



**OKULLARIN ÖRGÜTSEL ÖĞRENMELERİ İLE ÖĞRETMENLERİN  
MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

**Ece GÜRLER**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman: Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI**

**Uşak**

**Ocak, 2020**

**OKULLARIN ÖRGÜTSEL ÖĞRENMELERİ İLE ÖĞRETMENLERİN  
MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

**Ece GÜRLER**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü**

**Danışman: Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI**

**Uşak**

**Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Ocak, 2020**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

### OKULLARIN ÖRGÜTSEL ÖĞRENMELERİ İLE ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Ece GÜRLER

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ocak 2020

Danışman: Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI

Bu araştırma “okullardaki örgütsel öğrenme ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi” belirlemek amacıyla yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan araştırma ilişkisel tarama modelindedir.

Araştırmanın evreni, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Uşak ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Uşak ilindeki 374 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırmada veriler “Örgütsel Öğrenme Ölçeği” ve “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilere hangi tür analizlerin yapılması gerektiğini tespit etmek için araştırma değişkenlerine yönelik çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Verilerin normal dağıldığı anlaşıldığından, araştırmada “t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler okullarda örgütsel öğrenmenin yüksek düzeyde olduğu algısına sahiptirler. Öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye yönelik algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmazken, kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler örgütsel öğrenmenin daha düşük olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları aynı okulda çalışma süresi ve mezuniyet durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Okuldaki öğretmen sayısına göre ise öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları farklılık göstermektedir. Okullarda 31 ve üzeri sayıda meslektaşıyla

görev yapan öğretmenler, örgütsel öğretmenin okullarda daha yüksek olduğunu düşünmektedirler. Okul düzeyi değişkenine göre de öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları arasında farklılık bulunmaktadır. İlkokullarda görev yapan öğretmenler, ortaokul ve lisedeki öğretmenlere göre örgütsel öğrenme düzeyini daha yüksek bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyi yüksektir. Öğretmenlerin motivasyonları cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenlerin motivasyon düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Yine öğretmenlerin kıdemleri arttıkça motivasyon düzeyleri azalmaktadır. Aynı okulda çalışma süresi fazla olan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri de yüksektir. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin okuldaki öğretmen sayısı ve mezuniyet değişkenlerine göre ise farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Okul düzeyine göre de ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin diğer okul düzeylerine yönelik daha yüksek motivasyona sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin, bilgiyi analiz etme, bilgiyi arama, bilgiyi saklama hatırlama kullanma boyutlarına yönelik algıları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı orta dereceli bir ilişki tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel Öğrenme, Motivasyonu, Öğrenme

**ABSTRACT****EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL  
LEARNING OF SCHOOLS AND MOTIVATION LEVELS OF TEACHERS**

Ece GÜRLER

Department of Educational Sciences

Social Sciences Institutes Uşak University, January 2020

Uşak University January, 2020

Advisor: Assoc. Prof. Aynur BOZKURT BOSTANCI

This research was carried out to determine the relationship between organizational learning in schools and the motivation levels of teachers. The research aiming to determine the relationship between teachers perceptions of organizational learning and motivation levels is in relational survey model. The population of the research consists of teachers working in primary, secondary and high schools in Uşak in the 2019-2020 academic year. 374 teachers in Uşak constitute the sample of the research. Appropriate sampling method was used in the research. The data were collected with “*Organizational Learning Scale*” and “*Teacher Motivation Scale*” Skewness and kurtosis coefficients of research variables were examined to determine which kind of analysis should be done to the data. Since the data were normally distributed, t-Test, One Way Analysis of Variance (ANOVA), Pearson Product-Moment Correlation and multiple regression analysis were used in the study.

According to the results of the research, teachers perceive high level of organizational learning in schools. While teachers perceptions of organizational learning do not differ according to gender, it is seen that they differ to seniority of 21 years or more think that organizational learning is lower. Teachers organizational learning perceptions do not differ according to working time and graduation status in the same school. But teachers perceptions of organizational learning differ according to the number of teachers in the school. Teachers who have 31 or more colleagues in schools think that organizational learning is higher in schools. There is a difference between teachers perceptions of organizational learning according to school level

variable. Teachers who work in primary schools find higher levels of organizational learning than teachers in secondary and high schools.

Teachers have a high level of motivation. Teachers motivations differ according to gender. Female teachers have higher motivation levels than male teachers. Again, as the seniority of teachers increased, their motivation level of the teachers who have more working time in the same school is also high. It is understood that the motivation levels of the teachers do not differ according to the number of teachers and graduation variables in the school. It is seen that the teachers working in primary schools have higher motivation towards other school levels than the school level. A significant moderate relationship was found between teachers perceptions of organizational learning to analyze information, search for information, storing and remembering and motivation levels.

**Key Words:** *Organizational Learning, Motivation, Learning.*

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı 16400178No'lu öğrencisi Ece GÜRLER'in "*Okulların Örgütsel Öğrenmeleri İle Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*" başlıklı tezi 03/01/ 2020 tarihinde, aşağıdaki jüri üyeleri tarafından "*Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin*" ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans Tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

### JÜRİ ÜYELERİ

### İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİRHAN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Evrim EROL

Doç. Dr. Erol DURAN

Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Bu çalışmanın hazırlanmasında bana her zaman destek olan, güç veren ve motivasyonumu yüksek tutan danışmanım Sayın Aynur BOZKURT BOSTANCI'ya, yoğun çalışmalarım sırasında sabır gösterdiği ve bana katlandığı için sevgili annem Kadriye GÜRLER'e, bu süreçte yanımda olan Pozitif Akıl Kampüs çalışanları ve her türlü konuda çalışmam için bana kolaylık sağlayan kurucumuz Selçuk SARISAMAN'a, istatistik hesaplamaları konusunda yardımcı olan arkadaşım Yunus Emre KELEŞ'e, her türlü konuda destekçim olan Funda TELEF ile Bilge KOYUNCU'ya ve bu süreçte küçük veya büyük yardımını esirgemeyen, bana yol gösteren herkese sonsuz teşekkür ederim.

Ece GÜRLER





*Rahmetli Babam İsmail GÜRLER*

*ve*

*Çok Sevdığım Annem Kadriye GÜRLER'e*

*İthaf Ederim..*

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ece GÜRLER

Doğum Yeri ve Tarihi : Uşak-10/06/1991

Lisans Öğretimi :Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı- Konya  
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel  
Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı(Devam Etmekte)

Yüksek Lisans Öğretimi :2017-2020 Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler  
Enstitüsü Eğitim Yönetimi

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

### İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar :(2016-.....)Uşak Özel Pozitif Akıl Kampüs Kişisel  
Gelişim Kursu (Müdür)

### İletişim

e-posta adresi :[ece1593@gmail.com](mailto:ece1593@gmail.com)

## İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ.....	iii
ABSTRACT.....	v
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI.....	vii
ÖNSÖZ.....	viii
ÖZGEÇMİŞ.....	x
İÇİNDEKİLER.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
<b>1. BÖLÜM: GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	4
1.2.1. Alt Problemler.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.5. SINIRLILIKLAR.....	5
1.6. TANIMLAR.....	6
<b>2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>7</b>
2.1. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME.....	7
2.1.1. Öğrenme Kavramı.....	7
2.1.2. Öğrenme Düzeyleri.....	9
2.1.3. Bireysel Öğrenme Düzeyinden Örgütsel Öğrenmeye.....	13
2.1.4. Örgütsel Öğrenme Kavramı.....	13
2.1.5. Öğrenen Örgütler.....	27
2.2. MOTİVASYON.....	36
2.2.1. Motivasyonun Tanımı.....	36
2.2.2. Motivasyonun Özellikleri.....	38

2.2.3. Motivasyonun Önemi.....	39
2.2.4. Motivasyon Kuramları .....	42
2.2.5. Eğitim Örgütlerinde Motivasyon .....	56
<b>3. BÖLÜM: YÖNTEM .....</b>	<b>61</b>
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	61
3.2. EVREN .....	61
3.3. ÖRNEKLEM .....	61
3.4. ÖRNEKLEME İLİŞKİN DEMOGRAFİK VERİLER .....	61
3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	63
3.6. VERİLERİN ANALİZİ .....	64
<b>4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>66</b>
4.1. ÖĞRETMENLERİN OKULLARDA ÖRGÜTSEL ÖĞRENME UYGULAMALARINA İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR.....	66
4.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Algılarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	67
4.2. ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR.....	82
4.3. ÖĞRETMENLERİN OKULLARDA ÖRGÜTSEL ÖĞRENMEYE YÖNELİK ALGILARI İLE MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK KORELASYON ANALİZİ .....	96
<b>5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>98</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>106</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>117</b>

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi .....	37
Tablo 2. Motivasyon Kuramları.....	43
Tablo 3. Vroom Motivasyon Modeli .....	45
Tablo 4. İçsel ve Dışsal Motivasyon Faktörleri .....	52
Tablo 5. Demografik Verilere İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu .....	62
Tablo 6. Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	63
Tablo 7. Verilerin Çarpıklık Basıklık Testi.....	64
Tablo 8.Örgütsel Öğrenme Ölçek Ortalama Puan Aralığı Tablosu .....	66
Tablo 9. Öğretmenlerin Okullarda Örgütsel Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Algı Düzeyleri .....	67
Tablo 10. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Algılarına Yönelik tTesti Sonuçları.....	68
Tablo 11. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilgiyi Analiz Etme Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	69
Tablo 12. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilgiyi Arama Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	70
Tablo 13. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenmenin Bilgiyi Alma ve Yayma Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	71
Tablo 14. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenmenin Bilgiyi Saklama, Hatırlama ve Kullanma Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	72
Tablo 15. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenmenin Bilgiyi Analiz Etme Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	73
Tablo 16. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenmenin Bilgiyi Analiz Etme Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	74
Tablo 17. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenmenin Bilgiyi Alma ve Yayma Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	75
Tablo 18. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenmenin Bilgiyi Saklama-Hatırlama ve Kullanma Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	76
Tablo 19. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	77

Tablo 20. Öğretmenlerin Bilgiyi Analiz Etme Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	78
Tablo 21. Öğretmenlerin Bilgiyi Arama Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	78
Tablo 22. Görev Yapılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilgiyi Alma ve Yayma Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	79
Tablo 23. Görev Yapılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilgiyi Saklama-Hatırlama ve Kullanma Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	80
Tablo 24. Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenmeye ve Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	81
Tablo 25. Öğretmenlerin Motivasyon Algı Düzeyleri .....	82
Tablo 26. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Yönelik t-Testi Sonuçları .....	83
Tablo 27. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı Boyutu Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	84
Tablo 28. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk Alt Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	85
Tablo 29. Kıdem Değişkenine Göre Meslekten Kaçınmama Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	86
Tablo 30. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleği Özümseme Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	87
Tablo 31. Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	88
Tablo 32. Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	89
Tablo 33. Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Meslekten Kaçınmama Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	90
Tablo 34. Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleği Özümseme Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	90
Tablo 35. Görev Yaptıkları Okuldaki Yapan Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin tTesti Sonuçları ....	91

Tablo 36. Görev Yapılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	92
Tablo 37. Görev Yapılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	93
Tablo 38. Görev Yapılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Meslekten Kaçınmama Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	94
Tablo 39. Görev Yapılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleği Özümseme Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	94
Tablo 40. Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Meslekten Kaçınmama Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	95
Tablo 41. Öğretmenlerin Okullarda Örgütsel Öğrenme Algıları İle Motivasyona Yönelik Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Tablosu .....	96

## 1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ortaya konulmuş, araştırmanın amacı belirtilmiş ve önemi vurgulandıktan sonra araştırmanın sınırlılıkları ve önemli kavramlar tanımlanmıştır.

### 1.1.PROBLEM DURUMU

Genel olarak değişim,“insanların yaşam alanlarını farklı şekillerde etki altına alabilmek” anlamında kullanılmaktadır. Bu bağlamda değişim, hem makro düzeyde bütün ekonomik ve sosyal sistemleri etkilemekte, hem de sistem içerisindeki örgütsel yapı ve uygulamaları da farklı şekillerde etkileyebilmektedir. Bu nedenle örgütler hem değişim karşısında yaşamlarını sürdürebilecek bir yapı, hem de değişime uyum sağlayabilecek yeni uygulama ve yetenekleri kazanmak zorunda kalmıştır.

Günümüzde “*örgütlerin değişim karşısında yaşamlarını sürdürebilme ve değişime uyum sağlayabilme yetenekleri ile örgütsel öğrenme*” arasında önemli bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle “Örgütsel öğrenme” literatürde özellikle eğitim yönetiminde temel tartışma konularından biri haline gelmiştir.

Örgütsel öğrenme, “*örgüt çalışanlarının bir bütün olarak örgüt adına iç ve dış çevredeki değişimleri yönlendirebilmek ya da değişime uyum sağlayabilmek adına gereken farklılaşmaları ortaya koyabilecek potansiyellerle donanmaları*” olarak tanımlanmaktadır (Özdevecioğlu ve Biçkes, 2012: 54).Örgütsel öğrenme; örgütlerin değişim karşısında varlıklarını devam ettirebilmeleri ve sürdürülebilir rekabet üstünlüğünü sağlamalarında önemli bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle örgütler; bilgiye ulaşabilme ve bilgiyi stratejik bir kaynak olarak değerlendirerek yapı ve uygulamalarında dönüşümü gerçekleştirecek eğitim ve geliştirme faaliyetlerine daha çok önem vermektedirler.

Bu bağlamda; “*Eğitim Kurumlarında Örgütsel Öğrenme ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*” ayrı bir önem taşımaktadır. Zira örgütsel öğrenme ile ilgili kavramsal tanımlar; Örgütsel öğrenmeyi, bilginin eğitim veya tecrübeyle kazanılmasından daha çok; örgüt içinde davranış, değer ve normların



geliştirilmesi ile sağlanabileceğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle örgütsel öğrenmeden önemli husus, tüm çalışanların katılımını gerektiren ortak bir sürecin var olmasıdır. Zira herkes tarafından kabul edilmiş olan normlar birey ve örgüt arasında bir köprü oluşturulabilecektir. Bu köprünün kurulmasında da en önemli faktör olarak da çalışanların motivasyon düzeyleri gelmektedir.

Günümüzde değişimle birlikte eğitim kurumlarının işlev ve fonksiyonlarında da farklılaşmalar ortaya çıkmıştır. Artık okullar değişen toplumsal talepleri karşılayabilmek ve istenilen ölçüde kaliteli eğitimi sunabilmek için sürekli kendilerini yenilemek zorunda kalmışlardır. Zira bugün, okulların klasik “öğretme” işlevi yerini öğrencinin aktif olduğu “öğrenme” işlevine bırakmıştır.

Bu bağlamda yaşanan bir değişim okulları, örgüt halinde birlikte öğrenme kültürünü oluşturma ve “öğreten” okuldan “öğrenen” okula doğru kendilerini dönüştürme çabası içine girmek zorunda bırakmıştır (Çalık, 2010). Bu zorunluluk örgütlerin geleneksel örgüt yapılarını değiştirip, bilgiye ulaşma, bilgiyi işleme ve değerlendirme yollarını örgütsel yapısına kazandırarak yeniden yapılanmalarını zorunlu hale getirmiştir (Elma ve Demir, 2000).

Yine bu bağlamda yaşanan değişim örgütlerde tüm çalışanların birlikte ve sürekli öğrenme içerisinde ortak hareket etmesini sağlamıştır (Gürsel, 1998: 69). Bu gelişme de “öğrenen örgüt” kavramını doğurmuştur.

Öğrenen örgüt kavramı, daha önceleri kullanılmasına karşın (Argyris, Schön, 1978) sistematik olarak ilk kez inceleyen Senge (2002) öğrenen örgütleri, “*çalışanların istedikleri sonuçları yaratma kapasitelerini durmadan genişlettikleri, yeni ve coşkun düşünme tarzlarının beslendiği, insanların nasıl birlikte öğrenileceğini sürekli olarak öğrendikleri örgütler*” şeklinde tanımlamıştır (Garvin, 2000). Bugün örgütler, değişen çevre koşullarına karşı uyum sağlayan ve kendini yenileyen dinamik yapılar olarak görülmektedir (Gürsel, 1998).

Günümüzde özellikle örgütsel öğrenmenin; öğretmenlerin motivasyonları ve doğal olarak öğretmen performansları ile okulların etkililiği noktasında araştırmalar yapılmaktadır. Zira etkili okullar incelendiğinde; özellikle öğretimin öne çıktığı görülmektedir. Bundan dolayı okullarda odak nokta öğretim olarak kabul edilerek,

okulun varlık sebebinin okulu oluşturan tüm unsurların öğretime sunduğu katkıda bulunduğu düzeyde değerli olduğu anlaşılmıştır. Öğretim ise öğretmenin denetimi ve yönlendirmesiyle, öğrenci-öğretmen etkileşimiyle sınıf ortamında gerçekleştirilen bir süreç olarak kabul edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin kazanımlarındaki en önemli faktörlerden bir diğeri de “*Öğretmenlerin motivasyon*” düzeyleridir. Özellikle örgütsel öğrenme arttıkça öğretmenlerin tatmin düzeyleri ve performanslarının arttığı gözlenmektedir. Zira örgütsel öğrenmeyi başarmış kurumlarda en önemli değişim öğretmenlerde motivasyon düzeyinin artmasıdır. Sonuçta motive olmuş öğretmenlerdeki özgüven, kendini gerçekleştirme ve tatmin düzeyi eğitim ve öğretimde başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir.

Bu bağlamda örgütsel öğrenme, örgüt içindeki bilgi paylaşımını, iletişimi, anlamayı ve karar almayı arttırmakta ve öğretmenlerde yaptıkları işle yaratıcılık arasında bir köprü işlevi görmektedir. Zira örgütsel öğrenme, “*bir organizasyondaki deneyime dayalı performansın iyileştirilmesi ya da korunabilmesine ilişkin olarak bu organizasyonda bulunan kapasite ya da süreçler*” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, organizasyonlarda, “*bilgi ve becerilerin kazanılması, paylaşılması ve kullanımı ile ilgili olarak formal ve formal olmayan süreçlerin ve yapıların*” bulunduğunu göstermektedir. Özellikle günümüzde öğrenen organizasyonlarda öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini sağlayacak temel dinamikler “*disiplin, vizyon ve takım ruhu*” olarak belirtilmektedir (Özdayı ve Özcan, 2005: 23).

Diğer taraftan öğretmenlerin motivasyonunun öğrencilerin motivasyonunu büyük ölçüde etkilediği bilindiği için öğretmen motivasyonu; okul yönetimi için ayrı bir önem taşımaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar tarafından ihtiyaçlarının farkında olunması ve buradan hareketle onları motive edecek bazı düzenlemeler yapılması, onların işlerini daha istekli yapmaları konusunda teşvik edici olabilir. Bu bağlamda motivasyonu yüksek öğretmenin öğrenciye yararlı olmak ve okul amaçlarına ulaşmak konusunda performansının artacağı düşünülmektedir. Zira örgütsel düzeyde öğrenebilmeden söz edilebilmesi için öğrenilen bilgilerin yapılan işle bağlantı içinde olması, uygulamaya konulmasına müsaade edilmesi, uygulama ortamı tesis edilmesi ve kesinlikle bir dönütünün olması gerekir. Bu durum ise öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin artırılmasından geçmektedir

## 1.2.PROBLEM CÜMLESİ

Okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.2.1. Alt Problemler

Bu çalışmada “*Uşak ilinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmeleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki*” belirlenmeye çalışılacaktır. Bu bağlamda “*Okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” şeklindeki ana problem cümlesini daha iyi açabilmek amacı ile konunun alt problemleri olan (dört alt problem cümle) aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

- Okullarda örgütsel öğrenme ne düzeydedir?
- Okulların örgütsel öğrenme düzeyine yönelik öğretmen algıları, cinsiyetlerine, kıdemlerine, aynı okulda çalışma sürelerine, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına, çalıştıkları okul düzeyine ve mezuniyet durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin motivasyonları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, cinsiyetlerine, kıdemlerine, aynı okulda çalışma sürelerine, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına, çalıştıkları okul düzeyine ve mezuniyet durumlarına göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?
- Okullardaki örgütsel öğrenme düzeyi ile öğretmenlerin motivasyonları arasında bir ilişki var mıdır?

## 1.3.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, “*Uşak ilinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmeleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi*” belirlemektir.

## 1.4.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Örgütsel öğrenme kavramı, gruplar veya kişiler gibi örgütlerin de öğrenme kapasiteleri olduğu yaklaşımından ileri gelmektedir. Bundan dolayı örgütlerin

edindikleri bilgileri, muhafaza edebilecekleri bir bilgi deposunun olabileceği söylenebilir (Karaöz, 2003: 43).

Organizasyon yapılarında meydana gelen olayların temeli “öğrenebilme” olgusuna dayanmaktadır. Organizasyonu meydana getiren unsurlar, devamlı olarak organizasyonla ilgili düşünce ve duygularını farklılaştırmalarının yanı sıra, uygulanmakta olan kuram ve sistemlerde de farklılaşmayı sağlarlar (Argyris ve Schön, 1978). En genel ve kabul edilmiş tanımıyla örgütsel öğrenme, örgütlerin öğrenebilme yetenekleri ile ve deneyimlerini geliştirme sürecidir (Aytaç 2000: 75).

Motivasyon, bireyleri eyleme geçmeye yönlendiren belirli güdü veya güdüler toplamıdır (Genç, 2012: 265).

Motivasyon, bir bireyi belli bir yöne (amaç ve gayeye) doğru devamlılık arz edecek biçimde harekete geçirmek amacıyla gösterilen gayretin toplamına motivasyon adı verilmektedir (Güney, 2012: 313). Bireyin gösterdiği gayretin örgüte faydalı olacak bir istikamete yönlendirilmesi gerekmektedir. Gayret, örgütsel amaçlarla uyumlu ve örgütsel amaçlara dönük olmalıdır. Bütün bu ifadeler ile birlikte örgütsel öğrenme uygulanan okullarda, öğretmen motivasyonunun daha yüksek olması öngörülmektedir.

Günümüzde yaşanan değişim örgütlerde tüm çalışanların birlikte ve sürekli öğrenme içerisinde ortak hareket etmesini öngörmektedir. Bu bağlamda örgütsel öğrenme ile okullarda öğretmenlerin tatmin düzeyleri ve performanslarının arttığı gözlenmektedir. Zira örgütsel öğrenmeyi başarmış kurumlarda en önemli değişim öğretmenlerde motivasyon düzeyinin artması olarak belirtilmektedir. Sonuçta motive olmuş öğretmenlerdeki özgüven, kendini gerçekleştirme ve tatmin düzeyi eğitim ve öğretimde başarıyı önemli ölçüde etkileyebilmektedir.

## **1.5.SINIRLILIKLAR**

Bu araştırma;2019–2020 eğitim-öğretim yılında Uşak ilinde kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlı olup, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiki yöntem ve tekniklerle sınırlıdır.

## 1.6.TANIMLAR

**Örgütsel Öğrenme:** Okullarda; öğretmenlerin sürekli olarak çevrelerini algıladıkları ve öğrenme tecrübelerini paylaştıkları bir süreç ile tüm öğretmenlerin aktif katılım sağlayarak öğrenme yeteneklerini, tecrübelerini ilerletme sürecidir.

**Motivasyon:** Belirli bir amaç doğrultusunda davranışların istenilen yöne kanalize edilmesi ve belirlenen hedefe ulaşmak için davranışta bulunma durumudur.



## 2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME

#### 2.1.1. Öğrenme Kavramı

Öğrenme, insanın doğuşuyla başlayarak ömrü boyunca devam eden süreci ifade eden bir kavramdır. İnsan dışındaki canlılarda da öğrenme içgüdüleri olmakla birlikte, insan içgüdülerini kullanarak değil, zaman içinde farklılaşan öğrenme metodlarıyla hayatlarını sürdürebilmek, temel gereksinimlerini karşılayabilmek amacıyla öğrenmektedirler. Öğrenme, insanın çevresindeki dünyayı daha iyi anlayabilmesi ve hayatının sonraki dönemlerinde karşılaşılabileceği sorunlara kendisinin hazırlaması için geçirdiği aşamalardır (Obeng, 1997: 22).

Piaget, öğrenmenin tanımını bireyin olgunlaşmak suretiyle elde ettiği deneyimlerin niteliklerine bağlı olarak gelişme gösteren bilişsel faaliyetler olarak yapmıştır (Onal, 1995: 3).

Öğrenme bireyin, bilişsel ve sezgisel süreçler ile çevresiyle ilgili olarak biriktirdiği, yeni uyarıları ve bilgileri algıladığı, olaylar benzerliklerinin ve farklılıklarının farkına varabildiği ve bütün bunları özümsemek suretiyle davranış haline getirdiği bir süreçtir (Koçel, 2014: 495).

Öğrenme; düşünce, tecrübe ve uygulamalardan elde edilen bilgiler sayesinde bireyin tutum ve davranışlarını, değerlerini, inançlarını değiştirmesidir. Öğrenme sürecinin sonunda bireyde bilgi ve deneyim birikimi olmasına bağlı olarak bireyin davranışlarında ve değerlerinde kalıcı nitelikte bir değişiklik oluşur (Eren, 2015: 608). Bununla birlikte öğrenme, doğuştan getirilen eğilimleri, davranışları, büyümeyi ve vücutta hastalık, alkol, ilaç kullanımı ve yorgunluk gibi farklı etkenlerle meydana gelen geçici durumları içine almayan; yalnızca çevrede yer alan etkileşimler aracılığıyla ortaya çıkan bir değişim sürecini ifade etmektedir (Seymen ve Bolat 2002: 6).

Genellikle öğrenme kavramıyla karıştırılan, “tecrübe” ve “bilgi edinme”, öğrenmenin bir alt basamağıdır. Bunların edinilmesiyle birlikte insanın davranışlarında, inançlarında ve değerlerinde bir şekillenme ve değişme oluşmaktadır. Yani “*bir davranışla şekillenme*” ve “*değişim*” öğrenmenin temel kuralıdır. Öğrenme sürecinin sonunda bireyin davranışlarda bir değişiklik olmazsa, bu durumun bir öğrenme olmadığı, yalnızca bilgi edinme olarak kaldığı ifade edilmektedir (Küçüköğlü, 2005: 31).

Bireyin değer, bilgi, beceri ve tutum kazanması, çevresiyle etkileşiminin sonucunda ortaya çıkmaktadır (Çetin, 2014: 38). Bireylerin öğrenme ihtiyaçları, örgütlerin en dinamik unsurudur ve onların hayatta kalabilmeleri için gereken temel ihtiyaçlarını karşılama arzularından kaynaklanmaktadır. Örgütlerin öğrenme ihtiyacının kaynağı ise, örgütün çevresinde meydana gelen hızlı ve sürekli değişimlerdir. Bundan dolayı örgütler, bir yandan stratejik amaçlarını gerçekleştirme çabası içindeyken, bir yandan da yapısal ve teknolojik olarak sözü edilen değişimlere uyum sağlamak durumundadırlar (Öneren, 2008: 163).

Öğrenme tanımlarında tespit edilen ortak noktalar ile öğrenmenin belirgin niteliklerinden hareketle öğrenme kavramının özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Yücel, 2014: 91):

- Öğrenme, bireyin davranışlarında bir değişimin oluşması durumudur.
- Öğrenme, uzun süreli ve kalıcı bir davranış değişikliği sürecidir.
- Öğrenme, bireyin sonraki süreçte karşılaşacağı durumlara farklı bir yaklaşımda bulunması durumudur.
- Öğrenme, gerçekleşmişse bireyin bilgilerini diğer bireylere aktarması mümkündür.

Ayrıca öğrenme, dinamik ve soyut bir olgu özelliklerine sahiptir. Öğrenme; bireyin örgüt ve takım gibi farklı düzeylere sahip yetenek, bilgi, davranış ya da kavramları bir bütün haline getirmek suretiyle problem çözmesini, düşünce ve tutumlarını bütünleştirmesini sağlamaktadır (Öneren, 2008: 164). Bireysel düzeyde

başlayan öğrenme, sonraki süreçte takımları ya da örgütleri etkileyerek örgütsel öğrenme düzeyine ulaşmaktadır.

### 2.1.2. Öğrenme Düzeyleri

Öğrenme, bireyler aracılığıyla sağlanan bir olgudur. Örgütsel anlamda bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi ise sadece örgüt üyelerinin katkılarıyla mümkün olabilmektedir (Yazıcı 2001: 76).

Kişisel öğrenebilme tamamlanmadan örgütsel öğrenmeden söz edilmesi mümkün değildir. Ancak bu yaklaşım örgütsel öğrenebilmenin, “*kişilerin öğrenebilme toplama*” olduğu anlamına da gelmemektedir. Kişisel öğrenebilme, örgütsel öğrenebilme bakımından zorunlu olmakla birlikte bu konuda tek başına yeterli değildir (Argyris ve Schön 1978: 20).

Bundan dolayı örgütsel düzeyde öğrenmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bireysel düzeyde başlayan öğrenme sürecinin takım düzeyine ulaşması bu düzeyde meydana gelen anlayışının tüm örgütü etkilemesiyle örgütsel öğrenme oluşmaktadır (Dinçer 2003: 90).

Öğrenme; bireysel öğrenebilme, ekip olarak öğrenebilme ve organizasyonel olarak öğrenebilme olarak üç düzeyden oluşmaktadır.

#### 2.1.2.1. Bireysel Öğrenme

Öğrenme, örgütlerini oluşturan temel unsur “birey” ile başlamaktadır. Bireyler içinde oldukları koşullarda tüm olayları yaşar, duyumsar ve takip ederler. Bundan dolayı birey oluşturduğu gruplar ya da içinde olduğu organizasyon içinde bilgili veya bilgisiz haliyle sürekli bir öğrenim alabilme kademelerindedir ve bu doğal bir öğrenme sürecidir. Öğrenmeye bağlı olarak veri, düşünce, deney ve hislerinde farklılıklar meydana gelir (Küçüköğlü 2005: 2).

Birey yaşadığı ortamda bulunan değişikliklere örgütün de uyumlu duruma gelebilmesini destekleme noktasında iç ve dış çevrede bağlantıyı sağlayan bir tür unsur olarak öne çıkmaktadır. Bireysel öğrenme süreciyle beraber meydana gelen sözü edilen bağlantı, örgütsel süreklilik bakımından büyük bir öneme sahiptir. Bireysel



seviyede öğrenmenin tanımı, bireyin, sezgisel ve bilişsel süreçler yardımıyla çevresinde yer alan ve birikmiş bilgilere ve sezgilere ulaşarak bunları algılamak suretiyle yorumlaması, deneyimlere bağlı olarak kazanılan sonuçlara göre sergilenmekte olan davranışları tekrar değerlendirme süreci olarak yapılmıştır(Koçel, 2003). Öğrenme, sürecinde birey bilişsel ve sezgisel süreçler yaşamaktadır. Birey, ortaya yeni çıkan çevrede biriken, bilgiler ve uyarıcıları algılayabilmekte; olayların benzerlerini ve farklılıklarını ortaya koyabilmektedir. Sözü edilen olguları kendisine mal etmek suretiyle davranışlarına yansıtarak öğrenmeyi gerçekleştirmektedir.

Bireysel öğrenme sürecinde, deneyimlerin sonucunda bilgi yaratılmakta ve daha sonra hatırlanarak tekrar kullanılmaktadır.

Bireysel öğrenme, belli bir noktada ya da tekrarlanan bir olayda ortaya konulan hareket veya potansiyel davranışlarda ortaya çıkan değişimdir (Probst ve Büchel 1997: 17).

Bireysel öğrenme sürecinde temel unsur, örgütün temel yetkinlik düzeylerini arttırmak ve sonraki dönemde karşı karşıya kalınacak olumsuz durumlara karşı örgütün tamamını hazırlamaktır (Marquardt 2002: 38).

Bireysel öğrenmenin temel ilkelerinin gruplara yönelik olarak uygulanması ve grup öğrenmesini temin etmek güçtür (Francis, 1997: 168). Bu güçlüğü temel nedeni, birtakım etkenlerin birey ile örgüt arasında bir engel oluşturması ve bireysel öğrenme faaliyetinin diğer örgüt birimlere akışına izin vermemesidir. Önleyici nitelikteki başlıca unsurlar; örgüt tarafından benimsenen prosedür ve politikalar, işgörenlerin bilgi birikimlerinin yetersiz olması, birlikte çalışma güdüsünün yoksun olma ve değişimlere karşı direnç gösterilmesidir. Örgütsel öğrenme konusuna engel olan bu unsurların etkisiz hale getirilebilmesi için örgütün yönetim kadrosu; bilgi ve beceri düzeyleri yeterli çalışanlarla çalışmak, öğrenme düzeyini gerekli görülen düzeye çıkarılmaya uygun liderlere ve sağlam, yerleşik bir örgüt kültürüne sahip olmaya zorunludur (Locke ve Jain, 1995: 45).

Özet olarak bireysel öğrenme, bireyin biriktirdiği çevresine ilişkin bilgilere, bilişsel veya sezgisel süreçleri kullanmak suretiyle ulaşmasıdır. Ayrıca sözü edilen

bilgilerinin anlaşılması, yorumlanması, deneyimlenmesi ve davranışların elde ettiği sonuçlara göre ayarlanması halidir (Koçel, 2014: 495).

### 2.1.2.2. Takım Halinde Öğrenme

Örgütsel bir bünye içinde resmi veya gayri resmi bir şekilde oluşmuş, ortak ilgi alanları olan ve ortak iletişimin olduğu gruplara takım olarak ifade edilmektedir (Mulholland, Zdrahal, Domingue, Hatala ve Bernardi, 2001: 338). Takım halinde öğrenme, bireysel düşüncelerin aktarılmasıdır. Bu süreçte diyalog kavramı öne çıkmaktadır. Takım halinde öğrenmenin unsurları arasında, işi verimli yapmak ve doğru üyeleri doğru nokralara göndermek gibi eylemler bulunmaktadır. Bireysel öğrenme, yalnız başına, hiçbir şekilde örgütsel düzeyde öğrenme düzeyine çıkamamaktadır. Bundan dolayı öğrenmenin genel olarak örgüte yayılarak kabul edilmesi için örgüt bünyesinde bulunan bireyler arasında birlikte çalışma güdüsünün gelişmesi şarttır (Özgen, Kılıç ve Karademir, 2004: 175). Bir örgütün içinde yer alan üyelerin farklı gruplara mensup olmaları mümkündür. Sözü edilen durum, bilgi alışverişini ve bilginin aktarımını artırmaktadır. Bununla birlikte bir bilgi ve işlem ağı oluşturmaktadır. Takım üyeleri, bilgilerini paylaşarak, işbirliğine gitmeyi ve birlikte çalışma ortamı yaratmayı başarırlar.

Ekip olarak öğrenebilme, öğrenmesini bireysel düzeyde tamamlamış olan bireyin, öğrendiklerini grup içinde paylaşıp yorumlayarak takımca ortak bir anlayışa varılmasıdır (Koçel, 2014: 495). Örgütsel öğrenmede, öğrenilenlerin uygulamaya konulabilmesi, takım çalışması olmadan mümkün değildir.

Dechant ve Marsick (1993) takım olarak öğrenme halini; “takımı oluşturan unsurların bulunduğu sistemde ve verilerin başkaları bakımından ortaya çıkartıldığı basamaklar; Waller (1999) ise hızlı değişmeye uğrayan ortama ve özellikle tahmin edilmesi mümkün olmayan olayları cevaplamada, organizasyonlar için önemli olan bir araç olarak tanımlamaktadırlar. Ekipler, öğrenme sürecinin içinde yer aldıkça, organizasyon içinde aktif bir biçimde öğrenim aldıklarını, organizasyonu oluşturan unsurları ve diğer ekiplerle paylaşımında bulunarak, öğrenme durumunun tüm organizasyona yayılmamasını desteklemektedirler. Ekipler, organizasyonlarda temel farklılaşma ile yeni duruma gelmeye yardım eden öğrenme halini, bireysel öğrenme düzeyinden takım hâlinde öğrenme düzeyine yükseltirler (Özgen vd., 2004: 178).

Örgütler, bilgilerini yenilenmesi bakımından öğrenme sürecini sürekli bir etkinlik haline getirmeli ve bireysel öğrenmenin yanı sıra ekip olarak da öğrenme çabası içinde olmalıdırlar. Takımların öğrenme sürecinde, deneyimlerle geliştirilmiş beceriler, kişilere ve diğer takımlara, örneklik olma niteliği taşır ve bu sürecin sonunda tüm örgüt üyeleri öğrenmiş olur. Modern örgüt yapılarında, takımlar öğrenmedikçe örgütlerin de öğrenemeyeceği düşüncesinden hareketle takım öğrenmesi tamamlanmadan örgüt düzeyinde öğrenmeden söz edilemeyeceği kabul edilmiştir (Öneren, 2008, 165; Koçel 2014: 497).

Bütün bunların yanı sıra takım öğrenmesi, işgörenleri kendi aralarında ve takım içinde bir dayanışma içinde olmaya yönlendirir ve bu sistem yaklaşımının öne çıkmasını sağlar (Calvert, Mobley ve Marshall, 1994: 41).

### **2.1.2.3. Örgütsel Öğrenme Kavramı**

Organizasyon yapılarında meydana gelen olayların temeli “öğrenebilme” olgusuna dayanmaktadır. Organizasyonu meydana getiren unsurlar, devamlı olarak organizasyonla ilgili düşünce ve duygularını farklılaştırmalarının yanı sıra, uygulanmakta olan kuram ve sistemlerde de farklılaşmayı sağlarlar (Argyris ve Schön 1978: 20).

Bireylerin olduğu gibi grupların da öğrenebilme yetileri vardır. Örgütsel öğrenme kavramı, aynen gruplar veya kişiler gibi örgütlerin de öğrenme kapasiteleri olduğu yaklaşımından ileri gelmektedir. Bundan dolayı örgütlerin edindikleri bilgileri, muhafaza edebilecekleri bir bilgi deposunun olabileceği söylenebilir (Karaöz, 2003: 65). Bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme arasında, bilhassa bilginin daha geniş alana ulaşması ve bilgidен ortak faydalanılması bakımlarından önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bilgi edinme süreci, deneyimler, diğerlerinin deneyimleri ya da örgütün sahibi bulunduğu bilgi deposu gibi birçok unsurla gerçekleşmektedir (Garavan, 1997: 18). Böylesi bir halde, öğrenen örgütler, içeriden ve dışarıdan aldıkları bilgileri toplamak suretiyle işlemekte ve bilgi olarak depolamaktadırlar. Sözü edilen türdeki örgütler, yeni bilgilerin değerinin farkında olma yeteneklerini geliştirip bilgiyi içselleştirirler ve ticari amaçlarında yararlanırlar. Bu bağlamda örgütsel öğrenme, bilgi gelişiminin önemi ile örgütsel yapıda depolanmış bilginin durumuna vurgu yapar.

Örgütsel düzeyde öğrenebilmeden söz edilebilmesi için öğrenilen bilgilerin yapılan işle bağlantı içinde olması, uygulamaya konulmasına müsaade edilmesi, uygulama ortamı tesis edilmesi ve kesinlikle bir dönütünün olması gerekmektedir (Barutçugil 2004: 153).

En genel ve kabul edilmiş tanımıyla örgütsel öğrenme, örgütlerin öğrenebilme yetenekleri ile ve deneyimlerini geliştirme sürecidir (Aytaç 2000: 75).

### **2.1.3. Bireysel Öğrenme Düzeyinden Örgütsel Öğrenmeye**

Bireysel öğrenme, örgütsel öğrenmeye geçiş sürecinin birinci basamağıdır (Türkay, 2007: 2).

Shrivastava'ya(1983) göre örgütsel ve bireysel öğrenme arasındaki temel ayrım şu şekildedir: Örgütsel öğrenme bireysel olmaktan çok örgütsel bir süreçtir. Öğrenen bireyin örgütsel öğrenmenin aracı (agent) olmasına rağmen öğrenme süreci çok daha geniş bir sosyal, politik ve yapısal değişkenler seti tarafından etkilenir. Bu, bireyler etrafındaki bilgi paylaşımını, inançlar ve varsayımları kapsar. (Akt. Hult ve Ferrell 1997: 155).

Örgütsel öğrenmenin başarılı olmasının ilk şartı, bireysel öğrenmedir; ancak örgütlerin öğrenmesi bakımından bireysel öğrenme yalnız başına yeterli değildir. Böylesi bir halde, işin içine örgüte ait süreçler dâhil olmakta, bilgilerin muhafaza edilmesi ve ihtiyaç olduğunda faydalanılmak üzere saklı tutuldukları yerden çıkarılmaları gerekmektedir. Öğrenmenin temelde karmaşık bir yapıda olması, sözü edilen geçiş sürecinde örgütlerin, grupların ve bireylerin kendilerinden hangisinin geçiş sürecinde daha yüksek katkısının olduğunu net bir şekilde anlamak mümkün olamamıştır (Türkay 2007: 3).

### **2.1.4. Örgütsel Öğrenme Kavramı**

Örgütlerdeki iç sistemi insanlar oluşturmaktadır. Birey ve grup da insan kapsamı içindedir. Gruplar biçimsel nitelik taşıyabileceği gibi doğal (biçimsel olmayan) bir nitelik de taşıyabilmektedir. Dinamik bir yapısı edilen söz konusu gruplar şekillenmekte ve zaman içinde bazen çözümlenmektedir. Örgütlerin halihazırdaki durumları geçmiş ya da gelecek zamandaki durumlarına göre farklılıklar

taşımaktadır. Yaşayan, düşünen ve hisseden bir varlık olan insan, örgütü meydana getiren unsurların başında yer almaktadır. Kişiler, örgütü meydana getirmekte ve örgüt, bu bireylerin hedeflerine ulaşmalarına yardım etmektedirler. Bireylerin örgüte hizmet ettikleri yaklaşımı doğru değildir; çünkü bunun tam tersine, örgütler insanlara hizmet etmek için kurulmaktadır (Davis, 1977: 5).

Örgütlerin hacimleri büyümeden önce örgütsel öğrenme kavramı, bireysel öğrenmeyle anlamdaş olduğu düşünülürken, hacimde meydana gelen büyümeyle örgütsel öğrenme kapsamı daha geniş bir paydayı belirtmektedir. Örgütsel öğrenme ile bireysel öğrenme arasındaki ayrım, zaman içinde ortaya çıkmakla birlikte bu ayrımın çok açık olmadığı ortadadır. Bunun yanında yine de örgütsel öğrenmeyle ilgili araştırmalar dikkate alınarak örgütsel öğrenme süreçlerinin bireysel mi ya da grup düzeyinde mi bir öğrenme süreci olduğu hakkında farklı birçok yaklaşım bulunmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmaların birçoğu, örgütsel öğrenmenin ilk şartının bireysel öğrenme olduğunu vurgulamaktadır. Bireysel öğrenme süreci yaşanmadan örgütsel öğrenme sürecinin oluşması mümkün değildir. Bu duruma karşın başarılı bir bireysel öğrenme sürecinin yaşanmış olması, örgütsel öğrenmenin başarılı olacağına garanti olamaz.

Bireysel öğrenme ve örgütsel öğrenme arasındaki ayırmadaki belirsizliğin yanı sıra örgütsel öğrenmenin tanımlamalarına ilişkin değişik birçok fikir bulunmaktadır. Örgütsel öğrenmeyle ilgili yapılan araştırmalar, örgütsel öğrenmenin tanımını yapmaktan çok sözü edilen öğrenme sürecinin nasıl işlediğine dairdir. Örgütsel öğrenme kavramı, çok eskiden bu yana bilinmekle birlikte düşünürlerin bu kavrama tek bir tanımlama getirmeleri mümkün olmamıştır (Ayden ve Düşükcan, 2002: 122).

Örgüt içinde görev yapanlar, gün içindeki görev süreleri içinde meydana gelen hatalara bağlı olarak öğrenmeyi gerçekleştirmek suretiyle, benzer durumlardan uzaklaşmayı ya da bunlarla baş edebilmeyi öğrenecektir. Sözü edilen öğrenme süreci örgüt içi rutin durumlarda da etkili olacak ve örgütsel bir öğrenmeye evrilecektir. Örgütsel öğrenmenin tanımlamaları ile ilgili farklı ifadeler yer almasına rağmen örgütsel öğrenme kavramının organizasyonun bilgi birikiminde oluşan bir değişim olduğu yaklaşımı, bütün araştırmaların ortak paydasıdır. Söz konusu değişim, öğrenme süreci ile organizasyonun bu sürecin bitiminde elde ettiği deneyimsel bir birikimi

olarak ortaya çıkar. Organizasyonun bilgisini örgütün prosedürleri, rutinleri ve geri bildirmeye ilgili bilgileri oluşturmaktadır (Argote 2013, 31).

Örgütsel öğrenmenin sürecine dair gerçekleştirilen çalışmalar genellikle üç unsorda yoğunlaşmaktadır. Hata tespiti, bu unsurlardan ilkidir. Örgütlerin hedeflerine ulaşmak üzere uyguladıkları politika ve yöntemlere bağlı olarak meydana gelen hataları belirlemeleri örgütsel öğrenme sürecini başlatmaktadır. Meydana gelen bu türden hataları örgütler, öğrenme süreçleriyle düzeltme girişiminde bulunurlar. Tecrübe, örgütsel öğrenmeye dair ikinci unsurdur. Örgütler, daha önceki örgütsel süreçlerin başarılı veya başarısız olması durumundan sağlanan bilgiler, tecrübeyi oluşturmaktadır. Geri bildirim, tecrübe yoluyla örgütsel bilgi edinmede etkili rolü olan bir diğer unsurdur.

Örgütsel öğrenme sürecine ilişkin yapılan araştırmalarda ele alınan bir başka unsur ise rutinlerdir. Örgütler, tecrübenin ve hataların düzeltilmesiyle sağladıkları bilgileri örgütsel rutinelere dönüştürmektedirler. Örgütsel öğrenmenin tanımı yapıldıktan sonra sorulacak soru şudur: “Organizasyonlar neden öğrenmelidir?”

Örgütün çalışmalarının verimlilik düzeylerinin artırılması, daha yüksek düzeyde üretim çıktısına ulaşabilmek gibi pozitif sonuçlara ulaşmak, örgütsel öğrenmenin amacı olarak ifade edilebilmektedir. Örgütsel öğrenmenin gerekli olması hakkında yapılan genel nitelikteki açıklamalar ise değişen şartlara adapte olmanın gerekli olduğuna odaklanmaktadır. Psikologlara göre öğrenmenin gerekli olduğuna dair iddia edilen sebeplerden birisi çevrede ortaya çıkan değişimlere uyum göstermenin en iyi biçimidir ve birçok başka anlayışta da görüleceği gibi burada da adaptasyon ihtiyacı vurgulanmaktadır. Öğrenme, genel olarak teknoloji ve piyasada ortaya çıkan değişikliklere bağlı olarak meydana gelen belirsizliklerden kurtulma amaçlı olarak kabul edilmektedir. Öğrenme süreçleri örgütlere, örgütün üretken olmasını, rekabet edebilme gücü kazanmasını ve yeniliklere uyum sağlamakla ilgili kabiliyetini sürdürebilme ve geliştirme imkânı sunmaktadır. Örgütsel öğrenme süreciyle örgütlerin teknolojik sisteme uyum sağlamaları mümkün olabilir ve alternatif diğer örgütsel yapılarla rekabete girmeleri söz konusu olabilir. Bilgiye olan ihtiyaç, teknoloji ve piyasada meydana gelen değişimlerden kaynaklı belirsizliğin büyüklüğü oranında artmaktadır (Dodgson, 1993: 378).

### 2.1.4.1. Örgütsel Öğrenme Süreci

Örgütsel öğrenme süreci, organizasyonun deneyimlerinden hareket ederek performansını muhafaza etme ve yükseltme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Sözü edilen süreç; yeteneklerin, ilişkilerin ve anlayışların oluşturularak geliştirilmesi şeklinde tanımlanan bilgiyi edinme; öğrenilmiş olan bilgilerin örgütte yer alan diğer üyelere aktarılması olarak tanımlanan bilgiyi yayma, bilginin yorumlanması ve öğrenmenin entegrasyonu, yeni duruma uyum gösterecek duruma getirilmesi anlamına gelen örgütsel hafıza olarak dört basamaktan meydana gelmektedir (Dibella, Nevis, Gould, 1996: 363).

#### 2.1.4.1.1. Bilgiyi Kazanma

Bilginin kaynakları, iç ve dış kaynaklardır. Şirket içerisinde geliştirilen bilgi ile öğrenme kendiliğinden oluşur. Dış kaynaklardan bilgi edinmek; diğer firmalarla ortak girişimler yapmak, yeni firmalarla işbirliğine girmek ya da diğer işletmelerden personelin transferi yapılması biçiminde de gerçekleşebilmektedir (Santos-Vijande, José Ángel ve Juan Antonio, 2012'den akt. Karahan, 2019: 16).

Organizasyonel öğrenme şeklinin ve veri idaresi sürecinin başlangıç aşaması, bilgi elde edilmesidir. Veri elde edilme kavramı, içeride ve dışarıda araştırma yapılması, ortamsal farklılaşmalar ile ilintili bilginin gönderilmesini kapsamaktadır. Organizasyonların bilgileri öğrenmeleri, genel olarak veri edinerek gerçekleşmektedir. Sözü edilen öğrenilenler, stratejik alanda başarılı uygulama biçimlerinin gündeme gelmesini, teknolojik ve mamül gelişme sağlanmasını desteklemektedir (Akgün ve Keskin, 2003: 9).

Organizasyonun veri tabanı, modern teknoloji yöntemleri ya da tipleri alınması biçiminde gerçekleşmemekte; sözü edilen dönemle eşzamanlı olarak kendilerindeki bilgilerin tekrar düzenlenmesi, daha önce kullanılmakta olan veri merkezlerinin değerlendirilmesi ve kuram çeşitleri oluşturma yoluyla da gerçek bir niteliğe kavuşabilir. Bu aşamada, mevcut bilgi türlerinin kullanılmasıyla modern veri sağlanması arasındaki dengeyi sağlamak gerekmektedir (Aydınlı, 2005: 88).

Enformasyon yaratılması, organizasyonların yapısı içinde içsel olarak yeni düşüncelerin üretilmesi ve dışsal verilerin toplanması biçiminde iki boyutta

değerlendirilmektedir. Bu yaklaşıma uyarınca, dışsal verilerin toplanması, birincil kullanıcıların tedarikçiler, müşteriler, iktisadi şartlar ve modern teknoloji türleriyle ilgili çok sayıda odaktan devamlı enformasyon almak biçiminde açıklanmaktadır. Ürünler ve süreçler anlamında yeni düşüncelerin üretilmesi ise örgüt sınırları kapsamında hataların ve başarıların değerlendirilmesi, yeni enformasyona ulaşmak üzere planlanmış deney ortamlarının yaratılması, faaliyetler kapsamında kontrol noktaları meydana getirmek suretiyle kendi kendisinin kontrolünü yapan faaliyetlerin yaratılması yöntemiyle enformasyona ulaşma gibi gayretleri içermektedir (Dixon, 1999: 97-98).

Veri sistem çeşitlerinin stratejiyle ilgili uygulama şekilleri, veri sağlamak bakımından iki şekilde sağlanmaktadır. Veriyi hariçten elde ederek içselleştirmek bakımından uyumluluk (diğer işletmeler ile ilgili veriler alan pazar koşullarını uygulamaya koyan veri sistem tarzları) ve bir şekilde sağlanan verilerin o andaki verilerin yeniden incelenmek suretiyle yorumlanmasından başlamak suretiyle ortaya birçok modern veri koyabilmektedir. Öğrenebilme, yalnızca organizasyon dışından veri sağlanmasıyla gerçekleşmemektedir. Bunun yanında o anda mevcut verilerin yeniden düzene dâhil edilmesi daha önceki veri yaklaşımlarının ve biçimlerinin incelenmesi yöntemiyle de oluşabilir (Töremen, 2001: 157).

Örgütsel öğrenmede, bilginin elde edilmesinde üç farklı kaynak söz konusudur. İlkinde örgütlerin, bilgiyi doğrudan kaynağından veya uzmanından alması söz konusudur. Burada sözü edilen kaynağın, süreci iyileştirmek gibi işletme içinden veya piyasa araştırması gibi işletme dışından olması mümkündür. Bilginin ikinci kaynağında ise işletmeler, bilgiyi diğer insanların ya da işletmelerin deneyimlerini kullanarak elde edebilmektedir. Örneğin, müşteriler ya da rakip diğer işletmelerle yapılan resmi nitelik taşımayan toplantılar, yeni gelişmelerin ve pazar trendlerinin takip edilmesi bakımından oldukça verimli bir nitelik taşımaktadır. Firmanın sahibi bulunduğu örgütsel hafıza mekanizması ise üçüncü kaynaktır. Firmaların karar verebilmesi, daha önceki deneyim ve bilgilerine dayanarak olabilmektedir (Kohli ve Jaworski, 1990: 11).



#### 2.1.4.1.2. Bilgiyi Yayma

Bilgiyi yaymak, enformasyonun örgütler, gruplar ve bireyler arasında paylaşılması öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve yeni bilgilerin yaratılması için gerekli olan ön koşullardan birisidir. Enformasyon dağıtımı bir yönüyle de, öğrenme ile elde edilen etkileri mahalli ölçekten çıkararak etkili ve hızlı bir biçimde örgüt geneline yayabilmek amacıyla da gerçekleştirilmesi gerekli olan bir süreçtir. Bu noktada bilgi örgütü oluşturan unsurların büyük bir bölümü tarafından alınmış ise sözü edilen bilginin kullanılma ve değerlendirilme süreci daha kolay gerçekleşecektir (Barrett, Cappleman ve Shoib, 2004: 4).

Bu süreç, bireyler arasındaki resmi etkileşimler ile bölüm toplantıları, çapraz eğitim ve gelecek dönemdeki gereksinimleri tartışmak gibi resmi nitelik taşımayan etkileşimlerle gerçekleşmektedir. Bu aşama, farklı odaklardan elde edilen bilgi ile bilgilerin takas edilmesinin ve paylaşılmasının yapıldığı aşamaları ortaya koymaktadır. Bilginin dağıtımı, yasal ve yasadışı yöntemler kullanılarak yapılabilmektedir. Bilgilerin dağıtılması, öğrenebilme aşamalarının içeriklilik durumunu etkisi altına almaktadır. Bilginin takas edilmesinin ve paylaşımının hedeflendiği gibi gerçekleştirilebilmesi organizasyon kültürünün yapısının paylaşımına uygunluk düzeyi ve paylaşılmaya yardımcı olacak araçların ilerleyiş düzeyleriyle ilgilidir (Kalkan, 2004: 403-406).

Diyalog, bilginin dağıtılması ve ortaklaşa yorumlanması bakımından önemli bir kavramdır. Dixon(1999: 110), diyalogu bireyler arasında bireylerden her birinin kendi anlam yapısını ortaya koyduğu konuşma türü olarak açıklama yoluna gitmiştir. Bireyler arasında karşılıklı öğrenme, böylesi bir konuşmayla gerçekleşebilmektedir. Bunun yanında söz konusu türde bir diyalogun sahip olması gereken unsurlar aşağıda verilmiştir:

- Konuyla ilgili öteki bireylere doğru ve tam enformasyonu sağlamak,
- Diğer bireylerin düşünceleri onaylanmasa bile yetkinlik durumlarının onaylanması,

- Diğer bireylerin akıl yürütme yollarını ortaya koymalarına müsaade etme; yani hangi türde verilerden hareket edilerek ne gibi sonuçlara vardıklarını açıklamalarına müsaade etmek,
- Akılcı çözümler ve ikna edici veriler önerildiği zaman bu önerileri kabul etmek,
- Bireyin öncelikle kendi iddiaları ve bu bağlamda diğerlerinin iddialarını test edilmesi mümkün birer hipotez gibi kabul edebilmesi,
- Diğer düşüncelerini dayandırdıkları verilere ve bireylerin akıl yürütmede kullandıkları yöntemlere meydan okuyabilmek.

#### **2.1.4.1.3. Bilginin Yorumlanması**

Enformasyonun anlam kazandığı süreç, yorumlama sürecidir. Enformasyonun yorumlanırken işgörenlerin bütünleştirici rolleri, örgüt yapısı, gruplarla etkileşimler, teknolojik enformasyon ürün ve uygulamalardan yararlanma öne çıkmaktadır. Bilgi yorumlanırken bilginin küresel yaklaşımla analiz edilmesinden dolayı edinilen bilgiler hakkında fikir birliğine varılarak bilginin işletmeye yararlı şekilde biçimde kullanılması önemlidir. Örgüt üyelerinin zihinlerinde şekillenen modelleri birbiriyle paylaşması ve bu konuda öteki üyelerle içinde olmaları sağlamalıdır. Örgüt üyeleri arasında bulunan güçlü iletişim ve fikir birliği olması; bilginin en doğru ve en hızlı biçimde yorumlanmasını sağlamaktadır (Santos-Vijande ve diğ., 2012'den akt. Karahan, 2019: 19). Bilginin yorumlanması, hem bireye hem de işletmeye yeni bakış açıları kazandıracığı için çok değerlidir. Bu süreç sonunda mevcutla karşılaştırılan bilgiler, yeni anlamlar yüklenerek bireyin kişilik kazanmasına işletmenin de kurumsallaşmasına vesile olur.

Ortamda yayılan bilginin miktarı kadar bilginin çözüme uğratılması zorunlu bir durumdur. Sözü edilen çözüme uğratılma ifadesiyle, bilginin seviyesinin daha çok yaygınlaşması, anlatılmak istenmektedir. Çözüme uğratılmış bilgiye, ilkesi olan süreçlerle uyum içinde olan bilgi adı verilmektedir. Sadece bilgi sağlanması çok da önemli değildir. Elde edilen verinin yararlı duruma gelebilmesi bakımından, veriyi elde eden bireyin veriyi algılaması, veriyle ilgili yorumlarda bulunması ve çözüme uğratması zorunlu bir durumdur. Bilginin çözülmesi, bilginin ortaya konulduktan

sonra düşünce biçimlerinin belirlenmesidir. Sözü edilen düşünce biçimleri, görüntüler veya esas kurallar biçiminde tasarruf edilmektedir. Tasarruf edilmiş ve çözüme uğratılmış olan mantıkla ilgili model türlerinin aralarında bulunan sözü edilen etkileşme, organizasyonun hangi biçimde öğrenim göreceğine ilişkin hassas bir önem ortaya koymaktadır (Töremen, 2001: 59).

Bilginin yorumlanması basamağında örgütsel yapıda yayılımı sağlanan bilgi, farklı biçimde düşünülmekte, yorumlanmakta ve dönüştürülmektedir. Elde edilen ve yayılan bilginin yeni bilgiler oluşturulabilme sürecine katkıda bulunması ve sinerjik bir etki oluşturabilmesi için, bilgi alıcı tarafından doğru anlaşılmalı, yorumlanmalı ve özümsemelidir. Bu noktada birey, kendisine aktarılan bilgiyi, kendi zihni modelleri ve bakış açısına uygun şekilde yorumlayarak bilgi dağarına gönderecektir (Aydınlı, 2005: 89).

#### **2.1.4.1.4. Örgütsel Hafıza (Bellek)**

Örgütün hafızası, önceki süreçte öğrenilme süreci gerçekleştirilmiş olan deneyim ve bilgilerin yeniden üretilmesi basamağıdır. Sözü edilen üretme, çağrıda bulunan bir araç sayesinde meydana gelmektedir. Örgütün hafızanın tanımı, verilerin biriktirilerek işlendiği yer şeklinde yapılmaktadır. Bellekte değişim oluşturabilmek amacıyla, bireyin bildiklerinin de hızlıca değiştirilmesine gerek vardır. Bir organizasyonun tarihsel varoluş basamaklarında tasarruf ettiği verilerin toplamına örgütün hafızası adı verilmektedir. Örgütsel bellek; işlemlerle ilgili maliyetleri düşüren, verimli ve etkili karara varma sürecine katkısı olan bilgiyi temin etmekte ve örgütler için gücün esasını meydana getirmektedir. Ayrıca örgütsel bellek, çok kullanıcı ve çok görevli ortamlardaki işbirliklerini desteklemektedir (Croasdel 2006, 8-9).

Bellek, bilginin gizlenmesi ve yeniden değerlendirilmesi fonksiyonları yönlü bir biçimde, organizasyonel ve bireysel düzeyde izlenimleri bulundurması durumudur. Saklanmış bilginin ileri dönemlerdeki anlayış biçimi ve karar verme basamakları üzerinde de etkileri bulunmaktadır, bu durumdan ötürü belleğin her an gelişmesi mümkün durumda olması örgüt bakımından oldukça büyük bir öneme sahiptir (Kalkan, 2004: 403-406).

Organizasyonun öğrenmesi sürecinde etkisi olabilecek başka unsur da bellektir. Bellek, rakamsal biçimde fotoğraf ve bilgiler; bilgi biçiminde de hatıralar, deneyimler, hikaye türleri, hassas durumlar ve stratejisi olan kavram türlerindeki ayrıntılardan oluşan, ilerideki süreçte böylesi şeylerin kullanılabilmesi bakımından depolandığı yerdir (Töremen, 2001: 59).

En kapsamlı tanımıyla örgütsel bellek, bir organizasyon kapsamında daha sonra çağrılmak için saklanmış olan şeylerin tamamını kapsamaktadır. Bireylerin zihinlerinde olanlar da dâhil olarak eski faturaların saklı olduğu dosyalar, mektup kopyaları, stratejik planlar ve bilgisayarlarda depolanmış veriler, örgütsel bellek örnekleridir (Kim, 1993).

Örgütsel enformasyon veya bellek, depolama işlevleri görmesi bakımından örgüt kültürü, yaratıcı öğrenme olgusunu engelleyici bir faktör niteliğinde bir fonksiyona sahiptir. Çünkü organizasyonların, geleneksel süreçte olduğu gibi büyük yatırımlarda bulunduğu ve geçmiş dönemde başarılı olmuş yetenekleri yerine, farklı ve yeni yeteneklerin sağlanması çabasından ve riskinden kaçınmasına yol açabilmektedir. Böylesi bir halde organizasyonun öğrendiklerini unutmayı başarabilmesi ve risk alması hususunda bireyleri cesaretlendirmeleri gerekmektedir (Slater ve Narver, 1995: 65).

Huber(1991: 106), örgütsel hafızanın bilginin alınması ve bilginin saklanması süreçleri olmak üzere iki biçimde oluştuğunu ortaya koymaktadır. Operasyonların genel süreci içinde yapılmakta olan rutin işleri, sözü edilen sürece katmak da mümkündür. Her gün bilginin yinelenmesi sonucunda meydana gelen bir depolama sürecidir. Diğer süreç ise bilginin teknolojik verilerden yararlanılarak saklanmasıdır; yani bilgisayar esasına dayanan örgütsel bir bellek türüdür. İşletmede kullanılmakta olan e-postalar, elektronik ilan panoları, operasyon süreci içinde kullanılmakta olan otomasyon sistemleri ve programlar bunun örnekleridir.

Örgütsel bellek, örgüt içinde yer alan kişilerin hafızalarının bir toplamı niteliğinde değildir. Çünkü örgütsel bellek, birçok bireyin etkileşimleri ve örgütün dışında kalan uzman kişilerin katkısıyla meydana gelmekte; bundan dolayı da bir işletmenin olgu ve olaylara yönelik bilgiler toplamını belirtmektedir. Örgütsel bellek; prosedürler, stratejiler, kurallar ve rutinleri içine alan kolektif anlayışların meydana

getirdiği bir depodur. Sözü edilen depoda bulunan bilgilere gereksinim olduğunda yeniden ulaşılması ve kullanılması mümkündür (Moorman ve Miner, 1998: 698).

Örgütsel bellek, işlerin koordine olmasını, enformasyonun yönetilmesini, çevresel değişmelere uyumu, örgütsel hedeflerin tespit edilmesi ve bunlara ulaşılması ile ilgili çalışmalara destek vererek örgütsel etkinliğin artmasını sağlayabilir. Örgütsel öğrenme süreci kapsamında belleğin iki önemli rolü vardır. Bunlardan ilki olan üretimsel öğrenme süreci, değişimin gerçekleşebilmesi bakımından çok büyük öneme sahip bir kaynak meydana getirmektedir. İkinci rolü ise, öğrenme süreçlerinde aranan bilginin türüne ve analiz edilme biçimine etki eden önemli bir etkendir (Slater ve Narver 1995: 66).

Örgütsel belleğin karakterize edilmesi, bildirimsel ve yöntemsel biçimlerde gerçekleşmektedir. Olayların ve gerçeklerin bilgisini içermekte olan bildirimsel bellek, örnek olarak kurumlar arası ilişkiler bağlamında, eğer bir firma, müşterileriyle ilgili daha fazla bilgiye ihtiyaç duyuyorsa, bildirimsel belleklerinde müşterilerin firmalarına ilişkin ayrıntılı bilgi, müşterinin piyasa durumu, rekabetteki gücü, pazarlama yöntemleri, gibi bilgilere sahip olması gerekmektedir. Yöntemsel bellek ise tüketici ihtiyaçlarının tespit edilmesi, satışla ilgili rutin emirlerin takibi, müşteri şikayetlerine çözüm bulunması gibi rutin işlem, prosedür ve süreçlerle ilgili bilgileri içermektedir. İşletmeler için bildirimsel ve yöntemsel biçimlerin her ikisi de çok büyük öneme sahiptir. Bildirimsel bellek, çok daha kapsamlı bir alandaki sorunların çözülmesi için gerekli olan genel bilgileri içeren bir bellektir. Yöntemsel bellekten ise daha spesifik durumlarla ilgili sorunların çözümünde yararlanılmaktadır (Moorman ve Miner 1998, 708).

#### **2.1.4.2. Örgütsel Öğrenme Biçimleri**

Örgütsel öğrenme sürecinin tanımı, organizasyonun deneyimlerinden kaynaklanan performansını muhafaza etme ve artırma yeteneği şeklinde yapılmaktadır. Bu süreç; ilişkilerin, anlayışların ve yeteneklerin meydana getirilmesi ve geliştirilmesi anlamına gelen bilgiyi edinme; öğrenilmiş bilgilerin örgütteki diğer üyelere aktarılması anlamındaki bilgiyi yayma, bilginin yorumlanması ve öğrenmenin entegrasyonu, yeni durumlara uyumluluğunun sağlanması anlamına gelen örgütsel hafıza olarak dört basamaktan oluşmaktadır (Dibella ve diğer., 1996, 363).

#### 2.1.4.2.1. Geçmişten / Hatalardan Öğrenmek

Çalışanların ve işletmecilerin geçmiş dönemdeki deneyimlerinden yararlanmak, öğrenme stratejilerinin kullanılmasında seçilebilecek yöntemlerden birisidir. İşletme çalışanları, kendi yaptıkları hatalarını veya yaşadıkları farklı tecrübelerini paylaştıkları zaman öteki bireylerin de yararlanabilecekleri ve onların yeni sonuçlara ulaşabilmelerini sağlayacak ortamlar oluşturabilmektedir. Birey, başkalarından öğrenerek yeni tecrübeler edinebilmektedir. Çalışanların sahip olduğu sistematik sorun çözme becerisi, yeni ve farklı bakış açılarını görmelerine imkân verecek çalışma şartları gibi birçok unsur; sözü edilen çalışanların sistematik bir yöntemle yeni bilgileri aramalarını ve test etmelerini kolaylaştırmak suretiyle farklı deneyimlerin edinilmesinde kolaylık sağlamaktadır (Yazıcı, 2001: 117). Geçmişten ve hatalar yararlanma yöntemiyle öğrenmek; aynı hataların yeniden yapılmasını önlemesi yönüyle de büyük öneme sahiptir. Bundan dolayı örgütler, hatalarını ve başarılarını yeniden değerlendirmeli, sistematik olarak ele almalı ve bunlardan çıkarılan dersleri çalışanlara bütün netliğiyle iletecek biçimde kaydetmelidir.

Gerekli olan durumun ilk uygulamada hatasız bir şekilde gerçekleştirilmesi ideal olmaktadır fakat hata yapmak, insanın doğasında vardır. Bundan dolayı hata yapmamaktan da öte, sözü edilen hatalardan ders alınması ve hataların yinelenmesine engel olunması, üzerinde durulması gerekli olan noktadır. Örgütün halihazırda yararlanabileceği ve gerçekleştirebileceği etkinlikler, geçmiş dönemde yapılmış faaliyetlerden elde edilen önemli bilgiler dikkate alınarak tasarlanmalıdır. Örgütsel bilgi; geçmiş dönemdeki etkinliklerin, sözü edilen etkinliklerin yürütülüş şeklinin ve bu etkinliklerin yapılmasıyla ulaşılan sonuçların anlaşılabilir olarak gelecekteki etkinliklerin bu duruma uygun biçimde geliştirilmesi bakımından çok büyük bir öneme sahiptir. Bu aşamaların sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için çok sağlam bir örgütsel bellek ihtiyacı söz konusudur. Enformasyon, bilgi ve belge yönetimi uygulama ve sistemleri, bu amaca yönelik yapılacak en önemli adımların başında yer almaktadır. Enformasyon, bilgi ve belgeler sözü edilen yönetim sistemleri sayesinde erişilebilmekte; güvenli, hızlı ve gerekli olduğunda kullanılabilir biçimde düzenlenmesi mümkün hale gelmektedir. Bundan dolayı bu sistemlerin mevcut olması ve etkin bir şekilde kullanılması geçmişten ders çıkarmak suretiyle hatalara engel olunmasını kolaylaştırmaktadır (Karabetyan, 2019: 47-48).

#### 2.1.4.2.2. Kıyas Yaparak Öğrenme

Öğrenmelerin tamamı yalnızca örgütlerin kendi içlerinde yaptıkları analizlerden sağlanamamakta, ayrıca dış çevrede meydana gelen gelişmeler sayesinde de olabilmektedir. Bununla ilgili olarak faaliyet alanındaki sektörel bakımdan en iyi durumdaki ile kıyas yapma (benchmarking) yaklaşımının önerilmesi mümkündür; çünkü en iyi kazanç, uygulanmış çalışmalardan sağlanmaktadır.

Kıyas yapma (benchmarking) süreci, bir işletmenin aynı alanda faaliyette bulunan en iyi uygulama ve yöntemlere sahip olduğu kabul edilen başka işletmeleri hizmet, ürün veya iş süreçleri bakımından kendini geliştirmesini sağlayabilmek için değerlendirmesi ve söz konusu işletmelerden bilgi öğrenebilmek üzere sürekli olarak içinde oldukları sistematik, sürekli ve planlı bir durumu belirtmektedir. İşletme, kıyaslama sürecinde mükemmel olana ulaşmak için sektörde bulunan en iyi uygulamaları araştırmak suretiyle uyarılma çabası içindedir. Bu süreci kullanan işletme, bu sayede sürekli olarak kendi işletmesini en iyi işletmeler tarafından yapılan uygulamalarına karşı değerlendirme ve söz konusu işletmelerde yapılan uygulamaları sistematik bir biçimde değerlendirerek öğrenme imkanı yakalamaktadır (Yazıcı, 2001: 118-119).

Örgütlerde kıyas yapma süreçleri genel olarak iç ya da dış çevreden örgüte yöneltilen çok yönlü ve farklı baskılardan dolayı başlamaktadır. Bazı dönemlerde örgütün bunalmasına yol açacak düzeyde yoğunluk kazanabilen kullanıcı veya müşteri taleplerinin yanında hızla değişim gösteren dinamik çevre ve güçlü rekabet ortamından dolayı birçok örgüt, sözü edilen öğrenme yönteminden farkında olarak veya olmayarak yararlanmak durumunda kalmaktadır. Örgütlerin kendi tecrübelerine ilaveten diğer örgütlerin tecrübelerinden de öğrenebilecekleri birçok bilgi vardır (Argote, 2005: 44). Kıyas yapma yöntemi, işletmelerde gerçekleştirilen en iyi uygulamaları incelemek yoluyla öteki işletmelerden öğrenmesini mümkün duruma getirmektedir. Böylece teknolojik verimlilik ve gelişim artışı elde edilerek rekabette avantaj sahibi olmak da kolaylaşmaktadır. Bu durumun gerçekliğine rağmen gelişme sağlamak için iyi uygulamaların tespit edilerek çözümlenmesi yalnız başına yeterli değildir. Bu uygulamaların analizinden sonra meydana gelen bilgilere ek olarak fırsat veya zayıflık gibi unsurlar da dikkate alınarak yeni bir değerlendirmeye gidilmelidir. Sözü edilen uygulamalar, sistematik analizler ve değerlendirmelerin ardından işletme için uyumlu

olabilecek nitelik kazanmış veya buna uyarlanmış olmalıdır. Bundan dolayı kıyaslama yöntemi kapsamında araştırma, öğrenme ve uygulama basamaklarına devamlı gereksinim duyulmaktadır (Yazıcı, 2001: 122). Daha kapsamlı bir yaklaşımla kıyas yapma, örgütlerin kendilerine benzeyen alanlarda faaliyette bulunan örgütlerin etkinliklerini ele alarak kendi etkinliklerine ilişkin yeni ve farklı bilgiler kazanmak suretiyle öğrenmelerini temin eden bir süreçtir. Sözü edilen tarafla ele alındığı zaman kıyas yapmanın karşılaştırma, değerlendirme ve gözleme esasına dayalı bir örgütsel öğrenme yöntemi olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır.

#### **2.1.4.2.3. Müşteriden Öğrenme**

Müşteriden öğrenme, örgütlerin en fazla önem vermesi gereken bir öğrenme biçimidir. Müşteri, ürün veya hizmetin son kullanıcısı olmasından dolayı ürünle ilgili beklentileri en somut yansıtabilen konumdadır. Benzer şekilde ürün veya hizmetten yararlanan müşteriler objektif değerlendirmede bulunma ve eleştiri yapmaları bakımından da öncelikli dikkat edilmesi gerekli kaynak durumundadır (DavisandBotkin, 1994: 165-166). Bundan dolayı müşteriler, örgütsel yapının entelektüel kaynaklarından birisi olarak kabul edilmeli ve müşterilerin bilgilerinden ve deneyimlerinden faydalanma anlayışları örgütlerin öğrenme stratejilerinin temelini oluşturmalıdır. Örgütler, müşterilerinin sürekli değişiklik gösteren taleplerine cevap verebilmek amacıyla kendini fonksiyonel ve yapısal olarak devamlı yenilerken; ayrıca çalışanlarının kişisel gelişim ve yaşam boyu öğrenme süreçlerine de katkı sunmaktadırlar (Yazıcı, 2001: 119).

Müşteriye yakın olma ve müşteriden öğrenme yaklaşımı örgüt içindeki yapısal özellikler üzerinde etkili olmasının yanında çalışanların örgütsel verimlilik ve etkinlik düzeylerini de belirlemesi bakımından kritik unsurlardan birisidir. Örgütler, müşteri beklentilerinde yaşanan değişkenlik ve farklılıklardan dolayı esnek ürün ve hizmet politikaları uygulamak durumundadırlar. Bundan dolayı hedef kitle pozisyonuna sahip müşteriler, örgütün eylemlerini doğrudan etkilemesinin yanında öğrenme konusunda da pozitif etkilere sahiptir.



#### 2.1.4.2.4. Birlikte Öğrenmeyi Öğrenme

Öğrenme eylemi, birliktelik ve etkileşimle meydana gelen paylaşımlarla çok daha kısa zamanda gerçekleştirilebilmektedir. Bireyler, bu birlikteliğin oluşturduğu güçle bir sinerjiye kavuşmakta; bu sayede daha kolay ve fazla bir öğrenmenin yaşanması mümkün olabilmektedir. Birlikte öğrenme, bir işletmenin sadece belli bir bölümünde bulunan çalışanları kapsayabildiği gibi işletmenin değişik fonksiyonlarında görev yapan farklı bölümlerde; hatta farklı birkaç işletme arasında da gerçekleşebilmektedir. Bunun yanında, birlikte öğrenme bütün yönetici ve çalışanların da birlikte ve etkin çalışmalarını kolaylaştırmaktadır; bununla işletmenin bünyesi içinde bilginin daha kısa sürede ve etkin yayılmasını sağlarken; bir yandan da hataların yinelenmesi olasılığını da düşürmektedir (Yazıcı, 2001: 120).

Netice itibariyle örgütsel öğrenme, öğrenmekte olan bir organizasyon meydana getirecektir. Bu nitelikleri olan bir organizasyon içinde bulunan bütün bireyler, sorunların tanı konularak çözümlenmesi ve örgütün sürekli iyi yönde gelişmesi istikametinde gayret gösterecektir. Bundan dolayı, sorunların belirlenmesi, çözümlenmesi ve yinelenmemesi için gerekli önlemlerin alınması böylesi organizasyonun temel felsefesini meydana getirmektedir. Tüm çalışanlar, problemlerin tespit edilerek çözümlenmesi sürecinde görev almaktadır. Kısa sürede, hızla oluşan değişimlere rağmen başarılı olmayı amaçlayan bir örgüt içinde görevi olan herkesin sürekli bir öğrenme içinde yer alması ve kendi alanlarında ortaya çıkan yeniliklerin hepsini izleyerek öğrenmesi ve bunları tatbik etmesi gerekmektedir.

Uzun bir zamana yayılan bir süreç olan örgütsel öğrenme, zaman içinde örgüte rekabet konusunda avantajlar sağlamaktadır. Organizasyonların tümünün öğrenebilme yetenekleri olmasına rağmen, bazı organizasyonların öğrenme süreçleri, diğerlerine göre daha etkin olabilmektedir. Örgüt yöneticileri, öğrenme sürecindeki etkinlik düzeylerinin en önemli belirleyicileridir. Yönetimin bütün katılım ve dikkatlerini öğrenmeye odaklamaması durumunda öğrenmenin istenen düzeyde ve verimli olması nerdeyse mümkün değildir. Bundan dolayı örgüt yöneticilerinin en başta gelen sorumluluğu, sağlıklı öğrenmenin gerçekleştirilebileceği bir ortam oluşturmaktır.

### 2.1.5. Öğrenen Örgütler

Sürekli değişimin sonuçlarından biri olarak öğrenme de süreklilik arz etmesi gereken aktivitelerden birisidir. Öğrenme eyleminin kendisi değişime neden olan temel unsurdur. Örgütler, bilgiye erişim ve rekabet ortamında bilgidan yararlanma konusunda yeteneğine sahip olmalıdırlar (Yıldız, 2012: 177). Bundan dolayı örgütler, sürekli gelişim ve değişimlere ayak uyduran kendisini yenileyen dinamik yapılara dönüştürmek zorundadır (Genç, 2007). Hızlı değişim süreci ve sert rekabet ortamından dolayı örgütlerin çalışanlarına yönelik hazırladıkları eğitim ve geliştirme etkinliklerini sürekli hale getirmelidirler. Bundan dolayı günümüzde birçok örgüt, sektördeki yerini koruyabilmek ve rekabet alanında avantajlara sahip olabilmek için “öğrenen örgüt” olmak mecburiyetine zorundadırlar (Barutçugil, 2002).

Varlığını koruyabilmek ve rekabet sürecinde ayakta kalabilmek için örgütlerin yeniden yapılanması ve bu süreçte kendi yapıları içinde bilgiye ulaşma, bilgiyi işleyerek değerlendirme unsurlarını uyarlamaları gerekmektedir. Çağımızda gelecekte ortaya çıkabilecek tehditlere karşı geçmişe ait çözüm yollarıyla mücadele etmek imkansızdır. Sorunlarla baş edebilmek için yeni düşünce ve yeni öğrenme gerekmektedir. Sözü edilen öğrenmeler, bireysel olarak gerçekleşmiş olsa bile bu durum örgütün yapısı içinde yeterli bir katkısı söz konusu değildir. Bundan dolayı ayakta kalabilmek amacıyla olan örgütlerin örgütsel öğrenmeyi kendi yapılarına eklemlenmeleri gerekmektedir (Subaşı, 2010).

Bilimsel yönetim anlayışında, işin kısımlara bölünmesi ve bu özel alanlarda uzmanlarda oluşan bir kadrolaşma sağlanması, bir işçinin bir işten sorumlu olması, yetkilerin ve sorumlulukların merkezde toplanarak işçi seçimlerinde bilimsel yöntemler kullanılması gibi kimi ilkeler bulunmaktadır. Öğrenen örgüt, sürekli dönüşüm halinde olan, üyelerinin tamamının öğrenmesini kolaylaştırarak bilgiyi oluşturma, transfer etme ve edinmeyle yeni bilgiler ve yaklaşımları yansıtan davranışlar meydana getirme becerileri olan örgüttür. Ayrıca bu örgütler, bireylerin gerçekten istedikleri sonuçları oluşturmak üzere, yeni düşünme modellerini kullanarak sürekli olarak kapasitelerini arttırdıkları; bireylerin devamlı olarak birlikte öğrenmeyi öğrendikleri performansa ilişkin hedeflerine ulaşmayı amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için de gerekli strateji ve yöntemleri planlama, uygulamaya koyma ve analiz etme adına işgörenlerden sağlanan bilgileri biriktirme, uygulamaya koyma ve

çözümleme yeteneklerine destek verildiği durumların ve süreçlerin toplamı olan örgüt, öğrenen örgüttür (Şahin, Çakır veÖztürk, 2014: 155-156).

Öğrenen örgütler, uyarlamalı ve üretken öğrenme sürecine dahil olarak geleceklerini kurtarma potansiyellerini artmasını sağlamaktadırlar. Söz konusu öğrenme, bu yöntemleri takip eden örgütlerin alternatif gelecek yaratma, icat etmede dönüştürme yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktadır. Bu yeteneklerin bir sonucu olarak öğrenen örgütler geleneksel örgütlere göre hem daha üretici hem de daha adapte olucudurlar. Bu tip örgütsel yetenekleri geliştirmek açıkça uygun bir öğrenme kültürü, vizyon, sabır ve cesaret gerektirir. Örgütlerin bu özelliklere sahip olabilmelerinin Senge'nin (1993) de belirttiği gibi üç temeli olması gerekir:

1. Sevgi, endişe, alçak gönüllülük gibi insani değerlere dayanan bir kültür,
2. Konuşmalar ile koordineli faaliyetleri ortaya çıkaracak bir uygulamalar takımı,
3. Hayatın akışın bir sistem olarak görme kapasitesidir.

Örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için takımlar ve bireyler duygularının yanında düşünsel modellerini paylaşmaları; örgüt ise kendini geliştirmesi; bilgi edinme, kullanma ve yayma dönemlerinde yapılmalıdır. Sözü edilen çabanın sonunda ortaya bir çıkmaktadır. Örgütsel öğrenme, sözü edilen sinerjinin sonuçlarından biri olarak meydana gelmekte ve gerek bireysel gerek grup olarak öğrenmede elde edilen sonuçlara göre çok daha etkin bir çıktı elde edilmektedir (Yazıcı, 2001). Başlarda işletmeler için düşünülmüş olan öğrenen örgüt kavramı, sonraki dönemlerde öğrenme olgusunun en önemli kurumu olarak kabul edilen okullar için ele alınmaya başlanmıştır. Günümüzde insanın erişmesi mümkün olan bilgilerin düzeyi, aktarma yöntemiyle öğretilebilecek seviyeden çok daha fazladır. Bundan dolayı bu olguda bilgi aktarımından ziyade bilgiye erişim konusu ağırlıklı olarak ele alınmaktadır (Erdoğan, 2000).

Öğrenen örgüt stratejilerine sahibi olmak için ihtiyaç duyulan tamamlayıcı üç strateji aşağıda verilmiştir (Genç, 2007).

- **Dalga Stratejisi:** Konuya derin bir yaklaşımla odaklanan bu strateji, kısa vadeli. Bu stratejiyle paralel olarak yapılacak analiz çalışmalarıyla öğrenmenin geliştirileceği temel gerekli öğrenme noktaları belirlenmekte ve işletmenin rakip işletmelerin önüne hangi yöntemleri kullanarak geçip dalga oluşturabileceği tespit edilmektedir.

- **Yetiştirme Stratejisi:** Öğrenme süreleri daha hızlı olan insan özelliklerinin ortaya konulmasına uygun olarak bu profile sahip insanlar işe alınarak zaman içinde geliştirilmeleri sağlanmalıdır.

- **Dönüşüm Stratejisi:** Bu stratejik yaklaşımda bütün çalışanların daha hızlı öğrenen bireyler haline gelmesine katkısı olacak yöntem ve teknikler ele alınmaktadır. Bu strateji doğru uygulandığında örgütsel öğrenme konusunda önemli etkiler yaratabilmektedir.

Bir örgütün öğrenen örgüt olabilmesi için bazı aşamalardan geçmesi gerekir. Bu aşamaların süresi sektöre ve örgütün niteliğine göre değişebilir. Bu aşamalar şunlardır:

- **Bilen Örgüt:** Örgüt çevresine tepki amaçlı yenilikler ya da değişimler yapar.
- **Anlayan Örgüt:** neoklasik yönetim tarzı olan bu örgüt yapısında bilen örgütlerin kuralları, düzenlemeleri ve stratejilerinin tamamının yerini insan unsuru almıştır.
- **Düşünen Örgüt:** Sorunları tespit ederek onları çözmeye yoğunlaşan, yeni çözüm yolları üreten örgüttür.
- **Öğrenen Örgüt:** Örgütün gelişme sürecinin son aşamasını oluşturur. Öğrenen örgüt, öğrenmeyi ön plana alır, personeli geliştirmeye önem verir, açık iletişim ve yapıcı diyalogu geliştirir. Öğrenen örgüt, bir zihniyet değişikliğini ifade eder. Öğrenme çabası örgütün tüm kademelerine yayılmıştır. Hızlı bir değişim için tüm

çalışanların kendi alanlarında teknolojik, ekonomik yenilikleri takip etmesi, öğrenmesi ve bunları uygulamaya koyması gerekir (Ertürk, 2000: 275).

### 2.1.5.1. Öğrenen Örgütün Özellikleri

Çağımızda bilgi, örgütsel devamlılık bakımından büyük öneme sahip unsurlardandır. Örgütler, öğrenen örgüt olabilme düzeylerinde göre bilgiyi elde edebilmekte ve bunları hayata geçirme konusunda başarılı olabilmektedir. Öğrenen örgüt niteliğine kavuşabilmek için farklı boyutlara sahip çeşitli özelliklere ihtiyaç vardır. Sözü edilen özelliklerden bazıları şunlardır (Güçlü ve Sotirofski, 2006: 351): Değişikliklere karşı duyarlı olma, aktif zekâ sahibi olma, değişiklik için harekete geçme becerisi, stratejik planlama, kendini sorgulama, takım çalışması, açık ve etkili iletişim kurabilme, değişikliklerden haberdar olma, bilgi yoğun çalışma ve deneyimlerden yararlanma.

Tunçer'e (2013: 373) göre öğrenen örgütün özellikleri şunlardır:

- Takım ruhuyla, sınırları aşan ve açık bir yaklaşımla öğrenirler.
- Öğrenilenlerin değerlendirmeye tabi tutulduğu gibi, nasıl öğrenildiği de değerlendirilmektedir.
- Risk alınmaktadır.
- Kuramsal ve deneyime dayanan öğrenmeye yatırım yapmaktadırlar.
- Yeni projeleri, takımı ve çalışanları desteklemektedirler.
- Rakiplerine göre daha hızlı öğrendiklerinden dolayı rakiplerine üstünlük sağlamaktadırlar.
- Verileri, faydalı bilgiye dönüştürmektedirler.
- Deneyimlerden yararlanarak çalışanları motive etmektedirler.
- Dikkate alınması gereken ve zayıf yönleri belirleyerek hatalı ve başarılı öğrenmeleri tespit etmektedirler.

- Bilgiler ve kararlar paylaşılmak suretiyle öğrenmeyi politika haline getirmişlerdir.

Senge (1993), öğrenen örgütlerin ayrı ayrı geliştirmeleri mümkün olan beş disiplinin mevcut olduğunu ifade etmektedir. Bu disiplinler şunlardır:

a) Kişisel Vizyon ve Ustalık: Bireysel görme ufkunun sürekli açık tutulması ve sözü edilen ufkun derinlik kazanması esasına dayanmaktadır. Bu disiplinle amaçlanan enerjinin odaklanması, gerçekliğin objektif olarak görülebilmesi ve sabrın geliştirilmesidir.

b) Zihinsel Modeller: Bu modeller dünyaya verilen anlamı belirlemesinin yanında eylemleri yönlendirici konumundadır. Bununla dünyaya bakış açılarında bulunan yetersizlikler anlaşılabilir.

c) Paylaşılan Vizyon: Vizyon, bireyin aklında ve kalbinde taşıdığı imgeyi ifade etmektedir. Paylaşılan vizyon ise aynı ama yönelik bir organizasyonun bünyesinde yer alan farklı bireyler tarafından taşınan ortak düşünce ve imgelerdir. Organizasyonlarda farklı türlerdeki aktivitelere işleyiş ve tutarlılık kazandıran birliktelik duygusu; sözü edilen unsurlar sayesinde meydana gelmektedir. Paylaşılan vizyon, öğrenen örgütler için öğrenme için gerekli olan odaklanma ve enerjiyi sağladığından dolayı önemli unsurlardan birisidir.

d) Takım Çalışması: Takım çalışması, takım üyeleri tarafından beklenen sonuçların oluşturulma kapasitesini geliştiren modeldir. Sözü edilen disiplin, ortak vizyon geliştirme disiplini zemininde şekil almaktadır. Ayrıca bu noktada bireysel ustalık disiplini olgusu da önemlidir; çünkü takımın yetenek düzeyini, üyelerinin yetenekli düzeyleri belirlemektedir. Organizasyonlarda takım olarak öğrenmenin boyut vardır. Kompleks problemlere dair iç görüye dayanan düşünme ihtiyacı, bunlardan ilkidir. Bu aşamada takımlar, birden çok zihnin bir zihne göre daha zeki olabileme potansiyelinden yararlanmaktadır. Yenilikçi ve eşgüdümlü eylem ihtiyacı, ikinci sırada yer almaktadır; Üçüncü boyutta ise eyleme yönelik bir güven vardır. Takımın bütün üyeleri, diğer üyelere karşı bilinçli yaklaşmakta ve eylemlerin birbirini tamamlamakla tamamlanacağına ilişkin bir güven duygusu oluşmaktadır.

e) Sistem Düşüncesi: Kavram olarak bir bilgi bütününe ifade eden sistem düşüncesinden yararlanılarak olayların bütün yönleriyle açık şekilde görülmesi mümkün olabilmektedir. Bu sayede olayları değerlendirme konusunda takip edilecek yolların belirlenmesi de mümkündür. Ayrıca sistem düşüncesi, bütün diğer disiplinlerin birbirleriyle kaynaşmasını sağlayan, sözü edilen disiplinleri bir kuram ve uygulama bütünü olarak bir araya getiren disiplindir. Bu düşünce disiplini bütün, tüm parçalar toplamından daha da önemlidir. Düşünce sisteminin içinde, bütün disiplinlerin bulunmaktadır. Öğrenen örgütün bilgileri en ince yönleriyle anlayabilir hale gelmesi, sistem düşüncesi sayesinde gerçekleşmektedir. Bu sayede iş görenler, hem kendilerini hem de dünyalarını kavrama yolunda yeni yollar edinmektedirler. Öğrenen örgütün temel öğelerinden biri de zihniyet değişikliğidir. Öğrenen örgüt içinde bulunana bireyler, kendi gerçeklerini meydana getirmenin yanında bunları nasıl değiştirecekleri konusunda da keşifler yapmaktadırlar. Bu bağlamda bir örgütün öğrenen örgüt niteliğini elde edebilmek için deneyimlerden ders almak, sistemli problem çözmek, yeni yaklaşımları test etmek, bilgiyi tüm örgüte hızlı ve etkili şekilde yaymak gibi konularda faaliyetler yapması gerektiği de söylenebilir (Demirel ve Seçin, 2008). Birbirlerinden bağımsız görünen her bir parçayı tek tek değil de aralarındaki bağlantıları ve birbirine etkilerini; aynı bunun gibi sistemleri de parça parça değil, bir bütün olarak görebilmek, buradaki amaçtır.

Örgütsel öğrenme, öğrenme süreçlerine dikkat etme ve gelişime odaklanmak anlamına gelebilir. Bu yöndeki çalışmalar, büyük bir uyum getirdiği kadar amaçlarda ve kapasitede gelişmede getirebilir. Sonuç olarak, sürpriz ve radikal değişimle etkili bir şekilde basa çıkma kabiliyeti geliştirilmiş olabilir. Örgütsel öğrenmenin yararları şöyle sıralanabilir (Drew ve Smith, 1995: 7-8):

- Öğrenme eylemi, büyük yeteneklere ve geleceğe katkı sağlayabilir
- Örgütsel öğrenme, değişime odaklanmak amacıyla geleceğe ve beceriye yoğunlaşmayı artırmak için ortam yaratır. Daha fazla açıklık ve güven sonucu; değişim ihtiyacı ile bas etmeyi ve takım çalışmasını kolaylaştırır.
- Örgütsel öğrenme, stratejik düşünme ve odaklanmayı geliştirmek kadar, temel yetkinliklerini ve yeteneklerini güçlendirmeye yardım eder.

- Üst yönetim, hızlı değişime cevap verme kabiliyetinin gelişmesine ve takımların gelişmeye odaklanmasına yardım edebilir.

Öğrenen örgütlerin liderleri; öğrenmeye daha açık olmaları, ikna gücü, açık fikirlilik, derin inanç gibi yönleriyle öteki liderlerden farklı özelliklere sahiptirler. Bunun yanında öğrenen örgütlerin liderleri sayesinde örgüt içinde öğrenilebilecek ne varsa bunların beraber öğrenilebilir olduğu yaklaşımında da gelişme olmaktadır (Senge, 1993). Öğrenen örgütlerde liderin rolü, sık sık değişmektedir. Herkesin öğrenme faaliyeti içinde olduğu ortamlarda liderin başta gelen görevi, sözü edilen yeni öğrenmelerin öncüsü olmaktır. Bir başka söyleyişle, öğrenme sorumluluğu liderdedir. Bundan dolayı lider, çalışanlara görüşlerini açıklama, sorunları çözme, karmaşıklıkları giderme, ortak düşünsel modeller geliştirme gibi alanlarda destek vermelidir. Bunlarla birlikte liderden örgüte rehberlik edebilecek düşüncelere sahip olmasının yanı sıra çalışanların öğrenebilmelerine imkan sağlayacak ortamı hazırlaması da beklenmektedir (Özden, 1999). Öğrenen lider, öğrenmeye engel olabilecek unsurları da esnek bir yapı içinde ortadan kaldıracak faaliyetlerde bulunabilmelidir (Çelik, 2012).

### 2.1.5.2. Örgütsel Öğrenmenin Önündeki Engeller

Birçok organizasyonda öğrenmenin gerçekleştirilememesi bir tesadüfün sonucu değildir. Temel öğrenme yetersizliklerinin temel nedenleri yönetilme ve tasarlama biçimleri, etkileşim ve düşünme biçimleri, bireylerin işlerinin tanımını yapma biçimi gibi unsurlardır. Tamamıyla işine yoğunlaşmış, akıllı ve bilinçli bireylere karşın sözü edilen temel öğrenme yetersizlikleriyle karşı karşıya kalılabilmektedir. Genellikle problem çözmek amacıyla gösterilen gayret, sorunun eşit düzeyde kötüleşmesine neden olmaktadır. Öğrenmek için yapılan şeyler, söz konusu öğrenme yetersizliklerine rağmen olabilmektedir. Organizasyonların birçoğu, bu yetersizlikle bir savaş içindedir. Senge (1993), öğrenen örgütlerde bulunan öğrenme yetersizliklerinin aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Pozisyonum Neyse Ben Oyum: Bu, iş görenlerin sadece kendi işlerini yapmaları ve kendi işlerinden başka hiçbir şekilde sorumluluk almamaları gerektiğini ifade eden bir kavramdır.



- Düşman Dışarıda: İş görenler, sadece kendi işlerine odaklanmalarından dolayı meydana gelen sorunları kaynağı dışarıda olan sorunlar olarak kabul etmektedir.

- Sorumluluk Üstlenme Kuruntusu: Sorun çözümü sürecinde sistem düşüncesinin göz ardı edilerek; Herkesin karara katılmakta çekimser davranmasını ya da sorunun tek başına çözülmeye çalışılmasını ifade eden bir kavramdır.

- Olaylara Takılıp Kalma: Bu durumda olan bir iş gören, yaşanan olaylara çok odaklandığından dolayı geleceği yordayamama sorunuyla karşı karşıya kalmaktadır.

- Haşlanmış Kurbağa: Yaşanan başarısızlıklar karşısında örgütün ani tepki vermesini ifade eden bir kavramdır.

- Deneyimden Öğrenme Avantusu: Bu durumda olan organizasyonda sorunların çözümünde deneyime dayanmak veya da ileride karşı karşıya kalınabilecek sorunlara karşı hazırlıklı olmak imkansızdır.

- Yönetici Takım Miti: Örgütlerde farklı işlevlerin ve uzmanlık alanlarının temsilcisi konumundaki sağduyulu ve deneyimli yöneticilerin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş bir mittir. Sözü edilen özellikteki bireyler bir araya gelmek suretiyle organizasyon için çok önemli karmaşık işlemlere yayılmış sorunları seçerek toparlamaktadırlar.

Senge (1993), söz konusu yetersizliklerin her dönemde devam ettiğini ve disiplin alanlarının bu alandaki sorunları çözümleyeceğini ifade etmiştir. Bozkurt (2012: 45), bunun gibi yetersizlik ve engellere çalışan öğrenmesine müsaade edilmemesi, çalışanların nasıl öğreneceklerini bilmemesi veya engellenmesi unsurlarını da eklemiştir.

Öğrenen lider, öncelikle örgütsel öğrenme için engel oluşturabilecek faktörleri yok etmek zorundadır. Örgütler öğrenme konusunda örgütsel yapı, iş gören ye da yöneticiden kaynaklanan farklı engellerle karşılaşmaktadır. Ayrıca sorunu bilmemek de örgütsel öğrenme kapasitesine kısıtlama getiren önemli unsurlardan biridir. Astarlar yöneticilerin iletişimlerin kopukluğu ve astların karar verme sürecine dahil olmaması da örgütsel öğrenmeye engel olan faktörlerdir (Çelik, 2012). Örgütsel öğrenme, sözü

edilen etkinlikleri değerlendirmek amacıyla en başta bunları belirlemeli; daha sonra bununla ilgili çözüm önerileri geliştirip bunlardan uygulanması mümkün olanları tespit ederek uygulamalıdır. Böylece kurumların devamlılığı için kritik bir önemi olan öğrenmenin sürdürülebilir olması mümkün olacaktır.

### 2.1.5.3. Örgütleri Öğrenen Örgüt Olmaya Teşvik Eden Etkenler

Dodgson (1993: 376), örgütlerin örgütsel öğrenmeye ilgi göstermesinin nedenlerini şu maddelerle açıklamaktadır:

- Örgütsel öğrenme, değişimlere ayak uydurarak daha uyumlu yapılar ve sistemler geliştirmeyi mümkün hale getirmektedir. Bundan dolayı örgütsel öğrenme büyük örgütler başta olmak üzere birçok örgütün ilgilendiği bir uygulama özelliği kazanmıştır.
- Örgütler, teknolojiye yaşanan hızlı değişimlerin bir sonucu olarak örgütsel öğrenmeye ilgi duyar hâle gelmişlerdir.
- Öğrenme kavramı, kapsamı geniş bir analitik değere sahiptir. Bu durum, farklı akademik disiplinlerin örgütsel öğrenmeyle ilgili yaptıkları çalışma ve araştırmalarla da açık bir şekilde ortaya konulmuştur.

Örgüt başarılarını devam ettirebilmesi için eski bilgiler yenilenmeli ve bu bilgilere olan bağlılık azaltılmalıdır. Bilgi birikimi zaman içinde olmaktadır fakat ancak yine aynı süreçte bilgiler geçerliliğini yitirmesi de mümkün olabilmektedir (Erdil, 1996: 62). Dünya günümüzde adapte olunması oldukça güç olan bir büyük hızla değişmektedir. Örgütler, değişime ayak uyduramadıklarında küçülme veya yok olma riski altındadır. Örgütlerin rekabette avantaja sahip olmak konusunda tek dayanakları, öğrenmedir; ayrıca öğrenme değişime adapte olabilmenin de en önemli bir yoludur. Bundan dolayı örgütsel bir davranış olarak öğrenmenin kesinlikle benimsendiği, öğrenerek yenilenmeyi tercih eden, esnekliği sayesinde değişimlere karşısında güncelliğini koruyabilen örgütler amaçlarına ulaşmakta da şanslarını yükseltmekte ve uygulama niyetinde oldukları etkinlikleri daha kısa süre içinde hayata geçirebilmektedirler (Çam, 2002: 57).

## 2.2. MOTİVASYON

### 2.2.1. Motivasyonun Tanımı

Motivasyon sözcüğü, Latince “hareket, aksiyon” anlamına gelen “movere” sözcüğünden gelmektedir. Motivasyon ya da güdüler insanın yerinden kalkarak harekete geçmesini sağlayan, onlara bir şeyler yaptıran sebeplerdir. Bütün davranışların arka planında bir veya daha fazla güdü (motivasyon) etkeni yatmaktadır. Güdüler ise ihtiyaçlardan doğmaktadır ve söz konusu ihtiyaçlar herhangi bir anda duyumsanan bir fizyolojik/fizyojenik ve psikolojik/psikojenik yetersizlik ya da mahrumiyet (deprivation) duygusundan doğmaktadır (Koç, 2011: 257).

Motive (güdü), insanın belli bir amaç doğrultusunda harekete geçmesini sağlayan güç ve insan davranışlarını anlamak noktasında önemli bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2012). Bu tanımlamaya göre motivenin harekete geçirici, hareketi sürmesini sağlayıcı ve hareketi pozitif istikamete yöneltici olarak önemli üç özelliği bulunmaktadır. Temel kavram olan “motive” sözcüğünden türetilen motivasyon, bir bireyi belli bir yöne (amaç ve gayeye) doğru devamlılık arz edecek biçimde harekete geçirmek amacıyla gösterilen gayretin toplamına motivasyon adı verilmektedir (Güney, 2012: 313). Bireylerin bir örgüte üye olmalarında bir amacı gerçekleştirme düşüncesi vardır. Bireylere gösterdikleri gayret ve harcadıkları çabadan dolayı onlar için değerli olduğu bilinen birtakım özendiriciler verilmek suretiyle davranışlarının istenilen yöne kanalize olmasını sağlamak mümkündür.

Motivasyon, bireyleri eyleme geçmeye yönlendiren belirli güdü veya güdüler toplamıdır (Genç, 2012: 265). Ayrıca motivasyonun tanımı, bireylerin belirledikleri bir hedefe ulaşmak için davranışta bulunma eyleminde olması şeklinde yapılmaktadır. Motivasyonun temel kaynakları, ihtiyaçlar ile ihtiyaçları tatmin etme isteğidir (Durmaz, 2011: 61-62). Bireyin güdülenme durumunu anlamak için insanın ihtiyaçları bilinmelidir. Abraham Maslow insanın ihtiyaçlarını Tablo 1’de verildiği gibi kategorilere ayırmıştır (Durmaz, 2011: 64):

**Tablo 1.**Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

1.	<b>Fizyolojik İhtiyaçlar:</b>	Su, yemek, ısınma, uyku.
2.	<b>Güvenlik İhtiyacı</b>	Fiziksel ya da psikolojik zararlardan koruyan ihtiyaçlarla ilgilidir.
3.	<b>Ait Olma-Sevme-Sevilme İhtiyacı</b>	Bir gruba ait olma hissi, sosyal statü kazanma, insanlar tarafından kabul edilme, benimsenme, sevmeye, sevilme.
4.	<b>Saygı - Saygınlık</b>	Takdir edilme, tanınma, statü ve başarı kazanma, saygı görme.
5.	<b>Bilme - Anlama İhtiyacı</b>	Kendi içinde olsun, toplumda olsun, çevrede olsun, olup biten olayları daha iyi bilme ve anlama ihtiyacıdır.
6.	<b>Estetik İhtiyacı:</b>	Sanatı anlama, zevke alma, bireyin kendi yaratıcılığını kullanması.
7.	<b>Kendini Gerçekleştirme</b>	Bireyin kendi yeteneklerini kullanarak istediği hedefi gerçekleştirebilmesidir.

Motivasyonla ilgili yapılan tanımlar motivasyonun üç genel yönü olduğunu işaret etmektedir: Yoğunluk (düzey veya çaba), kararlılık (devamlılık) ve istikamet (yönlendirme).

- **Yoğunluk:** Bireyin gösterdiği çaba miktarının az veya çok olmasıyla ilişkili bir motivasyon yönüdür. Örneğin, bir okulun yöneticisi, okuldan ayrılmalar engel olmak için tüm bölgeye yayılan bir program uygulamak suretiyle büyük bir çaba gösterebilir.

- **Kararlılık:** Bireyin ortaya koyduğu gayretin süresi ve sürekliliğiyle ilgili bir kavramdır. Genel olarak ulaşılmaması kolay olmayan bir görev verildiği zaman tecrübe edildikten sonra bireyin görevini bırakması veya onu tamamlamak amacıyla mücadeleye devam etmesi, onun o işteki kararlılığını ortaya koymaktadır. Battistelli ve diğerleri (2013) motivasyona sahip bireylerin amaçları gerçekleşinceye dek görevlerine bağlılıklarını sürdürebildiğini ifade etmektedirler.

- **İstikamet:** Bireyin gösterdiği çabanın örgüte faydalı olacak bir istikamete yönlendirilmesi gerekmektedir. Gayret ve örgütsel amaçlarla uyumlu ve örgütsel amaçlara dönük olmalıdır. Bunun yanında istikamet, bireye sunulmuş alternatiflerden bireyin yaptığı seçimi ifade etmektedir.

### 2.2.2. Motivasyonun Özellikleri

Bireylerin birtakım ihtiyaçlarına bağlı olarak oluşan, bu ihtiyaçların önemine göre bireyin vereceği tepkiyi tespit etmesini ve nihayet organizmanın harekete geçmesinde etkili olan dinamik bir süreç olan motivasyon sürecinin oluşmasını ve devam etmesini sağlayan temel faktörler bireyin ihtiyaçları, dürtüleri, istekleri ve hedefleridir. Yapılan araştırma verileri, örgütlerin belirledikleri amaçlara ulaşabilmeleri için çalışanlarını bu amaçlara uygun biçimde güdülemeleri, motivasyonu etkili bir biçimde kullanabilmelerinin inkar edilemez bir önem arz ettiğini göstermektedir.

Örgütlerin motivasyonu her yönüyle bilen ve bunu etkili kullanmaya özen gösteren yöneticilere sahip olması sayesinde bunun gerçekleşmesi mümkün olabilecektir. Örgütlerin iş görenlerine bir işi yaptırmaları mümkündür ancak bugünün koşullarında işi yapmaları konusunda zorlamalarını söz konusu olmadığını bilmek gerekir. Çalışanlarını zorlamadan, imkânlar ölçüsünde onların arzu ve isteklerine cevap vererek işleri yapmalarını sağlamak, çalışanların yaptıkları işlerden zevk almalarını, hoşnut olmalarını sağlayacaktır (Hagemann, 1992). Bu noktada da yöneticilerden beklenen motivasyon özellikleri bilmeleri ve çalışanlarını motive etme konusunda bilgi sahibi olmalarıdır:

Yönetici kademesinin bilmesi beklenen motivasyon özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Yıldırım, 2006: 668).

- Motivasyon bireysel bir özelliktir. Her bir bireyi motive eden olay ve durumlar birbirlerinden farklıdır.
- Etkili bir yönetici çalışanın gereksinimlerini ve bu gereksinimlerin onları ne ölçüde motive ettiğini bilmelidir. Bunu gerçekleştirebilmek içinse yöneticilerden iyi bir davranış gözlemcisi olması beklenmektedir.
- Çalışanlar için motivasyon kaynağı olan ihtiyaçlardan herhangi biri, doyuma ulaşıldığı anda bu özelliğini yitirir. Bu ihtiyacın yerine bir başka ihtiyaç gelir.
- Lider ve yöneticiler, çalışanların motivasyonları konusunda etkili olabilirler fakat bunu ama kontrol edemezler. Amaçlar, davranışları yalnızca

etkileyebilmektedirler ve kişiye ihtiyacını doyuma ulaştırmak bazı uyarılarda bulunur. Ne var ki davranışları kontrol etmesi asla mümkün olmaz.

- Motivasyonun her zaman gözlenmesi mümkün ihtiyaçları karşılamaya dönük olması söz konusu olmayabilir. Bireylerin farkına varmadan onları motive eden şeyler bulunmaktadır.

Bilginin günden güne gelişerek büyüdüğü, küreselleşme sürecine bağlı olarak ülke sınırlarının anlamsızlaştığı günümüzde toplumlar için; kendisini daima yenileyebilen, başarılı, her zaman yeni hedefler koymasını bilen, bireyler ve örgütler oluşturabilmek bir zorunluluk olmuştur. Toplumların bu hedeflere ulaşabilmeleri ise motivasyon becerilerinin yaşamın her alanında ve tüm bireyler tarafından etkili bir biçimde uygulanabilmesiyle mümkün olacaktır.

Motivasyonla ilgili çalışmalardan elde edilen veriler, motivasyonun toplumun her kesimini ilgilendiren öneme sahip bir kavram olduğunu, oldukça geniş bir etki alanına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Toplumun her katmanındaki bireyleri, hayatlarının her basamağında motivasyon stratejilerini uygulamaktadır. Bu çağın dünyasında her bir birey, motivasyon stratejilerini uygulayan olduğu kadar bu stratejilerin üzerinde uygulandığı konumundadır. Örnek olarak bir öğretmen; okul idaresi tarafından okul ortamında başarıya ulaşabilmesi, işine daha yoğun odaklanabilmesi için motive edilmeye çalışılırken; buna paralel olarak öğretmen de öğrencilerinin öğrenme isteklerinin yükseltilebilmeleri daha başarılı olabilmeleri için onları motive etmeye gayret etmektedir (Yıldız, 2010: 54).

### **2.2.3. Motivasyonun Önemi**

“Eğitim Örgütlerinde Kuramdan Uygulamaya Güdüleme” adlı çalışmasında Çiçek Sağlam (2007), iş görenlerin örgüt yapısının önemli kaynağı olduklarını ve işgörenlerin çalışmalarında verimliliği yakalamaları ise güdülenmeleri ile mümkün olacağını ifade etmektedir. Bütün iş görenlerin hangi kurumlarda çalıştığı fark etmeksizin güdülenmeye ihtiyacı içinde olduklarını ve iş görenlerini işe güdüleme yöntemlerini belirlemeye çalışmak, yönetici kademesinin en önemli görevlerinden birinin olduğuna dikkat çekmiştir. Yine gelecek nesillerin yetiştirilmesi gibi önemli görevleri olan ve çok birçok zorluklarla baş etmeye çalışarak görevlerini yapmaya

gayret eden eğitim işgörenlerinin motive edilmesinin, ülkenin geleceği bakımından daha büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır.

Eğitimde verimlilik için yönetici kademesinin çalışanlar için iyi bir örnek teşkil etmeleri, çalışanlarda bilinçli bir olarak hizmet duygularını uyandırmaları, çalışanların morallerini yükseltmek için alınacak tedbirlerin başında gelmektedir. Aslında bu yöntem sadece eğitim kademeleri için değil bütün iş alanlarında da geçerlidir. İş yerinde bireylerin moralinin, yaptığı iş ve iş arkadaşları ile ilişkileri, kişiliğinin kabul edilmesi, yöneticinin davranışları ve çalışanın statüsüyle yakın bir ilgi içinde olduğu ifade edilmektedir (Bingöl, 1984: 29). Moral ile motivasyonun yakın ilişkiler içinde olduğunu ifade etmek mümkündür. Öğretmenlerin motivasyonunda yöneticilerin davranışları temel bir etkidir. Yöneticinin tutum ve davranışından dolayı öğretmenler, mesleğine küsebileceği gibi aşk ve tutkuyla bağlanabileceği de göz ardı edilmemelidir.

Başarılı öğretmenlerin güdüleyici özelliklerinin yüksek olduğu bilinmektedir. Çünkü bu öğretmenler, öğrencilerinde yüksek düzeyde uyarılma oluşmasını sağlayabilmektedirler (Öncü, 2004: 77). Yüksek motivasyona sahip bir öğretmenin öğrencinin okula ait olma duygusunun artmasına katkıda bulunacağı ve bu bakımdan okul yönetimine yardımcı olacağı düşünülebilir. Okul yöneticilerinin tam da bu noktada öğretmenlerini tanımaları ve onları motive etmeleri gerektiği belirtilebilir.

Okul yöneticileri, okulunun geleceği ile ilgili bir vizyona taşınmalı ve bu vizyona ulaşmak için devamlı çaba içinde olmaları gerekmektedir. Okul personeli tarafından okul yönetici kademesinin rehberliğinde geliştirilmiş yazılmış bir vizyon ifadesinin olması gerekmektedir. Bu sayede okulun nereye gittiğine dair okul çapında bir uzlaşmaya varılmış olur ve okulun yönetici kademesi ve diğer çalışanları hedefe ulaşma konusunda yardımcı olmaya çalışmaktadır (Aytaç, 2000: 91). Okulların gelecekle ilgili vizyonları olması; onların değerlerini yansıtmasının yanı sıra çalışanlarının motivasyonlarının şekillenmesinde de etkili olmaktadır.

### **2.2.3.1. Kurumlar İçin Önemi**

Motivasyonun çalışanların ve örgütün gösterdiği performansta büyük bir etkisi vardır. Örgüt içinde kalifiye çalışanlara yer vermek, örgütsel performans bakımından

önem tanımaktadır ancak çalışanın iyi eğitim görmüş olması ve başarılı çalışmalar yapması dahi onun motive edilmedikçe iyi bir performans ortaya koymasının mümkün olamayacağı inkâr edilemez bir gerçektir. Örgüt yapısı içinde çalışanları belli bir davranışa yönlendirmek amacıyla çalışanların harekete geçmelerini sağlamak için gerekenleri yapmak ve onların beklenen davranışları göstermeleri için motive edilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda örgütlerin tümünün motivasyonun temel unsurlarını dikkate almaları gerekmektedir (Durmaz, 2002: 95).

### **2.2.3.2.Yönetici Açısından Motivasyonun Önemi**

Yöneticilerin motivasyon konusuyla ilgilenmeler zorunlu bir durumdur. Çünkü yönetici kademesinin başarılı olması, çalışma ekibinin örgütsel amaçlara dikkat ederek çalışmalarına; bilgi, güç ve yeteneklerini bir bütün olarak bu amaç doğrultusunda harcamalarına bağlıdır. Bir başka ifadeyle motivasyon ile performans arasında çok yakın ilişkili bulunmaktadır. Motive olmamış personelin iyi performans göstermesini beklemek çok doğru bir tutum değildir. Kişiler, çok çeşitli nedenlerden dolayı çok çeşitli davranışlar göstermektedirler. Bireylerin (personelin) organizasyonun amaçlarına uygun davranış göstermeleri, yönetici bakımından önemli olmaktadır (Sarıhan, 2014:5-6) .

Motivasyon, bireysel bir olay olduğundan dolayı yöneticilerin herkesin aynı teşvik ve özendirmelerle motive olduğunu düşünmeleri doğru değildir. Eski tipteki yöneticiler, çoğu çalışanın işlerini sevmediklerini zannetmekte ve çalışanların sadece parasal ödül veya korkularla motive edileceğini öngörmektedirler. Bu unsurlar, kısa vadeli amaçlarda motivasyonu sağlayabilir fakat uzun vadede çalışanların işten bıkmalarına yol açabilmektedir. Modern yaklaşım, çevresel olumlu etkenlerin kullanılması gerektiğini iddia etmektedir.

### **2.2.3.3. Çalışanlar Açısından Motivasyon**

İnsanları, motive eden araçları bilmek, çevrede bulunanları anlamayı, onların hareketlerine, davranışlarına anlam vermeyi gerektirmektedir. Bu gereklilik, insanı çevresini tanımaya ve gözlemler yapmaya itmektedir, birbirlerini iyi tanıyanlar ise aralarında ortaya çıkan sorunları diğerlerine göre daha rahat çözerler; böylece yöneticileri ve iş arkadaşlarıyla daha başarılı ilişkiler kurulabilmeleri mümkün



olabilmektedir. Bu bağlamda motivasyonun tanımını, çalışanları istekli hâle getirme ve örgüt içinde verimli çalıştıklarında bireysel ihtiyaçlarını en iyi biçimde doyuma ulaştıracaklarına inandırma süreci olarak yapılabilir (Ay, 2007: 17).

#### **2.2.4.Motivasyon Kuramları**

Çağımızda motivasyon sürecini iyi idare edebilen, motivasyon stratejilerini etkili kullanmayı başaran bireylerin ve örgütlerin verimliliklerini arttırmayı başardıkları, performanslarını ve verimliliklerini potansiyellerinin ötesine taşıyabildikleri görülmektedir. Başından itibaren ortaya konulan kuramların birçoğu da, verimliliğin artırılması konusunda bu denli öneme sahip olan motivasyon konusuna açıklık getirmeyi amaçlamıştır. Sözü edilen kuramlardan birincisi bireylerin motive olmalarının teşvik edilmesine yani dışsal etkenlere dayanan Süreç Kuramları; ikincisi de bireylerin motive olmalarının içsel etkenlere dayandığını ifade eden Kapsam Kuramları olmak üzere iki farklı kuram grubundan oluşmaktadır (Koçel, 2014: 488). Tablo-2 de Kapsam ve Süreç kuramları ve kapsamaları verilmiştir.

**Tablo2.** Motivasyon Kuramları

TÜR	KURAM	TEORİSYEN	TEMEL VARSAYIM
Kapsam Kuramları	İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	Maslow	Bireyin yaptığı her davranış, belirli ihtiyaçları gidermeye yöneliktir ve beş kademe ihtiyaç vardır.
	X ve Y Kuramı	McGregor	X Kuramı bireyleri olumsuz, Y kuramı ise olumlu davranışlar sergileyen çalışanlar olarak değerlendirir.
	İhtiyaç Kuramı	McClelland	Başarma, güç kazanma ve ilişki kurma ihtiyaçlarından oluşmaktadır
	Çift Faktör Kuramı	Herzberg	Bireylerin motive edilmesi için olması gereken asgari koşullar hijyen faktörünü yansıtmaktadır
	ERG Kuramı	Alderfer	Var olma, ait olma ve gelişme ihtiyacından oluşmaktadır.
Süreç Kuramları	Koşullanma Kuramı	Skinner	Öğrenme, bir davranışın sonucudur. Çevre tarafından benimsenen davranışlar tekrar edilmektedir.
	Beklenti Kuramı	Vroom	Bireyin belli bir iş için çaba sarf etmesi bekleyiş ve araçsallığa bağlıdır.
	Bekleyiş Kuramı	Lawler ve Porter	Bireyi motive eden faktörler içsel ve dışsal ödüllerdir
	Eşitlik Kuramı	Adams	Örgütlerdeki eşitsizlik algılarının çalışanlar üzerindeki etkilerinin, iş verimliliğine ne şekilde yansıdığını tartışmaktadır.
	Amaç Kuramı	Locke	Bireylerin amaçları, örgütteki motivasyonları açısından temel belirleyicidir.

**Kaynak:**Paşaaahmetoğlu ve Yeloğlu, 2017: 156

### 2.2.4.1.Süreç Kuramları

Bu grup kapsamında yer alan kuramlar, bir davranışın başlamasından sona ermesinde kadar geçen süreçteki faaliyetlerde ortaya çıkan değişmelere açıklama getiren kuramlardır. Bireylerin motive olmasını sağlayan amaçları ve nasıl motive olduklarını tespit etmek, Süreç Kuramlarının özellikle ele aldığı noktadır. Süreç kuramları bireylerin ihtiyaçları ve dışsal faktörlere odaklanmaktadır; sözü edilen kuramlar, kapsam kuramlarından bu yönüyle ayrılmaktadırlar. Bu kuramlara göre değer yargıları ve dünya görüşleri birbirlerinden farklı olan bütün bireylerde, davranışın meydana gelmesini sağlayan güdülenme süreçleri ortaktır. İhtiyacın oluşmasıyla başlayan, davranışın gerçekleşmesi ve sona ermesine dek uzanan bir süreci ifade etmesi, sözü edilen kuramların kapsam kuramlarından ayrıldığı en temel unsurlardan biridir (Eren, 2014). Aşağıdaki bölümde süreç kuramları sıralanmıştır;

- Beklenti Kuramı (Vroom)
- Bekleyiş Kuramı (Porter ve Lawyer)
- Eşitlik Kuramı (Adams)
- Amaç Kuramı (Locke)
- Davranış Şartlandırma ve Pekiştirme Kuramları (Skinner)

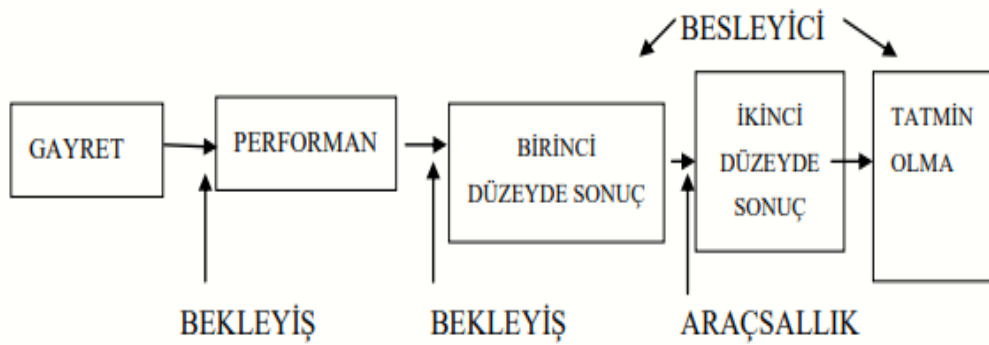
#### 2.2.4.1.1. Beklenti Kuramı

Beklenti Kuramı, bireyler tarafından ortaya konulan bir hedefin gerçekleştirilmesine ilişkin beklenti içinde olduklarını ve bireylerin motive olmasını temin eden asıl esas unsurun sözü edilen beklentilerin karşılanacağına ilişkin inançlarından oluştuğunu ifade eden bir kuramdır. Yöneticilerin ve çalışanların beklentilerine ilişkin öngörülerinden ziyade, iş görenlerin beklentilerini anlamak amacıyla çaba göstermenin önemli olanın olduğu, burada üzerinde durulması gereken temel faktördür.

Wroom bu kuramın temel üç kavram üzerine inşa edildiğini ifade etmektedir. Bu kavramlar:

- Değerlilik: Yapılan işin bitmesiyle birlikte sonucunda elde edilecek ödülün kişinin zihnindeki değerini ortaya koymaktadır.
- Araçsallık: Yapılan işin sonucunda bireyin çıktı veya bir ödül elde etmesi anlamına gelen bir kavramdır.
- Beklenti: Harcanan çabaların sonunda ele alınan işi başarma isteği ve niyetidir (Onan ve Tüzün,2005).

**Tablo3.** Vroom Motivasyon Modeli



**Kaynak:** Keskin,2008: 38

#### 2.2.4.1.2.Bekleyiş Kuramı

Bekleyiş Kuramını, Lawyer ve Porter ortaya koymuştur. Bu kuram, Wroom'un kuramının temelini oluşturan değerlilik, araçsallık ve beklenti unsurlarına bilgi, gayret, alguların yer değiştirmesi, karakter, rol algısı, yeterlilik ve yetenek gibi kavramları da ilave ederek kapsamı daha geniş bir kuram haline gelmiştir. Sözü edilen kurama göre bireylerin çabaları ve talepleri her zaman daima başarının gelmesini sağlamamakta, sahibi buldukları yetenek ve bilgi birikimleri de başarının gelmesi noktasında önemli bir etkidir. Yani bireyler beklentilerine bağlı olarak güdülenerek daha çok çaba harcamış olsalar bile, eğer olması gerekli bilgi düzeyleri ve yeteneklerine sahip değillerse ve ortaya doğru bir yaklaşım koyamamışlarsa başarılı olmaları kolay değildir (Bingöl, 1990).

Bekleyiş kuramı, çalışanların verimliliğinin artması için yönetici kademesinde bulunanlara önemli sorumluluklar düştüğünü ileri sürmektedir. Yöneticilerden çalışanların istek ve beklentilerini dikkate almalarının yanı sıra çalışanların kendi bilgi ve yetenek seviyelerine göre hedefler tespit etmelerine yardım etmeleri istenmektedir.

#### **2.2.4.1.3.Eşitlik Kuramı**

Adams'ın çerçevesini belirlediği eşitlik kuramı, örgüte paydaş olan unsurların yaptıkları işlerin sonunda sağladıkları yararları, kendileri ile eşdeğer kabul ettikleri paydaşların kazandıkları yararlarla karşılaştırdıkları düşüncesine dayanana bir kuramdır. Bu karşılaştırmayla çalışanların eşitliğin temin edildiğine ikna olmaları hâlinde, motivasyon seviyelerinin daha yüksek olduğu yaklaşımı kendini göstermektedir. Eğer bireyler, sözü edilen aynı düzeydeki çabaların sonunda, diğer çalışanlarla kendilerinin eşdeğer kazanımlara ulaştıklarını görürler, eşit davranıldığına farkına varırlarsa motivasyon düzeylerinde kendiliğinden bir artış meydana gelecektir (Barutçugil, 2002).

Bir bireyin işlerine motive olabilmeleri için çalışma ortamında huzurun sağlanması gerekmektedir. Bireylerin huzuru yakalamaları ise ancak diğer çalışanlarla kendileri arasındaki dengenin kurumlarınca sağlandığına inanmaları halinde mümkün olabilecektir (Tınaz, 2009). İş görenin kurumuna verdiği ile kurumdan elde ettiği yararlar arasında bir denge oluşturulabilmesi, bu noktadaki önemli noktadır. Bu noktadaki tek sorun, çalışanların yaptıkları işin sonucunda onlara verilmesi beklenen ödülün eksikliğidir. Eğer çalışanlar, işleri ve yükleri hafif olmasına rağmen çok fazla ödül alıyorsa tembel davranmaya başlayacaklardır (Yıldız, 2010).

Bugüne dek yapılan çalışmaların birçoğunda doğrulanmış olmasına karşın eşitlik kuramı, yöneticiler için göz ardı edilemez handikaplara sahiptir. Çalışanların kendilerini kimlerle eşit kabul ettikleri, kimlerle karşılaştırdıkları ve kendilerini ne kadar nesnel değerlendirebildikleri konusundaki sorunlar, sözü edilen handikapların başında gelmektedir (Kaş, 2012).

#### **2.2.4.1.4.Amaç Kuramı**

Locke'un şekillendirdiği Amaç Kuramına göre, bireylerin sahip oldukları bilinçli hedef ve amaçlar, insan davranışlarının oluşmasını sağlayan asıl unsurlardır. Bu

kuram, insanların tespit ettikleri amaçları gerçekleştirme olasılıklarının zorluk düzeyleri ne kadar yüksekse, motivasyon seviyeleri de o kadar yüksek olacağı düşüncesindedir. Yani ulaşıma olasılığı kolay olmayan amaçlar tespit eden kişiler, elde edilme olasılığı daha kolay amaçlara sahip kişilere oranla daha yüksek motivasyona sahip olacak ve sözü edilen kişiler, daha yüksek performanslar gösterecektir.

Bireylerin amacı kabullenmiş olmaları ve amaca adanmışlık seviyeleri, motivasyonu artmasını sağlayan önemli diğer unsurlar olarak belirtilmektedir. Amaç Kuramı başarının artmasını sağlamak üzere yönetici kademesinden, örgütün amaçlarıyla bireylerin gösterdikleri amaçlar arasında bir denge oluşturmasını beklemektedir. Bu noktada yönetici kademesinde örgütün amaçlarını ortaya koymalarının yanında, kendisinden daha alt kademede bulunanlar, çalışanların düşüncelerine başvurarak onların katkıda bulunmalarını sağlamaları beklenmektedir (Silah, 2005).

#### **2.2.4.1.5. Koşullandırma Kuramı**

Şartlandırma kavramı, psikoloji biliminden alınarak diğer başka bilim alanlarında olduğu gibi yönetim bilimleri alanında da devamlı kullanılmakta olan terimlerin başında yer almaktadır (Yıldız, 2010). Bu kavramla ilgili çalışmakta olan önemli iki bilim adamı, birbirlerinden haberleri olmadan farklı iki kuram ortaya koymuşlardır. Aşağıda bu kuramlar verilmektedir.

- İvan Pavlov'un Klasik Şartlandırma Kuramı
- Skinner'in Davranışsal Şartlandırma Kuramı

Skinner'ın ortaya koyduğu Davranışsal Şartlandırma Kuramı, motivasyon seviyelerinin yükseltilmesi için önemli olan kuramdır. Bu kuram, davranışların meydana gelme sürecinin nasıl oluştuğunu açıklamaya çalışan bir kuramdır. Kuram davranışlarda meydana gelen bilinçli değişmelerin asıl sebebinin öğrenme olduğunu ifade eden bu kuramın tezini, öğrenmeyle ilgili kapsamlı bir araştırma yapan Skinner ortaya atmıştır (Eren, 1998).

Davranışlarının koşullandırılmasının, insanların karşı karşıya kaldıkları sonuçlar sayesinde gerçekleştiğine dair varsayım, bu kuramın ileri sürdüğü temel düşüncedir. Bununla birlikte Skinner, çevreden gelen tepkilerin insan davranışlarında ortaya çıkan değişmelerde önemli bir role sahip olduğunu belirtmiştir. Eğer kişinin ortaya koyduğu davranışların sonuçları kişinin çevresince tasdik ediliyorsa bu davranış devamlı yapılacak; tasdik edilmiyorsa kişi, bu davranışı tekrarlanmayacaktır (Yüksel, 1997).

#### **2.2.4.2.Kapsam Kuramları**

Kapsam Kuramları, bireyleri motive eden faktörlerin neler olduğuyla ilgilenmektedir; kapsam kuramlarının tamamına yakını, motivasyonun ihtiyaçlar dikkate alınarak ele alınmasını doğru olacağını ileri sürmektedir. Sözü edilen kuramlar, kişilerin içinde olduğu ve kişilerin harekete geçmesinde etkili olan unsurların anlaşılmasını önemsemektedir. Kaya (2007), yöneticilerin; iş görenleri bir davranışı yapmaya yönlendiren nedenleri anlayarak kavrayabiliyorsa, bu nedenlere uygun olarak çalışanlarını daha etkili idare edebilme ve daha başarılı olmalarını sağlayabilme şansına sahip olacaklarını ifade etmiştir. Kapsam Kuramları, içsel etkenlerin daha da önemli hâle geldiği kuramlardır. Sözü edilen kuramlar, kişilerin davranışa yönlendirmelerini sağlayan temel unsurların kişilerin içinden gelen faktörler olduğunu ileri sürmektedir. İnsan ihtiyaçları, buradaki en temel faktördür.

Kapsam Kuramları, insanların nasıl motive olduğunu açıklama hakkında göz ardı edilemez bir yere sahiptir. Bu kuramlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı (Maslow)
- Çift Faktör Kuramı (Herzberg)
- Başarma İhtiyacı Kuramı (David McClelland)
- ERG Kuramı (Clayton Alderfer)
- X ve Y Kuramları (McGregor)

### 2.2.4.2.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Motivasyon türleri, motivasyon kavramıyla ilgili ileri sürülen ilk kapsam teorilerindedir. İnsanların ihtiyaçlarını hiyerarşik bir yapı içinde belirlemeye ve bunları gidermeye yarayacak örgütsel araçları ortaya koymak için çalışan Maslow'un temel kuramları şunlardır: İnsanı etkileyen ve belirli bir davranışlar göstermeye iten ihtiyaçlar, tatmin duygusunu yakalayamayan ihtiyaçlardır. Doyumuna ulaşılmış ihtiyaçların ise davranışlara hiçbir yararı olmamaktadır.

Maslow, ihtiyaçları önemlerine göre hiyerarşik olarak sıralamıştır. Bireyin bir basmaktaki ihtiyacı, sadece daha aşağı basamaktaki ihtiyacı belli bir ölçüde tatmin edilmesiyle ortaya çıkmaktadır (Can, 2005: 191-192).

Motivasyon Kuramlarımdan en fazla bilineni olan Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi Kuramına ait temel ilkeleri aşağıda verilen varsayımlara dayandırılmaktadır:

- İnsanın her davranışının mutlaka bir sebebi vardır ve ihtiyaçlar, davranışları belirleyen nedenlerin başında gelmektedir.
- İnsanlar her zaman bir şeyler arzu eden canlılardır.
- Bireylerde bir ihtiyacın oluşabilmesi için, kendinden önceki ihtiyacın giderilmiş olması gerekmektedir.
- İhtiyaçlar, bireylerin öncelikleri dikkate alınarak düzenlenmektedir.
- **Temel Fizyolojik Güdüler**

Fizyolojik ihtiyaçlar, insanların doğuştan edindikleri ve arzu duydukları temel ihtiyaçlardır. Yemek, içmek, giyinmek, barınmak, dinlenmek, varlığını sürdürmek ve üremek gibi ihtiyaçlarının en başta karşılanması gerekmektedir (Deniz, 2005: 126-127).



### • Güvenlik Güdüleri

Birey, fizyolojik ve ekonomik ihtiyaçlarını tatmin ettikten sonra, günümüzdeki iŖ ortamında fiziksel güvenliği sağlanmasına paralel olarak geleceğini de garanti altına almak istemektedir. Bunlar; kaza ve hastalık gibi fiziksel ve ekonomik güvenlik, rahatlık, korunma, huzur, tehlike ve tehdit altında olmama, ekonomik güvenceye sahip olma, temiz ve düzgün bir ortamda yaŖama ihtiyaçlarıdır (Sabuncuoğlu ve Tz, 2008: 52).

### • Sosyal Güdüler

Maslow'un yaklaŖımında, fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları karŖılandığı zaman aitlik duygusu, sevgi, Ŗefkat gibi ihtiyaçlar, motivasyon ağırlık merkezi olmaya baŖlar. Bu basamaktaki birey, ailesinin ya da arkadaŖlarının yokluğunu Ŗiddetli bir biçimde duyumsar ve bir grubun içinde kendisine bir yer bulmaya ya da diğer insanlarla sevgi ve güvene dayalı iliŖkiler kurmaya çaba harcar. Sözü edilen ihtiyaçlar arasında; çevresi tarafından kabul edilme, ortama aidiyet duygusu, anlayıŖ gösterilmesi ve sevgi duyulması, bir grubun yesi olma ve gruba dayanıŖma halinde bulunma ihtiyaçlarını saymak mümkündür (Adair, 2006: 36).

### • İtibar ve Saygı Görme Güdüleri

Toplumsal ihtiyacın bir üst kademesinde yer alan saygı ve itibar görme ihtiyacı; kiŖinin yapıp ettiklerinin diğer insanlar tarafından mantıklı ve olumlu olarak karŖılanmasını, çevrede saygın bir birey olarak itibar görmesini, kendilerine baŖkaları tarafından güven duyulmasını ve hürmet edilmesini ve içermektedir (Tevrüz, 2002: 98).

McClland ve diğerleri, 1950'li yıllarda Maslow'un ele aldığı üst düzey ihtiyaçlarla benzerlik gösteren etkenlerle ilgili alıŖmalar yapmıŖtır. Bu kurama göre; bireylerin farklı her bir gdden farklı biçimlerde etkilenmeleri söz konusudur. alıŖmalarda elde edilen verilere göre; her birey  eŖit ihtiyaçtan etkilenmektedir. Sözü edilen ihtiyaçlar Ŗunlardır: baŖarma ihtiyacı, güç elde etme ihtiyacı ve iliŖki kurma ihtiyacı. McClland, insanın davranıŖına Ŗekil veren bu ihtiyaçların öneminin bireyler arasındaki iliŖkilerde, akademik baŖarı sağlamada, iŖteki performansı ve hayat

tarzını yönlendirmede konusundaki etkilerinde görülebileceğini ifade etmiştir (Keser, 2012: 67).

McClland; meslek sahipleri, iş insanları ve bilim insanlarıyla yaptığı çalışmalarda, bireylerin başarı güdüsü kapsamında üst düzeyde motive olduklarını ve etkilendiklerini tespit etmişlerdir. O, başarıyla güdülenen bir iş insanının normalin üstünde bir başarıma isteği içine gireceğini ileri sürmektedir. İş yaşamında menfaat ve kazanç peşinde olmak, tek başına yeterli değildir; bunun yanında iş insanının başarıma isteğine de sahip olması gerekmektedir. Mc. Celland kazanç sağlamanın da başarmak kadar motivasyon sağladığına vurgu yapmıştır. Ona göre, çalışan bir kişi, üst seviyede başarı sağlama duygusuna sahipse, bu bağlamda kendisine güven duygusuna bağlı olarak bireysel sorumluluklar alabileceği görevlere talip olmak istemekte, gerçekleştirilecek hedefler tespit etmekte ve riskleri dikkate alabilmekte, başarı ya da başarısızlık gibi açık deliller istemekte, arkadaşlarını bireysel düşüncesi olmadan yalnızca yeteneklerini göz önünde bulundurarak seçmektedir. Bu bağlamda yapması gerekenlerin arka planında bir başarı sergilemiş ve bu başarıyla yetinen toplumların ve kişilerin, daha yüksek başarılar bakımından motivasyonunun sağlanması ve başarı güdülenmesinin öğretilmesi gerektiği iddia edilmektedir (Gümüş ve Sezgin, 2012: 11).

#### • Kendini Geliştirme Güdülleri

Bireysel olarak yeteneklerini artırma ve kendisini geliştirme ihtiyaçlarıdır. Sözü edilen ihtiyaçlar, baş harflerinden hareketle “ERG teorisi” olarak anılmaktadır (Koçel, 2014: 491).

Maslow, bu aşamadaki kişinin başarıma ve üretkenlik gücünü ortaya çıkarabileceğini ifade etmektedir. Başarıya ulaşma arzusu ve gücünden tatmin olma duygusuyla iş yapma, benzer bireylere göre en iyi olma ihtiyacı bu güdüller arasında yer almaktadır (Önen ve Tüzün, 2005: 36).

#### 2.2.4.2.2. Frederick Herzberg’in Çift Faktör Kuramı

Frederick Herzberg’in ortaya atılan Çift Faktör Kuramı, Maslow’un kuramından sonra en iyi bilinen motivasyon kuramlarından birisidir. Herzberg’in Çift Faktör Kuramı çeşitli değer sistemlerinden çalışanların çalışma ortamından neler beklediklerini ve hangi unsurların iş görenlerin motivasyonunu attırdığını ortaya

koymasıyla birlikte, hangi çalışma şartlarının iş görenlerin tatmin olmasını sağlamadığını ve yapılan işe isteksiz olduklarını tespit etmeyi amaçlamaktadır (Başaran, 2000).

Herzberg, yaptığı çalışmalarda çalışanların faktörlerden bazılarının olmaması halinde mutsuzluk oldukları ama aynı faktörler olduğu zaman fazladan bir tatmin duygusu yaşamadıkları sonucuna varmıştır. Herzberg, bu etkenleri Dışsal (Hijyen) faktörler olarak isimlendirmiştir. Yine faktörlerden bazılarının çalışanların iş tatminlerinin yükselmesini sağladıklarını tespit etmiştir. Bu etkenlerde de motive edici (İçsel) faktörler ismini vermiştir. Tablo 4'te içsel ve dışsal motivasyon faktörleri verilmiştir.

**Tablo 4.** İçsel ve Dışsal Motivasyon Faktörleri.

TATMİN	TATMİNSİZLİK
<p>MOTİVE EDİCİ FAKTÖRLER</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. İşteki Yeterlilik</li> <li>2. Başarı</li> <li>3. İlgı</li> <li>4. Özerklik</li> <li>5. İlerleme ve Gelişme</li> <li>6. Sorumluluk Alma</li> <li>7. Tanınma ve Takdir</li> </ol>	<p>HİJYEN FAKTÖRLER</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Çalışma Koşulları</li> <li>2. İşletme Politikaları</li> <li>3. Süpervizyon</li> <li>4. Kişilerarası İlişkiler</li> </ol>

#### 2.2.4.2.3. McClelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı

McClelland'ın ortaya attığı Başarma İhtiyacı Kuramı, kişilerin ihtiyaçlarının sonradan öğrenme yöntemi sayesinde elde edeceklerini ifade etmektedir. Kuram, insanların ihtiyaçların doğuştan gelmediğini, içinde yaşadıkları toplumun kültür yapısı ve bireylerin yaşanmışlıklarına bağlı olarak elde edilmektedir. McClelland insanların yaşamlarını sürdürülürken birtakım ihtiyaçlara yöneldiklerini ve bu ihtiyaçlara cevap verilmesi hâlinde doyuma ulaşma seviyelerinin yükseldiğini saptamaktadır. Bu kuramın ortaya koyduğu ihtiyaçlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

- Sosyal İlişkilerde Bulunma İhtiyacı

- Güç İhtiyacı

- Başarı İhtiyacı

Sosyal ilişkilerde bulunma ihtiyacı: Bireyin kendisi dışında topluluklar ve insanlarla toplumsal ilişkiler kurarak bu ilişkilerini geliştirilmesini belirtmektedir. Bu gereksinim, bireyin kabul görme ve sevilme ihtiyaçlarını doyuma ulaştırması bakımından önemlidir (Alkış, 2008).

Güç İhtiyacı: Otorite sahibi bireyler mevcut otoritelerini daha da güçlendirerek etki alanını genişletmek amacıyla gayret etmektedirler. Bu ihtiyaçları yüksek bireyler: içinde oldukları topluluk içinde etkili olmayı isteyebilecek, imkan bulurlarsa akranlarıyla güçlerine güç katmak için mücadeleye girmekten çekinmeyeceklerdir (Koçel, 2014: 491).

Başarı İhtiyacı: McClelland'a göre başarı ihtiyacı, bireylerin motivasyonunu sağlayan en önemli ihtiyaçtır (Bingöl, 1990). Başarılı olma isteği, birçok insanın bünyesinde potansiyel durumdadır. Ne var ki bu talebin açığa çıkabilmesi; sadece bireyin karşısına çıkan fırsatların ve ortamın uygun olması durumunda önemli ölçüde gerçekleşecektir (Alkış, 2008). Başarıya ihtiyacı olan çalışanların motivasyon düzeyleri, diğer bireylere göre çok daha yüksektir. Sözü edilen iş görenler (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011);

- Kişisel gelişimlerini önemsemektedir.
- Amaca dönük çalışma yaparlar.
- Sorunlara çözüm bulmak amacıyla sorumluluk talep etmektedirler.
- İstek ve enerjileri yüksek bir biçimde zorlu çalışmalar ortaya koyarlar.
- Yaptıkları işin sonucunu görmeyi istemektedirler.

#### 2.2.4.2.4. Clayton Alderfer'in ERG Kuramı

Alderfer tarafından ortaya atılan ve insanın ihtiyaçlarının aslında üç ana grupta toplandığını ileri süren ERG ismini bu basamakların baş harflerinden (Existence-Relatedness-Growth) almıştır. Yukarıda ifade edilen ihtiyaç basamaklarının Türkçe karşılıkları sırasıyla (Var Olma - İlişki Kurma - Gelişme) olarak ifade edilmektedir (Yıldız, 2010).

- Var Olma: Kişilerin varlıklarını sürdürmek üzere ihtiyaçları olan fizyolojik ve güvenlikle ilgili ihtiyaçlarını içermektedir.
- İlişki Kurma: Maslow'un ileri attığı kuramdaki ait olma ve sevgi ihtiyaçlarının karşılığıdır. Kişilerin öteki insanlarla düşündüklerini ve duygularını paylaşarak mutlu olacağını iddia etmektedir.
- Gelişme İhtiyacı: Kişilerin bireysel ve mesleki gelişimlerini içeren ihtiyaçları belirtmektedir. Sözü edilen ihtiyaçlar Maslow'un kuramında yer alan "kendini gerçekleştirme" aşamasının karşılığıdır; bunun yanında saygınlık basamağının da sorumluluk ve başarı duygularını içermektedir (Yıldız, 2010).

ERG kuramı, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı ile birçok benzerliğe sahiptir. Her iki kuramda da ileri sürülen yapı, basamaklar kullanılarak belirtilmiştir. Alderfer'in kuramının Maslow'un kuramından ayrıldığı temel farklılıklar vardır. Bu farklılıklardan birincisi Alderfer'in insan gereksinimlerini temel üç grupta ortaya koyması, öteki ise ERG kuramında ileri sürülen insan gereksinimlerinin somuttan soyuta doğru kesin bir sıralamaya bağlı olmaması durumudur. Alderfer insan gereksinimlerinin yukarı yönlü olabildiği gibi kadar aşağı yönlüde olabileceğini, sözü edilen hareketin bireyin ihtiyaç ve yeteneklerine göre şekil alacağını ifade etmiştir (Barutçugil, 2002).

#### 2.2.4.2.5. X ve Y Kuramları

McGregor, örgüt yöneticilerinin ortaya koydukları tutum ve davranışların, sözü edilen bireylerin diğer bireylere ilişkin görüş ve algılarıyla yakından ilgili olduğunu belirtmiştir (Şahin, 2004). Bu bağlamda da X ve Y ismini verdiği iki kuram ileri sürmüştür. McGregor'un kuramında; X Kuramı olarak adlandırılan kuram, daha

negatif yönetici davranışlarını, Y Kuramı adı verilen kuram ise pozitif yönetici davranışlarını işaret etmektedir.

X kuramı yöneticileri sınıfında ele alınan yöneticilerin çalışanlara ilişkin algılarını şöyle sıralamak mümkündür:

- Çalışanlar işlerini sevmezler ve isten kaytarmanın fırsatını ararlar.
- İnsanoğlu sorumluluk almaktan kaçır. İnsanlar, yönetilmeyi daha fazla tercih ederler.
- İnsanlar hırslı değildir. İnsanların önemli bölümü için her şeyden önce iş güvenliği gelmektedir.
- Çalışanlar, kişisel amaç ve isteklerini çalıştıkları kurumların amaçlarından üstün tutmaktadırlar.
- Bunun için bu kişilerin çalıştıkları kurumların amaçlarına uygun olarak çaba harcamaları için yönlendirilmesi, denetlenmesi ve gerekirse cezalandırılacaklarına dair korkutulmaları gerekmektedir.

Y kuramı yöneticileri sınıfında ele alınan yöneticilerin çalışanlara ilişkin algılarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Paşahmetoğlu ve Yeloğlu, 2017):

- Çalışanların algılarında yaptıkları iş, oyun oynamak ya da dinlenmek gibidir.
- Çalışanlar, örgütlerinin amaçlarını benimsediklerinde bu amaç istikametinde öz yönlendirmeleri ve öz kontrollerini gerçekleştireceklerdir.
- Uygun şartların oluşması hâlinde, çalışanlar kabul etmeyi ve sorumluluk üstlenmeyi öğrenecektir.
- Örgütsel sorunların çözümleri noktasında yaratıcılık becerileri yalnızca örgütlerin yöneticilerine özgü bir durum değildir. Sözü edilen beceri, toplumsal yapı içinde fazlasıyla yer almaktadır.

### 2.2.5. Eğitim Örgütlerinde Motivasyon

Yaşadığımız çağda insan hayatını yönlendiren alanların birçok önemli bölümünde büyük değişimler oluşmaktadır. Bu değişmelerin gerçekleşmesinin bir nedeni de küreselleşme sürecidir (Kaypak, 2011). Küreselleşme, tüm dünya coğrafyasının bütünleşmesi, yani küresel bir kültürün ve toplumun oluşmasını ortaya koyan bir olgudur (Bulut, 2003). Son dönemde beliren bu olguya bağlı olarak biyelerin yaşamlarında önemli yerleri olan yer ve zaman benzeri kavramların geleneksel anlamlarında farklılıklar oluşmuş, ülkeler arasındaki sınırların önemi ortadan kalkmış ve her geçen gün ülkelerin birbirine bağımlılıkları artmıştır (Bozkurt, 2000).

İnsanlık tarihi boyunca ortaya çıkan tüm değişimlerde yaşandığı gibi küreselleşmenin de olumlu ve olumsuz birçok etkisi olmuştur. İnsanoğlunun sahibi bulunduğu bilgi birikiminin kısa bir süreçte artarak günden güne yoğunluk kazandığı bir süreci simgelemesi, küreselleşme sürecinde ortaya çıkan olumlu etkilerin başında yer almaktadır. Bu sürece bağlı olarak oluşan bilgi birikiminin zengin ve çok olması, insan hayatının tüm kademelerine yayılarak hissedilir bir rahatlama oluşmasını sağlamıştır (Balay, 2004).

Ancak küreselleşme sürecinin tüm dünyada egemen duruma gelmesi, güç sahibi ülkelerle bütünleşmeleri için mecbur bırakılan ekonomik bakımdan daha zayıf ülkeler; siyasal, parasal ve kültürel bakımlardan güçlü devletlerin etki alanlarına girmişlerdir. Sözü edilen etki ise küreselleşme sürecinin, zaman içinde devletlerin hudutlarını ve milli kimliklerini tehdit edici bir yapıya evrilmesi riskini ortaya çıkarmıştır. Bu beklenti, milletlerin ve devletlerin, millî devlet, millî kültür ve ülke sınırları benzeri temel ana kavramlarda duyarlılık seviyelerinin yükselmesine yol açmıştır. Bundan dolayı hızla küreselleşmekte olan dünyada, bugünün toplumlarının karşı karşıya kaldıkları ciddi sorunların arasında, kendi kültür ve değerlerini koruyarak bugünkü dünyasının ihtiyacı olan donanımdaki kuşakların nasıl yetiştirileceği konusu da yer almıştır. Bu sorunun çözülmesinde ise özellikle aileye, topluma, eğitime örgütlerine ve eğitim sistemine büyük görevler düşmektedir (Çalık ve Sezgin, 2005).

Bununla birlikte yaşadığımız çağda, insanların iletişim becerileri ile bilgi toplumunun önemi her geçen gün artmaktadır; bu bağlamda da eğitime olan ihtiyaçta da artış olmaktadır (Şahin, 1999). Çağımızda insanların eğitime ihtiyaçlarının önemli

bir bölümü, eğitim kurumları aracılığıyla karşılanmaktadır. Eğitim kurumlarının tanımı ise bütün unsurlarını insanların oluşturduğu, parçalarından biri oldukları toplumun ilerlemesi ve gelişmesinde büyük ölçüde katkı sağlayan organizasyonlar olarak yapılmaktadır. Vatandaşlarının eğitim ihtiyaçlarını yeter kalitede ve seviyede hizmet sunmak suretiyle karşılayan ülkelerin bilimde, sanatta, teknolojiye ve çağdaş uygarlık düzeyine ulaşabilme konusunda daha yüksek başarıya ulaştıkları, bu konuda yapılan araştırma ve incelemelerden elde edilen en önemli sonuçlardandır (Yıldız, 2010). Bir ülkenin ve toplumun göstereceği gelişmelerin hiç kuşku yok ki en önemli ayaklarından biri olan eğitim kurumlarının niteliklerinin yükseltilmesi, bu kurumların temel unsuru olan öğretmenlerin nitelikleri ve işini iyi yapmalarıyla doğrudan ilgilidir. Diğer örgüt paydaşlarında da görüleceği üzere eğitim örgütünün temel unsurlarından öğretmenlerin işlerinde daha başarılı ve verimli olmaları, ancak onlara yüksek motivasyon düzeyleri sağlamakla gerçekleşecektir.

#### **2.2.5.1. Öğretmen Motivasyonu**

Bugünün kurumlarının günümüz dünyasında ortaya çıkan yenilik ve gelişmeleri daha iyi kavrayabilmeleri için ihtiyaçları olan en önemli unsurlardan biride kaliteli personeldir. Özellikle verim ve ürünün makineden ziyade çalışan personelin gösterdiği çabalara bağlı olarak ortaya çıktığı kurumların başında gelen eğitim kurumları; çağımızda nitelikli personele ihtiyacın en çok duyulduğu kurumlar olarak dikkati çekmektedir (Yıldız, 2010). Çünkü eğitim kurumlarında çalışanların temel unsuru olan öğretmenlerin, gösterecekleri performansın kaliteli olması; eğitim öğretim sürecinin sağlıklı bir biçimde tamamlanmasında, öğrenci motivasyonunun oluşmasında, eğitim sürecinin temel unsurları olan öğrenci, idare ve veli üçgeninin arasında bir eşgüdüm sağlanmasında ve nihayet başarıya ve amaçlanan hedefler ulaşılmasında önemli bir etkidir (Yavuz ve Karadeniz, 2009).

Öğretmenlerin gösterecekleri performansın niteliğinin yükseltilmesinde veya bir başka ifadeyle işlerinde ortaya koyacakları verimin oluşturulması ve artırılması sürecinde bu bireylerin duyguları, heyecan ve coşkuları çok önemli bir yere sahiptir. Yorgun, kırgın ve küskün çalışanların verimli olmalarını beklemenin doğru olmayacağını ifade etmek gerekir (Alıç, 1996). İşlerine motive olmaları, çalışanların tamamında olduğu gibi öğretmenlerinde verimliliklerinin artmasında etkili olan temel



unsurlardan birisidir. Bundan dolayı öğretmenlerin işlerine motive olmaları, üzerinde özellikle durulması gereken bir süreçtir.

Öğretmenlerin motivasyon süreçleri, kendilerinin yanı sıra doğrudan veya dolaylı olarak etkileşimde buldukları çevreleriyle de çok ilgili bir süreçtir. Öğretmenler kendilerinin değerli kabul ettikleri amaç, ihtiyaç ve beklentilerinin yanında üstlerinin kendilerini gözlemleyerek ortaya koyacakları motivasyon araçlarının, çıktılarının ve ödüllerin onların beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olma durumuyla motive olacaklardır (Yıldız, 2010).

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin derecesi, sınıf içerisindeki öğrencilerinin motivasyonlarını da o düzeyde artıracaktır. Bir başka söyleyişle öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin düşüklüğü veya yüksekliği ortaya koyacakları hizmetin kalitesi üzerinde de doğrudan etkili olacaktır (Karadeniz ve Yavuz, 2009).

Motivasyon kavramı, öğretmenlerin ortaya koyacakları hizmetin kalitesi üzerinde doğrudan etkili olan unsurlardan birisidir; her biri birbirinden farklı karakterde olan, bunun yanında ihtiyaç ve beklentileri birbirlerinden çok farklı olan her bir öğretmen için farklılıklar ortaya koymakta; her öğretmenin kendisine özgü motivasyon nedenleri bulunmaktadır. Bunun yanında günümüze kadar öğretmenlerin motive olma nedenleri ve motivasyon düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan çalışmaların çok önemli bir kısmında; bu kutsal görevi, meslek olarak tercih eden bireylerin motivasyonunda etkili olan faktörlerin Herzberg'in "hijyen faktörleri" adını verdiği faktörlerden çok, "motive edici faktörler" adı verilen faktörlerden etkilendikleri sonucuna varılmıştır (Yıldız, 2010).

Günümüze dek yapılan araştırma ve incelemelerin önemli bir bölümü, öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen temel unsurların önemli bir kısmının içsel (motive edici) faktörlerden olduğunu ifade etmiş olsa bile iş hayatının aktif parçalarından biri olan öğretmenlerin, bütün öteki bireyler gibi yaşam döngülerini belirli bir standartlar içinde devam ettirebilmeleri için birtakım maddi beklentiler içinde olmaları kaçınılmazdır. Özetle öğretmenlerin motivasyon seviyeleri motive edici etkenler aracılığıyla artabilir olmakla birlikte sözü edilen artış, ancak öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirli bir ekonomik refah düzeyiyle, herhangi bir sıkıntıyla karşılaşmadan gerçekleşmesiyle mümkün olabilecektir. Öğretmenlerin

yaptığı işlere karşılık olarak kazanacakları ücret, dışsal bir motivasyon aracı olmasına karşın, onların motive olma seviyelerinin artması konusundaki en önemli belirleyici unsurlardan birisi olduğu, bu ifadelerden çıkarılacak sonuçtur (Yıldız, 2010).

Bunlarla birlikte tıpkı ücret gibi Herzberg'in Hijyen Faktörleri arasında gösterdiği ancak öğretmen motivasyonunun artması konusunda önemli seviyelerde katkıları olan unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar şunlardır (Yıldız, 2010):

- Yöneticiler
- Öğretmenlerin aldıkları cezalar ya da ödüller
- Öğrenciler ya da öğrenci aileleri tarafından ortaya konulan cesaretlendirici ve destekleyici davranışlar.

İçsel motivasyonda davranışın oluşmasının kişinin kendisiyle, dışsal motivasyonda ise çevresiyle daha ilişkili olması, içsel ve dışsal motivasyon unsurlarının birbirlerinden ayrı ele alınmasına neden olan en önemli farklılıktır. Öğretmenlik mesleğinde içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının her ikisinin de çok büyük önemi olduğu bir gerçektir. Bireysel gelişim ve mevcut şartlara bağlı olarak bu motivasyon kaynaklarının ikisinin etkisi artma ve azalma gösterebilmektedir. Kutsal bir meslek olan öğretmenlik için olması gerekli içsel motivasyon kaynaklarının motivasyonda etkili olduğu bilinmektedir. Bu alanda yapılan değerlendirmelerde de içsel motivasyon faktörleriyle daha iyi motive olan öğretmenlerin, motive olmakla ilgili dışsal motivasyon kaynaklarından daha fazla etkilenen meslektaşlarına daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Argon ve Ertürk, 2013).

Öğretmenlerin motivasyonları, paydaşları oldukları eğitim örgütleri içinde içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının her ikisinden de yararlanarak sağlanmaktadır. Yani öğretmenlerin yalnızca içsel motivasyon kaynaklarından ya da yalnızca dışsal motivasyon kaynaklarından yararlanarak motive olabildiklerini ifade etmek doğru olmayacaktır. İçsel motivasyon ile dışsal motivasyonun gerçekleşmesinde etkili olan faktörler birbirleri için tamamlayıcı nitelikte unsurlardır ve bu unsurlardan birisinin baskın bir biçimde mevcut olduğu hâllerde tamamlayıcı olarak diğ erinin de bulunması gerekmektedir.

Dünya üzerinde belki de en kutsal meslek olarak kabul edilen öğretmenlik mesleğinin mensubu olan öğretmenlerin işlerini daha yüksek motivasyonla ifa edebilmeleri için öğretmenlerin de bazı temel tutumlara sahip olmaları gerekmektedir. Sözü edilen tutumlar aşağıda verilmiştir (Yazıcı, 2009):

- Öz Farkındalık; Öğretmenlerin algılarının, duygularının ve ihtiyaçlarının farkında olması rol model oldukları öğrencilerinin de kendilerini fark ederek öz farkındalık seviyelerinin artmasını sağlayacaktır.

- Tutarlılık: Tutarlılık sözcüğü, anlam olarak bireyin sözleri ile eylemleri arasındaki uyumu ortaya koyan bir kavramdır. Etkili bir öğretmen, kendisinin ve kendisine ait inançları ve değerleri bilen; sözü edilen inanç ve değerlerle davranışları arasında tutarlı olmak için gayret eden öğretmendir.

- Koşulsuz Olumlu Kabul: Eğitim kurumlarındaki temel paydaşlar olan öğrenci ve öğretmenler arasında kurulacak ilişkilerde, öğretmenlerin öğrencinin davranışlarını ve söylemlerini önemsemeden şartsız kabul içinde olmasını ve öğrencileri değerli kabul etmesine dönük bir tutum içinde olmalarını ifade etmektedir.

- İçtenlik/Doğallık: Gerçeğe uygun davranışlar sergilemek ve açıklık, öğretmenlerin çevreleri ile gerçekleştirecekleri iletişim sürecinin en önemli yanlarındandır. İşini hakkını vererek yapan, çevresine ve öğrencilerine artı değerler kazandıran; kendilerine ait olan değerlerin, düşüncelerin ve bilgilerin farkında olan ve bunlar arasında bir tutarlılık kurabilen öğretmenlerdir.

- Empati: Empati yeteneği, öğretmenlerin başarıyı yakalamak için sahip olmaları gerekli en önemli unsurlardan birisidir. Etkili öğretmenler, karşısında bulunan bireylerin ve özellikle öğrencilerinin duygularını ve düşüncelerini anlayarak hissedebilme ve bunu öğrencilere uygun geri dönütler kullanmak suretiyle iletebilme yeteneği olan kişilerdir.

- İletişim Becerileri: Etkili iletişim becerileri, hem içinde olduğu çevre hem de öğrencileri için artı değer meydana getirebilen başarılı öğretmenlerin sahip olmaları gerekli başka bir temel özelliktir. Sözü edilen öğretmen, sözel dili ve vücut dilini kullanabildiği gibi sözel olmayan iletiler aracılığıyla aslında ne belirtmek istendiğini anlayabilen ve tutumlarını bu durumu dikkate alarak doğru belirleyebilen kişidir.

### 3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma “*öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi*” belirlemeyi amaçlayan araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeline ilişkisel tarama modeli denir (Karasar, 2005).

#### 3.2. EVREN

Araştırmanın evreni “*2019-2020 eğitim öğretim yılında Uşak ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden*” oluşmaktadır. Uşak ilindeki toplam 3043 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

#### 3.3. ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklemini Uşak ilinde görev yapan 374 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde kuramsal örneklem büyüklüğü çizelgesinden yararlanılmıştır. Çizelgede 5000 kişilik evrende %95’lik güven düzeyi,  $\alpha=.05$  anlamlılık ve %5’lik hoşgörü düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğü 407 kişi olarak belirtilmiştir (Balcı, 2011). Uşak ilinde görev yapan 3043 öğretmen evren olarak alındığında %95’lik güven düzeyi,  $\alpha=.05$  anlamlılık ve %5’lik hoşgörü düzeyi için örneklem büyüklüğü 356 öğretmen olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın örneklemini ise 374 öğretmen oluşturmaktadır.

#### 3.4. ÖRNEKLEME İLİŞKİN DEMOGRAFİK VERİLER

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin “*cinsiyet, kıdem, aynı okuldaki çalışma süreleri, okuldaki öğretmen sayısı ve okul düzeyi özelliklerine*” ilişkin bilgiler Tablo 5’te yer almaktadır.

**Tablo 5:** Demografik Verilere İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu

<b>Demografik Özellikler</b>		<b>Sayı</b>	<b>Yüzde</b>
<b>Cinsiyet</b>	<b>Kadın</b>	197	52,7
	<b>Erkek</b>	177	47,3
<b>Kıdem</b>	<b>1-10 Yıl</b>	106	28,3
	<b>11-20 Yıl</b>	131	35,0
	<b>21 Yıl ve Üzeri</b>	137	36,6
<b>Mezuniyet Düzeyi</b>	<b>Lisans</b>	301	80,5
	<b>Lisansüstü</b>	73	19,5
<b>Okuldaki Öğretmen Sayısı</b>	<b>21-30 Kişi</b>	174	46,5
	<b>31 ve Üzeri</b>	200	53,5
<b>Aynı Okulda Çalışma Süresi</b>	<b>1-3 Yıl</b>	161	43,0
	<b>4-6 Yıl</b>	87	23,3
	<b>7-9 Yıl</b>	126	33,7
<b>Çalışılan Okul Türü</b>	<b>İlkokul</b>	121	32,4
	<b>Ortaokul</b>	132	35,2
	<b>Lise</b>	121	32,4

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre 197' sinin (%52,7) kadın, 177'sinin (%47,3) erkek olduğu, kıdemlerine göre, kıdemi 1-10 yıl olan öğretmen sayısı 106 (%28,3), 11-20 yıl olan öğretmen sayısı 131 (%35,0) ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmen sayısı 137 (%36,6) olarak tespit edilmiştir. Buna göre örneklemin yarısından çoğu mesleklerinin ilk 10 yılını tamamlayan öğretmenler olduğu görülmektedir.

Mezuniyet düzeyine göre incelendiğinde ise lisans mezunu öğretmen sayısı 301 (%80,5), Lisansüstü eğitim mezunu öğretmen sayısı 73 (%19,5) olarak tespit edilmiştir. Buna göre katılımcıların büyük kısmının lisans mezunu öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür.

Öğretmenlerin okullarında çalışan öğretmen sayısına göre, okulda çalışan öğretmen sayısı 21-30 öğretmen olan öğretmen sayısı 174 (%46,5), 31 ve üzeri öğretmen olan öğretmen sayısı 200 (53,5)dür. Aynı okuldaki çalışma sürelerine göre bakıldığında ise aynı okulda çalışma süreleri 1-3 yıl olan öğretmen sayısı ise 161(%43,0) 4-6 yıl olan öğretmen sayısı 87 (%23,3), 7-9 yıl olan öğretmen sayısı 126 (%33,7)dir.

Çalışılan okul düzeyine göre, çalıştığı okul düzeyi ilkokul olan öğretmen sayısı 121 (%32,4), çalıştığı okul düzeyi ortaokul olan öğretmen sayısı 132 (%35,) çalıştığı okul düzeyi lise olan öğretmen sayısı 121, oranı (%32,4) olarak tespit edilmiştir. Buna göre örnekleme oluşturan okulların düzeylerine göre birbirine yakın oranlarda olduğu görülmektedir.

### 3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada iki değişken olduğundan veri toplama aracı olarak iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Okullarda örgütsel öğrenme uygulamalarının ölçülmesine yönelik veriler, Ünal (2014) tarafından geliştirilen “*Örgütsel Öğrenme Ölçeği*” ile Öztürk, Uzunkol(2013) “*İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği*” kullanılarak toplanmıştır.

Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği Likert tipi veri toplama aracı olup maddeler: “(1) Hiç Yoktur ile (5); Tamamen Vardır” arasında 5’li olarak derecelendirilmiştir. İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeğide Likert tipi bir veri toplama aracı olup “(1) Hiç Katılmıyorum ile (5); Tamamen Katılıyorum” arasında 5’li olarak derecelendirmeye sahiptir. Ölçeklerin bu araştırma için güvenilirlik analizleri Tablo 6’daki gibidir.

**Tablo 6:** Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

Değişken	Soru Sayısı	Cronbach's Alpha
Örgütsel Öğrenme Ölçeği	27	.96
Motivasyon Ölçeği	29	.91

Tablo 6’daki bulgulara bakıldığında paylaşılan örgütsel öğrenme ölçeği ile motivasyon ölçeğine ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının literatürde kabul gören 70 (Büyüköztürk, 2012; Seçer, 2013) değerinin üstünde olduğu tespit edilmiştir.

### 3.6. VERİLERİN ANALİZİ

Verilere hangi tür analizlerin yapılması gerektiğini tespit etmek için araştırma değişkenlerine yönelik çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Aşağıdaki Tablo 7’ de verilerin çarpıklık basıklık testi sonuçları görülmektedir.

**Tablo 7:** Verilerin Çarpıklık Basıklık Testi

Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Bilgiyi Analiz Etme	-,439	,052
Bilgiyi Arama	-,312	-,271
Bilgiyi Alma ve Yayma	-,371	-,476
Bilgiyi Saklama-Hatırlama ve Kullanma	-,506	-,188
Örgütsel Öğrenme Genel	-,408	-,428
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	-1,126	1,107
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	-1,093	1,092
Meslekten Kaçınma	-,119	-,560
Mesleği Özümseme	-,754	,328
Motivasyon Toplam	-,839	,354

Tablo 7’de belirtildiği gibi toplanan verilerin istenilen değerler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Literatürde çarpıklık ve basıklık katsayısının -1,5 ve +1,5 arasında olması, verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell,2013). Verilen normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden analizlerde t-Testi, ANOVA ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu teknikleri kullanılmıştır.

Örgütsel Öğrenme ve Motivasyon ölçeğinden elde edilen veriler cinsiyet ve mezuniyet düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek için “t Testi”, mesleki kıdem, çalışılan okul düzeyi, okuldaki öğretmen sayısı ve aynı okuldaki çalışılan süre değişkenlerinin anlam ifade edecek bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Farkın anlamlı olduğu boyutlarda, anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek için TUKEY testi yapılmış, anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek için ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır.





#### 4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; araştırmanın temel problemi ve alt problemlerine yanıt bulmak için yapılan, araştırma sonucunda elde edilen veriler, veriler ışığında ulaşılan bulgular ve bu bulgular doğrultusunda yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin okullardaki örgütsel öğrenmeleri ile motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen puanların yorumlanmasında örgütsel öğrenme ile motivasyon ölçeği için Tablo 8'deki puan aralıkları kullanılmıştır.

**Tablo 8:** Örgütsel Öğrenme ve Motivasyon Ölçek Ortalamaları Puan Aralığı Tablosu

Ölçek Ortalama Puanı	Düzyey
1,00 – 1,80	Çok Düşük
1,81 – 2,60	Düşük
2,61 – 3,40	Orta
3,41 – 4,20	Yüksek
4,21 – 5,00	Çok yüksek

#### 4.1. ÖĞRETMENLERİN OKULLARDA ÖRGÜTSEL ÖĞRENME UYGULAMALARINA İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmenlerin okullarda örgütsel öğrenme uygulamalarına ilişkin algı düzeylerine yönelik bulgular ve yorumlar aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir.

Bu bağlamda öğretmenlerin okullarda örgütsel öğrenme uygulamalarına yönelik algı düzeyleri aşağıda Tablo 9'da görülmektedir.

**Tablo 9:** Öğretmenlerin Okullarda Örgütsel Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Algı Düzeyleri

Değişkenler	Ortalama ( $\bar{x}$ )	Standart Sapma(SS)	Düzy
<b>Bilgiyi Analiz Etme</b>	3,65	,74849	Yüksek
<b>Bilgiyi Arama</b>	3,47	,77871	Yüksek
<b>Bilgiyi Alma ve Yayma</b>	3,26	,86019	Yüksek
<b>Bilgiyi Saklama-Hatırlama ve Kullanma</b>	3,58	,83978	Yüksek

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin okullarda örgütsel öğrenmeye yönelik algı düzeyleri, bilgiyi analiz etme ( $x= 3,65$ ), bilgiyi arama ( $x= 3,47$ ), bilgiyi alma ve yayma ( $x= 3,26$ ), bilgiyi saklama hatırlama ve kullanma ( $x= 3,58$ ) boyutlarında yüksek düzeydedir.

#### 4.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Algılarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

##### a. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarına yönelik kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılık oluşturup oluşturmadığı ile ilgili bir yargıya varabilmek için t-testi tekniği kullanılmış olup, analize ait sonuçlar Tablo 11 'de verilmiştir.

**Tablo 10:** Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Algılarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	t	Sd	p																																												
<b>Bilgiyi Analiz Etme</b>	Kadın	197	3,6565	,74376	,257	,077	0,79																																												
	Erkek	177	3,6365	,75568				<b>Bilgiyi Arama</b>	Kadın	197	3,5096	,81526	1,150	,080	0,25	Erkek	177	3,4169	,73511	<b>Bilgiyi Alma-Yayma</b>	Kadın	197	3,2995	,85063	,943	,089	0,34	Erkek	177	3,2155	,87098	<b>Bilgiyi Saklama, Hatırlama, Kullanma</b>	Kadın	197	3,6396	,85157	1,532	,086	0,12	Erkek	177	3,5066	,82321	<b>Örgütsel Öğrenme</b>	Kadın	197	3,5292	,77379	1,274	,078	0,20
<b>Bilgiyi Arama</b>	Kadın	197	3,5096	,81526	1,150	,080	0,25																																												
	Erkek	177	3,4169	,73511				<b>Bilgiyi Alma-Yayma</b>	Kadın	197	3,2995	,85063	,943	,089	0,34	Erkek	177	3,2155	,87098	<b>Bilgiyi Saklama, Hatırlama, Kullanma</b>	Kadın	197	3,6396	,85157	1,532	,086	0,12	Erkek	177	3,5066	,82321	<b>Örgütsel Öğrenme</b>	Kadın	197	3,5292	,77379	1,274	,078	0,20	Erkek	177	3,4290	,74483								
<b>Bilgiyi Alma-Yayma</b>	Kadın	197	3,2995	,85063	,943	,089	0,34																																												
	Erkek	177	3,2155	,87098				<b>Bilgiyi Saklama, Hatırlama, Kullanma</b>	Kadın	197	3,6396	,85157	1,532	,086	0,12	Erkek	177	3,5066	,82321	<b>Örgütsel Öğrenme</b>	Kadın	197	3,5292	,77379	1,274	,078	0,20	Erkek	177	3,4290	,74483																				
<b>Bilgiyi Saklama, Hatırlama, Kullanma</b>	Kadın	197	3,6396	,85157	1,532	,086	0,12																																												
	Erkek	177	3,5066	,82321				<b>Örgütsel Öğrenme</b>	Kadın	197	3,5292	,77379	1,274	,078	0,20	Erkek	177	3,4290	,74483																																
<b>Örgütsel Öğrenme</b>	Kadın	197	3,5292	,77379	1,274	,078	0,20																																												
	Erkek	177	3,4290	,74483																																															

Tablo 10'a bakıldığında öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-Testi sonucunda; Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “Bilgiyi Analiz Etme[t(077) = 257, p>.05]”, “Bilgiyi Arama[t(080) = 1,150, p>.05]”, “Bilgiyi Alma ve Yayma[t(089) = 943, p>.05]”, “Bilgiyi Saklama, Hatırlama ve Kullanma[t(086) = 1,532, p>.05]” boyutlarına algıları arasında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu tablodan hareketle, öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının “bilgiyi analiz etme, bilgiyi arama, bilgiyi alma yayma, bilgiyi saklama, hatırlama ve kullanma” alt boyutları bağlamında cinsiyet değişkenine göre benzer olduğu söylenebilir.

## b. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Algılarına ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14'te verilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen TUKEY testinin sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri; “1-10, 11-20, 21 yıl ve üzeri” olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır.

### b1. Bilgiyi Analiz Etme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 11:** Kıdem Değişkenine Göre Bilgiyi Analiz Etme Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Örgütsel Öğrenme Boyutları	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	P	Fark
Bilgiyi Analiz Etme	1-10 yıl (1)	106	3,641	,83786	<b>G.Arası</b>	0,12	2	,006	0,11	,989	Yok
	11-20 yıl (2)	131	3,644	,67329							
	21 yıl + (3)	137	3,654	,74908	208,967	373					
	Toplam	374	3,647	,74849							

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin bilgiyi analiz etme boyutuna yönelik algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $F_{(2,371)} = 11$ ;  $p > 0.05$ ]. Bu sonuca göre örgütsel öğrenmenin bilgiyi analiz etme algılarının kıdem değişkenine göre değişmediği görülmektedir.

## b2. Bilgiyi Arama Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 12:** Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilgiyi Arama Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Örgütsel Öğrenme Boyutları	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Bilgiyi Arama	1-10 yıl (1)	106	3,464	,84382	<b>G.Arası</b>	2,563	2	1,281	2,126	,121	Yok
	11-20 yıl (2)	131	3,566	,79077	<b>G.İçi</b>	223,619		,603			
	21 yıl + (3)	137	3,370	,70483	<b>Top.</b>	226,182	371				
	Toplam	374	3,465	,77871			373				

Tablo 12’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin bilgiyi arama boyutuna yönelik algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [ $F_{(2,371)}=2,126$ ;  $p>0.05$ ]. Tablodan anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “bilgiyi arama” boyutu ile ilgili algılarının kıdemlerine göre benzer olduğu görülmektedir.

### b3. Bilgiyi Alma ve Yayma Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 13:** Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenmenin Bilgiyi Alma ve Yayma Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Örgütsel Öğrenme Boyutları	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Bilgiyi Alma Ve Yayma	1-10 yıl (1)	106	3,353	,89469	<b>G.Arası</b>	2,989	2	1,494	2,031	,133	Yok
	11-20 yıl (2)	131	3,304	,77488	<b>G.İçi</b>	273,004		,736			
	21 yıl + (3)	137	3,144	,90301	<b>Top.</b>	275,993	371				
	Toplam	374	3,259	,86019			373				

Tablo 13'e bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin bilgiyi alma ve yayma boyuna ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [ $F_{(2,371)}=2,031$ ;  $p>0.05$ ]. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin "*bilgiyi alma ve yayma*" boyutu ile ilgili algılarında "*1-10, 11-20, 21 yıl ve üzeri*" kıdemlerinin hangi bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır.

#### b4. Bilgiyi Saklama, Hatırlama, Kullanma BoyutunaYönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 14:** Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenmenin Bilgiyi Saklama, Hatırlama ve Kullanma Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Örgütsel Öğrenme Boyutları	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Bilgiyi Saklama, Hatırlama ve Kullanma	1-10 yıl (1)	106	3,6564	,82140	G.Arası	12,175	2	6,087	9,002	,000	3-1
					G.İçi	250,878	371	,676			3-2
	11-20 yıl (2)	131	3,7545	,72761	Top.	263,053	373				
	21 yıl + (3)	137	3,3449	,90428							
	Toplam	374	3,5766	,83978							

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “bilgiyi saklama, hatırlama, kullanma” boyutuna yönelik algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $F_{(2,371)} = 9,002$  ;  $p < 0.05$ ].

Analiz sonuçlarına göre bu farklılığın 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile diğer gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “bilgiyi saklama, hatırlama, kullanma” boyutuna yönelik algıları diğer kıdem gruplarına göre daha düşüktür.

### c. Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel öğrenme boyutlarına ilişkin algılarının aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlara Tablo 15, Tablo 16 ve Tablo 17’de yer verilmiştir. Ayrıca, aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen TUKEY testinin sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir. Öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri; “1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7yıl ve üzeri” olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır.

#### c1. Bilgiyi Analiz Etme Alt Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 15.** Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenmenin Bilgiyi Analiz Etme Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Örgütsel Öğrenme Boyutları	Öğretmen Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Bilgiyi Analiz Etme	1-10	161	3,70	,69901	G.Arası	1,496	2	,748	1,337	,264	Yok
	11-20	87	3,54	,74597		G.İçi	207,472	371			
	21-30	126	3,66	,80715	Top.	208,967	373				
	31+	374	3,65	,74849							
	Toplam	161	3,70	,69901							

Tablo 15’e bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin bilgiyi analiz etme boyutuna ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.  $F_{(1,337)}=1,337$  ;  $p>0.05$ ]. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “bilgiyi analiz etme” boyutu algılarında aynı okulda çalışma süresi değişkeninin de etkili olmadığı söylenebilir.



## c2. Bilgiyi Arama Alt Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 16.** Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenmenin Bilgiyi Arama Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Örgütsel Öğrenme Boyutları	Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	P	Fark
Bilgiyi Arama	1-3 yıl	161	3,49	,78574	<b>G.Arası</b>	,131	2	,066	,108	,898	Yok
	4-6 yıl	87	3,46	,72477	<b>G.İçi</b>	226,051	371	,609			
	7 yıl ve+	126	3,45	,81040	<b>Top.</b>	226,182	373				
	Toplam	374	3,47	,77871							

Tablo 16'ya bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin bilgiyi arama boyutuna ilişkin algılarının aynı okulda görev yapma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [ $F_{(0,108)}=108$ ;  $p>0.05$ ]. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “bilgiyi arama” boyutu algılarında aynı okulda çalışma süresi değişkeninin etkili olmadığı söylenebilir.

### c3. Bilgiyi Alma-Yayma Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 17.**Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenmenin Bilgiyi Alma ve Yayma Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Örgütsel Öğrenme Boyutları	Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Bilgiyi Alma ve Yayma	1-3 yıl	161	3,27	,89591	G.Arası	,512	2	,256	,345	,709	Yok
	4-6 yıl	87	3,31	,69241	G.İçi	275,481	371	,743			
	7 yıl ve+	126	3,21	,92011	Top.	275,993	373				
	Toplam	374	3,26	,86019							

Tablo 17'ye bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin bilgiyi alma ve yayma boyutuna ilişkin algılarının aynı okulda görev yapma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [ $F_{(2,371)}=345$ ;  $p>0.05$ ]. Elde edilen bulguya göre, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin bilgiyi alma ve yayma boyutu algılarında aynı okulda çalışma süresi değişkeninin etkili olmadığı görülmüştür.

#### c4. Bilgiyi Saklama-Hatırlama-Kullanma Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 18.**Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenmenin Bilgiyi Saklama-Hatırlama ve Kullanma Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Örgütsel Öğrenme	Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	P	Fark
Bilgiyi Saklama-Hatırlama ve Kullanma	1-3 yıl	161	3,53	,87326	G.Arası	,699	2	,349	,494	,611	Yok
	4-6 yıl	87	3,60	,73859							
	7 yıl ve+	126	3,62	,86453	Top.	263,053	373				
	Toplam	374	3,58	,83978							

Tablo 18'e bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin bilgiyi saklama-hatırlama ve kullanma boyutuna ilişkin algılarının aynı okulda görev yapma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [ $F_{(2,371)}=494;p>0.05$ ]. Elde edilen bulguya göre, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin bilgiyi saklama-hatırlama ve yayma boyutu algılarında aynı okulda çalışma süresi değişkeninin etkili olmadığı görülmüştür.

#### d. Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel öğrenme boyutlarına yönelik algılarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 19 'da verilmiştir. Öğretmenlerin okulunda buldukları öğretmen sayıları; 1-30 ve 31 ve üzeri öğretmen olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır.

**Tablo 19.** Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyut	Öğretmen Sayısı	N	X	SS	t	Sd	p
<b>Bilgiyi Analiz Etme</b>	1-30	174	3,66	,72615	,426	372	,670
	31 ve +	200	3,63	,76888	,428	369,482	
<b>Bilgiyi Arama</b>	1-30	174	3,42	,77673	1,071	372	,285
	31 ve +	200	3,51	,78013		365,303	
<b>Bilgiyi Alma-Yayma</b>	1-30	174	3,25	,92217	-,281	372	,779
	31 ve +	200	3,27	,80456	-,279	346,065	
<b>Bilgiyi Saklama, Hatırlama, Kullanma</b>	1-30	174	3,44	,87763	-3,037	372	<b>,003</b>
	31 ve +	200	3,70	,78759	-3,015	350,688	

Tablo 19'a bakıldığında öğretmenlerin örgütsel öğrenme boyutlarına yönelik algılarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-Testi sonucunda görev yaptıkları okullarda öğretmen sayısına göre öğretmen algıları arasında; örgütsel öğrenmenin “Bilgiyi Analiz Etme [t(372)=,426; p>.05]”, “Bilgiyi Arama [t(372)=1,071; p>.05]”, “Bilgiyi Alma ve Yayma[t(372) = ,281, p>.05]” boyutlarında öğretmen sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak “Bilgiyi Saklama - Hatırlama ve Kullanma [t(372) = 3,037, p<.05]” boyutunda öğretmen algıları farklılaşmaktadır. 31 ve üzeri sayıda öğretmene sahip okullarda görev yapan öğretmenler, bu boyutun okullarda daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedirler.

#### **e. Görev Yapılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme ve Alt Boyutlarına Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel öğrenme boyutlarına yönelik algılarının çalışılan okul düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 20, Tablo 21, Tablo 22 ve Tablo 23'te verilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyine göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen TUKEY testinin sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi; *İlkokul, Ortaokul ve Lise* olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır

## e1. Bilgiyi Analiz Etme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 20.** Öğretmenlerin Bilgiyi Analiz Etme Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Okul Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Bilgiyi Analiz Etme	İlkokul	121	3,7493	,74570	G.Arası G.İçi Top.	2,449	2	1,224	2,200	,112	Yok
	Ortaokul	132	3,6439	,72656							
	Lise	121	3,5482	,76722							
	Toplam	374	3,6471	,74849							

Tablo 20'ye bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin bilgiyi analiz etme boyutuna ilişkin algılarının görev yapılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [ $F_{(2-371)}=2,200$  ;  $p>0.05$ ]. Bulgulara göre öğretmenlerin bilgiyi analiz etme algılarının görev yapılan okul düzeyinin öğretmen algıları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

## e2. Bilgiyi Arama Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 21.** Öğretmenlerin Bilgiyi Arama Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Örgütsel Öğrenme	Okul Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Bilgiyi Arama	İlkokul	121	3,6380	,72310	G.Arası G.İçi Top.	6,172	2	3,086	5,204	,006	1-3
	Ortaokul	132	3,4394	,78592							
	Lise	121	3,3223	,79765							
	Toplam	374	3,4658	,77871							

Tablo 21'e bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin "bilgiyi arama"

boyutuna ilişkin algılarının görev yapılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $F_{(2-371)}=5,204$ ;  $p<0.05$ ]. Analiz sonuçlarına göre bu anlamlı farklılığın lise ve ilkokullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Elde edilen bulguya göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin “bilgiyi arama” boyutunda daha yüksek bir algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır.

### e3. Bilgiyi Alma-Yayma Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 22.** Görev Yapılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilgiyi Alma ve Yayma Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Örgütsel Öğrenme	Okul Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Bilgiyi Alma ve Yayma	İlkokul	121	3,3884	,88299	G.Arası	3,378	2	1,689	2,299	,102	Yok
	Ortaokul	132	3,2370	,84540							
	Lise	121	3,1558	,84374	Top.	275,993	373				
	Toplam	374	3,2597	,86019							

Tablo 22’ye bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “bilgiyi alma ve yayma” alt boyutuna ilişkin algılarının görev yapılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [ $F_{(2,299)}$ ;  $p>0.05$ ]. Sonuçlara göre öğretmenlerin “bilgiyi alma ve yayma” algılarının görev yaptıkları okul düzeyine göre benzer olduğu söylenebilmektedir.

#### e4. Bilgiyi Saklama-Hatırlama-Kullanma Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 23.** Görev Yapılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilgiyi Saklama-Hatırlama ve Kullanma Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Örgütsel Öğrenme	Okul Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Bilgiyi Saklama-Hatırlama ve Kullanma	İlkokul	121	3,7528	,80758	G.Arası	5,723	2	2,862	4,126	,017	Yok
	Ortaokul	132	3,5177	,84721		257,329	371	,694			
	Lise	121	3,4649	,84181	G.İçi Top.	263,053	373				
	Toplam	374	3,5766	,83978							

Tablo 23'e bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin "bilgiyi saklama-hatırlama ve kullanma" alt boyutuna ilişkin algılarının görev yapılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $F=(4,126)$ ;  $p<0.05$ ]. Bu anlamlı farklılığın lise ve ilkokullarda görev yapan öğretmenler arasında ve ilkokullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre görev yapılan okul düzeyi değişkeninin öğretmenlerin "bilgiyi saklama-hatırlama ve kullanma" algıları üzerinde bir etkisi olduğu söylenebilir.

#### f. Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel öğrenme boyutlarına ilişkin algılarının mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 24'te ifade edilmiştir. Öğretmenlerin mezuniyet durumları; lisans ve lisansüstü olmak üzere iki kategoride değerlendirilmiştir.

**Tablo 24.** Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenmeye ve Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mezuniyet Durumu	N	X	SS	t	t-esti Sd	p
<b>Bilgiyi Analiz Etme</b>	Lisans	301	3,6567	,75786	,505	372	,614
	Lisansüstü	73	3,6073	,71220			
<b>Bilgiyi Arama</b>	Lisans	301	3,4718	,76099	,301	372	,763
	Lisansüstü	73	3,4411	,85307			
<b>Bilgiyi Alma-Yayma</b>	Lisans	301	3,2919	,81610	1,470	372	,142
	Lisansüstü	73	3,1272	1,01786			
<b>Bilgiyi Saklama, Hatırlama, Kullanma</b>	Lisans	301	3,5891	,79112	,584	372	,560
	Lisansüstü	73	3,5251	1,02097			

Tablo 24'e bakıldığında öğretmenlerin örgütsel öğrenme boyutlarına yönelik algılarının mezuniyet durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-Testi sonucunda; öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “Bilgiyi Analiz Etme[t(372) =505, p>.05]”, “Bilgiyi Arama[t(372) = 301, p>.05]”, “Bilgiyi Alma ve Yayma[t(372) = .1,470, p>.05]”, “Bilgiyi Saklama-Hatırlama ve Kullanma[t(372) = 584, p>.05] boyutları algıları mezuniyet durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.



## 4.2. ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmenlerin okullardaki motivasyon algı düzeyleri aşağıda tablo 25’de görülmektedir,

**Tablo. 25.** Öğretmenlerin Motivasyon Algı Düzeyleri

Değişkenler	Ortalama ( $\bar{x}$ )	Standart Sapma (SS)	Düzye
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	4,18	,61875	Yüksek
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	4,06	,67289	Yüksek
Meslekten Kaçınmama	3,28	,57865	Orta
Mesleği Özümseme	3,84	,81489	Yüksek

Tablo 25 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyona yönelik algı düzeyleri, mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı ( $x= 4,18$ ), takdir edilme ve mesleki mutluluk ( $x= 4,06$ ) ve mesleği özümseme ( $x= 3,84$ ) boyutlarında yüksek; Meslekten kaçınmama ( $x= 3,28$ ) boyutunda ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

### a. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin olarak kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılık oluşturup oluşturmadığı ile ilgili bir yargıya varabilmek için t-testi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 26’da verilmiştir.

**Tablo 26:** Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Yönelik t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	X	Ss	t	t-Testi Sd	p
<b>Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı</b>	Kadın	197	4,2093	,60484	1,001	372	,318
	Erkek	177	4,1452	,63389			
<b>Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk</b>	Kadın	197	4,1356	,64338	2,283	372	<b>,023</b>
	Erkek	177	3,9774	,69666			
<b>Meslekten Kaçınmama</b>	Kadın	196	3,3801	,53263	3,614	371	<b>,000</b>
	Erkek	177	3,1667	,60772			
<b>Mesleği Özümseme</b>	Kadın	197	3,8917	,78362	1,217	372	,224
	Erkek	177	3,7891	,84728			

Tablo 26'ya bakıldığında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonucunda; öğretmenlerin motivasyonuna yönelik “Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı” [ $t(372)=1,001$ ,  $p>.05$ ] ve “Mesleği Özümseme” [ $t(372)=1,217$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülürken; “Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk” [ $t(372)=2,283$ ;  $p<.05$ ] ve “Meslekten Kaçınmama” [ $t(371)=3,614$ ;  $p<.05$ ] boyutlarında kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin bu boyutlara yönelik algıları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

#### **b. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 27, Tablo 28, Tablo 29 ve Tablo 30 'de verilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen TUKEY testinin sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri; *1-10*, *11-20*, *21 yıl ve üzeri* olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır.

### b1. Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 27.** Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı Boyutu Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Motivasyon Boyutları	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	P	Fark
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	1-10 yıl	106	4,2801	,51170	G.Arası	7,369	2	3,685	10,093	,000	3-1
						G.İçi	135,437	371			,365
	11-20 yıl	131	4,2901	,52246	Top.	142,806	373				
	21 yıl +	137	3,9944	,72991							
Toplam	374	4,1789	,61875								

Tablo 27 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutuna ilişkin algı düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $F=(10,093)$ ;  $p<0.05$ ]. Sonuçlara göre bu farklılık 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ile diğer gruplar arasındadır 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyonlarına ilişkin mesleki olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu algıları diğer kıdem gruplarına göre düşüktür.

## b2. Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 28.** Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk Alt Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Motivasyon Boyutları	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	P	Fark
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	1-10 yıl	106	4,2143	,51461	<b>G.Aras</b>	8,879	2	4,439	10,293	<b>,000</b>	3-1
	11-20 yıl	131	4,1450	,59061	<b>G.İçi</b>	160,007	371	,431			
	21 yıl +	137	3,8613	,79915	<b>Top.</b>	168,886	373				
	Toplam	374	4,0607	,67289							

Tablo 28'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutuna ilişkin algı düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [ $F_{(10,293)}$ ;  $p > 0.05$ ]. Bu anlamlı farklılık 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ile diğer gruplar arasındadır. 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyonuna ilişkin takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutuna yönelik algıları daha düşüktür.

### b3. Meslekten Kaçınmama Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 29.** Kıdem Değişkenine Göre Meslekten Kaçınmama Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Motivasyon Boyutları	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	P	Fark
Meslekten Kaçınmama	1-10 yıl	105	3,3476	,57555	G.Arası	2,137	2	1,069	3,230	,041	3-1
	11-20 yıl	131	3,3270	,57824	G.İçi	122,421	370	,331			3-2
	21 yıl +	137	3,1800	,57204	Top.	124,558	372				
	Toplam	373	3,2788	,57865							

Tablo 29 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik meslekten kaçınmama boyutuna ilişkin algı düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [ $F=(3,230)$ ;  $p<0.05$ ]. Bu anlamlı farklılık 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ile diğer gruplar arasındadır. 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin aleyhinedir. Buradan hareketle öğretmenlerin kıdemleri arttıkça meslekten kaçınmama düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

#### b4. Mesleği Özümsemeye Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 30.** Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleği Özümseme Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Motivasyon Boyutları	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	P	Fark
Mesleği Özümseme	1-10 yıl	106	3,9874	,78737	G.Arası	7,931	2	3,966	6,136	,002	3-1
	11-20 yıl	131	3,9237	,67376	G.İçi	239,755	371	,646			3-2
	21 yıl +	137	3,6545	,92214	Top.	247,686	373				
	Toplam	374	3,8431	,81489							

Tablo 30 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik mesleği özümseme boyutuna ilişkin algı düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [ $F=(6,136)$ ;  $p<0.05$ ]. Analiz sonuçlarına göre bu anlamlı farklılık 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ile diğer gruplar arasındadır. Fark 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin mesleği özümseme düzeyleri diğer kıdem gruplarına göre daha düşüktür.

#### c. Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlara Tablo 31, Tablo 32, Tablo 33 ve Tablo 34'da yer verilmiştir. Ayrıca, aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen TUKEY testinin sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir. Öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri; "1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7 yıl ve üzeri" olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır.

### c1. Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 31.** Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Motivasyon Boyutları	Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	1-3 yıl	161	4,2843	,45517	G.Arası G.İçi Top.	4,588	2	2,294	6,157	,002	1-2
	4-6 yıl	87	4,0000	,75906							
	7 Yılve + Toplam	126 374	4,1679	,66645		142,806	373				

Tablo 31 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutuna ilişkin algı düzeylerinin aynı okulda çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [ $F=(6,157)$ ;  $p<0.05$ ]. Analiz sonuçlarına göre bu anlamlı farklılık aynı okulda 1-3 yıl görev yapan öğretmenler ile 4-6 yıl görev yapan öğretmenler arasındadır. 1-3 yıl arası görev yapan öğretmenlerin aynı okulda görev yapma süreleri arttıkça mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı düzeylerinin azaldığı görülmektedir.

## c2. Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 32.** Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Motivasyon Boyutları	Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	1-3 yıl	161	4,2591	,46186	G.Arası	15,893	2	7,947	19,270	,000	1-2
	4-6 yıl	87	3,7307	,85504		G.İçi	152,993	371	,412		
	7Yıl ve +	126	4,0351	,66925	Top.	168,886	373				
	Toplam	374	4,0607	,67289							

Tablo 32 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutuna ilişkin algı düzeylerinin aynı okulda görev yapılan süre değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [ $F=(6,157)$ ;  $p<0.05$ ]. Analiz sonuçlarına göre bu anlamlı farklılık aynı okulda 1-3 yıl görev yapan öğretmenler ile 4-6 yıl görev yapan öğretmenler arasındadır. Buradan hareketle öğretmenlerin aynı okulda görev yapma süreleri arttıkça mesleğe yönelik takdir edilme ve mesleki mutluluk düzeylerini olumsuz bir şekilde etkilediği belirtilebilmektedir.



### c3. Meslekten Kaçınmama Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 33.** Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Meslekten Kaçınmama Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Motivasyon Boyutları	Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Meslekten Kaçınmama	1-3 yıl	160	3,2771	,61653	G.Arası	,161	2	,080	,239	,787	Yok
	4-6 yıl	87	3,2471	,48615							
	7Yıl ve +	126	3,3029	,59082	Top.	124,558	372				
	Toplam	373	3,2788	,57865							

Tablo 33 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik meslekten kaçınmama boyutuna ilişkin algı düzeylerinin aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $F=(0,239)$ ;  $p>0.05$ ]. Analiz sonuçlarından öğretmenlerin aynı okulda çalışma sürelerinin meslekten kaçınmama boyutuna yönelik algılarını etkilemediği anlaşılmaktadır. .

### c4. Mesleği Özümseme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 34.** Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleği Özümseme Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Motivasyon Boyutları	Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Mesleği Özümseme	1-3 yıl	161	4,0518	,70864	G.Arası	15,405	2	7,703	12,303	,000	1-2
	4-6 yıl	87	3,5402	,83564							
	7Yıl ve +	126	3,7857	,85735	Top.	247,686	373				
	Toplam	374	3,8431	,81489							

Tablo 34 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik mesleği özümseme boyutuna ilişkin algı düzeylerinin aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $F=(12,303)$ ;  $p<0.05$ ]. Elde edilen bulgulara göre bu farklılık aynı okulda 1-3 yıl arasında görev yapan öğretmenler ile diğer gruplar arasındadır. 1-3 yıl görev yapan öğretmenlerin, aynı okulda daha deneyimli olanlara kıyasla mesleği özümseme algı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilebilmektedir.

#### d. Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlara Tablo 35’de yer verilmiştir. Öğretmenlerin aynı okulda görev yaptıkları öğretmen sayıları; *1-30 ve 31 ve üzeri öğretmen* olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır.

**Tablo 35.** Görev Yaptıkları Okuldaki Yapan Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin tTesti Sonuçları

Alt Boyut	Öğretmen Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	t	t-Testi Sd	p																																												
<b>Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı</b>	1-30	174	4,1724	,59704	-,190	372	,849																																												
	31 ve +	200	4,1846	,63848				<b>Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk</b>	1-30	174	4,0969	,66404	,969	372	,333	31 ve +	200	4,0293	,68058	<b>Meslekten Kaçınmama</b>	1-30	173	3,2360	,59770	-1,330	371	,184	31 ve +	200	3,3158	,56052	<b>Mesleği Özümseme</b>	1-30	174	3,8027	,87938	-,895	372	,371	31 ve +	200	3,8783	,75479	<b>Motivasyon Genel</b>	1-30	173	3,9215	,50398	-,261	371	,795
<b>Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk</b>	1-30	174	4,0969	,66404	,969	372	,333																																												
	31 ve +	200	4,0293	,68058				<b>Meslekten Kaçınmama</b>	1-30	173	3,2360	,59770	-1,330	371	,184	31 ve +	200	3,3158	,56052	<b>Mesleği Özümseme</b>	1-30	174	3,8027	,87938	-,895	372	,371	31 ve +	200	3,8783	,75479	<b>Motivasyon Genel</b>	1-30	173	3,9215	,50398	-,261	371	,795	31 ve +	200	3,9357	,54399								
<b>Meslekten Kaçınmama</b>	1-30	173	3,2360	,59770	-1,330	371	,184																																												
	31 ve +	200	3,3158	,56052				<b>Mesleği Özümseme</b>	1-30	174	3,8027	,87938	-,895	372	,371	31 ve +	200	3,8783	,75479	<b>Motivasyon Genel</b>	1-30	173	3,9215	,50398	-,261	371	,795	31 ve +	200	3,9357	,54399																				
<b>Mesleği Özümseme</b>	1-30	174	3,8027	,87938	-,895	372	,371																																												
	31 ve +	200	3,8783	,75479				<b>Motivasyon Genel</b>	1-30	173	3,9215	,50398	-,261	371	,795	31 ve +	200	3,9357	,54399																																
<b>Motivasyon Genel</b>	1-30	173	3,9215	,50398	-,261	371	,795																																												
	31 ve +	200	3,9357	,54399																																															

Tablo 35'e bakıldığında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonucunda; Öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik "Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı" [ $t(372)=-0,190$ ,  $p>.05$ ], "Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk" [ $t(372)=969$ ;  $p>.05$ ], "Meslekten Kaçınmama" [ $t(371)=-1,330$ ;  $p>.05$ ] ve "Mesleği Özümseme" [ $t(372)=-0,895$ ;  $p>.05$ ] öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

#### e. Görev Yapılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin çalışılan okul düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 36, Tablo 37, Tablo 38 ve Tablo 39'da verilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyine göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen TUKEY testinin sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi; *İlkokul*, *Ortaokul* ve *Lise* olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır

#### e1. Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı Bilgiyi Analiz Etme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 36.** Görev Yapılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum Ve Mesleki Başarı Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Motivasyon Boyutları	Okul Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	İlkokul	121	4,3179	,57168	G.Arası G.İçi Top.	3,735	2	1,868	4,982	,007	Yok
	Ortaokul	132	4,1445	,59668							
	Lise	121	4,0776	,66591							
	Toplam	374	4,1789	,61875							

Tablo 36 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik mesleğe

yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutunda görev yapılan okul düzeyi değişkenine göre algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $F_{(2-371)}=4,982$ ;  $p<0.05$ ]. Bu farklılık lise düzeyinde okullarda görev yapan öğretmenler ile ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenler arasındadır. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin “mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı” boyutunda motivasyon düzeyleri diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.

## e2. Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 37.** Görev Yapılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Motivasyon Boyutları	Okul Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	İlkokul	121	4,1370	,64190	G.Arası	1,063	2	,531	1,175	,310	Yok
	Ortaokul	132	4,0335	,66863							
	Lise	121	4,0142	,70600	Top.	168,886	373				
	Toplam	374	4,0607	,67289							

Tablo 37 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunda görev yapılan okul düzeyi değişkenine göre algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $F_{(1,175)}$ ;  $p<0.05$ ].

### e3. Meslekten Kaçınmama Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 38.** Görev Yapılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Meslekten Kaçınmama Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Motivasyon Boyutları	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Meslekten Kaçınmama	İlkokul	120	3,2708	,61837	G.Arası	,016	2	,008	,023	,977	Yok
	Ortaokul	132	3,2866	,57156							
	Lise	121	3,2782	,54957	Top.	124,558	372				
	Toplam	373	3,2788	,57865							

Tablo 38 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik meslekten kaçınmama boyutunda görev yapılan okul düzeyi değişkenine göre algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $F=(0,023)$ ;  $p<0.05$ ].

### e4. Mesleği Özümseme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 39.** Görev Yapılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleği Özümseme Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Motivasyon Boyutları	Okul Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Mesleği Özümseme	İlkokul	121	3,9008	,86565	G.Arası	,683	2	,341	,513	,599	Yok
	Ortaokul	132	3,8333	,76223							
	Lise	121	3,7961	,82144	Top.	247,686	373				
	Toplam	374	3,8431	,81489							

Tablo 39 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik mesleği özümseme boyutunda görev yapılan okul düzeyi değişkenine göre algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $F = (0,513)$ ;  $p < 0.05$ ].

#### f. Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algılarının mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 40’da ifade edilmiştir. Öğretmenlerin mezuniyet durumları; *lisans ve lisansüstü* olmak üzere iki kategoride değerlendirilmiştir.

**Tablo 40.** Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Meslekten Kaçınmama Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Öğretmen Sayısı	N	X	SS	T	t-Testi Sd	P
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	Lisans	301	4,1896	,62371	,678	372	498
	Lisansüstü	73	4,1349	,60007			
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	Lisans	301	4,0688	,68229	,471	372	,638
	Lisansüstü	73	4,0274	,63606			
Meslekten Kaçınmama	Lisans	300	3,2756	,56745	-,221	371	,826
	Lisansüstü	73	3,2922	,62656			
Mesleği Özümseme	Lisans	301	3,8715	,80307	1,370	372	,171
	Lisansüstü	73	3,7260	,85769			
Motivasyon Genel	Lisans	300	3,9380	,52474	,667	371	,505
	Lisansüstü	73	3,8923	,52892			

Tablo 40’a bakıldığında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mezuniyet durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonucunda; Öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik “Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı” [ $t=0,678$ ,  $p > .05$ ], “Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk” [ $t=0,471$ ;  $p > .05$ ], “Meslekten Kaçınmama” [ $t=-0,221$ ;  $p > .05$ ] ve “Mesleği Özümseme”

[ $t= 1,370$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin mezuniyet durumlarının motivasyon düzeylerine etki etmediği söylenebilir.

#### 4.3. ÖĞRETMENLERİN OKULLARDA ÖRGÜTSEL ÖĞRENMEYE YÖNELİK ALGILARI İLE MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK KORELASYON ANALİZİ

Korelasyon, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için kullanılan bir analiz tekniğidir. Korelasyon katsayısı 1.00 ile -1.00 arasında değişmektedir. 1.00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi, -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi gösterir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.30-0.70 arasında olması orta, 0.00-0.30 arasında olması düşük düzeyde ilişki olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk,2012). Aşağıdaki Tablo 41'de öğretmenlerin okullarda örgütsel öğrenmeye yönelik algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 41.** Öğretmenlerin Okullarda Örgütsel Öğrenme Algıları İle Motivasyona Yönelik Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Tablosu

	Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	Meslekten Kaçınmama	Mesleği Özümseme	Motivasyon
<b>Bilgiyi Analiz Etme</b>	,434**	,384**	,330**	,509**	,466**
<b>Bilgiyi Arama</b>	,380**	,311**	,292**	,466**	,415**
<b>Bilgiyi Alma Yayma</b>	,102*	,175**	,091	,208**	,173**
<b>Bilgiyi Saklama, Hatırlama, Kullanma</b>	,409**	,375**	,335**	,465**	,442**
<b>Örgütsel Öğrenme</b>	,436**	,399**	,339**	,537**	,486**

\*0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 41'den anlaşılacağı üzere öğretmenlerin okullardaki örgütsel öğrenme düzeyine yönelik algıları ile motivasyon boyutlarından “mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı” ( $r= ,436$ ), “takdir edilme ve mesleki mutluluk” ( $r=,399$ ),

“meslekten kaçınmama” ( $r= ,399$ ), ve “mesleği özümseme” ( $r= ,537$ ) boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin bilgiyi analiz etme boyutunun okullarda uygulanmasına yönelik algıları ile motivasyon boyutlarından “mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı” ( $r=,434$ ), “takdir edilme ve mesleki mutluluk” ( $r=,384$ ), “meslekten kaçınmama” ( $r= ,330$ ) ve “mesleği özümseme” ( $r= ,509$ ) boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin bilgiyi arama boyutunun okullarda uygulanmasına yönelik algıları ile motivasyon boyutlarından “mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı” ( $r=,380$ ), “takdir edilme ve mesleki mutluluk” ( $r=,311$ ), ve “mesleği özümseme” ( $r= ,466$ ) boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bilgiyi arama boyutunun uygulanmasına yönelik algıları ile motivasyon boyutlarından “meslekten kaçınmama” ( $r= ,292$ ) boyutlarına yönelik algıları arasında ise anlamlı düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin bilgiyi analiz etme boyutunun okullarda uygulanmasına yönelik algıları ile motivasyon boyutlarından “mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı” ( $r=,102$ ), “takdir edilme ve mesleki mutluluk” ( $r=,175$ ), “meslekten kaçınmama” ( $r= ,091$ ) ve “mesleği özümseme” ( $r= ,208$ ) boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı düşük düzeyde bir korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin bilgiyi saklama, hatırlama, kullanma boyutunun okullarda uygulanmasına yönelik algıları ile motivasyon boyutlarından “mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı” ( $r=,409$ ), “takdir edilme ve mesleki mutluluk” ( $r=,375$ ), “meslekten kaçınmama” ( $r= ,335$ ) ve “mesleği özümseme” ( $r= ,465$ ) boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı orta düzeyde bir korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir.

Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin okullardaki örgütsel öğrenmenin, bilgiyi analiz etme, bilgiyi arama, bilgiyi saklama hatırlama kullanma boyutlarına yönelik algıları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı orta düzeyde; Okullarda bilgiyi alma yayma boyutuna yönelik algıları ile motivasyon düzeyleri arasında ise anlamlı düşük dereceli bir ilişki tespit edilmiştir.



## 5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma okullardaki örgütsel öğrenme ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Öğretmenlerin okullarda örgütsel öğrenme uygulamalarına yönelik algıları ile ilgili literatürde pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda örgütsel öğrenme liderlik, örgütsel bağlılık ve örgüt kültürü gibi konularla çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları ile alan yazında kullanılan diğer ölçeklerle yapılan çalışmalardaki sonuçlar hemen hemen benzerlikler göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okullarda örgütsel öğrenmeye yönelik “*bilgiyi analiz etme, bilgiyi arama, bilgiyi alma ve yayma, bilgiyi saklama hatırlama ve kullanma*” algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada çıkan bu sonuç, Ünal’ın (2015) “İlköğretim Okullarında Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” ile ilgili yaptığı çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada “*örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik görüşlerde*” ölçek alt boyutlarında “*bilgiyi arama boyutu hariç*” orta düzeyde, diğer boyutlarda ise üst düzeyde gerçekleşmiştir (Yetim, 2015: 76). Aynı şekilde Çandır (2010) yaptığı çalışmada da “*öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyini*” genellikle olumlu bulmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analizlerde; “*Bilgiyi Analiz Etme, Bilgiyi Arama, Bilgiyi Alma ve Yayma, Bilgiyi Saklama, Hatırlama ve Kullanma*” boyutlarına yönelik öğretmen algıları arasında cinsiyete göre anlamlı fark tespit edilememiştir. Aynı şekilde Candır (2010)’da yaptığı çalışmada “*öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin algılarında “brans” değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu tespit ederken; “cinsiyet, kıdem ve mezun olunan okul türü” değişkenlerine göre anlamlı fark olmadığını belirlemektedir. Bu durumda çalışmamızı destekler niteliktedir.*

Kıdem değişkenine göre “*öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin bilgiyi analiz etme, bilgiyi arama, bilgiyi alma ve yayma ilişkin*” algıları arasında anlamlı bir

farklılık bulunmamıştır. Bu boyutlarda araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları üzerinde kıdem değişkeninin etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “*bilgiyi saklama, hatırlama, kullanma*” boyutuna yönelik algılarında ise kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bu farklılığın 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile diğer gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “*bilgiyi saklama, hatırlama, kullanma*” boyutuna yönelik algıları diğer kıdem gruplarına göre daha düşüktür. Bu farklılığın nedeni diğer kıdem gruplarının mesleğe yeni başlamış olmasından, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların ise değişen eğitim sistemi karşısında örgütsel öğrenmenin “*bilgiyi saklama, hatırlama, kullanma*” boyutuna yönelik algılamada zorlandığını söylenebilir. Ünal (2015) yaptığı çalışmanın sonuçları da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu çalışmaya göre; “öğretmenlerin öğrenme mekanizmalarını kullanma algılarının görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi değişkenine göre bilgiyi saklama boyutunda anlamlı fark oluştuğu” anlaşılmıştır. Bu bağlamda ortaya “*öğretmenlerde birlikte çalışma süresinin artması kurum çalışanlarının birbirlerini tanımalarını, kendi sınırlarını çizmelerini, yapılabilecekler ve yapılamayacaklar konusunda fikir sahibi olmalarını sağlamaktadır*” şeklinde bir çıkarımda bulunabilir.

Aynı okulda görev yapma süresi değişkenine göre, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “*bilgiyi analiz etme, bilgiyi arama, bilgiyi saklama, alma ve yayma ve bilgiyi saklama-hatırlama ve kullanma boyutuna*” ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan analiz sonucunda, öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bulguya göre öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin bilgiyi alma ve yayma boyutu algılarında aynı okulda çalışma süresi değişkeninin etkili olmadığı görülmüştür.

Görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre, öğretmenlerin örgütsel öğrenme boyutlarına yönelik algılarının, örgütsel öğrenmenin bilgiyi analiz etme, bilgiyi arama, “*bilgiyi alma ve yayma boyutlarında farklılaşmaz iken bilgiyi saklama-hatırlama ve kullanma*” boyutunda öğretmen algıları farklılaştığı görülmüştür. 31 ve üzeri sayıda öğretmene sahip okullarda görev yapan öğretmenler, bu boyutun okullarda daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedirler.

Okul düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “*bilgiyi analiz etme ve bilgiyi alma yayma*” boyutuna ilişkin farklılık göstermediği görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “*bilgiyi arama ve bilgiyi saklama-hatırlama ve kullanma*” boyutlarında algıları okul düzeyine göre farklılaşmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre her iki boyutta da bu anlamlı farklılığın lise ve ilkokullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre ilkokulda görev yapan öğretmenler okullarında bu boyut uygulamalarının daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Dolayısı ile görev yapılan okul düzeyi değişkeninin öğretmenlerin “*bilgiyi arama*” algıları üzerinde bir etkisi olduğu söylenebilir. Buradan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin aynı branşta olan meslektaşları ile zümrelerde sürekli bir arada olmasından kaynaklanan bir sinerji ile “*bilgiyi arama, bilgiyi saklama-hatırlama ve kullanma*” boyutlarında daha yüksek bir algıya sahip oldukları yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve alt boyutlarına yönelik algılarının mezuniyet durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-Testi sonucunda; öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “*bilgiyi analiz etme, bilgiyi arama, bilgiyi alma ve yayma, bilgiyi saklama-hatırlama ve kullanma*” alt boyutlarına yönelik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar gibi Çandır (2010)’da yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine yönelik sonuçlar; Öğretmenlerin motivasyon düzeyine yönelik analiz sonuçlarına göre; öğretmenlerin motivasyona yönelik algı düzeyleri, “*mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk ve mesleği özümseme*” boyutlarında yüksek; meslekten kaçınmama boyutunda ise orta düzeydedir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin motivasyonuna yönelik algıları “Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı ve Mesleği Özümseme” boyutlarında farklılaşmaz iken; “Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk” ve “Meslekten Kaçınmama” boyutlarında kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenlerin bu boyutlara yönelik algıları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

Ateş ve Buluç (2018)'de “ilköğretim öğretmenlerinin motivasyonları ve örgütsel bağlılıkları” nı cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okulun bulunduğu yerleşim birimi gibi demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Bu bağlamda yapılan analizler sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin motivasyonlarında; öğrenim durumuna ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Fakat cinsiyete göre, içsel ve dışsal alt boyutunda; yaşa göre, dışsal boyutunda; okulun bulunduğu yerleşim birimine göre de, içsel boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Bu bağlamda “kadın öğretmenler erkeklere göre daha başarılıdır” şeklinde bir çıkarımda bulunulabilir. Zira Lindner (1998) yılında yaptığı çalışmanın sonuca göre “motivasyon düzeyi yüksek olan kişilerin mesleklerinde daha başarılı ve üretken oldukları” görülmüştür. Yine De Jesus ve Lens (2005), motive olmuş öğretmenlerin yeniliklere daha istekli olacaklarını ve daha çabuk ayak uyduracaklarını, bu yüzden öğretmen motivasyonunun aynı zamanda eğitimde yapılacak reformlar açısından da oldukça önemli olduğunu söylemektedir. Dolayısıyla kadın öğretmenlerin eğitim öğretim sistemindeki yeniliklere daha kolay adapte olabildikleri söylenebilir.

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, meslekten kaçınmama ve mesleği özümseme boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara göre tüm bu boyutlarda farklılık 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ile diğer gruplar arasındadır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyonlarına ilişkin algıları diğer kıdem gruplarına göre düşüktür. Bu sonuca göre öğretmenlerin kıdemleri arttıkça mesleğe yönelik motivasyonlarının azaldığı söylenebilmektedir. Öğretmenlerin kıdeme bağlı monoton bir eğitim öğretim süreci yaşamaları ve mesleki olarak yorulmaları gösterilebilir. Ayrıca kıdemli öğretmenlerin yeni eğitim sistemine adapte olamadıkları ve bu nedenle de motivasyon düzeylerinin düştüğü düşünülebilmektedir. Motivasyon düzeylerinin düşmesi mesleki yorgunluk gibi nedenler kaynaklanabilir.

Aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucuna göre; öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı ve takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutlarına yönelik algıları arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre bu anlamlı farklılıklar aynı okulda 1-3 yıl görev yapan öğretmenler ile 4-6 yıl görev yapan öğretmenler arasındadır. Öğretmenlerin aynı okulda görev yapma süreleri arttıkça mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı ve takdir edilme ve mesleki mutluluk algılarının azaldığı görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin aynı okulda görev yapma süreleri arttıkça mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı düzeylerinin azaldığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin uzun süreli aynı kurumda çalışmaları nedeniyle etkileşim içinde bulunduğu mesleki ve sosyal çevresiyle yıpranmışlık, öğretmenlerin mesleki tutum ve mesleki başarılarını olumsuz anlamda etkileyebilir. Yine öğretmenlerin zaman içerisinde aynı kurumda çalışmaları ve okul yönetimi ile anlaşmazlık yaşamaları gibi nedenler bu sonucu doğurmuş olabilir.

Yine öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik “mesleği özümseme” boyutuna ilişkin algı düzeylerinin de aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılık aynı okulda 1-3 yıl arasında görev yapan öğretmenler ile diğer gruplar arasındadır. 1-3 yıl görev yapan öğretmenlerin, aynı okulda daha deneyimli olanlara kıyasla mesleği özümseme algı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilebilmektedir. Analiz sonuçlarından öğretmenlerin aynı okulda çalışma sürelerinin meslekten kaçınmama boyutuna yönelik algılarını etkilemediği de anlaşılmaktadır.

Görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre ise “*öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı, Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk, Meslekten Kaçınmama ve “Mesleği Özümseme ”*boyutlarına yönelik motivasyon düzeyleri arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Yine bu bağlamda Yılmaz’ın (2009)’da yaptığı çalışmaya göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin “*okul kültürü algısı, yaş ve okuldaki görev süresi*”değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu çalışma da araştırmayı destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık aynı okulda 4-6 yıl arasında görev yapan öğretmenler ile

diğer gruplar arasında, diğer grupların lehinedir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin okuldaki öğretmen sayısı ve mezuniyet değişkenine göre ise farklılık göstermediği görülmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin çalışma süreleri bağlamında “Takdir Edilme ve Mesleği Özümseme” düzeylerinde düşüş, öğretmenlerin motivasyon düzeyini de etkilediği şeklinde yorumlanabilir

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutunda görev yapılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık lise düzeyinde okullarda görev yapan öğretmenler ile ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenler arasında ve ilkokullarda görev yapan öğretmenler lehine gözükmektedir. Zira araştırmalarda özellikle ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerde bağlılık düzeyinin yüksek çıkması bu durumu açıklar niteliktedir. Yine ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerdeki örgütsel bağlılık düzeyinin yüksek olması “*mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı*” üzerinde de pozitif anlamda etki etmektedir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunda görev yapılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin meslekten kaçınmama boyutunda görev yapılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Okul düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik mesleğe yönelik; olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, meslekten kaçınmama ve mesleği özümseme boyutlarında boyutunda görev yapılan okul düzeyi değişkenine göre algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeylerinin motivasyon düzeylerine bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonucunda; “*Mesleğe*

*Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı, Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk, Meslekten Kaçınmama, Mesleği Özümseme ve Motivasyon*” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin mezuniyet durumlarının motivasyon düzeylerine etki etmediği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin okullarda örgütsel öğrenmeye yönelik algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında ise; Öğretmenlerin örgütsel öğrenme uygulamalarına yönelik algıları ile motivasyon boyutlarından *“mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, meslekten kaçınmama, ve mesleği özümseme”* boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı orta düzeyde bir korelasyon tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bilgiyi analiz etme boyutunun uygulanmasına yönelik algıları ile motivasyon boyutlarından *“mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, meslekten kaçınmama ve mesleği özümseme”* boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı orta düzeyde bir korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin bilgiyi arama boyutunun uygulanmasına yönelik algıları ile motivasyon boyutlarından *“mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk ve mesleği özümseme”* boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı orta düzeyde bir korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bilgiyi arama boyutunun uygulanmasına yönelik algıları ile motivasyon boyutlarından *“meslekten kaçınmama”* boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı düşük düzeyde bir korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bilgiyi analiz etme boyutunun uygulanmasına yönelik algıları ile motivasyon boyutlarından *“mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı”, takdir edilme ve mesleki mutluluk, meslekten kaçınmama ve mesleği özümseme”* boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı düşük düzeyde ilişkisi tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin bilgiyi saklama, hatırlama, kullanma boyutunun uygulanmasına yönelik algıları ile motivasyon boyutlarından *“mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, meslekten kaçınmama ve mesleği özümseme”* boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı orta düzeyde bir korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir. Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin, bilgiyi analiz etme, bilgiyi arama, bilgiyi saklama hatırlama kullanma boyutlarına yönelik algıları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı orta

dereceli bir ilişki tespit edilmiştir. Bilgiyi alma yayma boyutuna yönelik algıları ile motivasyon düzeyleri arasında ise anlamlı düşük dereceli bir ilişki tespit edilmiştir.

Bu analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrencilerle birebir etkileşimde bulunarak, eğitim-öğretim sürecinde en aktif rolü üstlenmeleri rağmen, öğretmenleri etkileyen her türlü psikolojik faktörün eğitim sürecini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebildiği görülmektedir. Bu psikolojik faktörlerin en önemlilerinden biri de öğretmenlerin mesleklerine ilişkin sahip oldukları motivasyon düzeyleridir Bu durum Öztürk ve Uzunkolun (2013) yılındaki çalışmasıyla da benzerlik göstermektedir.

#### **Araştırmada elde edilen sonuçlara göre şu öneriler ileri sürülebilmektedir.**

Araştırmaya göre öğretmenlerin kıdemleri arttıkça mesleğe yönelik olumlu tutumları ve mesleki başarıları azalmaktadır. Bu azalmanın nedenleri araştırılarak öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırıcı diğer okullara gezi, mesleki gelişimine yönelik kurslara katılımının teşvik edilmesi gibi uygulamalar yapılabilir.

Yine öğretmenlerde çalışma süresine bağlı olarak mesleki yaşamlarında yorgunluk olduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerde tükenmişliği ortadan kaldırmak için “öğretmenlerin kişisel gelişimlerine ve örgütsel öğrenmelerine katkı sağlayacak” şekilde hizmetiçi eğitim yapılabilir. Ayrıca bu eğitimler öğretmenlerin öğrenen organizasyona yönelik düşüncelerini olumlu yönde etkileyerek motivasyonlarını artırabilir.

Özellikle örgütsel öğrenme bağlamında okullarda öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yönelik çalışmaları desteklenerek başarıyı esas alan bir ödüllendirme sistemi geliştirilebilir. Bu araştırma ve projeler öğretmenler ve yöneticiler arasındaki iş birliğini geliştirerek, kurumsal anlamda motivasyonu olumlu etkileyebilir.

Sonuç olarak; okullarda örgütsel öğrenme iklimi oluşturabilmek için okullarda öğretmenler arasında işbirliğine gereken önem verilmelidir. Ayrıca örgütsel öğrenme iklimi oluşturabilmeye yönelik, nitel araştırma desenlerinden yararlanılarak çeşitli araştırmalar yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Adair, J. (2006). *Etkili Motivasyon*.(Çev.S.Uyan.), Babıali Kültür, İstanbul.
- Akgün, A. ve Keskin, H. (2003). Sosyal Bir Etkileşim Süreci Olarak Bilgi ve Bilgi Yönetimi Süreci. *Gazi Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 5, 1, 2-3.
- Alıç, M. (1996). Eğitim Sisteminin Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Eğitim Yöneticisinin İşlevleri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (217), 12-16.
- Alkış, H. (2008). *Frederick Herzberg'in Çift Etmen (Hijyen–Motivasyon) Kuramının İşgörenin İş Tatminine Etkisi ve Otel İşletmelerinde Bir Uygulama*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, D.G. (2006). “The Influence Of Culture On Learning Styles.” *Doctor Of Philosophy*, CapellaUniversity.
- Argon, T. ve Ertürk, R. (2013). “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İçsel Motivasyonları ve Örgütsel Kimliğe Yönelik Algıları Kuram ve Uygulamada Eğitim”,*Yönetimi Dergisi*, 19(2), 159-179.
- Argote, L. (2005). “Reflections on TwoViews of Managing Learning”, *Journal of Management Inquiry*, 1(14), 43-48.
- Argote, L. (2013). *Organizational Learning: Creating, Retaining and Transferring Knowledge*, Springer Science-Bussiness Media, New York,
- Argyris, C., Schön, D. A. (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Massachusetts: Addison-Wesley
- Argyris, C. AndSchön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley Series on Organization Development.
- Ay, Z.(2007). *Konya Sanayi İşletmelerinde Motivasyon ve Ülkemizdeki Motivasyon Uygulamaları*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ayden, C. ve Düşükcan, M. (2002). “Örgütsel Öğrenme Kavramı ve Öğrenme Engellerinin Giderilmesinde Örgüt Kültürü ve Liderliğin Rolü”,*Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. (4): 121-139.
- Aydınlı, H. (2005). “Örgütsel Öğrenme ve Oryantasyonları”,*Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2005/1, ISSN 1302-1761.
- Aytaç, T. (1999). “Öğrenen Örgüt”,*Milli Eğitim Dergisi*, 141, 75-78.

- Aytaç, T. (2000). *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar: Okul Merkezli Yönetim*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Balay, R. (2004). “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2011). *Etkili Okul, Okul Geliştirme, Kuram Uygulama ve Araştırma*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Balcı, E. (1992). *Ödüller Güdüleme Kuramları ve Türkiye’de Öğretmen Ödülleri* (1. Basım). Ankara: Adım Yayınevi.
- Barrett, M., Cappelman: ve Shoib, G. (2004). “Learning in Knowledge Communities: Managing Technology and Context”, *European Management Journal*, 22, 1, 4-5.
- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi Yönetimi*. Kariyer Yayıncılık, İstanbul.
- Barutçugil, İ. (2002). *Performans Yönetimi*. Kariyer Yayıncılık, İstanbul.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. Kariyer Yayınları, İstanbul.
- Battistelli, A., Galletta, M., Portoghese, I. & Vanderberghe, C. (2013). “Mindsets of commitment and motivation: Interrelationships and contribution to work outcomes”, *The Journal of Psychology*, 147(1), 17-48.
- Bingöl, D. (1990). *Personel Yönetimi ve Beşeri İlişkiler*. Atatürk Üniversitesi Yayını, Erzurum.
- Bingöl, D. (1984). *Çalışma Psikolojisi*. Atatürk Üniversitesi İİBF Yayınları, Erzurum.
- Bozkurt, A. (2012). Öğrenen Örgütler. C. Elma, & K. Demir içinde, “Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar” içinde (s. 45-65). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozkurt, V. (2000). *Küreselleşme: Kavram-Gelişim ve Yaklaşımlar*. The Journal of Industrial Relations and Human Resources, 2(1).
- Braham, B. V. (1998). *Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak*. Çeviren: Ali Tekcan. İstanbul: Rota Yayıncılık
- Bulut, N. (2003). *Küreselleşme: Sosyal Devletin Sonu mu?* Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 52(2), 173-197.
- Byrk, A. & Louis, K. (1999). “Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences”. *Educational Administration Quarterly*. 35, 751-781.

- Calvert, G. Mobley: ve Marshall, L. (1994). *Grasping the Learning Organization. Training and Development*. Elsevier Netherland. 48(6): 38-43.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve Yönetim*, Siyasal Kitabevi, Ankara,
- Ceylan, C.(2002). *Yönetsel ve Organizasyonel Açından Koçluk Yaklaşımı ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Chang, Su-C. ve Lee, M.-S. (2007). “A Study On Relationship among Leadership, Organizational Culture, The Operation Of Learning Organization and Employees’ Job satisfaction”, *The Learning Organization*, Vol. 14 No. 2, pp. 155–185.
- Coppieters, P. (2005). Turning Schools into Learnings Organizations. *European Journal of Teacher Education*, S: 28(2), 129-139
- Çağdaş, G. (2005). *Örgütsel Değişim ve Denizli Tekstil Sektöründe Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık T. (2010) Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi, Sayı 8, 121-128.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 13(1), 55-66.
- Çam, S. (2002). *Öğrenen Organizasyon ve Rekabet Üstünlüğü*. Papatya Yayıncılık, İstanbul.
- Çelik, V. (1997). Öğrenen Bir Lider Olarak Okul Yöneticisi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, kasım-aralık, 17-19.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çiçek S. A.(2002). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerini Güdülemede Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri, Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Davis, K. (1977). *İşletmede İnsan Davranışı Örgütsel Davranış*, 5. Baskı, (Çev. K. Tosun, F. A. T. Somay, C. Baysal, Ö. Sadullah ve S. Yalçın). İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Davis: andBotkin, J. (1994). The Coming of Knowledge-Based Business. *Harvard Business Review*, V (September), 165-170.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme* (25. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.

- Demirel, Y. (2008). “Örgütsel Öğrenme Kültürü ve İş Tatminin Öğrenme Motivasyonu Üzerine Etkisi: Otomotiv Sektöründe Ampirik Bir Çalışma.” *Akademik Bakış*, Nisan – 2008, Sayı: 14.
- Demirel, Y. ve Seçin, Z. (2008). “Bilgi ve Bilgi Paylaşımının Yenilikçilik Üzerine Etkileri”. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 189-202.
- Deniz, M. (2005). “İşletme Yönetiminde Motivasyon”.*Örgütsel Davranış Boyutlarından Seçmeler*, (Ed. M.Tikici). Ankara.
- DiBella, A., Nevis, E., Gould, J. (1996). Understanding Organizational Learning Capability. *Journal of Management Studies*, 33,1, 1996,361–379.
- Dinçer, Ö. (1992). *Örgüt Geliştirme: Teori, Uygulama ve Teknikler*. İstanbul: Timaş Basımevi
- Dinçer, Ö. (2003). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Dixon, N. (1999). *Organizational Learning Cycle: How We Can Learn Collectively*. Gower Publishing Limited. England.
- Dodgson, M. (1993). Organizational Learning: A Review of Some Literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375-394.
- Drew, Stephan A. W. and Peter A. C. Smith (1995), “The Learning Organization: Change Proofing and Strategy”, *The Learning Organization*, Volume 2, No. 1.
- Durmaz, M. (2002). *Kişilerarası İletişim ve Motivasyon*, Ege Üniversitesi Basımevi İzmir.
- Durmaz, Y. (2011). *Tüketici Davranışı*. Ege Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Elma, C., Demir, K. (Ed.). (2000). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Uygulamalar ve Sorunlar*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Erdil, O. (1996). Öğrenen Örgütlerin Davranışı ve Örgütlerde Öğrenme Süreçleri. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi: Öneri*, 1(5), 61-70.
- Erdoğan, E. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Eren, E. (1998). *Yönetim ve Organizasyon*. Beta Basın Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Eren, E. (2003). *Stratejik Yönetim*. Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir.
- Eren, E. (2014). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Beta Yayın Dağıtım, İstanbul.

- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*.3. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.
- Fındıkçı, İ. (2002). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Fiş, A. M. ve Wasti, A. (2009).” Örgüt Kültürü ve Girişimcilik Yönelimi İlişkisi”,*Orta Doğu Teknik Üniversitesi Gelişme Dergisi*. 35(Özel Sayı):127-164.
- Francis: (1997). A Time Forreflection: Learning about Organizational Learning. *The Learning Organization*, 4(4), 168-179.
- Garavan, T. (1997). The Learning Organization: A Reviewand Evaluation. *The Learning Organization*, 4(1), 18-29.
- Garmon, M.S. (2004). “The Relationship between Organizational Learning, Culture, Image, Identity and Identification: An Empirical Study.” *Doctor Of Philosophy*. TouroUniversity International.
- Garvin, D. A (2000). *Learning in Action*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Pres.
- Genç, N. (2007). *Meslek Yüksek Okulları İçin Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Genç, N. (2012). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar* (4.Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Gregory, B.T. (2004). “Organizational Culture Learning, Orientation And Effectiveness.” *Doctor Of Philosophy*. Auburn University.
- Güçlü, N. &Sotirofski, K. (2006). Bilgi Yönetimi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 4(4), 351-371.
- Güçlü, N. ve Türkoğlu, H. (2003). “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları”,*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 137-160
- Gümüş, S. ve Sezgin, B. (2012). *Motivasyonun Örgütsel Bağlılığa ve Performansa Etkisi*.Hiperlink Yayınları, İstanbul.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel Davranış*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Gürsel, M. (1998). *Öğrenen Örgütler. Türkiye’de Eğitim Yönetimi*. Ed: H. Taymaz ve M. Yazıcıoğlu. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları
- Hagemann, G. (1995). *Motivasyon El Kitabı*.(Çeviren: Göktuğ Aslan). Rota Yayıncılık. İstanbul.
- Hanson, D. (2001). December Institutional The Ory and Educational change. *Educational Administration Quarterly*, 37. 637-661.

- Huber, G. (1991). Organizational Learning: The Contributing Processes and The Literatures. *Organization Sciences*, 88–115.
- Hult, G. Tomas M., Ferrel, O. C., (1997). *Global Organizational Learning Capacity in Purchasing: Construct and Measurement*. Elsevier, Vol. 40.
- İbicioğlu, H. ve Avcı, U. (2005). “Örgütsel Öğrenmede Paylaşılmış Vizyon ve Paradigmatik Uyumun Önemi.” Muğla Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı 14, ss. 157-166.
- Kale, M. (2003). *Liselerin Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin Belirlenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Kalkan, V. (2004). *Örgütsel Öğrenme Çalışmalarında Yeni Açılımlar: Örgütsel Zekâ ve Bilgi Üretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.
- Karabetyan, L. (2019). *Örgütsel Öğrenme, Bilgi Yönetimi ve İnovasyonun Örgütsel Performansa Etkisi: Hizmet İşletmelerinde Bir Uygulama*. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Karaöz, M. (2003). *Öğrenme ve Farklı Talep Fonksiyonlarını İçeren Ekonomik Üretim Miktarı Model Önerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Isparta: Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi
- Kaş, L. (2012). *Herzberg'in İçsel Ve Dışsal Motivasyon Etmenleri ile İş Görenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki: Belek'teki Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, İ. (2007). Otel İşletmeleri İş Görenlerinin İş Tatminini Etkileyen Faktörler: Geliştirilen Bir İş Tatmin Ölçeği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2).
- Kaypak, Ş. (2011). “Bilgi Toplumu Olma Yolunda Kentsel Değişim ve Bilgi Kentleri”, *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 6 (1).
- Keser, A. (2012). “Örgütlerde Motivasyon”, *Örgüt Sosyolojisi*, (Ed. M.Zencirkıran).Dora Yayıncılık, Bursa.
- Keskin, B. (2008). *Çalışanların Performanslarını Arttırmada Bir Araç Olarak Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kim, H. D. (1993). The Link Between Individual and Organizational Learning. *Sloan Management Review*, 1,2, 37-50.
- Koç, E. (2011). *Tüketici Davranışı ve Pazarlama Stratejileri: Global ve Yerel Yaklaşım*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

- Koçel, T. (2014). *İşletme Yöneticiliği*, 15. Baskı. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Koçel, T. (2014). *İşletme Yöneticiliği*.Beta Yayınları, İstanbul.
- Kofman, F. &Senge P. (1993).Communities of Commitment: The Heart of Learnign Organizations Dynamics, 22 (2), 5-23.
- Kohli, A.,Jaworski, B. (1990). Market Orientation: The Construct, Research Propositions, And Managerial İmlications. *Journal of Marketing*, 54, 1-18.
- Küçükoğlu, A. (2005). Örgütsel Öğrenme ve Öğrenmenin Engelleri. Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı: [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/166/index3kucukoglu.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/index3kucukoglu.htm); (Erişim tarihi: 3.10.2019).
- Lim, T. (2003). “Relationships Among Organizational Commitment, Learning Organization Culture, and Job Satisfaction in One Korean Private Organization.” *Doctor Of Philosophy*, The University Of Minnesota.
- Locke, E. A.,&Jain, V. K. (1995). Organizational Learning and Continuous Improvement. *The International Journal of Organizational Analysis*, 3(1), 45-68.
- Lopez, S.P.;Montes, J.M.&Vázquez, C.J., (2004), “Managing Knowledge: The Link Between Culture And Organizational Learning” *Journal Of Management*, Vol. 8, No. 6, pp. 93-104.
- Luthans, F. (1995). *Organizational Behavior*. McGraw-Hill, New York.
- Marquardt, M. J. (1999). *Action Learning in Action*. Palo Alto, CA: Black-Davies Publishing
- Marquardt, M. J. (2002). *Bulding The Learning Organization: Mastering The 5 Elements for Corporate Learning*. Davies Black Publishing Inc.Palo Alto CA.
- Marquardt, M. J. (2002).. *Mastering in The 5 Elements for Carporate Learning, Building in Learning Organization 2nd Edition*, Palo Alto, Black-Davies Publishing. McKenna, E. (1987), *Human Resources Management: A Concise Analysis*, Essex Dorset Press
- Menefee, D. (2004). The manegerial Roles of the Supervisor. *Supervision as Collabration in the Human Services*.(Editors: Michael J.Austin ve Karen M. Hopkins), California: Sage Papplication,137-150.
- Moorman, C.,Miner, A. (1998). Organizational Improvisation and Organizational Memory. *Academy of Management Review*, 23, 1, 698–723.
- Morgan, G.(1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. İstanbul: MESS Yayınları

- Mulholland, P., Zdrahal, Z., Domingue, J., Hatala, M., & Bernardi, A. (2001). A Methodological Approach to Supporting Organizational Learning. *International Journal of Human-Computer Studies*, 55(3), 337-367
- Obeng, E. (1997). *Proje Liderinin Gizli El Kitabı: Her Şey Değişiyor*. Dünya Yayıncılık, İstanbul.
- Onal, O. G. (1995). *İşletme Yönetimi ve Organizasyonu*. Anadolu Matbaa ve Ticaret, İstanbul.
- Onan, L. ve Tüzün, B. (2005). *Motivasyon*. 1. Basım. Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Öncü, H. (2004). *Motivasyon. Sınıf Yönetimi*. (Edit: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayınevi
- Önen, L. ve Tüzün, B. (2005). *Motivasyon*. Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Öneren, M. (2008). İşletmelerde Öğrenen Örgütler Yaklaşımı. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 7, 163-178.
- Özdayı N. ve Özcan, Ş. (2005) “Teftiş Sürecindeki Geribildirimlere Göre Teftişin Öğrenen Örgüt Kültürüne Katkılarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 30, Sayı 136 (39-51)
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler*. 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdevecioğlu, M., Biçkes, D.M., (2012). “Örgütsel Öğrenme ve İnovasyon İlişkisi: Büyük Ölçekli İşletmelerde Bir Araştırma”, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 39, Ocak-Haziran 2012, 19-45
- Özgen, H., Kılıç, K. C ve Karademir, B. (2004). Öğrenmenin Kurumsallaşmasında Toplam Kalite Yönetimi Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 175-188.
- Öztürk, E ve Uzunkol, E (2013). İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 421-435.
- Paşamehmetoğlu, A. ve Yeloğlu, H. O. (2014). “Motivasyon”. Ü. Sığı, & S. Gürbüz içinde, *Örgütsel Davranış*. Beta Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Probst, G. J. B. ve Büchel, B. S. T. (1997). *Organizational Learning: The Competitive Advantage of The Future*. Prentice Hall. London.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgüt Psikolojisi*. Bursa.



- Santos-Vijande, M. L., José Ángel, L.-S., Juan Antonio, T. (2012). How Organizational Learning Affects A Firm's Flexibility, Competitive Strategy and Performance. *Journal of Business Research*, 1079–1089.
- Sarıhan, İ.(2014). *Motivasyon Teorileri ve Motivasyon İle İş Tatmini İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Senge P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York, Doubleday.
- Senge, P. M. (2002). *Beşinci Disiplin*. Çevirenler: Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Senge, Peter M. (1993), *Beşinci Disiplin*.(Çev. İldeniz Ayşegül ve Ahmet Doğukan), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Seymen, O. A. ve Bolat, T. (2002). *Örgütsel Öğrenme*.Ezgi Kitapevi, Bursa.
- Silah, M. (2005), *Endüstride Çalışma Psikolojisi*. (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Slater-Narver, J. (1995). Marketing Orientation and the Learning Organization. *Journal of Marketing*, 63-74.
- Subaş, A. (2010). *İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, A. (2004). Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 523-547.
- Şahin, M. (1999). Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi Eğitim Faaliyetlerinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(18), 221-227.
- Şimşek, M. Ş.:Akgemci, T. ve Çelik, A. (2011). *Davranış Bilimleri*. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı -Etkili Okullar*. Ankara: Pegem Yayınları
- Şişman, M. ve Turan: (2005). *“Eğitim ve Okul Yöneticiliği”*. *Eğitim ve Okul Yönetimi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Teare, R. & Dealtry, R. (1998). Building and Sustaining a Learning Organization. *The Learning Organization*, 5(1), 47-60
- Tevrüz, S. (2002). “Güdülenme”.*Örgütte Kişisel Gelişim*, (Ed. A.E. Aslan). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Töremen, F. (2001). *Öğrenen Okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tunçer, P. (2013). “Değişim Yönetimi Sürecinde Değişime Direnme”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 373-406.
- Tutum, C. (1979). *Personel Yönetimi*. Ankara: TODAİ Yayınları.
- Türkay, O. (2007). *Pazara Dayalı Örgütsel Öğrenme: Konaklama İşletmelerinde Pazara Dayalı Örgütsel Öğrenmeyi Belirleyen Değişkenler ve Pazarlama Performansına Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Uygur, A. ve Göral, R. (2005). *Yönetim ve Organizasyon*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Uysal, A. (2005). *Okul Öncesi Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, A. (2014). Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Okullarda Kullanılması Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 19-32
- WANG, X. (2005). “Relationships Among Organizational Learning Culture, Job Satisfaction, and Organizational Commitment in Chinese State-Owned and Privately Owned Enterprises.” *Doctor of Philosophy*. The University Of Minnesota.
- West, P.&Burnes, B. (2000). “Applying Organizational Learning: Lessons FromThe Automotive Industry.” *International Journal of Operations & Production Management*, Vol. 20, No. 10, pp. 1236–1251.
- Yavuz, C. ve Karadeniz, B. C. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunun İş Tatmini Üzerine Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yazıcı: (2001). *Öğrenen Organizasyonlar*. Alfa Yayınları, İstanbul.
- Yıldırım, C. M. (2008). “İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Öğretmenlerin Ödüllendirilmesine İlişkin Görüşleri”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(4), 663-690.
- Yıldız, B. (2010). *Herzberg’in Çift Faktör Kuramı Açısından İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yıldız, K. (2012). “Yöneticilerin Değişimi Yönetme Yeterlikleri”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(25), 177-198.

Yücel, M. D. (2014). Öğrenme Kuramları. DMY Felsefe. <http://www.dmy.info/ogrenme-kuramlari/> (Erişim tarihi: 2.10.2019).

Yüksel, Ö. (1997). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. (1.Baskı). Gazi Kitabevi, Ankara.



## EKLER

### Ek 1: Anket Formu

Değerli Öğretmenim,

Bu araştırma okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırmada, örgütsel öğrenme, okulların öğrenebilme yeteneğini ve deneyimini geliştirme becerisini; öğretmen motivasyonu ise öğretmenin mesleğini gerçekleştirmede isteklilik durumu olarak ele alınmaktadır.

Anketin ilk bölümünde kişisel bilgileriniz, takip eden bölümde örgütsel öğrenme ve motivasyon düzeylerine ilişkin ifadeler bulunmaktadır.

Elde edilecek veriler yürütmekte olduğum yüksek lisans çalışmamda gizlilik ilkesi doğrultusunda yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için, sizlerin ifadeleri değerlendirirken içtenlikle ve titizlikle davranmanız büyük önem taşımaktadır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ece GÜRLER

Uşak Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrencisi

#### 1.Bölüm

Bu bölümde kişisel bilgileriniz ilgili sorular bulunmaktadır. Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Görev yaptığınız okul türü

( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise

2. Cinsiyetiniz

( ) Kadın ( ) Erkek

3. Kıdeminiz

( ) 1–10 yıl ( ) 11–20 yıl ( ) 21–30 yıl ( ) 31 yıl ve üzeri

4. Mezuniyet durumunuz

( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü

5.Okulunuzdaki öğretmen sayısı

( ) 1–10 ( ) 11–20 ( ) 21–30 ( ) 31 ve +

6.Aynı okulda yaklaşık çalışma süreniz

( ) 1-3 yıl ( ) 4-6 yıl ( ) 7-9 Yıl ( ) 10 Yıl +

1. BÖLÜM: ÖRGÜTSEL ÖĞRENME		Hiç Yoktur	Az Vardır	Orta Düzeyde Vardır	Çok Vardır	Tamamen Vardır
1	Öğretmenler eğitim etkinliklerini planlamak için birlikte çalışırlar.					
2	Merkezi sınav sonuçları, öğrenme ve öğretimin etkinliğini değerlendirmek amacıyla kullanılır.					
3	Öğretmenler küçük gruplar halinde bir araya gelerek mesleki konularda görüşlerini paylaşırlar.					
4	Okulun amaçlarını belirlemek amacıyla çalışanlarla toplantılar düzenlenir.					
5	Öğretmenler toplantılarında önceki toplantıların tutanaklarını inceleyerek, kararların uygulanıp uygulanmadığını değerlendirir.					
6	Öğretmenler toplantılarında daha önce yapılan etkinlik ve projelerin sonuç raporlarından yararlanır.					
7	Öğrenci davranışlarını değerlendirmek için toplantılar düzenlenir.					
8	Öğretim yöntemleri, okuldaki uygulamaların analiz ve değerlendirme sonuçlarına göre geliştirir.					
9	Öğretmenlere ihtiyacı olan eğitsel ve mesleki kaynaklar temin edilir.					
10	Eğitim öğretimle ilgili gelişmeleri, yenilikleri içeren mesleki kaynaklar (dergi, kitap ) okula almır.					
11	Eğitim-öğretim ilgili gelişmek için diğer okullarda işbirliği yapılır.					
12	Öğretmenler velileri ve okul çevresindeki diğer gruplarla ortak etkinlik ve projeler düzenler.					
13	Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için diğer öğretmenlerin derslerini gözlemler.					
14	Mesleki değişim ve yeniliklerle ilgili raporlar öğretmenlere duyurulur.					
15	Okulda her türlü rapor, mevzuat ve eğitsel materyallerin bulunduğu, herkesin kolayca ulaşabileceği bir kaynak odası vardır.					
16	Okulda yürütülen program ve projelerin değerlendirme raporları öğretmenlere duyurulur.					
17	Okulun öğrenci başarısını ve program değerlendirme yöntemlerini karşılaştırmak için toplantılar düzenlenir.					
18	Her öğretim programı ve proje, güncellenerek dosyalanır.					
19	Öğretmenlerin çalışmaları ve okulda yürütülen projelerin raporlarına herkes kolaylıkla ulaşabilir.					
20	Öğretmenler, eğitim programı ve öğretimi geliştirmek için işbirliği					
21	Okul etkinlik ve projeleri ile ilgili sonuç raporları hazırlanır.					
22	Öğretim etkinlikleri ve sosyal etkinliklerin değerlendirme sonuçları, bütün öğretmenlere duyurulur.					
23	Önce yapılan toplantılarda alınan kararlar, sonraki toplantıların temelini oluşturur.					
24	Zümre öğretmenleri, konuları öğrenci düzeyine uygun hale getirmek için işbirliği yaparlar.					
25	Öğretim etkinlikleri ve sosyal etkinlikler, öğretmenlerin öğretim yılı sonu değerlendirmelerine göre her yıl düzenlenir.					
26	Zümre ve şube öğretmenler kurulu toplantılarında her öğrencinin akademik başarısı ayrı ayrı değerlendirilir.					
27	Okul faaliyetlerinin gözlenip değerlendirilmesinden elde edilen bilgiler gelecekteki faaliyetlerin planlanmasında kullanılır.					

MOTİVASYON		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi vardır.					
2	Meslektaşlarım iyi bir öğretmen olduğumu düşünürler.					
3	Öğretmeyi seviyorum.					
4	Öğrencilerime bir şeyler öğretmek kendime olan saygımı artırıyor.					
5	Öğrencilerimle öğrenimleri süresince beraber olmak beni mutlu ediyor.					
7	Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin hayatı anlamalarında önemli bir yere sahip olduğunu düşünüyorum.					
8	Mesleğimle ilgili çalışmayı seviyorum.					
9	Mesleğini iyi yapan bir öğretmen olduğumu düşünüyorum.					
10	Öğrencilerime bir şeyler öğretmek kişisel gelişimime katkı sağlıyor.					
13	Bu mesleği yapıyor olmaktan dolayı mutluyum.					
15	Program dışı etkinlikler yapmaktan keyif alıyorum.					
16	Çocukları seviyorum.					
17	Öğretmenliğin toplumda saygı uyandıran bir meslek olduğunu düşünmüyorum.					
18	Mesleğimle ilgili gelişmeleri yakından takip ediyorum.					
19	Mesleğimle ilgili amaçlar belirliyor ve bunları gerçekleştiriyorum.					
21	Derslerin dışında öğrencilere katkı sağlamak için zaman harcamıyorum.					
23	Okul yönetimi, eğitim ile ilgili fikirlerime destek veriyor.					
26	Öğretmenlik yaşam kalitemi artırıyor.					
27	Serbest zamanlarımın bir kısmını mesleğimle ilgili yayınları okuyarak geçiriyorum.					
29	Meslektaşlarım çalışmalarına saygı duyuyorlar.					
30	Öğretmenliğin iyi yanı öğrencilerinizin size olan sevgisini hissettirmesidir.					
31	Meslek seçmek için yeni bir fırsatım olsaydı, öğretmenliğini seçmezdim.					
33	Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin performansları üzerinde olumlu bir etkisi vardır.					
34	Velilerimin iyi bir öğretmen olduğumu düşündükleri kanaatindeyim.					
35	Öğretmenliğin negatif yanları, pozitif yanlarından ağır basar.					
36	Öğretmenliğin yeteneklerimi en iyi şekilde sergileyebileceğim bir meslek olduğunu düşünüyorum.					
37	Öğrencilerim iyi bir öğretmen olduğumu ifade ederler.					
38	Kendime neden bu mesleği seçtiğimi soruyorum, ama bir cevap bulamıyorum.					
39	Öğretmen olduğum için çevrem tarafından takdir ediliyorum.					

## Ek 2: Anketin Kullanılabilirlik İzni

**ece gürler** <ece1593@gmail.com> 29 Ocak Çar 16:05 (23 saat önce) ☆ ↶ ⋮  
 Alıcı: aliunal

Hocam merhaba ben Uşak Üniversitesi eğitim yönetimi tezli yüksek lisans öğrencisi Ece Gürler. Danışman hocam Aynur Bozkurt Bostancı. Çalışmakta olduğum "okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı tez çalışmamda sizin de izniniz olursa " Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Okullarda Kullanılması Konusunda Öğretmen Görüşleri " adlı çalışmamızda yer verdiğiniz okul öğrenme mekanizmaları ölçeğinizi size atıfta bulunarak tezimde kullanmak istiyorum. Şimdiden teşekkürler hocam

---

**ALİ ÜNAL** <aliunal@erbakan.edu.tr> 29 Ocak Çar 23:58 (16 saat önce) ☆ ↶ ⋮  
 Alıcı: ben

Ece Hanım okuloğrenme mekanizmaları ölçeğini kullanmanızdan mutluluk duyarım. İyi çalışmalar. Kolay gelsin.

----- Orijinal Mesaj -----  
 Kimden: "ece gürler" <ece1593@gmail.com>  
 Kime: [aliunal@konya.edu.tr](mailto:aliunal@konya.edu.tr)  
 Gönderilenler: 29 Ocak Çarşamba 2020 16:05:09  
 Konu: Ece Gürler Ölçek İzni

**ece gürler** <ece1593@gmail.com> 20 Eyl 2019 Cum 15:05 ☆ ↶ ⋮  
 Alıcı: ebrud, eozturk

hocam merhaba ben Uşak Üniversitesi eğitim yönetimi tezli yüksek lisans öğrencisi Ece Gürler. Danışman hocam Aynur Bozkurt Bostancı. Çalışmakta olduğum "okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı tez çalışmamda sizlerin de izni olursa "İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri" adlı çalışmamızda yer verdiğiniz ilkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinizi sizlere atıfta bulunarak tezimde kullanmak istiyorum. Şimdiden teşekkürler hocam

---

**Ebru Demir** <ebrud@sakarya.edu.tr> 21 Eyl 2019 Cmt 22:37 ☆ ↶ ⋮  
 Alıcı: ben

Merhaba Ece Hanım,  
 Elbette ölçeği kullanabilirsiniz, gerekirse acıklama metni gonderebilirim, Aynur Hocama da selam ve saygılarımı iletirseniz çok sevinirim,  
 Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

20 Eyl 2019 Cum 15:06 tarihinde ece gürler <ece1593@gmail.com> şunu yazdı:

---

**Ergun Öztürk** <eozturk@sakarya.edu.tr> 27 Eyl 2019 Cum 11:19 ☆ ↶ ⋮  
 Alıcı: ben

Yapacağınız çalışmada tarafımızca geliştirdiğiniz "İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğini" kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Doç.Dr.Ergun Öztürk  
 Erciyes Üniversitesi  
 Eğitim Fakültesi

## Ek 3:Anketin Uygulanabilirlik İzni ve Okullar Listesi

EK-2

**ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN KOMİSYONU ARAŞTIRMA ÖN İNCELEME FORMU**

**Adı Soyadı** : Ece GÜRLER

**Kurumu/Üniversitesi** : Uşak Üniversitesi

**İletişim Bilgisi** :

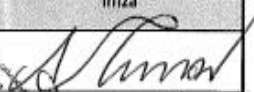
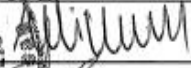


**Konu** : Okulların Örgütsel Öğrenmeleri ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki

**Başvuru Tarihi** : 01.10.2019

**Veri toplama araçları** : var

MEB 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu açısından;	✓		
Millî ve manevi değerler açısından;	✓		
Kişilik hakları açısından (kişisel bilgiler istenilmemeli, ad-soyad vb.);	✓		
Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme açısından;	✓		
İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içermeme açısından;	✓		
Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması açısından;	✓		
Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklâm veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması açısından;	✓		
Araştırma önerisi ile veri toplama araçlarının tamamının idareye sunulması açısından;	✓		
Uygulama, okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması açısından;	✓		

Komisyon Tarihi  
01.10.2019

Komisyon Üyeleri		Uygun	Uygun Değil	İmza
Başkan	Ahmet Turan YÜZÜK	✓		
Üye	Zeki ÇAKIR	✓		
Üye	Serap DEĞİRMENCİ ARIKAN	✓		
Üye	Şirin YÖRÜK	✓		



SS	Kurum Adı	İl	İlçe	Kurum Türü
4	Ertuğrul Gazi Anadolu İmam Hatip Lisesi	UŞAK	MERKEZ	Anadolu İmam Hatip Lisesi
5	Fatih Anadolu İmam Hatip Lisesi	UŞAK	MERKEZ	Anadolu İmam Hatip Lisesi
6	Fevzi Çakmak Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	UŞAK	MERKEZ	Anadolu İmam Hatip Lisesi
7	Uşak Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	UŞAK	MERKEZ	Anadolu İmam Hatip Lisesi
13	Alper Günbayram Anadolu Lisesi	UŞAK	MERKEZ	Anadolu Lisesi
14	Atatürk Anadolu Lisesi	UŞAK	MERKEZ	Anadolu Lisesi
15	Hasan-Zeki Boz Anadolu Lisesi	UŞAK	MERKEZ	Anadolu Lisesi
16	İzzettin Çalışlar Anadolu Lisesi	UŞAK	MERKEZ	Anadolu Lisesi
17	Necati Özen Anadolu Lisesi	UŞAK	MERKEZ	Anadolu Lisesi
18	Orhan Dengiz Anadolu Lisesi	UŞAK	MERKEZ	Anadolu Lisesi
19	Sait-Sabri Ağaoğlu Anadolu Lisesi	UŞAK	MERKEZ	Anadolu Lisesi
20	Şehit Abdulkadir Kılavuz Anadolu Lisesi	UŞAK	MERKEZ	Anadolu Lisesi
21	Uşak Lisesi	UŞAK	MERKEZ	Anadolu Lisesi
22	Vala Gedik Anadolu Lisesi	UŞAK	MERKEZ	Anadolu Lisesi
30	Ayşe Ana Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	UŞAK	MERKEZ	Anadolu Meslek Programı
31	Fatih Sultan Mehmet Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	UŞAK	MERKEZ	Anadolu Meslek Programı
32	Merkez S.Halil Yiğit Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	UŞAK	MERKEZ	Anadolu Meslek Programı
33	Uşak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	UŞAK	MERKEZ	Anadolu Meslek Programı
34	Uşak Organize Sanayi Bölgesi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	UŞAK	MERKEZ	Anadolu Meslek Programı
35	Uşak Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	UŞAK	MERKEZ	Anadolu Meslek Programı
39	ADALET ANAOKULU	UŞAK	MERKEZ	Anaokulu
40	Hakkı Kabaklı Anaokulu	UŞAK	MERKEZ	Anaokulu
41	Hesna Özgöbek Anaokulu	UŞAK	MERKEZ	Anaokulu
42	Latife Hanım Anaokulu	UŞAK	MERKEZ	Anaokulu
43	Milli Egemenlik Anaokulu	UŞAK	MERKEZ	Anaokulu
44	Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu	UŞAK	MERKEZ	Anaokulu
45	Yunus Emre Anaokulu	UŞAK	MERKEZ	Anaokulu
48	Uşak Fen Lisesi	UŞAK	MERKEZ	Fen Lisesi
50	Besim Atalay Güzel Sanatlar Lisesi	UŞAK	MERKEZ	Güzel Sanatlar Lisesi
101	Alanyurt İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
102	Atatürk İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
103	Aybey İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
104	Aydın Turan İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
105	Barış Güneşhan İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul



106	Bir Eylül İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
107	Bozkuş İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
108	Bölme Öğretmen Hüseyin Cahit İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
109	Ciğerdede İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
110	Cumhuriyet İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
111	Çamyuva İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
112	Çevreköy İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
113	Derbent İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
114	Dikilitaş İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
115	Eğlence İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
116	Emine Niyazi Deveci İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
117	Eskigüney İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
118	Eşe ve Halil Erdoğan İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
119	Ganime Özadam İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
120	Gazi Mustafa Kemal İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
121	Gül İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
122	Güre İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
123	Hasan Hilmi İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
124	Hasibe ve Mazhar Gürbüz İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
125	İlyaslı İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
126	Kalfa İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
127	Kapaklar İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
128	Karacahisar İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
129	Karakuyu İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
130	Kaşbelen İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
131	Kediyünü İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
132	Kılcan İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
133	Koyunbeyli İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
134	Malkoçoğlu İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
135	Mehmet Sadık Boz İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
136	Mehmetcik İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
137	Mesudiye İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
138	Milli Egemenlik İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
139	Miralay Halit Akmansü İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
140	Muharremşah İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
141	Muzaffer Mert İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
142	Müjde İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
143	Nuri Şeker İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
144	Öğretmen Mahmut Özgöbek İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
145	Özdemirler İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
146	Susuzören İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
147	Şefkat İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
148	Timur Ertürk İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
149	Turhan Akçay İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
150	Uğur Serdaroğlu İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
151	Uşak Toki İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul



152	Vali Ali Fuat Güven İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
153	Yapağılar İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
154	Yaşar Akar İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
155	Yenişehir İlkokulu	UŞAK	MERKEZ	İlkokul
177	Tüprağ Anadolu İmam Hatip Lisesi	UŞAK	MERKEZ	İmam Hatip Lisesi
183	Akşemsettin İmam Hatip Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	İmam Hatip Ortaokulu
184	Ayşe Ana İmam Hatip Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	İmam Hatip Ortaokulu
185	Mehmet Akif İnan İmam Hatip Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	İmam Hatip Ortaokulu
186	Osman Gazi İmam Hatip Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	İmam Hatip Ortaokulu
187	Şehit Mehmet Çetin İmam Hatip Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	İmam Hatip Ortaokulu
188	Uşak İmam Hatip Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	İmam Hatip Ortaokulu
226	Ahmet Ali Aşçı Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
227	Alanyurt Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
228	Alper Günbayram Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
229	Atatürk Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
230	Bedriye ve Kadir Uysal Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
231	Bozkuş Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
232	Bölme Öğretmen Hüseyin Cahit Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
233	Derbent Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
234	Ergenekon Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
235	Fatih Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
236	Güre Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
237	Halit Ziya Uşaklıgil Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
238	Hasan Hilmi Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
239	İlyaslı Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
240	Karaağaç Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
241	Karacahisar Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
242	Karakuyu Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
243	Kaşbelen Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
244	Malkoçoğlu Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
245	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
246	Mehmet Emin Hoşgör Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
247	Mehmet Sesli Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
248	Muharremşah Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
249	Müjde Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
250	Nihat Dülgeroğlu Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
251	Ömer Bedrettin Uşaklı Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
252	Susuzören Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
253	Şefkat Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
254	Uşak Borsa İstanbul Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
255	Uşak Toki Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
256	Yapağılar Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul



257	Yenişehir Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
258	23 Nisan Ortaokulu	UŞAK	MERKEZ	Ortaokul
272	ÖZEL AR HAN KOLEJİ ANADOLU LİSESİ	UŞAK	MERKEZ	Özel Anadolu Lisesi
273	ÖZEL KANYON KOLEJİ ANADOLU LİSESİ	UŞAK	MERKEZ	Özel Anadolu Lisesi
274	ÖZEL RIFAT UĞUR KOLEJİ ANADOLU LİSESİ	UŞAK	MERKEZ	Özel Anadolu Lisesi
275	ÖZEL ŞAFAK ÖNCÜ KOLEJİ ANADOLU LİSESİ	UŞAK	MERKEZ	Özel Anadolu Lisesi
276	ÖZEL UŞAK BATI KOLEJİ ANADOLU LİSESİ	UŞAK	MERKEZ	Özel Anadolu Lisesi
277	ÖZEL UŞAK FİNAL AKADEMİ OKULLARI ANADOLU LİSESİ	UŞAK	MERKEZ	Özel Anadolu Lisesi
278	ÖZEL UŞAK SINAV ANADOLU LİSESİ	UŞAK	MERKEZ	Özel Anadolu Lisesi
283	ÖZEL AR HAN KOLEJİ FEN LİSESİ	UŞAK	MERKEZ	Özel Fen Lisesi
284	ÖZEL KANYON KOLEJİ FEN LİSESİ	UŞAK	MERKEZ	Özel Fen Lisesi
285	ÖZEL ŞAFAK ÖNCÜ KOLEJİ FEN LİSESİ	UŞAK	MERKEZ	Özel Fen Lisesi
286	ÖZEL UŞAK FİNAL AKADEMİ OKULLARI FEN LİSESİ	UŞAK	MERKEZ	Özel Fen Lisesi
287	ÖZEL UŞAK SINAV FEN LİSESİ	UŞAK	MERKEZ	Özel Fen Lisesi
321	Uşak Spor Lisesi	UŞAK	MERKEZ	Spor Lisesi

