

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİNİN
YORDAYICISI OLARAK ÖĞRENEN ÖRGÜT PROFİLİ VE ÖRGÜT
KÜLTÜRÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Selin Hazal DEMİRCİ
190005093

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bilge KESKİNKILIÇ KARA

EYLÜL 2022

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİNİN
YORDAYICISI OLARAK ÖĞRENEN ÖRGÜT PROFİLİ VE ÖRGÜT
KÜLTÜRÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Selin Hazal DEMİRCİ
190005093

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bilge KESKİNKILIÇ KARA
Jüri Üyeleri: Doç. Dr. Abbas ERTÜRK (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Sevil MOMENİ SHABANİ

EYLÜL 2022

ETİK BEYANNAMESİ

İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım **“Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yordayıcısı Olarak Öğrenen Örgüt Profili ve Örgüt Kültürü”** adlı tez çalışmasında,

- başka kaynaklardan edindiğim bilgi ve belgeleri etik ve akademik kurallar çerçevesinde kullandığımı
- yazılı, görsel ve işitsel tüm materyalleri çalışma boyunca bilimsel etik kurallarına bağlı kalarak sunduğumu,
- çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak yapılan her alıntıyı kaynakçada eksiksiz gösterdiğimi

beyan ederim.

Selin Hazal DEMİRCİ

ÖNSÖZ

21. yüzyıl dünyasında teknoloji, hayatımızın her alanına etki ettiği gibi eğitimin tüm dinamiklerine de etki ediyor ve değiştiriyor. Teknolojideki ilerlemeler eğitim sisteminin olduğu gibi öğretmenlerin de mesleki becerilerinin değişmesini mecburi kılıyor. Tam da bu noktada okul kültürü içerisinde öğretmenlerin değişime ayak uydurarak öğrenen bir yapının parçası olmaları, onların alışkanlıkları değiştirme cesaretini ve inisiyatif alma yetilerini geliştiriyor. Özellikle COVID-19 pandemisi döneminde hayatımıza hızla giren uzaktan eğitim sürecinde birçok öğretmenin uzaktan eğitimin nasıl yürütüleceğine dair yaşamış olduğu tedirginlikler, kimi örgütlerde yenilik ve değişimlere hızlı adapte ile azalırken, kimi örgütlerde bilgi ve teknoloji kullanımının benimsenmesi noktasında desteklenmek sureti ile zamana ihtiyaç duymuştur.

Uzaktan eğitim sürecinin başlarında bu değişime hem bir öğretmen hem de bir öğrenci olarak hızlı ayak uydurmamı sağlayan herkese ve özellikle tezimin araştırma ve yazım aşamasında desteklerini esirgemeyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Bilge KESKİNKILIÇ KARA' ya, lisansüstü eğitimime başlamama ve eğitim sürecine vakit ayırmama destek olan okul müdürüm Sayın Selin TATAROĞLU'na teşekkür ediyorum.

Selin Hazal DEMİRCİ

Eylül, 2022

İÇİNDEKİLER

	<i>Sayfa</i>
ETİK BEYANNAMESİ.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
KISA ÖZET	xii
ABSTRACT	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	2
1.3. Problem Cümlesi	6
1.3.1. Alt Problemler	6
1.4. Varsayımlar / Sayıtlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Bireysel Yenilikçilik.....	10
2.1.1. Yenilikçilik	11
2.1.2. Örgütsel Yenilikçilik Kavramı	12
2.1.3. Bir Değişim ve Gelişim Unsuru Olarak Örgütsel Yenilikçilik Anlayışı	15
2.1.4. Örgütsel Yenilikçiliğin Karşılaştığı Engeller	19
2.1.5. Örgütsel Yenilikçiliğin Türleri ve Boyutları	20
2.1.6. Örgütsel Yenilikçilik için Bir Temel Olarak Bireysel Yenilikçilik.....	22
2.1.7. Bireysel Yenilikçilik İle İlgili Yapılan Çalışmalar	24

2.2. Öğrenen Örgütler	27
2.2.1. Öğrenen Örgüt Kavramı	27
2.2.2. Öğrenen Örgütlerin Temel Özellikleri.....	29
2.2.3. Öğrenen Örgütleri Oluşturan Unsurlar	31
2.2.4. Öğrenen Örgütlerin Karşılaştıkları Engeller.....	33
2.2.5. Öğrenen Örgütlerin Oluşum ve Gelişim Aşamaları	34
2.2.6. Öğrenen Örgüt ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	36
2.3. Okul Kültürü.....	39
2.3.1. Örgüt Kültürü Kavramı.....	39
2.3.2. Örgüt Kültürünün Çalışanlara ve Örgüte Olan Katkısı	42
2.3.3. Örgüt Kültürü İçin Belirleyici Faktörler.....	44
2.3.4. Örgüt Kültürünün Fonksiyonları	46
2.3.5. Örgüt Kültürünün Oluşum Aşamaları	48
2.3.6. Örgüt Kültürü Türleri	49
2.3.7. Okul Kültürü.....	50
2.3.8. Örgüt Kültürü ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	51
3. YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Deseni	54
3.2. Evren ve Örneklem	55
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	57
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu	58
3.3.2. Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği	59
3.3.2. Okul Kültürü Ölçeği	64
3.3.3. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	66
3.3.4. Verilerin Toplanması	68
3.5. Verilerin Analizi	69
4. BULGULAR.....	72
4.1. Öğrenen Örgüte Yönelik Bulgular.....	72

4.2. Okul Kültürüne Yönelik Bulgular	82
4.3. Bireysel Yenilikçiliğe Yönelik Bulgular	96
4.4. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, Okul Kültürü ve Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular	103
4.5. Çoklu Regresyon Analizi.....	107
4.5.1. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algılarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerini Yordamasına Yönelik Bulgular	107
4.5.2. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerini Yordamasına Yönelik Bulgular	111
5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	115
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	115
5.1.1.Öğrenen Örgüte Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	117
5.1.2.Okul Kültürüne Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	119
5.1.3.Bireysel Yenilikçiliğe Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	122
5.1.4.Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, Okul Kültürü ve Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	125
5.2. Öneriler	127
KAYNAKÇA	130
EKLER DİZİNİ.....	139
EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ	139
EK 2. MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZNİ	140
EK 3. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	141
EK 4. BYÖ İÇİN KULLANIM İZNİ.....	142
EK 5. OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ.....	143

EK 6. ÖÖPÖ İÇİN KULLANIM İZNİ	144
EK 7. ÖĞRENEN ÖRGÜT PROFİLİ ÖLÇEĞİ	145
EK 8. OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ	148
EK 9. BİREYSEL YENİLİKÇİLİK ÖLÇEĞİ	151
EK 10. OKULLARIN ÖĞRETMEN SAYILARI.....	153
EK TABLO 1 ÖĞRETMENLERİN ÖLÇEK PUANLARINA İLİŞKİN NORMALLİK DAĞILIMLARI TESTİ.....	155
EK TABLO 2 ÖĞRENEN ÖRGÜT PROFİLİ, OKUL KÜLTÜRÜ ALGISI VE BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYİNE AİT ÖZET TABLO.....	156

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1 Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımları	55
Tablo 2 Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Yönelik Dağılım ($N=387$).....	56
Tablo 3 Öğrenen Örgüt Profili Ölçeğinin Eylemler Bileşenine Ait KMO ve Bartlett's Test İstatistikleri.....	60
Tablo 4 Öğrenen Örgüt Profili Ölçeğinin Eylemler Bileşenine İlişkin Faktör Analizi.....	61
Tablo 5 Öğrenen Örgüt Profili Ölçeğinin Duyarlılıklar Bileşenine Ait KMO ve Bartlett's Test İstatistikleri.....	62
Tablo 6 Öğrenen Örgüt Profili Ölçeğinin Duyarlılıklar Bileşenine İlişkin Faktör Analizi	62
Tablo 7 Öğrenen Örgüt Profili Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi.....	63
Tablo 8 Okul Kültürü Ölçeğine Ait KMO ve Bartlett's Test İstatistikleri.....	64
Tablo 9 Okul Kültürü Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi	65
Tablo 10 Okul Kültürü Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi.....	66
Tablo 11 Bireysel Yenilikçilik Ölçeğine Ait KMO ve Bartlett's Test İstatistikleri....	67
Tablo 12 Bireysel Yenilikçilik Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi	67
Tablo 13 Bireysel Yenilikçilik Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi.....	68
Tablo 14 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Ölçeği, Okul Kültürü Ölçeği ve Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Puanlarının Normallik Dağılımları Testi ($N=387$)	70
Tablo 15 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Betimsel İstatistikleri	73
Tablo 16 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması ($N=387$)	75
Tablo 17 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması ($N=387$).....	76
Tablo 18 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması ($N=387$).....	76
Tablo 19 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması ($N=387$).....	77
Tablo 20 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Puanlarının Çalışılan Okula Göre Karşılaştırılması ($N=387$).....	79

Tablo 21 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Puanlarının Şu Anki Okulda Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması (N=387).....	80
Tablo 22 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Özet Tablo.....	81
Tablo 23 Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	82
Tablo 24 Öğretmenlerin Okul Kültürü Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması (N=387)	84
Tablo 25 Öğretmenlerin Okul Kültürü Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması (N=387).....	86
Tablo 26 Öğretmenlerin Okul Kültürü Puanlarının Mesleki Kıdem Süresine Göre Karşılaştırılması (N=387).....	87
Tablo 27 Öğretmenlerin Okul Kültürü Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması (N=387).....	89
Tablo 28 Öğretmenlerin Okul Kültürü Puanlarının Çalışılan Okulaa Göre Karşılaştırılması (N=387).....	91
Tablo 29 Öğretmenlerin Okul Kültürü Puanlarının Şu Anki Okulda Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması (N=387).....	93
Tablo 30 Öğretmenlerin Okul Kültürü Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Özet	95
Tablo 31 Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçiliğe İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	96
Tablo 32 Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması (N=387).....	98
Tablo 33 Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması (N=387).....	98
Tablo 34 Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Puanlarının Mesleki Kıdem Süresine Göre Karşılaştırılması (N=387).....	99
Tablo 35 Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması (N=387).....	100
Tablo 36 Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Puanlarının Çalışılan Okula Göre Karşılaştırılması (N=387).....	101
Tablo 37 Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Puanlarının Şu Anki Okulda Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması (N=387).....	101

Tablo 38 Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Karşılaştırılmasına Yönelik Özet Tablo.....	102
Tablo 39 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Puanları ile Bireysel Yenilikçilik Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Katsayıları	103
Tablo 40 Öğretmenlerin Okul Kültürü Puanları ile Bireysel Yenilikçilik Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Katsayıları	105
Tablo 41 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algılarının Değişime Direnç Düzeylerini Yordamasına Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu	107
Tablo 42 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algılarının Fikir Önderliği Düzeylerini Yordamasına Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu	108
Tablo 43 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algılarının Deneyime Açıklık Düzeylerini Yordamasına Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu	109
Tablo 44 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algılarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerini Yordamasına Yönelik Özet Tablo.....	110
Tablo 45 Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Değişime Direnç Düzeylerini Yordamasına Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu	111
Tablo 46 Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Fikir Önderliği Düzeylerini Yordamasına Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu	112
Tablo 47 Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Deneyime Açıklık Düzeylerini Yordamasına Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu	113
Tablo 48 Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerini Yordamasına Yönelik Özet Tablo.....	114

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Kurumsal Değişime Etki Eden Unsurlar.....	16
Şekil 2. Öğrenen Örgütlerin, Bireysel Öğrenme Yapısından Farkı	29
Şekil 3. Örgüt Kültürünün Ağı ve Yarattığı Etki	47
Şekil 4. Araştırmanın Teorik Modeli	54
Şekil 5. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Bileşenlerine Katılım Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları.....	73
Şekil 6. Öğretmenlerin Okul Kültürüne Katılım Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları	83

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
AR-GE	: Araştırma - Geliştirme
BYÖ	: Bireysel Yenilikçilik Ölçeği
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ÖÖPÖ	: Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğeri
%	: Yüzde
<i>d</i>	: Cohen's <i>d</i> , bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi
<i>F</i>	: ANOVA testi sonucu elde edilen değer
η^2	: Eta kare, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi
<i>sd</i>	: Birden fazla grup olması durumunda serbestlik derecesi
<i>n/f</i>	: Bir değer, olayın tekrar eden gözleminin dağılımı
<i>N</i>	: Örneklemdeki toplam denek/anket yanıtlayanlar sayısı
<i>p</i>	: Hata yapma olasılığı
<i>ss</i>	: Standart sapma
<i>t</i>	: t testi sonucu elde edilen değer

Enstitüsü : Lisansüstü Eğitim
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Tez Danışmanı : Doç. Dr. Bilge KESKİNKILIÇ KARA
Tez Türü ve Tarihi: Yüksek Lisans – Eylül 2022

KISA ÖZET

ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİNİN YORDAYICISI OLARAK ÖĞRENEN ÖRGÜT PROFİLİ VE ÖRGÜT KÜLTÜRÜ

Selin Hazal DEMİRCİ

Bu araştırmada, okulların öğrenen örgüt olma durumları ve öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları temelinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışlarının ne düzeyde yordandığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında, İstanbul İlinde, Bakırköy İlçesinde bulunan özel ve resmi lise kademesinde görev yapan öğretmenler üzerinde ilişkisel tarama yöntemi ile nicel bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Basit tesadüfî örnekleme metoduna bağlı olarak 387 adet ölçek toplanmıştır. Bu çalışmada veri toplama araçları olarak bir kişisel bilgiler formu, Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği, Okul Kültürü Ölçeği ve Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, fark testleri için bağımsız gruplar *t* testi ve tek yönü varyans analizi (ANOVA), değişkenler arası ilişki ve etkiyi belirlemek üzere Pearson korelasyon katsayıları ve çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin, okullarını göz önünde bulundurarak, öğrenen örgüte ilişkin algı düzeylerini yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, okul kültürü açısından okullarını olumsuz olmamakla birlikte çok yeterli de algılamadıkları ve okullarını en çok *yüksek motivasyon ve verimlilik* bakımından en az ise *insan kaynakları geliştirme* bakımından yeterli buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin, bireysel yenilikçiliğe ilişkin fikir önderliği düzeyleri yüksek, değişime direnç ve deneyime açıklık düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin değişime direnç gösterme düzeyleri ile öğrenen örgütün alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki varken, deneyime açıklık düzeyleri ile öğrenen örgütün alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin, okul kültürüne ilişkin algı düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiler bakıldığında; öğretmenlerin, değişime direnç gösterme puanları ile *insan kaynakları geliştirme* arasında negatif, *işbirliği ve güven*, *yüksek motivasyon ve verimlilik* ve *demokratik yönetim ve katılım* düzeyleri arasında ise pozitif ilişkiler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, fikir önderliği düzeyleri ile *İnsan kaynakları geliştirme* haricinde diğer tüm boyutlarla pozitif ilişki olduğu

bulunmuştur. Öğretmenlerin, deneyime açık olma düzeyleri ile bireysel yenilikçiliğin tüm alt boyutları arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin, öğrenen örgüte ve okul kültürüne ilişkin algılarının bireysel yenilikçilik boyutlarının üçünü de anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğrenen Örgüt, Okul Kültürü, Bireysel Yenilikçilik, Okul, Öğretmen

Bilim Dalı Sayısal Kodu:



Institute : Institute of Social Sciences
Department : Educational Science
Program : Education Management and Planning
Supervisor : Assoc. Prof. Bilge KESKİNKILIÇ KARA
Degree Awarded and Date: MA – September 2022

ABSTRACT

LEARNING ORGANIZATIONAL PROFILE AND ORGANIZATIONAL CULTURE AS PREDICTIONS OF TEACHERS' INDIVIDUAL INNOVATION LEVELS

Selin Hazal DEMİRCİ

This study aims to determine to what extent the individual innovative behaviors of teachers are predicted on the basis of schools as learning organizations and teachers' perceptions of school culture.

This quantitative study was conducted using the survey method with teachers working at private and public high schools in the Bakırköy district of the city of Istanbul in the 2020-2021 academic years. According to the simple random sampling method, 387 surveys were collected. In this study, a personal information form, Learning Organization Profile Scale, School Culture Scale and “Individual Innovation Level Scale” were used as data collection tools. In the study, independent groups t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used for difference tests, Pearson correlation coefficients and multiple linear regression analysis were used to determine the relationship and effect between variables.

It has been found that teachers have a high level of perception about the learning organization, considering their schools. It has been observed that the teachers do not perceive their school negatively, but not very adequately in terms of school culture, and they find their schools sufficient in terms of high motivation and efficiency. It was found that the teachers' level of opinion leadership regarding individual innovativeness was high, and the levels of resistance to change and openness to experience were moderate.

While there was a significant and negative relationship between teachers' levels of resistance to change and their perceptions of the sub-dimensions of the learning organization, there was a significant and positive relationship between the levels of openness to experience and the sub-dimensions of the learning organization.

When the relationships between teachers' perception levels of school culture and individual innovativeness levels are examined; It has been seen that there are negative relationships between teachers' resistance to change scores and human resources development, and positive relationships between cooperation and trust, high motivation and productivity, and democratic management and participation levels. It has been found that there is a positive relationship between the teachers' level of opinion leadership and all other dimensions except human resources

development. A positive relationship was found between teachers' openness to experience and all sub-dimensions of individual innovativeness.

It was found that teachers' perceptions of the learning organization and school culture significantly predicted all three dimensions of individual innovativeness.

Key Words: Individual Innovation, Organizational Culture, Organizational Innovation, School, Teacher

Science Code:



1. GİRİŞ

Bu kısımda problem durumu, gerçekleştirilen araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri, varsayımlar, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Teknolojinin gelişmesi ile bilgi teknolojilerinde yaşanan değişimler, bireylere ve dolayısıyla toplumlara çağın gerekliliklerine ayak uydurabilmeleri için kendilerini geliştirme ve yenileme baskısı yapmaktadır. Değişimi gerçekleştirecek en önemli dinamik kurumlardan biri olan okullarda, öğretmenlerin bu değişime uyum sağlaması ancak bireylerin değişime açık olması ve hayat boyu öğrenme alışkanlığı kazanması ile mümkün olabilmektedir. Bireylerin bu hedef ve amaç doğrultusunda eğitim ortamında yaşanan değişimlere ve özellikle de bireysel boyutta ne düzeyde hazır olduğu eğitim yönetimi alanında araştırmacıların ilgisini her zaman çeken bir konu olmuştur.

Öztürk ve Summak (2014), öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algılamalarının ve uygulamalarının, zaman içerisinde, öğrencilerine de tesir eden, yararlı bir tutum olduğunu belirtmişlerdir. Okullar, mümkün olduğunca, öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik davranışlarını olumlu yönde etkileyecek uygulamaları benimsemek durumundadırlar. Nayci (2021) de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik eğilimi ile eğitim süreçlerindeki rol ve yeterlilikleri arasında pozitif yönde, doğrudan ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu süreçte, öğretmenlerin bağlı bulundukları okulların, konuya dair pozitif etkilerinin de önemi büyüktür.

Okulların sahip olduğu kurumsal kültür, kurum içerisinde, eğitim vermekle sorumlu tüm kesimlerin eğitim anlayışlarının şekillenmesine yardımcı olmaktadır. Bu sayede, okullar, bir örgüt kültürü ile birlikte değişen çağın şartlarına uygun olarak bir eğitim imkânı sunmayı ön plana çıkaran kurumlar haline gelmektedirler. Okulların yenilikleri takip etmesi ve buna bağlı olarak da yenilikçi anlayışı bünyelerindeki öğretmenlerine öğütlemesi son derece önemli bir konudur.

Öğrenen okulların öğrenme çabası okul örgütünü ve yönetim yaklaşımını değiştirdiği açıktır. Doğan ve Yiğit (2015), öğrenen birer örgüt olarak öğrenen okulların, okulun tepe yönetiminden aşağıya dek uzanan bir silsile de öğrenme odaklı, kendisini geliştirilen ve yenilikleri takip eden bir eğitim kurumu ve eğitmen kitlesi yaratılmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Yumuşak, Yıldız ve Yıldız (2012), okulların özel-kamu olarak ayrımı ile değerlendirildiklerinde, özel okulların, ticari bir yaklaşımı da süreç içerisine dâhil etmek sureti ile öğrenen örgüt kimliğini taşımaya daha fazla istekli olduklarını ve bunun için çabaladıklarını tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin, mesleki gelişimin önemine inanması, örgüt kültürü içerisinde yeni öğretmenlerle bilgi paylaşımı yoluyla destek vermesi, örgüt içinde farklılıklara açık olması, öz değerlendirmeye önem vermesi, başarıya yönelik motivasyonlarının yüksek olması, sorumluluk almaktan kaçınmaması, iş birliği ve takım çalışması içerisinde yer alması gibi unsurlar onları birbirine kenetleyen, paylaşılan değerler bütünü olan kültür kavramını şekillendirmektedir. Okul kültürünün bu yönlerinin öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyini arttırmaya yönelik etkisi olduğu düşünülmektedir. Buna göre bir okulun öğrenen örgüt olarak yol alması okulun dinamiklerinde sürekli bir yeniliğin görülmesine yol açabilir

Bu yönü ile çalışmada, öğretmenlerin öğrenen örgüt profili algıları ve okul kültürü düzeyi temelinde bireysel yenilikçilik davranışları düzeyine ilişkin elde edilen sonuçların eğitimin paydaşları olan öğretmenler ve yöneticilere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğrenen örgüt profili algıları ve okul kültürü düzeyi temelinde bireysel yenilikçilik davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemektir.

Öğretmenlerin, öğrenen örgüt ile ilgili dinamiklerinin ve okul kültürünün, bireysel yenilikçiliği ne ölçüde ve nasıl etkileyebileceği incelenebilecektir. Bununla

birlikte, çalışmanın, akademik anlamda da öğrenen örgüt, okul kültürü ve bireysel yenilikçilik alanlarındaki alanyazına katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Günümüzde gelişim hızı ivmesel olarak artan bilim ve teknolojinin her sektöre olduğu kadar eğitim bilimlerine de katkısı büyüktür. Teknolojik olarak hızlı bir değişim ve gelişim yaşadığımız bu yüzyılda yeni olana uyum sağlanması ve geliştirilmesi zorunluluğu doğmaktadır. Özellikle, okullarda söz konusu olan değişim ve gelişim, yenilikçi bir kültürün yerleşik hale gelebilmesi açısından son derece önemlidir. Okullardaki bu durumun, en önemli etkisinin, öğretmenler üzerinde olması beklenmektedir. Çünkü öğretmenlerin, eğitim alan bireylere, öğrencilere verecekleri yenilikçi ve çağın niteliklerine uygun bilginin öncelikle öğretmenler tarafından kabulü, çok daha kritik bir öneme sahiptir. Eğitimin temel yapılarından biri olan öğretmenlerin, çalıştıkları okulun öğrenen dinamik yapısının ve kültürel niteliğinin etkisi ile kendilerini hayat boyu gelişime adapte edebilmek ve bununla birlikte öğrenciye de fayda sağlayabilmek adına bireysel yenilikçilik düzeylerine etkisi noktasında yeni bir araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Yeniliğin odağında olan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi bu nedenle önemlidir. Araştırmanın temelinde, öğretmenlerin, örgütsel öğrenme ve okul kültürü ekseninde, bireysel yenilikçilik düzeylerinin ne denli etkilenmiş olduklarına dair bulgular incelenmiştir.

Örgüt kültürü, varlığı ile birlikte temel olarak örgütlerin kimliğinin oluşumu ve yerleşmesi açısından kritik bir değere sahip olmaktadır. İş çevresi ve kamuoyu, örgütü, söz konusu kültürel kimliği ile tanımakta ve buna istinaden de söz konusu kimliğe göre bir değer atfetmektedir. Çalışanlar açısından bakıldığında ise kurumların sahip olduğu kimlik ve kültür, onların bu kimlik ve kültür ile bütünleşmesine ve sonuç olarak de söz konusu kimlik ve kültüre odaklı olarak faaliyetlerini sürdürmesine yardımcı olmaktadır. Bu süreç, olumlu ya da olumsuz bir şekilde cereyan edebilmektedir (Köse, Tetik ve Ercan, 2001).

Öğrenen örgütler, kurumsal anlamda öğrenme eğilimi yüksek olan ve buna istinaden de kendilerini geliştirmeye adanmış olan kurumlardır. Temel hedefleri,

mümkün olduğunca gelişim odaklı ve başarıya kendisini vermiş bir çalışma ortamı yaratmaktır. Çalışanlar ve kurum için öğrenme, bu tip kurumlarda bir zorunluluktur. Öğrenen örgütlerde, üyelerinin her birinin son derece önemli oldukları düşünülmesi, söz konusu üyelerin bireysel ve kurumsal olarak öğrenme süreçlerine katkı sağlanmaktadır ve gelişime odaklı bir öğrenme süreci, aşamaları ile birlikte oluşturulmaktadır (Dikmen, 1999).

Örgütsel yenilikçilik, örgütlerin öğrenme eğilimleri ile birlikte, organizasyon ve üretim sürecinde edinilen ve diğer örgüt çalışanları tarafından iletilen bilgiye değer katabilmeyi hedefleyen örgütsel bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu süreç temelinde bilginin önce kabul edilmesi, sonrasında ise özümsemişi ile devam etmektedir. Bu dinamik yapı içerisinde kurumlar birçok farklı şeyi öğrenme ve radikal yenilikleri geliştirme potansiyeline ulaşabilirler. Bu hedef doğrultusunda yönetsel ve organizasyonel süreçlerini geliştiren kurumlar zaman ile birey, grup ve örgüt olarak yenilikçiliği kolaylıkla kabul edebilir ve özümseyebilirler. Örgütsel yenilikçilik, tüm bu süreçleri ile risk alma yetisi ile, belirsizlik durumlarında bile mevcut potansiyel fırsatları görebilen, bu fırsatları nasıl değerlendirebileceğini öğrenen ve bu fırsatları müşterilerinin ihtiyaçlarına uygun hizmetlere dönüştürebilen bir temel oluşturmaktadır. Bu şekli ile hem bir süreç hem de bir sonuç olarak karşımıza çıkan örgütsel yenilikçilik kavramı aslında organize edilmiş kolektif bir süreçtir (Demirel ve Kubba, 2014).

Kayasandık (2017), konu ile ilgili olarak yapmış olduğu araştırmasında, okulların, kültürel temellerinde, yeniliklere açık olma eğilimlerinin bulunmasının, öğretmenler için de yenilikleri takip etmek adına teşvik edici bir niteliğinin bulunduğunu ve sonuç olarak, okullardaki oturmuş yenilikçilik yaklaşımının, bireysel yenilikçilik algılamasını tetiklediğini tespit etmiştir. Tura ve Akbaşlı (2021) konuyu örgütsel zekâ temelinde ele aldıkları çalışmalarında, kurumsal olarak yenilik, değişim ve dönüşüm odaklı zihinsel yapının, zaman içerisinde, öğretmenlerin de örgütsel yenilikçilik ve bireysel yenilikçilik algılamalarının güçlenmesine yardımcı olduğunu gözlemlemişlerdir.

Örgütlerin sahip olduğu kimlik ve değler, ticari yaşamlarını başarılı bir şekilde sürdürebilmeleri adına son derece değerlidir. Bu noktada, örgütlerin kültürel anlamdaki yapıları ve bu kültüre dair sahip oldukları hususlar, örgütlerin gelişimi açısından son derece değerlidir. Çünkü başarılı şirketler, mümkün olduğunca, kendi kimlik ve kültürel değerlerine bağlı olarak yaşamlarını sürdürmektedirler.

Başarılı şirketler için hem kurumsal hem de çalışanlar bazında, gelişimin ve başarının temel unsuru olarak örgütün kültürel değleri ve ona olan bağlılık gelmektedir. Örgüt kültürü, kapsayıcı bir kavram olarak dikkati çekmektedir. Buna göre örgüt kültürü içerisinde, örgütün öğrenme konusundaki kimliği ve bu kimliğin ortaya çıkardığı yeni örgüt yapısı dikkati çekmektedir.

Kurumların “öğrenen örgüt” olarak adlandırılmalarına yardımcı olan bu duruma göre kurumlar, zaman içerisinde, dönemsel şartlara ve değişime göre kendilerini birer yaşayan organizma haline getirmektedirler. Fakat tüm örgütler, her zaman, yenilikçi ve değişime açık bir kültürel yapıya sahip olmamaktadır. Aksine, bazı örgütler, mevcut kimliklerini korumak adına ciddi ölçekli bir çaba sarf etmektedirler ve bu çaba, eksik kalan değişim ve yenilikçilik uygulamaları nedeni ile kurumların, rekabette geride kalmalarına sebebiyet vermektedir.

Bu araştırma ile öğrenme ve gelişim açısından en önemli kurumlar olan okulların, öğrenen örgüt kültürü kimliklerinin değerlendirilmesine ve bu durumun, öğretmenlerin bulundukları okul kültürü düzeyleri ile, bireysel yenilikçilik kimliklerine olan etkisi ile ilgili bulgulara ulaşılması istenmektedir. Bir öğrenen örgüt olarak okulların bu kimliğinin oluşumunda önemli bir yeri bulunan öğretmenlerin, konu ile ilgili olarak yerleri, önemleri ve etkilerinin yanı sıra bu durumun, onların, kendilerini geliştirme konusundaki eğilimlerini ne yönde etkilediği, araştırmada, ulaşmak istenilen bulguların büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Bu şekilde, okul kültürü temelinde ve yenilikçilik paydasında, süreçten, okulların ve öğretmenlerin ne denli etkilendiğine dair bilgi edinilmeye çalışılmaktadır.

Bireysel yenilikçilik düzeyi örgüt çalışanları arasında farklılık göstermekle birlikte okullarda da bu durum öğretmenler için geçerlidir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık verebilecek bir öğretmenin yenilikleri benimsemiş olması hem öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini hem de öğretmenlerin iletişim davranışları anlamında katkı sağlayacaktır. Öğrenci ile karşılıklı olarak bir öğrenme ortamı içerisinde sürekli gelişim ve değişim gösteren öğretmenlerin, yeniliklere karşı pozitif bir tutum göstermesi, sürdürülebilir bir eğitim sistemi için anahtar rolü oynayacaktır. Toplumun geleceğini inşa eden öğretmenler ve eğitim kurumları, yenilikçiliğe açık olmasıyla doğrudan veya dolaylı olarak eğitimin kalitesini artıracak ve hizmet verme şeklini de yeni çağa entegre edecektir. Bu açıdan bilimin hızla ilerlemesi ile zamanın değişen koşullarına öğrenciyi ve dolayısıyla toplumu yetiştirebilmek için bu alanda yapılan çalışmaların öğretmenlere, dolayısıyla öğrencilerin öğrenme çıktılarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin öğrenen örgüt profili algısı ve okul kültürü algısı, bireysel yenilikçilik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3.1. Alt Problemler

Araştırmanın işleyişi içerisinde, araştırmanın amacına yönelik olarak ön plana çıkarılabilecek olan alt problemler aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmenlerin öğrenen örgüt profili algısı ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öğrenen örgüt profiline ilişkin algı düzeyleri yaş, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalışılan okul türü ve şu anki okulda çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin okul kültürü algısı ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algı düzeyleri yaş, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalışılan okul türü ve şu anki okulda çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışları ne düzeydedir?

6. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranış düzeyleri yaş, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalışılan okul türü ve şu anki okulda çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğrenen örgüt ile öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Okul kültürü ile öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Öğrenen örgüt bireysel yenilikçilik davranışları düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
10. Okul kültürü bireysel yenilikçilik davranışları düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.4. Varsayımlar / Sayıtlar

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmanın örneklemini meydana getiren öğretmenlerin evreni temsil ettiği,
2. Araştırmada kullanılan Öğrenen Örgüt Ölçeği, Okul Kültürü Ölçeği ve Bireysel Yenilikçilik Ölçeği amaca uygun olduğu,
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tüm ölçme araçlarını dikkatli, içten ve doğru bir şekilde cevapladığı,
4. Araştırmanın kuramsal temelini oluşturmak üzere incelenen alanyazının amaca uygun ve yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları:

1. Araştırma, 2020-2022 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, İstanbul İli Bakırköy İlçesinde görev yapan Milli Eğitim Bakanlığına bünyesinde resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.

3. Araştırma, öğretmenlerden Kişisel Bilgiler Formu, Öğrenen Örgüt Ölçeği, Okul Kültürü Ölçeği ve Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ölçme araçlarıyla toplanan verilerle sınırlıdır.
4. Araştırma, Kişisel Bilgiler Formu, Öğrenen Örgüt Ölçeği, Okul Kültürü Ölçeği ve Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ölçme araçlarıyla toplanan verilerin analiz sonuçlarıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yenilikçilik: Yenilikçilik, benzersiz ürünler ve hizmetler sunma isteği ve yeteneği ile yeni bilgi ve teknolojileri, rakiplerinden önce fikirler ve süreç ile benimseme kabiliyetidir. Yeni fikirlerin ortaya çıkması her zaman değişim gerektirmese bile aslında her yenilik bir değişimdir. Kanter (1988) yeniliği, örgüt içinde yeni fikirlerin yaratılması süreci ve bu süreç sonunda çıktıların örgüt yararına kullanılması şeklinde ifade ederken; Thompson (1965) yeniliği yeni fikirlerin, değerlerin, ürün, süreç ve hizmetlerin üretilmesi, kabullenmesi ve süreklilik ile uygulanması olarak tanımlamaktadır. Amabile vd. (1996) yeniliği, örgüt içerisinde ortaya çıkan yeni ve yaratıcı fikirlerin başarılı bir şekilde uygulanması ve paylaşılması olarak tanımlamışlardır. Yenilikçilik, rekabet avantajının temel unsuru olarak örgütlerin başarısı ve sürekliliği için çok değerlidir. Dahası, rekabet avantajının tek temel unsuru olarak görülmektedir ve yenilik faaliyetinin başlıca nedeni, kurumların iç ve dış çevresindeki değişime reaksiyon olarak önce kendini dışarıdan görebilmek suretiyle gelecekteki bağımsızlığını korumak, süreklilik yakalayarak pazar payı oluşturmak ve kurumun ürün ve hizmet karlılığını arttırmaktır (Demirel ve Kubba, 2014).

Bireysel Yenilikçilik: Yenilikçilik kişisel olarak ele alan bir kavram olarak ifade edilmektedir. Yeni şeyleri denemeye isteklilik, değişimlere karşı risk alma, yeniliğe uyum ve değişim sürecini kabullenme dengesi ve aynı zamanda yeniyi ait bilgi birikimine açık olma durumu olarak düşünülebilir. Özünde, benimseme, geliştirme ve uygulama basamaklarını içermektedir.

Bireysel yenilikçilik, kişilerin yeni olana karşı risk alma, kabullenme ve uyum sağlama, deneyime açık olma yaklaşımları olarak düşünülebilir. Bireysel yenilikçilik, bireylerin yeniye olan arzusu, yeni olanı kabullenme süreci, yeni olandan faydalanması ve ona olumlu davranışsal reaksiyon vermesi olarak belirtilmektedir (Kılıçer, 2011).

Öğrenen örgüt: İnsanların yaptıkları işte istedikleri sonuçları yaratma yeteneklerini sürekli olarak artıran, yeni ve dinamik düşünme biçimlerini, kolektif çalışmayı teşvik eden ve insanlara birlikte nasıl öğreneceklerini öğreten kurumsal oluşumlardır. Aslında öğrenen örgüt yalnızca bir yönetim modeli olarak değil, bir yönetim felsefesi olarak düşünülmelidir. Hızla değişen bir çevrede rekabetçi kalabilmek için her şirketin kendi iç fonksiyonlarını, yani süreçleri, yapıları ve sistemleri yönetmeyi ve ayrıca dış çevredeki değişikliklere uyum sağlamayı öğrenmesi gerekir (Öneren, 2008).

Okul kültürü: Okul kültürü, öğretmenler üzerinde olumlu etki yaratacak şekilde bir araya getirildiği süre zarfında, değişim sürecinin işleyişine, sürdürülebilir ve pozitif şekilde etki edecek bir kavramdır. Bir örgüt olarak düşünülen her okulun organizasyon için kendi düşünce sistemleri ve vizyonları bulunmaktadır. Örgüt kültürü, örgüt üyeleri tarafından benimsenen inançlar, değerler, gelenekler ve örgüt üyeleri arasındaki ilişkilerin, örgütün çalışma yöntemlerini ve faaliyetlerinin çıktılarını etkileyebilen sonuçlarının tamamıdır (Okay, 2000, s.224). Okul kültürü, bir çalışan için bağlı bulunduğu örgüte dair genel durumu daha iyi anlaması ve hatta ona kolaylıkla uyum sağlaması adına tetikleyici bir unsur olarak nitelendirilmektedir. Aynı zamanda öğretmenler, okul kültürü ile birlikte okul içerisinde kendilerine bir yer edinebilme fırsatını da yakalamaktadırlar.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu kısımda araştırmanın temel yapısı olan bireysel yenilikçilik, öğrenen örgüt ve okul kültürü ile ilgili kavramlar incelenmiştir.

2.1. Bireysel Yenilikçilik

Teknolojinin ve bilgi transfer hızının geliştiği ve dönüştüğü günümüz dünyasında, kişiler, kurumlar ve toplumlar çok hızlı bir değişim ve dönüşüm sürecine uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bilginin üretilmesi ve diğerlerine aktarılması noktasında insanlar sürekli öğrenmeyi de alışkanlık haline getirmelidirler. Bu alışkanlığın kazanılması için aklımıza gelen en önemli soru ise mevcut eğitim sisteminin bu yeni değeri besleyebilecek alt yapıya sahip olup olmadığıdır.

Bilgiye talebin farklılaştığı ve teknolojik gelişmelerin hızlanması sebebi ile öğrenci ihtiyaçlarının da dönüştüğü eğitim kurumlarında öğretmenler, sınıf ortamına ve sonrasında okulun tümüne yayılan bir anlayışı doğrudan etkileyebilecek ve dönüştürebilecek bir pozisyonadılar. Bilgiyi hem kullanan hem de aktaran bir değer olarak öğretmenler için yeniliklere ayak uydurmak sadece yenilik hakkında bilgi edinmek değil aynı zamanda onu öğrencilere takdim etmek sorumluluğunu taşır. Yenilik, özünde bilgiye dayanan bir süreci ifade etmekle birlikte aynı zamanda edinilen bilginin etrafındakiler ile paylaşılması ve bilginin ürüne dönüştürülmesidir (Bülbül, 2012).

Bireysel yenilikçilik, kişilerin yeni olana karşı risk alma, kabullenme ve uyum sağlama, deneyime açık olma yaklaşımları olarak düşünülebilir. Bireysel yenilikçilik, bireylerin yeniye olan arzusu, yeni olanı kabullenme süreci, yeni olandan faydalanması ve ona olumlu davranışsal reaksiyon vermesi olarak belirtilmektedir (Kılıçer, 2011).

Bireysel yenilikçilik kavramını anlayabilmek ve kavrayabilmek için öncelikle yenilikçilik kavramını incelemek gerekmektedir.

2.1.1.Yenilikçilik

Yenilikçilik, küreselleşme, değişen ihtiyaçlar ve şiddetli rekabet koşullarında, kurumların gelişmesinde ve değişmesinde en önemli konulardan biri olabilir. Yenilikçilik kavramı, zaman içinde ortaya çıkan ve bir kurumun teknoloji geliştikçe değişime uyum sağlaması ve yenilik yapması gerektiği, bir örgütün organizasyon yapısını temelden etkileyebilecek bir değişimi ifade etmektedir. Kurumların değişime uyum sağlamak ve belirsizlik karşısında yenilikçi kalmak zorunda olduğu günümüz koşullarında örgütsel yenilikçilik, örgütlerin içinde bulundukları koşulları ve gereksinimleri göz önünde bulundurarak geleceği ayakta kalabilmek için tasarlama eğilimini ifade etmektedir (Yalçinkaya, 2010). Kurumların, rekabet konusunda zaman uyumluluğu, uzun süre kendi alanlarında varlıklarını sürdürebilmeleri adına değerlidir.

1980’li yıllar ile birlikte yoğun olarak tartışılmaya başlayan ve ele alınan yenilik kavramı hakkında en çok konu alanlardan biri iktisatçı Schumpeter’dir. Schumpeter’e göre yeniliklerin oluşturulabileceği bir zemin ile birlikte yeni kaynakların bulunması veya eski ürünlerin ve süreçlerin dizayn edilerek yeni pazarların açılması ve ekonomik gelişmeler ve kalkınma konusunda farklı yapılan her türlü gelişme yenilik kavramı ile açıklanabilir (Kitapçı, 2019).

Bir başka açıdan yenilik, yeni olan her fikir ve nesnenin bireysel ve toplumsal olarak bulundukları çevrede uygulanmasıdır (Rogers, 1983). Yenilik, sürekliliği ve köklü değişimleri ele almaktadır. Bu kavram okullarda okulun yapısını tamamen değiştirmeden gelişmelere uygun olarak eğitim içeriklerinde ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre küçük değişiklikler yapmak olarak ele alınabilir. Diğer bir taraftan ise yenilikçilik kavramı, direkt olarak gözlemlenebilen yeni bir uygulamanın kurallarının belirlenmesi ve uygulanmasıdır (Yahyagil, 2001). Bu kapsamda okullar bütünüyle hem eğitsel anlamda hem de yönetsel anlamda değişime ve yeniliğe ayak uydurarak topluma yön vermeleri sebebi ile yenilik kavramının yoğun olarak ele alınması gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yenilikçiliğin geniş çaplı sosyal ve toplumsal etkileri göz önünde bulundurulduğunda ve kavramın etkisi iş yaşamına yayılarak, uzun vadeli bir başarı getirmesi için önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu söylenebilir. Buna göre kurumlar, içsel ve dışsal çevrelerine bakıldığında; yenilikçilik odaklı attıkları tüm adımlarda, diğer sektör üyeleri ile rekabet kabiliyetlerini bir üst aşamaya yükseltmeye çabalamaktadır. Bu çaba, onların, genel olarak rakiplerine karşı sahip oldukları imajları, sektörde var olan ürünleri ve en önemlisi yönetim anlayışları ile ilintili olmaktadır. Kurumlar özelinde ele alındığında yenilikçilik, sadece bir fikrin ortaya çıkması ile gelişim ve değişim süreci değil, aynı zamanda stratejik olarak kurgulanan bir çabadır. Buna göre kurumlar sürdürülebilirlik temelinde rekabetçi koşullarda ayakta kalabilmek için değişim ve yenilikleri istekle yakından takip etmeli ve yenilikleri örgütlerine uygun bir biçimde uyarlamak için örgüt üyeleri tarafından geliştirilen yeniliklere çaba göstermek zorundadır (Güleş ve Bülbül, 2004).

2.1.2. Örgütsel Yenilikçilik Kavramı

Yenilikçilik, örgütsel açıdan, geniş kapsamlı bir şekilde ele alınabilir. Yenilikçilik kavramı bir örgütün hem yönetim hem de üretim faaliyetlerine tesir edebilecek bir kavram olarak düşünülebilir. İşletmelerin, yönetim sürecinde sürdürülebilirliği yakalamak adına attığı adımlar, dönemin şartlarına ve değişim gerekliliğine dair gelecek odaklı planlanan tüm faaliyetler örgütsel yenilikçiliği kapsamında ele alınmaktadır. Bununla birlikte, kurumların kendi sektörlerinde daha güçlü bir şekilde tutunmalarını sağlayabilecek ve müşterilerin beklentilerine uygun olarak pazarda yer bulabilecek tüm organizasyonel, üretimsel süreçleri ile satış ve pazarlama faaliyetleri örgütsel yenilikçilik kavramı içerisinde ele alınabilir (Öğüt, 2007). Bu sayede, örgütsel yenilikçiliğin, geniş bir yelpazede, örgütlerin kendilerini süreçlere adapte etmelerine imkân sağladığını söylemek mümkündür.

Örgütsel yenilikçilik, kendi sektörünün önde gelen ve sektöre öncülük eden örgütlerin temel karakteristiği olarak değerlendirilebilmektedir. Örgütsel yenilikçilik eğilimi geliştiren örgütlerin hedefledikleri amaçlar çerçevesinde sürdürülebilirliği yakalayabileceği düşüncesi, kavrama dair araştırma yapan kişilerde hâkimdir. Bu

sebeple örgütsel yenilikçilik, örgütlerin başarılı olabilmelerinin temel bir unsuru olarak değerlendirilebilir (Wang ve Ahmed, 2004). Çünkü yeniliklere ayak uydurabilmek, kurumların ne denli, çevrelerindeki gelişmeleri yakından takip ettikleri ve buna uyumluluk sağlayabildikleri konusunda tüm iş çevrelerine ve kamuoyuna bir fikir vermektedir.

Örgütsel yenilik içerisinde, bireylerin etkileşimi ön plana çıkmakla birlikte aslında daha alt boyutlarda bireylerden örgütün geneline yayılan karşılıklı bir etkileşim ve değişim süreci olarak düşünülebilir. Tabandan tepeye ve tepeden tabana uzanan yenilikçilik algısının benimsenişi ile rekabetin içerisinde sektörde var olmaya çalışan örgütler, bu konuda daha kapsamlı olarak düşünülmektedirler. Etkili yeniliklerin örgütlerde gerçekleştirilebilmesi karmaşık bir süreçtir. İşletmeler bu dönüşüm sürecinde bazı zorluklarla karşılaşabilmektedir. İşletmeler yenilik sürecini bir AR-GE faaliyeti olarak ele aldıklarında sürece aktardıkları kaynak örgütsel yenilik eğilimine istenildiği ölçüde katkı sağlamayabilmektedir. Tüm bu yenilik sürecinin AR-GE yatırımından öteye geçmesi gerekmektedir. Yenilikçilik kavramı kısıtlı bir çerçevede sadece bir yatırım olarak değil aynı zamanda yönetim stratejileri, liderlik ve örgüt kültürü unsuru olarak düşünülmelidir. (Öğüt ve Aksay, 2011).

Yenilik, örgütlere pozitif bir yönelim sağlaması beklenen bir faktördür. Bu noktada örgütsel yenilikçilik motive edici bir unsur olarak kabul edilebilir. Örgütsel yenilikçilik, örgütlerin değişime direnen bir anlayışla baskın ve merkezîyetçi, etkileşim anlayışının var olmasına imkân vermeyen bir yönetim stratejisinden uzaklaştırarak, çalışanların istekli katılımı ile ve toplu olarak gösterilen faaliyetler ile yöneterek dinamik bir yönetim eğilimi yaratmaktır. Örgütlerin yenilik yönelimlerini belirlemek için yapılan çalışmalarda örgütsel yenilikçiliği büyük ölçüde örgütsel faktörlerin belirlediği ortaya koyulmaktadır. Buna göre örgütsel yenilikçilik kavramı, kaynak varlığı, örgüt yapısı ve yönetim desteği, risk alma, başarısızlıkları tolerans ve teşvik sistemi gibi örgütün kültürel yapısına göre değerlendirilen ve bu unsurların örgütlerin içsel çevresinde olumlu etki yaratabileceği düşüncesi ile şekillenen bir kavramdır (Naktiyok, 2007). Çalışanlara yapılan yönetim desteği son derece önemli olmakla birlikte örgütsel yenilikçiliğe katılım düzeyinin artırılması, bu sayede

Çalışanlarda daha yüksek verimlilik elde edilmesi kurumların sürdürülebilir bir yapıda tasarlanmasını sağlamaktadır.

Başka bir açıdan incelendiğinde, örgütsel yenilikçilik, örgütlerin öğrenme yaklaşımlarının gelişim süreçleri ile etkileşimde olduğu görülmektedir. İşletmeler, rgtsel yenilikçilik eğilimi içerisinde sektörel süreçlerine dair birçok farklı şeyi öğrenme şansı ve hızına sahip olabilir. Bu şekilde bir gelişim ivmesi yakalayabilen örgütler, ilerleyen zamanlarda yenilikçiliği güçlü bir şekilde kabul ederek değişen çağa ayak uydurmada daha kolay bir geçiş süreci yaşayabilirler. Gelişim ve değişim sürecinde sürekli öğrenme ve yenileşme yaklaşım tarzına sahip olan ve kazanmış olduğu deneyimleri paylaşmayı teşvik eden örgütler hem içsel çevrelerinde hem de dış çevrede yaşanan değişimlere uyum saplamada zorlanmaz ve süreç içinde reaksiyon göstermekte gecikmezler. Bu yönüyle yenilikçilik aynı zamanda örgütlerin, piyasada var olan fırsatları görebilmesi adına, belirsizlik durumlarında yönetme etkinliği ile sektöre değer katma adına diğer örgütlere karşı büyük bir avantaj sağlayan potansiyeli gösteren düşünce tarzıdır (Demirel ve Kubba, 2014).

Örgütsel yenilikçilik kavramı yönetimden üretime, pazarlamadan AR-GE'ye geniş kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır. Tüm birimleriyle bir bütün olan örgütlerde en fazla etki yarattığı ve sonuca daha hızlı ulaşıldığı örgüt birimi yönetimdir. Yenilikçilik, yöntem ve prosedürlere dayanan değişim sürecinde zaman içerisinde, örgütlerin tüm unsurlarında ve faaliyetlerinde yeni düşünce, davranış ve fikirlerin kabullenilmesi ve özümsenmesi olarak tanımlanmaktadır. Yine de yönetim kademesindeki yenilikçilik, yenilikçi ortamların yaratılması ve bu yenilikçi yapının içsel çevrede yani kültürel boyutta nasıl zmseneceği soruları ile kurumların önem verdiği ve üzerine odaklandıkları bir kavramdır. İşletmenin tüm kademelerinde çalışanlarının da değişime açık olma istekliliği ile sürekli değişen ve gelişen dünyada her daim yeni bir düşünce tarzı geliştirilmesine olanak sağlayan yeni bir düşünce tarzı olan yenilikçilik, aynı zamanda değişen koşullar altında çevreden gelebilecek belirsizlikleri önleyici bir cevap olarak düşünülebilir. Dolayısıyla yenilikçilik kavramı örgütlerin kültürlerinde ve kurumun pazar payı elde ettiği sektörde, anlamlı bir etki yaratma amacı ile ortaya çıkmaktadır. Yenilikçiliğin benimsendiği örgütlerde

verimlilik ve performansa doğrudan katkıda bulunma amaçlanır (Uzkurt ve Şen, 2012).

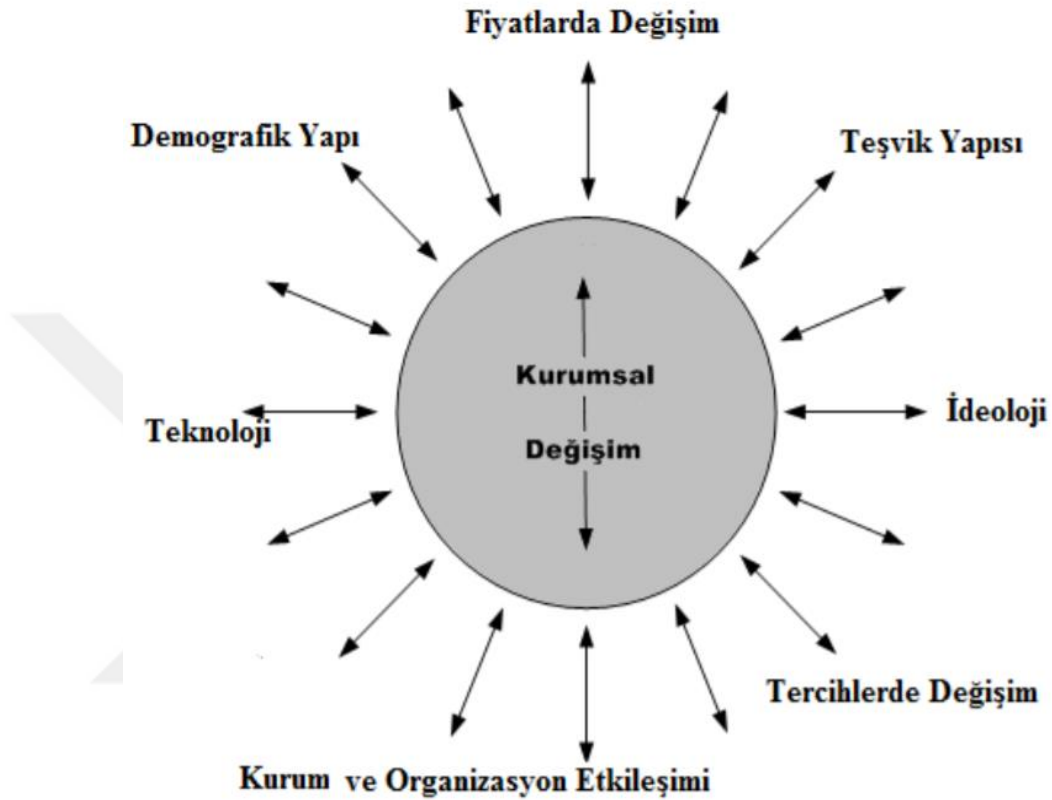
2.1.3. Bir Değişim ve Gelişim Unsuru Olarak Örgütsel Yenilikçilik Anlayışı

İşletmelerin, sadece karlılık elde etmek amaçlı değil, aynı zamanda, çağın gereksinimlerine uyumluluk göstermek konusunda çeşitli zorunlulukları söz konusudur. Bu zorunluluklar, iktisadi olduğu kadar politik ve sosyal, hatta son yıllarda teknolojik hususları da kapsamaktadır. Bu nedenle, örgütler, kurumsal anlamda bir değişim yaşamak zorunluluğuna bağlı olarak süreçlerin getirileri olan unsurları yakından takip etmeye çalışmaktadırlar. Çünkü kurumsal değişim, farklılaşan rekabet koşullarına uyumluluk göstermeleri adına, kurumların karar mekanizmalarını yönlendirmektedir (Yavuz, 2020).

İşletmeler açısından, çok yönlü olarak ele alındığında, kurumsal değişimin nedenlerini, aşağıdaki hususlar dahilinde değerlendirmek mümkündür (Hira ve Hira, 2000; Kama, 2011):

- Teknolojinin üretim, pazarlama, satış ve genel olarak iletişim kurma süreçlerini köklü olarak değişikliğe uğratması.
- Gerek toplum içerisindeki gerekse de kurum içerisindeki demografik yapının, baskın bir şekilde değişimi ve eskiye nazaran farklılaşması.
- Her türlü hammaddenin ve emeğin fiyatının, giderek daha da pahalı hale gelmiş olması.
- Çalışanların ve genel olarak emeğin teşvik edilmesi konusundaki uygulamaların, köklü bir biçimde değişmesi.
- İş yaşamının sahip olduğu ideolojinin, farklı beklenti ve değerlendirmelere göre yeni forma kavuşması.

- Hem kurum yönetimlerinin hem de çalışanların, iş yaşamındaki tercihlerine dair değişim.
- Organizasyonel anlamda söz konusu olan etkileşimin boyutlarının her geçen gün farklılıklar göstermesi.



Şekil 1. Kurumsal Değişime Etki Eden Unsurlar

(Eroğlu, 2018)

İşletmeler açısından kurumsal değişim, zaman içerisinde, kaçınılmaz bir unsur haline geldiği gibi aslında işlevsellikleri ile birlikte son derece faydalı olduğu da anlaşılmaktadır. İşletme yönetimleri ve çalışanlar, zaman içerisinde, karşı çıktıkları kimi yenilikçi yaklaşımları, örgütsel yenilikçilik ile birlikte daha iyi değerlendirmekte ve bu sayede de piyasanın değişim konusundaki ihtiyaçları ile kendilerinin değişim konusundaki ihtiyaçlarını karşılaştırmak sureti ile bir yol haritası belirleyebilmektedirler (Eroğlu, 2018).

Örgütsel yenilikçilik, her ne kadar bir değişim süreci olarak görülse de aslında örgütlerin çalışma dinamiklerini temelden değiştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımı yakalayan örgütlerde tümüyle birimlerden çalışanlara kadar bir değişim süreci söz konusu olmaktadır. Bu bakış açısı ile, örgütlerin çalışanları ve organizasyon birimleri ile başlayan değişim süreci yaşanmaktadır. Özellikle köklü kültürlere sahip olan örgütlerde, bazı kalıplaşmış yaklaşımların ve değişimi zorlu olabilecek olan bakış açılarının değişerek zamanla köklü olmasa da adım adım değişmesine katkı sağlayabilecek olan örgütsel yenilikçilik yaklaşımı ile alışlagelmiş uygulamalardan yeniliğe doğru bir kabuk değişimi olarak görülebilir (Onağ ve Tepeci, 2016, s.55-56). İşletmeler, alışık olunan ve bilindik yöntemleri kimi zaman kendi tercihleri çoğu zaman da piyasa şartları nedeni ile terk etmek durumunda kalmaktadırlar ve bu durum, kurumlar açısından, yerleşik bir örgütsel yenilikçilik algısının oluşmasını zorunlu kılmaktadır.

Yenilikçilik, hayatın her alanında önemli değişimlerin yaşandığı, iş yapış yöntemlerinin, ürün ve hizmetlerin değişim geçirdiği ve bilginin hem ekonomik hem de toplumsal faydaya dönüştürülmesi sürecidir. İş çevrelerinin kendi alanlarında girmiş oldukları rekabet düşünüldüğünde, firmalar için örgütsel yenilikçilik, pazar payını ve karlılığı artıran bir unsurdur. Özellikle de üretkenlik ve yaratıcılık etkisi ile örgütsel yenilikçilik, kurumların olduğu kadar ülkelerin de ekonomilerinde önemli bir kavram olmuştur. Örgütsel yenilikçilik eğilimini etkileyen iki unsur, sürece katkı sağlamaktadır; artan istihdam ve üretim. İstihdam ve üretimin nitelikli bir şekilde ve birbirine paralel olarak, aynı anda, artış göstermesi, örgütlerin gelişim süreçlerini doğrudan etkilerken, aynı zamanda, toplumsal gelişime katkı sunmaktadır (Elçi, 2006).

Örgütsel yenilikçilik kavramı, kurumlar açısından ele alındığında, tamamen yeni olmayan, 1950’li yıllar ile üretim süreçlerinde teknolojik alt yapıların artışı ve bu değişimlerin istihdam sürecine de etki etmesi ile birlikte ortaya çıkmaya başlamıştır. Ortaya çıkan bu tablo ile köklü olarak teknolojik faaliyetlerin artışı ve üretim faaliyetlerinin değişim ve dönüşüm süreci bu kavramın ortaya çıkmasına sebebiyet vermiştir. Mevcut süreçte de halen bilgideki değişim ve teknolojik

unsurlar, kurumların hedeflerinde, değişim, gelişim ve dönüşüm süreçlerinden geçerek ayakta kalmasında önemli bir faktör olmaktadır. İşletmeler bu koşullar altında artık, sürdürülebilir bir sistem yaratarak, başta birey, toplum ve ülke açısından fayda sağlamaları ile de örgütsel yenilikçilik algı ve düzeylerini bireyselden toplumsala dönüştürmektedirler (Uzkurt, 2008).

Örgütsel yenilikçilik, kurumların üretim süreçlerindeki bir değişimi ön görebildiği zaman içerisinde, bulunduğu rekabet ortamının taleplerine yanıt verme hızı, ürün kalitesinde artış, tasarım ve yeni ürün hizmetlerinin geliştirilmesi gibi pek çok hedef ile şekillenebilir. Tüm bu örgüt kültürü içinde başarı elde edebilmek için yenilikçi düşünmek ve sürdürülebilir olarak başarılar kazanmak ve daha fazla ileri gidebilmek adına yenilikçi düşünmek önem kazanmaktadır. Tüm bu kapsayıcı yapının süreci maliyetli gibi görölse de yenilikçilik, kurumlarda örgütsel yapının içerisinde düzenlenmek ve disipline edilmek sureti ile kuruma getirilerine göre değerlendirilebilir.

Örgütsel yenilikçilik, örgüt çalışanlarının kendi içsel motivasyonları ve yenilikçi bir şekilde düşünceleri ile bu düşünceleri iş davranışı içerisinde yapılandırmaları hususunu da ele almaktadır. İşletmelerin örgüt yapılanması içinde zaman ile yenilikçi bir yaklaşımla düşünmeye başlaması ve bununla birlikte ortaya çıkan tablo, örgüt çalışanlarının kendilerine yenilikçiliği bir ilke edinmesi ve bu ilke doğrultusunda üretme odaklı hareket etmesi gerektirmektedir. Hem bireysel hem de örgütsel olarak ele alınabilen yenilikçi düşünme tarzını çalışanlar hem kendi içsel çevresinde hem de dışsal çevresinde iş yaşamlarının bir parçası haline getirmektedirler. Yeni fikirlerin ortaya çıkması ve bu eğilimin artması ile yeniliğin örgütlerce kabul edilmesi olarak ta tanımlanan yenilikçilik kavramı, örgüt çalışanlarının hedeflerine ulaşabilmeleri adına önemli bir adım olmakta ve onların performans göstergesi olabilmektedir (Tekin ve Akgemci, 2019).

Planlama, örgütsel yenilikçilik kavramı içerisinde ön plana çıkarılan unsurların başında gelmektedir. Verimliliğin önemli bir beklenti olduğu kurumlarda yönetim kademesinde planlama ve yaratıcılığın eksikliği veya çalışma ortamının

planlanmamış olması beklenen etkiyi ve sonucu ortaya koymayacaktır. Bu durumda planlamanın önem kazanması beklenebilir bir sonuçtur. Organize edilen planlamalar, örgüt içerisinde benimsenen yenilikçi faktörleri yeniden tasarlayarak, örgütte neyin, neden ve nasıl ilişkilendirildiği sistemli ve anlaşılır olarak bir araya getirme çabası ile şekillenir. Bu bağlamda örgütlerde yönetim biriminin en önemli rolü, hedef belirlemek ve bu hedeflere yönelik yönetsel destek oluşturarak risk almaya motive etmektir (Kılıç, Eren ve Gürsoy, 2014). Bir başka şekilde yenilikçilik, örgütlerin içsel çevresinde ortaya çıkan, örgütün amacını ortaya koyan, yol gösteren bir disiplin ile birbirinden farklı unsurları bir araya getirerek bu unsurların birbirleri ile olan uyumunu ele alınmaktadır.

2.1.4. Örgütsel Yenilikçiliğin Karşılaştığı Engeller

Örgütlerin yenilik odaklı yaklaşımları her ne kadar, sistemin gelişimi ve işleyişi açısından son derece önemli olsa da sürecin var olması adına, örgüt içerisinde bir kabul görmesi gerekmektedir. Hem uygulamada hem de fikri olarak örgütlerin yenilikçiliğe uygun bir şekilde hareket etmeleri, sürecin işleyişi açısından, bir bütünlüğün sağlanmasını mümkün hale getirmektedir. Genel ölçülerde, yenilikçilik, özellikle çalışanlar açısından zorlu bir değişim ve dönüşüm sürecini ifade etmektedir. Bu nedenle de yenilik, zorlu bir şekilde içerisine dahil olunan bir yapıyı ortaya çıkarmaktadır (Aksay, 2011).

Genel olarak bakıldığında, örgütsel yenilikçiliğin, kurumların yapısı içerisinde karşılaşmış olduğu engelleri aşağıdaki şekilde değerlendirmek mümkündür (Naktiyok, 2007; Onağ ve Tepeci, 2016; Koyuncu, 2018):

- Hedeflenen yenilik unsurunun niteliği ve işlevselliği hakkında fikir edinmeden, süreci herhangi bir şekilde kabul etmemek.
- Herhangi bir yenilikçilik unsuru ile ilgili olarak geçmişte yaşanan tecrübelerin ortaya koymuş olduğu tabloyu doğru şekilde anlamadan ve algılamadan, yeniliklere muhalif düşüncelere geliştirmek.

- Var olan ve daha önceki süreçte kabul edilmiş bir sistemin sürdürülebilirliği için ısrarcı olmak.
- Yenilikçi uygulamalar ile ilgili sürece hazırlıksız yakalanmış olmak.
- Yenilikçi, kalıcı, kabul edilebilir ve anlaşılabilir bir kurumsal mekanizmanın kurulması konusunda yaşanan isteksizlik.
- Başarı olarak görülen, küçük ölçekli hamlelerin önemsenmesi, ancak bunun ötesinde, yenilikçi uygulamalar ile yeni başarılar elde edilmesi adına rekabete kapalı olmak.
- Mevcut çalışma formunun ve araçların yeterliliği düşüncesi ile yeni olan unsurlara karşıt bir duruş sergilemek.
- Mevcut, kabul gören çalışma sisteminin gelişimini kabul etmemek ve bunun ötesine geçmekten kaçınarak, özellikle teknolojik yenilikleri uygulamak konusunda çekinceler yaşamak.

Sıralanan bu engeller, tespit edildikleri andan itibaren çözümlenmezse, iş dünyasının giderek yoğunlaşan ve çeşitlenen rekabet ortamı içerisinde, örgütlerin son derece zor durumda kalmaları söz konusu olabilecektir. Özellikle de değişime direnç gösteren çalışanların varlığı ve sürece olumsuz yönde etki etmeleri, süreçlerin son derece sağlıklı işlemesine ve mümkün olduğunca eski yöntemler ile iş yapmak sureti ile müşteri ve paydaş kaybedilmesine sebebiyet verebilecektir.

2.1.5. Örgütsel Yenilikçiliğin Türleri ve Boyutları

Örgütlerde yenilikçilik, toplu olarak ele alınsa da kurumların gerçekleştirdikleri faaliyetlere göre değişik yenilikçilik uygulamaları söz konusu olabilmektedir. Bu durum, kurumların yenilikçiliğe, farklı açılardan ve yoğun şekilde ihtiyaç duyulmasına sebebiyet vermektedir.

Genel olarak örgütsel yenilikçilik türleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Wang ve Ahmed, 2004, Onağ ve Tepeci, 2016):

- **Ürün yenilikçiliği:** Üretim, yönetim ve pazarlama gibi unsurları bünyesinde barındıran ürün yeniliği, kurumların sahip olduğu ya da bir adım sonrasında sahip olması muhtemel olan ürün ya da hizmetlerin, kurumun ve pazarın ortak beklentilerine uygun olarak planlanmasını ve tasarlanmasını içermektedir.
- **Süreç yenilikçiliği:** Yönetimden sosyal ilişkilere; tedarikten dağıtıma dek uzanan, geniş bir yelpazedeki yenilikleri içeren bu yenilikçilik türü, iş dünyasında ve insan yaşamında cereyan eden gelişmelerin bir neticesi olarak şekillendirilmektedir.
- **Pazarlama yenilikçiliği:** Pazarlama aşamasına dair farklılaşan olayları ve süreçleri ele alan yenilikçilik türü olarak bu faaliyetlerde, kurumların pazarlama konusundaki adımlarının, dönemsel olarak gereken şartlara odaklı olarak atılması söz konusu olmaktadır.
- **Stratejik yenilikçilik:** İşletmeyi bir arada tutan dinamiklerin, örgütün tamamında, mevcut örgüt ortamında kurumun varoluş amacına göre yeniden tasarlanması ve uygulanmasının planlamasını ifade etmektedir. Stratejik yenilikçilik ile organizasyonlar sistemli bir amaç-hedef ilişkisi içinde kurumlarını yönetebilme, mevcut kaynaklarının uyumsuzluklarını giderebilme ve yenilikçilik ile örgütlerin organizasyonel amaçlarını dizayn edebilme ve bu amaçlar doğrultusunda üretimin ana kaynakları kullanırken verimliliği artırmak hedefi ile yaratıcı fikirleri geliştirmeyi amaçlamaktadır.
- **Bireysel-Davranışsal yenilikçilik:** İşletmelerin içerisinde tüm birim, kademe ve bireylerin hem örgütün hem de toplumun değişen yaşam sistematiğine uygun olarak bireysel olarak kendilerini, davranışsal olarak ise hayat pratiklerini yenilemelerine yönelik bir yenilikçilik anlayışıdır.

Görüntü itibari ile kurumlarda, bireysel, kurumsal ve departman olarak söz konusu olan, geniş çaplı bir yenilikçilik anlayışı söz konusudur. Bu şekilde, yenilikçiliğin, örgütler açısından, örgütün hemen her noktasında sirayet edebilen bir yapısının olduğu görülebilecektir. Özellikle de bireyselden genele yayılan yenilikçilik algısı son derece önemli bir tetikleyici husus olmaktadır.

2.1.6. Örgütsel Yenilikçilik için Bir Temel Olarak Bireysel Yenilikçilik

Bireylerin, çevrelerinde gelişen ve değişen dünya şartlarına uyumluluk göstermeleri, onlar açısından büyük bir önem arz etmektedir. Bu noktadaki gelişim ve değişim iş, eğitim ve sosyal yaşama dair tüm unsurları içerisinde barındırmaktadır. Buna göre bireyler, yaşamlarının akışına uyumluluk gösterebilmek ve bu sayede de yaşadıkları hayatın bir parçası olmak adına, mutlak olarak bireysel yenilikçilik odaklı hareket etmek durumundadırlar. Bireysel yenilikçilik, bireylerin öncelikle kendileri, daha sonrasında da çevrelerindeki kesimler için fayda sağlayacak şekilde, değişen yaşam şartlarını, diğerlerine göre daha erken kavramaları ve bu sayede de kendilerini, her şekilde, söz konusu değişime hazırlıklı hale getirme eğilimleridir (Göksel ve Yıldız, 2021).

Bireysel yenilikçilik, bireylerin, yeni unsurları deneme konusundaki isteklilik ve merak duygularının yoğunluğunu ifade etmektedir. Bu tür bireyler, farklı deneyimler ile kendilerini farklı bir konumda olma hususunda hazırlıklı hale getirmeye son derece isteklidirler. Özellikle de yeni bilgi edinimi ve bu şekilde, çağın şartlarına ve sosyal yaşamın değişen unsurlarına dair, kendilerini daha olumlu ve yapıcı bir şekilde alıştırmaya çalışmaktadırlar. Bireysel yenilikçilik, bireylerin, hali hazırda sahip oldukları bilgi ve tecrübelerini, yeni unsurlar ile birleştirmeleri sonucunda ortaya çıkan bir davranıştır (Demiralay, Bayır ve Gelibolu, 2016).

Bireysel yenilikçilik konusunda eğilimleri bulunan bireylerin özelliklerini, aşağıdaki unsurlar ile açıklamak mümkündür (Pelenk, 2017):

- Bireyin çevresinde “yeni” olan her şey, hızlıca ve kolayca benimsenmektedir.

- Birey, yeniliği istemekte ve hızlıca, gündelik yaşamında uygulamaktadır.
- Bireysel yenilikçilik eğilimi olan çalışan bireyler, risk alma, deneyimlemeye açıklık, yaratıcılık ve öncü fikirlilik davranışları ile ön plana çıkmaktadır.
- Bireyler, toplumsal sistem içinde oluşan bir yeniliği diğer kişilere oranla daha önce kabul edebilmektedir.
- Bireysel yenilikçilik ile birlikte bireyler, yeni teknolojileri keşfetme ve bununla ilintili amaçlara ulaşmayı ilke edinmektedirler.
- Bireyler, avantajlı alternatifler bulma, sunma, ve yeni fikirleri benimsemek ve uygulamak için gereken motivasyon kaynağına odaklanma davranışında bulunmaktadırlar.

Sıralanan özellikleri dâhilinde ele alındığında, bireyler, yenilikçilik algısını benimsedikleri süre zarfında, mutlak olarak diğer bireylerin önünde yer almak adına daha istekli olmaktadır ve daha fazla çaba göstermektedirler. Bu durum, onları, diğerlerinden farklı hale getirmektedir. Bireysel yenilikçilik düzeyleri farklılaşan bireyler yeniliği tecrübe etmeye ve risk almaya açık olmalarının yanında bunu bir süreç olarak kabul ederek yenilikleri yararlı ve önemli görmektedirler (Demiralay, 2016).

Bireyler Rogers (1975) tarafından 5 farklı sınıflandırma ile ele alınmıştır. Bir yeniliği benimseme hızına, istekliliklerine, daha az veya daha çok risk alma eğilimlerine bağlı olarak yapılan bu sınıflandırma aşağıdaki gibidir:

- **Yenilikçiler:** Yeni fikirleri denemeye istekli, vizyon sahibi, eğitimli, doğrudan bilgiye erişebilmek için seyahat eden ve yeni uygulamaları gören, bilimsel bilgiye inanan, teknolojiyi iyi kullanan, üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylerdir. Bilgilidirler ve çevrelerindekiyle yardım etmeye de isteklidirler.

- **Öncüler:** Yenilikler hakkında toplumun geri kalanını bilgilendiren ve yönlendiren, teknoloji odaklı, değişimi destekleyen, vizyon sahibi, denemeye ve girişimleri hakkında risk almaya istekli bireylerdir.
- **Sorgulayıcılar:** Yenilikçiliğe karşı temkinli, risk almaya diğerlerine göre daha az istekli, sosyoekonomik durum, yaş ve eğitim olarak ortalama düzeyde olanı teknolojik araçları orta düzeyde kullanmaya yatkın bireylerdir.
- **Kuşkucular:** Yenilik konusunda şüpheli ve utangaçtırlar, toplumun çoğunluğunun yeniliği benimsemesini beklerler, eğitim düzeyleri düşük, yaş ortalaması yüksektir, teknolojik araçları çok daha nadiren kullanırlar ve kişiler arası iletişimi tercih ederler.
- **Gelenekçiler:** Değişime ön yargılı olan, yenilikleri en son benimseme eğiliminde olan, karşılaştıkları yeniliklerin önce başkaları tarafından denenmesini bekleyen ve sonuçlara göre konumlanan, teknoloji açısından çok desteğe ihtiyaç duyan ve risk almayan bireylerdir (akt. Kılıçer ve Odabaşı, 2010).

Toplumun gelişiminde büyük rol oynayan eğitim sektörünün bir parçası olarak okullarda görev yapan öğretmenlerin yenilikçilik düzeyi yüksek bireylerden oluşması hayati önem taşımaktadır. Öğretmenlerin yenilikçi bireyler olarak eğitimde rol almaları öğrencilerin de yenilikçi yaklaşımlarını etkileyebilecektir. Bu bağlamda eğitim ve yenilik bir bütün olarak ele alınmalıdır. Okullarda öğretmenlere ve öğrencilere karşı geliştirilen tutumun yenilikçi yaklaşımda olması öğrenci başarısının artmasına katkı sağlayacaktır. Bunun yanında yenilikçi yaklaşım gösteren okullarda öğretmen kalitesinin de artacağı öngörülmektedir (Öztürk ve Summak, 2014).

2.1.7. Bireysel Yenilikçilik İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Naktiyok (2007), büyük ölçekli örgütlerde yenilik yönelimini araştırdığı çalışmada firmalar 1-249 ve 250 ve üstü çalışanı olan iki gruba ayrılmıştır. İlk grupta yer alan firmaların yeniliğe yüksek derecede (%68,6) önem verdiği, ikinci grupta yer alan firmaların ise yeniliğe düşük düzeyde (%3) önem verdiği bulunmuştur. 5 puan

üzerinden ortalamalara bakıldığında ilk grubun ortalamasının 3,76 ve ikinci grubun ortalamasının ise 2,16 olduğu görülmüştür.

Aksay (2011), Konya’da faaliyet gösteren özel hastanelerde görevli 368 sağlık personeli ile yaptığı çalışmanın sonucunda yenilikçilik kültürü ile örgütsel yenilikçilik arasında ‘güçlü’ ile ‘çok güçlü’ arasında değişen anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğunu tespit etmiştir.

Öztürk ve Summak (2014), Gaziantep İlinde görev yapan 700 ilköğretim okul öğretmeniyle yaptıkları çalışmanın sonucunda öğretmenlerin %43,3’ünün kendilerini yüksek düzeyde, %21,1’inin orta düzeyde ve kalan %35,6’sının düşük düzeyde bireysel yenilikçi olarak algıladıklarını tespit etmişlerdir.

Demiralay, Bayır ve Gelibolu (2016), yüksek okul öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyi ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu ve iki değişken arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Kayasandık (2017), öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile örgütsel destek arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmaya 76’sı kadın toplam 177 öğretmen katılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda bireysel yenilikçiliğin boyutları ile algılanan örgütsel destek arasında ‘zayıf’ ile ‘güçlü’ güçlükte pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum ve idari konumda olmaya göre farklılaşmadığı ancak öğrenim durumu, kadrolu olma ve yaşa göre farklılık olduğu bulunmuştur.

Pelenk (2017), İstanbul’daki büyük bir şirketin 101 çalışanı ile yaptığı çalışmanın sonucunda personel alımında yenilikçiliğe destek verecek bireyleri daha çok seçtiklerini belirlemiştir. Araştırmacı, bireysel yenilikçiliğin değişime direnç alt boyutu hariç diğer alt boyutları ile iş performansı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Tekin ve Akgemci (2019), “Psikolojik Güçlendirmenin Yenilikçi İş Davranışına Etkisi” adlı çalışmalarında otomotiv sektöründe beyaz yakalı olarak görev yapan 406 kişiye ulaşmış ve yapılan analizlerin sonucunda psikolojik güçlendirmenin yenilikçi iş davranışını pozitif yönde etkilediği sonucuna varmışlardır.

Yoz (2020), İstanbul İli Avrupa Yakasındaki üç ilçede faaliyet gösteren okullarda görev yapan 336 öğretmenle yaptığı çalışmada öğretmenlerin bireysel yenilikçiliklerinin ‘sorgulayıcı’ düzeyinde olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde bireysel yenilikçi olarak algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Göksel ve Çakır (2021), spor bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeylerini inceledikleri çalışmada öğrencilerin ‘sorgulayıcı’ düzeyinde olduklarını bulmuşlardır. Demografik özelliklerine göre bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında fark olup olmadığı da araştırılmış ve cinsiyet, öğrenim türü ile yaşa göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak öğrencilerin bölümlerine bağlı olarak bireysel yenilikçilik düzeylerinin farklı olduğu görülmüştür.

Nayci (2021), Şırnak İlinde 265 sınıf öğretmeni ile yaptığı bir çalışmada bireysel yenilikçilik düzeyleri ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bundan başka, öğretmenlerin, bireysel yenilikçilik alt boyutlarına ilişkin puanlarının birlikte çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilik düzeylerini pozitif yönde yordadığı görülmüştür.

Tura ve Akbaşı (2021), Ankara İlinde 328 branş öğretmeni ile yaptıkları çalışmanın sonucunda öğretmenlerin yüksek düzeyde yenilikçi çalışma düzeyine sahip oldukları ve yenilikçi davranış gösterme düzeyleri ile okulların örgütsel zeka düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

2.2. Öğrenen Örgütler

2.2.1. Öğrenen Örgüt Kavramı

Gelişime son derece olan mevcut süreçteki çalışan profili, kendi gelişiminden sorumlu olsa da kurumsal açıdan da gelişim odaklı uygulamaların önemli bir yeri bulunmaktadır. Buna göre kurumlar, mümkün olduğunca öğrenmeye ve gelişime odaklı hareket etmek durumundadırlar. Bu vesile ile ortaya çıkmış bir kavram olarak öğrenen örgütler, içerisine dâhil oldukları teknik alana dair değişiklikleri, gelişmeleri, tehditleri, fırsatları vb. yakından takip etmek sureti ile kendisini geliştirmeye çalışan örgütleri tanımlamaktadır. Öğrenen örgütler, rekabette, birçok farklı unsuru ön plana çıkaran ve buna istinaden de elde ettiği bilgileri birer rekabet unsuruna dönüştürerek kendilerini ön plana çıkarmaktadır (Tuna ve Çakırer, 2008). Bu noktada, öğrenen örgütlerin, sadece öğrenme eğiliminde oldukları değil, aynı zamanda, öğrendiklerini, nitelikli ve işlevselliği olan çıktılara dönüştürme konusunda eğilimlerinin bulunduğu görülmektedir.

Öğrenen örgütler, kurumsal anlamda öğrenme eğilimi yüksek olan ve buna istinaden de kendilerini geliştirmeye adanmış olan kurumlardır. Temel hedefleri, mümkün olduğunca gelişim odaklı ve başarıya kendisini vermiş bir çalışma ortamı yaratmaktır. Çalışanlar ve kurum için öğrenme, bu tip kurumlarda bir zorunluluktur. Öğrenen örgütlerde, örgütün üyelerinin her birinin son derece önemli oldukları düşünülme sureti ile söz konusu üyelerin bireysel ve kurumsal olarak öğrenme süreçlerine katkı sağlanmaktadır ve gelişime odaklı bir öğrenme süreci, aşamaları ile birlikte oluşturulmaktadır (Dikmen, 1999). Yine bu noktada dikkati çeken husus, öğrenen örgütlerin, öğrenme eylemini, son derece sistematik bir şekilde gerçekleştirmeleridir. Bu sayede, daha temkinli bir şekilde, öğrenilen hususlar, doğru bir biçimde pratiğe aktarılacak adına, örgütün kimliğine ve sistemine eklemlenmektedir.

Öte yandan, öğrenen örgütlerde, örgütün kendisine has ve kendisini tanımlayan bir düşünce biçimi, kurumsal öğrenme ve kurumsal hafıza ile mümkün

hale gelmektedir. Öğrenen örgütlerde, öğrenme faaliyeti, zaman geçtikçe, kurumsal yapı için bir rutin eyleme dönüşmektedir ve bu kurum, geçen yıllar içerisinde, yoğun bir bilgi birikimine sahip olmaktadır. Başka bir açıdan ele alındığında, öğrenen örgütler, örgütün kültürel değerleri içerisine öğrenme eylemini güçlü bir şekilde yerleştirmiş olmaları sebebi ile bu süreci, mümkün olduğunca öğrenme ve gelişme üzerine odaklamaktadırlar (Öneren, 2008). Bu noktada kültür, öğrenen bir örgüt olabilmek adına önemli gözükmektedir. İster kurumun ilk oluşturulduğu dönemde olsun isterse de ilerleyen yıllarda olsun, kurum kültüründe öğrenme eğiliminin bulunmasını, gelecek yıllara da tesir edebilecektir.

Öğrenen örgütler, tıpkı birer insan gibi öğrenme eğilimi ve isteği fazla olan, bu şekilde de hem işe hem sektöre hem sosyokültürel hayata dair kendisini geliştirme becerisi olan örgütlerdir. Kurumsal anlamda, rekabetin son derece yoğun olduğu ve sadece üretim, pazarlama ve satış kalitesi ile değil, yönetim, yönetişim ve halkla ilişkiler kalitesi ile de ölçümlendiği bir dönemde, öğrenen örgütler, mümkün olduğunca kendilerini geliştirme eğilimleri olan ve rekabete, kendilerini bir adım ön plana çıkaracak olan tüm unsurlarla dâhil olan yapılardır. Bu şekilde, öğrenen örgütler, rekabetin şeklini de değiştiren kurumlar olarak dikkati çekmektedir (Gürkan, 2007). Mevcut süreçteki iş dünyası standartları göz önünde bulundurulduğunda, öğrenen örgütlerin bunu, rekabet için kullanabilmeleri, sistemin kalıcı başarısı açısından da kilit bir role sahiptir.

Genel olarak öğrenen örgütler ile ilgili kavramsallaştırmaları aşağıdaki şekilde değerlendirmek mümkündür (Ayhan, 2010);

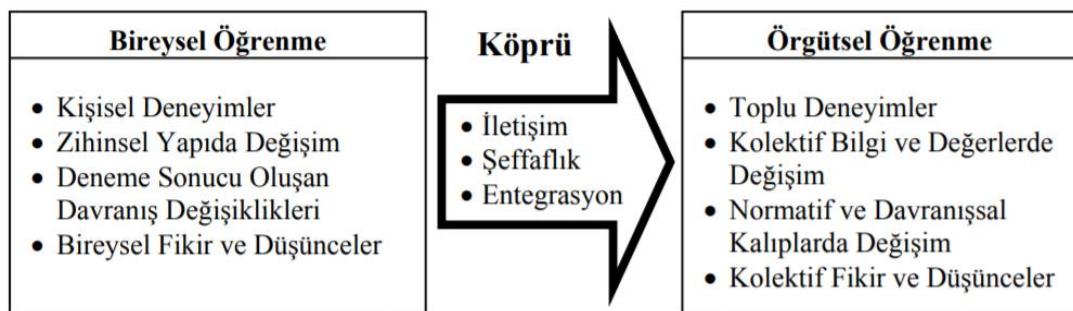
- Garvin (1993), öğrenen örgütlerin, bilgiyi araştırma, bulma, inceleme, kullanma ve gerektiği şekilde paylaşma konusunda bilinci yerleşik kurumlar olduğunu belirtmektedir.
- Marquardt ve Reynolds (1994) için öğrenen örgütler, bilgiyi sadece kendi çıkarları için değil, kamusal çıkarlar için de kullanmayı bilen ve buna göre işleyen sistemlerdir.

- Nevis vd. (1995), öğrenen örgütlerde, öğrenmenin sistematik bir uygulama ve zorunluluk olarak algılandığını dile getirmiştir.
- Karash (2002) açısından ise öğrenen örgütler, bireyselden genele olacak şekilde, kurum içerisindeki her bir unsurun öğrenmeye eğilimli olduğu ve bu eğilimin son derece güçlü yaşandığı yapılardır.

Tanımlamalara bakıldığında, öğrenen örgütlerin, genel olarak bilgi ile ilgili etkileşimlerinin çok yoğun olduğu ve öğrendikleri kadar paylaşma isteklerinin de bulunduğu dair bir görüşün olduğu fark edilmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenen örgütlerdeki çalışanların, elde edilen bilginin düzeyi ve kurum genelinde anlamlı bir hal alması konusunda önemli bir rollerinin olduğu, sistemi tabandan tepeye, bilgi akışı açısından destekledikleri görülmektedir.

2.2.2. Öğrenen Örgütlerin Temel Özellikleri

Pratikteki genel durumlarına bakıldığında, öğrenen örgütler, her ne kadar, bilgiye sahip olup onu işleme becerisini taşıyalar da sürece dair en önemli husus, bilgiyi edinme konusundaki eğilim ve isteğin sürdürülebilir olmasıdır. Bu sayede, öğrenen örgütler, mümkün olduğunca nitelikli bir şekilde bilgiye sahip oldukları gibi onun daha fazlasını elde etmek adına da ciddi ölçekli bir çaba sarf etmektedirler. Bu, öğrenen örgütlerin, bu kimliklerini taşıyaları adına en önemli unsur olmaktadır (Şahin, Çakır ve Öztürk, 2014).



Şekil 2. Öğrenen Örgütlerin, Bireysel Öğrenme Yapısından Farkı
(Erigüç ve Balçık, 2008).

Şekil 2 üzerinde gösterilen şablona bakıldığında, öğrenen örgütler için önemli olan hususun, mutlak olarak kolektiflik ve toplu çıkarlara hizmet eden bir mekanizmaya sahip olunmasıdır. Bu sayede, bireylerden başlayan bir öğrenme mekanizmasının, temelden tepeye kadar uzanarak, kurumun geneline hitap etmesi söz konusu olabilmektedir.

Temel olarak öğrenen örgütler, öğrenme konusundaki sınırsızlıkları ve gelişime açıklıkları ile değerlendirilmektedirler. Fakat her kurum yapısı içerisinde öğrenme ve eğitim eğilimi olsa da gerçek bir öğrenen örgütü, diğer kurumsal yapılardan farklı hale getiren bazı özellikler söz konusudur. Bu özellikleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Tolgay, 2010):

- Problem çözümü: Öğrenen bir örgüt, sahip olduğu bilgi birikimi ve öğrendiği her unsur ile birlikte kurumsal anlamda yaşaması muhtemel olan sorunların üstesinden gelmeyi de öğrenmektedir. Zaman içerisinde, elde edilen bilgi birikimi ile birlikte problem çözümü, refleksif bir yeti haline dönüşmekte ve sorunlar, kalıcı olarak olumsuz etki yaratmaktan uzaklaşmaktadır.
- Deneme: Öğrenen bir örgüt, edindiği her bir bilgi neticesinde, mutlak olarak deneme-yanılma yöntemini uygulamaya koymaktadır. Elde edilen bilgiler ve öğrenilen her bir husus, kurumsal açıdan değer taşısa da yaratacağı etkinin önemi dâhilinde mutlak olarak denemesi ve etkilerinin gözlemlenmesi gerekmektedir.
- Tecrübe kazanımı: Öğrenen örgütlerin elde ettikleri her bir bilgi kazanımı, uygulamaya konduktan sonraki süre zarfında, mutlak olarak bir tecrübe edinimi anlamını taşımaktadır. Çünkü öğrenen örgütler, elde ettikleri bilgileri pratiğe aktarmaları neticesinde, gelecek adına önemli bir tecrübe etmektedirler.
- Gözlem: Öğrenen örgütler, sadece bilgi edinme ve eğitim süreçleri neticesinde öğrenen bir kurumsal yapıya kavuşmamaktadırlar. Bunun

dışında, süreçlere dair yapılan gözlemler ve elde edilen bulgular, öğrenen örgütlerin kimliğinin yerleşik hale gelmesi konusunda kurumun genel düşünce ve pratik yapısının şekillendirilmesine yardımcı olmaktadır.

- Bilgi paylaşımı: Öğrenen örgütleri, sahip oldukları mevcut kimliğe hazır hale getiren hususlar, sadece elde edilen bilginin yükü değildir. Bunun dışında, öğrenen örgütler, elde etmiş oldukları bilgileri paylaşmaları neticesinde de kendilerini öğrenen bir örgüt haline getirme şansını elde etmektedirler.

Yukarıda, öğrenen örgütlerin özelliklerine dair hususlar incelendiğinde, deneme, tecrübe kazanımı ve bilgi paylaşımının önemli birer nitelik olduğunu belirtmek mümkündür. Buna göre, öğrenen örgütler, bilgiyi ne şekilde elde ederlerse etsinler, nihai noktada, bilginin uygulanabilirliğini denemekte, bundan elde ettiği çıktılar ile tecrübe edinmekte ve nihai olarak da elde ettiği tecrübenin sonuçlarına istinaden bu bilgileri hem kendi içyapısındaki paydaşlar ile hem de kurum dışındaki paydaşlar ile paylaşma açmaktadır.

2.2.3. Öğrenen Örgütleri Oluşturan Unsurlar

Öğrenen örgütlerin, bu kimliği elde edebilmesi adına en önemli husus, bilgi ile ilgili konularda, bilgi edinme, inceleme, işleme ve paylaşma konusundaki eğilimlerinin son derece yüksek olmasıdır. Bu eğilim, öğrenen örgütlerin, kendilerini sürekli olarak geliştirebilmelerinin yolunu açarken, aynı zamanda, kendilerini ispatlamaları ve bilginin kullanımı ile ilgili olan değerlerinin son derece yüksek olmasını sağlamaktadır. Böyle bir durum ile birlikte de öğrenen örgütler, bilgi ile ilgili olan tüm düşünce ve yaklaşımları neticesinde değerlendirilmektedirler (Çalık, 2003).

Öğrenen örgütler için önemli olan temel unsur, mutlak olarak elde edilen bilgi ve pratikteki uygulamalar olsa da bunun dışındaki birçok unsur, bir kurumun öğrenen örgüt olarak adlandırılması konusunda etki yaratmaktadır. Buna göre öğrenen örgütleri oluşturan unsurlar aşağıdaki şekilde değerlendirilebilecektir (Tolgay, 2010):

- Vizyon: Öğrenme, bu tip örgütler için sadece bir kültürel değer ya da rutin uygulama değil, aynı zamanda, değerli bir vizyon unsurudur. Öğrenen örgütlerde, örgütün sahip olduğu vizyon, birçok konuda, örgütün öğrenme eğiliminin şekillenmesine imkân sağlamaktadır.
- Örgüt kültürü: Örgütlerin, sürdürülebilir bir öğrenme kimliği ve eğilimi olmasında, temelden, bu duyguyu ve eğilimi besleyen bir kimliğin bulunması son derece değerlidir. Bu şekilde, örgütler, sahip oldukları kültüre uygun olarak öğrenme davranışını, belirli bir kalıp içerisinde, sürdürülebilir şekilde uygulamaktadırlar.
- Plan: Öğrenen örgütler için öğrenme eylemi, sadece, sıradan bir şekilde gerçekleştirilen bir eylem olarak görülmemektedir. Bunun dışında, öğrenme, bu tip örgütler için bir plan ve programa dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Söz konusu planda, öğrenmenin şekli ve içeriği değerli bir yere sahip olmakta ve kurumun stratejilerini yönlendirmektedir.
- Çevresel faktörler: Örgütün çevresinde dünyada yaşanan tüm gelişmeler, örgütün uygulamaları kadar öğrenme şeklini ve öğrenilecek içeriği de etkilemektedir. Özellikle de sektöre anlamda yaşanan çevresel değişim ve dönüşüm, öğrenen örgütlerin öğrenme süreçlerinde farklılıklara sebebiyet verebilmektedir.
- Teknoloji: Tüm sektörlerdeki tüm kurumlar için teknolojik gelişmeler, öğrenme konusunda ısrar edilmesi gereken hususları ifade etmektedir. Öğrenen örgütler özelinde bakıldığında, teknoloji alanında yaşanan tüm değişimler ve gelişmeler, öğrenen örgütler için yakından takip edilmesi gereken hususları ifade etmektedir.
- Organizasyonel benlik: Öğrenme eylemi ve eğiliminin, örgüt nezdinde değerlendirilmesi neticesinde, bunun, özellikle çalışanlar tarafından güçlü bir şekilde benimsenmesi, bu duygunun, çalışanlar ile kurum arasında, uygulama açısından yoğun bir bağın bulunduğunu göstermektedir.

Öğrenen örgütlerin temel yapı taşı olarak değerlendirilebilecek olan yukarıdaki unsurlar arasında, kurumsal kimlik ile teknoloji unsurları dikkati çekmektedir. Öğrenen örgütlerde, kurumsal anlamda sahip olunan benliğin taşınmış olduğu nitelikler, zaman içerisinde, örgütün, öğrenmeye olan eğiliminin yerleşik hale gelmesini sağlamaktadır. Öte yandan, teknoloji unsuru bilginin edinimi, incelenmesi, işlenmesi, depolanması paylaşılması adına son derece değerli iken örgütlerin bu uygulamaların dışında kalmaları mümkün olmamaktadır. Bu sayede, örgütler, bilgiden, en yüksek verimi elde ederken, onun sayesinde de öğrenme süreçlerini sürdürülebilir hale getirmektedirler.

2.2.4. Öğrenen Örgütlerin Karşılaştıkları Engeller

Öğrenen örgütlerin varlığı, mevcut, iş dünyasının rekabet şartları göz önünde bulundurulduğunda son derece önemli bir gücün, örgütlerin eline geçmesine imkân sağlamaktadır. Fakat kurumların genel yapısı içerisinde, öğrenmeye ve değişime kapalı olan çalışan sayısının varlığı, bu kesimlerin direnişi ya da kurumların, genel olarak öğrenme ve bilgi edinme konusundaki eğilimlerinin fazla olmaması, öğrenen bir örgüt olma konusundaki en ciddi ölçekli engellerden biri olarak ele alınabilecektir (Bakan vd., 2014).

Öğrenen örgütler, son derece aktif ve öğrenme eğilimlerinin son derece canlı olduğu kurumsal yapılardır. Fakat bu kurumların da öğrenme konusundaki gelişimleri açısından karşılaşmış oldukları, çok sayıda engel söz konusudur. Buna göre öğrenen örgütlerin karşılaştıkları engelleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Menteşe, 2013):

- Elde edilen bilgilerin niteliği ve işlevselliği hakkında fikir edinmeden, bilgileri herhangi bir şekilde kabul etmemek ya da doğrudan doğruya kabul etmek.
- Herhangi bir olay ile ilgili olarak geçmişte yaşanan tecrübelerin ortaya koymuş olduğu tabloyu doğru şekilde anlamadan ve algılamadan, geleceği tasarlamak.

- Var olan ya da daha önceki süreçte çözülmüş bir sorunun genel görünümünü incelemekten ve değerlendirmeden, gelecekteki sorunlar için hazırlıksız yakalanmak.
- Yeni, kalıcı, kabul edilebilir ve anlaşılabilir bir kurumsal mekanizmanın kurulması konusunda yaşanan isteksizlik.
- Başarı olarak görülen, küçük ölçekli hamlelerin önemszenmesi, ancak bunun ötesinde, yeni bilgiler ile yeni başarılar elde edilmesi adına rekabete kapalı olmak.
- Elde edilen bilginin, çoğunlukla, kurum içerisinde ve kurumun belirli çevreleri ile sınırlı kalması.
- Elde edilen bilgiyi, sadece kurumun yönetiminin çıkarları için kullanmak ve bu bilgi ile çalışanları baskı altında tutmak.
- Elde var olan bilginin sınırlarını araştırmamak; mevcut bilginin ötesine geçmekten kaçınarak, özellikle teknoloji konusunda, çağın gerisinde kalmaktan çekinmemek.

Sıralanan unsurlara bakıldığında, bilginin değeri ile ilgili algılama sorunlarının yanı sıra bilgiye dair kapalılık durumu, örgütler açısından, öğrenen bir örgüt olabilmek adına bir engel arz etmektedir. Gerek kurumsal anlayıştan gerekse de çalışanların niteliğinden dolayı ortaya çıkabilecek olan bu durum, kurumların öğrenme ve öğretme konusundaki başarısızlığının temelini oluşturacaktır.

2.2.5. Öğrenen Örgütlerin Oluşum ve Gelişim Aşamaları

Öğrenen organizasyonlar, büyük ölçüde, edindikleri bilginin, kendilerini zaman içerisinde geliştirmesi sureti ile birbirinden farklı kimlikler elde etmektedirler. Bu kimlikler, edinilen bilginin potansiyeline bağlı olarak öğrenen bir organizasyonu geliştirmekte ve onu farklı bir noktaya taşımaktadır. Öğrenen organizasyonu farklı ve

değerli hale getiren de edinilen her bilgi ile birlikte örgütün kendisini bir adım öteye taşıması geliştirmesidir (Uzuntarla vd., 2015).

Genel olarak bakıldığında, öğrenen organizasyonların oluşum ve gelişim aşamalarını, aşağıdaki unsurlar dahilinde değerlendirmek mümkündür (Doğan, 2010):

- Bilen organizasyon: Örgütün, sadece bilgi edindiği, ancak bu bilgiyi işlevsel bir hale getirmekten uzak olduğu organizasyondur. Bu tür bir öğrenen örgüt, bilginin sağladığı katma değeri zaman içerisinde anlamaktadır.
- Anlayan organizasyon: Öğrenen bir örgütün, elde ettiği bilgiyi işlemese bile mümkün olduğunca, o bilgiyi anlamaya ve bilginin yarattığı etkiyi algılamaya başladığı dönemdir.
- Düşünen organizasyon: Elde edilen bilginin, ilk kez nitelikli bir şekilde değerlendirildiği dönemdir. Bu aşamada, öğrenen organizasyon, kendisini ön plana çıkaracak olan bilgi ve verileri incelemekte ve üzerine düşünmektedir.
- Öğrenen organizasyon: Bu aşamada, kurumsal olarak bilginin edinimi, işlenmesi ve kullanımı açısından belirli bir olgunluğa erişilmektedir. Bu sayede kurum, artık kendisini doğru şekilde ifade edebilme imkanına erişmektedir. Aynı zamanda, öğrenme süreci devam etmektedir.

Silsileye bakıldığında, öğrenen bir organizasyon olabilmek adına, kurumların ön plana çıkarmaları gereken unsurun, mutlak olarak bilmek, anlamak ve bunlar üzerine düşünebilmek adına kendisini geliştirmesi gerektiği olduğu anlaşılmaktadır. Bu sayede, örgütler, söz konusu silsilenin ortaya koymuş olduğu şablona göre zamana yayılacak şekilde, gerçek anlamda birer öğrenen organizasyon haline gelebileceklerdir. Bu noktada, her aşamada, öğrenmenin ne ifade ettiği konusunun kurumsal bazda, doğru bir biçimde anlaşılması ve anlatılması gerekmektedir.

İşletmelerin, bir silsile halinde, zamanla bir öğrenen organizasyona dönüşmesi, sürecin içerisinde, bilgiye dair eksik bir parça ya da eksik parçalar kalmasının da önüne geçmektedir. Burada en önemli husus, örgütlerin, öğrenme konusundaki eğilimlerinin, zaman içerisinde, sadece örgütün kimliğinden kaynaklı olarak gelişmemesi, aynı zamanda, çalışanların kimliğinden kaynaklı bir şekilde de gelişiyor olmasıdır. Bu açıdan, öğrenen organizasyon kimliği, zamana yayılan ve çalışanlarla birlikte örgütün kendisinin, senkronize bir şekilde hareket etmesi ile ortaya çıkan bir kimlik olmaktadır (Kıngır ve Mesci, 2007).

2.2.6. Öğrenen Örgütle İlgili Yapılan Çalışmalar

Bown ve diğerleri (2006), Amerikan eğitim sisteminin çok küçük değişiklikler haricinde temelde endüstri devriminden beri aynı yapıları ile faaliyetlerine devam ettiklerini ve bu durumun çağımızın zorluklarıyla baş etmede yetersiz kaldığını belirtmektedir. Araştırmacılar öğrenen örgüt ilkelerinin okullara uygulanmasına katkıda bulunacak bir ölçek geliştirme çalışması yapmışlar ve 24 maddeden oluşan ve icra/aksiyon ile duygular adlı iki faktörlü bir yapı elde etmişlerdir. Araştırmacılar, sonuç olarak Amerikan okullarının bir an önce hantal ve yüksek derecedeki hiyerarşik yapılarından kurtularak yaşayan bir organizma gibi yeni durum ve pratiklere uyabilen sisteme geçilmesi gerektiğini önermişlerdir.

Erigüç ve Balçık (2007) 149 hemşire ile öğrenen örgüte ilişkin görüşleri üzerine yaptıkları çalışmada hemşirelerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinin oldukça olumsuz olduğu, işlerini yapmaları için gerekli malzemeleri yetersiz buldukları ve yöneticilerine karşı güven duyma düzeylerinin düşük olduğu ve bunun da örgütsel öğrenmeyi zorlaştırdığı sonucuna varmışlardır. Araştırmacılara göre en büyük engel yönetim ile çalışanlar arasındaki iletişim kopukluğu veya tek taraflı olmasıdır.

Gürkan (2007), yüksek öğrenim kurumlarının öğrenen örgüt olma durumlarını incelediği araştırmasında ülkemizde öncelikle üniversitelerin öğrenen örgütler olması gerektiğinin ancak bu konuda çok istenen bir düzeyde olmadıklarını tespit etmiştir. Araştırmacıya göre yüksek öğrenim kurumları tüm çalışanlarına

(akademik ve idari) bir bütün olarak sürekli eğitim merkezi haline gelmesi ve gelişen dünyaya bir süreç içinde kesintisiz olarak hazırlanması (internetin sağlanması, eğitimler, bilimsel toplantıları düzenleme ve katılma, geziler, araştırmaları teşvik vb) gerekmektedir. Araştırmacı ancak bu şekilde üniversitelerin dünya standartlarında eğitim verebileceğini ve öğrencilerini geleceğe hazırlayabileceğini önermektedir.

Ayhan (2010), öğrenen örgüt modelinin kamu kuruluşlarında uygulanma imkânını incelediği çalışmada özellikle “5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu” ile 2003 yılından beri bu hedef için olanak olduğu ancak ülkemizde kamu kuruluşlarının hantallıklarından sıyrılamadığını söylemektedir. Araştırmacı bu durumun artık sürdürülemez olduğunu ve vatandaşlarının beklentilerini karşılayacak, hizmet odaklı, kendini sürekli geliştiren, çalışanın ise yaptığı işin sorumluluğunu baştan sona alabildiği bir sisteme geçilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Doğan (2010), örgütsel öğrenme ile kriz yönetimi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonucunda öğrenen örgütün tüm alt boyutları ile kriz yönetiminin alt boyutları arasında pozitif yönlü ‘zayıf’ ile ‘güçlü’ arasında değişen güçlükte ilişki olduğunu bulmuştur. Araştırmacıya göre öğrenen örgüt olma düzeyi yükseldikçe kurumun kriz yönetim becerisi düzeyi de yükselmektedir.

Tolgay (2010), hizmet sektöründe öğrenen organizasyonlarla ilgili 81 kişiyle yaptığı bir çalışmanın sonucunda katılımcıların çalıştıkları örgütleri en çok yönetim tutumu bakımından, daha sonra yeni yaklaşımları deneme ve kıyaslama bakımından yeterli gördükleri en az yeterli gördükleri boyutun ise eğitim ve geliştirme konusunda olduğunu bulmuştur.

Özdevecioğlu ve Biçkes (2012), ISO en büyük ve ikinci en büyük 500 firmada görev yapan 197 kişi ile yaptıkları çalışmanın sonucunda örgütsel öğrenme ile inovasyon arasında pozitif ilişki olduğunu öğrenen örgütün etkisinin sırayla süreç inovasyonu (%43,4), strateji inovasyonu (%39,8), Pazar inovasyonu (%29,5) ve ürün inovasyonu (%18,3) üzerinde olduğunu bulmuşlardır. Öğrenen örgütün genel (toplam) inovasyon üzerindeki etkisinin %42,5 olduğunu tespit etmişlerdir.

Yumuşak, Yıldız ve Yıldız (2012), bir devlet ve bir özel ilköğretim okulunda öğrenen örgüte ilişkin algıların değerlendirilmesi çalışmalarında özel ilköğretim okulunun (öğretmen algılarına göre) öğrenen örgüt özelliklerini yedi alt boyut bakımından taşıdığı ancak devlet ilköğretim okulunun bu özellikleri taşımadığı sonucuna varmışlardır. Araştırmacılar, ayrıca, öğrenen örgüt boyutları ile örgütsel öğrenme engelleri arasında negatif ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Menteşe (2013), 238 ilköğretim öğretmeni ile yaptığı çalışmanın sonucunda öğretmenlerin okullarını olumlu ve yüksek düzeyde öğrenen örgüt olarak algıladıklarını bulmuştur. Okulların öğrenen örgüt olması önündeki engel faktörlere öğretmenlerin katılma düzeyinin düşük olması da araştırmacının iddiasını destekler bir bulgu olarak sunulmuştur.

Bakan ve diğerleri (2014), sağlık sektöründe 100 doktorla öğrenen örgüt ve iş tatmini arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarının sonucunda iki değişken arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Sağlık sektöründe çalışanların iş tatmini algıları ile öğrenen örgüte ilişkin olumlu algıları arasında anlamlı ilişki vardır.

Demirel ve Kubba (2014), otomotiv sektöründe örgütsel öğrenme ve yenilikçilik arasındaki ilişkiyi incelemek üzere üç kurumu kapsayan bir çalışma yapmış ve iki değişken arasında pozitif yönlü ve çok güçlü bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Araştırmacılar, örgütsel öğrenmenin kurumlarda yenilikçiliği olumlu yönde etkilediğini rapor etmişlerdir.

Doğan ve Yiğit (2015), “Öğrenen Okullar” adlı çalışmasında Sivas İlinde faaliyet gösteren ilköğretim ve ortaöğretimlerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarının sonucunda katılımcıları daha çok kişisel hâkimiyete önem verdiklerini, en az ise takım halinde öğrenmeye katıldıkları bulunmuştur. Araştırmacılar, yöneticilerin öğretmenlerden, erkeklerin kadınlardan ve genç katılımcıların daha yaşlı katılımcılara göre öğrenen örgütü olumlu algıladıklarını tespit etmişlerdir.

Uzuntarla ve diğerkleri (2015), bir üniversite hastanesi personeli kapsamında örgütsel öğrenme yeteneği üzerine yaptıkları çalışmanın sonucunda cinsiyet, yaş ve çalışılan bölüm bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öte yandan, araştırmacılar, aylık gelir, eğitim durumu ve meslek grupları değişkenlerine bağılı olarak sağıık çalışanlarının örgütsel öğrenme yeteneği düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Onağ ve Tepeci (2016), Türkiye'nin en büyük altı sanayi şirketinde görev yapan 285 kişi ile yaptığı çalışmanın sonucunda örgütsel öğrenmenin örgütsel yenilikçilik üzerinde pozitif etkisi olduğunu bulmuştur. Araştırmacılar, örgütlerin rekabetçi kalabilmelerinde örgütsel öğrenme becerisi yolunda örgütsel yenilikçilik kabiliyeti göstermelerinin önemli olduğunu tespit etmişlerdir.

2.3. Okul Kültürü

2.3.1. Örgüt Kültürü Kavramı

Kurumsal açıdan bir kimlik oluşturmak adına kurum yapısı dahilinde, birçok farklı unsur kullanılmaktadır. Bunların içerisinde, örgütün sahip olduğu ya da sahip olması beklenen kültür önemli bir yere sahiptir. Örgüt kültürü, temel olarak bir kurumun, geçmişten bu yana taşımış olduğu değerlerin tamamını içerisinde barındıran bir kavramı ifade etmektedir. Mevcut süreç ile kısıtlı olmayan örgüt kültürü, örgütün geçmişinden beslenen ve geleceği ile yakından ilgilenen bir kavramı ifade etmektedir. Mevcut süreçteki örgütlerin algılamalarına bakıldığında, örgüt kültürünün, geçmişten çok fazla beslendiği düşünülse de kurumsal örgütler, mevcut dönemin şartlarından da fazlasıyla etkilenmektedirler (Erdem, Adıgüzel ve Kaya, 2010).

Başka bir açıdan bakıldığında, örgüt kültürü, kurumlar için kendilerini geniş bir kitleye tanıtabilmeleri adına bir tanıtım aracı niteliği taşımaktadır. İşletme üzerinde, hali hazırda bir yeri bulunan kültür, dışarıya tanıtılabildiği süre zarfında olumlu etki yaratmaktadır. Örgüt kültürü, kurumların, kendilerine dair örgüt içerisinde ve dışında, kalıcı bir kimlik yaratılması adına değerli bir faktör olarak göze

çarpmaktadır. Bir kurum için sahip olduğu tüm değerli tanıtılabilmesinin en değerli yolu olan örgüt kültürü, kimi örgütler için iş dünyasının şartlarına olduğu kadar toplumsal şartlara da uyum sağlanması adına önemli bir potansiyele sahiptir (Örücü ve Ayhan, 2001).

Örgüt kültürü, örgütün kendisi ve sahip olduğu çalışanlar nezdinde, pozitif etki yaratacak biçimde birleştirildiğinde, sürecin gidişatını yine pozitif şekilde sürdürme kapasitesine sahip bir kavramdır. Örgütsel kültür, çalışanlar üzerinde psikolojik olarak olumlu etki yaratma kapasitesine sahip olan ve bu vesile ile de onları daha iyisini yapma konusunda teşvik eden bir yapıyı da ifade etmektedir. Çalışanlar için örgüt kültürü, kendilerine uygun bir çalışma ortamı bulma arayışları içerisinde onları yönlendiren, çekici bir unsurdur. Bir bakıma, örgüt kültürü, kurumların, kendilerini çalışanlarına ya da çalışan adaylarına tanıtmaları için bir koz olarak da düşünülebilir (Şahin, 2010).

Örgüt kültürü tanımlamalarının geneline bakıldığında, mümkün olduğunca kurumun kendi değerleri kadar, kurumu oluşturan çalışanların paylaştıkları duygu ve düşüncelerin de bu bağlamda değerlendirildiği görülmektedir. Yine çalışanlar, örgüt kültürü içerisinde neyin bulunup neyin bulunmayacağı konusunda karar veren taraflar olarak örgüt kültürünün şekillendirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu durum, örgüt kültürünün, kavramsal ve pratik olarak sadece örgütlerin inisiyatifine kalmayan bir husus olduğunu göstermektedir. İşletmelerin DNA'sı olarak da değerlendirilen örgüt kültürü, bu şekilde, çalışanların bütün olarak kabul ettikleri ya da reddettikleri değerlerin bir toplamı olarak da değerlendirilebilecektir (Demir ve Öztürk, 2011).

Ülke, toplum ve örgüt bazında değişiklikler gösterebilen örgüt kültürü, farklı davranışların ortaya çıkmasına sebebiyet vermektedir. Toplumsal kültürel değerlerden de beslenen örgüt kültürü, nihai olarak kurumların hedefleri doğrultusunda şekillendirilmektedir. Bir örgütün içerisinde bulunduğu toplum, çalışanlar aracılığıyla bir örgütün kültürünü şekillendirebilmektedir. Bu noktada, örgüt kültürünün oluşturulması konusunda etkililiği bulunan örgüt yönetimlerinin de

içerisinde bulundukları toplumun beklentilerine ve yaklaşımlarına paralel bir kültürel yapıyı kurumların içerisine entegre ettikleri görülmektedir. Bu tür bir entegrasyon, örgüt yönetimleri açısından son derece kritiktir. Çünkü örgüt kültür, çalışanların buna uyumluluk göstermesi ya da göstermemesi ile şekillenmektedir (Fleury, 2009).

Örgüt kültürü, yıllar içerisinde şekillendirildiğinde inanılan; kurumların, var oldukları ilk günden mevcut zamana dek geçen süreç dahilinde edindiği tecrübe ve pratikteki uygulamalarının kurumu tanımlayacak noktaya geldiği ve buna istinaden de kurumla özdeşleşen bir unsur olduğu çerçevesinde değerlendirilmektedir. Özellikle de bir kurumun disiplin mekanizması, sahip olduğu kurallar ve tüm bunlara ne denli bağlılık gösterdiği, o kurumun örgüt kültürünü yansıtmaktadır. Örgüt kültürü konusunda yerleşik bir değerlendirme olan bu bakış açısı, kurumların kendilerini bir forma yerleştirmeleri ve gerçekten bir kültür ile birlikte varlıklarını sürdürdüklerini göstermeleri adına derin ve sağlam bir tarihe sahip olmaları zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir (Aydoğan, 2004).

Başka bir açıdan kavramı değerlendiren ve örgüt kültürünün değişken bir niteliği bulunduğunu dile getiren araştırmacılar açısından kavram, geçmişten beri süre gelen alışkanlıkların tamamını ifade etmesinin yanı sıra sektörlerin ve kurumların, çevrelerindeki dünyanın her türlü değişimine uygun hale getirmeleri değişimleri anlamını taşımaktadır. Bu araştırmacılar, örgüt kültürünün dinamik bir yapısının bulunduğunu ve kurumların, bu dinamik yapının karşısında, sürece uyumluluk göstermeleri neticesinde sürecin işleyen ve başarılı bir aktörü haline gelebileceğini belirtmektedirler (Aydınlı, 2003).

Örgüt kültürü, nitelikli bir yapısı olduğu süre zarfında, kurumların çalışanları için de yararlı bir unsur haline gelmektedir. Bu fayda, verimlilik, bağlılık ve iş tatmini gibi duygu ve uygulamalarla kendisini gösterebilmektedir. Örgüt kültürü, çalışan bir birey için içerisinde faaliyet gösterdiği kurumun iş yapısını anlayabilmesi, sistemin beklentileri ile uyumlu hale gelebilmesi ve bunun bir neticesi olarak kurumun kültürü içerisinde kendisine bir yer bulabilmesi adına tetikleyici bir unsur şeklinde ele alınmaktadır. Örgüt kültürü, söz konusu tetikleme durumunu yaratmakta

ve kurumlar, çalışanların kendilerini anlatmaları adına, önemli ve açıklayıcı bir unsur olmaktadır (Şahin, 2010).

Kültür, insan yaşamı içerisinde önemli bir yer tutmakla birlikte insanı şekillendiren bir unsurdur. Bireyin çevresindeki toplumun kültürel değerleri, zaman içerisinde, bireyin kendi kimliğini oluşturması konusunda da bir yönlendirici olmaktadır. Buna benzer bir durum, kurumlar için de geçerlidir. Kurumlar, içerisinde bulundukları sektör ve genel olarak iş dünyasının değer ve niteliklerine dayalı olarak kendilerine has bir kültürel kimlik inşası gerçekleştirmektedirler. Bu kimlik inşası, zaman içerisinde, bir kurumun, diğer kurumlardan ayırt edilebilmesi adına da önemli bir unsur olmaktadır. Örgütsel kültür, tıpkı bireylerin, birbirlerinden farklı toplumsal değer yapılarına mensup olduklarını gösterdiği gibi kurumların farklı yönetim ve işleyiş kültürlerine sahip olduklarını göstermektedir (Akıncı, 2018).

2.3.2. Örgüt Kültürünün Çalışanlara ve Örgüte Olan Katkısı

Örgüt kültürü, varlığı ile birlikte temel olarak örgütlerin kimliğinin oluşumu ve yerleşmesi açısından kritik bir değere sahip olmaktadır. İş çevresi ve kamuoyu, örgüt, söz konusu kültürel kimliği ile tanımakta ve buna istinaden de söz konusu kimliğe göre bir değer atfetmektedir. Çalışanlar açısından bakıldığında ise örgütlerin sahip olduğu kimlik ve kültür, onların bu kimlik ve kültür ile bütünleşmesine ve nihayetinde de söz konusu kimlik ve kültüre odaklı olarak faaliyetlerini sürdürmesine yardımcı olmaktadır. Bu süreç, olumlu ya da olumsuz bir şekilde cereyan edebilmektedir (Köse, Tetik ve Ercan, 2001).

Temel olarak bakıldığında, örgüt kültürünün, çalışanlara dair katkısını aşağıdaki unsurlar ile açıklamak mümkündür (Şahin, 2010):

- **İnisiyatif:** Örgütün kendilerine vermiş olduğu kültürel destek neticesinde, alışkanlıkları, çalışanların, her şartta inisiyatif almalarına yardımcı olmaktadır.

- Risk alma: Örgüt kültürünün yarattığı güven duygusu, kurumsal çıkarların ortak bir bakış açısı ile ele alınması neticesinde, kurumun beklentilerine yönelik olarak risk alınmasını kolaylaştırmaktadır.
- Katılım: Bireysel ve kurumsal çıkarların aynı anda gözetildiği örgütün bu kültürü yerleşik olarak konumlandırabilmesi, çalışanların tüm, iş ile ilgili süreçlere katılımlarını kolaylaştırmaktadır.
- Ekip halinde hareket etmek: Örgüt kültüründe yer alan birlikte hareket etme duygusu, çalışanların, bir uygulama ve fikir ifade edilmesine yönelik süreçte, ekip olarak hareket etmelerinin yolunu açmaktadır.
- Direnç: Örgüt kültürü yerleşik ve güçlü olan kurumlarda, zorluklarla mücadele etme konusundaki eğilim son derece yüksektir ve çalışanlar, zorlu çalışma koşullarına alışık olmaktadır.

Yukarıda sıralanan unsurlara bakıldığında, dikkati çeken en önemli husus, çalışanların, örgüt kültürü ile bütünleşmelerinin ardından ortaya çıkan tabloda, örgüt için gerekli olan hususları gerçekleştirmek ve örgüte katkı sağlamak adına fedakâr bir tavır sergileme konusundaki eğilimlerinin ortaya çıkışıdır. Bu sayede, çalışanlar, kendilerine yakın ve kendilerinden bir parça olarak gördükleri örgüt ve onun kültürü ile bütünleşirken, onun için bir şeyler yapmayı ve çevrelerindeki de bunun için bir araya getirmeyi bir görev olarak değerlendirmektedirler.

Öte yandan, örgüt kültürünün varlığı, sürdürülebilirliği ve niteliği, en çok, örgütlerin çıkarlarına ve imajına hitap etmektedir. Bu vesile ile örgüt kültürünün, örgüte dair katkısını aşağıdaki unsurlar ile açıklamak mümkündür (Öcal ve Ağca, 2010):

- Yönlendirme: Örgüt kültürünün, çalışanları, doğru işi, doğru şekilde yapma konusunda yönlendirmesi, sürecin niteliğini arttırmaktadır; aynı zamanda, çalışanlar, örgütlerinin kültürel algılarının kendilerini doğru şekilde yönlendirdiğine inanmaktadırlar.

- Destek: Özellikle yöneticiler nezdinde, bir örgütün sahip olduğu destekleyici uygulamalar, çalışanların örgüt kültürüne daha ılımlı bir şekilde yaklaşmalarını ve uyum sağlamalarını mümkün hale getirmektedir.
- İletişim: Örgüt kültürünün kabulü ve uzun süreli olarak varlığını sürdürebilmesi adına örgütün tepe yönetimi ile çalışanlar arasındaki ve çalışanların kendi aralarındaki iletişim potansiyelinin yüksek tutulması gerekmektedir.
- Kontrol: Örgüt kültürü paylaşımcı ve destekleyici kimliğe sahip olsa da sistemin yöneticiler nezdindeki kontrolü ve denetlenmesi, örgüt kültürünün kalıcılığı açısından son derece önemlidir.

Genel olarak bakıldığında, örgüt kültürü, kurumsal yönetim açısından, sistemi yönetebilmek ve yönlendirebilmek adına önemli bir koz olarak değerlendirilebilecektir. Buna göre yönetimler, örgüt kültürünün varlığı ile birlikte ortaya çıkan tabloda, çalışanları ve tüm paydaşları ile koordineli bir şekilde hareket edebilmeleri adına, örgütün sağlayabileceklerinin, kültür ile özdeşleştirilmesine ve bunun da çalışanlar üzerinde olumlu bir etki yaratmasına odaklanmaktadır. Bu sayede, örgütler, kültürel değerlerini, kendilerini, süreç yönetimi açısından daha güçlü ve daha kabul edilebilir hale getirmek adına bir araç olarak kullandıklarını söylemek mümkündür.

2.3.3. Örgüt Kültürü İçin Belirleyici Faktörler

2.3.3.1. Değerler

Örgütün sahip olduğu değerler, nitelikli bir şekilde oluşturulduğu ve korunduğu süre zarfında, çalışanların bu kültürel değerlere uyumluluk göstermesi son derece kolay olmaktadır. Bu sayede de kurumun değerleri hem uzun süre hayatta kalabilmekte hem de geniş bir çalışan kitlesi tarafından kabul görmektedir. Değerlerin içeriği, kabul edilebilirliği ve ne denli uzun zaman zarfından bu yana varlığını sürdürebildiğine dair hususlar, bir kurumun örgütsel kültürünün niteliğini de

ortaya koymaktadır. Örgüt kültürü içerisinde yer verilen değerlerin hemen hepsi, söz konusu kültürün algılanması konusunda da çevreye fikir vermektedir (Dursun, 2013).

Uygulamadaki duruma bakıldığında, örgütlerin çok büyük bir bölümü için kültür içerisindeki değerler, kurumsal yönetim anlayışı ile ilişkilendirilmektedir. Buna göre kurumlar, iş etiğine dayalı olarak ele alındığında, sürece dair gerçekleştirdikleri tüm uygulamalar ile birlikte kendilerine ait bir örgüt kültürü modeli yaratabilmektedirler ve uygulama şekilleri, iş çevreleri tarafından kabul gördüğü takdirde, örgütün kültürel değerlerinin de benimsenmesi son derece kolay olacaktır (Kutunis, 2006).

2.3.3.2. Normlar

Örgütün belirlediği yol haritası ve uygulama şekline uyumluluk göstermesi konusunda, çalışanlara bir yönlendirme niteliği taşıyan normlar, örgütsel anlamda sahip olunan duruşun anlaşılması ve kabul edilmesi adına önemli bir yere ve değere sahiptir. Bir kurallar silsilesi olarak da algılanabilecek olan normlar, kurumsal bir yapının, aslında ne olduğunu ve çevrenin ona nasıl uyum sağlayabileceğini anlamak adına bilgilendirici bir yazılı ve sözlü metin gibi algılanabilir. Özellikle de kurumun etik ve kıymet atfettiği çalışma değerlerinin, mevcut çalışanlar ve çalışan adayları açısından bilinmesi adına, normların önemli bir yeri ve fonksiyonu bulunmaktadır. Kurumun normları, ona riayet eden kesimlerin varlığı birlikte bir anlam kazanmakta ve kabul edilebilirlik derecesi artmaktadır. Bu durum, normların, kurumsal yapı açısından vazgeçilmez birer unsur oldukları düşüncesini yaratmaktadır (Köse, Tetik ve Ercan, 2001).

Normları önemli, değerli ve nitelikli hale getiren husus, örgütlerin kuruluş dönemlerinden beri var olması ve bu dönem içerisinde, geniş kitlelerce kabul görmüş olmasıdır. Özellikle de örgütün kurucu ekibi ve uzun yıllardır kurum içerisinde çalışan bireylerin bu normlara büyük bir saygı ile yaklaşması neticesinde, bu değerler bütününe reddi ya da değişimi söz konusu olmamaktadır. Aksine, zaman içerisinde,

normlara inanan ve değer atfeden kesimlerin sayısının artması neticesinde, güçlü ve etkili birer yönlendirici unsur olma kimlikleri korunmaktadır (Dursun, 2013).

2.3.3.3. Örgütsel Faaliyetler ve Simgeler

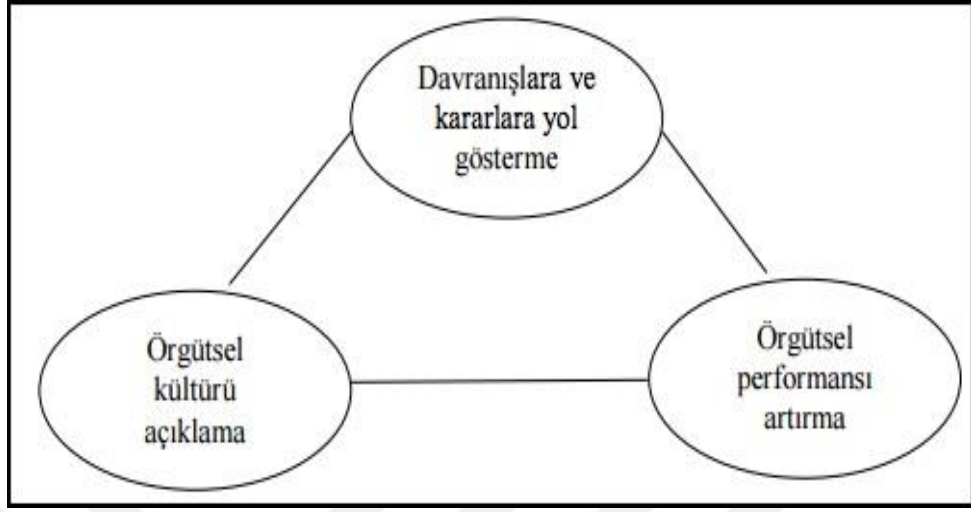
Örgütlerin sahip oldukları özel faaliyetler, toplantılar, ritüel niteliğindeki törenler vb. organizasyonlar ile birlikte örgütü tanımlayan nitelikteki, simge olarak görülebilecek olan unsurların hemen hepsi, örgütsel kültürü tanımlamak adına son derece değerli ve yönlendirici niteliktedir. Gerek kurum içerisinde gerekse de kurum dışında, bir örgütsel kültürün tanınması adına sosyal niteliği olan bu unsurlar, kurumların dışa yansıyan yüzü olmaktadır. Bu faaliyetlere düzenli olarak katılımın yanı sıra söz konusu simgelerin kullanımı, örgütlere dair yerleşik bir algının oluşumuna da yardımcı olmaktadır (Dursun, 2013).

Bir başka açıdan bakıldığında, örgütsel faaliyetler ve simgeler, kurumun prestij düzeyinin daha iyi algılanması adına önem arz etmektedir. İşletmeler, kendilerini, sadece iş süreçleri ve yönetsel anlamda değil, insanların zihninde yaratmış oldukları olumlu imaj ile de tanıtmak istemektedirler. Bu nedenle de düzenlenen gerek kurum içerisinde gerekse de kamuya açık faaliyetler ile kurumu, diğerlerinden ayıran simgeler, önemli birer örgüt kültürü unsurudur (Kutanis, 2006).

2.3.4. Örgüt Kültürünün Fonksiyonları

Örgüt kültürü, her ne kadar, kurumsal anlamda yaratmış olduğu kültürel değerler ile birlikte bir örgütün kimliğini oluştursa da aslında, kendi içerisinde, sistemin parçalarının birbirlerine uyumlulukları konusunda da önemli bir etki yaratmaktadır. Bir bakıma, kurumsal yapı içerisindeki unsurların birbirleri ile uyumluluklarını şekillendiren örgütsel kültür, bu sayede, taraflar arasında, ortak duygu ve düşüncelere dayanan bir ağ oluşturulmasını sağlamaktadır. Bu ağ, bir sistemin, sağlıklı işlemesi adına, tüm paydaşların dahil olduğu ve kendilerinden de bir şeyler katarak örgütsel kültür yapısını şekillendirdikleri bir süreç yaratmaktadır (Yücekaya ve Polat, 2020). Bir bakıma, örgüt kültürü, kurumun tüm unsurlarının,

kendilerini artık yeni bir yapının içerisinde adapte edebilmeleri adına, onlara yeni bir kültürel kimlik aşılacaktır.



Şekil 3. Örgüt Kültürünün Ağı ve Yarattığı Etki
(Kalkan, 2013).

Şekil 3’de gösterildiği üzere, örgüt kültürü, beyan edildiği ya da bilindiği andan itibaren, örgüt içerisindeki paydaşların davranışlarına, bir şekilde yol gösterirken, ilerleyen aşamada, örgütsel performansın artışı konusunda da destek sağlamaktadır. Bir döngü halinde işleyen bu sistem, artan performans ile birlikte beyan edilen örgüt kültürünün gelişimi açısından destekleyici olmaktadır.

Genel olarak bakıldığında, örgüt kültürünün fonksiyonu olarak değerlendirilen unsurları, aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Örücü ve Ayhan, 2001):

- İşletmelerin farklı bir kimlik ile diğerlerinden farklı olarak değerlendirilebilmesi adına, ayırt edici bir nitelik sağlamaktadır.
- Çalışanların, örgütün kimliği içerisinde kendilerine bir yer bulmaları konusunda yardımcı olmaktadır.
- Çalışanların, kendi çıkarlarını, gerektiğinde göz ardı etmek sureti ile örgütün ortak amaçlarına odaklanmaları adına onları teşvik etmektedir.

- Çalışanlar açısından, iş hayatı içerisinde ve dışarısında, örgüt kültürünün unsurları dâhilinde sosyalleşmelerinin yolunu açmaktadır.
- Bir refleks şeklinde, çalışanların, kurumları için gerektiğinde sorumluluk olarak fedakârlık yapmalarına olanak sağlamaktadır.

Sıralanan fonksiyonların bakıldığında, örgüt kültürü, özellikle çalışanların, sistemin içerisine daha fazla dahil olmalarının yolunu açmaktadır. Bu şekilde, sistem, kendisine daha nitelikli ve daha güçlü bir şekilde hizmet eden bireylerin varlığı ile birlikte daha başarılı bir şekilde işlemektedir. Özellikle de fedakârlık göstermeye yönelik şekildeki tutum ve davranışlar, sistemin daha sağlam bir yapıya kavuşması adına, örgüt yönetimlerinin işini kolaylaştırmaktadır.

2.3.5. Örgüt Kültürünün Oluşum Aşamaları

2.3.5.1. Meydana Gelme ve Gelişim

Dört aşamalı olarak gerçekleşen bu süreçte, ilk adım bireyselleşmedir. Kurum, kendisini diğerlerinden ayırmak sureti ile kendisine özgü bir sistem ve çalışma ortamı yaratmak adına çabalamaktadır. Kurumsallaşma olarak adlandırılan ikinci aşamada, kurumun daha profesyonel ve kendi örgüt yapısına uygun bir mekanizma kurmaya çalıştığı gözlemlenmektedir. Tanıtım aşamasında ise kurum, kendisine has bir yapının kurulumu ile birlikte bunun dışı tanıtımı açısından bir adım atmakta ve ismini duyurma sürecine zaman ayırmaktadır. Son aşama olan kolektif hareket etme sürecinde ise kurumun, birlikte hareket eden bir yapıyı oluşturması konusunda adım atılmaktadır (Terzi, 2000).

2.3.5.2. Farklılaşma

Bu aşamada, kurum, kendisini diğerlerinden, birçok farklı alanda ayırt ettirecek özelliklere sahip olmaya çalışmaktadır. Gerek aynı sektörde olsun gerekse de farklı sektörde olsun, kurumun asıl amacı, kendisini farklı olarak kamuoyuna ve müşterilerine tanıtmının yanı sıra, bu tanıtım uygulamasından, mümkün olduğunca yüksek bir tanıtım verimliliği elde etmektir (Aydınlı, 2003).

2.3.6. Örgüt Kültürü Türleri

Örgüt kültürü unsuru, her örgüt yapısı için önemli olmakla birlikte her bir örgütün, örgüt kültürü konusundaki algı ve uygulamaları birbirinden farklı olmaktadır. Buna göre örgütlerin sahip olduğu, birbirinden farklı olarak ortaya çıkan örgüt kültürü türleri, aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (Örücü ve Ayhan, 2001):

- Baskın kültür/alt kültür: Toplumsal değerlere olan bağlılık gibi kurumun ilk oluşturulduğu günden bu yana içerisinde var olduğu kültürel değerlerin oluşturduğu kültürdür. İş dünyası değişse bile bu kültürel değerlerin korunması söz konusudur.
- Güçlü-zayıf kültür: Geçmişten gelen kültürel değerleri koruduğu gibi aynı zamanda, mevcut süreçteki kültürel değişim süreçlerine uyumluluk gösterebilen kültürel algı güçlü kültürü ifade ederken, zayıf kültür, geçmişten gelen kültürel değerler temelinde oluşturulan yapının korunamaması ve zamanın getirdiği değerlere uyumluluk gösterilememesi ile ilintilidir.
- Toplu kültür/parçalı kültür: Toplu kültürde çalışanlar, kurum içerisinde sahip oldukları kültürel değerleri kurum dışında da benimserlerken, parçalı kültürde, çalışanların profesyonel bir bakış açısı ile birlikte kurumun kültürel değerlerini, sadece kurumun sınırları içerisinde benimsemeleri söz konusudur.

Söz konusu kültürel yaklaşımlar, örgütün ilk kurulduğu andan itibaren, mevcut sürece dek uzanan zaman zarfı içerisinde şekillendirilmiş olan bir yapıyı ifade etmektedir. Zaman içerisinde, bu kültürel yapının değişimi, olumlu ya da olumsuz bir yöne evrilmesi de söz konusudur. Fakat bu evrimin gerçekleşmesi açısından önem arz eden temel husus, mutlak olarak kurumsal yönetimin ve çalışanların tutum ve davranışlarıdır; bu davranışlar, örgütün kültürünün ne yöne doğru değişim göstereceğini ortaya koymaktadır.

2.3.7. Okul Kùltürü

Bir örgüt olarak düşünölen her okulun kendine özel düşünce yapıları ve örgüte yönelik yine kendilerine özel benimsemiş oldukları vizyonları bulunmaktadır. Bir okul sistemindeki kùltür, öğretmenlerin ve yöneticilerin ortak hedefler doğrultusunda hareket edebilmeleri için pusula görevi yapar ve nelerin hedeflenmesi ve başarılması gerektiğine ilişkin motivasyon kaynaklarının ve normların oluşmasını sağlar (Özdemir, 2012). Bu açıdan ele alındığında okul kùltürü, içinde bulunan öğretmen ve yöneticilerin davranışlarına şekil verebilmektedir.

Okul kùltürünün aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine bakış açısını da etkilemesi beklenmektedir. Etkili bir okul kùltürü yaratabilen okullarda öğretmenlerin etkili bir öğrenme ortamında bulunması dolayısıyla okul ortamında öğrenmenin artması beklenebilir.

Okul kùltürü kavramı daha verimli ve istikrarlı bir öğrenme ortamına yön verebileceği düşüncesiyle kurumsal örgütlerdeki örgüt kùltürü kavramından eğitim alanına evirilmiştir. Okulun vizyon ve misyonunu yerine getirebilmesi, öğrencilerin istendik yönde davranış değişikliği gösterebilmesi için okulun güçlü ve etkili bir kùltüre sahip olması gerekmektedir (Terzi, 2000).

Değişen teknoloji ve bilgi akışındaki hızlanmanın da hayatımıza ve örgütlere bir getirisi olarak 1980'li yıllarda okullar hakkında yapılan çalışmalar etkili okul olarak nitelendirilebilecek eğitim kurumlarının "güçlü eğitimsel liderlik, yüksek öğrenci başarısı beklentisi, temel becerilere önem verme, güçlü okul kùltürü ile öğrenci gelişimini sıklıkla değerlendirme" niteliklerine sahip olduklarını ortaya koymuştur (Miller, Cohen ve Sayre, 1985). Öğrenme çıktılarının değişen ve gelişen toplumlarda sürekli olarak yeniliğe ayak uydurmasının gerektiği okullarda, sürekli olarak bir değerlendirme ve bu değerlendirmelere yönelik değişime açık olma ve risk alma yetilerinin gelişmiş olması mutlaka ki eğitimin kalitesini ve çağa ayak uyduran dinamik bir yapıda kalabilmesini etkileyecektir.

2.3.8. Örgüt Kültürü İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Köse, Tetik ve Ercan (2001), iki farklı kamu kuruluşunu örgüt kültürü faktörlerine ilişkin algıları bakımından karşılaştırmışlardır. Araştırmacılar, ilk şirketin örgütün amaçlarından %90,0 değerinin ise %100,0 haberdar olduklarını, ilk şirkette çalışanların %45,0'inin şirketin bir vizyonu olduğunu bildikleri diğer şirkette ise her kesin bildiğini, yine ilk şirkette çalışanların %35,0 bu kurumda çalışmanın ayrıcalıklı olduğunu düşünürken ikinci şirkette herkesin bu kurumda çalışmanın ayrıcalık olduğunu düşündüğü, ilk şirkette çalışanların %27,0'sinin kurumlarında paylaşılan güçlü bir örgüt kültürü olduğunu düşündüğü, ikinci şirkette ise bu oranın %67,0 olduğunu bulmuşlardır.

Örücü ve Ayhan (2001), Muğla Üniversitesi örneğinde örgüt kültürüne yönelik 102 öğretim üyesiyle yaptıkları çalışmada katılımcıların %69,6'nın kendilerini üniversitenin bir parçası olarak algıladıkları, %53,9'unun üniversitede öğretim üyesi olmanın bir ayrıcalık olduğunu düşündükleri ve %49,1'inin üniversitede bir geleneğin oluştuğunu ve bunun korunmaya çalışıldığını hissettikleri bulunmuştur.

Şimşek (2003), ortaöğretim kurumlarında görev yapan 706 öğretmenle yaptığı çalışmasının sonucunda okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu, okulların %19'unun üst düzeyde, %75'inin geliştirilmesi gereken ve %6'sının vasat okul kültürüne sahip oldukları bulunmuştur.

Fleury (2009), iki farklı şirketi örgüt kültürü ve yeterlilikleri bakımından karşılaştırdığı çalışmasında örgüt kültürünün geçmişten getirdiği alışkanlıkların şirketlerin problemleri çözme konusunda rehberlik yaptığını ve önemli ölçüde yeterlilik düzeylerini belirlediğini bulmuştur. Araştırmacı, özellikle şirketlerden birinin önleyici değerinin ise tepkisel kültürü içselleştirdiklerini ve bunun da şirketlerin yeterliliklerini doğrudan etkilediğini, politikalarını bu kültürler üzerine inşa ettiklerini ortaya koymuştur.

Uzkurt ve Şen (2009), gazlı içecek sektörüne yönelik 3 firmadan 223 kişiyle yaptıkları çalışmada örgüt kültürünün işbirliği ve yenilikçi, kararlılık ve tutarlılık ile etkinlik alt boyutlarının üçünün de örgütsel yenilik ile pozitif yönde ilişkisi olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde örgüt kültürünün her üç alt boyutu ile pazarlama yeniliği arasında da güçlü derecede pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Erdem, Adıgüzel ve Kaya (2010), 150 akademik personel ile tercih ettikleri örgüt kültürüne ilişkin yaptıkları çalışmada katılımcıların kendi örgütlerini hiyerarşik ve pazar kültürüne benzediğini ancak kendilerinin daha çok adhokrasi ve klan kültürünü tercih ettiklerini bulmuşlardır.

Öcal ve Ağca (2010), teknolojik gelişmelerin örgüt kültürü üzerindeki etkileri üzerine 152 işletmeden elde edilen verilerle yaptıkları analizlerin sonucunda işletmelerdeki değişimler ile örgüt kültürleri arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Örgüt kültürü ve alt boyutları sabit gelişen işletmelerin performanslarının %60,0'ını, hızlı büyüyen işletmelerin performanslarının %74,0'ünü ve diğer işletmelerin performanslarının %56,0'sını açıkladığı bulunmuştur.

Demir ve Öztürk (2011), 12 farklı işletmede çalışan 189 kişi ile örgüt kültürünün örgütsel bağlılığı yordaması üzerine yaptığı çalışmada iki değişken arasında pozitif yönlü ve çok güçlü bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. İşletmelerin çalışanları gözündeki örgüt kültürü ne kadar güçlüyse örgütsel bağlılık düzeyleri de o derece yüksek olmaktadır.

Özdemir (2012), 281 ilköğretim öğretmeni ile yaptığı araştırmasında okullarda görev kültürünün baskın olduğunu bulmuştur. Okullarda bürokratik kültür ile destek kültürü arasında negatif ilişki olduğu okul kültürünün alt boyutlarının okul sağlığını ise pozitif yönde etkilediği bulunmuştur.

Kalkan (2013), Kayseri İlinde mobilya sektöründe yaptığı çalışmada örgüt kültürünün örgütsel vatandaşlık ile pozitif yönde bir ilişkisi olduğunu, katılım, uyum

ve vizyon alt boyutlarının örgütsel vatandaşlığı olumlu yönde (pozitif) etkilediğini bulmuştur.

Yücekaya ve Polat (2020), Çanakkale’de 312 öğretmenle yaptıkları “Örgüt Kültürü, Örgütsel Adalet ve İş Tatmini İlişkisini” modeli çalışmalarında örgüt kültürünün iş tatminini pozitif yönde etkilediğini bulmuşlardır. Demografik özelliklere göre yapılan analizlerde, cinsiyet, medeni durum ve yaş değişkenlerinin öğretmenlerin örgüt kültürü algılarını etkilemediğini, eğitim durumunun ve kurumda çalışma süresinin ise öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algısı üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur.

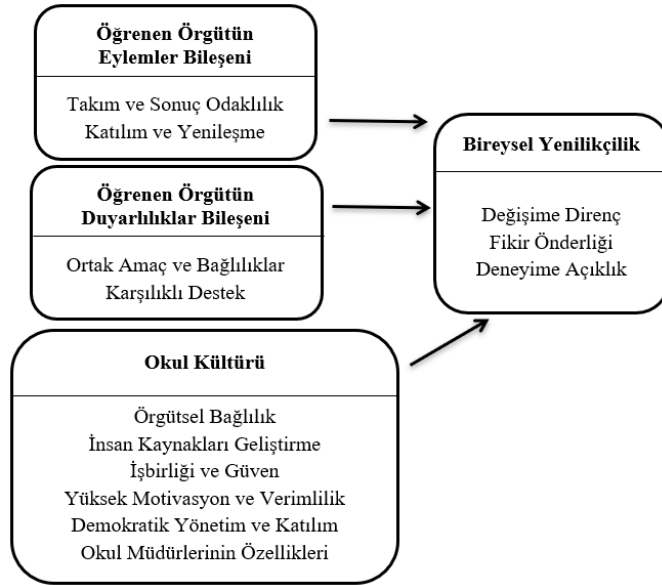


3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma betimsel nitelikli nicel bir çalışma olup ilişkisel tarama modelinde verilerin toplanması ve analiz edilmesine dayalı bir araştırmadır.

Tarama modelleri, bir grubun özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlar. Bu durum geçmiş süreçte veya günümüzde devam etmekte olan bir durumu araştırmayı hedefleyebilir. Bu araştırma yaklaşımı ile araştırmaya katılan bireyler üzerinde bir değişiklik veya etki yapılmadan var olan durumlar içerisinde değerlendirme yapılır (Karasar, 2009). İki ya da daha fazla değişken arasındaki neden-sonuç ilişkisini belirlemek ve bu ilişkinin yönü ile ilgili ipuçları bulmak amacı ile ilişkisel tarama modeli kullanılabilir (Büyüköztürk, 2015). Bu doğrultuda araştırmada, okulların öğrenen örgüt olma durumları ve öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları temelinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışlarının ne düzeyde olduğu araştırıldığından, çalışmanın ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmesinin daha uygun olacağı düşünülmüştür. Araştırmanın teorik modeli aşağıda sunulmuştur (Şekil 4).



Şekil 4. Araştırmanın Teorik Modeli

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmada, araştırma evrenini İstanbul İli Bakırköy İlçesinde yer alan resmi ve özel toplam 50 lisede görev yapan 1728 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 813'ü resmi okullarda ve 965'i ise özel okullarda çalışmaktadır. Öğretmen sayılarının tespitinde, Bakırköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü internet sitesinde yayımlanan resmi ve özel liselerin listesi temel alınmıştır. Web sayfası üzerinde öğretmen sayısı bulunmayan okullar için okulların yöneticileri ile görüşülerek sayı tespit edilmiştir.

İstanbul İli, Bakırköy İlçesinde görev yapan öğretmenlerin sayısının okul türlerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiş olup okul listesi ve her okula ait öğretmen sayıları EK 10'da sunulmuştur.

Tablo 1 Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımları

Okullar	Öğretmen Sayısı
Özel Okullar	
<i>Özel Anadolu Lisesi</i>	386
<i>Özel Fen Lisesi</i>	100
<i>Özel Akşam Lisesi</i>	36
<i>Özel Temel Lise</i>	443
<i>Özel Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi</i>	0
<i>Özel Güzel Sanatlar Lisesi</i>	0
Toplam	965
Resmi Okullar	
<i>Resmi Anadolu Lisesi</i>	453
<i>Resmi Fen Lisesi</i>	0
<i>Resmi Sosyal Bilimler Lisesi</i>	0
<i>Resmi İmam-Hatip Anadolu Lisesi</i>	75
<i>Resmi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi</i>	185
<i>Resmi Çok Programlı Anadolu Lisesi</i>	54
<i>Resmi Güzel Sanatlar Lisesi</i>	46
<i>Resmi Spor Lisesi</i>	0
<i>Özel Eğitim Meslek Lisesi</i>	0
<i>Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi</i>	0
<i>Açık Öğretim Lisesi</i>	0
Toplam	813
Genel Toplam	1778

Araştırmaya 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında faaliyet gösteren olan İstanbul ilinde, Bakırköy İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin katılması planlanmıştır. Ancak COVID-19 salgını sebebi ile bazı okulların evden çalışma sistemine devam ettiği belirlenmiş, örneklemdaki tüm öğretmenlere ulaşamamıştır.

Araştırma örneklemini basit tesadüfî örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Örneklemini etkileyen faktörler: güven düzeyi (%95), örnekleme hatası (%5) ve oran ele alınarak örnekleme büyüklüğü hesaplandığında, 384 olarak hesaplanmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014). Buna bağlı olarak, araştırma evreninde yer alan, resmi ve özel liselerde görev yapan toplam 387 öğretmen ise bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örnekleme dâhil olan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Yönelik Dağılım (N=387)

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	201	51,9
	Erkek	186	48,1
Yaş	20-30 yaş	73	18,9
	31-40 yaş	153	39,5
	41-50 yaş	113	29,2
	51 yaş ve üstü	48	12,4
Medeni durum	Evli	263	68,0
	Bekâr/Evli değil	124	32,0
Mesleki kıdem	1-10 yıl	140	36,2
	11-20 yıl	149	38,5
	21 yıl ve üstü	98	25,3
Eğitim durumu	Ön lisans	11	2,8
	Lisans	241	62,3
	Lisansüstü	135	34,9
Çalışılan kurum	Devlet okulu	167	43,2
	Özel okul	220	56,8
Kurumda çalışma süresi	1-4 yıl	215	55,6
	5-8 yıl	126	32,6
	9 yıl ve üstü	46	11,9

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %51,9’u kadın olup en büyük yaş grubunu %39,5 ile 31-40 yaşındakiler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %68,0’i evlidir.

Mesleki kıdemlerine bakıldığında en büyük grubu %38,5 ile 11-20 yıldır çalışanların oluşturduğu ve öğretmenlerin %62,3'ünün lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %56,8'i özel bir okulda çalışmakta olup şu anki okulda en uzun çalışma süresinin %55,6 ile 1-4 yıl arasında olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada okulların öğrenen örgüt olma durumlarını belirlemek amacıyla “Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği”, öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarını belirlemek amacıyla “Okul Kültürü Ölçeği”, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve örneklemdeki öğretmenlerin demografik bilgilerini toplamak amacıyla Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır (EK-3).

Veri toplama aracında yer alan ve yedi sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, medeni durum, yaş, eğitim durumu, okul görev süresi ve okul türü ile ilgili değişkenlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Bowen (2007) tarafından geliştirilen ve Şahin, Çakır ve Öztürk (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği” eylem ve duyarlılık olmak üzere iki temel bileşenden; takım odaklılık, yenileşme, katılım, bilgi akışı, hatalara hoşgörü, sonuç odaklılık, ortak amaç, saygı, bağlılık, güven, karşılıklı destek ve iyimserlik olmak üzere 12 alt boyuttan meydana gelmektedir. Şimşek (2003) tarafından geliştirilmiş olan bölümde “Okul Kültürü Ölçeği” 13 alt boyut (örgütsel bağlılık, kolaylaştırıcı değerler, insan kaynaklarını geliştirme, olumlu insan ilişkileri, etkili iletişim, uzun süreli istihdam, iş birliği ve güven, yüksek motivasyon ve verimlilik, kontrol ve disiplin, rol açıklığı ve davranış rehberliği, öğretmen çabası ve öğrenci başarısı, demokratik yönetim ve katılım, okul müdürlerinin özellikleri) ve 35 ifadeden oluşmaktadır. Son olarak ise Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen ve Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği”, değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma

boyutlarından ve 20 ifadeden meydana gelmektedir. Ölçeklerin kullanım izinleri araştırmacı tarafından alınmıştır.

Verilerin toplanmasında kullanılan ölçekler, 5'li ve 6'lı Likert şeklinde hazırlanmıştır. Araştırmada yer alan “Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği” 6'lı Likert şeklinde olup cevap seçenekleri şu şekildedir: (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Kısmen katılmıyorum, (3) Katılmıyorum, (4) Katılıyorum (5) Kısmen katılıyorum, (6) Kesinlikle katılıyorum seçeneğini temsil etmektedir. “Okul Kültürü” ve “Bireysel Yenilikçilik” ölçeklerinde ise 5'li Likert yöntemi kullanılmış olup cevap seçenekleri şu şekildedir: (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Ne katılıyorum ne katılmıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum seçeneğini temsil etmektedir.

Güvenilirlik, katılımcıların ölçek sorularına vermiş oldukları cevaplar arasındaki tutarlılık ve tekrarlanabilirlik olarak tanımlanmaktadır. Güvenilirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ve test maddelerinin test bütünlüğü ile uyumu ile ilgilidir (Kılınçkaya 2013: 70). Likert türü ölçeklerde değişkenlerin birbiriyle tutarlılığını belirlemek için kullanılan değer Cronbach alpha (α) yöntemidir. Cronbach's Alpha (α) değerinin 0,700 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür (Bektaş ve Akman 2013: 128).

Aşağıda, araştırmada kullanılan ölçeklerin bu araştırma için uygunluk düzeylerine yönelik yapılan faktör ve güvenilirlik analizleri sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel (demografik) özelliklerini belirlemek üzere cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalışılan okul türü ve şu anki okulda çalışma süresi olmak üzere toplam 7 soru sorulmuştur.

3.3.2. Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği

“Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği” Bowen (2007) tarafından geliştirilmiş ve Şahin, Çakır ve Öztürk (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin kullanımı için gerekli olan izin e-posta yoluyla 16.03.2021 tarihinde birinci yazardan alınmıştır (EK-6).

Faktör analizi, çok değişkenli bir istatistik yöntemi olarak değişkenleri bir araya getirerek daha az sayıda kavramsal boyut yaratmayı hedefleyen bir yöntem olarak tanımlanabilmektedir (Büyüköztürk 2002, s.472). Bu analizde değişkenler arasındaki iç ilişkiler ortaya konulduğu için, belirli seviyede çoklu doğrusal bağlantının olması gerekmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkilere istatistiksel olarak bakıldığında faktör yükünün 0,500’den büyük olması beklenmektedir. 0,500 değerinin altında kalan tüm değişkenler ölçekten çıkarılmaktadır. Veri setinin faktör analizine uygunluğunun ölçülmesi için farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlardan biri korelasyon matrisinin incelenmesi, diğeri ise Küresellik Testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Uygunluk Testidir (Turanlı ve diğ. 2012, s.47). Bu ölçütün geçerli değer aralıklarını Tablo 3’deki gibi şu şekilde açıklamak mümkündür (Altındağ 2011: 96):

<u>Ölçüt</u>	<u>Güvenirlilik Düzeyi</u>
$1,00 \leq KMO \leq 0,90$	Mükemmel
$0,90 \leq KMO \leq 0,80$	İyi
$0,80 \leq KMO \leq 0,70$	Orta
$0,70 \leq KMO \leq 0,60$	Zayıf
$0,60 \leq KMO \leq \dots$	Kötü

Buna göre, Barlett testinin anlamlı, Kaiser-Meyer-Olkin testinin ise 0.50’den büyük çıkması beklenmektedir. Barlett Testi ve Kaiser-Meyer-Olkin testi sonuçları Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3 Öğrenen Örgüt Profili Ölçeğinin Eylemler Bileşenine Ait KMO ve Bartlett's Test İstatistikleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklemin Uygunluğu Ölçümü		0,951
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare (X^2)	6170,743
	Serbestlik Derecesi (sd)	153
	Anlamlılık (p)	0,000

Öğrenen örgüt ölçeğinin eylemler bileşenine ait KMO değeri 0,951 olarak belirlenmiş olup, bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizi için mükemmel seviyede olduğunu göstermektedir. Barlett küresellik testi sonuçlarına bakıldığında ise ki-kare ($p<0,01$) değerinin de anlamlı olduğunu söylemek mümkündür (Kaya 2013, s.181).

Tablo 4 Öğrenen Örgüt Profili Ölçeğinin Eylemler Bileşenine İlişkin Faktör Analizi

Eylemler Bileşeni Maddeleri	Takım ve Sonuç Odaklılık	Katılım ve Yenileşme
Bir ekip olarak birlikte çalışırız.	0,611	
Her konuda birbirimize danışırız (öğüt verir ve alırız).	0,623	
Fikirlerimizi paylaşmak konusunda kendimizi çok rahat hissederiz.	0,672	
Hatalarımızı birer öğrenme fırsatı olarak görürüz.	0,727	
Çabalarımızı ölçülebilir sonuçlara ulaşılmaya odaklarız.	0,698	
Zorlukları belirlemek ve çözmek için bir araya geliriz	0,613	
Çevremizdeki diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparız.	0,727	
Açık iletişim kanallarını kullanırız.	0,790	
Belirlediğimiz hedefleri gerçekleştiremediğimiz yerlerde aynı konuda deneyimli olanlardan bilgi alırız.	0,822	
Elde ettiğimiz sonuçları daha önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda değerlendiririz.	0,863	
Yeni fikirleri değerlendirir ve kabul ederiz.		0,837
Öğrencilerin fikir ve görüşlerini alırız.		0,845
Bu okulumuzu daha verimli hale getirmek için bilgi ve fikirleri paylaşıyoruz.		0,835
Hiç denememektense yeni şeyleri denemek ve başarısızlık riskini almakta hemfikiriz.		0,567
Planlarımızı yaparken önceden belirlediğimiz hedefleri göz önünde bulundururuz.		0,578
İşlerimizi yapmak için yeni yollar konusunda açık görüşlüyüz.		0,671
Eğitim işlerinde velilerimizle ortaklaşa çalışırız.		0,644
Herhangi bir konuda yeni uygulamaları deneme konusunda istekliyiz.		0,668

18 ifadeden ve altı boyuttan oluşan Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Eylemler Bileşeni, gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda 18 ifadeden ve iki farklı boyuttan meydana gelmektedir (Tablo 4). Buna göre Faktör 1 olarak ortaya konulan boyut, içerdiği maddelere bağlı olarak takım ve sonuç odaklılık ismini almış olup 10 ifadeden oluşmaktadır. Faktör 2 olarak ortaya konulan boyut, içerdiği maddelere bağlı olarak katılım ve yenileşme ismini almış olup 8 ifadeden meydana gelmektedir.

Tablo 5 Öğrenen Örgüt Profili Ölçeğinin Duyarlılıklar Bileşenine Ait KMO ve Bartlett's Test İstatistikleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluğu Ölçümü		0,963
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare (X^2)	7807,571
	Serbestlik Derecesi (sd)	153
	Anlamlılık (p)	0,000

Öğrenen örgüt ölçeğinin duyarlılıklar bileşenine ait KMO değeri 0,963 olarak belirlenmiş olup, bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizi için mükemmel seviyede olduğunu göstermektedir (Tablo 5). Barlett küresellik testi sonuçlarına bakıldığında ise ki-kare ($p<0,01$) değerinin de anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 6 Öğrenen Örgüt Profili Ölçeğinin Duyarlılıklar Bileşenine İlişkin Faktör Analizi

Duyarlılıklar Bileşeni Maddeleri	Ortak Amaç ve Bağlılıklar	Karşılıklı Destek
Okulumuzda gerçekleştirmek istediğimiz konularda yüksek düzeyde yatırımları paylaşıyoruz.	0,716	
Birbirimize bir birey olarak kabul eder ve değer veriyoruz.	0,713	
Birbirimize karşı bağlılık ve sadakat duyarız.	0,709	
Birbirimize yardım ve destek konusunda güvenebiliriz.	0,610	
Birbirimize karşı düşünceli ve kibar davranırız.	0,720	
Öğrencilerimizin yaşantılarında olumlu farklılıklar yapabileceğimiz konusunda kendimize güveniyoruz.	0,747	
Yaptığımız işte çok güçlü bir anlam ve amaç duyarlılığına sahibiz.	0,774	
Birbirimizi uzman meslektaşlar olarak görürüz.	0,821	
Özel olayları, başarıları ve önemli durumları kutlarız.	0,765	
Birbirimize güveniyoruz.	0,744	
Hem kendimizle hem de ailemizle ilgi ve ihtiyaçlarımızın olduğu zamanlarda birbirimizi dikkate alır ve destekleriz.	0,716	
İşimize iyimser ve umut dolu bir şekilde yaklaşırız.	0,677	
İşimizin önemi konusunda ortak inançları paylaşıyoruz.	0,753	
Bireysel farklılıklara kıymet verir, saygı duyarız.	0,725	
Birlikte çalışmaktan hoşlanıyoruz (Mutluluk duyarız.)	0,824	
Birlikte yaptığımız çalışmalarda dürüstlük ve birliktelik gösteriyoruz.		0,721
Birbirimize hem meslektaş hem de arkadaş olarak davranırız.		0,857
Okulumuzun kendi performans hedeflerini gerçekleştirmedeki yeteneğinde, becerisinde pozitif farklılıklar yaratabileceğimize inanıyoruz.		0,854

18 ifadeden ve altı boyuttan oluşan Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Duyarlılıklar Bileşeni, gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda 18 ifadeden ve iki farklı boyuttan meydana gelmektedir (Tablo 6). Buna göre Faktör 1 olarak ortaya konulan boyut, içerdiği maddelere bağlı olarak ortak amaç ve bağlılıklar ismini almış olup 15

ifadeden oluşmaktadır. Faktör 2 olarak ortaya konulan boyut, içerdiği maddelere bağlı olarak karşılıklı destek ismini almış olup 3 ifadeden meydana gelmektedir.

Faktör analizleri sonrası Öğrenen Örgüt Profili Ölçeğinin alt boyutlarına yönelik güvenirlik (iç-tutarlılık) katsayıları hesap edilmiştir. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak “ $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek/boyut güvenilir değildir; $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin/boyutun güvenilirliği düşük; $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek/boyut oldukça güvenilir ve $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek/boyut yüksek derecede güvenilirdir (Can, 2017, s.391).

Tablo 7 Öğrenen Örgüt Profili Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi

Ölçek/Ölçek Boyutu	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Eylemler Bileşeni	18	0,96
<i>Tutum ve sonuç odaklılık</i>	10	0,94
<i>Katılım ve yenileşme</i>	8	0,93
Duyarlılıklar Bileşeni	18	0,97
<i>Ortak amaç ve bağlılıklar</i>	15	0,97
<i>Karşılıklı destek</i>	3	0,89
Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği	38	0,98

Tablo 7’den de görüleceği üzere, Öğrenen Örgüt Profili Ölçeğine yönelik yapılan güvenirlik analizi sonucunda, alt boyutların güvenirlik katsayılarının (α) 0,89 ile 0,97 arasında değiştiği, ölçeğin genel güvenirlik katsayısının (α) ise 0,98 olduğu bulunmuştur. Bu değerler, ölçek ve alt boyutların maddeleri arasında güvenirliğin çok yüksek olduğunu ve araştırma için yeterli olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Okul Kültürü Ölçeği

Şimşek (2003) tarafından geliştirilmiş olan “Okul Kültürü Ölçeği”nin kullanımı için gerekli olan izin e-posta yoluyla 22.03.2021 tarihinde birinci yazardan alınmıştır (EK-5).

Tablo 8 Okul Kültürü Ölçeğine Ait KMO ve Bartlett’s Test İstatistikleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluğu Ölçümü		0,943
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare (X^2)	9660,023
	Serbestlik Derecesi (sd)	630
	Anlamlılık (p)	0,000

Okul kültürü ölçeğine ait KMO değeri 0,943 olarak belirlenmiş olup, bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizi için mükemmel seviyede olduğunu göstermektedir. Bartlett küresellik testi sonuçlarına bakıldığında ise ki-kare ($p<0,01$) değerinin de anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Tablo 9 Okul Kültürü Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi

Maddeler	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Görev yapmaktan mutluluk duyarım.	0,690					
Okulun başarılı olması için herkes üzerine düşeni yapar.	0,809					
Görev saatleri dışında da öğretmenleri okulda görmek mümkündür.	0,676					
Yeni ve yaratıcı fikirler desteklenir.	0,793					
Öğretmenler görevle ilgili sorumluluk almaktan kaçınmazlar.		0,786				
Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanır.		0,819				
Öğretmenler okul amaçları doğrultusunda kendilerini geliştirirler.		0,711				
Aramıza yeni katılan öğretmenler okula kısa sürede alışır.			0,591			
Üyeler arasında yakın arkadaşlık ilişkileri söz konusudur.			0,593			
Yönetim, öğretmenlerin görevleriyle olduğu kadar sosyal yaşamlarıyla da ilgilenir.			0,648			
Öğrenci aileleriyle toplumun beklentileri karşılanmaya çalışılır.			0,631			
Üyeler arasında sürekli bir bilgi alış-verişi vardır.			0,581			
Öğretmenlerin çalışma istekleri yüksektir.			0,672			
Öğrencilerin "okula devamları" genel olarak düzenlidir.			0,760			
Üyeler arasında karşılıklı güven söz konusudur.			0,787			
Üyeler bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşır.			0,774			
Yönetim, okul dışından gelebilecek baskılara karşı okulu korur.			0,727			
Öğretmenlerin görevleriyle ilgili bir belirsizlik olduğunda, kendileri karar verebilirler.				0,580		
Öğretmenler işlerini severek yaparlar.				0,513		
Öğretmenlerin başkaları tarafından kontrol edilmeleri yerine, öz değerlendirmelerine önem verilir.				0,672		
Öğretmenler yüksek morale sahiptirler.					0,624	
Okul yönetimi öğretmenlerin çalışmalarından memnundur.					0,634	
Öğretmenler nerede, ne zaman ve nasıl davranacaklarını bilirler.					0,802	
Öğrencilerimizin başarıya yönelik motivasyonları yüksektir.					0,727	
Öğretmenler öğretim kadar, öğrencilerin eğitim ve beceri edinimine de önem verirler.					0,827	
Öğretmenler de söz sahibidir.					0,773	
Demokratik bir anlayış yaygındır.					0,792	
Okul müdürümüz, kendini okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine adanır.					0,650	
Okul müdürümüz, öğretmenlere yansız davranır.						0,607
Okul müdürümüz, uygun öğrenme ortamının yaratılmasına yardım eder.						0,592
Okul müdürümüz, öğretmen, öğrenci ve ailelerinin gereksinimlerini karşılamaya çalışır.						0,692
Okul müdürümüz, okulun bürokratik yapısını yumuşatmaya çalışır.						0,707
Okul müdürümüz, okul üyelerine gerekli rehberliği sağlar.						0,563
F1: Örgütsel bağlılık						
F2: İnsan kaynakları geliştirme						
F3: İşbirliği ve güven						
F4: Yüksek motivasyon ve verimlilik						
F5: Demokratik yönetim ve katılım						
F6: Okul müdürlerinin özellikleri						

Okul kültürü ölçeği 35 ifade ve 13 boyuttan meydana gelmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda ise ölçek 33 ifadeden ve altı boyuttan oluşmaktadır (Tablo 9). Bunlardan Faktör 1 olan örgütsel bağlılık toplam dört ifadeden, Faktör 2 olan

insan kaynakları geliştirme üç ifadeden, Faktör 3 olarak karşımıza çıkan iş birliği ve güven 10 ifadeden, Faktör 4 olan yüksek motivasyon ve verimlilik üç ifadeden, Faktör 5 olan demokratik yönetim ve katılım 8 ifadeden ve Faktör 6 olan okul müdürlerinin özellikleri 5 ifadeden meydana gelmektedir. Ölçeğin 24 ve 35 numaralı ifadeleri olan “Çalışma düzeni, yönetimin müdahalesine gerek kalmadan sağlanır” ile “Okul müdürümüz, öğretmenleri desteklemek amacıyla izler” cümleleri 0,500 değerinin altında kaldıkları için ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 10 Okul Kültürü Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi

Ölçek/Ölçek Boyutu	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Örgütsel bağlılık	4	0,79
İnsan kaynakları geliştirme	3	0,76
İşbirliği ve güven	10	0,90
Yüksek motivasyon ve verimlilik	3	0,86
Demokratik yönetim ve katılım	8	0,93
Okul müdürlerinin özellikleri	5	0,84
Okul Kültürü Ölçeği	33	0,94

Okul Kültürü Ölçeğine yönelik yapılan güvenilirlik analizi sonrası ölçek boyutlarının güvenilirlik katsayılarının 0,76 ile 0,93 arasında değiştiği, ölçeğin genel güvenilirlik katsayısının ise 0,94 olduğu bulunmuştur (Tablo 10). Bu değerler, ölçek ve ölçek boyutlarında yer alan maddeler arasında güvenilirlik düzeyinin yüksek ve çalışma için de yeterli olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği

Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen ve Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği”nin kullanımı için gerekli olan izin e-posta yoluyla 22.03.2021 tarihinde birinci yazardan alınmıştır (EK-4).

Tablo 11 Bireysel Yenilikçilik Ölçeğine Ait KMO ve Bartlett's Test İstatistikleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluğu Ölçümü		0,869
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare (X^2)	4615,059
	Serbestlik Derecesi (sd)	190
	Anlamlılık (p)	0,000

Bireysel yenilikçilik ölçeğine ait KMO değeri 0,869 olarak belirlenmiş olup, bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizi için iyi seviyede olduğunu göstermektedir (Tablo 11). Bartlett küresellik testi sonuçlarına bakıldığında ise ki-kare ($p<0,01$) değerinin de anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 12 Bireysel Yenilikçilik Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi

Maddeler	Değişime Direnç	Fikir Önderliği	Deneyime Açıklık
Yeni icatlara ve yeni düşünce tarzlarına karşı şüpheciyimdir.	0,819		
Çevremdeki insanların büyük bir çoğunluğunun kabul ettiğini görene kadar yeni fikirlere pek itibar etmem.	0,819		
Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyi kabul eden son kişilerden biri olduğumu düşünüyorum.	0,625		
Çevremdeki bireylerde işe yaradığını görene kadar bir işi yapmanın yeni yollarını kabullenmekte isteksiz davranırım.	0,853		
Eski usul yaşam tarzının ve işleri eski yöntemlerle yapmanın en iyisi olduğunu düşünürüm.	0,779		
Yenilikleri dikkate almadan önce diğer insanların o yeniliği kullandığını görmeliyim.	0,710		
Yeni fikirlere karşı çoğunlukla şüpheciyimdir.	0,851		
Düşüncelerimde ve davranışlarımda kendimi yaratıcı ve özgün görürüm.		0,761	
Yaratıcı bir kişiliğe sahibimdir.		0,738	
Ait olduğum grubun liderlikle ilgili sorumluluklarını almaktan hoşlanırım.		0,601	
Düşüncelerimde ve davranışlarımda özgün olmayı heyecan verici bulurum.		0,793	
Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler.		0,792	
Yeni fikirlere açığımdır.		0,701	
Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır.		0,745	
Bir şeyi yapmanın yeni yollarını ararım.			0,801
Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir.			0,621
Bir sorunu çözerken yanıt açık olmadığı zaman çözüm için çoğu kez yeni yöntemler geliştiririm.			0,728
Arkadaş grubum içinde etkili bir birey olduğumu düşünürüm.			0,563

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği; değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma boyutlarından ve 20 ifadeden meydana gelmektedir (Tablo 12). Gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda ise ölçek 3 boyut ve 18 ifadeden

oluşmaktadır. Ölçeğin 1 ve 2 numaralı ifadeleri olan “Arkadaşlarım öneri veya bilgi almak için sık sık bana başvururlar” ile “Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım” cümleleri 0,500 değerinin altında kaldıkları için ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 13 Bireysel Yenilikçilik Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi

Ölçek/Ölçek Boyutu	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Değişime direnç	7	0,90
Fikir önderliği	7	0,88
Deneyime açıklık	4	0,66
Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	18	0,81

Bireysel Yenilikçilik Ölçeğine yönelik yapılan güvenirlik analizi sonrası ölçek boyutlarının güvenirlik katsayılarının 0,66 ile 0,90 arasında değiştiği, ölçeğin genel güvenirlik katsayısının ise 0,81 olduğu bulunmuştur (Tablo 13). Bu değerler, ölçek ve ölçek boyutlarında yer alan maddeler arasında güvenirlik düzeyinin ‘güvenilir’ ile ‘yüksek derecede güvenilir’ ve çalışma için de yeterli olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Verilerin Toplanması

Öğretmenlerden veriler; Kişisel Bilgiler Formu, Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği, Okul Kültürü Ölçeği ve Bireysel Yenilikçilik yardımıyla toplanmıştır. Uygulama öncesinde araştırmacı tarafından okul yöneticilerine ve öğretmenlere çevirim içi uygulamalarda araştırmanın genel amacı hakkında bilgi verilmiş, ölçeğin nasıl doldurulacağı ifade edilmiştir. Ardından ölçekler öğretmenlere çevirim içi olarak gönderilmiştir. Ölçeğin öğretmenler tarafından tamamlanması yaklaşık 10-15 dakika sürmektedir. Ayrıca veriler toplanmadan önce ihtiyaç duyulan izin İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır (EK-2).

3.5. Verilerin Analizi

Öğretmenlerden, Öğrenen Örgüt Ölçeği, Okul Kültürü Ölçeği ve Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ile toplanan veriler SPSS 26.0 programına aktarılmış ve daha sonra gerekli hata ve eksiklere ilişkin kontroller yapılmıştır.

Öğretmenlerin, öğrenen örgüt, okul kültürü ve bireysel yenilikçilik puanları ile araştırma sorularına ilişkin analizlere geçilmeden önce, kullanılacak istatistikî tekniklere karar vermek üzere bu puanların normallik dağılımları, Kolmogorov-Smirnov (*K-S*) testi ve basıklık-çarpıklık istatistikleri ile incelenmiştir (Tablo 14).

Kolmogorov-Smirnov testine sonucunda verilerin normallik dağılımı gösterdiğinden bahsedebilmek için anlamlı fark tespit edilmemeli, $p > .05$ olmalıdır. (Pallant, 2005). Ancak verilerin normallik dağılımını araştırmak üzere Kolmogorov-Smirnov testi her zaman sağlıklı sonuç vermemektedir. $N > 200$ olduğu durumlarda normallik olmasa da normal dağılıma yaklaşan sonuçlar vermektedir. Bu nedenle; “Verilerin dağılımının çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) istatistiklerini de değerlendirmek yararlıdır ve Kolmogorov-Smirnov gibi testlerle bulunan p değerinin anlamlılığından çok çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmalıdır” (Field, 2009). Basıklık ve çarpıklık değerlendirmesi için standart Z değerlerinin “ $p < .05$ için $\pm 1,96$; $p < .01$ için $\pm 2,58$ ve $p < .001$ için $\pm 3,29$ değerleri arasında kalıp kalmadıklarına bakılmalıdır” (Bursal, 2017, s.43).

Tablo 14 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Ölçeği, Okul Kültürü Ölçeği ve Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Puanlarının Normallik Dağılımları Testi (N=387)

Puan		Değer	SH	Z	KS Testi			
					Değer	sd	p	
Öğrenen Örgüt Ölçeği								
Takım ve sonuç odaklılık	Çarpıklık	-0,44	0,25	-1,76	0,097	387	0,061	
	Basıklık	-0,39	0,25	-1,58				
Katılım ve yenileşme	Çarpıklık	-0,49	0,32	-1,54	0,093	387	0,058	
	Basıklık	-0,34	0,25	-1,36				
Ortak amaç ve bağlılıklar	Çarpıklık	-0,38	0,22	-1,73	0,099	387	0,056	
	Basıklık	-0,85	0,46	-1,86				
Karşılıklı destek	Çarpıklık	-0,55	0,30	-1,82	0,166	387	0,095	
	Basıklık	-0,42	0,25	-1,68				
Okul Kültürü Ölçeği								
Örgütsel bağlılık	Çarpıklık	-0,49	0,26	-1,89	0,115	387	0,072	
	Basıklık	1,00	0,52	1,93				
İnsan kaynakları geliştirme	Çarpıklık	-0,72	0,39	-1,85	0,158	387	0,080	
	Basıklık	0,59	0,32	1,83				
İşbirliği ve güven	Çarpıklık	-0,26	0,16	-1,63	0,085	387	0,055	
	Basıklık	0,29	0,25	1,19				
Yüksek motivasyon ve verimlilik	Çarpıklık	-0,27	0,15	-1,79	0,115	387	0,063	
	Basıklık	0,16	0,25	0,64				
Demokratik yönetim ve katılım	Çarpıklık	-0,45	0,23	-1,94	0,119	387	0,084	
	Basıklık	0,75	0,39	1,93				
Okul müdürlerinin özellikleri	Çarpıklık	-0,52	0,28	-1,85	0,124	387	0,075	
	Basıklık	0,58	0,30	1,94				
Bireysel Yenilikçilik Ölçeği								
Değişime direnç	Çarpıklık	-0,10	0,12	-0,83	0,124	387	0,058	
	Basıklık	-0,54	0,28	-1,91				
Fikir önderliği	Çarpıklık	-0,58	0,32	-1,80	0,120	387	0,055	
	Basıklık	0,83	0,46	1,80				
Deneyime açıklık	Çarpıklık	-1,03	0,53	-1,93	0,181	387	0,076	
	Basıklık	1,30	0,72	1,81				

SH: Standart Hata, Z: Standardize Edilmiş Skor, sd: Serbestlik Derecesi, p: Anlamlılık Düzeyi, KS: Kolmogorov-Smirnov Testi

Tablo 14'ten de görüleceği gibi öğretmenlerin, öğrenen örgüt, okul kültürü ve bireysel yenilikçilik puanlarının dağılımları Kolmogorov-Smirnov (K-S) testine göre normal ($p>0,05$) dağılım göstermektedir. Öğretmenlerin, öğrenen örgüt, okul kültürü ve bireysel yenilikçilik puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerine göre hesaplanan Z standart skorlarının da $p<0,05$ ile $p<0,01$ anlam düzeylerinde $\pm 1,96$ ile $\pm 2,58$ arasında değerler aldıkları bulunduğu normallik dağılımı gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine (gruplara göre) bağlı olarak öğrenen örgüt, okul kültürü ve bireysel yenilikçilik puanlarının normallik dağılımları da incelenmiş ve eğitim durumu değişkeninin grupları dışında normallik varsayımına uydukları tespit edilmiştir.

Normallik dağılımı testleri sonucunda araştırmanın problem ve alt problemlerine uygun olarak aşağıdaki istatistikî analizler uygulanmıştır.

1. Öğretmenlerin algılarına göre öğrenen örgüt, okul kültürü ve bireysel yenilikçilik düzeylerini belirlemek üzere ilişkili ölçek ve alt boyut puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır.
2. Öğretmenlerin, medeni durum ve çalışılan okula bağlı olarak öğrenen örgüt, okul kültürü ve bireysel yenilikçilik puanlarında anlamlı fark olup olmadığı bağımsız gruplar *t*-testi ile incelenmiştir.
3. Öğretmenlerin, yaş, mesleki kıdem ve okulda çalışma süresine bağlı olarak öğrenen örgüt, okul kültürü ve bireysel yenilikçilik puanlarında anlamlı fark olup olmadığı tek-yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.
4. Öğretmenlerin, eğitim durumlarına bağlı olarak öğrenen örgüt, okul kültürü ve bireysel yenilikçilik puanlarında anlamlı fark olup olmadığı non-parametrik Kruskal-Wallis *H* testi ile incelenmiştir.
5. Öğretmenlerin algılarına göre öğrenen örgüt, okul kültürü ve bireysel yenilikçilik düzeyleri (puanları) arasındaki ilişkileri incelemek üzere Pearsons momentler çarpımı korelasyonu katsayıları (*r*) hesaplanmıştır.
6. Öğretmenlerin algılarına göre öğrenen örgüt ve okul kültürüne ilişkin algı düzeylerinin bireysel yenilikçilik düzeyini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını (etkisini) incelemek üzere ise çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada uygulanan veri toplama araçları ve elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu ulaşılan bulgular ve bulgulara ait yorumlar yer almaktadır.

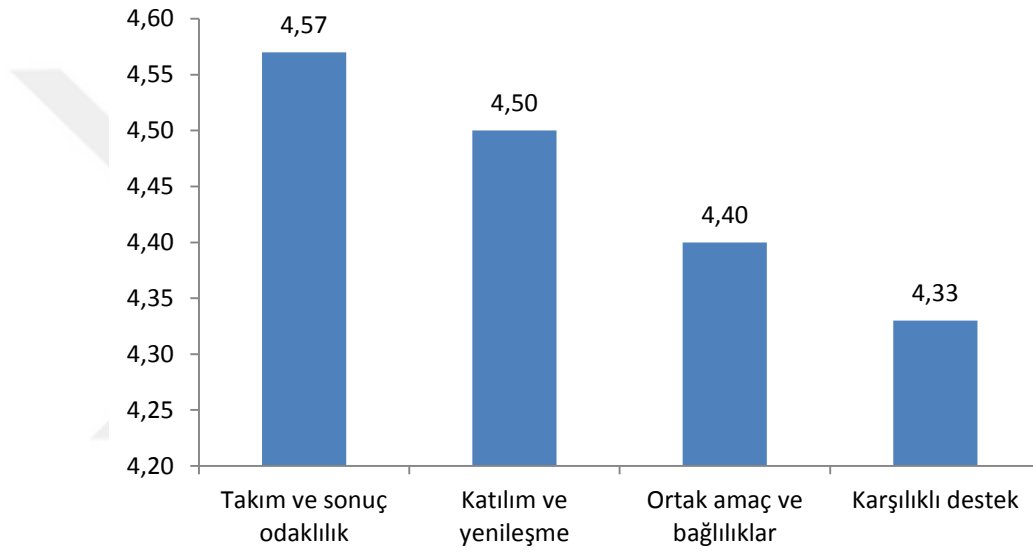
4.1. Öğrenen Örgüte Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, okullarını göz önünde bulundurarak, öğrenen örgüte ilişkin algı düzeylerini belirlemek üzere dört boyuttan meydana gelen Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin değerlendirilmesi katılımcılarca ‘Kesinlikle katılmıyorum’ (1) ile ‘Kesinlikle katılıyorum’ (6) derecelendirmelerinden biri işaretlenerek yapılmaktadır. Boyutlardan alınan puan, bireylerin öğrenen örgütün ilgili boyutuna ilişkin algı düzeyini ifade etmektedir. 6’lı likert tipi ölçeğin seçenekleri arasındaki değer (birbirlerinden uzaklıkları) 0,83 olarak hesaplanmıştır ($5/6=0,83$). Buna göre puan aralıkları, seçenek ve katılma düzeyleri aşağıdaki gibidir:

<u>Seçenek</u>	<u>Puan Aralığı</u>	<u>Katılma Düzeyi</u>
Kesinlikle katılmıyorum	1,00 – 1,83	Çok düşük
Kısmen katılmıyorum	1,84 – 2,67	Oldukça düşük
Katılmıyorum	2,68 – 3,51	Düşük
Katılıyorum	3,52 – 4,35	Orta
Kısmen katılıyorum	4,36 – 5,19	Yüksek
Kesinlikle katılıyorum	5,20 – 6,00	Çok yüksek

Tablo 15 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Betimsel İstatistikleri

Boyut/Ölçek	$\bar{X}$	ss	Bileşene Katılma Düzeyi
Öğrenen Örgütün Eylemler Bileşeni			
<i>Takım ve sonuç odaklılık</i>	4,57	0,92	Yüksek
<i>Katılım ve yenileşme</i>	4,50	0,98	Yüksek
Öğrenen Örgütün Duyarlılıklar Bileşeni			
<i>Ortak amaç ve bağlılıklar</i>	4,40	1,10	Yüksek
<i>Karşılıklı destek</i>	4,33	1,19	Orta



Şekil 5. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Bileşenlerine Katılım Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları

Tablo 15’te araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri verilmiştir. Genel olarak, öğretmenlerin öğrenen örgütün eylemler bileşenine ilişkin puanları, duyarlılıklar bileşenine ilişkin puanlarından daha yüksek görünmektedir. Öğretmenlerin en yüksek ortalama puanı *takım ve sonuç odaklılık*, en düşük ortalama puanı ise *karşılıklı destek* verdikleri görülmektedir (Şekil 5) Öğretmenlerin, öğrenen örgüt boyutlarına katılma düzeylerine ilişkin aldıkları ortalama puanlar incelenirse;

- a) **Öğrenen Örgütün Eylemler Bileşeni:** Öğretmenlerin, öğrenen örgütün eylemler bileşeninin her iki boyutuna ilişkin katılma düzeylerinin de en üst düzeyde olmasa da yüksek olduğu ve *takım ve sonuç odaklılık* boyutu puanlarının ($\bar{X}_{\text{Takım ve sonuç odaklılık}}=4,57\pm0,92$; ‘Yüksek’ düzeyde) *katılım ve yenileşme* boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{Katılım ve yenileşme}}=4,50\pm0,98$; ‘Yüksek’ düzeyde) daha yüksek olduğu görülmektedir.
- b) **Öğrenen Örgütün Duyarlılıklar Bileşeni:** Öğretmenlerin, öğrenen örgütün duyarlılıklar bileşeninin *ortak amaç ve bağlılıklar* boyutu puanlarının ($\bar{X}_{\text{Ortak amaç ve bağlılıklar}}=4,40\pm1,10$; ‘Yüksek’ düzeyde) *karşılıklı destek* boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{Karşılıklı destek}}=4,33\pm1,19$; ‘Orta’ düzeyde) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalışılan okul ve bu okulda çalışma süresine göre öğrenen örgüt puanlarında anlamlı fark olup olmadığı aşağıda incelenmiştir. İkili grupların öğrenen örgüt puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi, üç ve daha fazla grupların puanlarının karşılaştırılmasında ise parametrik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve non-parametrik Kruskal-Wallis *H* testleri kullanılmıştır. *T* testi sonrası anlamlı fark olduğu görüldüğünde Cohen’s *d* ile etki derecesi (effect size) hesaplanmıştır. “Cohen’s *d* değeri .20 ve altı ‘küçük’, .50’ye kadar ‘orta’, .80’e kadar ‘büyük’ ve .80’in üzerinde olduğunda ise ‘çok büyük’ etki olarak kabul edilir” (Can, 2017, s.141). ANOVA ve Kruskal-Wallis *H* testi sonrası anlamlı fark görüldüğünde ise etki derecesini belirlemek üzere Eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. “ η^2 (Eta) değeri 0,010-0,060 arası ‘küçük’, 0,060-0,140 arası ‘orta’ ve 0,140’ten yukarısı ‘büyük’ etki derecesini göstermektedir.” (Green ve Salkind, 2014, s.158).

Tablo 16 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması (N=387)

Boyut	Yaş	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>		
Takım ve sonuç odaklılık	20-30 yaş (1)	73	5,06	0,79	3,22	0,024*	1, 2 > 3, 4	0,037
	31-40 yaş (2)	153	4,99	0,88				
	41-50 yaş (3)	113	4,57	1,00				
	51 yaş ve üstü (4)	48	4,64	1,00				
Katılım ve yenileşme	20-30 yaş (1)	73	5,01	0,79	2,31	0,077	-	-
	31-40 yaş (2)	153	4,90	0,80				
	41-50 yaş (3)	113	4,64	0,97				
	51 yaş ve üstü (4)	48	4,71	0,96				
Ortak amaç ve bağlılıklar	20-30 yaş (1)	73	5,07	0,78	2,89	0,036*	1, 2 > 3, 4	0,033
	31-40 yaş (2)	153	5,01	0,90				
	41-50 yaş (3)	113	4,59	1,09				
	51 yaş ve üstü (4)	48	4,67	1,00				
Karşılıklı destek	20-30 yaş (1)	73	4,95	0,81	0,68	0,564	-	-
	31-40 yaş (2)	153	4,84	0,92				
	41-50 yaş (3)	113	4,71	1,08				
	51 yaş ve üstü (4)	48	4,73	1,03				

* $p < .05$

Öğretmenlerin, öğrenen örgüt puanlarının, yaşa göre karşılaştırılması sonucunda *takım ve sonuç odaklılık* ile *ortak amaçlar ve bağlılıklar* boyutu puanlarının farklılaştığı bulunmuştur (Tablo 16). Buna göre;

Öğretmenlerin, yaşına bağlı olarak *takım ve sonuç odaklılık* puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur [$F_{(3; 383)}=3,22$; $p=0,024$]. Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc Tukey HSD testine göre; yaşı 20-30 ile 31-40 arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{20-30 \text{ yaş}}=5,06$; $\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}}=4,99$) *takım ve sonuç odaklılık* düzeyleri (puanları), yaşı 41-50 ile 51 ve üstü olan öğretmenlerden ($\bar{X}_{41-50 \text{ yaş}}=4,57$; $\bar{X}_{51 \text{ yaş ve üstü}}=4,64$) daha yüksektir. Yaşın, öğretmenlerin *takım ve sonuç odaklılık* düzeyi (puanı) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,037$).

Öğretmenlerin, yaşına bağlı olarak *ortak amaç ve bağlılıklar* puanları arasında da anlamlı fark olduğu bulunmuştur [$F_{(3; 383)}=2,89$; $p=0,036$]. Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc Tukey HSD testine göre; yaşı 20-30 ile 31-40 arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{20-30 \text{ yaş}}=5,07$; $\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}}=5,01$) *ortak amaç ve bağlılıklar* düzeyleri (puanları), yaşı 41-50 ile 51 ve üstü olan öğretmenlerden ($\bar{X}_{41-50 \text{ yaş}}=4,59$; $\bar{X}_{51 \text{ yaş ve üstü}}=4,67$) daha yüksektir. Yaşın, öğretmenlerin *ortak amaç ve bağlılıklar* düzeyi (puanı) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,033$).

ve üstü=4,67) daha yüksektir. Yaşın, öğretmenlerin *ortak amaç ve bağlılıklar* düzeyi (puanı) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,033$).

Tablo 17 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması (N=387)

Boyut	Medeni Durum	Betimsel İst.			t-test			Etki (d)
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	
Takım ve sonuç odaklılık	Evli	263	4,81	0,89	0,35	385	0,725	-
	Bekâr	124	4,77	1,02				
Katılım ve yenileşme	Evli	263	4,80	0,85	0,32	385	0,746	-
	Bekâr	124	4,84	0,95				
Ortak amaç ve bağlılıklar	Evli	263	4,82	0,95	0,00	385	0,997	-
	Bekâr	124	4,82	1,01				
Karşılıklı destek	Evli	263	4,81	0,96	0,12	385	0,903	-
	Bekâr	124	4,79	0,99				

Öğretmenlerin, öğrenen örgüt düzeylerinin (puanlarının), medeni durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak üzere yapılan *t* testine göre, medeni durum anlamlı bir farklılaşmaya (etkiye) neden olmamaktadır ($p>.05$) (Tablo 17). Başka bir deyişle, evli ve bekâr öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin yaklaşımları benzerdir.

Tablo 18 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması (N=387)

Boyut	Mesleki kıdem	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
		n	$\bar{X}$	ss	F	p		
Takım ve sonuç odaklılık	1-10 yıl (1)	140	4,95	0,79	4,15	0,017*	1 > 3	0,032
	11-20 yıl (2)	149	4,81	1,02				
	21 yıl ve üstü (3)	98	4,58	1,01				
Katılım ve yenileşme	1-10 yıl (1)	140	4,93	0,77	2,48	0,086	-	-
	11-20 yıl (2)	149	4,66	0,94				
	21 yıl ve üstü (3)	98	4,80	1,00				
Ortak amaç ve bağlılıklar	1-10 yıl (1)	140	4,97	0,78	3,80	0,024*	1 > 3	0,030
	11-20 yıl (2)	149	4,83	1,09				
	21 yıl ve üstü (3)	98	4,60	1,09				
Karşılıklı destek	1-10 yıl (1)	140	4,86	0,84	0,54	0,582	-	-
	11-20 yıl (2)	149	4,72	1,04				
	21 yıl ve üstü (3)	98	4,82	1,14				

* $p<.05$

Öğretmenlerin, öğrenen örgüt puanlarının, mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucunda *takım ve sonuç odaklılık* ile *ortak amaçlar ve bağlılıklar* boyutu puanlarının farklılaştığı bulunmuştur (Tablo 18). Buna göre;

Öğretmenlerin, mesleki kıdeme bağlı olarak *takım ve sonuç odaklılık* puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur [$F_{(2; 384)}=4,15$; $p=0,017$]. Post-hoc Tukey HSD testine göre; mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=4,95$) *takım ve sonuç odaklılık* düzeyleri (puanları), mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerden ($\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=4,58$) daha yüksektir. Mesleki kıdemin, öğretmenlerin *takım ve sonuç odaklılık* düzeyi (puanı) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,032$).

Öğretmenlerin, yaşına bağlı olarak *ortak amaç ve bağlılıklar* puanları arasında da anlamlı fark olduğu bulunmuştur [$F_{(2; 384)}=3,80$; $p=0,024$]. Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc Tukey HSD testine göre; mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=4,97$) *ortak amaç ve bağlılıklar* düzeyleri (puanları), mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerden ($\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=4,60$) daha yüksektir. Mesleki kıdemin, öğretmenlerin *ortak amaç ve bağlılıklar* düzeyi (puanı) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,030$).

Tablo 19 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması (N=387)

Boyut	Eğitim durumu	Betimsel		Kruskal-Wallis H			M-W	Etki (η^2)
		n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p		
Takım ve sonuç odaklılık	Ön lisans (1)	11	72,50	8,36	2	0,014*	2, 3 > 1	0,033
	Lisans (2)	241	135,22					
	Lisansüstü (3)	135	122,22					
Katılım ve yenileşme	Ön lisans (1)	11	65,08	11,66	2	0,003**	2, 3 > 1	0,046
	Lisans (2)	241	132,87					
	Lisansüstü (3)	135	123,27					
Ortak amaç ve bağlılıklar	Ön lisans (1)	11	68,58	7,45	2	0,017*	2, 3 > 1	0,029
	Lisans (2)	241	132,69					
	Lisansüstü (3)	135	126,69					
Karşılıklı destek	Ön lisans (1)	11	68,67	7,20	2	0,022*	2, 3 > 1	0,028
	Lisans (2)	241	129,60					
	Lisansüstü (3)	135	131,85					

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

Öğretmenlerin, öğrenen örgüt puanlarının, öğretim durumlarına göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis H testine göre, eğitim durumu, öğrenen örgütün tüm alt boyutları bakımından anlamlı farka neden olmaktadır (Tablo 19). Buna göre;

Öğretmenlerin eğitim durumuna bağlı olarak *takım ve sonuç odaklılık* düzeyleri arasında anlamlı fark vardır ($X^2_{(2)}=8,36$; $p=0,014$). Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğu araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testine göre; lisans ve lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{Lisans}=135,22$; Sıra Ortalaması $_{Lisansüstü}=122,22$) *takım ve sonuç odaklılık* düzeyleri, ön lisans mezunu öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{Ön lisans}=72,50$) daha yüksektir. Eğitim durumunun, öğretmenlerin *takım ve sonuç odaklılık* düzeyi (puanı) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,033$).

Öğretmenlerin eğitim durumuna bağlı olarak *katılım ve yenileşme* boyutu puanları arasında da anlamlı fark vardır ($X^2_{(2)}=11,66$; $p=0,003$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; lisans ve lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{Lisans}=132,87$; Sıra Ortalaması $_{Lisansüstü}=123,27$) *katılım ve yenileşme* ilişkin puanları, ön lisans mezunu öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{Ön lisans}=65,08$) daha yüksektir. Eğitim durumunun, öğretmenlerin *katılım ve yenileşme* puanı üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,046$).

Öğretmenlerin eğitim durumuna bağlı olarak *ortak amaç ve bağlılıklar* düzeyleri arasında da anlamlı fark vardır ($X^2_{(2)}=7,45$; $p=0,017$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; lisans ve lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{Lisans}=132,69$; Sıra Ortalaması $_{Lisansüstü}=126,69$) *ortak amaç ve bağlılıklar* düzeyler, ön lisans mezunu öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{Ön lisans}=68,58$) daha yüksektir. Eğitim durumunun, öğretmenlerin *ortak amaç ve bağlılıklar* düzeyi (puanı) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,029$).

Son olarak, öğretmenlerin eğitim durumuna bağlı olarak *karşılıklı destek* düzeyleri arasında da anlamlı fark vardır ($X^2_{(2)}=7,20$; $p=0,022$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; lisans ve lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{Lisans}=129,60$; Sıra Ortalaması $_{Lisansüstü}=131,85$) *karşılıklı destek* düzeyler, ön lisans mezunu öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{Ön lisans}=68,67$) daha yüksektir. Eğitim durumunun, öğretmenlerin *karşılıklı*

destek düzeyi (puanı) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,028$).

Tablo 20 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Puanlarının Çalışılan Okula Göre Karşılaştırılması (N=387)

Boyut	Okul	Betimsel İst.			t-test			Etki (d)
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	
Takım ve sonuç odaklılık	Devlet O.	167	4,62	1,02	2,80	385	0,005**	0,29
	Özel O.	220	4,94	0,83				
Katılım ve yenileşme	Devlet O.	167	4,63	1,00	3,08	385	0,002**	0,32
	Özel O.	220	4,96	0,74				
Ortak amaç ve bağlılıklar	Devlet O.	167	4,64	1,05	2,68	385	0,008**	0,28
	Özel O.	220	4,96	0,88				
Karşılıklı destek	Devlet O.	167	4,57	1,09	3,47	385	0,001**	0,36
	Özel O.	220	4,98	0,83				

** $p < .01$

Öğretmenlerin, öğrenen örgüt puanlarının, çalışılan okula göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan t-testine göre, çalışılan kurum, öğrenen örgütün tüm alt boyutları bakımından anlamlı fark neden olmaktadır (Tablo 20). Buna göre;

Öğretmenlerin, çalıştıkları okula bağlı olarak *takım ve sonuç odaklılık* düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(385)}=2,80$; $p=0,005$]. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}$ Özel O.=4,94) *takım ve sonuç odaklılık* düzeyleri, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}$ Devlet O.=4,62) daha yüksektir. Çalışılan okulun, öğretmenlerin *takım ve sonuç odaklılık* düzeyi (puanı) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0,29$).

Öğretmenlerin, çalıştıkları okula bağlı olarak *katılım ve yenileşme* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(385)}=3,08$; $p=0,002$]. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}$ Özel O.=4,96) *katılım ve yenileşme* düzeyleri, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden (

$\bar{X}_{\text{Devlet O.}}=4,63$) daha yüksektir. Çalışılan okulun, öğretmenlerin *katılım ve yenileşme* düzeyi (puanı) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{\text{Cohen}}=0,32$).

Öğretmenlerin, çalıştıkları okula bağlı olarak *ortak amaç ve bağlılıklar* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(385)}=2,68$; $p=0,008$]. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{Özel O.}}=4,96$) *ortak amaç ve bağlılıklar* düzeyleri, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}_{\text{Devlet O.}}=4,64$) daha yüksektir. Çalışılan okulun, öğretmenlerin *ortak amaç ve bağlılıklar* düzeyi (puanı) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{\text{Cohen}}=0,28$).

Son olarak, öğretmenlerin, çalıştıkları okula bağlı olarak *karşılıklı destek* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(385)}=3,47$; $p=0,001$]. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{Özel O.}}=4,98$) *karşılıklı destek* düzeyleri, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}_{\text{Devlet O.}}=4,57$) daha yüksektir. Çalışılan okulun, öğretmenlerin *karşılıklı destek* düzeyi (puanı) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{\text{Cohen}}=0,36$).

Tablo 21 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Puanlarının Şu Anki Okulda Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması (N=387)

Boyut	Okulda çalışma süresi	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
		n	$\bar{X}$	ss	F	p		
Takım ve sonuç odaklılık	1-4 yıl (1)	215	4,87	0,86	1,30	0,274	-	-
	5-8 yıl (2)	126	4,67	1,03				
	9 yıl ve üstü (3)	46	4,84	0,96				
Katılım ve yenileşme	1-4 yıl (1)	215	4,88	0,78	1,13	0,323	-	-
	5-8 yıl (2)	126	4,70	0,98				
	9 yıl ve üstü (3)	46	4,82	0,98				
Ortak amaç ve bağlılıklar	1-4 yıl (1)	215	4,89	0,87	1,10	0,335	-	-
	5-8 yıl (2)	126	4,69	1,06				
	9 yıl ve üstü (3)	46	4,81	1,09				
Karşılıklı destek	1-4 yıl (1)	215	4,84	0,90	0,52	0,598	-	-
	5-8 yıl (2)	126	4,71	1,01				
	9 yıl ve üstü (3)	46	4,86	1,13				

Öğretmenlerin, öğrenen örgüt düzeylerinin, şu anki okulda çalışma sürelerine göre farklı olup olmadığına ilişkin yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı bir farklılaşma

olmadığı görülmüştür ($p>.05$) (Tablo 21). Başka bir deyişle okulda farklı sürelerde çalışmış olan öğretmenlerin öğrenen örgüt düzeyleri bir birine benzerdir.

Tablo 22 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Özet Tablo

Değişken		Yaş	Medeni Durum	Kıdem	Eğitim Durumu	Kurum	Kurumda Çalışma S.
Eylemler Bileşeni							
<i>Takım ve sonuç odaklılık</i>	Fark	*	-	*	*	**	-
	Etki	Küçük	-	Küçük	Küçük	Orta	-
<i>Katılım ve yenileşme</i>	Fark	-	-	-	**	**	-
	Etki	-	-	-	Küçük	Orta	-
Duyarlılıklar Bileşeni							
<i>Ortak amaç ve bağlılıklar</i>	Fark	*	-	*	*	**	-
	Etki	Küçük	-	Küçük	Küçük	Orta	-
<i>Karşılıklı destek</i>	Fark	-	-	-	*	**	-
	Etki	-	-	-	Küçük	Orta	-

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

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenen örgüt düzeylerinin bazı demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan fark analizlerinin neticeleri Tablo 22’de özetlenmiştir. Buna göre;

- Öğretmenlerin, *takım ve sonuç odaklılık* düzeyleri yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve çalıştıkları kuruma göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Öğretmenlerin, *katılım ve yenileşme* düzeyleri eğitim durumu ve çalıştıkları kuruma göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Öğretmenlerin, *ortak amaç ve bağlılıklar* düzeyleri yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve çalıştıkları kuruma göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Öğretmenlerin, *karşılıklı destek* düzeyleri eğitim durumu ve çalıştıkları kuruma göre anlamlı farklılık göstermektedir.

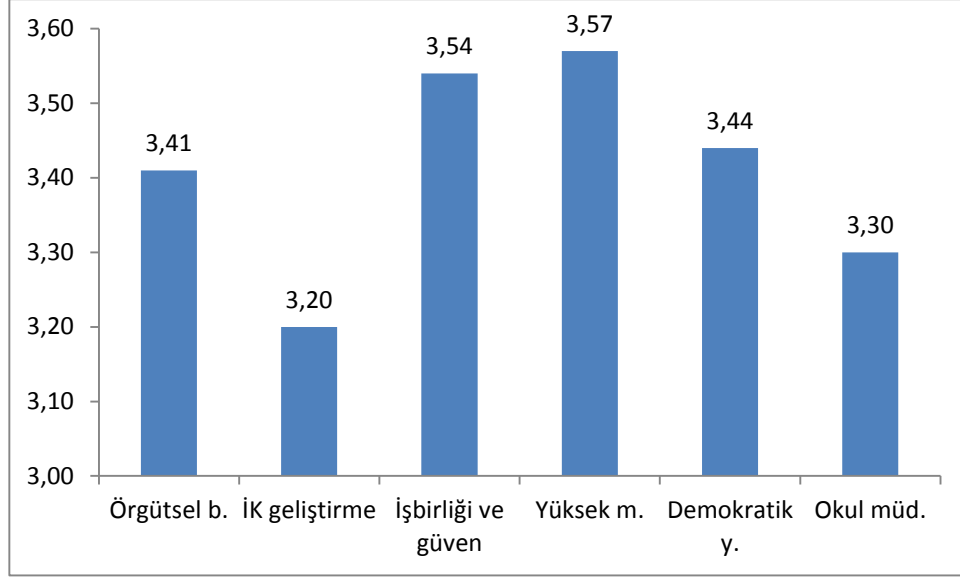
4.2. Okul Kültürüne Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulları göz önünde bulundurarak, okul kültürüne yönelik algı düzeylerini belirlemek üzere altı boyuttan meydana gelen Okul Kültürü Ölçeği kullanılmıştır. 5’li likert tipi ölçek maddelerinin değerlendirilmesi katılımcılarca ‘Kesinlikle katılmıyorum’ (1) ile ‘Kesinlikle katılıyorum’ (5) derecelendirmelerinden biri işaretlenerek yapılmaktadır. Boyutlardan alınan puan, öğretmenlerin okul kültürünün ilgili boyutuna ilişkin algı düzeyini ifade etmektedir. 5’li likert tipi ölçeğin seçenekleri arasındaki değer (birbirlerinden uzaklıkları) 0,80 olarak hesaplanmıştır ($4/5=0,80$). Buna göre puan aralıkları, seçenek ve katılma düzeyleri aşağıdaki gibidir:

<u>Seçenek</u>	<u>Puan Aralığı</u>	<u>Katılma Düzeyi</u>
Kesinlikle katılmıyorum	1,00 – 1,80	Çok düşük
Katılmıyorum	1,81 – 2,60	Düşük
Ne katılıyorum ne katılmıyorum	2,61 – 3,40	Orta
Katılıyorum	3,41 – 4,20	Yüksek
Kesinlikle katılıyorum	4,21 – 5,00	Çok yüksek

Tablo 23 Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Betimsel İstatistikleri

Boyut/Ölçek	$\bar{X}$	ss	Katılma Düzeyi
Örgütsel bağlılık	3,41	0,76	Yüksek
İnsan kaynakları geliştirme	3,20	0,84	Orta
İşbirliği ve güven	3,54	0,74	Yüksek
Yüksek motivasyon ve verimlilik	3,57	0,84	Yüksek
Demokratik yönetim ve katılım	3,44	0,77	Yüksek
Okul müdürlerinin özellikleri	3,30	0,74	Orta



Şekil 6. Öğretmenlerin Okul Kültürüne Katılım Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları

Tablo 23’de öğretmenlerin, kendi algılarına göre okul kültürüne ilişkin algı düzeyleri (puanları) verilmiştir. Buna göre öğretmenler, okullarını en çok *yüksek motivasyon ve verimlilik* ($\bar{X}$ Yüksek motivasyon ve verimlilik=3,57±0,84; ‘Yüksek’ düzeyde) bakımından yeterli bulurken en az ise *insan kaynakları geliştirme* ($\bar{X}$ İnsan kaynakları geliştirme=3,20±0,84; ‘Orta’ düzeyde) bakımından yeterli/olumlu bulmaktadır (algılamaktadır). Genel olarak değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin olumsuz olmasa da okullarını okul kültürü bakımından çok olumlu algılamadıklarını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalışılan okul ve bu okulda çalışma süresine göre okul kültürü puanlarında anlamlı fark olup olmadığı aşağıda incelenmiştir.

Tablo 24 Öğretmenlerin Okul Kültürü Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması (N=387)

Boyut	Yaş	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>		
Örgütsel bağlılık	20-30 yaş (1)	73	3,41	0,40	1,55	0,201	-	-
	31-40 yaş (2)	153	3,34	0,52				
	41-50 yaş (3)	113	3,29	0,65				
	51 yaş ve üstü (4)	48	3,15	0,52				
İnsan kaynakları geliştirme	20-30 yaş (1)	73	3,45	0,46	3,74	0,014*	1, 2 > 4	0,042
	31-40 yaş (2)	153	3,35	0,61				
	41-50 yaş (3)	113	3,24	0,64				
	51 yaş ve üstü (4)	48	3,17	0,43				
İşbirliği ve güven	20-30 yaş (1)	73	3,41	0,40	2,22	0,086	-	-
	31-40 yaş (2)	153	3,35	0,51				
	41-50 yaş (3)	113	3,24	0,58				
	51 yaş ve üstü (4)	48	3,15	0,46				
Yüksek motivasyon ve verimlilik	20-30 yaş (1)	73	3,44	0,45	3,86	0,010*	1, 2 > 3, 4	0,044
	31-40 yaş (2)	153	3,38	0,64				
	41-50 yaş (3)	113	3,16	0,68				
	51 yaş ve üstü (4)	48	3,10	0,44				
Demokratik yönetim ve katılım	20-30 yaş (1)	73	3,43	0,40	3,00	0,031*	1, 2 > 3, 4	0,034
	31-40 yaş (2)	153	3,40	0,56				
	41-50 yaş (3)	113	3,15	0,66				
	51 yaş ve üstü (4)	48	3,13	0,47				
Okul müdürlerinin özellikleri	20-30 yaş (1)	73	3,44	0,44	3,75	0,012*	1, 2 > 3, 4	0,043
	31-40 yaş (2)	153	3,40	0,56				
	41-50 yaş (3)	113	3,20	0,71				
	51 yaş ve üstü (4)	48	3,09	0,57				

* $p < .05$

Öğretmenlerin, okul kültürü puanlarının, yaşa göre karşılaştırılması sonucunda *insan kaynakları geliştirme*, *yüksek motivasyon ve verimlilik*, *demokratik yönetim ve katılım* ile *okul müdürlerinin özellikleri* boyutu puanlarının farklılaştığı bulunmuştur (Tablo 24). Buna göre;

Öğretmenlerin, yaşa bağlı olarak *insan kaynakları geliştirme* puanlarının farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(3; 383)}=3,74$; $p=0,014$]. Post-hoc Tukey HSD testine göre; yaşı 20-30 ile 31-40 arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{20-30 \text{ yaş}}=3,45$; $\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}}=3,35$) *insan kaynakları geliştirme* puanları, yaşı 51 ve üstü olan öğretmenlerden ($\bar{X}_{51 \text{ yaş ve üstü}}=3,17$) daha yüksektir. Yaşın, öğretmenlerin *insan kaynakları geliştirme* puanı üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,042$).

Öğretmenlerin, yaşa bağlı olarak *yüksek motivasyon ve verimlilik* puanları arasında da anlamlı fark olduğu bulunmuştur [$F_{(3; 383)}=3,86; p=0,010$]. Post-hoc Tukey *HSD* testine göre; yaşı 20-30 ile 31-40 arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{20-30 \text{ yaşı}}=3,44; \bar{X}_{31-40 \text{ yaşı}}=3,38$) *yüksek motivasyon ve verimlilik* puanları, yaşı 41-50 ile 51 ve üstü olan öğretmenlerden ($\bar{X}_{41-50 \text{ yaşı}}=3,16; \bar{X}_{51 \text{ yaşı ve üstü}}=3,10$) daha yüksektir. Yaşın, öğretmenlerin *yüksek motivasyon ve verimlilik* puanı üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,044$).

Öğretmenlerin, yaşa bağlı olarak *demokratik yönetim ve katılım* puanları arasında da anlamlı fark olduğu bulunmuştur [$F_{(3; 383)}=3,00; p=0,031$]. Post-hoc Tukey *HSD* testine göre; yaşı 20-30 ile 31-40 arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{20-30 \text{ yaşı}}=3,43; \bar{X}_{31-40 \text{ yaşı}}=3,40$) *demokratik yönetim ve katılım* puanları, yaşı 41-50 ile 51 ve üstü olan öğretmenlerden ($\bar{X}_{41-50 \text{ yaşı}}=3,15; \bar{X}_{51 \text{ yaşı ve üstü}}=3,13$) daha yüksektir. Yaşın, öğretmenlerin *demokratik yönetim ve katılım* puanı üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,034$).

Son olarak, öğretmenlerin, yaşa bağlı olarak *okul müdürlerinin özellikleri* puanları arasında da anlamlı fark olduğu bulunmuştur [$F_{(3; 383)}=3,75; p=0,012$]. Post-hoc Tukey *HSD* testine göre; yaşı 20-30 ile 31-40 arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{20-30 \text{ yaşı}}=3,44; \bar{X}_{31-40 \text{ yaşı}}=3,40$) *okul müdürlerinin özellikleri* puanları, yaşı 41-50 ile 51 ve üstü olan öğretmenlerden ($\bar{X}_{41-50 \text{ yaşı}}=3,20; \bar{X}_{51 \text{ yaşı ve üstü}}=3,09$) daha yüksektir. Yaşın, öğretmenlerin *okul müdürlerinin özellikleri* puanı üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,043$).

Tablo 25 Öğretmenlerin Okul Kültürü Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması (N=387)

Boyut	Medeni Durum	Betimsel İst.			t-test			Etki (d)
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	
Örgütsel bağlılık	Evli	263	3,32	0,55	0,20	385	0,845	-
	Bekâr	124	3,30	0,56				
İnsan kaynakları geliştirme	Evli	263	3,32	0,60	0,32	385	0,753	-
	Bekâr	124	3,29	0,55				
İşbirliği ve güven	Evli	263	3,28	0,52	0,66	385	0,508	-
	Bekâr	124	3,33	0,51				
Yüksek motivasyon ve verimlilik	Evli	263	3,27	0,63	0,73	385	0,465	-
	Bekâr	124	3,33	0,57				
Demokratik yönetim ve katılım	Evli	263	3,28	0,59	0,31	385	0,758	-
	Bekâr	124	3,31	0,52				
Okul müdürlerinin özellikleri	Evli	263	3,30	0,60	0,18	385	0,854	-
	Bekâr	124	3,31	0,63				

Öğretmenlerin, okul kültürü puanlarının, medeni durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak üzere yapılan *t* testine göre, medeni durum anlamlı bir farklılaşmaya (etkiye) neden olmamaktadır ($p>.05$) (Tablo 25). Başka bir deyişle, evli ve bekâr öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin yaklaşımları benzerdir.

Tablo 26 Öğretmenlerin Okul Kültürü Puanlarının Mesleki Kıdem Süresine Göre Karşılaştırılması (N=387)

Boyut	Mesleki kıdem	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>		
Örgütsel bağlılık	1-10 yıl (1)	140	3,45	0,48	3,90	0,022*	1 > 2, 3	0,030
	11-20 yıl (2)	149	3,23	0,62				
	21 yıl ve üstü (3)	98	3,16	0,53				
İnsan kaynakları geliştirme	1-10 yıl (1)	140	3,45	0,52	4,85	0,009**	1 > 2, 3	0,037
	11-20 yıl (2)	149	3,22	0,66				
	21 yıl ve üstü (3)	98	3,15	0,51				
İşbirliği ve güven	1-10 yıl (1)	140	3,43	0,48	4,64	0,011*	1 > 2, 3	0,035
	11-20 yıl (2)	149	3,21	0,55				
	21 yıl ve üstü (3)	98	3,16	0,50				
Yüksek motivasyon ve verimlilik	1-10 yıl (1)	140	3,45	0,54	8,60	0,000***	1 > 2, 3	0,063
	11-20 yıl (2)	149	3,17	0,71				
	21 yıl ve üstü (3)	98	3,10	0,48				
Demokratik yönetim ve katılım	1-10 yıl (1)	140	3,41	0,50	5,71	0,004**	1 > 2, 3	0,043
	11-20 yıl (2)	149	3,18	0,67				
	21 yıl ve üstü (3)	98	3,18	0,45				
Okul müdürlerinin özellikleri	1-10 yıl (1)	140	3,44	0,51	6,23	0,002**	1 > 2, 3	0,047
	11-20 yıl (2)	149	3,21	0,72				
	21 yıl ve üstü (3)	98	3,14	0,54				

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Öğretmenlerin, okul kültürü puanlarının, mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucunda, okul kültürünün tüm boyutlarına anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 26). Buna göre;

Öğretmenlerin, mesleki kıdemlerine bağlı olarak *örgütsel bağlılık* düzeylerinin farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2; 384)}=3,90$; $p=0,022$]. Post-hoc Tukey HSD testine göre; mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=3,45$) *örgütsel bağlılık* düzeyleri, mesleki kıdemi 11-20 ile 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerden ($\bar{X}_{11-20}=3,23$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=3,16$) daha yüksektir. Mesleki kıdemin, öğretmenlerin *örgütsel bağlılık* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,030$).

Öğretmenlerin, mesleki kıdemlerine bağlı olarak *insan kaynakları geliştirme* puanlarının da farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2; 384)}=4,85$; $p=0,009$]. Post-hoc Tukey HSD testine göre; mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=3,45$) *insan kaynakları*

geliştirme puanları, mesleki kıdemi 11-20 ile 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerden ($\bar{X}_{11-20}=3,22$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=3,15$) daha yüksektir. Mesleki kıdemin, öğretmenlerin *insan kaynakları geliştirme* puanı üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,037$).

Öğretmenlerin, mesleki kıdemlerine bağlı olarak *işbirliği ve güven* puanlarının da farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2; 384)}=4,64$; $p=0,011$]. Post-hoc Tukey HSD testine göre; mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=3,43$) *işbirliği ve güven* puanları, mesleki kıdemi 11-20 ile 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerden ($\bar{X}_{11-20}=3,21$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=3,16$) daha yüksektir. Mesleki kıdemin, öğretmenlerin *işbirliği ve güven* puanı üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,035$).

Öğretmenlerin, mesleki kıdemlerine bağlı olarak *yüksek motivasyon ve verimlilik* puanlarının da farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2; 384)}=8,60$; $p<.001$]. Post-hoc Tukey HSD testine göre; mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=3,45$) *yüksek motivasyon ve verimlilik* puanları, mesleki kıdemi 11-20 ile 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerden ($\bar{X}_{11-20}=3,17$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=3,10$) daha yüksektir. Mesleki kıdemin, öğretmenlerin *yüksek motivasyon ve verimlilik* puanı üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,063$).

Öğretmenlerin, mesleki kıdemlerine bağlı olarak *demokratik yönetim ve katılım* puanlarının da farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2; 384)}=5,71$; $p=0,004$]. Post-hoc Tukey HSD testine göre; mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=3,41$) *demokratik yönetim ve katılım* puanları, mesleki kıdemi 11-20 ile 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerden ($\bar{X}_{11-20}=3,18$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=3,18$) daha yüksektir. Mesleki kıdemin, öğretmenlerin *demokratik yönetim ve katılım* puanı üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,043$).

Öğretmenlerin, mesleki kıdemlerine bağlı olarak *okul müdürlerinin özellikleri* puanlarının da farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2; 384)}=6,23$; $p=0,002$]. Post-hoc Tukey HSD testine göre; mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=3,44$) *okul müdürlerinin özellikleri* puanları, mesleki kıdemi 11-20 ile 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerden ($\bar{X}_{11-20}=3,218$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=3,14$) daha yüksektir. Mesleki kıdemin, öğretmenlerin *okul*

müdürlerinin özellikleri puanı üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,047$).

Tablo 27 Öğretmenlerin Okul Kültürü Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması (N=387)

Boyut	Eğitim durumu	Betimsel		Kruskal-Wallis H			M-W	Etki (η^2)
		n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p		
Örgütsel bağlılık	Ön lisans (1)	11	38,00	10,28	2	0,006**	2, 3 > 1	0,040
	Lisans (2)	241	128,09					
	Lisansüstü (3)	135	136,32					
İnsan kaynakları geliştirme	Ön lisans (1)	11	46,42	7,93	2	0,019*	2, 3 > 1	0,031
	Lisans (2)	241	130,62					
	Lisansüstü (3)	135	131,57					
İşbirliği ve güven	Ön lisans (1)	11	46,33	7,96	2	0,019*	2, 3 > 1	0,031
	Lisans (2)	241	132,95					
	Lisansüstü (3)	135	127,68					
Yüksek motivasyon ve verimlilik	Ön lisans (1)	11	71,92	3,89	2	0,143	-	-
	Lisans (2)	241	131,62					
	Lisansüstü (3)	135	128,26					
Demokratik yönetim ve katılım	Ön lisans (1)	11	45,58	8,65	2	0,013*	2, 3 > 1	0,034
	Lisans (2)	241	127,70					
	Lisansüstü (3)	135	136,49					
Okul müdürlerinin özellikleri	Ön lisans (1)	11	51,67	7,35	2	0,025*	2, 3 > 1	0,029
	Lisans (2)	241	128,18					
	Lisansüstü (3)	135	135,30					

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

Öğretmenlerin, okul kültürü puanlarının, öğretim durumlarına göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis H testine göre, eğitim durumu, okul kültürünün *yüksek motivasyon ve verimlilik* boyutu hariç diğer tüm alt boyutları bakımından anlamlı farka neden olmaktadır (Tablo 27). Buna göre;

Öğretmenlerin eğitim durumuna bağlı olarak *örgütsel bağlılık* düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($X^2_{(2)}=10,28$; $p=0,006$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; lisans ve lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{\text{Lisans}}=128,09$; Sıra Ortalaması $_{\text{Lisansüstü}}=136,32$) *örgütsel bağlılık* düzeyleri, ön lisans mezunu öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{\text{Ön lisans}}=38,00$) daha yüksektir. Eğitim durumunun, öğretmenlerin *örgütsel bağlılık* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,040$).

Öğretmenlerin eğitim durumuna bağlı olarak *insan kaynakları geliştirme* puanları arasında da anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($X^2_{(2)}=7,93$; $p=0,019$). Post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; lisans ve lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $Lisans=130,62$; Sıra Ortalaması $Lisansüstü=131,57$) *insan kaynakları geliştirme* puanları, ön lisans mezunu öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $Ön lisans=46,42$) daha yüksektir. Eğitim durumunun, öğretmenlerin *insan kaynakları geliştirme* puanları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,031$).

Öğretmenlerin eğitim durumuna bağlı olarak *işbirliği ve güven* puanları arasında da anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($X^2_{(2)}=7,96$; $p=0,019$). Post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; lisans ve lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $Lisans=132,95$; Sıra Ortalaması $Lisansüstü=127,68$) *işbirliği ve güven* puanları, ön lisans mezunu öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $Ön lisans=46,33$) daha yüksektir. Eğitim durumunun, öğretmenlerin *işbirliği ve güven* puanları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,031$).

Öğretmenlerin eğitim durumuna bağlı olarak *demokratik yönetim ve katılım* puanları arasında da anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($X^2_{(2)}=8,65$; $p=0,013$). Post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; lisans ve lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $Lisans=127,70$; Sıra Ortalaması $Lisansüstü=136,49$) *demokratik yönetim ve katılım* puanları, ön lisans mezunu öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $Ön lisans=45,58$) daha yüksektir. Eğitim durumunun, öğretmenlerin *demokratik yönetim ve katılım* puanları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,034$).

Öğretmenlerin eğitim durumuna bağlı olarak *okul müdürlerinin özellikleri* puanları arasında da anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($X^2_{(2)}=7,35$; $p=0,025$). Post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; lisans ve lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $Lisans=128,18$; Sıra Ortalaması $Lisansüstü=135,30$) *okul müdürlerinin özellikleri* puanları, ön lisans mezunu öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $Ön lisans=51,67$) daha yüksektir. Eğitim durumunun, öğretmenlerin *okul müdürlerinin özellikleri* puanları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,029$).

Tablo 28 Öğretmenlerin Okul Kültürü Puanlarının Çalışılan Okula Göre Karşılaştırılması (N=387)

Boyut	Okul	Betimsel İst.			t-test			Etki (d)
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	
Örgütsel bağlılık	Devlet O.	167	3,18	0,59	3,43	385	0,001**	0,35
	Özel O.	220	3,42	0,49				
İnsan kaynakları geliştirme	Devlet O.	167	3,21	0,63	2,48	385	0,014*	0,25
	Özel O.	220	3,39	0,52				
İşbirliği ve güven	Devlet O.	167	3,19	0,56	3,01	385	0,003**	0,31
	Özel O.	220	3,38	0,46				
Yüksek motivasyon ve verimlilik	Devlet O.	167	3,17	0,62	2,75	385	0,006**	0,28
	Özel O.	220	3,38	0,59				
Demokratik yönetim ve katılım	Devlet O.	167	3,18	0,58	2,75	385	0,006**	0,28
	Özel O.	220	3,38	0,54				
Okul müdürlerinin özellikleri	Devlet O.	167	3,15	0,66	3,62	385	0,000***	0,37
	Özel O.	220	3,42	0,54				

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Öğretmenlerin, okul kültürü puanlarının, çalışılan okula göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan t-testine göre, çalışılan kurum, okul kültürünün tüm alt boyutları bakımından anlamlı fark neden olmaktadır (Tablo 28). Buna göre;

Öğretmenlerin, çalıştıkları okula bağlı olarak *örgütsel bağlılık* düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(385)}=3,43$; $p=0,001$]. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{Özel O.}}=3,42$) *örgütsel bağlılık* düzeyleri, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}_{\text{Devlet O.}}=3,18$) daha yüksektir. Çalışılan okulun, öğretmenlerin *örgütsel bağlılık* düzeyi (puanı) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{\text{Cohen}}=0,35$).

Öğretmenlerin, çalıştıkları okula bağlı olarak *insan kaynakları geliştirme* puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(385)}=2,48$; $p=0,014$]. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{Özel O.}}=3,39$) *insan kaynakları geliştirme* puanları, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}_{\text{Devlet O.}}=3,21$) daha yüksektir. Çalışılan okulun, öğretmenlerin *insan*

kaynakları geliştirme puanları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0,25$).

Öğretmenlerin, çalıştıkları okula bağlı olarak *işbirliği ve güven* puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(385)}=3,01$; $p=0,003$]. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{Özel O.}}=3,38$) *işbirliği ve güven* puanları, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}_{\text{Devlet O.}}=3,19$) daha yüksektir. Çalışılan okulun, öğretmenlerin *işbirliği ve güven* puanları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0,31$).

Öğretmenlerin, çalıştıkları okula bağlı olarak *yüksek motivasyon ve verimlilik* puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(385)}=2,75$; $p=0,006$]. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{Özel O.}}=3,38$) *yüksek motivasyon ve verimlilik* puanları, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}_{\text{Devlet O.}}=3,17$) daha yüksektir. Çalışılan okulun, öğretmenlerin *yüksek motivasyon ve verimlilik* puanları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0,28$).

Öğretmenlerin, çalıştıkları okula bağlı olarak *demokratik yönetim ve katılım* puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(385)}=2,75$; $p=0,006$]. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{Özel O.}}=3,38$) *demokratik yönetim ve katılım* puanları, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}_{\text{Devlet O.}}=3,18$) daha yüksektir. Çalışılan okulun, öğretmenlerin *demokratik yönetim ve katılım* puanları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0,28$).

Öğretmenlerin, çalıştıkları okula bağlı olarak *okul müdürlerinin özellikleri* puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(385)}=3,62$; $p<.001$]. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{Özel O.}}=3,42$) *okul müdürlerinin özellikleri* puanları, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}_{\text{Devlet O.}}=3,15$) daha yüksektir. Çalışılan okulun, öğretmenlerin *okul müdürlerinin özellikleri* puanları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0,28$).

Tablo 29 Öğretmenlerin Okul Kültürü Puanlarının Şu Anki Okulda Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması (N=387)

Boyut	Okulda çalışma süresi	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
		n	$\bar{X}$	ss	F	p		
Örgütsel bağlılık	1-4 yıl (1)	215	3,44	0,49	3,24	0,041*	1 > 2, 3	0,025
	5-8 yıl (2)	126	3,21	0,64				
	9 yıl ve üstü (3)	46	3,18	0,50				
İnsan kaynakları geliştirme	1-4 yıl (1)	215	3,36	0,57	1,86	0,158	-	-
	5-8 yıl (2)	126	3,21	0,62				
	9 yıl ve üstü (3)	46	3,34	0,48				
İşbirliği ve güven	1-4 yıl (1)	215	3,37	0,47	2,85	0,060	-	-
	5-8 yıl (2)	126	3,23	0,59				
	9 yıl ve üstü (3)	46	3,19	0,46				
Yüksek motivasyon ve verimlilik	1-4 yıl (1)	215	3,40	0,56	5,44	0,005**	1 > 2, 3	0,041
	5-8 yıl (2)	126	3,16	0,69				
	9 yıl ve üstü (3)	46	3,14	0,52				
Demokratik yönetim ve katılım	1-4 yıl (1)	215	3,40	0,48	5,60	0,004**	1 > 2, 3	0,042
	5-8 yıl (2)	126	3,15	0,67				
	9 yıl ve üstü (3)	46	3,21	0,53				
Okul müdürlerinin özellikleri	1-4 yıl (1)	215	3,43	0,49	6,18	0,002**	1 > 2, 3	0,046
	5-8 yıl (2)	126	3,17	0,71				
	9 yıl ve üstü (3)	46	3,15	0,65				

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

Öğretmenlerin, okul kültürü puanlarının, şu anki okulda çalışma süresine göre karşılaştırılması sonucunda, okul kültürünün *insan kaynakları geliştirme* ve *işbirliği ve güven* hariç diğer tüm boyutları bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 29). Buna göre;

Öğretmenlerin, şu anki okulda çalışma süresine bağlı olarak *örgütsel bağlılık* düzeylerinin farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2; 384)}=3,24$; $p=0,041$]. Post-hoc Tukey HSD testine göre; şu anki kurumda 1-4 yıldır çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-4 \text{ yıl}}=3,44$) *örgütsel bağlılık* düzeyleri, şu anki kurumda daha uzun süredir çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}_{5-8 \text{ yıl}}=3,21$; $\bar{X}_{9 \text{ yıl ve üstü}}=3,18$) daha yüksektir. Şu anki okulda çalışma süresinin, öğretmenlerin *örgütsel bağlılık* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,025$).

Öğretmenlerin, şu anki okulda çalışma süresine bağlı olarak *yüksek motivasyon ve verimlilik* puanlarının da farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2; 384)}=5,44$; $p=0,005$]. Post-hoc Tukey

HSD testine göre; şu anki kurumda 1-4 yıldır çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-4 \text{ yıl}}=3,40$) *yüksek motivasyon ve verimlilik* puanları, şu anki kurumda 5-8 ile 9 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}_{5-8 \text{ yıl}}=3,16$; $\bar{X}_{9 \text{ yıl ve üstü}}=3,14$) daha yüksektir. Şu anki okulda çalışma süresinin, öğretmenlerin *yüksek motivasyon ve verimlilik* puanları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,041$).

Öğretmenlerin, şu anki okulda çalışma süresine bağlı olarak *demokratik yönetim ve katılım* puanlarının da farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2; 384)}=5,60$; $p=0,004$]. Post-hoc Tukey HSD testine göre; şu anki kurumda 1-4 yıldır çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-4 \text{ yıl}}=3,40$) *demokratik yönetim ve katılım* puanları, şu anki kurumda 5-8 ile 9 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}_{5-8 \text{ yıl}}=3,15$; $\bar{X}_{9 \text{ yıl ve üstü}}=3,21$) daha yüksektir. Şu anki okulda çalışma süresinin, öğretmenlerin *demokratik yönetim ve katılım* puanları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,042$).

Öğretmenlerin, şu anki okulda çalışma süresine bağlı olarak *okul müdürlerinin özellikleri* puanlarının da farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2; 384)}=6,18$; $p=0,002$]. Post-hoc Tukey HSD testine göre; şu anki kurumda 1-4 yıldır çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-4 \text{ yıl}}=3,43$) *okul müdürlerinin özellikleri* puanları, şu anki kurumda 5-8 ile 9 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}_{5-8 \text{ yıl}}=3,17$; $\bar{X}_{9 \text{ yıl ve üstü}}=3,15$) daha yüksektir. Şu anki okulda çalışma süresinin, öğretmenlerin *okul müdürlerinin özellikleri* puanları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,046$).

Tablo 30 Öğretmenlerin Okul Kültürü Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Özet Tablo

Değişken		Yaş	Medeni Durum	Kıdem	Eğitim Durumu	Kurum	Kurumda Çalışma S.
Örgütsel bağlılık	Fark	-	-	*	**	**	*
	Etki	-	-	Küçük	Küçük	Orta	Küçük
İnsan kaynakları geliştirme	Fark	*	-	**	*	*	-
	Etki	Küçük	-	Küçük	Küçük	Orta	-
İşbirliği ve güven	Fark	-	-	*	*	**	-
	Etki	-	-	Küçük	Küçük	Orta	-
Yüksek motivasyon ve verimlilik	Fark	*	-	***	-	**	**
	Etki	Küçük	-	Orta	-	Orta	Küçük
Demokratik yönetim ve katılım	Fark	*	-	**	*	**	**
	Etki	Küçük	-	Küçük	Küçük	Orta	Küçük
Okul müdürlerinin özellikleri	Fark	*	-	**	*	***	**
	Etki	Küçük	-	Küçük	Küçük	Orta	Küçük

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Öğretmenlerin, okul kültürü düzeylerinin (puanlarının) bazı demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan fark analizlerinin neticeleri Tablo 30’da özetlenmiştir. Buna göre;

- Öğretmenlerin, *örgütsel bağlılık* düzeyleri mesleki kıdem, eğitim durumu, çalıştıkları kurum ve kurumda çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Öğretmenlerin, *insan kaynakları geliştirme* düzeyleri yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve çalıştıkları kuruma göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Öğretmenlerin, *işbirliği ve güven* düzeyleri mesleki kıdem, eğitim durumu ve çalıştıkları kuruma göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Öğretmenlerin, *yüksek motivasyon ve verimlilik* düzeyleri yaş, mesleki kıdem, çalıştıkları kurum ve kurumda çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

- Öğretmenlerin, *demokratik yönetim ve katılım* düzeyleri yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalıştıkları kurum ve kurumda çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Öğretmenlerin, *okul müdürlerinin özellikleri* düzeyleri yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalıştıkları kurum ve kurumda çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

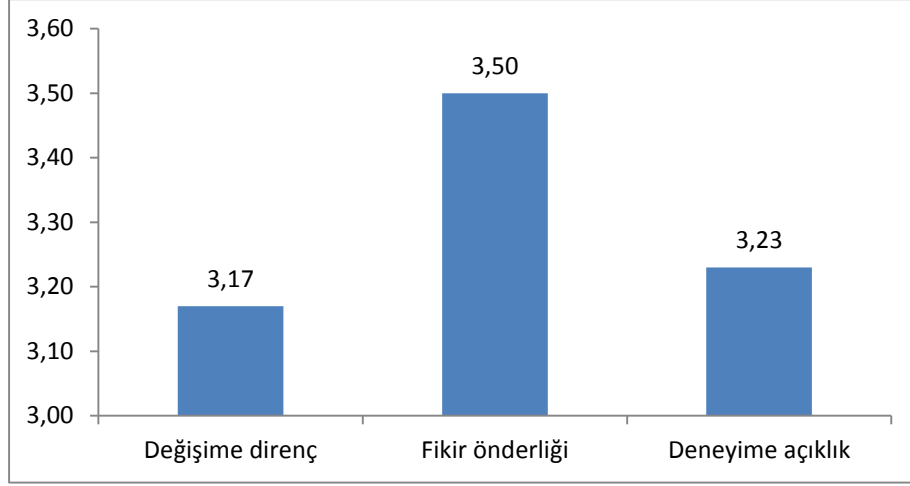
4.3. Bireysel Yenilikçiliğe Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin, kendi algılarına göre ne düzeyde bireysel yenilikçi olduklarını belirlemek üzere üç boyuttan oluşan Bireysel Yenilikçilik Ölçeği kullanılmıştır. 5’li likert tipi ölçek maddelerinin değerlendirilmesi katılımcılarca ‘Kesinlikle katılmıyorum’ (1) ile ‘Kesinlikle katılıyorum’ (5) derecelendirmelerinden biri işaretlenerek yapılmaktadır. Boyutlardan alınan puan, bireylerin yenilikçilikle ilgili boyuta yönelik algı düzeyini ifade etmektedir. 5’li likert tipi ölçeğin seçenekleri arasındaki değer (birbirlerinden uzaklıkları) 0,80 olarak hesaplanmıştır ($4/5=0,80$). Buna göre puan aralıkları, seçenek ve katılma düzeyleri aşağıdaki gibidir:

<u>Seçenek</u>	<u>Puan Aralığı</u>	<u>Katılma Düzeyi</u>
Kesinlikle katılmıyorum	1,00 – 1,80	Çok düşük
Katılmıyorum	1,81 – 2,60	Düşük
Ne katılıyorum ne katılmıyorum	2,61 – 3,40	Orta
Katılıyorum	3,41 – 4,20	Yüksek
Kesinlikle katılıyorum	4,21 – 5,00	Çok yüksek

Tablo 31 Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçiliğe İlişkin Betimsel İstatistikleri

Boyut/Ölçek	$\bar{X}$	ss	Katılma Düzeyi
Değişime direnç	3,17	0,97	Orta
Fikir önderliği	3,50	0,78	Yüksek
Deneyime açıklık	3,23	0,59	Orta



Şekil 6 Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları

Tablo 31’de öğretmenlerin, kendi algılarına göre yenilikçi olma düzeylerine ilişkin algı düzeyleri (puanları) verilmiştir. Buna göre öğretmenler, kendilerini en çok *fikir önderliği* ($\bar{X}_{\text{Fikir önderliği}}=3,50\pm0,78$; ‘Yüksek’ düzeyde) bakımından yenilikçi görürken, *deneyime açıklık* bakımından ise çok yenilikçi algılamamaktadır ($\bar{X}_{\text{Deneyime açıklık}}=3,23\pm0,59$; ‘Orta’ düzeyde). Öte yandan, öğretmenler, değişime çok fazla direnç göstermediklerini düşünmektedir ($\bar{X}_{\text{Değişime direnç}}=3,17\pm0,97$; ‘Orta’ düzeyde).

Öğretmenlerin, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalışılan okul ve bu okulda çalışma süresine göre bireysel yenilikçilik puanlarında anlamlı fark olup olmadığı aşağıda incelenmiştir.

Tablo 32 Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması (N=387)

Boyut	Yaş	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>		
Değişime direnç	20-30 yaş (1)	73	2,67	0,67	3,17	0,025*	4 > 1	0,041
	31-40 yaş (2)	153	2,76	0,74				
	41-50 yaş (3)	113	2,73	0,81				
	51 yaş ve üstü (4)	48	2,92	0,84				
Fikir önderliği	20-30 yaş (1)	73	3,34	0,45	0,25	0,858	-	-
	31-40 yaş (2)	153	3,36	0,55				
	41-50 yaş (3)	113	3,29	0,69				
	51 yaş ve üstü (4)	48	3,29	0,57				
Deneyime açıklık	20-30 yaş (1)	73	3,30	0,42	0,82	0,482	-	-
	31-40 yaş (2)	153	3,32	0,48				
	41-50 yaş (3)	113	3,28	0,64				
	51 yaş ve üstü (4)	48	3,15	0,54				

* $p < .05$

Öğretmenlerin, bireysel yenilikçilik puanlarının (düzeylerinin), yaşa göre karşılaştırılması sonucunda, sadece *değişime direnç* düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3; 383)}=3,17$; $p=0,025$] (Tablo 32). Post-hoc Tukey *HSD* testine göre; yaşı 51 ve üstünde olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{51 \text{ yaş ve üstü}}=2,92$) *değişime direnç* düzeyleri, yaşı 20-30 arasında olan öğretmenlerden ($\bar{X}_{20-30 \text{ yaş}}=2,67$) daha yüksektir. Yaşın, öğretmenlerin *değişime direnç* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,041$).

Tablo 33 Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması (N=387)

Boyut	Medeni Durum	Betimsel İst.			t-test			Etki (<i>d</i>)
		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	
Değişime direnç	Evli	263	2,76	0,73	0,03	385	0,977	-
	Bekâr	124	2,76	0,84				
Fikir önderliği	Evli	263	3,33	0,60	0,26	385	0,799	-
	Bekâr	124	3,31	0,55				
Deneyime açıklık	Evli	263	3,29	0,54	0,28	385	0,781	-
	Bekâr	124	3,27	0,51				

Öğretmenlerin, bireysel yenilikçilik puanlarının, medeni durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmak üzere yapılan *t* testine göre, medeni durum anlamlı bir

farklılaşmaya (etkiye) neden olmamaktadır ($p>.05$) (Tablo 33). Başka bir deyişle, evli ve bekâr öğretmenlerin bireysel yenilikçilik yaklaşımları benzerdir.

Tablo 34 Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Puanlarının Mesleki Kıdem Süresine Göre Karşılaştırılması (N=387)

Boyut	Mesleki kıdem	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>		
Değişime direnç	1-10 yıl (1)	140	2,58	0,66	3,63	0,019*	4 > 1	0,046
	11-20 yıl (2)	149	2,76	0,83				
	21 yıl ve üstü (3)	98	2,87	0,87				
Fikir önderliği	1-10 yıl (1)	140	3,37	0,53	0,80	0,449	-	-
	11-20 yıl (2)	149	3,30	0,69				
	21 yıl ve üstü (3)	98	3,26	0,50				
Deneyime açıklık	1-10 yıl (1)	140	3,32	0,47	0,50	0,604	-	-
	11-20 yıl (2)	149	3,25	0,61				
	21 yıl ve üstü (3)	98	3,24	0,53				

* $p<.05$

Öğretmenlerin, bireysel yenilikçilik puanlarının (düzeylerinin), mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucunda, sadece *değişime direnç* düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2; 384)}=3,63$; $p=0,025$] (Tablo 34). Post-hoc Tukey HSD testine göre; 21 yıl ve üstünde mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=2,87$) *değişime direnç* düzeyleri, mesleki kıdemleri 1-10 yıl olan öğretmenlerden ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=2,58$) daha yüksektir. Mesleki kıdemin, öğretmenlerin *değişime direnç* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,046$).

Tablo 35 Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması (N=387)

Boyut	Eğitim durumu	Betimsel		Kruskal-Wallis H			M-W	Etki (η^2)
		n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p		
Değişime direnç	Ön lisans (1)	11	164,00	8,62	2	0,012*	1 > 3	0,034
	Lisans (2)	241	132,05					
	Lisansüstü (3)	135	121,68					
Fikir önderliği	Ön lisans (1)	11	87,33	9,23	2	0,008**	2, 3 > 1	0,036
	Lisans (2)	241	125,82					
	Lisansüstü (3)	135	136,96					
Deneyime açıklık	Ön lisans (1)	11	79,83	9,07	2	0,010*	2, 3 > 1	0,035
	Lisans (2)	241	128,29					
	Lisansüstü (3)	135	133,33					

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

Öğretmenlerin, bireysel yenilikçilik puanlarının, öğretim durumlarına göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis H testine göre, eğitim durumu, bireysel yenilikçilik ölçeğinin tüm alt boyutları bakımından da anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 35). Buna göre;

Öğretmenlerin eğitim durumuna bağlı olarak *değişime direnç* düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($X^2_{(2)}=8,62$; $p=0,012$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; ön lisans mezunu olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $\bar{X}_{\text{Ön lisans}}=164,00$) *değişime direnç* düzeyleri, lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $\bar{X}_{\text{Lisansüstü}}=121,68$) daha yüksektir. Eğitim durumunun, öğretmenlerin *değişime direnç* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,034$).

Öğretmenlerin eğitim durumuna bağlı olarak *fikir önderliği* puanları arasında da anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($X^2_{(2)}=9,23$; $p=0,008$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; lisans ve lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $\bar{X}_{\text{Lisans}}=125,82$; Sıra Ortalaması $\bar{X}_{\text{Lisansüstü}}=136,96$) *fikir önderliği* puanları, ön lisans mezunu öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $\bar{X}_{\text{Ön lisans}}=87,33$) daha yüksektir. Eğitim durumunun, öğretmenlerin *fikir önderliği* puanları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,036$).

Öğretmenlerin eğitim durumuna bağlı olarak *deneyime açıklık* puanları arasında da anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($X^2_{(2)}=9,07$; $p=0,010$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; lisans ve lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $\bar{X}_{\text{Lisans}}=128,29$; Sıra

Ortalaması $Lisansüstü=133,33$) *deneyime açıklık* puanları, ön lisans mezunu öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $Ön\ lisans=87,33$) daha yüksektir. Eğitim durumunun, öğretmenlerin *deneyime açıklık* puanları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,035$).

Tablo 36 Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Puanlarının Çalışılan Okula Göre Karşılaştırılması (N=387)

Boyut	Okul	Betimsel İst.			t-test			Etki (d)
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	
Değişime direnç	Devlet O.	167	2,73	0,86	0,46	385	0,644	-
	Özel O.	220	2,78	0,69				
Fikir önderliği	Devlet O.	167	3,28	0,61	0,98	385	0,327	-
	Özel O.	220	3,36	0,57				
Deneyime açıklık	Devlet O.	167	3,17	0,59	2,19	385	0,037*	0,22
	Özel O.	220	3,38	0,48				

* $p<.05$

Öğretmenlerin, bireysel yenilikçilik puanlarının (düzeylerinin), çalışılan okula göre karşılaştırılması sonucunda, sadece *deneyime açıklık* düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(385)}=2,19$; $p=0,037$] (Tablo 36). Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}_{Özel\ O.}=3,38$) *deneyime açıklık* düzeyleri, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}_{Devlet\ O.}=3,17$) daha yüksektir. Çalışılan okulun, öğretmenlerin *deneyime açıklık* düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0,22$).

Tablo 37 Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Puanlarının Şu Anki Okulda Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması (N=387)

Boyut	Okul çalışma süresi	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
		n	$\bar{X}$	ss	F	p		
Değişime direnç	1-4 yıl (1)	215	2,70	0,71	1,79	0,169	-	-
	5-8 yıl (2)	126	2,88	0,74				
	9 yıl ve üstü (3)	46	2,68	0,96				
Fikir önderliği	1-4 yıl (1)	215	3,35	0,50	0,48	0,618	-	-
	5-8 yıl (2)	126	3,33	0,70				
	9 yıl ve üstü (3)	46	3,24	0,59				
Deneyime açıklık	1-4 yıl (1)	215	3,35	0,45	3,23	0,041*	1 > 3	0,029
	5-8 yıl (2)	126	3,25	0,61				
	9 yıl ve üstü (3)	46	3,11	0,59				

* $p<.05$

Öğretmenlerin, bireysel yenilikçilik puanlarının (düzeylerinin), şu anki okulda çalışma süresine göre karşılaştırılması sonucunda, sadece *deneyime açıklık* düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2; 384)}=3,23; p=0,041$] (Tablo 37). Post-hoc Tukey HSD testine göre; şu anki kurumda 1-4 yıldır çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-4 \text{ yıl}}=3,35$) *deneyime açıklık* düzeyleri, 9 yıl ve üstü süredir çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}_{9 \text{ yıl ve üstü}}=3,11$) daha yüksektir. Şu anki okulda çalışma süresinin, öğretmenlerin *deneyime açıklık* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,029$).

Tablo 38 Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Karşılaştırılmasına Yönelik Özet Tablo

Değişken		Yaş	Medeni Durum	Kıdem	Eğitim Durumu	Kurum	Kurumda Çalışma S.
Değişime direnç	Fark	*	-	*	*	-	-
	Etki	Küçük	-	Küçük	Küçük	-	-
Fikir önderliği	Fark	-	-	-	*	-	-
	Etki	-	-	-	Küçük	-	-
Deneyime açıklık	Fark	-	-	-	*	*	*
	Etki	-	-	-	Küçük	Küçük	Küçük

* $p < .05$

Öğretmenlerin, bireysel yenilikçilik düzeylerinin (puanlarının) bazı demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan fark analizlerinin neticeleri Tablo 38’de özetlenmiştir. Buna göre;

- Öğretmenlerin, *değişime direnç* düzeyleri yaş, mesleki kıdem ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Öğretmenlerin, *fikir önderliği* düzeyleri sadece eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Öğretmenlerin, *deneyime açıklık* düzeyleri eğitim durumu, çalıştıkları kurum ve kurumda çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

4.4. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, Okul Kültürü ve Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Bu alt bölümde çalışmaya katılan öğretmenlerin, öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri ve okul kültürüne ilişkin algı düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Korelasyon katsayısı, değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve büyüklüğünü ortaya koymaktadır. Bu katsayı, (-1) ile (+1) arasında bir değer almakta olup; pozitif değerler direkt yönlü doğrusal ilişkiyi, negatif değerler ise ters yönlü bir doğrusal ilişkiyi belirtmektedir. Korelasyon katsayısı 0 ise söz konusu değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olmadığını söylemek mümkündür (Büyüköztürk vd. 2019: 113).

İlişki katsayılarının (r) değerlendirilmesinde takip eden sınırlar dikkate alınmıştır; “Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0,00-0,10 arasında olması durumuna ilişki yok; 0,10-0,30 arasında olması zayıf, 0,30-0,50 arasında olması orta, 0,50-0,70 arasında olması güçlü ve 0,70-1,00 arasında olması ise çok güçlü ilişkiyi göstermektedir” (Jawlik, 2016: 132).

Tablo 39 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Puanları ile Bireysel Yenilikçilik Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Katsayıları

Ölçek/Boyut		Bireysel Yenilikçilik			
			Değişime direnç	Fikir önderliği	Deneyime açıklık
Öğrenen Örgüt Ölçeği	Takım ve sonuç odaklılık	<i>r</i>	-,366**	0,034	,229**
		<i>p</i>	0,000	0,502	0,000
	Katılım ve yenileşme	<i>r</i>	-,412**	-0,060	,221**
		<i>p</i>	0,000	0,241	0,000
	Ortak amaç ve bağlılıklar	<i>r</i>	-,461**	-0,058	,218**
		<i>p</i>	0,000	0,254	0,000
	Karşılıklı destek	<i>r</i>	-,470**	-0,076	,212**
		<i>p</i>	0,000	0,136	0,000

** $p < .01$

Tablo 39'dan görüleceği üzere; öğretmenlerin değişime direnç gösterme düzeyleri ile öğrenen örgütün alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki varken, deneyime açıklık düzeyleri ile öğrenen örgütün alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, fikir önderliği düzeyleri ile öğrenen örgütün alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>.05$). İlişki katsayıları incelendiğinde;

- a) Öğretmenlerin, değişime direnç gösterme puanları ile *takım ve sonuç odaklılık* ($r=-.366$; $p<.01$), *katılım ve yenileşme* ($r=-.412$; $p<.01$), *ortak amaç ve bağlılıklar* ($r=-.461$; $p<.01$) ve *karşılıklı destek* ($r=-.470$; $p<.01$) puanları arasında anlamlı, negatif yönde ve 'orta' güçlükte ilişkiler vardır. Başka bir deyişle öğretmenlerin değişime direnç gösterme düzeyleri (puanları) arttıkça öğrenen örgütün boyutlarına ilişkin düzeyleri (puanları) düşmektedir. Veya tersi şekilde, değişime direnç gösterme düzeyleri (puanları) düştükçe öğrenen örgütün boyutlarına ilişkin puanları artmaktadır.
- b) Öğretmenlerin, deneyime açık olma düzeyleri (puanları) ile *takım ve sonuç odaklılık* ($r=.229$; $p<.01$), *katılım ve yenileşme* ($r=.221$; $p<.01$), *ortak amaç ve bağlılıklar* ($r=.218$; $p<.01$) ve *karşılıklı destek* ($r=.212$; $p<.01$) puanları arasında anlamlı, pozitif yönde ve 'zayıf' güçlükte ilişkiler vardır. Başka bir deyişle öğretmenlerin deneyime açık olma düzeyleri (puanları) arttıkça öğrenen örgütün boyutlarına ilişkin düzeyleri (puanları) da artmaktadır. Veya tersi şekilde, deneyime açık olma düzeyleri (puanları) düştükçe öğrenen örgütün boyutlarına ilişkin puanları da düşmektedir.

Tablo 40 Öğretmenlerin Okul Kültürü Puanları ile Bireysel Yenilikçilik Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Katsayıları

Ölçek/Boyut		Bireysel Yenilikçilik			
			Değişime direnç	Fikir önderliği	Deneyime açıklık
Okul Kültürü Ölçeği	Örgütsel bağlılık	<i>r</i>	0,046	,259**	,197**
		<i>p</i>	0,371	0,000	0,000
	İnsan kaynakları geliştirme	<i>r</i>	-,138**	0,089	,249**
		<i>p</i>	0,007	0,081	0,000
	İşbirliği ve güven	<i>r</i>	,215**	,357**	,183**
		<i>p</i>	0,000	0,000	0,000
	Yüksek motivasyon ve verimlilik	<i>r</i>	,259**	,359**	,185**
		<i>p</i>	0,000	0,000	0,000
	Demokratik yönetim ve katılım	<i>r</i>	,102*	,318**	,226**
		<i>p</i>	0,046	0,000	0,000
	Okul müdürlerinin özellikleri	<i>r</i>	0,000	,285**	,269**
		<i>p</i>	0,994	0,000	0,000

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

Öğretmenlerin, okul kültürüne ilişkin algı düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki katsayıları Tablo 40’ta sunulmuştur. Buna göre;

- a) Öğretmenlerin, değişime direnç gösterme puanları ile *insan kaynakları geliştirme* ($r = -,138$; $p < .01$) arasında negatif yönde ve ‘zayıf’ güçlükte bir ilişki vardır. Başka bir deyişle öğretmenlerin değişime direnç gösterme düzeyleri (puanları) arttıkça *insan kaynaklarını geliştirmeye* ilişkin algı düzeyleri (puanları) düşmektedir.

Öğretmenlerin, direnç gösterme düzeyleri ile *işbirliği ve güven* ($r = ,215$; $p < .01$), *yüksek motivasyon ve verimlilik* ($r = ,259$; $p < .01$) ve *demokratik yönetim ve katılım* ($r = ,102$; $p < .05$) düzeyleri arasında ise pozitif yönlü ve ‘zayıf’ güçlükte ilişkiler olduğu görülmüştür. Yani, öğretmenlerin değişime

direnç düzeyleri artıkça, *işbirliği ve güven, yüksek motivasyon ve verimlilik* ile *demokratik yönetim ve katılım* düzeyleri de artmaktadır.

b) Öğretmenlerin, fikir önderliği düzeyleri (puanları) ile *örgütsel bağlılık* ($r=,259$; $p<.01$), *işbirliği ve güven* ($r=,357$; $p<.01$), *yüksek motivasyon ve verimlilik* ($r=,359$; $p<.01$), *demokratik yönetim ve katılım* ($r=,318$; $p<.01$) ve *okul müdürlerinin özellikleri* ($r=,285$; $p<.01$) puanları arasında anlamlı, pozitif yönde ve ‘zayıf’ ile ‘orta’ güçlükte ilişkiler vardır. Başka bir deyişle öğretmenlerin fikir önderliği düzeyleri (puanları) artıkça *örgütsel bağlılık, işbirliği ve güven, yüksek motivasyon ve verimlilik, demokratik yönetim ve katılım* ile *okul müdürlerinin özellikleri* düzeyleri (puanları) da artmaktadır.

c) Öğretmenlerin, deneyime açık olma düzeyleri (puanları) ile *örgütsel bağlılık* ($r=,197$; $p<.01$), *insan kaynakları geliştirme* ($r=,249$; $p<.01$), *işbirliği ve güven* ($r=,183$; $p<.01$), *yüksek motivasyon ve verimlilik* ($r=,185$; $p<.01$), *demokratik yönetim ve katılım* ($r=,226$; $p<.01$) ve *okul müdürlerinin özellikleri* ($r=,269$; $p<.01$) puanları arasında anlamlı, pozitif yönde ve ‘zayıf’ güçlükte ilişkiler vardır. Başka bir deyişle öğretmenlerin deneyime açık olma düzeyleri (puanları) artıkça *örgütsel bağlılık, insan kaynakları geliştirme, işbirliği ve güven, yüksek motivasyon ve verimlilik, demokratik yönetim ve katılım* ile *okul müdürlerinin özellikleri* düzeyleri (puanları) da artmaktadır.

4.5. Çoklu Regresyon Analizi

Regresyon analizi, bağımlı bir değişken ile bağımlı değişken üzerinde etkisi olduğu varsayılan bağımsız değişken ya da değişkenler arasındaki etkinin matematiksel bir model ile açıklanmasıdır (Ural ve Kılıç 2011: 253). Diğer bir deyişle bağımlı değişkendeki değişimin ne kadarlık kısmının bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını ortaya koyan bir analiz tekniğidir (Dursun ve Kocagöz 2010: 2).

Bu alt bölümde öğretmenlerin öğrenen örgüte ve örgüt kültürüne ilişkin algı düzeylerinin onların bireysel yenilikçilik düzeyini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

4.5.1. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algılarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerini Yordamasına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeylerinin (*Takım ve sonuç odaklılık, Katılım ve yenileşme, Ortak amaç ve bağlılıklar ile Karşılıklı destek*), onların bireysel yenilikçilik düzeylerini (*Değişime direnç, Fikir önderliği ve Deneyime açıklık*) birlikte anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına (etkisi üzerine) yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizlerinin sonuçları bu bölümde özetlenmiştir (Tablo 41-43).

Tablo 41 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algılarının Değişime Direnç Düzeylerini Yordamasına Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Bağımsız Değişken	Model			ANOVA		Katsayı Tablosu		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>Düz. R</i> ²	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>β</i>		
Model	0,518	0,269	0,261	24,36	0,000***				
Sabit						4,93		22,32	0,000***
Eylemler Bileşeni									
<i>Takım ve sonuç o.</i>						0,41	0,39	3,55	0,000***
<i>Katılım ve y.</i>						-0,26	-0,27	-3,30	0,001**
Duyarlılıklar B.									
<i>Ortak amaç ve b.</i>						-0,36	-0,40	-3,86	0,000***
<i>Karşılıklı destek</i>						-0,20	-0,25	-3,21	0,001**

Bağımlı Değişken: *Değişime direnç*

****p* < .01, ***p* < .001

Modelin uygunluğunu görmek üzere yapılan ANOVA testi, öğretmenlerin, öğrenen örgüte (*takım ve sonuç odaklılık, katılım ve yenileşme, ortak amaç ve bağlılıklar* ile *karşılıklı destek*) ilişkin algı düzeylerinin birlikte onların değişime direnç düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamada (tahmin etmede) kullanılabileceğini göstermektedir [$F_{(4; 382)}=24,36; p<.001$] (Tablo 41). Uygulanan çoklu regresyon analizi sonucunda, *takım ve sonuç odaklılık, katılım ve yenileşme, ortak amaç ve bağlılıklar* ile *karşılıklı destek* puanlarının birlikte öğretmenlerin değişime direnç düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. *Takım ve sonuç odaklılık, katılım ve yenileşme, ortak amaç ve bağlılıklar* ile *karşılıklı destek* puanlarının birlikte, öğretmenlerin değişime direnç düzeyini %26,1 oranında (Düzeltilmiş $R^2=0,261$) açıkladığı bulunmuştur. Öğrenen örgüt boyutlarının öğretmenlerin değişime direnç düzeyi üzerindeki etkileri incelendiğinde; en büyükten başlayarak sırasıyla *ortak amaç ve bağlılıklar* ($\beta=-0,40; p<.001$), *takım ve sonuç odaklılık* ($\beta=0,39; p<.001$), *katılım ve yenileşme* ($\beta=-0,27; p<.001$) ve *karşılıklı destek* ($\beta=-0,25; p=0,001$) boyutlarının geldiği görülmektedir. Öğrenen örgütün, öğretmenlerin değişime direnç düzeyini etkileme durumlarını gösterir aşağıdaki eşitlik yazılabilir:

Değişime direnç = $4,93 + (0,41 \cdot \text{Takım ve sonuç odaklılık}) - (0,26 \cdot \text{Katılım ve yenileşme}) - (0,36 \cdot \text{Ortak amaç ve bağlılıklar}) - (0,20 \cdot \text{Karşılıklı destek})$

Tablo 42 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algılarının Fikir Önderliği Düzeylerini Yordamasına Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Bağımsız Değişken	Model			ANOVA		Katsayı Tablosu		t	p
	R	R ²	Düz. R ²	F	p	B	β		
Model	0,239	0,057	0,047	5,77	0,000***				
Sabit						3,38		16,79	0,000***
Eylemler Bileşeni									
<i>Takım ve sonuç o.</i>						0,48	0,56	4,55	0,000***
<i>Katılım ve y.</i>						-0,20	-0,25	-2,76	0,000***
Duyarlılıklar B.									
<i>Ortak amaç ve b.</i>						-0,22	-0,31	-2,61	0,006**
<i>Karşılıklı destek</i>						-0,04	-0,06	-0,74	0,462

Bağımlı Değişken: Fikir önderliği

p<.01, *p<.001

ANOVA testi, öğretmenlerin, öğrenen örgüte (*takım ve sonuç odaklılık, katılım ve yenileşme, ortak amaç ve bağlılıklar ile karşılıklı destek*) ilişkin algı düzeylerinin birlikte onların fikir önderliği düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamada (tahmin etmede) kullanılabileceğini göstermektedir [$F_{(4; 382)}=5,77; p<.001$] (Tablo 42). Uygulanan çoklu regresyon analizi sonucunda, *takım ve sonuç odaklılık, katılım ve yenileşme, ortak amaç ve bağlılıkların* birlikte öğretmenlerin fikir önderliği düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı ancak *karşılıklı destek* boyutunun ($\beta=-0,04; p>.05$) ise bu yordamada anlamlı bir katkı sunmadığı görülmüştür. *Takım ve sonuç odaklılık, katılım ve yenileşme, ortak amaç ve bağlılıklar ile karşılıklı destek* puanlarının birlikte, öğretmenlerin fikir önderliği düzeyini %4,7 oranında (Düzeltilmiş $R^2=0,047$) açıkladığı bulunmuştur. Öğrenen örgüt boyutlarının öğretmenlerin fikir önderliği düzeyi üzerindeki etkileri incelendiğinde; en büyükten başlayarak sırasıyla *takım ve sonuç odaklılık* ($\beta=0,56; p<.001$), *ortak amaç ve bağlılıklar* ($\beta=-0,31; p=0,006$), *katılım ve yenileşme* ($\beta=-0,25; p<.001$) boyutlarının geldiği görülmektedir. Öğrenen örgütün, öğretmenlerin fikir önderliği düzeyini etkileme durumlarını gösterir aşağıdaki eşitlik yazılabilir: **Fikir önderliği**= 3,38 + (0,48*Takım ve sonuç odaklılık) - (0,20*Katılım ve yenileşme) - (0,22*Ortak amaç ve bağlılıklar) - (0,04*Karşılıklı destek)

Tablo 43 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algılarının Deneyime Açıklık Düzeylerini Yordamasına Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Bağımsız Değişken	Model			ANOVA		Katsayı Tablosu		t	p
	R	R ²	Düz. R ²	F	p	B	β		
Model	0,242	0,059	0,049	5,95	0,000***				
Sabit						2,53		16,59	0,000***
Eylemler Bileşeni									
<i>Takım ve sonuç o.</i>						0,06	0,09	0,75	0,451
<i>Katılım ve y.</i>						0,05	0,08	0,88	0,382
Duyarlılıklar B.									
<i>Ortak amaç ve b.</i>						0,01	0,02	0,14	0,886
<i>Karşılıklı destek</i>						0,04	0,08	0,87	0,384

Bağımlı Değişken: Deneyime açıklık

***p<.001

ANOVA testi, öğretmenlerin, öğrenen örgüte (*takım ve sonuç odaklılık, katılım ve yenileşme, ortak amaç ve bağlılıklar ile karşılıklı destek*) ilişkin algı

düzeylerinin birlikte onların deneyime açıklık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamada (tahmin etmede) kullanılabileceğini göstermektedir [$F_{(4; 382)}=5,95$; $p<.001$] (Tablo 43). Uygulanan çoklu regresyon analizi sonucunda öğrenen örgütüm tüm boyutlarının birlikte öğretmenlerin deneyime açıklık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı ancak tek tek hiçbirinin anlamlı katkısının olmadığı görülmektedir; *takım ve sonuç odaklılık* ($\beta=0,09$; $p>.05$), *katılım ve yenileşme* ($\beta=0,08$; $p>.05$), *ortak amaç ve bağlılıklar* ($\beta=0,02$; $p>.05$) ve *karşılıklı destek* boyutunun ($\beta=0,08$; $p>.05$). *Takım ve sonuç odaklılık*, *katılım ve yenileşme*, *ortak amaç ve bağlılıklar* ile *karşılıklı destek* puanlarının birlikte, öğretmenlerin deneyime açıklık düzeyini %4,9 oranında (Düzeltilmiş $R^2=0,049$) açıkladığı bulunmuştur. Öğrenen örgütün, öğretmenlerin deneyime açıklık düzeyini etkileme durumunu gösterir aşağıdaki eşitlik yazılabilir: **Deneyime açıklık**= 2,53 + (0,06*Takım ve sonuç odaklılık) + (0,05*Katılım ve yenileşme) + (0,01*Ortak amaç ve bağlılıklar) + (0,04*Karşılıklı destek)

Tablo 44 Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algılarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerini Yordamasına Yönelik Özet Tablo

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Model			ANOVA	
		<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>Düz. R</i> ²	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenen Örgüt	Bireysel Yenilikçilik					
	<i>Değişime direnç</i>	0,518	0,269	0,261	24,36	0,000***
	<i>Fikir önderliği</i>	0,239	0,057	0,047	5,77	0,000***
	<i>Deneyime açıklık</i>	0,242	0,059	0,049	5,95	0,000***

*** $p<.001$ düzeyinde anlamlı etki (model);

Düz. R^2 : Düzeltilmiş R^2

Tablo 44'den görüleceği üzere, öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları bireysel yenilikçilik boyutlarının üçünü de anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Düzeltilmiş R^2 değerine bakıldığında öğrenen örgütün en çok *değişime direnç* (%26,1), bundan sonra ise *deneyime açıklığı* (%4,9) ve en son *fikir önderliğini* (%4,7) açıkladığı görülmektedir.

4.5.2. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerini Yordamasına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algı düzeylerinin (*Örgütsel bağlılık, İnsan kaynakları geliştirme, İşbirliği ve güven, Yüksek motivasyon ve verimlilik, Demokratik yönetim ve katılım ve Okul müdürlerinin özellikleri*), onların bireysel yenilikçilik düzeylerini (*Değişime direnç, Fikir önderliği ve Deneyime açıklık*) birlikte anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına (etkisi üzerine) yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizlerinin sonuçları bu bölümde özetlenmiştir (Tablo 45-47).

Tablo 45 Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Değişime Direnç Düzeylerini Yordamasına Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Bağımsız Değişken	Model			ANOVA		Katsayı Tablosu		t	p
	R	R ²	Düz. R ²	F	p	B	β		
Model	0,400	0,160	0,146	12,03	0,000***				
Sabit						2,83		9,81	0,000***
Okul Kültürü									
<i>Örgütsel bağlılık</i>						-0,12	-0,09	-1,73	0,084
<i>İnsan kaynakları g.</i>						-0,25	-0,22	-4,13	0,000***
<i>İşbirliği ve güven</i>						0,34	0,26	3,88	0,000***
<i>Yüksek motivasyon ve v.</i>						0,37	0,32	4,43	0,000***
<i>Demokratik yönetim ve k.</i>						-0,07	-0,06	-0,69	0,491
<i>Okul müdürlerinin ö.</i>						-0,22	-0,17	-2,23	0,026*

Bağımlı Değişken: *Değişime direnç*

*p<.05, ***p<.001

Modelin uygunluğunu görmek üzere yapılan ANOVA testi, öğretmenlerin, okul kültürüne (*örgütsel bağlılık, insan kaynakları geliştirme, işbirliği ve güven, yüksek motivasyon ve verimlilik, demokratik yönetim ve katılım ve okul müdürlerinin özellikleri*) ilişkin algı düzeylerinin birlikte onların değişime direnç düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamada (tahmin etmede) kullanılabileceğini göstermektedir [$F_{(6; 380)}=12,03; p<.001$] (Tablo 45). Uygulanan çoklu regresyon analizi sonucunda, okul kültürü boyutlarının puanlarının öğretmenlerin değişime direnç düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığını ancak *örgütsel bağlılık* ($\beta=-0,09; p>.05$) ve *demokratik yönetim ve katılma* ($\beta=-0,06; p>.05$) boyutlarının bu yordamada anlamlı katkı sağlamadığı bulunmuştur. Okul kültürü boyutları puanlarının birlikte

öğretmenlerin değişime direnç düzeyini %14,6 (Düzeltilmiş $R^2=0,146$) oranında açıkladığı görülmektedir. Okul kültürü boyutlarının öğretmenlerin değişime direnç düzeyi üzerindeki etkileri incelendiğinde; en büyükten başlayarak sırasıyla; *yüksek motivasyon ve verimlilik* ($\beta=0,32$; $p<.001$), *işbirliği ve güven* ($\beta=0,26$; $p<.001$), *insan kaynakları geliştirme* ($\beta=-0,22$; $p<.001$) ve *okul müdürlerinin özellikleri* ($\beta=-0,17$; $p=0,026$) boyutlarının geldiği görülmektedir. Okul kültürünün, öğretmenlerin değişime direnç düzeyini etkileme durumlarını gösterir aşağıdaki eşitlik yazılabilir: **Değişime direnç**= 2,83 - (0,25*İnsan kaynakları geliştirme) + (0,34*İşbirliği ve güven) + (0,37*Yüksek motivasyon ve verimlilik) - (0,22*Okul müdürlerinin özellikleri)

Tablo 46 Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Fikir Önderliği Düzeylerini Yordamasına Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Bağımsız Değişken	Model			ANOVA		Katsayı Tablosu		t	p
	R	R ²	Düz. R ²	F	p	B	β		
Model	0,418	0,175	0,162	13,41	0,000***				
Sabit						1,76		7,68	0,000***
Okul Kültürü									
Örgütsel b.						0,09	0,09	1,59	0,113
İnsan k. g.						-0,06	-0,07	-1,24	0,216
İşbirliği ve güven						0,23	0,22	3,30	0,001**
Yüksek m. ve v.						0,13	0,14	1,93	0,054
Demokratik y. ve k.						0,03	0,03	0,34	0,738
Okul müd.ö.						0,08	0,08	1,02	0,307

Bağımlı Değişken: Fikir önderliği

p<.01, *p<.001

Yapılan ANOVA testi, öğretmenlerin, okul kültürüne (*örgütsel bağlılık, insan kaynakları geliştirme, işbirliği ve güven, yüksek motivasyon ve verimlilik, demokratik yönetim ve katılım ve okul müdürlerinin özellikleri*) ilişkin algı düzeylerinin birlikte onların fikir önderliği düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamada (tahmin etmede) kullanılabileceğini göstermektedir [$F_{(6; 380)}=13,41$; $p<.001$] (Tablo 46). Uygulanan çoklu regresyon analizi sonucunda, okul kültürü boyutlarının puanlarının birlikte öğretmenlerin fikir önderliği düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığını ancak *işbirliği ve güven* dışındaki boyutlarının bu yordamada anlamlı bir katkı sağlamadıkları görülmüştür. Okul kültürü boyutları puanlarının birlikte öğretmenlerin fikir önderliği düzeyini %16,2 (Düzeltilmiş $R^2=0,162$) oranında

açıkladığı görülmektedir. Okul kültürü boyutlarının öğretmenlerin fikir önderliği düzeyi üzerindeki etkileri incelendiğinde tek anlamlı etkinin *işbirliği ve güven* ($\beta=0,22$; $p=0,001$) boyutuna ait olduğu görülmektedir. Okul kültürünün, öğretmenlerin fikir önderliği düzeyini etkileme durumlarını gösterir aşağıdaki eşitlik yazılabilir:

$$\text{Fikir önderliği} = 1,76 + (0,23 * \text{İşbirliği ve güven})$$

Tablo 47 Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Deneyime Açıklık Düzeylerini Yordamasına Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Bağımsız Değişken	Model			ANOVA		Katsayı Tablosu		t	p
	R	R ²	Düz. R ²	F	p	B	β		
Model	0,340	0,115	0,102	8,27	0,000***				
Sabit						2,06		11,40	0,000***
Okul Kültürü									
Örgütsel b.						0,09	0,12	2,13	0,034*
İnsan k. g.						0,13	0,19	3,49	0,001**
İşbirliği ve güven						-0,03	-0,03	-0,49	0,628
Yüksek m. ve v.						0,00	0,00	0,05	0,962
Demokratik y. ve k.						0,03	0,04	0,44	0,661
Okul müd.ö.						0,13	0,16	2,05	0,041*

Bağımlı Değişken: Deneyime açıklık

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

ANOVA testi, öğretmenlerin, okul kültürüne (*örgütsel bağlılık, insan kaynakları geliştirme, işbirliği ve güven, yüksek motivasyon ve verimlilik, demokratik yönetim ve katılım ve okul müdürlerinin özellikleri*) ilişkin algı düzeylerinin birlikte onların deneyime açıklık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamada (tahmin etmede) kullanılabileceğini göstermektedir [$F_{(6; 380)}=8,27$; $p < .001$] (Tablo 47). Uygulanan çoklu regresyon analizi sonucunda, okul kültürü boyutlarının puanlarının birlikte öğretmenlerin deneyime açıklık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığını ancak *işbirliği ve güven* ($\beta=-0,03$; $p > .05$), *yüksek motivasyon ve verimlilik* ($\beta=0,00$; $p > .05$) ve *demokratik yönetim ve katılma* ($\beta=0,04$; $p > .05$) boyutlarının bu yordamada anlamlı katkı sağlamadığı bulunmuştur. Okul kültürü boyutları puanlarının birlikte öğretmenlerin deneyime açıklık düzeyini %10,2 (Düzeltilmiş $R^2=0,102$) oranında açıkladığı görülmektedir. Okul kültürü boyutlarının öğretmenlerin deneyime açıklık düzeyi üzerindeki etkileri incelendiğinde; en büyükten başlayarak sırasıyla; *insan*

kaynakları geliştirme ($\beta=0,19$; $p=0,001$), *okul müdürlerinin özellikleri* ($\beta=0,16$; $p=0,041$) ve *örgütsel bağlılık* ($\beta=0,12$; $p=0,034$) boyutlarının geldiği görülmektedir. Okul kültürünün, öğretmenlerin deneyime açıklık düzeyini etkileme durumlarını gösterir aşağıdaki eşitlik yazılabilir:

$$\text{Deneyime açıklık} = 2,06 + (0,09 \cdot \text{Örgütsel bağlılık}) + (0,13 \cdot \text{İnsan kaynakları geliştirme}) + (0,13 \cdot \text{Okul müdürlerinin özellikleri})$$

Tablo 48 Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerini Yordamasına Yönelik Özet Tablo

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Model			ANOVA	
		R	R ²	Düz. R ²	F	p
Okul Kültürü	Bireysel Yenilikçilik					
	<i>Değişime direnç</i>	0,400	0,160	0,146	12,03	0,000***
	<i>Fikir önderliği</i>	0,418	0,175	0,162	13,41	0,000***
	<i>Deneyime açıklık</i>	0,340	0,115	0,102	8,27	0,000***

*** $p < .001$ düzeyinde anlamlı etki (model);

Düz. R²: Düzeltilmiş R²

Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları, bireysel yenilikçilik boyutlarının üçünü de anlamlı bir şekilde yordamaktadır (Tablo 48). Düzeltilmiş R² değerine bakıldığında okul kültürünün en çok *fikir önderliğini* (%16,2), bundan sonra ise *değişime direnci* (%14,6) ve en son *deneyime açıklığı* (%10,2) açıkladığı görülmektedir.

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu kısımda araştırma sonuçları, tartışma, uygulama ve araştırma önerilerine yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada, okulların öğrenen örgüt olma durumları ve öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları temelinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışlarının ne düzeyde yordandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, okullarda çalışan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiş olup, öğrenen örgüt ve okul kültürü değişkenlerinin bireysel yenilikçilik değişkenine olan etkilerini incelemiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacı öğrenen örgüt ve okul kültürünün, bireysel yenilikçiliği ne derecede etkilediğini istatistiksel olarak ortaya koymak olmuştur. Bu araştırma ile resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerde, öğrenen örgüt ile ilgili dinamiklerin ve örgüt kültürünün, yenilikçiliği ne ölçüde ve nasıl etkileyebileceği görülmüştür.

Öğrenen örgütlerde, öğrenme faaliyeti, zaman geçtikçe, kurumsal yapı için bir rutin eyleme dönüşmektedir ve bu kurum, geçen yıllar içerisinde, yoğun bir bilgi birikimine sahip olmaktadır. Başka bir açıdan ele alındığında, öğrenen örgütler, örgütün kültürel değerleri içerisine öğrenme eylemini güçlü bir şekilde yerleştirmiş olmaları sebebi ile bu süreci, mümkün olduğunca öğrenme ve gelişme üzerine odaklanmaktadır. Örgütlerin yaşayan organizmalar gibi çevresine tepki vermesi, uyum sağlaması ve değişmesi günümüz rekabet ortamında var olmanın anahtarlarından biridir. Yenilikçi bir bakış açısını yaratan bu durum, örgütlerin gelişimi ve dönemsel uyumluluğu açısından değerlidir (Garvin, 1993; Nevis vd., 1995; Çalık, 2003; Öneren, 2008; Ayhan, 2010; Demirel ve Kubba, 2014).

Örgüt kültürü, örgütler için kendilerini geniş bir kitleye tanıtabilmeleri adına bir tanıtım aracı niteliği taşımaktadır. İşletme üzerinde, hali hazırda bir yeri bulunan kültür, dışarıya tanıtılabildiği süre zarfında olumlu etki yaratmaktadır. Örgütlerin meydana getirdiği kendisine has kültür onun dış dünya ile ilişkisini de

etkilemektedir. Günümüz dünyasında fırsat ve krizlerle başa çıkma örgütlerin kültürleri ile doğrudan ilişkilidir. Örgüt kültürü, kurumların, kendilerine dair örgüt içerisinde ve dışında, kalıcı bir kimlik yaratılması adına değerli bir faktör olarak göze çarpmaktadır. Bu kültürün, öğrenme eğilimi ile olan ilişkisine dair ortaya çıkan kimliğe sahip olan öğrenen örgütler, kurumsal anlamda öğrenme eğilimi yüksek olan ve buna istinaden de kendilerini geliştirmeye adanmış olan kurumlardır. Temel hedefleri, mümkün olduğunca gelişim odaklı ve başarıya kendisini vermiş bir çalışma ortamı yaratmaktır. Çalışanlar ve kurum için öğrenme, bu tip kurumlarda bir gereklilik haline gelmektedir (Akıncı, 1998; Köse vd., 2001; Fleury, 2009; Şahin, 2010; Uzkuurt ve Şen, 2009; Dursun, 2013).

Yenilikçilik, örgütsel ve organizasyonel açıdan geniş kapsamlı olarak ele alınan bir kavram olmaktadır. Yenilikçilik kavramının içine bu bakış açısı ile kurumların hem yönetimi hem de üretim süreçleri dâhil edilebilir. Kurumların, yönetim kademelerinde günün şartlarına ve koşullarına bağlı olarak geleceğe odaklı bir biçimde gerçekleştirilen tüm yapılanmalar ve faaliyetler örgütsel yenilikçiliği ifade etmektedir. Üretim kapasitesinin artırılması anlamında oldukça önemli bir katkı sağlayan örgütsel yenilikçilik, örgütlerde olduğu gibi ülkelerin ekonomileri için de anahtar bir roldedir. Bu açıdan örgütsel yenilikçiliğe eğilim kapsamında ele alınan iki unsur örgütlerin tüm sürecine değer kattığı görülmektedir; artan istihdam ve üretim. Üretim ve istihdamın artışı örgütlerde olduğu gibi bunların paralellliği sebebi ile aynı zamanda toplumsal gelişmeye de fırsat vermektedir. Yenilikçilik, günümüz dünyasında kurum ve örgütlerin mal ve hizmet üretimlerinde gönüllü olarak başvurdukları bir yol değil bir zorunluluktur. Varlığını sürdürmek, gelişmek ve iyileşmek isteyen her kurum tüm birim ve personeline yenilikçiliği kurumsallaştırmak mecburiyetindedir (Güleş ve Bülbül, 2004; Elçi, 2006; Naktiyok, 2007; Ögüt ve Aksay, 2011; Kılıç, Eren ve Gürsoy, 2014; Pelenk, 2017).

5.1.1. Öğrenen Örgüte Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, okullarını göz önünde bulundurarak, öğrenen örgüte ilişkin algı düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en yüksek ortalama puanı *takım ve sonuç odaklılık*, en düşük ortalama puanı ise *karşılıklı destek* için aldıkları görülmektedir. Bu sonuç genel olarak literatürle çok uyumlu değildir. Yapılan pek çok yurtiçi ve yurt dışı çalışmalar, örgütlerin öğrenen örgüt düzeylerinin çalışanlar algısına göre düşük veya yüksek derecede hiyerarşik ve hantal olduğunu göstermektedir. Menteşe (2013), 238 ilköğretim öğretmeni ile yaptığı çalışmanın sonucunda öğretmenlerin okullarını olumlu ve yüksek düzeyde öğrenen örgüt olarak algıladıklarını bulmuştur. Bown ve diğerleri (2006) ise Amerikan eğitim sisteminin çok küçük değişiklikler haricinde temelde endüstri devriminden beri aynı yapıları ile faaliyetlerine devam ettiklerini ve bu durumun çağımızın zorluklarıyla baş etmede yetersiz kaldığını belirtmektedir. Erigüç ve Balçık (2007) de bir hastanede hemşirelerle yaptıkları çalışmada hemşirelerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinin oldukça olumsuz olduğunu yöneticilerine karşı güven duyma düzeylerinin düşük olduğu ve bunun da örgütsel öğrenmeyi zorlaştırdığı sonucuna varmışlardır. Araştırmacılara göre öğrenen örgütün önündeki en büyük engel yönetim ile çalışanlar arasındaki iletişim kopukluğudur. Gürkan (2007) da yüksek öğrenim kurumlarının öğrenen örgüt olma durumlarını incelediği araştırmasında ülkemizde öncelikle üniversitelerin öğrenen örgütler olması gerektiğinin ancak bu konuda çok istenen bir düzeyde olmadıklarını tespit etmiştir. Ayhan (2010) ise öğrenen örgüt modelinin kamu kuruluşlarında uygulanma imkânını incelediği çalışmasında ülkemizde kamu kuruluşlarının hantallıklarından sıyrılmadığını söylemektedir. Araştırmacı kamu kurumlarının bir türlü istenen düzeyde, hizmet odaklı, kendini sürekli geliştiren, çalışanın ise yaptığı işin sorumluluğunu baştan sona alabildiği bir sisteme geçilemediğini belirtmektedir. Yumuşak, Yıldız ve Yıldız (2012), bir devlet ve bir özel ilköğretim okulunda öğrenen örgüte ilişkin algıların değerlendirilmesi çalışmalarında özel ilköğretim okulunun (öğretmen algılarına göre) öğrenen örgüt özelliklerini yedi alt boyut

bakımından taşıdığı ancak devlet ilköğretim okulunun bu özellikleri taşımadığı sonucuna varmışlardır.

Öğretmenlerin, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalışılan okul türü ve bu okulda çalışma süresine göre öğrenen örgüt puanlarında anlamlı fark olup olmadığı incelendiğinde; öğretmenlerin, yaşına bağlı olarak *takım ve sonuç odaklılık* ile *ortak amaç ve bağlılıklar* puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Yaşı 20-30 ile 31-40 arasında olan öğretmenlerin *takım ve sonuç odaklılık* ile *ortak amaç ve bağlılıklar* düzeyleri (puanları), yaşı 41-50 ile 51 ve üstü olan öğretmenlerden daha yüksektir. Yaşın, öğretmenlerin *takım ve sonuç odaklılık* ile *ortak amaç ve bağlılıklar* düzeyi (puanı) üzerindeki etkisinin ‘küçük’ olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, öğrenen örgüt düzeylerinin (puanlarının), medeni durumuna göre farklılaşmadığı, evli ve bekâr öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin yaklaşımlarının benzer olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, mesleki kıdeme bağlı olarak *sonuç odaklılık* ile *ortak amaç ve bağlılıklar* puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin *sonuç odaklılık* ile *ortak amaç ve bağlılıklar* düzeyleri (puanları), mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerden daha yüksektir. Mesleki kıdemin, öğretmenlerin *sonuç odaklılık* ile *ortak amaç ve bağlılıklar* düzeyi (puanı) üzerindeki etkisinin ‘küçük’ olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, eğitim durumlarına göre tüm öğrenen örgüt alt boyut puanlarının farklılaştığı bulunmuştur. Lisans ve lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin *takım ve sonuç odaklılık*, *katılım ve yenileşme*, *ortak amaç ve bağlılıklar* ile *karşılıklı destek* düzeyleri, ön lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksektir. Eğitim durumunun, öğretmenlerin, öğrenen örgüt alt boyutları düzeyi (puanı) üzerindeki etkisinin ‘küçük’ olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, çalışılan okula göre tüm öğrenen örgüt alt boyut puanlarının farklılaştığı bulunmuştur. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin *takım ve sonuç odaklılık*, *katılım ve yenileşme*, *ortak amaç ve bağlılıklar* ile *karşılıklı destek* düzeyleri, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Çalışılan okulun, öğretmenlerin, öğrenen örgüt alt boyutları düzeyi (puanı) üzerindeki etkisinin ‘küçük’ ile ‘orta’ arasında değiştiği

bulunmuştur. Öğretmenlerin, öğrenen örgüt düzeylerinin ise şu anki okulda çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Öğrenen örgütlerle ilgili yapılan çalışmalarda katılımcıların pek çok farklı demografik özelliklerine göre incelemeler yapılmıştır. İşletme/kurum ve örneklem gruplarına bağlı olarak öğrenen örgüt algılarının da farklılaştığı görülmektedir. Menteşe (2013), 238 ilköğretim öğretmeni ile yaptığı çalışmanın sonucunda kadınların öğrenen örgüt algılarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yumuşak, Yıldız ve Yıldız (2012) bir devlet ve bir özel ilköğretim okulunu öğrenen örgüt bakımından karşılaştırdıkları çalışmalarında özel ilköğretim okulunun (öğretmen algılarına göre) öğrenen örgüt özelliklerini yedi alt boyut bakımından taşıdığı ancak devlet ilköğretim okulunun bu özellikleri taşımadığı sonucuna varmışlardır. Demirel ve Kubba (2014), otomotiv sektöründe örgütsel öğrenme ve yenilikçilik arasındaki ilişkiyi incelemek üzere üç kurumu kapsayan bir çalışma yapmış eğitim durumu ile örgütsel öğrenme arasında pozitif ilişki bulmuş, yaş, sektörde çalışma süresi, iş yerinde çalışma süresi, maaş ve yönetim biçimine göre ise anlamlı bir ilişki bulmamışlardır. Uzuntarla ve diğerleri (2015) ise bir üniversite hastanesi personeli kapsamında örgütsel öğrenme yeteneği üzerine yaptıkları çalışmanın sonucunda cinsiyet, yaş ve çalışılan bölüm bakımından anlamlı bir fark bulmamışlardır. Öte yandan, araştırmacılar, aylık gelir, eğitim durumu ve meslek grupları değişkenlerine bağlı olarak sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme yeteneği düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Doğan ve Yiğit (2015) de “Öğrenen Okullar” adlı çalışmada yöneticilerin öğretmenlerden, erkeklerin kadınlardan ve genç katılımcıların daha yaşlı katılımcılara göre öğrenen örgütü olumlu algıladıklarını tespit etmişlerdir.

5.1.2. Okul Kültürüne Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulları göz önünde bulundurarak, okul kültürüne yönelik algı düzeylerini belirlemek üzere altı boyuttan meydana gelen Okul Kültürü Ölçeği kullanılmıştır. Buna göre öğretmenler, okullarını en çok *yüksek motivasyon ve verimlilik* bakımından yeterli bulurken en az ise *insan kaynakları*

geliştirme bakımından yeterli/olumlu bulunmaktadır (algılamaktadır). Genel olarak değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin olumsuz olmasa da okullarını okul kültürü bakımından çok olumlu algılamadıklarını söylemek mümkündür. Bu durumun öğretmenlerin aynı zamanda kendilerini görev yaptıkları okullara çok ait hissetmedikleri şekilde değerlendirmek de mümkündür. Literatüre baktığımızda, farklı sektörlerde çalışanların çalıştıkları yere dair bir okul kültürünün olup olmadığı veya ne derece güçlü olduğunun farklı düzeylerde seyrettiği görülmektedir. Örücü ve Ayhan (2001), Muğla Üniversitesi örneğinde örgüt kültürüne yönelik 102 öğretim üyesiyle yaptıkları çalışmada katılımcıların %69,6'nın kendilerini üniversitenin bir parçası olarak algıladıkları, %53,9'unun üniversitede öğretim üyesi olmanın bir ayrıcalık olduğunu düşündükleri ve %49,1'inin üniversitede bir geleneğin oluştuğunu ve bunun korunmaya çalışıldığını hissettikleri bulunmuştur. Şimşek (2003) ise ortaöğretim kurumlarında görev yapan 706 öğretmenle yaptığı çalışmasının sonucunda öğretmenlerin %75'inin okul kültürünün geliştirilmesi gerektiğini ve %6'sının ise vasat bir okul kültürüne sahip olduğunu düşündüklerini tespit etmiştir. Erdem, Adıgüzel ve Kaya (2010) de akademisyenlerin tercih ettikleri örgüt kültürüne ilişkin yaptıkları çalışmada katılımcıların kendi örgütlerini hiyerarşik ve pazar kültürüne yakın olduğunu düşündüklerini bulmuşlardır. Özdemir (2012) de ilköğretim öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında öğretmenlerin okullarında daha çok görev kültürünün baskın olduğunu düşündüklerini belirtmektedir.

Öğretmenlerin, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalışılan okul ve bu okulda çalışma süresine göre okul kültürü puanlarında anlamlı fark olup olmadığına bakıldığında; öğretmenlerin, okul kültürü puanlarının, yaşa göre karşılaştırılması sonucunda *insan kaynakları geliştirme, yüksek motivasyon ve verimlilik, demokratik yönetim ve katılım ile okul müdürlerinin özellikleri* boyutu puanlarının farklılaştığı bulunmuştur. Yaşı 20-30 ile 31-40 arasında olan öğretmenlerin *insan kaynakları geliştirme, yüksek motivasyon ve verimlilik, demokratik yönetim ve katılım ile okul müdürlerinin özellikleri* puanları, yaşı 41-50 ile 51 ve üstü olan öğretmenlerden daha yüksektir. Yaşın, öğretmenlerin, *insan kaynakları geliştirme, yüksek motivasyon ve verimlilik, demokratik yönetim ve*

katılım ile okul müdürlerinin özellikleri puanı üzerindeki etkisinin ‘küçük’ olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, okul kültürü puanlarının ise medeni durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin, mesleki kıdemlerine bağlı olarak *örgütsel bağlılık, insan kaynakları geliştirme, işbirliği ve güven, yüksek motivasyon ve verimlilik, demokratik yönetim ve katılım ile okul müdürlerinin özellikleri* puanlarının farklılaştığı bulunmuştur. Mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin bu boyutlara ilişkin puanları, mesleki kıdemi 11-20 ile 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerden daha yüksektir. Mesleki kıdemin, öğretmenlerin, okul kültürü puanları üzerindeki etkisinin ‘küçük’ ile ‘orta’ arasında olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, okul kültürü puanlarının, öğretim durumlarına göre *yüksek motivasyon ve verimlilik* boyutu hariç diğer tüm alt boyutları bakımından anlamlı farka neden olduğu bulunmuştur. Lisans ve lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin *örgütsel bağlılık, insan kaynakları geliştirme, işbirliği ve güven, demokratik yönetim ve katılım ile okul müdürlerinin özellikleri* puanları ön lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksektir. Eğitim durumunun, öğretmenlerin okul kültürünün bu boyut puanları üzerindeki etkisinin ‘küçük’ olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, çalışılan okula göre tüm okul kültürü alt boyutu puanlarının, farklılaştığı ve bu farkın özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin alt boyut puanları, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Çalışılan okulun, öğretmenlerin, okul kültürü alt boyutu puanları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, okul kültürü puanlarının, şu anki okulda çalışma süresine göre karşılaştırılması sonucunda, okul kültürünün *insan kaynakları geliştirme ve işbirliği ve güven* hariç diğer tüm boyutları bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Şu anki kurumda 1-4 yıldır çalışan öğretmenlerin *örgütsel bağlılık, yüksek motivasyon ve verimlilik, demokratik yönetim ve katılım ile okul müdürlerinin özellikleri* puanları, şu anki kurumda 5-8 ile 9 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerden daha yüksektir. Şu anki okulda çalışma süresinin, öğretmenlerin, yukarıdaki alt boyut puanları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur.

Demografik özelliklere göre örgüt kültürünün incelendiği çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Şimşek (2003), öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki cinsiyete göre farklı olmadığını ancak eğitim, mesleki kıdem ve okulda çalışma görev süresine göre farklı olduğunu bulmuştur. Erdem, Adıgüzel ve Kaya (2010) ise örgüt kültürüne yönelik çalıştıkları akademik personelin kişisel özelliklerinin (cinsiyet, yaş, unvan, medeni durum ve eğitim) algılarında anlamlı bir farka neden olmadığını tespit etmişlerdir. Öte yandan Yücekaya ve Polat (2020) Çanakkale’de 312 öğretmenle yaptıkları çalışmalarında cinsiyet, medeni durum ve yaş değişkenlerinin öğretmenlerin örgüt kültürü algılarını etkilemediğini, eğitim durumunun ve kurumda çalışma süresinin ise öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algısı üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur.

5.1.3. Bireysel Yenilikçiliğe Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin, kendi algılarına göre ne düzeyde bireysel yenilikçi olduklarını belirlemek üzere üç boyuttan oluşan Bireysel Yenilikçilik Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenler, kendilerini en çok *fikir önderliği* bakımından yenilikçi görürken, *deneyime açıklık* bakımından ise çok yenilikçi algılamamaktadır. Öte yandan, öğretmenler, değişime çok fazla direnç göstermediklerini düşünmektedir. Bireysel yenilikçilik tüm kurumlar bakımından gelişmek ve daha iyi duruma gelebilmek için çalışanlarında olması gereken bir özelliktir. Boyutlar bakımından bakıldığında ise fikir önderliği ve deneyime açıklığın istenir, değişime direncin ise istenmeyen bir durum olduğu söylenebilir. Alanyazında pek çok değişik sektörde yapılan çalışmalara göre bireysel yenilikçilik düzeyi veya eğilimi de farklıdır. Örneğin, Naktiyok (2007) büyük ölçekli işletmelerde yenilik yönelimini araştırdığı çalışmasında 1-249 kişinin çalıştığı işletmelerde yeniliğe yüksek derecede (%68,6) önem verildiğini, 250 ve üstü çalışanı olan işletmelerde ise yeniliğe düşük düzeyde (%3) önem verildiğini bulmuştur. Öztürk ve Summak (2014) ise Gaziantep İlinde görev yapan 700 ilköğretim okul öğretmeniyle yaptıkları çalışmanın sonucunda öğretmenlerin %43,3’ünün kendilerini yüksek düzeyde, %21,1’inin orta düzeyde ve kalan %35,6’sının düşük düzeyde bireysel yenilikçi olarak algıladıklarını tespit etmişlerdir. Demiralay, Bayır ve Gelibolu (2016), yüksek okul öğrencilerinin

bireysel yenilikçilik düzeyi ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğunu bulmuşlardır. Yoz (2020) ise İstanbul İli Avrupa Yakasındaki üç ilçede faaliyet gösteren okullarda görev yapan 336 öğretmenle yaptığı çalışmada öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde bireysel yenilikçi olarak algıladıklarını bulmuştur. Tura ve Akbaşlı (2021) da Ankara İlinde 328 branş öğretmeni ile yaptıkları çalışmanın sonucunda öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde yenilikçi düzeyine sahip olarak algıladıkları bulunmuştur.

Öğretmenlerin, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalışılan okul ve bu okulda çalışma süresine göre bireysel yenilikçilik puanlarında anlamlı fark olup olmadığına bakıldığında; öğretmenlerin, bireysel yenilikçilik puanlarının (düzeylerinin), yaşa göre karşılaştırılması sonucunda, sadece *değişime direnç* düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdi ve yaşı 51 ve üstünde olan öğretmenlerin *değişime direnç* gösterme düzeylerinin, yaşı 20-30 arasında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yaşın, öğretmenlerin *değişime direnç* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçüktür’. Öğretmenlerin, bireysel yenilikçilik puanlarının, medeni durumuna göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin, mesleki kıdeme göre sadece *değişime direnç* düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. 21 yıl ve üstünde mesleki kıdemi olan öğretmenlerin *değişime direnç* gösterme düzeyleri, mesleki kıdemleri 1-10 yıl olan öğretmenlerden daha yüksektir. Mesleki kıdemin, öğretmenlerin *değişime direnç* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, öğretim durumlarına göre bireysel yenilikçilik ölçeğinin tüm alt boyut puanlarının da farklılaştığı bulunmuştur. Ön lisans mezunu olan öğretmenlerin *değişime direnç* düzeyleri, lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerden daha yüksektir. Eğitim durumunun, öğretmenlerin *değişime direnç* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur. Öte yandan, lisans ve lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin *fikir önderliği* ve *deneyime açıklık* puanları ön lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksektir. Eğitim durumunun, öğretmenlerin *fikir önderliği* ve *deneyime açıklık* puanları üzerindeki etkisinin ‘küçük’ olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, bireysel yenilikçilik puanlarının

(düzeylerinin), çalışılan okula göre karşılaştırılması sonucunda, sadece *deneyime açıklık* düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin *deneyime açıklık* düzeyleri, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Çalışılan okulun, öğretmenlerin *deneyime açıklık* düzeyleri üzerindeki etkisinin ‘orta’ derecede olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, bireysel yenilikçilik puanlarının (düzeylerinin), şu anki okulda çalışma süresine göre karşılaştırılması sonucunda, sadece *deneyime açıklık* düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Şu anki kurumda 1-4 yıldır çalışan öğretmenlerin *deneyime açıklık* düzeyleri, 9 yıl ve üstü süredir çalışan öğretmenlerden daha yüksektir. Şu anki okulda çalışma süresinin, öğretmenlerin *deneyime açıklık* düzeyi üzerindeki etkisinin ‘küçük’ olduğu bulunmuştur.

Alanyazında bireysel yenilikçilik ile ilgili yapılan çalışmaların pek çoğunda kişisel verilerin etkileri üzerinde sınırlı bir şekilde durulduğu daha çok genel veya başka bir değişkenle ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Farklı sektörlere ve kişisel özelliklere göre yapılan çalışmalara bakıldığında farklı sonuçların elde edildiği anlaşılmaktadır. Kayasandık (2017), öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum ve idari konumda olmaya göre farklılaşmadığını ancak öğrenim durumu, kadrolu olma ve yaşa göre farklılık olduğunu bulmuştur. Yoz (2020), öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, okuldaki öğretmen sayısına, eğitim durumuna, anne-babanın eğitim düzeyine, bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumuna, yurt dışı tecrübe durumuna göre farklılaşmadığını bulmuştur. Ancak araştırmacı öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yaş, okul kademesi, kurum türü, okuldaki görev süresi, mevcut müdürle çalışma süresi, düzenli olarak yazılı yayın takibi, bir ayda okunan kitap sayısı, eğitim alanında proje yapma durumuna, teknoloji alanında eğitim almaya göre ise anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Göksel ve Çakır (2021), spor bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeylerini inceledikleri çalışmada öğrencilerin yenilikçilik düzeylerinin cinsiyet, öğrenim türü ile yaşa göre farklılaşmadığını ancak bölümlerine bağlı olarak bireysel yenilikçilik düzeylerinin farklı olduğunu bulmuşlardır.

5.1.4. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, Okul Kültürü ve Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin değişime direnç gösterme düzeyleri ile öğrenen örgütün alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki varken, deneyime açıklık düzeyleri ile öğrenen örgütün alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, fikir önderliği düzeyleri ile öğrenen örgütün alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğretmenlerin, okul kültürüne ilişkin algı düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiler bakıldığında; öğretmenlerin, değişime direnç gösterme puanları ile *insan kaynakları geliştirme* arasında negatif yönde ve ‘zayıf’ güçlükte bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, direnç gösterme düzeyleri ile *işbirliği ve güven, yüksek motivasyon ve verimlilik ve demokratik yönetim ve katılım* düzeyleri arasında ise pozitif yönlü ve ‘zayıf’ güçlükte ilişkiler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, fikir önderliği düzeyleri (puanları) ile *örgütsel bağlılık, işbirliği ve güven, yüksek motivasyon ve verimlilik, demokratik yönetim ve katılım ve okul müdürlerinin özellikleri* puanları arasında da anlamlı, pozitif yönde ve ‘zayıf’ ile ‘orta’ güçlükte ilişkiler vardır. Öğretmenlerin, deneyime açık olma düzeyleri (puanları) ile *örgütsel bağlılık, insan kaynakları geliştirme, işbirliği ve güven, yüksek motivasyon ve verimlilik, demokratik yönetim ve katılım ve okul müdürlerinin özellikleri* puanları arasında anlamlı, pozitif yönde ve ‘zayıf’ güçlükte ilişkiler vardır.

Öğretmenlerin, öğrenen örgüte ilişkin algıları bireysel yenilikçilik boyutlarının üçünü de anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğrenen örgütün en çok değişime direnci (%26,9), bundan sonra ise deneyime açıklığı (%4,9) ve en son fikir önderliğini (%4,7) açıkladığı bulunmuştur. Öğretmenlerin, okul kültürüne ilişkin algıları, bireysel yenilikçilik boyutlarının üçünü de anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Okul kültürünün en çok fikir önderliğini (%16,2), bundan sonra ise değişime direnci (%14,6) ve en son deneyime açıklığı (%10,2) açıkladığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğrenen örgüt, okul kültürü ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik olarak alanyazında birebir çalışma pek olmamakla birlikte, farklı değişkenlerle ve farklı örneklem gruplarıyla ilişkilerin incelendiği araştırmalar mevcuttur. Bu çalışmaların genel olarak yaptığımız çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğünü söylemek mümkündür. Örneğin, Uzkurt ve Şen (2009), gazlı içecek sektörüne yönelik firmada yaptıkları çalışmada örgüt kültürünün alt boyutlarının üçünün de örgütsel yenilik ile pozitif yönde ilişkisi olduğunu bulmuşlardır. Demirel ve Kubba (2014) da otomotiv sektöründe örgütsel öğrenme ve yenilikçilik arasındaki ilişkiyi incelemek üzere üç kurumu kapsayan bir çalışma yapmış ve iki değişken arasında pozitif yönlü ve çok güçlü bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Araştırmacılar, örgütsel öğrenmenin kurumlarda yenilikçiliği olumlu yönde etkilediğini rapor etmişlerdir. Onağ ve Tepeci (2016) de Türkiye'nin en büyük altı sanayi şirketinde görev yapan 285 kişi ile yaptıkları çalışmanın sonucunda örgütsel öğrenmenin örgütsel yenilikçilik üzerinde pozitif etkisi olduğunu bulmuştur. Araştırmacılar, işletmelerin rekabetçi kalabilmelerinde örgütsel öğrenme becerisi yolunda örgütsel yenilikçilik kabiliyeti göstermelerinin önemli olduğunu tespit etmişlerdir. Şimşek (2003), ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yaptığı çalışmasının sonucunda okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuştur. Doğan (2010), örgütsel öğrenme ile kriz yönetimi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonucunda öğrenen örgütün tüm alt boyutları ile kriz yönetiminin alt boyutları arasında pozitif yönlü 'zayıf' ile 'güçlü' arasında değişen güçlükte ilişki olduğunu bulmuştur. Özdevecioğlu ve Biçkes (2012), İSO en büyük ve ikinci en büyük 500 firmasında görev yapan 197 kişi ile yaptıkları çalışmanın sonucunda örgütsel öğrenme ile inovasyon arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Bakan ve diğerleri (2014), sağlık sektöründe 100 doktorla öğrenen örgüt ve iş tatmini arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarının sonucunda iki değişken arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Öcal ve Ağca (2010), teknolojik gelişmelerin örgüt kültürü üzerindeki etkileri üzerine yaptıkları analizlerin sonucunda işletmelerdeki değişimler ile örgüt kültürleri arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Demir ve Öztürk (2011), örgüt kültürünün örgütsel bağlılığı

yordaması üzerine yaptığı çalışmada iki değişken arasında pozitif yönlü ve çok güçlü bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. İşletmelerin çalışanları gözündeki örgüt kültürü ne kadar güçlüyse örgütsel bağlılık düzeyleri de o derece yüksek olmaktadır. Kalkan (2013) ise mobilya sektöründe yaptığı bir çalışmada örgüt kültürünün örgütsel vatandaşlık ile pozitif yönde bir ilişkisi olduğunu bulmuştur. Yücekaya ve Polat (2020), Çanakkale’de öğretmenlerle yaptıkları “Örgüt Kültürü, Örgütsel Adalet ve İş Tatmini İlişkisini” modelli çalışmalarında örgüt kültürünün iş tatminini pozitif yönde etkilediğini bulmuşlardır. Aksay (2011) ise Konya’da faaliyet gösteren özel hastanelerde görevli sağlık personeli ile yaptığı çalışmanın sonucunda yenilikçilik kültürü ile örgütsel yenilikçilik arasında ‘güçlü’ ile ‘çok güçlü’ arasında değişen anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğunu tespit etmiştir. Tekin ve Akgemci (2019), otomotiv sektöründe “Psikolojik Güçlendirmenin Yenilikçi İş Davranışına Etkisi” adlı çalışmalarında psikolojik güçlendirmenin yenilikçi iş davranışını pozitif yönde etkilediği sonucuna varmışlardır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulgu ve sonuçları ile sınırlılıklarını göz önünde bulundurarak bazı önerilerde bulunulabilir.

Öncelikle öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının yüksek olması sevindirici bir durumdur. Ancak, öğrenen örgütün karşılıklı destek boyutuna ilişkin düzeylerinin orta derecede olduğu bulunmuştur. Bu durum, örgüt çalışmalarının özellikle hayati önem taşıdığı okullarda bir zafiyete neden olabilir. Öğretmenlerin ve okul idarecilerinin karşılıklı destekte bulunması eğitim ve öğretimin başarıya ulaşması bakımından önemlidir. Bu nedenle, okullarda öğrenen örgütün tüm bileşenlerinin yanında karşılıklı desteği geliştirecek faaliyet ve etkinliklerin planlaması yararlı olacaktır. Özellikle de ilköğretimden farklı olarak pek çok sınıfta derse giren ortaokul ve liselerde öğretmenlerin mutlaka birbirlerine destek olmaları okulda ve sınıfta verimi artıracak gibi öğretmenlerin de hem iş yükünü azaltacak hem de onların daha az yorulmalarına katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin, okul kültürü boyutlarına ilişkin puanları dikkat çekmektedir. Genel olarak ‘orta’ ve ‘yüksek’ düzeyde puanlar elde edilmiş olmasına rağmen bu puanlar üst düzeyde gerçekleşmemiştir. Özellikle de insan kaynaklarını geliştirmeye ilişkin öğretmen algılarının olumlu olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Örgüt kültürünün ilk bakılan boyutlarından örgütsel bağlılık da ortanın biraz üstü olarak belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlar, okullarda örgüt kültürü konusunda sorun olduğunu göstermektedir. Bu konuda en büyük iş de öncelikle Milli Eğitime ve okul yönetimine düşmektedir. Okul özel olmakla birlikte diğer örgütler gibi ancak kendine özgü bir kültürü olduğu sürece ayırt edici olur ve geleceğine güvenle bakabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin okullarına aidiyetlerini güçlendirecek hem genel (maaş, teşvik, ödül, hizmet içi eğitim vb) hem de özele (birlikte etkinlik ve gezilere katılma, başarıları paylaşma, ihtiyaçlarına duyarlı olma vb) yönelik çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin fikir önderliği algılarının ‘yüksek’ ve değişime direnç düzeylerinin ‘düşük’ bulunması istenir bir durum olmakla birlikte deneyime açıklık düzeylerinin ‘orta’ okullardaki bireysel yenilikçilik bakımından istenmeyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Çok söylenmesine rağmen gerçeklik payı bulunan ‘hızla değişen dünya koşulları’ bu durumu daha da önemli kılmaktadır. Gelecek nesilleri yetiştirmesi beklenen öğretmenlerin sadece mezun oldukları bilgi ve becerilerle yıllar boyunca mesleklerini sürdürmeleri artık mümkün değildir. Öğretmenlerin sadece olan biteni anlaması değil, yön vermesi beklenmektedir. Bu nedenle değişime direnç boyutunun çok daha düşük ve deneyime açıklık boyutu düzeyinin çok daha yüksek olması gerekir. Bu nedenle, öğretmenlerin, üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinden hem konuları hem de ihtiyaç duyulan diğer konularda desteklenmeleri (yararlanmaları) sağlanmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı rutin olarak öğretmenlerin özellikle teknoloji konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri için hizmet içi eğitimler vermelidir. Öğretmenlere, üniversitelerin yüksek lisans ve doktora bölümlerinde öğrenimlerinde ilerleme kaydetmeleri için olanaklar sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin algılarına göre, öğrenen örgüt, okul kültürü ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmasına istinaden özellikle akla

gelen bir sonuç vardır. Her üç değişkenin de okullar bakımından tek tek çok önemli olduğu ancak birbirleriyle de anlamlı ilişki içinde olmaları konuya bir bütünsellik içinde yaklaşılması gerektiğini akla getirmektedir. Öğrenen örgüt, okul kültürü veya bireysel yenilikçiliğin her hangi birinin eksik olduğu okulların çağımız ihtiyaçlarını karşılamada da eksik kalacağı, verimli olmayacağı, hedeflerine ulaşma ve arkadan gelen değil takip edilen kurumlar olabilmeleri için ulusal düzeyde bir bütünlük içinde ele alınmalarının faydalı olabileceği düşünölmektedir. Ancak bu konuda daha fazla ve değişik okul kademeleri ve yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine ihtiyaç olduğu açıktır.



KAYNAKÇA

- Akıncı, Z. B. (1998). *Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aksay, K. (2011). *Yenilikçilik kültürünün örgütsel yenilikçilik üzerine etkisi: konya ilinde faaliyet gösteren özel hastanelerde bir uygulama*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Altındağ, E. (2011). *Aile şirketlerinde stratejik yönelim düzeylerinin tespiti ve firma performansı üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Amabile, T. M. (1988). A Model of Creativity And Innovation in Organizations. *Research in Organizational Behavior*, 10, 123-167.
- Atık, H. (2005). *Yenilik ve ulusal rekabet gücü*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Aydınlı, H. İ. (2003). Örgüt kültürünün yönetim açısından önemi. *Bilgi*, 7(2), 79-99.
- Aydoğan, Z. F. (2004). Örgüt kültürü ve iklimi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 203-215.
- Ayhan, U. (2010). Öğrenen örgütler ve kamu kuruluşları. *Sayıştay Dergisi*, 76, 77-99.
- Bakan, İ. vd. (2014). Sağlıkta hizmet kalitesi, öğrenen örgüt ve iş tatmini ilişkisi: bir alan araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(2), 189-202.
- Bektaş, H., & Ulutürk Akman, S. (2013). Yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği: güvenilirlik ve geçerlilik analizi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi*, 18, 116-133.
- Bowen, G. L.; Rose, R. A. ve Ware, W. B. (2006). The reliability and validity of the school success profile learning organization measure. *Evaluation and Program Planning*, 29, 97-104.

- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (Genişletilmiş 21. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. vd. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 115-130.
- Demir, C., & Öztürk, U. C. (2011). Örgüt kültürünün örgütsel bağlılık üzerine etkisi ve bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26(1), 17-41.
- Demiralay, R., Bayır, E. A., & Gelibolu, M. F. (2016). Öğrencilerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 161-168.
- Demirel, Y., & Kubba, Z. (2014). Örgütsel öğrenmenin yenilikçilik üzerine etkisi: Otomotiv sektöründe bir araştırma. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetim Dergisi*, 4(11), 137-151.
- Dikmen, Ç. (1999). Organizasyonel öğrenme ve öğrenen organizasyonlar. *Yönetim*, 10(34), 57-67.
- Doğan, K. (2010). *Örgütsel öğrenme ve kriz yönetimi arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S., & Yiğit, Y. (2015). Öğreten okulların tamamlayıcısı: Öğrenen okullar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 318-336.

- Dursun, İ. T. (2013). Örgüt kültürü ve strateji ilişkisi: Hofstede'nin boyutları açısından bir değerlendirme. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 43-56.
- Dursun, Y., & Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 35, 1-17.
- Elçi, Ş. (2006). *İnovasyon: Kalkınmanın ve rekabetin anahtarı*. Ankara: Nova Basın.
- Erdem, R., Adıgüzel, O., & Kaya, A. (2010). Akademik personelin kurumların ilişkin algıladıkları ve tercih ettikleri örgüt kültürü tipleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (36), 73-88.
- Erigüç, G., & Balçık, P. Y. (2007). Öğrenen örgüt ve hemşirelerin değerlendirmelerine yönelik bir uygulama. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 10(1), 75-106.
- Eroğlu, M. Y. (2018). Kurumsal iktisatta açılan yeni bir pencere: Douglass C. North perspektifinden kurumların değerlendirilmesi. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 163-178.
- Fleury, M. T. L. (2009). Organizational culture and the renewal of competences. *BAR*, 6(1), 1-14.
- Garvin, D. (1993). Building learning organizations. *Harvard Business Review*, 71, 78-91.
- Göksel, A. G., & Yıldız, L. (2021). Üniversite öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi: Spor bilimleri fakültesi örneği. *Social Sciences Studies Journal*, 7(76), 107-117.
- Güleş, H.K., & Bülbül, H. (2004). Toplam kalite yönetiminin işletmelerde yenilik çalışmalarına katkıları. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 115-129.

- Gürkan, G. Ç. (2007). Öğrenen örgütler: Yüksek öğrenim kurumlarının öğrenen örgüt olması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 118-130.
- Hira, A., & Hira, R. (2000). The new institutionalism: Contradictory notions of change. *American Journal of Economics and Sociology*, 59(2), 267-282.
- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4(1), 58-65.
- Jawlik, A. A. (2016). Statistics from A to Z. New Jersey, John Wiley & Sons, Inc.
- Kama, Ö. (2011). Yeni kurumsal iktisat okulunun temelleri. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 183-204.
- Kalkan, A. (2013). *Algılanan örgüt kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi: Kuramsal ve görgül bir araştırma*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kanter, R. (1988). When a thousand flowers bloom: Structural, collective, and social conditions for innovation in organizations. In B. M. Staw ve L. L. Cummings (Eds.), *Research In Organizational Behavior*, 10, 169-211.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. F. (2013). Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 175-193.
- Kayasandık, A. E. (2017). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve değişime hazır olmalarının algılanan örgütsel destek ile ilişkisi: Samsun’da bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(54), 511-527.
- Kılıç, A., Eren, A., & Gürsoy, A. (2014). Yenilikçilik faktörlerinin vizyon ve misyon ifadelerindeki varlığı; Fortune Türkiye ilk 100 firma örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 36-68.

- Kılıçer, K., & Odabaşı, H.F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 150-164.
- Kılınçkaya, B. (2013). *İl milli eğitim müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıngır, S. ve Mesci, M. (2007). Öğrenen organizasyonlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 63-81.
- Koyuncu, A. G. (2018). Örgütsel yenilik ölçeği: Uyarlama çalışması. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 7(17), 1-14.
- Köse, S., Tetik, S. ve Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Yönetim ve Ekonomi*, 7(1), 219-242.
- Kutanis, R. Ö. (2006). *Örgüt kültürü ders notları*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Menteşe, S. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüte ilişkin görüşleri (Tunceli merkez ilçe ilköğretim okulları örneği). *International Journal of Social Science*, 6(3), 451-478.
- Miller, S. , S. Cohen , and K. Sayre . 1985. Significant achievement gains using the effective schools model. *Educational Leadership*, 42(6), 38-43.
- Naktiyok, A. (2007). Yenilik yönelimi ve örgütsel faktörler. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(2), 211-230.
- Nayci, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 108-122.
- Nevis, E.C., DiBella, A.J., & Gould, J.M. (1995). Understanding organizations as learning systems. *Sloan Management Review*, 36(2), 73-85.

- Okay, A. (2000). Kurum kimliği. (2. Basım). Ankara: MediaCat Kitapları Kapital Medya Hizmetleri.
- Onağ, O. ve Tepeci, M. (2016). Örgütsel öğrenme kabiliyetinin örgütsel yenilikçilik aracılığıyla yeni ürün ve işletme performansına etkisi. *İ.Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 27(80), 50-79.
- Öcal, H. ve Ağca, V. (2010). Teknolojik değişim hızına bağlı olarak farklılaşan endüstri yapılarının örgüt kültürü ve işletme performansı üzerine etkileri. *Ege Üniversitesi Akademik Bakış Dergisi*, 10(1), 157-182.
- Öğüt, A. ve Aksay, K. (2011). Yenilikçilik kültürünün örgütsel yenilikçilik üzerine etkisi: Konya ilinde faaliyet gösteren özel hastanelerde bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, (2), 1-24.
- Öneren, M. (2008). İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 163-178.
- Örücü, E. ve Ayhan, N. (2001). Örgüt kültürü (Muğla üniversitesi örneği). *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 87-105.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4): 599-620.
- Özdevecioğlu, M. ve Biçkes, D.M. (2012). Örgütsel öğrenme ve inovasyon ilişkisi: Büyük ölçekli işletmelerde bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 39, 19-45.
- Öztürk, Z. Y. ve Summak, M. S. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, (Special Issue), 844-853.
- Pelenk, S. E. (2017). Bireysel yenilikçi davranışların bireysel iş performansı üzerindeki etkisi: Teknoloji çalışanları üzerinde bir araştırma. *Journal of Emerging Economies and Policy*, 2(2), 2-14.

- Şahin, A. (2010). Örgüt kültürü-yönetim ilişkisi ve yönetsel etkinlik. *Maliye Dergisi*, (159), 21-35.
- Şahin, S., Çakır, Ç. ve Öztürk, N. (2014). öğrenen örgüt profili ölçeği'nin türkçe' ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 153-168.
- Şimşek, Ş. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tekin, İ. Ç. ve Akgemci, T. (2019). Psikolojik güçlendirmenin yenilikçi iş davranışına etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 1674-1692.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thompson, V.A. (1965). Bureaucracy and Innovation. *Administrative Science Quarterly*, 5, 1-20.
- Tolgay, F. (2010). *Öğrenen organizasyonlar ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuna, Ö. ve Çakırer, M. A. (2008). Öğrenen organizasyon: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Ahmet Necdet Sezer Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nin öğrenen organizasyon olabilme potansiyelinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 10(2), 257-272.
- Tura, B. ve Akbaşlı, S. (2021). Örgütsel zekâ düzeyinin öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları üzerindeki etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(43), 6780-6805.
- Turanlı, M., Cengiz, D. T. ve Bozkır, Ö. (2012). Faktör analizi ile üniversiteye giriş sınavlarındaki başarı durumuna göre illerin sıralanması. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi*, (17), 45-68.

- Ural, A., & Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uzkurt, C. (2008). *Pazarlamada değer yaratma aracı olarak yenilik yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü*. Beta, İstanbul
- Uzkurt, C., & Şen, R. (2009). Örgüt kültürü ve örgütsel yeniliğin pazarlama yeniliğine etkisi: Gazlı içecek sektöründe bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(3), 27-50.
- Uzuntarla, Y. vd. (2015). Örgütsel öğrenme yeteneği: Bir üniversite hastanesi örneği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 189-208.
- Wang, C. L. & Ahmed, P. K. (2004). The development and validation of the organizational innovativeness construct using confirmatory factor analysis. *European Journal of Innovation Management*, 7(4), 1-15.
- Yalçinkaya, Y. (2010). Bilginin farkındalık ve farklılığında organizasyonların gelecek alanı: İnovasyon. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(3), 307-403.
- Yavuz, H. B. (2020). *Kurumsal değişim ve istihdam*. Ankara: İKSAD Yayınları.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık, 49-50.
- Yoz, E. (2020). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yordayıcısı olarak okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları. Yüksek Lisans Tezi. Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yumuşak, S., Yıldız, H., & Yıldız, B. (2012). Öğrenen örgüt yaklaşımının ilköğretim okulları açısından değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1), 211-231.

Yücekaya, P., & Polat, D. D. (2020). Örgüt kültürü, örgütsel adalet ve iş tatmini ilişkisi üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 1267-1284.



EKLER DİZİNİ

EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

ETİK KURUL KARARI

Toplantı Tarihi:	23/09/2021
Karar No:	2021/66
Sorumlu Araştırmacı:	Selin Hazal Demirci
Araştırma Başlığı:	Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Etkisi
Başlangıç Tarihi:	Etik onayı alındıktan sonra
Etik Kurul İzninin Süresi:	1 yıl (Uzatma Hakkı mevcut olarak)

İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulu'na değerlendirilmek üzere başvuruda bulunduğunuz yukarıda künyesi yazılı projenizin başvuru dosyası ve ilgili belgeleri, Üniversitemiz "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu" tarafından araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına karar verilmiştir.

Notlar:

- Araştırmanın başlangıç tarihinin gecikmesi durumunda Etik Kurulu'na başvurularak t
- Araştırmanın gerçekleştirileceği birimlerin yöneticilerinden de ayrıca izin alınması gerekli olabilir.
- Araştırmaya katılan kurum dışı merkezlerden ayrıca idari izin alınması gerekmektedir.

Saygılarımla,

Prof. Dr. Rauf Yıldız

Başkan

EK 2. MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-26016715

04/06/2021

Konu : Anket ve Araştırma İzni (Selin Hazal DEMİRCİ)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Kültür Üniversitesinin 31.05.2021 tarihli ve 12549 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 02.06.2021 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Okullarda Öğrenen Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Etkisi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Kişiler : Bakırköy İlçesi Resmî / Özel Okullar
Araştırmanın Süresi : 2020 - 2021 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırması ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
04/06/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (8 Sayfa)
- 2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

EK 3. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

DEMOGRAFİK BİLGİLER	
Cinsiyet	☐ Kadın ☐ Erkek
Kıdem	☐ 1 Yıdan az ☐ 1-5 Yıl ☐ 6-10 Yıl ☐ 11-15 Yıl ☐ 16-20 Yıl ☐ 21 Yıl ve üzeri
Medeni Durum	☐ Evli ☐ Bekar
Yaş	☐ 20-30 Yaş ☐ 31-40 Yaş ☐ 41-50 Yaş ☐ 51 Yaş ve üzeri
Eğitim Durumu (Lisans/Lisansüstü)	☐ Ön lisans ☐ Lisans ☐ Lisansüstü
Okul Görev Süresi	☐ 1-2 Yıl ☐ 3-4 Yıl ☐ 5-6 Yıl ☐ 7-8 Yıl ☐ 9 Yıl ve üzeri
Okul Türü	☐ Resmi ☐ Özel

EK 4. BYÖ İÇİN KULLANIM İZNİ

Selin HAZAL DEMİRCİ

Kimden: Dr. Kerem KILIÇER
Gönderme Tarihi: 22 Mart 2021 Pazartesi 10:10
Kime: Selin HAZAL DEMİRCİ
Konu: Re: Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Hik.

Merhaba Selin hocam,

Değerli hocam Prof.Dr. H. Ferhan ODABAŞI ile birlikte Türkiye'ye uyarladığımız Bireysel Yenilikçilik Ölçeğini planladığımız tez çalışmanızda kullanmanızda herhangi bir sakınca bulunmamaktadır. Çalışmalarınızda şimdiden başarılar ve kolaylıklar dilerim.

--
Doç.Dr. Kerem KILIÇER
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

EK 5. OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Tuesday, March 23, 2021 at 8:43:56 AM Eastern European Standard Time

Konu: Ynt: Okul Kültürü Ölçeği Hk.
Tarih: 22 Mart 2021 Pazartesi 20:56:04 Doğu Avrupa Standart Saati
Başlangıç: Yücel ŞİMŞEK
Kime: Selin HAZAL DEMİRCİ
Ekler: image001.jpg, image002.png

Merhaba Selin Hanım,
Etik kurallar çerçevesinde tabi ki kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarı ve kolaylıklar dilerim...

Yrd. Doç. Dr. Yücel ŞİMŞEK
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Gönderen: Selin HAZAL DEMİRCİ •
Gönderildi: 21 Mart 2021 Pazar 23:20:53
Kime: Yücel ŞİMŞEK
Konu: Okul Kültürü Ölçeği Hk.

Yücel Hocam Merhaba,

Ben İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması öğrencisiyim. "Öğrenen Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin Yenilikçilik Düzeyine Etkisi: Okullar Üzerinde Bir Araştırma" konulu tezimi yazmaya çalışıyorum. "Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki" adlı doktora tez çalışmanızda geliştirdiğiniz Okul Kültürü ölçeğini referans göstererek kullanmak istiyorum. Buna izin verirseniz çok memnun olacağım.

İlginize teşekkür ederim.

Selin Hazal Demirci

EK 6. ÖÖPÖ İÇİN KULLANIM İZNİ

Selin HAZAL DEMİRCİ

Kimden: Sevilay Sahin
Gönderme Tarihi: 16 Mart 2021 Salı 00:20
Kime: Selin HAZAL DEMİRCİ
Konu: Re: Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği Hk.

Selin hocam
ölçeği kullanabilirsiniz
kolaylıklar diliyorum

Prof Dr Sevilay ŞAHİN

On Mon, 15 Mar 2021 07:03:43 +0000, Selin HAZAL DEMİRCİ wrote
> Sevilay Hocam Merhaba,
>
> Ben İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim
> Yönetimi ve Planlaması öğrencisiyim. "Öğrenen Örgüt Kültürünün
> Öğretmenlerin Yenilikçilik Düzeyine Etkisi: Okullar Üzerinde Bir
> Araştırma" konulu tezimi yazmaya çalışıyorum. "Öğrenen Örgüt Profili
> Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması.
> Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 153-168"
> çalışmanızda geliştirdiğiniz ölçeği referans göstererek kullanmak
> istiyorum. Buna izin verirseniz çok memnun olacağım.
>
> İlginize teşekkür ederim.
>
> Selin Hazal Demirci
>

EK 7. ÖĞRENEN ÖRGÜT PROFİLİ ÖLÇEĞİ

	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Bir ekip olarak birlikte çalışırız.						
2	Yeni fikirleri değerlendirir ve kabul ederiz.						
3	Öğrencilerin fikir ve görüşlerini alırız.						
4	Bu okulumuzu daha verimli hale getirmek için bilgi ve fikirleri paylaşıyoruz.						
5	Hiç denememektense yeni şeyleri denemek ve başarısızlık riskini almakta hemfikiriz.						
6	Planlarımızı yaparken önceden belirlediğimiz hedefleri göz önünde bulundururuz.						
7	Her konuda birbirimize danışırız (Öğüt verir ve alırız).						
8	İşlerimizi yapmak için yeni yollar konusunda açık görüşlüyüz.						
9	Eğitim işlerinde velilerimizle ortaklaşa çalışırız.						
10	Fikirlerimizi paylaşmak konusunda kendimizi çok rahat hissederiz.						
11	Hatalarımızı birer öğrenme fırsatı olarak görürüz.						
12	Çabalarımızı ölçülebilir sonuçlara ulaşılmaya odaklarız.						
13	Zorlukları belirlemek ve çözmek için bir araya geliriz.						

14	Herhangi bir konuda yeni uygulamaları deneme konusunda istekliyiz.						
15	Çevremizdeki diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparız.						
16	Açık iletişim kanallarını kullanırız.						
17	Belirlediğimiz hedefleri gerçekleştiremediğimiz yerlerde aynı konuda deneyimli olanlardan bilgi alırız.						
18	Elde ettiğimiz sonuçları daha önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda değerlendiririz.						
19	Okulumuzda gerçekleştirmek istediğimiz konularda yüksek düzeyde yatırımları paylaşıyoruz.						
20	Birbirimize bir birey olarak kabul eder ve değer veririz.						
21	Birbirimize karşı bağlılık ve sadakat duyarız.						
22	Birbirimize yardım ve destek konusunda güvenebiliriz.						
23	Birbirimize karşı düşünceli ve kibar davranırız.						
24	Öğrencilerimizin yaşantılarında olumlu farklılıklar yapabileceğimiz konusunda kendimize güveniriz.						
25	Yaptığımız işte çok güçlü bir anlam ve amaç duyarlılığına sahibiz.						
26	Birbirimizi uzman meslektaşlar olarak görürüz.						
27	Özel olayları, başarıları ve önemli durumları kutlarız.						
28	Birbirimize güveniriz.						
29	Hem kendimizle hem de ailemizle ilgi ve ihtiyaçlarımızın olduğu zamanlarda birbirimizi dikkate alır ve destekleriz.						
30	İşimize iyimser ve umut dolu bir şekilde yaklaşırız.						

31	İşimizin önemi konusunda ortak inançları paylaşıyoruz.						
32	Bireysel farklılıklara kıymet verir, saygı duyarız.						
33	Birlikte çalışmaktan hoşlanıyoruz (Mutluluk duyarız.).						
34	Birlikte yaptığımız çalışmalarda dürüstlük ve birliktelik gösteririz.						
35	Birbirimize hem meslektaş hem de arkadaş olarak davranırız.						
36	Okulumuzun kendi performans hedeflerini gerçekleştirmedeki yeteneğinde, becerisinde pozitif farklılıklar yaratabileceğimize inanırız.						

EK 8. OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1- Görev yapmaktan mutluluk duyarım.					
2- Okulun başarılı olması için herkes üzerine düşeni yapar.					
3- Görev saatleri dışında da öğretmenleri okulda görmek mümkündür.					
4- Yeni ve yaratıcı fikirler desteklenir.					
5- Öğretmenlerin görevleriyle ilgili belirsizlik olduğunda, kendileri karar verebilirler.					
6- Öğretmenler görevle ilgili sorumluluk almaktan kaçınmazlar.					
7- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanır.					
8- Öğretmenler okul amaçları doğrultusunda kendilerini geliştirirler.					
9- Aramıza yeni katılan öğretmenler okula kısa sürede alışır.					
10- Üyeler arasında yakın arkadaşlık söz konusudur.					
11- Yönetim, öğretmenlerin görevleriyle olduğu kadar sosyal yaşamlarıyla da ilgilenir.					
12- Öğrenci aileleri ile toplumun beklentileri karşılanmaya çalışılır.					

13- Üyeler arasında sürekli bilgi alış-verişi vardır.					
14- Öğretmenlerin çalışma istekleri yüksektir.					
15- Öğrencilerin "okula devamları" genel olarak düzenlidir.					
16- Üyeler arasında karşılıklı güven söz konusudur.					
17- Üyeler bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşır.					
18- Yönetim, okul dışından gelebilecek baskılara karşı okulu korur.					
19-Öğretmenler işlerini seyerek yaparlar.					
20- Öğretmenler yüksek morale sahiptirler.					
21- Okul yönetimi öğretmenlerin çalışmalarından memnundur.					
22- Öğretmenlerin görevleriyle ilgili belirsizlik olduğunda, kendileri karar verebilirler.					
23- Öğretmenlerin başkaları tarafından kontrol edilmeleri yerine, öz değerlendirilmelerine önem verilir.					
24- Çalışma düzeni, yönetimin müdahalesine gerek kalmadan düzenlenir.					
25- Öğretmenler nerede, ne zaman ve nasıl davranacaklarını bilirler.					
26- Öğrencilerimizin başarıya yönelik motivasyonları yüksektir.					
27- Öğretmenler öğretim kadar, öğrencinin eğitim ve beceri edinimine de önem verilir.					
28- Öğretmenler de söz sahibidir.					
29- Demokratik bir anlayış yaygındır.					
30- Okul müdürümüz, kendini okulunun amaçlarını gerçekleştirilmesine adar.					

31- Okul müdürümüz, öğretmenlere yansız davranır.					
32- Okul müdürümüz, uygun öğrenme ortamının yaratılmasına yardım eder.					
33- Okul müdürümüz, öğretmen, öğrenci ve ailelerinin gereksinimlerini karşılamaya çalışır.					
34- Okul müdürümüz, okulun bürokratik yapısını yumuşatmaya çalışır.					
35- Okul müdürümüz, öğretmenleri desteklemek amacıyla izler.					
36- Okul müdürümüz, okul üyelerine gerekli rehberliği sağlar.					

EK 9. BİREYSEL YENİLİKÇİLİK ÖLÇEĞİ

Maddeler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Arkadaşlarım öneri veya bilgi almak için sık sık bana başvururlar.					
2	Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım.					
3	Bir şeyi yapmanın yeni yollarını ararım.					
4	Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir.					
5	Bir sorunu çözerken yanıt açık olmadığı zaman çözüm için çoğu kez yeni yöntemler geliştiririm.					
6	Yeni icatlara ve yeni düşünce tarzlarına karşı şüpheciyimdir.					
7	Çevremdeki insanların büyük bir çoğunluğunun kabul ettiğini görene kadar yeni fikirlere pek itibar etmem.					
8	Arkadaş grubum içinde etkili bir birey olduğumu düşünürüm.					
9	Düşüncelerimde ve davranışlarımda kendimi yaratıcı ve özgün görürüm.					
10	Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyi kabul eden son kişilerden biri olduğumu düşünüyorum.					
11	Yaratıcı bir kişiliğe sahibimdir.					
12	Ait olduğum grubun liderlikle ilgili sorumluluklarını almaktan hoşlanırım.					

13	Çevremdeki bireylerde işe yaradığını görene kadar bir işi yapmanın yeni yollarını kabullenmekte isteksiz davranırım.					
14	Düşüncelerimde ve davranışlarımda özgün olmayı heyecan verici bulurum.					
15	Eski usul yaşam tarzının ve işleri eski yöntemlerle yapmanın en iyisi olduğunu düşünürüm.					
16	Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler.					
17	Yenilikleri dikkate almadan önce diğer insanların o yeniliği kullandığını bilmeliyim.					
18	Yeni fikirlere açığımdır.					
19	Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır.					
20	Yeni fikirlere karşı çoğunlukla şüpheciyimdir.					

EK 10. OKULLARIN ÖĞRETMEN SAYILARI

S.N.	RESMİ LİSELER			Öğretmen Sayıları
	OKUL KURUM ADI	TEL	ADRES	
1	Ataköy Anadolu Lisesi	2125590500	ATAKÖY 3-4-11. MAH. REFET BELE SOKAK NO:15 BAKIRKÖY/İSTANBUL	51
2	Ataköy Cumhuriyet Anadolu Lisesi	2126610308	ATAKÖY 7-8-9-10. MAH. UĞUR MUMCU BULVARI NO:3 BAKIRKÖY/İSTANBUL	42
3	Bakırköy Anadolu Lisesi	2125715926	YENİMAHALLE MAH. İSTANBUL CADDE NO:93 BAKIRKÖY/İSTANBUL	74
4	Florya Tevfik Ercan Anadolu Lisesi	2126632761	ŞENLİKKÖY MAH. ALTAY SOKAK NO:2 BAKIRKÖY/İSTANBUL	40
5	Gürlek-Nakipoğlu Anadolu Lisesi	2126603924	OSMANİYE MAH. ÇOLAK İBRAHİM SK. NO: 14 BAKIRKÖY / İSTANBUL	63
6	Hasan Polatkan Anadolu Lisesi	2125595700	ATAKÖY 7-8-9-10. KISIM MAH. HANİMELİ ÇİÇEĞİ SOKAK NO:4 BAKIRKÖY/İSTANBUL	29
7	Yahya Kemal Beyatlı Anadolu Lisesi	2125711201	CEVİZLİK MAH. NİYAZİ BEY SOKAK NO:38 BAKIRKÖY/İSTANBUL	41
8	Yeşilköy 50. Yıl Anadolu Lisesi	2126632884	YEŞİLKÖY MAH. ÜMRAN SOKAK NO:19 BAKIRKÖY/İSTANBUL	43
9	Yeşilköy Anadolu Lisesi	2126632814	YEŞİLKÖY MAH. PEMBE MENEKŞE SK. NO: 1/1 BAKIRKÖY / İSTANBUL	45
10	Bakırköy 70. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2125424088	ZUHURATBABA MAH. TÜRKİŞ CAD. NO: 25 BAKIRKÖY / İSTANBUL	61
11	Bakırköy Anadolu İmam Hatip Lisesi	2125438507	KARTALTEPE MAH. TERAKKİ ÇIKMAZI SOKAK NO:11 BAKIRKÖY/İSTANBUL	75
12	Bakırköy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2125716743	KARTALTEPE MAH. GENERAL ŞÜKRÜ KANATLI CAD. NO: 1 BAKIRKÖY / İSTANBUL	101
13	Bakırköy Nüket Ercan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2126622255	YEŞİLKÖY MAH. GAZİ EVRENOS CAD. NO: 11 BAKIRKÖY / İSTANBUL	23
14	Kartaltepe Çok Programlı Anadolu Lisesi	2125427085	KARTALTEPE MAH. ALPULLU SK. NO: 1 BAKIRKÖY / İSTANBUL	54
15	Sabri Çalışkan Anadolu Lisesi	2125435180	KARTALTEPE MAH. KARACAOĞLAN SK. NO: 17-19 BAKIRKÖY / İSTANBUL	25
16	Bakırköy Güzel Sanatlar Lisesi	2128122535	KARTALTEPE MAH . YENİCADDE BİTİŞİKBAĞLAR ORTA SOK NO:1 BAKIRKÖY	46
			Toplam Öğretmen Sayısı	813

EK 10. DEVAM OKULLARIN ÖĞRETMEN SAYILARI

ÖZEL LİSELER				
S.N.	OKUL KURUM ADI	TEL	ADRES	Öğretmen Sayıları
1	İstek Özel Bilge Kağan Fen Lisesi	2126632971	ŞENLİKKÖY MAH. FLORYA CAD. NO: 2 BAKIRKÖY / İSTANBUL	35
2	Özel Kültür Fen Lisesi	2125590488	ATAKÖY 7-8-9-10. KISIM MAH. NO: 2/1 BAKIRKÖY / İSTANBUL	31
3	Özel Bakırköy Akşam Lisesi	2125714595	CEVİZLİK MAH. HÜSREVİYE SOKAK NO:32 BAKIRKÖY/İSTANBUL	19
4	Özel Başer Akşam Lisesi	2125036791	YENİMAHALLE MAH. İSTANBUL CADDE NO:81 BAKIRKÖY/İSTANBUL	17
5	Mev Koleji Özel Basıncık Anadolu Lisesi	2124258020	BASINKÖY MAH. EMRE SOKAK NO:8 BAKIRKÖY/İSTANBUL	56
6	Özel Florya Anadolu Lisesi	2124256380	ŞENLİKKÖY MAH. FLORYA CADDE NO:11 BAKIRKÖY/İSTANBUL	44
7	Özel Oğuzkaan Koleji	2125426565	KARTALTEPE MAH. BAŞARI SOKAK NO:2 BAKIRKÖY/İSTANBUL	29
8	Özel Uğur Anadolu Lisesi	2125437023	KARTALTEPE MAH. İNCİRLİ CAD. NO: 98/1 BAKIRKÖY / İSTANBUL	28
9	İstek Özel Bilge Kağan Anadolu Lisesi	2126632971	ŞENLİKKÖY MAH. FLORYA CAD. NO: 2 BAKIRKÖY / İSTANBUL	34
10	Özel Bakırköy Başer Anadolu Lisesi	5083526974	YENİMAHALLE MAH. REYHAN SK. NO: 60 BAKIRKÖY / İSTANBUL	19
11	Özel Florya Final Anadolu Lisesi	2126241110	ŞENLİKKÖY MAH. ESKİ EDİRNE ASFALTI SOKAK NO:4 BAKIRKÖY/İSTANBUL	27
12	Özel Kültür Lisesi	2125590488	ATAKÖY 7-8-9-10. MAH. NİLÜFER SK. NO: 2 BAKIRKÖY / İSTANBUL	37
13	Özel Şenlikköy Bahçeşehir Koleji Anadolu Lisesi	2124550400	ŞENLİKKÖY MAH ESKİ HALKALI CAD. NO:5/1 BAKIRKÖY/İSTANBUL	32
14	Özel Mektebim Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	2129247461	ZUHURATBABA MAH. ÇAĞ SK. NO: 30 BAKIRKÖY / İSTANBUL	22
15	Özel Bakırköy Birey Temel Lisesi	2125717060	SCEVİZLİK MAH ALLALE SOK BESTE EĞİTİM KURUMLARI SİTESİ NO:5/1 BAKIRKÖY / İSTANBUL	24
16	Özel Bakırköy Dil Ve Konuşma Temel Lisesi	2125709545	HAYATBOYU CAD. NO:16 BAKIRKÖY / İSTANBUL	20
17	Özel Bakırköy Final Temel Lisesi	2125437171	CEVİZLİK MAH. İSTANBUL CAD. NO:49 BAKIRKÖY / İSTANBUL	23
18	Özel Bakırköy Nazmi Arıkan Fen Bilimleri Temel Lisesi	2126604644	SAKIZAĞACI MAH. İSTANBUL CAD. NO:54	29
19	Özel Bakırköy Sevinç Temel Lisesi	2125425959	ZEYTİNLİK MAH. FIŞEKHANE CAD. NO: 56A BAKIRKÖY / İSTANBUL	22
20	Özel Bakırköy Sınav Temel Lisesi	2124664175	CEVİZLİK MAH. İSTANBUL CAD. BEYAZ ZAMBAK SOK. NO:2 BAKIRKÖY / İSTANBUL	32
21	Özel Bakırköy Kültür Temel Lisesi	2125708899	ZUHURATBABA MAH. İNCİRLİ CAD. NO: 27 BAKIRKÖY / İSTANBUL	25
22	Özel Birebir Atak Temel Lisesi	2125737576	YEŞİLKÖY MAH. ÜMRAN SOKAK NO:8 BAKIRKÖY/İSTANBUL	23
23	Özel Ceyda Fen Bilimleri Temel Lisesi	2125717060	CEVİZLİK MAH. ALLALE SOK. NO:3 BAKIRKÖY / İSTANBUL	27
24	Özel Florya Uğur Temel Lisesi	2125928844	KARTALTEPE MAH. İNCİRLİ CAD. NO:98 BAKIRKÖY/İSTANBUL	39
25	Özel Haliç Temel Lisesi	2125745838	YEŞİLKÖY MAH. SÜBYAN MEKTEBİ SK. NO: 2 BAKIRKÖY / İSTANBUL	19
26	Özel İncirli Sınav Temel Lisesi	2125701060	KARTALTEPE MAH. İNCİRLİ CAD. NO:90 BAKIRKÖY/İSTANBUL	25
27	Özel İncirli Uğur Temel Lisesi	2125836210	İNCİRLİ CADDESİ NO:102 BAKIRKÖY/İSTANBUL	31
28	Özel Kamp Odaklı Çalışma Temel Lisesi	2125425638	CEVİZLİK MAH.İSTANBUL CAD. NO:36	20
29	Özel Matematik Ve Edebiyat Bilimleri Temel Lisesi	2126634646	ŞENLİKKÖY MAH. ADAKALE SOKAK NO:7 BAKIRKÖY/İSTANBUL	27
30	Özel Tam Donanım Temel Lisesi	2125710088	CEVİZLİK MAH. KIRMIZI ŞEBBOY SOKAK NO:7 BAKIRKÖY/İSTANBUL	26
31	Özel Yavuzlar Temel Lisesi	2126606767	KARTALTEPE MAH. İNCİRLİ CADDE NO:18 BAKIRKÖY/İSTANBUL	31
32	Özel Tulib El-Faizun Milletlararası Lisesi	2122411114	ŞENLİKKÖY MAH. ÇATAL SOK 1/3 BAKIRKÖY - İSTANBUL	29
33	Özel Modern Nitelikli Eğitim Koleji Anadolu Lisesi	2125736060	BASINKÖY MAH ÇEKİRCECE YOLU CAD. NO:1/1 BAKIRKÖY-İST	29
34	Mev Koleji Özel Basıncık Fen Lisesi	2124258020	BASINKÖY MAH EMRE SOK NO:8 BAKIRKÖY/İSTANBUL	34
			Toplam Öğretmen Sayısı	965

EK TABLO 1 ÖĞRETMENLERİN ÖLÇEK PUANLARINA İLİŞKİN NORMALLİK DAĞILIMLARI TESTİ

(N=387)

Puan		Değer	SH	Z	KS Testi			
					Değer	sd	p	
Öğrenen Örgüt Ölçeği								
Takım ve sonuç odaklılık	Çarpıklık	-0,44	0,25	-1,76	0,097	387	0,061	
	Basıklık	-0,39	0,25	-1,58				
Katılım ve yenileşme	Çarpıklık	-0,49	0,32	-1,54	0,093	387	0,058	
	Basıklık	-0,34	0,25	-1,36				
Ortak amaç ve bağlılıklar	Çarpıklık	-0,38	0,22	-1,73	0,099	387	0,056	
	Basıklık	-0,85	0,46	-1,86				
Karşılıklı destek	Çarpıklık	-0,55	0,30	-1,82	0,166	387	0,095	
	Basıklık	-0,42	0,25	-1,68				
Okul Kültürü Ölçeği								
Örgütsel bağlılık	Çarpıklık	-0,49	0,26	-1,89	0,115	387	0,072	
	Basıklık	1,00	0,52	1,93				
İnsan kaynakları geliştirme	Çarpıklık	-0,72	0,39	-1,85	0,158	387	0,080	
	Basıklık	0,59	0,32	1,83				
İşbirliği ve güven	Çarpıklık	-0,26	0,16	-1,63	0,085	387	0,055	
	Basıklık	0,29	0,25	1,19				
Yüksek motivasyon ve verimlilik	Çarpıklık	-0,27	0,15	-1,79	0,115	387	0,063	
	Basıklık	0,16	0,25	0,64				
Demokratik yönetim ve katılım	Çarpıklık	-0,45	0,23	-1,94	0,119	387	0,084	
	Basıklık	0,75	0,39	1,93				
Okul müdürlerinin özellikleri	Çarpıklık	-0,52	0,28	-1,85	0,124	387	0,075	
	Basıklık	0,58	0,30	1,94				
Bireysel Yenilikçilik Ölçeği								
Değişime direnç	Çarpıklık	-0,10	0,12	-0,83	0,124	387	0,058	
	Basıklık	-0,54	0,28	-1,91				
Fikir önderliği	Çarpıklık	-0,58	0,32	-1,80	0,120	387	0,055	
	Basıklık	0,83	0,46	1,80				
Deneyime açıklık	Çarpıklık	-1,03	0,53	-1,93	0,181	387	0,076	
	Basıklık	1,30	0,72	1,81				

SH: Standart Hata, Z: Standardize Edilmiş Skor, sd: Serbestlik Derecesi, p: Anlamlılık Düzeyi, KS: Kolmogorov-Smirnov Testi

EK TABLO 2 ÖĞRENEN ÖRGÜT PROFİLİ, OKUL KÜLTÜRÜ ALGISI VE BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYİNE AİT ÖZET TABLO

Kolerasyon											Öğrenen Örgüt Regresyon	Okul Kültürü Regresyon									
Değişime Direnç	Anılamli negatif yönde orta güçlükte	Anılamli negatif yönde orta güçlükte	Anılamli negatif yönde orta güçlükte	yok	Anılamli negatif yönde orta güçlükte	Anılamli pozitif yönde orta güçlükte	Anılamli pozitif yönde orta güçlükte	Anılamli pozitif yönde orta güçlükte	Anılamli pozitif yönde orta güçlükte	yok	26,9%	14,60%									
	yok	yok	yok	Anılamli pozitif yönde orta güçlükte	Anılamli pozitif yönde orta güçlükte	Anılamli pozitif yönde orta güçlükte	Anılamli pozitif yönde orta güçlükte	Anılamli pozitif yönde orta güçlükte	Anılamli pozitif yönde orta güçlükte	yok	4,7%	16,20%									
Deneyime Açıklık	Anılamli pozitif yönde orta güçlükte	Anılamli pozitif yönde orta güçlükte	Anılamli pozitif yönde orta güçlükte	Anılamli pozitif yönde orta güçlükte	Anılamli pozitif yönde orta güçlükte	Anılamli pozitif yönde orta güçlükte	Anılamli pozitif yönde orta güçlükte	Anılamli pozitif yönde orta güçlükte	Anılamli pozitif yönde orta güçlükte	Anılamli pozitif yönde orta güçlükte	4,9%	10,70%									
Öğrenen Örgüt 6'lı Likert											Okul Kültürü 5'li Likert										
Bireysel Yenilikçilik 5'li Likert											Bireysel Yenilikçilik 5'li Likert										
Takım ve Sonuç odaklılık	Katılım ve Yenileşme	Ortak Amaç ve Bağlılıklar	Karşılıklı destek	Örgütsel Bağlılık	İnsan Kaynakları Geliştirme	İş Birliği ve Güven	Yüksek Motivasyon ve Verimlilik	Demokratik Yönetim ve Katılım	Okul müdürlerinin Özellikleri	Değişime direnç	Fikir önderliği	Deneyime Açıklık									
Bileşene Katılma Düzeyi (Algı)	Yüksek* 4,57	Yüksek* 4,40	Orta* 4,33	Yüksek* 3,41	Orta* 3,20	Yüksek* 3,54	Yüksek* 3,57	Yüksek* 3,44	Orta* 3,30	Orta* 3,17	Yüksek* 3,50	Orta* 3,23									
Yaş	Küçük	Küçük			Küçük		Küçük	Küçük	Küçük	Küçük											
Medeni Durum																					
Kıdem	Küçük	Küçük		Küçük	Küçük	Küçük	Orta	Küçük	Küçük	Küçük											
Eğitim Durumu	Küçük	Küçük	Küçük	Küçük	Küçük	Küçük		Küçük	Küçük	Küçük	Küçük	Küçük									
Kurum Türü	Orta	Orta	Orta	Orta	Orta	Orta	Orta	Orta	Orta												
Kurumda Çalışma Süresi				Küçük			Küçük	Küçük	Küçük			Küçük									
20-40 yaş > 41 ve üstü* evli = bekar* kıdem 1-10 > 21 ve üstü* lisans ve lisansüstü > ön lisans* özel> devlet* kurumda çış. süresi = *											20-40 yaş > 41 ve üstü* evli = bekar* kıdem 1-10 > 21 ve üstü* lisans ve lisansüstü > ön lisans* özel> devlet* kurumda çış. süresi 1-4 > 9 ve üstü*										
uyumlu											uyumlu										