learning*. 31, 181.
- Ramasamy, M. ve Thamaraiselvan, N. (2011). Knowledge Sharing and Organizational Citizenship Behavior. *Knowledge and Process Management*. 18, 4, 278–284.
- Recepoğlu, E. (2013). Analyzing teachers' perceptions on learning organizations in terms of different variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 93, 618-623.
- Sammons, P. ve Bakkum, L. (2011). Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review to The Literature. profesorado revista de curriculum y formacion del profesorado (öğretim müfredat incelemesi ve öğretmen eğitimi). 15, 3, 9-26.
- Schechter, C. ve Qadach, M. (2011). Toward an Organizational Model of Change in Elementary Schools: The Contribution of Organizational Learning Mechanisms. *Educational Administration Quarterly*. 48, 1, 116-153.
- Senge, P. M. (1990). The Leader's New Work: Building Learning Organizations. *Sloan Management Review*. 32(1), 7-23.
- Senge, P. (1993). Transforming the practice of management. *Human Resources Development Quarterly*. 4, 5-32.
- Senge, P. M. (2011). *Beşinci Disiplin* (Çev. İldeniz, A.; Doğukan, A.). İstanbul. (Eserin aslının yayın tarihi 1990).

- Sezgin, F. (2005). Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Kavramsal Bir Çözümleme ve Okul Açısından Bazı Çıkarımlar. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25, 1, 317-339.
- Sharma, J. P., Bajpai, N. ve Holani, U. (2011). Organizational Citizenship Behavior in Public and Private Sector and Its Impact on Job Satisfaction: A Comparative Study in Indian Perspective. *International Journal of Business and Management*. 6, 1, 67-75.
- Silins, H., Zarins, S. ve Mulford, B. (2002). "What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools?". *International Education Journal*. 3, 1, 24-32.
- Somech, A. ve Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*. 16, 649-659.
- Somech, A. ve Drach-Zahavy, A. (2004). Exploring Organizational Citizenship Behaviour from an Organizational Perspective: The Relationship Between Organizational Learning and Organizational Citizenship Behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 77, 281-298.
- Srivastava, K. ve Saldanha, D. (2008). Organizational Citizenship Behavior. *Industrial Psychiatry Journal*. 17(1), 1-3.
- Stata, R. (1989). Organizational Learning-The Key to Management Innovation. *Sloan Management Review*. 30 (3), 63-74. Retrieved from <http://sloanreview.mit.edu/article/organizational-learning-the-key-to-management-innovation/>(12 Mayıs 2013 tarihinde erişilmiştir).
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar* (1.baskı). Ankara, Pegem A Yayıncılık.

- Taşçı, D. ve Koç, U. (2007). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı-Örgütsel Öğrenme Değerleri İlişkisi: Akademisyenler Üzerinde Görgül Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7, 2, 373-382.
- Teddlie, C. ve Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research (1. baskı)*. London, Falmer Press.
- Teh, P. ve Sun, H. (2012). Knowledge sharing, job attitudes and organisational citizenship behaviour. *Industrial Management & Data Systems*. 112, 1, 64-82.
- Temiz, S. (2010). *Organizational Citizenship Behavior in Non-Profitsector: Antecedents, Outcomes, and Volunteer-Professional Comparison*. M. Sc. Thesis, Institute of Science and Technology İstanbul Technical University, İstanbul.
- Tepper, B. J., Lockhart, D. ve Hoobler, J. (2001). Justice, citizenship and role definition effects. *Journal of Applied Psychology*. 86, 789-796.
- Titrek, O., Bayrakçı, M. ve Zafer, D. (2009). Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *Akademik Bakış*. 17, 1-28.
- Töremen, F. (1999). *Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen Okul (Alemdar)*. Ankara, Nobel yayın Dağıtım.
- Tunçel, M. (2008). *Genel Liseler ve Anadolu Liselerinin Etkili Okul Olma Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara.
- Türker, M. (2008). Organizational Citizenship Behaviour and Organizational Learning Climate Relationship. *Lex ET Scientia International Journal*. XV, 1, 182-188.
- Uline, C., Miller, D. ve Tschannen-Moran, M. (1998). School effectiveness: The underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly*. 34, 462-483.

- Ulutin, H. C. (2010). *Okul Yöneticilerinin Kurumlarının Kimliğine ve Örgütsel Öğrenme Kapasitesine İlişkin Algıları*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Ankara.
- Ünal, A. (2014). Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Okullarda Kullanılması Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35, I, 19-32.
- Üzüm, S. (2009). *Resmi İlköğretim Okullarında Örgütsel Öğrenme Aracı Olarak Bilgi Yönetimi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Van Dyne, L., Graham, J. W. ve Dienesch, R. M. (1994). Organizational citizenship behavior: Construct redefinition, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*. 37, 4, 765-802.
- Vera, D., Crossan, M. ve Apaydın, M. (2011). A Framework for Integrating Organizational Learning, Knowledge, Capabilities, and Absorptive Capacity, In Mark Easterby-Smith and Marjorie A. Lyles (Editörler). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (2.baskı). Chichester, West Sussex, United Kingdom, John Wiley & Sons Ltd., s. 153-183.
- Watkins, K. E. ve Marsick, V. J. (1999). Sculpting the Learning Community: New Forms of Working and Organizing. *NASSO Bulletin*. 83(78), 78-87.
- Williams, L. J. ve Anderson, S. E.(1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behavior. *Journal of Management*. 17(3), 601-617.
- Williams, R. B., Brien, K. ve LeBlanc, J. (2012). Transforming Schools into Learning Organizations: Supports and Barriers to Educational Reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. 134, 1-32.

- Yang, B., Watkins, K. E., Marsick, V. J. (2004). The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement, and Validation. *Human Resource Development Quarterly*. 15(1), 31-55.
- Yiğit, Y. (2013). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetim Tutumları ile Öğrenen Okul (Örgüt) Algıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sivas.
- Yıldırım, E. (2006). *Örgütsel Öğrenmenin Öncülü Olarak Örgütsel Zeka: Teori ve Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, Konya.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Bolu.
- Yumuşak, S. ve Yıldız, H. (2011). Eğitim Örgütleri Öğrenen Organizasyon Özellikleri Göstermekte midir? Kamu ve Özel İlköğretim Okullarının Balıkesir İli Örneğinde Karşılaştırmalı Bir Analizi. *Business and Economics Research Journal*. 2, 4,159-177.
- Yücel, C. ve Samancı, G. (2009). Örgütsel Güven ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19, 1, 113-132.
- Association for Effective Schools (1996). *Correlates of effective schools*. <http://www.mes.org/correlates.html>, (Retrieved January 15, 2014).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). Milli Eğitim Temel Kanunu. (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>). (13.01.2014 tarihinde erişilmiştir).

EKLER

Ek 1. Araştırma İzin Yazısı



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/604.01.02/3050014
Konu: Anket Uygulanması

24/10/2013

FIRAT ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Müslim ALANOĞLU'nun, "Lise Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Düzeylerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına ve Okul Etkinliklerine Etkisi" konulu tez önerisi ile ilgili olarak geliştirdiği anket çalışması Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz tarafından incelenmiş olup, Diyarbakır İli ve İlçelerindeki Ortaöğretim kurumlarında uygulanacak anket çalışmasını eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini rica ederim.

Süleyman MANAP
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.

EKLERİ:

- 1-Araştırma Değerlendirme Formu
- 2-Önaylı Anket Formu (1 Sayfa)



Şakir COŞKUN
Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aynadır
24.10.2013

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak sayıdır: <http://evm.kgsorgu.meb.gov.tr> adresinde 4b91-d206-3156-a9ac-e530 kodu ile yapılabilir.

Mehmet Akif ERSOY Cad. Yenışehir/DİYARBAKIR
Elektronik Ağı: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik21@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mesut OK - VHKİ
Tel: (0 412) 226 58 50
Faks: (0 312) 226 58 28

Ek 2. Okul Etkililiği Ölçeği Uygulama İzni İçin E Mail

 **muslim alanoğlu** <muslimalanoglu@gmail.com> 18 Őub ☆ 



Kime: whoy ▾

hi sir,


I'm a student of Master Degree in Firat University, Elaziğ, Turkey. i'm studying about School Effectiveness and i would like to use your "School Effectiveness Index" in my research and need your permission.

Thank you in advance

Muslim ALANOGLU
Student of Master degree
Firat University Institute of Education Sciences

 **Wayne Hoy** <whoy@mac.com> 20 Őub ☆ 

Kime: bana ▾

 İngilizce ▾ > Trke ▾ [İleti yi evir](#) [İngilizce için kapat](#) :

Dear Muslim,





You have my permission to use the School Effectiveness Index in your research.




Best wishes.

Wayne

Wayne K. Hoy
Fawcett Professor Emeritus in
Education Administration
The Ohio State University

Ek 3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği Uygulama İzni İçin E Mail

Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği  Kişisel x   




 **müslim alanoğlu** <muslimalanoglu@gmail.com> 21 Oca ☆  

Kime: nbasim ▾

Merhabalar Sayın Hocam,

Ben Müslim ALANOĞLU, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisiyim tarafınızca 2006 yılında geliştirilen "örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği" ni, uygun görürseniz "Lise yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel öğrenme düzeylerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ve okul etkililiğine etkisi" adlı yüksek lisans tezimde izninizle kullanmak istiyorum.

Saygılarımla....

 **Nejat Basım** <nbasim@baskent.edu.tr> 22 Oca ☆  

Kime: bana ▾

Müslim bey,
Ölçeği tabii ki kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.
Prof. Dr. H. Nejat Basım

From: müslim alanoğlu [mailto:muslimalanoglu@gmail.com]
Sent: Tuesday, January 21, 2014 8:47 PM
To: nbasim@baskent.edu.tr
Subject: Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği

....

Ek 4. Okul Etkililiği Ölçeği

Sayın yönetici/öğretmen bu ölçekler (anket) bilimsel bir araştırmaya veri elde etmek amacıyla uygulanmaktadır. Araştırmanın güvenilirliği sizin ölçek maddelerine vereceğiniz cevapların güvenilirliğine bağlıdır. Bu nedenle, maddeleri dikkatle okuyup cevaplamanız bizim açımızdan çok büyük bir önem taşımaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Verdiğiniz cevaplar tarafımızdan sadece istatistiksel analizlere tabi tutularak yorumlanacaktır. Üçüncü şahıslara hiçbir şekilde bilgi verilmeyecektir. Katkınız için sonsuz teşekkür ederiz.

Müslim ALANOĞLU Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ
Yüksek Lisans Öğrencisi Fırat Ün.Eğitim Fakültesi
muslimalanoglu@gmail.com zdemirtas@firat.edu.tr

Okulunuz :

Görev yaptığınız ilçe:

Cinsiyetiniz : ()Kadın () Erkek

Göreviniz : () Öğretmen () Müdür Baş Yrd. / Yrd () Müdür/Vekil

Branşınız :

Eğitim Durumunuz: () Lisans () Yüksek lisans () Doktora

Yaşınız : yıl ay

Öğretmenlikteki hizmet süreniz : yıl ay

Bu okuldaki hizmet yılınız : yılay

Aşağıdaki ifadelerden her biri için size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz

1-Hiç Katılmıyorum,

2- Az Katılıyorum,

3- Bir Ölçüde Katılıyorum,

4- Çoğunlukla Katılıyorum,

5- Tamamen Katılıyorum

1	Okuldaki hizmetler ve çıktılarının kalitesi yüksektir.	1	2	3	4	5
2	Okuldaki hizmetler ve çıktılarının sayısı yüksektir.	1	2	3	4	5
3	Okulumdaki öğretmenler acil durumlar ve sorunlar ile başa çıkmada başarılıdır.	1	2	3	4	5
4	Okuldaki herkes değişiklikleri kabul eder ve değişikliklere uyar.	1	2	3	4	5
5	Okulda değişiklikler yapıldığında, öğretmenler değişimi kabul eder ve hızlı bir şekilde değişime uyum sağlar.	1	2	3	4	5
6	Okuldaki öğretmenlerle ilgili yenilikler hakkında, öğretmenlere bilgilendirme yapılır.	1	2	3	4	5
7	Okuldaki öğretmenler sorunları sezer ve önlem alır.	1	2	3	4	5
8	Okuldaki öğretmenler ulaşılabilir kaynakları etkili bir şekilde kullanır.	1	2	3	4	5

Ek 5. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği

1-Hiç Katılmıyorum

2- Az Katılıyorum

3- Bir Ölçüde Katılıyorum

4- Çoğunlukla Katılıyorum

5- Tamamen Katılıyorum

1	Günlük izin alan bir çalışanın o günkü işlerini ben yaparım.	1	2	3	4	5
2	Kurum yapısında yapılan gelişmelere destek olurum.	1	2	3	4	5
3	Kurum içinde çıkan çatışmaların çözümlenmesinde aktif rol alırım.	1	2	3	4	5
4	Yeni gelen bir çalışanın işi öğrenmesine yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
5	Beklenmeyen problemler oluştuğunda diğer çalışanları zarar görmemeleri için uyarırım.	1	2	3	4	5
6	Görevle ilgili problemlerde elimde bulunan malzemeleri diğerleri ile paylaşmaktan kaçınmam.	1	2	3	4	5
7	Her türlü geliştirici faaliyet icra eden araştırma ve proje gruplarının içerisinde yer alırım.	1	2	3	4	5
8	Görev esnasında sorunla karşılaşan kişilere yardım etmek için gerekli zamanı ayırırım.	1	2	3	4	5
9	Zamanımın çoğunu kurumumla ilgili faaliyetlerle geçiririm	1	2	3	4	5
10	Üst makamlarca yayımlanan duyuru, mesaj ya da kısa notları okurum ve ulaşabileceğim bir yerde bulundururum.	1	2	3	4	5
11	Kurumum için olumlu imaj yaratacak tüm faaliyetlere katılmak isterim.	1	2	3	4	5
12	Aşırı iş yükü ile uğraşan bir kurum çalışanına yardım ederim.	1	2	3	4	5
13	Kurumun sosyal etkinliklerine kendi isteğimle katılırım.	1	2	3	4	5
14	Diğer çalışanların hak ve hukukuna saygı gösteririm.	1	2	3	4	5
15	Mesai ortamı ile ilgili olarak problemlere odaklanmak yerine olayların pozitif yönünü görmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
16	Kurumda görev yaptığım diğer çalışanlar için problem yaratmamaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
17	Önemsiz sorunlar için şikâyet ederek vaktimi boşa harcamam.	1	2	3	4	5
18	Mesai içerisinde kişisel işlerim için zaman harcamam.	1	2	3	4	5
19	Mesaide yaşadığım yeni durumlara karşı gücenme ya da kızgınlık duymam.	1	2	3	4	5

Ek 6. Etkili Okul Ölçeği

1-Hiçbir Zaman

2-Nadiren

3-Bazen

4-Genellikle

5-Her Zaman

1	Kurumumda kendimi geliştirebilmem için teşvik edici bir ortam vardır.	1	2	3	4	5
2	Kurumumda kendimi geliştirebilmem için yazılı kaynaklar sağlanmaktadır.	1	2	3	4	5
3	Kurumumda kendimi geliştirebilmem için seminer, panel vb. toplantılar düzenlenmektedir.	1	2	3	4	5
4	Kurumumda gelişme amaçlı yenilikler üretilmektedir.	1	2	3	4	5
5	Çevremdeki insanlara fikirlerimi rahatlıkla açıklayabilirim.	1	2	3	4	5
6	Kurumumda bana değer verildiğini hissedirim.	1	2	3	4	5
7	Kurumumda her konu sorgulanabilir.	1	2	3	4	5
8	Çalışma arkadaşlarımın söyledikleri ile yaptıkları birbiri ile tutarlıdır.	1	2	3	4	5
9	Kurumumun gelecekte başarılı olacağı düşüncesindeyim.	1	2	3	4	5
10	Kurumumun amaçları doğru tespit edilmiştir.	1	2	3	4	5
11	Kurumumun amaçları benim çalışma azmimi arttırmaktadır.	1	2	3	4	5
12	Kurumumun amaçları, benim kişisel amaçlarımla uyumludur.	1	2	3	4	5
13	Kurumumun plânları, benim kişisel plânlarımla uyumludur.	1	2	3	4	5
14	Kurumumun amaçlarını gerçekleştirmek için uzun yıllar görev yapmak isterim.	1	2	3	4	5
15	Kurumumun sorunlarının çözülmesinde şahsî çabalarımın etkisi vardır.	1	2	3	4	5
16	Kurumumda sorunlara kalıcı çözümler bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
17	Kurumumda bugüne tepki göstermek yerine yarını yaratmaya çalışılmaktadır.	1	2	3	4	5
18	Kurumumdaki çalışmalar, uzun süreli gecikmeler yaşanmadan tamamlanmaktadır.	1	2	3	4	5
19	Çalışma arkadaşlarım tepkici bireylerden ziyade, kendi gerçeklerine şekil veren, aktif katılımcılardır.	1	2	3	4	5
20	Kurumumda sorunların kaynağını bulmak için detaylı çalışmalar yapılmaktadır.	1	2	3	4	5
21	Çalışma arkadaşlarımız ile kurumumuzun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla toplantılar yapılmaktadır.	1	2	3	4	5
22	Kurumumda takım çalışması yapabilmek için uygun ortam sağlanmaktadır.	1	2	3	4	5

23	Kurumumdaki faaliyetler takım çalışması ile gerçekleştirilmektedir.	1	2	3	4	5
24	Kurumumda yapılan takım çalışmalarında diyalog için olumlu bir ortam sağlanmaktadır.	1	2	3	4	5

Ek 7. Yapısal Eşitlik Modeli Output Dosyası

The following lines were read from file C:\19.05.2014\yem.SPJ:

```

Sample Size = 713
Latent Variables  effectiv behaviou learn
Relationships
oket2 = 0.63*effectiv
oket3 = effectiv
oket4 = effectiv
oket5 = effectiv
oket6 = effectiv
oket7 = effectiv
ozge = 0.57*behaviou
nezaket = behaviou
centilme = behaviou
siver = behaviou
vicdan = behaviou
kisust = learn
zihni = learn
payviz = learn
sistem = learn
takim = learn
effectiv = behaviou
effectiv = learn
behaviou = learn
Set the Variance of learn to 1.00
Set the Error Covariance of oket5 and oket4 Free
Set the Error Covariance of oket7 and oket6 Free
Set the Error Covariance of centilme and nezaket Free
Set the Error Covariance of siver and ozge Free
Path Diagram
End of Problem

```

Sample Size = 713

Covariance Matrix

	oket2	oket3	oket4	oket5	oket6	oket7
oket2	1.09					
oket3	0.54	1.13				
oket4	0.47	0.61	1.14			
oket5	0.45	0.56	0.80	1.27		
oket6	0.45	0.43	0.50	0.58	1.27	
oket7	0.33	0.50	0.47	0.48	0.64	1.12
ozge	0.20	0.24	0.23	0.25	0.21	0.23
nezaket	0.15	0.26	0.15	0.15	0.23	0.21
centilme	0.18	0.26	0.18	0.19	0.20	0.22
siver	0.22	0.30	0.27	0.28	0.26	0.27
vicdan	0.21	0.23	0.21	0.23	0.25	0.24
kisust	0.42	0.28	0.37	0.40	0.50	0.31
zihni	0.34	0.30	0.31	0.35	0.37	0.30
payviz	0.42	0.32	0.39	0.41	0.45	0.36
sistem	0.39	0.35	0.36	0.40	0.40	0.34
takim	0.42	0.36	0.42	0.45	0.47	0.36

Covariance Matrix

	ozge	nezaket	centilme	siver	vicdan	kisust
ozge	0.53					
nezaket	0.28	0.64				
centilme	0.28	0.39	0.64			
siver	0.40	0.32	0.33	0.56		
vicdan	0.32	0.29	0.35	0.37	0.55	
kisust			0.23	0.09	0.20	0.23
zihni	0.24	0.20	0.25	0.27	0.23	0.46
payviz	0.27	0.16	0.26	0.30	0.26	0.57
sistem	0.28	0.20	0.28	0.29	0.24	0.54
takim	0.25	0.13	0.22	0.27	0.24	0.56

Covariance Matrix

	zihni	payviz	sistem	takim
zihni	0.68			
payviz	0.51	0.98		
sistem	0.46	0.57	0.70	
takim	0.49	0.63	0.57	1.01

Number of Iterations = 10

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

Measurement Equations

$$\text{oket2} = 0.63 * \text{effectiv}, \text{Errorvar.} = 0.65, R^2 = 0.40 \\ (0.040) \\ 16.17$$

$$\text{oket3} = 0.70 * \text{effectiv}, \text{Errorvar.} = 0.58, R^2 = 0.49 \\ (0.048) \quad (0.038) \\ 14.65 \quad 15.09$$

$$\text{oket4} = 0.70 * \text{effectiv}, \text{Errorvar.} = 0.60, R^2 = 0.48 \\ (0.049) \quad (0.040) \\ 14.46 \quad 14.91$$

$$\text{oket5} = 0.71 * \text{effectiv}, \text{Errorvar.} = 0.71, R^2 = 0.44 \\ (0.051) \quad (0.046) \\ 14.04 \quad 15.34$$

$$\text{oket6} = 0.66 * \text{effectiv}, \text{Errorvar.} = 0.78, R^2 = 0.38 \\ (0.050) \quad (0.048) \\ 13.32 \quad 16.24$$

$$\text{oket7} = 0.60 * \text{effectiv}, \text{Errorvar.} = 0.72, R^2 = 0.36 \\ (0.046) \quad (0.044) \\ 12.92 \quad 16.50$$

$$\text{ozge} = 0.57 * \text{behaviou}, \text{Errorvar.} = 0.24, R^2 = 0.55 \\ (0.017) \\ 13.57$$

$$\text{nezaket} = 0.52 * \text{behaviou}, \text{Errorvar.} = 0.39, R^2 = 0.39 \\ (0.035) \quad (0.023) \\ 15.02 \quad 16.73$$

$$\text{centilme} = 0.58 * \text{behaviou}, \text{Errorvar.} = 0.34, R^2 = 0.48 \\ (0.035) \quad (0.021) \\ 16.61 \quad 15.89$$

$$\text{siver} = 0.66 * \text{behaviou}, \text{Errorvar.} = 0.16, R^2 = 0.71 \\ (0.026) \quad (0.016) \\ 24.91 \quad 10.56$$

$$\text{vicdan} = 0.62 * \text{behaviou}, \text{Errorvar.} = 0.20, R^2 = 0.64 \\ (0.033) \quad (0.015)$$

18.77

12.88

kisust = 0.72*learn, Errorvar.= 0.45 , R² = 0.54

(0.033) (0.027)

22.08 16.59

zihni = 0.64*learn, Errorvar.= 0.28 , R² = 0.59

(0.027) (0.017)

23.59 16.03

payviz = 0.78*learn, Errorvar.= 0.37 , R² = 0.63

(0.032) (0.024)

24.56 15.59

sistem = 0.73*learn, Errorvar.= 0.17 , R² = 0.76

(0.026) (0.013)

28.53 12.62

takim = 0.78*learn, Errorvar.= 0.41 , R² = 0.60

(0.033) (0.026)

23.67 16.00

Error Covariance for oket5 and oket4 = 0.24

(0.034)

7.09

Error Covariance for oket7 and oket6 = 0.20

(0.035)

5.77

Error Covariance for centilme and nezaket = 0.12

(0.017)

7.03

Error Covariance for siver and ozge = 0.056

(0.013)

4.21

Structural Equations

effectiv = 0.25*behaviou + 0.62*learn, Errorvar.= 0.50 , R² = 0.55

(0.053) (0.058) (0.065)

4.65 10.78 7.65

behaviou = 0.56*learn, Errorvar.= 0.59 , R² = 0.34

(0.042) (0.060)
 13.23 9.87

Reduced Form Equations

effectiv = 0.76*learn, Errorvar.= 0.53, R² = 0.52
 (0.055)
 13.92

behaviou = 0.56*learn, Errorvar.= 0.59, R² = 0.34
 (0.042)
 13.23

Correlation Matrix of Independent Variables

learn

 1.00

Covariance Matrix of Latent Variables

	effectiv	behaviou	learn
	-----	-----	-----
effectiv	1.11		
behaviou	0.57	0.90	
learn	0.76	0.56	1.00

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 97
 Minimum Fit Function Chi-Square = 292.09 (P = 0.0)
 Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 283.42 (P = 0.0)
 Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 186.42
 90 Percent Confidence Interval for NCP = (139.77 ; 240.72)

Minimum Fit Function Value = 0.41
 Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.26
 90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.20 ; 0.34)
 Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.052
 90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.045 ; 0.059)
 P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.31

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.51
 90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.44 ; 0.58)
 ECVI for Saturated Model = 0.38
 ECVI for Independence Model = 19.90

Chi-Square for Independence Model with 120 Degrees of Freedom = 14136.39

Independence AIC = 14168.39

Model AIC = 361.42

Saturated AIC = 272.00

Independence CAIC = 14257.50

Model CAIC = 578.63

Saturated CAIC = 1029.45

Normed Fit Index (NFI) = 0.98

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.98

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.79

Comparative Fit Index (CFI) = 0.99

Incremental Fit Index (IFI) = 0.99

Relative Fit Index (RFI) = 0.97

Critical N (CN) = 323.53

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.037

Standardized RMR = 0.040

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.95

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.93

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.68

The Modification Indices Suggest to Add an Error Covariance

Between	and	Decrease in Chi-Square	New Estimate
oket3	oket2	9.1	0.09
oket4	oket3	14.1	0.10
oket6	oket3	23.3	-0.14
oket7	oket2	16.6	-0.12
oket7	oket3	8.4	0.08
nezaket	oket3	9.0	0.06
vicdan	centilme	17.0	0.05
kisust	oket3	11.1	-0.07
kisust	oket6	23.0	0.11
kisust	nezaket	12.4	-0.06
sistem	centilme	8.0	0.03

ÖZ GEÇMİŞ

Müslim ALANOĞLU, 1984 yılında Elazığ'da doğdu. İlköğretim eğitimini Mezre Orta Okulunda, ortaöğretim eğitimini ise Mehmet Akif Ersoy Lisesi'nde tamamladı.

2005 yılında Fırat Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Fizik bölümünden mezun oldu. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsünde Tezsiz Yüksek Lisans Programını tamamladı. 2012 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim, Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümünde yüksek lisansa başladı.