

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

ORTAÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİ VE
ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK,
TÜKENMİŞLİK VE ÖZ-YETERLİK ALGILARININ ÖRGÜTSEL
ÖĞRENME DÜZEYLERİNE ETKİLERİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK

HAZIRLAYAN
Tuba YAVAŞ

ELAZIĞ-2012

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

**ORTAÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİ VE
ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK,
TÜKENMİŞLİK VE ÖZ-YETERLİK ALGILARININ ÖRGÜTSEL
ÖĞRENME DÜZEYLERİNE ETKİLERİ**



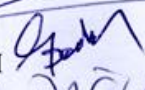

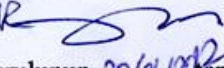
DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK

HAZIRLAYAN
Tuba YAVAŞ

Jürimiz, 16.04.2012 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans/ doktora tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Prof. Dr. Vehbi ÇELİK 
 2. Doç. Dr. Fatma ÖZMEN 
 3. Yrd. Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI 
 4. Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman DAĞLI 
 5. Doç. Dr. Burhan ARPINAR 
- F. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 20/04/2012 tarih ve 16/2 sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Doktora Tezi

Ortaöğretim Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Çaresizlik, Tükenmişlik ve Öz-Yeterlik Algılarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerine Etkileri

Tuba YAVAŞ

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Elazığ-2012; Sayfa: XXI+ 247

Bu çalışmanın genel amacı, ortaöğretim okullarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik, öz-yeterlik ve örgütsel öğrenme algıları arasındaki ilişkileri ve etkileri açıklayan çeşitli modeller geliştirerek, bunları test etmektir.

Çalışmanın konusu öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik, öz-yeterlik ve örgütsel öğrenme değişkenlerinin incelenmesi ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerdir.

Çalışmanın yöntemi, ilişkisel tarama modeli üzerine temellendirilmiştir. Araştırma evrenini Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki resmi ortaöğretim kurumlarında 2010-2011 eğitim-öğretim yılı içerisinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak, Malatya, Elazığ, Bingöl, Muş, Bitlis ve Van il merkezlerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında çalışan 440 okul yöneticisi ve 1500 öğretmen örneklem grubuna alınmıştır. Çalışma verileri, 15 maddelik öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik, 10 maddelik genel öz-yeterlik ve araştırmacı tarafından geliştirilen 25 maddelik örgütsel öğrenme ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. 261 okul yöneticisi ve 1264 öğretmen veri analizi sürecinde değerlendirmeye alınmıştır.

Çalışma verileri, bilgisayar ortamında özel bir veri analizi ve AMOS paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda araştırmada kullanılan ölçeklere yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizleri ve betimleyici istatistiksel

analizler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve korelasyon) özel bir veri analizi, doğrulayıcı faktör analizleri ve yapısal eşitlik modellemesine yönelik ölçüm modelleri ve yapısal modeller analizleri ise AMOS paket programları aracılığıyla yapılmış ve değerlendirilmiştir. Analizler, YEM’de kullanılan “model geliştirme stratejisi” dikkate alınarak, her bir ölçme aracı için (her bir ölçeğin alt ölçeklerine ve kendisine yönelik) doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve geliştirilmiş hipotezlere yönelik yol analizleri (path analyses) yapılmıştır. Çalışmada test edilen toplam 54 hipotezden 44’ü destek bulmuş, 10’u doğrulanmamıştır.

Çalışma sonuçlarına göre model I ve model II cinsiyet, medeni durum, okuldaki hizmet süresi ve okuldaki görev değişkenleri yönünden değerlendirildiğinde; kadın, bekâr ve okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algıları örgütsel öğrenme düzeylerini, öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik algıları ise öz- yeterlik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.

Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik algıları, örgütsel öğrenme düzeylerini kısmen, öz-yeterlik algıları aracılığıyla etkilemektedir. Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik ve öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeylerini (okuldaki sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma alt süreçlerini) anlamlı olarak etkilemektedir.

Alternatif model sonuçlarına göre, hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları üzerinde en fazla öğrenilmiş çaresizlik algılarının etkisi bulunmaktadır. Çalışmada, elde edilen sonuçlara yönelik araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler geliştirilmiştir. Buna göre, öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik kapsamında örgütsel öğrenmeye yönelik en etkili model tespiti yapılarak, öğrenme modelleri çerçevesinde, her okulun kendine özgü öğrenme modeli uygulamaya geçirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenilmiş Çaresizlik, Tükenmişlik, Öz-Yeterlik, Örgütsel Öğrenme.

ABSTRACT

Doctoral Thesis (Phd Thesis)

**Effects of Learned Helplessness, Burnout And Self Efficacy Perceptions of
Secondary Education School Principals And Teachers on Organizational Learning
Levels**

Tuba YAVAŞ

Firat University

Educational Sciences Institute

Department of Educational Administration, Inspection, Planning and Economics

Elazığ-2012; Page: XXI+ 247

The general purpose of this study is to develop various models that describes effects of and relations between perceptions of school principals and teachers at secondary education schools and learned helplessness, burnout, self-efficacy and organizational learning, and then to test this models.

The subject of the study is the examination of learned helplessness, burnout, self efficacy and organizational learning variants and relations in between.

The study method is based on the relational screening model. The population of the study is comprised of school principals and teachers commissioned at secondary education schools in the city centers of Malatya, Elazığ, Bingöl, Muş, Bitlis and Van.

440 school principals and 1500 teachers were assembled into the sample group by using the simple random sampling. Study data were obtained through scales of 15 articles of learned helplessness and burnout, 10 articles of general self efficacy and 25 articles of organizational learning developed by the researcher. 261 school principals and 1264 teachers were included into the assessment in the process of data analyses.

Study data were analyzed by using a special data analyser and AMOS package programs. In this context, exploratory factor analyses and descriptive statistical analyses of the scales applied in the study (frequency, percentage, arithmetic average and correlation) were conducted with a special data analyser and confirmatory factor

analyses and analyses of measurement models and structural models for structural equation modeling were conducted with AMOS package programs and were evaluated. The analyses were conducted as confirmatory factor analysis (CFA) (for each scale and its sub-scales) and path analyses for developed hypotheses for every measurement tool by considering the “model development strategy” applied in SEM. Among the total 54 hypothesis tested in the study, 44 were supported yet 10 were not verified.

According to the study results, when model I and model II are evaluated in terms of gender, marital status, service duration at school and variables of duty at school; learned helplessness, burnout and self-efficacy perceptions of female and single secondary school principals and teachers with 1-5 years of service at the school significantly affect the organizational learning levels and their learned helplessness and burnout perceptions significantly affect the self-efficacy levels.

Learned helplessness and burnout perceptions of secondary education school principals and teachers partially affect the organizational learning levels through their self-efficacy perceptions. Learned helplessness and burnout perceptions of secondary school principals and self efficacy perceptions of secondary school teachers significantly affect the organizational learning levels (sub-processes of continuous learning, cognitive processes, transparency and issue orientation at school) of teachers.

According to the alternative model results, learned helplessness perceptions put the highest effect on organizational learning perceptions of both school principals and teachers. Various recommendations have been developed for researchers and implementers depending on the study results. According to this, the most effective model should be determined for organizational learning in terms of learned helplessness, burnout and self-efficacy and every school should implement its own specific learning model within the framework of learning models.

Key Words: Learned Helplessness, Burnout, Self-Efficacy, Organizational Learning.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIV
ÇİZELGELER LİSTESİ	XV
MODELLER LİSTESİ.....	XVII
ÖNSÖZ	XIX
SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	XXI
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Hipotezleri	5
1.4. Araştırmanın Önemi	10
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	11
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	12
1.7. Tanımlar.....	12
İKİNCİ BÖLÜM.....	13
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. Öğrenilmiş Çaresizlik	14
2.1.1. Öğrenilmiş Çaresizliğe Yol Açan Faktörler	18
2.1.1.1. Örgütsel Faktörler	18
2.1.1.1.1. Kontrol Olanağının Olmaması.....	18
2.1.1.1.2. Bürokrasi.....	19
2.1.1.1.3. Yeni Teknoloji	20
2.1.1.1.4. Kısıtlı Öğrenme Olanakları.....	20
2.1.1.2. Bireysel Nedenler	20
2.1.1.2.1. Cinsiyet	21
2.1.1.2.2. İyimserlik/ Kötümserlik.....	21
2.1.1.2.3. Yükleme Şekli/ Yükleme Teorisi (Attribution Theory)	21

2.1.1.3. Bireyin İşi ile İlgili Özellikleri	24
2.1.2. Öğrenilmiş Çaresizlik ve Depresyon Arasındaki İlişki	26
2.1.3. Okullarda Öğrenilmiş Çaresizlik Süreci	27
2.2. Öz-Yeterlik	29
2.2.1.Öz-Yeterlik İnancı Kaynakları.....	31
2.2.2.Yeterliği Etkinleştirici Süreçler	32
2.2.3.Okullarda Öz-Yeterlik	32
2.3.Tükenmişlik	34
2.3.1. Tükenmişlik Kavramı	34
2.3.2.Tükenmişliğin Boyutları	37
2.3.2.1. Duygusal Tükenme	37
2.3.2.2. Duyarsızlaşma.....	38
2.3.2.3. Kişisel Başarıda Düşme	38
2.3.3. Tükenmişliğin Muhtemel Nedenleri	38
2.3.4. Okullarda Tükenmişlik	39
2.4.Örgütsel Öğrenme.....	41
2.4.1.Öğrenme.....	42
2.4.1.1.Öğrenme Biçimleri	42
2.4.1.1.1.Bireysel Öğrenme	42
2.4.1.1.2.Takım Öğrenme	43
2.4.1.1.3.Örgütsel Öğrenme.....	43
2.4.2. Örgütsel Öğrenmenin Oluşumu	46
2.4.3. Örgütsel Öğrenmenin Tanımları	46
2.4.4.Örgütsel Öğrenmenin Nitelikleri	48
2.4.5.Örgütsel Öğrenme Ağı.....	51
2.4.6.Örgütsel Öğrenme Düzeyleri	53
2.4.6.1.Tek Döngülü Öğrenme	53
2.4.6.2.Çift Döngülü Öğrenme	53
2.4.6.3.Üç Döngülü Öğrenme.....	56
2.4.7.Bilgiyi İşleme Kuramı Çerçevesinde Örgütsel Öğrenme	56
2.4.8.Örgütsel Öğrenmeyi Geliştiren Unsurlar	58
2.4.8.1.Örgütsel Kültür	59
2.4.9.Örgütsel Öğrenme Perspektifleri	61

2.4.10.Okullarda Örgütsel Öğrenme	64
2.5.Öğrenen Örgüt	66
2.5.1.Öğrenen Okul Düşüncesi	66
2.5.1.1.Kişisel Hakimiyet	67
2.5.1.2.Paylaşılmış Vizyon	67
2.5.1.3.Zihni Modeller	68
2.5.1.4.Takım Öğrenme	68
2.5.1.5.Sistemler Düşüncesi/ Düşünüşü	69
2.6.Tükenmişlik, Öğrenilmiş Çaresizlik, Öz-Yeterlik ve Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişkiler	69
2.6.1.Tükenmişlik- Öz-Yeterlik.....	69
2.6.2.Öğrenilmiş Çaresizlik- Öz-Yeterlik.....	70
2.6.3.Öz-Yeterlik- Örgütsel Öğrenme	71
2.6.4.Tükenmişlik- Öğrenilmiş Çaresizlik.....	73
2.6.5.Öğrenilmiş Çaresizlik- Örgütsel Öğrenme	74
2.7. İlgili Araştırmalar	76
2.7.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	76
2.7.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	80
2.8. Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM)	86
2.8.1.Çoklu Grup Uygulamaları	89
2.8.1.1.Çoklu Grup Analizi (Multi-Group Analysis)	89
2.8.2.Uyum İndeksleri	89
2.8.2.1.Genel Model Uyumu	90
2.8.2.1.1.Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness of Fit,).....	90
2.8.2.1.2.Mutlak Uyum İndeksleri.....	91
2.8.2.1.2.1.İyilik uyum indeksi (Goodness of fit index-GFI).....	91
2.8.2.1.2.2.Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index- AGFI)	91
2.8.2.1.3.Artık Temelli Uyum İndeksi.....	91
2.8.2.1.3.1.Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü (standardized root mean square residual- SRMR)	91
2.8.2.1.4.Karşılaştırmalı Uyum İndeksleri.....	92
2.8.2.1.4.1.Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit of Index- NFI)....	92

2.8.2.1.4.2.Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed of Fit Index- NNFI).....	92
2.8.2.1.4.3.Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative of Fit-CFI)	92
2.8.2.1.4.4.Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation- RMSEA).....	92
2.8.3.Yapısal Eşitlik Modellemesinde Modifikasyon Süreci	94
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	95
3. YÖNTEM	95
3.1.Araştırma Modeli	95
3.2.Araştırma Evreni.....	95
3.3. Örneklem	96
3.4.Veriler Toplama Araçları.....	99
3.4.1.Örgütsel Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ).....	99
3.4.1.1.Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin Geçerliliği ve Güvenirliği	100
3.4.1.2.Ölçüm Modelleri (Doğrulayıcı Faktör Analizleri)	103
3.4.1.2.1.Sürekli Öğrenme Alt Ölçeği	103
3.4.1.2.2.Bilişsel Süreçler Alt Ölçeği	104
3.4.1.2.3.Şeffaflık Alt Ölçeği.....	104
3.4.1.2.4.Soruna Yönelik Olma Alt Ölçeği.....	105
3.4.2.Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği (ÖÇÖ)	112
3.4.2.1.Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği'nin Geçerliliği ve Güvenirliği.....	113
3.4.2.2.Ölçüm Modelleri (Doğrulayıcı Faktör Analizleri)	116
3.4.2.2.1.Dışsal Kontrol Edilemezlik Alt Ölçeği	116
3.4.2.2.2.İçsel Kontrol Edilebilirlik Alt Ölçeği	117
3.4.3.Genel Öz-Yeterlik Ölçeği (GÖYÖ).....	122
3.4.3.1.Genel Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Geçerliliği ve Güvenirliği.....	123
3.4.3.2.Ölçüm Modeli (Doğrulayıcı Faktör Analizi)	123
3.4.4. Tükenmişlik Ölçeği (TÖ).....	127
3.4.4.1.Tükenmişlik Ölçeği'nin Geçerliliği ve Güvenirliği	127
3.4.4.2.Ölçüm Modelleri (Doğrulayıcı Faktör Analizleri)	129
3.4.4.2.1.Bilişsel Bezginlik Alt Ölçeği	129
3.4.4.2.2.Duygusal Tükenme Alt Ölçeği	130
3.5.Verilerin Toplanması	133

3.6.Verilerin Analizi	133
3.7.Araştırmanın Modelleri	134
3.7.1. Temel Model I	135
3.7.2. Temel Model II	135
3.7.3. Aracı Model	136
3.7.4. Temel model III	136
3.7.5. Alternatif Model I	137
3.7.6.Alternatif Model II.....	137
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	139
4. BULGULAR.....	139
4.1.Sosyo-Demografik Değişkenlere Yönelik Bulgular	139
4.2. Bağımsız ve Bağımlı Değişkenlere Yönelik Bulgular	140
4.3.Yapısal Modellere Yönelik Bulgular	143
4.3.1.Temel Model I ve II'ye Yönelik Bulgular	143
4.3.1.1.Öğrenilmiş Çaresizlik, Tükenmişlik ve Öz-Yeterliğin Örgütsel Öğrenme Üzerindeki Etkileri - Öğrenilmiş Çaresizlik ve Tükenmişliğin Öz-Yeterlik Üzerindeki Etkileri	144
4.3.1.1.1.Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular	144
4.3.1.1.2.Medeni Durum Değişkenine Yönelik Bulgular	150
4.3.1.1.3.Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Yönelik Bulgular	157
4.3.1.1.4.Okuldaki Görev Değişkenine Yönelik Bulgular.....	166
4.3.2. Aracı Modele Yönelik Bulgular	173
4.3.2.1. Öğrenilmiş Çaresizlik ve Tükenmişliğin Öz-Yeterlik Aracılığıyla Örgütsel Öğrenme Üzerindeki Etkileri.....	175
4.3.2.1.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular	175
4.3.2.1.2.Medeni Durum Değişkenine Yönelik Bulgular	178
4.3.2.1.3. Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Yönelik Bulgular	180
4.3.3.Temel Model III'e Yönelik Bulgular	183
4.3.3.1. Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının, ortaöğretim öğretmenlerinin sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma algıları üzerine etkileri	184

4.3.3.2. Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik – tükenmişlik ve ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının, ortaöğretim öğretmenlerinin sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma algıları üzerindeki etkileri.....	185
4.3.4. Alternatif Modele Yönelik Bulgular	190
4.3.4.1. Alternatif Model I	190
4.3.4.2. Alternatif Model II.....	195
4.4. Hipotez testi sonuçları	200
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	206
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	206
5.1. Tartışma ve Sonuç	206
5.1.1. Temel Model I ve II'ye Yönelik Tartışma ve Sonuç	206
5.1.2. Aracı Modele Yönelik Tartışma ve Sonuç	211
5.1.3. Temel Model III'e Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	211
5.1.4. Alternatif Modellere Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	215
5.2. Öneriler	216
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	217
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	218
KAYNAKÇA.....	220
EKLER	237
EK 1. Araştırma İzin Yazısı	237
EK 2. Ölçme Araçları (Pilot Uygulamada Kullanılan Ölçme Araçları).....	239
EK 3. Asıl Uygulamada Kullanılan Ölçme Araçları	244
ÖZGEÇMİŞ	247

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örgütün Farklı Bireyleri Açısından Bilgi İhtiyaçları.....	14
Tablo 2. Neden Yükleme Boyutlarına Göre Örnek Olaylar	22
Tablo 3. Weiner ve Kelley'nin Yükleme Modellerinin Sentezi	24
Tablo 4. Örgütlerde Şematik Bilgi Yapısı.....	57
Tablo 5. Örgütsel Öğrenme Süreci.....	58
Tablo 6. Araştırma Evreni.....	96
Tablo 7. Uygulanan Anket Sayısı ve Anketlerin Geri Dönüş Oranları.....	98
Tablo 8. Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin Alt Ölçekleri	101
Tablo 9. Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin Faktör Yükleri (Açımlayıcı Faktör Analizi)...	102
Tablo 10. Örgütsel Öğrenme Ölçeği ve Alt Ölçekleri Ortalama, Standart Sapma, Cronbach α Değerleri ve Arasındaki İlişkiler	103
Tablo 11. Modifikasyon Önerileri.....	106
Tablo 12. Modifikasyon İndeksleri	108
Tablo 13. Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinin Alt Ölçekleri	114
Tablo 14. Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Faktör Yükleri	115
Tablo 15. Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği ve Alt Ölçekleri Ortalama, Standart Sapma, Cronbach α Değerleri ve Arasındaki İlişkiler	115
Tablo 16. Modifikasyon İndeksleri	118
Tablo 17. Modifikasyon Önerileri.....	120
Tablo 18. Modifikasyon indeksleri	125
Tablo 19. Tükenmişlik Ölçeğinin Alt Ölçekleri	128
Tablo 20. Tükenmişlik Ölçeğinin Faktör Yükleri (Açımlayıcı Faktör Analizi)	128
Tablo 21. Erkek katılımcılara yönelik oluşan Modelin Uyum İndeksleri.....	145
Tablo 22. Kadın katılımcılara yönelik oluşan Modellerin Uyum İndeksleri	148
Tablo 23. Bekâr katılımcılara yönelik oluşan Modellerin Uyum İndeksleri	153
Tablo 24. Evli katılımcılara yönelik oluşan Modelin Uyum İndeksleri.....	156
Tablo 25. Okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan katılımcılara yönelik oluşan Modellerin Uyum İndeksleri.....	159
Tablo 26. Okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan katılımcılara yönelik oluşan Modelin Uyum İndeksleri	162

Tablo 27. Okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzerinde olan katılımcılara yönelik oluşan Modelin Uyum İndeksleri	164
Tablo 28. Okul yöneticilerine yönelik oluşan Modellerin Uyum İndeksleri	168
Tablo 29. Öğretmenlere yönelik oluşan Modellerin Uyum İndeksleri	171
Tablo 30. Kadın katılımcılara yönelik oluşan aracı modelin Uyum İndeksleri	176
Tablo 31. Bekâr katılımcılara yönelik oluşan aracı modelin Uyum İndeksleri	179
Tablo 32. 1-5 yıl arasında çalışan katılımcılara yönelik oluşan aracı modelin Uyum İndeksleri.....	181
Tablo 33. Temel model III ilk Modelin Uyum İndeksleri	185
Tablo 34. Okul yöneticilerine yönelik alternatif model I'in Uyum İndeksleri	186
Tablo 35. Temel Model III' ün Uyum İndeksleri.....	191
Tablo 36. Öğretmenlere yönelik oluşan alternatif Model I'in Uyum İndeksleri	193
Tablo 37. Okul Yöneticilerine yönelik oluşan alternatif model II'nin Uyum İndeksleri	196
Tablo 38. Öğretmenlere yönelik oluşan alternatif Model II'nin Uyum İndeksleri	199
Tablo 39. Hipotez Testi Sonuçları	200

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğrenilmiş Çaresizliğin Tarihçesi.....	15
Şekil 2. Orijinal Öğrenilmiş Çaresizlik Teorisi.....	16
Şekil 3. Öğrenilmiş Çaresizlik Süreci.....	17
Şekil 4. Öz-yeterlik Algısının Davranışsal Sonuçları.....	32
Şekil 5. Örgütsel Öğrenme Döngüsü ve Aşamaları.....	50
Şekil 6. Örgütsel Öğrenme Ağı (Kaynak: James, 2003: 48)	52
Şekil 7. Tek- Çift Döngülü Öğrenme	55
Şekil 8. Okullarda Örgütsel Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörler	65
Şekil 9. Örgütsel Öğrenmede “U Hareketi”	72
Şekil 10. Öğrenme ve Çıktılar	73
Şekil 11. Yem’in Aşamaları	89

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Öğrenilmiş Çaresizlik Uygulamaları.....	25
Çizelge 2. Öğrenilmiş Çaresizlik ile Depresyon Arasındaki Benzerlikler	26
Çizelge 3. İntihara Teşebbüs Edenlerin Sahip Oldukları İşin Özelliklerine Göre Hastalık Riskleri.....	27
Çizelge 4. Örgütsel Öğrenmenin Tanımları	48
Çizelge 5. Örgütsel Öğrenme Perspektifleri.....	62
Çizelge 6. Kritik Teorist Perspektiften Seçilmiş Örgütsel Öğrenme Literatürü.....	63
Çizelge 7. Örgütsel Öğrenme Ölçüm Modeli İçin DFA Uyum İyiliği Ölçütleri ve Değerleri	111
Çizelge 8. Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçüm Modeli İçin DFA Uyum İyiliği Ölçütleri ve Değerleri	122
Çizelge 9. Genel Öz-Yeterlik Ölçüm Modeli İçin DFA Uyum İyiliği Ölçütleri ve Değerleri	126
Çizelge 10. Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Ölçekleri Ortalama, Standart Sapma, Cronbach α Değerleri ve Arasındaki İlişkiler.....	128
Çizelge 11. Tükenmişlik Ölçüm Modeli İçin DFA Uyum İyiliği Ölçütleri ve Değerleri	133
Çizelge 12. Yapısal Eşitlik Modelinde Uyum İndeksleri ve Kabulüne İlişkin Değerler	93
Çizelge 13. Araştırmanın Hipotezleri ve Yapısal Modelleri	138
Çizelge 14. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri	139
Çizelge 15. Bağımsız Değişkenlere Ait Ortalama, Standart Sapma, Korelasyonlar ve Cronbach α Değerleri.....	141
Çizelge 16. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	143
Çizelge 17. Erkek katılımcılara yönelik oluşan modelin Tahminleri.....	145
Çizelge 18. Kadın katılımcılara yönelik oluşan Modellerin Tahminleri	149
Çizelge 19. Bekâr katılımcılara yönelik oluşan Modellerin Tahminleri	153
Çizelge 20. Evli katılımcılara yönelik oluşan Modelin Tahminleri	156
Çizelge 21. Okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan katılımcılara yönelik oluşan Modellerin Tahminleri	159

Çizelge 22. Okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan katılımcılara yönelik oluşan modelin Tahminleri.....	162
Çizelge 23. Okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzerinde olan katılımcılara yönelik oluşan Modelin Tahminleri	165
Çizelge 24. Okul yöneticilerine yönelik oluşan Modellerin Tahminleri	168
Çizelge 25. Öğretmenlere yönelik oluşan Modellerin Tahminleri	172
Çizelge 26. Kadın katılımcılara yönelik oluşan aracı modelin tahminleri	176
Çizelge 27. Bekâr katılımcılara yönelik oluşan aracı modelin Tahminleri	179
Çizelge 28. 1-5 yıl arasında çalışan katılımcılara yönelik oluşan aracı modelin Tahminleri.....	181
Çizelge 29. Temel Model III'e yönelik Tahminler.....	187
Çizelge 30. Okul yöneticilerine yönelik alternatif model I'in Tahminleri	191
Çizelge 31. Öğretmenlere yönelik oluşan alternatif Model I'in Tahminleri	194
Çizelge 32. Okul Yöneticilerine yönelik oluşan alternatif model II'nin Tahminleri ...	197
Çizelge 33. Öğretmenlere yönelik oluşan alternatif Model II'nin Tahminleri.....	199

MODELLER LİSTESİ

Model 1. Sürekli Öğrenme Alt Ölçeği	104
Model 2. Şeffaflık Alt Ölçeği.....	105
Model 3. Soruna Yönelik Olma Alt Ölçeği.....	106
Model 4. Modifikasyon İşlemi Sonucu Oluşan Model	107
Model 5. Birinci Düzey Çok Faktörlü Model	108
Model 6. Hata Kovaryansı Ekleyince Oluşan Model.....	109
Model 7. İkinci Düzey Çok Faktörlü Model	110
Model 8. İkinci Düzey Çok Faktörlü Model (Modifikasyon 2 Sonucu).....	111
Model 9. Dışsal Kontrol Edilemezlik Alt Ölçeği	116
Model 10. Modifikasyon Sonucu Oluşan Model	117
Model 11. İçsel Kontrol Edilebilirlik Alt Ölçeği	118
Model 12. Modifikasyon Sonucu Oluşan Model	118
Model 13. Birinci Düzey Çok Faktörlü Model	119
Model 14. Modifikasyon sonucu oluşan model	120
Model 15. İkinci Düzey Çok Faktörlü Model	121
Model 16. Genel Öz-Yeterlik Ölçeği	124
Model 17. Modifikasyon Sonucu Oluşan Model	126
Model 18. Bilişsel Bezginlik Alt Ölçeği	129
Model 19. Duygusal Tükenme Alt Ölçeği	130
Model 20. Birinci Düzey Çok Faktörlü Model	131
Model 21. İkinci Düzey Çok Faktörlü Model	132
Model 22. Temel Model I.....	135
Model 23. Temel Model II	135
Model 24. Aracı Model.....	136
Model 25. Temel model III	136
Model 26. Alternatif Model I	137
Model 27. Alternatif Model II.....	137
Model 28. Erkek Katılımcılara Yönelik Oluşan Model I.....	144
Model 29. Kadın Katılımcılara Yönelik Oluşan Model I.....	147
Model 30. Kadın Katılımcılara Yönelik Oluşan Model II	147
Model 31. Bekâr Katılımcılara Yönelik Oluşan Model I.....	151

Model 32. Bekâr Katılımcılara Yönelik Oluşan Model II.....	152
Model 33. Evli Katılımcılara Yönelik Oluşan Model I.....	155
Model 34. 1-5 Yıl Arasında Çalışan Katılımcılara Yönelik Oluşan Model I.....	157
Model 35. Okuldaki Hizmet Süresi 1-5 Yıl Arasında Olan Katılımcılara Yönelik Oluşan Model II	158
Model 36. Okuldaki Hizmet Süresi 6-10 Yıl Arasında Olan Katılımcılara Yönelik Oluşan Model I	161
Model 37. Okuldaki Hizmet Süresi 11 Yıl Ve Üzerinde Olan Katılımcılara Yönelik Oluşan Model I	164
Model 39. Okul Yöneticilerine Yönelik Oluşan Model II	167
Model 40. Öğretmenlere Yönelik Oluşan Model I.....	170
Model 41. Öğretmenlere Yönelik Oluşan Model II	170
Model 42. Kadın Katılımcılara Yönelik Oluşan Aracı Model	175
Model 43. Bekâr Katılımcılara Yönelik Oluşan Aracı Model	178
Model 44. 1-5 Yıl Arasında Çalışan Katılımcılara Yönelik Oluşan Aracı Model	180
Model 45. Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının, ortaöğretim öğretmenlerinin sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma algıları üzerine etkileri.....	184
Model 46. Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik – tükenmişlik ve ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının, ortaöğretim öğretmenlerinin sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma algıları üzerindeki etkileri	185
Model 47. Okul Yöneticilerine Yönelik Alternatif Model I	190
Model 48. Öğretmenlere Yönelik Oluşan Alternatif Model I.....	193
Model 49. Okul Yöneticilerine Yönelik Oluşan Alternatif Model II.....	196
Model 50. Öğretmenlere Yönelik Oluşan Alternatif Model II.....	198

ÖNSÖZ

Son yıllarda psikolojinin önemli bulgularından biri olarak belirtilen bireylerin düşünce biçimlerini seçebilecek olmaları, örgüt psikolojisinde de örgüt çalışanlarının öncelikle kendi düşünce biçimlerini, daha sonra örgütün düşünce biçimini ve düşünüşünü seçebilecekleri ve yönlendirebilecekleri olgusunu gündeme getirmiştir.

Bir kurumun nasıl düşündüğü ve öğrendiği, o kurumda çalışan personelin nasıl düşündüğü ve öğrendiği, hatta ne kadar yeterli olup olmadığıyla yakın ilişkilidir. Toplumların nasıl düşündüğü ve öğrendiği de, toplumda aracı rol üstlenen kurumlardan biri olan “okullar” vasıtasıyla da belirlenebilir. Bu kapsamda her okulun kendine özgü bir düşünüş ve öğrenme biçimi vardır, diyebiliriz.

Öğrenme kavramı, içinde yeterlik, tükenmişlik ve çaresizlik kavramlarını da gizil bir şekilde barındırmaktadır. Bir bireyin öğrenmenin tam içindeyken bir anda yetersizliğinin farkına varması, zamanla öğrenme sürecinde oluşan tükenmişlik duygusu ve sonrasında oluşan çaresizlik hissi, öğrenme sürecinde önemli bir belirtidir. Bir örgüt de merak sürecinin içinde öğrenmeye başlar. Başka okulları merak eden bir okul düşünelim: Bu merak sürecinde iç ve dış çevresiyle sürekli etkileşim halinde olan bu okul kendi öğrenme sürecini gözden geçirme ihtiyacı hissedebilir. Kendini diğer okullarla karşılaştırma sürecine girebilir. Bu süreçte okul, kurumsal öğrenme noktasındaki eksikliklerinin tespitini yapabilir ve kendine özgü bir kurumsal öğrenme şeklinin olduğunun farkına varabilir.

“Yapılan hiçbir şeyin önemi olmadığı” inancı, öğrenilmiş çaresizliğe vurgu yapmakta ve örgütsel gelişme ve sürekli öğrenme kapsamında örgütsel öğrenmeyle bir noktada çakışmaktadır. Okullarda da karşımıza çıkan ve çıkacak bu durum, özellikle okul yöneticilerine önemli roller yüklemektedir. Okul yöneticisi eğitim ve öğretime yönelik yapılan ve yapılacak yeniliklerin hiçbir önemi olmadığına inanırsa, örgütsel öğrenme noktasındaki ilk engel oluşmuş olacaktır. Okuldaki öğretmenler de, “değişime ve yeniliğe direnç” olarak algılayacakları bu davranış karşısında mesleki anlamda tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik duygusunu yaşayacaktır.

Öğrenilmiş çaresizlik, bütün örgütlerde önemli bir tehdit olmakla birlikte, eğitim örgütlerinde yönetici, öğretmen ve öğrenciler için hayati derecede bir öneme sahiptir. Öğrenilmiş çaresizliğin eğitim psikolojisine has bir kavram olması, ona psikolojik bir yüklemeyi gerektirmektedir. Ancak yönetim bilimleri açısından

henüz yeni bir kavram olması ve fazla incelenmemiş olması, bu konuda araştırma yapmayı gerekli kılmıştır. Bizi bu araştırmaya sevk eden başka bir husus da örgütsel anlamda öğrenme kavramının, öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik kavramlarıyla birlikte incelenmek istenmesidir.

İnsanlık tarihiyle bilinen eğitim ve öğretim kavramları, öğretmenlik mesleğinin yapısını açıklamaktadır. Mesleğine “eğitici ve öğretici” sıfatlarıyla giren öğretmen, her şeyden önce nitelikli insan gücünü yetiştirme hedefiyle yola devam etmektedir.

Günümüz okullarında yaşanan akademik başarısızlıklar, iş doyumsuzlukları, tükenmişlik, işi bırakma eğilimleri ve depresif etkiler; öğrenilmiş çaresizliğin inceleme alanı içerisinde yer almaktadır. Bu doğrultuda öğrenilmiş çaresizliğe yol açan faktörlerin incelenmesi, öğrenilmiş çaresizlik için bazı tedbirlerin alınması araştırmamızın konuları içerisine alınmıştır. Geleceğin eğitimcileri olarak eğitimin bütün paydaşlarıyla birlikte sağlıklı kurumlarda sağlıklı bireylerle sağlıklı çıktılar almak, temel hedefimiz haline gelmiştir.

Bu tezin kıvılcımlanması ve tüm süreçleri boyunca, akademik ve kişisel desteğini esirgemeyen ve 11 yıl boyunca öz-güven duygumu sürekli tetikleyen kıymetli danışmanım Prof. Dr. Sayın Vehbi ÇELİK’e;

Tez sürecimde sürekli rehber olan Yrd. Doç. Dr. Sayın Cemalettin İPEK’e,

Desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Sayın Fatma ÖZMEN’e ve Yrd. Doç. Dr. Sayın Abidin DAĞLI ve Doç. Dr. Sayın Burhan AKPINAR’a,

Sürekli yanımda olduklarını hissettiren Prof. Dr. Sayın Fatih TÖREMEN’e, Yrd. Doç. Dr. Sayın İmam Bakır ARABACI’ya, tez çalışmam süresince her türlü imkanı sağlayan Yrd. Doç. Dr. Sayın İskender DÖLEK, Yrd. Doç. Dr. Sayın Nurullah ULUTAŞ ve Yrd. Doç. Dr. Sayın Cemil ORUÇ’a, Edebiyat öğretmeni Sayın Mustafa AKSARI’ya, Edebiyat uzmanı Sayın İsmail SÜPHANDAĞI’na, doktora ekip arkadaşarımdan Gökhan KAHVECİ, Yusuf GEZER ve Çetin TAN’a, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ndeki değerli öğrencilerime, fedakarlıkta eşi olmayan anneme ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
AMOS	: Analysis of Moment Structures
ark.	: Arkadaşları
BB	: Bilişsel Bitkinlik
BS	: Bilişsel Süreçler
diğ.	: Diğerleri
DKEZ	: Dışsal Kontrol Edilemezlik
DT	: Duygusal Tükenme
İKE	: İçsel Kontrol Edilebilirlik
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖÇ	: Öğrenilmiş Çaresizlik
ÖÖ	: Örgütsel Öğrenme
SÖ	: Sürekli Öğrenme
SYO	: Soruna Yönelik Olma
ŞF	: Şeffaflık
TÜ	: Tükenmişlik
YEM	: Yapısal Eşitlik Modellemesi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Araştırma; yönetici, öğretmen, öğrenci ve öğrenme boyutlarına yönelik problem odaklı bir yaklaşımla ele alınmaya çalışılmıştır.

Eğitim kurumlarında, özellikle ortaöğretim kademesinde okul yöneticisini, öğretmenin ve öğrencilerin yaşadıkları ortak sorunlar, eğitim bilimleri kapsamında bazı çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Kurumsal ve kişisel sorunların karşılıklı olarak birbirini etkilediği varsayımından hareketle, tek bir sorun yerine birden fazla sorun ya da değişkenin eş zamanlı olarak incelenmesini gündeme getirmektedir.

Yönetici Boyutu: Eğitim yönetimi literatüründe okul yöneticilerine yönelik yapılan çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu nitelikteki çalışmalar, okul yöneticilerinin kendi kurumlarındaki süreçlerle ilgili olabileceği gibi, kendi özelliklerine yönelik de olabilir. Kyung A. Chung ve Cecil Miskel (1989), okul yöneticilerinin işlerinde neler yaptıklarına ve zamanlarını nerede, kimlerle geçirdiklerine yönelik yaptıkları araştırma bulgularını şöyle belirtmişlerdir(Akt. Hoy ve Miskel, 2010: 377- 378):

- Okulları yönetmek, gergin ve tüketici bir işdir. Okul yöneticileri, fiziksel olarak dayanılması çok zor olan uzun saatler boyunca çalışırlar.
- Okul liderleri, sözel iletişimi tercih ederler: zamanlarının çoğunu bina içinde gezerek, birey ve gruplarla konuşarak geçirirler.
- Yönetimde etkinlikler inanılmaz şekilde çeşitlidir: Yöneticiler yaptıkları şeyleri sürekli olarak değiştirirler.
- Yönetimsel işler, bölüm bölümdür: okul yöneticileri için süreçler kısa ve hızlıdır.

Chung ve Miskel (1989: Akt. Hoy ve Miskel, 2010)'in bu araştırma bulguları okulda liderlik davranışı sergilemesi beklenen yöneticilerin okuldaki durumlarını kısaca

betimlemektedir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin sürekli olarak eğitim yönetimindeki araştırma konularına dâhil edilmeleri gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Erden (1993: Akt. Işık, 2001: 4), “öz-yeterlik olgusunun yönetim teorisi ve araştırmaları açısından geliştirilmesinin zamanının geldiğini” belirterek, okullardaki yöneticilerin çok önemli bir konumda olduklarını ve yöneticilere yönelik bir araştırma ihtiyacını, yöneticilerle ilgili yeni çalışmaların yapılmasını, hatırlatmaktadır. Buna paralel olarak, Tobin, Muller ve Turner (2006)’in öz-yeterlik, örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme üzerine yaptıkları çalışma sonucunda; öz-yeterliğin “örgütsel öğrenme” gibi yeni değişkenlerle ve konularla birlikte çalışılması gerektiğini belirtmişlerdir. Burada öz-yeterlik-örgütsel öğrenme ilişkisi doğrudan dikkati çekmekte, iki değişkenin eş zamanlı çalışılabileceği düşüncesi doğrulanmaktadır.

Örgütsel öğrenmede liderler, iyi bir öğrenici olmalıdırlar. Bir örgütte örgütsel öğrenme kapsamında öncelikle liderlerin öğrenmesi gereklidir. “Üst yönetim örgütsel öğrenmede liderlik rolü üstlenmeli, öğrenen örgüt vizyonunun oluşturulmasına ve sürdürülmesine öncülük etmelidir. Liderler örgütsel öğrenmeyi kolaylaştırmalı, bilgiye ulaşma yollarını açık tutmalı, yeni strateji, yöntem ve teknikler geliştirmeye dönük çabalara destek vermelidir(Şişman, 2007: 162)”.

Öğretmen Boyutu: Doyum davranışı ve süreci her örgütte beklenen bir davranış ve takip edilen bir süreçtir. Öğretmen, okul örgütüne girerken birtakım sorumluluklar yüklenir. Her işgörenin, örgütte üretim yapması, işini yapmakla doyuma ulaşması, örgüt içinde uyumunu sağlaması; yürütme işlerini yaparak yönetime katılması, örgüte bağlanması, örgütün can ve mal varlığını koruyarak örgütü yaşatması beklenir. Üretim yönüyle ön plana çıkan bireyin örgütte bulunmasının nedeni de, örgütün amaçlarına işgörenin örgüte mal, hizmet ve düşünce türünden ürünler üretme yeterliğinde olmasıdır.

Örgütün varlık nedeni, işgören olduğuna göre, örgütün en önemli amaçlarından biri işgörenin işten doyumunu sağlamak olacaktır. İş doyumunun içeriğinde ve kökeninde insanın ihtiyaçları ve güdeleri yattığı için; işgören güdü veya gereksinmelerinin bir kesiminin örgütçe doyurulmasını bekler (Başaran, 2000a). Buna göre bir okul, öğretmenin beklentilerini ne oranda karşılayabiliyorsa, öğretmenin işten doyumunu da o oranda artar. Öz-yeterlik düzeyi yüksek, öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik düzeyleri düşük, örgütsel öğrenmeye katkıda bulunma isteğiyle çalışan bir öğretmen, işinden doyum alan bir birey olabilir. Bu nedenle iş doyumuyla ilgili

olabilecek öz-yeterlik, öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve örgütsel öğrenme konuları eş zamanlı olarak araştırılabilir.

Bilgi toplumuna geçişle birlikte, bilgisayarın eğitimde bir yer kazanması, öğretmenin rolünde meydana gelen değişikliklerin de etkisiyle öğretmen yeni bir konuma geçmiştir. Özellikle internetin yaygınlaşması, öğretmeni öğrencilerin ahlaki ve sosyal gelişimleri ve eğitimleri üzerine daha da fazla yoğunlaştırmaktadır. Yüksek beklentilerle ve mükemmeliyetçi bakış açısıyla öğretmenlik mesleğine başlayan birey, zaman içinde bu beklentilerinin karşılanmadığını gördüğünde büyük hayal kırıklığı yaşayacaktır.

Günümüz öğretmeni, öğretme kavramının yerini öğrenme kavramına bırakmasıyla: öğreticilik yönünden çok öğrencinin psikolojik, sosyal ve ahlaki gelişimlerine, örgüt iklimi ve kültürü dokusunda yol gösteren yönünü ön plana çıkarmak zorundadır. Bu yönüyle ön plana çıkamayan öğretmen, mevcut duruma uyum sağlayamayacak, bu defa kendi kişiliğiyle çatışmaya girecektir. Eğer bu durum uzun sürerse, mesleğiyle ilgili sorgulamalara başlayacak, mesleğine duyarsızlaşacak ve hatta mesleğini bırakacaktır. Mesleğini bırakan birey, yaşamıyla ilgili sorgulama süreci içerisine girecek ve nedensiz yaşadığı sonucuna ulaşacaktır. Bunun sonucunda kayıp bir öğretmen, geride kaybedilmeye hazır öğrenci potansiyelinin beklemeye geçmesine neden olacaktır.

Tükenen öğretmen, örgütün bütün boyutlarında bir etkinliği kalmayan birey konumuna düşmekte ve örgütün her boyutunda bu durum açıkça hissedilmektedir. İletişim, kültür, iklim, liderlik, özdeşleşme ve kişilik boyutlarında etkisini göstermektedir. Yunanlı düşünür Aristoteles, öğrencilerine: “Mesleğiniz, yetenekleriniz ile evrenin ihtiyaçlarının birleştiği yerdedir.” diyerek insanın mesleğinin kendinde gizli olduğunu vurgulamaktadır.

İnsan, yaşamını birtakım amaçlarla donanarak yönlendirir. Amaçlarını davranışa dönüştürerek gerçekleştirir. İnsan davranışı, insanın amaçlarına ulaşmak için yaptığı bilinçli etkinlikler olarak tanımlanırken, içinde bulunduğu örgütte ise örgütsel davranışı örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi için örgüt üyelerinin yaptıkları bilinçli etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2000a). İnsan ile örgüt arasında bir benzeşim yapılırsa, her ikisinin de sistem olduğu sonucuna ulaşıldığı an, insan, yaşamını davranışlarına; örgüt ise yaşamasını üyelerinin davranışlarına borçludur.

Okul yönetiminin öğretmen hakkındaki düşüncelerinin, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin düşük ya da yüksek olacağı konusunda belirleyici oluşu (Celeb, 2000), örgütsel öğrenme araştırılırken, öğretmenlerin öz-yeterliğinin de araştırılması gerekliliğini ortaya çıkarmış, bu gereklilik okul yöneticisi ve öğretmenin aynı zemin üzerinde incelenmesini gündeme getirmiştir.

Öğrenci Boyutu: Yapılandırmacılık (Constructivism) öğrenme yaklaşımının ülkemiz eğitim yönetimine ve sistemine çeşitli yansımaları olmuştur. Ülkemizde 2000’li yıllardan itibaren ilköğretimde uygulamaya başlanan bu yaklaşım, ortaöğretimi de etkilemiştir.

Yapılandırmacılık yaklaşımının etkisiyle değişmeye başlayan ortaöğretim müfredat programları, öğrenene yaklaşım felsefesi, kılavuz kitapları, materyaller, ölçme-değerlendirme süreci ve sınıf içi etkinlikler, en başta okul yönetimini bu yeni yaklaşımı organize etmeye yönlendirmiştir. Bu süreçten birinci derecede sorumlu olan okul yönetiminin yeniliklere yaklaşımı ve yenilikleri algılama biçimi, öğrenme sürecini etkileyecektir.

Öğrenme Boyutu: Yeni öğrenme anlayışının örgütsel düzeyde de algılanmak zorunda olması, örgütsel öğrenmeye olan ihtiyacın önemini gündeme getirmiştir. Bireysel düzeyde değişen öğrenme anlayışı (bilginin özümsemekle oluşturulması), örgütsel öğrenmenin de bu yeni öğrenme anlayışı çerçevesinde değişmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Hazır bilginin alınıp işlenmesi yerine, bilgiyi kendisi oluşturabilen birey, kurumda da aldığı talimatlar doğrultusunda değil de yeniden oluşturarak ve sürecin aktif kahramanı olarak örgütsel öğrenme sürecine girmek durumunda kalmıştır. Bu paralel değişim, kurumların öğrenme sürecini bu algı doğrultusunda şekillendirmiştir.

Buna göre kurumdaki yönetici başta olmak üzere, öğretmen, öğrenci, yardımcı personel ve veli bu yeni öğrenme sürecinin önemli parçaları konumdadırlar ve bu değişimden doğrudan etkilenecek olan kişilerdir. Öncelikle, değişimi yönetme konumunda bulunan kurum yöneticisinin bireysel ve örgütsel öğrenme algısı dikkati çekmektedir.

Ortaöğretim kademesinde yaşanan eğitsel, sosyal, kültürel ve güncel her türlü problem, bu kademedeki çalışan tüm personeli ve öğrenim gören öğrencileri önemli şekilde ilgilendirmektedir. Küreselleşmeyle birlikte, özellikle gençlerin okulda ve okul dışında yaşadıkları problemler giderek karmaşık bir yapıya bürünmektedir.

Ortaöğretime devam eden öğrencilerin yaşadıkları sorunlar; tek bir nedene bağlanamamakla birlikte, sorunun okul köprüsü kurulmadan çözülmeye çalışılması da ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenci, bu sorunları karşısında okulunda kendisine güvenebilen, kendini yeterli hissedebilen, mesleğini seven, öğrencisiyle birlikte öğrenmekten zevk alabilen ve öğrenciye inanan bir eğitim-öğretim uzmanı istemektedir.

Karşısında ve yanında güçlü bir model görebilen birey, sorunlarını çözmeye yönelik bütün süreçlerde istekli olabilecektir. Konuşmaya ve paylaşmaya başlayacaktır. Paylaşmayan bir bireyden bir oluşumun ya da kurumun bir parçası olması beklenilemez. Aitlik ve bağlılık hissi taşımayan bireyler bağlı buldukları oluşuma ya da kuruma yönelik herhangi bir eylemde bulunmada istekli davranamayabilir.

Eğitim dünyasında yaşanan gelişmeler ve sorunlar çerçevesinde, ortaöğretim okul yöneticisi, öğretmeni ve öğrencisi açısından öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik sürecinin örgütsel öğrenmeye yönelik etkileri, hem eş anlı olarak hem de öz-yeterlik gibi bir aracı değişkenle incelenebilir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ortaöğretim okullarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik, öz-yeterlik ve örgütsel öğrenme değişkenleri arasındaki ilişkileri ve etkileri açıklayan modeller geliştirmek ve bu modelleri test etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda,

- a) cinsiyet,
- b) medeni durum
- c) okuldaki hizmet süresi ve
- d) okuldaki görev değişkenleri açısından örgütsel öğrenmeyi öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik, öz-yeterlik ilişkileri çerçevesinde en iyi açıklayan temel modelleri belirlemek ve alternatif modeller geliştirmek alt amaçlar olarak belirlenmiştir.

1.3.Araştırmanın Hipotezleri

Bu bölümde araştırmanın amacına ve teorik çerçevesine dayanarak, tasarlanan araştırma hipotezleri belirtilmiştir:

- H1a:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, **erkek katılımcılar** açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H1b:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, **erkek katılımcılar** açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H1c:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, **erkek katılımcılar** açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H2a:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, **kadın katılımcılar** açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H2b:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, **kadın katılımcılar** açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H2c:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, **kadın katılımcılar** açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H2d:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, **kadın katılımcılar** açısından öz-yeterlik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H2e:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, **kadın katılımcılar** açısından öz-yeterlik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H3a:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, **bekâr katılımcılar** açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H3b:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, **bekâr katılımcılar** açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H3c:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, **bekâr katılımcılar** açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.

- H3d:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, **bekâr katılımcılar** açısından öz-yeterlik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H3e:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, **bekâr katılımcılar** açısından öz-yeterlik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H4a:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, **evli katılımcılar** açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H4b:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, **evli katılımcılar** açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H4c:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, **evli katılımcılar** açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H5a:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, **okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan katılımcılar** açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H5b:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, **okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan katılımcılar** açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H5c:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, **okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan katılımcılar** açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H5d:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, **okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan katılımcılar** açısından öz-yeterlik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H5e:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, **okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan katılımcılar** açısından öz-yeterlik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H6a:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, **okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan katılımcılar** açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.

- H6b:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, **okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan katılımcılar** açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H6c:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, **okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan katılımcılar** açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H7a:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, **okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzerinde çalışan katılımcılar** açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H7b:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, **okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzerinde çalışan katılımcılar** açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H7c:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, **okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzerinde çalışan katılımcılar** açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H8a:** Ortaöğretim okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H8b:** Ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik algıları, örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H8c:** Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H8d:** Ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik algıları, öz-yeterlik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H8e:** Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, öz-yeterlik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H9a:** Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H9b:** Ortaöğretim öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H9c:** Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H9d:** Ortaöğretim öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, öz-yeterlik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.

- H9e:** Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, öz-yeterlik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.
- H10a:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik algıları, öz-yeterlik aracılığıyla örgütsel öğrenme düzeylerini **kadın katılımcılar** açısından anlamlı olarak etkilemektedir.
- H11a:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik algıları, öz-yeterlik aracılığıyla örgütsel öğrenme düzeylerini **bekâr katılımcılar** açısından anlamlı olarak etkilemektedir.
- H12a:** Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik algıları, öz-yeterlik aracılığıyla örgütsel öğrenme düzeylerini **okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan katılımcılar** açısından anlamlı olarak etkilemektedir.
- H13a:** Ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik algıları, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.
- H13b:** Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.
- H13c:** Ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik algıları, öğretmenlerin okuldaki sürekli öğrenmeye yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.
- H13d:** Ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik algıları, öğretmenlerin okuldaki bilişsel süreçlere yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.
- H13e:** Ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik algıları, öğretmenlerin okuldaki şeffaflığa yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.
- H13f:** Ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik algıları, öğretmenlerin okuldaki hesap verebilirlik süreçlerine yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.
- H13g:** Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, öğretmenlerin okuldaki sürekli öğrenmeye yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.
- H13h:** Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, öğretmenlerin okuldaki bilişsel süreçlere yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.

- H13i:** Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, öğretmenlerin okuldaki şeffaflığa yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.
- H13j:** Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, öğretmenlerin okuldaki hesap verebilirlik süreçlerine yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.
- H13k:** Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, okuldaki sürekli öğrenmeye yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.
- H13l:** Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, öğretmenlerin okuldaki bilişsel süreçlere yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.
- H13m:** Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, öğretmenlerin okuldaki şeffaflığa yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.
- H13n:** Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, öğretmenlerin okuldaki hesap verebilirlik süreçlerine yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.

1.4.Araştırmanın Önemi

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik, öz-yeterlik ve örgütsel öğrenme algılarının eş zamanlı olarak incelenmesi, eğitim süreci ve kurumlar açısından önem taşımaktadır. Bu çalışma da, aynı anda birden fazla değişkenin bir arada çalışılmasına olanak sağlamıştır.

Eğitim yönetimi literatürü kapsamında ele alacak olursak; Arbel (2009), örgütsel öğrenme üzerine hazırlamış olduğu doktora tezinin öneriler bölümünde, bir model ihtiyacını gündeme getirmiştir. Arbel'e göre, yöneticiler için, bir örgütsel öğrenme modeline, uygulamasına ve örgütsel öğrenmeyi sistematik bir süreç olarak keşfetmeye yönelik bir ihtiyaç söz konusudur.

İlgili literatür incelendiğinde, öğrenilmiş çaresizliğin, tükenmişliğin ve öz-yeterliğin örgütsel öğrenmeye etkilerini gösteren çalışmalara rastlanılmadığı için, bu çalışmanın örgüt psikolojisine bu alanda önemli katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Eğitim yönetimi literatüründeki bir model ihtiyacına "örgütsel öğrenme" çerçevesinde bir cevap verebilir.

Bu çalışmada araştırılan konulardan biri olan öz-yeterlik; örgüt içinde, yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler için odak noktasında durmaktadır. Etkili okul

reformları açısından kritik görünen bir kavram olan “kollektif öğretmen yeterliği”, öz-yeterlik kapsamında incelendiğinde, örgüt için hayati noktaları vurgulamaktadır. Kollektif yeterliğin rolü organizasyondaki birlikteliğin seviyesine göre değişim göstermektedir(Henson, 2002: Akt. Schunk, 2009: 127).

Kollektif öz-yeterlik, değişiklikleri uygulamak için öğretmenler bir araya geldiğinde, birbirlerinden ve diğer başarılı okullardan öğrendiklerinde, değişim için yöneticilerden ve profesyonel gelişim kaynaklarından destek aldıklarında ve zorlukları aşmada ve stresi yenmede birlikte çalıştıklarında, güçlenme eğilimi gösterir(G. Hoy ve W. Hoy, 2004: Akt. Schunk, 2009: 127). Öğretmenlerin öz-yeterlik gelişiminde okul yöneticilerine önemli roller düşmektedir. Öğretmenlerde öz-yeterliğin araştırılması ve incelenmesi, aynı zamanda yöneticilerde de araştırılması gerektiğini ortaya çıkarmış ve bir organizasyon için öz-yeterliğin incelenmesi, diğer araştırma konularına kaynaklık edecektir.

Öğrencilerin öğrenme düzeyi ya da ihtiyaçları, “öğretmenin öğrenmesi”ne bağlıdır (O’Donoghue ve Clarke, 2010). Öğretmenlerin öğrenmesi konusunda yapılacak çalışmalar, öğrencilerin öğrenme şekli, düzeyleri ve engelleri konusunda okullara bir katkıda bulunabilir. Öğrenci ve öğretmen öğrenmesine liderlik edecek “yönetici öğrenmesi” de, okullardaki öğrenme iklimine ve kültürüne belirleyici bir katkıda bulunabilir.

Okul yöneticisinin kendini geliştirmeden öğretmenleri geliştirmeye kalkışırsa etkili olamaz. Öğretmenlere bireysel öğrenme zevkini ateşleyen bir okul yöneticisi, örgütsel öğrenmenin alt yapısını oluşturur (Çelik, 2003). Bu doğrultuda, okul yöneticisinin ve öğretmenin öğrenme sürecinin eş zamanlı olarak incelenmesi, okul yöneticisinin öğrenme sorumluluğunu inceleme noktasında okulun gelişmesine öncülük edebilecek bir çalışma olabilir.

Bu çalışmanın, hem teorik anlamda hem de uygulamalı olarak örgüt psikolojisiliteratürüne önemli katkılarda bulunacağı düşünölmektedir.

1.5.Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırma aşağıda belirtilen sayıtlardan hareketle temellendirilmiştir:

1. Ortaöğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin ölçme araçlarına verdikleri cevaplar, onların gerçek algılarını yansıtmaktadır.

2. Kullanılan istatistiksel yöntemler ve teknikler, araştırmanın amacına ve hipotezlerine uygundur.

1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıkları kapsamaktadır: Araştırma,

1. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Doğu Anadolu Bölgesi kapsamında yer alan 54 resmi ortaöğretim okulunda görevli bulunan 261 okul yöneticisi (müdür ve müdür yardımcıları) ve 1264 öğretmenin (genel ve mesleki okul öğretmenleri) görüşleriyle sınırlıdır.
2. Elde edilen veriler, ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin anketlere verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan kavramların tanımları aşağıda belirtilmiştir:

Öğrenilmiş Çaresizlik: Yapılan hiçbir şeyin bir önemi olmadığı inancını izleyen pes etme tepkisi, vazgeçme yanıtıdır (Seligman, 2007: 18)

Tükenmişlik: Diğer insanlarla çalışan bireyler arasında oluşabilen, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissine dayanan psikolojik bir sendromdur (Maslach ve Jackson, 1981).

Öz-Yeterlik: Kişinin, öğrenmesini ve davranışlarını gerekli seviyeye ulaştırmak için kendi kapasitesine olan inancıdır (Bandura, 1977, 1993).

Örgütsel Öğrenme: Örgütün dışarıdan enformasyonu alarak kendini geliştirme sürecidir.

Öğrenen Örgüt: Belirsizliğe ve karmaşıklığa tepki gösterme, değişikliğe katılma ve cevap verme felsefesinin içinde bulunduğu, herkesin sürekli kendisini yenileyerek öğrendiği örgüttür (Töremen, 2011).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Günümüzde hemen her alandaki değişimler ve gelişmeler, eğitim olgusu üzerinde kaçınılmaz bir etki bırakmaktadır. Bu etki, dalga etkisi gibi okuldaki tüm süreç ve kişiler üzerinde açıkça görülmektedir. Bu etkinin çeşitli yüzleri ve dereceleri gözlemlenebilir ya da ölçülebilir. Okulun en önemli öğelerinden biri olan okul yöneticisinin de bu değişimlerden ne ölçüde etkilendiğini ölçmek, okulun beyninin performansının ölçülmesigibidir. İnsanlar genellikle, yüksek düzeydeki kişilerin, örgütlerin başarı ve gelişimi için hayati derecede önemli bir pozisyona sahip olduğunu düşünürler. Bu noktada örgüt yöneticileri, kurumlarının geleceğini yönlendirirken, koçlar takımlarının başarılarını orkestra ederler (Ogawa, 1995: 359).

Ortaöğretimde okulların değerlendirilmesi sürecinde, okulun profilinin çıkarılması ve tüm eğitim sisteminin değerlendirilmesi, her okulun güçlü ve zayıf yönleri değerlendirilerek oluşturulabilir. Bu değerlendirme hem öğrenci ve ebeveynlerin sorularını cevaplamaya hem de okul sisteminin problemleriyle yüzleşmesine olanak sağlar. Uluslararası öğrenci ve okul değerlendirme programları (PISA, TIMSS gibi) hem bireysel düzeyde hem de okul düzeyinde değerlendirmeye odaklanır (Pashiardis ve Brauckmann, 2008: 264). Biz okulları değerlendirirken, okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine de başvurabiliriz. Okuldaki problemler, eksiklikler ve ihtiyaçlar bu şekilde tespit edilebilir. Bu doğrultuda bir okuldaki yönetici başta olmak üzere, kurumun her kademesinde hissedilen ve gerekli olan bilgi ihtiyaçları, bir okulu bir yönde değerlendirmede yol gösterebilir.

Bir örgütte çalışan bireylerin örgüt içinde var olan farklı bilgi ihtiyaçları, örgütün işleyişine yönelik çeşitli roller yüklemektedir. Örgüt çalışanlarının bilgi ihtiyaçları tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Örgütün Farklı Bireyleri Açısından Bilgi İhtiyaçları

I. Üst Yönetici İhtiyaçları	II. Orta Düzey Yönetici İhtiyaçları
Bireylerin örgüte karşı tutumlarını bilme	Denetleme yetkileri
Örgütün kural, program ve politikalarının ne kadar iyi anlaşıldığını bilme	Denetleme otoritesinin sınırları
Çalışanların verimliliğe katkıda bulunma yollarını tahmin edebilme	Sendika ilişkileriyle ilgili politikalar
Çalışanların şikâyetleri ve söylentileri	Üst yönetim ve bölümlerle ilişkiler
III. Çalışanların İhtiyaçları	
İş Hakkında	Örgüt Hakkında
Gelişme ve ilerleme imkânları	Örgütün geçmişi
İş güvenliği	Endüstrideki yeri ve yapısı
Eğitim imkânları	Satışlar, kar ve finansal durum
Ücret	Araştırma faaliyetleri
Hizmet programı	Ürünler ve reklam programı
Menfaat	Sendika ilişkileri
Departman performansı	Örgüt politikaları
Gelecekteki istihdam durumu	Büyüme planları

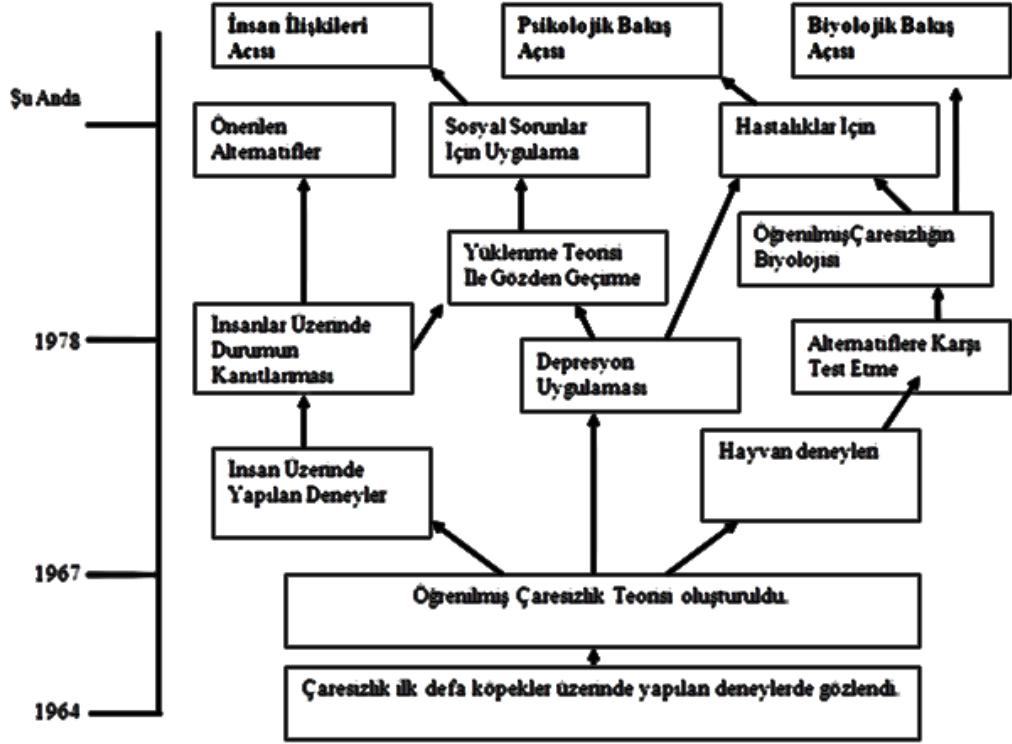
(Kaynak: Muhsin Halis (2000). *Örgütsel İletişime İlişkin Bir Değerlem*, 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler, 25-27 Mayıs 2000, Erciyes Üniversitesi, Nevşehir: Akt. Seymen ve Bolat, 2002: s.62)

Tablo 1'e göre, bir örgütteki üst düzey yöneticilerin genellikle çalışanlara yönelik geri-dönüt bilgilerini içeren konulara daha fazla ihtiyaç duydukları, orta düzey yöneticilerin "yetkilendirme", çalışanların ise gelişme ve ilerleme konularındaki ihtiyaçları dikkati çekmektedir.

Buna göre, ortaöğretimde okul yöneticilerinin konumunun ve rollerinin ne kadar önem arz ettiği dikkat çekmektedir.

2.1. Öğrenilmiş Çaresizlik

İlk olarak 1960'lı yılların sonlarında Seligman ve arkadaşları tarafından köpekler üzerinde, 1970'li yıllarda ise insanlar üzerinde yapılan deneylerle incelenmeye başlanmıştır. 1980'li yıllarda örgüt içinde incelenmeye başlanmış ve 1982 yılında Martinko ve Gardner'in yayınlamış oldukları makaleyle ilk olarak literatüre geçmiştir (Kümbül Güler, 2006). İnsan davranışlarında çaresizlik kavramı ise bugünkü anlamıyla ilk defa, Mowrer (1973: Akt. Tutar, 2007: 144) tarafından kullanılmıştır.



Şekil 1. Öğrenilmiş Çaresizliğin Tarihçesi

(Kaynak: Peterson, C., Maier, S.F. & Seligman, M.E.P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press., s.303; Akt. Kümbül Güler, 2006: 25)

1960 ve 1970’li yıllarda Pennsylvania Üniversitesi’nde, ilk defa köpekler üzerinde yaptıkları deneylerle öğrenilmiş çaresizlik konusunu incelemeye, başlayan Martin Seligman ve arkadaşları, daha sonra bağlantısızlık (non-contingency) hakkında yaptıkları bu çalışmalar sonucunda; aldıkları elektrik şokundan kaçmayı veya bunu engellemeyi başaramayan köpeklerin, kaçma veya kaçınmanın mümkün olduğu sonraki durumlarda, hareketsiz kaldıkları görülmüştür (Kümbül Güler, 2006: 26).

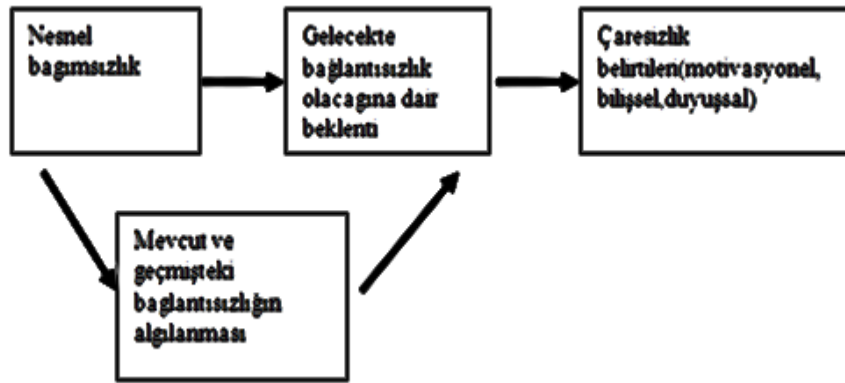
Öğrenilmiş çaresizliğin tanımları incelendiğinde, bu değişken çeşitli bakış açılarıyla ele alınmıştır. Buna göre belirtilen tanımlar şöyledir:

“Çaresizlik, yapmayı seçtiğiniz hiçbir şeyin size olanları etkilemediği durumdur (Seligman, 2007: 6)”. Öğrenilmiş çaresizlik kavramı, “güçsüzlüğün psikolojisi” (Barber, 1986) olarak da ele alınmıştır. Bu çerçevede psikolojik bir kavram olup, bireyleri ve kurumları tehdit edici bir rol oynamaktadır. Öğrenilmiş çaresizlik; “engellenemeyen, itici olaylara maruz kalınca ortaya çıkan durum ve bu durumun olumsuz etkisiyle, kaçma (veya kaçınmanın) mümkün olabildiği sonraki koşullarda

“öğrenmeyi engelleyen veya geciktiren durum” olarak tanımlanabilmektedir (Kümbül Güler, 2006: 26).

Öğrenilmiş çaresizlik, üç bileşeni içeren bir fenomendir: *Olumsuzluk, biliş ve davranış* (Firmin, Hwang, Copella ve Clark, 2004). Öğrenilmiş çaresizlik teorisi, hem orijinal hem yeniden geliştirilmiş bilişsel süreçler üzerine odaklanmıştır.

Öğrenilmiş çaresizlik formülasyonu, çaresizliğin doğuştan olmadığını; ancak öğrenilmiş çaresizliğe yol açan bazı olaylar sıra dizisinin ya da zincirinin tamamen öğrenildiğini varsaymaktadır (Valas, 2001a: 72). Öğrenilmiş çaresizlik teorisi, bir anlamda “bireysel öğrenme yeterliği” için bir model oluşturur (Donovan ve Leavitt, 1985). Bireylerin öğrenme süreçleri, bu teori kapsamında değerlendirilirse, öğrenilmiş çaresizlik teorisi; ortaya çıkan öğrenme eksikliklerinin giderilmesi, bozukluklarının düzeltilmesi ve nitelikli öğrenme özelliklerinin ortaya çıkarılması için analiz edilmesi gereken bir teoridir.



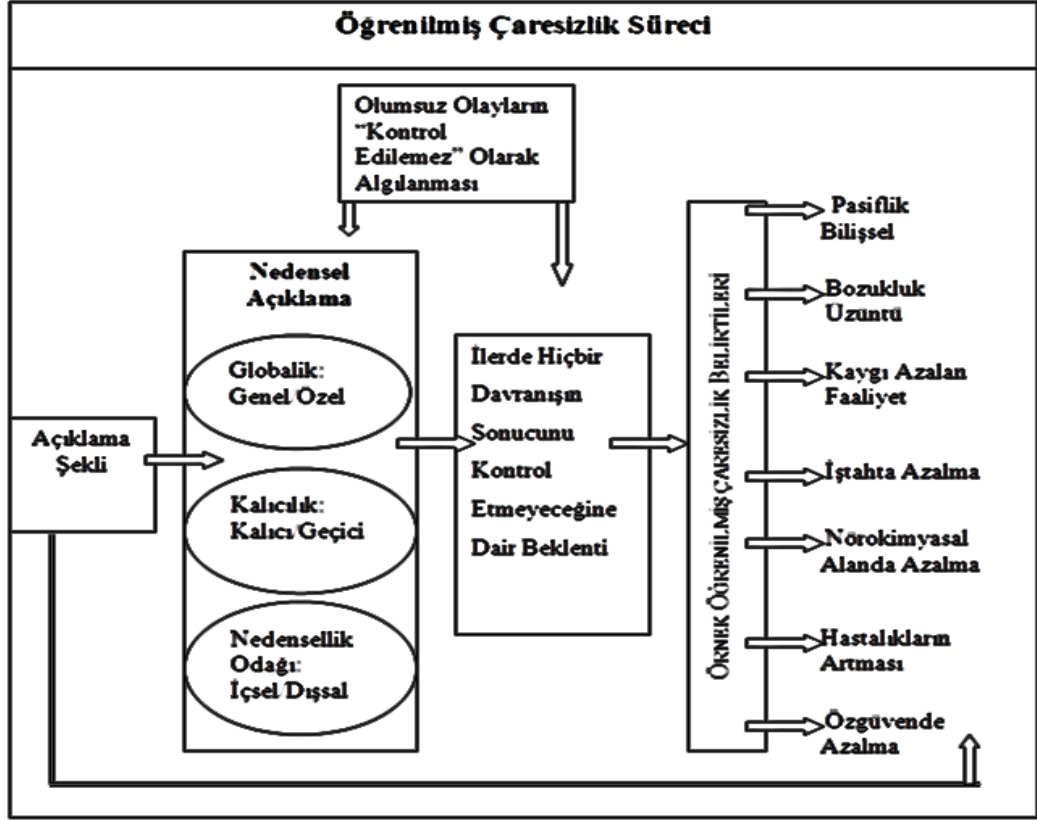
Şekil 2. Orijinal Öğrenilmiş Çaresizlik Teorisi

(Kaynak: Maier & Seligman, 1976: Akt. Kümbül Güler, 2006: 28).

Şekil 2’de orijinal öğrenilmiş çaresizliğin oluşumu görülmektedir. Öğrenilmiş çaresizliğin oluşumu, 3 basamaktan meydana gelmektedir; ancak Maier ve Seligman (1976: Akt. Kümbül Güler, 2006), nesnel bağımsızlıkla gelecekte bağlantısızlık olacağına dair beklenti arasına “mevcut ve geçmişteki bağlantısızlığın algılanması” adımını da ekleyerek, süreci bilişsel anlamda genişletmişlerdir.

Sonradan eklenen bu bilişsel mekanizma, nesnel olarak bağlantısızlığa maruz kalmış organizmanın, en yakın geçmişteki ya da o sırada yaşamış olduğu bağlantısızlığı algılamasıyla, gelecekte de bağlantısızlık beklentisi içine girmesini açıklamaktadır (Alloy, 1982: 446: Akt. Kümbül Güler, 2006: 30).

Şekil 2’de çaresizliğin belirtileri olarak motivasyonel, bilişsel ve duyuşsal boyutlar belirtilmiştir. Bu çalışmada incelenen tükenmişlik değişkeninin bilişsel bezginlik ve duygusal tükenme boyutları, öğrenilmiş çaresizlikte ortaya çıkan bu bilişsel ve duyuşsal boyutlar da göz önünde bulundurularak birlikte ele alınmıştır.



Şekil 3. Öğrenilmiş Çaresizlik Süreci

(Kaynak: Peterson, C. & Seligman, M.E. P. (1984). Causal explanation as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*.91 (3), s: 350. Akt. Kümbül Güler, 2003: 59)

Şekil 3’te öğrenilmiş çaresizlik bir süreç olarak dikkati çekmektedir. Bu şekilde ilk olarak bireyin olayları açıklama tarzı-nedensel açıklama süreci başlatmaktadır. Ardından yaşana olumsuz olayların kontrol edilemez olarak algılanmasıyla ilerideki davranışların sonucunun kontrol edilemeyeceğine dair beklenti oluşmaktadır. Sürecin sonunda, üzüntü, bilişsel bozukluk, iştahta azalma, kaygı, nörokimyasal alanda ve özgüvende azalma gibi öğrenilmiş çaresizlik belirtileri ortaya çıkabilmektedir.

Bu sürecin basamakları, çaresizliğe nasıl gidilebileceğini ya da çaresizliğin nasıl öğrenilebileceğini göstermektedir.

2.1.1. Öğrenilmiş Çaresizliğe Yol Açan Faktörler

Öğrenilmiş çaresizliğin hem örgütsel hem bireysel kaynaklı çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Depresyon da bu nedenlerden en önemlisidir. Depresyon teorisi (Abramson ve diğ.,1989: Valas, 2001a: 72), ümitsizliğin büyümesine neden olmakta ve öğrenilmiş çaresizliğin yeniden düzenlenmiş teorisinde kavramları daha bütünüyle ifadelendirmektedir. Ümitsizlik, beklenti kavramını içeren ve çaresizliğin bir alt kümesi olan bir kavram olarak ele alınabilir.

Ümitsizlik, tek başına yeterli bir bileşen değildir. Eğer ümitsizlik oluşursa, çaresizlik oluşur; ancak çaresizlik oluşursa ümitsizlik oluşmayabilir (Valas, 2001a). Öğrenilmiş çaresizliğe neden olan faktörleri örgütsel ve bireysel faktörler başlıkları altında inceleyebiliriz:

2.1.1.1.Örgütsel Faktörler

2.1.1.1.1.Kontrol Olanığının Olmaması

Bireyin çalışma ortamında kontrol sahibi olamaması olarak nitelendirilen bu durum, çalışanların kendi işleri ve üstleri ile ilişkilerinde ne kadar kontrol sahibi olduklarını hissetmeleridir. Çalışma hayatında kontrol kavramı, çalışanın belli bir özerklik (otonomi) işi ile ilgili sorumlulukların artmasına yönelik bir iş özelliği olarak belirtilmektedir. Freese ve arkadaşları (1996) kontrolün önemiyle ilgili şunları belirtmişlerdir (Kümbül Güler, 2006: 79- 80):

- İş üzerinde düşük düzeyde kontrole (özerklik) sahip olan çalışan, işine karşı pasif ve çaresiz bir yaklaşım içine girebilir,
- Çalışanın işini genişletilmiş bir duygu ile yeniden tanımlayabilmesi, çalışma ortamının çalışana belli bir üstünlük hissettirebilmesi ile sağlanır,
- Kararlara katılım gücü, çalışanın yetkilendirilme duygusunu artırıp çalışanın işi üzerindeki sorumluluk duygusunu yükseltebilir,
- Çalışanın kontrol yoksunluğu içinde olması, onu harekete geçmekten alıkoyarak durgunluk içinde olmasına yol açabilir,
- Kontrol yoksunluğuna bağlı olarak hiçbir şey yapılamayacağı beklentisi içinde olan çalışan, işinde karşılaştığı engeller karşısında ısrarcı olmayıp, pes etmeyi tercih edebilir.

2.1.1.1.2.Bürokrasi

Bürokrasi kuramı, Max Weber'in öncülüğüyle ortaya çıkmış, K. Merton, A. W. Gouldner ve P. Selznick tarafından geliştirilmiştir (Başaran, 2000b: 52). Weber'e göre bürokrasinin beş ögesi vardır. Bunlar: yetke sıradizini, işlevsel uzmanlaşma, yönergeli yeterlik, kayıt- dosyalar ve davranış kurallarıdır. Bu öğelerden kayıt ve dosyalar; bürokrasiye önemli bir vurgu yapmaktadır. Buna göre; "bürokraside her eylem, işlem ve etkinliğin yazılı belgeye dayandırılması zorunludur. Her türlü karar, buyruk yazılı olmalıdır. Yazılı belgeler dosyalanmalıdır. Arşiv, örgütün belleğidir. Bürokrasi, adını yazılı belgelerden, bunların büroda yazılmasından ve saklanmasından alır" (Başaran, 2000b: 53).

"Bürokratik bir örgütte çalışmak, işgörenin zamanla örgüte yabancılaşmasına, gelişmesinin engellenmesine, bir kümeye girmesine, özgüvenini yitirmesine, müşterilere karşı vurdumduymaz olmasına yol açabilir. Bir işgörenin mesleğinin istedikleri ile örgütün istediklerinin çatışması, bürokratik, örgütlerde çokça görülür. Meslek ahlakına uymayan bir buyruğu yerine getirmek, işgöreni kaygıya düşürebilir, bürokratik hastalığa (bureaupaty) yakalatabilir (Başaran, 2000b: 54)".

"Örgütlerin formel, kurumsal ve özellikle bürokratik yapıları bireyin sağlıklı bir şekilde olgunlaşma ve gelişmesiyle uyumlu değildir. Bürokratik yaklaşımlar örgüt içindeki bireyin yaratıcılık ve inisiyatif kullanabilme olanağını engellemektedir.

Argyris, örgütün engelleyici yapısı nedeniyle pasifleşmeye başlayan çalışanın, gelişmelerin gerektirdiği değişime karşı tepkisiz kalacağını söylemektedir. Hatta pasifize olmuş ve tepkisiz kalmış olan çalışanın örgüte yeniden kazandırılabilmesi için örgütün çalışanın motive etme girişimlerinin, ödül ve iş iyileştirme çabalarının bile pek fazla etkili olmayacağını belirtmektedir (Kümbül Güler, 2006: 86)".

"Öğrenme kuramına göre bir davranışla, bu davranışın doğurduğu sonuçlar arasında, bağımlılık ya da bağımsızlık ilişkisi olmak üzere, iki tür ilişki bulunabilir. Bağımlılık ilişkisinde, davranış sonucu kontrol etmektedir.

Organizma belirli bir davranış yaptığı ya da yapmadığı takdirde istediği bir sonucu ortaya çıkartmakta ve bu sonucu ortaya çıkarmak istediği zaman, mevcut davranışı yapmakta ya da yapmamaktadır. Bağımsızlık ilişkisinde ise bir sonuç, herhangi bir davranıştan bağımsız olarak ortaya çıkmaktadır. Böyle durumlarda ortaya çıkan sonuç, herhangi bir davranışı yapmayı ya da yapmamayı kontrol edememektedir (Hulse, Egeth ve Deese, 1980: Ersever, 1993: 621). Ersever, öğrenilmiş çaresizliğin,

“sonuç organizma açısından olumsuz olduğunda ne olur” sorusuna cevap aramak (Seligman ve Maier, 1967) olduğunu aktarmıştır.

2.1.1.1.3.Yeni Teknoloji

İşin insancıllaştırılmasına zıt olan bir düşüncenin yerini alan robot benzeri akıllı makinelerin insanların ellerinden işlerini alması ve işsizliğin etkisi (Kümbül Güler, 2006), yeni teknolojilerin örgütteki öğrenilmiş çaresizliği tetikleyici bir rol olarak görülebilir. Bu durumda bireylerin yeni teknolojilere yönelik yaşadıkları kontrolsüzlük durumuna yönelik önlemler alınması gerekli olabilmektedir.

2.1.1.1.4.Kısıtlı Öğrenme Olanakları

Örgüt içinde monoton, sürekli tekrarlanan, bireyin kendisinden bir şey katmasının önemli olmadığı işlerde çalışan bireylerin kendisini geliştirme veya herhangi bir şey öğrenme ihtiyacı içerisinde bulunmadığı görülmüştür (Kümbül Güler, 2006). Bu noktada çalışanların başarı duygusunu hissedecek, kendilerini sürekli geliştirebilecek bir öğrenme ortamının oluşturulabilmesi, örgütsel verimlilik açısından büyük önem taşımaktadır.

2.1.1.2.Bireysel Nedenler

Öğrenilmiş çaresizliğin bireysel nedenleri, kişiden kişiye değişebileceği gibi, bireysel çerçevede kişisel ve evrensel olarak da ele alınabilir. Yapılan bir araştırma sonucuna göre (Schepman ve Richmond, 2003); evrensel çaresizlik hissinden ziyade kişisel çaresizlik hissi,kontrol edilemeyen durumları daha iyi açıklayarak, daha büyük bir çerçevede ele alabilmektedir.

İnsanlar öğrenilmiş çaresizlik deneyimi kazandığı zaman; kolayca vazgeçme eğilimine sahip olurlar ya da biraz kolay olan görevlerde sık sık başarısız olurlar (Firmin ve diğ., 2004: 688). Çaresizliği öğrenmiş bireyler, kendileriyle ilgili bazı konularda eksiklikler görebilir.

Bu konuda çaresizliği öğrenmiş olan bireyler, öz-değerlendirmelerini yaptıkları zaman; onların gerçek yeteneklerinde aşağı doğru bir kaymayı yansıtmayacaklarıyla ilgili bazı tespitler söz konusudur. Belirli bazı yeteneklerin, zekâ, sözel yetenek, problem çözme, matematik yeteneği, kazanılmış bilgi, bellek ve genel

yeteneğin kapalı bir şekilde eğitsel (skolâstik) yetenekle ilgili olduğu belirlenmiştir (Matherly, 1985: 290- 300).

2.1.1.2.1.Cinsiyet

Cinsiyetin öğrenilmiş çaresizliğe etkisi, bazı çalışmalarda sabit bir yönde olmamasına karşın; yaygın görüşe göre, bayanların erkeklere göre yakalanma riskinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenilmiş çaresizlik sürecinde; stresle ilgili psikolojik bozukluklar açısından bayanlar erkeklere göre daha duyarlı bir yapıya sahiptirler (Dalla, Edgecomb, Whetstone ve Shors, 2008). Ancak 10- 16 yaş arası çocuklara yönelik yapılan bir çalışmada; erkeklerin kızlara göre daha fazla öğrenilmiş çaresizlik belirtileri gösterdikleri gözlenmiştir (Valas, 2001a).

2.1.1.2.2.İyimserlik/ Kötümserlik

İyimserlik ve kötümserlik, bireylerin başlarına gelen olaylar karşısında yaptıkları nedensel açıklamalar sonucu ortaya çıkarılan kişisel özelliklerdir. Bu açıklama şekli, depresyonu da içine alan bazı olumsuz durumlara neden olabilecek kötümserliği içerdiği gibi, kişinin kendisini iyi hissetmesiyle sonuçlanacak iyimserliği de kapsamaktadır (Kümbül Güler, 2006: 11).

İyimserlik, olumsuz olaylardan çok olumlu olayları algılamaya ilişkin temel eğilim, olarak tanımlanırken (Kümbül Güler, 2006); kötümserlik de, melankolik bir ruh hali içinde bulunduğu zaman, büyük bir zihinsel bozukluk olan depresyonun hafif bir uyarılması olarak (Seligman, 2007) tanımlanmıştır. Kümbül Güler, kötümser bakış açısını örgüt üyelerinin örgütsel öğrenilmiş çaresizliğe daha fazla maruz kalmasını sağlayan önemli bir kişilik özelliği olarak belirtmiştir. Bu nedenle örgütlere iyimser bakış açısının yerleştirilmesi gerekmektedir.

2.1.1.2.3.Yükleme Şekli/ Yükleme Teorisi (Attribution Theory)

İnsanların davranışı açıklamada nasıl bir yöntem izlediklerini inceleyen ilk psikolog olan Fritz Heider, “her insanın davranışı açıklamada kullandığı bir genel kuramı olduğuna inanmış ve buna *naif psikoloji* adını vermiştir (Kağıtçıbaşı, 1999: 228). Psikolojik yükleme (attribution) teorisini ilk defa Heider (1958) ortaya atmış; daha sonra Weiner (1979, 1986); Jones, Davis ve Kelley (1972); Daltroy (1990); Daly (1996) üzerinde çalışmışlardır (<http://www.pegema.net>).

Heider'e göre insanlar atıflarda bulunarak (yükleme yaparak) iki temel gereksinimlerini giderirler: Tutarlı, dengeli bir dünya görüşüne sahip olabilmek ve çevreleri üzerinde kontrol elde edebilmek. Bu gereksinimleri giderebilmenin bir amacı, insanların nasıl davranacaklarını öngörmektir. Eğer insanların neden belirli bir şekilde davrandıklarını açıklayabilir ve nasıl davranacaklarını öngörebilsek; bu, bizimdünyayı daha tutarlı ve kontrol edilebilir olarak algılamamıza neden olur.

Nedensel açıklamalara bakacak olursak; olayların ve davranışların nedenlerini açıklarken yaptığımız atıflarla ilgili en önemli konu, yapılan açıklamanın odaklandığı yerdir. Heider'e göre, insanlar belirli bir eylemi genel olarak içsel durumlara dayanarak açıklamaktadır. İçsel atıf, bir kişinin davranışının nedenlerinin o kişinin içsel özelliklerinden (kişilik özellikleri: tutumları, yetenekleri, çabaları, ruh hali) kaynaklandığını açıklamaktadır. Dışsal atıf, bir kişinin davranışının nedenini, kişinin dışında gerçekleşen herhangi bir durum ya da davranışla açıklamaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999: 228 - 229).

Tablo 2. Neden Yüklem Boyutlarına Göre Örnek Olaylar

	İçsel		Dışsal	
	Kalıcı	Geçici	Kalıcı	Geçici
Kontrol Edilebilir	Çaba	Sadece bir sınav için gösterilen çaba	Öğretmenin yanlı olması	Başkalarından bir kereliğine görülen yardım
Kontrol Edilemez	Yetenek	Sınav sırasındaki ruhsal durum	Sınavın zor olması	Şans

(Kaynak: Weiner, B. (1982). The emotional consequences of casual attributions. M.S. Clark & S.T. Fiske (Ed), *Affect and cognition: The 17 th Annual Carnegie symposium on cognition*. Hillsdale, Nj; Lawrence Erlbaum., s:185-210'dan aktaran Kağıtçıbaşı,Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar* (10. Basım), İstanbul: Evrim Yayınevi. s. 230)

Tablo 2'ye göre; bireyin çabası kalıcı ve geçici şekilde kontrol edilebilir, yeteneği ise kalıcı ve geçici şekilde kontrol edilemez boyutlarda algılanmaktadır. Bu tablodan hareketle, bir okuldaki öğretmenin her türlü çabasına rağmen, okul müdürünün yanlı olmasını düşünmesinden ötürü, sınıfta kullandığı öğrenme ya da öğretme yönteminin etkisizliğine inanmaya başlaması, kalıcı-dışsal ve kontrol edilebilir bir atfetmedir. Öğretmen, bu kontrol edilebilir davranışını kalıcı boyuttan geçici boyuta aktarabilirse çaresizliğe yakalanma riski azalacaktır.

Öğrenilmiş çaresizlik teorisini, eksik kaldığı noktadan itibaren incelemeye başlayan Abramson, Seligman ve Teasdale, öğrenilmiş çaresizliği insan davranışları yönünden inceleyerek genişletmeye başlamışlardır. Birey çaresizliğe düştüğü durumda, bu çaresizliğin nedenini merak etmeye başlar ve “neden çaresizim” sorusunu sorabilir. Bu sorudan hareketle, öğrenilmiş çaresizlik teorisinde nedensel atıflara yer verilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bireyin kontrol edilemez durumlara yönelik nedensel yüklemeleri (açıklamaları), onların eylemlerini etkiler. Atıf teorisi ve kuramı orijinal çaresizlik modeliyle kombine olmuştur (Peterson, Maier ve Seligman, 1993: 146).

Abramson ve arkadaşlarının 1978 yılında yaptıkları çalışmalarla “Yükleme Teorisi” doğrultusunda “Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli”ni insanlar için daha uygun hale getirmişlerdir (Lennerlof, 1988: 207-209: Akt. Hava ve Erturgut, 2009: 9). Heider’e göre (1944, 1958) eğer iki olay birbirine benziyorsa veya birbirine yakın bir zaman aralığında gerçekleşiyorsa, insanlar bu olaylardan birini diğerinin sebebi olarak görme eğilimindedir (Akt. Arkonaç, 1998: 127)

...“*Ben bir insanın gergin halini, yetiştirmesi gereken işlerin yoğunluğuna bağlayabileceğim gibi, onun gergin ve sinirli kişilik yapısıyla da açıklayabilirim*” diye belirtilen bu cümlede kişinin yaşadığı durum, çeşitli nedenlere bağlanarak açıklanmıştır.

Anlam yükleme/ katkı (attribution) teorisi, insan aktivitelerinin çok geniş bir alanını, ürününü, süreç ve davranışlarını kapsayan nedensel çıkarımlar üzerine kurulmuştur.

Tablo 3. Weiner ve Kelley'nin Yükleme Modellerinin Sentezi

Tutarlılık			
Yüksek Farklılık		Düşük Farklılık	
Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük
Dışsal	Dışsal	Dışsal	Dışsal
Kalıcı	Kalıcı	Değişken	Değişken
Özel	Genel	Özel	Genel
İçsel	Dışsal	İçsel	İçsel
Kalıcı	Kalıcı	Değişken	Değişken
Özel	Genel	Özel	Genel

(Kaynak: Martinko, M. J. & Thompson, N. F. (1998). A synthesis of the Weiner and Kelley attribution models. *Basic and Applied Social Psychology*. 20 (4), s: 277: Akt. Kümbül Güler (2006). *Çalışma Hayatında Öğrenilmiş Çaresizlik*, Ankara: Liberte Yayınları, s.52)

Bireyin yaşadığı olaylar ve durumlar hakkında yaptığı açıklama şekli, yaptığı yükleme olarak algılanmaktadır. Bu doğrultuda kalıcı, içsel ve kontrol edilemez olarak algılanan durum ve olaylar, bireyi öğrenilmiş çaresizliğe sürükleyebilir.

2.1.1.3. Bireyin İşi ile İlgili Özellikleri

Bireyin geçmişindeki işsizlik deneyimi ve geçmişteki performansı, işiyle ilgili özellikler noktasında öğrenilmiş çaresizliği etkilemektedir. Daha önce işsiz kalan bireylerin kendilerine güveni kaybettikleri, algılanan yeterlik ve öz-yeterlik düzeylerinde azalma yaşadıkları, depresif duygularının arttığı, umutsuzluk ve çaresizlik duyguları içerisine girdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bireyin geçmişinde fazla başarısızlık yaşaması da benzer olumsuz durumları ortaya çıkarmaktadır (Kümbül Güler, 2006: 127- 128).

Çizelge 1. Öğrenilmiş Çaresizlik Uygulamaları

ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK KRİTERİ			
Sosyal Problem	Uygun Olmayan Pasiflik	Kontrol Edilemezliğin Doğal Seyri	Aracı Bilmeler/ Bilişler
Zayıf Örnekler			
Alkolizm	Yok	Gösterilmez	Gösterilir
Fiziki Kontrol	Yok	Gösterilmez	Gösterilmez
Çocuk Tacizcileri	Yok	Gösterilir	Gösterilmez
Orta Derecede Olan Örnekler			
Çocuk İstismarı Kurbanları	Gösterilmez	Gösterilir	Gösterilmez
Çocukluk Otizmi	Kısmen Gösterilir	Gösterilmez	Gösterilmez
Kötü Muamele	Gösterilmez	Gösterilmez	Gösterilir
Akıl Hastanesine Yatırma	Gösterilmez	Gösterilmez	Gösterilir
Yalnızlık Ve Çekingenlik	Gösterilmez	Gösterilmez	Gösterilir
İyi Örnekler			
Yaşlanma	Gösterilmez	Gösterilir	Gösterilir
Atletik Performans	Kısmen Gösterilir	Kısmen Gösterilir	Kısmen Gösterilir
Kronik Ağrı	Gösterilir	Gösterilir	Gösterilmez
Zihinsel Özur	Gösterilir	Gösterilir	Gösterilmez
İşsizlik	Aykırı	Kısmen Gösterilir	Gösterilir
Mükemmel Örnekler			
Depresyon	Gösterilir	Gösterilir	Gösterilir
Akademik Başarı	Gösterilir	Gösterilir	Gösterilir
Asyalı Amerikalılar	Kısmen Gösterilir	Gösterilir	Gösterilir
Siyah Amerikalılar	Gösterilir	Gösterilir	Gösterilir
Tükenmişlik	Gösterilir	Gösterilir	Gösterilir
Dışlama	Gösterilir	Gösterilir	Gösterilir
Epilepsi	Gösterilir	Gösterilir	Gösterilir
Gürültü	Gösterilir	Gösterilir	Gösterilir

(Kaynak: Peterson, C., Maier, S.& Seligman, M.E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. p. 260, New York: Oxford University Press.)

Çizelge 1’de öğrenilmiş çaresizliğin sosyal problem, uygun olmayan pasiflik, kontrol edilemezlik seyri ve bilişsel süreç kriterlerine göre zayıf, orta, iyi ve mükemmel

düzeyde örnekleri verilmiştir. Bu çizelgede dikkat çeken, sosyal problemlerden olan depresyon, tükenmişlik ve akademik başarı konularının öğrenilmiş çaresizliğin bütün kriterlerinde ortaya çıktığıdır.

2.1.2. Öğrenilmiş Çaresizlik ve Depresyon Arasındaki İlişki

Öğrenilmiş çaresizlik ile depresyon birbiriyle yakından ilişkilidir. Her ikisinin de belirtileri benzerlik gösterebilmektedir. Ancak, tedavileri nedenlerinden dolayı farklılaşabilmektedir. Çizelge 2’de bu benzerlik daha anlaşılır bir şekilde görülmektedir.

Çizelge 2. Öğrenilmiş Çaresizlik ile Depresyon Arasındaki Benzerlikler

	Öğrenilmiş Çaresizlik	Depresyon
Belirtiler	Pasiflik	Pasiflik
	Bilişsel Bozukluk	Olumsuzluk Bilinç Üçlüsü
	Özgüvende Bozukluk	Düşük Özgüven
	Üzüntü, Saldırganlık ve Kaygı	Üzüntü, Saldırganlık ve Kaygı
	İştahlık Azalma	İştahta Azalma
	Faaliyetlerde Azalma	Faaliyetlerde Azalma
	Uykusuzluk	Uykusuzluk
	Norerepinefrin ve Serotonin Eksikliği	Norerepinefrin ve Serotonin Eksikliği
Neden	Davranışların Sonuçlardan Bağımsız Olduğunu Öğrenmek	Davranışların Etkisiz Olduğuna Dair İnanç
	Tedavi	
	Davranışın Yetersiz Olduğuna Dair İncanın Değiştirilmesi	Bilişsel ve Davranışsal Terapi

(Kaynak: Peterson, C., Maier, S.F. & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned Helplessness: A theory for the age of personal control*. New York Oxford University Press. s.187’den derlenerek alınmıştır)

Çizelge 2’ye göre, öğrenilmiş çaresizliğin depresyonla olan benzerliği belirtiler noktasında paralellik göstermekte, ancak neden ve tedavi noktasında farklılaşmaktadır. Öğrenilmiş çaresizliğin nedeni, bireyin davranışlarının sonuçlardan bağımsız olduğunu öğrenmesi olarak belirtilirken, depresyonun nedeni ise bireyin davranışlarının etkisiz olduğuna yönelik inancı olarak ifade edilmiştir. Depresyona yönelik “bilişsel ve davranışsal terapi önerilirken, öğrenilmiş çaresizliğin tedavisi “bireyin davranışının yetersiz olduğuna dair incanın değiştirilmesi olarak belirtilmiştir. Burada da görüldüğü gibi, öğrenilmiş çaresizliğin en önemli özelliklerinden biri olan *yetersizlik inancı* noktası karşımıza çıkmaktadır. Yetersizlik incanın ortaya çıktığı anda “öz-yeterlik” kavramının da belirmesi beklenebilir.

Çizelge 3. İntihara Teşebbüs Edenlerin Sahip Oldukları İşin Özelliklerine Göre Hastalık Riskleri

Standart Hastalık Oranı (SHO)		
İş Özellikleri	Erkek	Kadın
Öğrenme için kısıtlı olanak	2,44	-
Çok telaşlı/ heyecanlı ve monoton çalışma	-	2,34
Ağır kaldırma/ taşıma	2,25	-
Telaşlı/ heyecanlı çalışma ve kısıtlı öğrenmeolanağı	2,15	-
İşini planlama konusunda kendi etkisinin az olması	2,12	-
Monoton çalışma	2,12	-
Kurs eğitim katılım fırsatlarının az olması	1,98	1,51
Telaşlı/ heyecanlı çalışma ve ağır kaldırma	1,95	-

(Kaynak: Lennerlöf, L. (1988). Learned helplessness at work. *International Journal of Health Service*. 18 (2), s. 218).

Çizelge 3 incelendiğinde; erkekler için “öğrenme noktasında kısıtlı olanak”, kadınlar için “çok telaşlı/heyecanlı ve monoton çalışmak”, diğer nedenlere göre daha fazla hastalık riski oluşturmaktadır.

2.1.3. Okullarda Öğrenilmiş Çaresizlik Süreci

Eğitim yönetimi kapsamında düşünüldüğü zaman, öğrenilmiş çaresizliğin okul yönetimi ve personeli üzerinde çok fazla çalışılmadığı belirtilmektedir (Kümbül Güler, 2006). Bu nedenle okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde ya da öğretmenlerin sınıfa girdiklerinde çaresizlik hissine kapılıp kapılmadıkları merak edilen süreçlerdir.

Örgütsel davranış kapsamında düşünülürse, öğrenilmiş çaresizlik yaşantısı iki nedenden dolayı ortaya çıkabilir (Bayat, 2002):

- ✓ Davranışın örgüt bakımından arzu edilir sonuçlara yol açmaması (davranışın örgüt yönünden sonuçları) ve
- ✓ Örgüt bakımından arzu edilen sonucun ortaya çıkmasına bağlı olarak örgütsel ödüllerin elde edilememesi (davranışın birey yönünden sonuçları)dir.

Okullarda da yöneticiler tarafından öğretmenlere verilen bir görevin yerine getirilememesi ya da verilen görev başarılı bir şekilde yerine getirilse, dahi, kişisel amaçlara ulaşamaması (ödüllendirmenin olmaması), öğretmenleri okul içinde

gelecekteki davranışlarını belirleyecek çaresizlik yaşantısına sürükleyebilir (Bayat, 2002: 11):

- ✓ Olumsuz nedensellik yüklemesiyle bireysel ihtiyaçlar ile örgütsel ödül sistemi arasındaki ilişki değişince ve olumsuz hale gelince, öğretmenler ihtiyaçlarının okul tarafından karşılanmayacağı kanaatine varır.
- ✓ Davranışlarıyla yol açtığı sonucun başarısızlığına bağlı olarak öğretmenler olumsuz nedensellik yüklemesini yeteneklerine yapabilir ve bunun sonucu olarak yeterlik algısında bozulma yaşanabilir. Öğretmenler, davranışlarıyla sonucu kontrol edemeyeceklerine inanmaya başlar.

Öğrenilmiş çaresizliğin hem okulda hem sınıfta öğrenciler üzerinde davranışsal, bilişsel ve duyuşsal etkileri olabilir. Bu konuda yapılan bir araştırmaya göre; davranışsal, bilişsel ve duyuşsal alanlarda eş zamanlı olarak tespit edilmiş eksiklikler, öğrenilmiş çaresizliği temsil eden belirleyiciler ve öğrenilmiş çaresizliği değerlendirici çoklu risk faktörlerini desteklemiştir.

Buna göre; yüksek risk grubuna dâhil olan öğrenciler, davranışsal alanda akademik görevlerini daha sonraya bırakmakta, bilişsel alanda daha düşük bir performans göstermekte, duyuşsal alanda ise negatif çıktılarla yüz yüze kaldıklarında daha fazla acı çekmektedirler (McKean, 1994).

Tekrarlanan akademik başarısızlıklar, çaresizliğe benzeyen öz- koruyucu stratejilerle, uyumsuz motivasyonel biçimlerle, psikolojik uyumsuzlukla sonuçlanabilir (Valas, 2001a). Sınıf içinde yaşanacak öğrenilmiş çaresizlik durumları ya da süreçleri, hem okul yönetimi hem de aile açısından önemli bir konumdadır. Bu nedenle bu sürece yakalanmadan önlemsel yaklaşım içerisine girilmelidir.

Duygusal ya da davranışsal bozukluklara sahip olan öğrenciler, akademik eksikliklerle ve sınıfıçi davranışsal problemlerle karakterize edilmiştir. Öğrenilmiş çaresizlik, öğretmen- öğrenci etkileşimine bir şekilde yön verebilir. Öğrencilerin motivasyon eksikliği, akademik endişeleri öğrenilmiş çaresizliği tetikleyebilir. Öğretmen ve öğrencilerin işlemsel süreçlerinin sosyal ekolojisini anlamak, duygusal-davranış bozukluğu olan öğrencilerin akademik başarısızlık riskini oluşturan çoklu değişkenleri anlamak için anahtar bir role sahiptir (Sutherland ve Singh, 2004: 171-172).

Öğrenilmiş çaresizliğe panzehir olarak geliştirilen “gençlik hizmetleri” çalışması, gençlerin gönüllülüğünü esas alarak bazı eğitimler geliştirmiştir (Mueller,

2005: 18). Bu eğitimler okul ortamına da uyarlanabilirse, öğrenciler için bir panzehir rolü oynayabilir. Gençlerin gönüllü olmalarının bazı yararları belirtilmiştir:

1. Diğer insanlara karşı ilgili olmayı öğrenme
2. İnsanlara yardım ederek doyum kazanma
3. Yardımsever ve kibar olmayı öğrenme
4. Yeni sosyal becerileri geliştirme
5. Kara vermeyi güçlendirme
6. Toplumsal sorumluluk etiğini besleme.

Bu önerilere paralel olarak, örgütsel düzeyde öğrenilmiş çaresizliğin yenilmesi için, olumsuz “zihin yapısı”nın değiştirilmesi gerekir.

“Örgütsel düzeyde öğrenilmiş çaresizlik, daha çok örgütsel iradeyikullanan üst yönetimin, çaresizliği öğrenmeleri durumunda söz konusu olabilir. Örgütsel kaynakları yerli yerinde kullanamayan, riskleri vefırsatları yönetemeyen, çalışanlarının yaratıcı güçlerini açığaçıkaramayan kişilerin yönettiği örgütler çaresizliği öğrenebilir.

Çaresizliği öğrenmiş bir “zihin yapısı”, yeniçözümler bulmaya alışık olmadığı için, çaresizliği öğrenmiş bir yönetici, çaresizlikten kurtulmak için ortaya konulması gerekençabaların anlamsızlığı konusunda çalışanlarını ikna etmeye çalışabilir. Çaresizliği öğrenmiş bir yöneticiye göre mevcut durumu sorgulayıpdeğiştirmektense, onu kabullenmek daha güvenilir bir yol olabilir (Tutar, 2007: 152)”.

Bu nedenle okul yöneticisinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi, okuldaki öğretmenler, öğrenciler ve diğer çalışanların olumlu düşünebilmeleri ve işe girişebilmeleri noktasında belirleyici rol oynayabilir.

Sonuç olara, okullardaki öğrenilmiş çaresizlik olgusunun, nedenleriyle birlikte her boyutta incelenmesi gereken önemli bir süreç olduğu görülmektedir.

2.2. Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik, bireyin yeteneklerinden ziyade, sahip olduğu yeteneklerle neler yapabileceğine yönelik inancıdır. Bu nedenle öz-yeterliği açıklarken, “inanma ve inanç” kavramlarının önemini vurgulamak gerekir.

Bir bireyin yaşamındaki inanma algısı, hayata bakışını ve hayat karşısındaki duruşunu belirler. Bireyin zor görevleri başarabilme inancı, yeteneklerinin farkına varıp neyi başarabileceğini bilmesi öz-yeterliğe atıfta bulunan ifadelerdir.

Bandura (1994), bireylerin motivasyonlarının, olaylardan etkilenme durumlarının ve hareketlerinin, gerçek olandan çok neye inandıklarına bağlı olduğunu ifade etmiş ve öz-yeterliği, *bireyin arzulanan sonucu başarmak için göstermesi gerekli olan davranışları yapabileceğine duyduğu inanç* (Bandura, 1977) olarak tanımlamıştır.

Öz-yeterlik, çeşitli kavramlar ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Bunlar; akademik yetenek, nedensel yüklemeler, beklentiler ve değerler, algılanan öz-yeterlik, algılanan kontrol ve benlik kavramlarıdır (Zimmerman, 1995). Öz-yeterlik kavramını açıklamadan önce yetkinlik kavramına değinmek gerekmektedir.

Büyük Türkçe Sözlük'te yetkinlik (<http://www.tdkterim.gov.tr/bts>), “*yetkin olma durumu, olgunluk, kemal ve mükemmeliyet*” anlamına gelmektedir. Klemp (1980) ve Boyatzis (1982)' e göre yetkinlik, “*Bireyin işinde yüksek ve etkin bir performans göstermesini sağlayan, yetenek ve beceri düzeyi, kişilik özellikleri, güdü (motive) düzeyi, bilgi düzeyi ve deneyimi içeren bir özellikler yumağıdır* (Akt. Işık, 2001: 2)”. Bireylerin bu yetkinliklerin yeterliğine inanma düzeyleri, öz-yeterlik inançları olarak belirtilebilir. Birey yetkinliklerinin farkına varıp bunların kendisinde bir güç olduğuna inanırsa, öz-yeterlik inancı devreye girer ve birey aktif olmaya başlar.

Bandura (1977) öz-yeterlik inançlarının kişinin çaba düzeyini, kararlılığını ve eylemlerinin seçimini etkilediğini (Akt. Zimmerman, 1995: 204) belirtmiştir. Bandura (1995) öz-yeterlik kavramını kişisel ve kolektif boyutta incelemiştir. Bandura, insan yaşamında kontrolün merkezde bulunma isteğinden dolayı birçok teori geliştirildiğini (Adler, 1956; DeCharms, 1978; Rotter, 1966; White, 1959) aktarmıştır.

İnsanların motivasyon düzeyi, duygusal durumları ve eylemleri, tarafsız durumun ne olduğundan ziyade neye inandıkları üzerine temellendirilmiştir. Öz-yeterliğin kendini organize etme, proaktif, kendi kendini yansıtır ve düzenleme olarak görüldüğü de (Pajares, 2008: 112; Akt. Gorsuch, 2009: 509) belirtilmektedir. Bu yaklaşım, öz-yeterliğe içsel vurgu yapmaktadır ve öz-yeterliğin içsel önemini dile getirmektedir.

Bandura (2001: Akt. Özata, 2007: 8- 9) sosyal öğrenme kuramı üzerine inşa ettiği öz-yeterlik algısını kişisel öz-yeterlik ve sonuç beklentisi olmak üzere iki öge üzerinde incelemiştir. Buna göre kişisel öz-yeterlik, bireyin kendi değerinin bir yargısı; sonuç beklentisi ise bireyin bir iş karşısında kontrolü dışında gelişebilecek olaylarla baş edip etmeyeceği, yeterli davranıp davranamayacağına olan inancıdır.

Bandura (1977: 164)'ya göre öz-yeterlik;düzyey/seviye, şiddet ve genellik/genellenebilirlik olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Bandura, öz-yeterliğin düzeyi ya da seviyesi, özel bir görevin zorluğunu dile getirirken; genellik ya da genellenebilirliği boyutu, bireyin yeterlik yargılarını başka görevlere ya da etkinliklere transfer edebilmesini; öz- yeterliğin şiddeti de, özel bir görevi gerçekleştirebilme kesinliğini belirtmektedir.

2.2.1.Öz-Yeterlik İnancı Kaynakları

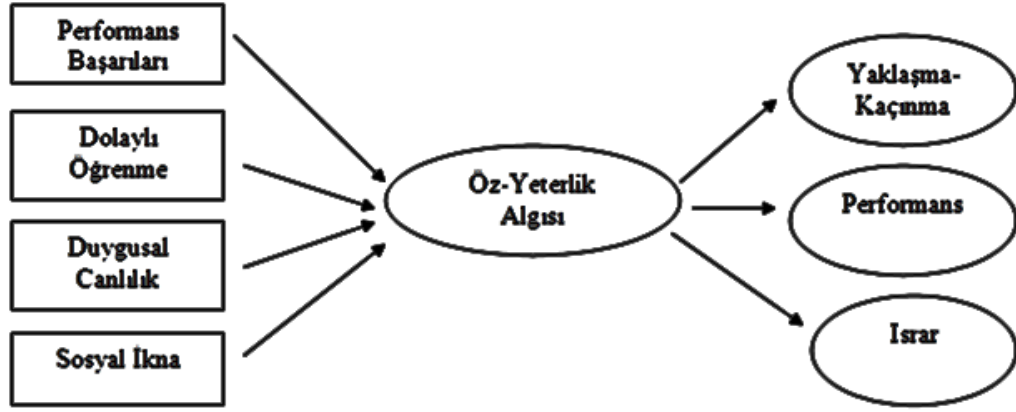
Bandura (1995: 3- 4) insanların yeterlik inançlarının 4 temel etkili yolla geliştirilebildiğini belirtmiştir. Bunlar; ustalık/ hâkimiyet deneyimleri, temsili deneyimler, sosyal ikna ve psikolojik ve duygusal durumlardır. Bu kaynakları şöyle belirtebiliriz (Bandura, 1995: 3- 5; 1977, 1997: Akt. Tuchman ve Isaacs, 2011: 414).

1. *Ustalık/ Hâkimiyet Deneyimleri*: Güçlü bir yeterlik algısını oluşturmanın en etkili yoludur. İnsanlar yalnızca kolay başarılar tecrübe ederlerse, hızlı sonuç almayı ümit ederler ve başarısızlık karşısında cesaretleri kolayca kırılır.
2. *Temsili Deneyimler*: Öz-yeterlik inançlarını oluşturmanın ve güçlendirmenin ikinci etkili yolu sosyal modellerle sağlanan temsili deneyimlerdir. Modellerin kişisel yeterlik inançları üzerindeki etkisini modellere yönelik algılanan benzerlik güçlü bir şekilde belirlemektedir. Daha büyük varsayılan benzerlik ise modellerin başarıları ve başarısızlıklarıdır.

Kişiler kendilerinden çok farklı modellerle karşılaşırlarsa, öz-yeterlik inançları modellerin davranışları tarafından çok fazla etki altında kalmayacaktır ve sonuçlar öz-yeterliyi oluşturacaktır. Hunt (2010)'a göre bir öğrenci, başka bir öğrencinin çabalarının olumlu sonuçlarını gördüğünde, kendisi de benzer çabalar girişiminde bulunmaktadır (Akt. Seçkin, 2011: 27). Bu örnek, dolaylı yaşantıların öz-yeterlik üzerindeki etkisi de göstermektedir.

3. *Sosyal İkna*: Yeterlik için gerçekçi olmayan övgüler ya da teşvikler bireyin çabalarının sonuçlarını hayal kırıklığına uğratarak bunları çok çabuk bir şekilde boşa çıkarır. Ancak daha az yeteneğe sahip, ikna olan kişiler mücadeleci eylemlerden sakınma eğilimindedirler ve onlar zorluklarla baş etmeyi ya da yüzleşmeyi çabucak bırakırlar.

4. *Psikolojik ve Duygusal Durumlar*: Ruh hali, insanların kişisel yeterlik algılarını etkiler. Olumlu ruh hali algılanan öz-yeterliği geliştirirken, ümitsiz ruh hali algılanan öz-yeterliği azaltır.



Şekil 4. Öz-yeterlik Algısının Davranışsal Sonuçları

(Kaynak: Betz, 2000)

Öz-yeterlik algısının davranışsal sonuçları şekline göre; yüksek öz-yeterlik algısına sahip bir birey, yaklaşma eğiliminde, davranışlarında daha ısrarcı ve daha iyi bir performansa sahip olabilmektedir.

2.2.2.Yeterliği Etkinleştirici Süreçler

Bandura (1995) öz-yeterliği etkinleştirici süreçleri; bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçili süreçler olmak üzere 4 süreç olarak açıklamıştır. Öz-yeterliği kazanmanın en etkili yolu performans olarak belirtilmiştir (Bandura, 1997: Akt. Bilgin ve Akkapulu, 2007: 784).

2.2.3.Okullarda Öz-Yeterlik

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, öncelikle kendilerini daha sonra öğrencilerini ve okul içi ve dışı çevrelerini etkileyebilir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin güçlü öz-yeterlik algısına sahip olmaları, örgütsel kültürü, iklimi, etkililiği ve performansı olumlu yönde etkileyebileceği gibi; düşük ve zayıf öz-yeterlik algısına sahip olmaları ise öğrencilerin güdülenmesi başta olmak üzere örgütün akademik ve kurumsal yapısını olumsuz yönde etkileyebilir. Tschannen-Moran ve

Gareis (2004), yöneticilerin öz-yeterlik algısını 3 alanda/ boyutta incelemiştir: Yönetimde yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve moral liderlikte yeterlik. Araştırmacılar, yönetici öz-yeterliğini ölçmek için uygun bir metot bulma çabası içine girmişlerdir (Akt. Smith, 2009). Bu durum, yöneticilerin öz-yeterlik algısının okulda önem arz eden ayrı bir unsur olduğunu göstermektedir.

“Güçlü öz-yeterlilik algısı, öğretmenlerin yeni eğitim stratejileri geliştirmelerine olanak sağladığı gibi, olumsuz ve beklenmedik eğitim koşullarında gösterecekleri çabayı arttırmalarını da sağlar (Raudenbush ve diğ., 1992: 151; Akt. Özata, 2007: 10)”. Bandura (1995: Akt. Özata, 2007: 11) “öz-yeterliliği düşük öğretmenlerin daha gözetimsel öğretim eğilimli olduklarını ve bu tip öğretmenlerin öğrencileri çalıştırmak için ağırlıklı olarak dışsal ödül ve ceza yöntemlerini kullandıklarını; fakat yüksek öz-yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin içsel ödül ve cezayı tercih ettiklerini” belirtmektedir.

Öz-yeterlilik algıları, öğretmenlerin davranışlarını, öğrencilere karşı eğilimlerini ve kullandıkları yöntem ve teknikleri de etkilemektedir. Farklı öğretim stratejilerinin daha iyi sonuçlar üreteceğine inanan öğretmenler, istediği gibi bir performans sergilemeyen ya da az ilerleme kaydeden öğrencilerine bakıp, hemen isteklerini kırmazlar (Bandura, 1997: Akt. Schunk, 2009: 126). Onlar, öğrencilerin öğrenmesine etkide bulunacağına inandıkları için, inanmaya devam edebilirler.

Öğretmen öz-yeterliliğiyle ilgili Friedman ve Kass (2001: Akt. Özata, 2007: 20)’ın okul ve sınıf sistemleri içerisinde yapmış oldukları bir araştırmaya göre; sınıf, öğretmenler ve öğrenciler arasında karşılıklı ilişkilerin düzenlendiği sosyal bir çevre ve öğretmen de bu çevrenin lideridir. Öğretmen, sınıf ve okul sistemleri ile ilişkilidir ve öğretmenin öz-yeterliliği; etkileşimde bulunduğu bu iki sosyal sisteme göre şekillenir ve belirlenir.

Öğretmen öz-yeterliliğinin sınıf disiplini ve yönetimi ve öğrenci başarısıyla yakından ilişkisi tespit edilmiştir (Anderson, Greene & Loewen, 1988; Ashton, 1985; Ashton & Webb, 1982, 1986; Emmer & Hickman, 1991; Gibson & Dembo, 1984; Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1988; Moore & Esselman, 1992; Muijs & Reynolds, 2002; Ross, 1992, 1998; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990: Akt. Tuchman ve Isaacs, 2011). Bu nedenle yüksek yeterliğe sahip öğretmenlerin, üstleri ve yöneticileri tarafından yüksek yeterli olarak takdir edilmeleri olasılığı yüksektir (Heneman, Kimball

& Milanowski, 2006; Riggs & Enochs, 1990; Trentham, Silvern & Brogdon, 1985: Akt. Tuchman ve Isaacs, 2011: 415).

1980'lerden 1990'lara kadar, okul, öğrenci, öğretmen ve yönetici yeterliğini belirlemeye yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Dimmock & Hattie, 1996; Guskey, 1981; Hillman, 1996; Imants & De Bradbender, 1996; Rose & Medway, 1981; Weiner, 1979, 1992: Akt. Smith, 2009: 6). Bu durum, öz-yeterlik konusunun eğitimdeki önemini ortaya çıkarmaktadır.

Sonuç olarak, okullardaki öz-yeterlik olgusunun, tüm kaynaklarıyla birlikte her boyutta incelenmesi gereken önemli bir süreç olduğu görülmektedir.

2.3.Tükenmişlik

Tükenmişlik, sıklıkla ve yoğunlukla araştırılan konulardan biridir. Aynı zamanda eğitim alanındaki bireylere yönelik de yoğun bir şekilde çalışılan konulardan biridir. Tükenmişlik kavramı “yönetici ve öğretmen tükenmişliği” çerçevesinde ele alınarak incelenirse, tükenmişlikle ilgili çok fazla sayıda çalışma yapılmıştır (Chan, 1998, 2002; Van Dick & Wagner, 2001; Van- Der-Doef & Maes, 2002; Brouwers, Evers & Tomic, 2001; Evers, Brouwers & Tomic, 2002; Hastings & Bham, 2003; Moriarty, Edmonds, Blatchford & Martin, 2001; Abel & Sewel, 1999; Brewer & Mahan, 2003; Dworkin, Saha & Hill, 2003; Dorman, 2003; Friedman, 2003; Calvete & Villa, 1999; Domenech- Betoret, 2006; Flores & Fernandez-Castro, 2004: Akt. Betoret, 2009). Ancak teorik olarak evrensel bir öğretmen tükenmişliği modelinin henüz oluşmadığı (Betoret, 2009) tespit edilmiştir.

2.3.1. Tükenmişlik Kavramı

Tükenmişlik, insanlara hizmet veren mesleklerde ya da işlerde çalışan bireylerin sıklıkla yaşadıkları; fiziksel, duygusal ve zihinsel yorgunluğa yol açan bir sendromdur. Birey iş yerinde yoğun duygusal beklentilerle karşı karşıya kaldığı zaman, bir süre sonra hizmet verdiği kişilere karşı olumsuz duygular gelişmektedir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu,2001).

Bireyler başlangıçta sahip oldukları örgüte bağlılık ve çalışma yeterliklerini, aşırı stres ve bununla başa çıkma yönünde yetersiz kalmaları ile yitirmekte ve meslekte tükenmişlik yaşayabilmektedirler. İş ortamındaki stres, günlük iş taleplerinin bir parçası olarak kabul edilebilirken, söz konusu iş talepleri ile

birey kendisini ortaya koyma fırsatı bulamazsa ve desteklenmezse, bireyin uzun süreli stres yaşamasına neden olarak tükenmişliğe dönüşebilmektedir.

Tükenmişlik, örgüt ve birey açısından ağır ve ciddi sonuçları beraberinde getireceği için önlenmesi gereken bir durum olarak kabul edilmektedir. Tükenmişlik kavramı 1970'li yılların başlarında ortaya çıkan ve ilk olarak 1974 yılında Herbert Freudenberger tarafından "başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde, karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumudur" olarak tanımlanmaktadır (Ağaoğlu, Ceylan, Kasım ve Madden, 2004).

Bu sendromun ilk olarak gönüllü sağlık çalışanları arasında görülen yorgunluk, hayal kırıklığı ve işi bırakma ile karakterize edilen bir durumu tanımlamak için ortaya atıldığı belirtilmektedir. Tükenmişliği örgütsel kökenli diğer stres kaynaklarından ayıran özellik, çalışanların iş gereği karşılaştıkları kişilerle kurdukları sık ve yoğun etkileşimler sonucunda ortaya çıkmasıdır. Bireyin stres oluşturucu örgütsel koşullar altında sürekli tükenme hissine sahip olması halini belirten bu olgu, yaşamın değişik evrelerinde ortaya çıkabilir.

Tükenmişlikle ilgili yapılan ilk çalışmalar, hemşirelik, sosyal hizmet uzmanlığı ve öğretmenlik gibi iş gereği başkalarına yardım etmekle yükümlü meslek gruplarını kapsamaktadır. Daha sonraları; polislik, subaylık, gardiyanlık, kütüphanecilik, yöneticilik gibi insanlarla sık iletişim kurulan diğer meslek grupları da risk gruplarına dâhil edilmiştir. Bu meslek gruplarıyla yapılan çalışmalara göre tükenmişliği etkileyen iki etmen belirlenmiştir:

İşle ilgili etmenler: Meslekten ve işten memnuniyet, iş doyumu, işin önemi, rol çatışması, yalnız kalma isteği, iş yükü, kaygı, görevde belirsizlik, izin alma, geç kalma.

İş dışı etmenler: Kişilik yapısı, aile yapısı, aileyle ilişkiler, sosyal destek, yaşam biçimi, hayata bakış açısı, yaşam amaçları gibi değişkenlerin tükenmişlik üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkarak, tükenmişliğin işle ilgili ve işle ilgili olmayan etmenlerin etkisiyle oluştuğu (Ersoy, Yıldırım ve Edime, 2001) söylenebilir.

Tükenmişlik, fiziki ve zihinsel kaynakların tükenişidir. Aldığımız enerjiden daha fazlasını harcadığımızda ortaya çıkmaktadır. Bireyde tükenmişlik, birinci boyut olan duygusal tükenme (yorulma, yıpranma) ile başlamaktadır. Duygusal tükenme kişinin, yaptığı iş nedeniyle aşırı yüklenilmiş ve tüketilmiş olma duygularıdır. İkinci boyutu bireyin çalıştığı kişilere olumsuz, alaycı tutum ve duygular geliştirmesi oluşturmakta ve

bu boyut duyarsızlaşma olarak tanımlanmaktadır. Üçüncü boyut ise bireyin kendisini çalıştığı işle ilgili olarak olumsuz değerlendirmesi, bir başka deyişle kendisini başarısız hissetmesidir.

Genellikle tükenmişlik kavramı, bir çeşit iş stresi olarak da kabul edilmekte, aynı nedenlerle ortaya çıktığı kabul edilen üç boyutu kapsayacak şekilde kullanılmaktadır. (Sünter, Canbaz, Dabak, Öz ve Pekşen 2006: 10). Tükenmişlik bu çerçevede sosyal bir sorun olarak ele alınmaktadır.

Cherniss (1982) ise tükenmişliğin baş edemeyen bir organizasyonla ilgili sınırlamaları değil, tüm bu birimlerin karmaşık bir şekilde ilişkisini içeren bir stress denklemi olarak görmüş ve bunun ilerleyici bir stres süreci olduğunu belirtmiştir. Ayrıca işine fazlasıyla bağlı olan bireyin aşırı stres ya da duyumsuzluk nedeniyle işten geri çekilerek, işinden soğuduğunu ifade etmiştir.

Jones da, tükenmişliğin oluşumunda, bireysel psikolojik stresten çok, hizmet verenlerle alanlar arasındaki ilişkiden doğan stresin etkili olduğunu vurgulayarak, tükenmişliğin bireyin bireysel ve fiziksel yorgunluğunun ötesinde, iş ve mesleğine ilişkin bilişsel süreçlerdeki değişimi kapsayacak bir kavram olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Serinkan ve Haybat, 2006).

Kavla'ya göre (1998: Akt. Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2006) tükenmişlik, negatif bir deneyimdir ve kişi ile çevresi arasında olan karşılıklı etkileşim ile sonuçlanır. Kronik iş stresine bir tepkidir. Bu sendroma ilişkin üç temel etmen tanımlanmıştır:

1. Duygusal tükenmişlik,
2. Duyarsızlaşma,
3. Bireysel beceride azalma.

Sıkça görülen diğer etmenler şunlardır: Bu fenomen bireysel ya da kurumsal düzeyde oluşabilir. İnsanın iç dünyası ile ilgili duyguları, amaçları, istekleri ve beklentilerietkileyen psikolojik bir deneyimdir. Olumsuz bir deneyimdir ve sorunlar, baskı hissi, huzursuzluk ve işlev bozukluğu görülür. Tükenmişlik sendromu fiziksel, duygusal ve zihinsel bulgu ve belirtiler içerir. Fiziksel tükenmişlik belirtileri; kronik yorgunluk, güçsüzlük, enerji kaybı, yıpranma, hastalıklara daha hassas olma, sık baş ağrıları, bulantı, kas krampları, bel ağrısı, uyku bozuklukları gibi değişik sorun ve yakınmaları içerir.

Duygusal tükenmişlik bulguları depresif duygulanım, desteksiz, güvensiz hissetme, ümitsizlik, evde gerilim ve tartışma artışı, kızgınlık, sabırsızlık, huzursuzluk gibi negatif duygulanımlarda artış, nezaket, saygı ve arkadaşlık gibi pozitif duygulanımlarda azalma içermektedir. Zihinsel tükenmişlik bulguları doyumсуuzluk, kendine, işine ve genel olarak yaşama karşı negatif tutumlar içerebilir. Sonuçta işi bırakma, savsaklama gibi davranışlar görülebilir (Ersoy ve diğ., 2001).

Freudenberger, tükenmişlik kavramını birlikte çalıştığı bireyleri gözlemek suretiyle, iş koşullarından kaynaklanan fiziksel ve duygusal tükenme durumu olarak tanımlamış ve işe başladıktan birkaç ay sonra genç ve idealist bireylerin yorgun, depresif ve işlerine karşı ilgisiz olduklarını gözlemiştir. Böylece, “kendini mesleğine adanmış” olanların tükenmişliğine en fazla eğitimli kişiler oldukları, çünkü; “çok fazla, çok uzun ve çok yoğun” çalıştıkları sonucuna ulaşmıştır.

Freudenberger (1974)’e göre tükenmişlik “başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu”dur. Maslach ve Jackson (1981) ise tükenmişliği, insanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularıyla birlikte bireyin yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendrom olarak tanımlamışlardır.

Tükenmişliği; yapılan birçok tanım doğrultusunda bireyin, zamanın ve mekânın farkında olmadan fiziksel, zihinsel ve duygusal potansiyelinin durduğunu ve birikiminin boşaldığını hissetmesi sürecini yaşaması olarak tanımlayabiliriz.

2.3.2. Tükenmişliğin Boyutları

Sürekli olumsuz duygulanım durumlarını ifade eden bu olgu Maslach’a göre 3 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar şu şekilde belirtilebilir (Leiter ve Maslach, 1999; Maslach, Schaufeli ve Leither, 2001):

2.3.2.1. Duygusal Tükenme

Kişinin duygusal kaynaklarının tükendiğini hissetmesiyle duygusal bir yorgunluk yaşaması ve çalıştığı kurumda hizmet verdiği kişilere geçmişte olduğu kadar verici ve sorumlu davranmadığını düşünür. Gerginlik ve kaygı duygusunu aşamayan kişi için ertesi gün işe gitmek çok zor gelmektedir. Dolayısıyla işe gitmeme,

işyerine saatinde gelmeme, psikosomatik şikâyetler nedeniyle işe devamsızlık, işten ayrılma gibi hem çalışan hem de kurum açısından verimsiz bir durum ortaya çıkmaktadır.

2.3.2.2. Duyarsızlaşma

Çalışanların hizmet verdikleri kişilere birer nesne gibi davranması, küçültücü sözler sarfetmesi, umursamaz, alaycı bir tutum sergilemeleridir. Bu davranışların altında bir yabancılaşma duygusu ve savunma mekanizması yatmaktadır.

2.3.2.3. Kişisel Başarıda Düşme

Kişinin kendisiyle ilgili değerlendirmelerinin olumsuz bir nitelik kazanması sonucu, işle ilgili çeşitli olaylarda kendini yetersiz algılama ve işyerinde karşılaşılan kişilerle olan ilişkilerde de başarısızlık duygusu baş gösterir. Böylece harcadığı çabanın boşa gitmesi ve suçluluk duygusu çalışanın iş motivasyonunu düşürerek başarı için gerekli davranışları gerçekleştirmesini engeller.

2.3.3. Tükenmişliğin Muhtemel Nedenleri

Tükenmişliğin muhtemel nedenleri şu şekilde belirtilmiştir (Çalışkur, 2005):

- ✓ Beklenti düzeyinin yüksek olması ve gerçekleşmesi çok zor hedeflere sahip olmak,
- ✓ Zihinsel yorgunluk ve iş stresi,
- ✓ Kendi kendini aşırı güdülemeye çalışmak,
- ✓ Katı kurallar,
- ✓ Her şeyi mükemmel yapma isteği,
- ✓ İnsanlarla sık sık karşı karşıya gelmek,
- ✓ Zamanı gelmeden üst makama terfi etme

Tükenmişlik sendromunun belirtileri duygusal, fiziksel ve zihinsel belirtiler olmak üzere 3 grupta toplanmaktadır:

Duygusal tükenmişlik belirtileri; depresif duygulanım, desteksiz, güvensiz hissetme, ümitsizlik, evde gerilim ve tartışma artışı, kızgınlık, sabırsızlık, huzursuzluk gibi negatif duygularda artış, nezaket, saygı ve arkadaşlık gibi pozitif duygularda

azalma olarak sıralanabilir. Fiziksel tükenmişlik belirtileri; kronik yorgunluk, güçsüzlük, enerji kaybı, yıpranma, hastalıklara daha hassas olma, sık baş ağrıları, bulantı, kas krampları, bel ağrısı, uyku bozuklukları gibi değişik sorun ve yakınmaları içerir.

Zihinsel tükenmişlik bulguları; duyumsuzluk, kendine, işine ve genel olarak yaşama karşı negatif tutumlar içerebilir. Sonuçta işi bırakma, savsaklama gibi davranışlar görülebilir.

Tükenmişlik sendromu, şaşırtıcı bir şekilde, işine yeni başladığında çok daha heyecanlı ve istekli olan çalışanlarda daha fazla görülüyor. Bu durum, uzmanlar tarafından bu kişilerin ilk heyecanlarıyla çok fazla enerji harcayarak kısa zamanda tükendiklerine bağlanıyor.

Bazen ahlaki nedenlerden dolayı, bazen yetersizlik duygusu ile ya da bazen bireysel yaşantısındaki sorumluluklarını yerine getirememenin suçluluğu ile iş yaşamı kişiye bir yük gibi gelmeye başlar. Bu durumun sonucunda, tükenmişliğin yaşanma ihtimali artar.

2.3.4. Okullarda Tükenmişlik

Okullarda tükenmişlik, daha çok okul yöneticisi ve öğretmen boyutlarında yaşanabilmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin tükenmişliği üzerine yapılan birçok çalışma mevcuttur (Whitaker 1995; Maddox, 1998; Flowers 2004; Herman and Marlowe 2005; Liu ve Li 2005; Weber, Weltle, ve Lederer 2005: Akt. Tomic, W. Ve Tomic, E., 2008). Tükenmişlik bu anlamda eğitim dünyasında önemli bir değişken olarak ele alınıp incelenebilir.

Brock ve Grady (2000)'ye göre tükenmişlik, eğitimciler arasında ciddi ve yaygın bir konudur (Akt. Tomic, W. ve Tomic, E., 2008). Tükenmişliğin eğitimciler arasında yaygın olması, okulda çalışan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişliğin olumsuz etkileriyle mücadele etme ihtimallerini arttırabilir.

Freudenberger (1974), tükenmişlik kavramını iş koşullarından kaynaklanan fiziksel ve duygusal tükenme durumu olarak tanımlamış ve işe başladıktan birkaç ay sonra genç ve idealist bireylerin yorgun, depresif ve işlerine karşı ilgisiz olduklarını gözlemiştir. Bu durumda “kendini mesleğine adanmış” olanların tükenmişliğine en fazla eğitilmiş kişiler oldukları; çünkü “çok fazla, çok uzun ve çok yoğun” çalıştıkları sonucuna ulaşmıştır.

Cherniss (1982), Öğretmen tükenmişliği kapsamında tükenmişliğin; “iş ve işi sürdürmeyi değerli bulmayan, engelleyen ve bu isteği körelten tutum ve davranış değişikliği” içerdiğini ve özellikle olumsuz değişikliklerin öğretmenler üzerinde fiziksel ve davranışsal belirtilerin gözlenmesine fırsat verdiğini belirtmektedir. Olumsuz bir değişiklik olan meslektaşlarına öfkelenme ve bir davranışsal belirti olan evlilikte ve ailede çatışma, tükenmişliği öğretmenin tüm yaşamına yaymaktadır (Cherniss, 1982: 6-7. Akt: Fullan ve Stiegelbauer, 1991: 126). Bu şekilde olumsuz şartların uzun sürmesi tükenmişlik riskini artırdığı ve mesleği bırakmaya neden olduğu için; öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan değişkenlerin aynı ortamda belirlenmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Anderson ve Ivanicki, 1984: Akt. Akçamete ve diğ., 2001).

Öğretmenlerin tükenmişlik yaşama riski en fazla olan bireyler olduğu, özellikle ülkemizde kalabalık sınıfların, düşük ücret politikalarının, öğretmenlerin kendilerini geliştirme fırsatlarının az olması eğitim öğretime ilişkin problemler konusunda sınırlı profesyonel desteğin olması nedenlerinden dolayı öğretmenlerin tükenmişlik yaşama riskinin arttığı belirtilmektedir (Akçamete ve diğ., 2001). Bu nedenle tükenmişlik, öğretmenler arasında çok yaygın bir şekilde görülmektedir (Brouwers ve Tomic, 2000; Evers, Tomic ve Brouwers, 2002).

Öğretmenlerde tükenmişliğe yol açtığı düşünülen değişkenler iki şekilde ele alınmaktadır: Bireye ait olan ve kurumsal değişkenler.

Öğretmenin yaşı, cinsiyeti, evli olup olmaması, eğitim düzeyi, çalıştığı süre, son çalıştığı kurumdaki görev süresi gibi (Gold, Roth, Wright ve Michael, 1991. Akt. Akçamete ve diğ., 2001: 4) değişkenler bireysel; iş deneyimi, öğretmenliğin birey için ödüllendirici olup olmaması, kendisini etkili bir öğretmen olarak değerlendirip değerlendirmemesi (Brissie, Hoover-Demsey ve Bassler, 1988. Akt. Akçamete ve diğ., 2001: 5) gibi değişkenler de kurumsal değişkenler olarak kabul edilmektedir.

Stres ve tükenmişliğe göreve yeni başlayan öğretmenlerin profesyonel öğretmenler kadar sık yakalandıkları ve sonuç olarak daha az tecrübeli oldukları için mesleklerini hemen terk etmek istedikleri gözlenmiştir. (<http://www.oecta.on.ca/pdfs/healthytips.pdf>).

Çalışılan kuruma ait değişkenler ise kurumdaki rol karmaşası, rol belirsizliği, karar verme sürecine katılmama, idarecinin/yöneticinin desteğinin ve kurumda ödüllendirme sisteminin olmaması (Schuab, Jackson ve Schuler, 1986. Akt. Akçamete

ve diğ., 2001: 5) olarak belirtilebilir. Çalışılan kurumun bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik düzeyi (Brissie, Hoover-Demsey ve Basler, 1988. Akt. Akçamete ve diğ., 2001:5) olarak kabul edilmektedir.

Tükenmişliğe yol açtığı düşünülen değişkenler diğer bir bakış açısıyla, “altı tükenmişlik alanı ve kategorisi” olarak şu şekilde ele alınabilir: iş yükü (çok fazla iş, yetersiz kaynak); kontrol (mikroyönetim, etki eksikliği); ödül (yetersiz ödeme, tasdik ya da memnuniyet); toplum (izolasyon, çatışma, saygısızlık); dürüstlük (fark gözetme, kayırmacılık); değerler (ahlaki çatışmalar, anlamsız görevler). Bu altı kategori öğretmenin tükenmişliğini açıklayan birey-iş başladıktan dört yıl sonra tükenmişlik üzerine benzetme yapan bir öğretmen, kendini sınıfta bantları kopmuş bir koşu bandında koşan birine benzetmektedir (Surpuriya ve Jordan, 1997).

Yapılan araştırmalar; öğretmenin sınıf içinde çok az kaynakla çok fazla kötü davranışla baş etmek zorunda olduğunu, çok az saygı gördüğünü vurgulamakla birlikte, sınıf ortamında hırsızlıkların ve fiziksel saldırıların kurbanı olarak görüldüğünü belirtmektedir (Dworkin, 2001: 71). Tükenmişliğin boyutlarından olan duygusal tükenmenin sınıf yönetimini önemli ve negatif şekilde etkilediği bulunmuş ve öğretmenlerin öz-yeterliğinin öğrencilerin öğrenmeye karşı istekleri konusunda belirleyici olduğu (Brouwers ve Tomic, 2000: Akt. Watts ve Robertson, 2011: 35) ifade edilmektedir.

Okulda yöneticinin öğretmen tükenmişliği üzerinde önemli rolleri bulunabilir. Öğretmenin çalıştığı okul müdüründen destek almasının tükenmişliği azaltacağı (Sarros ve Sarros, 1992: Akt. Akçamete ve diğ., 2001: 5) yargısından hareketle, bireyin gereksinimi olduğu zaman sosyal destek alması ya da alacağına inanmasının onun morali, sağlığı ve işlevleri üzerinde olumlu sonuçlara yol açacağı, sosyal desteğin hem iş stresi hem de tükenmişlikle baş etme becerisi için kaynak olacağı kabul edilmektedir.

Sonuç olarak, okullardaki tükenmişlik olgusunun, nedenleriyle birlikte her boyutta incelenmesi gereken önemli bir süreç olduğu görülmektedir.

2.4.Örgütsel Öğrenme

Eğitim bilimlerinde araştırılan, ele alınan ve tartışılan birçok konu “öğrenme” üzerine odaklanmaktadır. Öğrenme kavramı, bütün araştırma konularının merkezinde bulunmaktadır. Örgütlerin ve bireylerin öğrenme sürecini amaçlarına uygun şekilde

geçirebilmeleri, bu sürecin niteliğiyle ilgilidir. Örgütsel öğrenme kavramı, öğrenme kavramıyla doğrudan ilişkili olduğu için, öncelikle öğrenme kavramına değinilebilir.

2.4.1.Öğrenme

Öğrenmenin sadece bilgiyle ilgili bir kavram olmayıp, aynı zamanda beceriler, içgörüler, inançlar, tutumlar, alışkanlıklar, duygular, akıl, paylaşılmış anlamlar ve öz-farkındalıkla ilgili oluşu (Chetley ve Vincent, 2003: Akt. Britton, 2005: 4) ona bütüncül bir anlam yüklemektedir.

Çin dilinde öğrenme iki karakterle temsil edilmektedir: Birinci karakter“çalışmak” anlamına gelmektedir. Çalışmak, iki bileşenden oluşmaktadır: “Bilgi toplamak” anlamına gelen birinci sembol ve “sürekli uygulama yapmak” anlamına gelen ikinci sembol. Bu sembol bir kuşun yuvadan ayrılmasına yönelik gelişmiş yeteneğini göstermektedir. Üst sembol uçmayı, daha alt sembol ise gençliği temsil etmektedir. Asyalılara göre öğrenme, sürmekte olan bir olgudur. Öğrenmeden anlaşılması gereken “çalışma” ve “sürekli uygulama”nın birlikte alınmasıdır: “kendini-geliştirme yolunun ustalığı” (Senge, Cambron- McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2001: 10-11).

2.4.1.1.Öğrenme Biçimleri

Öğrenme biçimlerini ilk bakışta, birey açısından üç farklı şekilde sınıflandırabiliriz. Bu öğrenme biçimleri, bireysel, takım ve örgütsel öğrenme olarak belirtilebilir.

2.4.1.1.1.Bireysel Öğrenme

Örgütsel öğrenmenin temeli bireysel öğrenmeye dayanır. Bu nedenle örgütsel öğrenmenin, bireylerin bellek özelliklerine dayandığı (Hastie, Park & Weber, 1984; Johnson & Hasher, 1987: Akt. Lewitt ve March, 1988: 524) belirtilmiştir. Bireysel öğrenme, örgüt içinde takım öğrenmeye ve örgütsel öğrenmeye götüren öğrenme biçimidir. Bireysel öğrenmenin sadece örgüt dışında önem taşıdığı inancı önemini yitirmeye başlamıştır. Bu önem örgütsel öğrenme sürecinde daha da net görülebilir (Shrivastava, 1983).

Bireyler, örgüt olarak değil; birey olarak öğrenme süreçlerinin hem başında hem de sonunda yer alırlar; yeni bilgiyi yaratırlar, bu bilgiyi dağıtırlar, başkalarından bilgiyi

alırlar ve en sonunda örgütsel süreç ve sistemler içinde bilgiyi kodlarlar (Hannah ve Lester, 2009: 36).

2.4.1.1.2.Takım Öğrenme

Örgütsel öğrenmede takım çalışması çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü modern örgütlerde temel öğrenme birimi bireyler yerine takımlardır. Bu noktada, takımlar öğrenmedikçe örgütlerin de öğrenemeyeceği dile getirilmiştir (Senge, 1993: 19).“Öğrenme, hem bireysel hem de kolektif bir fenomendir. Öğrenmenin bireysel ve kolektif bileşenleri incelendiğinde, örgütsel öğrenmenin olabilirlik derecesini belirleyen faktörlerin karmaşık bir bileşimi ortaya çıkar (Rait, 1995: 78)”.

Örgütsel öğrenmede takım çalışması bütünlüğü kavramı da önemli bir yer tutar. Takım çalışması bütünlüğü (teamwork cohesion); herkes için ortak olan amaç ve yaklaşımlara karşı sorumlu olup, her birinin farklı tamamlayıcı yeterlikleri olan bir grup insan arasındaki bütünleşmedir.

Böylece, örgüt örgütsel öğrenmeyi sadece bireyler için değil; aynı zamanda örgütün tamamı için değerli bir yapıya dönüştürebilecektir. Bu nedenle, yönetim örgütsel öğrenmeyi teşvik eden kaynaşık çalışma takımlarının oluşturulmasına ve bu takımların işbirliği içinde çalışmasını cesaretlendirmelidir (Montes, Moreno & Morales, 2005: 1160).

2.4.1.1.3.Örgütsel Öğrenme

Örgütsel öğrenme 1950’lerde neoklasiklerin ve mikroekonomistçilerin açıklamalarıyla ortaya çıkan (Schulz, 2001: 5) bir kavramdır.

Bir birey hayatta öğrenme olgusuna ne kadar ve neden ihtiyaç duyuyorsa, bir örgütün de en az o kadar ve o nedenlerden dolayı öğrenmeye ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Örgütlerin öğrenmeyi göz ardı etmeleri, ölmeye başlamayı kabul etmeleri, anlamına gelmektedir (Montes ve diğ., 2005: 1159).

Bireyin öğrenme sürecindeki öğrenmeyle ilgili çeşitli kavramlar örgütün de öğrenme sürecinde karşısına çıkabilir. Bunlar; uyarıcı, tepki, davranış, pekiştirme, ödül ve ceza, sönme, bilgi, bellek, kodlama, hatırlama, depolama, unutma, benlik ve ahlak gibi kavramlardır.

Bu kavramların örgütsel öğrenme sürecinde örgüt bağlamında düşünürsek; örgütsel uyarıcı, örgütsel tepki, örgütsel davranış, örgütsel pekiştirme, örgütsel ödül ve

ceza, örgütsel sönme, örgütsel bilgi, örgütsel hafıza, örgütsel kodlama, örgütsel hatırlama, örgütsel depolama, örgütsel unutma, örgütsel benlik ve örgütsel ahlak gibi kavramlar karşımıza çıkmaktadır. Örgütsel öğrenme sürecindeki bu kavramlar anahtar rol görevi görebilir. Öğrenme sürecinin her aşamasını bu kavramlardan biriyle veya birkaçıyla açabiliriz.

Bir örgüt için öğrenmek ne anlama gelmektedir? Bu, tüm örgüt için mevcut gerçekliği, açık ve güvenilir bir şekilde geliştirme anlamına gelmektedir. Öğrenmek; örgüt için ulaşılabilir, yeni ve eşit bir şekilde ulaşılabilir bilgiyi üretmek için kullanılabilir ve insanların etkili eylemlerinin tasarladıkları geleceğe dönüştürmeye yardımcı olmaktadır (Dutton, 2001: 552).

Örgütsel öğrenme, iki soruyla vurgulanabilir (Cook, Scott ve Yanow, 1993: 431):

1. Örgütler nasıl öğrenebilir?
2. Örgütler tarafından gerçekleştirilince, öğrenmenin doğası nedir?

Bu sorular, öğrenmenin örgüt içindeki yerini ve örgüt içinde nasıl şekil aldığını vurgulamaktadır. Öğrenmenin birey dışındaki yapısını da açığa çıkarmaktadır.

Bunun dışında örgütsel öğrenme süreciyle ilgili bazı sorular (Dutton, 2001: 552), örgütsel öğrenmenin nasıl anlaşılabileceğini de ortaya çıkarabilir:

- Örgüt, kendi mevcut gerçekliğini anlamada açık ve güvenilir mi?
- Veriden bilgi inşa edebilir misiniz?
- Herkes, “bir bilen” karşısındaymış gibi, “bir öğrenen” olabilmeyi desteklemeli mi?
- Yeni bilgi, mevcut gerçekliği nasıl değiştirir?
- Bilgi, etkili eylemi tasarlanmış geleceğe dönüştürür mü?
- İnsanların personel gelişim programlarını paylaşmak için ne kadar zamanları var?

... “Örgütsel öğrenmeye katılmak ya da onun bir parçası olmak, bir kurumda işle ilgili konuşmak kadar doğal (bir meslektaşla sıkıntılı bir makinenin nasıl tamir edileceğini konuşmak gibi) ya da dolaylı bir varsayım için kolektif bir çalışma kadar karmaşık (bir grubun uygulamalarını görünmez bir şekilde etkileme) bir süreçtir. Örgütsel öğrenme, anlamların geniş bir alanıdır (Rait, 1995: 71)”.

“Örgüt üyeleri çevreden enformasyona ihtiyaç duydukları ve örgütsel konulara uygun karşılıklar ürettikleri zaman, örgütsel öğrenme oluşur. Böyle bir öğrenme, örgüt

üyelerinin birleştirilmiş deneyimleri, bakış açıları ve çeşitli yeteneklerine dayandığı zaman belirgin bir şekilde örgütsel nitelik taşır.

Bu süreç, üyeler arasındaki enformasyon akışını düzenleyen üç değişken tarafından uzlaştırılmaktadır: Mevcut bireysel bilişsel stratejiler dağarcığı, örgütün informal kültür ve normlar ağı ve örgütün formal yapısı (Rait, 1995: 72). Bu faktörler, uyumlu ya da ortak eylemi hazırlamada enformasyonu tarama, doğru bir şekilde çevirme ve kullanma yeterliğine sahip olabilecek üyelerin seviyesini belirler (Daft ve Weick, Akt. Rait, 1995: 72- 73)”.

Örgütsel öğrenme üzerinde çalışan çoğu yazar (Argyris & Schön, 1978; Bolman, 1976; Duncan & Weiss, 1979; Etheredge & Short, 1983; Gahmberg, 1980; Hedberg, 1981; Herriot, Levinthal, & March, 1985; Lant & Mezias, 1990; Levitt & March, 1988; March & Olsen, 1976; Miles & Randolph, 1981; Shrivastava, 1983; Sims & Giogia, 1986; Sitkin, 1992; Weick, 1991; Weiss, 1980:Akt. Cook ve diğ.,1993: 431), örgütsel yapıda bireylerin nasıl öğrendiğini açıklamış veya bireysel öğrenme teorilerinin örgütler ya da hem birey hem örgüt için uygulanabilirlik yollarını incelemişlerdir.

Örgütsel öğrenme iki yaklaşımla incelenmiştir. Birinci durumda örgütsel öğrenmenin anahtar bireyler tarafından gerçekleştirilen özel bir öğrenme türü olduğu tipik fikridir. İkinci yaklaşım, örgütlerin aynı ya da eşit kapasitelere (bireylerin öğrenmelerine olanak sağlayan) sahip olmalarından dolayı öğrenebileceğini savunur (Cook ve diğ.,1993: 432).

“İlk yaklaşım, örgütleri “bireymiş gibi” ele alır. Ancak her iki yaklaşım da ortak bir perspektiften bakmaktadır. Her iki yaklaşım da, örgütsel öğrenmenin doğasının hesabı üzerine ve öğrenmenin birey için ne anlama geldiğini anlamaya odaklanmıştır. Bu odaklanma, örgütsel öğrenme tartışmaları ile biliş teorileri arasındaki bağ üzerine temellendirilmiştir. Bu yönelim, örgütsel öğrenme üzerine “bilişsel perspektif” olarak adlandırılmıştır (Cook ve diğ., 1993: 432)”.

Teknolojinin süratli hızı, piyasaların globalleşmesi ve rekabetçi çevre, örgütlerin öğrenme hızını etkilemektedir. Bu nedenle örgütsel öğrenme, hem verimliliği hem de adaptasyonu geliştirebilir (Dodgson, 1993: Akt. Ngwenya-Scoburgh, 2009: 1). Ngwenya-Scoburgh’un Rowden (2001)’den aktardığına göre, örgütsel öğrenme oldukça çalkantılı çalışma şartlarında yalnızca sabit olmayan rekabetçi avantajı ifade eder.

Örgütsel öğrenme karmaşık bir yapı sergilemektedir. Bu kavram, yalnızca bilgi edinmeyi içermemekte, aynı zamanda örgüt hafızasına neyin yerleştirileceğini ve

örgütte diğer çalışanlarla ne öğrenileceğinin paylaşımını da zorunlu kılmaktadır (Kim, 1993: Akt. Ngwenya-Scoburgh, 2009: 1).

2.4.2. Örgütsel Öğrenmenin Oluşumu

Watkins ve Marsick (1993: 375), örgütsel öğrenmenin oluşumunu şöyle belirtmektedirler (Akt. Ngwenya-Scoburgh, 2009: 1-2):

Örgüt; hatanın sezilmesi ve düzeltilmesi için daha iyi sistemler geliştirdiği zaman örgüt üyelerinin yeni iş yapma yollarına yönelik zihni modelleri, hafızayı nasıl kodlayacaklarının bazı parçaları değişerek örgütün hafızası (yönetim bilgi sistemi, bütçe, politika ve prosedürler, vb.); değişmekte, eski düşünüş yolları unutulmakta ya da örgüt yaşantısında örtük bilginin nasıl yakalanıp kodlandığı öğrenilmektedir.

Algılanan hata kritiğinin örgütsel öğrenme üzerindeki etkisini araştıran Ellis, Caridi, Lipshitz ve Popper (1999), yüksek hata kritiğiyle yüz yüze kalınan bir örgütteki kişilerin örgütsel öğrenme değerleri (sorun odaklı olma, geçerli enformasyon, şeffaflık ve hesap verebilirlik) daha güçlü bulunmuştur.

Örgütsel öğrenmeye yapısal ve kültürel yaklaşım açısından değerlendirildiği zaman; yapısal yüzünde karşımıza “örgütsel öğrenme mekanizmaları” çıkmaktadır. Bu mekanizmalar, örgütün sistematik olarak enformasyon toplamasına, bu enformasyonu analiz etmesine, depolamasına, yaymasına ve kullanmasına izin veren kurumsallaşmış yapısal ve prosedürel düzenlemeleri (örgütün ve üyelerinin performansı ile ilgili) içermektedir (Ellis ve diğ., 1999: 166).

2.4.3. Örgütsel Öğrenmenin Tanımları

Örgütsel öğrenmenin birçok bakış açısına göre tanımı yapılmıştır. Literatürde örgütsel öğrenme teriminin çoklu tanımlarından söz edilmektedir (Collinson, Cook ve Conley, 2006). Özellikle rekabetçi bakış açıları, örgütsel öğrenmenin tek bir tanımına odaklanılmasını engellemiştir.

Örgütsel öğrenme; “hataların tespit edilmesi ve düzeltilmesi”(Argyris ve Schön, 1978), yeni kavrayışların ya da bilginin üretimi (Hedberg, 1981: Akt. Rait, 1995). Mevcut alternatifler arasından seçilerek kullanılan önceki deneyimlerden beslenme (Levitt ve March, 1988; March ve Olsen, 1976), yeni eylem-çıktı haritalarının

kabulü (Duncan ve Weiss, 1978; Meyer, 1982) ve başarılı örgütsel problemlerin yeniden düzeltilmesi (Simon, 1971: Akt. Rait, 1995)” olarak da tanımlanmıştır.

Garvin’e göre örgütsel öğrenme; “örgütün bilgiyi üretmesi, istemesi, aktarması ve yeni bilgi ve anlayışlara uygun tepkiler veren davranışlar geliştirmesidir” (Öncül, 1999: Akt. Aytemiz, Seymen ve Bolat, 2002: 43- 44).

Dodgson’a göre örgütsel öğrenme; “örgütlerin örgütsel etkinliklerini artırmak amacıyla bilgiyi yaratmak, kullanmak ve paylaşmak için, çalışanlarının yeteneklerini ve bilgilerini kullanarak geliştirdikleri yollardır (Rait, 1995). Schwandt ve Marquardt (2000: Akt. Wangemann, 2007: 18)’a göre ise “örgüt içindeki insanlar, eylemler, semboller ve süreçler arasındaki çok karmaşık bir ilişkilere sahiptir”.

Dixon (1999: Akt. Özdemir, 2006: 26) örgütsel öğrenmeyi, enformasyon oluşturulması; yeni enformasyonun örgütsel bağlam ile bütünleştirilmesi; enformasyonun ortaklaşa yorumu ve örgüt üyelerinin eyleme geçmek üzere yetkilendirilmesi şeklinde betimlenebilecek dört farklı aşamadan oluşan bir süreç olarak tanımlamıştır.

Birçok bakış açısına göre yapılan farklı tanımlamalar örgütsel öğrenmenin “doğal bir süreç” oluşuna vurgu yapmaktadır. Örgütsel öğrenmenin kendiliğinden gelen doğal bir yapısı vardır. Bu yapı içinde örgütsel öğrenme düşüncesiyle ilgili belirtilen 2 yaklaşım vardır: Uyarlanabilir öğrenme ve üretici öğrenme (Schein, 1994: Akt. Cope, 1998: 27).

Çizelge 4.Örgütsel Öğrenmenin Tanımları

Argyris ve Schön (1978)	Hataların belirlenmesi ve düzeltilmesi sürecidir.
Fiol ve Lyles (1985)	Daha üstün bilgi ve anlayış yoluyla eylemlerin geliştirilmesidir.
Levitt ve March (1988)	Geçmişten elde edilen yorumların, davranışları yönlendiren rutinler haline getirerek öğrenmedir.
Stata (1989)	Yeniliğin oluştuğu bir süreçtir.
Daft ve Weick (1989)	Örgütün faaliyetleri ve çevresi arasındaki üçlü ilişkilerle ilgili bir süreçtir.
Meyer-Dohm (1990)	Örgütün temel hedeflerine ulaşmak için sürekli test etme ve tecrübeyi paylaşılan bilgiye dönüştürme sürecidir.
Huber (1991)	Bilgi sürecinde potansiyel davranışların değişim oranıdır.
Lee ve diğ. (1992)	Bireylerin eylemlerinin çevre ile etkileşimde bulunması sonucu oluşan döngüsel bir süreçtir.
Kim (1993)	Örgütün etkili eylemde bulunma kapasitesindeki artıştır.
Levinthan ve March (1993)	Dinamik eğilimler karşısında mevcut yeteneklerin kullanılması ve yeni gelişen bilgi ile yarışma hedefinin dengelenmesi sürecidir.
Day (1994)	Örgütsel öğrenme, açık fikirli araştırma, yorumlar ve ulaşılabilir hafıza süreçlerinden oluşur.
Stater ve Narver (1995)	Yeni bilgi ya da davranışı değiştirme potansiyeli olan görüşlerin geliştirilmesidir.
Crossan ve diğ. (1995)	Bilişsel yapıda ve davranışlardaki değişim sürecidir.
Cavaleri ve Fearon (1996)	Örgütlerde çalışan kişilerin ortak tecrübelerinden alınmış, ortak anlamı olan, amaçlı oluşumlardır.
Schwandt ve Marquat (2000)	Kişiler, onların eylemleri, semboller ve örgüt içi süreçler arasındaki karmaşık iç ilişkileri temsil eden bir süreçtir.

(Kaynak: Bontis, N.; Crossan, M. M. ve Hulland, J. (2002). Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows, *Journal of Management Studies*, Vol:39, No:4, s.4392).

Çizelge 4' e göre, örgütsel öğrenmenin hatalar, bilişsel süreçler, çevre etkileşimi, yenilik, tecrübe gibi kavramlarla tanımlandığı görülmektedir. Çizelge 4'e göre, hataların belirlenmesi ve düzeltilmesi süreciyle başlayan örgütsel öğrenme tanımı, zamanla karmaşık iç ilişkilere doğru bir kayma göstermiştir. Bu çalışmada ele alınan örgütsel öğrenmeyi *bilişsel süreçler boyutunda* dile getiren Crossan ve arkadaşlarının (1995) *bilişsel yapı ve davranışlardaki değişim süreci* tanımınıdır.

2.4.4.Örgütsel Öğrenmenin Nitelikleri

Bazı teoristler örgütsel öğrenmeyle ilgili çeşitli varsayımlar geliştirmiştir (Collinson ve diğ., 2006: 109). Bunları şöyle belirtebiliriz:

- ✓ Örgütsel öğrenme, bireysel, grupsal ve örgütsel düzeyde öğrenmeye dayanan algılama ortamındaki çoklu düzeydir (Crossan, Lane & White, 1999).
- ✓ Örgütsel öğrenme araştırmayı içerir.
- ✓ Örgütsel öğrenme, üyeler arasında paylaşılmış anlamalara dayanır.

- ✓ Örgütsel öğrenme, davranışsal ve bilişsel değişimi içerir (Rait, 1995; Shrivastava, 1983).
- ✓ Örgütsel öğrenme kullanımında olan örgütsel teorilerdeki ya da rutinlerdeki yeni bilgiyi ve uygulamaları içerir.

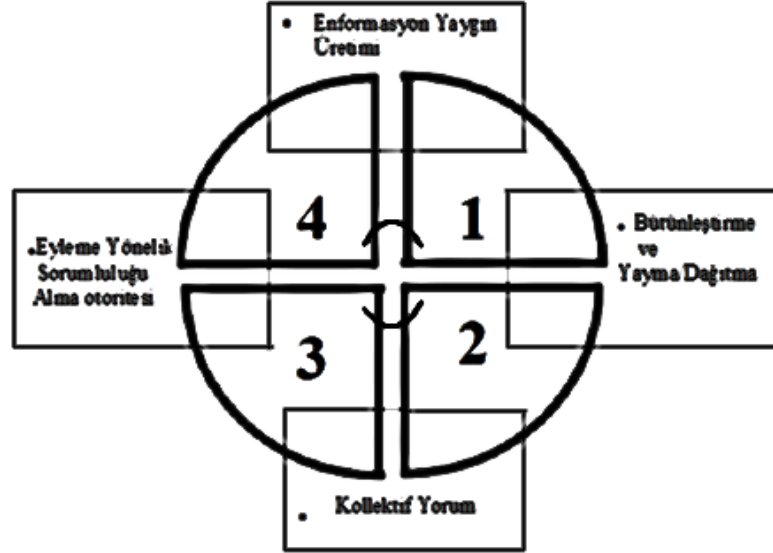
Örgütsel öğrenmeyi bir süreç olarak ele alan yaklaşıma göre; örgütsel öğrenme eş zamanlı olarak devam edebilir ve durabilir. Örgütsel öğrenme, oluşum süreçlerinin ve bağlantı akışlarının herhangi bir noktasında devamlıdır, bloke olmuş yerlerde durmuştur. Devam ve durma, bu kapsamda düzeye ve sürece bağlıdır (Bontis ve ark., 2002; Zietsma ve ark., 2002: Akt. Berends ve Lammers, 2010: 1048).

Örgütsel öğrenmeyi süreç olarak gören bir başka yaklaşıma göre; iki öğrenme süreci (içinde öğrenme ve başkalarından öğrenme) nadir de olsa, devam etmeyen/ durmuş değişimlerle sonuçlanır. Devam etmeyen/ durmuş öğrenme, örgütsel öğrenme süreçlerinin bir parçası olarak yaratıcılık girişi gerektirir (Huysman, 2000:136).

Davranışçı öğrenme dili kapsamında Hedberg (1981), “tamamlanmış ve tamamlanmamış öğrenme döngüleri şeklinde adlandırma yaparak, örgütsel öğrenme literatüründe iki öğrenme çevresi modellerini ayırmıştır. Tamamlanmış öğrenme döngüsünde her eylem enformasyon, güçlendirici ya da zayıflatıcı girdi-çıkı bağlantıları yüklemektedir (Rait, 1995: 77)”.

“Örgütler, normlar, stratejiler, yapılar ve varsayımları işleten bir yapıdan oluşan bir eylem teorisini bünyelerinde barındırırlar. Örgütün eylem teorisi, bir çevre haritası ve nedensel ilişkilerle ilgili çıkarımları içerir (Schon, 1986: Akt. Rait, 1995: 73)”. Bu eylem teorisi, geleneklerin oluşmamasına yönelik yeni ya da alışılmamış durumların ortaya çıkışı olarak sekteye uğratılabilir.

“Değişim ya da öğrenme bağlamındaki bu durumlar, stres, sistem içindeki bozukluk ya da diğer alışılmamış durumların (yeni teknolojiler, yapısal değişiklikler) sonucu olabilir. Çoğu örgüt, genellikle kaynak kıtlığına, çatışmaya ve yetersiz performansa neden olacağı için, örgütsel yaşamın ve öğrenmenin doğal ayarlarını tahmin ve kontrol etmede, çevrelerini sürekli olarak taramak için kaynakları dağıtamaz(Hedberg, 1982: Akt. Rait, 1995)”.



Şekil 5. Örgütsel Öğrenme Döngüsü ve Aşamaları

(Kaynak: Dixon ve Ross, 2007: The Organizational Learning Cycle, Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G. ve Smith, B. (Eds). *The Dance of Change: The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations*. Nicholas Brealey Publishing, London, s. 436).

Şekil 5'e göre; örgütsel öğrenme döngüsü, 4 aşamadan oluşmaktadır. Bunlar enformasyonun yaygın üretimi, bütünleştirme ve yayma-dağıtma, kollektif yorum ve eyleme yönelik sorumluluğu alma otoritesi aşamalarıdır. Bu döngünün bilişsel süreçlerden beslendiği söylenebilir. Özellikle enformasyonun alınması, birleştirilip yayılması, kollektif olarak çevrilip yorumlanması, depolanması, geri getirilmesi ve kuruma mal edilebilmesi aşamaları, örgütsel öğrenmenin bilişsel süreçlerle olan bağlantısını göstermektedir.

Örgütsel öğrenme döngüsünü dikkate alarak, örgütsel öğrenmenin aşamaları şöyle belirtilebilir (Balasubramanian, 1995):

Birinci aşama (Bilginin Kazanılması): Bilginin elde edilmesiyle başlayan bu süreç, örgütün iç ve dış bilgi kaynakları vasıtasıyla sürekli geliştirilir. Örgütteki tüm bireylerin sorumluluğuyla gerçekleşen bilginin elde edilmesi, örgütün ve bireyin ihtiyaçları doğrultusunda şekillenir.

İkinci Aşama (Bilginin Yayılması): Örgütteki bilgi dolaşım halinde yayılmaktadır. Yazılı ve sözlü raporlar, mektuplar, bilginin toplanıp dağıtılmasında araç olarak kullanılır. Örgütte bilginin yayılması ne kadar hızlı ve büyük ise örgütsel öğrenmeye kadar katkıda bulunabilir (Balasubramanian, 1995). Bilginin yayılması ve dağıtılması sürecinde örgüt içi ve dışı engellerle karşılaşılabilir. Bu engeller, örgütsel

öğrenmeyi geciktirebilir ya da örgütsel öğrenmenin oluşumunu olumsuz şekilde etkileyebilir.

Üçüncü Aşama (Bilginin Çözümlemesi- Analiz Etme): Öğrenme, çözümleme yollarıyla paralele olarak artmaktadır. Bu süreçte önemli olan örgütteki bireyler tarafından bu bilginin içselleştirilebilmesi ve özümsemesidir. Bu süreç, bilginin anlamlı hale getirilmesi olarak da düşünülebilir. Bilginin çözümü, işbirlikçi ve paylaşımcı bir örgüt kültürünü de gerekli kılar. Örgütün kültürü bu çözümlemeyi destekliyorsa, örgütsel öğrenmenin hızı artabilir.

Dördüncü Aşama (Bilginin Depolanması): Örgütsel hafıza olarak adlandıracağımız bu süreç örgütsel öğrenmede kritik bir öneme sahiptir (Balasubramanian, 1995). Elde edilen bilginin tekrar kullanılmak üzere saklanması, öğrenme için önemlidir. Bilginin gerektiği zaman depolandığı yerden geri getirilmesi ve uygun yerde kullanılabilmesi, örgütsel öğrenmeye bir ivme kazandırabilir.

Bu döngüyle paralel olan bir yaklaşım dikkat çekmektedir: **4I çerçevesi**. Örgütsel öğrenmeyi kapsamlı **4I** (Intuiting (sezme), Interpreting (yorumlama), Integrating (birleştirme) ve Institutionalizing (kurumsallaştırma)) çerçevesi temeline yerleştiren Crossan ve arkadaşları (1999), bu çerçevenin 4 alt süreçten oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu alt süreçler; sezme, yorumlama, birleştirme ve kurumsallaştırma.

2.4.5.Örgütsel Öğrenme Ağı

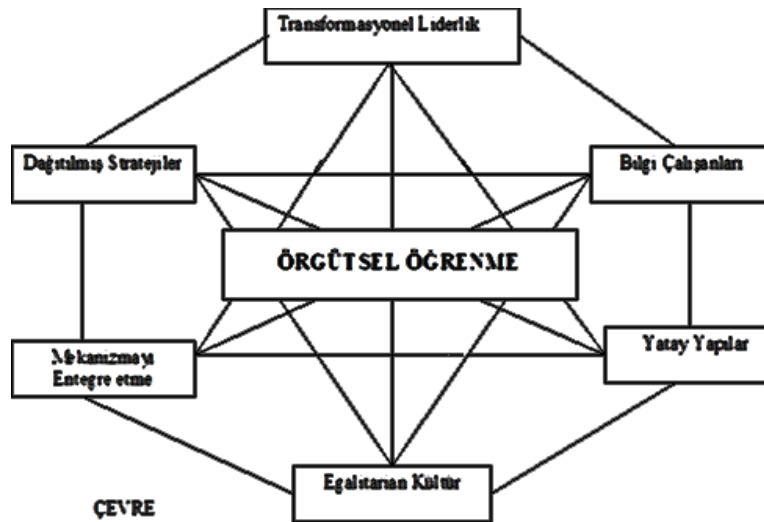
Örgütsel öğrenme ağı şekline göre, örgütsel öğrenme 6 farklı öge tarafından etkilenmektedir:

1. *Dönüşümsel (transformasyonel) liderlik*: Bir örgütte liderler, alt seviyeden üst düzeye kadar farklı seviyelerde bulunabilirler. Üst düzey yöneticiler, şirketin kaynaklarını ihtiyaçlarına göre dikkatli bir biçimde kullandırıp, sistem düşüncesine dayalı olarak daha yüksek seviyede karar vermeyi öğretirler. Sistem düşüncesi, sistemleri ve problemleri çevreleyen yapıları, analiz etmeyi; bir problemin neden oluştuğunu sormayı ve bütüncül çözümler üretmeye çalışmayı teşvik eder. Bu tip karar vermeler daha düşük seviyelerde öğretilir ve teşvik edilir.

Orta seviyede yöneticiler, örgüt içindeki ağları birbirine bağlayacak köprüler gibidirler. Örgüt içindeki bilgi ve öğrenmeyi yayacak sistem ve politikalara odaklanırlar; görevleri bilginin nerede depolandığını ve nasıl geri alınacağını

bilmektir. Amaçları, mümkün olan en etkili şekilde bilginin kullanımını maksimize etmektir; yeni fikirleri destekler ve görevi başarmak için yeni yollar bulurlar.

2. *Egaliteryan kültür*: (Fransızca kökenli bir kelime olup, bütün insanlara doğuştan itibaren eşit muamele edilmesi gerektiğini savunan politik doktrin). Öğrenen örgütler güçlü egaliteryan kültürleri ile karakterize edilirler; çünkü bu bütün seviyelerde gelişimi ve uyumu kolaylaştırır. Güçlü egaliteryan kültüre sahip örgütler örgütsel öğrenmeyi teşvik eden normlar dizini, semboller ve inançlar oluşturur (James, 2003: 49).
3. *Dağıtılmış strateji*: Öğrenen örgütlerde stratejiler, örgüt içindeki herhangi bir yerden ortaya çıkabilir. Stratejiler sadece yüksek düzeyli yöneticilerin değil; aynı zamanda orta ve düşük seviyeli yöneticilerin sorumluluğudur. Öğrenen örgütlerde stratejiler sadece üst, orta ya da düşük seviye yönetimlerinden değil; bilgi çalışanlarından ya da takım çalışanlarından da gelebilir. Bilgi çalışanları (knowledge workers) karar verme stratejilerinde güçlendirilip yetiştirilmeleriyle, fikir lideri olurlar.
4. *Bilgi çalışanları*: Öğrenen örgütlerde çalışanlar bilgi çalışanları olmalıdır. Her bir kişi örgütteki önemli bilgileri diğerlerine yaymak ve işini yönetmekle sorumludur. Becerilerini sürekli yenilerken, kendilerini örgüt için önemli yapacak yeni beceriler geliştirirler. Örgütün diğer birimlerine bilgiyi aktarmada olduğu gibi örgütün yeterliklerinin keşfedilmesine yardımcı olurlar (James,2003: 51).



Şekil 6. Örgütsel Öğrenme Ağı(Kaynak: James, 2003: 48)

Şekil 6'ya göre; örgütsel öğrenme bir ağ yapısındadır. Bu ağın içeriğinde dönüşümsel liderlik, bilgi çalışanları, eşitlikçi kültür, örgütte entegre edilmiş mekanizma, dağıtılmış stratejiler ve yatay yapılar yer almaktadır. Çevre ise bu ağın etrafını sarmış durumdadır. Bu ağda personel anlamında önemli olarak görülebilecek bir bileşen *bilgi çalışanları*dır. Bu çalışanlar, okullarda daha çok öğretmenleri ön plana çıkarmakta ve akla getirmektedir. Bu nedenle bu çalışanlar dönüşümsel liderlik yaklaşımıyla mekanizmanın ve ağın hızını ayarlayabilirler.

2.4.6.Örgütsel Öğrenme Düzeyleri

Örgütsel öğrenme tek ve çift döngülü, düşük (alt) ve yüksek (üst) düzeyli, uyarlanabilir/uyumlaştırıcı ve üretici olmak üzere çeşitli düzeylerde incelenmiştir. Bu bölümde tek ve çift döngülü öğrenme düzeylerine değinilecektir.

2.4.6.1.Tek Döngülü Öğrenme

Tek döngülü öğrenme, Argyris ve Schon (1978: Akt. Rait, 1995)'un örgütsel öğrenmeyi "hataların tespit edilmesi ve düzeltilmesi süreci" olarak belirttikleri tanımı kapsamında hataları düzeltmenin ilk yolu olan davranışı değiştirmek olarak görülmektedir. Örgütlerin çoğunluğu tek döngülü öğrenme sürecini yaşamaktadır.

Tek döngülü öğrenmede, örgüt üyeleri çevrelerinde oluşan problemleri tanımlar, bu problemleri ortadan kaldırmak için gerekli olan stratejileri geliştirirler ve uygularlar. Bu süreçte örgütün çevresine uyumu ve sadece davranış değişikliği söz konusudur (Yazıcı, 2000).

2.4.6.2.Çift Döngülü Öğrenme

Çift döngülü öğrenme ise örgütsel öğrenmede hataların tespit edilmesi ve düzeltilmesi sürecinde, örgütteki hedef ve politikaların sorgulanması (Özdemir, 2006) olarak görülmektedir. Örgütsel öğrenme sürecinde önemli bir etken olarak belirtilen yansıma (Procee, 2006: Akt. Arbel, 2009),çift döngülü öğrenmede ortaya çıkan bir unsurdur.

Örgütsel öğrenmenin davranışsal ya da bilişsel değişimle ilgili olup olmadığı temel odak noktalarından biridir. Bazı düşünürler, yeni bir davranışsal çıktı üretildiği zaman öğrenmenin oluştuğunu belirtirken (Lewitt ve March, 1988; March ve Olsen, 1976: Akt. Rait, 1995: 74),bir kısım düşünür ise (Argyris, Putnam ve Smith, 1985;

Argyris ve Schon, 1974, 1978: Akt. Rait, 1995: 74), böyle uyumlu davranışın yüksek bir kontrol derecesi ve rasyonel bir örgüt sistemi tarafından karakterize edilmiş yalnız sabit çevrelerde uygun olan bir tek döngülü öğrenmeyi oluşturabileceğini belirtmektedirler. Bu şartlar altında, rutinleştirilmiş sorun çözme prosedürleri, örgütsel hataları düzeltmek için etkili mekanizmalar olabilir.

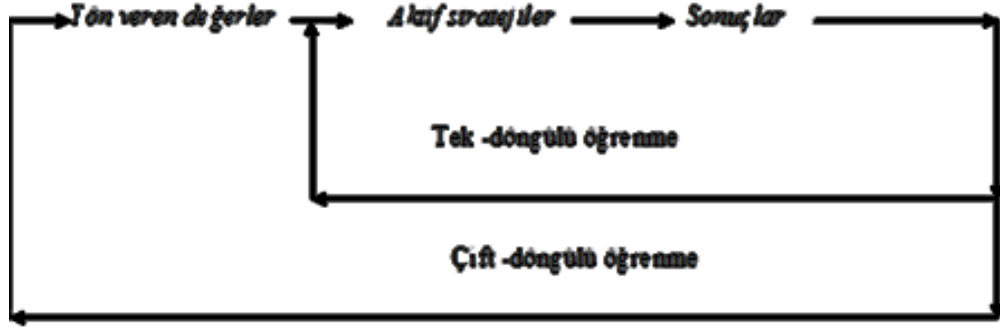
Çift döngülü öğrenme karmaşık durumları gerektirmektedir. Bu karmaşık durumlar, örgütteki sistemik hataların üretimine katkıda bulunup bulunmadığını test edebilen, örgütsel eylemi yönlendiren ve örgütün temel değişkenlerini talep eden durumlardır (Argyris ve Schon, 1978: Akt. Rait, 1995: 74-75). Bu nedenle öğrenme, hem yansıtıcı sorgulama hem de eylemdir.

Tek ve çift döngülü öğrenme arasındaki fark, takım temelli bir örgüt sistemine geçen bir üretim ünitesi örnek verilerek açıklanmıştır: “Bir eğitim haftası, tüm takım üyelerinin enformasyon paylaşımını ve takım üyeleri arasındaki problem çözme becerilerini geliştirmeye olanak sağlar. Eğitim sonunda takımın iletişim dinamiklerinde önemli olmayan değişimler belirtilir. Bu noktada, tek-çift döngülü yanıtlar oluşabilir.

Tek döngülü bir yanıt, bu eğitimin miktarını artırabilir ve üyelere bu noktada yönlendirme sağlayabilir. Daha fazla bir durum değerlendirmesi gerekli olmayabilir. Buna karşılık bir çift döngülü süreç, takım operasyonlarının incelendiği şartlar içinde bir problem durumu aşamasıyla başlayabilir.

Böyle bir sorgulama, şöyle bir soruyla başlayabilir: Diğer örgütsel özellikler (yönetici stili, örgütsel yapı ve ödül sistemi gibi) enformasyon paylaşımında göz önünde bulundurulmuş riskli bir durum oluşturabilir mi? ya da takım üyelerini, eğitim programlarında öğrendikleri şeyi kullanmalarına engel olan şey nedir?”

“Tek ve çift döngülü öğrenmeyi gerektiren bu durumları ayırmak, her zaman basit bir durum değildir. Örgüt üyeleri arasındaki farklı bakış açıları bir kişiyi standart işletim talimatlarının alışılmış uygulamalarını gerektiren belirli bir senaryoya inanmaya sürükleyebilir; ancak bir başkası, bir problemin köklerini ortaya çıkarabilecek ve uygun bir durum iyileştirmesine olanak sağlayacak yalnız çift döngülü bir sorgulamayı ileri sürebilir (Rait, 1995: 75)”.



Şekil 7. Tek- Çift Döngülü Öğrenme

(Kaynak: Argyris, 1973. *Knowledge for Action*, Jossey- Bass. Rait, 1995, s.76)

Örgütlerden beklenen tek döngülü öğrenmeden çift döngülü öğrenmeye geçişin başarılmasıdır. Ya da çift döngülü öğrenmenin ihmal edilmemesidir. Günümüzdeki örgütler için çift döngülü öğrenmenin önemi, yukarıdaki şekilde belirtilen “yön veren değerler”in varlığında daha belirgin açığa çıkabilir. Ancak günümüzdeki örgütlerde çift döngülü öğrenmenin eksikliğinden veya zayıflığından söz edilmektedir (Argyris ve Schon, 1978). Argyris (1994)’e göre örgütlerde örtük ve kabul edilmiş uygulamalar oldukça “savunmacı rutinler” açığa çıkmaktadır.

Örgütteki bireylerin eylemlerini planlamak ve yürütmek amaçlı kullandıkları kuramlar, bu savunmacı rutinlerin oluşumuna ve sürdürülmesine zemin oluşturmaktadır. Bu kuram, bireylerin inanç, tutum ve değerlerinden oluşan “benimsedikleri kuram” ile kullandıkları “kullanımdaki kuram” larıdır.

Bireylerin benimsedikleri kuramlar değişmesine rağmen, kuramların çoğunda geçerli olabilecek bazı değerler belirtilmiştir (Argyris, 1994: 81- 84: Akt. Özdemir, 2006). “Model I” adlı düzenleyici değerler şunlardır (Argyris, 1977: 116: Akt. Özdemir, 2006: 23):

- Niyet ettiğin amaçları başar,
- Kazanmayı en çokla, kaybetmeyi en aza indir,
- Olumsuz hisleri bastır,
- Neyi akılcı görüyorsan, o şekilde davran.

“Model II” adlı değerler bütünü ise şöyle belirtilmiştir (Argyris, 1977: 120: Akt. Özdemir, 2006: 23- 24):

- Geçerli enformasyon üretmek,
- Özgür ve bilgili seçimler yapmak,

- Bu seçimlere içsel bağlılık geliştirmek,
- Uygulamayı sürekli izlemek.

Argyris, ift döngülü öğrenmenin gerekleēebilmesini Model I’den Model II’ye geçişle (1977, 1990, 1995: Akt. zdemir, 2006) mümkün olabileceğini belirtmiştir. Bu tespitlerden hareketle, örgütlerde çift döngülü öğrenmenin gerekleēmesine engel oluşturabilecek etkenlerin belirlenmesine ve giderilmesine yönelik çalışmaların önem kazandığı söylenebilir.

2.4.6.3. Döngülü ğrenme

Tek ve çift döngülü öğrenmenin yanında,  döngülü öğrenmeden de bahsedilmiştir. Swieringa ve Wiersma’ya göre (Arbel, 2009: 18) “ loplu- döngülü öğrenme” örgütün sürekli öğrenmeye izin veren yeni kimlik görünüşünü ve kalıcı örgütsel değerlendirme ve gelişimi içermektedir.

“ğrenmeyi öğrenme” olarak da ele alınan  döngülü öğrenmede, örgütün öğrenme yeteneğini geliştirmek söz konusudur. ğrenme sürecinin en st noktası olarak ele alınan  döngülü öğrenme, öğrenmeyle ilgili bilgi toplama, öğrenmeyi sorgulama ve anlama süreçlerini içermektedir.

2.4.7.Bilgiyi İşleme Kuramı çerçevesinde örgütsel öğrenme

Örgütsel ğrenme kavramını bilgiyi işleme sürecine göre ele alan yaklaşımlar, örgütsel öğrenmeyi enformasyonun üretilmesi ve bilginin kullanılması temeline dayandırmışlardır (Daft ve Huber, 1987; Huber, 1991; Walsh ve Ungson, 1991; Dixon, 1992; Garvin, 1999, Dodgson, 1993: Akt. Avcı, Kılınç ve Okumuş, 2010: 99). Bu yaklaşımlara göre örgütsel öğrenme süreci; enformasyonun alınmasıyla başlar ve dinamik değişim süreci paralelinde şekillenir.

Örgütsel ğrenme; örgütte bilginin edinilmesi, dağıtılması, paylaşılması ve yorumlanması aşamalarını içermektedir (Balasubramanian, 1995; şişman, 2007: 162). Bu doğrultuda, bu çalışmada da bilgi işleme kuramı çerçevesinde ele alınan örgütsel öğrenmenin boyutları karşımıza çıkmaktadır.

Edmondson (2002), biliş ve eylemin yakın bir şekilde örgütsel öğrenme süreciyle ilgili olduğunu (Akt. Berends ve Lammers, 2010: 1046)belirterek, bilişsel ve davranışsal süreçlere vurgu yapmıştır.

Örgütsel öğrenmede bilginin dinamik süreci şöyle betimlenebilir: Örgütte dinamik süreç; herhangi birinin enformasyonu pasif bir şekilde alması ve uygulamasından ziyade, örgüt çapında sürekli olarak tüm üyelerin kollektif bilgisini geliştirmeyi istemektir (Dixon ve Ross, 2007: 435). Huber (1991: 89)'e gören varlık, enformasyon süreci boyunca öğrenirse, mevcut davranışlarının alanı değişir (Rait, 1995).“Zihinsel yaşamla ilgili en karakteristik şey, bir insanın diğer bir insanın etrafında olan durumları kavraması gerçeğinin üstünde ve ötesinde, sürekli olarak enformasyonu almanın ötesine geçmesidir(Bruner, 1957: Akt. Rait, 1995: 78)”.

İnsanların çıkarım kaynakları nelerdir? sorusunu bilişsel araştırmacılar şöyle bir tespitle bulunarak cevaplamaktadırlar:

“İnsanlar bir enformasyon dosyalama sistemini çalıştırarak, bilgi yapılarını ya da şemalarını geliştirirler. Bu zihinsel donanımlar, daha ulaşılabilir ve kolay kullanılabilen bilgi kategorilerinin içine büyük hacimli enformasyonu takviye eder. Bilişsel dosyalama sistemlerimiz; sindirilebilmiş yeni enformasyon parçalarının içindeki hasis, indirgemeci ve kategori temelli düzenlemelerden oluşur. Algı, kişisel beklentilerden etkilenerek, sonradan oluşur (Rait, 1995: 79).

Bu doğrultuda karşımıza enformasyonun işlendiği yerler olan şema süreci çıkmaktadır. Bu süreçte şematik bilgi yapısının fayda-zarar durumu şu şekilde belirtilmektedir:

Tablo 4. Örgütlerde Şematik Bilgi Yapısı

ŞEMATİK BİLGİ YAPISI	
Faydaları	Zararları
Yapıyı deneyime yükler.	Sterotipik düşünmeyi (kalıp betimsel kategoriler) destekler.
Belirsiz durumların anlamlandırılmasına olanak sağlar.	Gerçeğe uygun olmayan, tipik veri haritalarını dosyalar.
Enformasyonu işlemeyi ve problem çözmeyi hızlandırır.	Farklı, muhtemel önemli enformasyonu göz ardı eder.
Kayıp enformasyonu telafi eder.	Standartlardan ve normlardan ayrılmayı vazgeçirir.
Gelecek durumların ve çıktılarının tahminine olanak sağlar.	Yaratıcı problem çözmeye ket vurur.

(Kaynak: Sims, Gioia ve diğerleri, 1986: Akt. Rait, 1995: 80)

Tablo 4'e göre, bilişsel yapılar, ortak örgütsel davranışın olabilirliğini güçleştirebilir. Bireyler, biyografileri ve deneyim temelleri kadar değişik bilişsel şemaları zihinlerinde tutarlar. Bu nedenle bireylerin şematik yapıları örgütün şematik yapısına ket vuracak şekilde kullanılmamalıdır. Öğrenme odaklı kullanılmalıdır. Tablo

4'e göre, şematik yapının kayıp enformasyonu telafi etme özelliği, enformasyonun elde edilmesi ve kullanılması esnasında her türlü kayıplara karşı kullanılabilir. Ancak standartların dışına çıkabilmeyi de başarabilmek süreciyle paralel kullanılması gereklidir.

Okulda çalışan yöneticiler ve öğretmenler sınıf disiplini, ödüller, öğretim metotları ve yönetim gibi konulara yönelik şemalar çizerler. Farklı şemalar, bu uzmanlar arasında farklı eğitim teorileriyle ilgili anlaşmazlıklar ve geçici çatışmalar oluşturabilir. İki okul müdürü farklı deneyimlerle ve okul yönetim kuruluşuyla ilgili kriz değerlendirmeye yönelik eylemler için son planlarla gelebilir (Rait, 1995: 81).

Tablo 5. Örgütsel Öğrenme Süreci

Bilginin elde edilmesi	Bilginin işlenmesi	Bilginin kaydedilmesi
1.Bilginin Dış Kaynaktan Elde Edilmesi	1.Bilginin Yorumlanması	1.Bilginin Değerlendirilmesi
2.Bilginin İç Kaynaktan Elde Edilmesi	2.Bilginin Denenmesi	2.Örgütsel Bellek
	3.Bilginin Dağıtımı	3.Bilgi Sürecinin Değerlendirilmesi

(Kaynak: Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures, *Organizations Science*, s.88-103).

Örgütsel öğrenme süreci tablosuna göre, dışsal ve içsel kaynaklardan örgüt içine alınan bilgi elde edildikten sonra; yorumlanarak, sınanarak ve dağıtılarak işlenir. İşlenen bilgi, örgütsel bellekte değerlendirilerek kaydedilir ve bilgi süreci değerlendirilir. Bu süreç, bilgiyi işleme kuramının standart bir döngüsüdür.

Örgütsel öğrenmeye “bilişsel yaklaşım” kapsamında, Argyris ve Schön (1978) ve Meyer (1982) daha düşük ve yüksek düzeyde biliş, Chakravarty (1982), Jelinek (1979), March ve Olsen (1975) ve Duncan ve Weiss (1978) bilişsel gelişim, Cangelosi ve Dill (1965), Duncan (1974), Hedberg (1981), Miles (1982), Miles ve Randolph (1980) ve Shrivastava ve Mitroff (1982) davranışsal ve bilişsel gelişim olarak anlam yüklemişlerdir (Akt. Fiol ve Lyles, 1985).

2.4.8.Örgütsel Öğrenmeyi Geliştiren Unsurlar

Bu bölümde, örgütsel öğrenmeyi geliştiren unsurlardan çekirdek öge olan örgütsel kültür süreci üzerinde durulmuştur.

2.4.8.1.Örgütsel Kültür

Örgütsel kültür, örgütsel öğrenmeyi etkileyebilecek ve değiştirebilecek bir pozisyonda bulunabilir. Örgütün kültürel normları, değerleri ve özellikleri öğrenmenin değerlerini ve özelliklerini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilir. Örgütte öğrenmenin nasıl oluştuğu, hangi kültürel çerçevede şekillendiği, bireylerin öğrenmeye verdiği önem ve değer, öğrenmenin paylaşımı gibi konular, örgüt içindeki kültüre ve öğrenme iklimine vurgu yapmaktadır. Bu doğrultuda kültür-öğrenme ilişkisinden söz edilebilir.

Kültür-öğrenme ilişkisinde, “öğrenme kültürü”nün yeri, örgütsel öğrenme için anahtar rol oynayabilir. Popper ve Lipshitz (1999), örgütsel öğrenmenin yapısını oluşturabilecek, 5 çekirdek değer hiyerarşisinden oluşan öğrenme kültürü çeşitlerini şöyle belirtmişlerdir:

Sürekli Öğrenme: Sürekli öğrenme kapsamında öğrenme, kurumun hızlı bir şekilde değişen çevreye adapte olabilme yeteneğinin tam kalbinde olan bir süreç olarak (Ellis ve diğ., 1999) belirtilmiştir.

Geçerli Enformasyon: Geçerli enformasyona sahip olmak ve onu elinde tutmak, insanların enformasyonu çarpıtma-bozme baskılarına karşı koyabilme olasılığını arttıran bir değer olabilir (Argyris ve Schon, 1978: Akt. Ellis ve diğ., 1999: 167).

Şeffaflık: Kişinin eylemlerine yönelik geçerli geribildirim almak için, denetime açık olmaya dayanan gönüllüğüdür. Şeffaflık, enformasyon eklenmesine ve uygun enformasyonun farklı yorumlarını sunmaya izin vererek, geçerli enformasyona da hizmet eder (Ellis ve diğ., 1999: 167).

Soruna Yönelik Olma: Soruna yönelik olma, öğrenen örgütlerde başarısızlığı açığa çıkarmaya ve ihtilafa düşmeyi yapıcı bir şekilde desteklemeye yönelik bir yönetim görevidir (McGill ve Slocum, 1993). Soruna yönelik olma, demokratlaştırma, güç eşitliği ve katılımı ilgilidir, iletişim kanallarını açarak yeniliği ve öğrenmeyi geliştirir (Kanter, 1991; McGill ve diğ.,1993: Akt. Ellis ve diğ., 1999).

Hesap Verebilirlik: Hesap verebilirlik, kişinin eylemlerine, eylemlerinin sonuçlarına ve bu sonuçlardan öğrenmeye yönelik olan sorumluluğu almaya dayanır. Hesap verebilirlik, öğrenilmiş yada çıkarılmış derslerin uygulamasını engelleyen eylemlere yönelik sınırları hesap ederek, yaratıcı öğrenmeyi kolaylaştırır (March ve Olsen, 1976: Akt. Ellis ve diğ., 1999: 167).Hesap verebilirlik, kar gütmeyen örgütlerde bir ihtiyaç olarak vurgulanmış ve son zamanlarda sıkça tartışılmıştır (Brody, 2002; Cutt

ve Murray; Ebrahim, 2003a; Ebrahim, 2005; Independent Sector Panel, 2005; Kearns, 1996; Najam, 1996; U.S. Senate Finance Committee, 2004; U.S. Senate Finance Committee, 2005; Smith, 2002; Akt. Halpern, 2005).

Hesap verebilirliğin örgütler için önemi, *hesap verebilirlik miyopluğu* kapsamında, *örgütsel öğrenmenin görme yetisini kaybetmesi* olarak belirtilmiştir (Ebrahim, 2005). Bu kapsamda Adams (2007), hesap verebilirlikle öğrenmeyi birleştirilebilen ve birlikte değerlendirilebilen iki süreç olarak belirtmiştir. Hesap verebilirliğin ve öğrenmenin birlikte ele alınması gerektiğine yönelik Guijt (2010) de, bu iki kavram arasındaki ayrılığı- uygunsuzluğu *öğrenemezseniz, hesap verebilir olamazsınız*, ifadesiyle çürütmüştür.

Guijt, örgütün öğrenme ritmiyle hesap verebilirlik ritmini birlikte ortaya çıkarmaya yönelik bir çalışma yaparak, hesap verebilirliğin önemini vurgulamıştır. Guijt, Rogers (2004)'ın "*iyi bir hesap verebilirlik asit testinin sorumluluk sistemini destekleyeceğini ve daha iyi bir performansı terfi ettireceğini*" aktarmaktadır. March ve Olsen (1976)'e göre, hesap verebilirlik süreci, yaratıcı öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Akt. Ellis ve diğ., 1999).

Yukarıda bahsedilen beş çekirdek öğrenme kültürü değerleri, aynı zamanda örgütsel öğrenmenin yapısını da oluşturmaktadır. Bu değerler birbirleriyle ilişki içerisindedirler. Her örgüt, bu değerler doğrultusunda kurumsal yapısını şekillendirebilir. Örgüt kültürü, örgütsel öğrenmeyi geliştirici ya da engelleyici bir unsur olarak ele alınabilir (Şişman, 2007). Örgüt kültürü, değişime ve yeniliğe açıksa, öğrenmeye direnç göstermez; ancak örgüt kültürü, kapalı bir yapıya sahipse öğrenmeye direnç gösterebilir.

Schein (1996: 13- 15), örgütsel öğrenmeye anahtar olan üç yönetim kültüründen bahsetmiştir. Bu üç yönetim kültürü; operator/ işleten kültür, mühendislik kültürü ve yürütücü kültürdür.

Operator/ Kültür: Operator Kültürünün Varsayımları

- Herhangi bir örgütün eylemi sonuçta insanların eylemidir. Girişimci başarı insanların bilgi, beceri, öğrenme yeteneği ve bağlılığına dayanır.
- İhtiyaç duyulan bilgi ve beceri, "yerel" dir ve örgütün çekirdek teknolojisine dayanmaktadır.

Mühendislik Kültürü: Mühendislik Kültürünün Varsayımları

- Mühendisler doğrusal, basit neden-etki ve nicel düşünmeyi tercih ederler.

Yürütücü kültür: Yürütücü Kültürün Varsayımları

- Ekonomik odak
- Öz-ııaj: Savunmada olan yalnız kahraman,
- Hiyerarşik ve bireysel odak: Örgüt ve yönetim özünde hiyerarşıktır; hiyerarşı, statülerin ve başarının ölçüsü ve kontrolü sürdürmenin başlıca anlamıdır. Örgüt bir takım olabilmeli; ancak hesap verebilirlik bireysel olmalıdır.
- Görev ve kontrol odağı.

Kültür kendini 3 düzeyde açıkça gösterir (Schein, 1996: 11): Kültürün özünün oluşturan derin, yazılı olmayan varsayımlar düzeyi, bir grubun ideal bir şekilde ne istediğini ve kendini açıkça temsil etmesini istediğı yolu sıklıkla yansıtan desteklenen değerler, desteklenen değerler, daha derin varsayımlar ve acil durum ihtiyaçları arasında karmaşık bir anlaşmayı yansıtan günlük davranış.

Schein (1996)'e göre örgütler, 3 yönetim/ mesleki kültürün çıkarımını tanımayınca ve yüzleşmeyinceye kadar etkili bir şekilde öğrenemeyeceklerdir. Schein kültürlerarası diyalogu nasıl yöneteceğini öğrenen bir iletişim şekli oluşturmak gerektiğinden bahsetmektedir. Ona göre eğer farklı kültürlerden gelen kişiler bir arada (yeterince katı olan bir ortam) çalışıyorlarsa, kendilerini ve birbirlerini (daha katı olsa dahi) yansıtıcı bir şekilde dinlemeleri gerekir.

2.4.9.Örgütsel Öğrenme Perspektifleri

Örgütsel öğrenme, bir çok yaklaşımla açıklanmaya çalışılmış ve örgüt için sürekli önem arzetmiştir. Bu önem, her yaklaşımda farklı bir boyutta dile getirilmiştir. Örgütsel öğrenmeye yönelik tarihi perspektifler aşağıda verilmiştir (Shrivastava, 1983: 10):

Çizelge 5. Örgütsel Öğrenme Perspektifleri

Örgütsel Öğrenme Perspektifleri	Çekirdek Düşünceler	Temsilcileri
<i>Uyumlayıcı Öğrenme</i>	Örgütler, hedeflerini ve kurallarını yeniden düzenleyerek çevredeki değişime adapte olurlar.	Cyert ve March (1963) Cangelosi ve Dill (1965) March ve Olsen (1976)
<i>Paylaşımı Varsayma</i>	Kullanımda olan örgütsel teoriler, paylaşılmış varsayımlarla sonuçlandırılmıştır. Öğrenme, bu teorilerdeki değişimi içerir.	Argyris ve Schön (1978) Mitroff ve Emshoff (1979) Mason ve Mitroff (1981)
<i>Bilgi Tabanı Gelişimi</i>	Öğrenme, eylem-çıktı ilişkileriyle geliştirilen bilgi sürecidir.	Duncan ve Weiss (1978) Dutton ve Duncan (1981)
<i>Kurumsallaşmış Deneyimin Etkileri</i>	Öğrenme, yönetsel karar vermeyi önemli şekilde etkilemektedir.	Boston Danışma Grubu (1968) Albernaty ve Wayne (1974) Yelle (1979)

Çizelge 5'e göre; kurumsallaşmış deneyimin etkileri perspektifinden örgütsel öğrenme, yönetsel karar vermeyi önemli şekilde etkilediği görülmektedir. Bilgi tabanı gelişimi perspektifinden ise bir bilgi süreci olarak ele alınmıştır. Bu iki perspektif, çalışmamızdaki örgütsel öğrenme yaklaşımını yansıtmaktadır.

Örgütsel öğrenme, kritik teoristler, postmodernistler ve sosyal yapılandırmacı paradigmatik yaklaşımlar tarafından da açıklanmış ve analiz edilmiştir. Kritik perspektifçiler, örgütsel öğrenmede çekirdek bir konu olan gücü vurgularlar (Fenwick, 2003: Akt. Karataş- Özkan ve Murphy, 2009: 8).

Çizelge 6. Kritik Teorist Perspektiften Seçilmiş Örgütsel Öğrenme Literatürü

<i>Yazarlar</i>	<i>Araştırmanın Amacı</i>	<i>Araştırma/ Çalışma Tipi</i>	<i>Anahtar Noktalar/Bulgular</i>
<i>Blackler ve McDonald (2000)</i>	Güç, uzmanlık ve örgütsel öğrenme arasındaki bağlantıları açıklamak.	Uygulamalı	Güç, ustalık ve kolektif öğrenme dinamikleri ayrılamaz.
<i>Williams (2001)</i>	Örgütsel öğrenmenin hayati sürecini yakalamak ve hem bireysel hemörgütsel düzeyde uygulanabilir bir öğrenmenin tanımıınıoluşturmak.	Teorik	Örgütsel öğrenmenin inanma odaklı süreç modeli
<i>Ortenblad (2002)</i>	Örgütlerde gücü ve kontrolü göz önünde bulunduran örgütsel öğrenmeninradikal bir perspektifini sergilemek.	Teorik	Örgütsel öğrenmenin radikal perspektifini özgür aktörler olarak, bireylerin öğrendiği örgütte uygulamak. Ancak garanti özgürlük için normlar ve kurallarvardır.
<i>Fenwick (2003)</i>	Örgütsel öğrenmeye bir yaklaşım olarak, özgürlükçü potansiyel aktif öğrenmeyi incelemek.	Teorik	Örgütsel öğrenme için bir yaklaşım olarak aktif öğrenme, dikkate alınabilir.Özgürlükçü bir potansiyeli örgütsel yapıların içine taşır. Bu potansiyeli daha iyi kullanmak için, ilk olarak çalışanların ilgilerine odaklanılmalıdır.
<i>Berends ve diğ. (2003)</i>	Bireyin ve örgütün birlikteliğini kabul eden bir yapı yaklaşımını kullanarak örgütsel öğrenmeyi açıklamak.	Uygulamalı	Örgütsel öğrenme, dağıtılmış sosyal uygulamaları geliştirir, bilgili bireyler tarafından yaratıcı bir şekilde farkına varılır ve bu uygulamalar etkinleştirilir ve oluşumcu yapılar tarafından zorlanır.
<i>Ford (2006)</i>	Örgütsel öğrenmeye yönelik destekleyici bir yönetim çevresinde yönetim kurulu başkanının rolünü açıklamak.	Uygulamalı	Uygulama teorisi, üç güç süreci ilkesi olarak tanımlanmıştır.
<i>Antonacopoulou ve Chiva (2007)</i>	Sosyal yapılarda öğrenmeyi destekleyen unsurları keşfederek, örgütsel öğrenmenin sosyal karmaşıklığını açıklamak.	Teorik	Gerilimlerin bir kaynağı olarak örgütsel öğrenme, öğrenmenin ve daha iyi organize olabilmenin dinamiklerini yakalamak için bize izin veren gerilimlerde örgütü muhafaza eder.

(Kaynak: Karataş-Özkan, M. ve Murphy, W.D. (2009). Critical theorist, postmodernist and social constructionist paradigms in organizational analysis: A paradigmaticreview of organizational learning literature. *International Journal of Management Reviews*, s.1-13.DOI: 10.1111/j.1468-2370.2009.00273.x)

Çizelge 6'ya göre kritik teorist perspektifinden seçilmiş bazı örgütsel öğrenme çalışmaları görülmektedir. Bu çalışmalardan Williams (2001)'in inanma odaklı süreç modeli, bu çalışmada örgütsel öğrenmeyle birlikte öğrenilmiş çaresizlik ve öz-yeterlik kavramlarının neden ele alındığını desteklemektedir.

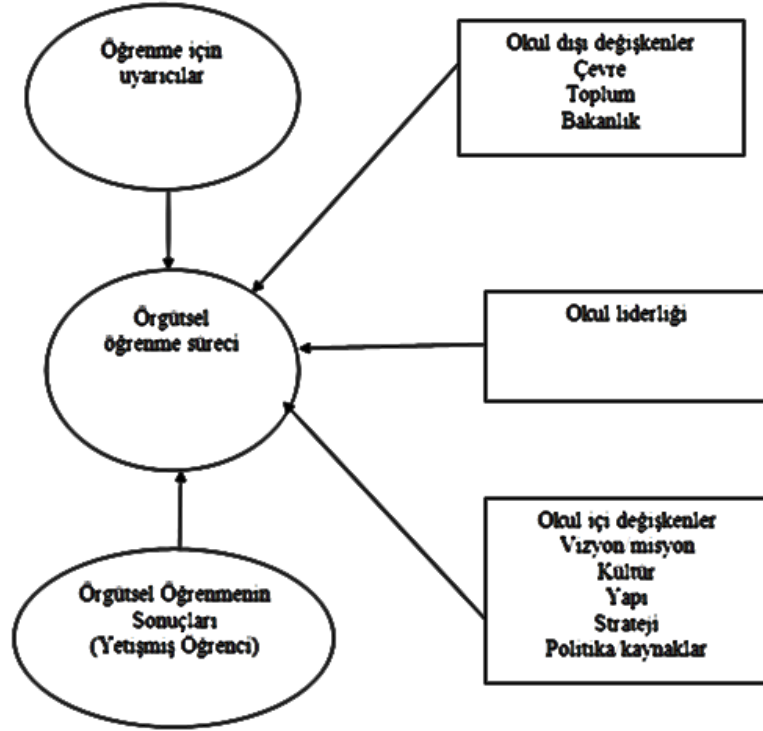
2.4.10.Okullarda Örgütsel Öğrenme

Eğitim kurumlarında örgütsel öğrenmeye yönelik araştırmaların çoğu K-12 kurumlarında yapılmıştır (Leithwood ve diğ., 1998, 2000, 2001; Lam,2002, 2003; Marks ve diğ., 2000; Sillins ve Mulford, 2002: Akt. Hodgson, 2009: 36).Örgütsel öğrenme, okulun yenilikçi yönetiminin başarısı ya da başarısızlığıyla yakın ilişkilidir (Zhao ve Ordonez de Pablos, 2009).

Örgütsel öğrenme kapsamında eğitim örgütü literatüründe öğrenmenin üç belirleyici ögesi dikkat çekmektedir: Sorgulamayla öğrenme, yeni bilgiyi ve örgütsel koşulları paylaşma ve yayma. Her öge karmaşıktır ve diğer ikisiyle ilişkilidir (Collinson ve diğ., 2001; Collinson ve diğ., 2006: Akt. Hodgson, 2009). Özellikle sorgulayarak öğrenme, öğretmenler için önem arz etmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin sorgulayarak öğrenmeleri, okulda desteklendiği sürece, bu sorgulayıcı öğrenme hem öğretmenler hem de okul için potansiyel bir gelişim kaynağı olarak görülmüştür (Collinson ve diğ., 2001: Akt. Rait, 1995).

... “Okullar kendi içlerinde hem tamamlanmış hem de tamamlanmamış öğrenme döngülerini barındırırlar. Öğretmenler öğrencilerinde belirli tepkileri oluşturacak belirli müfredat aktivitelerini bilebilirler ve öğrenciler de, onlara ima edilecek mazeretsiz devamsızlıkların belli sayısını tahmin edebilirler (Rait, 1995: 78)”.

Okulda örgütsel öğrenme, okulun iç ve dış çevresi tarafından şekillendirilmektedir. İçsel çevrede yer alan yönetici, öğretmen, öğrenci, yardımcı hizmetlerde çalışan personel, veliler ve diğer çalışanlar, okulun öğrenme sürecine doğrudan etkide bulunabilir ve okulun öğrenme ikliminden ve kültüründen doğrudan etkilenebilir. Okullarda örgütsel öğrenme sürecini etkileyen faktörler Şekil 8’de belirtilmiştir.



Şekil 8. Okullarda Örgütsel Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörler

(Kaynak: Leitwood ve diğ., 1998, s.256: Akt. Çelik, 2003,s.143)

Şekil 8'e göre; öğrenme uyarıcıları, okul dışı değişkenler, okul liderliği ve okul içindeki değişkenler örgütsel öğrenme sürecine tabi tutularak, sonuçta yetişmiş bir öğrenciyi ortaya çıkarmaktadır.

Okulda örgütsel öğrenme için anlaşılır bir vizyon ve misyon geliştirilirse, okuldaki bütün personel, okulun gelecekteki resmini bu paylaşılan vizyon içinde görebilir (Çelik, 2003). Çelik, örgütsel öğrenmeyi oluşturan okul koşullarını katılımcı, esnek örgüt yapısı, okulun gelişim planlaması ve yeniden gözden geçirme, kaynak sağlama, kültür oluşturma, işgören seçme ve mesleki gelişme olarak belirtmiştir. Çelik, bu koşullardan mesleki gelişme noktasında; sürekli mesleki gelişimle ilgili inançları paylaşma, öğretmenlerin okuldaki mesleki gelişimin düzenli olarak şemalandırma, mesleki gelişime katkıda bulunacak kaynaklardan yararlanma ve temel mesleki yayınları sağlama-dağıtma süreçleri bulunduğunu belirtmiştir. Özellikle temel mesleki yayınları sağlama ve dağıtma süreci, bu çalışmada dikkate alınan noktalardan biridir.

Okullarda örgütsel öğrenmeyi geliştiren birbiriyle ilişkili 6 durum belirtilmiştir (Collinson ve diğ., 2001: 110):

- ✓ Örgütteki tüm üyeler için öğrenmeye öncelik verme,

- ✓ Bilgi, beceri ve sezgilerin (paylaşım için) yayılmasını kolaylaştırma,
- ✓ Kişilerarası ilişkilere ilgi gösterme,
- ✓ Sorgulamayı geliştirme,
- ✓ Demokratik yönetişimi geliştirme,
- ✓ Tüm üyelere kendini gerçekleştirme olanağı sağlama.

Bu 6 durum sinerji kültürü zemininde daha da dinamikleştirilebilir.

Sonuç olarak, okullardaki örgütsel öğrenme olgusunun, bütün düzeyleriyle birlikte her boyutta incelenmesi gereken önemli bir süreç olduğu görülmektedir.

2.5.Öğrenen Örgüt

Öğrenen örgüt kavramı, örgütsel öğrenme kavramından farklıdır. Öğrenen örgüt, bir örgüt tipi olup; örgütsel öğrenme ise örgütlerdeki öğrenme faaliyetleri ve süreçleridir. Öğrenen örgüt, bazen sürekli değişim, uyum, gelişme ve/ veya öğrenme süreçleri olarak tanımlanırken; örgütsel öğrenme, örgütü öğrenen örgüt olmaya götüren süreçlerdir (Seymen ve Bolat, 2002: 125- 126).

2.5.1.Öğrenen Okul Düşüncesi

Öğrenen okul düşüncesi, önemi gittikçe açığa çıkan bir kavramdır ki, öğrenme oryantasyonu dikkate alınarak, okullar yeniden oluşturulabilir, herhangi bir emir ve komut alınmadan ve ayarlamaya ihtiyaç duyulmadan sürekli olarak yenilenebilir. Senge (1993: 14) öğrenen örgütü, “geleceğini oluşturmak için kapasitesini sürekli olarak genişleten örgüt” olarak tanımlamıştır.

Öğrenen bir okulda geleneksel olarak birbirinden şüphelenebilen insanlar (ebeveynler, öğretmenler, eğitimciler ve yerli iş adamları, yöneticiler ve sendika üyeleri, okulun içindeki ve dışındaki insanlar, öğrenciler ve yetişkinler), okul sisteminin geleceğinde ortak alanlarını fark ederler ve bir şeyleri birbirlerinden öğrenebilirler.

Eğitimde öğrenen örgüt yaklaşımı, insanların birbirleriyle çalışmaları ve konuşmalarından daha fazla bir şeydir. Şimdiye kadar öğrenen örgütler olarak yeniden oluşturulmuş okulların uygulamasında okulların yüzlerce okul ve binlerce insan arasından iki yüzyıldan daha fazla deneyim toplanmıştır (Senge ve diğ., 2000: 5).

Öğrenen örgüt araştırması, doğada normatif bir yapı sergilemekte ve bu temel varsayımla, örgütün öğrenmesi proaktif müdahaleler/girişimler vasıtasıyla oluşturulabilir (Edmondson ve Moingeon, 1998: Akt. Ngwenya-Scoburgh, 2009:2). Bu

yaklaşım, kollektif öğrenmeyi kolaylaştıran örgüt içine özel sistemleri, ilkeleri ve özellikleri tanımlamayı göstermektedir.

Senge (1993), başarılı öğrenen örgüt için beş temel bileşeni içeren beşinci disiplini amaçlayarak öğrenen örgütle ilgili temel varsayımı biçimlendirmiştir (Song, Joo, ve Chermack, 2009: 46): Sistemler düşüncesi, kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılmış/paylaşılan vizyon, takım öğrenme.

2.5.1.1. Kişisel Hakimiyet

(Bireysel İsteği/ Arzuyu ve Farkındalığı Geliştirmek)

Kişisel hakimiyet, uygun kişisel vizyon imajınızı ifade etme uygulamasıdır- Yaşamınızda oluşturmayı en çok istediğiniz sonuçlar- bununla birlikte, bugünkü yaşamınızın şu andaki gerçekliğinin gerçeklik değerlemesi. Eğitimle uğraşan kişiler, başlangıçta beş disiplini öğrenmeye başladıklarında sıklıkla kişisel hâkimiyeti vurgulamaya başladılar. Onlar sınıfta, okullarda ve toplumda onun kapasitesinin farkındalar. Onlar biliyor ki, öğrenen insanın kendi gayreti, ilgisi ve merakı olmadan, herhangi bir süregelen tarzda bir ortamda öğrenme gerçekleşmez (Song ve diğ., 2009: 59).

2.5.1.2. Paylaşılmış Vizyon

Geleceğe yönelik olarak paylaşılan resimlerin ortaya çıkarılması olarak da düşünebileceğimiz paylaşılmış vizyon, örgütteki tüm bireylerin ortak bir kimlik etrafında birleşmesine vurgu yapar.

Paylaşılan vizyonun uygulaması, “geleceğe yönelik paylaşılan resimleri” ortaya çıkarma becerisiyle ilgilidir. Bu resimler, yalın kat itaat duygusu yerine gerçek bağlanmayı ve görev almaya teşvik eder. Bu disipline hâkim olan liderler, ne kadar yürekten duyulursa duyulsun, bir vizyonu dikte etmeye çalışmanın ne kadar amaç dışı sonuçlar doğurduğunu öğrenirler (Senge, 1993:18). Senge’ye göre, gerçek (sahici) bir görme gücü (vision) varsa (çok bilinen vizon ifadesinin/bildiriminin karşıtı olarak), insanlar kendilerine öyle söylendiği için değil, kendi istedikleri için kendilerini aşar ve öğrenirler.

2.5.1.3.Zihni Modeller

(Düşünüş kaynaklarımızın yüksek farkındalığını oluşturmak)

Derinlemesine düşünme ve sorgu becerileri disiplini olarak tanımlanan bu disiplin, tutum ve algıların farkındalığını/ bilincini geliştirmek etrafında odaklanmıştır. zihni modellerle çalışmak, şu andaki/ mevcut gerçekliğinizi daha açık ve dürüstçe tanımlamaya yardımcı olabilir. Bu nedenle eğitimdeki çoğu zihni model sıklıkla tartışılmaz ve öğrenen bir okul için kritik eylemlerden birini ortadan kaldırmak, tehlikeli ve bozulmuş konuları güvenli ve verimli bir şekilde konuşma yeteneğini geliştirmektedir.

Sistem düşüncesi, zihni modellerle etkili bir şekilde çalışmak için eşit ölçüde önemlidir. Çağdaş araştırmalar, zihni modellerimizin çoğunun kusurlu olduğunu göstermektedir. Kritik geri besleme ilişkilerine sahip değiller, zamandaki gecikmeleri yanlış değerlendiriyorlar ve çoğu kez göze görünür veya belirgin olan değişkenler üzerinde odaklaşırlar. Bu kusurların kavranması, yaygın zihni modellerin nerede en zayıf olduklarının ve nerede etkili kararlar için yöneticilerin zihni modellerinin “yüze çıkartılmasından” fazlasının gerekeceğini görmeye yardımcı olur.

Pratik bir yönetim disiplini olarak zihni modelleri hızlandıracak olan bir örgütün her tarafında kullanılan bir “genel yapılar” kütüphanesi olacaktır (Senge, 1993: 224).

2.5.1.4.Takım Öğrenme

Bu, bir grup etkileşimi disiplini. Takım halinde öğrenme, hizalanma ve bir takımın üyelerinin gerçekten arzuladığı sonuçları yaratma kapasitesini geliştirme sürecidir. Takım halinde öğrenme, ortak vizyon geliştirme ve kişisel ustalık disiplinleri üzerine kurulur. Çünkü yetenekli takımlar yetenekli bireylerden oluşur. Ortak vizyon ve yetenek tek başına yeterli değildir. Yetenekli bireylerden oluşan ve bir süre için aynı vizyonu paylaşıp da, öğrenmeyi öğrenemeyen takımların sayısı da fazladır (Senge, 1993: 257).

Senge (1993: 257), takım öğrenmenin önemini şöyle belirtmiştir: “ Bir düzeyden sonra bireysel öğrenme, örgütsel öğrenme için pek de önemli değildir. Bireyler sürekli olarak öğrenirler, ama yine de bir örgütsel öğrenme ortaya çıkmaz. Ama takımlar öğrenirse, tüm örgüt içinde öğrenme için bir mikrokozmos (küçük evren) haline gelirler. Kazanılan içgörüler eyleme dönüştürülür. Geliştirilen beceriler başka bireylere ve

takımlara propaganda yapabilir. Takımın başarıları örgütün tümü için birlikte öğrenme standardını belirleyebilir”.

2.5.1.5.Sistemler Düşüncesi/ Düşünüşü

Bu disiplinde insanlar, bağımsızlık ve değişimi daha iyi anlamak için öğrenirler ve bundan dolayı eylemlerinin sonuçlarını biçimlendirmeyi zorlamayla daha etkili ilgilendirirler. Bu düşünce yaşamın bağlantısallığını giderek daha fazla duyumsamaya ve parçalardan çok bütünü görmeye teşvik eder (Senge, 1993).

2.6.Tükenmişlik, Öğrenilmiş Çaresizlik, Öz-Yeterlik ve Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişkiler

2.6.1.Tükenmişlik- Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik- tükenmişlik ilişkisi, tükenmişliğe yönelik yapılan araştırmaların daha bütüncül olarak değerlendirildiği noktada açıkça görülmeye başlanmıştır. Öz-yeterlik kavramıyla ilişkisini belirtmeden önce, tükenmişliğin özellikle stresle yakın bir ilişkisinin olduğu söylenebilir.

İlk tükenmişlik çalışmaları ve modelleri işle ilgili stres kaynaklarına odaklanırken, yapılan son araştırmalar daha çok hem kişisel hem çevresel değişkenlerden oluşan birleştirilmiş bir yaklaşıma dayanmaktadır (Kokkinos, 2007: Akt. Betoret, 2009: 45-46). Bu nedenle tükenmişlik konusu çalışılırken, işle ilgili stresörlerin yanı sıra kişisel değişkenlerin (içsel ve dışsal başa çıkma kaynakları) de göz önünde bulundurulması gerektiği (Kokkinos, 2007: Akt. Betoret, 2009: 46) belirtilmiştir.

Öz- yeterlik, içsel başa çıkma kaynaklarından biri olarak görülmüştür. Öz-yeterliğin duygusal düzey, çaba, görev azmi (Compeau & Higgins, 1995; Hill, Smith & Mann, 1987), öğretmen stresi (Parkay, Greewood & Proller, 1988) ve öğretmen tükenmişliğiyle ilgisi saptanmıştır (Akt. Betoret, 2009: 48).

Öz-yeterlik (self-efficacy), bireyin kişiliği ve öz kimliğiyle ilişkili bir kavramdır. Bu kavram, kişinin kendi kendisine yetmediği takdirde kendinden kayıplar vereceği ve kendisini yetersiz göreceği sonucunu çıkarmaktadır. Öğretmenin çalıştığı ortam göz önünde bulundurulursa; yetersiz-zayıf çalışma

şartları, öğretmenin yeterlik duygusuna ve kararına ters etkiye bulunabilir (Bush, Bell, Bolam, Glatter ve Ribbins, 1999).

Bandura (1997)'ya göre öz-yeterlik, davranışlarımızın ve duygularımızın en büyük yordayıcısıdır. Bu doğrultuda öz-yeterliğin tükenmişliği yordayan en büyük faktörlerden biri olduğu (Duffy, Oyebove ve Allen, 2009) belirtilmektedir.

Bandura'ya göre (Fives, Hammanve Olivarez, 2005: 5) öz yeterliğin 4 potansiyel kaynağı vardır. Bunlar: ustalık tecrübeleri, dolaylı tecrübeler, sözlü ikna ve fizyolojik işaretler. Öz-yeterliğin tükenmişlik üzerine doğrudan ve dolaylı etkileri üzerine yapılan bir çalışma sonucu, öz-yeterliğin doğrudan ve iş stresi aracılığıyla tükenmişlik üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Buna göre öz-yeterlik tükenmişliği doğrudan -0.21 düzeyinde etkilerken, iş stresi aracılığıyla -0.53 düzeyinde etkilemektedir (Schwarzer ve Schmitz, 2004).

Öz-yeterlik, Maslach'ın tükenmişlik teorisinde 3 boyut olarak belirlenen “duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı” boyutlarıyla ilişkili bulunmuştur. Buna göre, öz-yeterlikle duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutları arasında negatif, kişisel başarı boyutuyla pozitif bir ilişki vardır (Evers, Brouwers ve Tomic, 2002; Friedman, 2003).

2.6.2.Öğrenilmiş Çaresizlik- Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik kaynaklarından olan doğrudan ve dolaylı deneyimler, sosyal ya da sözel ikna ve duygusal durum öğrenilmiş çaresizlik olgusundaki atıf teorisiyle bağlantılı olabilir. Bireyin yaşadığı başarı ya da başarısızlık duygusu, doğrudan ve dolaylı deneyimleri aracılığıyla gerçekleşir ve bu duygular, içsellik- dışsallık, genel-özel ve stabil-değişken gibi neden yükleme boyutlarıyla ilişkilendirilebilir.

Öz-yeterliğin bireyin olayların yorumlanmasına yönelik yapılan nedensel yüklemeleri etkileyebileceğini (Bandura, 1999) belirtmiş ve bireylerin olayların sonucunu açıklama biçimlerini öz-yeterlikle bağlantılı olarak açıklamıştır. Bandura, başarısız ve öz-yeterliği düşük olan bir bireyin, başarısızlığını içsel, genel ve kalıcı nedenlerle açıklaması beklenirken; başarısız olmuş ve öz-yeterliği yüksek olan bir bireyin, bu durumun nedenlerini yeterli olmayan çaba ve uygun olmayan şartlara bağlayarak açıklaması beklendiğini belirtmektedir.

Öğrenilmiş çaresizlik kapsamında bireyde kontrol bilinci iki kavramla ele alınmıştır (Evans ve Shapiro, 1993: 256-257: Akt. Kümbül Güler, 2006: 5): genellenmiş

inanç beklentileri ve öz-yeterlik inançları. Bu durumda öğrenilmiş çaresizlik- öz-yeterlik ilişkisi kaçınılmaz ve açıkça görülmektedir.

Bir davranışın sonuçları hakkındaki olumlu beklentiler, ortaya çıkan sonuçlar ve görevi gerçekleştirmeye yönelik çaba arasında olumlu bir bağ kurulduğunu, olumsuz beklentiler ise öğrenenlerin benlik algılarının düşük olduğunu gösterir. Olumsuz beklentilere sahip öğrenenler, başarıyı şans, başarısızlığı ise yeteneksizlik olarak değerlendirirler (Butler, 2002: Akt. Üredi, I. ve Üredi, L., 2005).

Bandura (1982)'ya göre, öz-yeterliği eksik ya da zayıf bireyler, ne yapacaklarını bilseler bile, başarısız olacaklarını söylemişlerdir. Bu bireyler gerekli davranışı gösterebileceklerinden şüphe duyabilir ve başarılı davranışlarının durum üzerinde hiçbir etkisi olmayacağını düşünebilirler. Bu nedenle, bu bireylerde pes etme davranışı gözlenebilir (Özata, 2007: 25). Bu örnekte öğrenilmiş çaresizlik- öz-yeterlik ilişkisini yakından görebilmekteyiz. Bireylerin şartlar değişse dahi, inançlarını kaybetmeleri, öz-yeterlik eksikliklerine bağlanmıştır.

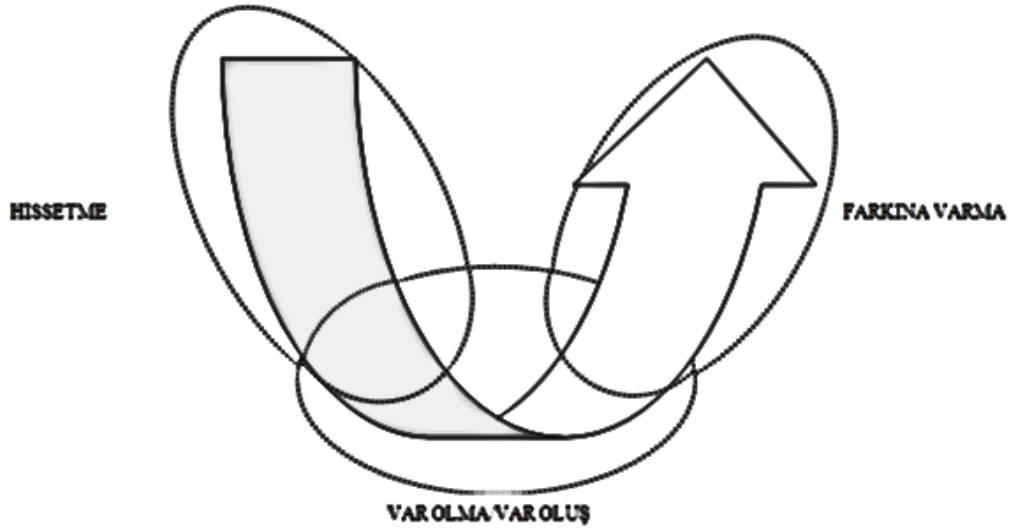
Öz-yeterlik ve öğrenilmiş çaresizlik üzerine yapılan bir çalışmada çaresizlik önemli derecede öz-yeterlik ve bilişsel bozuklukla, bilişsel bozukluk da öz-yeterlikle ilişkili bulunmuştur (Shnek ve diğ., 1997).

2.6.3.Öz-Yeterlik- Örgütsel Öğrenme

Öz-yeterlik, kişisel ve mesleki süreçleri etkileyen değişkenlerden biridir. Öz-yeterliğin öğrenme kavramıyla da yakın bir ilişkisi vardır. Öz-yeterlik düzeyi yüksek olan bireylerin öğrenme düzeylerinin de yüksek olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada öz-yeterlikle öğrenme performansı arasında bağlantı olduğu ve öğrenmenin öz-yeterliği geliştirdiğiyle ilgili güçlü kanıtların var olduğu (Goldstein ve Ford, 2002: 117) ayrıca bu gelişmiş öz-yeterliğin işe yönelik olan en son performansla olan ilgisi belirtilmektedir. Bu kapsamda Goldstein ve Ford, öz-yeterliğin çok güçlü bir faktör olarak görüldüğünü belirtmişlerdir.

Yapılan bir çalışmaya göre, öz-yeterlik öğrenme performansını ve eğitim etkililiğini doğrudan etkilemektedir (Huang & Chiu, 2006; Jackson, 2002; Tai, 2006: Akt. Ho ve Kuo, 2009: 121). Senge ve arkadaşlarına göre, günümüzdeki örgütlerin öğrenmenin en derin düzeyini keşfetmeleri gerekir (Ramachander, 2005: Ho ve Kuo, 2009: 107).

Senge Scharmer, Jaworski ve Flowers (2005: Akt. Ho ve Kuo, 2009: 107)'a göre, anlamanın derinliğini oluşturan en derin öğrenme süreci üç aşamayı içermektedir: Hissetme, Var Olma/Var oluş ve Farkına Varma. Bu 3 aşama, derin öğrenmede “U hareketi”ni oluşturmaktadır. Tüm “U Hareketi” 7 çekirdek kapasiteden doğmuştur: uzaklaştırma, yönlendirmeme, serbest bırakma, çağırma, billurlaştırma, prototipleştirme ve kurumsallaştırma.



Şekil 9. Örgütsel Öğrenmede “U Hareketi”

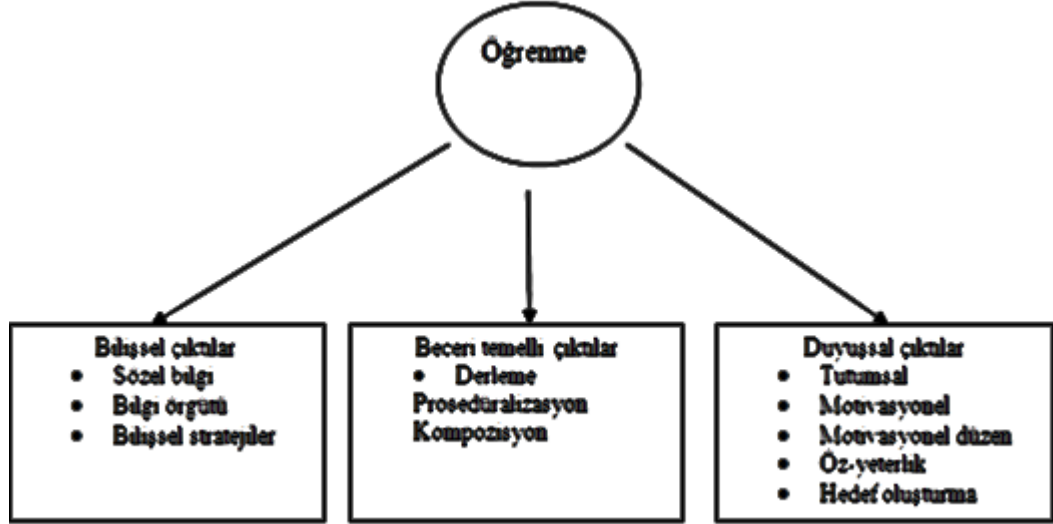
(Kaynak: Senge, Scharmer, Jaworski, & Flowers, 2005, p. 219: Akt. Ho ve Kuo, 2009: 107).

Şekil 9 incelenecek olursa; birinci aşama olan hissetme sürecinde, bireyler daha derin hissederek derinden gözlem yapabilmektedirler. Bu aşamada, bireyler dikkatlerini durdurdukları ve yeniden yönlendirdikleri zaman, algının ve sezinin tüm yaşam içinde arttığından söz edilmektedir. İkinci aşama olan var olma süreci, U hareketinin dip kısmında yer almaktadır. Bu aşamada, insanlara izin veren çekirdek kapasiteler öz-farkındalığa dönüşür. Son aşama olan farkına varma sürecinde, çevrilmiş/dönüştürülmüş farkındalık ve yeni bilginin oluşumu eylemler üzerine yerleştirilir.

Senge'nin örgütlerin öğrenmenin en derin kısmını keşfetmeleri gerektiğine yönelik düşüncesi, “U” hareketinin yönünde ve hızında takip edilebilir. Öz-yeterlik olgusunun örgüt kapsamında “derin öğrenme” olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Günümüzdeki örgütsel öğrenme kapsamında, her örgütün öğrenmenin derin kısmında

kendi öğrenme biçimini fark etmesi amaçlanabilir. Bu da hem kişisel hem de kurumsal düzeydeki öz-yeterlik algısının ve sürecinin keşfedilmesiyle sağlanabilir.

Öz-yeterlik- öğrenme ilişkisi başka bir şekilde şöyle karşımıza çıkmaktadır:



Şekil 10. Öğrenme ve Çıktılar

(Kaynak: “Applications of Cognitive, Skill-based, and Affective Theories of Learning Outcomes to New Methods of Training Evaluation”, by K. Kraiger, J. K. Ford, and J. E. Salas. In Journal of Applied Psychology, 1993, 78, pp. 311-328; Akt. Goldstein, I. L. ve Ford, J. K. (2002). Training in Organizations: Needs Assessment, Development, and Evaluation (Fourth Edition). USA: Wadsworth, s. 165.)

Şekil 10’da, öğrenmenin bilişsel çıktıları kısmında “bilişsel stratejiler” duyuşsal çıktılar kısmında ise “öz-yeterlik” dikkati çekmektedir. Bu çalışmada örgütsel öğrenmenin boyutlarından olan “bilişsel süreçler” boyutu örgütsel öğrenmenin bilişsel çıktılarıyla, çalışmada örgütsel öğrenmeyi yordayan değişken olarak ele alınan “öz-yeterlik” ise öğrenmenin duyuşsal çıktılarıyla ilişkilendirilebilir.

Şekil 10, öz-yeterlik ve örgütsel öğrenme ilişkisini öğrenmenin çıktıları sürecinde açıkça ortaya koymaktadır.

2.6.4. Tükenmişlik- Öğrenilmiş Çaresizlik

Tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişki, tükenmişliğin öğrenilmiş çaresizlik için iyi bir örnek teşkil etmesi ve öğrenilmiş çaresizliğin tüm özelliklerinin tükenmişlik için de geçerli olmasıyla belirtilebilir. Buna göre uygun olmayacak şekilde pasiflik içermeleri, kontrol edilemeyen olayların sonucunda gerçekleşmeleri ve kötümser bakış biçimiyle yakından ilişkili olmaları hem tükenmişliğin hem de

öğrenilmiş çaresizliğin ortak özelliklerindedir (Peterson ve arkadaşları, 1993: 257). Peterson ve arkadaşları, tükenmişliği öğrenilmiş çaresizliğin seçkin bir örneği olarak yorumlamışlardır.

Seligman ve Maier (1968: 256), insanlar ve hayvanların içinde buldukları durumu değiştiremedikleri zaman bir kontrol kaybı duygusu yaşadıklarını belirterek, öğrenilmiş çaresizlikle tükenmişlik ilişkisine vurgu yapmışlardır. Bu kontrol kaybı, motivasyonel, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç yönde çaresizliği etkilemektedir. duygusal düzeyde kontrol kaybı yaşayan bireyin, güven yitimine, umutsuzluğa, depresyona ve strese girmesi kolaylaşır. Bilişsel kontrol kaybı yaşayan birey ise “bağ” kuramama sorunu yaşar ve kuralların düzenleyici değerine inanmamaya başlar.

McMullen ve Krantz (1998: Akt. Kümbül Güler, 2006: 156), tükenmişliğin “duygusal tükenme” ve “duyarsızlaşma” boyutlarıyla öğrenilmiş çaresizlik arasında önemli düzeyde ilişki bulmuştur. Bu bulgular dâhilinde Kümbül Güler, tükenmişliği örgüt içi öğrenilmiş çaresizliğin bir sonucu olarak değerlendirmiştir.

Byrne(1994), ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin tükenmişliğine yönelik yaptığı bir çalışmada, öğrenilmiş çaresizlik kapsamında ele alınan “dış kontrol odağı”nın sadece ortaöğretim öğretmenleri için, tükenmişlik boyutlarından “kişisel başarı”yı yordayan bir değişken olduğunu ortaya çıkarmıştır.

2.6.5.Öğrenilmiş Çaresizlik- Örgütsel Öğrenme

Öğrenilmiş çaresizliğin öğrenmeyi engelleyen olumsuz bir davranış şekli olarak belirtilmesi (Kümbül Güler, 2006), hem örgütsel öğrenme hem de öğrenilmiş çaresizlik kavramlarının odak noktası olan “öğrenme” kavramına önemli anlam yüklemiştir. Öncelikle bireysel ve sonra örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi bazı koşulların sağlanmasıyla mümkün olabilir. Çaresiz bir birey ya da örgüt öğrenme sürecinde sorun yaşayabilir.

Öğrenilmiş çaresizlikle örgütsel öğrenme için ortak olan kavram “öğrenme”dir. Öğrenilmiş çaresizlikteki “öğrenme” kavramı, hareketsizlik, tepkisizlik sonucu kontrol veya değiştirme dürtüsünü kaybedip genel bir atalet halini ifade ederken, “örgütsel öğrenme” kavramındaki “öğrenme”, örgütsel bilgi ve becerinin sürekli artması ve bunun tutum ve davranışa yansımaları anlamına gelmektedir. Örgütsel öğrenmede öğrenilmiş çaresizlikteki öğrenmenin getirdiği eylemsizlik, tepkisizlik ve genel atalet durumunun aksine, arzulanan sonuçlara erişebilmek amacıyla inanç, tutum ve davranışta sürekli ve

kesintisiz bir değişimin gerekliliği vurgulanmaktadır (Marquardt ve Reynolds, 1994: 42: Akt. Tutar, 2007: 156).

Öğrenilmiş çaresizliği yaşıyan bir örgütün örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi zorlaşabilir. Bu nedenle örgütlerde, çaresizliği öğrenmeden ziyade, öğrenmeyi öğrenmeye götürebilecek yönetsel stratejiler ve kurallar konulmalı ve okul yöneticileri bu konuda lider olabilmelidir.

Örgütsel öğrenmenin öğrenilmiş çaresizlikle ilişkisi, kontrol odağı kavramıyla da ortaya çıkmaktadır. Örgütsel öğrenmenin engellerinden olan, işler ters gittiğinde bu durumdan bir başkasının sorumlu tutulması eğilimi olan “düşman dışarıda” nedeni (Senge, 1993: 28), öğrenilmiş çaresizlik kavramının içinde yer alan, bireyin elde ettiği sonuçların tamamen kendi davranışına bağlı olarak gerçekleşmediğini düşünerek, şans, fırsat, kader ve güçlü olan diğer bireylerin kontrolü dâhilinde algılaması olan “dışsal kontrol odağı” (Rotter, 1966: Akt: Kümbül Güler, 2006: 52-53) kavramıyla açıklanabilir.

Örgütlerde örgütsel öğrenmeyle ilgili örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirme düzeyiyle ilgili Hammer ve Champy'nin (1996) örgütlerle ilgili üç tür benzetmesi vardır (Seymen ve Bolat, 47): Birinci grupta çaresiz durumda olan örgütler vardır. Bu tür örgütler, çevrelerindeki değişimleri algılayamamakta ve bu değişimlere uyum sağlayamamaktadırlar. Bu örgütler örgütsel öğrenme konusunda başarısızdırlar. Bu örgütlerle ilgili “duvara çarpmış ve yaralanıp yere düşmüş” benzetmesi yapılmıştır.

Örgütsel öğrenmenin **temel bir paradoksu** bulunmaktadır: örgütler, stres ve gerilimle önceden zayıflatılmışlarsa, zahmetli ve süreci bozucu olabilen öğrenmeyi talep eden durumlarla karşı karşıya kalırlar (Rait, 1995). Bu cümlenin devamında karşımıza örgütsel öğrenme-öğrenilmiş çaresizlik ilişkisi çıkmaktadır.

“Örgütsel öğrenme”nin “öğrenilmiş çaresizlik” kavramıyla ilişkisinin “öğrenme” kavramından hareketle başladığı belirtilebilir. Öğrenmenin gerçekleştiği bir ortamda öğrenilmiş çaresizliğe yakalanma riskinin daha az olabileceği düşünülebilir. Bu iki kavramın keşiştiği noktada örgütlerde tehlikeli süreçlerin ya da olguların varlığından da söz edilebilir. Bunlardan bir de strestir.

Stresin örgütsel öğrenme içindeki yeri ve öğrenilmiş çaresizlikle ilişkisi şöyle belirtilebilir (Rait,1995):Cangelosi ve Dill (1965)'e göre örgütsel öğrenme, “okuldaki uzmanların aşına oldukları üç farklı stres türü tarafından tutuşturulmaktadır. Bunlar, rahatsız edici stres, performans stresi ve ayırıcı strestir. Rahatsız edici stres, örgütün

geleceğiyle ilgili tahminleri oluşturabilmesi amacıyla çevreyi taramak ve anlamak için ihtiyaç duyduğu maliyeti ya da sermayeyi tanımlamaktadır (okullar böyle bir proaktif araştırma yapmak için kaynaklarını ne kadar harcamaktadırlar?). Performans stresi, bir örgütün başarı, başarısızlık ve kırılganlıkla ilgili hassasiyetine dayanmaktadır (Öğretmenler çalışmalarının yeterli olup olmadığını ne kadar merak ediyor?) Ayırıcı stres ise örgütsel üyelerin ya da alt grupların fikir ayrılıklarından ve çatışma davranışlarından kaynaklanmaktadır (Farklı ilgi grupları okullarda arzu ettikleri sonuçlara ulaşmak için ne kadar gayret etmektedirler?)”.

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kale (2004) resmi ve özel fen liselerinin örgütsel öğrenme düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik çalışmasında; özel fen liselerinin resmi fen liselerinden daha yüksek örgütsel öğrenme düzeyine sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bu sonucun bazı nedenleri belirtilmiştir. Bunlar arasında, özel fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin iş garantisinin olmaması ve buna bağlı olarak yüksek performans beklentisiyle çalışmaları, velilerle iş birliği çalışmaları ve veli eğitimleri özel fen liselerinin lehine olan nedenler arasında belirtilmiştir.

Resmi fen liselerinde ise mesleğinin zirvesinde bulunan öğretmenlerin yetersiz ücret ve çalışma koşulları sebebiyle düşük performansa sahip olmaları, sürekli iş kaygılarının olmaması, okul yönetimi ve ikliminin katı bir disiplin anlayışı bu liseler aleyhine olan nedenler arasında belirtilmiştir.

Akdemir ve Çukacı (2005)’nin örgüt kültürü değerleri ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yaptıkları çalışma sonucunda; örgüt kültürünün örgüt çalışanları yönlendiren ve örgütü oluşturan en önemli unsur olduğu ortaya çıkmıştır.

Avcı (2005) örgütsel öğrenme-örgütsel performans ilişkisine yönelik doktora tezinde, yönetimin tutumu, eğitim ve geliştirme etkinlikleriyle açık fikirliliğin örgütsel öğrenmede önemli olduğuna dair bir model çalışması yapmıştır. Çalışma sonucunda örgütsel öğrenmeyle finansal olmayan performans (çalışma, yaşam kalitesi ve yenilik) arasında önemli bir bağlantı olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle işletmenin/kurumun yaşının örgütsel öğrenmeyle yüksek ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Budak ve Sürgevil (2005), 185 akademik personelde tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizi üzerine yaptıkları çalışma sonucunda, cinsiyetin tükenmişlikle anlamlı bir ilişkisi saptanmıştır. Kadınların duygusal tükenmişlik düzeyleri, erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır. Duygusal tükenmişliği cinsiyet, değer, iş yükü ve kontrol değişkenleri yordamaktadır.

Özdemir (2006)'in örgütsel öğrenme, çevre ve örgütsel performans ilişkisi üzerine otel yöneticilerine yönelik yaptığı doktora tez çalışmasında örgütsel öğrenmenin 4 boyutu üzerinde çalışmıştır. Bu boyutlar; “sistem bakış açısı”, “bireysel öğrenmenin desteklenmesi”, “öğrenmeyi destekleyen iklim”, “iletişim ve enformasyon teknolojileri” olarak belirtilmiştir. Buna göre örgütsel öğrenmenin enformasyon teknolojileri boyutunda enformasyonun örgüt geneline yayılması ve sonraki örgütsel uygulamalar için kolayca çağrılabilir biçimde saklı tutulması sonucu ortaya çıkmıştır.

Çavuşoğlu (2007), Türk kamu yönetiminde reform çabalarının çalışanlar üzerinde davranışsal etkilerinin incelenmesine yönelik hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasında, T.C. Sağlık Bakanlığı ve yerel bir yönetim kuruluşu olan Kocaeli Büyükşehir Belediyesi'ndeki reforma çabalarını ve bunun çalışanlar üzerindeki davranışsal etkilerini inceleyerek, araştırmadan elde edilen bulguları öğrenilmiş çaresizlik teorisi kapsamında değerlendirmiştir. Elde edilen bulgulara göre, çalışanların yaşı ve kıdemi arttıkça öğrenilmiş çaresizlik seviyeleri artmaktadır.

Çalışanlar üzerinde en fazla etkisi olan davranışsal etkilerden birinin “değişimin getirdiği gelişmelerin kontrol dışında olması” olduğu görülmüştür. Bu etkinin bireyi öğrenilmiş çaresizliğe iten etkiyle aynı benzerliği içerdiği belirtilmiştir. Bu çerçevede, öğrenilmiş çaresizlik davranışının bazı bireyler üzerinde oluşturmuş olduğu etkiler, kamu yönetimi yapısının yetersiz işleyişi ve etkin olamamasının altında yatan nedenlerden biri olarak değerlendirilmiştir.

SarıMehmetoğlu'nun (2007) “Mesleki ve teknik eğitim veren liselerin öğrenen örgüt modeline göre incelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde okullarda öğrenmenin engelleri şeklinde belirtilen şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Performans değerlendirmelerinin rasyonel olmaması, insan kaynaklarının etkili değerlendirilmemesi, okul yöneticisinin etkili bir lider olamaması, eğitim yöneticilerinin kendilerini yenileyememeleri, okullardaki ödenek eksikliğinin neden olduğu teknolojik gelişmelere uyumsuzluk, iletişim ve işbirliği eksiklikleri (Öğretmenlerle ilgili yazıların her zaman ve herkese ulaştırılamaması) ve öğretmen ve öğrencilerin kişisel ve mesleki

gelişimlerinin yeterli düzeyde olmaması (Düzenli ve etkili hizmet içi eğitim faaliyetlerinin eksikliği gibi).

Banoğlu (2009), ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algısını belirlemek amacıyla yaptığı tez çalışmasında 61 okul yöneticisinin, 194 öğretmenin görüşlerini değerlendirmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, okul yöneticileri, kurumlarında her konunun “genellikle” sorgulanabilir olduğunu düşünürken, öğretmenler her konunun sorgulanabilir olduğunu daha az düşünmekte; kurumdaki uygulamaların görüşler alındıktan sonra gerçekleştirilme düzeyi, öğretmenler tarafından “bazen” düzeyinde algılanmıştır. Genel olarak öğrenen örgüt disiplinlerinin gerçekleşme düzeylerinde, okul yöneticilerinin algılarının öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Karaman (2009), ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik seviyelerini incelemek amacıyla, İstanbul’un Bahçelievler ve Üsküdar ilçelerindeki 129 ilköğretim okulu ve 124 ortaöğretim kurumunda görev yapan 253 okul yöneticisine tükenmişlik anketi uygulamıştır. Elde edilen sonuçlara göre, yaş ve kıdem arttıkça tükenmişlik azalmaktadır. Müdür yardımcıları müdürlere göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır.

Yıldırım (2009), ortaöğretim kurumları yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasında 50 ortaöğretim kurumunda görev yapan 100 yöneticiye Maslach Tükenmişlik Envanteri’ni uygulamıştır. Elde edilen sonuçlara göre; okul yöneticilerinin yöneticilikte geçen süreleri dikkate alındığında; 6-10 süreyle çalışan yöneticiler 16 yıl ve üstü çalışan yöneticilere göre anlamlı ölçüde “duygusal tükenmişlik” yaşamaktadırlar. Yaş, medeni durum, öğretmenlikte geçen süre değişkenleri açısından okul yöneticileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Genel lise öğretmenleriyle özel statülü lise öğretmenleri, okullarının örgütsel öğrenme düzeyini genel olarak olumlu bulurken, mesleki ve teknik lise öğretmenleri orta düzeyde algılamaktadırlar. 29 lisede çalışan öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye yönelik algılarında “branş” değişkenine göre anlamlı bir farklılık varken; cinsiyet, kıdem ve mezun olunan okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Mede (2009), algılanan öz-yeterlik, tükenmişlik, kişisel değişkenler ve sosyal destek değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla İstanbul’daki

üniversitelerde görev yapan 63 İngilizce hazırlık öğretmeni üzerinde bir çalışma yapmıştır. Elde edilen bulgulara ve sonuçlara göre, öğretmen tükenmişliğini yordayan en önemli değişken yaş değişkendir. Buna göre daha genç öğretmenler daha yüksek tükenmişlik düzeyine sahiptir. Yaş değişkeninde en yüksek anlamlı farklılık, duygusal tükenme ve kişisel başarıda azalma boyutlarında çıkmıştır. Mesleki kıdem değişkeniyle tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre, daha az deneyimli öğretmenler daha yüksek duygusal tükenme düzeyine sahiptir.

Üresin (2009), tekstil sektörü firmasında çalışanlara yönelik tükenmişlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezinde cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim ve çalışma yılı değişkenleri açısından tükenmişliğe yönelik anlamlı farklılıkların olmadığı ortaya çıkmıştır. Tükenmişliğin örgütsel bağlılığa etkisi noktasında kişisel değişkenlerin anlamlı etkileri tespit edilmiştir.

Yılmaz (2009), yatılı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen ve idarecilerin iş tatmin düzeyleriyle tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik yaptığı yüksek lisans çalışmasında, yatılı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen ve idarecilerin duygusal tükenme düzeylerinin cinsiyet, öğretmenliği isteyerek seçme, öğretmenliği tekrar tercih etme, pansiyon nöbeti, en fazla doyum sağlanan alan, çevre ve mekân memnuniyeti düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Çandır (2010), lise öğretmenlerinin örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin algıları adlı yüksek lisans tezinde lise öğretmenlerinin örgütsel öğrenmeye yönelik algılarını belirlemek amacıyla, Denizli il merkezindeki 29 lisedeki 350 öğretmene kendi geliştirdiği “örgütsel öğrenme” anketini uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler okullarının örgütsel öğrenme düzeyini genel olarak olumlu bulmaktadır.

Önal (2010), Türkiye genelindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki okul yöneticileri ve öğretmenlerine yönelik yaptığı yüksek lisans çalışmasında, tükenmişlik-duygusal zeka ilişkisini incelemiştir. 1050 eğitim işgöreni üzerinde yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, cinsiyet, görev durumu, yaş, mesleki kıdem, medeni durum ve çalışılan coğrafi bölge, öğretmenlik branşı ve çalışılan okul türü değişkenlerine göre tükenmişlikle duygusal zekâ arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Karahan ve Balat (2011), özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarını ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla, 10 psikolog, 58 özel

eğitim retmeni, 46 sınıf retmeni, 14 okul öncesi retmeni, 52 ocuk gelişimci, 10 rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere 263 kişi çalışmaya katılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, tükenmişliğin “kişisel başarılar” boyutunda bayan eğitimciler erkek eğitimcilere göre anlamlı derecede tükenmiş bulunmuştur. Eğitim düzeyi değişkenine göre “duygusal tükenme” boyutunda lisans mezunlarının lise mezunlarına göre daha yüksek tükenmişlik düzeyine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Meslekte alışma süresi değişkenine göre, 11-15 yıl arası kıdeme sahip eğitimcilerin kendilerini 16 yıl ve üstü kıdeme sahip eğitimcilere göre duygusal tükenme alt boyutunda, 1-5 yıl, 6-10 ve 11-15yıl arası kıdeme sahip eğitimcilerin ise kendilerini 16 yıl ve üstü kıdeme sahip eğitimcilere göre kişisel başarı alt boyutunda anlamlı düzeyde daha tükenmiş olarak algıladıkları saptanmıştır.

Özel eğitim eğitimcilerinin belirlenen kişisel değişkenlere göre öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sonuç olarak öz-yeterlik düzeyi arttıkça tükenmişliğin azaldığu ortaya çıkmıştır.

şimdiye kadar öğrenilmiş çaresizliğe yönelik olarak yapılan çalışmalar, genellikle öğrencilerin akademik başarısı (Ercan, 2002; Avcı, 2008; Gelir, 2009; Gevrek, 2009) ve üzerine yapılmıştır. 30-40 yaş grubundakiler daha fazla duygusal tükenme yaşamaktadırlar.

2.7.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Canino (1981) ğrenilmiş çaresizlik ve öğrenme yetersizlikleriyle ilgili yaptığu araştırmada; akademik başarısızlığa içsel ve düşük yeteneğin kalıcı kaynağu olarak yapılan yükleme, kontrol edilemeyen beklenti ve düşük başarıyla önemli şekilde ilgili bulunmuştur. Araştırmada; erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha düşük çabayla daha büyük başarısızlık sorumluluğuna ve daha küçük performans eksikliklerine sahip olduğu beklenmedik bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır.

ğrenilmiş çaresizliğe yönelik yapılan araştırmalardan biri, “temel atfetme yanılığı” ile ilgili olarak, atıf psikolojisinin kültürel farklılıklara bağlı olarak değişip değişmediğine yönelik yapılan bir araştırmadır.

Bu doğrultuda Joan Miller (1984),“Amerikalı ve Hintli farklı yaşlardaki kişilerden bazı olumlu ve olumsuz olayların ve davranışların nedenlerini tahmin etmelerini istemiştir. Sonuçlar bu iki kültürdeki 8- 11 yaş arası çocukların atıflarında anlamlı bir farklılığın çıkmadığını göstermiştir. Deneklerin yaşı arttıkça, Amerikalılar

daha fazla kişisel/içsel özelliklere atıflarda bulunurken, Hintliler daha çok dışsal/durumsal etkenlere dayalı atıflarda bulunmuşlardır (Kağıtçıbaşı, 1999: 238)''.

Başka bir çalışmada öğrenilmiş çaresizliğin ve öz-yeterliğin, bilişsel bozukluk ve depresyon üzerinde aracı etkisi saptanmıştır (Shnek ve diğ., 1997). Buna göre, bilişsel bozukluklar çaresizliğe ve düşük öz-yeterliğe neden olmakta ve bu iki değişken depresyon üzerinde dolaylı etkiye sahiptir.

Fulk, Brigham ve Lohman (1998)'in ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre; öğrenilmiş çaresizliğe sahip olan öğrenciler, hem duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrencilere hem de vasat bir başarı düzeyine sahip olan öğrencilere göre daha çok okuldan uzaklaşabilmektedirler.

Abel ve Sewell (1999)'in kırsal ve kent ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin stres ve tükenmişlikleri üzerine yaptıkları çalışmada, zayıf çalışma koşulları her iki bölgede çalışan öğretmenlerin tükenmişliğini yordayan bir değişken olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca kent ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin kırsal alandaki öğretmenlere göre, zayıf çalışma koşulları ve meslektaş ilişkileri yönünden daha yüksek stres düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenler arasındaki stres ve tükenmişliğin ele alınarak öğrencilere yönelik eğitim hedeflerinin gerçekleştirileceği belirtilmiştir.

Ellis ve arkadaşlarının (1999), algılanan hata kritiği çerçevesinde örgütsel öğrenmeye yönelik yaptıkları çalışmada 55 farklı kamu ve özel kurumdan öğretmenlerin de içinde bulunduğu 160 katılımcıyla çalışmışlardır. Katılımcılara 35 maddelik, 4 alt boyutlu (soruna yönelik olma, hesap verebilirlik, geçerli enformasyon ve şeffaflık) öğrenme değerleri ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, algılanan hata kritiğiyle örgütsel öğrenme kültürü arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Gernigon, Fleurance ve Reine (2000); 17- 20 yaşları arasındaki psikoloji bölümü öğrencilerine A ve B testi adıyla iki test uygulamışlardır. Bu çalışmada, başarısızlığın kontrol edilemeyen şartlarda oluşma ihtimalinin daha fazla olacağı tespit edilmiştir. Buna göre, A testinde kolay maddelerden önce zor maddeler, B testinde zor maddelerden önce kolay maddeler cevaplanmıştır. A testini cevaplayan öğrenciler "deney grubu", B testini cevaplayan öğrenciler ise "kontrol grubu" olarak belirlenmiştir. Buna göre deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre daha az doğru cevap vermişlerdir. Çaresizlik teorisine göre; kolay soruları cevaplayan öğrenciler hayal kırıklığına uğradıkları için kolay soruları cevaplamaktan vazgeçmişlerdir.

Valas (2001a), öğrenilmiş çaresizlik ve psikolojik uyumla ilgili yaş, cinsiyet ve akademik başarının etkilerine yönelik Norveç'te 1580 öğrenci üzerinde yaptığı bir araştırmada kurguladığı yapısal eşitlik modellemesi analiz sonucuna göre; akademik başarıyı, doğrudan ve dolaylı olarak yüklemeler modeli, beklentiler, çaresizlik ve psikolojik uyumla ilişkili bulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, erkekler kızlardan daha fazla çaresizlik davranışı göstermiştir. Buna karşılık kızlar daha fazla psikolojik uyumsuzluğa sahiptir.

Valas (2001b), öğrenme yetersizlikleri ve başarıyla ilgili 1996 yılında Norveç'te (4., 7. ve 9. sınıf) 1833 öğrenciye yönelik yaptığı bir araştırmada; çaresizlik ile akademik beklentiler arasında doğrudan ve negatif; çaresizlik ile öz-saygı arasında negatif ve dolaylı; çaresizlikle depresyon arasında pozitif ve dolaylı bir ilişki gözlemiştir. Öğrencilerin kontrol edilemeyen etmenlerden (yetenek eksikliği gibi) dolayı başarısızlık yüklemesi yaptıkları varsayımı doğrulanmıştır.

Evers, Brouwers ve Tomic (2002), Hollanda'da 490 ortaöğretim öğretmenin tükenmişlik ve öz-yeterlik düzeyini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları tükenmişlik düzeyleriyle ilişkili bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarıyla önemli ve pozitif, kişisel başarısızlık boyutuyla negatif derecede anlamlıdır.

Salanova, Peiro ve Schaufeli (2002), İspanya'daki kamu şirketlerinde ve özel şirketlerde çalışan 407 kişiyle çalışarak, öz-yeterliğin tükenmişlik ve iş talep-kontrol modeli üzerindeki aracılık etkisini incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre, genel öz-yeterlik ölçeğiyle tükenmişliğin tükenme boyutu arasındaki korelasyonu -.13 olarak bulmuştur. Tükenmişliğin boyutları öz-yeterliğin boyutlarıyla önemli ve negatif düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Wentzel (2002), öğretmen davranışının bazı boyutlarının öğrencilerin motivasyonel çıktılarının önemli bir değişkenini açıklayabildiğini ortaya çıkarmıştır. Özellikle öğrencilerin öğretmenlerine yönelik yüksek beklenti algıları (öğretmenlerin öğrencilerin sorularına cevap vermesi, öğrencilerine güvenmesi gibi), sınıfta ilgi, beceri yönelimi ve hedeflerde kararlılık için önemli bir kestiricidir.

Friedman (2003), İsrail'de 21 ilköğretim okulundaki 322 öğretmen üzerinde öz-yeterlik ve tükenmişlik ilişkisine yönelik bir çalışma yapmıştır. Friedman, öz-yeterliği "örgütsel yeterlik ve sınıf yeterliği" olmak üzere iki yeterlik boyutuyla incelemiştir.

Elde edilen bulgular ve sonuçlara göre, öz-yeterlikle tükenmişlik arasında genel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Değişkenler arasındaki korelasyonlara bakıldığında zaman; duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarıyla ilişki saptanmış ($r = -0.12$, $r = -0.38$), ancak duygusal tükenme boyutuyla herhangi anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Regresyon analizi sonucu duygusal tükenmeyle tükenmişlik ilişkisi $R = 0.26$ olarak çıkmıştır.

Dorman (2003) 3 kişilik değişkeni, öğretmen yeterliği, dış kontrol odağı ve öz-saygı değişkenlerinin öğretmen tükenmişliğinin “kişisel başarı” boyutuna etkilerini araştırmıştır. Öğretmen yeterliğinin kişisel başarıda azalma üzerinde önemli ve doğrudan bir etkisi ortaya çıkmıştır.

Betoret (2006), öz-yeterlik, tükenmişlik, stresörler ve baş edebilme kaynakları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla İspanya’daki 247 ortaöğretim öğretmeni üzerinde bir çalışma yapmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, yüksek öz-yeterliğe ve daha fazla baş edebilme kaynağına sahip öğretmenler, düşük öz-yeterliğe ve daha az baş edebilme kaynağına sahip öğretmenlerden daha az stres ve tükenmişlik düzeyine sahiptir.

Wangemann (2007) örgütsel öğrenme içeriğinde karar verme olgusunu ve sürecini nitel araştırma yöntemiyle incelemiştir. Bu çalışmada Crossan ve arkadaşlarının (1999) 4 evreden oluşan “Örgütsel Öğrenme Modeli” kullanılmıştır. Bu modele göre bu 4 evre süreçleri; “sezme, yorumlama-çevirme, birleştirme ve kurumsallaştırma”dır. Wangemann, araştırmasını 2006 Eylül-Kasım ayları boyunca, nitel kapsamda şirket dokümanları doğrultusunda yüz-yüze ve telefon görüşmeleri yaparak tamamlamıştır. Wangemann, yaptığı görüşmeler sonucu büyük kararların örgütsel öğrenmenin 4 farklı noktasında oluştuğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu noktalar; bireysel, grup, örgüt ve örgüt üstü-ötesi noktalarıdır.

Anthony ve Ord (2008)’un ortaöğretim öğretmenlerinin kariyer değişimlerine yönelik yaptıkları nitel bir çalışmada, öğretmenlerin önceki çalışma deneyimleriyle sosyal ve mesleki öğretim kültürünü içeren çalışma koşullarını sürekli olarak karşılaştırdıkları ortaya çıkmıştır.

Tomic, W. ve Tomic, E. (2008)’in 514 ilköğretim yöneticisi ve 215 ilköğretim öğretmeni arasındaki varoluşsal gerçekleştirme ve tükenmişliği incelediği çalışmada, varoluşsal gerçekleştirmenin tükenmişlik düzeyini etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Buna göre, okul yöneticilerinde cinsiyetin tükenmişliğin boyutlarından olan duygusal tükenme üzerinde önemli pozitif bir etkisi vardır. Varoluşsal gerçekleştirme

değişkenleri, yöneticilerin tükenmişlik puanlarında öğretmenlerin tükenmişlik puanlarından daha fazla varyans oluşturmuştur.

Chan (2008) ortaöğretim okul öğretmenleri arasındaki öz-yeterlik ve başarılı zekâya dönük çalışmasında, öğretmen öz-yeterliğini altı alanda incelemiştir. Hong Kong'daki 220 öğretmenle çalışan Chan, altı alandaki öz-yeterliği (yüksek düzeyde öğrenebilenler için öğretim, sınıf yönetimi, rehberlik ve danışma, öğrenci bağlılığı, çeşitliliği sağlamaya yönelik öğretim ve zenginleştirilmiş öğrenme için öğretim) başarılı zekânın üç üçlü boyutuyla (analitik, yaratıcı ve uygulamalı yetenekler) ilişkili incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını en iyi yordayan başarılı zekâ boyutu “uygulamalı yetenekler” olarak ortaya çıkmıştır.

Carmeli ve Sheaffer (2008), 121 örgütte yaptıkları örgütsel başarısızlıklardan öğrenme ve liderliği öğrenme çalışmasında yapısal eşitlik modellemesinin kullanarak bir model geliştirmeye çalışmışlardır. Tasarlanan modele göre, liderliği öğrenmenin örgütsel başarısızlıklar aracılığıyla mesleki çevreye uyuma yönelik algılanan örgütsel kapasiteyi yordayıp yordamadığı ve mesleki çevreye uyuma yönelik algılanan örgütsel kapasiteye endüstri, örgütsel büyüklük ve örgütsel yaş değişkenlerinin eşanlı etkileri test edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, örgütsel başarısızlıklardan öğrenme mesleki çevreye uyuma yönelik algılanan örgütsel kapasiteyle pozitif ilişkili bulunmuştur.

Ho ve Kuo (2009)'nun yaptıkları alternatif örgütsel öğrenme terapileri adlı çalışmanın sonuçlarına göre; öz-yeterliğin güçlü bir yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır. En derin öğrenme düzeyi yaklaşımı olarak belirlenen ve “U Teorisi” olarak belirlenen olguyu öz-yeterliğin ne kadar yordayabildiği incelenmiştir. Buna göre; “U Teorisi”nin belirleyicileri olan Uzaklaştırma (B=.46), Yönlendirmeme (B=.37), Serbest Bırakma (B=.41), Çağırma (B=.54), Billurlaştırma (B=.58), Prototipleştirme (B=.40) ve Kurumsallaştırma (B=.38) boyutlarıyla öz-yeterlik arasında güçlü ilişkiler tespit edilmiştir.

Arbel (2009), örgütsel öğrenmeye yönelik hazırladığı doktora tez çalışmasını eğitim sistemlerinde yansıtıcı eğitimin örgütsel öğrenmeyi nasıl etkileyebileceği temel sorusu üzerine temellendirmiştir. Nitel araştırma deseni temelinde eylem araştırmasına göre çalışan Arbel, araştırma verilerini 14 öğretmenin öykülerinden toplanmıştır. Araştırma verileri, öğretmenlerin paylaşılmış güdümlü-yansıtıcı model algıları üzerinden toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre yansıtıcı eğitimin örgütsel öğrenme

üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları Senge'nin örgütsel öğrenme tanımında vurgulanan öğeler (kritik düşünme, kapasiteyi geliştirme, sorumluluk ve kolektif istek) doğrultusunda belirtilmiştir.

Hodgson (2009), örgütsel öğrenme ve transformasyonel liderlik arasındaki ilişkiye yönelik hazırlanmış olduğu doktora tezinde, karışık desenle ve karşılaştırmalı durum çalışması yöntemiyle fakülte yöneticileri üzerinde çalışmıştır. Hem nitel hem de nicel olarak yapılan analiz sonuçlarına göre, orta düzeydeki fakülte geliştiricilerinin örgütsel öğrenme üzerinde transformasyonel liderler olarak bir etkisi olduğu görülmüştür. Ancak bu etkiyi sınırlandıran örgütsel öğrenme engellerinin varlığından bahsedilmiştir.

Ngwenya-Scoburgh (2009), örgütsel öğrenme üzerine hazırladığı doktora tezi çalışmasında performansa göre örgütün bünyesindeki “öğrenme becerilerini ve örgütsel faktörleri ölçme” kavramını incelemiştir. Çalışmanın amacı, rekabetçi avantajı/üstünlüğü elde etmeye yönelik geçerli yönetsel kararların oluşumu için performansı etkileyen öğrenme becerilerini ve örgütsel faktörleri nasıl tahmin edileceğini açıklamaktır.

Çalışmanın sonuçlarına göre; örgütsel öğrenme yeterlik modeli çerçevesinde öğrenen örgütler olarak örgütler ait şu özellikler ortaya çıkmıştır: amaç ve misyon açıklığı, paylaşılmış liderlik ve bağlılık, tecrübe (deneyim kültürü), bilginin transferi ve takım çalışması-problem çözme. Bu özelliklerin örgüt yapısına önemli düzeyde etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Betoret (2009), 2006 yılında ortaöğretim öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmadan sonra, yapısal eşitlik modellemesini kullanarak, okul kaynakları, öğretmen öz-yeterliği, potansiyel çok düzeyli stresörler ve öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkileri açıklamak için; İspanya'daki 317 ilköğretim öğretmeni, 407 ortaöğretim öğretmeniyle çalışmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, tükenmişliğin boyutlarından duygusal tükenme öğretmenlerin tükenmişliğini açıklamada anahtar bir rol oynamaktadır. Öğretmen öz-yeterliğinin duygusal tükenmeyle korelasyonu -0.324 bulunmuştur. Oluşturulan yapısal eşitlik modeline göre, ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, stresörler aracılığıyla duygusal tükenme boyutunu. 65 düzeyinde yordamaktadır.

Yu- kwong ve Walker (2010)'ın “Ortaöğretim müdür yardımcıları: Bağlılık, mücadele, yeterlik ve eşzamanlılık” adlı çalışmalarının sonucunda; Hong Kong'daki

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan 331 müdür yardımcısının destekleyici ve uyumlu bir okul çevresinde çalıştıklarına inanmamalarına rağmen, güçlü yeterlik algılarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Berends ve Lammers (2010), örgütsel öğrenmeyi süreç analizi kapsamında inceleyerek, örgütsel öğrenmede devam etmemeyi durdurmayı açıklamışlardır. Berends ve Lammers, örgütsel öğrenme üzerine iyimserlik ve kötümserlik perspektiflerini de incelemişlerdir. Berends ve Lammers, uluslar arası bir bankada çalışan üst yöneticiler, proje yöneticileri ve liderleri, kaynak yöneticileri, stratejistler, yazılım mühendisleri ve danışmanlar olmak üzere toplam 76 kişiyle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrenme olduğu zaman, kurumsallaşmış geçici yapıları etkilediği ortaya çıkmıştır. Yapılan gözlemler, örgütsel öğrenmenin sosyal ve geçici yapıları arasındaki bağlantıları ortaya çıkarmıştır.

İlgili literatür ve yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde; eğitim kurumları ve çalışanları (özellikle yöneticiler ve öğretmenler) için öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik, öz-yeterlik ve örgütsel öğrenme değişkenlerinin birlikte önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Yurt içinde ve dışında öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik, öz-yeterlik ve örgütsel öğrenme değişkenlerinin her birine ya da eş anlı birkaç değişkene yönelik yapılan çalışmalar, özellikle öğretmen tükenmişliği ve öz-yeterliği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizliğine yönelik yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. En fazla okul yöneticileri ve öğretmenlerin tükenmişliğine yönelik çalışmalar dikkat çekmektedir. Örgütsel öğrenme ise işletmelerde incelenen ve araştırılan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim örgütlerinde de araştırılan örgütsel öğrenme, tek başına incelendiği gibi, birkaç değişkenle beraber de incelenmiştir. Öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik, öz-yeterlik ve örgütsel öğrenme değişkenlerinin eş anlı olarak incelendiği bir çalışmaya ise henüz rastlanılmamıştır.

2.8. Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM)

Yapısal Eşitlik Modellemesinde literatürden yararlanarak oluşturulan modelin elde edilen veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı belirlenmektedir (Johnson & Wichern, 1999: Ünal, 2006: 22). Yapısal Eşitlik Modellemesinin eş zamanlı tahmin için en uygun ve en etkili yöntem (Hair, 1998: Akt. Yener, 2007, AMOS (Analysis of Moment Structures)'un ise kullanım rahatlığı açısından en hızlı ve basit çözüm sunan

bir program (Tezcan, 2008) oluşu, bu çalışmada kullanılacak yöntem ve programı belirlemede göz önünde bulundurulmuştur.

Yapısal eşitlik modellemesi (YEM), faktör analizi ile yol (path) analizinin bir bileşimi olarak düşünülebilir. YEM'in iki temel amacı belirtilmiştir:

“İlk olarak, gözlenen ya da diğer adıyla gösterge (manifest veya indicator) değişkenlerin ölçtüğü varsayılan gizil (latent) değişkenler, gizli yapılar (theoretical veya latent constructs) ya da faktörler arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Gizil değişkenler, doğrudan ölçülemeyen, gözlenen değişkenler yardımıyla dolaylı olarak elde edilen değişkenlerdir. Gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki ilişki ölçüm modeli (measurement model) yardımı ile araştırılır.

YEM, gözlenen değişkenlerin gizil değişkeni ne şekilde ölçtüğü ile ilgilenmektedir. Ölçüm modeli, doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi ile test edilir. YEM'in ikinci amacı, gizil veya gözlenen değişkenler arasındaki karmaşık ilişkileri açıklamaktır. Bu ilişkiler sırasıyla yapısal (structural) modeller veya yol modelleri oluşturularak araştırılır. Yapısal veya yol modellerinin testinde kullanılan analiz, yol analizidir (Çoker, 2009: 57- 58)”.

Yapısal eşitlik modeli, regresyon analizine benzer;ama ondan çok farklıdır. YEM, etkileşimleri modelleyen, doğrusal olmayan durumlarla baş edebilen, bağımsız değişkenler arası korelasyona izin veren, ölçüm hatalarını dikkate alan ve her biri birden fazla gözlenen değişkenle ölçülen çoklu bağımsız ve bağımlı gizil değişkenler arası ilişkileri ortaya koyan ve test eden çok güçlü bir istatistiksel tekniktir (Shipley, 2000: 135: Akt. Cengiz ve Kırkibir, 2006: 327).

Her bir YEM çalışması, sağlam teorik bir çatının yer aldığı bir modelin sınanmasını amaçlamaktadır. Yol analizinde bir ya da birden fazla model sınanır. Model sınama sürecinde üç tür modelleme karşımıza çıkmaktadır (Şimşek, 2007: 3-4):

1. *Doğrulayıcı modelleme stratejisi*: Bu modellemede araştırmacının temel hedefi, açık olarak belirlenmiş bir modelin veri tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını sınamaktır. Buradaki temel kaygı, ya hep ya da hiç durumudur.
2. *Alternatif modeller stratejisi*: Bu modellemede temel amaç, bir dizi değişken ele alındığında, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamada alternatif modeller arasından en çok hangisinin veri tarafından desteklendiğini belirlemektir.

3. *Model geliştirme stratejisi*: Bu modellemede temel amaç, bir dizi değişken arasındaki ilişkileri en iyi açıkladığı varsayılan bir modelin test edilmesi ve analiz sonuçlarına dayanarak, modelin geliştirilmesi yönünde iyileştirmeler yapılmasıdır. Bu strateji, açıklayıcı bir modelin geliştirilmesi aşamasında içgörü kazandırma anlamında katkı sağlayabilir.

“YEM literüründe bağımlı ve bağımsız değişken kavramları yerine içsel ve dışsal değişken kavramları kullanılmaktadır. Bunun nedeni, bir değişkenin aynı anda hem bağımlı hem de bağımsız değişken olarak kullanılmasıdır. İçsel değişken, kendisine doğru en az bir tane tek-yönlü ok yönelen değişken; dışsal değişken ise yalnızca tek-yönlü oklar gönderen; fakat kendisine doğru hiç tek-yönlü ok yönelmeyen değişkendir.

Yol olarak da adlandırılan ve bir değişkenin diğer değişken üzerindeki doğrudan etkisini gösteren tek-yönlü oklar, bu iki değişken arasındaki nedensel ilişkiyi ifade etmektedir. Okun başlangıç noktasındaki değişken neden olan değişken iken, okun ucundaki değişken bu değişkenden etkilenen değişkendir.

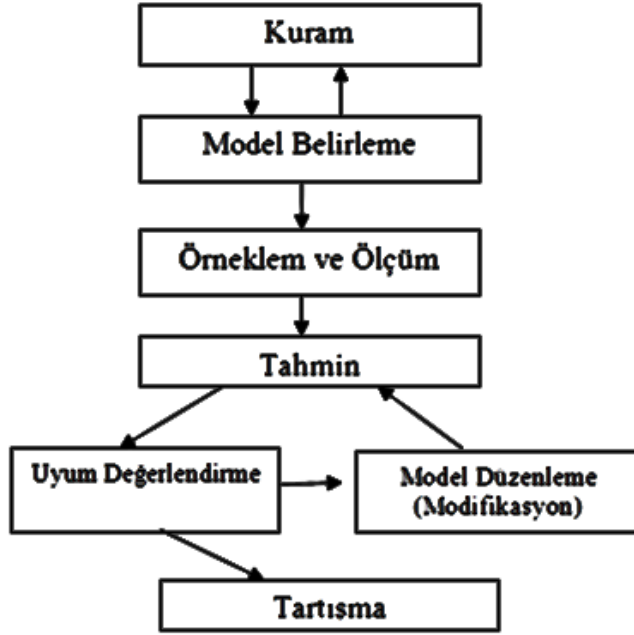
YEM’de dışsal değişkenlerin ilişkili olmalarına izin verilir ve yapılan analiz, ilişkilendirilen değişkenlerin ilişkili olduğunu varsayarak sonuçlanır. Genel olarak YEM çalışmalarının çoğunda dışsal değişkenlerin birbiriyle ilişkili olduğu varsayılarak, analizler yapılır. Araştırmacı, isterse, teorik bir gerekçeyle bu değişkenler arasındaki ilişkileri yok sayabilir (0’ a sabitleyebilir).

İstatistiksel olarak tek-yönlü oklar ya da yollar çoklu regresyondaki gibi regresyon katsayıları veya yol katsayıları olarak anılırlar. Çift-yönlü ya da kavisli oklar da iki gözlenen değişken arasındaki kovaryansı ifade ederler ve tek-yönlü oklara kıyasla çok daha güçlü teorik nedenselliği gösterirler.

YEM’i çoklu regresyon analizinden üstün kılan önemli bir nokta, bu modeller ile dolaylı (indirect) etkilerin de araştırılabilmesidir. Dolaylı etki, bir değişken ile başka bir değişken arasındaki ilişkinin bir ya da birden çok değişken üzerinden tanımlanmasıdır. Bu iki değişken arasında dolaylı etkilere aracılık eden değişkenlere arabulucu (mediator veya intervening) değişken adı verilirken, etkiye de arabuluculuk (mediation) denir. (Çoker, 2009: 57- 58)”.

Aracı modellerde, modeldeki yol sayısının artması, modeli tam tanımlanmış bir modele yaklaştırır ve modelin uyum iyiliği artar (Şimşek, 2007: 181).

Sosyal bilimlerde ve davranış bilimlerinde kullanılan geleneksel yapısal eşitlik modelleme süreci şekil 11’de belirtilmiştir:



Şekil 11. Yem'in Aşamaları

(Kaynak: Kaplan, 2000)

2.8.1.Çoklu Grup Uygulamaları

2.8.1.1.Çoklu Grup Analizi (Multi-Group Analysis)

Bir modelin birden fazla grupta test edilmesine olanak tanıyan bir metottur. Modelin birden fazla grupta aynı şekilde çalışıp çalışmadığı temel amaçtır. “Kovaryans matrislerinin eşitliliği” olarak da adlandırılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2001: Akt. Şimşek, 2007). Şimşek, bir modelin bir değişken çerçevesinde alınan gruplar arasında aynı şekilde çalışmıyorsa, dikkate alınan bu değişkenin test edilen model için farklılaştırıcı değişken olduğunun söylenilebileceğini belirtmiştir.

2.8.2.Uyum İndeksleri

YEM, sınanmaya çalışılan modelin o model için toplanmış veriler için uygunluğuna yönelik değerlendirme ölçütleri, “uyum indeksleri” sunmaktadır (Hoyle, 1995; Pedhazur, 1997; Raykov ve Marcoulides, 2000: Akt. Meydan ve Şeşen, 2011: 31). Uyum indeksleri altı başlık altında belirtilmiştir:

2.8.2.1.Genel Model Uyumu

2.8.2.1.1.Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness of Fit,)

Ki-kare uyum testi, modelin uyumunu test eden uyum iyiliği testlerinden istatistiksel temeli olan tek ölçüt ve diğer uyum ölçümlerinin hesaplanmasında kullanılan uyumun en temel ölçümüdür. Veriyle model arasındaki uyumun testi söz konusudur.

Ki-kare testi, geliştirilen model ile gözlem değişkenlerine ait kovaryans yapısında ortaya çıkan modelin farklı olup olmadığı hipotezini test eder. Hesaplanan ki-kare istatistik değeri, küçük olduğu sürece uyuşmanın iyi olduğu sonucuna varılır. Bu değer, farklılık değeri olduğu için, 'nin anlamlı olması, iki modelin birbirinden anlamlı şekilde farklılaştığını gösterir. Bu nedenle 'nin anlamlı olmaması ve sıfıra yakın bir değer olması, mükemmel uyumu gösterir (Şimşek, 2007; Bayram, 2010).

Ki-kare istatistiği örneklem hacmine duyarlıdır. Büyük örneklem ($N \geq 200$) değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde edilirken, verinin küçük olması durumunda istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde edilememektedir (Kelloway, 1998; Arbuckle, 2007; Hooper ve diğ., 2008; Hayashi ve diğ., 2008; Harrington, 2009; Akt. Bayram, 2010: 71). Bentler (1998)'e göre, büyük örneklemelerde, beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki önemsiz farkları çoğunlukla 'nin manidar olmasına neden olur. Bu nedenle büyük örneklemelerde varsayımlar, test istatistikleri temelinde ele alındığından yanlış yorumlamalar yapılabilir (Akt. Çokluk ve diğ., 2010: 268).

değerinin çok büyük ve istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu durumlarda, 'nin serbestlik derecesine oranı (χ^2/df) olan değer, modelin uyumu açısından bir değerlendirme sağlamaktadır (Bayram, 2010). Bu durumda χ^2/df oranının 3'ten (bazı yazarlara göre 5'ten) küçük olması, ki-kare anlamlı olsa dahi, modelin genel uyumunun kabul edilebilir olduğu sonucunu göstermektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). Yapısal eşitlik modellemesinde verinin modele uygun sağlıklı sonuç verebilmesi ve ki-kare değerinin daha iyi yorumlanabilmesi amacıyla bazı yazarlar (Floyd ve Widaman, 1995), büyük örneklemelerde modelin test edilmesini tüm örneklem üzerinden gerçekleştirmektense, örnekleme alt bölümlere ayırmanın daha faydalı olacağını ileri sürmüşlerdir (Akt. Çokluk ve diğ., 2010: 268).

2.8.2.1.2.Mutlak Uyum İndeksleri

2.8.2.1.2.1.İyilik uyum indeksi (Goodness of fit index-GFI)

Regresyon analizindeki gibi açıklanabilen, varyans ve kovaryansın nispi miktarıyla ilgili bir ölçüdür. (determinasyon katsayısı), hata varyansı ile ilgili olup, GFI, gözlenen kovaryans yüzdesiyle ilgilidir (Meydan ve Şeşen, 2011; Bayram, 2010). GFI değeri, örneklem hacminden etkilenmektedir. Örneklem hacmi yükseldikçe, GFI değeri yükselir, bu durum doğru sonuç alınmasını önleyebilir. GFI değeri 0 ile 1 arasında değişir. 0.90 ve üzeri iyi uyum (Schumacker ve Lomax, 1996; Kilne, 2004) olarak kabul edilirken; 0.85'in üstündeki değerler ise kabul edilebilir değerler (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh ve diğ., 1988) olarak görülebilir (Akt. Meydan ve Şeşen, 2011)

2.8.2.1.2.2.Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index- AGFI)

Bu değer, serbestlik derecesi dikkate alınarak hesaplanır. AGFI da, örneklem hacmi arttıkça yükselmektedir. Bir anlamda örneklem hacmi dikkate alınarak düzeltilmiş GFI değeridir. AGFI değeri 0 ile 1 arasında değişmektedir. 1'e yakın değerler uyumun iyi olduğunu gösterir. 0.90 ve üzeri değerler iyi uyum olarak kabul edilir (Meydan ve Şeşen, 2011; Bayram, 2010).

2.8.2.1.3.Artık Temelli Uyum İndeksi

2.8.2.1.3.1.Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü (standardized root mean square residual- SRMR)

Gözlenen kovaryans ile tahmin edilen kovaryans arasındaki standardize edilmiş farktır (Kenny, 2010: Akt. Bayram, 2010). SRMR değerinin 0.05'e eşit veya 0.05'ten küçük olması mükemmel uyumu, 0.08'e kadar olan değerler de kabul edilebilir bir uyumu gösterir (Brown, 2005; Byrne, 1994: Akt. Çokluk ve diğ., 2010).

2.8.2.1.4.Karşılaştırmalı Uyum İndeksleri

2.8.2.1.4.1.Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit of Index- NFI)

NFI, test edilen ki-kare değerinin, bağımsız modelin ki-kare değerine bölünmesiyle bulunur (Ullman, 2001: Alt. Meydan ve Şeşen, 2011). 1980 yılında Bentler ve Bonett tarafından önerilen bu indekse, Hu ve Bentler (1993) son şeklini vermiştir. Bu indeks, 0-1 arasında değer alır. Bu indeks, çapraz tahminleme ve küçük örneklem büyüklüğünde kararsızdır. 0.90 ve üzeri değerler, kabul edilebilir bir uyumu; 0.95 ve üzeri değerler mükemmel bir uyumu gösterir. Belirlenen model doğru olsa bile, indeks 1 değerine ulaşamaz. NFI, küçük örneklemli büyüklüklerde, iyi uyum gösteren bir modelin reddine dahi, yol açabilir. Bu ölçüm fazla önerilmemektedir (Hayashi ve diğ., 2008; Kenny, 2010: Akt. Bayram, 2010).

2.8.2.1.4.2.Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed of Fit Index- NNFI)

NNFI, NFI'ye modelin serbestlik derecesinin ilave edilmesiyle yapılan özel bir düzenlemenin ürünüdür (Ullman, 2001: Akt. Meydan ve Şeşen, 2011). Bu düzenleme, indeksin hesaplanmasında örneklem sayısının etkisini azaltarak, iyi uyum gösteren küçük örneklem sayılı modellerin reddedilmesini engeller. NNFI, normlaştırılmama özelliğinden dolayı, bazen 1'in üzerinde değerler alabilir. 0.90 ve üzeri değerler iyi uyumu; 0.95 ve üzeri değerler mükemmel uyumu gösterir.

2.8.2.1.4.3.Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative of Fit-CFI)

CFI, Bentler tarafından Bentler Fit Index (BFI)'in düzenlenmesi sonucu elde edilmiş indekstir. BFI'nın 0-1 dışında değerler alması nedeniyle, Bentler, BFI'yı düzenleyerek, 0 ile 1'in dışına çıkmayan bir indeks elde etmiştir. Ancak, CFI değeri 1'den büyük çıkarsa, 1; 0'dan küçük çıkarsa, 0 gibi değerlendirilebilir (Hayashi ve diğ., 2008; Kenny, 2010: Akt. Bayram, 2010). 1'e yakın olması uyumun iyiliğini gösterir.

2.8.2.1.4.4.Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation- RMSEA)

RMSEA, 0- 1 arasında değer alır. 0.05'e eşit veya 0.05'ten küçük olması, mükemmel uyumu; 0.08'e kadar olan değerler kabul edilebilir bir uyumu (Anderson ve Gerbing, 1984; Browne ve Cudeck, 1993; Sümer, 2000:), 0.10 ve üzeri değerler kötü

uyumu (Browne ve Cudeck, 1993) gösterir(Akt. Meydan ve Şeşen, 2011). RMSEA da, örneklem hacmine duyarlı olup, küçük örneklerde yanıltıcı sonuçlar verebilir. Bu nedenle küçük örneklerde tercih edilmemesi uygun olabilir (Ullman, 2001: Akt. Meydan ve Şeşen, 2011).

Çizelge 7. Yapısal Eşitlik Modelinde Uyum İndeksleri ve Kabulüne İlişkin Değerler*

Uyum İndeksi	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kaynak
Genel Model Uyumu			
	$0 \leq \leq 2 \text{ sd}$	$2 \text{ sd} \leq \leq 3 \text{ sd}$	
p değeri	$0.05 < p \leq 1.00$	$0.01 < p \leq 0.05$	
	≤ 2 (mükemmel uyum) ≤ 2.5 (mükemmel uyum- küçük örneklerde) ≤ 3 (mükemmel uyum- büyük örneklerde)	≤ 5 (orta düzeyde uyum)	Tabachnick ve Fidell, 2001; Kline, 2005; Sümer, 2000
Mutlak Uyum İndeksleri			
GFI	≥ 0.90 1 (mükemmel uyum) 0 (uyum yok)	0.85-0.89	Schumacker ve Lomax, 1996; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008;
AGFI	≥ 0.90 1 (mükemmel uyum) 0 (uyum yok)	0.85-0.89	Kelloway, 1989; Sümer, 2000
Karşılaştırmalı Uyum İndeksleri			
NFI	≥ 0.95 1 (mükemmel uyum) 0 (uyum yok)	0.90-0.94	Kelloway, 1989; Schumacker ve Lomax, 1996; Sümer, 2000;
NNFI	≥ 0.95 1 (mükemmel uyum) 0 (uyum yok)	0.90-0.94	Tabachnick ve Fidell, 2001; Thompson, 2004
IFI	≥ 0.95	0.90-0.94	
CFI	≥ 0.90 ≥ 0.95 (mükemmel uyum) 1 (mükemmel uyum) 0 (uyum yok)		Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001
RMSEA	≤ 0.05 0 (mükemmel uyum) 1 (uyum yok)	0.06-0.08 ≤ 0.10 (zayıf uyum)	Brown, 2006; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Raykov ve Marcoulides, 2008; Schumacker ve Lomax, 1996; Sümer, 2000
Koruyucu uyum indeksleri			
PNFI	≥ 0.90		
PGFI	≥ 0.90		
Artık Temelli Uyum İndeksi			
RMR	≤ 0.08 ≤ 0.05 (mükemmel uyum)	≤ 0.10 (vasat uyum)	
SRMR	≤ 0.08 ≤ 0.05 (mükemmel uyum)	≤ 0.10 (vasat uyum)	Brown, 2005; Byrne, 1994

(*Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Meydan ve Şeşen, 2011; Bayram, 2010'dan derlenerek en düşük ve yüksek kesme noktaları dikkate alınarak hazırlanmıştır.)

2.8.3.Yapısal Eşitlik Modellemesinde Modifikasyon Süreci

YEM’de uyum indekslerinin yanında, modelin daha iyi uyum vermesi için bazı değişikliklerin yapılmasını öneren modifikasyon indeksleri (Modification Indices, MI) de modelleme sürecinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. MI, gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki kovaryansa bakarak, araştırmacıya modele yönelik düzenlemeler (modifikasyonlar) sunar. Genellikle gözlenen ve gizil değişkenler arasında oluşturulması gerekli yeni bağlantıları, modelden çıkarılması gerekli değişkenleri ve değişkenler arasında eklenmesi uygun görülen hata kovaryanslarına kadar çok sayıda parametreyi içerirler. Bu modifikasyonlar hata matrisleri temelinde oluşturulur (Bayram, 2010; Meydan ve Şeşen, 2011).

Verilerle doğrulanmak istenen model tahmin sonucunda kötü uyum indeksleri veriyse, kuramsal çerçeveye ve ilişkilere bağlı kalmak şartıyla, modelin uyumunu geliştirmek için modifikasyona ihtiyaç duyulabilir. Bu süreçte yapılacak her değişiklik kuramsal bir gerekçeyle yapılmalıdır. Model iyileştirme indeksleri olarak da adlandıracağımız bu indeksler, ki-kare değerinin yüzde kaç oranında düşeceğini göstermektedir. Bu iyileştirmenin yapılabilmesi, “hata terimlerinin bağlı olduğu gözlemlenen değişkenler arasında aynı boyutu ölçümleyebileceği, birbiri yerine kullanılabilceği, aynı anlama gelmiş olabileceği ya da bu değişkenlerin/soruların farklı çalışmalarda birbiri yerine kullanılmış olduğu” şartları dikkate alınarak yapılmalıdır (Şimşek, 2007; Bayram, 2010; Meydan ve Şeşen, 2011: 113).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, veritoplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımı kapsamında ilişkisel tarama modeli üzerine temellendirilmiştir.

Veri toplama tekniğine göre belgesel (documentary) ve görgül (empiric) araştırmalar olarak ikiye ayrılan araştırma desenleri kapsamında ele alınacak görgül araştırmalar da, deneysel ve tarama türü araştırma desenleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Büyüköztürk (2007: 2-3), sosyal bilimlerde büyük gruplarda çalışma olanağı veren tarama çalışmalarının bir olay ya da olguyla ilgili performans, görüş, düşünce, tutum ya da başka bir psikolojik özelliğin tekil ya da bazı faktörlerle ilişkileri bakımından betimlenmesini amaçladığını belirtmiştir. Büyüköztürk, ilişkisel taramalarla edilen sonuçların hiçbir zaman değişkenler arasında nedensellik bağlamında yorumlanamayacağını, değişkenler arasındaki ilişki miktarlarının, iki değişkenden birinde gözlenen değişmelerin bir kısmının diğer değişkenden kaynaklanabileceğini gösterdiğini dile getirmiştir.

Araştırmanın problemi üzerine temellendirilen öğrenilmiş çaresizlik, öz-yeterlik, tükenmişlik ve örgütsel öğrenme değişkenlerinin birbiriyle olan ilişkisine ve bu değişkenlerin eş anlı etkilerinin değerlendirilmesine yönelik olan amaçları, bu araştırmanın ilişkisel tarama modeli doğrultusunda yürütülmesini gerekli kılmıştır.

3.2.Araştırma Evreni

Araştırma evrenini, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu bölgesindeki resmi ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırma evreninde toplam 1079 yönetici, 10.228 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma evreninde yer alan il merkezlerinde yer alan yönetici ve öğretmen sayıları Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Araştırma Evreni*

Araştırma Evreni		
Uygulama Yapılan İl Merkezleri	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
1	Van	556
2	Malatya	158
3	Elazığ	165
4	Bingöl	60
5	Bitlis	50
6	Muş	90
TOPLAM		1079
		10.028

*İl merkezlerindeki yönetici ve öğretmen sayıları 2010- 2011 eğitim-öğretim yılında Van, Malatya, Elazığ, Bingöl, Bitlis ve Muş İl Millî Eğitim Müdürlükleri Bilgi Edinme Biriminden alınmıştır.

3.3. Örneklem

Bu araştırmada seçkisiz/ yansız örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek (seçilen birim yerine konularak ya da konulmadan) seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntem basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling)” dir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009: 84).Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temel özelliklerinden biri, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır.

Çalışma evreninden örneklem alma, üç aşamada gerçekleştirilmiştir: Birinci aşamada örnekleme alınacak iller; ikinci aşamada seçilen illerdeki ortaöğretim okulları, üçüncü aşamada okullardaki yöneticiler ve öğretmenler belirlenmiştir. Buna göre, birinci aşamada Doğu Anadolu Bölgesi’ndeki illerin nasıl seçileceğiyle ilgili bir çalışma yapılmıştır. Öncelikle, Doğu Anadolu Bölgesi’ndeki illerin toplu listesi çıkarılmıştır.

Bu kapsamda, Doğu Anadolu bölgesinden Malatya, Elazığ, Bingöl, Muş ve Bitlis illeri olmak üzere toplam 6 il seçkisiz olarak seçilmiştir.

İkinci aşamada ise; her il bir küme kabul edilmiş, illerdeki okulların toplu bir listesi çıkarılmış ve oransız küme örnekleme yöntemiyle her ilden seçkisiz olarak ortaöğretim okulu belirlenmiştir.

Üçüncü aşamada, belirlenen liselerden oransız eleman örnekleme yöntemiyle seçkisizolarak yeterli olacak sayıda yönetici ve öğretmen belirlenmiştir.

Örneklem hacmi tespit edilirken ise çeşitli yaklaşımlar ve örneklem belirleme formülü kullanılmıştır. “Çok değişkenli bir araştırmada (çoklu regresyon analizleri de dâhil), örneklem büyüklüğü çalışmadaki değişken sayısının tercihen 10 katı veya daha fazla olmalıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2009: 95)”. Hoogland ve Boomsma (1998)’ya

göre, yapısal eşitlik modellemesinde normal dağılıma sahip olmayan değişkenler için, örneklem büyüklüğünün en azından 1000 olması gerektiği (Akt. Çelik, 2009) belirtilmiştir.

Buna göre çalışmadaki verilerin normal dağılımı olmaması ihtimali, ölçme aracında bulunan 89 değişken ve kullanılacak yapısal eşitlik modeli dikkate alınarak, örneklem hacminin geniş tutulmasına karar verilmiş ve örneklem Cochran (1977)'in örneklem büyüklüğü belirleme formülüyle tespit edilmiştir (Barlett, Kotrlık ve Higgins, 2001):

$$\underline{n}_o = \frac{(t)^2 * (p)(q)}{(d)^2}$$

Bu formül her bir grup için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Örneklem belirlenirken, .05 alfa düzeyinde güven aralığı alınmış ve kabul edilebilir hata düzeyi % 5 olarak belirlenmiştir.

$$\underline{n}_o = \frac{(1,96)^2 * (5)(5)}{(.05)^2} = 384$$

$$t = 1.96$$

$$(p)(q): \text{varyans tahmini} = .25$$

$$\underline{d} = \text{kabul edilebilir hata düzeyi} = .05$$

$$\underline{n}_o = \text{evren}$$

$$\underline{n} = \text{örneklem sayısı}$$

$$\underline{n} = \frac{\underline{n}_o}{(1 + \underline{n}_o / \text{Evren})}$$

$$384$$

$$\underline{n}_{\text{okul yöneticileri}} = \frac{384}{(1 + 384 / 1079)} = \mathbf{283}$$

384

$$\frac{384}{(1 + 384 / 10.028)} = 369$$

Okul yöneticileri için en az 263 kişi belirlenmiş ve geri dönüş oranı % 65 için (Barlett, Kotrlık ve Higgins, 2001) en az 435 okul yöneticisi, 567 öğretmen gereklidir.

Buna göre araştırma evreninde bulunan 1079 okul yöneticisi arasından 440, 10.228 öğretmen arasından 1500 kişi seçkisiz olarak örnekleme alınmıştır.

Tablo 7’de çalışmada ortaöğretim okul yöneticilerine ve öğretmenlere uygulanan anket sayısı ve anketlerin geri dönüş oranları verilmiştir:

Tablo 7. Uygulanan Anket Sayısı ve Anketlerin Geri Dönüş Oranları

İL MERKEZLERİ VE BELİRLENEN ÖRNEKLEM SAYILARI							
Uygulama Bölgesi	Uygulanan Anket Sayısı		Geri Dönen ve Değerlendirmeye Alınan Anket Sayısı		Dönüş Oranı		
Uygulama Yapılan İl Merkezleri	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı	Yönetici	Öğretmen	
1 Van	105	490	53	467	%50	% 95.3	
2 Malatya	85	280	58	202	% 68	%72	
3 Elazığ	90	350	74	318	% 82	%90	
4 Bingöl	50	140	38	115	%76	%82	
5 Bitlis	40	80	25	37	%62	% 46	
6 Muş	70	160	13	125	%18	%78.1	
TOPLAM	440	1500	261	1264	%59	% 84.2	

Okul yöneticilerine uygulanan 455 anketin 261’i değerlendirmeye alınmış ve % 59 oranında geri dönüş söz konusudur. Öğretmenlere uygulanan 1500 anketin 1264’ü değerlendirmeye alınmış ve % 84,2 oranında bir geri dönüş söz konusudur. YEM’ de belirtilen çeşitli yaklaşımlara göre; örneklemin 200- 300 arasında olmasının değerlendirmeye alınan 261 yöneticiye yönelik, en az 1000 örnekleme ihtiyaç duyulmasının 1264 öğretmen ve toplam 1525 ankete yönelik yapılacak analizler için yeterli olduğu (Barlett, Kotrlık ve Higgins, 2001; Hoogland ve Boomsma, 1998: Akt. Çelik, 2009) belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında, araştırma verilerinin toplanmasına aracılık eden örgütsel öğrenme, öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve genel öz-yeterlik ölçeklerine ait özellikler yer almaktadır.

Veri toplama araçları belirlenirken ve hazırlanırken; araştırmanın amacı ve yapısal eşitlik modellemesi (eşanlık ve nedensel ölçüt: bağımlı ve bağımsız değişkenlerin birbiriyle olan eşanlı yapısal ilişkisi) dikkate alınmıştır. Ölçme araçlarından örgütsel öğrenme, öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik ölçekleri, araştırmacı tarafından çeşitli ölçme araçlarında yararlanılarak geliştirilmiş, genel öz-yeterlik ölçeği ise literatürde Türkçe uyarlaması yapılmış haliyle kullanılmıştır.

Ölçme araçlarına yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışması, örneklem grubu (okul yöneticileri ve öğretmenler) dikkate alınarak tekrar yapılmıştır. Buna göre yeniden geliştirilen ölçme araçlarına yönelik açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, genel öz-yeterlik ölçeğine yönelik ise sadece doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

3.4.1. Örgütsel Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ)

Örgütsel öğrenme ölçeği, ortaöğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel öğrenme algılarını değerlendirme amacıyla kullanılmıştır. Bu ölçeğin maddeleri ve boyutları ilgili literatür taranarak hazırlanmıştır.

İlgili literatür taranırken, Taşçı ve Koç (2007)'un Türkçe'ye uyarlayarak çalışmalarında kullandıkları Örgütsel Öğrenme Değerleri (Ellis ve diğ.,1999: 166-175) ölçeği (8 maddesi alınmıştır) ve Ellis ve arkadaşlarının geliştirdikleri Öğrenme Değerleri Ölçeği ve Schechter (2008)'in geliştirdiği ve kullandığı 27 maddelik ve 6 alt boyuta sahip (enformasyonu alma-analiz etme-yayma-depolama-geri getirme-kullanım için yerleştirme) Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları ölçeklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmacı, bu kaynak taraması sürecinden sonra, toplam 50 maddelik bir madde havuzu oluşturmuştur. Oluşturulan bu 50 maddelik form, araştırmacı tarafından hazırlanan bir ölçek değerlendirme formu aracılığıyla Eğitim yönetimi ve teftişi, planlaması ve ekonomisi alanından 1 profesör, 1 doçent, 3 yardımcı doçent uzmana elektronik posta yoluyla gönderilmiştir. Buna ek olarak, 3 okul yöneticisine ve 5 öğretmene uygulama yapılarak dönüt alınmıştır. İlgili alan uzmanlarının bu değerlendirmeleri sonucu "örgütsel öğrenme" ölçeği 31 madde olarak değerlendirmeye alınmıştır.

Bu çalışmada kullanılan ÖÖÖ, 5’li likert biçiminde ve son şekliyle 25 madde olarak değerlendirmeye alınmıştır. Bu ölçüme göre ölçek maddeleri; “Her Zaman = 5, Çoğu Zaman = 4, Bazen = 3, Çok Nadir = 2 ve Hiçbir Zaman =1” olarak puanlanmıştır. Ölçekten elde edilen toplam puanlar arttıkça öğrenme düzeyi artmaktadır.

3.4.1.1. Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin Geçerliliği ve Güvenirliği

Ölçeğin geçerliği için, açımlayıcı faktör analizi yapılarak KMO ve Barlett küresellik testi değerlerine, doğrulayıcı faktör analizi yapılarak uyum indekslerine; güvenirliliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısına bakılmıştır.

Güvenirlik: Yapılan güvenirlilik analizi sonucu güvenirlilik katsayısı Cronbach α : 0.89 bulunmuştur.

Geçerlik: Örgütsel öğrenme ölçeğinin pilot uygulaması, okul yöneticileri ve öğretmenlere uygulanarak yapılmıştır. Toplam 450 veri aracılığıyla ön uygulama yapılmıştır. Bu doğrultuda yapılan geçerlik ve güvenirlilik analizleri sonucu, ölçek son halini almıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğu için Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) katsayısına (örneklem büyüklüğü ön şartı) ve Barlett küresellik testinin (normallik şartı) aldığı değere ve anlamlılık düzeyine bakılmıştır. Buna göre KMO değerinin 0.90 üzerinde olması (KMO= 0.93= mükemmel) ve Barlett küresellik testinin anlamlı çıkması (Ki-kare değeri: 11897,665 ki-kare düzeyinin. 01 düzeyinde anlamlı çıkması, $p= 0.000$) sonucu, verilerin faktör analizi için uygun olduğuna (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 207) karar verilmiştir.

Ölçek maddelerinden 7. madde, 20. madde, 21. madde, 22. madde, 23. madde, 27. madde, 28. madde örgütsel öğrenme kapsamında “olumsuz” ifade oluşturdukları için, tersine çevrilerek diğer maddelerle toplanmaktadır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu, 4., 8., 18., 23., 25. ve 30. maddeler farklı faktörler altında toplandığı için ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek son haliyle 25 maddeye düşmüştür.

Buna göre, ilgili literatür dikkate alınarak, örgütsel öğrenme kültürü kapsamında 5 çekirdek değer belirlenmiştir (Popper ve Lipshitz, 1999: Ellis ve diğ., 1999: 167): *Sürekli Öğrenme, Geçerli Enformasyon, Şeffaflık ve Soruna Yönelik Olma*. Örgütsel öğrenme süreci, örgütün üyeleri arasındaki enformasyon akışını düzenleyen üç değişken tarafından uzlaştırılmaktadır:

“Mevcut bireysel bilişsel stratejiler dağarcığı, örgütün informal kültür ve normlar ağı ve örgütün formal yapısı (Rait, 1995: 72). Bu faktörler, uyumlu ya da ortak eylemi hazırlamada enformasyonu tarama, doğru bir şekilde çevirme ve kullanma yeterliğine sahip olabilecek üyelerin seviyesini belirler (Daft ve Weick: Akt. Rait, 1995: 72- 73)”. Buna göre, örgütsel öğrenme ölçeğinin alt ölçekleri belirlenirken; enformasyonu alma, depolama, yerleştirme, geri getirme, dağıtma süreçleriyle ilgili olan ölçek maddeleri bilişsel süreçler, öğrenme kültürüyle ilgili olan maddeler sürekli öğrenme, diğer maddeler ise şeffaflık ve soruna yönelik olma adları altında toplanmıştır.

Örgütsel Öğrenme Ölçeği, bu beş öğrenme değeri ve bu üç değişken üzerine temellendirilmiş ve yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucuna göre ölçek, 4 alt ölçekten oluşmuştur. Bu alt ölçekler; **sürekli öğrenme, bilişsel süreçler (enformasyonu alma, analiz etme, depolama ve yerleştirme) şeffaflık ve soruna yönelik olma** olarak adlandırılmıştır. Buna göre maddeleriyle birlikte oluşturulmuş 4 alt ölçek şunlardır: Sürekli Öğrenme (1, 2, 3, 5, 6, 9, 10, 29, 31), Bilişsel Süreçler (11, 12, 13, 14, 15, 16), Şeffaflık (7, 20, 21, 22, 27, 28), Soruna Yönelik Olma (17, 19, 24, 26).

Tablo 8. Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin Alt Ölçekleri

Örgütsel Öğrenme Ölçeği	
Alt Ölçekler	Maddeler
Sürekli Öğrenme	1-2-3-5-6-9-10-29-31
Bilişsel Süreçler	11-12-13-14-15-16
Şeffaflık	7-20-21-22-27-28
Soruna Yönelik Olma	17-19-24-26

Tablo 9. Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin Faktör Yükleri (Açımlayıcı Faktör Analizi)

Maddeler	Sürekli Öğrenme	Bil. Sür. (Enformasyonu Alma, Analiz Etme, Depolama ve Yerleştirme)	Şeffaflık	Soruna Yönelik Olma	Ortak Varyans Değerleri
1. Okulumuzda mesleğimizle ilgili çeşitli kaynakları (güncel kitaplar, makaleler, dergiler ve internet gibi) takip ederiz.	0.50				0.32
2. Okulumuzdaki öğretmenler, mesleki gelişimleri için, diğer öğretmenlerin derslerini takip ederler.	0.68				0.51
3. Okulumuzda (bir ekip olarak) okulumuza özgü bir “öğrenme yöntemimiz” vardır.	0.71				0.52
5. Okulumuzda mesleki konulara yönelik “tartışma grupları” oluşturulur.	0.71				0.52
6. Okulumuzdaki öğretmenler, eğitim-öğretimle ilgili etkinlikleri planlamak için birlikte çalışırlar.	0.44				0.41
9. Okulumuzda ailelerle ve sivil toplum kuruluşlarıyla ortak etkinlikler ya da projeler yapılır.	0.60				0.46
10. İşle ilgili yenilikçi fikirler yönetim tarafından sıklıkla ödüllendirilir.	0.60				0.50
29. Okulumda sıklıkla yeni düşünceler getirebilirim.	0.43				0.32
31. Bu okulda mesleki olarak ilerlenir.	0.45				0.42
11. Okulumuzda mesleki değişimlerle ve yeniliklerle ilgili yazılı kaynaklar/raporlar okuldaki herkese ulaştırılır.		0.65			0.56
12. Bu okuldaki öğretmenler önemli kararların alınmasına dâhil edilir.		0.56			0.53
13. Okulumuzdaki her program ve etkinlik düzenli olarak arşivlenir.		0.77			0.64
14. Okulumuzda mesleki ve eğitsel nitelikteki başarı raporları ve materyalleri kolaylıkla arşivlenmekte, onlara istenildiği zaman herkes ulaşabilmektedir.		0.71			0.63
15. Diğer okullardaki başarılı uygulamaları ve gelişmeleri öğrenmeye izin veren bir okul kültürümüz var.		0.56			0.56
16. Okulumuzdaki toplantılarda, daha önceki görüşmelerin özeti gündeme alınır.		0.64			0.50
7. Bu okuldaki yöneticiler, yeni fikirlere ve değişime karşı direnç gösterebilirler.			0.50		0.29
20. Okulumuzdaki yöneticiler ve öğretmenler, hataları konusunda kendilerini savunmak için yalan söylerler.			0.64		0.44
21. Bu okulda, kurumsal öğrenmeyi etkileyen çok fazla hiyerarşi vardır.			0.65		0.46
22. Okulumuzda “yöneticiler asla hata yapmaz” görüşü hâkimdir.			0.67		0.48
27. Okulumuzdaki öğretmenler, başarılı gözükme için gerçeği söylemekten kaçınırlar.			0.65		0.46
28. Okulumuzdaki yöneticiler ve öğretmenler, hatalarını kapatma eğilimi gösterirler.			0.64		0.43
17. Okulumuzdaki öğretmenlerden, meslektaşlarının hatalarından ders çıkarmaları beklenir.				0.53	0.45
19. Okulumuzdaki yöneticiler ve öğretmenler, “eleştiriye açık olma” konusunda çaba gösterirler.				0.65	0.57
24. Okulumuzda hataların sahibinden ziyade, bu hatanın ne olduğu ve nedenleri üzerinde odaklanılır.				0.59	0.48
26. Okulumuzda “hepimiz aynı gemideyiz, herkes hata yapabilir” düşüncesi mevcuttur.				0.71	0.59
Açıklanan Varyans (Toplam %)	15.05	13.17	11.18	9.21	48.62

Tablo 9'a göre her alt ölçeğin toplam varyansa yaptıkları katkının, a) sürekli öğrenme için, % 15.05, bilişsel süreçler için, % 13.17, şeffaflık için, % 11.18, soruna yönelik olmafaktörü için % 9.21 olduğu görülmektedir. Bu 4 faktörün toplam varyansa yaptıkları katkı % 48.62'dir.

Tablo 10. Örgütsel Öğrenme Ölçeği ve Alt Ölçekleri Ortalama, Standart Sapma, Cronbach α Değerleri ve Arasındaki İlişkiler

Faktör	Ortalama	Standart Sapma	1	2	3	4	5
1.Sürekli Öğrenme (SÖ)	27.60	6.20	.82***				
2.Bilişsel Süreçler (BS)	20.89	4.88	.622**	.83***			
3.Şeffaflık (ŞF)	20.37	4.39	.195**	.373**	.72***		
4.Soruna Yönelik Olma (SYO)	16.66	3.57	.549**	.597**	.351**	.71***	
5. Örgütsel Öğrenme (ÖÖ)	85.59	14.67	.822**	.853**	.592**	.780**	.89***

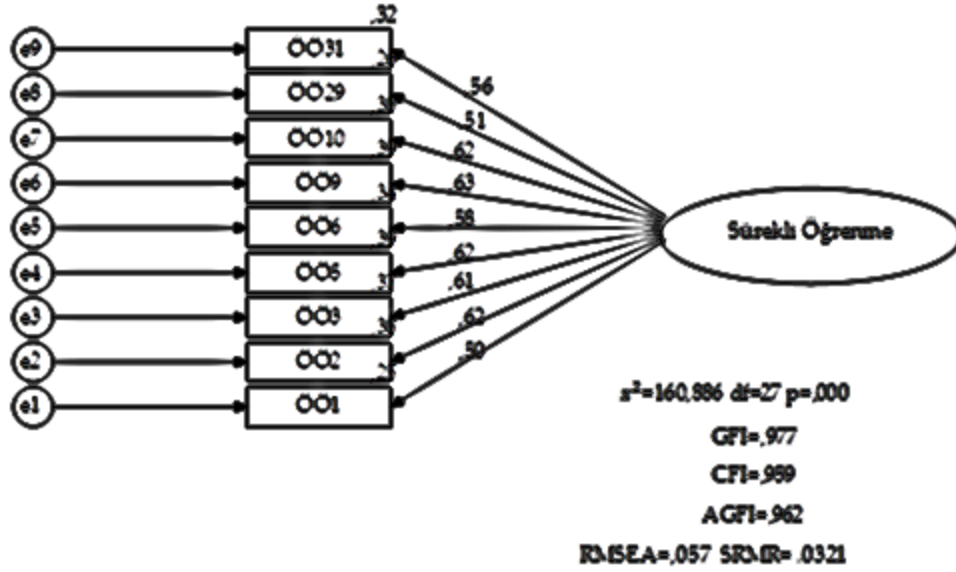
p< 0.01 *Cronbach α değeri

3.4.1.2.Ölçüm Modelleri (Doğrulayıcı Faktör Analizleri)

Bu aşamada, örgütsel öğrenme ölçeğinin alt ölçeklerine yönelik tek faktörlü ve ölçeğin tamamına yönelik birinci ve ikinci düzey model doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

3.4.1.2.1.Sürekli Öğrenme Alt Ölçeği

Sürekli öğrenme alt ölçeği, M1, M2, M3, M5, M6, M9, M10, M29 ve M31 olmak üzere toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu, her maddenin faktör yükü şekilde verilmiştir. Buna göre sürekli öğrenme alt ölçeğinin faktör yükleri .50 ile .63 arasında değişmektedir. Tüm maddelerin faktör yükleri istenen düzeydedir.

Model 1. Sürekli Öğrenme Alt Ölçeği

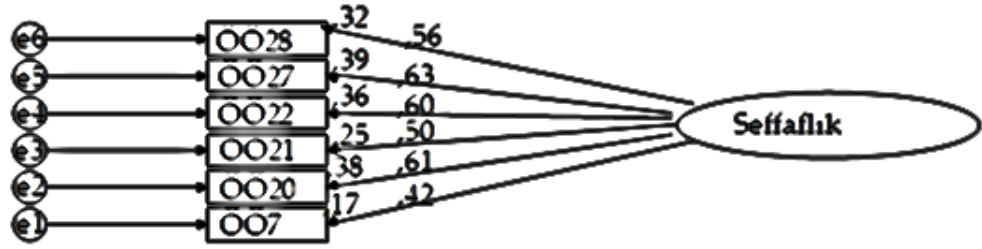
Sürekli öğrenme alt ölçeğine yönelik yapılan tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, değerinin 5,959, GFI değerinin 0.97, CFI değerinin 0.95, AGFI değerinin 0.96, RMSEA değerinin 0.05, SRMR değerinin ise 0.03 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre 9 değişkenden oluşan tek faktörlü sürekli öğrenme alt ölçeğinin geçerli ve uygun bir model olduğu kabul edilebilir.

3.4.1.2.2.Bilişsel Süreçler Alt Ölçeği

Bilişsel süreçler alt ölçeği, M11, M12, M13, M14, M15, M16 olmak üzere toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu, her maddenin faktör yükü şekilde verilmiştir. Buna göre bilişsel süreçler alt ölçeğinin faktör yükleri .56 ile .76 arasında değişmektedir.

3.4.1.2.3.Şeffaflık Alt Ölçeği

Şeffaflık alt ölçeği, M7, M20, M21, M22, M27, M28 olmak üzere toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu, her maddenin faktör yükü şekilde verilmiştir. Buna göre şeffaflık alt ölçeğinin faktör yükleri .42 ile .63 arasında değişmektedir. Tüm maddelerin faktör yükleri istenen düzeydedir.

Model 2. Şeffaflık Alt Ölçeği

$$x^2=99,019 \text{ df}=9 \text{ p}=,000$$

$$\text{GFI}=.978 \quad \text{CFI}=.940 \quad \text{AGFI}=.948$$

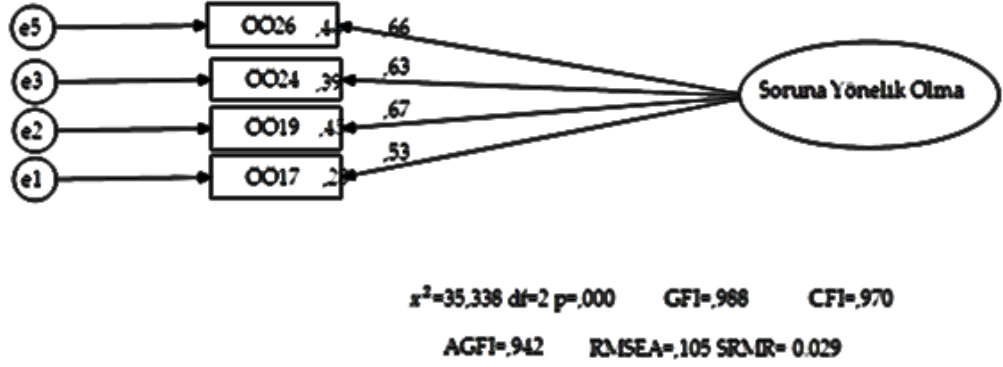
$$\text{RMSEA}=.081 \quad \text{SRMR}=0.03$$

Şeffaflık alt ölçeğine yönelik yapılan tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, χ^2 değerinin 11.002, GFI değerinin 0.97, CFI değerinin 0.94, AGFI değerinin 0.94, RMSEA değerinin 0.08 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, 6 değişkenden oluşan tek faktörlü şeffaflık alt ölçeğinin geçerli ve uygun bir model olduğu kabul edilebilir.

3.4.1.2.4.Soruna Yönelik Olma Alt Ölçeği

Soruna Yönelik Olma alt ölçeği, M17, M19, M24 ve M26 olmak üzere toplam 4 maddeden oluşmaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu, her maddenin faktör yükü şekilde verilmiştir. Buna göre soruna yönelik olma alt ölçeğinin faktör yükleri .46 ile .70 arasında değişmektedir. Tüm maddelerin faktör yükleri istenen düzeydedir.

Soruna Yönelik Olma alt ölçeğinin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, χ^2 değeri 17.66, RMSEA değeri: 0.10 çıktığı için, modifikasyon indekslerine bakılmış ve çıkan en yüksek modifikasyon önerisi sonucu, modelde h3 ile h4 arasına hata kovaryansı eklenmiştir. Yapılan modifikasyon işlemi sonucu tekrar analiz yapılmıştır.

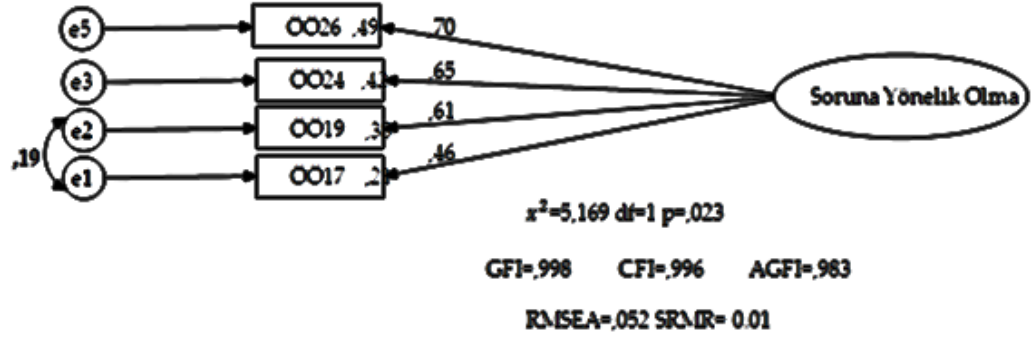
Model 3. Soruna Yönelik Olma Alt Ölçeği

Elde edilen ki-kare değeri, kabul edilebilir düzeyde olmadığı için, ilgili modele yönelik modifikasyon önerilerine bakılmıştır.

Tablo 11. Modifikasyon Önerileri

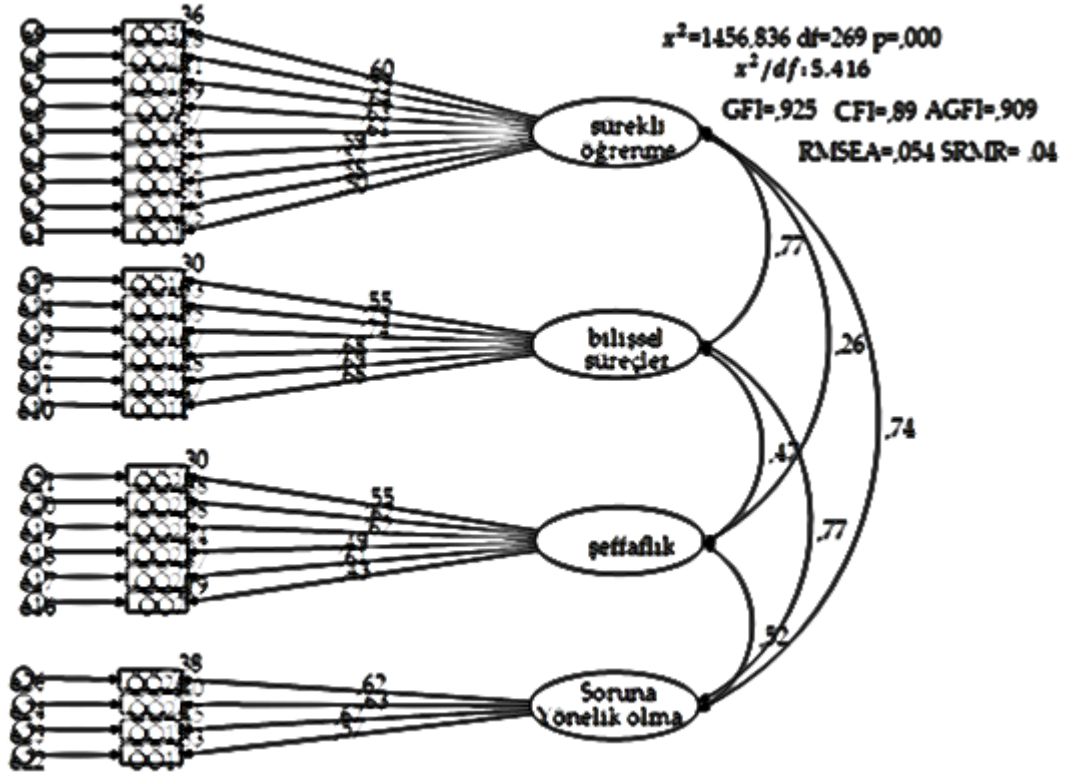
Kovaryanslar		Modifikasyon İndeksi	Ki-karedeki değişim oranı	
h3	<-->	h5	11,841	,071
h2	<-->	h3	7,890	-,057
h1	<-->	h5	12,853	-,075
h1	<-->	h2	17,530	,086

Modifikasyon önerilerine göre, soruna yönelik olmagizil değişkeninin göstergeleri olan ÖÖ17-ÖÖ19 (h1 ile h2) değişkenleri arasında modelin öngördüğünden yüksek düzeyde korelasyon olduğu ve bu değişkenlerin hatalarının yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durumda modele kovaryans eklenmiş ve model tekrar tahmin edilmiştir. Buna göre h1 ile h2 arasına hata kovaryansı eklenmiştir ve model tekrar doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur.

Model 4. Modifikasyon İşlemi Sonucu Oluşan Model

Soruna Yönelik Olma alt ölçeğine yönelik, modifikasyon sonucu tekrar yapılan tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indekslerine bakıldığında ki-kare/serbestlik derecesinin 5.169, GFI değerinin 0.99, CFI değerinin 0.99, AGFI değerinin 0.98, RMSEA değerinin 0.05, SRMR değerinin ise 0.01 olduğu görülmektedir. Eklenen hata kovaryansının modeli anlamlı şekilde geliştirip geliştirmediği fark istatistiği ile sınanmıştır. Buna göre, $\Delta = 35.338 - 5.169 = 30.169$ ve $\Delta_{sd} = 2 - 1 = 1$ olarak elde edilmiştir. % 5 anlamlılık düzeyinde tablo değeri 3.841 olduğu için ($5.169 > 3.841$) modelde iki değişkenin hataları arasındaki bağlantıyı öngören modelin, uyum istatistiklerini anlamlı bir şekilde geliştirdiği söylenebilir. Bu sonuçlara göre 4 değişkenden oluşan tek faktörlü soruna yönelik olma alt ölçeğinin geçerli ve uygun bir model olduğu kabul edilebilir.

Model 5. Birinci Düzey Çok Faktörlü Model

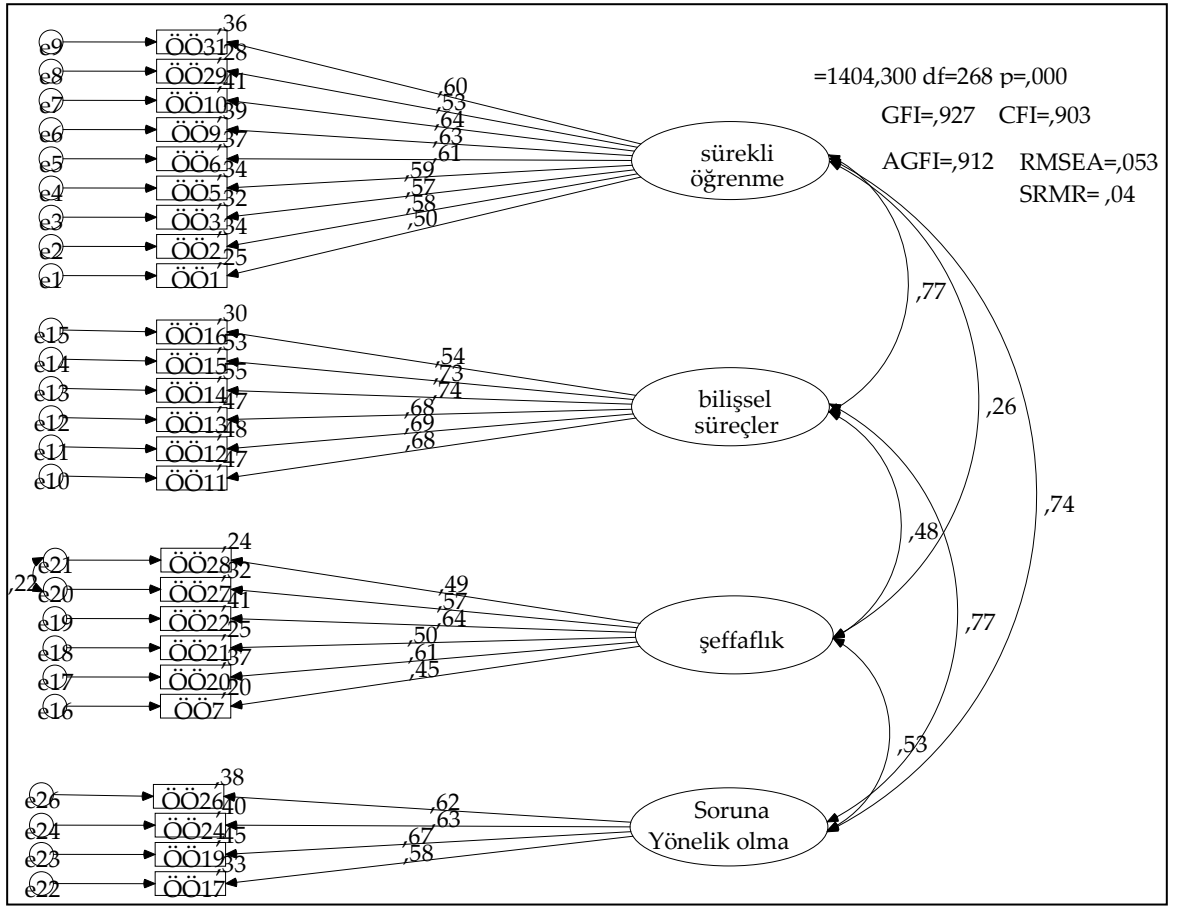


Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu, uyum indekslerinden CFI değeri, 0.89, NFI değeri, 0.87 çıktığı için, modelin modifikasyon önerilerine bakılmıştır. Buna göre, en uygun modifikasyonun h3 ile h14 arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12. Modifikasyon İndeksleri

Kovaryans	Modifikasyon indeksi	Değişim oranı
h20 <--> h21	42,199	,154

Modifikasyon önerilerine göre, birinci düzey çok faktörlü modelin göstergeleri olan ÖÖ27-ÖÖ28 (h20 ile h21) değişkenleri arasında modelin öngördüğünden yüksek düzeyde korelasyon olduğu ve bu değişkenlerin hatalarının yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durumda modele kovaryans eklenmiş ve model tekrar tahmin edilmiştir. Buna göre h20 ile h21 arasına hata kovaryansı eklenmiştir ve model tekrar doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur.

Model 6. Hata Kovaryansı Ekleyince Oluşan Model

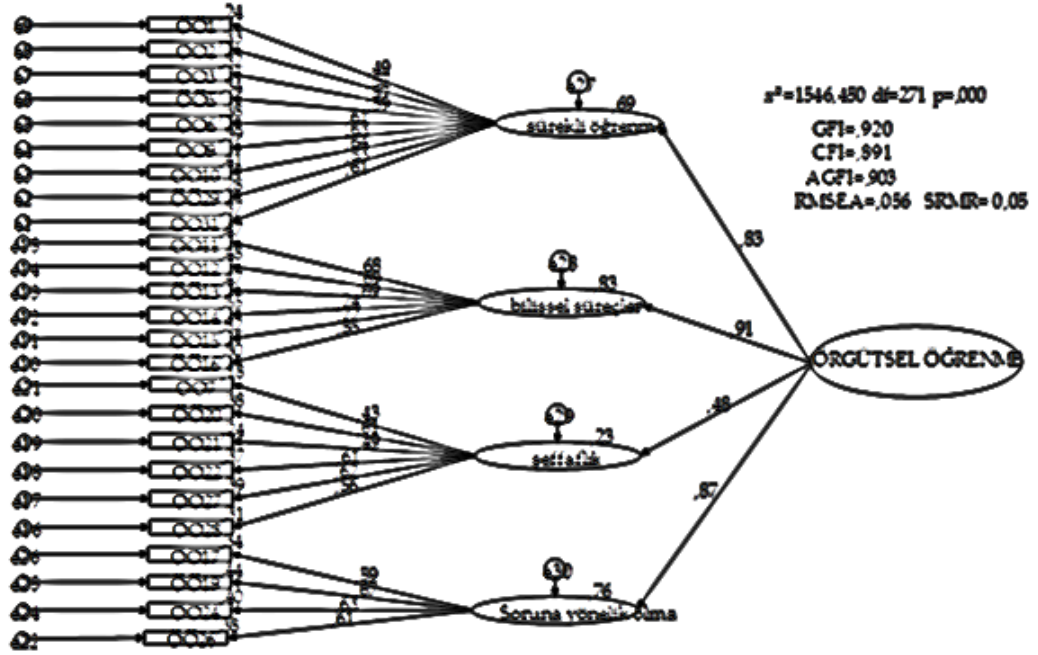
Örgütsel öğrenme ölçeğinin alt ölçekleri arasındaki kovaryanslara bakıldığında; sürekli öğrenme ile bilişsel süreçler arasında 0.76, sürekli öğrenme ile şeffaflık arasında 0.25, sürekli öğrenme ile soruna yönelik olma arasında 0.73, bilişsel süreçler ile şeffaflık arasında 0.47, bilişsel süreçler ile soruna yönelik olma arasında 0.77, şeffaflık ile soruna yönelik olma arasında 0.52 düzeyinde bir ilişki söz konusudur.

Bu sonuçlara göre, en fazla ilişki, 0.77 düzeyinde bilişsel süreçler ile soruna yönelik olma arasındadır. Bu değerlerden hareketle, sürekli öğrenme ile şeffaflık arasındaki ilişki hariç, diğer alt ölçekler arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir.

Örgütsel öğrenme ölçeğine yönelik birinci düzey çok faktörlü model uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, χ^2 değerinin 5.240, GFI değerinin 0.92, CFI değerinin 0.90, AGFI değerinin 0.91, RMSEA değerinin 0.05 olduğu görülmektedir. Eklenen hata kovaryansının modeli anlamlı şekilde geliştirip geliştirmediği fark istatistiği ile sınanmıştır. Buna göre, $\Delta = 1456.836 - 1404.300 = 52.536$ ve $\Delta_{sd} = 269 -$

268=1 olarak elde edilmiştir. % 5 anlamlılık düzeyinde tablo değeri 3.841 olduğu için (52.536 > 3.841) modelde iki değişkenin hataları arasındaki bağlantıyı öngören modelin, uyum istatistiklerini anlamlı bir şekilde geliştirdiği söylenebilir. Bu sonuçlara göre, 25 gözlenen değişkenden oluşan 4 alt faktörlü örgütsel öğrenme ölçeğinin geçerli ve uygun bir model olduğu kabul edilebilir.

Model 7. İkinci Düzey Çok Faktörlü Model



Örgütsel öğrenme ölçeğine yönelik ikinci düzey çok faktörlü model uyum iyiliği indekslerine bakıldığında; değerinin 5.706, GFI değerinin 0.92, CFI değerinin 0.89, AGFI değerinin 0.90, RMSEA ve SRMR değerinin 0.05 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, ve CFI değerlerinin istenen aralıkta olmadığı görülmektedir. Modele yönelik modifikasyon indekslerine bakıldığında, değerini önemli oranda değiştirebilecek bir öneriye rastlanmamıştır. Bu nedenle, diğer değerlerin iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu göz önünde bulundurularak, modelin kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

Model 8. İkinci Düzey Çok Faktörlü Model (Modifikasyon 2 Sonucu)

Çizelge 8. Örgütsel Öğrenme Ölçüm Modeli İçin DFA Uyum İyiliği Ölçütleri ve Değerleri

Uyum Ölçüsü	Sürekli Öğrenme		Bilişsel Süreçler		Şeffaflık		Soruna Yönelik Olma		Birinci Düzey Çok Faktörlü Model (modifikasyon sonucu oluşan)		İkinci Düzey Çok Faktörlü Model	
	Değeri	Uyum	Değeri	Uyum	Değeri	Uyum	Değeri	Uyum	Değeri	Uyum	Değeri	Uyum
X²	160.886		49.565		99.109		35.338		1404.300		1546.450	
X²/df	5.959	Kabul edilebilir	5.507	Kabul edilebilir	11.002		5.169	Kabul edilebilir	5.240	Kabul edilebilir	5.706	Kabul edilebilir
RMSEA	0.05	Mükemmel			0.08		0.05	Mükemmel	0.05	Mükemmel	0,05	
p değeri	.000		.000		.000		.023		.000		.000	
SRMR	0.03	Mükemmel	0.02	Mükemmel	0.03	Mükemmel	0.01	Mükemmel	0.04	Mükemmel	0.05	Mükemmel
CFI	0.95	Mükemmel	0.98	Mükemmel	0.94	İyi	0.99	Mükemmel	0.90	İyi	0.89	Kabul edilebilir
GFI	0.97	İyi	0.98	İyi	0.97	İyi	0.99	Mükemmel	0.92	İyi	0.92	İyi
AGFI	0.96	İyi	0.97	İyi	0.94	İyi	0.98	Mükemmel	0.91	İyi	0.90	İyi
NFI	0.95	İyi	0.98	İyi	0.93	İyi	0.99	Mükemmel	0.88	Kabul edilebilir	0.87	Kabul edilebilir

3.4.2.Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği (ÖÇÖ)

Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği, ortaöğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin kontrol edilebilirlik ve edilemezlik beklentilerini değerlendirme amacıyla kullanılmıştır. Bireyler çaresiz duruma düştüklerinde, bunun nedenini sorgulama ihtiyacıyla karşı karşıya kaldıklarında, nedensel yüklemeye yaparlar. Bu yüklemeye dolaylı Abramson ve arkadaşları (1978) öğrenilmiş çaresizliği atıf/ nedensel yüklemeye teorisiyle birleştirerek açıklamaya başlamışlardır(Lennerlof, 1988: 207-209: Akt. Hava ve Erturgut, 2009).

Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği (ÖÇÖ), Quinless ve Nelson (1988) tarafından geliştirilen 20 maddelik likert ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanmış versiyonudur. Bu çalışmada kullanılan ÖÇÖ, 5'li Likert biçiminde ve 21 madde olarak hazırlanmıştır. Bu ölçüme göre ölçek maddeleri; "Her Zaman = 5, Çoğu Zaman = 4, Bazen = 3, Çok Nadir = 2 ve Hiçbir Zaman = 1" olarak puanlanmıştır. Ölçekten elde edilen toplam puanlar arttıkça öğrenilmiş çaresizlik düzeyi artmaktadır. Ölçek maddelerinden 2. madde, 5. madde, 6. madde, 10. madde, 12. madde, 14. madde, 15. madde, 16. madde ve 20. madde öğrenilmiş çaresizlik kapsamında "olumsuz ifade" olarak algılandığı için, bu maddelerin puanı tersine çevrilerek diğer maddelerle toplanmıştır. Buna göre AFA sonucu oluşan 15 maddelik öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 75, en düşük puan 15'tir. Bireyin puanının 75'e yakın olması, yüksek öğrenilmiş çaresizlik algısına sahip olduğunu göstermektedir.

Boysan (2006)'ın kullandığı ÖÇÖ, öğrenilmiş çaresizlik (ÖÇ) ve öğrenilmiş yetersizlik (ÖY) olmak üzere iki alt ölçekten oluşmuştur. Öğrenilmiş Çaresizlik (ÖÇ) alt ölçeğine yönelik Cronbach alfa katsayısı 0.65, Öğrenilmiş Yetersizlik (ÖY) alt ölçeğine yönelik Cronbach alfa katsayısı 0.63 bulunarak ölçeğin alt faktörlerine ilişkin iç tutarlılık değerleri, temel bileşenler analizi sonucu belirlenmiştir (Boysan, 2006).Orjinal öğrenilmiş çaresizlik ölçeği değerlendirildiğinde, çeşitli ölçeklerle ilişkisi saptanmıştır (Smallheer, 2011: 47). Buna göre ÖÇÖ, Beck Ümitsizlik Ölçeğiyle ($r=0.252$) ve Rosenberg Öz-Saygı Ölçeğiyle ($r=-0.622$) ilişkili bulunmuştur.

Öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinin asıl uygulaması yapılmadan önce, pilot uygulaması, okul yöneticileri ve öğretmenlere uygulanarak yapılmıştır. Toplam 450 veri aracılığıyla ön uygulama yapılmıştır. Bu doğrultuda yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucu, ölçeğin Boysan'ın kullandığı ölçekten farklı bir yapı sergilediği gözlenmiştir. Ölçeğin maddeleri farklı alt ölçeklerde toplanmıştır.

Boysan, üniversite öğrencileri üzerinde çalışmış; ancak araştırmacı yönetici ve öğretmenlerine yönelik bir çalışma yapmıştır. Bu farklılığın nedeninin çalışma yapılan örneklem olduğu düşünülerek; araştırmacı, çalışma yaptığı örnekleme (yönetici ve öğretmen) dayalı olarak öğrenilmiş çaresizlik ölçeğine son halini vermiştir.

Heider'e göre, insanlar belirli bir eylemi genel olarak içsel durumlara dayanarak açıklamaktadır. **İçsel atıf**, bir kişinin davranışının nedenlerinin o kişinin içsel özelliklerinden (kişilik özellikleri: tutumları, yetenekleri, çabalana, ruh hali) kaynaklandığını açıklamaktadır. **Dışsal atıf**, bir kişinin davranışının nedenini, kişinin dışında gerçekleşen herhangi bir durum ya da davranışla açıklamaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999: 228 - 229).

Bu çalışmadaki öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinin alt ölçekleri oluşturulurken ve adlandırılırken, Heider'in içsel atıf açıklaması doğrultusunda **içsel kontrol edilebilirlik** alt ölçeği, dışsal atıf açıklaması doğrultusunda ise **dışsal kontrol edilemezlik** alt ölçeği oluşturulmuştur.

3.4.2.1.Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği'nin Geçerliliği ve Güvenirliği

Ölçeğin geçerliliği için, açımlayıcı faktör analizi yapılarak KMO ve Barlett küresellik testinin değerlerine, doğrulayıcı faktör analizi yapılarak uyum indekslerine; güvenirliliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısına bakılmıştır.

Güvenirlilik: Yapılan güvenirlilik analizi sonucu güvenirlilik katsayısı Cronbach α : 0.80 bulunmuştur.

Geçerlilik: Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğu için Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) katsayısına (örneklem büyüklüğü ön şartı) ve Barlett küresellik testinin (normallik şartı) aldığı değere ve anlamlılık düzeyine bakılmıştır. Buna göre KMO değerinin 0.80- 0.90 arasında olması (KMO= 0.85= iyi) ve Barlett küresellik testinin anlamlı çıkması (Ki-kare değeri: 4924.702; ki-kare düzeyinin .01 düzeyinde anlamlı çıkması, $p= 0.000$) sonucu, verilerin faktör analizi için uygun olduğuna (Çokluk ve diğ., 2010: 207) karar verilmiştir.

Bu adımdan sonra temel bileşenler analizi metodu ve varimax dikey döndürme tekniğikullanılarak faktörlerin indirgenmesi sağlanmıştır. Örneklem büyüklüğü de dikkate alınarak faktör yükü0.30'un üzerinde olan maddeler dikkate alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2001; Kim-Yin, 2004: Akt. Çokluk ve diğ., 2010: 194). M4, M12, M15, M17 ve M18 maddeler aynı faktör altında toplandığı için ölçekten

çıkarılmıştır. 24. maddenin faktör yükü 0.30'dan düşük olduğu için, bu madde de çıkarılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öz değerleri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın % 40.55'ini açıklayan 2 faktör ve 15 değişken (madde) elde edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda elde edilen faktör yüklerine göre ölçeğin maddelerinin alt ölçekler arasındaki dağılımı yapıldığında, ölçeğin soru formunda yer alan 1., 3., 7., 8., 9., 11., 19. ve 21. maddeler Faktör 1; 2., 5., 6., 10., 13., 14. ve 16., maddeler Faktör 2 içinde yer almıştır.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu öğrenilmiş çaresizlik ölçeği, Boysan'ın kullandığı öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinin alt ölçeklerinden farklılık göstermiştir. Bu nedenle öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinin alt ölçekleri, psikoloji alanında geçen neden yükleme teorisi (Peterson ve Seligman, 1984: Akt. Kümbül Güler, 2003) ve kontrol odağı kavramı doğrultusunda araştırmanın örnekleme göre yeniden adlandırılmıştır. Neden yükleme teorisine göre, bireylerin yaşadıkları olaylar karşısındaki açıklama tarzı, içsel- dışsal ve kontrol edilebilir- kontrol edilemez boyutlarında (Kümbül Güler, 2003) sınıflandırılmaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen iki alt ölçeğin maddelerinin içsel ve dışsal neden yükleme boyutlarında toplandığı görülmüştür. Madde içeriklerine bakılarak; Faktör 1, Dışsal Kontrol Edilemezlik (DKEZ,) Faktör 2 İçsel Kontrol Edilebilirlik (İKE) alt ölçekleri olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 13. Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinin Alt Ölçekleri

Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği	
Alt Ölçekler	Maddeler
Dışsal Kontrol Edilemezlik (DKEZ)	1-3-7-8-9-11-19-21
İçsel Kontrol Edilebilirlik (İKE)	2-5-6-10-13-14-16

Tablo 14. Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Faktör Yükleri

Maddeler	Dışsal Kontrol Edilemezlik	İçsel Kontrol Edilebilirlik	Ortak Varyans Değerleri
1. Bir işte çok enerji harcasam da, sonuçlar üzerinde hiçbir etkimin olmadığı hissini taşıyırım.	0.65		0.47
3. Zor problemlere çözüm üretmekte güçlük çekerim.	0.60		0.41
7. Bir işte başarılı olamazsam benzer işlere girişmem; çünkü onlarda da başarısız olurum hissine kapılırım.	0.61		0.40
8. Bir şeyler planladığım gibi gitmezse, şartlar değişse bile, tekrar aynı işe girişmeyi gereksiz bulurum.	0.54		0.31
9. Başarılarım ve başarısızlıklarım üzerinde, diğer insanların bendendaha fazla kontrole sahip olduğunu düşünüyorum.	0.64		0.42
11. Düşük performansımı yeteneğimin olmamasına bağlıyorum.	0.60		0.46
19. Yaptığım işlerin sonuçları üzerinde kontrolümün çok az olduğunu düşünürüm.	0.59		0.38
21. Başarılarımın çoğu, şansıyla ilişkilidir.	0.49		0.25
2. Başarımlarımın nedeninin problemleri çözme yeteneğim olduğunu hissederim.		0.62	0.42
5. Bir işi başarılı bir şekilde tamamlamışsam, bu büyük olasılıkla yeteneklerimle ilişkilidir.		0.64	0.42
6. Hayattaki problemlerin çoğunu çözebilecek yeteneğe sahibim.		0.69	0.48
10. Geçmişte benzer işlerde başarısız olsam bile, yeni işleri denerim.		0.43	0.30
13. Başarılarımın çoğu, yeteneklerimle ilişkilidir.		0.65	0.42
14. Denediğim pek çok işte başarılı olurum.		0.67	0.48
16. Hayattaki hedeflerime ulaşabilirim.		0.61	0.41
Açıklanan Varyans (Toplam %)	20.45	20.09	40.55

Tablo 14'e göre her faktörün toplam varyansa yaptıkları katkının dışsal kontrol edilemezlik için, % 20.45, içsel kontrol edilebilirlik için, % 20.09, olduğu görülmektedir. Bu iki faktörün toplam varyansa yaptıkları katkı % 40.55'tir.

Tablo 15. Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği ve Alt Ölçekleri Ortalama, Standart Sapma, Cronbach α Değerleri ve Arasındaki İlişkiler

Faktör	Ortalama	Standart Sapma	1	2	3
1.DKEZ	20.46	5.20	.75***		
2.İKE	17.65	4.39	.366**	.76***	
3.ÖÇ	38.12	7.94	.858**	.793**	.80***

p< 0.01 *Cronbach α değeri

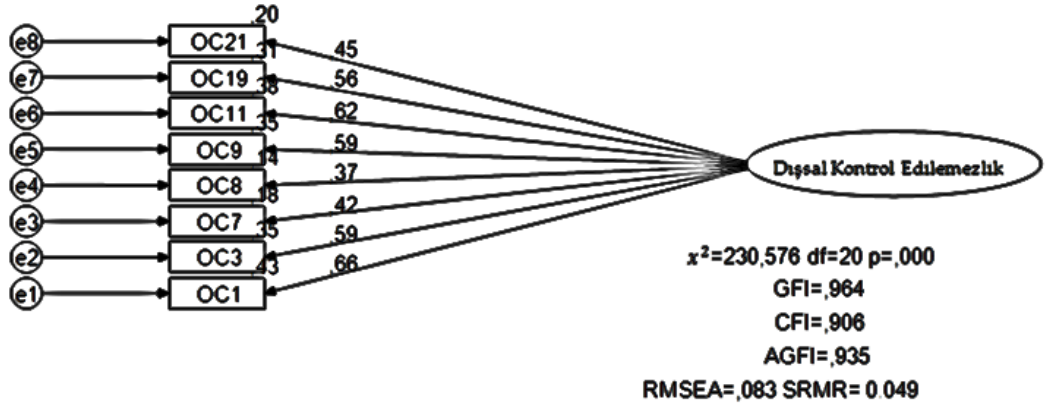
3.4.2.2. Ölçüm Modelleri (Doğrulayıcı Faktör Analizleri)

Bu aşamada, öğrenilmişlik çaresizlik ölçeğinin alt ölçeklerine yönelik tek faktörlü ve ölçeğin tamamına yönelik birinci ve ikinci düzey model doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

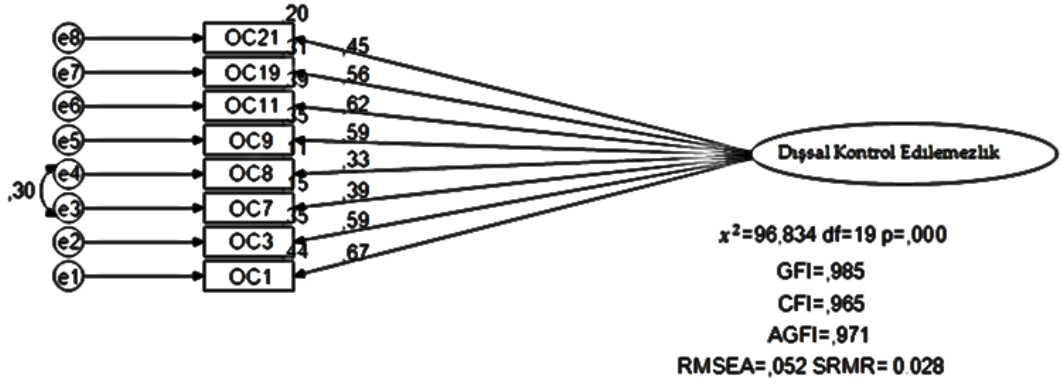
3.4.2.2.1. Dışsal Kontrol Edilemezlik Alt Ölçeği

Dışsal kontrol edilemezlik alt ölçeği, M1, M3, M7, M8, M9, M11, M19 ve M21 olmak üzere toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu, her maddenin faktör yükü şekilde verilmiştir. Buna göre Dışsal Kontrol Edilemezlik alt ölçeğinin faktör yükleri .33 ile .67 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri genel olarak istenen düzeyde olduğu söylenebilir.

Model 9. Dışsal Kontrol Edilemezlik Alt Ölçeği



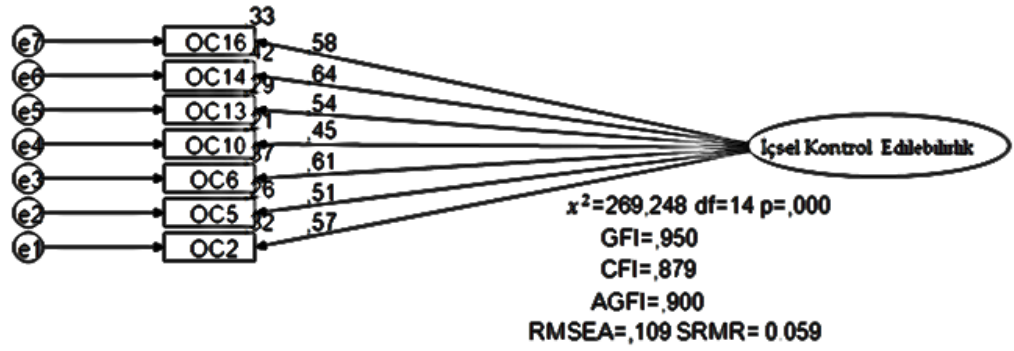
Dışsal kontrol edilemezlik alt ölçeğine yönelik yapılan tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, χ^2/df değerinin 11.529, GFI değerinin 0.96, CFI değerinin 0.90, AGFI değerinin 0.93, RMSEA değerinin 0.08, SRMR değerinin 0.04 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlardan, özellikle χ^2/df değeri kabul edilebilir uyum değerini içermediğinden dolayı ilgili model için modifikasyon indeks değerlerine bakılmıştır.

Model 10. Modifikasyon Sonucu Oluşan Model

Modifikasyon işlemi sonucu yapılan tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, χ^2/df değerinin 5.097, GFI değerinin 0.98, CFI değerinin 0.96, AGFI değerinin 0.97, RMSEA değerinin 0.05, SRMR değerinin ise 0,02 olduğu görülmektedir. İlk modele göre ki-kare/serbestlik derecesi (χ^2/df) değeri düşmüştür. Eklenen hata kovaryansının modeli anlamlı şekilde geliştirip geliştirmediği fark istatistiği ile sınanmıştır. Buna göre, $\Delta = 230.576 - 96.834 = 133.742$ ve $\Delta_{sd} = 20 - 19 = 1$ olarak elde edilmiştir. % 5 anlamlılık düzeyinde χ^2/df tablo değeri 3.841 olduğu için ($133.742 > 3.841$) modelde iki değişkenin hataları arasındaki bağlantıyı öngören modelin, uyum istatistiklerini anlamlı bir şekilde geliştirdiği söylenebilir. Bu sonuçlara göre, 8 değişkenden oluşan tek faktörlü dışsal kontrol edilemezlik alt ölçeğinin geçerli ve uygun bir model olduğu kabul edilebilir.

3.4.2.2. İçsel Kontrol Edilebilirlik Alt Ölçeği

İçsel Kontrol Edilebilirlik alt ölçeği, M2, M5, M6, M10, M13, M14 ve M16 olmak üzere toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu her maddenin faktör yükü şekilde verilmiştir. Buna göre İçsel Kontrol Edilebilirlik alt ölçeğinin faktör yükleri .44 ile .66 arasında değişmektedir. Maddelerin faktör yükleri istenen düzeydedir.

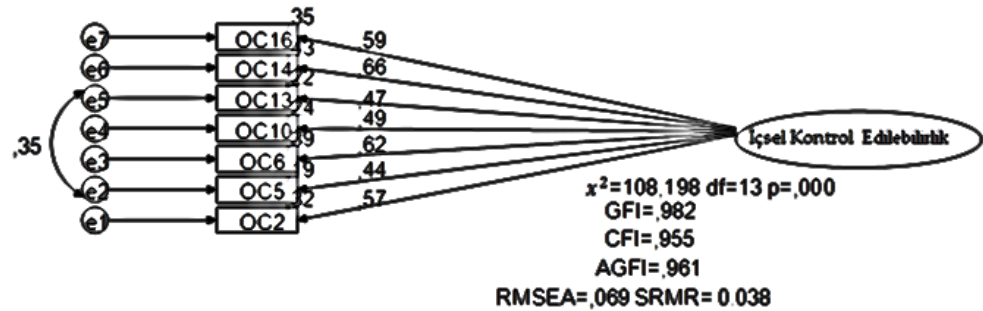
Model 11. İçsel Kontrol Edilebilirlik Alt Ölçeği

İçsel kontrol edilebilirlik alt ölçeğine yönelik yapılan tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, χ^2/df değerinin 19.232, GFI değerinin 0.95, CFI değerinin 0.87, AGFI değerinin 0.90, RMSEA değerinin 0.10, SRMR değerinin ise 0.05 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlardan, özellikle χ^2/df , CFI ve RMSEA değerleri kabul edilebilir uyum değerini içermediğinden dolayı ilgili model için modifikasyon indeks değerlerine bakılmıştır.

Tablo 16. Modifikasyon İndeksleri

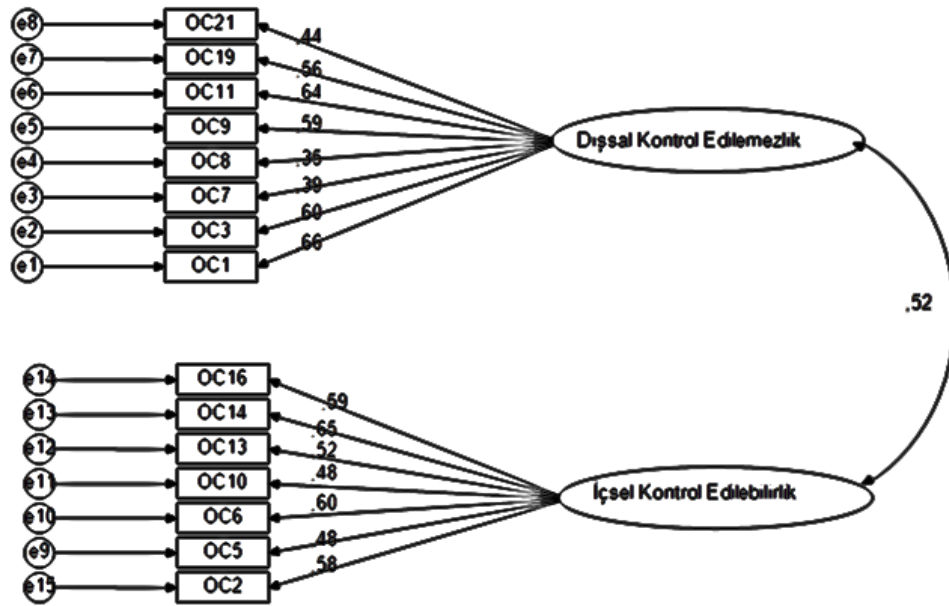
Kovaryans	Modifikasyon indeksi	Değişim oranı
h2 <--> h5	145,097	,220

Modifikasyon önerilerine göre, içsel kontrol edilebilirlik gizil değişkeninin göstergeleri olan ÖC5- ÖC13 (h2 ile h5) değişkenleri arasında modelin öngördüğünden yüksek düzeyde korelasyon olduğu ve bu değişkenlerin hatalarının yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durumda modele kovaryans eklenmiş ve model tekrar tahmin edilmiştir. Buna göre h2 ile h5 arasına hata kovaryansı eklenmiştir ve model tekrar doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur.

Model 12. Modifikasyon Sonucu Oluşan Model

Modifikasyon işlemi sonucu yapılan tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, χ^2/df değerinin 8.323, GFI değerinin 0.98, CFI değerinin 0.95, AGFI değerinin 0.96, RMSEA değerinin 0.06, SRMR değerinin ise 0,03 olduğu görülmektedir. İlk modele göre ki-kare/serbestlik derecesi (χ^2/df) ve RMSEA değerleri düşmüş, CFI, GFI ve AGFI değerleri yükselmiştir. Eklenen hata kovaryansının modeli anlamlı şekilde geliştirip geliştirmediği fark istatistiği ile sınanmıştır. Buna göre, $\Delta = 269.248 - 108.198 = 161.050$ ve $\Delta_{sd} = 14 - 13 = 1$ olarak elde edilmiştir. % 5 anlamlılık düzeyinde tablo değeri 3,841 olduğu için ($161.050 > 3.841$) modelde iki değişkenin hataları arasındaki bağlantıyı öngören modelin, uyum istatistiklerini anlamlı bir şekilde geliştirdiği söylenebilir. Bu uyum değerleri sonuçlarına göre, 7 değişkenden oluşan tek faktörlü içsel kontrol edilebilirlik alt ölçeğinin geçerli ve uygun bir model olduğu kabul edilebilir.

Model 13. Birinci Düzey Çok Faktörlü Model

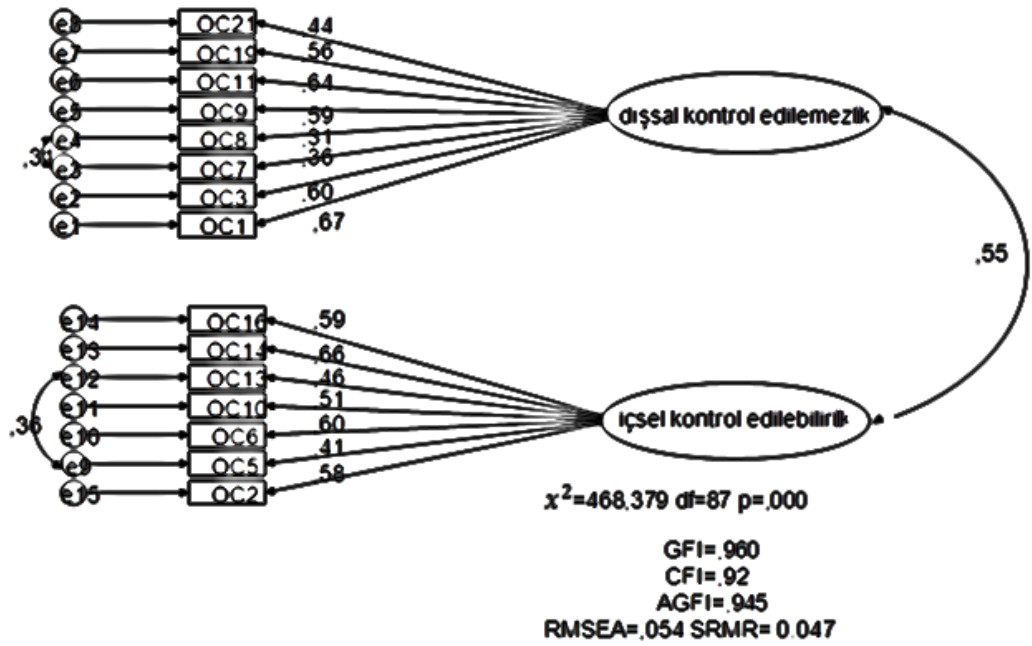


Öğrenilmiş çaresizlik ölçeğine yönelik yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, χ^2/df değerinin 8.949, GFI değerinin 0.94, CFI değerinin 0.90, AGFI değerinin 0.90, RMSEA değerinin 0.06 ve SRMR değerinin 0.06 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlardan, özellikle χ^2/df değeri kabul edilebilir uyum değerini içermediğinden dolayı ilgili model için modifikasyon indeks değerlerine bakılmıştır.

Tablo 17. Modifikasyon Önerileri

Kovaryans	Modifikasyon indeksi	Değişim oranı
h3 <--> h4	139,823	,298
h9 <--> h12	166,312	,240

Modifikasyon önerilerine göre, birinci düzey çok faktörlü modelin göstergeleri olan ÖC7- ÖC8 (h3 ile h4) ve ÖC5- ÖC13 (h9 ile h12) değişkenleri arasında modelin öngördüğünden yüksek düzeyde korelasyon olduğu ve bu değişkenlerin hatalarının yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durumda modele kovaryans eklenmiş ve model tekrar tahmin edilmiştir. Buna göre h3 ile h4, h9 ile h12 arasına hata kovaryansı eklenmiştir ve model tekrar doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur.

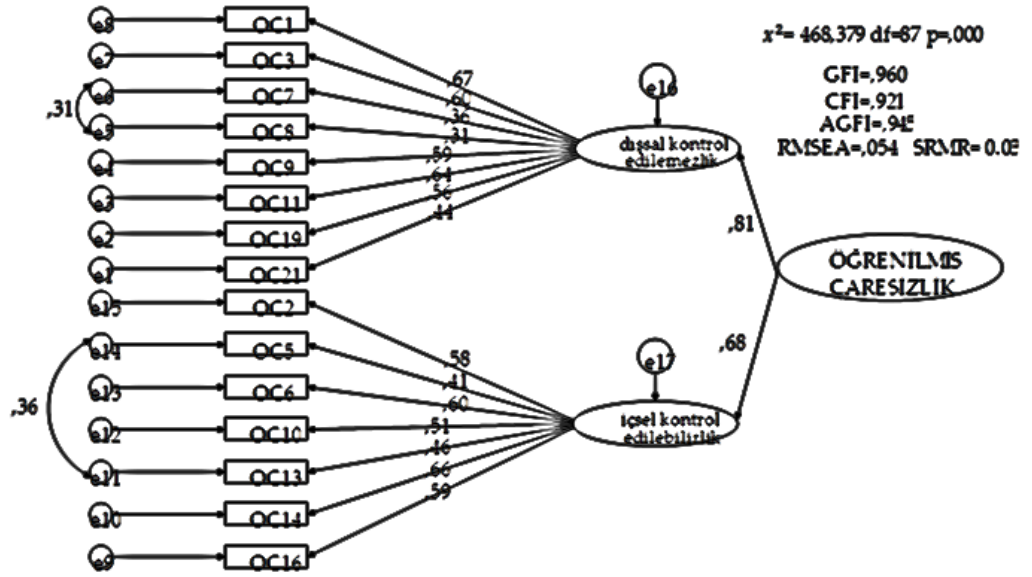
Model 14. Modifikasyon sonucu oluşan model

Öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinin alt ölçekleri arasındaki kovaryans değeri, 0.55 olarak çıkmıştır. Bu değerden hareketle, dışsal kontrol edilemezlik ile içsel kontrol edilebilirlik arasında yüksek sayılabilecek pozitif bir ilişki olduğu söylenilebilir.

Öğrenilmiş çaresizlik ölçeğine yönelik birinci düzeyçok faktörlü model uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, χ^2/df değerinin 5.384, GFI değerinin 0.96, CFI değerinin 0.92, AGFI değerinin 0.94, RMSEA değerinin 0.05 ve SRMR değerinin ise 0.04 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, 15 gözlenen değişkenden oluşan 2 alt

faktörlü öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinin geçerli ve uygun bir model olduğu kabul edilebilir.

Model 15. İkinci Düzey Çok Faktörlü Model



Öğrenilmiş çaresizlik ölçeğine yönelik yapılan ikinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, χ^2/df değerinin 5.384, GFI değerinin 0.96, CFI değerinin 0.92, AGFI değerinin 0.94, RMSEA değerinin 0.05 ve SRMR değerinin 0.03 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre modelin kabul edilebilir bir düzeyde olduğu söylenebilir.

Çizelge 9. Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçüm Modeli İçin DFA Uyum İyiliği Ölçütleri ve Değerleri

Uyum Ölçüsü	Dışsal kontrol Edilemezlik		İçsel Kontrol Edilebilirlik (Modifikasyon işlemi sonucu oluşan model)		Birinci Düzey Çok Faktörlü Model (Modifikasyon işlemi sonucu oluşan model)		İkinci Düzey Çok Faktörlü Model	
	Değeri	Uyum	Değeri	Uyum	Değeri	Uyum	Değeri	Uyum
χ^2	96.834		108.198		468.379		468.379	
χ^2/df	5.097	Kabul edilebilir	8.323	zayıf	5.384	Kabul edilebilir	5.384	Kabul edilebilir
RMSEA	0.05	iyi	0.06	Kabul edilebilir	0.05	iyi	0.05	iyi
p değeri	.000		.000		.000		.000	
SRMR	0.02	Mükemmel	0.03	Mükemmel	0.04	Mükemmel	0.03	Mükemmel
CFI	0.96	Mükemmel	0.95	Mükemmel	0.92	iyi	0.92	iyi
GFI	0.98	iyi	0.98	iyi	0.96	iyi	0.96	iyi
AGFI	0.97	iyi	0.96	iyi	0.94	Kabul edilebilir	0.94	Kabul edilebilir
NFI	0.95	iyi	0.94	Kabul edilebilir	0.90	Kabul edilebilir	0.90	Kabul edilebilir

3.4.3.Genel Öz-Yeterlik Ölçeği (GÖYÖ)

Genel öz-yeterlik ölçeği, ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin zor ve farklı durumlarla veya baş etmesigereken sorunlarla karşılaştığında kendi kendine başa çıkabilme durumuna ilişkin algıladığı yeterlilik düzeyini ölçebilmek amacıyla kullanılmıştır. Genel öz-yeterlik ölçeğinin ilk versiyonu Schwarz ve Jerusalem (1995) tarafından 1981’de geliştirilmiştir. 1995 yılında araştırmacılar (Schwarz ve Jerusalem) bu ölçeği 10 madde olarak düzenlemiştir. Schwarzer (2007)’a göre, ölçeğin 23 farklı ulustan örnekleme güvenilirliği bulunmuş ve ölçüt geçerliği (pozitif ve negatif korelasyon çalışmalarıyla, iş doyumunu ve tükenmişlik gibi) kanıtlanmıştır (Smith, 2009).

Ölçeğin Türkçe versiyonu da bulunmaktadır (Boysan, 2006).Bu çalışmada kullanılan genel öz-yeterlik ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 50, en düşük puan 10’dur. Bireyin puanının 50’ye yakın olması kendisini yeterli algıladığını göstermektedir.

3.4.3.1.Genel Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Geçerliği ve Güvenirliği

Genel öz-yeterlik ölçeğinin orijinal formunun geçerliği ve güvenirliği Betoret (2009), öğretmenlere yönelik yaptığı çalışmada Schwarzer, Schmitz ve Daytner tarafından hazırlanmış olan öz-yeterlik ölçeğini kullanmış ve ölçeğin Cronbach's α güvenirlilik katsayısını 0.84 bulmuştur. Bu çalışmada orijinal genel öz-yeterlik ölçeğinin uygulandığı örneklem grubundan farklı bir grup üzerinde çalışıldığından dolayı genel öz-yeterlik ölçeğine yönelik geçerlik ve güvenirlilik çalışması yinelenmiştir.

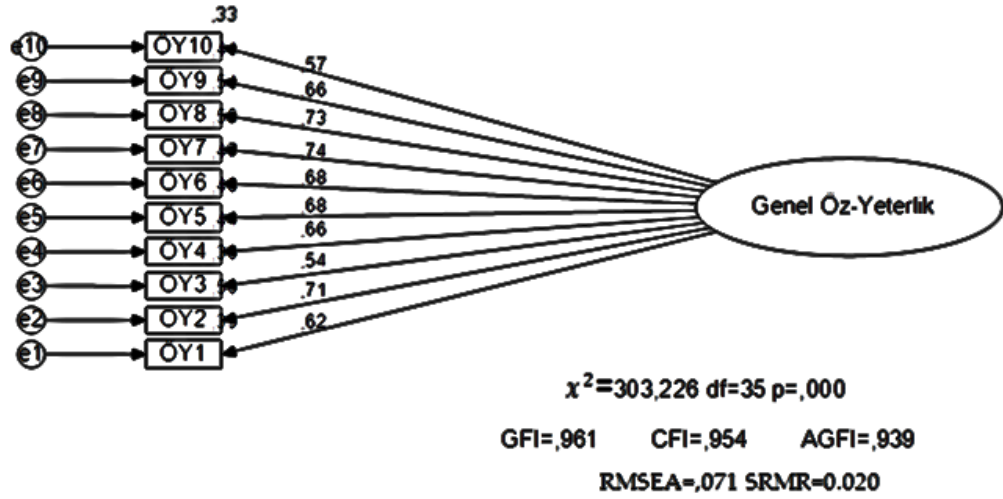
Ölçeğin geçerliği için, açımlayıcı faktör analizi yapılarak KMO ve Barlett küresellik testinin değerlerine, doğrulayıcı faktör analizi yapılarak uyum indekslerine; güvenirligi için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısına bakılmıştır.

Güvenirlilik: Yapılan güvenirlilik analizi sonucu güvenirlilik katsayısı Cronbach α : 0.88 bulunmuştur.

Geçerlik: Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğu için Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) katsayısına (örneklem büyüklüğü ön şartı) ve Barlett küresellik testinin (normallik şartı) aldığı değere ve anlamlılık düzeyine bakılmıştır. Buna göre KMO değerinin 0.90 üzerinde olması (KMO= 0.93= mükemmel) ve Barlett küresellik testinin anlamlı çıkması (Ki-kare değeri: 4924,702; ki-kare düzeyinin .01 düzeyinde anlamlı çıkması, $p= 0.000$) sonucu, ölçeğin bu şartlarda uygun geçerliğe (Leech, Barrett ve Morgan, 2005; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2005: Akt. Çokluk ve diğ., 2010) sahip olduğu söylenilebilir. Bu değerler açısından, genel öz-yeterlik ölçeğinin yeterli geçerliğe ve güvenirliliğe sahip olduğu söylenilebilir.

3.4.3.2.Ölçüm Modeli (Doğrulayıcı Faktör Analizi)

Bu aşamada, genel öz-yeterlik ölçeği tek faktörden oluştuğu için, genel öz-yeterlik ölçeğine yönelik tek faktörlü model doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Model 16. Genel Öz-Yeterlik Ölçeği

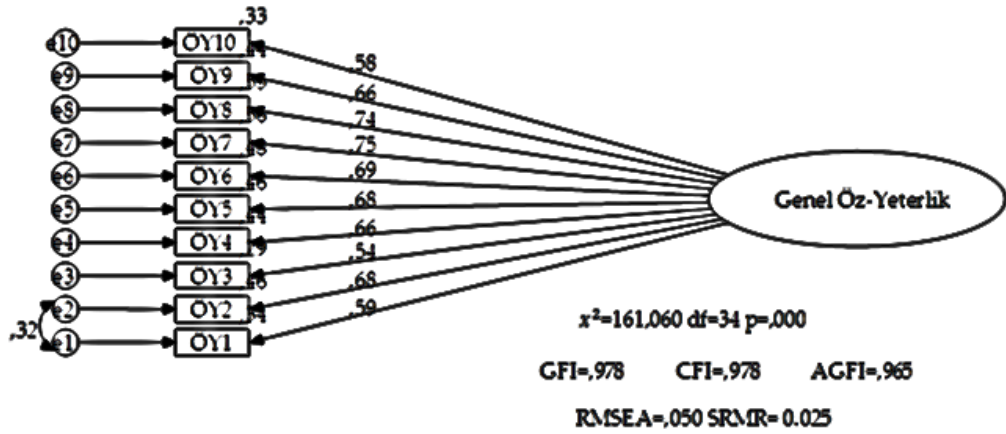
Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, genel öz-yeterlik ölçeğinin faktör yükleri 0.54-0.68 arasında değişmektedir. Tüm maddelerin faktör yükleri istenen düzeydedir.

Genel öz-yeterlik ölçeğine yönelik yapılan tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, χ^2/df değerinin 8.949, GFI değerinin 0.97, CFI değerinin 0.97, AGFI değerinin 0.96, RMSEA değerinin 0.05, SRMR değerinin ise 0,02 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlardan, özellikle χ^2/df değeri kabul edilebilir uyum değerini içermediğinden dolayı ilgili model için modifikasyon indeks değerlerine bakılmıştır.

Tablo 18. Genel Öz-yeterlik Ölçeğinin Modifikasyon İndeksleri

Kovaryans		Modifikasyon indeksi	Değişim oranı	
h8	<-->	h10	4,469	,030
h7	<-->	h8	4,409	,021
h6	<-->	h10	4,179	,030
h6	<-->	h9	4,095	-,024
h6	<-->	h8	21,384	,052
h5	<-->	h9	10,826	-,038
h5	<-->	h8	6,105	-,027
h5	<-->	h6	7,981	,032
h4	<-->	h10	5,348	-,034
h4	<-->	h5	15,318	,045
h3	<-->	h9	8,457	,038
h3	<-->	h6	25,818	-,065
h2	<-->	h8	6,184	-,026
h2	<-->	h7	12,760	-,036
h2	<-->	h5	4,868	-,024
h1	<-->	h9	7,026	,031
h1	<-->	h8	21,958	-,052
h1	<-->	h6	23,357	-,056
h1	<-->	h4	4,797	-,026
h1	<-->	h3	8,062	,036
h1	<-->	h2	134,485	,125

Modifikasyon önerilerine göre, genel öz-yeterlik ölçeğinin göstergeleri olan ÖY1- ÖY2 (h1 ile h2) değişkenleri arasında modelin öngördüğünden yüksek düzeyde korelasyon olduğu ve bu değişkenlerin hatalarının yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durumda modele kovaryans eklenmiş ve model tekrar tahmin edilmiştir. Buna göre h1 ile h2, arasına hata kovaryansı eklenmiştir ve model tekrar doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur.

Model 17. Modifikasyon Sonucu Oluşan Model

Genel öz-yeterlik ölçeğinin model uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, χ^2/df değerinin 4.737, GFI değerinin 0.97, CFI değerinin 0.97, AGFI değerinin 0.96, RMSEA değerinin 0.05 ve SRMR değerinin ise 0,02 olduğu görülmektedir. χ^2/df değerinde belirgin bir düşüş söz konusudur. Eklenen hata kovaryansının modeli anlamlı şekilde geliştirip geliştirmediği fark istatistiği ile sınanmıştır. Buna göre, $\Delta = 303.226 - 161.060 = 142.166$ ve $\Delta_{sd} = 35 - 34 = 1$ olarak elde edilmiştir. % 5 anlamlılık düzeyinde tablo değeri 3.841 olduğu için ($142.166 > 3.841$) modelde iki değişkenin hataları arasındaki bağlantıyı öngören modelin, uyum iyiliği istatistiklerini anlamlı bir şekilde geliştirdiği söylenebilir. Bu sonuçlara göre, 10 gözlenen değişkenden oluşan tek faktörlü genel öz-yeterlik ölçeğinin geçerli ve uygun bir model olduğu kabul edilebilir.

Çizelge 10. Genel Öz-Yeterlik Ölçüm Modeli İçin DFA Uyum İyiliği Ölçütleri ve Değerleri

Birinci Düzey Çok Faktörlü Model (Modifikasyon işlemi sonucu oluşan model)		
Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
χ^2	161.060	-
χ^2/df	4.737	Kabul edilebilir
RMSEA	0.05	Mükemmel
p değeri	.000	-
SRMR	0.02	Mükemmel
CFI	0.97	Mükemmel
GFI	0.97	Mükemmel
AGFI	0.96	İyi
NFI	0.97	Mükemmel

Genel öz-yeterlik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksi sonuçlarına göre, bu ölçeğin yapısal eşitlik modeline girmesi konusunda iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir.

3.4.4. Tükenmişlik Ölçeği (TÖ)

Tükenmişlik ölçeği, ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin mesleklerine yönelik tükenmişlik algılarını değerlendirme amacıyla kullanılmıştır. Araştırmacı çalışmanın amacını ve yapısal eşitlik modellemesini, ilgili alanyazın doğrultusunda 22 maddelik Maslach Tükenmişlik Envanterini ve Alanyalı (2006) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan 14 maddelik Shirom- Melamed Tükenmişlik Ölçeğini dikkate alarak, 17 maddelik “Tükenmişlik Ölçeği” hazırlamıştır.

Tükenmişlik ölçeğinin pilot uygulaması, okul yöneticileri ve öğretmenlere uygulanarak yapılmıştır. Toplam 450 veri aracılığıyla ön uygulama yapılmıştır. Bu doğrultuda yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucu, ölçek son halini almıştır.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçme aracı 2 alt ölçek altında değerlendirilmiştir. Buna göre; 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 14., 15., ve 17. maddeler, faktör 1 altında, 1., 2., 3., 4. ve 16. maddeler, faktör 2 altında toplanmıştır.

En son oluşturulan 15 maddelik tükenmişlik ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 75, en düşük puan 15'tir. Bireyin puanının 75'e yakın olması, yüksek tükenmişlik algısına sahip olduğunu göstermektedir.

3.4.4.1. Tükenmişlik Ölçeği'nin Geçerliliği ve Güvenirliği

Güvenirlik: Yapılan güvenirlik analizi sonucu tükenmişlik ölçeğinin güvenirlik katsayısı 0.91 bulunmuştur. Friedman (2003), kullanmış olduğu tükenmişlik ölçeğinin tükenme boyutunun güvenirlik katsayısını $r=.82$, tüm ölçeğin Cronbach's güvenirlik katsayısını ise $r=.90$ bulmuştur. Betoret (2009) ise yapmış olduğu çalışmada Maslach tükenmişlik ölçeğinin Cronbach's α güvenirlik katsayısını 0.86 bulmuştur.

Geçerlik: Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğu için Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) katsayısına (örneklem büyüklüğü ön şartı) ve Barlett küresellik testinin (normallik şartı) aldığı değere ve anlamlılık düzeyine bakılmıştır. Buna göre KMO değerinin 0.90 üzerinde olması (KMO= 0.95= mükemmel) ve Barlett küresellik testinin anlamlı çıkması (ki-kare değeri: 9974.747; ki-kare düzeyinin .01 düzeyinde anlamlı çıkması, $p= 0.000$) sonucu, verilerin faktör analizi için uygun olduğuna (Çokluk ve diğ., 2010: 207) karar verilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu, tükenmişlik ölçeği 2 alt ölçekten oluşmuştur. Bu faktörler, ilgili alanyazın ve yararlanılan ölçekler dikkate alınarak, **bilişsel bezginlik ve duygusal tükenme** olarak adlandırılmıştır. Buna göre bilişsel bitkinlik; 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17; duygusal tükenme; 1, 2, 3, 4, 16

maddelerinden oluşmuştur. M5 ve M13 0.30'dan düşük faktör yüklerine sahip oldukları için ölçekten çıkarılmıştır. Bu doğrultuda tükenmişlik ölçeğinin alt ölçekleri duygusal tükenme (DT) ve bilişsel bezginlik (BB) olarak belirlenmiştir.

Tablo 19. Tükenmişlik Ölçeğinin Alt Ölçekleri

Tükenmişlik Ölçeği	
Alt Ölçekler	Maddeler
Bilişsel Bezginlik (BB)	6-7-8-9-10-11-12-14-15-17
Duygusal Tükenme (DT)	1-2-3-4-16

Tablo 20. Tükenmişlik Ölçeğinin Faktör Yükleri (Açımlayıcı Faktör Analizi)

Maddeler	Bilişsel Bezginlik	Duygusal Tükenme	Ortak Varyans Değerleri
6. Kendimi sanki pilim bitmiş gibi, hissediyorum.	0.66		0.52
7. İş arkadaşlarımla ve öğrencilerimle ihtiyaçlarına duyarlı olmadığım hissine kapılıyorum.	0.67		0.54
8. Düşünme sürecimin yavaş olduğunu hissediyorum.	0.76		0.62
9. Konsantre olmakta güçlük çekiyorum.	0.71		0.57
10. Kendimi insanlar tarafından hayal kırıklığına uğratılmış gibi hissediyorum.	0.67		0.55
11. Açık bir şekilde düşünemediğim hissine kapılıyorum.	0.76		0.63
12. Zihnimin hep aynı düşünce etrafında dönüp durduğunu hissediyorum.	0.67		0.48
14. Karmaşık şeyleri düşünmekte zorlanıyorum.	0.69		0.48
15. Uyumada güçlük çekiyorum.	0.55		0.38
17. İş arkadaşlarıma ve öğrencilere duygusal olarak yaklaşmam.	0.41		0.26
1. İşimden soğuduğumu hissediyorum.		0.68	0.54
2. Okul dönüşü kendimi yorgun hissederim.		0.76	0.58
3. Sabah kalktığımda, okula gitmek için hiç enerjimin olmadığını hissediyorum.		0.75	0.67
4. Kendimi bıkkın hissediyorum.		0.73	0.69
16. İşimin beni kısıtladığını hissediyorum.		0.55	0.46
Açıklanan Varyans (Toplam %)	20.64	34.23	54.87

Tablo 20'ye göre her faktörün toplam varyansa yaptıkları katkının bilişsel bezginlik için, % 34.23, duygusal tükenme için, % 20.64 olduğu görülmektedir. Bu 2 faktörün toplam varyansa yaptıkları katkı % 54.87'dir.

Çizelge 11. Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Ölçekleri Ortalama, Standart Sapma, Cronbach α Değerleri ve Arasındaki İlişkiler

Faktör	Ortalama	Standart Sapma	1	2	3
1. Bilişsel Bezginlik	20.00	6.70	.88***		
2. Duygusal Tükenme	13.05	4.16	.685**	.80***	
3. Tü	35.37	10.60	.956**	.862	.91***

= $p < 0.01$ *Cronbach α değeri

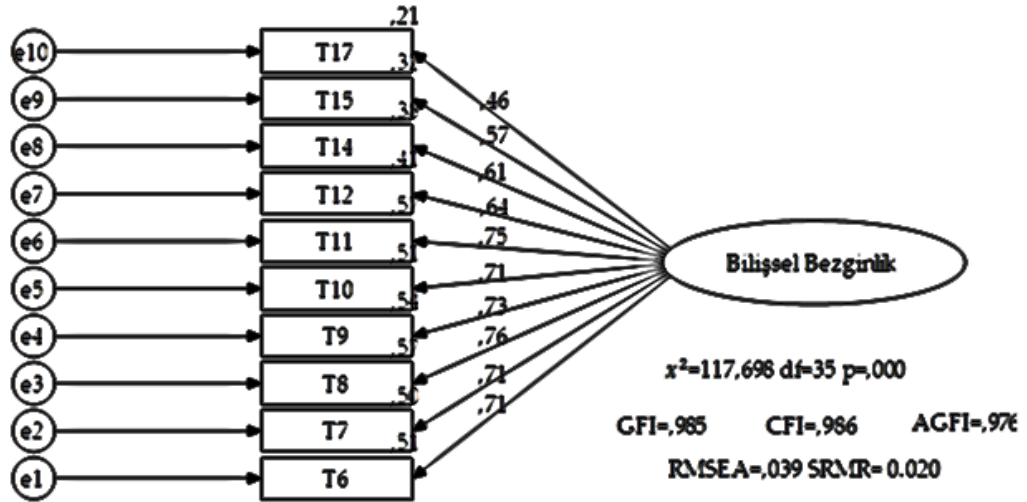
3.4.4.2.Ölçüm Modelleri (Doğrulayıcı Faktör Analizleri)

Bu aşamada, tükenmişlik ölçeğinin alt ölçeklerine yönelik tek faktörlü ve ölçeğin tamamına yönelik birinci ve ikinci düzey model doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

3.4.4.2.1.Bilişsel Bezginlik Alt Ölçeği

Bilişsel bezginlik alt ölçeği, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M14, M15 ve M17 olmak üzere toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu, her maddenin faktör yükü şekilde verilmiştir. Buna göre bilişsel bezginlik alt ölçeğinin faktör yükleri .46 ile .76 arasında değişmektedir. Ölçeğin faktör yükleri istenen düzeyde olup, ölçeğin maddeleri doğrulanmıştır.

Model 18. Bilişsel Bezginlik Alt Ölçeği

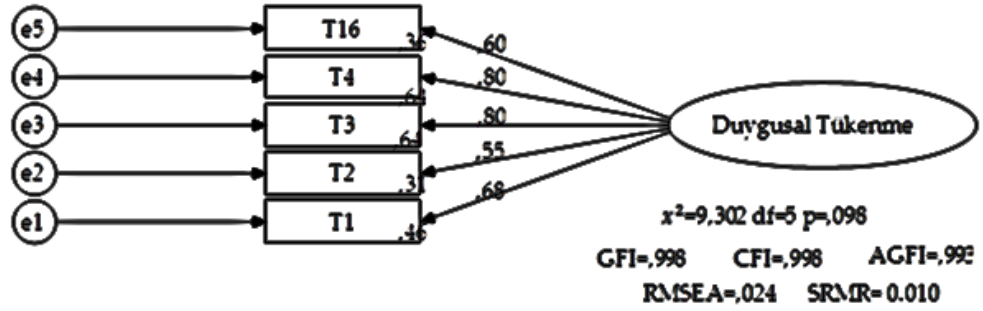


Bilişsel bezginlik alt ölçeğine yönelik yapılan tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, χ^2/df değerinin 3.363, GFI değerinin 0.98, CFI değerinin 0.98, AGFI değerinin 0.97, RMSEA değerinin 0.03, SRMR değerinin ise 0.02 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, 10 gözlenen değişkenden oluşan tek faktörlü bilişsel bezginlik ölçeğinin geçerli ve uygun bir model olduğu kabul edilebilir.

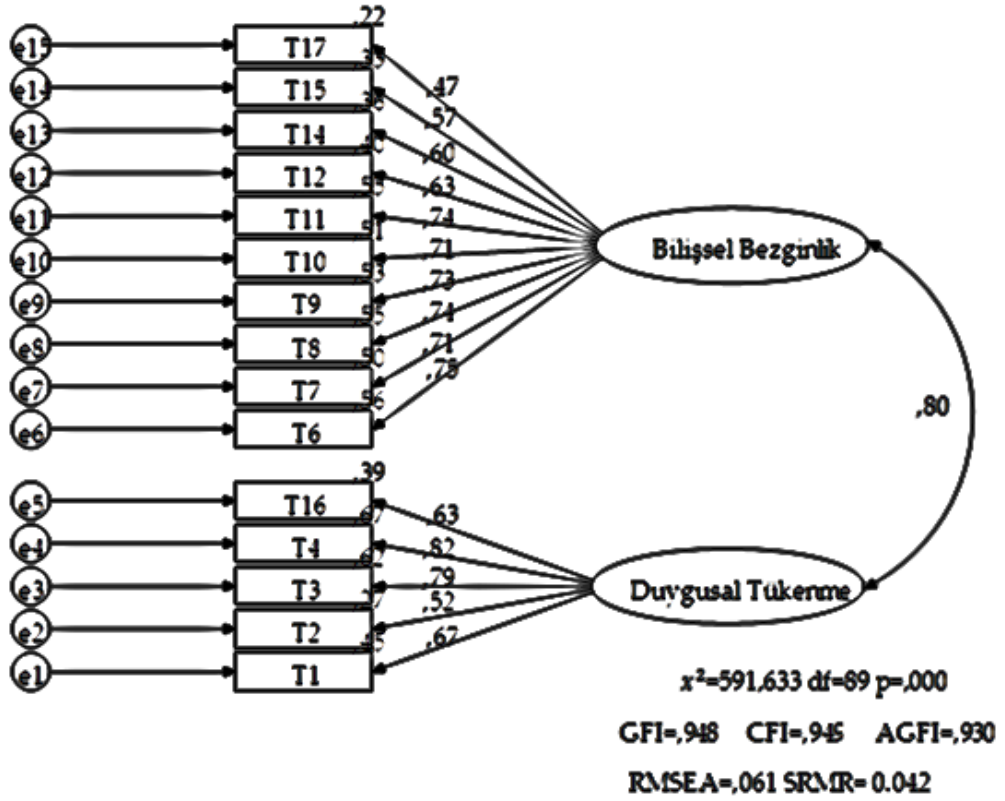
3.4.4.2.2. Duygusal Tükenme Alt Ölçeği

Duygusal tükenme alt ölçeği, M1, M2, M3, M4 ve M16 olmak üzere toplam 5 maddeden oluşmaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu, her maddenin faktör yükü şekilde verilmiştir. Buna göre duygusal tükenme alt ölçeğinin faktör yükleri .55 ile .80 arasında değişmektedir. Ölçekteki tüm maddelerin faktör yükleri istenen düzeydedir.

Model 19. Duygusal Tükenme Alt Ölçeği



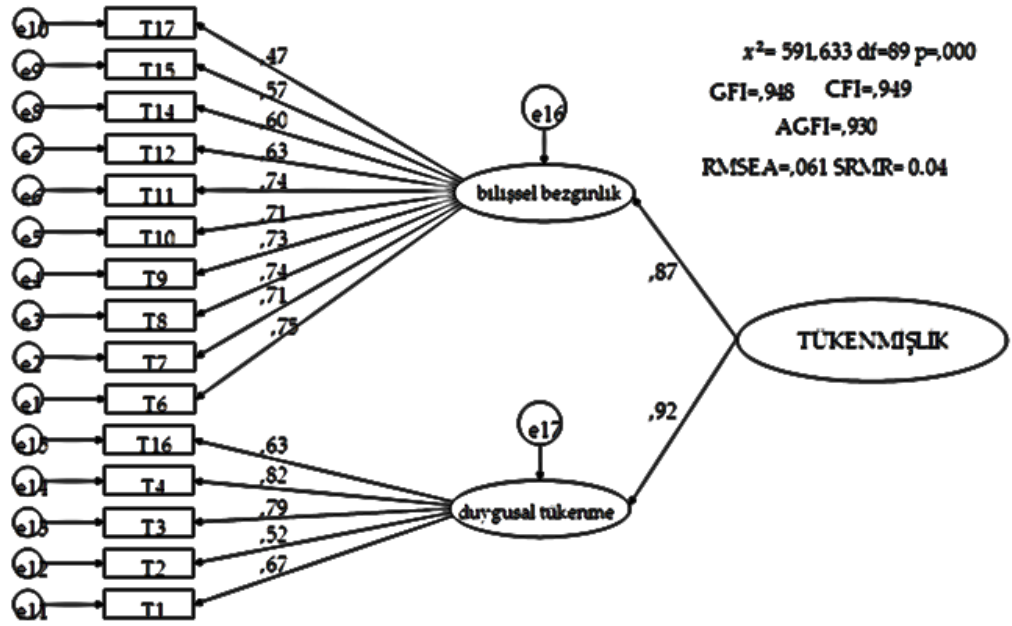
Duygusal tükenme alt ölçeğine yönelik yapılan tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, χ^2/df değerinin 1.863, GFI değerinin 0.99, CFI değerinin 0.99, AGFI değerinin 0.99, RMSEA değerinin 0.02, SRMR değerinin ise 0.01 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre 5 gözlenen değişkenden oluşan tek faktörlü duygusal tükenme ölçeğinin geçerli ve uygun bir model olduğu kabul edilebilir.

Model 20.Birinci Düzey Çok Faktörlü Model

Tükenmişlik ölçeğinin alt ölçekleri arasındaki kovaryans değeri 0.80 olup, yüksek düzeydedir. Buna göre, bilişsel bezginlik ile duygusal tükenme arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu söylenilebilir.

Tükenmişlik ölçeğine yönelik yapılan birinci düzey çok faktörlü model uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, χ^2/df değerinin 6.648, GFI değerinin 0.94, CFI değerinin 0.94, AGFI değerinin 0.93, RMSEA değerinin 0.06, SRMR değerinin ise 0.04 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, 15 gözlenen değişkenden oluşan 2 alt faktörlü tükenmişlik ölçeğinin geçerli ve uygun bir model olduğu kabul edilebilir.

Model 21. İkinci Düzey Çok Faktörlü Model



Tükenmişlik ölçeğine yönelik yapılan ikinci düzey çok faktörlü model uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, χ^2/df değerinin 6.648, GFI değerinin 0.94, CFI değerinin 0.94, AGFI değerinin 0.93, RMSEA değerinin 0.06, SRMR değerinin ise 0.04 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, χ^2/df değerinin istenen aralıkta olmamasına rağmen, diğer uyum indekslerinin iyi ve kabul edilebilir aralıkta olduğu göz önünde bulundurularak, 15 gözlenen değişkenden oluşan 2 alt faktörlü tükenmişlik ölçeğinin geçerli ve uygun bir model olduğu kabul edilebilir.

Çizelge 12. Tükenmişlik Ölçüm Modeli İçin DFA Uyum İyiliği Ölçütleri ve Değerleri

Uyum Ölçüsü	Bilişsel Bezinlik		Duygusal Tükenme		Birinci Düzey Çok Faktörlü Model		İkinci Düzey Çok Faktörlü Model	
	Değeri	Uyum	Değeri	Uyum	Değeri	Uyum	Değeri	Uyum
	117.698		9.302		591.633		591.633	
	3.363	İyi (büyük örneklem için)	1.860	İyi	6.648	Kötü, ama kabul edilebilir	6.648	Kötü, ama kabul edilebilir
RMSEA	0.03	Mükemmel	0.02	Mükemmel	0.06	iyi	0.06	İyi
p değeri	.000		.000		.000		.000	
SRMR	0.02	Mükemmel	0.01	Mükemmel	0.04	Mükemmel	0.04	Mükemmel
CFI	0.98	Mükemmel	0.99	Mükemmel	0.94	iyi	0.94	İyi
GFI	0.98	Mükemmel	0.99	Mükemmel	0.94	iyi	0.94	İyi
AGFI	0.97	iyi	0.99	İyi	0.93	iyi	0.93	İyi
NFI	0.98	İyi	0.99	iyi	0.94	iyi	0.94	İyi

3.5.Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanma sürecinde, örnekleme alınan il merkezlerindeki her resmi ortaöğretim kurumuna MEB- EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) resmi izin yazısıyla birlikte birer zarf içinde anketler sunulmuştur. Anketlerin yer aldığı her zarfın üzerine anketlerin uygulanacağı okul adı ve uygulanacak yönetici ve öğretmen sayısı yazılmıştır. Araştırma verileri, Malatya, Elazığ ve Muş'ta araştırmacının kendisi; Van, Bingöl ve Bitlis illerinde ise belirlenen anketörler tarafından toplanmıştır. Veri toplama süreci 3 ayda tamamlanmıştır. Araştırma örnekleminde bulunan 440 okul yöneticisine gönderilen ve uygulanan anketlerin 261'i, 1500 öğretmene gönderilen ve uygulanan anketlerin ise 1264'ü geri dönmüş ve değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen bu anket sayısı, yapısal model analizi için yeterli veri olduğunu göstermektedir.

3.6.Verilerin Analizi

Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin örgütsel öğrenme düzeyini bir model doğrultusunda belirlemek amacıyla, temel, aracı ve alternatif modeller geliştirilmiş ve bu modellerin örneklem verilerini doğrulayıp doğrulamadığı model uyum indeksleriyle test edilmiştir.

Yapısal eşitlik modellemesi kapsamında yapılan bütün analizlerde AMOS (Analysis of Moment Structures) programı aracılığıyla maksimum olabilirlik tahmin

yöntemi (Maximum Likelihood Estimate) grup karşılaştırmalarında ise çoklu grup analizi metodu kullanılmıştır. Çoklu grup analizleri aracılığıyla kişisel değişkenlerin kendi arasındaki anlamlı farklara bakılmamış, sadece anlamlı yolların hangi grupta olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Aracı model test edilirken Baron ve Kenny'nin (1986) kullanmış oldukları yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemle göre, bir değişkenin aracılık etkisinden söz edebilmek için, 3 temel etki şartının sağlanması gerekir. Bu doğrultuda aracı model test edilmeden önce, her bir şarta yönelik model test etme analizi yapılmıştır. Her bir model, okul yöneticileri ve öğretmenler için ayrı ayrı test edilmiştir. Bu nedenle, bu çalışmadaki yapısal model analizleri çoklu grup analizi (multi-group analysis) metodu kullanılarak yapılmıştır.

Araştırma verileri, bilgisayar ortamında özel bir veri analizi ve AMOS paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda, araştırmada kullanılan ölçeklere yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizleri ve betimleyici istatistiksel analizler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve korelasyon) özel bir veri analizi, doğrulayıcı faktör analizleri ve yapısal eşitlik modellemesine yönelik ölçüm modelleri ve yapısal modeller analizleri ise AMOS paket programları aracılığıyla yapılmış ve değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada YEM'de kullanılan "model geliştirme stratejisi" dikkate alınarak, her bir ölçme aracı için (her bir ölçeğin alt ölçeklerine ve kendisine yönelik) doğrulayıcı faktör analizi(DFA) ve geliştirilmiş hipotezlere yönelik yol analizleri (path analyses) yapılmıştır. Araştırma hipotezlerini test etmek amacıyla, her bir dışsal (bağımsız) ve içsel (bağımlı) değişken "gizil" değişken olarak alınmış ve "gizil değişkenlerle yol analizleri" yapılmıştır. Bunun nedeni, gizil değişkenlerle yol analizinin gözlenen değişkenlerle yol analizine göre, daha güvenilir sonuçlar üretmesidir (Meydan ve Şeşen, 2011: 30).

3.7.Araştırmanın Modelleri

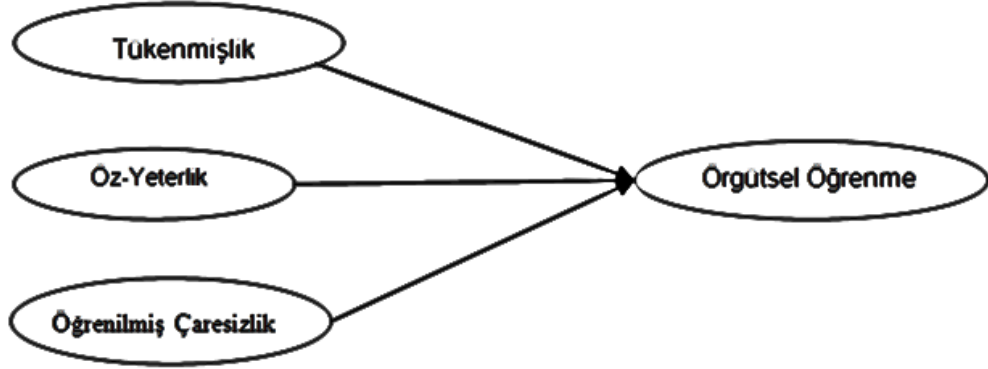
(Hipotezlere Yönelik Hazırlanan Yapısal Model Tasarımları)

Bu kısımda, araştırmanın hipotezleri çerçevesinde tasarlanan yapısal modeller yer almaktadır.

3.7.1. Temel Model I

Bu model, aracı model için ön şart niteliğinde olan ilk modeldir. Bu modelde tükenmişlik, öğrenilmiş çaresizlik ve öz-yeterliğin eşanlı olarak örgütsel öğrenme üzerindeki etkileri incelenmektedir.

Model 22. Temel Model I

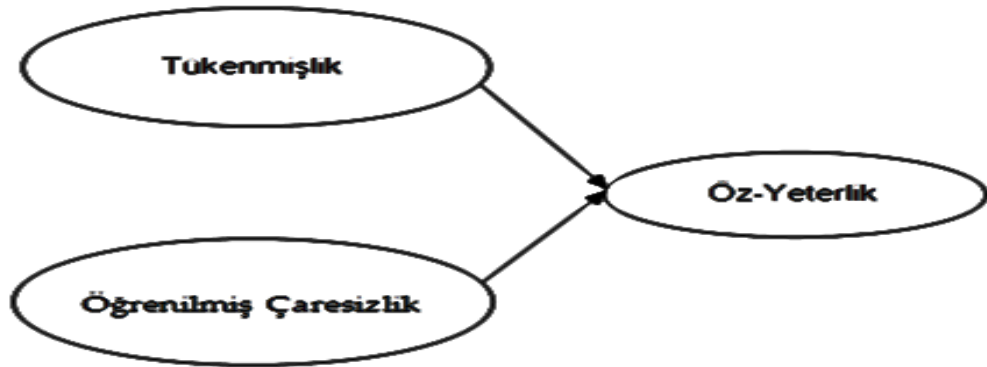


Tükenmişlik, öğrenilmiş çaresizlik ve öz-yeterlik örgütsel öğrenmeyi anlamlı olarak eşanlı etkiler.

3.7.2. Temel Model II

Bu model, aracı model için ön şart niteliğinde olan ikinci modeldir. Bu modelde tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizliğin eşanlı olarak öz-yeterlik üzerindeki etkileri incelenmektedir.

Model 23. Temel Model II

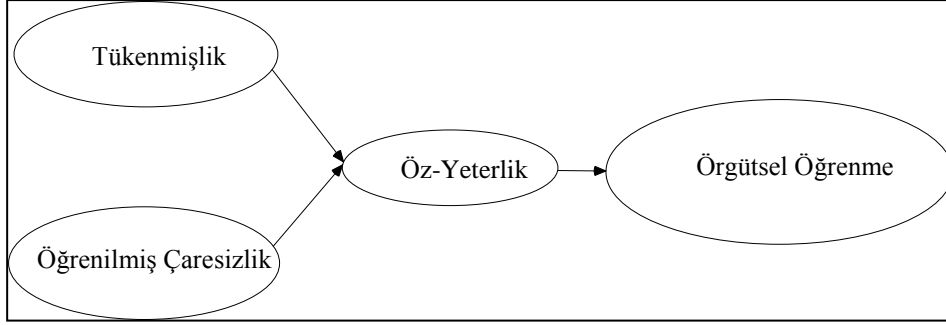


Tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik öz-yeterliği anlamlı olarak eşanlı etkiler.

3.7.3. Aracı Model

Bu modelde tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizliğin öz-yeterlik aracılığıyla, örgütsel öğrenme üzerindeki eşanlı etkileri incelenmektedir.

Model 24. Aracı Model

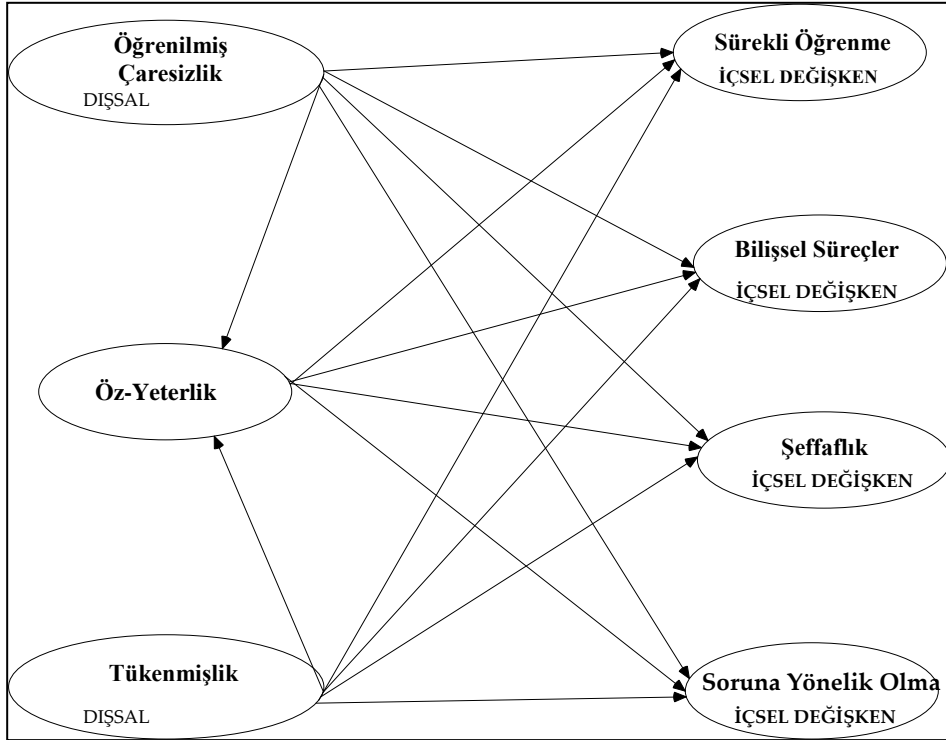


Öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik, örgütsel öğrenmeyi, öz-yeterlik aracılığıyla anlamlı olarak eşanlı etkiler.

3.7.4. Temel model III

Bu modelde tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizliğin öz-yeterlik aracılığıyla, örgütsel öğrenmenin alt boyutları üzerindeki eşanlı etkileri incelenmektedir.

Model 25. Temel model III

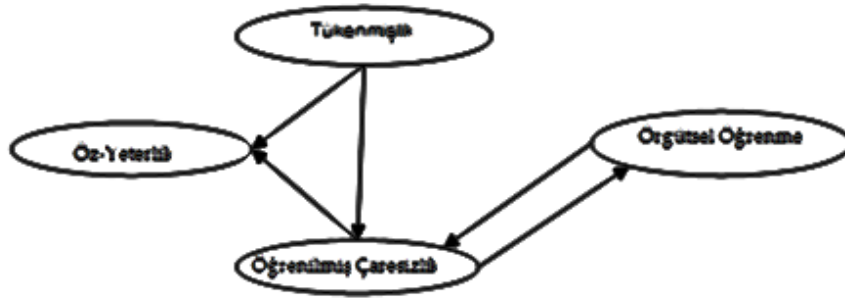


Öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik ve öz-yeterlik örgütsel öğrenmeyi (sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma) anlamlı olarak eşanlı etkiler.

3.7.5. Alternatif Model I

Bu modelde öğrenilmiş tükenmişliğin ve örgütsel öğrenmenin öğrenilmiş çaresizlik aracılığıyla öz-yeterliğe eşanlı etkileri çerçevesinde, öğrenilmiş çaresizliğin örgütsel öğrenme üzerindeki etkisi incelenmektedir.

Model 26. Alternatif Model I

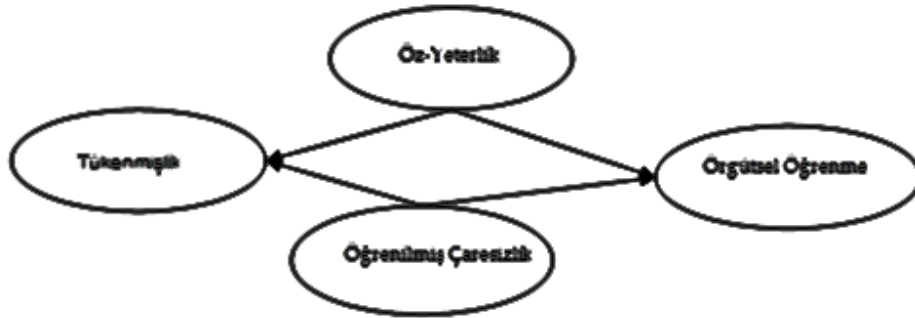


Öğrenilmiş çaresizlik, örgütsel öğrenmeyi, tükenmişliğin ve örgütsel öğrenmenin öğrenilmiş çaresizlik aracılığıyla öz-yeterliği yordamalarıyla, eşanlı olarak etkiler.

3.7.6. Alternatif Model II

Bu modelde öz-yeterliğin ve öğrenilmiş çaresizliğin tükenmişlik ve örgütsel öğrenme üzerindeki eşanlı etkileri incelenmektedir.

Model 27. Alternatif Model II



Öz-yeterlik ve öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve örgütsel öğrenmeyi anlamlı olarak eşanlı etkiler.

Çizelge 13. Araştırmanın Hipotezleri ve Yapısal Modelleri

	Temel Model I	Temel Model II	Aracı model	Temel Model III
Test Edilecek Hipotezler	H1a-H1b-H1c-H2a-H2b-H2c-H3a-H3b-H3c-H4a-H4b-H4c-H5a-H5b-H5bc-H6a-H6b-H6c-H7a-H7b-H7c-H8a-H8b-H8c-H9a-H9b-H9c-	H2d-H2e-H3d-H3e-H5d-H5e-H8d-H8e-H9d-H9e	H10a-H11a-H12a	H13a-H13b-H13c-H13d-H13e-H13f-H13g-H13h-H13i-H13k-H13l-H13m-H13n
Dışsal (Bağımsız) Değişken/ Değişkenler	1.Öz-yeterlik 2.Tükenmişlik 3.Öğrenilmiş Çaresizlik	1.Tükenmişlik 2.Öğrenilmiş Çaresizlik	1.Tükenmişlik 2.Öğrenilmiş Çaresizlik	1.Tükenmişlik 2.Öğrenilmiş Çaresizlik 3.Öz-yeterlik
Aracı Değişken/ Değişkenler	-	-	Öz-yeterlik	Öz-yeterlik
İçsel (Bağımlı) Değişken/ Değişkenler	Örgütsel Öğrenme	Öz-yeterlik	Örgütsel öğrenme	Sürekli öğrenme Bilişsel süreçler Şeffaflık Soruna yönelik olma

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan cevaplayıcılara ait sosyo-demografik değişkenlere ve araştırma hipotezlerine yönelik yapısal eşitlik modellerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1.Sosyo-Demografik Değişkenlere Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında yer alan cevaplayıcıların sosyo-demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları çizelge 13'te görüldüğü gibidir.

Çizelge 14. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

Değişkenler	Değişken Düzeyleri	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	1086	71.2
	Kadın	439	28.8
Yaş	21-30	443	29.0
	31-40	708	46.4
	40 ve üzeri	374	24.5
Medeni Durum	Bekâr	372	32.5
	Evli	1153	67.5
Okuldaki hizmet	1-5	896	58.8
	6-10	307	20.1
	11 ve üzeri	322	21.1
Okuldaki görev	Müdür	54	3.5
	Müdür yardımcısı	207	13.6
	Öğretmen	1264	82.9
Çalıştığı il	Malatya	260	17.0
	Elazığ	392	25.7
	Bingöl	153	10.0
	Van	520	34.1
	Bitlis	62	4.1
	Muş	138	9.0

Çizelge 14'e göre, toplam 6 kişisel değişkene ilişkin betimleyici istatistik sonuçları verilmiştir. Cinsiyet bakımından durum değerlendirildiğinde; katılımcıların % 71.2'si erkek, %28.8'i kadınlardan oluşmuştur. Yaş bakımından durum değerlendirildiğinde; katılımcıların % 29'u 21-30 yaş aralığında, %46.4'ü 31-40 yaş aralığında, % 24.5'i 40 yaş ve üzerindedir. Medeni durum bakımından durum değerlendirildiğinde; katılımcıların % 32,5'ibeekâr, %67,5'ievlidir. Okuldaki hizmet süresi bakımından durum değerlendirildiğinde; katılımcıların % 58,8'i 1-5 yıldır, % 20,1'i6-10 yıldır, % 21,1'i 11 yıl ve üzerinde halen buldukları lisede çalışmaktadırlar.

Okuldaki görev bakımından durum değerlendirildiğinde; katılımcıların % 3,5'imüdür, %13,6'simüdür yardımcısı, % 82.9'u ise öğretmen olarak buldukları lisede görev yapmaktadırlar. Çalıştığı il bakımından durum değerlendirildiğinde; katılımcıların % 17'si Malatya'da, % 25.7'si Elazığ'da, % 10'u Bingöl'de, % 34.1'i Van'da, % 4.1'i Bitlis'te ve % 9'u Muş'ta çalışmaktadır.

Buna göre bu çalışma; erkek, 31-40 yaş aralığında, evli, halen bulunduğu okulda 1-5 yıl arasında öğretmen olarak görev yapan ve Van il merkezinde çalışan olmak üzere, buldukları kişisel değişken kapsamında en fazla yüzdeler orana sahip bireylerden oluşmaktadır.

4.2. Bağımsız ve Bağımlı Değişkenlere Yönelik Bulgular

Bu aşamada, ilk aşamada katılımcıların algıladıkları öz-yeterlik, öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve örgütsel öğrenmeye ilişkin elde edilen verilerin ortalamalarına, standart sapmalarına ve aralarındaki Pearson korelasyon değerlerine bakılmıştır.

Çizelge 15.Bağımsız Değişkenlere Ait Ortalama, Standart Sapma, Korelasyonlar ve Cronbach α Değerleri

Değişkenler	Ort.	Ss.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.Cinsiyet	1,28	,45																				
2.Yaş	3,66	1,13	-,22**																			
3.Med. dur.	1,77	,43	-,08**	,49**																		
4.Mes. kıd.	2,23	,86	-,18**	,76**	,49**																	
5.Okul. hizmet	1,62	,81	-,11**	,53**	,29**	,52**																
6.Okul türü	1,98	1,01	-,02	,14**	,11**	,18**	,02															
7.Oku. gör.	4,94	,48	,19**	-,23**	-,13**	-,23**	-,13**	-,10														
8.Çalış. il	,99	,02	-,38**	-,21**	-,42**	-,28**	-,18**	-,11**														
9. (SÖ)	27.64	6.20	-,09**	,15**	,08**	,13**	,11**	,09**	-,27**	-,17												
10. (BS)	20.89	4.88	-,02	,14**	,04	,14**	,01	,16**	-,31**	-,24**	,62**											
11. (ŞF)	20.37	4.39	,003	,02	,03	,04	-,03	,11**	-,11**	-,07**	,19**	,37**										
12. (SYO)	16.66	3.57	-,04	,06**	,02	,05*	-,03	,07**	-,21**	-,08**	,56**	,60**	,37**									
13. (DKEZ)	13.05	4.16	-,02	-,01	,01	-,01	,06*	-,11**	,07**	,12**	-,03	-,20**	-,30**	-,07**								
14. (İKE)	20.0	6.70	-,03	-,04	-,05	-,03	,03	-,07**	,05*	,10**	-,10**	-,18**	-,05*	-,15**	,36**							
15.(DT)	20.46	5.20	,03	-,13**	-,06*	-,12**	-,08**	-,05*	,13**	,12**	-,32**	-,32**	-,24**	-,523**	,35**	,25**						
16. (BB)	17.65	4.39	,001	-,13**	-,08**	-,14**	-,07**	-,12**	,11**	,19**	-,22**	-,33**	-,28**	-,19**	,53**	,27**	,66**					
17. (GÖY)	37.31	6.17	-,03	,13**	,09**	,14**	,03	,13**	-,17**	-,19**	,29**	,34**	,15**	,23**	-,29**	-,46**	-,33	-,48**				
18. (ÖÇ)	35.39	10.09	-,03	-,03	,003	-,02	,06*	-,11**	,07**	,13**	-,08**	-,23**	-,23**	-,13**	,85**	,79**	,37**	,50**	-,44**			
19.(ÖÖ)	38.12	7.94	-,05*	,13**	,06**	,13**	,03	,14**	-,30**	-,19	,82**	,85**	,59**	,78**	-,19**	-,15**	-,37**	-,34**	-,34**	-,21**		
20.(TÜ)	82.37	14.3	,01	-,14**	-,08**	-,14**	-,08**	-,11**	,13**	,18**	-,28**	-,35**	-,29**	-,22**	,51**	,28**	,84**	,96**	-,47**	,49**	-,38**	

*p<0.05, **p<0.01

(Med. Dur.: medeni durum, Öğr. Dur.: öğrenim durumu, Mes.kıd.: mesleki kıdem, Okul. Hizmet: okuldaki hizmet süresi, Okul.gör: okuldaki görev, Çalış.il: çalıştığı il, SÖ: sürekli öğrenme, BS: bilişsel süreçler, ŞF: şeffaflık, SYO: soruna yönelik olma, DT: duygusal tükenme, BB: bilişsel bitkinlik, DKEZ: dışsal kontrol edilemezlik, İKE: içsel kontrol edilebilirlik, GÖY: genel öz-yeterlik, ÖÇ: öğrenilmiş çaresizlik, ÖÖ: örgütsel öğrenme, TÜ: tükenmişlik)

Çizelge 15'te, bağımsız değişkenlerin Cronbach α değerleri incelendiğinde; tükenmişlik ölçeğinin alt ölçeklerinin örgütsel öğrenmenin alt ölçekleriyle (SO, BS, ŞF, SYO) korelasyon değerleri DT değişkeni için 0.22 ile 0.32; BB değişkeni için 0.19 ile 0.33 arasında değişmektedir. Öğrenilmiş çaresizlik alt ölçeklerinin örgütsel öğrenmenin alt ölçekleriyle olan ilişkisine bakılırsa; korelasyon değerleri DKEZ değişkeni için -0.03 ile -0.30; İKE değişkeni için -0.05 ile -0.15 arasında değişmektedir. Genel öz-yeterlik ölçeğinin örgütsel öğrenme boyutlarıyla olan korelasyon değerleri 0.15 ile 0.34 arasında değişmektedir.

DT (duygusal tükenme)'nin en fazla SÖ (sürekli öğrenme), en az SYO (soruna yönelik olma) ile, BB (bilişsel bezginlik)'nin en fazla BS (bilişsel süreçler), en az SÖ (sürekli öğrenme) ile, DKEZ (dışsal kontrol edilemezlik)'nin en fazla ŞF, en az SÖ ile negatif ve anlamlı, İKE (içsel kontrol edilebilirlik)'nin en fazla SYO, en az ŞF ile, genel öz-yeterliğin ise en fazla BS, en az ŞF ile pozitif ve anlamlı bir ilişkisi saptanmıştır.

Bu sonuçlara göre, bağımsız ve bağımlı değişkenlerin birbirleri arasındaki ilişkilere bakıldığında; TÛ (tükenmişlik) ölçeğinin GÖY ile -.47, ÖÇ ile .49, ÖÖ ile -.38 düzeyinde; ÖÖ (örgütsel öğrenme) ölçeğinin ÖÇ ile -.21, GÖY ile -.34; ÖÇ (öğrenilmiş çaresizlik) ölçeğinin GÖY ile -.44 düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Buna göre en yüksek ilişkinin TÛ ile ÖÇ arasında, en az ilişkinin ise ÖÖ ile GÖY arasında olduğu görülmektedir.

Bu ilişkiler dikkate alındığında, aralarında en fazla ilişki bulunan TÛ ile ÖÇ değişkenlerinin GÖY aracılığıyla ÖÖ'ye etkileri modeli, bu ilişkiler temeli üzerine kurulmuştur.

Çizelge 16. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Okul Yöneticileri (N= 261)		Öğretmenler (N= 1264)	
	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma
GÖY	39.5	5.71	36.85	6.16
ÖÇ	36.69	7.73	38.41	7.96
TÜ	32.68	10.81	35.94	9.85
ÖÖ	91.83	13.79	80.42	13.69
İKE	12.22	3.46	12.75	3.41
DKEZ	11.94	3.80	12.78	3.75
DT	12.01	3.81	13.29	3.54
BB	20.67	7.73	22.65	7.18
SÖ	31.12	6.40	26.93	5.91
BS	24.23	4.41	20.20	4.69
ŞF	17.90	3.80	16.85	3.85
SYO	10.90	2.47	9.56	2.50

Çizelge 16'da, ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin çalışmada ölçülen bağımlı ve bağımsız değişkenlere yönelik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

4.3.Yapısal Modellere Yönelik Bulgular

Bu aşamada, yapısal eşitlik modeli ile kurulan modellere ilişkin yol analizleri yapılmıştır. Yapılan yol analizleri ile çalışmanın hipotezleri test edilirken, mevcut ilişkileri açıklayan en uygun modelin belirlenmesi de amaçlanmıştır.

4.3.1.Temel Model I ve II'ye Yönelik Bulgular

Bu bölümde 2 farklı temel model test edilmiştir. Bu modeller, aracı modelin testi için ön şart niteliğinde olan modellerdir. İlk olarak, model I'de ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerini cinsiyet, medeni durum, okuldaki hizmet süresi ve okuldaki görev değişkenlerine göre eş anlı olarak etkileyip etkilemediği test edilmektedir. Ardından temel model I'de anlamlı çıkan yollar, temel model 2'de test edilmektedir.

Bu modelde ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerini, erkek katılımcılar açısından eşanlı olarak etkileyip etkilemediği test edilmektedir.

Modelin uyum indeksleri incelendiğinde; /df değerinin 4.779, GFI (Uyum iyiliği indeksi- Goodness of fit index) değerinin 0.91, AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi- Adjusted goodness of fit index) değerinin 0.88, CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi- Comparative fit index) değerinin 0.91, NFI (Normlanmış uyum iyiliği indeksi) 0.89, ve RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü - Root mean square error of approximation-) değerinin 0.05, SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü- standardized root mean square residual) değerinin de 0.05 olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen değerler, yeterli ve kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. Bu uyum indeksleri doğrultusunda modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 21. Erkek Katılımcılara Yönelik Oluşan Modelin Uyum İndeksleri

			P	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NFI	SRMR
Model I	1223.345	4.779	.000	0.05	0.91	0.91	0.88	0.89	0.05

Çizelge 17. Erkek Katılımcılara Yönelik Oluşan Model I'in Tahminleri

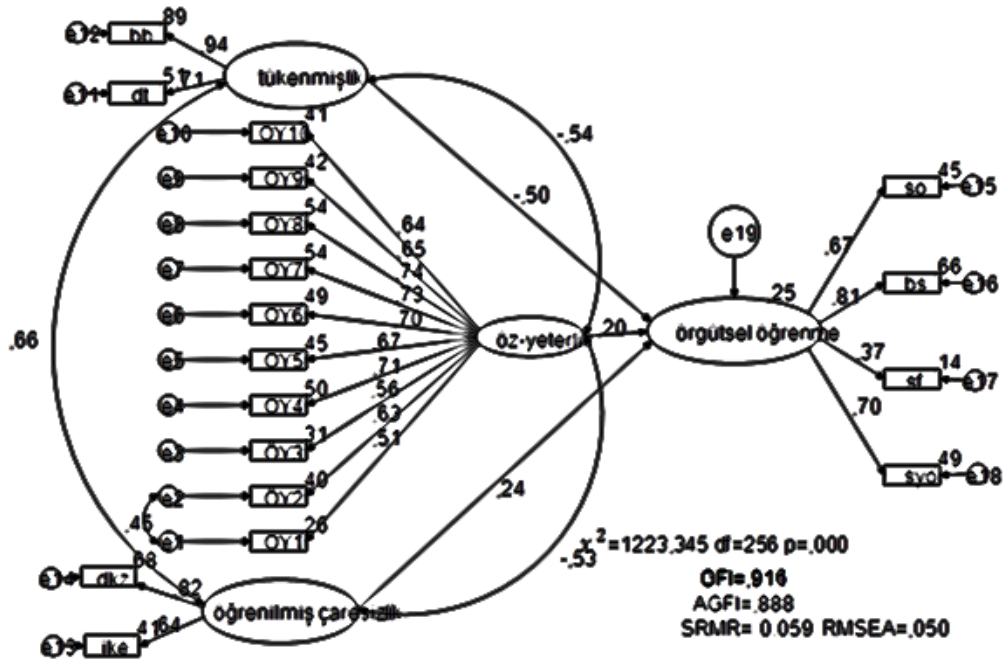
Bağımlı değişkenler	Etki	Bağımsız değişken	Standardize Tahmin	Standart Hata	Kritik Oran	Anlamlılık (p değeri)
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik	0,059	0,262	0,224	,823
Örgütsel öğrenme	←	tükenmişlik	-0,446	0,165	-2,710	.00**
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik	2.701	0.495	5.452	***
Standartlaştırılmış Yol Katsayıları						
			Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki	
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik	-	0.00	Anlamlı değil	
Örgütsel öğrenme	←	Tükenmişlik	-0.24***	0.00	-0.24***	
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik	0.29***	0.00	0.29***	

* p< .05 ** p< .01 ***p< .001

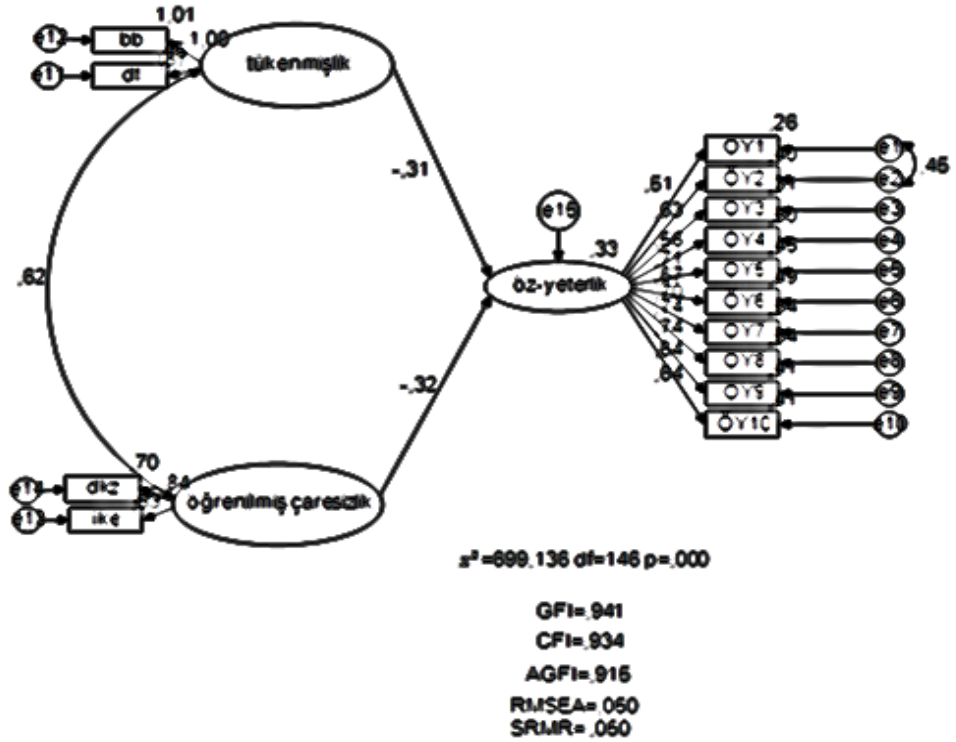
Bu modelde 2 yol anlamlı, 1 yol anlamsız bulunmuştur. Öğrenilmiş çaresizlikten örgütsel öğrenmeye giden yol anlamsız bulunmuştur ($p>0.001$, $p= .823$). Tükenmişlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.71-0.93 arasında, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.48-0.63, öz-yeterlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.53-0.75 arasında, örgütsel öğrenmegizil değişkeni için faktör yükleri 0.44-0.86 arasında değişmektedir. Örgütsel öğrenme gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 21'i tükenmişlik ve öz-yeterlik gizil değişkenlerinin doğrudan ve anlamlı etkileriyle eşanlı olarak hesaplanmıştır.

Gizil değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilecek olursa; öğrenilmiş çaresizlik ile tükenmişlik arasında 0.80 düzeyinde pozitif ve yüksek, tükenmişlik ile öz-yeterlik arasında -0.56 düzeyinde negatif ve anlamlı, öğrenilmiş çaresizlik ile öz-yeterlik arasında -0.64 düzeyinde negatif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Elde edilen bulgulara göre; öğrenilmiş çaresizliğin örgütsel öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisi saptanamamıştır ($p= .823$). Buna göre hipotez 1c reddedilmektedir. Öz-yeterliğin örgütsel öğrenme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta= 0.29$, $p< 0.001$). Bu bulguya göre, ortaöğretim erkek okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arttıkça örgütsel öğrenme düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 1a kabul edilmiştir. Tükenmişliğin örgütsel öğrenme üzerinde ise negatif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta= -0.24$, $p< 0.001$). Bu bulguya göre, ortaöğretim erkek okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları arttıkça örgütsel öğrenme düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 1b kabul edilmiştir.

Model 29. Kadın Katılımcılara Yönelik Oluşan Model I

Bu modelde ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerini kadın katılımcılar açısından eş anlamlı olarak etkileyip etkilemediği test edilmektedir

Model 30. Kadın Katılımcılara Yönelik Oluşan Model II

Bu modelde ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik algılarının öz-yeterlik düzeylerini kadın katılımcılar açısından eş anlamlı olarak etkileyip etkilemediği test edilmektedir.

Model I'in uyum indeksleri incelendiğinde; /df değerinin 4.779, GFI (Uyum iyiliği indeksi- Goodness of fit index) değerinin 0.91, AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi- Adjusted goodness of fit index) değerinin 0.88, CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi- Comparative fit index) değerinin 0.91, NFI (Normlanmış uyum iyiliği indeksi) 0.89, ve RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü - Root mean square error of approximation-) değerinin 0.05, SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü- standardized root mean square residual) değerinin de 0.05 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen değerler, yeterli ve kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. Bu uyum indeksleri doğrultusunda, modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Model II'nin uyum indeksleri incelendiğinde; /df değerinin 4.789, GFI (Uyum iyiliği indeksi- Goodness of fit index) değerinin 0.94, AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi- Adjusted goodness of fit index) değerinin 0.91, CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi- Comparative fit index) değerinin 0.93, NFI (Normlanmış uyum iyiliği indeksi) 0.91, ve RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü - Root mean square error of approximation-) değerinin 0.05, SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü- standardized root mean square residual) değerinin de 0.06 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen değerler, yeterli ve kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. Bu uyum indeksleri doğrultusunda modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 22. Kadın Katılımcılara Yönelik Oluşan Modellerin Uyum İndeksleri

			P	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NFI	SRMR
Model I	1223.345	4.779	.000	0.05	0.91	0.91	0.88	0.89	0.05
Model II	699,136	4,789	,000	0,05	0,93	0,94	0,91	0,91	0,06

Çizelge 18. Kadın Katılımcılara Yönelik Oluşan Modellerin Tahminleri

Bağımlı değişkenler	Etki	Bağımsız değişken	Standardize Tahmin	Standart Hata	Kritik Oran	Anlamlılık (p değeri)
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik	0,0354	0,0145	2,445	,01*
Örgütsel öğrenme	←	tükenmişlik	-0,772	0,143	-5,386	***
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik	1,956	0,70	2,973	,00**
Öz-yeterlik	←	Öğrenilmiş çaresizlik	-,05	,013	-3,927	***
Öz-yeterlik	←	tükenmişlik	-,053	,012	-4,335	***
Standartlaştırılmış Yol Katsayıları						
			Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki	
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik	0,23	0,00	0,23*	
Örgütsel öğrenme	←	tükenmişlik	-0,50	0,00	-0,50***	
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik	0,20	0,00	0,20**	
Öz-yeterlik	←	Öğrenilmiş çaresizlik	-,321	0,00	-,321***	
Öz-yeterlik	←	tükenmişlik	-,315	0,00	-,315***	

*p<.05 ** p<.01***p<.001

Model I ve II incelendiğinde; bütün yollar anlamlı bulunmuştur. Model I için, tükenmişlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.71-0.94 arasında, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.64-0.82, öz-yeterlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.51-0.74 arasında, örgütsel öğrenmegizil değişkeni için faktör yükleri 0,37-0,81 arasında değişmektedir. Örgütsel öğrenme gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 25'i tükenmişlik, öğrenilmiş çaresizlik ve öz-yeterlik gizil değişkenlerinin doğrudan ve anlamlı etkileriyle eşanlı olarak hesaplanmıştır.

Model I için gizil değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilecek olursa; öğrenilmiş çaresizlik ile tükenmişlik arasında .66 düzeyinde pozitif ve yüksek, tükenmişlik ile öz-yeterlik arasında -.54 düzeyinde negatif ve anlamlı, öğrenilmiş çaresizlik ile öz-yeterlik arasında -.53 düzeyinde negatif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Model I için elde edilen bulgulara göre; öz-yeterliğin örgütsel öğrenme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta= 0.20$, $p< .01$). Bu bulguya göre, ortaöğretim kadın okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arttıkça örgütsel öğrenme düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 2a kabul edilmiştir. Tükenmişliğin örgütsel öğrenme üzerinde ise negatif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta= -0.50$, $p< .001$). Bu bulguya göre, ortaöğretim kadın okul

yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları arttıkça örgütsel öğrenme düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 2b kabul edilmiştir.

Öğrenilmiş çaresizliğin örgütsel öğrenme üzerinde ise pozitif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta= 0.23$, $p< .001$). Bu bulguya göre, ortaöğretim kadın okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları arttıkça örgütsel öğrenme düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 2c kabul edilmiştir.

Model II'ye yönelik değişkenlerin faktör yükleri incelendiğinde; tükenmişlik gizil değişkeni için faktör yükleri 1.00-1.01 arasında, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.70-0.84, öz-yeterlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.51-0.74 arasında, öz-yeterlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0,51-0,74 arasında değişmektedir. Örgütsel öğrenme gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 33'ü tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkenlerinin doğrudan ve anlamlı etkileriyle eşanlı olarak hesaplanmıştır.

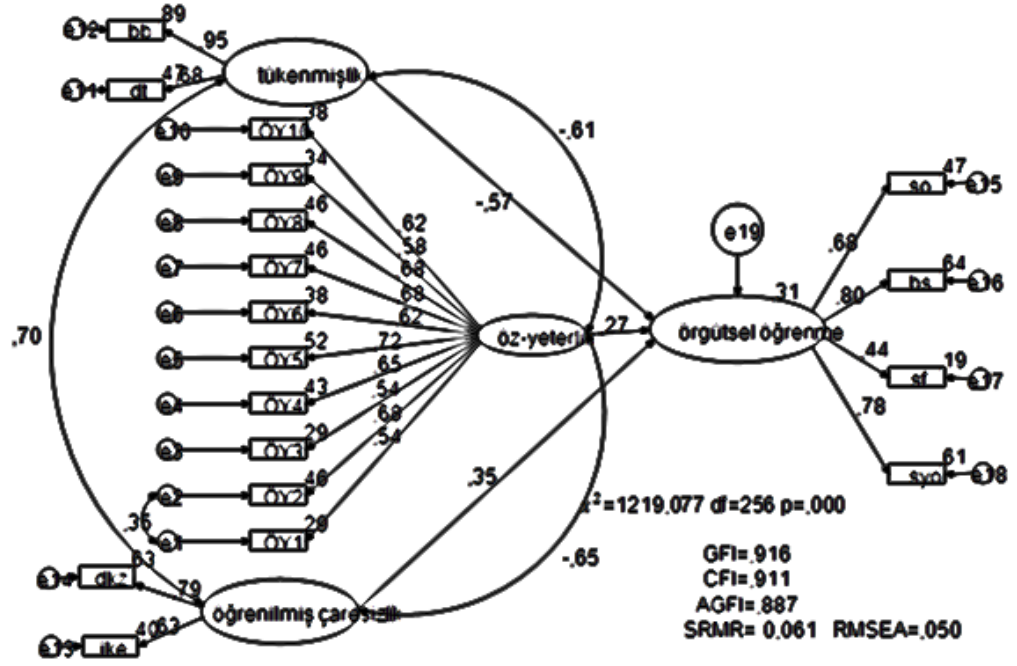
Model II için gizil değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilecek olursa; öğrenilmiş çaresizlik ile tükenmişlik arasında .62 düzeyinde pozitif ve yüksek bir ilişki vardır.

Model II'nin bulgularına göre; tükenmişliğin öz-yeterlik üzerinde, negatif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta= -0.31$, $p< .001$). Bu bulguya göre, ortaöğretim kadın okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının azaldıkça öz-yeterlik düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 2d kabul edilmiştir. Öğrenilmiş çaresizliğin öz-yeterlik üzerinde ise negatif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta= -0.32$, $p< .001$). Bu bulguya göre, ortaöğretim kadın okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algılarının azaldıkça öz-yeterlik düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 2e kabul edilmiştir.

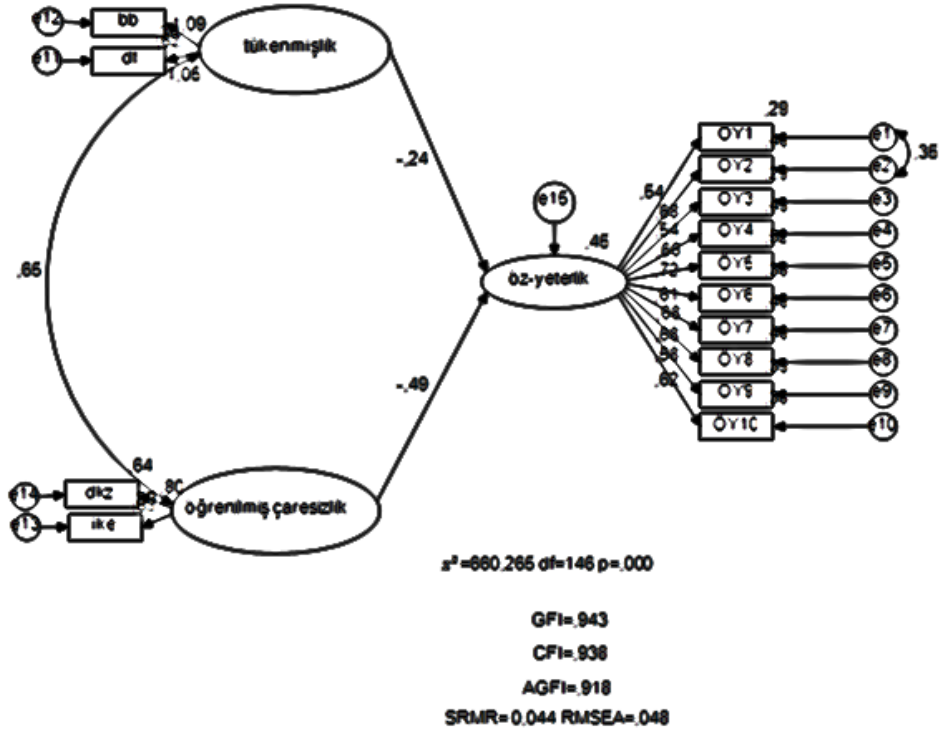
4.3.1.1.2. Medeni Durum Değişkenine Yönelik Bulgular

Bu aşamada ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerini medeni durum değişkenine göre eşanlı olarak etkileyip etkilemediği test edilmektedir.

Model 31. Bekâr Katılımcılara Yönelik Oluşan Model I



Bu modelde ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerini bekâr katılımcılar açısından eş anlî olarak etkileyip etkilemediği test edilmektedir.

Model 32. Bekâr Katılımcılara Yönelik Oluşan Model II

Bu modelde ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik algılarının öz-yeterlik düzeylerini bekâr katılımcılar açısından eş anlamlı olarak etkileyip etkilemediği test edilmektedir.

Model I'in uyum indeksleri incelendiğinde; χ^2/df değerinin 4,762, GFI (Uyum iyiliği indeksi- Goodness of fit index) değerinin 0.91, AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi- Adjusted goodness of fit index) değerinin 0.88, CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi- Comparative fit index) değerinin 0.91, NFI (Normlanmış uyum iyiliği indeksi) 0.89, ve RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü - Root mean square error of approximation-) değerinin 0.05, SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü- standardized root mean square residual) değerinin de 0.06 olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen değerler, yeterli ve kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. Bu uyum indeksleri doğrultusunda modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Model II'nin uyum indeksleri incelendiğinde; χ^2/df değerinin 4,522, GFI (Uyum iyiliği indeksi- Goodness of fit index) değerinin 0.94, AGFI (Düzeltilmiş uyum

iyiliği indeksi- Adjusted goodness of fit index) değerinin 0.91, CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi- Comperative fit index) değerinin 0.93, NFI (Normlaşmış uyum iyiliği indeksi) 0.92, ve RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü - Root mean square error of approximation-) değerinin 0.04, SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü- standardized root mean square residual) değerinin de 0.04 olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen değerler, yeterli ve kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. Bu uyum indeksleri doğrultusunda modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 23. Bekâr Katılımcılara Yönelik Oluşan Modellerin Uyum İndeksleri

			p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NFI	SRMR
Model I	1219,077	4,762	,000	0,05	0,91	0,91	0,88	0,89	0,06
Model II	660,265	4,522	,000	0,04	0,93	0,94	0,91	0,92	0,04

Çizelge 19. Bekâr Katılımcılara Yönelik Oluşan Modellerin Tahminleri

Bağımlı değişkenler	Etki	Bağımsız değişken	Standardize Tahmin	Standart Hata	Kritik Oran	Anlamlılık (p değeri)
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik	0,517	0,194	2,658	.008**
Örgütsel öğrenme	←	tükenmişlik	-0,960	0,194	-4,960	***
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik	2,453	0,853	2,887	,004**
Öz-yeterlik	←	Öğrenilmiş çaresizlik	-,08	,017	-4,630	***
Öz-yeterlik	←	tükenmişlik	-,05	,016	-3,018	,003**
Standartlaştırılmış Yol Katsayıları						
			Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki	
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik	0,34	0,00	0,34**	
Örgütsel öğrenme		tükenmişlik	-0,57	0,00	-0,57***	
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik	0,27	0,00	0,27**	
Öz-yeterlik	←	Öğrenilmiş çaresizlik	-0,48	0,00	-0,48***	
Öz-yeterlik	←	tükenmişlik	-0,24	0,00	-,24**	

* p< .05 ** p< .01***p< .001

Model I ve II incelendiğinde; bütün yollar anlamlı bulunmuştur. Model I'e yönelik değişkenlerin faktör yükleri incelendiğinde; tükenmişlik gizil değişkeni için

faktör yükleri 0.68-0.95 arasında, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.63-0.79, öz-yeterlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.54-0.72 arasında, örgütsel öğrenme gizil değişkeni için faktör yükleri 0.44-0.80 arasında değişmektedir. Örgütsel öğrenme gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 31'i tükenmişlik, öğrenilmiş çaresizlik ve öz-yeterlik gizil değişkenlerinin doğrudan ve anlamlı etkileriyle eşanlı olarak hesaplanmıştır.

Model I için gizil değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilecek olursa; öğrenilmiş çaresizlik ile tükenmişlik arasında .70 düzeyinde pozitif ve yüksek, tükenmişlik ile öz-yeterlik arasında -.61 düzeyinde negatif ve anlamlı, öğrenilmiş çaresizlik ile öz-yeterlik arasında .35 düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

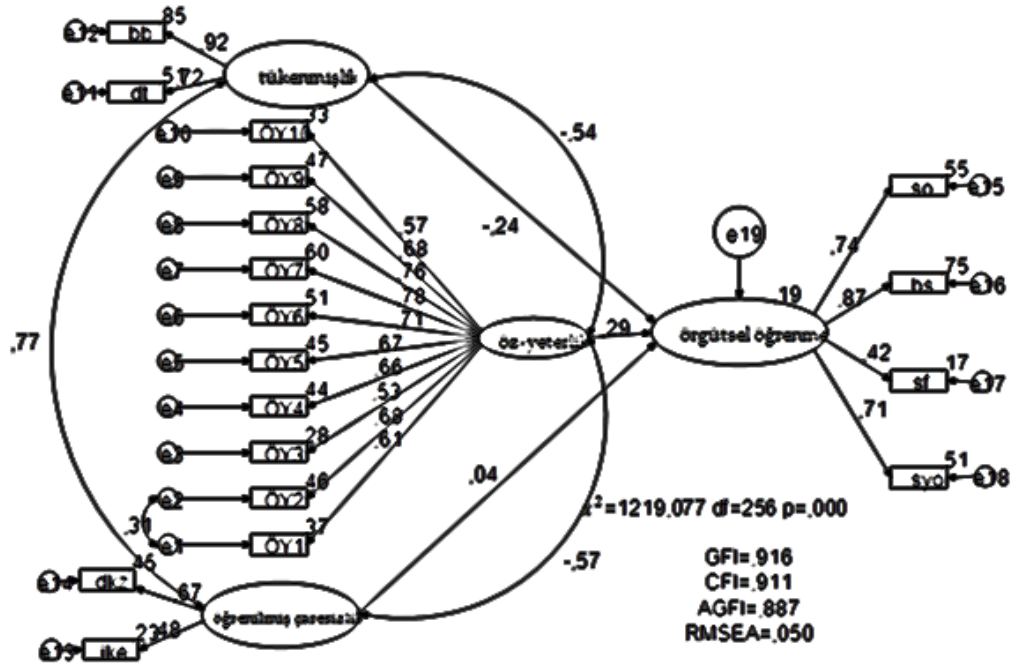
Model I için elde edilen bulgulara göre; öz-yeterliğin örgütsel öğrenme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta = 0.27$, $p < .01$). Bu bulguya göre, ortaöğretim bekâr okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arttıkça örgütsel öğrenme düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 3a kabul edilmiştir. Tükenmişliğin örgütsel öğrenme üzerinde ise negatif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta = -0.57$, $p < .001$). Bu bulguya göre, ortaöğretim bekâr okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları arttıkça örgütsel öğrenme düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 3b kabul edilmiştir. Öğrenilmiş çaresizliğin örgütsel öğrenme üzerinde ise pozitif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta = 0.34$, $p < .01$). Bu bulguya göre, ortaöğretim bekâro okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları arttıkça örgütsel öğrenme düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 3c kabul edilmiştir.

Model II'ye yönelik değişkenlerin faktör yükleri incelendiğinde; tükenmişlik gizil değişkeni için faktör yükleri 1.05-1.09 arasında, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.64-0.80, öz-yeterlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.54-0.72 arasında, öz-yeterlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.51-0.74 arasında değişmektedir. Örgütsel öğrenme gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 45'i tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkenlerinin doğrudan ve anlamlı etkileriyle eşanlı olarak hesaplanmıştır.

Model II için gizil değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilecek olursa; öğrenilmiş çaresizlik ile tükenmişlik arasında .65 düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Model II'nin bulgularına göre; tükenmişliğin öz-yeterlik üzerinde, negatif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta = -0.24$, $p < .01$). Bu bulguya göre, ortaöğretim bekâr okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının azaldıkça öz-yeterlik düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 3d kabul edilmiştir. Öğrenilmiş çaresizliğin öz-yeterlik üzerinde ise negatif, çok düşük ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta = -0.04$, $p < .001$). Bu bulguya göre, ortaöğretim bekâr okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algılarının azaldıkça öz-yeterlik düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 3e kabul edilmiştir.

Model 33. Evli Katılımcılara Yönelik Oluşan Model I



Bu modelde ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerini evli katılımcılar açısından eş anlamlı olarak etkileyip etkilemediği test edilmektedir.

Modelin uyum indeksleri incelendiğinde; χ^2/df değerinin 1217,077, GFI (Uyum iyiliği indeksi- Goodness of fit index) değerinin 0.91, AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi- Adjusted goodness of fit index) değerinin 0.88, CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi- Comparative fit index) değerinin 0.91, NFI (Normlaştırmış uyum iyiliği indeksi) 0.89, ve RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü - Root mean square error of

approximation-) değerinin 0.05, SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü- standardized root mean square residual) değerinin de 0.06 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen değerler, yeterli ve kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. Bu uyum indeksleri doğrultusunda modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 24. Evli Katılımcılara Yönelik Oluşan Model I'in Uyum İndeksleri

		p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NFI	SRMR
Model I	1219,077	4,762	,000	0,05	0,91	0,91	0,88	0,06

Çizelge 20. Evli Katılımcılara Yönelik Oluşan Modelin Tahminleri

Bağımlı değişkenler	Etki	Bağımsız değişken	Standardize Tahmin	Standart Hata	Kritik Oran	Anlamlılık (p değeri)
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik	0,081	0,208	0,392	.695
Örgütsel öğrenme	←	tükenmişlik	-0,428	0,136	-3,144	,002**
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik	2,737	0,433	6,314	***
Standartlaştırılmış Yol Katsayıları						
			Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki	
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik			Anlamlı değil	
Örgütsel öğrenme		tükenmişlik	-0,23	0,00	-0.23**	
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik	0,29	0,00	0.29***	

* p< .05 ** p< .01 ***p< .001

Bu modelde 2 yol anlamlı, 1 yol anlamsız bulunmuştur. Öğrenilmiş çaresizlikten örgütsel öğrenmeye giden yol anlamsız bulunmuştur ($p > 0.001$, $p = .695$). Tükenmişlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.72-0.92 arasında, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.48-0.67, öz-yeterlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.53-0.78 arasında, örgütsel öğrenme gizil değişkeni için faktör yükleri 0.42-0.87 arasında değişmektedir. Örgütsel öğrenme gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 19'u tükenmişlik ve öz-yeterlik gizil değişkenlerinin doğrudan ve anlamlı etkileriyle eşanlı olarak hesaplanmıştır.

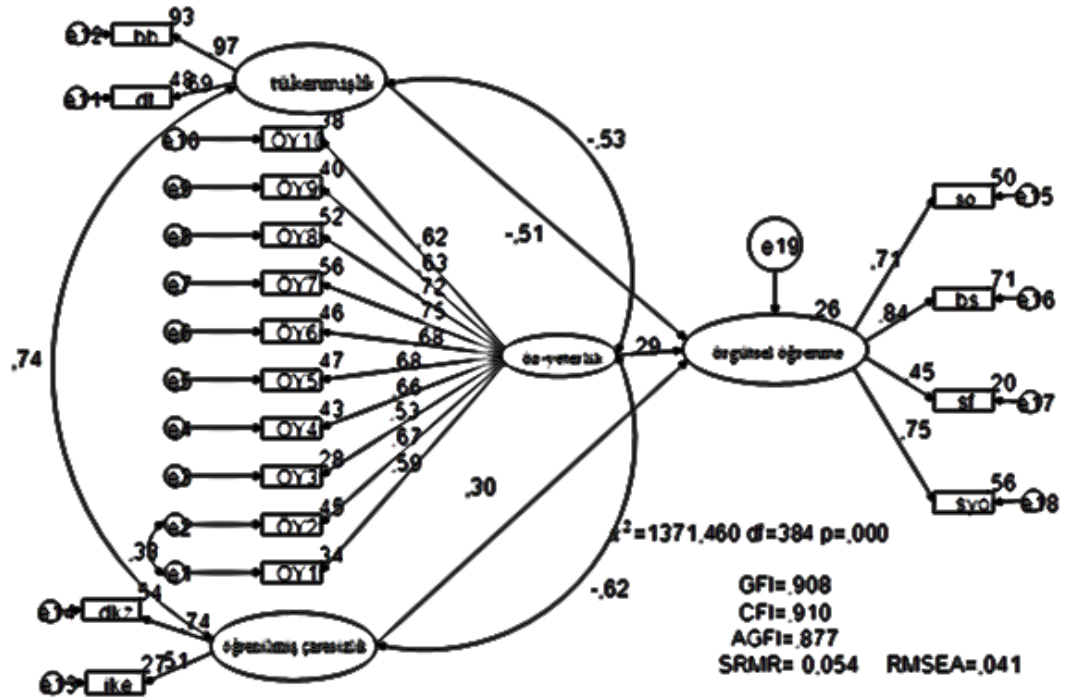
Gizil değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilecek olursa; öğrenilmiş çaresizlik ile tükenmişlik arasında .77 düzeyinde pozitif ve yüksek, tükenmişlik ile öz-yeterlik arasında -.54 düzeyinde negatif ve anlamlı, öğrenilmiş çaresizlik ile öz-yeterlik arasında -.57 düzeyinde negatif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Elde edilen bulgulara göre; öğrenilmiş çaresizliğin örgütsel öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisi saptanamamıştır ($p = ,695$). Buna göre hipotez 4c reddedilmektedir. Öz-yeterliğin örgütsel öğrenme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta = 0.29$, $p < 0.001$). Bu bulguya göre, ortaöğretim evli okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arttıkça örgütsel öğrenme düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 4a kabul edilmiştir. Tükenmişliğin örgütsel öğrenme üzerinde ise negatif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta = -0.23$, $p < 0.01$). Bu bulguya göre, ortaöğretim evli okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları arttıkça örgütsel öğrenme düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 4b kabul edilmiştir.

4.3.1.1.3.Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Yönelik Bulgular

Bu aşamada ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerini okuldaki hizmet süresi değişkenine göre eş anlamlı olarak etkileyip etkilemediği test edilmektedir.

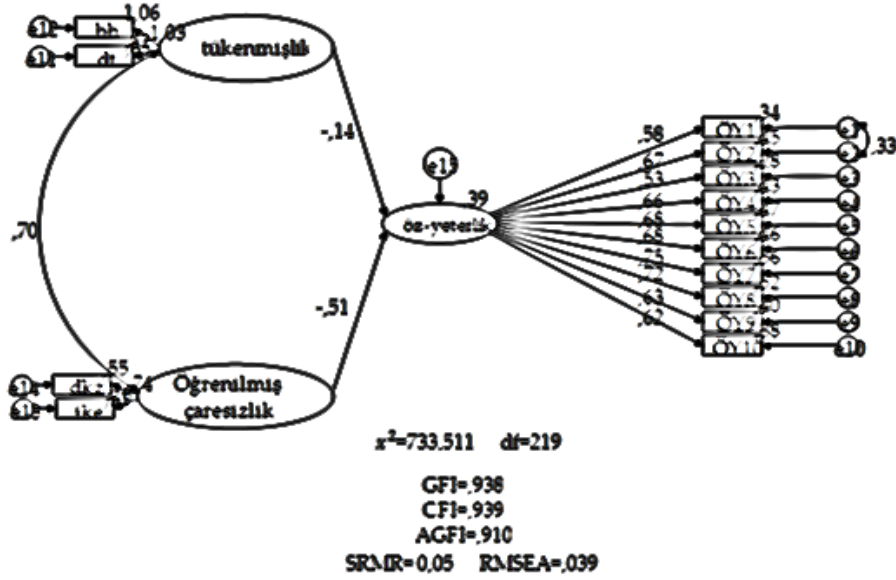
Model 34. 1-5 Yıl Arasında Çalışan Katılımcılara Yönelik Oluşan Model I



Bu modelde ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerini okuldaki

hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan katılımcılar açısından eş anlamlı olarak etkileyip etkilemediği test edilmektedir.

Model 35. Okuldaki Hizmet Süresi 1-5 Yıl Arasında Olan Katılımcılara Yönelik Oluşan Model II



Bu modelde ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik algılarının öz-yeterlik düzeylerini hizmet yılı 1-5 yıl arasında olan katılımcılar açısından eş anlamlı olarak etkileyip etkilemediği test edilmektedir.

Model II'nin uyum indeksleri incelendiğinde; χ^2/df değerinin 3.572, GFI (Uyum iyiliği indeksi- Goodness of fit index) değerinin 0.90, AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi- Adjusted goodness of fit index) değerinin 0.87, CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi- Comparative fit index) değerinin 0.91, NFI (Normlanmış uyum iyiliği indeksi) 0.88, ve RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü - Root mean square error of approximation-) değerinin 0.04, SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü- standardized root mean square residual) değerinin de 0.04 olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen değerler, yeterli ve kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. Bu uyum indeksleri doğrultusunda modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Model II'nin uyum indeksleri incelendiğinde; χ^2/df değerinin 3.349, GFI (Uyum iyiliği indeksi- Goodness of fit index) değerinin 0.93, AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği

indeksi- Adjusted goodness of fit index) değerinin 0.91, CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi- Comperative fit index) değerinin 0.93, NFI (Normlaşmış uyum iyiliği indeksi) 0.91, ve RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü - Root mean square error of approximation-) değerinin 0.03, SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü- standardized root mean square residual) değerinin de 0.05 olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen değerler yeterli ve kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. Bu uyum indeksleri doğrultusunda modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 25. Okuldaki Hizmet Süresi 1-5 Yıl Arasında Olan Katılımcılara Yönelik Oluşan Modellerin Uyum İndeksleri

			p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NFI	SRMR
Model I	1371,460	3,572	,000	0,04	0,91	0,90	0,87	0,88	0,04
Model II	733,511	3,349	,000	0,03	0,93	0,93	0,91	0,91	0,05

Çizelge 21. Okuldaki Hizmet Süresi 1-5 Yıl Arasında Olan Katılımcılara Yönelik Oluşan Modellerin Tahminleri

Bağımlı değişkenler	Etki	Bağımsız değişken	Standardize Tahmin	Standart Hata	Kritik Oran	Anlamlılık (p değeri)
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik	0,577	0,199	2,899	.004**
Örgütsel öğrenme	←	tükenmişlik	-0,887	0,138	-6,425	***
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik	2,636	0,534	4,935	***
Öz-yeterlik	←	Öğrenilmiş çaresizlik	-,106	,018	-5,794	***
Öz-yeterlik	←	tükenmişlik	-,028	,013	-2,133	,03*
Standartlaştırılmış Yol Katsayıları				Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik		0,30	0,00	0.30**
Örgütsel öğrenme	←	tükenmişlik		-0,51	0,00	-0,51***
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik		0,28	0,00	0.28***
Öz-yeterlik	←	Öğrenilmiş çaresizlik		-0,51	0,00	-,51***
Öz-yeterlik	←	tükenmişlik		-0,14	0,00	-,14*

* p< .05 ** p< .01*** p< .001

Model I ve II incelendiğinde; modeldeki bütün yollar anlamlı bulunmuştur. Model I'e yönelik faktör yükleri incelendiğinde; tükenmişlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.69-0.97 arasında, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.51-0.74, öz-yeterlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.59-0.75 arasında, örgütsel öğrenme gizil değişkeni için faktör yükleri 0.45-0.84 arasında değişmektedir. Örgütsel öğrenme gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 26'sı tükenmişlik, öğrenilmiş çaresizlik ve öz-yeterlik gizil değişkenlerinin doğrudan ve anlamlı etkileriyle eşanlı olarak hesaplanmıştır.

Model I için gizil değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilecek olursa; öğrenilmiş çaresizlik ile tükenmişlik arasında .74 düzeyinde pozitif ve yüksek, tükenmişlik ile öz-yeterlik arasında -.53 düzeyinde negatif ve anlamlı, öğrenilmiş çaresizlik ile öz-yeterlik arasında -.62 düzeyinde negatif ve anlamlı bir ilişki vardır.

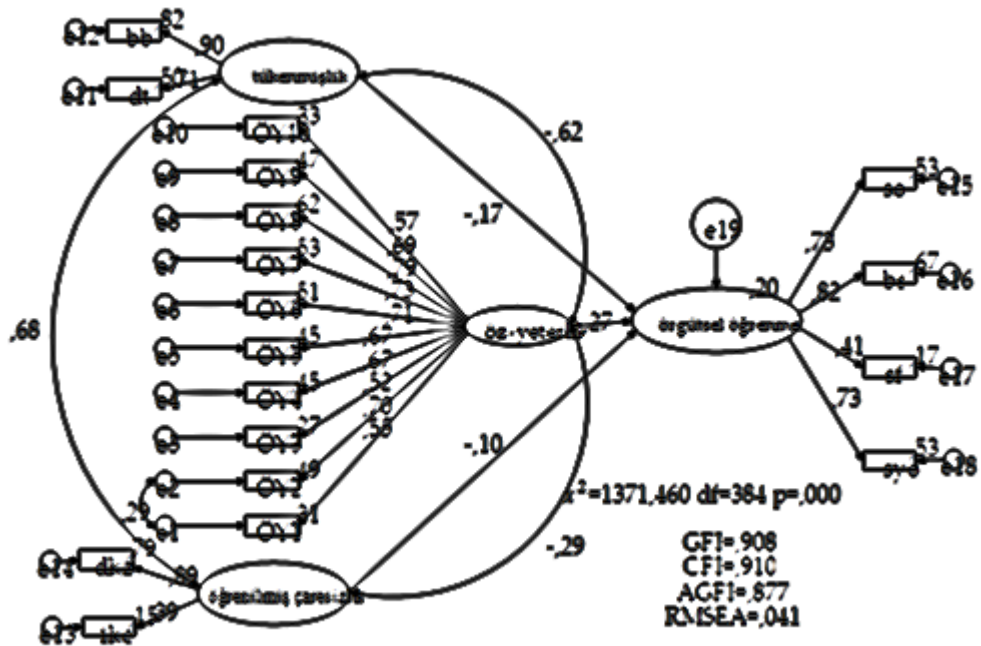
Model I için elde edilen bulgulara göre; öz-yeterliğin örgütsel öğrenme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta = 0.28$, $p < .01$). Bu bulguya göre, kendi okulunda 1-5 yıl arasında çalışan ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arttıkça örgütsel öğrenme düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 5a kabul edilmiştir. Tükenmişliğin örgütsel öğrenme üzerinde ise negatif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta = -0.51$, $p < .001$). Bu bulguya göre, kendi okulunda 1-5 yıl arasında çalışan ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları arttıkça örgütsel öğrenme düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 5b kabul edilmiştir. Öğrenilmiş çaresizliğin örgütsel öğrenme üzerinde ise pozitif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta = 0.30$, $p < .001$). Bu bulguya göre, kendi okulunda 1-5 yıl arasında çalışan ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları arttıkça örgütsel öğrenme düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 5c kabul edilmiştir.

Model II'ye yönelik değişkenlerin faktör yükleri incelendiğinde; tükenmişlik gizil değişkeni için faktör yükleri 1.03-1.05 arasında, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.55-0.74, öz-yeterlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.53-0.75 arasında değişmektedir. Örgütsel öğrenme gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 39'u tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkenlerinin doğrudan ve anlamlı etkileriyle eşanlı olarak hesaplanmıştır.

Model II için, gizil değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilecek olursa; öğrenilmiş çaresizlik ile tükenmişlik arasında .70 düzeyinde pozitif ve yüksek bir ilişki vardır.

Model II'nin bulgularına göre; tükenmişliğin öz-yeterlik üzerinde, negatif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta = -0.14$, $p < .001$). Bu bulguya göre, kendi okulunda 1-5 yıl arasında çalışan ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının azaldıkça öz-yeterlik düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 5d kabul edilmiştir. Öğrenilmiş çaresizliğin öz-yeterlik üzerinde ise negatif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta = -0.51$, $p < .001$). Bu bulguya göre, kendi okulunda 1-5 yıl arasında çalışan ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algılarının azaldıkça öz-yeterlik düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 5e kabul edilmiştir.

Model 36. Okuldaki Hizmet Süresi 6-10 Yıl Arasında Olan Katılımcılara Yönelik Oluşan Model I



Bu modelde ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerini, okuldaki

hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan katılımcılar açısından eş anlamlı olarak etkileyip etkilemediği test edilmektedir.

Modelin uyum indeksleri incelendiğinde; /df değerinin 3.752, GFI (Uyum iyiliği indeksi- Goodness of fit index) değerinin 0.90, AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi- Adjusted goodness of fit index) değerinin 0.87, CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi- Comparative fit index) değerinin 0.91, NFI (Normlanmış uyum iyiliği indeksi) 0.88, ve RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü - Root mean square error of approximation-) değerinin 0.04, SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü- standardized root mean square residual) değerinin de 0.04 olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen değerler yeterli ve kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. Bu uyum indeksleri doğrultusunda modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 26. Okuldaki Hizmet Süresi 6-10 Yıl Arasında Olan Katılımcılara Yönelik Oluşan Modelin Uyum İndeksleri

			p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NFI	SRMR
Model I	1371,460	3,572	,000	0,04	0,91	0,90	0,87	0,88	0,04

Çizelge 22. Okuldaki Hizmet Süresi 6-10 Yıl Arasında Olan Katılımcılara Yönelik Oluşan Model I'in Tahminleri

Bağımlı değişkenler	Etki	Bağımsız değişken	Standardize Tahmin	Standart Hata	Kritik Oran	Anlamlılık (p değeri)
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik	-0,268	0,301	-0,889	,374
Örgütsel öğrenme	←	tükenmişlik	-0,298	-0,244	-1,225	,221
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik	2,656	0,941	2,882	,005***
Standartlaştırılmış Yol Katsayıları						
			Doğrudan Etki		Dolaylı Etki	Toplam Etki
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik				Anlamlı değil
Örgütsel öğrenme	←	tükenmişlik				Anlamlı değil
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik	0,26		0,00	0.26***

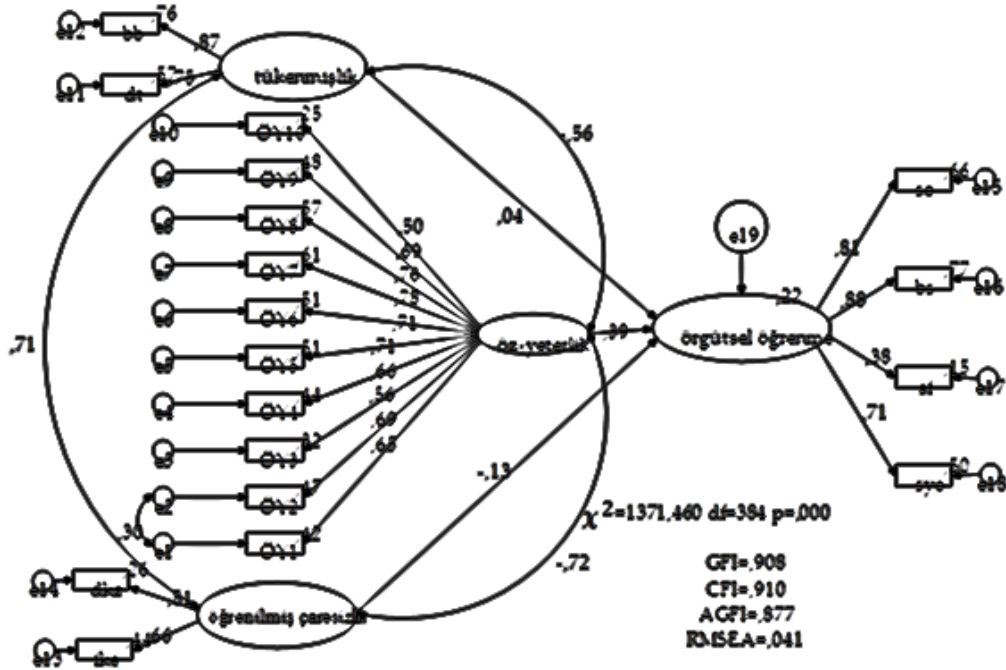
* p< .05 ** p< .01*** p< .001

Bu modelde 1 yol anlamlı, 2 yol anlamsız bulunmuştur. Öğrenilmiş çaresizlikten ve tükenmişlikten örgütsel öğrenmeye giden yollar anlamsız bulunmuştur ($p > 0.001$). Modeldeki faktör yükleri incelendiğinde; tükenmişlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.71-0.90 arasında, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.39-0.89, öz-yeterlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.52-0.79 arasında, örgütsel öğrenme gizil değişkeni için faktör yükleri 0.41-0.82 arasında değişmektedir. Örgütsel öğrenme gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 20'si öz-yeterlik gizil değişkeninin doğrudan ve anlamlı etkisiyle hesaplanmıştır.

Gizil değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilecek olursa; öğrenilmiş çaresizlik ile tükenmişlik arasında .68 düzeyinde pozitif ve yüksek, tükenmişlik ile öz-yeterlik arasında -.62 düzeyinde negatif ve anlamlı, öğrenilmiş çaresizlik ile öz-yeterlik arasında -.29 düzeyinde negatif, düşük ve anlamlı bir ilişki vardır.

Elde edilen bulgulara göre; tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizliğin örgütsel öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisi saptanmamıştır ($p_{\text{tükenmişlik}} = .221$, $p_{\text{öğrenilmiş çaresizlik}} = .374$). Buna göre hipotez 6b ve hipotez 6c reddedilmektedir. Öz-yeterliğin örgütsel öğrenme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta = 0.26$, $p < 0.001$). Bu bulguya göre, kendi okulunda 6-10 yıl arasında çalışan ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arttıkça örgütsel öğrenme düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 6a kabul edilmiştir.

Model 37. Okuldaki Hizmet Süresi 11 Yıl Ve Üzerinde Olan Katılımcılara Yönelik Oluşan Model I



Bu modelde ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlilik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerini, okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzerinde olan katılımcılar açısından eş anlamlı olarak etkileyip etkilemediği test edilmektedir.

Modelin uyum indeksleri incelendiğinde; χ^2/df değerinin 3.572, GFI (Uyum iyiliği indeksi- Goodness of fit index) değerinin 0.90, AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi- Adjusted goodness of fit index) değerinin 0.87, CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi- Comparative fit index) değerinin 0.91, NFI (Normlaştırmış uyum iyiliği indeksi) 0.88, ve RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü - Root mean square error of approximation-) değerinin 0.04, SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü- standardized root mean square residual) değerinin de 0.04 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen değerler yeterli ve kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. Bu uyum indeksleri doğrultusunda modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 27. Okuldaki Hizmet Süresi 11 Yıl ve Üzerinde Olan Katılımcılara Yönelik Oluşan Model I'in Uyum İndeksleri

	χ^2	df	p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NFI	SRMR
Model I	1371,460	3,572	,000	0,04	0,91	0,90	0,87	0,88	0,04

Çizelge 23. Okuldaki Hizmet Süresi 11 Yıl ve Üzerinde Olan Katılımcılara Yönelik Oluşan Model I'in Tahminleri

Bağımlı değişkenler	Etki	Bağımsız değişken	Standardize Tahmin	Standart Hata	Kritik Oran	Anlamlılık (p değeri)
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik	-0,232	0,329	-0,707	,480
Örgütsel öğrenme	←	tükenmişlik	0,071	0,220	0,323	,747
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik	3,456	1,058	3,267	,001**
Standartlaştırılmış Yol Katsayıları						
				Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik				Anlamlı değil
Örgütsel öğrenme	←	tükenmişlik				Anlamlı değil
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik		0,39	0,00	0,39**

* p< .05 ** p< .01 ***p< .001

Bu modelde 1 yol anlamlı, 2 yol anlamsız bulunmuştur. Öğrenilmiş çaresizlikten ve tükenmişlikten örgütsel öğrenmeye giden yollar anlamsız bulunmuştur ($p>0.001$). Modelin faktör yükleri incelendiğinde; tükenmişlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.75-0.87 arasında, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.51-0.66, öz-yeterlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.50-0.88 arasında, örgütsel öğrenme gizil değişkeni için faktör yükleri 0,38-0,88 arasında değişmektedir. Örgütsel öğrenme gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 22'si tükenmişlik ve öz-yeterlik gizil değişkenlerinin doğrudan ve anlamlı etkileriyle eşanlı olarak hesaplanmıştır.

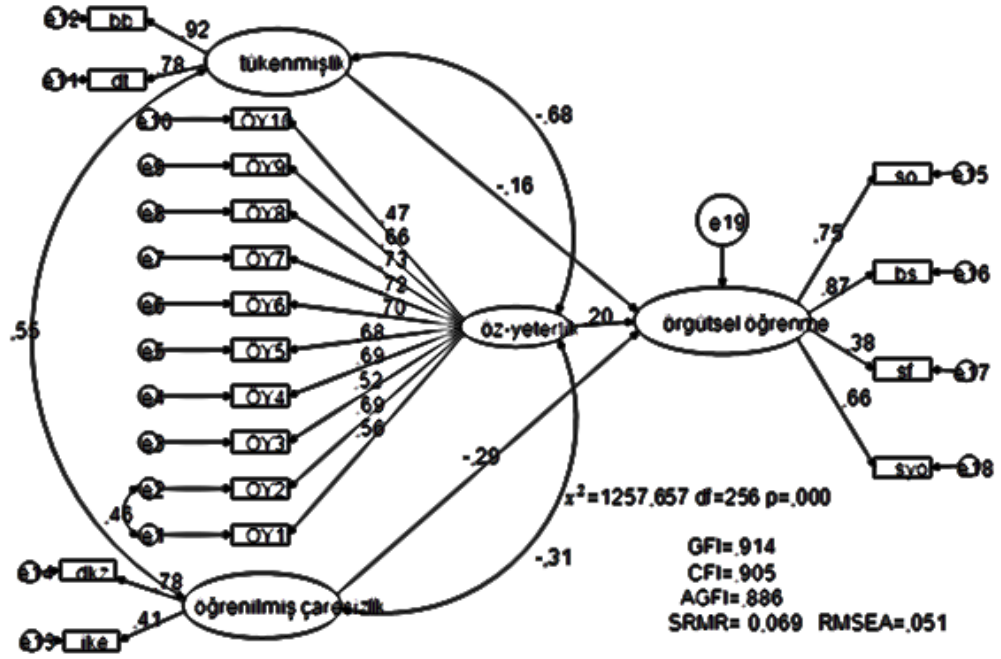
Gizil değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilecek olursa; öğrenilmiş çaresizlik ile tükenmişlik arasında 0.71 düzeyinde pozitif ve yüksek, tükenmişlik ile öz-yeterlik arasında -0.56 düzeyinde negatif ve anlamlı, öğrenilmiş çaresizlik ile öz-yeterlik arasında -0.72 düzeyinde negatif, yüksek ve anlamlı bir ilişki vardır.

Elde edilen bulgulara göre; tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizliğin örgütsel öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisi saptanamamıştır ($p_{tükenmişlik} = .747$, $p_{öğrenilmiş çaresizlik} = .480$). Buna göre hipotez 7b ve 7c reddedilmektedir. Öz-yeterliğin örgütsel öğrenme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta = 0.39$, $p < 0.001$). Bu bulguya göre, kendi okulunda 6-10 yıl arasında çalışan ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik alguları arttıkça örgütsel öğrenme düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 7a kabul edilmiştir.

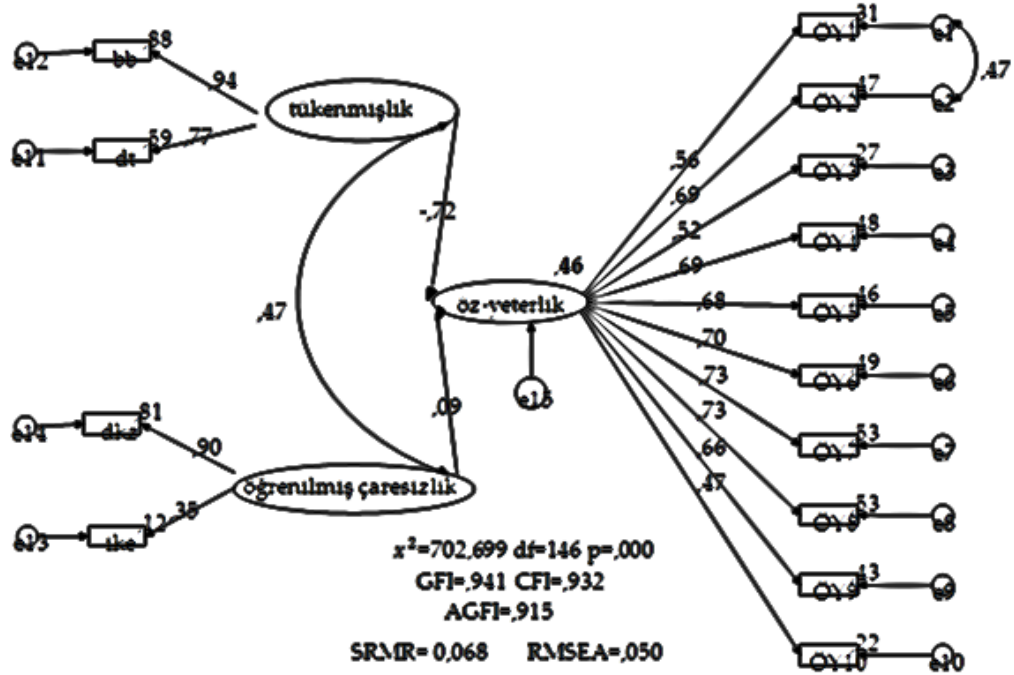
4.3.1.1.4.Okuldaki Görev Değişkenine Yönelik Bulgular

Bu aşamada ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerini, okuldaki görev değişkenine göre eş anlamlı olarak etkileyip etkilemediği test edilmektedir.

Model 38. Okul Yöneticilerine Yönelik Oluşan Model I



Bu modelde ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerini, eş anlamlı olarak etkileyip etkilemediği test edilmektedir.

Model 39. Okul Yöneticilerine Yönelik Oluşan Model II

Bu modelde ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik algılarının öz-yeterlik düzeylerini eş anlamlı olarak etkileyip etkilemediği test edilmektedir.

Model I'in uyum indeksleri incelendiğinde; χ^2/df değerinin 4.912, GFI (Uyum iyiliği indeksi- Goodness of fit index) değerinin 0.91, AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi- Adjusted goodness of fit index) değerinin 0.88, CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi- Comparative fit index) değerinin 0.91, NFI (Normlaştırmalı uyum iyiliği indeksi) 0.90, ve RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü - Root mean square error of approximation-) değerinin 0.05, SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü- standardized root mean square residual) değerinin de 0.06 olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen değerler, yeterli ve kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. Bu uyum indeksleri doğrultusunda modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Model II'nin uyum indeksleri incelendiğinde; χ^2/df değerinin 4.813, GFI (Uyum iyiliği indeksi- Goodness of fit index) değerinin 0.94, AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi- Adjusted goodness of fit index) değerinin 0.91, CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi- Comparative fit index) değerinin 0.93, NFI (Normlaştırmalı uyum iyiliği indeksi)

0.91, ve RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü - Root mean square error of approximation-) değerinin 0.05, SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü- standardized root mean square residual) değerinin de 0.06 olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen değerler yeterli ve kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. Bu uyum indeksleri doğrultusunda modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 28. Okul Yöneticilerine Yönelik Oluşan Modellerin Uyum İndeksleri

			p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NFI	SRMR
ModelII	1257,657	4,912	,000	0,05	0,90	0,91	0,88	0,90	0,06
ModelIII	702,699	4,813	,000	0,05	0,93	0,94	0,91	0,91	0,06

Çizelge 24. Okul Yöneticilerine Yönelik Oluşan Modellerin Tahminleri

Bağımlı değişkenler	Etki	Bağımsız değişken	Standardize Tahmin	Standart Hata	Kritik Oran	Anlamlılık (p değeri)
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik	-0,798	0,326	-2,452	.14
Örgütsel öğrenme	←	tükenmişlik	-0,264	0,213	-1,238	,216
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik	2,180	1,118	1,949	,04*
Öz-yeterlik	←	Öğrenilmiş çaresizlik	,027	,022	1,239	,215
Öz-yeterlik	←	tükenmişlik	-,107	,016	-6,876	***
Standartlaştırılmış Yol Katsayıları						
				Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik				Anlamlı değil
Örgütsel öğrenme	←	tükenmişlik				Anlamlı değil
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik			0,00	0.19*
Öz-yeterlik	←	Öğrenilmiş çaresizlik				Anlamlı değil
Öz-yeterlik	←	tükenmişlik		-0,71	0,00	-0,71***

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Model I ve II incelendiğinde; 2 yol anlamlı, 3 yol anlamsız bulunmuştur. Öğrenilmiş çaresizlikten ve tükenmişlikten örgütsel öğrenmeye ve öğrenilmiş çaresizlikten öz-yeterliğe giden yollar anlamsız bulunmuştur (p>0.001).

Model I'in faktör yükleri incelendiğinde; tükenmişlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.78-0.92 arasında, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.41-0.78, öz-yeterlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.47-0.73 arasında, örgütsel öğrenme gizil değişkeni için faktör yükleri 0.38-0.87 arasında değişmektedir.

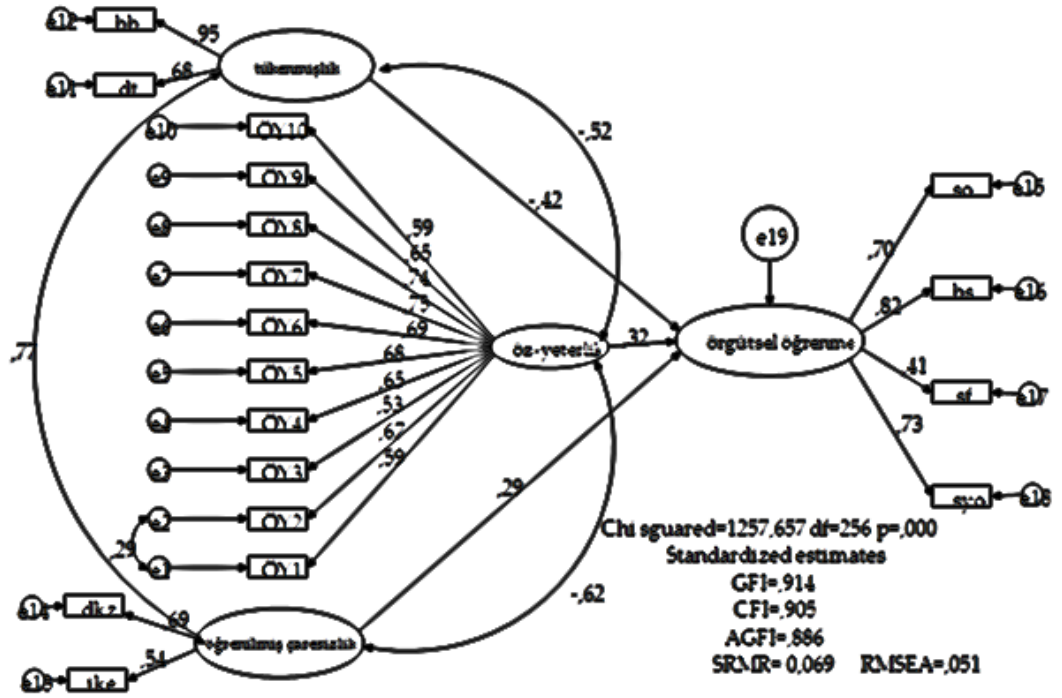
Model I için, gizil değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilecek olursa; öğrenilmiş çaresizlik ile tükenmişlik arasında .55 düzeyinde pozitif, tükenmişlik ile öz-yeterlik arasında -.68 düzeyinde negatif ve anlamlı, öğrenilmiş çaresizlik ile öz-yeterlik arasında -.31 düzeyinde negatif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Model I için elde edilen bulgulara göre; öğrenilmiş çaresizliğin ve tükenmişliğin örgütsel öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisi saptanmamıştır ($p_{\text{tükenmişlik}} = .216$, $p_{\text{öğrenilmiş çaresizlik}} = .14$). Buna göre hipotez 8b ve hipotez 8c reddedilmektedir. Öz-yeterliğin örgütsel öğrenme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta = 0.19$, $p < .01$). Bu bulguya göre, ortaöğretim okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları arttıkça örgütsel öğrenme düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 8a kabul edilmiştir.

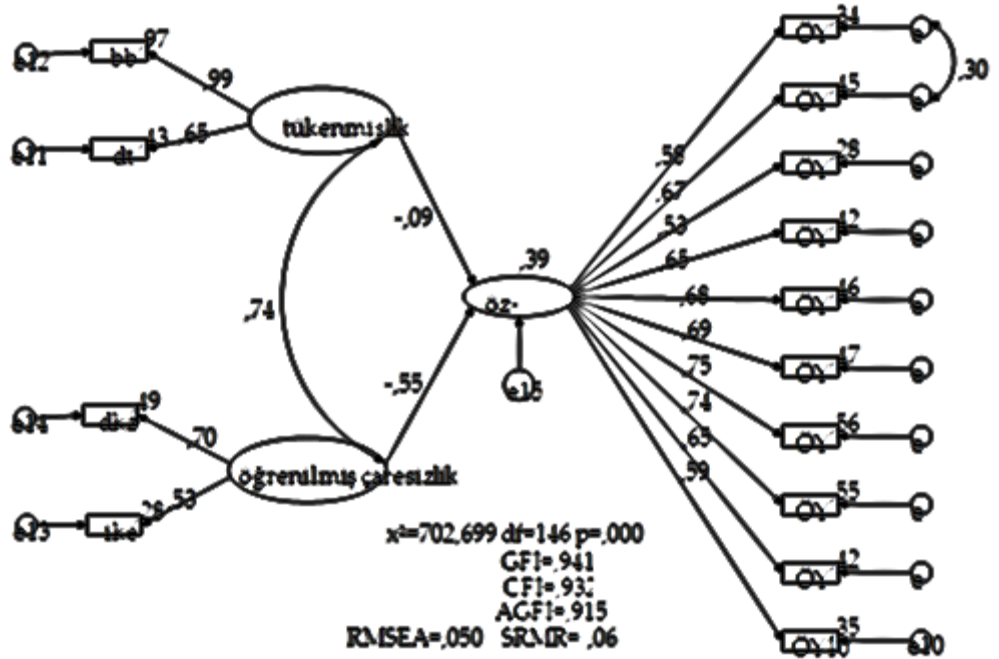
Model II'ye yönelik değişkenlerin faktör yükleri incelendiğinde faktör yükleri incelendiğinde; tükenmişlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.77- 0.94 arasında, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.35-0.90, öz-yeterlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.47-0.73 arasında değişmektedir. Örgütsel öğrenme gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 46'sı öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeninin doğrudan ve anlamlı etkisiyle hesaplanmıştır.

Model II için gizil değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilecek olursa; öğrenilmiş çaresizlik ile tükenmişlik arasında .47 düzeyinde pozitif bir ilişki vardır.

Model II'nin bulgularına göre; öğrenilmiş çaresizliğin öz-yeterlik üzerinde anlamlı bir etkisi saptanamamıştır ($p_{\text{öğrenilmiş çaresizlik-öz-yeterlik}} = .215$). Buna göre hipotez 8e reddedilmektedir. Tükenmişliğin öz-yeterlik üzerinde, negatif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta = -0.71$, $p < .001$). Bu bulguya göre, ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik algılarının azaldıkça öz-yeterlik düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 8d kabul edilmiştir.

Model 40. Öğretmenlere Yönelik Oluşan Model I

Bu modelde ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlilik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerini, eş anlamlı olarak etkileyip etkilemediği test edilmektedir.

Model 41. Öğretmenlere Yönelik Oluşan Model II

Bu modelde ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik algılarının öz-yeterlik düzeylerini eş anlı olarak etkileyip etkilemediği test edilmektedir.

Model I'in uyum indeksleri incelendiğinde; /df değerinin 4.912, GFI (Uyum iyiliği indeksi- Goodness of fit index) değerinin 0.91, AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi- Adjusted goodness of fit index) değerinin 0.88, CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi- Comperative fit index) değerinin 0.90, NFI (Normlaşmış uyum iyiliği indeksi) 0.90, ve RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü - Root mean square error of approximation-) değerinin 0.05, SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü- standardized root mean square residual) değerinin de 0.06 olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen değerler yeterli ve kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. Bu uyum indeksleri doğrultusunda modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Model II'nin uyum indeksleri incelendiğinde; /df değerinin 4.813, GFI (Uyum iyiliği indeksi- Goodness of fit index) değerinin 0.94, AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi- Adjusted goodness of fit index) değerinin 0.91, CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi- Comperative fit index) değerinin 0.93, NFI (Normlaşmış uyum iyiliği indeksi) 0.91, ve RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü - Root mean square error of approximation-) değerinin 0.05, SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü- standardized root mean square residual) değerinin de 0.06 olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen değerler yeterli ve kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. Bu uyum indeksleri doğrultusunda modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 29. Öğretmenlere Yönelik Oluşan Modellerin Uyum İndeksleri

			p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NFI	SRMR
Model I	1257,657	4,912	,000	0,05	0,90	0,91	0,88	0,90	0,06
ModelIII	702,699	4,813	,000	0,05	0,93	0,94	0,91	0,91	0,06

Çizelge 25. Öğretmenlere Yönelik Oluşan Modellerin Tahminleri

Bağımlı değişkenler	Etki	Bağımsız değişken	Standardize Tahmin	Standart Hata	Kritik Oran	Anlamlılık (p değeri)
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik	0,514	0,184	2,790	.005
Örgütsel öğrenme	←	tükenmişlik	-0,725	0,136	-5,346	***
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik	2,765	0,450	6,139	***
Öz-yeterlik	←	Öğrenilmiş çaresizlik	-,019	,015	-1,288	***
Öz-yeterlik	←	tükenmişlik	-,113	,018	-6,171	,198
Standartlaştırılmış Yol Katsayıları				Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik		0,29	0,00	0.29**
Örgütsel öğrenme	←	tükenmişlik		-0,42	0,00	-0.42***
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik		0,32	0,00	0.32***
Öz-yeterlik	←	Öğrenilmiş çaresizlik		-0,55	0,00	-0,55***
Öz-yeterlik	←	tükenmişlik				Anlamli değil

* p< .05 ** p< .01 *** p< .001

Model I ve II incelendiğinde; 4 yol anlamlı, 1 yol anlamsız bulunmuştur. Tükenmişlikten örgütsel öğrenmeye giden yol anlamsız bulunmuştur ($p>0.001$).

Model I'in faktör yükleri incelendiğinde; tükenmişlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.68-0.95 arasında, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.54-0.69, öz-yeterlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.53-0.74 arasında, örgütsel öğrenme gizil değişkeni için faktör yükleri 0.41-0.82 arasında değişmektedir.

Model I için gizil değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilecek olursa; öğrenilmiş çaresizlik ile tükenmişlik arasında .77 düzeyinde pozitif ve yüksek, tükenmişlik ile öz-yeterlik arasında -.52 düzeyinde negatif ve anlamlı, öğrenilmiş çaresizlik ile öz-yeterlik arasında -.62 düzeyinde negatif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Model I için elde edilen bulgulara göre; öz-yeterliğin örgütsel öğrenme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta=0.32$, $p<.01$). Bu bulguya göre, ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arttıkça örgütsel öğrenme düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 9a kabul edilmiştir. Öğrenilmiş çaresizliğin örgütsel öğrenme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta=$

0.29, $p < .01$). Bu bulguya göre, ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları arttıkça örgütsel öğrenme düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 9c kabul edilmiştir. Tükenmişliğin örgütsel öğrenme üzerinde negatif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta = -0.42$, $p < .01$). Bu bulguya göre, ortaöğretim öğretmenlerinin tükenmişlik algıları azaldıkça örgütsel öğrenme düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 9b kabul edilmiştir.

Model II'ye yönelik değişkenlerin faktör yükleri incelendiğinde; tükenmişlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.65- 0.99 arasında, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.53-0.70, öz-yeterlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.53-0.75 arasında değişmektedir. Örgütsel öğrenme gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 39'u öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeninin doğrudan ve anlamlı etkisiyle hesaplanmıştır.

Model II için gizil değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilecek olursa; öğrenilmiş çaresizlik ile tükenmişlik arasında .74 düzeyinde pozitif ve yüksek bir ilişki vardır.

Model II'nin bulgularına göre; tükenmişliğin öz-yeterlik üzerinde anlamlı bir etkisi saptanamamıştır ($p_{\text{tükenmişlik-öz-yeterlik}} = .198$). Buna göre hipotez 9d reddedilmektedir. Öğrenilmiş çaresizliğin öz-yeterlik üzerinde, negatif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır (Standardize $\beta = -0.55$, $p < .001$). Bu bulguya göre, ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algılarının azaldıkça, öz-yeterlik düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu sonuca göre hipotez 9e kabul edilmiştir.

4.3.2. Aracı Modele Yönelik Bulgular

Bu modelde ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik algılarının öz-yeterlik aracılığıyla örgütsel öğrenme düzeylerini etkileyip etkilemediği test edilmektedir.

Bu model, tükenmişlik, öğrenilmiş çaresizlik, öz-yeterlik ve örgütsel öğrenme değişkenlerinin aralarındaki korelasyonlar dikkate alınarak kurgulanmıştır. Değişkenlerden, aralarında **en yüksek ilişkiye** sahip olan tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik, dışsal; aralarında **en düşük ilişkiye** sahip olan öz-yeterlik ve örgütsel öğrenme ise aracı ve içsel değişken olarak alınmıştır. Böylece, modelde en yüksek ilişki düzeyine sahip iki değişkenin birlikte yordama gücü tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi tamamen aracı değişken (mediatör) üzerinden gerçekleşiyorsa, bu tür bir etki “tam aracılık”, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi tamamen aracı değişken (**mediatör**) üzerinden gerçekleşmiyorsa, bu tür bir etkiye de “kısmi aracılık” etkisi denir (Baron ve Kenny, 1986).

Bu model test edilmeden önce, öğrenilmiş çaresizliğin, tükenmişliğin ve öz-yeterliğin ayrı ayrı örgütsel öğrenme üzerinde, tükenmişliğin ve öğrenilmiş çaresizliğin öz-yeterlik üzerinedoğrudan etkileri incelenmiştir. Aracılık ilişkisine yönelik model testi için bazı koşullar gereklidir. Bu koşullar şöyle belirtilebilir (Baron ve Kenny, 1986):

- ✓ Bağımsız değişkenin (tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik) bağımlı değişken (örgütsel öğrenme) üzerinde etkisi olmalıdır.
- ✓ Bağımsız değişkenin (tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik) aracı değişken (öz-yeterlik) üzerinde etkisi olmalıdır.
- ✓ Aracı değişkenin (öz-yeterlik) bağımlı değişken (örgütsel öğrenme) üzerinde etkisi olmalıdır.
- ✓ Aracı değişken (öz-yeterlik) bağımsız değişkenle birlikte regresyon analizine dâhil edildiğinde, bağımsız değişkenin (tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik) bağımlı değişken (örgütsel öğrenme) üzerindeki etkisi düşerken, aracı değişkenin de bağımlı değişken (örgütsel öğrenme) üzerinde üzerinde etkisi anlamlı bir etkisi olmalıdır.

Bu koşulların sağlanması amacıyla, daha önceki bölümde her koşula yönelik yapısal eşitlik modellemesi kapsamında yol analizleri yapılmıştır. Bu aşamada bu 3 şartı sağlayan her modele yönelik aracı model çerçevesinde yol analizi yapılmıştır.

Aracı model test edildikten sonra, yapılması gereken son işlem, öz-yeterlik değişkeninin aracı rolünün anlamlı olup olmadığına yönelik “Sobel” testidir. Sobel testi aracılık test etme yöntemlerinden biri olarak alınmıştır (McKinnon, Lockwood, Hoffmann, West & Sheets, 2002: Akt. Şimşek, 2007). Aracılık yöntemlerini kendi içinde karşılaştıran bu araştırmacılar, Sobel testinin en güvenilir sonuçlar verdiğini belirtmişlerdir. Bu teste göre doğrudan etkide yaşanan değişim anlamlıysa, öz-yeterliğin aracılık etkisinden bahsedilebilir. Sobel testi sonuçları, aracı model test sonuçları ardından belirtilmiştir.

Sobel testi formülü:

a= bağımsız değişkenle aracı değişken arasındaki regresyon (standardize edilmemiş) katsayısı

b= aracı değişkenle bağımlı değişken arasındaki katsayı

s_a = a'nın standart hata değeri

s_b = b'nin standart hata değeri

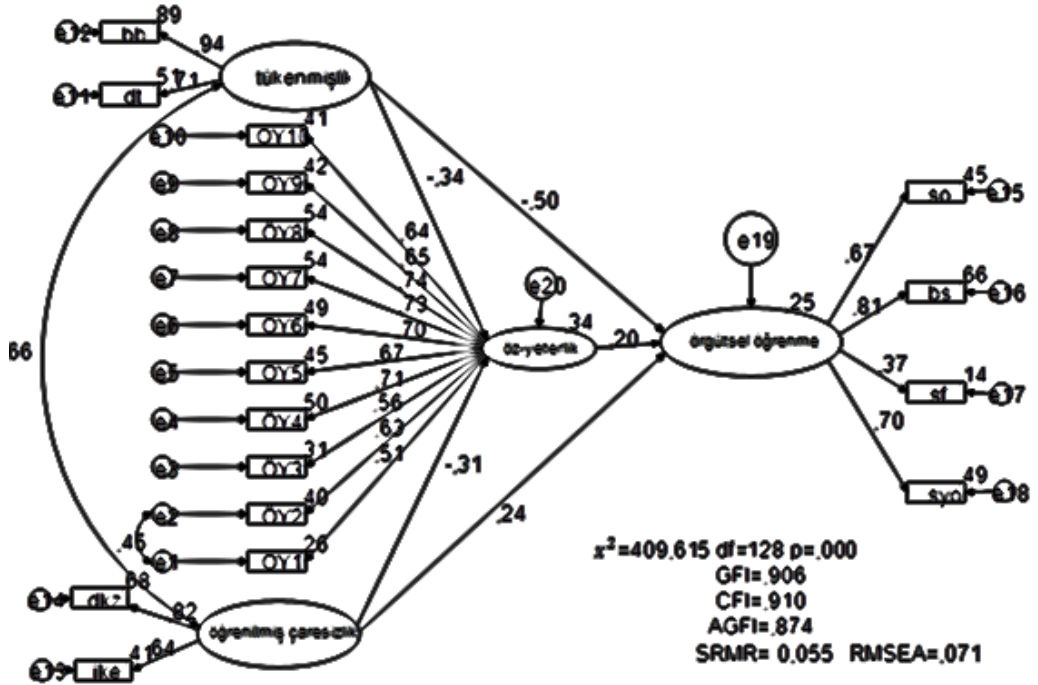
z-değeri = $a*b / \sqrt{(s_a^2 * s_b^2)}$

4.3.2.1. Öğrenilmiş Çaresizlik ve Tükenmişliğin Öz-Yeterlik Aracılığıyla Örgütsel Öğrenme Üzerindeki Etkileri

4.3.2.1.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Bu aşamada ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik algılarının öz-yeterlik aracılığıyla örgütsel öğrenme düzeylerini, cinsiyet değişkenine göre etkileyip etkilemediği test edilmektedir.

Model 42. Kadın Katılımcılara Yönelik Oluşan Aracı Model



Bu modelde ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik algılarının öz-yeterlik aracılığıyla örgütsel öğrenme düzeylerini kadın katılımcılar açısından etkileyip etkilemediği test edilmektedir.

Modelin uyum indeksleri incelendiğinde; /df değerinin 3.200, GFI (Uyum iyiliği indeksi- Goodness of fit index) değerinin 0.90, AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi- Adjusted goodness of fit index) değerinin 0.87, CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi- Comperative fit index) değerinin 0.91, NFI (Normlaşmış uyum iyiliği indeksi) 0.89, ve RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü - Root mean square error of approximation-) değerinin 0.07, SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü- standardized root mean square residual) değerinin de 0.05 olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen değerler yeterli ve kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. Bu uyum indeksleri doğrultusunda modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 30. Kadın Katılımcılara Yönelik Oluşan Aracı Modelin Uyum İndeksleri

			p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NFI	SRMR
Model	409,615	3,200	,000	0,07	0,91	0,90	0,87	0,89	0,05

Çizelge 26. Kadın Katılımcılara Yönelik Oluşan Aracı Modelin Tahminleri

Bağımlı değişkenler	Etki	Bağımsız değişken	Standardize Tahmin	Standart Hata	Kritik Oran	Anlamlılık (p değeri)
Öz-yeterlik	←	Öğrenilmiş çaresizlik	-,48	,013	-3,594	***
Öz-yeterlik	←	tükenmişlik	-,53	,013	-4,178	***
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik	,354	,145	2,445	,01*
Örgütsel öğrenme	←	tükenmişlik	-,772	,143	-5,386	***
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik	1,956	,700	2,973	,005**
Standartlaştırılmış Yol Katsayıları						
			Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki	
Öz-yeterlik	←	Öğrenilmiş çaresizlik	-0,30	0,00	-0,30***	
Öz-yeterlik	←	tükenmişlik	-0,33	0,00	-0,33***	
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik	0,23	-0,06	0,17*	
Örgütsel öğrenme	←	tükenmişlik	-0,50	-0,06	-0,57***	
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik	0,20	0,00	0,20**	

* p< .05 ** p< .01*** p< .001

Bu modelde tüm yollar anlamlı bulunmuştur. Aracı modelin faktör yükleri incelendiğinde; tükenmişlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.71- 0.94 arasında, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.64-0.82, öz-yeterlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.51-0.74 arasında, örgütsel öğrenme gizil değişkeni için faktör yükleri 0.37-0.81 arasında değişmektedir. Tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkenleri arasında .66 düzeyinde bir ilişki saptanmıştır.

Öz-yeterlik gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 34'ü tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkenlerinin doğrudan etkisiyle eşanlı olarak hesaplanmıştır. Örgütsel öğrenme gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 25'i tükenmişlik, öğrenilmiş çaresizlik ve öz-yeterlik gizil değişkenlerinin doğrudan etkisiyle eşanlı olarak hesaplanmış ve aynı zamanda tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkenlerinin dolaylı etkileri öz-yeterlik gizil değişkeni tarafından aracılık edilerek elde edilmiştir.

Aracı model sonuçlarına göre, daha önce test edilen öğrenilmiş çaresizliğin ve tükenmişliğin örgütsel öğrenmeye etkileri modelinde görülen öğrenilmiş çaresizlik ile örgütsel öğrenme arasındaki istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü, tükenmişlik ile örgütsel öğrenme arasındaki negatif ve anlamlı doğrudan etki değişmemiştir. Öz-yeterliğin aracı değişken olarak modele dâhil edilmesiyle, öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik algılarının örgütsel öğrenme üzerindeki toplam etkilerinde çok az bir değişim olmuştur ($\beta_{\text{temel model öğrenilmiş çaresizlik}} = 0.23, p < 0.05$; $\beta_{\text{aracı model öğrenilmiş çaresizlik}} = 0.17, p < 0.05$), ($\beta_{\text{temel model tükenmişlik}} = -0.50, p < 0.001$; $\beta_{\text{aracı model tükenmişlik}} = -0.57, p < 0.001$). Buna göre öğrenilmiş çaresizliğin ve tükenmişliğin örgütsel öğrenme üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı bir etkisi söz konusudur.

t-değerleri dikkate alınarak yapılan Sobel testi sonuçlarına göre, $z_{\text{öğrenilmiş çaresizlik}} = 2.29, p = 0.02$, $z_{\text{tükenmişlik}} = 2.42, p = 0.01$ değerleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, her iki yolun da anlamlı olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre; öz-yeterliğin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik-örgütsel öğrenme ilişkisinde kadın katılımcılar açısından, kısmi olarak bir aracılık rolüne sahip olduğu söylenebilir. Buna göre hipotez 10a kısmen desteklenmiştir.

Tablo 31. Bekâr Katılımcılara Yönelik Oluşan Aracı Modelin Uyum İndeksleri

			p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NFI	SRMR
Model	354,493	2,769	,000	0,07	0,90	0,90	0,86	0,88	0,07

Çizelge 27. Bekâr Katılımcılara Yönelik Oluşan Aracı Modelin Tahminleri

Bağımlı değişkenler	Etki	Bağımsız değişken	Standardize Tahmin	Standart Hata	Kritik Oran	Anlamlılık (p değeri)
Öz-yeterlik	←	Öğrenilmiş çaresizlik	-,071	,018	-3,897	***
Öz-yeterlik	←	tükenmişlik	-,058	,018	-3,216	,001**
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik	,517	,194	2,658	,008**
Örgütsel öğrenme	←	tükenmişlik	-,960	,194	-4,960	***
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik	2,453	,850	2,887	,004**
Standartlaştırılmış Yol Katsayıları						
			Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki	
Öz-yeterlik	←	Öğrenilmiş çaresizlik	-0,42	0,00	-0,42***	
Öz-yeterlik	←	tükenmişlik	-0,30	0,00	-0,30**	
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik	0,34	-0,11	0,23**	
Örgütsel öğrenme	←	tükenmişlik	-,57	-0,08	-0,65***	
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik	0,27	0,00	0,27**	

* p< .05 ** p< .01 ***p< .001

Bu modelde tüm yollar anlamlı bulunmuştur. Aracı modelin faktör yükleri incelendiğinde; tükenmişlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.68-0.95 arasında, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.63-0.79, öz-yeterlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.54-0.72 arasında, örgütsel öğrenme gizil değişkeni için faktör yükleri 0.44-0.80 arasında değişmektedir. Tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkenleri arasında .70 düzeyinde bir ilişki saptanmıştır.

Öz-yeterlik gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 47'si tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkenlerinin doğrudan etkisiyle eşanlı olarak hesaplanmıştır. Örgütsel öğrenme gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 31'i tükenmişlik, öğrenilmiş çaresizlik ve öz-yeterlik gizil değişkenlerinin doğrudan etkisiyle eşanlı olarak hesaplanmış ve aynı zamanda tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkenlerinin dolaylı etkileri öz-yeterlik gizil değişkeni tarafından aracılık edilerek elde edilmiştir.

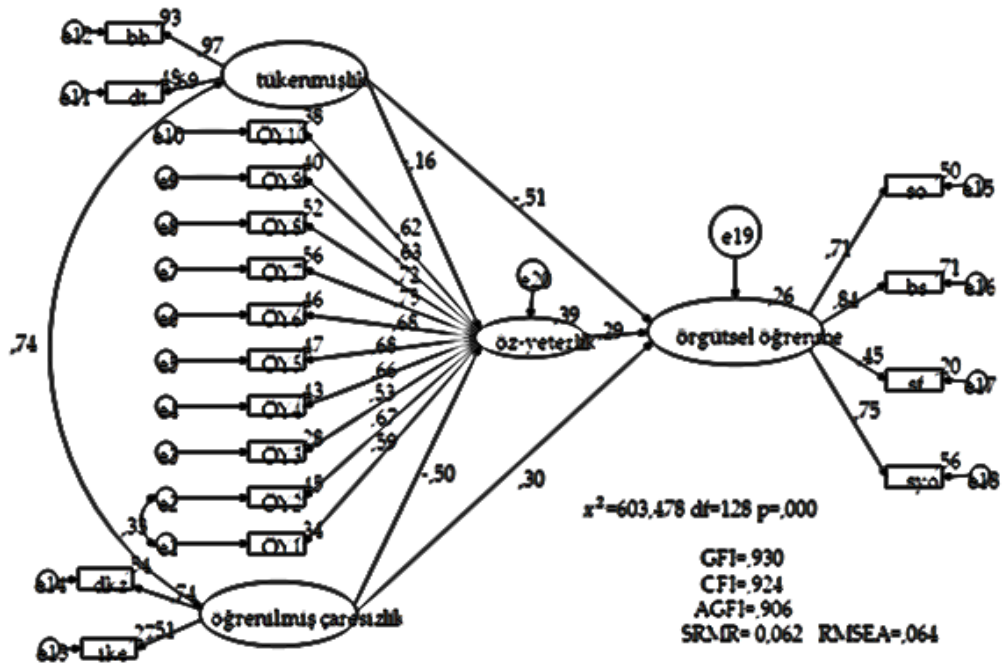
Aracı model sonuçlarına göre; daha önce test edilen öğrenilmiş çaresizliğin ve tükenmişliğin örgütsel öğrenmeye etkileri modelinde görülen öğrenilmiş çaresizlik ile örgütsel öğrenme arasındaki istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü, tükenmişlik ile örgütsel öğrenme arasındaki negatif ve anlamlı olan doğrudan etki değişmemiştir. Ancak öz-yeterliğin aracı değişken olarak modele dâhil edilmesiyle, öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik algılarının örgütsel öğrenme üzerindeki toplam etkilerinde çok az bir değişim olmuştur ($\beta_{\text{temel model öğrenilmiş çaresizlik}} = 0.34, p < 0.01$; $\beta_{\text{aracı model öğrenilmiş çaresizlik}} = 0.23, p < 0.01$), ($\beta_{\text{temel model tükenmişlik}} = -0.57, p < 0.001$; $\beta_{\text{aracı model tükenmişlik}} = -0.65, p < 0.001$). Buna göre öğrenilmiş çaresizliğin ve tükenmişliğin örgütsel öğrenme üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı bir etkisi söz konusudur.

t değerleri dikkate alınarak yapılan Sobel testi sonuçlarına göre, $Z_{\text{öğrenilmiş çaresizlik}} = 2.33, p = 0.01$, $Z_{\text{tükenmişlik}} = 2.14, p = 0.03$ değerleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, her iki yolun da anlamlı olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre; öz-yeterliğin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik-örgütsel öğrenme ilişkisinde bekâr katılımcılar açısından, kısmi bir aracılık rolüne sahip olduğu söylenebilir. Buna göre hipotez 11a kısmen desteklenmiştir.

4.3.2.1.3. Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Yönelik Bulgular

Model 44. 1-5 Yıl Arasında Çalışan Katılımcılara Yönelik Oluşan Aracı Model



Bu modelde ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik algılarının öz-yeterlik aracılığıyla örgütsel öğrenme düzeylerini okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan katılımcılar açısından etkileyip etkilemediği test edilmektedir.

Modelin uyum indeksleri incelendiğinde; /df değerinin 4.714, GFI (Uyum iyiliği indeksi- Goodness of fit index) değerinin 0.93, AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi- Adjusted goodness of fit index) değerinin 0.90, CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi- Comperative fit index) değerinin 0.92, NFI (Normlaşmış uyum iyiliği indeksi) 0.90, ve RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü - Root mean square error of approximation-) değerinin 0.06, SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü- standardized root mean square residual) değerinin de 0.06 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 32. 1-5 Yıl Arasında Çalışan Katılımcılara Yönelik Oluşan Aracı Modelin Uyum İndeksleri

			p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NFI	SRMR
Model I	603,478	4,714	,000	0,06	0,92	0,93	0,90	0,90	0,06

Tablo 33'te elde edilen değerler yeterli ve kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. Bu uyum indeksleri doğrultusunda modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Çizelge 28. 1-5 Yıl Arasında Çalışan Katılımcılara Yönelik Oluşan Aracı Modelin Tahminleri

Bağımlı değişkenler	Etki	Bağımsız değişken	Standardize Tahmin	Standart Hata	Kritik Oran	Anlamlılık (p değeri)
Öz-yeterlik	←	Öğrenilmiş çaresizlik	-,103	,02	-5,131	***
Öz-yeterlik	←	tükenmişlik	-,03	,015	-2,051	,04*
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik	,577	,199	2,899	,004**
Örgütsel öğrenme	←	tükenmişlik	-,887	,138	-6,424	***
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik	2,636	,534	4,934	***
Standartlaştırılmış Yol Katsayıları						
				Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Öz-yeterlik	←	Öğrenilmiş çaresizlik		-0,49	0,00	-0.49***
Öz-yeterlik	←	tükenmişlik		-0,16	0,00	-0.16*
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik		0,30	-0,14	0.16**
Örgütsel öğrenme	←	tükenmişlik		-0,51	-0,04	-0,56***
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik		0,28	0,00	0,28***

* p< .05 ** p< .01 ***p< .001

Bu modelde tüm yollar anlamlı bulunmuştur. Aracı modelin faktör yükleri incelendiğinde; tükenmişlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.69-0.97 arasında, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.51-0.74, öz-yeterlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.53-0.75 arasında, örgütsel öğrenme gizil değişkeni için faktör yükleri 0.45-0.84 arasında değişmektedir. Tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkenleri arasında .74 düzeyinde bir ilişki saptanmıştır.

Öz-yeterlik gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 39'u tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkenlerinin doğrudan etkisiyle eşanlı olarak hesaplanmıştır. Örgütsel öğrenme gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 26'sı tükenmişlik, öğrenilmiş çaresizlik ve öz-yeterlik gizil değişkenlerinin doğrudan etkisiyle eşanlı olarak hesaplanmış ve aynı zamanda tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkenlerinin dolaylı etkileri öz-yeterlik gizil değişkeni tarafından aracılık edilerek elde edilmiştir.

Aracı model sonuçlarına göre, daha önce test edilen öğrenilmiş çaresizliğin ve tükenmişliğin örgütsel öğrenmeye etkileri modelinde görülen öğrenilmiş çaresizlik ile örgütsel öğrenme arasındaki istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü, tükenmişlik ile örgütsel öğrenme arasındaki negatif ve anlamlı doğrudan etki değişmemiştir. Ancak, öz-

yeterliğin aracı değişken olarak modele dâhil edilmesiyle, tükenmişlik algılarının örgütsel öğrenme üzerindeki toplam etkisinde çok az bir değişim olmuştur ($\beta_{\text{temel model tükenmişlik}} = -0.51$, $p < 0.001$; $\beta_{\text{aracı model tükenmişlik}} = -0.56$, $p < 0.001$). Öğrenilmiş çaresizlik değişkeninin toplam etkisinde ise % 50'ye yakın bir değişim olmuştur ($\beta_{\text{temel model öğrenilmiş çaresizlik}} = 0.30$, $p < 0.01$; $\beta_{\text{aracı model öğrenilmiş çaresizlik}} = 0.16$, $p < 0.01$). Buna göre öğrenilmiş çaresizliğin ve tükenmişliğin örgütsel öğrenme üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı bir etkisi söz konusudur.

t değerleri dikkate alınarak yapılan Sobel testi sonuçlarına göre, z öğrenilmiş çaresizlik = 3.55, $p = 0.000$, z tükenmişlik = 1.89, $p = 0.05$ değerleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre her iki yolun da anlamlı olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre; öz-yeterliğin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik-örgütsel öğrenme ilişkisinde öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik değişkenleri için, kısmi aracılık rolüne sahip olduğu söylenebilir. Buna göre hipotez 12a kısmen desteklenmiştir.

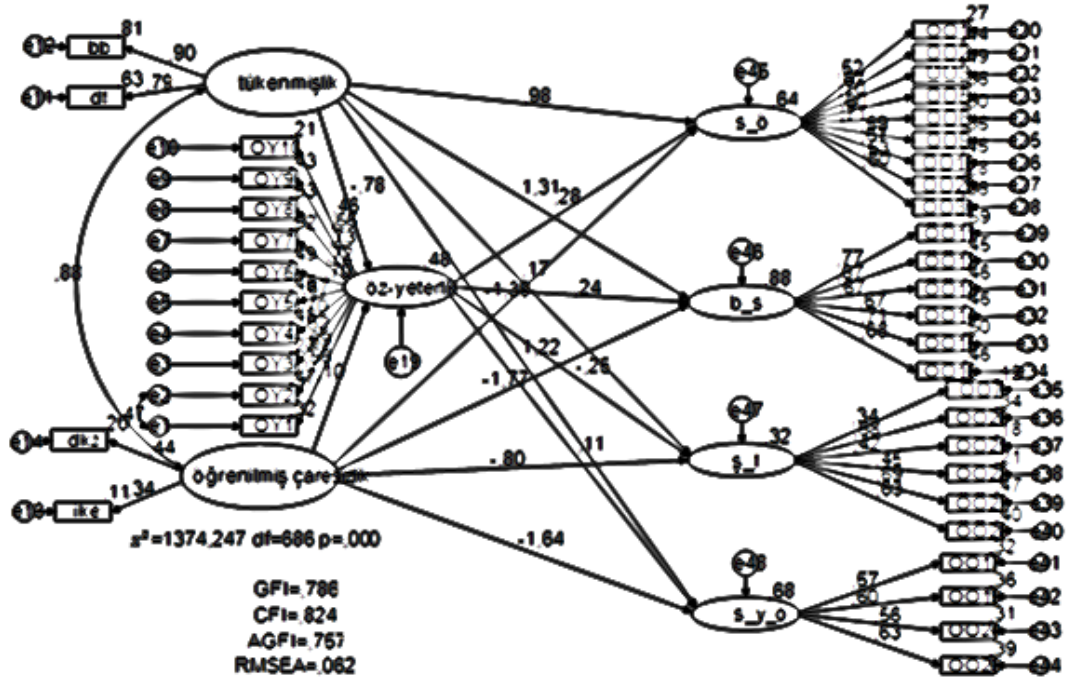
4.3.3. Temel Model III'e Yönelik Bulgular

Bu modelde ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik – tükenmişlik ve ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının, ortaöğretim öğretmenlerinin sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma algıları üzerindeki etkileri test edilmiştir.

Temel model III test edilmeden önce, ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının, ortaöğretim öğretmenlerinin sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma algıları üzerindeki etkilerine yönelik bir model tasarlanmış ve test edilmiştir. Bu ön testin nedeni, liselerdeki örgütsel öğrenme üzerinde hangi grubun (ortaöğretim okul yöneticileri ya da öğretmenler) “öz-yeterlik” algılarının etkili olduğunun belirlenmesidir.

4.3.3.1. Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının, ortaöğretim öğretmenlerinin sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma algıları üzerine etkileri

Model 45. Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının, ortaöğretim öğretmenlerinin sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma algıları üzerine etkileri



Bu modelde ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının, ortaöğretim öğretmenlerinin sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma algıları üzerine etkileri test edilmektedir.

Modelin uyum indeksleri incelendiğinde; χ^2/df değerinin 2.769, GFI (Uyum iyiliği indeksi- Goodness of fit index) değerinin 0.78, AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi- Adjusted goodness of fit index) değerinin 0.75, CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi- Comparative fit index) değerinin 0.82, RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü - Root mean square error of approximation-) değerinin 0.06 ve SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü- standardized root mean square residual) değerinin de 0.06 olduğu tespit edilmiştir.

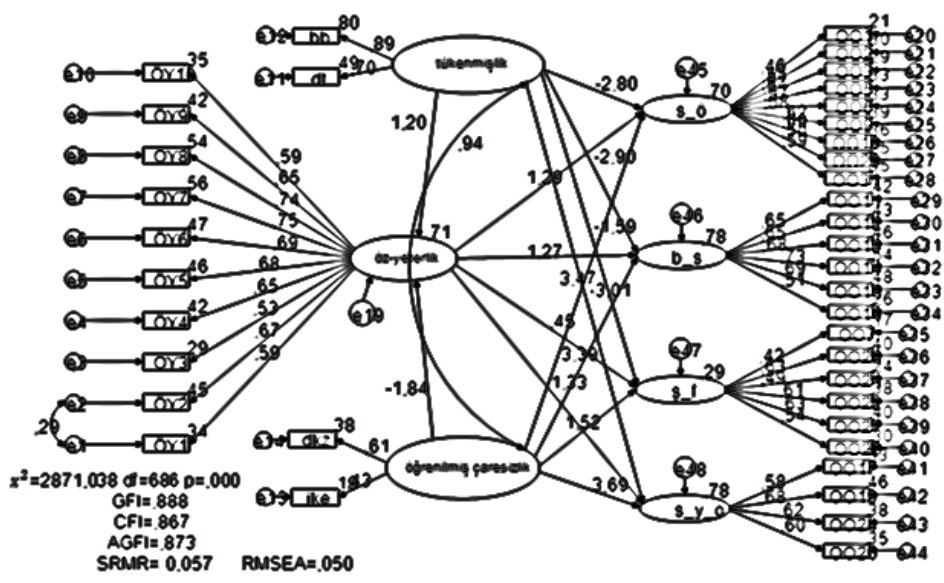
Tablo 33. Temel Model III İlk Modelin Uyum İndeksleri

			p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NFI	SRMR
Model III ilk	1374,247	2,003	,000	0,06	0,82	0,78	0,75	0,74	0,06

Bu modele yönelik modifikasyon önerilerine bakılmış; ancak uyum indeksi değerlerini (CFI, GFI, AGFI ve NFI) önemli ölçüde değiştirebilecek bir öneriye rastlanılmamıştır. Elde edilen değerler yeterli ve kabul edilebilir düzeyde uyumu göstermemektedir. Bu uyum indeksleri doğrultusunda, modelin verilerle uyumlu olmadığı ve doğrulanmadığı söylenebilir. Bu model verilerle doğrulanmadığı ve destek bulmadığı için, modele ait yol katsayılarının incelenmesine gerek duyulmamıştır.

4.3.3.2. Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik – tükenmişlik ve ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının, ortaöğretim öğretmenlerinin sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma algıları üzerindeki etkileri

Model 46. Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik – tükenmişlik ve ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının, ortaöğretim öğretmenlerinin sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma algıları üzerindeki etkileri



Bu modelde ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik – tükenmişlik ve ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının, ortaöğretim öğretmenlerinin sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma algıları üzerindeki etkileri test edilmektedir.

Modelin uyum indeksleri incelendiğinde; /df değerinin 4.185, GFI (Uyum iyiliği indeksi- Goodness of fit index) değerinin 0.88, AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi- Adjusted goodness of fit index) değerinin 0.87, CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi- Comperative fit index) değerinin 0.86, NFI (Normlaşmış uyum iyiliği indeksi) 0.88, ve RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü - Root mean square error of approximation-) değerinin 0.05, SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü- standardized root mean square residual) değerinin de 0.05 olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen değerler kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. Bu uyum indeksleri doğrultusunda modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 34. Temel Model III'ün Uyum İndeksleri

		p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NFI	SRMR	
Model III	2871,038	4,185	,000	0,05	0,86	0,88	0,87	0,88	0,05

Çizelge 29. Temel Model III'e Yönelik Tahminler

Bağımlı değişkenler	Etki	Bağımsız değişken	Standardize Tahmin	Standart Hata	Kritik Oran	Anlamlılık (p değeri)
Öz-Yeterlik	←	Tükenmişlik	,233	,050	4,686	***
Öz-Yeterlik	←	Öğrenilmiş Çaresizlik	-,602	,092	-6,509	***
Sürekli Öğrenme	←	Tükenmişlik	-,531	,095	-5,594	***
Bilişsel Süreçler	←	Tükenmişlik	-,844	,138	-6,101	***
Şeffaflık	←	Tükenmişlik	-,291	,049	-5,981	***
Soruna Yönelik Olma	←	Tükenmişlik	-,695	,120	-5,800	***
Sürekli Öğrenme	←	Öğrenilmiş Çaresizlik	1,101	,205	5,381	***
Bilişsel Süreçler	←	Öğrenilmiş Çaresizlik	1,652	,298	5,545	***
Şeffaflık	←	Öğrenilmiş Çaresizlik	,465	,100	4,670	***
Soruna Yönelik Olma	←	Öğrenilmiş Çaresizlik	1,425	,259	5,512	***
Sürekli Öğrenme	←	Öz-Yeterlik	1,258	,258	4,880	***
Bilişsel Süreçler	←	Öz-Yeterlik	1,930	,379	5,024	***
Şeffaflık	←	Öz-Yeterlik	,420	,124	3,385	***
Soruna Yönelik Olma	←	Öz-Yeterlik	1,576	,327	4,825	***
Standartlaştırılmış Yol Katsayıları						
			Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki	
Öz-Yeterlik	←	Tükenmişlik	1,19	0,00	1,19**	
Öz-Yeterlik	←	Öğrenilmiş Çaresizlik	-1,84	0,00	-1,84***	
Sürekli Öğrenme	←	Tükenmişlik	-2,79	1,54	-1,25***	
Bilişsel Süreçler	←	Tükenmişlik	-2,90	1,52	-1,37***	
Şeffaflık	←	Tükenmişlik	-1,59	0,53	-1,57***	
Soruna Yönelik Olma	←	Tükenmişlik	-3,00	1,59	-1,41***	
Sürekli Öğrenme	←	Öğrenilmiş Çaresizlik	3,46	-2,38	1,08***	
Bilişsel Süreçler	←	Öğrenilmiş Çaresizlik	3,38	-2,34	1,04***	
Şeffaflık	←	Öğrenilmiş Çaresizlik	1,52	-0,82	0,69***	
Soruna Yönelik Olma	←	Öğrenilmiş Çaresizlik	3,68	-2,45	1,23***	
Sürekli Öğrenme	←	Öz-Yeterlik	1,29	0,00	1,29***	
Bilişsel Süreçler	←	Öz-Yeterlik	1,27	0,00	1,27***	
Şeffaflık	←	Öz-Yeterlik	0,44	0,00	0,44***	
Soruna Yönelik Olma	←	Öz-Yeterlik	1,32	0,00	1,32***	

* p< .05 ** p< .01 *** p< .001

Bu modelde tüm yollar anlamlı bulunmuştur. Modelin faktör yükleri incelendiğinde; tükenmişlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.70-0.89 arasında, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.43-0.61, öz-yeterlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.53-0.74 arasında, sürekli öğrenme gizil değişkeni için

faktör yükleri 0.46-0.62 arasında, bilişsel süreçler gizil değişkeni için 0.51-0.73 arasında, şeffaflık gizil değişkeni için faktör yükleri 0.42-0.63 arasında, soruna yönelik olma gizil değişkeni için faktör yükleri 0.58-0.68 arasında değişmektedir. Tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkenleri arasında .94 düzeyinde pozitif ve çok yüksek bir ilişki saptanmıştır.

Öz-yeterlik gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 71'i tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkenlerinin doğrudan etkisiyle eşanlı olarak hesaplanmıştır. Sürekli öğrenme gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 70'i, bilişsel süreçler gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 78'i, şeffaflık gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 29'u, soruna yönelik olma gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 78'i tükenmişlik, öğrenilmiş çaresizlik ve öz-yeterlik gizil değişkenlerinin doğrudan etkisiyle eşanlı olarak hesaplanmış ve aynı zamanda tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkenlerinin dolaylı etkileri öz-yeterlik gizil değişkeni tarafından aracılık edilerek elde edilmiştir.

Doğrudan etkilere ait standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde; tükenmişliğin öz-yeterliği doğrudan yordama gücünün 1.19 (hipotez 13a), sürekli öğrenmeyi doğrudan yordama gücünün -2.79 (hipotez 13c), bilişsel süreçleri doğrudan yordama gücünün -2.90 (hipotez 13d), şeffaflığı doğrudan yordama gücünün -1,59 (hipotez 13e), soruna yönelik olmayı doğrudan yordama gücünün -3.00 puan (hipotez 13f), olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik algılarının azaldıkça öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının azaldığı ve öğretmenlerin sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma algılarının arttığı söylenebilir.

Öğrenilmiş çaresizliğin öz- yeterliği doğrudan yordama gücünün -1.84 (hipotez 13b), sürekli öğrenmeyi doğrudan yordama gücünün 3.46 (hipotez 13g), bilişsel süreçleri doğrudan yordama gücünün 3.38 (hipotez 13h), şeffaflığı doğrudan yordama gücünün 1.52 (hipotez 13i), soruna yönelik olmayı doğrudan yordama gücünün 3.68 (hipotez 13i) puan olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik algılarının azaldıkça, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının arttığı ve öğretmenlerin sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma algılarının da azaldığı söylenebilir.

Dolaylı etkilere ait standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde; tükenmişliğin sürekli öğrenmeyi dolaylı yordama gücünün 1.54, bilişsel süreçleri

dolaylı yordama gücünün 1.52,şeffaflığı dolaylı yordama gücünün 0.53 ve soruna yönelik olmayı dolaylı yordama gücünün 1.59 puan olduğu görülmektedir.

Öğrenilmiş çaresizliğin sürekli öğrenmeyi dolaylı yordama gücünün -2.38, bilişsel süreçleri dolaylı yordama gücünün -2.34, **şeffaflığı dolaylı yordama gücünün -0.82** ve soruna yönelik olmayı dolaylı yordama gücünün -2.45 puan olduğu görülmektedir.

Toplam etkilere ait standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde; öz-yeterlik sürekli öğrenmeyi toplam olarak 1.29 (hipotez 13k), bilişsel süreçleri toplam olarak 1.27 (hipotez 13l), şeffaflığı toplam olarak 0.44 (hipotez 13m) ve soruna yönelik olmayı toplam olarak 1.32 (hipotez 13n) oranlarında etkilemektedir.

Tükenmişlik öz-yeterliği toplam olarak 0.56 sürekli öğrenmeyi toplam olarak -1.25,bilişsel süreçleri toplam olarak -1.37, şeffaflığı toplam olarak -1.57 ve soruna yönelik olmayı toplam olarak -1.41 oranlarında etkilemektedir.

Öğrenilmiş çaresizlik, öz-yeterliği toplam olarak -1.84, sürekli öğrenmeyi toplam olarak 1.08, bilişsel süreçleri toplam olarak 1.04, **şeffaflığı toplam olarak 0.69** ve soruna yönelik olmayı toplam olarak 1.23 oranlarında etkilemektedir.

Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik algıları, ortaöğretim öğretmenlerinin sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma algılarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilemektedir. Tükenmişliğin öz-yeterlik üzerinde pozitif ve anlamlı bir doğrudan etkisi varken, **öğrenilmiş çaresizliğin öz-yeterlik üzerinde negatif ve anlamlı bir doğrudan etkisi** söz konusudur.

Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde; bu modelde test edilen bütün hipotezler destek görmüştür.

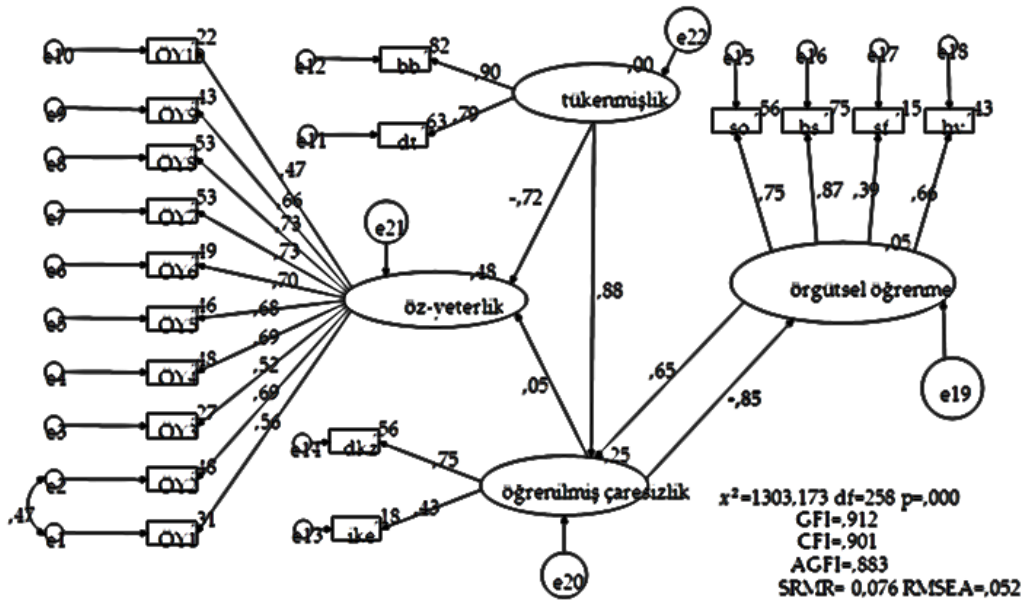
Öğretmen öz-yeterliğini en fazla yöneticilerin öğrenilmiş çaresizliği negatif düzeyde etkilemekte, okul yöneticilerinin tükenmişlik algısı, doğrudan en fazla öğretmenlerin okulda var olan soruna yönelik olma, toplamda şeffaflık algılarını negatif düzeyde etkilemektedir. Okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik algısı ise dolaylı olarak en fazla öğretmenlerin okulda var olan soruna yönelik olma algılarını negatif düzeyde etkilemektedir.

4.3.4. Alternatif Modele Yönelik Bulgular

Bu aşamada tezin hipotezlerinin test edilmesiyle ortaya çıkan alternatif modellere yönelik bulgular yer almaktadır. Aracı modelde test edilen öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişliğin öz-yeterlik aracılığıyla örgütsel öğrenmeyi yordayabilirliği hipotezi, “öğretmenler ve yöneticiler” için alternatif iki model sunmuştur. Buna göre, ortaöğretim okul yöneticilerine ve öğretmenlerine yönelik yeni bir model geliştirilmiştir. Buna göre tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik öz-yeterliği, tükenmişlik öğrenilmiş çaresizliği, öğrenilmiş çaresizlik örgütsel öğrenmeyi ve örgütsel öğrenme de öğrenilmiş çaresizliği eşanlı etkilemektedir. Bu bölümde geliştirilen alternatif modeller, hem yöneticiler hem de öğretmenler için, çoklu grup analizi yapılarak test edilmiştir.

4.3.4.1. Alternatif Model I

Model 47. Okul Yöneticilerine Yönelik Alternatif Model I



Modelin uyum indeksleri incelendiğinde; χ^2/df değerinin 5.051, GFI (Uyum iyiliği indeksi- Goodness of fit index) değerinin 0.91, AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi- Adjusted goodness of fit index) değerinin 0.88, CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi- Comparative fit index) değerinin 0.90, NFI (Normlanmış uyum iyiliği indeksi) 0.88, RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü - Root mean square error of approximation-) değerinin 0.05 ve SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama

karekökü- standardized root mean square residual) değerinin de 0.07 olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen değerler yeterli ve kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. Bu uyum indeksleri doğrultusunda modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 35. Okul Yöneticilerine Yönelik Alternatif Model I'in Uyum İndeksleri

			p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NFI	SRMR
Alternatif Model I	1303,173	5,051	,000	0,05	0,90	0,91	0,88	0,88	0,07

Çizelge 30. Okul Yöneticilerine Yönelik Alternatif Model I'in Tahminleri

Bağımlı değişkenler	Etki	Bağımsız değişken	Standardize Tahmin	Standart Hata	Kritik Oran	Anlamlılık (p değeri)
Öğrenilmiş çaresizlik	←	tükenmişlik	,533	,128	4,158	***
Öz-yeterlik	←	tükenmişlik	-,104	,106	-6,411	***
Öz-yeterlik	←	Öğrenilmiş çaresizlik	,013	,023	,563	,573
Öğrenilmiş çaresizlik	←	Örgütsel öğrenme	,248	,131	1,892	,05*
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik	-2,227	,626	-3,557	***
Standartlaştırılmış Yol Katsayıları						
				Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Öğrenilmiş çaresizlik	←	tükenmişlik		0,87	-0,31	0,56***
Öz-yeterlik	←	tükenmişlik		-0,72	0,03	-0,69***
Öz-yeterlik	←	Öğrenilmiş çaresizlik				Anlamlı değil
Öğrenilmiş çaresizlik	←	Örgütsel öğrenme		0,64	-0,23	0,41*
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik		-0,85	0,30	-0,54***
Örgütsel öğrenme	←	tükenmişlik		0,00	-0,48	-0,48
Öz-yeterlik	←	Örgütsel öğrenme		0,00	0,02	0,02

* p< .05 ** p< .01 *** p< .001

Bu modelde 4 yol anlamlı, 1 yol anlamsız bulunmuştur. Öğrenilmiş çaresizlikten öz-yeterliğe giden yol anlamlı ($p = .573 > 0.001$) değildir. Modelin faktör yükleri incelendiğinde; tükenmişlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.79-0.90 arasında, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.43-0.75, öz-yeterlik gizil

değişkeni için faktör yükleri 0.47-0.63 arasında, örgütsel öğrenme gizil değişkeni için faktör yükleri 0.39-0.87 arasında değişmektedir.

Öz-yeterlik gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 48'i tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkenlerinin doğrudan, örgütsel öğrenmenin dolaylı etkisiyle eşanlı olarak hesaplanmıştır. Öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 25'i, tükenmişlik ve örgütsel öğrenme gizil değişkenlerinin doğrudan, örgütsel öğrenme gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 05'i, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeninin doğrudan, tükenmişlik gizil değişkeninin dolaylı etkileriyle eşanlı olarak hesaplanmıştır.

Doğrudan etkilere ait standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde; tükenmişliğin öğrenilmiş çaresizliği doğrudan yordama gücünün 0.87 puan, öz-yeterliği doğrudan yordama gücünün -0.72 puan olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik algıları arttıkça öğrenilmiş çaresizlik algılarının arttığı, öz-yeterlik algılarının düştüğü söylenebilir.

Örgütsel öğrenmenin öğrenilmiş çaresizliği doğrudan yordama gücü 0.64, öğrenilmiş çaresizliğin ise örgütsel öğrenmeyi doğrudan yordama gücü -0.85 puandır. Bu bulguya göre, öğrenilmiş çaresizlik algıları arttıkça, örgütsel öğrenme algılarının düştüğü söylenebilir.

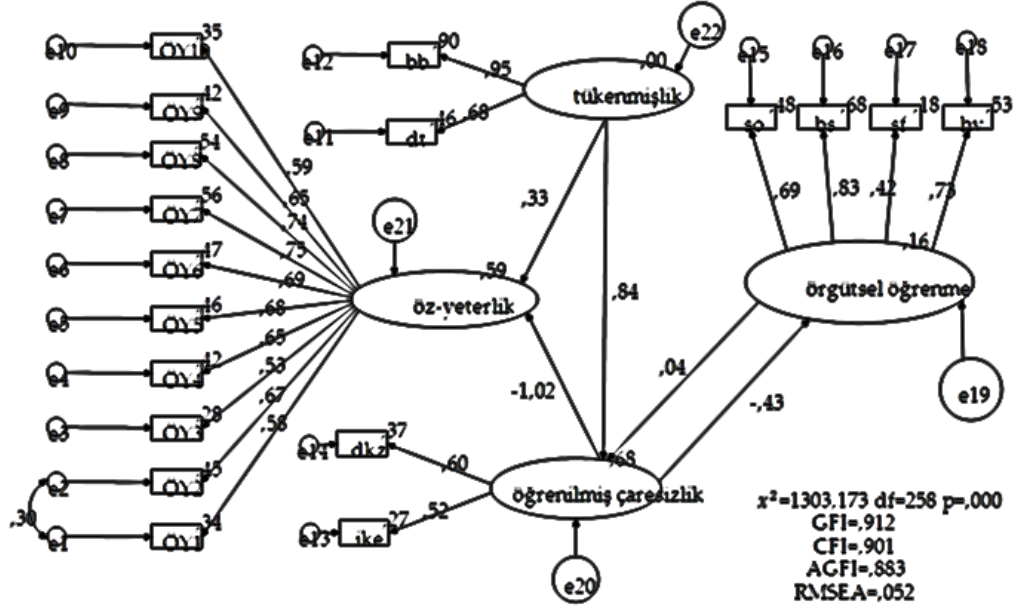
Dolaylı etkilere ait standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde; tükenmişliğin öz-yeterliği dolaylı yordama gücünün -0.31, öz-yeterliği dolaylı yordama gücünün 0.03 ve örgütsel öğrenmeyi dolaylı yordama gücünün -0.48 puan, örgütsel öğrenmenin öğrenilmiş çaresizliği dolaylı yordama gücünün -0.23, öz-yeterliği dolaylı yordama gücünün 0.02, öğrenilmiş çaresizliğin örgütsel öğrenmeyi dolaylı yordama gücünün 0.30 puan olduğu görülmektedir.

Toplam etkilere ait standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde; tükenmişlik öğrenilmiş çaresizliği 0.56; öz-yeterliği -0.69; örgütsel öğrenmeyi -0,48; örgütsel öğrenme öğrenilmiş çaresizliği 0.41; öz-yeterliği 0.02 ve öğrenilmiş çaresizlik örgütsel öğrenmeyi -0.54 oranlarında etkilemektedir. Bu bulgulara göre, ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik algılarının doğrudan ve tükenmişlik algılarının dolaylı olarak örgütsel öğrenme üzerinde önemli ve negatif düzeyde etkilerinin (β öğrenilmiş çaresizlik= -0.54, $p<0.001$; β tükenmişlik= -0.48, $p<0.001$) olduğu söylenebilir.

Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde; okul yöneticilerinin örgütsel öğrenmeleri üzerinde en fazla öğrenilmiş çaresizliğin etkisi bulunmakta; bu etki hem

doğrudan hem de dolaylı (β öğrenilmiş çaresizlik doğrudan = -0.85, $p < 0.001$; β öğrenilmiş çaresizlik dolaylı = 0.30, $p < 0.001$) bir etkidir.

Model 48. Öğretmenlere Yönelik Oluşan Alternatif Model I



Modelin uyum indeksleri incelendiğinde; χ^2/df değerinin 5.051, GFI (Uyum iyiliği indeksi- Goodness of fit index) değerinin 0.91, AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi- Adjusted goodness of fit index) değerinin 0.88, CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi- Comparative fit index) değerinin 0.90, NFI (Normlaştırmış uyum iyiliği indeksi) 0.88, RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü - Root mean square error of approximation-) değerinin 0.05 ve SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü- standardized root mean square residual) değerinin de 0.07 olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen değerler yeterli ve kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. Bu uyum indeksleri doğrultusunda modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 36. Öğretmenlere Yönelik Oluşan Alternatif Model I'in Uyum İndeksleri

	χ^2	df	p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NFI	SRMR
Alternatif Model I	1303,173	5,051	,000	0,05	0,90	0,91	0,88	0,88	0,07

Çizelge 31.Öğretmenlere Yönelik Oluşan Alternatif Model I'in Tahminleri

Bağımlı değişkenler	Etki	Bağımsız değişken	Standardize Tahmin	Standart Hata	Kritik Oran	Anlamlılık (p değeri)
Öğrenilmiş çaresizlik	←	tükenmişlik	,801	,053	14,977	***
Öz-yeterlik	←	tükenmişlik	,066	,035	1,922	,05*
Öz-yeterlik	←	Öğrenilmiş çaresizlik	-,216	,043	-4,962	***
Öğrenilmiş çaresizlik	←	Örgütsel öğrenme	,021	,022	,974	,330
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik	-,777	,082	-9,440	***
Standartlaştırılmış Yol Katsayıları						
				Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Öğrenilmiş çaresizlik	←	Tükenmişlik		0,84	-0,01	0,82***
Öz-yeterlik	←	Tükenmişlik		0,33	-0,84	-0,51*
Öz-yeterlik	←	Öğrenilmiş çaresizlik		-1,022	0,01	-1,005***
Öğrenilmiş çaresizlik	←	Örgütsel öğrenme				Anlamlı değil
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik		-0,43	0,007	-0,42***
Örgütsel öğrenme	←	Tükenmişlik		0,00	-0,35	-0,35
Öz-yeterlik	←	Örgütsel öğrenme		0,00	-0,03	-0,03

* p< .05 ** p< .01 ***p< .001

Bu modelde 4 yol anlamlı, 1 yol anlamsız bulunmuştur. Örgütsel öğrenmeden öğrenilmiş çaresizliğe giden yol ($p = .330 > 0.001$) anlamlı değildir. Modelin faktör yükleri incelendiğinde; tükenmişlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.68-0.95 arasında, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.52-0.60, öz-yeterlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.53-0.75 arasında, örgütsel öğrenme gizil değişkeni için faktör yükleri 0.42-0.83 arasında değişmektedir.

Öz-yeterlik gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 59'u tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkenlerinin doğrudan etkileriyle eşanlı olarak hesaplanmıştır. Öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 68'i, tükenmişlik gizil değişkeninin doğrudan, örgütsel öğrenme gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 16'sı, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeninin doğrudan, tükenmişlik gizil değişkeninin dolaylı etkileriyle eşanlı olarak hesaplanmıştır.

Doğrudan etkilere ait standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde; tükenmişliğin öğrenilmiş çaresizliği doğrudan yordama gücünün 0.84 puan, öz-yeterliği doğrudan yordama gücünün 0.33 puan olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre,

ortaöğretim öğretmenlerinin tükenmişlik algıları arttıkça öğrenilmiş çaresizlik ve öz-yeterlik algılarının arttığı söylenebilir.

Öğrenilmiş çaresizliğin öz-yeterliği doğrudan yordama gücü -1.022, örgütsel öğrenmeyi doğrudan yordama gücü -0.43 puandır. Bu bulguya göre, ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları azaldıkça, öz-yeterlik ve örgütsel öğrenme algılarının arttığı söylenebilir.

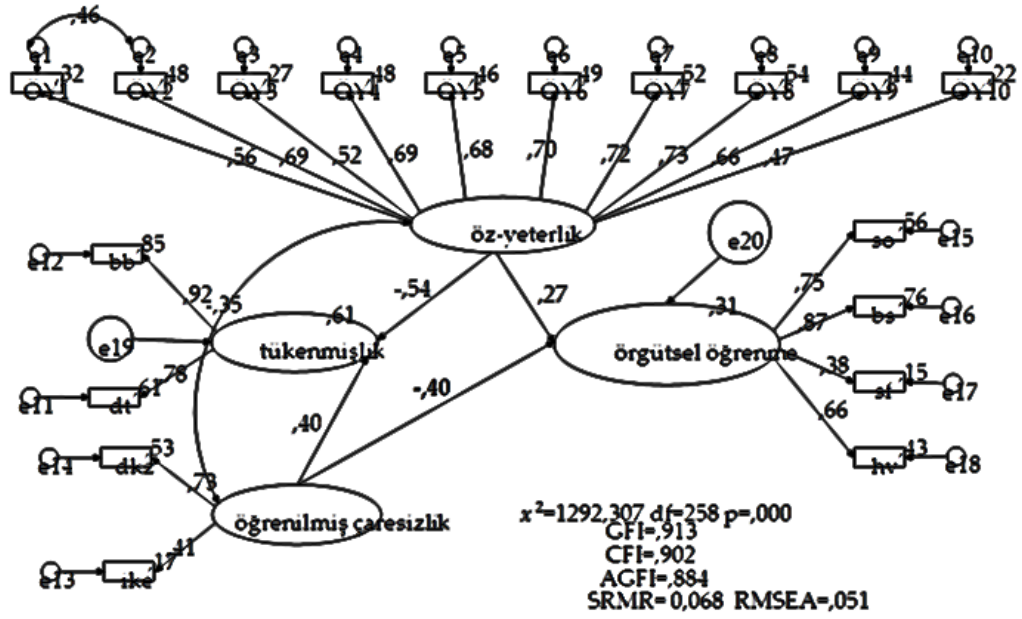
Dolaylı etkilere ait standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde; tükenmişliğin öz-yeterliği dolaylı yordama gücünün -0.01, öz-yeterliği dolaylı yordama gücünün -0.84 ve örgütsel öğrenmeyi dolaylı yordama gücünün -0.35 puan, örgütsel öğrenmenin öz-yeterliği dolaylı yordama gücünün -0.03, öğrenilmiş çaresizliğin örgütsel öğrenmeyi dolaylı yordama gücünün 0.007 puan olduğu görülmektedir.

Toplam etkilere ait standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde; tükenmişlik öğrenilmiş çaresizliği 0.82; öz-yeterliği -0,51; örgütsel öğrenmeyi -0.35; örgütsel öğrenme öz-yeterliği -0.03 ve öğrenilmiş çaresizlik örgütsel öğrenmeyi -0.42 oranlarında etkilemektedir. Bu bulgulara göre, ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algılarının doğrudan ve tükenmişlik algılarının dolaylı olarak örgütsel öğrenme üzerinde önemli ve negatif düzeyde etkilerinin (β öğrenilmiş çaresizlik= -0.42, $p<0.001$; β tükenmişlik= -0.35, $p<0.001$) olduğu söylenebilir.

Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde; ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel öğrenmeleri üzerinde en fazla öğrenilmiş çaresizliğin etkisi bulunmakta; bu etki en fazla doğrudan olup, çok az dolaylı (β öğrenilmiş çaresizlik doğrudan= -0.43, $p<0.001$; β öğrenilmiş çaresizlik dolaylı=0.007, $p<0.001$) bir etkidir.

4.3.4.2. Alternatif Model II

Bu modelde ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik ve öğrenilmiş çaresizlik algılarının tükenmişlik ve örgütsel öğrenme düzeylerine eş anlı etkileri test edilmektedir.

Model 49. Okul Yöneticilerine Yönelik Oluşan Alternatif Model II

Modelin uyum indeksleri incelendiğinde; /df değerinin 5.009, GFI (Uyum iyiliği indeksi- Goodness of fit index) değerinin 0.91, AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi- Adjusted goodness of fit index) değerinin 0.88, CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi- Comparative fit index) değerinin 0.90, NFI (Normlanmış uyum iyiliği indeksi) 0.88, ve RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü - Root mean square error of approximation-) değerinin 0.05, SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü- standardized root mean square residual) değerinin de 0.06 olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen değerler yeterli ve kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. Bu uyum indeksleri doğrultusunda modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 37. Okul Yöneticilerine Yönelik Oluşan Alternatif Model II'nin Uyum İndeksleri

		p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NFI	SRMR
Alternatif Model II	1292,307	5,009	,000	0,05	0,90	0,91	0,88	0,06

Çizelge 32. Okul Yöneticilerine Yönelik Oluşan Alternatif Model II'nin Tahminleri

Bağımlı değişkenler	Etki	Bağımsız değişken	Standardize Tahmin	Standart Hata	Kritik Oran	Anlamlılık (p değeri)
Tükenmişlik	←	Öz-Yeterlik	-3,689	,607	-6,078	***
Örgütsel Öğrenme	←	Öz-Yeterlik	2,911	,908	3,207	,001***
Tükenmişlik	←	Öğrenilmiş Çaresizlik	,667	,173	3,876	***
Örgütsel Öğrenme	←	Öğrenilmiş Çaresizlik	-1,085	,307	-3,533	***
Standartlaştırılmış Yol Katsayıları						
			Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki	
tükenmişlik	←	Öz-yeterlik	-0,54		-0,54***	
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik	0,26		0,26***	
tükenmişlik	←	Öğrenilmiş çaresizlik	0,39		0,39***	
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik	-0,40		-0,40***	

* p< .05 ** p< .01 ***p< .001

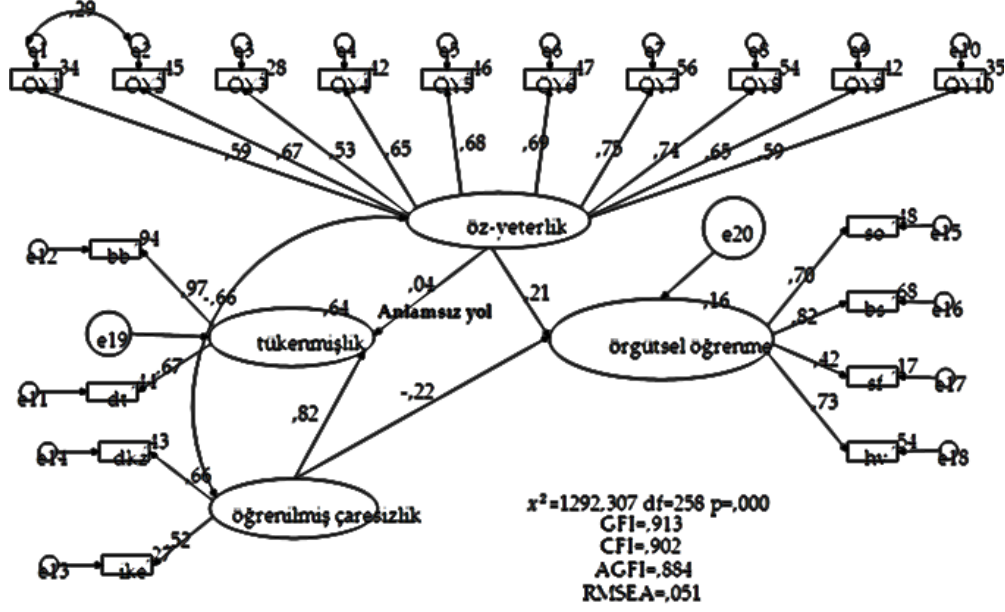
Bu modelde 4 yol da anlamlı bulunmuştur. Modelin faktör yükleri incelendiğinde; tükenmişlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.78-0.92 arasında, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.41-0.73, öz-yeterlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.47-0.73 arasında, örgütsel öğrenme gizil değişkeni için faktör yükleri 0.38-0.87 arasında değişmektedir.

Tükenmişlik gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 61'i öz-yeterlik ve öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkenlerinin doğrudan etkileriyle eşanlı olarak hesaplanmıştır. Örgütsel öğrenme gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 31'i, öğrenilmiş çaresizlik ve öz-yeterlik gizil değişkenlerinin doğrudan etkileriyle eşanlı olarak hesaplanmıştır.

Doğrudan etkilere ait standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde; öz-yeterliğin tükenmişliği doğrudan yordama gücünün -0.57 puan, örgütsel öğrenmeyi doğrudan yordama gücünün 0.26 puan olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, ortaöğretim okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarının arttıkça tükenmişlik algılarının azaldığı ve örgütsel öğrenme algılarının arttığı söylenebilir. Öğrenilmiş çaresizliğin tükenmişliği doğrudan yordama gücü 0.39, örgütsel öğrenmeyi doğrudan yordama gücü ise -0.40 puandır. Bu bulguya göre, okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik algılarının azaldıkça, tükenmişlik algılarının azaldığı ve örgütsel öğrenme algılarının arttığı söylenebilir.

Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde; ortaöğretim okul yöneticilerinin örgütsel öğrenmeleri üzerinde en fazla öğrenilmiş çaresizliğin etkisi bulunmakta; bu etki doğrudan (β öğrenilmiş çaresizlik doğrudan= -0.40, $p < 0.001$; β öz-yeterlik doğrudan= 0.26, $p < 0.001$) bir etkidir.

Model 50. Öğretmenlere Yönelik Oluşan Alternatif Model II



Modelin uyum indeksleri incelendiğinde; χ^2/df değerinin 5.009, GFI (Uyum iyiliği indeksi- Goodness of fit index) değerinin 0.91, AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi- Adjusted goodness of fit index) değerinin 0.88, CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi- Comparative fit index) değerinin 0.90, NFI (Normlanmış uyum iyiliği indeksi) 0.88, ve RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü - Root mean square error of approximation-) değerinin 0.05, SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü- standardized root mean square residual) değerinin de 0.06 olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen değerler yeterli ve kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. Bu uyum indeksleri doğrultusunda modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 38. Öğretmenlere Yönelik Oluşan Alternatif Model II'nin Uyum İndeksleri

			p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NFI	SRMR
Model	1292,307	5,009	,000	0,05	0,90	0,91	0,88	0,88	0,06

Çizelge 33. Öğretmenlere Yönelik Oluşan Alternatif Model II'nin Tahminleri

Bağımlı değişkenler	Etki	Bağımsız değişken	Standardize Tahmin	Standart Hata	Kritik Oran	Anlamlılık (p değeri)
Tükenmişlik	←	Öz-Yeterlik	,173	,334	,518	,604
Örgütsel Öğrenme	←	Öz-Yeterlik	1,787	,426	4,195	***
Tükenmişlik	←	Öğrenilmiş Çaresizlik	,852	,106	8,028	***
Örgütsel Öğrenme	←	Öğrenilmiş Çaresizlik	-,40	,098	-4,088	***
Standartlaştırılmış Yol Katsayıları						
			Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki	
tükenmişlik	←	Öz-yeterlik	0,03	0,00	0,03	
Örgütsel öğrenme	←	Öz-yeterlik	0,21	0,00	0,21	
tükenmişlik	←	Öğrenilmiş çaresizlik	0,82	0,00	0,82	
Örgütsel öğrenme	←	Öğrenilmiş çaresizlik	-0,22	0,00	-0,22	

* p< .05 ** p< .01***p< .001

Bu modelde 3 yol anlamlı, 1 yol anlamsız bulunmuştur. Öz-yeterlikten tükenmişliğe giden yol anlamsızdır ($p = ,604 > 0.001$). Modelin faktör yükleri incelendiğinde; tükenmişlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.67-0.97 arasında, öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.52-0.66, öz-yeterlik gizil değişkeni için faktör yükleri 0.53-0.75 arasında, örgütsel öğrenme gizil değişkeni için faktör yükleri 0.42-0.82 arasında değişmektedir.

Tükenmişlik gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 64'ü öğrenilmiş çaresizlik gizil değişkeninin doğrudan etkisiyle eşanlı olarak hesaplanmıştır. Örgütsel öğrenme gizil değişkeni için açıklanan varyansın % 16'sı, öğrenilmiş çaresizlik ve öz-yeterlik gizil değişkenlerinin doğrudan etkileriyle eşanlı olarak hesaplanmıştır.

Doğrudan etkilere ait standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde; öz-yeterliğin örgütsel öğrenmeyi doğrudan yordama gücünün 0,21 puan olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının arttıkça örgütsel öğrenme algılarının arttığı söylenebilir.

Öğrenilmiş çaresizliğin tükenmişliği doğrudan yordama gücü 0.82, örgütsel öğrenmeyi doğrudan yordama gücü ise -0.22 puandır. Bu bulguya göre, ortaöğretim

öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algılarının azaldıkça, tükenmişlik algılarının azaldığı ve örgütsel öğrenme algılarının arttığı söylenebilir.

Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde; ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel öğrenmeleri üzerinde en fazla öğrenilmiş çaresizliğin etkisi bulunmakta; bu etki doğrudan (β öğrenilmiş çaresizlik doğrudan= -0.22, $p<0.001$; β öz-yeterlik doğrudan= 0.21, $p<0.001$) bir etkidir.

4.4.Hipotez testi sonuçları

Bu çalışmada test edilen toplam 54 hipotezden 44'ü destek bulmuş, 10'u doğrulanmamıştır. Araştırmanın modellerine ilişkin hipotez testi sonuçları toplu halde tablo 40'ta verilmektedir.

Tablo 39. Hipotez Testi Sonuçları

Hipotez	Yol Katsayısı	p Değeri	Sonuç
H1a Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, erkek katılımcılar açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	0,29	0,001	Kabul
H1b Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, erkek katılımcılar açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	-0,24	0,00	Kabul
H1c Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, erkek katılımcılar açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	0,03	<u>0,823</u>	<u>Ret</u>
H2a Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, kadın katılımcılar açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	0,20	0,00	Kabul
H2b Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, kadın katılımcılar açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	-0,53	0,001	Kabul
H2c Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, kadın katılımcılar açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	0,23	0,01	Kabul
H2d Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, kadın katılımcılar açısından öz-	-0,31	0,001	Kabul

	yeterlik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.			
H2e	Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, kadın katılımcılar açısından öz-yeterlik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	-0,32	0,001	Kabul
H3a	Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, bekâr katılımcılar açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	0,27	0,004	Kabul
H3b	Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, bekâr katılımcılar açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	-0,57	0,001	Kabul
H3c	Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, bekâr katılımcılar açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	0,34	0,008	Kabul
H3d	Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, bekâr katılımcılar açısından öz-yeterlik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	0,24	0,003	Kabul
H3e	Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, bekâr katılımcılar açısından öz-yeterlik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	-0,48	0,001	Kabul
H4a	Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, evli katılımcılar açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	0,29	0,001	Kabul
H4b	Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, evli katılımcılar açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	-0,23	0,002	Kabul
H4c	Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, evli katılımcılar açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	0,04	<u>0,695</u>	<u>Ret</u>
H5a	Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan katılımcılar açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	0,28	0,001	Kabul

H5b	Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan katılımcılar açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	-0,51	0,001	Kabul
H5c	Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan katılımcılar açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	0,30	0,004	Kabul
H5d	Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan katılımcılar açısından öz-yeterlik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	-0,14	0,03	Kabul
H5e	Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan katılımcılar açısından öz-yeterlik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	-0,51	0,001	Kabul
H6a	Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan katılımcılar açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	0,26	0,005	Kabul
H6b	Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan katılımcılar açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	-0,17	<u>0,221</u>	<u>Ret</u>
H6c	Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan katılımcılar açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	-0,10	<u>0,374</u>	<u>Ret</u>
H7a	Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzerinde çalışan katılımcılar açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	0,39	0,001	Kabul
H7b	Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzerinde çalışan katılımcılar açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	0,04	<u>0,747</u>	<u>Ret</u>
H7c	Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, okuldaki hizmet süresi	-0,13	<u>0,480</u>	<u>Ret</u>

	11 yıl ve üzerinde çalışan katılımcılar açısından örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.			
H8a	Ortaöğretim okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	0,19	0,04	Kabul
H8b	Ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik algıları, örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	-0,16	<u>0,216</u>	<u>Ret</u>
H8c	Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	-0,29	<u>0,14</u>	<u>Ret</u>
H8d	Ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik algıları, öz-yeterlik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	-0,71	0,001	Kabul
H8e	Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, öz-yeterlik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	0,09	<u>0,215</u>	<u>Ret</u>
H9a	Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	0,32	0,001	Kabul
H9b	Ortaöğretim öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	-0,42	0,001	Kabul
H9c	Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, örgütsel öğrenme düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	0,29	0,005	Kabul
H9d	Ortaöğretim öğretmenlerinin tükenmişlik algıları, öz-yeterlik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	-0,09	<u>0,198</u>	<u>Ret</u>
H9e	Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, öz-yeterlik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.	-0,55	0,001	Kabul
H10a	Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik algıları, öz-yeterlik aracılığıyla örgütsel öğrenme düzeylerini kadın katılımcılar açısından anlamlı olarak etkilemektedir.			Kısmen Kabul Edilebilir
H11a	Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik algıları, öz-			Kısmen Kabul Edilebilir

	yeterlik aracılığıyla örgütsel öğrenme düzeylerini bekâr katılımcılar açısından anlamlı olarak etkilemektedir.			
H12a	Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik algıları, öz-yeterlik aracılığıyla örgütsel öğrenme düzeylerini okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan katılımcılar açısından anlamlı olarak etkilemektedir.			Kısmen Kabul Edilebilir
H13a	Ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik algıları, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.	1,19	0,001	Kabul
H13b	Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.	-1,84	0,001	Kabul
H13c	Ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik algıları, öğretmenlerin okuldaki sürekli öğrenmeye yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.	-2,79	0,001	Kabul
H13d	Ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik algıları, öğretmenlerin okuldaki bilişsel süreçlere yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.	-2,90	0,001	Kabul
H13e	Ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik algıları, öğretmenlerin okuldaki şeffaflığa yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.	-1,59	0,001	Kabul
H13f	Ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik algıları, öğretmenlerin okuldaki soruna yönelik olma süreçlerine yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.	-3,00	0,001	Kabul
H13g	Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, öğretmenlerin okuldaki sürekli öğrenmeye yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.	3,46	0,001	Kabul
H13h	Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, öğretmenlerin okuldaki bilişsel süreçlere yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.	3,38	0,001	Kabul
H13ı	Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, öğretmenlerin okuldaki şeffaflığa yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.	1,52	0,001	Kabul
H13i	Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları, öğretmenlerin okuldaki soruna yönelik olmasüreçlerine yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.	3,68	0,001	Kabul
H13k	Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, okuldaki sürekli öğrenmeye yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.	1,29	0,001	Kabul

H13l	Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, öğretmenlerin okuldaki bilişsel süreçlere yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.	1,27	0,001	Kabul
H13m	Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, öğretmenlerin okuldaki şeffaflığa yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.	0,44	0,001	Kabul
H13n	Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, öğretmenlerin okuldaki soruna yönelik olma süreçlerine yönelik algılarını anlamlı olarak etkilemektedir.	1,32	0,001	Kabul

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

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilgili araştırmalarla desteklenerek tartışılmış ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırma hipotezlerine dayalı olarak geliştirilen temel model I, temel model II, aracı model, temel model III ve alternatif modellere yönelik sonuçlar verilmiştir.

5.1.1. Temel Model I ve II'ye Yönelik Tartışma ve Sonuç

Temel model I ve II, araştırmada asıl test edilmek istenen modellerden biri olan aracı model için ön şart modellerdir. Bu modeller, okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelik test edilmiştir. 261 okul yöneticisi ve 1264 öğretmen birlikte değerlendirilerek, toplamda 1525 eğitimci üzerinde çalışılmıştır.

Temel model I'de liselerde çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarındaki örgütsel öğrenmeyi tükenmişlik, öğrenilmiş çaresizlik ve öz-yeterlik değişkenlerinin eş zamanlı etkileri test edilmiştir. Aracı model için ön şart niteliğinde olan model I'de okul yöneticileri ve öğretmenler, cinsiyet, medeni durum, okuldaki hizmet süresi ve okul türü değişkenlerine göre ayrı ayrı çoklu grup analizine (multi-group analysis) tabi tutulmuştur.

Cinsiyet değişkenine yönelik sonuçlar değerlendirildiğinde; erkek okul yöneticileri ve öğretmenler için, öğrenilmiş çaresizliğin örgütsel öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisi saptanamamıştır. Sadece öz-yeterliğin ve tükenmişliğin örgütsel öğrenme üzerindeki anlamlı etkileri tespit edilmiştir.

Kadın okul yöneticileri ve öğretmenler için; öz-yeterliğin örgütsel öğrenme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır. Tükenmişliğin örgütsel öğrenme üzerinde negatif ve anlamlı; öğrenilmiş çaresizliğin ise örgütsel öğrenme üzerinde pozitif ve anlamlı etkileri ortaya çıkmıştır. Burada ortaya çıkan, kadın katılımcıların öğrenilmiş çaresizlik düzeyi arttıkça örgütsel öğrenme düzeylerinin artması sonucu, kadınların öğrenilmiş çaresizliğe yakalanma riskinin erkeklere göre daha yüksek olması

tespitiyle çelişmektedir. Ancak bu durum, kadın katılımcıların pes etme davranışı noktasında güçlü olduklarıyla açıklanabildiği gibi, öğrenilmiş çaresizliğin örgütsel öğrenmeyi etkilemesi sürecinde onların örgütsel öğrenme algılarını etkileyen aracı başka bir değişkenin varlığını da gündeme getirebilir.

Cinsiyet değişkenine yönelik ortaya çıkan temel sonuç, cinsiyetle tükenmişlik, öğrenilmiş çaresizlik ve öz-yeterlik değişkenleri arasında çıkan korelasyon sonuçlarıyla farklılaşmaktadır. Cinsiyet değişkeninin bu üç değişkenle anlamlı bir ilişkisi saptanamamasına rağmen; kadınlarda bu üç değişken anlamlı bir değere sahiptir. Temel model I'de cinsiyet değişkenine yönelik elde edilen farklılık sonucu eğitim örgütlerine yönelik yapılan diğer çalışmalarla da benzerlik göstermektedir. Ergöçen (2006), kadınların erkeklere göre tükenmişliğe daha fazla meyilli olduklarını, Üresin (2009), tükenmişliğin örgütsel bağlılığa etkisi noktasında, kişisel değişkenlerin anlamlı etkilerini belirtmiş; Budak ve Sürgevil (2005), literatürde de benzer sonuçların elde edildiğini (Ergin, 1992; Pines, 1997: 28) vurgulayarak kadınların duygusal tükenme düzeyinin erkeklere nazaran daha yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmışlardır. Diğer bir çalışmada Yılmaz (2009), yatılı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen ve idarecilerin duygusal tükenme düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Önal (2010) ise farklı bir tespit yaparak, eğitim örgütlerinde cinsiyetin tükenmişliğe ileri düzeyde etki etmediğini ifade etmiştir.

Baucom ve Danker- Brown (1984), "erkeksiliği düşük- kadınsılığı yüksek" kadınların öğrenilmiş çaresizlikten daha fazla etkilendiklerini belirterek, cinsiyetin öğrenilmiş çaresizliğe etkisini sosyal rol ve kimliğe odak noktalı bir yaklaşımla dile getirmişlerdir. Dalla, Edgecomb, Whetstone ve Shors (2008), öğrenilmiş çaresizlik sürecinde; stresle ilgili psikolojik bozukluklar açısından bayanların erkeklere göre daha duyarlı bir yapıya sahip olduklarını ve **cinsiyetin öğrenilmiş çaresizliğe etkisinin** bazı çalışmalarda sabit bir yönde olmamasına karşın; yaygın görüşe göre, bayanların erkeklere göre öğrenilmiş çaresizliğe yakalanma riskinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Medeni durum değişkenine yönelik sonuçlar değerlendirildiğinde; bekâr okul yöneticileri ve öğretmenler için, öz-yeterliğin ve öğrenilmiş çaresizliğin örgütsel öğrenme üzerinde pozitif ve anlamlı etkileri saptanmıştır. Tükenmişliğin ise örgütsel öğrenme üzerinde negatif ve anlamlı bir etkisi ortaya çıkarılmıştır.

Evli okul yöneticileri ve öğretmenler için, öz-yeterliğin örgütsel öğrenme üzerinde pozitif, tükenmişliğin ise örgütsel öğrenme üzerinde negatif ve anlamlı etkileri tespit edilmiştir. Öğrenilmiş çaresizliğin örgütsel öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Medeni durum değişkeni yönünden ortaya çıkan temel sonuç bu değişkenler arasında çıkan korelasyon katsayısı sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Evli katılımcılarda öğrenilmiş çaresizliğin örgütsel öğrenme üzerindeki etkisinin anlamlı çıkmaması, öğrenilmiş çaresizliğin medeni durumla arasındaki korelasyonun anlamlı çıkmamasını desteklemiştir.

Temel model I' de bekâr katılımcılarda öz-yeterlik, öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve örgütsel öğrenmeye yönelik ortaya çıkan anlamlı farklılıklar ve evli katılımcılarda öğrenilmiş çaresizliğin anlamsız etkisi, benzer çalışmalarla örtüşmektedir. Bu çalışmada tükenmişliğin örgütsel öğrenmeye etkisi noktasında ortaya çıkan anlamlı sonuçlar, bekâr ve evli katılımcıların tükenmişlik düzeylerini destekleme noktasında dikkat çekicidir. Akçamete ve diğ. (2001), bekâr öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha çok tükenmişlik yaşadıklarını, Ergöçen (2006), bekârların evlilere oranla tükenmişliğe daha fazla eğilimli olduğunu, Önal (2010), duygusal tükenme boyutunda bekârların daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Cinsiyet değişkenine yönelik sonuçlar incelendiğinde; bekâr okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının onların öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarına göre değişebildiği söylenebilir. Bu durum, liselerdeki bekâr okul yöneticileri ve öğretmenlerin psikolojik durumlarının kurumsal öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu ifade edebilir.

Okuldaki hizmet süresi değişkenine yönelik sonuçlar değerlendirildiğinde; okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan okul yöneticileri ve öğretmenler için, öz-yeterliğin örgütsel öğrenme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır. Tükenmişliğin örgütsel öğrenme üzerinde negatif, öğrenilmiş çaresizliğin ise örgütsel öğrenme üzerinde pozitif ve anlamlı etkileri saptanamamıştır.

Okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan okul yöneticileri ve öğretmenler için, tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizliğin örgütsel öğrenme üzerinde anlamlı etkileri saptanamamıştır. Yalnızca öz-yeterliğin örgütsel öğrenme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır.

Okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzerinde olan okul yöneticileri ve öğretmenler için de, tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizliğin örgütsel öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisi saptanamamıştır. Sadece öz-yeterliğin örgütsel öğrenme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır.

Okuldaki hizmet süresi değişkeni yönünden ortaya çıkan temel sonuç, ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algılarıyla mesleki kıdemleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki saptandığı ve tükenmişlik, öğrenilmiş çaresizlik ve öz-yeterlik değişkenlerinin okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan okul yöneticileri ve öğretmenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği'dir. Bu sonuç, Byrne (1999)'nin öğretmenlerin öğrencileriyle daha uzun süre çalıştıkları zaman, özellikle **kariyerlerinin en erken** dönemlerinde **tükenme** semptomları gösterdikleri, mesleklerine karşı olumsuz tutum göstermeye başladıkları (Akt. González-Morales, Peiró, Rodríguez ve Bliese, 2011) sonucuyla benzerlik göstermektedir. Mede (2009)'in, öğretmenlerin tükenmişliği, öz-yeterliği ve kişisel değişkenlerine yönelik yaptığı çalışmada ortaya çıkan daha az deneyimli öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadığı sonucu çalışmamızın sonucuyla (bu çalışmada yer alan tükenmişliğin duygusal tükenme boyutu) ve Arabacı (2010)'nın 11- 15 yıl arası kıdeme sahip olan ilköğretim müfettişlerinin 16-20 yıl arası kıdeme sahip olanlardan daha yüksek düzeyde duyarsızlaşma düzeyine sahip oldukları sonuçlarıyla önemli bir paralellik göstermektedir.

Okuldaki görev değişkenine yönelik sonuçlar değerlendirildiğinde; okul yöneticileri için, öğrenilmiş çaresizliğin ve tükenmişliğin örgütsel öğrenme üzerinde anlamlı etkileri saptanamamıştır. Sadece öz-yeterliğin örgütsel öğrenme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır.

Öğretmenler için, öz-yeterliğin örgütsel öğrenme üzerinde pozitif öğrenilmiş çaresizliğin örgütsel öğrenme üzerinde pozitif ve tükenmişliğin örgütsel öğrenme üzerinde negatif anlamlı etkileri saptanmıştır.

Temel model II'de liselerde çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik algılarının öz-yeterlik algılarına olan eş zamanlı etkileri test edilmiştir. Temel model I için uygun olmayan kişisel değişkenler ve kategorilerin, temel model II'ye uygunluğu test edilmemiştir. Sadece okuldaki görev değişkenine yönelik model II test edilmiştir.

Temel model I için uygun olmayan erkek, evli, okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl arasında ve 11 yıl ve üzerinde olan, yalnızca okul yöneticisi ve yalnızca öğretmen olanlar için uygun bulunmamıştır. Temel model 2, kadın, bekâr ve okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan toplam 1525 okul yöneticisi ve öğretmene yönelik test edilmiştir.

Kadın katılımcılara yönelik sonuçlar değerlendirildiğinde; tükenmişliğin ve öğrenilmiş çaresizliğin öz-yeterlik üzerinde negatif ve anlamlı etkileri saptanmıştır.

Bekâr katılımcılar değişkenine yönelik sonuçlar değerlendirildiğinde; tükenmişliğin ve öğrenilmiş çaresizliğin öz-yeterlik üzerinde negatif ve anlamlı etkileri saptanmıştır.

Okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan katılımcılara yönelik sonuçlar değerlendirildiğinde; tükenmişliğin ve öğrenilmiş çaresizliğin öz-yeterlik üzerinde negatif ve anlamlı etkileri saptanmıştır.

Okuldaki görev değişkenine yönelik sonuçlar değerlendirildiğinde; okul yöneticileri için, öğrenilmiş çaresizliğin öz-yeterlik üzerinde anlamlı bir etkisi saptanamamıştır. Sadece tükenmişliğin öz-yeterlik üzerinde negatif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır.

Öğretmenler için, okul yöneticileri için geçerli olan durumun tam tersi olduğu ortaya çıkarılmıştır. Buna göre, tükenmişliğin öz-yeterlik üzerinde anlamlı bir etkisi saptanamamış, öğrenilmiş çaresizliğin öz-yeterlik üzerinde negatif ve anlamlı bir etkisi saptanmıştır.

Okuldaki görev değişkeni yönünden ortaya çıkan temel sonuç, okul yöneticilerinin tükenmişlik algılarının önemli bir etkiye sahip olmasıdır. Tomic, W. ve Tomic, E. (2008) de, yöneticiler arasındaki tükenmişliğin eğitimde önemli bir fenomen olduğunu Freedman (1995); Whitaker (1995); Whitehead (2000) ve Sarı (2004)'nın çalışmalarıyla vurgulamışlardır.

Bu çalışmada daha önce tespit edilen okuldaki görev değişkeninin tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik değişkenleriyle olan korelasyon katsayısının eşit ve anlamlı, öz-yeterlikle anlamlı bir şekilde ilişkili çıkması, temel model II'deki sonucu bir yönüyle desteklemektedir. Bu korelasyon sonucu, Chan (2007; 2008) 'ın Çin'deki öğretmenlere yönelik, algılanan öz-yeterlik ile tükenmişliğin duygusal tükenme boyutu arasında negatif ve anlamlı bir ilişki saptaması ve Bolat (2011)'ın öz-yeterlik algısıyla

tükenmişlik arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonuçlarıyla desteklenmiştir.

5.1.2. Aracı Modele Yönelik Tartışma ve Sonuç

Aracı modelde liselerde çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarındaki örgütsel öğrenme düzeyine, öz-yeterlik algıları aracılığıyla, tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik algılarının eş zamanlı etkileri test edilmiştir.

Kadın katılımcılara yönelik sonuçlar değerlendirildiğinde; öz-yeterliğin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik- örgütsel öğrenme ilişkisinde kadın katılımcılar açısından kısmi aracılık rolüne sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Bekâr katılımcılar değişkenine yönelik sonuçlar değerlendirildiğinde; öz-yeterliğin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik- örgütsel öğrenme ilişkisinde bekâr katılımcılar açısından kısmi aracılık rolüne sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan katılımcılara yönelik sonuçlar değerlendirildiğinde; öz-yeterliğin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik- örgütsel öğrenme ilişkisinde hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan katılımcılar açısından kısmi aracılık rolüne sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak kadın, bekâr ve hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan katılımcılara yönelik aracı modelin uyum indeksi değerlerinden ki-kare değeri, temel model I'in ki-kare değerlerine göre daha iyi bulunmuştur.

Yu- ve Hsu (2009), çalışmalarında stres kaynaklarının tükenmişliği yordamasında “öz-yeterliğe” aracı rol yüklemişlerdir. Bu çalışma, öz-yeterliğin aracı değişken olarak alınması noktasında, çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Aracı modele yönelik geliştirilen hipotezler kısmen destek bulmuştur.

5.1.3. Temel Model III'e Yönelik Tartışma ve Sonuç

Temel model III'te liselerde çalışan okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının öğretmenlerin okuldaki örgütsel öğrenme düzeyine (sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma alt boyutlarına göre) olan eş zamanlı etkileri test edilmiştir.

Temel model III test edilmeden önce, liselerdeki örgütsel öğrenme üzerinde hangi grubun (ortaöğretim okul yöneticileri ya da öğretmenler) “öz- yeterlik” algılarının etkili olduğunun belirlenmesi amacıyla, ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş

çaresizlik ve tükenmişlik ve öz- yeterlik algılarının, ortaöğretim öğretmenlerinin sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma algıları üzerindeki etkileri test edilmiştir. Bu ön test sonucu modelin uyum değerleri, verilerin belirlenen bu modeli doğrulamadığını kanıtlamıştır. Bu nedenle okuldaki örgütsel öğrenme üzerinde okul yöneticilerinin tükenmişlik algılarının ve ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının anlamlı bir etkisi olacağı düşünülerek, model III'e öğretmenlerin öz-yeterlik algıları dâhil edilmiştir.

Model III'ün sonuçları değerlendirildiğinde; tükenmişlik, öğrenilmiş çaresizlik ve öz-yeterlik örgütsel öğrenmenin alt boyutlarını (sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma) anlamlı olarak etkilemektedir.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin tükenmişlik, öğrenilmiş çaresizlik, öz-yeterlik, sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma algılarının ortalamaları değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin öz-yeterliği öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olmasına rağmen, yöneticilerin tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik algılarıyla okuldaki örgütsel öğrenmeyi, öğretmenlerin öz-yeterliği yordamıştır.

Toplam tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik puanlarının ortalamasına bakıldığı zaman, tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik algısı öğretmenlerde daha yüksek düzeyde çıkmasına rağmen, okuldaki örgütsel öğrenme sürecini öğretmenlerin öz-yeterlik ve öğrenilmiş çaresizlik algıları yordayabilmiştir.

Buna göretükenmişlik; öz-yeterliği pozitif ve anlamlı, sürekli öğrenmeyi negatif ve anlamlı, bilişsel süreçleri negatif ve anlamlı, şeffaflığı negatif ve anlamlı, soruna yönelik olmayı negatif ve anlamlı olarak **doğrudan** etkilemektedir.

Bu sonuçlara göre, ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik algılarının azaldıkça öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının azaldığı ve öğretmenlerin sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma algılarının arttığı söylenebilir. Bu sonuca göre ortaöğretim kurumlarında okul yöneticileri tükenmişlik algısıyla öğretmenlerin öz-yeterlik algısı arasında bir algı farklılığı olduğu açıkça görülmektedir.

Öğrenilmiş çaresizlik; öz-yeterliği negatif ve anlamlı, sürekli öğrenmeyi pozitif ve anlamlı, bilişsel süreçleri pozitif ve anlamlı, şeffaflığı pozitif ve anlamlı, soruna yönelik olmayı pozitif ve anlamlı olarak **doğrudan** etkilemektedir. Bu sonuçlara göre, ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik algılarının azaldıkça,

öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının arttığı ve öğretmenlerin sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma algılarının da azaldığı söylenebilir. Bu sonuç, okul yöneticileriyle öğretmenler arasındaki algı farklılığını ortaya çıkarmıştır. Okul yöneticileri çaresizlik algısıyla hareket ettikleri zaman, okuldaki öğretmenler sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma süreçlerine yönelik okul yöneticisi dışında hareket ettikleri ya da öğrenme konusunda öğrencilerini de göz önünde bulundurarak pes etmedikleri söylenebilir.

Tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizliğin dolaylı etkileri değerlendirildiğinde; tükenmişlik, sürekli öğrenmeyi pozitif ve anlamlı, bilişsel süreçleri pozitif ve anlamlı, şeffaflığı pozitif ve anlamlı, soruna yönelik olmayı pozitif ve anlamlı olarak **dolaylı** bir şekilde etkilemektedir. Bu bulgulara göre, ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik algılarının azaldıkça öğretmenlerin sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma algılarının azaldığı söylenebilir.

Öğrenilmiş çaresizlik, sürekli öğrenmeyi negatif ve anlamlı, bilişsel süreçleri negatif ve anlamlı, şeffaflığı negatif ve anlamlı, soruna yönelik olmayı negatif ve anlamlı olarak **dolaylı** bir şekilde etkilemektedir. Bu sonuçlara göre, ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik algılarının azaldıkça öğretmenlerin sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma algılarının arttığı söylenebilir.

Tükenmişlik, öğrenilmiş çaresizlik ve öz-yeterliğin toplam etkileri değerlendirildiğinde; öz-yeterlik sürekli öğrenmeyi toplamda pozitif ve anlamlı, bilişsel süreçleri pozitif ve anlamlı, şeffaflığı pozitif ve anlamlı ve soruna yönelik olmayı pozitif ve anlamlı olarak etkilemektedir.

Tükenmişlik, öz-yeterliği toplamda pozitif ve anlamlı, sürekli öğrenmeyi negatif ve anlamlı, bilişsel süreçleri negatif ve anlamlı, şeffaflığı negatif ve anlamlı ve soruna yönelik olmayı negatif ve anlamlı olarak etkilemektedir.

Öğrenilmiş çaresizlik, öz-yeterliği toplamda, sürekli öğrenmeyi pozitif ve anlamlı, bilişsel süreçleri pozitif ve anlamlı, şeffaflığı pozitif ve anlamlı ve soruna yönelik olmayı pozitif ve anlamlı olarak etkilemektedir.

Temel model III'ün genel sonuçlarına göre; ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik algıları, ortaöğretim öğretmenlerinin sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma algılarını hem doğrudan hem de öğretmenlerin öz-yeterlik algıları aracılığıyla dolaylı olarak etkilemektedir.

Tükenmişliğin öz-yeterlik üzerinde pozitif ve anlamlı bir doğrudan etkisi bulunurken, öğrenilmiş çaresizliğin öz-yeterlik üzerinde negatif ve anlamlı bir doğrudan etkisi söz konusudur.

Öğretmen öz-yeterliğini doğrudan en fazla yöneticilerin öğrenilmiş çaresizliği negatif düzeyde etkilemektedir. Bu sonuca göre yöneticilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi arttıkça öğretmenlerin genel öz-yeterliği azalmaktadır. Öğretmen öz-yeterliğinin azalması ise okuldaki sınıf yönetimini olumsuz yönde etkileyebilir ve öğrenci başarısını düşürebilir (Anderson, Greene & Loewen, 1988; Ashton, 1985; Ashton & Webb, 1982, 1986; Emmer & Hickman, 1991; Gibson & Dembo, 1984; Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1988; Moore & Esselman, 1992; Muijs & Reynolds, 2002; Ross, 1992, 1998; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990: Akt. Tuchman ve Isaacs, 2011).

Okul yöneticilerinin tükenmişlik algısı, doğrudan en fazla öğretmenlerin okulda var olan soruna yönelik olma, toplamda şeffaflık algılarını negatif düzeyde etkilemektedir. Okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik algısı ise doğrudan en fazla öğretmenlerin okulda var olan soruna yönelik olma algılarını negatif düzeyde etkilemektedir.

Okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik, öğretmenlerin ise öz-yeterlik algıları, hem doğrudan hem de dolaylı olarak en fazla okuldaki soruna yönelik olma, en az şeffaflık süreçlerini etkilemektedir. Bu sonuca göre okuldaki **soruna yönelik olma** sürecinin örgütsel öğrenmede kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Soruna yönelik olma süreci, hataları doğal karşılama ve hataların ne olduğu, nedenleri ve hatalardan ders çıkarma üzerinde odaklandığı için, ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının okulda yapılan ve gözlemlenen hataları etkilediği belirtilebilir. Bu durum ise okulda okul yöneticisi veya öğretmenler tarafından yapılan hataların çaresizlik ve tükenmişliğin seviyesini belirleyebileceği gibi, öz-yeterlik algılarını da etkileyebilir. Pes etmeye yaklaşmış bir okul yöneticisi, soruna yönelik olma sürecinde etkili olamayabilir, Okulundaki öğretmenlerin hatalarını kabullenemeyebilir. Ya da hataları kimin yaptığı üzerinde odaklanarak hataların nedenleri üzerinde durmayabilir. Bu durum ortaöğretim kurumlarında okul yöneticilerinin soruna yönelik olma süreçlerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik algıları tarafından öğretmen öz-yeterlik algısıyla şekillendiğini göstermektedir.

5.1.4. Alternatif Modellere Yönelik Tartışma ve Sonuç

Aracı modelde test edilen öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişliğin örgütsel öğrenmeyi öz-yeterlik aracılığıyla yordayabilirliği hipotezi, “öğretmenler ve yöneticiler” için alternatif bir model sunmuştur. Buna göre ortaöğretim okul yöneticilerine ve öğretmenlerine yönelik 2 yeni model geliştirilmiştir. Bu modeller, hem yöneticiler hem de öğretmenler için çoklu grup analizi metoduyla test edilmiştir.

Alternatif model I’de, ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin, tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik algılarının öz-yeterlik, tükenmişlik algılarının öğrenilmiş çaresizlik, öğrenilmiş çaresizlik algılarının örgütsel öğrenme ve örgütsel öğrenme algılarının öğrenilmiş çaresizlik algıları üzerindeki eşanlı etkileri test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, *okul yöneticilerinin örgütsel öğrenmeleri üzerinde en fazla öğrenilmiş çaresizliğin etkisi bulunmakta*; bu etkinin hem doğrudan hem de dolaylı olduğu ortaya çıkmıştır. *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel öğrenmeleri üzerinde ise en fazla öğrenilmiş çaresizliğin etkisi bulunmakta*; bu etkinin en fazla doğrudan, çok az dolaylı olduğu ortaya çıkmıştır.

Alternatif model II’de, ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik ve öğrenilmiş çaresizlik algılarının tükenmişlik ve örgütsel öğrenme düzeylerine eşanlı etkileri test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, *ortaöğretim okul yöneticilerinin örgütsel öğrenmeleri üzerinde en fazla öğrenilmiş çaresizliğin etkisi bulunmakta*; bu etkinin doğrudan olduğu ortaya çıkmıştır. *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel öğrenmeleri üzerinde en fazla öğrenilmiş çaresizliğin etkisi bulunmakta*; bu etkinin doğrudan ve negatif bir etki olduğu ortaya çıkmıştır.

Alternatif model I ve II’de öz-yeterlik- tükenmişlik ilişkisine yönelik farklı iki sonuç dikkati çekmektedir. Alternatif model I’de hem yöneticiler hem de öğretmenler için, tükenmişliğin öz-yeterlik üzerinde anlamlı etkisi saptanırken; alternatif model 2’de yalnızca okul yöneticileri için öz-yeterliğin tükenmişlik üzerinde anlamlı bir etkisi saptanmıştır. Yu- ve Hsu (2009), çalışmalarında stres kaynaklarının tükenmişliği yordamasında “öz-yeterliğe” aracı rol yüklerken; Betoret (2009) ise ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri için, öz-yeterliğin tükenmişliği yordamasında stres kaynaklarına aracı bir rol yüklemiştir. Bu çalışmada öğretmenler için anlamlı çıkmayan öz-yeterlik-tükenmişlik yolunda aracı bir değişkene ihtiyaç duyulabileceğini, Betoret çalışmasında ortaya koymuştur. Bu çalışma, öğretmenler için öz-yeterlik-tükenmişlik ilişkisinin yöneticilerden farklılaştığını desteklemiştir.

Temel model I ve aracı modelde test edilen öğrenilmiş çaresizliğin örgütsel öğrenme üzerindeki belirgin ve fazla olmayan etkisi, alternatif modellerde daha önem kazanmış ve belirginleşmiştir. Buna göre, bu modellerde öğrenilmiş çaresizliğin örgütsel öğrenme üzerinde daha fazla bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Her iki modelde de örgütsel öğrenme üzerinde en fazla öğrenilmiş çaresizliğin etkisinin bulunması, çaresizliği öğrenmiş okul yöneticilerinin mevcut durumu sorgulayıp değiştirmek yerine, mevcut durumu kabullenmeyi daha güvenilir bularak tercih edebilecekleri (Tutar, 2007) ihtimalini arttırabilir. Çaresizliği öğrenmiş bir okul yöneticisi, önce okuldaki öğretmenlerin daha sonra öğrencilerin zihin yapılarını çaresizliği öğrenmeye hazır hale getirebilir. Tam tersi bir durumda ise öğrenilmiş çaresizliğe yenilmeyen bir okul yöneticisi, okuldaki öğretmenlerin hem bireysel hem de kurumsal öğrenmesini teşvik edebilir. Öğretmenler de, okul yöneticilerinden aldıkları güçle, başarısızlığı kader olarak gören öğrencilerinin zihin yapısını değiştirecek bir öğrenme gücüne sahip olabilir.

Bu araştırmada test edilen tüm modellerden (temel model I- II- III, aracı model ve alternatif model I- II) elde edilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde; ortaöğretim okullarındaki örgütsel öğrenme sürecinin ve bu değişkenin alt süreçlerinin (sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve hesap verebilirlik) genel olarak öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik değişkenleri tarafından etkilendiği belirtilebilir. Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algıları liselerdeki örgütsel öğrenme düzeyini etkilemektedir. Bu etki çeşitli modeller aracılığıyla ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki algı farklılıkları değişkenler (öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik, öz-yeterlik ve örgütsel öğrenme) arasında ters yönde (pozitif ya da negatif) bazı ilişki ve etkileri ortaya çıkarmıştır. Bu durum, ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin farklı kişisel ve bilgi ihtiyaçlarının olması ve okul içinde farklı rol yüklenmeleriyle açıklanabilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara yönelik eğitim bilimleri ve eğitim yönetimi- denetimi kapsamında, uygulama sürecinde olanlara ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Ortaöğretim okullarında okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki eğitimsel ve mesleki sürece yönelik algı farklılığını (öz-yeterlik, tükenmişlik, öğrenilmiş çaresizlik ve örgütsel öğrenme süreçleri gibi) ortadan kaldırmak için, Milli Eğitim Bakanlığı, her okula yönelik bir ortak vizyonu oluşturma ve geliştirme düşüncesini uygulamaya geçirebilir. Yöneticiler ve öğretmenler ortak bir vizyonu uygulamada paylaşırlarsa, ortak düşünebilirler ve hareket edebilirler.

Okul yöneticileri ya da öğretmenler, sıklıkla öğrenilmiş çaresizlik davranışı gösterse dahi, geliştirilmiş olan bu ortak vizyon, onların hem düşüncelerinde hem de eylemlerinde kararlılık oluşturabilecektir. Ortak vizyon oluşturma doğrultusunda her okula yönelik vizyona göre hareket edebilme doğrultusunda performans değerlendirme göstergeleri içeren bir *kurumsal karne* oluşturulabilir

2. Her bireyin kendine özgü bir öğrenme şeklinin ve modelinin olduğu paradigmasından hareketle; her okulun kendine has bir öğrenme modeli oluşturulabilir. Bundan sonraki araştırmalarla tespit edilecek kurumsal öğrenme, öğrenilmiş çaresizliğe karşı *öğrenilmiş iyimserlik modelleri* her okul düzeyinde uygulamaya geçirilebilir. Daha sonra her kuruma ya da okula yönelik en etkili ve uygun modeller tespit edilerek, her kurumun vizyonuna uyan, kendine uygun bir *kurumsal öğrenme modeli* belirlenebilir. Böylece her okul, kendi öğrenme modeli kapsamında değerlendirilebilir.

3. Öğrenilmiş çaresizliğin yaşandığı bir okulda “yetersizlik inancı”nı değiştirmeye “doğrudan sonuç odaklı başarı” yerine “süreç odaklı başarı” yaklaşımı okulun ilkelerine eklenebilir. Ayrıca yetersizlik inancına başıkslık kazanmaya yönelik okullarda müdürler, müdür yardımcıları ve öğretmenlere yönelik ayrı ayrı; öğretmenler de öğrencilerle *başarısızlığın içsel ve dışsal atıfları toplantıları* adlı dönüşümlü uygulamalar yapabilirler.

4. Soruna yönelik olma ve şeffaflık süreçlerinin okullarda daha işler ve kurumun öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olmasına yönelik, düzenli ve dönüşümlü olarak *hatalarımızla öğrenelim* toplantıları yapılabilir. Daha sonra sıklıkla yapılan hatalar tespit edilerek, bunların kurum ve birey üzerindeki olumsuz etkileri giderilebilir ya da bu hatalar tamamen ortadan kaldırılabilir.

5. Ortaöğretim kurumlarındaki örgütsel öğrenme sürecinin ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik algılarının öğretmen öz-yeterliği kapsamında yordanması, okul yöneticilerinin öğretmen öz-yeterliğini geliştirmeye

teşvik etme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda okul yöneticileri okullarındaki kurumsal yapı içinde, kendi personelinin öğrenme sürecinde oluşabilecek bir aksaklıkta kendi tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik süreçlerini sorguladıktan sonra öğretmenlerinin öz-yeterliğini gözlemleyebilirler.

6. Ortaöğretim kurumlarında çalışan kadın, bekâr ve okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl aralığında olan okul yöneticileri ve özellikle öğretmenlerin tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizlik ve öz-yeterlik algılarının örgütsel öğrenmeyi etkilediği göz önünde bulundurularak, okulda tükenmişliğe ve öğrenilmiş çaresizliğe yol açan etkenlerin belirlenmesi ve öz-yeterlik algılarının tespit edilerek dikkate alınması gereklidir. Bu tespit sürecinde okul yöneticileri okul rehberlik servisiyle işbirliği içerisinde çalışabilir.

7. Ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik nedenleri tespit edilmeli (okul rehberlik servisi tarafından) ve bu nedenlerin okullardaki örgütsel öğrenme sürecini nasıl etkilediğine yönelik durum tespit çalışmaları yapılabilir.

8. Örgütsel öğrenme sürecinde en fazla etkilenen değişken olan soruna yönelik olma sürecinde ortaöğretim okul yöneticilerinin hatayı yapan kişilere odaklanmak yerine, özellikle hataların tekrarlanmamasına ve hataların nedenleri ve çözümlüne yönelik bir yaklaşımı benimsemeleri gerekebilir.

9. Yetişmiş öğrencinin örgütsel öğrenmenin bir sonucu olduğu düşüncesinden hareketle, toplumun nitelikli birey yetiştirme nihai hedefi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim sistemine ve uygulayacağı eğitim politikasına bağlı olup, her okulun öğrenme politikasına göre tekrar şekillenecektir. Bu nedenle okul yöneticileri liderlik süreçlerini dikkate alan ve değişime ayak uydurabilecek bir *örgütsel öğrenme politikası* geliştirebilirler.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma, örgüt ve personel psikolojisine yönelik tükenmişlik, öğrenilmiş çaresizlik, öz-yeterlik ve örgütsel öğrenmeyle ilgili ileride yapılacak olan çalışmalar için bir yön sunabilir. Bu dört değişken bir arada çalışılabileceği gibi, örgütteki diğer süreçlerin etkisini görmek amacıyla farklı değişkenlerle de eş zamanlı olarak çalışılabilir.

2. Öncelikle Türkiye genelinde daha sonra diğer ülkelerde bu konulara yönelik eş zamanlı çalışmalar yapılabilir. Türkiye genelinde ise özel okullara daha sonraköğretim kurumlarına yönelik karşılaştırma çalışmaları da yapılabilir.

3. Bu çalışmada ortaya çıkan okul yöneticileri ve öğretmenlerdeki algı farklılıkları doğrultusunda yalnızca müdürlere, müdür yardımcılara ardından öğretmenlere yönelik örgütsel öğrenme model tespitleri araştırılabilir.

4. Öğrenilmiş çaresizliğin eğitim yönetiminde sınırlı çalışılmış olmasından dolayı, öğrenilmiş çaresizliğin araştırılması ve örgütlere ve okul yöneticilerine yönelik örgütsel öğrenmeyle birlikte uygulamaya geçirilebilecek “öğrenilmiş iyimserlik modelleri” geliştirilebilir.

5. Ortaöğretim kurumlarında çalışan erkek, evli ve okuldaki hizmet süresi 6 yıl ve üzerinde olan okul yöneticilerine ve özellikle öğretmenlere yönelik örgütsel öğrenmeyi etkilediği düşünülen değişkenler doğrultusunda bir örgütsel öğrenme modeli geliştirilebilir.

6. Okullarda örgütsel öğrenme modellerini geliştirmeye yönelik bir model kapsamında, örgütsel öğrenmeyi yordayabilecek başka değişkenler araştırılabilir. Böylece örgütsel öğrenmeyi yordamaya yönelik en uygun ve etkili model ya da modeller tespiti yapılabilir.

7. Eğitim yönetiminde bireysel ve kurumsal öğrenmeyi tehdit edecek okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci öğrenilmiş çaresizliği için yapılacak bir eş zamanlı çalışmayla, okuldaki öğrenilmiş çaresizliği yordayabilecek ve okuldaki öğrenilmiş çaresizliğe panzehir olabilecek en uygun ve etkili bir “çaresizlik modeli” geliştirilebilir.

8. Örgütsel öğrenmenin başka bir şekilde ortaya çıkarılma süreci olarak bilinen *hatalarla öğrenme* doğrultusunda kurumlara ya da okullara yönelik *kurumsal hatalar ve öğrenme süreci* çalışması yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abel, M. H. & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Educational Research*, 92 (5), 287- 93.
- Adams, J. (2007). *Learning and accountability: A monitoring & evaluation consultant's perspective*. PraxisNote, No.32. Erişim: 10.09.2011 tarihinde <http://www.intrac.org/data/files/resources/476/Praxis-Note-32-Learning-and-Accountability.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Ağaoğlu, E., Ceylan, M., Kasım, E. ve Madden, T. (2004). Araştırma görevlilerinin kendi tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri. 13.Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan sözlü bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akdemir, B. & Çukacı, Y. C., (2005). *Örgüt kültürü değerleriyle örgütsel öğrenme düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bir araştırma*. 1174- 1192. Erişim: 20.02.2011 tarihinde <http://www.iudergi.com/tr/index.php/sosyalsiyaset/article/viewFile/286/270> adresinden edinilmiştir.
- Alanyalı, L. K. (2006). *Örgütsel stres kaynaklarının iş tatminine olan etkilerinin tükenmişlik ve dinçlik (coşku-vigor) bağlamında incelenmesi (uygulamalı bir araştırma)*. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü, Bursa.
- Anthony, G. & Ord, K., (2008). Change-of-career secondary teachers: Motivations, expectations and intentions. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (4), 359- 376.
- Arabacı, İ. B. (2010). The effect of depersonalization and organizational cynicism levels on the job satisfaction inspectors. *African Journal of Business Management*. 4 (13), 2802-2811.
- Arbel, A. G. (2009). *Exploring the contribution of guided reflection to organizational learning: Implications to educational organizations*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Northcentral University, Graduate Faculty of the School of Business and Technology Management.

- Arkonaç, S. A. (1998). *Sosyal Psikoloji* (1. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Avcı, U. (2005). *İşletmelerde örgütsel öğrenme-örgütsel performans ilişkisi: Konaklama işletmelerinde örgütsel öğrenme-örgütsel performans ilişkisine yönelik inceleme*, SDÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Isparta.
- Avcı, E. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı, İzmir.
- Avcı, U., Kılınç, İ. ve Okumuş, F. (2010). Öğrenme düzeyleri arası ilişki: Otel işletmelerinde bir alan araştırması. *Ege Akademik Bakış / Ege Academic Review*, 10 (1): 95-115.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2006). *Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu vemesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. s.116-129. Erişim: 19. 01. 2008 tarihinde http://www.sosyalbil.Selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Ali%20KAHRA%20MAN%20M.%20Engin%20DEN%20C4%B0Z%20Selahattin%20AV%20C5%9EARO%20C4%9ELU/115-130.pdf adresinden edinilmiştir.
- Aytemiz Seymen, O. ve Bolat, T. (2002). *Örgütsel Öğrenme*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Balasubramanian, V. (1995). *Organizational learning and information systems*. Erişim: 12.02.2010 tarihinde www.e-papyrus.com/personal/orglrn.html adresinden edinilmiştir.
- Bandura, A. (1977). Self- Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191- 215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behaviour*, 4, 71-81.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in changing societies*. USA: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.

- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı (Kâğıthane ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı, İstanbul.
- Barber, J. G. (1986). The promise and the pitfalls of learned helplessness theory for social work practice. *British Journal of Social Work*, 16 (5), 557-570.
- Barlett, J. E., Kotrlık, J. W. ve Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19 (1), 43- 50.
- Baron, Reuben M. ve Kenny, David A. (1986). The moderator- mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Başaran, İ. E. (2000a). *Örgütsel davranış*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000b). *Yönetim* (3. basım). Ankara: Feryal Matbaası.
- Baucom, D. H. ve Danker-Brown, P. (1984). Sex role identity and sexstereotyped tasks in the development of learned helplessness in women. *Journal of Personality and Social Psychology*. 46 (2), 422- 430.
- Bayat, B. (2002). Örgütlerde güdülenme yetersizlikleri ve geri çekilme-kaçınma davranışlarını açıklamakta kullanılabilecek bir model: Öğrenilmiş çaresizlik. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4 (3), 1-14.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Berends, H. & Lammers, I. (2010). Explaining discontinuity in organizational learning: A process analysis. *Organization Studies*, 31 (8), 1045- 1068.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26, 4, 519–539.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29, 1, 45–68.

- Betz, N. E. (2000). Self-efficacy theory as a basis for career assessment. *Journal of Career Assessment*, 8, 205- 222.
- Bilgin, M. & Akkapulu, E. (2007). Some variables predicting social self-efficacy expectation. *Social Behavior and Personality*, 35(6), 777- 788.
- Bolat, O. İ. (2011). Öz- yeterlilik ve tükenmişlik ilişkisi: Lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Ege Akademik Bakış/ Ege Academic Review*, 11 (2), 255-266.
- Bontis, N., Crossan, M. M. ve Hulland, J. (2002). Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows. *Journal of Management Studies*, 39, 4,
- Britton, B. (2005). Organizational learning in NGOs: Creating the motive, means and opportunity. The International NGO Training and Research Centre (INTRAC).
Erişim: 11. 05. 2011 tarihinde <http://www.intrac.org/data/files/resources/398/Praxis-Paper-3-Organisational-Learning-in-NGOs.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Budak, G. ve Sürgevil, O., (2005).Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 2, 95- 108.
- Bush, T., Bell, L., Bolam, R., Glatter, R. ve Ribbins, P. (1999). *Educational management redefining theory, policy and practice*. Paul Chapman Publishing Ltd.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *DeneySEL Desenler: Öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyük Türkçe Sözlük. Erişim: 10.01.2011 tarihinde <http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> adresinden edinilmiştir.
- Byrne, B. M., (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-673.
- Canino, F.J. (1981). Learned helplessness theory: Implications for research in learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 15 (4), 471- 484.

- Carmeli, A. ve Sheaffer, Z. (2008). How learning leadership and organizational learning from failures enhance perceived organizational capacity to adapt to the task environment. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44(4), 468-489. DOI:10.1177/0021886308323822). Erişim: 26 Haziran 2011 tarihinde <http://jab.sagepub.com/content/44/4/4689> adresinden edinilmiştir.
- Celeb, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cengiz, E. ve Kırkbir, F. (2006). Turizm imajının davranışsal değişkenler ve satın alma sonrası değerlendirme faktörleriyle ilişkisine dair yapısal bir model önerisi: Trabzon örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 11 (1), 321-335.
- Chan, D. W. (2007). Burnout, self- efficacy and successful intelligence among Chinese prospective and in-service school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 27 (1), 33- 49.
Erişim: 13 Mart 2012 tarihinde <http://www.Informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1080/01443410601061397> adresinden edinilmiştir.
- Chan, D. W. (2008). Teacher self- efficacy and successful intelligence among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28 (7): 735- 746. DOI:10.1080/01443410601061397. Erişim: 13 Mart 2011 tarihinde informaworld veritabanından alınmıştır.
- Collinson, V., Cook, T. F. & Conley, S. (2006). Organizational learning in schools and school systems: improving learning, teaching and leading. *Theory into Practice*, 45 (2): 107- 116.
- Cook, D., Scott, N. & Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 2 (4), 431-459.
- Cope, M., (1998). *Leading the organisation to learn: The 10 levers for putting knowledge and learning to work*. London: Financial Times Pitman Publishing.
- Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24, (3): 522-537.
- Çalışkur, A. (2005). *Tükenmişlik sendromu*. Maltepe Üniv. Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü. Erişim: 12 Ocak 2006 tarihinde

www.maltepe.edu.tr/05_haber/reh_sempozyum/aysem_caliskur.doc.adresinden edinilmiştir.

- Çandır, R. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Denizli.
- Çavuşoğlu, S. (2007). *Öğrenilmiş çaresizlik teorisi üzerine bir araştırma: Türk kamuyönetiminde reform çabalarının çalışanlar üzerinde davranışsal etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Kocaeli.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*(3.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, H. E. (2009). *Yapısal eşitlik modellemesi ve bir uygulama: Genişletilmiş online alışveriş kabul modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İstatistik Anabilim Dalı İstatistik Bilgi Sistemleri Bilim Dalı, Eskişehir.
- Çoker, E. (2009). *Çok-düzeyle regresyon modelleri ile çok-düzeyle yapısal eşitlik modellerinin uygulamalı karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İstatistik Anabilim Dalı İstatistik Programı, İstanbul.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dalla, C., Edgecomb, C., Whetstone, A. B. ve Shors, T. J. (2008). Females do not express learned helplessness like males do. *Neuropsycharmacology*, 33, 1559- 1569. DOI:10. 1038/sj.npp.1301533.
- Dixon, N. M.& Ross, R. (2007). The organizational learning cycle. P. Senge, A. Kleiner, C. Roberts, R. Ross, G. Roth, ve B. Smith (Eds). *The dance of change: The challenges of sustaining momentum in learning organizations*. London: Nicholas Brealey Publishing.

- Donovan, W. L. ve Leavitt, L. A. (1985). Simulating conditions of learned helplessness: The effects of Interventions and attributions. *Child Development*, 56, 594-603.
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35-47.
- Doyle, C., ve Hind, P. (1998). Occupational stress, burnout and job status in female academics gender. *Work and Organization*, 5, 67-82.
- Duffy, B., Oyeboode, J.R. ve Allen, J. (2009). Burnout among care staff for older adults with dementia: The role of reciprocity, self-efficacy and organizational factors. *Dementia*, 8 (4), 515-541.
- Dutton, J. (2001). How do you know your organization is learning? P. Senge, N. Cambron- McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton ve A. Kleiner (Eds), *Schools That Learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Dworkin, A. G. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education Journal*, 2 (2). Erişim: 28.01.2007 tarihinde <http://www.flinders.edu.au/education/iej> adresinden edinilmiştir.
- Ebrahim, A. (2005). Accountability myopia: Losing sight of organizational learning. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 34 (1), 56-87.
DOI: 10.1177/0899764004269430.
- Ellis, S., Caridi, O., Lipshitz, R. ve Popper, M. (1999). Perceived error criticality and organizational learning: An empirical investigation. *Knowledge and Process Management*, 6 (3), 166- 175.
- Ercan, Ö. (2002). *İlköğretim okulu öğrencilerinin aile özellikleri, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve stresle başa çıkma yolları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler, İzmir.
- Ergöçen, S. (2006). *Yeni bir tükenmişlik ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik açıdan incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Türkiye Cumhuriyeti Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Biyoistatistik Anabilim Dalı, Ankara.
- Ersever, H. (1993). Öğrenilmiş çaresizlik. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26, 2.
- Ersoy, F. Yıldırım, C. ve Edirne, T. (2001). Tükenmişlik (staff burnout) sendromu. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, Şubat.

- Erişim: 13. 08. 2006 tarihinde www.ttb.org.tr/STED/sted201/1.html adresinden edinilmiştir.
- Evers, Will J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72 (2), 227. Retrieved from Psychology and Behavioral Sciences Collection database.
- Fiol, C. M. ve Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10 (4), 803-813.
- Firmin, M., Hwang, C., Copella, M. ve Clark, S. (2004). Learned helplessness: The effect of failure on test- taking. *Education*, Summer, 124 (4), 688-693.
- Freudenberg, N. J. (1974). Staff burnout. *Journal Science Issues*, 30.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations effect. *Social Psychology of Education*, 6, 191–215.
- Fives, H., Hamman, D. ve Olivarez, A. (2005). *Running head: Does burnout begin with student teacher?* Texas Tech University, College of Education.
Fives:[http://msuweb.montclair.edu/~fivesh/Research_files/Fives_Hamman &Olivarez_AERA2005.pdf](http://msuweb.montclair.edu/~fivesh/Research_files/Fives_Hamman&Olivarez_AERA2005.pdf)
- Fossey R., Angelle, P. S., ve Mccoy, M. H. (2006). *Burnout: Steve Watson's fist year as an Inner city teacher*. Louisiana State University. Erişim: 21.11. 2007 tarihinde www.ucea.org/html/cases/v4ss2/Fossey_Angelle_Mccoy_Case.doc.
Adresinden edinilmiştir.
- Fulk, B. M., Brigham, F. J. ve Lohman, D. A. (1998). Motivation and self-regulation: A comparison of students with learning and behaviour problems. *Remedial and Special Education*, 19, 300- 309.
- Fullan, M. G. ve Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. By Teachers College, Columbia University, 1234 Amsterdam Avenue.
- Gelir, E. (2009). *Ana baba tutumları, aile sosyal atomu ve cinsiyete göre ilköğretimaltıncı sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve akademik başarılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

- Gernigon, C., Fleurance, P. ve Reine, B. (2000). Effects of uncontrollability and failure on the development of learned helplessness in perceptual-motor tasks. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 44-54.
- Gevrek, L. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı, Eskişehir.
- Goldstein, I. L. & Ford, J. K. (2002). *Training in Organizations* (Fourth ed). Belmont: Wadsworth.
- González-Morales, M. G., Peiró, J. M., Rodríguez, I. ve Bliese, P. D. (1999). Perceived collective burnout: a multilevel explanation of burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 31, 1-19. DOI: 10.1080/10615806.2010.542808.
Erişim: 14 Mart 2011 tarihinde informaworld veritabanından edinilmiştir.
- Gorsuch, G. (2009). Investigating second language learner self- efficacy and future expectancy of second language use for high-stakes program evaluation. *Foreign Language Annals*, 42 (3), 505- 540.
- Guijt, I. (2010). Accountability and learning: Exploding the myth of incompatibility between accountability and learning. J. Ubels, N.-A. Acquaye-Baddoo & A. Fowler (Ed.), *Capacity development in practice* (pp. 278- 291). Latin America: Earthscan.
- Güçlü, N. (2001). Stres Yönetimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 91-109.
- Gündüz, B. (2004). *Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve bazı mesleki değişkenlere göre yordanması*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Halpern, R. P. (2005). *Information and accountability: Reporting in a nonprofit organization serving the homeless*. Unpublished master's thesis, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in Public and International Affairs, Blacksburg, AV.
- Hannah, S. & Lester, P. (2009). A multilevel approach to building and leading learning organizations. *The Leadership Quarterly*, 20, 34-48.

- Hava, H. T. ve Erturgut, R. (2009, 17-19 Haziran). Girişimci ruhunun geliştirilmesi ve öğrenilmiş çaresizlik olgusu. Econ Anadolu 2009: Anadolu Uluslararası İktisat Kongresi'nde sunulmuş tebliğ, Eskişehir.
- Hodgson, D. R. (2009). *An exploration of two mid-level faculty developers' influence on organizational learning as transformational leaders in two California community colleges*. Unpublished doctoral dissertation, University of California Santa Barbara and California Polytechnic State University San Luis Obispo, USA.
- Ho, L. A. & Kuo, T. H. (2009). Alternative organisational learning therapy: Anempirical case study using behaviour and U Theory. *The Australian Educational Researcher*, 36 (3), 105- 124.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organizations Science*, 88-103.
- Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9 (2), 133- 145.
- Işık, İ. (2001). *Öz-yeterlilik inancı: Yönetici rolleri açısından bir inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İşletme Anabilim Dalı, Organizational Behaviour Bilim Dalı, İstanbul.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik: Nedenleri, sonuçları ve başa çıkma yolları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- James, C. (2003). Designing learning organizations. *Organizational Dynamics*, 32 (1), 46- 61. Erişim: 12 Kasım 2010 tarihinde Science Direct veritabanından alınmıştır.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar* (10. basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kale, M. (2004). *Resmî ve özel fen liselerinin örgütsel öğrenme açısından karşılaştırılması*. Erişim: 11.01.2011 tarihinde [www.tebd.gazi.edu.tr/ arşiv /2004_cilt2/sayi_2/159-177.pdf](http://www.tebd.gazi.edu.tr/arşiv/2004_cilt2/sayi_2/159-177.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Kaplan, D. (2000). *Structural equation modeling: Foundation and extensions*. Sage Publications, Inc.
- Karahan, Ş. ve Uyanık Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlilik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (Ocak2011/I), ss. 1-14.

- Karataş- Özkan, M. ve Murphy, W. D. (2009). Critical theorist, postmodernist and social constructionist paradigms in organizational analysis: A paradigmatic review of organizational learning literature. *International Journal of Management Reviews*, 1-13. DOI: 10.1111/j.1468-2370.2009.00273.x
- Karaman, A. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik seviyelerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Kristensen, T.G., Borritz, M. ve Villadsen, E. (2003). *Burnout, job satisfaction and motivation: Results from the Danish PUMA Study of 1,914 human service workers*. 27th International Congress on Occupational Health Iguassu Falls, Brazil. www.ami.dk/presentations.
- Kümbül Güler, B. (2006). *Çalışma hayatında öğrenilmiş çaresizlik*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Leiter, M. P. ve Maslach, C. (1999). Six areas of worklife: A model of the organizational context of burnout. *Jhhsa Spring*, 473- 487.
- Lewitt, B. ve March, J. M. (1988). *Organizational learning*. *Annual Review of Sociology*, 14, 516- 539.
- Martinko, M. J. ve Gardner, W. L. (1982). Learned helplessness: An alternative explanation for performance deficits. *Academy of Management*, 7 (2), 195- 204.
- Maslach, C. Jackson, S. E. (1981). *MBI: Maslach burnout inventory. Manual research edition* (2nd ed.). Palo alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C. ve Leiter, M. P. (2005). Reversing burnout how to rekindle your passion for your work. *Stanford Social Innovation Review*-Winter, 43- 49. 11.02.2007 tarihinde www.ssireview.com adresinden edinilmiştir.
- Matherly, T. A. (1985). The distortion of self- perception by learned helplessness. *Journal of Psychology*, 119 (4): 297- 301.
- McKean, K. J. (1994). Using multiple risk factors to assess the behavioral, cognitive and affective effects of learned helplessness. *The Journal of Psychology*, 128 (2), 177- 183.

- Mede, E. (2009). An analysis of relations among personal variables, perceived self-efficacy and social support on burnout among Turkish efl teachers. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, August 2009/Volume. 10, Issue. 2, pp: 39-52.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi: Amos uygulamaları*. Ankara: Detay Yayınları.
- Montes, J., Moreno, A. & Morales, V. (2005). Influence of support leadership and teamwork cohesion on organizational learning, innovation and performance: an empirical examination. *Technovation*, 25, 1159–1172.
26 Kasım 2010 tarihinde ScienceDirect veritabanından edinilmiştir.
- Mueller, A. (2005). Antidote to learned helplessness: Empowering youth through service. *Reclaiming Children and Youth*, 14 (4), 16- 19.
- Ngwenya-Scoburgh, L. (2009). *Organizational learning: An exploration of the influence of capabilities and factors*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University, USA.
- O'Donoghue, T. ve Clarke, S. (2010). *Leading learning, themes and issues in international perspective*. London: Routledge.
- Ogawa, T., (1995). Administrator succession in school organizations. Samuel B. Bacharach & B. Mundell (Eds.). *Images of schools: Structures and roles in organizational behaviour*. Corwin Press, Inc. pp.359- 389, California.
- Owens, R. G. (2001). *Organizational behavior in education* (seventh ed.). Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Önal, M. (2010). *Eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü EğitimBilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Konya.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kocaeli.
- Özdemir, B. (2006). *Örgütsel öğrenme, çevre ve örgütsel performans ilişkisi: Otel yöneticilerinin algılamaları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora

Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, Antalya.

- Peterson, C., Maier, S. & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.
- Pashiardis, P. ve Brauckmann, S. (2008). Evaluation of school principals. J. Lumby, G. Crow ve P. Pashiardis (Eds.). *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 263- 279). NewYork ve London: Routledge.
- Preacher, K. J. ve Leonerdelli, G. J. (2010- 2012). *Calculation fot the Sobel test: Aninteractive calculation tool for mediation tests*. 01.02.2012 tarihinde <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm> adresinden edinilmiştir.
- Rait, E. (1995). Schools as learning organizations Against current, organizational learning in schools. Samuel B. Bacharach & B. Mundell (Eds.). *Images of schools: Structures and roles in organizational behaviour*. Corwin Press, Inc. pp. 71- 107, California.
- SarıMehmetoğlu, M. (2007). *Mesleki ve teknik eğitim veren liselerin öğrenen örgüt modeline göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve DenetimiYüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Sarros, J.C. (1988). Administrator burnout: Findings and future directions. *Journal of Educational Administration*. 26 (2), 184-196.
- Salanova, M., Peiró, J., & Schaufeli, W. (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: An extension of the jobdemand-control model. *European Journal of Work & OrganizationalPsychology*, 11(1), 1-25. DOI:10.1080/13594320143000735.
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: The meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44 (2): 15-186.
- Schein, E. H. (1996). Three cultures of management: The key to organizational learning. *Sloan Management Review*, 38 (1): 9- 20.
- Schepman, S. B. ve Richmond, L. (2003). Employee expectations andmotivation: An application from the “learned helplessness” paradigm. *Journal of American Academy of Business*, 3, 1/2, 405- 408.

- Schulz, M. (2001). *Organizational Learning*. Joel A. C. Baum (Ed.). Washington: Blackwell Publishers.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (5. basım) (Çeviri Editörü: Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S. ve Daytner, G. T. (2004). *Perceived self-efficacy and teacher burnout: A longitudinal study in ten schools*. Erişim: 12.04.2010 tarihinde http://www.self.ox.ac.uk/Conferences/2004_Schwarzer_Schmitz.pdf adresinden edinilmiştir.
- Seçkin, A. (2011). *Beden eğitiminin ve spor öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, İzmir.
- Seligman, M. E. P. ve Maier, S. F. (1968). Alleviation of learned helplessness in the dog. *Journal of Abnormal Psychology*, 73, 256–262.
- Seligman, M. (2007). *Öğrenilmiş iyimsizlik* (Çeviren: Semra Kunt Akbaş). Ankara: HYB Yayıncılık (Orijinali 1990 yılında yayınlandı).
- Senge, P. (1993). *Beşinci disiplin: Öğrenen organizasyon düşüncüsü ve uygulaması* (Çeviren: A. İldeniz & A. Doğukan) (2. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları (Orijinali 1990'da yayınlandı).
- Senge, P., Cambron-McCabe, N. Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*, New York: Doubleday/ Currency.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2001). *Schools that learn* (2nd ed.). London: Nicholas Brealey Publishing.
- Serinkan, C. ve Haybat, A. (2006). *Pamukkale üniversitesi öğretim elemanlarının iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi*. 11.05.2010 tarihinde <http://ab.org.tr/ab06/ozet/104.html> adresinden edinilmiştir.
- Shnek, Z. M., Foley, F. W., LaRocca, N. G., Gordon, W. A., DeLuca, J., Schwartzman, H. G. ve diğ., (1997). Helplessness, self-efficacy, cognitive distortions, and depression in multiple sclerosis and spinal cord injury. *Annals of Behavioral Medicine*, 19 (3), 287-294.

- Shrivastava, P. (1983). A typology of organizational learning systems. *Journal of Management Studies*, 20 (1), 7-28.
- Smith, J. R. (2009). *School administrators' perceptions of self-efficacy as instructional leaders and school managers while administering mandated assessments and analyzing data*. Unpublished doctoral dissertation. College of Notre Dame of Maryland, USA.
- Song, J. H., Joo, B. K. & Chermack, T. H. (2009). The dimensions of learning organization questionnaire (DLOQ): A validation study in a Korean context. *Human Resource Development Quarterly*, 20 (1), 43- 64.
- Sun, H. Ö. (2002). *İş doyumunu üzerine bir araştırma*. Uzmanlık Yeterlilik Tezi, Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Surpuriya, T. ve Jordan, M. (1997). *Teacher burnout*.
Erişim: 21.03.2005 tarihinde http://weeklywire.com/ww/10-27-97/memphis_cvr.html adresinden edinilmiştir.
- Sutherland, K. S. ve Singh, N. N. (2004). Learned helplessness and students with emotional or behavioral disorders: Deprivation in the classroom. *Behavioral Disorders*, 29 (2), 169- 181.
- Sünter, A. T., Canbaz, S., Dabak, Ş., Öz, H. ve Pekşen, Y. (2006). Pratisyen hekimlerde tükenmişlik, işe bağlı gerginlik ve iş doyumunu düzeyleri. *Genel Tıp Dergisi*, 16 (1): 9-14.
- Şimşek, Ö. F.(2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz. ve Bas. Yay. Dağ. San. ve Tic. Ltd. Şti.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler* (İkinci baskı). nkar: Pegem A Yayıncılık.
- Tezcan, C. (2008). *Yapısal eşitlik modelleri (Structural equation models)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi İstatistik Anabilim Dalı, Ankara.
- Tobin, T. J., Muller, R. O. & Turner, L. M. (2006). Organizational learning and climate as predictors of self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 9, 301–319. DOI: 10.1007/s11218-005-4790-z.
- Tomic, W. ve Tomic, E. (2008). Existential fulfillment and burnout among principals and teachers. *Journal of Beliefs & Values*, 29(1), 11–27.

- Torelli, J. A. ve Gmelch, W. H. (1992). *occupational stress and burnout ineducational administration. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April 20-24.*
- Töremen, F. (2011). *Öğrenen okul* (Geliştirilmiş 2. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tuchman, E. ve Isaacs, J. (2011). The influence of formal and informal formative pre service experiences on teacher self- efficacy. *Educational Psychology, 31*(4), 413- 433. DOI: 10.1080/01443410.2011.560656.
(19 Haziran 2011 tarihinde <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713415498> adresinden edinilmiştir.)
- Tutar, H. (2007). Örgütsel eylemsizliği açıklama aracı olarak öğrenilmiş çaresizlik. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 9, 4*, ISSN: 1303-2860.
- Ünal, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin gelecek ile ilgili umutlarının yapısal eşitlik modelleriyle belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İstatistik Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Üredi, I. & Üredi, L. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (2), 83-92.
- Üresin, T. (2009). *Tükenmişlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Valas, H. (2001a). Learned helplessness and psychological adjusment I: Effects of age, gender and academic achievement, *Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 45, No. 1.*
- Valas, H. (2001b). Learned helplessness and psychological adjusment II: Effects of learning disabilities and low achievement, *Scandinavian Journal of Educational Research, 45, 2.*
- Yazıcı, S. (2000). *Öğrenen Organizasyonlar* (Birinci basım), İstanbul: AlfaYayınları.
- Yıldırım, S. S. (2009). *Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.

- Yılmaz, M. (2009). *Yatılı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen ve idarecilerin iş tatmin düzeyleri ile tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması (İnebolu İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Yu, M. C., Lin, C. C. ve Hsu, S. Y. (2009). Stressors and burnout: The role of employee assistance programs and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 37 (3), 365- 378.
- Yu- kwong, P. K. & Walker, A. (2010). Secondary school vice- principals: commitment, challenge, efficacy and synchrony. *British Educational Research Journal*, 36 (4), 531- 548.
Erişim:12 Mart 2011 tarihinde informaworld veritabanından alınmıştır.
- Wangemann, M. A. P. (2007). *Decision- making in an organizational learning context*. Unpublished doctoral dissertation, The Faculty of the Graduate School of Education and Human Development of the George Washington University, USA.
- Watts, J. Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: A systematic literature review. *Educational Research*, 53, 1, 33- 50. Erişim: 12 Haziran 2011 tarihinde informaworld veritabanından alınmıştır.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287- 301.
<http://www.pegema.net/dosya/dokuman/436.pdf>. adresinden 11. 01. 2009 tarihinde alınmıştır.
- Zhao, J. & Ordonez de Pablos, P. (2009). School innovative management model and strategies: The perspective of organizational learning. *Information Systems Management*, 26, 241–251.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development, A. Bandura (Ed), *Self-efficacy in changing societies*. USA: Cambridge University Press.
<http://www.oecta.on.ca/pdfs/healthytips.pdf>. Erişim: 12 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.

EKLER**EK 1. Araştırma İzin Yazısı**

 <p>FIRAT ÜNİVERSİTESİ 1975</p>	<p>T.C. FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Genel Sekreterlik</p>	
<p>Sayı :B.30.2.FIR.0.70.00/044-146 Konu :Araştırma İzni</p>	<p>-5025</p>	<p>01/03/2011</p>
<p>SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE</p>		
<p>İLGİ:04/02/2011 tarih ve B.30.2.FIR.0.E.1.00.00/144 sayılı yazımız.</p>		
<p>Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın, Enstitünüz Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Tuba YAVAS'ın, "Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Çaresizlik, Mesleki Tükenmişlik, Özyeterlilik Algılarının Örgütsel Öğrenmeye Etkileri" konulu araştırma tezi hakkındaki 98/770 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.</p>		
<p>Bilgilerinizi rica ederim.</p>		
		 <p>Prof. Dr. A. Feyzi BİNGÖL Rektör</p>
<p>EK: Yazı (10 sayfa)</p>		
<hr/> <p>Fırat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ www.firat.edu.tr Telefon (0424) 2370000- (3081-3082) Fax (0424) 241 55 35</p>		

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.07.00.00.605.99- 98 / 770/02/2011
Konu : Araştırma İzni

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi : a) 08.02.2011. tarih ve B.30.2.FIR..0.70.00./044-146-3017 sayılı yazı,
b) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Tuba YAVAŞ'ın "Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Çaresizlik, Mesleki Tükenmişlik, Özyeterlik Algılarının Örgütsel Öğrenmeye Etkileri" konulu araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarını Elazığ, Malatya, Van, Bingöl, Bitlis ve Muş illerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlere uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilerek onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen 4 sayfa 89 sorudan oluşan veri toplama araçlarının ekli listede yer alan illerde ve okullarda görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlere gönüllülük esas olmak kaydıyla uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

İlgi (b) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca teslim tutanağının imzalanarak araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Serdar AZTEKİN
Bakan a.
Daire Başkan V

EK :
Veri Toplama Aracı (1 Adet-4 Sayfa)



GMK, Bulvarı No:109
06570 Maltepe/ANKARA
Tel : 0 312 230 36 44
Faks : 0 312 231 62 05
earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr



EK 2. Ölçme Araçları (Pilot Uygulamada Kullanılan Ölçme Araçları)

KİŞİSEL DEĞİŞKENLER	KATEGORİLER				
1) Cinsiyetiniz	1.Erkek 2. Kadın				
2) Yaşınız	1. 21-25	2. 26- 30	3. 31- 35	4. 36-40	5. 40 ve üzeri
3) Medeni Durumunuz	1. Bekâr	2. Evli	3.Diğer		
4)Bu okuldaki hizmet süreniz	1.1-5	2. 6-10	3. 11–15	4. 16 ve üzeri	
5) Bu OkuldakiGöreviniz	1.Müdür	2. Müdür Yrd	3.Öğretmen		
6) Çalıştığınız İl	1. Bingöl	2. Bitlis	3.Elazığ	4.Malatya	5.Muş 6.Van

Geleceğimizi, Sürekli Öğrenerek, Resmeden Değerli Meslektaşlarımız;

Bu araştırma, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi anabilim dalında “Ortaöğretim Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Çaresizlik, Tükenmişlik ve Öz-Yeterlik Algularının Örgütsel Öğrenmeye Etkileri” adlı doktora tezi için yapılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik, mesleki tükenmişlik ve öz-yeterlik algularının örgütsel öğrenmeye etkisini ve örgütsel öğrenmeyle ilişkisini belirlemektir. Bu çalışmanın, araştırdığı bir değişkenden dolayı, eğitim yönetimi alanında bir **ilk** teşkil edeceği düşünülmektedir. Bulguların sağlıklı olarak ortaya çıkması da, vereceğiniz cevapların dürüstlüğüne ve titizliğine bağlıdır. **Araştırmanın sonuçları okullarınıza elektronik posta yoluyla gönderilecektir.**

Yan tarafta sizler için hazırlanmış olan kişisel bilgiler ve diğer sayfalarda 4 ölçek bulunmaktadır. Bu ölçeklerin hepsinde okuldaki durumunuzu belirleyen çeşitli ifadeler yer almaktadır. Ölçeklerin yan tarafında katılma derecenizi belirleyen **beş seçenek** yer almaktadır. İfadelerin karşısında yer alan her seçenektan size en uygun olanını, **5, 4, 3, 2, 1** seçeneklerinden birini **yuvarlak içine alarak** belirtiniz. (**5= Her Zaman, 4= Çoğu Zaman, 3= Bazen, 2= Çok Nadir, 1= Hiçbir Zaman**)

Değerli yöneticiler ve öğretmenler, içten ve samimi cevaplarınız, yapılan tez çalışmasının geçerliğini, güvenilirliğini ve gerçekçiliğini artıracaktır.

Göstereceğiniz ilginin farkında olarak, şimdiden teşekkürlerimizi sunar, öğrenme sürecinizde ve yaşamınızda başarı dileklerimizle!

Arş. Gör. Tuba YAVAŞ (Muş Alparslan Üniv. Eğitim Fak.)

E- mail: tuubayavas23@gmail.com

Aşağıda, her seçenekte size en uygun olan rakamı **YUVARLAK** içine alınız.

	Örgütsel Öğrenme Ölçeği Maddeleri	HER ZAMAN	ÇOĞU ZAMAN	BAZEN	ÇOK NADİR	HIÇ BİR ZAMAN
ÖÖ 1	Okulumuzda mesleğimizle ilgili çeşitli kaynakları (güncel kitaplar, makaleler, dergiler ve internet gibi) takip ederiz.	5	4	3	2	1
ÖÖ2	Okulumuzdaki öğretmenler, mesleki gelişimleri için, diğer öğretmenlerin derslerini takip ederler.	5	4	3	2	1
ÖÖ3	Okulumuzda (bir ekip olarak) okulumuza özgü bir “öğrenme yöntemimiz” vardır.	5	4	3	2	1
ÖÖ4	Okulumuzdaki başarısızlıklar, yapıcı şekilde tartışılır.	5	4	3	2	1
ÖÖ5	Okulumuzda mesleki konulara yönelik “tartışma grupları” oluşturulur.	5	4	3	2	1
ÖÖ6	Okulumuzdaki öğretmenler, eğitim-öğretimle ilgili etkinlikleri planlamak için birlikte çalışırlar.	5	4	3	2	1
ÖÖ7	Bu okuldaki yöneticiler, yeni fikirlere ve değişime karşı direnç gösterebilirler.	5	4	3	2	1
ÖÖ8	Okulumuzdaki öğretmenler, öğrenci problemlerinin tespitine ve çözümüne yönelik birlikte çalışırlar.	5	4	3	2	1
ÖÖ9	Okulumuzda ailelerle ve sivil toplum kuruluşlarıyla ortak etkinlikler ya da projeler yapılır.	5	4	3	2	1
ÖÖ10	İşle ilgili yenilikçi fikirler yönetim tarafından sıklıkla ödüllendirilir.	5	4	3	2	1
ÖÖ11	Okulumuzda mesleki değişimlerle ve yeniliklerle ilgili yazılı kaynaklar\raporlar okuldaki herkese ulaştırılır.	5	4	3	2	1
ÖÖ12	Bu okuldaki öğretmenler önemli kararların alınmasına dâhil edilir.	5	4	3	2	1
ÖÖ13	Okulumuzdaki her program ve etkinlik düzenli olarak arşivlenir.	5	4	3	2	1
ÖÖ14	Okulumuzda mesleki ve eğitsel nitelikteki başarı raporları ve materyalleri kolaylıkla arşivlenmekte, onlara istenildiği zaman herkes ulaşabilmektedir.	5	4	3	2	1
ÖÖ15	Diğer okullardaki başarılı uygulamaları ve gelişmeleri öğrenmeye izin veren bir okul kültürümüz var.	5	4	3	2	1
ÖÖ16	Okulumuzdaki toplantılarda, daha önceki görüşmelerin özeti gündeme alınır.	5	4	3	2	1

	Örgütsel Öğrenme Ölçeği Maddeleri	HER ZAMAN	ÇOĞU ZAMAN	BAZEN	ÇOK NADİR	HİÇ BİR ZAMAN
ÖÖ17	Okulumuzdaki öğretmenlerden, meslektaşlarının hatalarından ders çıkarmaları beklenir.	5	4	3	2	1
ÖÖ18	Okulumuzdaki eğitim-öğretim programları, değerlendirici dönütlerle (geribildirimlerle) tekrar düzenlenerek değiştirilebilir.	5	4	3	2	1
ÖÖ19	Okulumuzdaki yöneticiler ve öğretmenler, “eleştiriye açık olma” konusunda çaba gösterirler.	5	4	3	2	1
ÖÖ20	Okulumuzdaki yöneticiler ve öğretmenler, hataları konusunda kendilerini savunmak için yalan söylerler.	5	4	3	2	1
ÖÖ21	Bu okulda, kurumsal öğrenmeyi etkileyen çok fazla hiyerarşi vardır.	5	4	3	2	1
ÖÖ22	Okulumuzda “yöneticiler asla hata yapmaz” görüşü hâkimdir.	5	4	3	2	1
ÖÖ23	Neredeyse, her işin nasıl yapıldığıyla ilgili standart talimatlar oluşturulmuştur.	5	4	3	2	1
ÖÖ24	Okulumuzda hataların sahibinden ziyade, bu hatanın ne olduğu ve nedenleri üzerinde odaklanılır.	5	4	3	2	1
ÖÖ25	Okulumuzdaki toplantılarda “kişisel konular” a girilmez.	5	4	3	2	1
ÖÖ26	Okulumuzda “hepimiz aynı gemideyiz, herkes hata yapabilir” düşüncesi mevcuttur.	5	4	3	2	1
ÖÖ27	Okulumuzdaki öğretmenler, başarılı gözükme için gerçeği söylemekten kaçınırlar.	5	4	3	2	1
ÖÖ28	Okulumuzdaki yöneticiler ve öğretmenler, hatalarını kapatma eğilimi gösterirler.	5	4	3	2	1
ÖÖ29	Okulumuzda sıklıkla yeni düşünceler getirebilirim.	5	4	3	2	1
ÖÖ30	Bu okulda mesleki anlamda “sürekli öğrenme” vardır.	5	4	3	2	1
ÖÖ31	Bu okulda mesleki olarak ilerlenir.	5	4	3	2	1

Genel Öz-Yeterlik Ölçeği		HER ZAMAN	ÇOĞU ZAMAN	BAZEN	ÇOK NADİR	HİÇ BİR ZAMAN
GÖY1	Yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim.	5	4	3	2	1
GÖY2	Beklenmedik durumlarda nasıl davranmam gerektiğini bilirim.	5	4	3	2	1
GÖY3	Bana karşı çıktığımda, kendimi kabul ettirecek çare ve yollar bulurum.	5	4	3	2	1
GÖY4	Ne olursa olsun, üstesinden gelirim.	5	4	3	2	1
GÖY5	Güç sorunların çözümünü eğer gayret edersem, her zaman başarırım.	5	4	3	2	1
GÖY6	Tasarılarımı gerçekleştirmek ve hedeflerime erişmek, bana zor gelmez.	5	4	3	2	1
GÖY7	Bir sorunla karşılaştığım zaman, onu halledilmeye yönelik birçok fikirlerim vardır.	5	4	3	2	1
GÖY8	Güçlükleri soğukkanlılıkla karşılarım, çünkü yeteneklerime her zaman güvenebilirim.	5	4	3	2	1
GÖY9	Ani olayların da, üstesinden gelebileceğimi sanıyorum.	5	4	3	2	1
GÖY10	Her sorun için, bir çözümüm vardır.	5	4	3	2	1
Tükenmişlik Ölçeği Maddeleri		HER ZAMAN	ÇOĞU ZAMAN	BAZEN	ÇOK NADİR	HİÇ BİR ZAMAN
MT 1	İşimden soğuduğumu hissediyorum.	5	4	3	2	1
MT 2	Okul dönüşü kendimi yorgun hissederim.	5	4	3	2	1
MT 3	Sabah kalktığımda, okula gitmek için hiç enerjimin olmadığını hissediyorum.	5	4	3	2	1
MT 4	Kendimi bıkkın hissediyorum.	5	4	3	2	1
MT 5	Okulumda karşılaştığım öğrencilere ve diğer çalışanlara katı davrandığımı fark ediyorum.	5	4	3	2	1
MT 6	Kendimi sanki pilim bitmiş gibi, hissediyorum.	5	4	3	2	1
MT 7	İş arkadaşlarımla ve öğrencilerimin ihtiyaçlarına duyarlı olmadığımı hissediyorum.	5	4	3	2	1
MT 8	Düşünme sürecimin yavaş olduğunu hissediyorum.	5	4	3	2	1
MT 9	Konsantre olmakta güçlük çekiyorum.	5	4	3	2	1
MT 10	Kendimi insanlar tarafından hayal kırıklığına uğratılmış gibi hissediyorum.	5	4	3	2	1
MT 11	Açık bir şekilde düşünemediğim hissine kapılıyorum.	5	4	3	2	1
MT 12	Zihnimin hep aynı düşünce etrafında dönüp durduğunu hissediyorum.	5	4	3	2	1
MT 13	Mesleğimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.	5	4	3	2	1
MT 14	Karmaşık şeyleri düşünmekte zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
MT 15	Uyumada güçlük çekiyorum.	5	4	3	2	1
MT 16	İşimin beni kısıtladığımı hissediyorum.	5	4	3	2	1
MT 17	İş arkadaşlarıma ve öğrencilere duygusal olarak yaklaşmam.	5	4	3	2	1

	Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Maddeleri	HER ZAMAN	ÇOĞU ZAMAN	BAZEN	ÇOK NADİR	HİÇ BİR ZAMAN
ÖÇ1	Bir işte çok enerji harcasam da, sonuçlar üzerinde hiçbir etkimin olmadığı hissini taşıyırım.	5	4	3	2	1
ÖÇ2	Başarımlarımın nedeninin problemleri çözme yeteneğim olduğunu hissederim.	5	4	3	2	1
ÖÇ3	Zor problemlere çözüm üretmekte güçlük çekerim.	5	4	3	2	1
ÖÇ4	Sonuçlarımı tahmin edemediğim durumların içine girmem.	5	4	3	2	1
ÖÇ5	Bir işi başarılı bir şekilde tamamlamışsam, bu büyük olasılıkla yeteneklerimle ilişkilidir.	5	4	3	2	1
ÖÇ6	Hayattaki problemlerin çoğunu çözebilecek yeteneğe sahibim.	5	4	3	2	1
ÖÇ7	Bir işte başarılı olamazsam benzer işlere girişmem; çünkü onlarda da başarısız olurum hissine kapılırım.	5	4	3	2	1
ÖÇ8	Bir şeyler planladığım gibi gitmezse, şartlar değişse bile, tekrar aynı işe girişmeyi gereksiz bulurum.	5	4	3	2	1
ÖÇ9	Başarılarım ve başarısızlıklarım üzerinde, diğer insanların benden daha fazla kontrole sahip olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
ÖÇ10	Geçmişte benzer işlerde başarısız olsam bile, yeni işleri denerim.	5	4	3	2	1
ÖÇ11	Düşük performansımı yeteneğimin olmamasına bağlıyorum.	5	4	3	2	1
ÖÇ12	Başarılı olabileceğimden emin olmasam bile, verilen görevleri kabul ederim.	5	4	3	2	1
ÖÇ13	Başarılarımın çoğu, yeteneklerimle ilişkilidir.	5	4	3	2	1
ÖÇ14	Denediğim pek çok işte başarılı olurum.	5	4	3	2	1
ÖÇ15	Pek çok işte, kimsenin benden daha iyi olamayacağını hissederim.	5	4	3	2	1
ÖÇ16	Hayattaki hedeflerime ulaşabilirim.	5	4	3	2	1
ÖÇ17	Bir işte başarılı olamazsam, başarısızlığım için genellikle kendimi suçlarken bulurum.	5	4	3	2	1
ÖÇ18	Ne kadar uğraşırsam uğraşayım, bir şeyler benim istediğim şekilde gitmiyormuş gibi gelir.	5	4	3	2	1
ÖÇ19	Yaptığım işlerin sonuçları üzerinde kontrolümün çok az olduğunu düşünürüm.	5	4	3	2	1
ÖÇ20	Davranışlarımın, bir çalışma grubunun başarısını etkilediğini düşünüyorum.	5	4	3	2	1
ÖÇ21	Başarılarımın çoğu, şansıyla ilişkilidir.	5	4	3	2	1

EK 3. Asıl Uygulamada Kullanılan Ölçme Araçları

	Örgütsel Öğrenme Ölçeği Maddeleri	HER ZAMAN	ÇOĞU ZAMAN	BAZEN	ÇOK NADİR	HİÇ BİR ZAMAN
ÖÖ 1	Okulumuzda mesleğimizle ilgili çeşitli kaynakları (güncel kitaplar, makaleler, dergiler ve internet gibi) takip ederiz.	5	4	3	2	1
ÖÖ2	Okulumuzdaki öğretmenler, mesleki gelişimleri için, diğer öğretmenlerin derslerini takip ederler.	5	4	3	2	1
ÖÖ3	Okulumuzda (bir ekip olarak) okulumuza özgü bir “öğrenme yöntemimiz” vardır.	5	4	3	2	1
ÖÖ4	Okulumuzda mesleki konulara yönelik “tartışma grupları” oluşturulur.	5	4	3	2	1
ÖÖ5	Okulumuzdaki öğretmenler, eğitim-öğretimle ilgili etkinlikleri planlamak için birlikte çalışırlar.	5	4	3	2	1
ÖÖ6	Bu okuldaki yöneticiler, yeni fikirlere ve değişime karşı direnç gösterebilirler.	5	4	3	2	1
ÖÖ7	Okulumuzda ailelerle ve sivil toplum kuruluşlarıyla ortak etkinlikler ya da projeler yapılır.	5	4	3	2	1
ÖÖ8	İşle ilgili yenilikçi fikirler yönetim tarafından sıklıkla ödüllendirilir.	5	4	3	2	1
ÖÖ9	Okulumuzda mesleki değişimlerle ve yeniliklerle ilgili yazılı kaynaklar/raporlar okuldaki herkese ulaştırılır.	5	4	3	2	1
ÖÖ10	Bu okuldaki öğretmenler önemli kararların alınmasına dâhil edilir.	5	4	3	2	1
ÖÖ11	Okulumuzdaki her program ve etkinlik düzenli olarak arşivlenir.	5	4	3	2	1
ÖÖ12	Okulumuzda mesleki ve eğitsel nitelikteki başarı raporları ve materyalleri kolaylıkla arşivlenmekte, onlara istenildiği zaman herkes ulaşabilmektedir.	5	4	3	2	1
ÖÖ13	Diğer okullardaki başarılı uygulamaları ve gelişmeleri öğrenmeye izin veren bir okul kültürümüz var.	5	4	3	2	1
ÖÖ14	Okulumuzdaki toplantılarda, daha önceki görüşmelerin özeti gündeme alınır.	5	4	3	2	1
ÖÖ15	Okulumuzdaki öğretmenlerden, meslektaşlarının hatalarından ders çıkarmaları beklenir.	5	4	3	2	1
ÖÖ16	Okulumuzdaki yöneticiler ve öğretmenler, “eleştiriye açık olma” konusunda çaba gösterirler.	5	4	3	2	1
ÖÖ17	Okulumuzdaki yöneticiler ve öğretmenler, hataları konusunda kendilerini savunmak için yalan söylerler.	5	4	3	2	1
ÖÖ18	Bu okulda, kurumsal öğrenmeyi etkileyen çok fazla hiyerarşi vardır.	5	4	3	2	1
ÖÖ19	Okulumuzda “yöneticiler asla hata yapmaz” görüşü hâkimdir.	5	4	3	2	1
ÖÖ20	Okulumuzda hataların sahibinden ziyade, bu hatanın ne olduğu ve nedenleri üzerinde odaklanılır.	5	4	3	2	1
ÖÖ21	Okulumuzda “hepimiz aynı gemideyiz, herkes hata yapabilir” düşüncesi mevcuttur.	5	4	3	2	1
ÖÖ22	Okulumuzdaki öğretmenler, başarılı gözükme için gerçeği söylemekten kaçınırlar.	5	4	3	2	1
ÖÖ23	Okulumuzdaki yöneticiler ve öğretmenler, hatalarını kapatma eğilimi gösterirler.	5	4	3	2	1
ÖÖ24	Okulumuzda sıklıkla yeni düşünceler getirebiliriz.	5	4	3	2	1
ÖÖ25	Bu okulda mesleki olarak ilerlenir.	5	4	3	2	1

	Genel Öz-Yeterlik Ölçeği	HER ZAMAN	ÇOĞU ZAMAN	BAZEN	ÇOK NADİR	HİÇ BİR ZAMAN
GÖY1	Yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim.	5	4	3	2	1
GÖY2	Beklenmedik durumlarda nasıl davranmam gerektiğini bilirim.	5	4	3	2	1
GÖY3	Bana karşı çıkıldığında, kendimi kabul ettirecek çare ve yollar bulurum.	5	4	3	2	1
GÖY4	Ne olursa olsun, üstesinden gelirim.	5	4	3	2	1
GÖY5	Güç sorunların çözümünü eğer gayret edersem, her zaman başarırım.	5	4	3	2	1
GÖY6	Tasarılarımı gerçekleştirmek ve hedeflerime erişmek, bana zor gelmez.	5	4	3	2	1
GÖY7	Bir sorunla karşılaştığım zaman, onu halledilmeye yönelik birçok fikirlerim vardır.	5	4	3	2	1
GÖY8	Güçlükleri soğukkanlılıkla karşılarım, çünkü yeteneklerime her zaman güvenebilirim.	5	4	3	2	1
GÖY9	Ani olayların da, üstesinden gelebileceğimi sanıyorum.	5	4	3	2	1
GÖY10	Her sorun için, bir çözümüm vardır.	5	4	3	2	1
	Tükenmişlik Ölçeği Maddeleri	HER ZAMAN	ÇOĞU ZAMAN	BAZEN	ÇOK NADİR	HİÇ BİR ZAMAN
MT 1	İşimden soğuduğumu hissediyorum.	5	4	3	2	1
MT 2	Okul dönüşü kendimi yorgun hissederim.	5	4	3	2	1
MT 3	Sabah kalktığımda, okula gitmek için hiç enerjimin olmadığını hissediyorum.	5	4	3	2	1
MT 4	Kendimi bıkkın hissediyorum.	5	4	3	2	1
MT 5	Kendimi sanki pilim bitmiş gibi, hissediyorum.	5	4	3	2	1
MT 6	İş arkadaşlarımın ve öğrencilerimin ihtiyaçlarına duyarlı olmadığımı hissine kapılıyorum.	5	4	3	2	1
MT 7	Düşünme sürecimin yavaş olduğunu hissediyorum.	5	4	3	2	1
MT 8	Konsantre olmakta güçlük çekiyorum.	5	4	3	2	1
MT 9	Kendimi insanlar tarafından hayal kırıklığına uğratılmış gibi hissediyorum.	5	4	3	2	1
MT 10	Açık bir şekilde düşünemediğim hissine kapılıyorum.	5	4	3	2	1
MT 11	Zihnimin hep aynı düşünce etrafında dönüp durduğunu hissediyorum.	5	4	3	2	1
MT 12	Karmaşık şeyleri düşünmekte zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
MT 13	Uyumada güçlük çekiyorum.	5	4	3	2	1
MT 14	İşimin beni kısıtladığımı hissediyorum.	5	4	3	2	1
MT 15	İş arkadaşlarıma ve öğrencilere duygusal olarak yaklaşmam.	5	4	3	2	1

	Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Maddeleri	HER ZAMAN	ÇOĞU ZAMAN	BAZEN	ÇOK NADİR	HİÇ BİR ZAMAN
ÖÇ1	Bir işte çok enerji harcasam da, sonuçlar üzerinde hiçbir etkimin olmadığı hissini taşıyorum.	5	4	3	2	1
ÖÇ2	Başarımlarımın nedeninin problemleri çözme yeteneğim olduğunu hissedirim.	5	4	3	2	1
ÖÇ3	Zor problemlere çözüm üretmekte güçlük çekerim.	5	4	3	2	1
ÖÇ4	Bir işi başarılı bir şekilde tamamlamışsam, bu büyük olasılıkla yeteneklerimle ilişkilidir.	5	4	3	2	1
ÖÇ5	Hayattaki problemlerin çoğunu çözebilecek yeteneğe sahibim.	5	4	3	2	1
ÖÇ6	Bir işte başarılı olamazsam benzer işlere girişmem; çünkü onlarda da başarısız olurum hissine kapılırım.	5	4	3	2	1
ÖÇ7	Bir şeyler planladığım gibi gitmezse, şartlar değişse bile, tekrar aynı işe girişmeyi gereksiz bulurum.	5	4	3	2	1
ÖÇ8	Başarılarım ve başarısızlıklarım üzerinde, diğer insanların benden daha fazla kontrole sahip olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
ÖÇ9	Geçmişte benzer işlerde başarısız olsam bile, yeni işleri denerim.	5	4	3	2	1
ÖÇ10	Düşük performansımı yeteneğimin olmamasına bağlıyorum.	5	4	3	2	1
ÖÇ11	Başarılarımın çoğu, yeteneklerimle ilişkilidir.	5	4	3	2	1
ÖÇ12	Denediğim pek çok işte başarılı olurum.	5	4	3	2	1
ÖÇ13	Hayattaki hedeflerime ulaşabilirim.	5	4	3	2	1
ÖÇ14	Yaptığım işlerin sonuçları üzerinde kontrolümün çok az olduğunu düşünürüm.	5	4	3	2	1
ÖÇ15	Başarılarımın çoğu, şansıyla ilişkilidir.	5	4	3	2	1

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri-Tarihi: Elazığ- 1984

Yabancı Dil: İngilizce

İletişim: tuubayavas23@gmail.com

Eğitim

İlköğretim-Ortaöğretim: Elazığ Balakgazi Lisesi

Lisans: Fırat Üniversitesi Eğitim Fak.-Sınıf Öğretmenliği Programı (2000-2004)

Yüksek Lisans: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü (2004-2007)

Danışman: Prof. Dr. Vehbi ÇELİK

Doktora: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı (2008-2012)

Danışman: Prof. Dr. Vehbi ÇELİK

Akademik Bilgiler

Çalıştığı Kurum: Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2009-devam etmekte)

Bölüm: Eğitim Bilimleri

Ünvanı: Araştırma Görevlisi

Araştırma Konuları: Eğitim Yönetiminde liderlik, duygusal zeka, öğrenilmiş çaresizlik, örgütsel öğrenme, eğitim bilimlerinde yapısal modelleme süreci, eğitim bilimlerinde değerler ve yabancılaşma, disiplinlerarası çalışmalar.

İş Deneyimi

Elazığ MEM-EARGED Birimi (Eğitim Tarihi Araştırmaları alanında görevlendirme-2009 Şubat-Mayıs)

Değirmenönü İlköğretim Okulu- Merkez/ Elazığ (2008 Eylül- 2009 Eylül)

Görev: Müdür Yet. Sınıf Öğrt.

Şenova İlköğretim Okulu- Kovancılar/ Elazığ (2006 Eylül- 2008 Eylül)

Görev: Sınıf Öğretmeni

Ekinbağı İlköğretim Okulu- Kovancılar/ Elazığ (2006 Şubat- 2006 Eylül)

Görev: Müdür Yet. Sınıf Öğrt.

Sağsak ilköğretim Okulu- Eskil/ Aksaray (2004 Eylül- 2006 Şubat)

Görev: Sınıf Öğretmeni- Müdür Yet. Sınıf Öğrt.