



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN OKUL ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL
BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Muhammet DAĞ
ORCID: 0009-0003-8515-776X

Danışman
Prof. Dr. Atila YILDIRM
ORCID: 0000-0003-0904-4336

Konya – 2025

ÖNSÖZ (TEŞEKKÜR)

Eğitimde öğretmenlerin algıları, öğrenme süreçlerinin kalitesini belirleyen kritik bir faktördür. Öğrenen okul kavramı, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyen, yenilikçi ve işbirlikçi bir eğitim ortamı sunmayı amaçlar. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrenen okul algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki, eğitim yönetimi ve öğretim süreçleri açısından önemli bir araştırma alanıdır. Örgütsel bağlılık, öğretmenlerin kurumlarına olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını etkileyerek, eğitim kalitesini doğrudan etkileyen bir unsur haline gelir. Bu çalışma, öğretmenlerin öğrenen okul algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki dinamik ilişkileri inceleyerek, eğitim alanında daha verimli stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında emeği geçen birçok insana içten teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Öncelikle, değerli danışmanım Prof. Dr. Atila YILDIRIM'a özel bir teşekkür etmek istiyorum. Sayın Yıldırım, bilgi birikiminiz, rehberliğiniz ve sabrınız sayesinde bu süreci başarılı bir şekilde tamamladım. Her zaman bana ilham verdiniz ve beni doğru yolda yönlendirdiniz. Eğitim alanındaki derin anlayışınız, bu tezin her aşamasında bana ışık tuttu. Sizin gibi bir akademisyenin danışanı olmanın bana kattığı değer, kelimelerle ifade edilemeyecek kadar büyüktür. İlgilendiğiniz her detay için ayrıca teşekkür ederim.

Ayrıca, hayatımın her alanında en büyük destekçim olan eşim Dilek DAĞ'a özel teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Senin sevgin, sabrın ve anlayışın olmadan bu tezi hazırlamak çok daha zor olurdu. Bana her daim destek oldun, motivasyon kaynağım oldun ve bu zorlu yolculuğu birlikte yürüdüğümüz için kendimi çok şanslı hissediyorum.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde destek veren tez jüri üyelerine, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan tüm arkadaşlarıma, aileme ve eserlerinden yararlandığım akademik camiaya da teşekkür etmek istiyorum. Her birinizin katkıları, bu tezin şekillenmesinde önemli bir rol oynadı. Tezin içeriği ve süreci boyunca gösterdiğiniz ilgi ve destek, beni motive etti ve bu çalışmanın değerini artırdı. Sizinle paylaştığım bu yolculuk, akademik hayatımda unutulmaz bir deneyim olarak kalacaktır.

Muhammet DAĞ

Ocak, 2025

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR).....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	v
TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlılar	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1 Örgütsel Öğrenme	10
2.1.1 Bilgi Çağı ve Örgütlerine Genel Bir Bakış	10
2.1.2 Öğrenme Kavramı	12
2.1.3. Örgütsel Öğrenme	15
2.1.4. Öğrenen Örgütler.....	19
2.1.5. Öğrenen Okullar	36
2.2. Bağlılık Kavramı	38
2.2.1. Örgütsel Bağlılık Kavramı	38
2.2.2. Örgütsel Bağlılığın Boyutları	43
2.2.3. Örgütsel Bağlılığın Önemi	44
2.2.4. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları	47
2.3. Öğrenen Okul Örgütsel Bağlılık İlişkisi.....	64
3. YÖNTEM.....	71
3.1. Araştırmanın Modeli	71
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme	72
3.3. Veri Toplama Araçları.....	75
3.4. Verilerin Toplanması.....	80
3.5. Verilerin Çözümlemesi (Verilerin Analizi).....	80
4. BULGULAR	82
4.1. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algıları	82

4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları.....	82
4.3. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algıları.....	83
4.3.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenen Okul Algıları.....	83
4.3.2. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Öğrenen Okul Algıları.....	84
4.3.3. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Öğrenen Okul Algıları.....	85
4.3.4. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Görev Yapan Öğretmen Sayılarına Göre Öğrenen Okul Algıları.....	86
4.3.5. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğrenci Sayılarına Göre Öğrenen Okul Algıları.....	87
4.4. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları.....	87
4.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılıkları.....	87
4.4.2. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılıkları.....	88
4.4.3. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılıkları.....	89
4.4.4. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Görev Yapan Öğretmen Sayılarına Göre Örgütsel Bağlılıkları.....	89
4.4.5. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğrenci Sayılarına Göre Örgütsel Bağlılıkları.....	90
4.5. Örgütsel Bağlılık Öğrenen Okul İlişkisi.....	91
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	95
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	95
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	96
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	97
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	99
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	102
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	105
5.3. Öneriler.....	107
KAYNAKLAR.....	110
EKLER.....	124
Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	124
Öğrenen Okul Ölçeği.....	125
Öğrenen Okul Ölçeği İzni.....	127
Örgütsel Bağlılık Ölçeği İzni.....	128

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Örneklem Özellikleri.....	74
Tablo 2. Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	75
Tablo 3. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlilik İstatistikleri	76
Tablo 4. Öğrenen Okul Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlilik İstatistikleri.....	78
Tablo 5. Öğrenen Okul Algısına İlişkin İstatistikler	82
Tablo 6. Örgütsel Bağlılığa İlişkin İstatistikler	83
Tablo 7. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarını Karşılaştırmak İçin t Testi Tablosu	83
Tablo 8. Lisans ve Lisansüstü Mezunu Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarını Karşılaştırmak İçin t Testi Tablosu	84
Tablo 9. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öğrenen Okul Algıları ANOVA Sonuçları	85
Tablo 10. Çalıştıkları Okuldaki Görev Yapan Öğretmen Sayılarına Göre Öğrenen Okul Algıları ANOVA Sonuçları.....	86
Tablo 11. Çalıştıkları Okuldaki Öğrenci Sayılarına Göre Öğrenen Okul Algılarını Karşılaştırmak İçin t Testi Tablosu	87
Tablo 12. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarını Karşılaştırmak İçin t Testi Tablosu	88
Tablo 13. Lisans ve Lisansüstü Mezunu Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarını Karşılaştırmak İçin t Testi Tablosu	88
Tablo 14. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Örgütsel Bağlılıklarının ANOVA Sonuçları	89
Tablo 15. Çalıştıkları Okuldaki Görev Yapan Öğretmen Sayılarına Göre Örgütsel Bağlılıklarının ANOVA Sonuçları.....	90
Tablo 16. Çalıştıkları Okuldaki Öğrenci Sayılarına Göre Örgütsel Bağlılıklarını Karşılaştırmak İçin t Testi Tablosu	91
Tablo 17. Öğrenen Okul ve Örgütsel Bağlılık Boyutlarının Korelasyonları.....	92
Tablo 18. Öğrenen Okul İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki	93

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algıları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki başlıklı tez çalışmamın toplam **136** sayfalık kısmına ilişkin, 28/01/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%15** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

21/01/2025

Muhammet DAĞ

Prof. Dr. Atila YILDIRIM

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

21/01/2025

Muhammet DAĞ

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN OKUL ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Muhammet DAĞ

Değişen ve gelişen dünyada, toplumun ilerleyebilmesi ve değişime ayak uydurabilmesi için bir eğitim örgütü olan okullara büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü toplumun devamını sağlayacak, ayakta tutacak gelecek nesillerini yetiştirecek olan okullardır. Okulların çağın ihtiyaçlarını karşılayabilen bireyleri yetiştirebilmesi için bilgi çağında gerçekleşen baş döndürücü değişime ayak uydurması gerekmektedir. Değişime anında tepki vermek o örgütün kendi kendine öğrenebilmesi ile mümkündür. Okulların etkili ve başarılı olabilmesi için öğretmenler, yöneticiler ve diğer personellerin okullarına bağlılığı çok önemlidir. İyi bir okul ortamı, sevgi, saygı, hoşgörü ve işbirliği üzerine kurulmuştur. Bu ortamda, öğretmenler ve diğer personel öğrencilere iyi bir rol model olur ve onlara rehberlik eder. Bağlılık, motivasyonu artırır, performansı iyileştirir ve okulun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olur. Ayrıca, çalışanların duygu, düşünce ve fikirlerini açıkça ifade edebildiği, paylaşımcı, demokratik ve sürekli öğrenen bir okul ortamı da önemlidir. Bu ortam, çalışanların katılımını teşvik eder, yenilikçi uygulamaları destekler ve profesyonel gelişimi sağlar. Sonuç olarak, okulların başarısı için okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarına bağlılığı büyük bir öneme sahiptir.

Bu araştırmanın genel amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine bağlı olarak öğrenen okul ve örgütsel bağlılık algılarını belirlemek ve öğrenen okul algısı ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini, 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında Konya ilinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme, kolay örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 492 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin öğrenen okul algıları ve örgütsel bağlılıkları genel olarak orta düzeydedir. Öğrenen okul algıları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi, bu iki değişken arasında pozitif ve güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle "Paylaşılan Vizyon" ve "Takım Halinde Öğrenme" boyutlarının, örgütsel bağlılığın tüm boyutlarıyla yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin öğrenen okul algılarının artırılmasının örgütsel bağlılık düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Araştırma bulguları doğrultusunda, öğretmenlerin öğrenen okul algılarının geliştirilmesi, örgütsel bağlılık düzeylerini artıracak stratejik uygulamaların eğitim kurumlarında teşvik edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen Okul, Örgütsel Bağlılık, Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algıları, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları, Öğrenen Örgüt Örgütsel Bağlılık İlişkisi.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Education Management Program
Master Thesis

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS OF LEARNING SCHOOL AND THEIR ORGANIZATIONAL COMMITMENT

Muhammet DAĞ

In a changing and developing world, schools, as an educational organization, have great responsibilities in order for society to progress and keep pace with change. Because it is the schools that educate the future generations that will ensure the continuation of the society and keep it alive. In order for schools to raise individuals who can meet the needs of the age, they need to keep up with the dizzying changes taking place in the information age. Reacting to change instantly is possible only if an organization can learn on its own. For schools to be effective and successful, the commitment of teachers, administrators and other staff to their schools is very important. A good school environment is built on love, respect, tolerance and cooperation. In this environment, teachers and other staff serve as good role models for students and guide them. Engagement increases motivation, improves performance and helps the school achieve its goals. Also important is a shared, democratic and continuously learning school environment where employees can openly express their feelings, thoughts and ideas. This environment encourages employee participation, supports innovative practices and enables professional development. In conclusion, the commitment of school administrators and teachers to their schools is of great importance for the success of schools. Investigating ways and methods to contribute to teachers' engagement is the main problem of this study.

The general purpose of this study is to determine the perceptions of learning school and organizational commitment based on the views of teachers working in secondary schools and to reveal the relationships between learning school perception and organizational commitment. The research is a relational survey model. The population of the research consists of teachers working in schools in Konya province in the 2023-2024 academic year. The research sample consists of 492 teachers selected using convenience sampling method. Teachers' perceptions of learning school and organizational commitment are generally at a medium level. The correlation analysis conducted to determine the relationship between learning school perceptions and organizational commitment revealed a positive and strong relationship between these two variables. Especially "Shared Vision" and "Team Learning" dimensions were found to be highly correlated with all dimensions of organizational commitment. These results show that increasing teachers' perceptions of learning schools can positively affect their organizational commitment levels. In line with the research findings, it is recommended that teachers' perceptions of learning schools should be improved and strategic practices that will increase their organizational commitment levels should be encouraged in educational institutions.

Keywords: Learning School, Organizational Commitment, Teachers' Perceptions of Learning School, Teachers' Organizational Commitments, Relationship Between Learning Organization and Organizational Commitment

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Çok yönlü, karmaşık ve dinamik olması nedeniyle yönetim biliminin örgütlerde uygulanması zordur ama örgüt yapılarını, kültürünü ve çevresini, personel ihtiyaçlarını, teknolojik değişimi, ürünlerini, etkin bir şekilde karıştırıp örgütün kurulumuna ve yaşamına katkı sağlamak ve örgüt için kullanılacak kanalların en uygun haritasını çizmek gerekir. Bu yüzden içinde bulunduğumuz; rekabetin küreselleştiği, teknolojinin ve ilimin hızla geliştiği bilgi çağında sürdürülebilir toplumların örgütleri yaşamlarını devam ettirebilmek için değişim hızlarını artırmak zorundadırlar.

"*Aynı şeyleri yaparak farklı sonuçlar beklemek, aptallıktır.*" demiş Rita Mae Brown (Becker, 2012). Sürekli değişim ihtiyacı olan ve amaçları için yol kat etmek isteyenlerin hep aynı şeyleri yapması beklenemez. Örgütlerin de kendi dinamiğini sürekli değişen bilgi çağında revize edebilmesi gerekir. Değişimi yakalamak ve zamana uygun olarak değişimde devamlılığı sağlamak için nitelikli insan kaynaklarına sahip olmak önemlidir. İnsan kaynakları, bir örgütün en değerli varlıklarından biridir ve başarıya ulaşmak için ortak amaçlara yönelik nitelikli çalışanlara sahip olmak gerekmektedir. Nitelikli insan kaynakları, gerekli beceri, bilgi ve deneyime sahip olan, sürekli öğrenme ve gelişim için motive olan çalışanlardır. Bu tür çalışanlar, değişen iş dünyasında yeni teknolojilere, trendlere ve pazar koşullarına uyum sağlama yeteneğine sahiptir. Ayrıca, işbirliği yapabilen, iletişim becerileri güçlü, yaratıcı düşünebilen ve problem çözme becerileri gelişmiş kişilerdir.

Örgütleri değiştirmeye zorlayan iki önemli etken vardır. Bunlar, serbest piyasa da rekabet etmek için örgüt yapılarının çevreye uyumu ile örgüt yaşamına destek olacak işgücünün kazanılması ve bu işgücü devamlılığının sağlanmasıdır. Kalite ve verimi kovalayan örgütler kendilerini sürekli revize etmelidirler. Sanayi çağında örgütlerin temelini oluşturan makine sistemi, bilgi çağının ihtiyaçlarına cevap vermekte zorlanmaktadır. Hemen hemen bütün şirketler yönlerini reform ve yeniliklere döndüğü halde, örgüt kültürünün de etkisi olan makine sistemi ve bürokrasinin etkilerinden kurtulamamaktadırlar. Zamanımızın iş dünyası gibi eğitim kurumları da geçmişin örgütsel formlarının sürüklediği yapıları reforme edebilirse, yaşamaya ve gelişmeye devam edeceklerdir. Senge'nin de dediği gibi değişim hiçbir zaman için kolay değildir; fakat her zaman için ödüllendiricidir (Senge, 2012).

Bir örgütün yapısal tasarımı, güncel koşullarına (amaçlar, teknoloji, işgücü ve çevre) uygun olmalıdır. Yapısal tasarım, örgütün işlevlerini, rollerini, sorumluluklarını ve iletişim kanallarını düzenleyerek etkili çalışmasını sağlar. Eğer bir örgütün yapısal tasarımı güncel koşullara uymuyorsa, sorunlar ortaya çıkabilir ve performans düşebilir. Bu durumda, sorunların artması ve performansın düşmesi yapısal eksikliklerden kaynaklanabilir. Örneğin, teknolojik gelişmeleri takip etmeyen bir örgüt, verimlilik sorunlarıyla karşılaşabilir. İşgücünün yeteneklerine uygun görevlendirmeler yapılmamışsa, motivasyon ve iş tatmini düşebilir (Bolman ve Deal, 2008).

Bu durumda öğrenerek kendini yenileyebilen, değişen ve uyum sağlamayı başarabilen öğrenen örgütler, amaçlarına ulaşabilmek için insan kaynaklarını ortak bir çatıda toplayıp, örgütün yaşamı için teknolojik değişimlere ve çevreye uyum sağlayarak rakiplerinin gerisinde kalmamaktadırlar. Bu nedenle liderlerin en çok merak ettikleri, hangi örgütsel yapı? Ve nasıl bir çalışan? Sorularına uygun cevaplar verebilmektedir.

Öğrenen örgüt kavramı, bir örgütün gerekli bilgiyi üretme veya dışarıdan transfer etme yeteneği ile birlikte, örgütsel davranışın bu yeni bilgiye göre şekillendirilmesini ifade eder. Öğrenen örgütler, sürekli öğrenme ve bilgi paylaşım kültürünü teşvik ederler. Bu tür bir örgüt, içinde bulunduğu değişen çevreye uyum sağlayabilmek ve rekabet avantajı elde etmek için sürekli olarak yeni bilgi ve becerileri edinmeye odaklanır (Atak, 2009). Bu bağlamda örgütlerin öğrenmesi; herkesin eşit şekilde ulaşabileceği bilgiyi üretmek, insanları ve örgütleri hayal ettikleri geleceğe etkin adımlar atması için bilinçli bir yol haritası çizmek demektir. Öğrenme sonucu oluşan bilgi; örgütü rakiplerinden kalite ve verimlilikte bir adım öne çıkarmak için yeterli bir kaynaktır. Bilgi çağında örgütler; etkili ve hızlı bir değişim, rekabet üstünlüğü ve insan kaynaklarının etkin kullanımı için amaçlarını öğrenen örgüt olma olarak belirlemişlerdir.

Öğrenen örgüt, bilgi üretme süreçlerini ve iç iletişimi teşvik eder. Çalışanlar arasında bilgi ve deneyim paylaşımını destekler ve bu şekilde örgüt içindeki bilgi tabanını güçlendirir. Ayrıca, dışarıdan gelen yeni bilgi kaynaklarını da entegre ederek, dışarıdan öğrenmeyi teşvik eder. Bu yeni bilgiye dayalı olarak örgütün davranışlarını şekillendirme yeteneği de önemlidir. Öğrenen örgüt, yeni bilgileri kullanarak süreçlerini ve iş yapış şekillerini yeniden düzenleyebilir. Böylece, daha etkili ve verimli bir şekilde çalışma yöntemlerini benimseyebilir ve hedeflerine ulaşabilir. Sonuç olarak, öğrenen örgüt kavramı, örgütlerin gerekli bilgiyi üretme veya transfer etme yeteneği, örgütsel davranışlarını bu yeni bilgiye göre şekillendirme yeteneği

ile ilgilidir. Öğrenen örgütler, sürekli öğrenme ve bilgi paylaşımını teşvik ederek değişen çevreye uyum sağlamayı ve rekabet avantajı elde etmeyi hedefler (Toksöz, 2018).

Örgütler belirli hedefler doğrultusunda insanların bir araya getirdiği birlikler olarak insandan bağımsız olamazlar. İnsanlar örgütün yaşamı için vazgeçilmez bir parçadır. Örgüt içinde ne hissettiği, ne düşündüğü, nasıl davrandığı ve verimli olup olmadığı örgütlerin devamlılığı ve rekabet ortamını büyük oranda etkiler. Örgütlerin nitelikli insan kaynağına sahip olmaları, onlardan üst düzeyde yararlanmaları, örgütte bir bütün olarak hareketleri ve örgüte katkısı yüksek bireylerin örgütte devamlılığının sağlanması önemli bir konudur (Kılıç ve Marsap, 2018). Kaliteli çalışanların nasıl temin edileceği bir sorunken, nitelikli elemanların örgütte bir bütün olarak çalışmalarını ve devamlılığını sağlayacak örgüt bağlılığı için yapacakları eylemleri de planlaması gerekir.

Örgütler kaynaklarından her zaman için maksimum verim beklemektedirler. İnsan kaynakları örgütleri en çok etkileyen kaynaklardan biridir. Nitelikli ve eğitimli çalışanların örgütten ayrılması, örgüt için son derece tehlikeli olabilir. Bu durum, örgüte yönelik olumsuz düşünce, tutum ve davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir ve çalışanların örgütün amaçlarından uzaklaşmasına yol açabilir. Nitelikli ve eğitimli çalışanlar, genellikle örgütün en değerli varlıklarıdır. Onların bilgi, beceri ve deneyimleri, örgütün başarısı için önemli bir katkı sağlar. Ancak, bu çalışanlar eğer tatminsizlik yaşıyor veya örgütün beklentilerine uymayan bir çalışma ortamıyla karşılaşıyorlarsa, ayrılma eğilimi gösterebilirler. Nitelikli çalışanların ayrılması, örgütün kaynaklarını ve yeteneklerini kaybetmesine neden olabilir. Bu durum, iş gücü eksikliği, düşük motivasyon, düşük verimlilik ve kalite kaybı gibi sorunlara yol açabilir. Ayrıca, bu çalışanların ayrılması, diğer çalışanlarda da olumsuz bir etki yaratabilir ve örgütte bir dönüşüm dalgası başlatabilir. Örgütsel bağlılık bu tür olumsuzlukların ortaya çıkmasını engelleyecek çalışan motivasyonu ağırlıklı bir kavramdır (Allen ve Meyer, 1990; March ve Simon, 1958).

Motivasyon en temel anlamıyla bir işi yapmak için harekete geçme arzudur ve temelinde ihtiyaçlar vardır. Bu ihtiyaçları amaç edinme ve bu amaca ulaşmak için yapılacak işlere güdülenmedir. Motivasyon, bir üyenin çalışmaya başlamasını sağlayan ve çalışmaya devam etmesini sağlayan güçlerin bir araya gelmesini ifade eder, örgüt açısından önemli bir faktördür (Gürsel, 2013). Örgütler çalışanlarına amaçlar oluşturur ve çalışanlardan örgüt için bir şeyler yapmalarını bekler. Çalışanların yaptıklarına karşılık olumlu teşvikler (prim, terfi, zam vb.) sunar. Örgüt amaçlarından uzaklaşan ya da örgüte zarar veren çalışanlar içinse cezalar

(maaş kesimi, işten çıkarma vb.) verir. Teşvik ve cezaların örgüt gelişimine katkısı olsa da en etkili motivasyon aracı insan kaynaklarının örgüte ve ortak amaca olan inancı, sevgisi ve bağlılığıdır.

Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütün amacı, hedefleri ve değerleriyle uyumlu olması, güçlü bir inanç duyması, örgüt için öngörülenden daha fazla çaba göstermesi ve örgütte kalma isteğiyle karakterize edilen bir durumdur. Bu bağlılık, insan kaynaklarının etkin bir şekilde kullanılması için büyük önem taşır. Bir örgütü, işgücü için ilgi çekici kılmak; örgütsel bağlılıklarını artırmak; ortak bir amaca hizmet etmelerini sağlamak; girişimciliklerinden yararlanmak; yani insan kaynaklarını etkin kullanmak için, kişisel gelişime ve bireysel vizyonlara katkı sağlamak için, öğrencilerin ortak bir amacı paylaşmaları ve bu amaç üzerine odaklanmaları önemlidir. Bu süreçte, öğretmenlerin kişisel gelişimlerine ve bireysel vizyonlarına katkı sağlamak için, öncelikle ortak bir amaç belirlenmeli ve bu amaç üzerinde odaklanılmalıdır. Bu süreçte, öğretmenlere düşünce ve becerilerini sorgulama ve ifade etme konusunda güvenli bir ortam sağlanmalıdır. Aynı zamanda grup içi iletişimlerini artırarak zekâ ve yeteneklerini ortaya çıkaracak bir heyecan oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için uygun eğitim ortamları hazırlanmalı ve sistemin baskılarıyla başa çıkma konusunda etkili yöntemler sunulmalıdır. Son olarak, öğretmenlerin çalışma heyecanlarını artırmak ve grup içi bağları güçlendirmek için çeşitli grup aktiviteleri planlanmalıdır (Senge, 2012).

Görüldüğü gibi çalışanların örgütsel bağlılığını artırmak için; yapılacaklar öğrenen örgütlerin beş disiplinini işaret etmektedir. Örgütlerin bir yandan bilgi çağına ayak uydurabilen, hızla değişen öğrenen örgüt olma gayretleri, diğer yandan insan kaynaklarının etkin olarak kullanma ve örgütsel bağlılıklarını artırma çabaları bu iki konuyu yönetim bilimi için önemli hale getirmektedir. Örgütler için hayati önem arz eden bu iki konu da araştırmalar oldukça azdır. Çalışan motivasyonu ve örgütün çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde hızla değişimi hakkında yapılacak bu çalışma örgütlerin geleceğine ışık tutması beklenmektedir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim kurumlarının etkinliği ve sürdürülebilir başarısı, çalışanların örgüte olan bağlılık düzeyleri ile yakından ilişkilidir. Örgütsel bağlılık, çalışanların kurumun değerlerini benimsemesi, kurumla özdeşleşmesi ve kuruma karşı aidiyet hissetmesi anlamına gelir (Meyer ve Allen, 1991). Eğitim sisteminde, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, okulların başarısı ve öğretim süreçlerinin etkinliğinde kritik bir rol oynar. Ancak, öğretmenlerin örgütsel

bağlılıklarını etkileyen faktörlerin neler olduğu ve bu faktörlerin birbirleriyle ilişkisi, araştırılması gereken önemli bir konudur.

Öte yandan, öğrenen örgütler, bireysel ve kolektif öğrenmeyi teşvik ederek, çalışanların bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarını destekleyen bir yapı sunar (Senge, 1990). Öğrenen örgüt kavramı, örgütlerin değişime uyum sağlama ve sürekli yenilenme yeteneğini artırmayı hedefleyen bir modeldir (Toksöz, 2018). Bu model, eğitim kurumları gibi dinamik yapılar için oldukça önemlidir, çünkü öğretmenlerin bireysel gelişimlerini desteklemek ve kurumsal öğrenme süreçlerini hızlandırmak için bir çerçeve sunar.

Literatürde, öğrenen örgütlerin çalışanların örgütsel bağlılığı üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir (Tseng, 2010). Özellikle, öğrenen örgütlerde bilgi paylaşımı, işbirliği ve katılımın artırılması, çalışanların kuruma olan bağlılıklarını güçlendiren temel unsurlar olarak görülmektedir. Bununla birlikte, öğrenen örgütlerin eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisini anlamaya yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Hsu, 2009). Bu araştırma, öğrenen örgüt kavramının, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini inceleyerek bu alandaki literatür boşluğunu doldurmayı amaçlamaktadır. Öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılması, eğitim kurumlarının öğretmen bağlılığını artırmak için daha etkili stratejiler geliştirmelerine olanak sağlayabilir.

Araştırmanın temel problem cümlesi: Öğrenen örgüt algısı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin algıladıkları öğrenen okul kültürü ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ve yönünü belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır?

1. Öğretmenlerin öğrenen okul algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin öğrenen okul algıları cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, okulda çalışan öğretmen sayısı ve okulun öğrenci sayısı gibi demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, okulda çalışan öğretmen sayısı ve okulun öğrenci sayısı gibi demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin öğrenen okul algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin öğrenen okul algıları, çalışma ortamında motivasyonu, iş tatmini ve kişisel gelişimi olumlu yönde etkileyebilir. Eğer öğretmenler, öğrenen bir okul algısıyla hareket ediyorsa, daha bağlı ve motive olma eğiliminde olacaktırlar. Okullar, öğrenme sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesinde en önemli kaynağın insanlar olduğunu kabul eder. Bu nedenle, öğretmenlerin okullarına olan bağlılığı son derece önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin eğitimine liderlik eder, onlara rehberlik eder ve onların gelişimlerini destekler. Ayrıca, okulun misyon ve vizyonunu gerçekleştirmek için çalışırlar (Kaya ve Demir, 2021).

Öğretmenlerin okullarına olan bağlılığı, okulun başarısı ve etkinliği açısından kritik bir faktördür. Eğer öğretmenler, okullarına bağlılık duyuyor ve kendilerini okulun bir parçası olarak hissediyorsa, daha fazla motivasyonla çalışacaklar ve daha yüksek performans göstereceklerdir. Ayrıca, okulun hedeflerine ulaşmak için daha fazla çaba harcayacaklar ve okuldaki diğer paydaşlarla daha iyi işbirliği yapacaklardır. Bu bağlılık, öğretmenlerin motive olmalarını sağlar, okulun başarısına katkıda bulunur ve okulun kaynaklarını en etkili şekilde kullanmalarına yardımcı olur (Ayık ve Şayir, 2015).

Öğrenen okul kültürü, bireylerin sürekli öğrenmesini teşvik eden, bilgi paylaşımını destekleyen ve yenilikçi düşüncüyü özendirilen bir ortam sunar (Senge, 1990). Bu kültür, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek, onların okullarına olan bağlılıklarını artırabilir (Turan, Karadağ ve Bektaş, 2011). Özellikle, öğrenen örgüt yapısına sahip bir okul kültürünün, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini artırdığı, literatürdeki çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Çaçan, Barut, Eken ve Gösteriş, 2022).

Araştırmalar, öğrenen okul algısının örgütsel bağlılık üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Örneğin, bir çalışmada öğrenen örgüt boyutlarının okul kültürünün tüm boyutlarıyla pozitif bir ilişki içinde olduğu bulunmuştur (Arslan ve Demirci, 2015). Bununla birlikte, öğrenen okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin boyutları henüz tam

anlamıyla ortaya konmamıştır. Bu çalışma, bu iki değişken arasındaki ilişkiye odaklanarak mevcut literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma sonuçları, okul yöneticilerine, öğretmenlerin öğrenen okul algılarını geliştirmek için hangi alanlara odaklanmaları gerektiği konusunda değerli bir yol haritası sunabilir. Aynı zamanda, öğretmenlerin öğrenen okul algısının artırılmasıyla örgütsel bağlılığın da güçlenebileceği kanıtlanabilir. Bu da eğitim kurumlarında daha olumlu bir çalışma ortamı ve daha yüksek performansın sağlanmasına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin öğrenen okul algılarına odaklanmak, okul kültürünün geliştirilmesi ve öğretmenlerin işlerine daha bağlı olmalarının teşvik edilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevapların samimi ve gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır. Öğrenen okul algısı ve örgütsel bağlılık düzeylerini ölçmek için kullanılan ölçeklerin, bu kavramları doğru bir şekilde ölçtüğü kabul edilmektedir. Öğretmenlerin öğrenen okul algıları ve örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının, buldukları okul ortamını ve kendi deneyimlerini yansıtabilir. Konya ilindeki okullarda görev yapan öğretmenlerden seçilen örneklemin, araştırma evrenini temsil ettiği varsayılmaktadır. Araştırmada yer alan okulların genel kültürel ve çevresel faktörlerinin benzer olduğu ve bu durumun bulgulara etkisinin sınırlı olduğu kabul edilmektedir. Katılımcıların kendi algılarını bildirdikleri bu yöntemde, bireysel yanıtların kişisel ve sosyal beklentilerden etkilenmediği düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, yalnızca Konya ilindeki okullarda görev yapan 492 öğretmen ile sınırlıdır. Sonuçların diğer bölgelerdeki öğretmenler ve farklı eğitim kademelerine genellenmesi mümkün değildir. Veri toplama süreci belirli bir zaman aralığında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin öğrenen okul algıları ve örgütsel bağlılıkları zaman içinde değişebileceği için sonuçlar, veri toplama dönemindeki durumu göstermektedir. Araştırmada kullanılan anket ve ölçeklerin, öğretmenlerin öğrenen okul algıları ve örgütsel bağlılıklarını tam anlamıyla kapsayıp kapsamadığı sınırlı olabilir.

Araştırma, sadece Konya'daki öğretmenlerinin algılarını kapsamaktadır. Farklı şehirlerdeki veya kültürel yapılarıdaki okullar için bulgular doğrudan geçerli olmayabilir. Araştırmaya katılan öğretmen sayısı, araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği açısından bir

sınırlılık oluşturabilir. Daha geniş bir örnekleme çalışılmadığı için bulgular, yalnızca mevcut katılımcı grubunu temsil etmektedir. Araştırma, belirli bir kültürel ve kurumsal bağlamda gerçekleştirilmiştir. Okul kültürleri ve öğretmenlerin bağlılık düzeyleri üzerinde etkili olabilecek farklı kültürel veya kurumsal faktörler göz önünde bulundurulmamıştır. Katılımcıların öğrenen okul algıları ve örgütsel bağlılıkları, kişisel deneyimlere ve bireysel yorumlamalara dayalıdır. Bu nedenle, sonuçlar bireyler arası algı farklılıklarını tam olarak yansıtmayabilir. Araştırma verileri, öğretmenlerin kendi kendine bildirimlerine dayanmaktadır. Katılımcıların sorulara subjektif veya sosyal olarak kabul edilebilir şekilde yanıt verme eğilimleri, sonuçları etkileyebilir.

1.6. Tanımlar

Öğrenen Okul: Öğrenen okul, bireylerin kişisel gelişimlerini destekleyen, yenilikçi düşüncüyü teşvik eden, bilgi paylaşımına dayalı bir kültürü benimseyen ve sürekli öğrenmeyi temel alan eğitim ortamlarını ifade eder (Senge, 1990). Öğrenen okullar, bireylerin ortak vizyon doğrultusunda işbirliği yaparak öğrenme süreçlerini geliştirdiği ve örgütsel hedeflere katkı sağladığı kurumlar olarak tanımlanır.

Öğrenen Okul Algısı: Öğretmenlerin, çalıştıkları okulun öğrenmeyi teşvik eden, bilgi paylaşımını destekleyen ve işbirlikçi bir kültüre sahip olduğuna dair bireysel algılarıdır. Bu algı, öğretmenlerin okulda kendilerini geliştirme, yeniliklere katılma ve işbirliği içinde çalışma imkânlarını nasıl değerlendirdiklerini ifade eder (Demirtaş, 2019).

Örgütsel Bağlılık: Çalışanların, çalıştıkları kuruma karşı hissettikleri aidiyet duygusu, kurumsal hedeflere duyulan bağlılık ve örgütte kalma isteğini ifade eder. Örgütsel bağlılık; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç boyutta ele alınır (Meyer ve Allen, 1991).

Duygusal Bağlılık: Çalışanın, örgüte olan duygusal yakınlık ve aidiyet hissini ifade eder. Duygusal bağlılığı yüksek bireyler, örgüte gönüllü olarak katkıda bulunur ve örgütle özdeşleşir (Allen ve Meyer, 1990).

Devam Bağlılığı: Çalışanın, örgütten ayrılmasının maddi veya manevi sonuçlarının olumsuz olacağı inancı nedeniyle örgütte kalma isteğidir. Bu bağlılık türü, bireyin kuruma ekonomik veya sosyal bir zorunluluk hissetmesiyle ilişkilidir (Meyer ve Allen, 1991).

Normatif Bağıllık: Çalışanın, örgütte kalmayı ahlaki veya etik bir zorunluluk olarak görmesiyle oluşan bağıllık türüdür. Birey, kuruma olan sadakatini bir görev olarak algılar (Meyer ve Allen, 1991).

Sistem Düşüncesi: Öğrenen örgütlerde, bireylerin sistemin bir parçası olarak düşünmesini ve olaylar arasındaki ilişkileri anlayarak bütüncül bir bakış açısı geliştirmesini ifade eder. Sistem düşüncesi, bireylerin karmaşık sorunlara uzun vadeli çözümler üretebilmesini sağlar (Senge, 1990).

Paylaşılan Vizyon: Bir örgütte çalışan bireylerin ortak hedefler doğrultusunda motive olması ve bu hedefleri gerçekleştirmek için işbirliği içinde çalışmasını ifade eder. Paylaşılan vizyon, bireylerin örgütle özdeşleşmesini destekler (Senge, 1990).

Takım Halinde Öğrenme: Bireylerin, grup çalışmaları yoluyla kolektif bir öğrenme süreci deneyimlemesini ifade eder. Takım halinde öğrenme, bireysel bilgi ve becerilerin grup düzeyinde sinerji yaratarak gelişmesini sağlar (Senge, 1990).

Zihni Modeller: Bireylerin, çevresindeki olayları algılama ve yorumlama biçimini belirleyen içsel varsayımlar, değerler ve düşünce kalıplarını ifade eder. Öğrenen örgütlerde, zihni modellerin fark edilmesi ve dönüştürülmesi önemli bir süreçtir (Senge, 1990).

BÖLÜM 2

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Örgütsel Öğrenme

2.1.1 Bilgi Çağı ve Örgütlerine Genel Bir Bakış

Bilgi, insanın dış dünyayı algılaması, bu algıları işlemesi, değerlendirmesi ve sonuç olarak zihninde oluşturduğu anlam parçalarıyla ilgilidir. Bu anlamlar, insanın dış dünyayla ilgili farkındalığını değiştiren veya belirsizlikleri açıklayan bilgi kümeleridir (Özden, 2014). İnsanın bilgi üretmesi duyu organları ile dünyasını kontrol ederek elde ettiği sonuçları zihinde kodlaması ve bu verileri çevresine aktarması ve yaşatması ile başlar.

Yirmi birinci yüzyıl yani bilgi çağında etkin olabilecek toplumlar bilgi üreten, yayan, paylaşan ve kullananlar olacaktır. İnsan var olduğu sürece hep bilgiyi kullanmış ama bilgi ile diğer etkilerin de önemi vurgulanmıştır. Ancak günümüzde tüm diğer girdi ve çıktılarının ortaya çıkarılmasında, bulunmasında, kullanılması ve yeni ortamlar oluşturulmasında en önemli unsur olarak bilgi göz önünde bulunmaktadır. Bilgi için artık çok hızlı bir üretim söz konusudur ve bilginin paylaşılması da bir o kadar hızlı gerçekleşmektedir. Bu hızlı gelişim çok kısa süre önce üretilmiş bilgilerin eskimesi ve işlevsiz hale gelmesini sağlamaktadır. Baş döndüren bu hızı yakalamak bu çağın en önemli kuvvetlerindedir.

İlkel toplumdan tarım toplumuna ve ardından sanayi toplumuna geçişte, üretim teknolojisinin makineleşme süreciyle büyük bir önemi vardı. Bu dönemlerde, tarım makineleri ve sanayi üretiminde kullanılan makineler, üretim süreçlerini hızlandırarak verimliliği artırmış ve ekonomik büyümeyi desteklemiştir. Günümüzde ise ileri sanayi toplumundan sanayi ötesi aşamaya geçişte bilginin önemi büyük bir artış göstermiştir. Bilgi elde etmek, işlemek ve yönetmek, iş dünyasında ve toplumun genelinde kritik bir faktör haline gelmiştir. Bu noktada, bilgi teknolojileri büyük bir belirleyici rol oynamaktadır. Bilgi teknolojileri, bilginin hızlı bir şekilde elde edilmesini, işlenmesini, depolanmasını ve paylaşılmasını sağlamaktadır. İnternet, büyük veri analitiği, yapay zeka, bulut bilişim gibi teknolojiler, bilgiye erişimi kolaylaştırırken, bilgiyi daha etkili bir şekilde kullanma imkanı sunmaktadır. Bilgi teknolojileri, iş dünyasında rekabet avantajı elde etmek için kritik bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. İşletmeler, müşteri verilerini analiz ederek pazarlama stratejilerini optimize edebilir, verimliliklerini artırabilir ve yenilikçi ürünler geliştirebilir. Aynı şekilde, toplumun genelinde bilgi teknolojileri, eğitim,

sağlık, iletişim, ulaşım gibi birçok alanda büyük bir dönüşüm sağlamış ve yaşam kalitesini artırmıştır (Gürsel, 2014).

Tarihi pek çok şekilde bölmek mümkündür. Fakat yönetim bilimi için en önemli bölüm noktaları Toffler'ın 3. Dalga eserinde karşımıza çıkmaktadır. Bu esere göre insanlık tarihi 3 parçaya bölünmektedir. İlki yani birinci dalga organize tarıma geçiştir. İkincisi sanayileşme ve 3. Dalga ise bilgi ekonomisine geçiştir. Bu bölünmenin sebebi Toffler (2008)'a göre bu dalgaların insanların sosyal yaşamına olan büyük etkisidir.

Tarımın gelişmesi ve ihtiyaçların artması çiftçi sınıfını oluşturmuştur ve bu sınıfın benzersiz, özgün ve karakteristik bir yaşam tarzı, mekânı ve zaman değerlendirmeleri vardır. Genellikle sabit bir yerde, değişmeyen geniş aileye ait bir ortamda yaşar. Çeşitli fikirlere ve düşünmeye pek ihtiyacı yoktur. Üretime odaklanır, ihtiyacı olanı alır, fazla geleni ve artanı ise tepesinde onu yöneten birisi alarak onu kontrol etmeye ve yönetmeye çalışır.

2. dalga da sanayileşme vardır. Sabit toprak yerine artık fabrikalar insanların yeni mekânlarıdır. Fabrikalar büyük ailelere ihtiyaç duymaz, artık daha küçük koşullara uyum sağlayabilecek ve hızla sürüklenebilecek küçük aileler favoridir. Bu sistemde baba çalışacak ve aile içi ataerkil bir sistem oluşturulacaktır. Tarım toplumunun yavaş olan hayatı sanayi toplumuna senkronize olamaz, uyumu hızlandırmak için yaygın eğitim sistemi kullanılır ve günümüzdeki okul, sınıf ve öğretmen anlayışı gelişir. Bu sistemde çocuklar üretken olmayı değil, saatli ve sistematik bir şekilde kurallara uyarak, tekrara dayanan bilgileri öğrenmeyi ve üretim bantlarına uygun işçiler olarak yetişmeğe odaklanırlar. Bu sistem demokrasiyi doğurmaz. İnsanların üretim bandında çalışabilecek düşünmeyi unutmuş, tekrara dayanan tek tip olarak toplumları oluşturur. Bu toplumu yöneten bürokrasidir. Düşünmek yönetimin işi, gerçekleştirmek ise çalışanların işidir.

3. dalga yani artık bilginin hızla geliştiği ve aynı hızda paylaşıldığı bu çağda insanların değişmeğe adapte olmaları gerekmektedir. Bu dalga da bireysellik ön plana çıkar. Kararlara katılım, tek başına bilgi idaresi bu sistemde merkezileşmeğe zıt bir taban oluşturur. İnsanlar artık her konuda özeldir ve önemlidir. Onların kararları ve düşünceleri örgütlerin değişimlerini hızlandırmak zorundadır. İnsanların örgütlere ve yaptıkları işlere bağlılığı önemli bir etkidir. Çünkü örgütleri ileri taşıyanlar çalışanlarıdır. Teknolojik gelişimler hızlı bir şekilde takip edilmeli, insanlar örgütler içinde bilgi üretmeli ve ürünlerine değişimi hızlı bir şekilde bağlamalıdır.

Bu 3 dalga yönetim biliminin gelişimini ve çağımızın bu bilime ihtiyacını özetlemektedir. Drucker'ın (1993) dediği gibi, "Bilgi artık sermayeden daha önemli hale gelmiştir". Doğal kaynaklar, emek, sermaye, teknoloji ve girişim gibi üretim sermayelerine, bilginin eklenmesiyle birlikte yeni bir boyut kazanmıştır. Bilgi, rekabet avantajı sağlar, inovasyonu tetikler ve başarıyı yönlendirir. İşletmeler ve toplumlar, bilgiye erişimi ve yönetimini öncelikli hale getirerek sürdürülebilirlik ve gelişme sağlar.

Bilginin madde ve enerjiye kıyasla önemli bir kaynak haline gelmesi, küresel ölçekte üretim yapan veya hizmet veren örgütlerin rekabet, personel verimliliği, maliyet kontrolü, örgüt yapılarında esneklik gibi çeşitli faktörleri dikkate almasını gerektirmiştir. Bilgiye erişim, yönetim ve kullanım yetenekleri, başarı ve sürdürülebilirlik için kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, örgütlerin bu alanlarda stratejik düşünceleri ve uygun önlemleri almaları önemlidir (Alamur, 2013). Örgütlerin bilgi üreten örgütler olabilmesi için örgüt yapılarını, insan kaynaklarını çağa göre değiştirmeli ve çağın ihtiyaçlarına cevap verebilen sistemlerden yararlanmalıdır.

2.1.2 Öğrenme Kavramı

Örgütleri organizmalara benzetmek, onları çeşitli ihtiyaçların karşılanması açısından bağımlı oldukları geniş bir çevrede varlığını sürdüren canlı sistemler olarak görmemizi sağlar. Örgütler, birer canlı gibi çevreleriyle etkileşim halindedir. Örgüt dünyasına baktığımızda, farklı çevrelerde farklı türden örgütleri gözlemleyebiliriz. İşletmeler ticari çevrede faaliyet gösterirken, kamu kuruluşları kamu çevresinde, sivil toplum örgütleri ise toplumun ihtiyaçlarına odaklanır. Her bir örgüt türü, kendine özgü amaçları, yapıları ve işleyişleriyle çevreleriyle etkileşim halinde olur (Almaz, 2022). "Örgütsel Öğrenme"; aslında canlıları ilgilendiren bir kavram olan "öğrenmenin" örgütlerin canlı bir organizma gibi algılanarak örgüt ile ilişkilendirilmesinden doğan bir kavramdır. Bu yüzden öğrenme kavramının öncelikle açıklanması doğru olacaktır.

Öğrenme kişisel ve sosyaldır; soyut bilgiyle birlikte insanlar arasındaki bağı da güçlendirir (Senge, 2012). Öğrenme ve öğretme insan yaratılışında bulunan ve kendisini alıkoyamadığı bir kavramdır. Sadece insanlar değil bütün canlılar, kendilerinden daha önce dünyaya gelenlerin tecrübelerini paylaşır, gerek yaşamak için gerekse sosyal ilişkileri için yollarını çizer yaşam tarzlarını belirler. Öğrenme; bilginin içinde bulunduğu eylemleri sonuçlara dönüştürmek, hayatta kalabilmek ve süreklilik için kullanılan en etkili araçtır.

Gerçek öğrenme, insanın doğasında var olan bir özelliktir. Öğrenme süreciyle, yeni yetenekler kazanır, dünyayı farklı bir bakış açısıyla algılar ve yaşamı üretken bir şekilde şekillendirme potansiyelimizi genişletiriz. Her birimizde, bu tür bir öğrenmeye olan büyük bir ihtiyaç ve açlık vardır. Öğrenme, bizi dönüştürür, bilgi ve deneyimle zenginleştirir ve hayata daha derin anlamlar katar. Öğrenme, insanın varoluşunun temel bir unsuru ve yaşamın devamı için önemli bir kaynaktır (Senge, 1990).

Öğrenme, davranışta veya davranış kapasitesinde meydana gelen bir değişimi ifade eder. İnsanlar, yeni becerilere ulaştıklarında öğrenirler. Öğrenme, yeni hareketlerin geliştirilmesini veya mevcut olanların değiştirilmesini içerir. Bu süreç, insanların yeteneklerini artırarak, bilgi ve deneyimlerle zenginleşmelerini sağlar. Bilişsel bakış açısıyla, öğrenmenin dolaylı olduğunu söyleyebiliriz. Ancak öğrenmenin ürünlerini ve sonuçlarını doğrudan gözlemleyebiliriz. Öğrenme, insanların söylemleri, yazıları ve eylemleri temelinde değerlendirilir. Öğrenme, davranış kapasitesindeki değişimi içerir, çünkü insanlar genellikle öğrenirken becerilerini, bilgilerini, inançlarını veya davranışlarını göstermeden önce edinirler. Öğrenme, insanların önceden sahip olmadıkları bir yeteneği elde etme veya mevcut yeteneklerini geliştirme sürecidir. Bu süreç, insanların becerilerini uygulayarak, bilgiyi edinerek ve inançlarına dayalı olarak değişim göstererek gerçekleşir. Öğrenme, insanların bireysel ve sosyal gelişimlerini destekleyen önemli bir süreçtir (Schunk, 2014).

İnsanlar, çevreleriyle etkileşim halinde oldukça çeşitli şekillerde bilgi, beceri ve bunlara bağlı değerler kazanırlar. Bu kazanımlar, öğrenmenin en alt kaynağıdır. Her gün karşılaştığımız deneyimler, bilgiyi anlama ve yorumlama yeteneğimizi geliştirir. Çevremizden aldığımız verileri sürekli olarak değerlendiririz ve bu değerlendirmeler sonucunda düşüncelerimiz, duygularımız ve davranışlarımız şekillenir. Eğer bu tepkiler, bir değişime yol açıyorsa, gerçek anlamda öğrenme gerçekleşir. Öğrenme, kişide kalıcı değişikliklere neden olan bir süreçtir. Bu süreç, bireyin kendini sürekli olarak geliştirmesi ve değiştirmesiyle ortaya çıkar (Özden, 2014). Öğrenme dinamik bir süreçtir. Öğrenmeden sonra insan farklılaşır. Kişiliği, davranışları, bakış açısı, yaşam tarzı ve ilişkileri değişir. Kapasitesi gelişir ve etkililiği artar. İçinde bulunduğu evrene anlam yükler ve konumunu değiştirir.

Öğrenme sadece bilgi edinme değil; elde edilen bilgilerin uyarlanması, şekillenmesi, içselleştirilmesi, değiştirilmesi ve yaşanmasıdır. Ayrıca öğrenen öğrendiklerini sunar ve çevresine anlam kazandırır. Öğrenme insanları örgütlerin etkililiğini artırmak için kendilerini değerlendirmesi ve öğrendiklerini uygulamada çaba içerisinde olmalarını gerektirir.

İnsanlar durumları değerlendirirken çoğunlukla grup halindedirler. Koşulları kıyaslar, sonuçları birlikte değerlendirirler. Beraberlikte yaşanan olguların, grup içi etkileşimlerle özümşenerek, topluluğun hareketlerinden kazanılan davranışlar takım halinde öğrenmedir. Genel anlamda takımlar bir arada çalışan gruplardır. Takım, bireysel zekâdan ve yetenekten çok daha fazlasıdır. Davranışların analizinden elde edilen sonuçlar birden fazla duyu ve beyin tarafından özümşenir, yorumlanır, değerlendirilir ve sonuçlara gidilir. Takım çalışmasında anahtar; ortak amaç edinmektir. Gayeleri birbirinden farklı kişilerin birlikte hareket etmesi mümkün değildir. O yüzden takımlar ilk önce birçok beynin tek bir beyinden daha güçlü olduğuna inanmalı ve birlikte hareket etmeyi öğrenmelidirler.

Öğrenme daha önce belirtildiği gibi içselleştirilmeli yani öğrenen tarafından ihtiyaç duyulmalıdır. İnsanlar ihtiyaçlarını karşılamak için öğrenme sürecine girerler. Eğer bir şeylerin öğretilmesine ihtiyaç duymazlarsa, bunları göz ardı eder, reddeder ya da tam olarak anlayamazlar. Ancak, bir ihtiyaç hissettiklerinde ve uygun öğrenme kaynaklarına erişebildiklerinde hızlı ve etkili bir şekilde öğrenme gerçekleştirirler. Öğrenme, ihtiyaçların farkına varma, bilgi ve beceri edinme ve bunları uygulama sürecidir. İnsanlar, ihtiyaçlarını karşılamak için sürekli olarak öğrenmeye yönelirler.

Öğrenme Amaçları (Yıldırım, 1998).

1. Öğrenme etkinliğimiz, ihtiyaçlarımızı ne kadar başarılı bir şekilde karşılayabildiğimizle ilgilidir.
2. Öğrenme, koşullara daha iyi uyum sağlamamızı ve değişimi yönlendirebilme yeteneğimizi geliştirmemizi amaçlar.
3. Öğrenme, belirsizlikle başa çıkmamızı ve tahmin yapma yeteneğimizi geliştirmemizi sağlar. Bu süreç, sadece bir konuda bilgi edinmekle kalmaz, aynı anda farklı durumlara uygulama becerisini de içerir.
4. Rekabet edebilmek için, öğrenme ve bilgi düzeyimiz, başkalarıyla ve geçmişimizle kıyasladığımızda ne kadar ilerleme kaydettiğimizle değerlendirilir.
5. Başkalarına sorumluluklarımızı yerine getirebilmek için, ilişkilerimizi kolaylaştıracak şekilde öğrenmeye yönelik çaba sarf ederiz.
6. Potansiyelimizi tam anlamıyla kullanabilmek için, ihtiyaç duysak da duymasak da yeni bilgiler, beceriler ve davranışlar edinerek mevcut potansiyelimizi maksimum seviyede kullanma amacı güderiz.

Sonuç olarak, öğrenme bir bilgi işleme sürecidir ve bilişsel veya davranışsal olarak öğrenenin yararına değişimi içerir. Bu süreçte, bireyler yeni bilgileri edinir, bunları mevcut bilgileriyle ilişkilendirir, anlamlandırır ve becerilerini geliştirir. Öğrenme, insanların düşünme, anlama, problem çözme, karar verme ve uygulama yeteneklerini artırarak kişisel ve profesyonel gelişimlerine katkıda bulunur.

2.1.3. Örgütsel Öğrenme

Öğrenme, canlı varlıkların yaşamlarını etkileyen temel bir ögedir. İnsanlar, hayvanlar ve diğer organizmalar, ihtiyaçlarını karşılamak ve çevrelerine uyum sağlamak için sürekli olarak öğrenirler. Ancak sadece bireyler değil, örgütler de canlı birer varlık olarak ele alınabilir. Sistem yaklaşımıyla birlikte örgütlerin de düşünebilme, öğrenebilme ve öğrendiklerini hafızalarına kaydederek kullanabilme yeteneklerine sahip oldukları fark edilmiştir. Örgütler, çevresel değişimlere uyum sağlamak, rekabet etmek ve başarı elde etmek için sürekli olarak öğrenmeye odaklanırlar. Bu süreç, yeni bilgilerin edinilmesi, deneyimlerin paylaşılması ve örgütsel hafızanın oluşturulmasıyla gerçekleşir. Öğrenme, örgütlerin gelişim ve büyüme sürecinde kritik bir rol oynar, geleceğe yönelik stratejilerin oluşturulmasını sağlar ve sürdürülebilir başarıyı destekler (İbrahim ve Gül, 2023).

Örgütsel öğrenme, bireysel öğrenmeden örgüt düzeyinde gerçekleşen bir süreçtir. Bu süreçte, bilgiler üretilir, yorumlanır ve bu yorumlara dayalı olarak eylemler geliştirilir. Bireylerin öğrenme süreci, örgütün bilgi birikimini artırırken, örgütsel öğrenme ise bu birikimin örgüt düzeyinde paylaşılmasını ve uygulanmasını sağlar. Örgütsel öğrenme aşamaları arasında bilgiye erişim, bilginin paylaşımı, bilginin uygulanması ve örgüt yapısının ve süreçlerinin dönüşümü yer alır. Bu süreç, örgütün uyum yeteneğini artırarak sürdürülebilir başarı sağlamasına katkıda bulunur. Bir örgüt için karar ve davranışları belirleyen çevresel değişim ve belirsizlikler örgütün uyum sürecini aktif bir hale dönüştürmüştür. Bu şekilde örgüt yapılarını yeniden değiştirmiş, yaşamları için homeostazi yani kendi kendini yeniden düzenleme ve çevreyle bir denge kurma kavramını örgütlerde önemli bir konu haline getirmiştir.

Örgütsel öğrenme, örgütlerin canlı birer varlık olarak kabul edilerek insanlar gibi "öğrenme" yeteneğine sahip olabilecekleri düşüncesinden hareket eder. Bu nedenle, örgütsel öğrenme çalışmaları genellikle bireysel öğrenme modelleri ve kavramlarına dayanır. Örgütsel öğrenme konusunda yapılan tanımlamalar, tanımlayanların bakış açıları ve ait oldukları disiplinlere bağlı olarak büyük farklılıklar gösterir. Birçok tanım, bilginin edinimi, geliştirilmesi ve aktarımının önemine vurgu yapar. Ayrıca, bireysel öğrenmenin

kolaylaştırılması ve uygulanabilir hale getirilmesine, davranış ve uygulamaların değiştirilerek öğrenmeyi yansıtmaya odaklanır. Örgütsel öğrenme, bir örgütün bilgiyi toplama, paylaşma, değerlendirme ve kullanma yeteneği üzerinde odaklanarak, örgütün uyum, inovasyon ve rekabet gücünü artırmasını hedefler. Bu süreç, örgüt içinde sürekli olarak bilgi ve deneyimlerin paylaşılmasını teşvik ederken, öğrenme kültürünün geliştirilmesi ve öğrenmenin örgütün tüm seviyelerine yayılmasıyla gerçekleşir (Reynolds ve Ablett, 1998).

Örgütsel öğrenme, öğrenen bireylerin etkileşim içinde olduğu takımlar aracılığıyla gerçekleşir. Bu süreçte, bireylerin kişisel öğrenmeleri, bilginin örgüt içinde paylaşılması ve uygulanmasıyla birleşir. Öğrenen takımlar, bilgi ve deneyimlerin organizasyon içinde dolaşımını sağlayarak örgütsel öğrenmeyi destekler. Böylece, örgütler bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilir, sürekli gelişebilir ve rekabet avantajı elde edebilir (Castro, 2013).

Evener (2019) örgütsel öğrenmenin özelliklerini şu şekilde açıklamıştır:

- Örgütlerde bireyler bilgi edinilmesi, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için çalışır.
- Bireyler kendilerini sürekli bir öğrenme ortamı içinde bulurlar.
- Öğrenilen yeni bir bilgi, davranış, kabiliyet ve tutumun tüm örgüte yayılması için çalışma ortamları eğitim ortamına benzer bir duruma getirilir.
- Yönetim örgütsel öğrenme için gereken desteği sağlar ve öncülük eder.
- Bireyler bütün bir örgüt ve çalışanlar için ortak bir amaç belirler ve bu yönde hareket eder.
- Değer ve kültürler örgütsel öğrenme için son derece önemlidir. Ayrıca hiyerarşik yapıdan, otoriter güç ve ilişkilerden, diğer süreçlerden etkilenir.

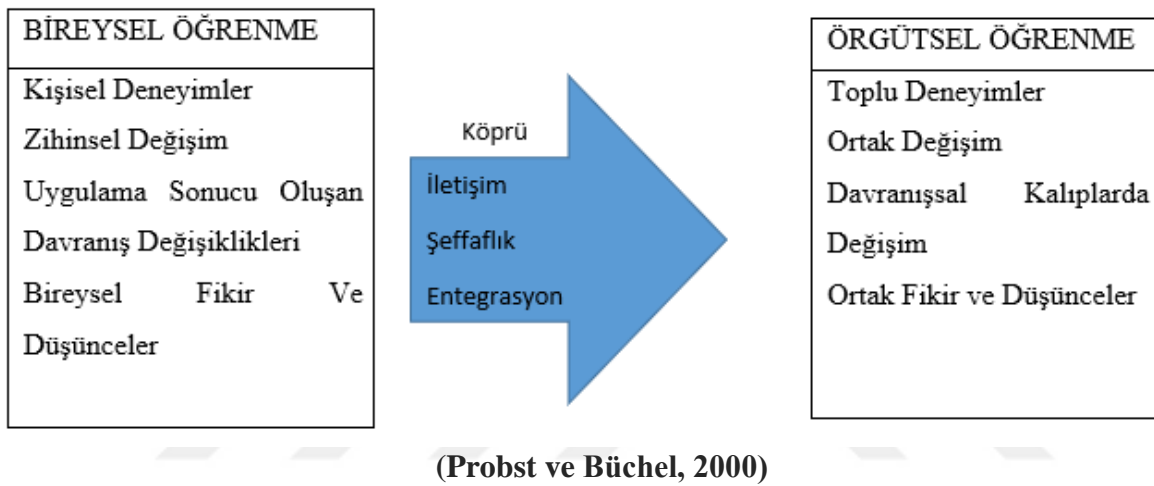
Bireysel öğrenme, öğrenen örgütler için önemli bir bileşendir. Örgütlerde, bireysel çalışanların bilgi edinme, beceri geliştirme ve deneyimlerini paylaşma süreçleri öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden biridir. Her birey kendi öğrenme yolculuğunu takip ederken, öğrendiklerini örgüt içinde paylaşması ve uygulaması örgütsel öğrenmeyi destekler (Evener ,2019).

Bireysel öğrenmenin artması, çalışanların bilgi ve yeteneklerini geliştirmelerine, yenilikçi fikirler üretmelerine ve öğrenme kültürünü teşvik etmelerine olanak sağlar. Öğrenen bir örgüt, çalışanların sürekli olarak bireysel olarak öğrenmelerini teşvik ederken, bu bireysel öğrenmelerin bir araya gelerek örgütün toplam öğrenme potansiyelini artırmasını sağlar. Bireysel öğrenme, öğrenen örgütlerin temelini oluşturur ve sürekli gelişim ve uyum için bir

zemin sağlar. Bireylerin bilgi, beceri ve deneyimlerini paylaşması, örgüt içindeki bilgi akışını artırır ve kolektif öğrenmeyi destekler. Böylece, öğrenen örgütler daha yenilikçi, esnek ve rekabetçi hale gelir.

Örgütsel öğrenmeyi sağlayabilmek için bireysel öğrenme şekillerinden köprüler kurulmalı ve örgütün geneline yayılmalıdır. Sistem anlayışındaki öğrenme, bireysel bir süreç değil gruba yayılan ortak bir etkileşim sürecidir. Bireysel öğrenmelerin örgüte yayılabilmesi için izlenecek yol Şekil-1’de verilmiştir.

Şekil 2. 1. Bireysel ve Örgütsel Öğrenme Arasındaki Köprü



İletişim: Ortak görüş birliğinin sağlanması için çalışanların çok yönlü ve güçlü bir iletişim kurmaları gerekmektedir.

Şeffaflık: Bilginin, değerlerin, fikirlerin, deneyimlerin ve hedeflerin bütün çalışanlar için açık net ve anlaşılabilir olması gerekmektedir.

Entegrasyon: Ortak sembolik değerler oluşacak örgüt hafızasının bütün bölümlere uygun ve hızlı bir şekilde uygulanması ve yerleştirilmesi gerekmektedir.

Argyris ve Schon, (1997) örgütsel öğrenme konusunda öncü araştırmacılardandı. Onlara göre, örgütsel öğrenme, hataların tespit edilip açığa çıkarılması ve düzeltilmesi sürecini içerir. Örgütler, bireylerin faaliyetleri sırasında öğrenir. Bu süreç, hataların fark edilmesi, analiz edilmesi ve öğrenme fırsatlarının tanınmasıyla başlar. Ardından, düzeltici eylemler ve yeni bilgilerin uygulanmasıyla örgütsel değişim gerçekleşir. Böylece, örgütler sürekli olarak gelişir ve daha etkili hale gelir. Argyris ve Schon'un çalışmaları, örgütsel öğrenme kavramının temelini oluşturmuştur.

Örgütsel öğrenme; örgüt içindeki bireylerin öğrenmeye açık olmalarını gerektirir, sadece neyin yanlış olduğuyla ilgili değil ayrıca çözülmesi zor, karmaşık problemlerle nasıl dahil olabileceklerini de düşünmeleri gerekir. Yansıtıcı pratikler, özellikle çok boyutlu sorunlarla karşı karşıya kalındığında ve çatışan değerler ve inançlar arasındaki gerilim arttığında önem kazanır. Bu durumda, yansıtıcı pratiklerin rolü daha belirgin hale gelir. Yansıtıcı pratikler, bireylerin ve örgütlerin bu karmaşık durumları anlamak, farklı bakış açılarını keşfetmek ve çatışmaları çözüme sürecine katkıda bulunmak için kullanılan araçlar ve yöntemlerdir. Bu pratikler, kişisel refleksiyon, diyalog, eleştirel düşünme ve deneyimlerden öğrenme gibi faaliyetleri içerir. Yansıtıcı pratikler, çeşitliliği yönetmek, inovasyonu teşvik etmek ve zorlu durumlarla başa çıkmak gibi örgütlerin karşılaştığı zorlukları aşmada etkili bir strateji olarak kullanılır (Cardno, 2002).

Örgütsel öğrenme sürecinde bilgi ve kavrayış eylemleri artırılır. Süreçler ve davranış düzeyleri geliştikçe ve değıştikçe öğrenmenin daha hızlı ortaya çıkması beklenir. Örgütler nasıl öğreneceklerini öğrenirken, kendisini, hizmetlerini, çıktısını, uyumunu ve kalitesini artırmaya çalışır. Örgüt ve birey geliştikçe çalışanların kendilerine ve işletmelerine özsaygıları da gelişecek ve yenilenmiş bir bağlılık hissedeceklerdir. Böylelikle örgüt ve kendilerine daha iyi bir gelecek hazırlayacaklardır.

Örgütsel öğrenme örgütsel hafızanın oluşmasını sağlarken yalnızca mevcut bireyleri etkilemez. Ayrıca oluşan örgüt kültürü, normlar, değerler ve deneyimler gelecekte örgütte yerini alacak bireyleri de etkiler. Öğrenme ancak yeni davranışlar ortaya çıkınca gerçekleşir. Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kazanılan yeni davranışların yansıtılması gerekmektedir. Davranışların gruplarda etkili bir şekilde dağılabilmesi için özendirici olması ve ihtiyaçlara cevap verebilmesi gerekmektedir. Öğrenmenin örgüt sistemi bazında ele alınması, çalışanların değışmesine rağmen öğrenilenlerin örgütte kalması gerçeğine dayanmaktadır. Örgütler, deneyimler ve bilgi birikimi yoluyla öğrenirler ve bu öğrenme, örgütte sürekli olarak mevcut olan bir olgudur. Öğrenme, örgüt içinde paylaşılan ve kullanılan bilgi ve deneyimlerin birikmesini sağlar. Bu birikim, örgütün performansını etkileyen stratejik kararlar, süreç iyileştirmeleri ve inovasyonlar şeklinde kendini gösterebilir. Örgütsel öğrenme, örgütün sürdürülebilir başarısı için önemli bir faktördür ve örgütün değışen koşullara uyum sağlamasına ve rekabet avantajı elde etmesine yardımcı olur (Nevis, DiBella, ve Gould, 2009). Bireyler değışse de, öğrenme örgütte kalır. Örgütteki bilgi ve deneyimler, bireylerin

ayrılmasıyla kaybolmaz. Öğrenme süreçleri, örgütün kültürü, sistemleri ve kaynaklarıyla sürdürülerek, sürekli olarak birikir ve gelişir.

Reid ve diğerleri (2021) tarafından önerilen çerçeve, örgütsel öğrenmeyi örgütsel performansın artırılması açısından üç ana evre üzerinden inceler. İlk evre, algılama evresidir. Bu evrede, örgüt üyeleri yeni fikirlerle karşılaşır, bilgilerini artırır ve farklı düşünme şekillerine yönelir. İkinci evre ise davranış evresidir. Çalışanlar yeni fikirleri benimser ve davranışlarını değiştirirler. Son olarak, performans artışı evresi gelir. İlk iki evrenin sonucunda ortaya çıkan farklı düşünce ve davranış değişiklikleri, performansta belirgin bir artışa yol açar. Örgütler, üretim süreçlerini birer öğrenme sistemi olarak görerek, deneyimlerden öğrenir ve bu bilgileri bir kazanım olarak saklarlar. Bu çerçeve, örgütsel öğrenmeyi bir performans artışı mekanizması olarak vurgulayarak, örgütlerin sürekli gelişimini sağlamaya yardımcı olur.

Bir örgütün öğrenmesi, bilgi üretilebilecek ortamlar oluşturmaya, çevresel değişiklikleri yapısal değişiklikleri takip ederek ortaya çıkan bilginin örgüt çıktılarında kullanması, sonuçta ortaya çıkan bilgiyi bir deneyim olarak örgüt hafızasına kaydedip gerek buldukça kullandığı bir süreçtir. Yaşayan bir canlı olarak her örgütün belli bir öğrenme kapasitesi vardır.

2.1.4. Öğrenen Örgütler

Öğrenen örgüt kavramı, örgütlerin deneyimlerinden ders çıkarabilme, değişen koşullara uyum sağlama ve kendi kendini yenileyebilme yeteneğini ifade eder. Bu, örgütlerin sürekli olarak öğrenme ve gelişme sürecine katılarak dinamik bir yapı kazanmasını sağlar. Öğrenen örgütler, geçmiş deneyimlerinden öğrenir, bilgi ve becerileri paylaşır ve yenilikçi çözümler üretir. Bu sayede, değişen pazar koşullarına uyum sağlar ve sürdürülebilir başarı elde ederler (Özden, 2013). Öğrenen örgütler ortak bir zekâ anlayışı ile çalışırlar. Bireysel öğrenmeler ortak örgütsel öğrenmelere dönüştürülür. Hızla değişen ve gelişen günümüz dünyasında, örgütler için düşünen bir kişinin tek başına yeterli olması artık geçerli değildir. Bir liderin her şeyi kontrol etmesi ve diğer çalışanların sadece onun yönlendirmesini izlemesi anlayışı eskimiştir. Bunun yerine, öğrenen örgütün bütün olarak öğrenmesi gerekmektedir. Öğrenen örgüt, tüm çalışanlarının katılımını ve aktif düşünme yeteneklerini teşvik eden bir ortamı içerir. Bu, bilgi paylaşımını teşvik eder, deneyimlerden ders çıkarır ve yenilikçi çözümler üretir. Öğrenen örgüt, değişime hızla uyum sağlayabilir, farklı bakış açılarını bir araya getirerek daha iyi kararlar alır ve sürdürülebilir başarıyı sağlar (Gürsel, 2012).

Örgütler, küreselleşmenin ve hızlı değişimlerin hızına yetişebilmek için artık yeni yapılanmalara yönelmektedirler. Öğrenen örgüt bu yapılandırmalara en uygun cevabı

verebilecek modellerden bir tanesidir. Bilgiye ulaşma, yeni bilgiler ve deneyimler oluşturma, elde edilen bilgileri kullanma, taşıma ve karar davranışlarına yansıtma hareketleri, öğrenen örgütlerin örgütlerde değişme ayak uydurma başarısını getirmektedir. Hızlı değişimlerin etkilediği günümüzde, öğrenen örgütün temel yeteneği olan örgütsel öğrenme, tüm örgütler için son derece önemli bir süreç olarak kabul edilir. Örgütler, hayatta kalabilmek ve rekabet avantajını sürdürebilmek için sürekli olarak yeni yollar öğrenmek zorundadırlar. Değişen müşteri beklentileri, teknolojik ilerlemeler ve pazar koşulları gibi faktörler, örgütlerin kendilerini yenilemelerini ve gelişmelerini gerektirir. Öğrenen örgütler, bu değişimlere hızla uyum sağlar, bilgiyi paylaşır, deneyimlerden ders çıkarır ve sürekli olarak gelişir. Bu sayede, başarılarını sürdürebilirler (Perrow, 2000). Bilgi ve bilgi teknolojilerinin hızlı değişimini örgütlerine taşımak isteyen yöneticilerin kullanmak istediği yönetim biçimlerinden biridir.

Öğrenen örgüt kavramı, bireysel gelişmeyi merkez alan bir yaklaşımdan daha fazlasını temsil eder. Bu kavram, öğrenmeyi aktif bir süreç olarak ele alır ve öğrenme sonuçlarını, rakiplerden farklılaşmayı sağlayacak şekilde kullanmayı hedefler. Öğrenen bir örgüt, sadece bilgi ve beceri edinmekle kalmaz, aynı zamanda bu öğrenmeyi stratejik bir avantaja dönüştürür. Öğrenen bir örgüt, içerisindeki bireylerin sürekli olarak bilgiyi araştırma, paylaşma ve uygulama yeteneklerini geliştirdiği bir ortam oluşturur. Bu süreç, bireylerin deneyimlerinden öğrenme, takım çalışması, yenilikçilik ve değişime uyum sağlama gibi etkinlikleri içerir. Öğrenen örgüt, bilginin akışını teşvik eder, öğrenmeyi kurumsallaştırır ve öğrenmenin sürekli bir döngü haline gelmesini sağlar. Bu yaklaşım, örgütlerin bugün en çok ihtiyaç duydukları sinerji yaratma yeteneğini destekler. Öğrenen bir örgüt, hızla değişen iş ortamında rekabet üstünlüğü elde etmek için bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilir. Bunun yanı sıra, çalışanların sürekli gelişimine ve yaratıcı çözümler üretmelerine olanak sağlar. Öğrenen bir örgüt, başarılı bir şekilde dönüşüm sağlayabilir, uyum gösterebilir ve sürdürülebilir bir rekabet avantajı elde edebilir (Kline, 1998).

Öğrenen örgüt, sürekli olarak kapasitelerini geliştiren bir ortamda, insanların hedefledikleri sonuçlara ulaşma yolunda çalıştığı bir yapıdır. Bu örgütler, bilgiyi paylaşma, deneyimlerden ders çıkarma ve yenilikçi düşünme gibi faaliyetleri teşvik eder. Bireyler, öğrenme ve gelişme kültürüyle desteklenen bir ortamda çalışarak, örgütün hedeflerine katkıda bulunur ve sürdürülebilir başarıyı sağlar. Bu örgütler, yeni düşünce modellerini benimseyerek yenilikçi fikirler üretirler. Kolektif amaçlar özgürlüğe kavuşur ve çalışanlar birlikte öğrenmeyi sürekli olarak öğrenirler. Öğrenen örgüt, bilgi oluşturma, edinme ve paylaşma konusunda

gelişmiştir. Aynı zamanda, yeni bilgileri ve sezgileri şekillendirerek örgütün gelecekteki yönünü belirler. Bu sürekli öğrenme süreci, örgütün uyum yeteneğini artırır ve sürdürülebilir başarıyı sağlar. Bu tür bir örgüt, çalışanlarının bireysel ve kolektif gelişimini destekler. İnsanlar sürekli olarak yeni beceriler öğrenir, bilgilerini paylaşır ve deneyimlerini birlikte değerlendirirler. İnovasyon ve yaratıcılık teşvik edilirken, hataların yapıcı bir şekilde ele alınması sağlanır. Öğrenen örgütte, takımlar ve departmanlar arasında etkili iletişim ve işbirliği vardır. Bilginin akışı ve paylaşımı teşvik edilir, böylece örgüt genelinde bir bilgi ağı oluşur. Öğrenen örgüt, değişen iş ortamına hızla adapte olabilen, yenilikçi fikirlerle rekabet avantajı elde eden bir yapıdır. Sürekli öğrenme ve gelişim kültürü, örgütün sürdürülebilir başarısının temelini oluşturur. İnsanlar, öğrenen örgütte motivasyonlu ve kendilerini geliştirmeye istekli bir şekilde çalışır. Böylece, örgütte bilgi akışı ve yenilikçilik artar, iş süreçleri iyileştirilir ve müşteri memnuniyeti artırılır (Garvin, 1993).

Öğrenen örgüt terimini literatüre kazandıran Peter Senge (1990), öğrenen örgütleri, insanların gerçekten istedikleri sonuçları elde etmek için sürekli olarak kapasitelerini geliştirdikleri, yeni ve geniş çaplı düşünce kalıplarının desteklendiği, toplu katılımın teşvik edildiği ve insanların birlikte nasıl öğreneceklerini sürekli olarak geliştirdikleri örgütler olarak tanımlamıştır. Öğrenen örgütün felsefesi, örgütün her seviyesindeki bireylerin ve grupların örgütün vizyonuna bağlı olmaları nedeniyle başarıya katkıda bulunmalarını sağlamaktır. Robbins ve DeCenzo (2011), öğrenen örgütü, sürekli olarak kapasitelerini artırarak uyum sağlama ve değişime adapte olma yeteneğine sahip olan bir örgüt olarak tanımlamışlardır. Öğrenen örgütte, işle ilgili sorunların tanımlanması ve çözülmesi sürecinde tüm örgüt üyelerinin aktif bir rol oynayabileceği vurgulanmıştır. Bu tür örgütler, bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik eder, yenilikçi fikirlerin ortaya çıkmasına olanak sağlar ve örgütün sürdürülebilir başarısını destekler. Öğrenen örgütler, değişimlerle başa çıkma becerisi kazanırken, çalışanların bireysel ve kolektif öğrenmelerini destekleyerek iş ortamında verimliliği ve etkinliği artırır.

Öğrenen örgütler sisteminin etkili bir şekilde çalışabilmesi için takım ruhu gerekmektedir. Öğrenmenin yanında nasıl öğrenileceği de çalışanlar için önemli bir kavramdır. Bu sayede rekabet içinde oldukları örgütlere karşıda hızlı ve etkili bir öğrenme gerçekleştirerek kalite ve verimliliğini artırır. Bireylerin gelişmesini sağlayarak, güdülenmeyi artıran ve örgüt değer, norm ve hedeflerini çalışanlar için önemli bir unsur haline getirirler. Ayrıca, öğrenen örgütler, yüzeysel ve deneyime dayalı öğrenmeye yatırım yaparlar. Bu örgütler, kararların ve

bilgilerin paylaşımını teşvik eder ve hataların cezalandırılması yerine öğrenmeyi bir politika haline getirirler. Bireyleri ya da grupları cesaretlendirir ve desteklerler. Öğrenen örgütlerde, eleştirel düşünce, yaratıcılık ve yenilikçilik teşvik edilir. Bu yapılar, sürekli gelişmeyi ve dönüşümü önemserler. Örgüt içinde bir öğrenme kültürü oluştururlar ve çalışanların sürekli olarak öğrenme ve gelişme fırsatlarına erişimini sağlarlar. Bu şekilde, öğrenen örgütler, değişen koşullara hızla uyum sağlayabilir ve sürdürülebilir başarı elde edebilirler (Malik, 2023)

2.1.4.1. Öğrenen Örgüt Disiplinleri

Peter Senge'nin "Beşinci Disiplin" adlı kitabında, öğrenen örgütler insanların istedikleri sonuçları yaratmalarını sağlayan bir kapasite geliştirme sürecini tanımlar. Bu örgütler, yeni ve derin düşünme kalıplarını besleyerek insanların sürekli olarak birlikte nasıl öğrenebileceklerini öğrendikleri yerlerdir. Bu kavram, sadece bireylerin değil, tüm örgütün öğrenme sürecine odaklanmalarını vurgular. Öğrenen örgütler, fikirleri, deneyimleri ve bilgileri paylaşma, eleştirme ve iyileştirme yoluyla sürekli olarak öğrenme ve gelişme yolunda ilerler. İnsanlar arasındaki etkileşimi, açık iletişimi ve takım çalışmasını teşvik ederler. Bu yaklaşım, değişime uyum sağlamak, inovasyonu teşvik etmek ve sürdürülebilir bir başarı elde etmek için bir çerçeve sunar. Öğrenen örgütler, bireylerin kişisel gelişimini desteklerken, aynı zamanda toplu bir bilgi ve deneyim birikimi yaratır. Böylece, örgütler kendi içlerinde ve dışlarında hızla değişen bir dünyada rekabet avantajı elde edebilirler (Senge, 1990). Ayrıca bir örgütün öğrenen örgüt olmasını kolaylaştıran beş disiplinden bahsetmektedir. Bu disiplinler örgütlerin baskı ve çıkmazlarla baş edebilmek için kullandığı yöntemler içerir. Bu beş disiplin hep bir tek temel fikre odaklanmaktadır. İnsanların birlikte düşünme ve hareket etme biçimini değiştirmek için beş öğrenme disiplinini sürekli uygulamak suretiyle öğrenen örgütler oluşturmak mümkündür (Senge, 2012).

Disiplin belirli beceri ve yetenekleri kazanmak için izlenecek yöntem ve metotları içerir. Disiplinlerden ikisi bireysel ve ortak beklentilerin açık bir şekilde ifade edilmesi ve bunların örgüt hedeflerinin belirlenmesine yönelik yöntemler sunmaktadır. Diğer ikisi düşüncelerin paylaşılması ve konuşulanların kalite ve verimliliğe yansıtılması uygulamalarını içermektedir. Son disiplin ise karmaşık olayları çözmek ve yönetmek için bir bilgi ve uygulama kaynağıdır. Öğrenen örgüt disiplinleri, insanların nasıl düşündüğü, gerçekte ne istediği, birbiriyle nasıl etkileşime girdiği ve nasıl birlikte öğrendikleriyle yakından ilgilidir. Bu örgütler, geleneksel yönetim disiplinlerinden ziyade kişisel becerilerin ön planda olduğu sanatsal disiplinlere benzerler. Her bir disiplin, belirli bir ölçüde becerileri ve yetenekleri kazanmak için takip

edilecek bir gelişme yoludur. Öğrenen örgütler, insanların yeni düşünce kalıpları geliştirerek birlikte öğrenmelerini sağlarlar. Bu süreçte açık iletişim, etkileşim ve takım çalışması önemlidir. Bu disiplinler, örgütlerin değişime uyum sağlaması, inovasyonu teşvik etmesi ve sürdürülebilir bir başarı elde etmesi için bir çerçeve sunar. Ayrıca, bireylerin kişisel gelişimlerini destekler ve örgütler arasında bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik eder (Ertürk, 1998). Senge beş disiplini; Kişisel Ustalık, Paylaşılan Vizyon, Zihni Modeller, Takım Halinde Öğrenme ve Sistem Düşüncesi şeklinde ifade etmiştir.

2.1.4.1.1. Kişisel Ustalık

Kişisel ustalık, insanların mevcut gerçekliklerinin farkındalığını geliştirerek hayallerini korumalarına yardımcı olan bir dizi uygulamadır. Bu, gerçekliği arzulara doğru yönlendirebilen etkili bir güçtür. Kişisel ustalık, bireylerin kendilerini keşfetmelerine, yeteneklerini geliştirmelerine ve potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olur. Bu disiplin, insanların hedeflerine odaklanmalarını, kendilerini motive etmelerini ve kişisel büyüme için adımlar atmalarını sağlar. Hayal gücü ve yaratıcılıkla birleştirildiğinde, kişisel ustalık insanların istedikleri değişiklikleri gerçekleştirmelerine yardımcı olabilir ve onları daha tatmin edici bir hayata doğru ilerlemeye teşvik eder (Senge, 2012). Kişisel ustalık, yaşam boyu öğrenmeye adanmış bir usta zanaatkârın yeteneklerine benzer. Bu yetenek, sürekli olarak kendini geliştirmeyi hedefleyen bireylerin sahip olduğu bir özelliktir. Kişisel ustalığı yüksek olan insanlar, hayatta gerçekten aradıkları sonuçlara ulaşma yeteneklerini sürekli olarak geliştirirler. Bu durum, bireylerin kendileri için önemli olan hedeflere odaklanmasına ve bu hedeflere doğru ilerlemek için gerekli adımları atmalarına yardımcı olur (Senge, 1990). Kişisel ustalık disiplini kişinin bireysel gelişimi ve kendini tanıması ile başlar. Öğrenme yalnızca daha fazla bilgiye ulaşmak anlamında değil hayatımızda şekillendirmek istediğimiz sonuçları elde etme yeteneğimizi artırma anlamını da taşımaktadır. Kişisel ustalık sahip olunan bir özellik değil hayat boyu süren bir gelişim sürecidir.

Örgütler, bireyler aracılığıyla öğrenme sürecini gerçekleştirirler. Bireysel öğrenme, örgütsel öğrenmeyi garanti etmez, ancak bireysel öğrenme olmadan örgütsel öğrenme de gerçekleşmez. Bireylerin büyüme ve teknolojik gelişme için yeterince motive edilmeleri, örgütün büyümesi, üretkenliğin artması ve gelişmesi için kritik öneme sahiptir. Kişisel ustalık, sadece yetenek ve beceri ile sınırlı olmayan derin bir anlam taşır. Bireyin hayatını yaratıcı bir şekilde yaşamasını ifade eder. Bu, bireylerin sadece tepki vermekle kalmayıp, aynı zamanda yaratıcı bir şekilde düşünerek ve hareket ederek yaşamalarını içerir (Gürsel, 2012). Kişisel ustalık, kişinin görme ufku ve anlayışını sürekli olarak derinleştirme, enerjisini odaklama,

sabrını geliştirme ve gerçekliği objektif bir şekilde görme disiplindir. Bu disiplin, bireyin gerçekten önemli olan şeyleri netleştirmesiyle başlar. Kişisel ustalık, öğrenen bir örgütün temel taşı ve manevi temelidir. Bir örgüt, çalışanlarının öğrenme isteklerinden daha büyük bir öğrenme arzusu ve kapasitesine sahip olamaz. Kişisel ustalık, bireylerin kendi yeteneklerini ve becerilerini geliştirerek örgütün öğrenme kültürünü desteklemelerini sağlar. Bu süreçte, açık bir zihin, özdenetim ve sürekli gelişme önemli unsurlardır (Senge, 1990).

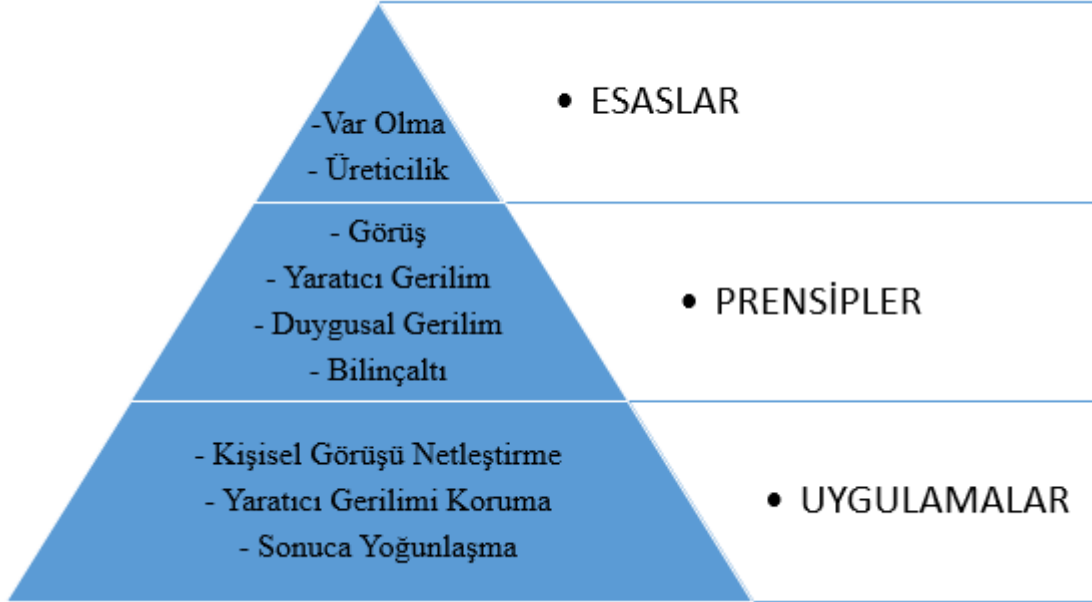
Çoğu örgüt ortamında gelişim arzuları kendiliğinden ortaya çıkmaz. Bu arzu, istek ve heyecanları artırmak için bilinçli eylemler tasarlanmalıdır. Kazandırılan bu geliştirme çabaları ve istekleri bu disiplinin kalbidir. Bireylerin örgüt içinde üretici bir gerilime ihtiyacı vardır. Çoğu zaman örgütün veya bireysel hedeflerin gerçekleşeceğine bireylerin inanması zordur. Hatta karşılaşılan çıkmazlar ve koşullar onlara duygusal bir gerginlik yükler. Bu gerginlik bireylerin iş gücü verimlerini düşürür ve örgüt geleceğini tehlikeye sokar. Bu tür duygusal gerginliklerden kurtulmak için mevcut duruma sebep olan nedenleri net bir şekilde ortaya koymak ve çözümü için pozitif eylemler planlamak gerekir. Eylem planlamasında daha önce kullanılan yöntemler masaya yatırılmalı çalışan psikolojisi ile örgüt politikalarını gerek içerden gerekse çevreden toplanan verilerle tedavi etmelidir. Bireysel ustalığın gelişimi için örgüt içi özendiriciler kullanılmalıdır (Kanten ve Kanten, 2019).

Kişisel ustalık disiplini, bizi seçimler yapmaya zorlamaktadır. Arkasında duracağınız sonuçları ve de eylemleri gerçekleştirmek önemlidir. Bu seçimleriniz, eğer dürüst bir şekilde ve de kişisel ustalık çabanızın bir parçası olarak yapılmışlarsa, daha sonra atacağınız adımlar için ilham kaynağı olacak ve onları güçlendirecektir (Senge, 2012). Yani seçimlerinizde kişisel ustalığınız ile geliştirecek olursanız sizi duygusal gerilimlere itmeyecek ve çıkmazlarla başa çıkabilme gücünüzü artıracaktır.

Kişisel ustalık, örgüt çalışanlarını kontrol etmek veya etkilemek amacıyla değil, örgüt ve sistem üzerinde kontrol sağlamak için geliştirilmelidir. Bilginin güç olduğu düşünüldüğünde, gerçek gücün kaynağı kendimizi bilmektir. Ayrıca, değerli olabilmek ve yeteneklerimizi artırabilmek için de kendimizi tanımamız gerekmektedir. Kim olduğumuzu ve yaşamda sunabileceklerimizi anlamak, hayatta var olma isteğimizin nedenini kavramak, yeteneklerimizi geliştirmenin bir önkoşuludur. Güçlü, zayıf ve geliştirilmesi gereken yönler arasında bir denge bulmak ve bunları bir bütün haline getirmek, kişisel ustalık yolunda atılan önemli bir adımdır. Bu süreç, kendimize dürüst bir şekilde bakmayı, kendimizi değerlendirmeyi ve gelişme potansiyelimizi keşfetmeyi gerektirir. Kişisel ustalık, özgüveni ve etkili bir şekilde

hareket etme yeteneğini güçlendirerek, örgüt ve sistemde daha etkili bir şekilde rol almayı sağlar (Kelly, 1998).

Şekil 2. 2. Kişisel Ustalık



(Senge, 1990)

Kişisel yetkinlik, kişinin görüş alanını sürekli olarak genişletme, derinleştirme, enerjilerini odaklaştırma ve gerçekliği objektif bir şekilde görebilme disiplindir. Bu, öğrenen örgütlerin temelidir. Bir örgütün öğrenme isteği ve kapasitesi, üyelerininkinden daha büyük olamaz. Yüksek düzeyde kişisel ustalığa sahip insanlar, belirli bir süreç veya araçlar üzerinde değil, istenen sonucun kendisi üzerinde odaklanırlar. Hedefledikleri sonuçları yaratma yeteneğini sürekli olarak geliştirirler. Bu sürekli öğrenme çabası, öğrenen örgüt ruhunu ortaya çıkarır. Çalışanlarda bir vizyon duygusunun olması son derece önemlidir. Ancak, amaçlar ve hedefler yeterli değildir. Önemli olan, arzulanan bir geleceği hedefleyen bir vizyonun oluşturulmasıdır. Vizyonun netleştirilmesi, kişisel ustalığın en kolay yönlerinden biridir. Kişisel yetkinliği yüksek olan bireyler, kendi vizyonlarını belirlerken derin düşünme ve özgüvenle hareket ederler (Kofman ve Senge, 1993).

Kişisel ustalık, kişinin kendisini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi ve sürekli olarak gelişmeyi hedeflemesini gerektirir. Bu süreçte, dürüstlük, açıklık, sabır ve özdenetim önemli unsurlardır. Kişisel ustalığı yüksek olan bireyler, örgütlerinde değişim ve yenilikçilik kültürünü teşvik ederler. Birlikte öğrenme, bilgi ve deneyim paylaşımı üzerine kurulu bir işbirliği ortamının oluşmasını sağlar. Sonuç olarak, kişisel ustalık, bireylerin kişisel gelişimlerini destekleyerek öğrenen örgütlerin oluşmasını sağlar. Bu disiplini benimseyen

bireyler, kendilerini sürekli olarak geliştirir, gerçekliği objektif bir şekilde görür ve istedikleri sonuçları yaratma yeteneklerini genişletirler. Bu da örgütlerin büyümesini, verimliliğini artırmasını ve başarıya ulaşmasını sağlar (Ataman, 2001).

Değişen örgütler, her zaman psikolojik güven veya öz-yansıtma için gerekli alanı sağlamayan bir iş ortamında bile kişisel ustalığı teşvik edebilir. Bu, liderlerin ve çalışanların iç dünyalarını keşfetmeleri ve kişisel gelişimlerine odaklanmaları için destek sağlamayı içerir. Örgütler, eğitim, mentorluk veya koçluk programları gibi araçları kullanarak bireylerin farkındalığını artırabilir, kişisel refleksiyonu teşvik edebilir ve duygusal zeka becerilerini geliştirebilir. Böylece, kişisel ustalık örgüt kültürünün bir parçası haline gelir, bireylerin ve örgütün performansını artırır (Sü Eröz, 2013).

2.1.4.1.2 Paylaşılan Vizyon

Vizyon, somut bir gelecek görüntüsüdür; gerçekleşmesini görebileceğimiz kadar yakın, ancak aynı zamanda yeni bir gerçek için yapılanmanın heyecanını da uyandıracak kadar uzaktır (Afşar ve Elmalı, 2019). Vizyon, geleceği görebilme yeteneği olarak da tanımlanır. Bu tür bir görme, zihinsel güç, deneyim ve sezgiyle ilişkilidir. Geleceğe dair bir bakış açısına sahip olmak, bir örgütü canlı amaçlar ve hedefler doğrultusunda yönlendirir.

Kimileri vizyonu sadece üst düzey yöneticiler tarafından belirlenmesi gereken bir iş olduğunu varsayabilir. Fakat tek başına otoriteye dayanan vizyonlar, sürdürülebilir değildir. Bir vizyon, sürekli bir eylem, öğrenme ve derin düşünme döngüsü aracılığıyla insanları ileriye taşıyan, yıllar boyunca süren kalıcı bir güçtür. Gerçekten paylaşılan bir vizyon olmadan, evrimsel bir dönüşüm yaşamadan, bu güç tam anlamıyla gerçekleşmez (Senge, 2012).

Paylaşılan bir vizyon geliştirebilmek için örgüt içi iletişim kanallarının etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir. İnsan kaynaklarının seçiminden, örgüt çıktılarına kadar bütün adımlarda örgüt stratejilerini amaç ve hedefleri doğrultusunda belirlemeli ve kendine yol açmalıdır. Vizyon belirlenirken örgüt bütün kademeleri seçime katılmalı ve örgüt içi yatay ve dikey iletişimlerini aktif olarak kullanmalıdır. Paylaşılan vizyon stratejileri gelişimsel olmalıdır. Senge (2012) paylaşılan vizyonu oluşturabilmek için aşağıdaki beş aşamayı tavsiye etmiştir:

Anlatma (Vizyon; örgüt sistemini birbirine barışık, gelişebilir, umutlu ve istekli bir şekilde anlatmalıdır.)

Satma (Lider mümkün olduğu kadar çok şey isteyerek insanları işin içine katmayı amaçlamaktadır)

Test etme (İnsanların ne kadar hevesli olduklarını ve vizyonun onları mutlu ve mutsuz eden taraflarını test etmedir.)

Danışma (Tüm sorunlara cevap veremeyen sistemler için tercih edilen aşamadır.)

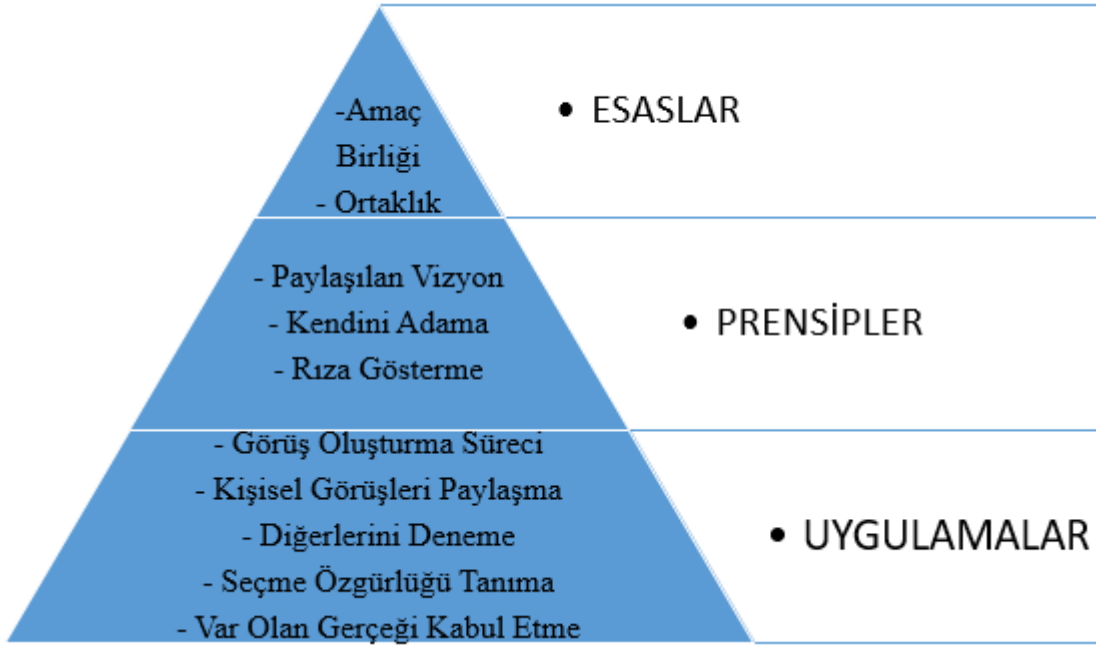
Birlikte yaratma (Bir başkasını mutlu etmek için edinilen amaçlardan ziyade oluşturulmasına katkıda bulduklarını tercih eder. Paylaşılan vizyon oluşturmanın en önemli aşamasıdır.)

Öğrenen örgüt olmak için karar vermek iyi bir başlangıçtır ama yeterli olmayacaktır. Uygulamaya geçebilmesi için örgüt içerisinde paylaşılan bir vizyon belirlenmeli ve tüm bireylerce benimsenip eylemlere yansıtılması gerekmektedir. Bireylerin kendi vizyonları ve oluşturmak istedikleri gelecek, mevcut gerçeklik analizi sonunda doğru adımlarla örgüt politika ve stratejilerinin içerisine dâhil edilmelidir. Vizyonun gerçekleşmesi, birlikte oluşturulmasıyla mümkün olur. Paylaşılan vizyon, öğrenen örgütler için hayati bir öneme sahiptir. Çünkü odaklanma ve enerjiyi sağlayarak öğrenmeyi destekler. Paylaşılan vizyon (Güçlü ve Türkoğlu, 2003);

- A. Toplu bir varoluş duygusu yaratır, insanları bir araya getirir,
- B. Kalıcı bir amaç duygusu oluşturur, gelecekte hedeflere yönlendirir,
- C. Başarı ölçütlerini içerir, ilerlemenin izlenebilir bir şekilde değerlendirilmesini sağlar,
- D. Günlük konuları aşmayı teşvik eder, daha büyük bir perspektife odaklanmayı sağlar,
- E. Hem şu anda hem de gelecekte meşru bir anlam ifade eder, anlamlı bir yön verir,
- F. Liderlere ve takipçilere eylem yetkisi ve sorumluluğu verir.

Vizyon, kişilerin harekete geçmesini sağlayabilmesi için onlara ait olmalıdır. Bir liderin vizyonu, paylaşılan vizyon olmadığı sürece uzun vadeli etkili olamaz. Paylaşılan vizyonlar, kişisel vizyonlardan doğar ve kişisel enerjilerin birleştirilerek sinerji yaratılmasını sağlar. İnsanların kendilerini vizyonun bir parçası olarak hissetmeleri, motivasyonlarını ve katılımlarını artırır. Paylaşılan vizyonlar, ortak hedeflere odaklanmayı ve eyleme geçmeyi teşvik eder. Bu sayede, birlikte çalışma kültürü oluşur ve örgütün ileriye doğru ilerlemesi güçlenir (Ataman, 2001).

Şekil 2. 3. Paylaşılan Vizyon



(Senge, 1990)

Örgütte paylaşılan bir vizyona güçlü bir bağlılık olmazsa, örgütün düzenini kurmak ve o koşullar altında çalışmak zorlaşır. Bağlılığın sağlanması için örgütün değerleri sabit kalmalı, ancak vizyon değişen koşullara uyum sağlamalı ve bireysel vizyonlarla takım vizyonu örgüt vizyonunu desteklemelidir. Paylaşılan vizyon, örgüt içindeki herkes tarafından benimsenen bir normdur. Ortak bir kimlik oluşturarak farklı eylemleri bir araya getirir ve insanları ortak bir hedef altında birleştirir. Paylaşılan vizyon, enerjisini birlikte çalışmadan alır. İnsanların ortak bir vizyon peşinde olmasının nedenlerinden biri, sorumlulukları paylaşma isteğidir.

2.1.4.1.3 Zihni Modeller

Zihni modeller, İskoç psikolog Kenneth Craik tarafından 1940'ta tanımlanan bir kavramdır. Bu kavram, insanın uzun süreli belleği ve kısa süreli algısı arasındaki ilişkiyi ifade etmek için kullanılır. Zihni modeller, kısa süreli dönemdeki değişikliklerin uzun süreli inançlardaki değişikliklere yansıdığını savunur. Yani, insanların algıladıkları bilgileri zihinlerinde bir model şeklinde tutarlar ve bu modeller, uzun süreli inanç sistemlerini şekillendirir. Özetle, zihni modellerin değişimi, insanların inançlarında uzun süreli değişimlere yol açar (Kılıç, 2000). İnsanoğlu yorum yaratığıdır. Davranışlarımız ve yaklaşımlarımız zihinsel modellerimiz tarafından şekillenmektedir: Kendimiz, başkaları, kurumlar ve dünyanın tüm yönleri hakkında kafamızda taşıdığımız imgeler, varsayımlar ve hikâyeler. Zihinsel modeller genelde farkındalık düzeylerinin altında olduğu için, çoğunlukla, sıklıkla sıranmamış, incelenmemişlerdir. Zihinsel

Modeller arasındaki farklılıklar iki insanın aynı olaya neden farklı şekillerde yorumladıklarına cevap vermektedir.

Zihinsel modeller disiplini, insanların kendi farklılıklarını ve yanlış anlamalarını incelemelerini, açığa çıkarmalarını ve bunlar hakkında konuşmalarını sağlayarak, savunmacı tutumlarını en aza indirmeyi amaçlar. Zihinsel modeller, bizim bakış açımızı ve algılarımızı şekillendirir; bazen doğruyu görmemizi engelleyen ya da sınırlayan pencere çerçeveleri gibi işlev görür. Her yeni deneyimde, insanlar yalnızca zihinsel modellerini destekleyen bilgileri seçme eğilimindedir ve daha sonra bu bilgileri hatırlarlar. Zihinsel modellerin farkında olmak ve onları sorgulamak, daha geniş bir perspektife sahip olmayı, önyargıları azaltmayı ve öğrenme sürecini geliştirmeyi sağlar (Senge, 2012).

Örgütlerin varoluş amacı, bireyin tek başına ulaşamayacağı hedeflere ortak bir şekilde ulaşmaktır. Zihinsel modeller, öğrenmeyi teşvik eden bir şekilde örgüt yapısında kullanıldığında olumlu etkilere sahiptir. Zihinsel modellerle çalışma disiplini, içe dönük bir aynanın çevrilmesiyle başlar. Kendi içsel düşüncelerimizi ortaya çıkarmayı, bunları detaylı bir şekilde incelemeyi öğrenmeyi gerektirir. Ayrıca, sorgulama ve savunma arasında denge kurabilen "öğrenme odaklı" konuşmalar yapma yeteneği de önemlidir. Bu tür konuşmalarda insanlar kendi düşüncelerini etkili bir şekilde ifade eder ve diğer insanların etkilerine açık hale gelirler. Bu şekilde, öğrenme ve işbirliği kültürü geliştirilerek örgüt içinde daha verimli ve etkili iletişim sağlanır. Bu uygulama için iki temel beceri gerekmektedir (Senge, 1990).

Derin Düşünme: Zihinsel modellerimizi nasıl şekillendirdiğimizin farkına varmak için düşünme süreçlerimizi yavaşlatma.

Araştırma: Görüşlerimizi açık bir şekilde paylaşarak birbirimizin varsayımları hakkında bilgilerimizi geliştirecek konuşmalar yapmak.

Senge zihinsel modeller disiplini içerisinde insanların daha önceden kazanımlarıyla elde ettikleri önyargıları kırmak ve onların isteklerine ve durumlarına en anlaşılır yorumları yapabilmek için; çıkarım merdiveni, savunma ve soruşturma, dengeleme, yansıtıcı düşünme, güçlendirme vb.. birçok yoldan bahsetmiştir. Bu yollar insanların öğrenen örgütlere katılımı ve düşüncelerin paylaşımı ile ilgili birçok önyargıyı ve sorunları ortadan kaldıracaktır.

Kişiler üstlerinin gerçekten ne istediklerini anlayamadıkları için; yönetici fikirlerine genelde tepkili yaklaşmaktadır. Birçok nedenle soru sormamakta ve sormaktan korkmaktadırlar. Yöneticilerin ve kişilerin bu iletişim bozukluğu öğrenen okullar için gerekli

olan, fikir alışverişi, ortak karar ve ademi-merkeziyetçiliğin önüne geçmektedir. Zihinsel modeller disiplini ve bu disiplin içerisinde kullanılan iletişim yolları bu sorunları ortadan kaldırmak adına etkilidir (Karaçor ve Şahin, 2004).

Zihinsel modellerin geliştirilmesi, öğrenen örgüt sürecinde önemli bir adımdır. Örgüt üyeleri, geleneksel düşünce kalıplarını ve standart yöntemleri bırakarak sorunları çözmek ve işlerini yapmak için yeni yaklaşımlar benimserler. Düşünsel modeller, insanlar ve olaylarla ilgili önyargılı davranışlarımızı belirler ve sorgulayıcı bir tutum içine girmemizi engeller. En etkili öğrenme, bu engelleri aşmak ve karşılıklı sorgulama yoluyla ortaya çıkar. Bu nedenle, sonuçlara ulaşırken hatalara düşmemek için şu duygularımızı kontrol etmeliyiz (Özgener, 2000):

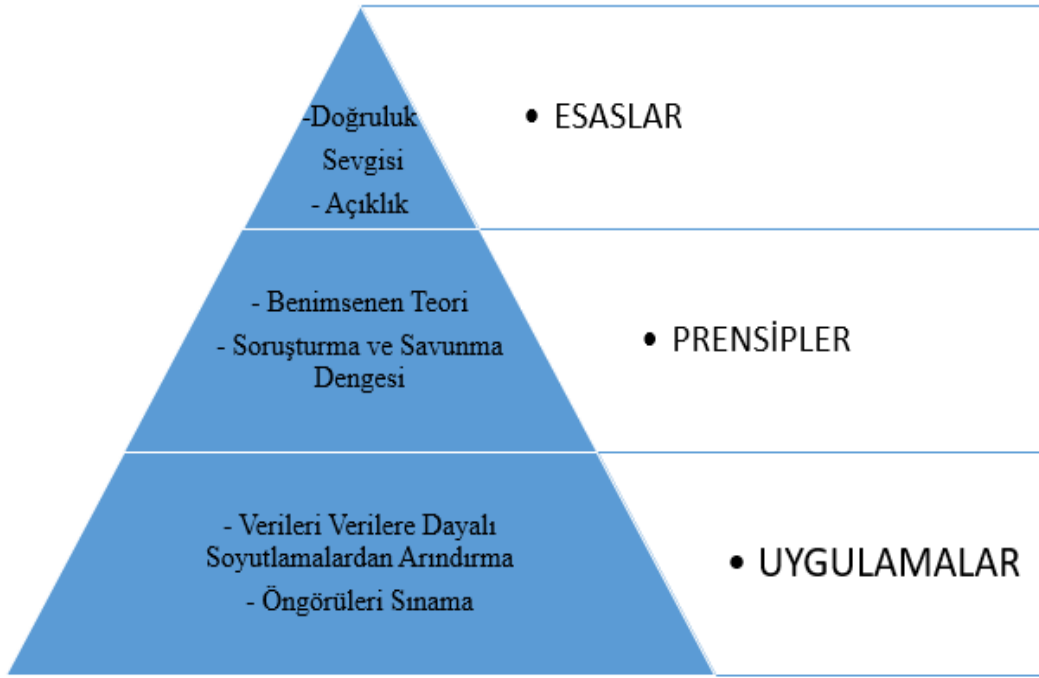
İnançlarımız gerçeğin kendisidir: Bu ifade, inançlarımızın bize gerçeklik hakkında doğru ve kesin bilgi sağladığını düşündüğümüz anlamına gelir. Ancak gerçeklik, bireysel inançlardan bağımsız olarak var olan objektif bir olgudur.

Gerçek açıkça ortadadır: Bu ifade, gerçekliğin açık ve belirgin olduğunu ve herkesin aynı şekilde algılayabileceğini düşündüğümüzü ifade eder. Ancak gerçek, kişisel algılar, deneyimler ve farklı bakış açıları tarafından etkilenebilir.

İnançlarımız gerçek bilgiler üzerinde kuruludur: Bu ifade, inançlarımızın gerçek bilgilere dayandığını ve objektif gerçekliği yansıttığını düşündüğümüzü ifade eder. Ancak inançlarımız, kişisel deneyimler, önyargılar ve yanlış anlamalar gibi faktörlerden etkilenebilir.

Seçtiğimiz bilgi gerçek bilgidir: Bu ifade, bireylerin seçtikleri bilginin gerçek ve doğru olduğunu düşündüğünü ifade eder. Ancak bilgi doğruluğu, objektif ve güvenilir kaynaklardan elde edilen kanıtlara dayandırılmalıdır.

Şekil 2. 4. Zihni Modeller



(Senge, 1990)

2.1.4.1.4. Takım Halinde Öğrenme

Bu uygulama alanı, takım üyelerinin birbirleriyle farklılık göstermesine rağmen bir araya gelerek ortak düşünmeyi ve birlikte hareket etmeyi amaçlamaktadır. Fakat düzenli uygulamalarla birlikte hareket etmeyi öğrenebilirler. Takım halinde öğrenme; personel toplantılarında, geliştirmede ve örgütün kendisinde, günlük iletişim becerilerini düzenli olarak dönüştüren bir disiplindir.

Takım halinde öğrenme, insan gruplarının bireysel bakış açılarından daha geniş bir perspektife sahip olma yeteneklerinin geliştirilmesini ifade eder. Bu beceri, toplu düşünme ve karar verme yeteneklerinin geliştirilmesini hedefler. Takımların öğrenme sürecine katılımı, bir örgütte gerçek anlamda öğrenmenin gerçekleşmesi için önemlidir. Bu süreçte takım üyeleri, farklı deneyimleri, bilgi ve görüşleri bir araya getirerek, kolektif bir anlayış oluştururlar. Bu sayede takımlar, örgüt içinde sürekli bir öğrenme kültürünün oluşmasına katkıda bulunurlar. Takım halinde öğrenme, bu nedenle bir örgütün başarısı için kritik bir faktördür (Yılmaz, 2001).

Örgütlerde karşılaşılan sorunların birçoğu örgüt çalışanlarının kendi başlarına üstesinden gelebileceği sorunlar değildir. Bu yüzden eylemler genellikle bireysel değil grup halinde yapılan öğrenmelerden oluşmaktadır. Karmaşık sistemlerdeki sorunlar, yalnızca

bireylerin sahip olduğu zekâ düzeyiyle değil, bilgili insanların bir araya gelerek oluşturdukları takımların kolektif zekâsıyla çözülebilir. Bu nedenle, örgütlerin öğrenme süreci takımların öğrenmesine bağlıdır. Takımların ortak zekâsı, bireylerin sahip oldukları zekâ düzeyinin üzerine çıkacak sinerjik bir etkiye sahiptir. Takım halinde öğrenme disiplini, takımın enerjisini aynı yöne yönlendirerek öğrenme ve sonuçlara ulaşma sürecini ifade eder. Bu süreçte, varsayımlar ve önyargılar bir kenara bırakılır. Takım üyeleri ortak bir vizyon oluşturmak için bir araya gelir ve kişisel ustalık üzerinde çalışır. Bu, takım halinde öğrenmenin temel unsurlarıdır. Bu disiplini benimseyen takımlar, birlikte daha etkili bir şekilde düşünüp hareket ederek sorunları çözebilir ve örgütlerin sürekli öğrenme ve gelişme sağlamasına katkıda bulunurlar (Senge. 1990).

Takım halinde öğrenme, bireylerin bireysel perspektiflerinin ötesine geçerek daha geniş bir görüş açısına sahip olma yeteneklerini geliştirir. Modern örgütlerde, öğrenme sürecinin temel birimleri bireylerden ziyade takımlardır. Takımlar öğrenmedikçe, örgütlerin de gerçek anlamda öğrenmesi mümkün olmaz. Takım halinde öğrenme, paylaşılan bir vizyon oluşturma ve kişisel ustalık disiplinleri üzerine inşa edilir. Ancak bunlar yeterli değildir. Örgütlerde takım halinde öğrenmenin üç önemli boyutu vardır. İlk olarak, takımların problem çözme ve karar verme süreçlerinde etkili iletişim ve işbirliği sergilemeleri önemlidir. İkinci olarak, takımların bilgi ve deneyimlerini aktarabilecekleri bir ortamın oluşturulması gerekmektedir. Üçüncü olarak, takımların sürekli olarak geri bildirim alabilecekleri ve öğrenme adımlarını sürekli iyileştirebilecekleri bir kültürün teşvik edilmesi önemlidir. Bu üç boyut, takım halinde öğrenmenin sağlam temellerini oluşturarak örgütlerin başarılı bir şekilde öğrenme ve gelişme sürecini sürdürmesine yardımcı olur (Gürsel, 2012).

- A. İçgörüsöl düşünme, karmaşık sorunlarla başa çıkmak için önemlidir,
- B. Yenilikçi ve eşgüdömlü eylem, takımların başarısı için gereklidir,
- C. Takım üyelerinin diğer takımlar üzerinde etkisi vardır ve bu etkileşim önemlidir.

Takım halinde öğrenme için bildiğimiz en etkili uygulama; diyalog olarak bilinen görüşme şeklidir. Diyalog: günlük deneyimde süre gelen kolektif sorgulama olarak tanımlanmaktadır. Diyalog sürecinde, insanlar birlikte nasıl düşüneceklerini öğrenirler, sadece paylaşılan bir problemin analizi ya da paylaşılan bir bilginin yeni parçalarının oluşturulması açısından değil; aynı zamanda düşüncelerin, duyguların ve de sonuçlanan eylemlerin sadece bir bireye değil; bütüne ait olduğu kolektif bir hassasiyet geliştirmek açısından önemlidir.

Diyalog, modern hayatın parçalara ayrılmasına ve insanların izolasyona sürüklenmesine karşı bir çaredir. İnsanlar genellikle dünyayı kategorilere ayırma eğilimindedir ve bu kategorileri dinamik ve değişken olduklarını unutarak kutsal birer gerçekmiş gibi davranır. Bu sorunlar, insanların geçmişe dönerek at gözlüklerini çıkarttıkları ve gerçek bir diyalog içinde bir araya gelerek çözülebilir.

Diyalog Tasarımı: diyalog ya da benzeri bir görüşme birkaç ana kural takip edilerek geliştirilebilir.

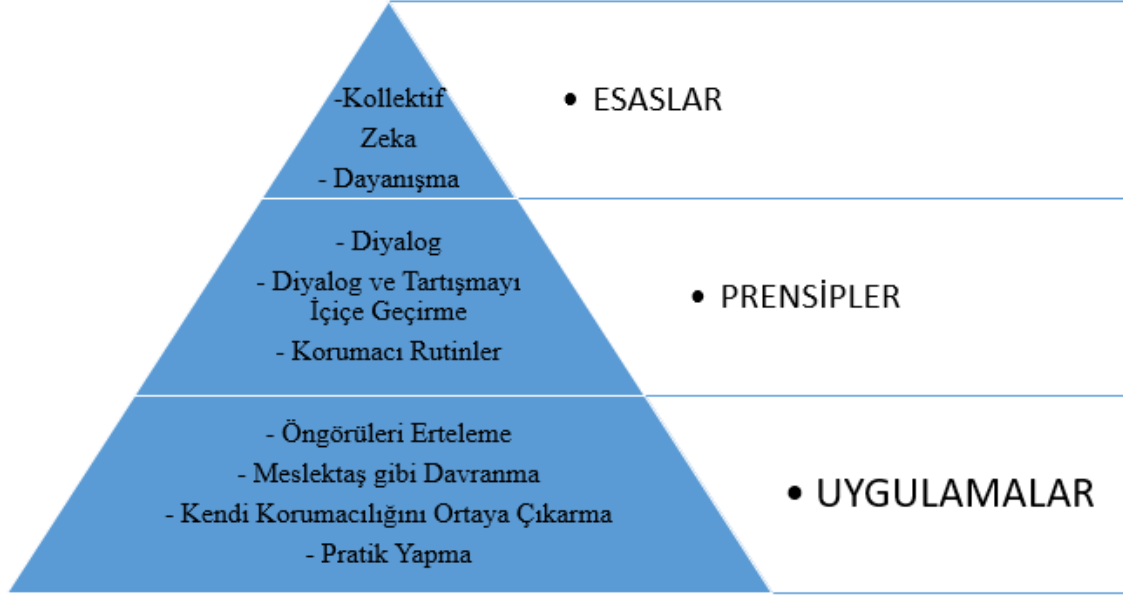
- A. Bir davet ile başlayın, ilk önce karşınızdakine söz verin,
- B. Katılmadığınız görüşler ve varsayımlar ortaya çıktıkça bunları sebepleri ve şekilleri üzerinde düşünün. Görüşlere gereken ağırlığı verin ve nereden başlayacağınıza dikkat edin,
- C. Her bir görüşün başında yine karşı görüşler için bekleyin ve değerlendirin,
- D. Gündemdeki sorunlardan ve özenilmiş hazırlıklardan kaçının; bu konuşmanın akışını engeller. İstemediğiniz konularda konuşulmamasını sağlar,
- E. Bir grup olarak devam etme ya da vazgeçme durumlarına karar vermeden önce en az 3 kere toplantı yapın,
- F. Grubun merkezine konuşun bireysel konuşmalardan kaçının,
- G. Her kişinin konuşmasının bitmesine ve ara verilmesine izin verin.

Bu teknikler devam eden konuşma sürecinin bir parçası haline getirildiği ve insanların kendileri için önemli olan şeylerle daha derin bağlar kurmaktan başka bir gündemin olmadığı konuşmalarda size yol gösterecektir (Senge, 2012).

Eğitimde Takım Halinde Öğrenme

Takım halinde öğrenme; öğrencilerin birlikte, ikili ya da daha fazla gruplar halinde görev aldıkları, öğretmenin kolaylaştırmak için öğretimde bulunduğu, beyin fırtınası yapıldığı ve birbirlerinin görüşlerini özetledikleri ve hatta diyalog halinde belirli görüşlere ilişkin konular aldıkları durumlarda varsayımların ne olduğunu görebildikleri rollerin olduğu bir metottur. Takım halinde öğrenme teknikleri sınıfın dışında da faydalı olabilmektedir. Personel geliştirmede doğal bir takım halinde öğrenme aracıdır.

Şekil 2. 5. Takım Halinde Öğrenme



(Senge, 1990)

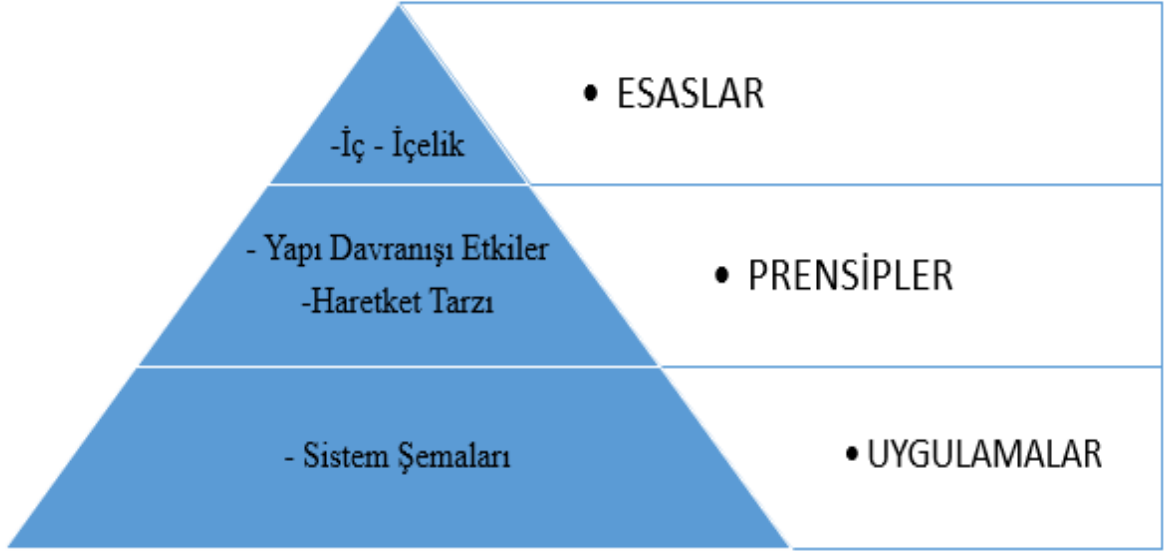
2.1.4.1.5. Sistem Düşüncesi

Sistem zamanla birbirlerini sürekli olarak etkiledikleri için unsurları “birbirine bağlı olarak” algılanan bir yapıdır. Sistem kelimesi aslında “birlikte durmaya neden olan” anlamına gelen yunanca bir kelime sustaine’den gelmektedir. Bu kökenin de önerdiği üzere sistemin doğası kendisi ile gözlemlendiğimiz algıyı da içermektedir. Sistem örnekleri biyolojik organizmaları, atmosferi, hastalıkları, ekolojik yaşam alanlarını, fabrikaları, kimyasal tepkimeleri, politik kişilikleri, sanayileri, aileleri, takımları ve tüm örgütleri içermektedir. Sistem yaklaşımında, bütünü oluşturan parçalar ve bunların birbirleri ile olan ilişkileri bir arada incelenmektedir. Sistem yaklaşımının işletme yönetimine kazandırdıkları arasında; örgütsel yapıdaki önemli parçaların ve bu parçaları birbirine bağlayan, örgütsel amaçların başarılması doğrultusunda uyum kazandıran süreçlerin neler olduğunun incelenmesi ayrı bir yer tutmaktadır (Şimşek ve Akgemci, 2014).

Sistem düşüncesi Senge’ye göre, aslında “beşinci disiplin”dir. O, disiplinleri birbiriyle kaynaştıran onları tutarlı bir teori ve pratik bütünü olarak birleştiren disiplindir. Yani sistem düşüncesi, bir örgütü, farklılaştırılmış parçaların birbirlerini sürekli olarak etkiledikleri ve bu parçaların toplamından daha fazlasını içeren bir bütün olarak değerlendirir. Sistem düşüncesi, diğer disiplinlerin her birini güçlendiren sinerjik etkiyle, bütünün, parçalarının toplamından daha fazla olduğunu gösterir. Sistemli düşünme karmaşık durumlarda gizli kalan yapıları ortaya

çıkartır, küçük ve büyük değışiklikler arasındaki farkın görölmesini sağlar. Öğrenme sayesinde bütünü görerek genel bakışı yakalayabilir ve karmaşanın içinde kaybolmaktan kurtuluruz.

Şekil 2. 6. Sistem Düşüncesi



(Senge, 1990)

Eğitimde Sistem Düşüncesi

Sistem düşüncesi, okul sistemlerinde çok rastlanan problem türlerinden dolayı eğitime özellikle uygundur. Eğitim konuları birçok nedenle karmaşık ve daha belirsiz olabilir. Zaman dilimi çok uzundur. Pek çok ülkede çocuklar üç dört yaşlarında okula başlar, yirmili ve daha ileriki yaşlara kadar eğitime devam eder. Bilgi ve uzmanlık çok parçalanmış haldedir. Sistem düşüncesi bu nedenle eğitime birçok katkı sunabilir. Birçok karmaşık durum sistem düşüncesi ile belirli disiplinlerle çalışarak çözülebilir ve çözümü kalıcı ve sürekli değışken hale getirebilir. Farklı insanların problemlerle ilgili algıları sisteme ilişkin oluşum ve sıralamayı değıştirebilir. Fakat sistemlerin tabiatını bozmayacaktır.

Senge'ye göre sistem düşüncesi içinde karmaşık olayların karmaşık kişilerle bir araya gelmesi; olayların hareketi ve sistemin oluşmasının istediğimiz yönde olabilmesi için; buzdağı, kalıplar ve trendler, sistemli yapılar, zihinsel modeller, hayali trafik keşmekeşi gibi metotlarla sistemi düzenlemeye ve oluşan adımların düzgün bir şekilde birbirine bağlanmasına yardımcı olacak yollar geliştirmelidir. Bu adımlar hareketleri amacımız yönünde sınırlandırılarak sistemlerin etkin bir şekilde oluşmasına yardım edecektir (Senge, 2012).

Sistemin temelleri ve geribildirim doğasını oluşturmak için aşağıdaki adımları uygulayınız.

- A. Küçük değişimlerin büyüdüğü zamanlarda pekiştirme süreçlerini kullanın, adımların sürekliliğini sağlayın.
- B. Sistem içinde karmaşık fikirler çoğaldığında, fikirleri ve kararları dengeleyin ve kişilerin bu kararlar katılımını sağlayın. Aksi halde sistem düşüncenizin sürekliliği siz yokken devam etmeyecektir.
- C. Eğitim sistemi karmaşık ve uzundur. Yaşanan gecikmeleri sabırla bekleyin izleyin ve sonuçları birlikte değerlendirin.
- D. Sistem problemlerini oluştururken kaynaklar hakkında davranış-zaman grafikleri oluşturun, bu grafikleri sisteme dâhil olan kişilerle birlikte değerlendirin.
- E. Sistemlerinize dahil olan problemler ya da sisteminize engel olan durumlar için nedensel döngüler oluşturun, bu döngülerde size engel olan etkenleri vurgulayın ve insanlarla paylaşın.
- F. Sisteminize gerekli kaynaklar ve yeterliliği için stok akış şemaları oluşturun.

2.1.5. Öğrenen Okullar

Okul terimi yunanca skhole, kelimesinden gelip; orijinalinde boş vakit anlamına gelmekteydi. Kelime aşama, aşama (Latince skola aracılığı ile) “öğrenmeye veya entelektüel bir argümana adanmış boş vakit anlamına gelecek şekilde evrildi (Balyemez, 2017). Her ne kadar okul tam olarak binası ile sınırlandırılmasa da okul terimi; eğitim için fırsat ve yer tasarlama üzere sağlanmış formal çevreler olarak tanımlanmaktadır.

Okullar öğretme ve öğrenmeye adanmış hizmet örgütleridir. Okulun nihai amacı öğrenci öğrenmesidir. Aslında, okulun varlığı bu hizmet üzerine kurgulanmıştır. Okullar diğer bütün örgütlerden daha çok öğrenen örgüt olmalıdırlar. Okullar katılımcıların sürekli kendini geliştirme ve başarıma kapasitelerini genişletebilecekleri yer olmalıdırlar. Okullar yeni düşünme örüntülerinin teşvik edildiği, ortak hayallerin beslendiği, katılımcıların birlikte öğrenmeyi öğrendikleri ve örgütün yenileşme ve sorun çözme kapasitesini geliştirdiği yerler olmalıdırlar (Hoy ve Miskel, 2012, s33).

Örgütsel öğrenme, kuruluş içindeki bireyler arasında işbirliğini güçlendirerek verimlilik, etkinlik ve yeni ürün yaratma konusunda sistematik bir şekilde artış sağlamayı ifade

eder (Burton ve Obel, 2018). Bu, öğrenen bir örgüte sahip olan kuruluşların, bilgi oluşturma, edinme ve kullanma yeteneklerinin yanı sıra bireyleri yeni bilgi ve vizyon elde etme süreçleriyle dönüştürebilmek için doğru personel ve yeteneklere sahip olmaları gerektiği anlamına gelir (Ahmad vd., 2020). Eğitim kurumlarında, temel ürün akademik bilgi transferi olsa da, öğrenen bir örgütü benimsemek iş uygulamalarının merkezinde büyük önem taşır (Cierna vd., 2017). Bu, kamu okullarının, rekabetçi bir ortamda faaliyet gösteren hükümet destekli işletmeler olduğu gerçeğiyle birlikte, müşterilere yönelik hizmetlerinin doğasını aşan yeni stratejilere ve bilgi transferine ihtiyaç duyduklarını ortaya koyar. Bu nedenle, yönetim uygulamalarını uyarlamaları, hizmet kalitesini artırmaları ve performanslarını iyileştirmeleri gerekmektedir (Subiyakto vd., 2020).

Okulların öğrenen örgüt olarak geliştirilmesi için; yapılarını hızlı bir şekilde değiştirebilmeli ve çevresine adapte edebilmelidir. Bunun için öğrenmeyi sürekli destekleyebilmeli ve bilgi üretme çerçevesinde hızlı ve etkili adımlar atmak zorundadırlar. Yani sadece anlık problemlere hızlı bir şekilde cevap vermeleri okullar için yeterli olamayacaktır. Ayrıca okullar oluşabilecek her türlü problem ve koşullar için cevap verebilecek yeterlikte olmaları gerekmektedir. Geleceğe hazır olan, çevrelerinin hızlı değişimine adapte olan okullar çağımızın okulları olacaktır. Pazarlama açısından bakıldığında; öğrenme odaklı okul fikri oldukça dikkat çekicidir. Çünkü eğer öğrenciler öğrenemiyorlarsa okullar toplumun beklediği şeyi yapmıyor demektir. Okulların etkililiğini değerlendirmek için öğrenmeyi ölçmek artık sıradanlaşmıştır. Okulların öğrenme üzerine odaklandığını söylemek; okulun, okulla ilgilenen herkesin önem verdiği konuda odaklandığını söylemektir (Schlechty, 2014).

Okullar öğrenemiyorsa, işlerini iyi bir şekilde yerine getiremediklerini ya da gitmeleri gereken yolda yanlış adımlar attıklarını söylemek mümkün olabilir. Arzu edilen öğrenme; öğretmenlerin öğrenciler için katılım sağlayabilecekleri, etkin ortamlar tasarlamalarıyla gerçekleşir. Yani ihtiyaç duyulan içerik ve amaçlanan becerileri geliştirebilecek etkinlikler tasarlanmalıdır. Bunun için öğretmenlerinde birer eğitim lideri olarak nesillerin hal ve durumlarına cevap verebilecek, çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek eğitim ortamlarını üretmelerini sağlayacak şekilde yetiştirilmeli ve eğitimleri sağlanmalıdır. İş dünyası liderlerinin müşteriler ve ihtiyaçlar üzerine odaklanmayı öğrenme zorunda kaldıkları gibi eğitimcilerin de öğrenciler ve ihtiyaçları üzerine odaklanmayı öğrenmek zorundadırlar (Kaya vd., 2024).

2.2. Bağlılık Kavramı

Bir kavram ve anlayış biçimi olarak bağlılık, birliktelik duygusunun olduğu her yerde var olup, grupların birbirlerine olan ilişkilerini duygusal bir anlatım biçimidir. Taraf olma durumu olarak tanımlanan bağlılığın genellikle mesleki alanda incelendiği ve bu bağlılığın meslek seçimi ve iş bulma olanaklarının sınırlılığı nedeniyle ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Töre ve İslamoğlu, 2006). Bağlılık, kölenin efendisine, memurun görevine, çalışanın örgütüne ve askerinin yurduna olan sadakati ifade eder. Bu durum, yüksek düzeyde bir duygudur. Bağlılık, bir kişiye, bir düşünceye, bir kuruma veya kendimizden daha büyük gördüğümüz bir amaca karşı duyduğumuz bağlılık ve yerine getirmemiz gereken bir yükümlülüğü ifade eder. Bağlılık, güçlü bir ilişki ve sadakat duygusuyla birlikte gelir. Bağlılık, bizi harekete geçirir, sorumluluk almayı teşvik eder ve hedeflerimize ulaşmak için çaba sarf etmemizi sağlar. Bağlılık, ortak bir amaç etrafında bir araya gelen insanlar arasında bir dayanışma ve birlik duygusu yaratır. Bu bağlılık, güven ve işbirliğiyle desteklenen bir bağdır ve bir topluluğun, kurumun veya ülkenin başarısını artırır. Bağlılık, bireyleri motive eder ve onları zorluklarla karşılaştıklarında destekler. Türkçe sözlükte; Bağlı olma durumu, sevgi saygı ile yakınlık duyma ve gösterme durumu, sadakat (TDK, 1981) olarak tanımlanan bağlılık, odak sözcükler olarak sevgi ve saygıyı ön plana çıkarmaktadır. Başaran (1998) insanların iç ve dış çevre ile huzurunu bozmayacak bir etkileşim içinde olmasını uyum olarak ifade eder. İnsanın kendisi ve çevresi ile uyumu o'nun bağlılığının göstergesi olarak kabul edilebilir. İnsanlar arasında güçlü etkileşim bağı tarafların bir arada bulunma isteklerini artırabilmektedir. İnsanların bir arada bulunma sıklıklarını artırmak onlarda birbirlerine karşı psikolojik gereklilik yaratabilecektir. Söz konusu psikolojik gereklilik insanlar arasında psikolojik sözleşmeye dönüşerek güçlü duygusal bağlanmalar yaratabilecektir. Böylece amaçlara aynı duygu yoğunluğuyla birlikte çalışan insanların çabasıyla daha kolay ulaşılabilecektir.

2.2.1. Örgütsel Bağlılık Kavramı

Yaşadığımız çağda, başarının ve kazancın dolayısıyla iş tatmininin sağlanması ve bunların devamlılığı, örgütlerin en önemli amaçlarından biridir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için örgütler ve araştırmacılar, örgütlerle ilgili bilişsel ve duyuşsal kavramları anlamaya ve bu anlamları hayata geçirmeye çalışmaktadır. Örgütler için yaşamsal önem taşıyan bu kavramlardan biri de örgütsel bağlılık kavramıdır.

Bireyler, genellikle kendi başlarına hareket etme eğiliminde olsalar da, çeşitli nedenlerle bir arada yaşama ve gruplar halinde çalışma ihtiyacı duyarlar. Bu nedenle, bireyler, belirli bir amacı ve hedefi gerçekleştirmek için yapılanmanın temel unsurlarından biri olan örgüt etrafında bir araya gelirler. Örgüt, insanların birlikte çalışmasını kolaylaştıran bir yapı oluşturur. Bu yapı, görevleri ve sorumlulukları paylaşmayı sağlar, işbirliği ve koordinasyonu teşvik eder ve kaynakları etkin bir şekilde kullanmayı amaçlar. Örgüt, bireylerin yeteneklerini bir araya getirerek daha büyük ve karmaşık hedeflere ulaşmalarını sağlar. İnsanlar, örgüt içinde birbirlerine destek olabilir, bilgi ve deneyim paylaşabilir, ortak amaçlar etrafında birleşebilir ve birlikte daha güçlü bir şekilde ilerleyebilirler (Aliç,1995).

Bugün, örgüt ve yönetim açısından insan faktörünün önemi daha da artarak devam etmektedir. Örgütsel bağlılık ise çalışanlar için önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütün amaçlarını benimsemesini, kurumda kalma isteğini devam ettirmesini, örgüt yönetimi ve faaliyetlerine katılımını, aynı zamanda örgüt için yaratıcı ve yenilikçi bir tutum sergilemesini içerir. Örgütsel bağlılığın varlığı, çalışanların işlerine duygusal bir bağ geliştirmesine ve örgütün değerlerini benimsemesine dayanır. Bağlılık, çalışanların örgütün misyon ve vizyonuna inanmasını, örgütün başarısı için çaba harcamasını ve örgütün geleceği için sorumluluk almasını sağlar. Örgütsel bağlılık, çalışanların motivasyonunu artırır, iş tatmini düzeyini yükseltir ve iş performansını olumlu yönde etkiler. Aynı zamanda, bağlı çalışanlar daha az işten ayrılma eğilimindedir ve örgüt için uzun vadeli bir değer yaratma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle, örgütlerin insan kaynakları yönetimi stratejileri içinde örgütsel bağlılığın teşvik edilmesi önemli bir yer tutar. İnsanların işlerine ve örgütlere olan bağlılıklarını güçlendirmek için iletişim, liderlik, ödüllendirme ve gelişim fırsatları gibi araçlar kullanılmalıdır. Böylelikle, çalışanların örgüt amaçlarına daha tutkulu bir şekilde katılımı sağlanarak örgütün başarısı artırılabilir (Durna ve Eren, 2005).

Örgütsel bağlılık konusu, ilk kez Whyte (1956) tarafından ele alınmış ve sonraki yıllarda Porter, Mowday, Steers, Allen, Meyer ve Becker gibi araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Farklı yönleriyle incelenen bu kavram, bağlılık konusunda birden fazla yaklaşımın var olduğunu ortaya koymaktadır (Porter, Steers, Mowday, ve Boulian, 1974). En sık kullanılan yaklaşımlardan biri, mesleğe önem ve değer verme kavramıdır (Meyer ve Allen, 1991). Çalışanların mesleklerine duydukları önem ve değer, onların motivasyonlarını artırmakta ve örgütlerine daha fazla katkı sağlamalarını teşvik etmektedir (Becker, 1960).

Örgütsel bağlılık ve işe sarılma kavramı da önemli bir olgudur. Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütlerine olan duygusal bağlılıklarını ifade eder. Bu bağlılık, çalışanların örgütlerinin amaçlarına ve değerlerine inanması, onları benimsemesi ve desteklemesi anlamına gelir. İşe sarılma ise, çalışanların işlerine aktif bir şekilde katılımını ve motivasyonlu bir şekilde çalışmasını ifade eder. Bu kavramlar arasında eşitlik olmadığını belirtmek önemlidir. Her biri, farklı yönleri ve özellikleriyle bağlılığı açıklamak için kullanılan farklı teorik çerçevelere dayanır. Her kavram, örgütsel bağlılığın farklı bir boyutunu vurgular. Bu çeşitlilik, bağlılık konusunun karmaşıklığını ve çok yönlülüğünü gösterir. Bu nedenle, örgütler bağlılık konusunu anlamak ve yönetmek için farklı yaklaşımlar ve stratejiler kullanılmalıdır. Çalışanların bağlılığını artırmak ve iş performansını iyileştirmek için, örgütler çalışanların mesleklerine, örgütlerine ve işlerine olan bağlılıklarını güçlendirecek politikalar ve uygulamalar geliştirmelidir (Sürücü ve Maşlakçı, 2018).

Örgütsel bağlılık, bireyin kurumsal amaç ve değerleri içtenlikle benimsemesi, bu amaçlara ulaşılması için aktif çaba göstermesi ve kurum içindeki üyeliğini devam ettirme isteğidir. Bu kavram, örgütün başarısı için önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. Örgütsel bağlılık, bireylerin örgütün amaç ve değerlerine gönülden inanmasıyla başlar. Bireyler, örgütün misyonuna, hedeflerine ve kurumsal değerlerine uyum sağlamak için içten bir bağlılık duygusu geliştirirler. Bu inanç ve kabullenme, bireyin örgüt için kendini adamaya ve özverili bir şekilde çalışmaya motive olmasını sağlar (Mowday, Porter, ve Steers, 1982).

Örgütten yana her şeyini ortaya koymaya gönüllü olma da bağlılığın bir diğer önemli unsuru olarak öne çıkar. Birey, örgütün başarısı ve gelişimi için kendi yeteneklerini ve kaynaklarını seferber etmeye istekli olur. Örgütün hedeflerine ulaşması için gereken çabayı göstermekten çekinmez ve ekibin bir parçası olarak sorumluluk alır. Son olarak, örgütün bir üyesi olarak kalma noktasında güçlü bir irade sergilemek de örgütsel bağlılığın temel bir özelliğidir. Birey, zorluklarla karşılaştığında ve değişimlerle başa çıkmak zorunda kaldığında dahi örgütte kalmaya devam etme kararlılığını gösterir. Bu, örgütün değerlerine olan bağlılık ve örgüt kültürüne olan sadakatin bir ifadesidir. Örgütsel bağlılık, bireylerin iş tatmini, motivasyon, performans ve örgütün sürdürülebilir başarısı üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Dolayısıyla, örgütler, çalışanların bağlılığını desteklemek ve güçlendirmek için uygun politika ve uygulamaları benimsemelidir. Bireylerin örgüte olan inancını, özverisini ve sadakatini teşvik etmek, birlikte çalışma ortamını geliştirmek ve uzun vadeli başarıyı sağlamak açısından büyük önem taşır (Durna ve Eren, 2005).

Örgütsel bağlılığın hem örgütler hem de çalışanlar için önemli faydaları vardır. Yüksek örgütsel bağlılık, çalışanların işlerine ve örgütlerine daha sadık olmalarını sağlar. Bağlı çalışanlar daha motive, tatmin edici ve performans odaklı çalışırlar. Aynı zamanda, örgütsel bağlılık, çalışanların örgüt amaçlarını benimsemesini ve örgüte katkıda bulunmasını sağlar. Örgütler, çalışan bağlılığını teşvik etmeyi ve sürdürmeyi hedeflemelidir, çünkü bu, işbirliği, verimlilik ve uzun vadeli başarı için önemlidir (Tan ve Akhtar, 1998).

Örgütsel bağlılık; literatürde farklı şekillerde tanımlanmıştır. Örgütsel bağlılık tanımlarını şu şekilde derlenmiştir:

Grusky (1966) tarafından ilk olarak tanımlanan örgütsel bağlılık, "bireyin örgüte olan bağının gücü" olarak ifade edilmiştir. Brown'a (1969) göre, bağlılık, üyeliğe ilişkin bazı konuları içerir. Bunlar arasında mevcut pozisyonun yansıtılması, başarı düzeyi, çalışmaya yönelik motivasyon, mevcut katkı ve diğer çıktılar tahmini, farklılaşan motivasyon faktörlerinin gereklilikleri yer almaktadır. Hall ve diğerleri (1970) tarafından yapılan tanıma göre, örgütün ve bireyin amaçları arasında zaman içinde gerçekleşen uyumlu birleşme sürecidir. Bu süreç, örgütün hedeflerine ulaşma ve bireyin kendi amaçlarını gerçekleştirme arzusu arasında bir denge oluşturmayı içerir. Bu denge, örgütün misyonuna bağlılık gösteren bireylerin, örgütün başarı ve etkinliği için uyumlu bir şekilde çalışmasını sağlar.

Bağlılık, bir bireyin belirli bir hareket tarzına ve çevresindeki kişilere bağlılık duygusuyla birlikte belli davranışları taahhüt altına almasıdır (Kiesler, Sakumura ve Salancik, 1971). Bu taahhüt, bireyin belirli değerlere, normlara veya ilişkilere olan bağlılığını ifade eder ve onu ilgili davranışları yerine getirmeye yönlendirir. Başka bir tanıma göre bağlılık, birey ve örgüt arasındaki değişim ilişkisidir ve bireyin daha fazla ödül almayı amaçladığı bir bağlamda gerçekleşir (Hrebiniak ve Alutto-1972).

Bağlılık, örgütün üyesi olarak kalmak isteme, yüksek çaba sarf etme ve örgütün amaç ve değerlerine inanma unsurlarını içeren bir kavramdır (Dubin, Champoux ve Porter, 1975). Bağlılık, örgütsel çıkarları yerine getirmek amacıyla içselleştirilmiş normatif baskıların birleşimi olarak tanımlanabilir (Weiner, 1982). Schwenk'a (1986) göre bağlılık, kişinin belli bir eylem veya hareket tarzına istekli bir şekilde bağlı kalma ve ona devam etme arzusunun ifade eder, bu arzuya bağlı olarak elde edilecek açık bir ödül veya ceza olmasa bile yapılanı takdir etme durumudur. Gaertner ve Nollen'a (1989) göre bağlılık, örgütte kalma isteğiyle birlikte örgütün amaç ve değerlerine özdeşleşme sağlama durumudur. Bu özdeşleşme, maddi kaygıları önemsemeden örgütün birincil hedefi olarak kabul edilir. Morris ve diğerleri (1993)'e göre,

bağlılık, kişisel bağlılık ve sadakat kavramlarını içerir. Kişisel bağlılık, bireyin örgüte güçlü bir duygusal bağ hissetmesini ifade eder. Birey, örgütün amaçlarını benimser ve değerlerini paylaşır. Sadakat ise bireyin örgüte olan güvenini ve bağlılığını devam ettirmesini ifade eder. Birey, örgütün çıkarlarını korumak için sadık kalır ve örgütün başarısı için aktif çaba sarf eder. Bağlılık, duygusal, davranışsal ve bilişsel boyutları içeren önemli bir kavramdır.

Son olarak; McDonald ve Makin'e (2000) göre, örgütsel bağlılık, kişi ile örgüt arasında kurulmuş bir psikolojik sözleşmeyi ifade eder. Bu psikolojik sözleşme, bireylerin örgüte olan bağlılığıyla doğrudan ilişkilidir. Bireyler, örgütsel bağlılıklarını belirleyen beklentileri, karşılıklı sorumlulukları ve örgütün sağladığı fırsatları içeren bir anlayışa sahiptirler. Bu bağlamda, örgütsel bağlılık bireylerin örgüte olan duygusal, zihinsel ve davranışsal bağlılıklarının bir yansımasıdır.

Balay (2000) ise çalışmasında bu tanımları aşağıdaki şekilde özetlemiştir.



Şekil 2. 7. Örgütsel Bağlılık

Bu tanımların yanı sıra Örgütsel bağlılık konusunda farklı tanımlar bulunmaktadır. Çöl (2004) bağlılığı, işgörenin örgütle özdeşleşerek, örgütün değerlerini benimseme, örgütsel hedeflere ulaşmak için çaba gösterme ve örgütte çalışmayı sürdürme isteği olarak tanımlar. Meyer ve Allen ise örgütsel bağlılığı, işgören ile örgüt arasındaki ilişkiyi yansıtan ve işgörenin örgüt üyeliğini sürdürme kararını etkileyen psikolojik bir durum olarak açıklar. Bu tanımlar, örgütsel bağlılığın işgörenin duygusal, bilişsel ve davranışsal bağlılığının bir ifadesi olduğunu vurgular. Örgütsel bağlılık, işgörenin örgütün ilke, amaç ve değerlerini benimsemesi, örgüt için çaba harcaması ve örgütte kalma isteğiyle kendini gösteren bir durumdur (Meyer ve Allen, 1997).

Bu tanımda bağlılığın üç faktörü üzerinde durulmaktadır.

1. Örgütün amaç ve değerlerini kabullenme ve bunlara duyulan güçlü inanç,
2. Örgütün yararına dikkate değer daha fazla çaba gösterme isteği,
3. Örgüte olan üyeliğini devam ettirme konusunda güçlü isteklilik.

Tüm bu açıklama ve tanımlar doğrultusunda Örgütsel bağlılığı, çalışanların buldukları örgütün amaçlarını, hedeflerini ve değerlerini benimsemesi ve bu konuda yüksek bir inanç duyması, örgüt için beklenenden daha fazla çaba sarf etmesi ve örgütte kalmaya yönelik güçlü bir isteğe sahip olması olarak açıklayabiliriz. Bu bağlamda, örgütsel bağlılık, işgörenin örgütün misyonuna ve vizyonuna bağlılığını ifade eden, özverili bir tutum ve sadakatle örgütün başarısına katkıda bulunan bir durumu temsil eder.

2.2.2. Örgütsel Bağlılığın Boyutları

Örgütsel bağlılık, çalışanların örgüte olan bağlılıklarının tüm psikolojik yönlerini kapsayan bir kavramdır. Bu bağlamda, örgütteki uyum, çalışanların örgütteki değerlere, normlara ve beklentilere uygun davranışlar sergilemesini ifade eder. Ayrıca, çalışanların örgüte sadakat duyması ve örgütün başarısı için gönüllü olarak çaba göstermesi önemli bir boyuttur. Örgüt kimliği ve amaçlarıyla özdeşleşme, çalışanların örgütün misyon, vizyon ve değerlerini benimsemesi ve bu değerlerle bireysel kimliklerini uyumlu hale getirmesidir. Bu şekilde çalışanlar, örgütün amaçlarına ve hedeflerine kendilerini bağlı hissederler. Örgütsel bağlılık aynı zamanda örgütün amaçlarını benimseme ve içselleştirme ile de ilişkilidir. Çalışanlar, örgütün hedeflerini benimser ve bu hedeflere ulaşmak için gereken çabayı gösterirler. Örgütün ilke ve değerlerini içselleştirme ise çalışanların örgütün değerlerine uygun davranışlar sergilemesini ve bu değerleri benimsemesini ifade eder (Meyer ve Herscovitch, 2001).

Bu şekilde, örgütsel bağlılık çalışanların duygusal, bilişsel ve davranışsal düzeyde örgütlerine olan bağlılıklarını ifade eden kapsamlı bir kavramdır. Literatürde örgütsel bağlılığın üç temel boyutundan söz edilmektedir (Can ve Aşan, 2015).

Uyum Boyutu: Örgüt çalışanları arasında bağlılık uyum boyutunda, tutum ve davranışlarını ödül elde etme amacıyla belirlerler. Bu bağlılık uyumunda, "Tanınma, statü elde etme, yetki sahibi olma, yükselme, saygınlık" gibi unsurlar etkili olmaktadır. Bu nedenle, çalışanlar örgüte olan bağlılıklarını, elde edecekleri ödüller ve kazanacakları statü üzerine inşa ederler. Bağlılık uyum boyutu, bireylerin ödüllerle motive olduğu ve örgüt içinde belirli hedeflere ulaşmaya odaklandığı bir perspektifi ifade eder.

Özdeşleşme (Değer Uygunluğu) Boyutu: Örgüt çalışanlarının tutum ve davranışları ile örgütün değer ve inançları uyumlu olduğunda olumlu örgütle özdeşleşme meydana gelir. Değer ve inanç uyumuyla ortaya çıkan bu bağlılık sonucunda, bireyler örgütteki diğer çalışma arkadaşlarıyla olumlu, istekli ve tatmin edici ilişkiler kurarlar. Bu uyum, çalışanların örgütün misyonunu, vizyonunu ve ilke ve değerlerini benimsemelerini sağlar. Bu şekilde, çalışanlar kendilerini örgütün bir parçası olarak hissederler ve örgütün başarısı için gönüllü olarak çaba sarf ederler. Bu bağlılık ve özdeşleşme, iş tatmini ve motivasyonu artırarak çalışanların daha iyi performans sergilemesine katkı sağlar.

İçselleştirme Boyutu: Çalışanların ve örgütlerin değerleri arasında uyum sağlandığında, bağlılık içselleştirme boyutu ortaya çıkar. Bağlılık içselleştirme, örgütsel bağlılık açısından en istenen ve tercih edilen boyuttur. Bu durumda, çalışanlar örgütün değerlerini benimseyerek, onları kendi değerleri haline getirirler. İçselleştirme düzeyi yüksek olan çalışanlar, örgütüne sahip çıkarlar ve savunurlar. Onlar, örgütün amaçlarına ve ilke ve değerlerine tam bir bağlılık gösterirler. İçselleştirme düzeyi yüksek olan çalışanlar, örgütün en fazla güvendiği kişiler haline gelirler. Örgüt, onları liderlik rollerine taşır ve daha fazla sorumluluk verir. Bu çalışanlar, örgütün kültürünü yaşatır, diğer çalışanlara örnek olurlar ve örgütün başarısına katkı sağlarlar. Bağlılık içselleştirme, çalışanların motivasyonunu artırır ve iş tatminini yükseltir. Bu da performanslarını olumlu yönde etkiler ve uzun vadeli iş ilişkileri kurmalarına yardımcı olur. Bu nedenle, örgütler, çalışanların değerlerini ve inançlarını benimseyebilecekleri bir ortam sağlamak ve içselleştirmeyi teşvik etmek için çaba harcamalıdır.

2.2.3. Örgütsel Bağlılığın Önemi

Bilgi çağı örgütlerinde insan unsurunun önemi, günümüz rekabet ortamında başarılı olabilmek ve küresel rekabette ayakta kalabilmek için vurgulanmaktadır. İnsan kaynağı, bilgiyi örgütsel süreçlerde kullanabilen tek unsurdur, bu nedenle önemi giderek artmaktadır. İlk dönemlerde yönetim biliminde insan, mekanik bir unsur olarak ele alınmış olsa da daha sonra sosyal yönü göz önünde bulundurularak incelenmiş ve günümüzde örgütün vazgeçilmez bir ögesi olarak değerlendirilen entelektüel sermaye olarak algılanmaya başlanmıştır. Bu durum, özellikle örgütsel süreçlere odaklanan çalışmalarda insan faktörünün önemini artırmıştır. Bir örgütün sadakat ve bağlılığa verdiği değer, ve bu niteliklere önem verdiği için kazandığı itibar, örgütün kültürünün bir parçasıdır (Lewicki,1981).

Örgütsel bağlılık, yeni bir kavram değildir. İlk örgütsel bağlılık çalışmaları 1960'larda ortaya çıktı. 1980'lerde, Mowday ve meslektaşları tarafından örgütsel bağlılık yaklaşımı geliştirildi. İlk çalışmalarda örgütsel bağlılık, belirli bir hedefe ulaşmak için tutarlı bir dizi etkinliğe katılmaya yatkın bireysel bir eğilim olarak değerlendirildi. 1990'larda, örgütsel bağlılık, örgütsel değerlere özdeşleşme, çalışmaya devam etme ihtiyacı ve örgüte karşı bir bağlılık ve sadakat hissi olmak üzere çok boyutlu bir kavram olarak ilgi çekti. Sonraki yıllar, örgütsel bağlılık konusunda yeni görüşler getirdi. O zamandan bu yana, örgütsel bağlılık konusunda yayınlanan çalışmaların sayısı giderek artmıştır. Şu ana kadar, literatürde örgütsel bağlılık, insan kaynakları yönetimi için bir araç olarak ele alınmıştır (Wziątek-Staško vd.,2022).

Her örgüt, çalışanlarının örgüte bağlılığını artırmak için çaba gösterir, çünkü örgüte yüksek bağlılık gösteren çalışanlar görevlerini daha özenli yerine getirir, örgütte daha uzun süre kalır ve örgütle olumlu bir ilişki sürdürürler. Bu nedenle, örgütler, çalışanlarının bağlılık düzeyini belirlemek için psikolojik sözleşmeye önem verirler. Psikolojik sözleşme, çalışanlar ile örgüt arasındaki karşılıklı beklentilerin anlaşılması ve karşılanmasıdır. Çalışanlar, örgütün sunduğu fırsatlar, destek, güvenlik ve ödüller gibi beklentilerini değerlendirerek bağlılık düzeylerini belirlerler. Eğer çalışanlar beklentilerini karşılandığını hissederse, örgüte bağlılık artar. Bu, çalışanların sadakatlerini ve bağlılıklarını güçlendirir. Dolayısıyla, örgütler, çalışanların psikolojik sözleşmelerini anlamak ve beklentileri karşılamak için çaba göstererek bağlılığı artırabilirler. Bu da uzun vadeli iş ilişkileri, çalışan motivasyonu ve performansı ile örgütün başarısına katkı sağlar (Conway ve Briner, 2005).

Psikolojik sözleşme, bir çalışanın kendisi ve örgüt arasında var olan sorumluluk inancını içerir ve iki farklı yönü vardır. Birincisi, araçsal sözleşme olarak adlandırılır ve örgüt ile çalışan arasında kısa dönemli ekonomik bir değişimi ifade eder. Bu, çalışanın işini yapması karşılığında maaş, avantajlar veya diğer somut ödüllerin alınmasını içerir. İkincisi, ilişkisel sözleşme olarak bilinir ve daha uzun dönemli bir sorumluluğa işaret eder. Bu tür bir sözleşme, çalışanın örgütün değerlerini benimsemesini, örgütün hedeflerine katkıda bulunmasını ve diğer çalışanlara destek olmasını gerektirir. İlişkisel sözleşme, çalışanın örgüte bağlılık göstermesini, uzun vadeli iş ilişkileri geliştirmesini ve örgütün başarısı için çaba sarf etmesini sağlar. Bu iki tür sözleşme bir arada çalışır ve çalışanların örgüte olan bağlılıklarını şekillendirir. Psikolojik sözleşme, çalışanların örgütten beklentilerini karşılamaları ve örgütün de çalışana adil davranmasıyla sürdürülür. İyi bir psikolojik sözleşme, çalışanların motivasyonunu artırır, iş tatmini sağlar ve çalışanların örgüte olan bağlılıklarını güçlendirir. Bu da hem çalışanlar hem de örgüt için

olumlu sonuçlar doğurur (Çetin, 2004). Psikolojik sözleşme, çalışanın örgütten beklentilerini belirler ve iş ilişkisinin daha çok zımni olan yanlarıyla ilgilidir. İşveren ve çalışan arasındaki güven, bağlılık ve karşılıklı yükümlülükleri içeren duygusal bir bağ kurmayı ifade eder. Bu sözleşme, çalışanın örgüte olan sadakatini ve katılımını etkilerken, örgütün de çalışana adil davranma ve destek sağlama sorumluluğunu içerir (Karaarslan ve Özgül, 2013).

Psikolojik sözleşme, çalışanlar ile örgüt arasındaki karşılıklı beklentiler ve taahhütlerin anlaşılması ve kabul edilmesini ifade eder. Bu sözleşme, çalışanların örgüte olan bağlılıklarını belirlemek için önemli bir kavramdır. Diğer yandan, sosyal sözleşme ise çalışanlar ile örgüt arasındaki toplumsal ve paylaşılan değerlere dayanan bir anlaşmadır. Sosyal sözleşme, örgütün değerlerine uyum sağlama, örgütün hedeflerine katkıda bulunma ve karşılığında adil bir muamele görmeyi içerir. Bu iki kavram birleştirildiğinde, çalışanlar ve örgüt arasındaki ilişkinin hem bireysel hem de toplumsal boyutlarına odaklanılır. Psikolojik sözleşme, çalışanların beklentilerini karşılama ve örgütün sunduğu destek ve fırsatları değerlendirme konusunda önemlidir. Sosyal sözleşme ise çalışanların örgütün değerlerine ve amaçlarına olan uyumunu ve örgütün çalışanlara adil davranma yükümlülüğünü vurgular. Bu birleşim, çalışanların örgüte olan bağlılığını artırmak için karşılıklı anlayış, güven ve adil bir ilişki sağlama amacını taşır. İyi bir psikolojik ve sosyal sözleşme, çalışanların motivasyonunu ve performansını artırırken, örgütün de sürdürülebilir başarı elde etmesine yardımcı olur (Pesqueux, 2012).

Örgütte güçlü bir bağlılık olduğunda, personel örgütün genel amaçlarına daha iyi hizmet edebilir ve örgüt içerisinde daha güçlü bir birlik ve dayanışma sağlanır. Bu durum, örgütün değerlerini benimseyen ve onlara bağlılık gösteren çalışanlarla mümkün olur. Örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlar, örgütün hedeflerine ulaşmak için daha motive olur ve daha fazla çaba sarf eder. Örgütlerin başarılı olabilmesi için örgütsel bağlılığın önemi büyüktür. Çünkü bağlılık, çalışanların örgüte duygusal bir bağ geliştirmesini sağlar ve örgütün amaçlarını benimsemelerini teşvik eder. Bu bağlamda, örgütsel bağlılığı inceleyen araştırmacılar aşağıdaki nedenlerden dolayı bu konuya odaklanmışlardır (Özmen vd., 1997):

- A. Örgütsel bağlılığın, arzu edilen çalışma davranışı ile ilişkili olması,
- B. Örgütsel bağlılığın işten ayrılma nedeni olarak, iş doyumundan daha etkili olduğunun belirlenmesi,
- C. Örgütsel bağlılığı yüksek olan kişilerin, düşük olanlara oranla daha iyi performans göstermeleri,

- D. Örgütsel bağlılığın, kurumsal etkinliğin göstergelerinden biri olması,
- E. Örgütsel bağlılığın, fedakârlık ve dürüstlük gibi kurumsal vatandaşlık davranışının bir ifadesi olarak dikkat çekmiş olması.

Bir çalışanın uzun yıllar bir örgütte çalışması ve örgüte bağlanması; örgüt veya iş arkadaşları tarafından, bu yatırımın karşılığını alacak düzeyde ödül ya da motivasyon sağlayacağı anlamına gelmez. Diğer yandan, bir örgüte uzun yıllar hizmet vermiş ve bu süreç içinde çeşitli becerileri kazanmış bir çalışan, yeni bir işe transfer edebilecek kadar yeterliliğe ulaşmamış da olabilir. Yani, çalışanın edinmiş olduğu bilgi ve beceriler; sadece çalışmış olduğu örgüte özgü bilgi ve beceriler ise uzun yıllar çalışmasına rağmen transfer edilebilme özelliklerini kazanamamış olabilir. Örgütsel bağlılık, bir iş görenin çalıştığı örgüte karşı hissettiği bağın gücünü ifade eder. Bu bağlılık, iş görenin örgütün değerlerini, amaçlarını ve hedeflerini benimsemesi, örgüt kimliğiyle özdeşleşmesi ve örgütün başarısına katkıda bulunmaya istekli olmasıyla ilişkilidir. Bir örgüt için, iş görenlerin örgüte olan bağlılığını sağlamak, mal veya hizmet üretmek kadar önemlidir. Çünkü bağlılık, iş görenlerin işlerine motive olmalarını, daha yüksek performans göstermelerini ve örgütte uzun süreli kalma niyetini artırır. Bağlı çalışanlar, daha iyi iletişim ve işbirliği içinde çalışır, örgütün değerlerini yansıtır ve müşteri memnuniyetini artırır. Bu nedenle, örgütler iş görenlerin örgüte bağlılığını güçlendirmek için çeşitli stratejiler geliştirir, çalışma koşullarını iyileştirir, liderlik ve iletişim becerilerini destekler ve ödüllendirme sistemleri oluşturur (Çöl, 2004).

2.2.4. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları

Literatürde birçok farklı sınıflandırma bulunmakla birlikte Gül (2002)'ün yapmış olduğu “Örgütsel Bağlılık Sınıflandırması” bu çalışma da esas alınarak alt boyutları açıklama yoluna gidilmiştir.

TUTUMSAL BAĞLILIK	DAVRANIŞSAL BAĞLILIK	ÇOKLU BAĞLILIK YAKLAŞIMI
<ul style="list-style-type: none">• Kanter'in Yaklaşımı• Etzioni'nin Yaklaşımı• O'Reilly ve Chatman'ın Yaklaşımı• Penley ve Gould'un Yaklaşımı• Meyer ve Allen'in Yaklaşımı	<ul style="list-style-type: none">• Becker'in Yaklaşımı• Salancik'in Yaklaşımı	

Şekil 2. 8. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması

2.2.4.1. Tutumsal Bağlılık

Tutumsal bağlılık, bireylerin kuruma karşı hissettikleri bağın, bazı manevi ödüller ve menfaatler karşılığında ortaya çıktığı bir alışveriş ilişkisini ifade eder. Bu bağlılık türü, çalışanların kurumlarıyla olan ilişkilerine odaklanır ve çalışanın kendi değer ve hedeflerinin, kurumun değer ve hedefleriyle uyumlu olmasına dikkat eder (Güllüoğlu, 2011). Tutumsal bağlılık, çalışanların kurumlarıyla olan ilişkilerine odaklanan bir kavramdır. Bu bağlılık türünde, çalışanların kendi değer ve hedefleri ile kurumun değer ve hedefleri arasında bir uyum sağlanması önemlidir. Yani çalışanların kurumun amaçlarına yönelik bir bağlılık hissetmeleri ve kurumun değerlerini benimsemeleri beklenir. Böylece çalışanlar, kuruma karşı sadakat ve bağlılık gösterirler, işlerini daha verimli yaparlar ve kurumu daha uzun süre tercih ederler (Meyer ve Allen, 1991). Bu bağlılık türü örgüt ile bireyin ilişkilerinden ortaya çıkmakta ve bireyin örgüt hakkındaki düşünceleri üzerine odaklanmaktadır. Tutumsal bağlılığın iki temel amacı vardır (Özsoy, 2004): Birincisi çalışanların örgüte olan bağlılık düzeylerini üst seviyede tutarak verimliliği maksimum düzeye çıkarmak ikincisi ise çalışan devir hızını en düşük düzeyde tutmaktır.

Tutumsal bağlılık, Mottaz (1989) tarafından "kişi ile örgüt arasındaki bağın bir değerlendirmeye tabi tutulması sonucunda oluşan örgütsel bakış açısı veya örgüte duygusal bir yönelme" olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlılık, çalışanın örgütte kalma ya da örgütten ayrılma eğilimini etkileyebilir. Yani, çalışanın örgütteki deneyimleri, kurumun değerleri ve hedefleriyle uyumlu olduğunda tutumsal bağlılık güçlenir ve çalışan örgütte daha uzun süre kalmaya daha istekli olur. Aksine, değerler ve hedefler arasında bir uyumsuzluk varsa tutumsal bağlılık azalabilir ve çalışanlar örgütten ayrılma eğilimi gösterebilir. Bu nedenle, örgütler çalışanların tutumsal bağlılığını artırmak için uyumlu bir çalışma ortamı ve örgütsel değerlerin teşvik edildiği bir kültür oluşturmalıdır (İnce ve Gül, 2005).

2.2.4.1.1. Kanter'in Yaklaşımı

Kanter (1968) tarafından öne sürülen görüşe göre, bireylerin enerjilerini ve sadakatlerini sosyal sisteme vermeye istekli olmaları, istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak sosyal ilişkilerle kişiliklerini birleştirmeleri tutumsal bağlılığın temelini oluşturur. Kanter, farklı bağlılık türlerinin, örgütlerin üyelerinden bekledikleri farklı davranışsal gerekliliklerin sonucunda ortaya çıktığını savunmuştur. Bu bağlamda üç bağlılık türünü tanımlamıştır.

Devama Yönelik Bağlılık: Bireyin örgütte kaldığı süre boyunca zaman, emek, güç vb. kaynakları örgüte yatırım yaparak harcaması anlamına gelir. Bu süreçte birey, örgütte edindiği

deneyim, bilgi ve ilişkileri geliştirerek örgüte bağlılık oluşturur. Örgütten ayrılmanın olası maliyeti arttıkça, özellikle yaş ve kıdem gibi faktörlerle birlikte, bireyin devama yönelik bağlılığı artar. Birey, bu maliyetleri göz önünde bulundurarak örgütte kalmayı tercih eder ve örgüte olan bağlılığını sürdürür. Devama yönelik bağlılık, bireyin örgüte verdiği değeri, örgütteki kariyer ve gelişim fırsatlarını, sosyal ilişkileri ve örgüt kültürünü içeren bir dizi faktör tarafından etkilenir.

Kenetlenme Bağlılığı: çalışanın iş arkadaşlarıyla, çalıştığı gruba ve sosyal ortama duygusal bir bağ oluşturmasıdır. Bu bağlılık, çalışanın iş arkadaşlarıyla güçlü ilişkiler kurması, takım çalışmasına katkıda bulunması ve sosyal etkinliklere aktif olarak katılması gibi unsurlarla pekişir. Üniforma, rozet, üyelik gibi semboller bu bağlılığı güçlendiren psikolojik işaretler olarak kullanılabilir. Kenetlenme bağlılığı, çalışanın iş yerinde bir topluluk hissiyatı yaşamasını, dayanışma ve işbirliğine önem vermesini sağlar. Bu tür bağlılık, iş arkadaşlarıyla güçlü ilişkiler kurarak çalışanın işten ayrılma niyetini azaltabilir ve örgütteki memnuniyetini artırabilir.

Kontrol Bağlılığı: bir üyenin davranışını örgütün hedeflerine uygun şekilde yönlendirmesini ve örgütsel normlara uyum sağlamasını ifade eder. Kontrol bağlılığı, çalışanın örgütün norm ve değerlerinin olumlu davranışlara yönlendiren önemli bir rehber olduğuna inanması sonucunda ortaya çıkan bir bağlılıktır. Örgütler, üyelerinin bağlılığını artırmak için kontrol bağlılığına önem vermeli ve üyelerinin davranışlarını örgütün hedefleri doğrultusunda yönlendirmeye çalışmalıdır. Kanter, bu üç bağlılık yaklaşımının birbirleriyle büyük ölçüde ilişkili olduğunu öne sürmüştür. Örgütlerin, üyelerinin bağlılığını geliştirmek için bu üç yaklaşımı aynı anda kullanmaları gerekmektedir. Bu üç bağlılık boyutundan her biri, bireyin örgütü ile bağlarını artırma açısından diğerlerini güçlendirmektedir (Can ve Aşan, 2015).

2.2.4.1.2. Etzioni'nin Yaklaşımı

Bir işgören, aynı örgütte çalışmaya devam ederken örgütüne karşı pozitif-moral, nötr-hesapçı ve negatif-yabancılaştırıcı olmak üzere üç farklı bağlılık türünü farklı zamanlarda ve çeşitli biçimlerde geliştirebilir. Öncelikle, pozitif-moral bağlılık, işgörenin örgüte karşı duyduğu olumlu duyguları ifade eder. İşgören, örgütün değerlerini benimser, iş arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurar ve işini sevebilir. Bu tür bağlılık, çalışanın örgütteki hedeflere katkıda bulunma isteğiyle de ilişkilidir. İşgören, zaman içinde örgütüne karşı pozitif-moral bağlılığını geliştirebilir ve artırabilir (Mowday, Porter, ve Steers, 1982).

Nötr-hesapçı bağıllık ise, işgörenin örgüte karşı tarafsız ve hesapçı bir tutum sergilediği durumu ifade eder. İşgören, örgütte sadece maddi çıkarlarını gözetir ve iş ilişkilerini daha profesyonel bir düzeyde sürdürür. Bu tür bağıllıkta, işgören örgüte yönelik duygusal bir bağ hissetmez, ancak iş ilişkileri sürdüğü sürece örgütte kalmayı tercih eder. İşgören, değişen koşullar veya örgüt politikalarıyla birlikte nötr-hesapçı bağıllığını geliştirebilir veya azaltabilir. Son olarak, negatif-yabancılaştırıcı bağıllık, işgörenin örgüte karşı olumsuz duygular beslediği durumu ifade eder. İşgören, örgütün politikalarını veya yönetimini eleştirir, örgüte olan güvenini kaybeder ve işinden memnuniyetsizlik yaşayabilir. Bu tür bağıllık, genellikle işgörenin örgütle uyumsuzluk yaşadığı veya iş tatminsizliği yaşadığı durumlarda ortaya çıkar. İşgören, olumsuz deneyimler veya çeşitli nedenlerle negatif-yabancılaştırıcı bağıllığını geliştirebilir (Conway ve Briner, 2005)..

Bu şekilde, bir işgören aynı örgütte çalışmaya devam ederken farklı zamanlarda ve çeşitli biçimlerde pozitif-moral, nötr-hesapçı ve negatif-yabancılaştırıcı bağıllık türlerini geliştirebilir. Bu bağıllık türleri, işgörenin duygusal, profesyonel ve memnuniyet düzeylerindeki değişimlere bağlı olarak şekillenebilir ve değişebilir (Balay, 2000).

Etzioni (Aktaran: Penley ve Gould, 1988), kurumsal bağıllığın temel nedeninin kurumun çalışanlar üzerindeki gücü olduğunu ileri sürmüş ve bu gücün, çalışanların kurumun direktiflerine uyma düşüncesine dayalı bir açıklama getirdiğini ifade etmiştir. Etzioni ayrıca, kurumların bireyler üzerinde kullandığı gücün veya otoritenin, bireylerin kuruma katılma şekillerine göre şekillendiğini belirtmiştir. Etzioni kurumun üyeler üzerindeki güç veya yetkilerinin, üyenin kuruma yaklaşmasından kaynaklandığını ileri sürerek kurumsal bağıllığı, üyelerin kuruma yaklaşmaları açısından üçe ayırmaktadır:

Ahlaki (Moral) Bağıllık: Ahlaki açıdan yaklaşma, değerlerin ve standartların içselleştirildiği ve kuruma olan bağıllığın ödül ve teşviklerden etkilenmediği zaman ortaya çıkar. Bu bağlamda, çalışan, kurumun amacını anlamış ve işini değerli bulmuş, işini, öncelikle ona değer verdiği için yapmaktadır.

Hesaplı Bağıllık: Üyelerle örgüt arasındaki alışveriş ilişkisine dayanan ve daha az yoğun bir bağıllık türünü ifade eder. Bu yaklaşım, örgüt üyelerinin örgüte bağlanmalarının, kendi hizmetlerinin karşılığında aldıkları ödüller arasındaki ilişkiye dayandığını öngörür. Hesaplı bağıllıkta, çalışanlar işlerini genellikle maddi ödüller, fırsatlar veya kariyer gelişimi gibi somut getiriler için sürdürürler. Bu bağıllık türünde, ilişki daha nötr bir şekilde

değerlendirilir ve çalışanlar örgütten beledikleri faydaları elde etmek üzerine odaklanır (Güllüoğlu, 2011).

Yabancılaştırıcı Bağlılık: Bireysel davranışın ciddi şekilde sınırlandığı durumlarda ortaya çıkan ve kuruma karşı olumsuz bir tutumu temsil eden bir bağlılık türüdür. Bu bağlılıkta, çalışanın kurumun amaçlarına ulaşmak için uyum sistemine yönelmesi beklenir. Ancak, bu durumda çalışanın katılımı, hem düşük hem de olumsuz olabilir. Yani, çalışan kuruma katılım gösterebilir, ancak tutumu olumsuz olabilir. Yabancılaştırıcı bağlılıkta, çalışanın hissettiği sınırlamalar ve kurumdaki baskılar nedeniyle bireysellik ve özgünlük hissi azalır, çalışan kendini kurum içinde yabancılaşmış hissedebilir. Bu durumda, çalışanın örgütsel bağlılığı negatif bir yönetime sahip olabilir. Etzioni için olumlu katılım bağlılık; olumsuz katılım ise yabancılaşmadır (Balay, 2000).

2.2.4.1.3 O'Reilly ve Chatman'ın Yaklaşımı

Örgütsel bağlılık kavramına dönük olarak geliştirdikleri yaklaşımda O'Reilly ve Chatman, Kelman (1958)'in örgütsel bağlılığın üç boyutlu olduğu öne sürülmüştür. Bu boyutlar uyum bağlılığı, özdeşleşme bağlılığı ve içselleştirme bağlılığıdır. Uyum bağlılığı, çalışanın örgütün amacı ve değerleriyle uyum sağladığı durumu ifade eder. Özdeşleşme bağlılığı, çalışanın kendini örgütün bir parçası olarak hissettiği ve örgütle bütünleştiği durumu ifade eder. İçselleştirme bağlılığı ise, çalışanın örgütün değerlerini ve hedeflerini kişisel olarak benimsediği ve içselleştirdiği durumu ifade eder (Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009).

Uyum: İşgörenlerin tutum ve davranışlarının belirli ödülleri elde etme ve belirli cezalardan kaçınma temeline dayandığı bir bağlılık boyutudur. İşgörenler, örgütteki beklentilere ve kurallara uyarak ödüller elde etmeyi ve cezalardan kaçınmayı hedefler. Uyum bağlılığı, çalışanların örgütün yönergelerine ve politikalarına uymak suretiyle ödüllendirilmeyi amaçladıklarını ifade eder.

Özdeşleşme: işgörenlerin tutum ve davranışlarını kişisel tatmine ulaşmak ve kendilerini ifade etmek amacıyla şekillendirdikleri bir bağlılık boyutudur. Bireyler, ait oldukları grubun bir üyesi olmaktan memnuniyet duyar ve bu üyeliği sürdürmek için gerekli davranışları sergilerler. Özdeşleşme bağlılığında, işgörenler kendilerini örgütün bir parçası olarak tanımlarlar ve örgütün değerlerini benimserler. Bu bağlılık boyutu, kişisel tatmin ve özgünlük ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ilişkilidir.

İçselleştirme: Kişisel ve örgütsel değerler arasındaki uyum ve örtüşme derecesine bağlıdır. Bu bağlılık boyutunda, tutum ve davranışlar, bireylerin iç dünyalarının örgütteki diğer üyelerin değer sistemleriyle uyumlu hale geldiği durumlarda ortaya çıkar. İçselleştirme bağlılığı, bireylerin örgütün değerlerini benimseyerek ve onları kişisel olarak içselleştirerek işlerini gerçekleştirdikleri bir durumu ifade eder. Bu bağlılık, bireylerin örgütün amaçlarına ve değerlerine bağlılık duymalarıyla ilişkilidir.

2.2.4.1.4. Penley ve Gould'un Yaklaşımı

Penley ve Gould'un yaklaşımı, Etzioni'nin üç boyutlu bağlılık yaklaşımına (moral, hesapçı, yabancılaştırıcı) dayanmaktadır. Ancak, yabancılaştırıcı bağlılık kavramını almayıp ahlaki bağlılık ve çıkarıcı bağlılık türlerine odaklanmışlardır. İşe düşkünlük, mesai saatleri dışında çalışma, eve iş götürme gibi kavramlar ahlaki bağlılık başlığına uyarken; kendini sunma, üstlerine daha fazla sorumluluk talebi iletme, kendini göstermeye çalışma gibi tutum ve davranışlar ise çıkarıcı bağlılıkla açıklanmaktadır. Bu yaklaşım, işgörenlerin bağlılık türlerini ahlaki değerlerle ilişkilendirerek ve kişisel çıkarlarla ilgili davranışları da dikkate alarak açıklamaktadır (İnce ve Gül, 2005). Penley ve Gould'a (1988) göre, farklı bağlılık türlerinin kombinasyonu, bir kurumun kültürü, yöneticilerin liderlik stilleri ve işe alım kriterlerinin sonucu olarak değerlendirilebilir. Kurum kültürü, çalışanların örgüte karşı hangi bağlılık türlerini geliştireceklerini etkileyebilir. Örneğin, kurumun ahlaki değerlerin vurgulandığı bir kültüre sahip olması, çalışanlarda ahlaki bağlılığı teşvik edebilir.

Yöneticilerin liderlik stilleri de çalışanların bağlılık türlerini etkileyebilir. Örneğin, destekleyici bir liderlik tarzı, çalışanlarda özdeşleşme bağlılığını artırabilir. Diğer yandan, ödüllendirme ve teşviklerin yoğun olduğu bir yönetim yaklaşımı, çıkarıcı bağlılığı teşvik edebilir. İşe alma süreci de bağlılık türlerini etkileyebilir. Örneğin, kurumlar belirli değerleri benimseyen, kültüre uyum sağlayan çalışanları işe almayı tercih edebilir ve bu da ahlaki bağlılığı artırabilir. Sonuç olarak, kurum kültürü, liderlik tarzı ve işe alma kriterleri gibi faktörler, çalışanların farklı bağlılık türlerini geliştirmesinde etkili olabilir ve bağlılığı şekillendirebilir (Bass ve Avolio, 1994).

Penley ve Gould'un bağlılık yaklaşımı, Etzioni'nin çalışmasından farklı olarak, kurumlarda üç farklı bağlılık türünün bir arada bulunabileceğini savunur. Bu yaklaşıma göre, aynı kurum içinde bir birey, farklı bağlılık türlerinin bir kombinasyonunu sergileyebilir. Bu durum, bireyin kurumun alt birimlerinde karşılaştığı uyum sistemindeki kişisel eğilimlerin etkileşiminin doğal bir sonucudur. Yani bir birey, örneğin duygusal bağlılık, ekonomik bağlılık

ve normatif bağıllık gibi farklı bağıllık türlerini aynı anda gösterebilir. Bağıllık yaklaşımı, bireylerin bağıllık düzeylerini ve kurumlara olan ilişkilerini daha iyi anlamak için bu farklı bağıllık türlerinin birlikte değerlendirilmesini önerir. Bu yaklaşım, bireylerin kurum içindeki deneyimlerini ve kişisel tercihlerini daha kapsamlı bir şekilde açıklamaya yardımcı olur.

Örneğin, bir çalışan aynı kurumda hem ahlaki bağıllık sergileyebilirken, hem de çıkarıcı bağıllık gösterebilir. İşin değerini ve önemini içselleştiren bir çalışan, ahlaki bağıllıkla hareket ederken, aynı zamanda ödüllendirme ve kişisel çıkarları da dikkate alarak çıkarıcı bağıllık sergileyebilir. Bu yaklaşım, bireylerin farklı bağıllık türlerini farklı durum ve koşullarda sergileyebileceğini ve bu kombinasyonun kişisel eğilimler ve işyeri dinamikleri arasındaki etkileşimden kaynaklandığını vurgular. Dolayısıyla, kurumlarda bireylerin farklı bağıllık türlerini bir arada sergilemesi doğal bir durum olabilir (Meyer ve Herscovitch, 2001).

2.2.4.1.5. Meyer ve Allen'in Yaklaşımı

Örgütsel bağıllık konusunda Allen ve Meyer tarafından geliştirilen ve genellikle "üç boyutlu model" olarak adlandırılan bir yaklaşım bulunmaktadır. Bu model, örgütsel bağıllığı üç farklı boyutta ele alır: duygusal bağıllık, normatif bağıllık ve devam bağıllığı (Allen ve Meyer, 1991).

Örgütsel bağıllık, duygusal bağıllık, devam bağıllığı ve normatif bağıllık olmak üzere üç temel bileşenden oluşur. Duygusal bağıllık, bireyin iş deneyimi ve kişisel özelliklerine dayanırken, devam bağıllığı kişisel özellikler, alternatifler ve yatırımlarla ilişkilidir. Normatif bağıllık ise kişisel özellikler, sosyalleşme deneyimleri ve örgütsel yatırımlara dayanır. Bu üç bağıllık türü, işten ayrılma niyeti üzerinde olumsuz etkilerken, örgütsel vatandaşlık davranışı, performans ve çalışan sağlığıyla pozitif ilişkilidir. Yani, bireyler bu bağıllık türlerini hissettikçe, iş yerine daha bağlı kalma eğilimi gösterirler ve olumlu iş davranışları sergilerler. Bu nedenle, örgütsel bağıllık çalışanların iş tatmini ve performansını artırırken, işten ayrılma oranlarını düşürmeye yardımcı olur (Meyer vd., 2002).

Duygusal Bağıllık: Bu boyut, bireyin örgüte karşı duygusal bir bağıllık hissetmesini ifade eder. Bireyler, örgütleriyle ilişkilerinde duygusal olarak bağlı hissederler, örgüte olan bağıllıkları duygusal tatmin ve bağıllık hissiyle güçlenir. Duygusal bağıllık, bireyin örgüte aidiyet hissetmesi, örgütün değerlerine benzerlik göstermesi ve örgütte çalışmaktan keyif alması gibi unsurları içerir.

Duygusal bağıllık, çalışanların örgüte duygusal bir bağ hissetmelerini ve örgütle özdeşleşmelerini ifade eden bir bağıllık türüdür. Bu türde, çalışanlar örgütte kalmayı kendi istekleriyle tercih ederler. Çalışanlar, örgütte kendilerini aile üyeleri gibi hissederler ve duygusal nedenlerle, daha iyi iş koşullarına sahip olsa bile, örgütten ayrılmak istemezler.

Duygusal bağıllık, örgütün değerlerini güçlü bir şekilde benimseyen ve örgütün bir parçası olarak kalmak isteyen çalışanları ifade eder. Bu bağıllık türünde, çalışanlar örgüt amacı için çaba sarf etmek istediklerinden, kişisel bir isteklilikten kaynaklanır. Bireyin kişisel özellikleri ve deneyimleri, duygusal bağıllık boyutunda önemli etkiye sahiptir. Örneğin, bir öğretmenin okulunu, öğrencilerini ve mesleğini bir aile gibi görmesi ve sadece görevlerini yerine getirmekle kalmayıp örgütü daha etkili ve verimli hale getirmek için çaba sarf etmesi, duygusal bağıllığın yüksek olduğunu gösterir.

Duygusal bağıllığı etkileyen faktörler aşağıdaki gibi sıralanabilir: işin cazibesi, rol açıklığı, amaç açıklığı, amaç güçlüğü, önerilere açıklık, çalışanlar arasında uyum, kurumsal güvenirlilik, eşitlik, bireye önem, geri bildirim, katılım gibi faktörler. Duygusal bağıllık, diğer bağıllık türlerine kıyasla çalışanların daha gönüllü bir şekilde hareket ettiği bir bağıllık türüdür. Bu bağıllık, çalışanları örgüte duygusal olarak bağlar, memnuniyet sağlar ve bireysel ile kurumsal değerler arasında uyum sağlar. Duygusal bağıllık, çalışanların en iyi bağıllık şekli olarak kabul edilir ve örgütte olumlu sonuçlar doğurabilir, örneğin işten ayrılma niyeti azalır, örgütsel vatandaşlık davranışı artar, çalışan sağlığı ve performansı iyileşir (Derelioğlu, 2024).

Normatif Bağıllık: Bu boyut, bireyin örgütsel bağıllığını, sosyal ve toplumsal normlara uygunluk duygusuyla açıklar. Normatif bağıllık, bireyin örgüte olan bağıllığının sosyal beklentiler ve normlar tarafından desteklendiği ve bunun da bireye sorumluluk duygusu verdiği düşüncesini yansıtır. Bireyler, örgüte olan bağıllıklarını dışarıdan gelebilecek olumsuz değerlendirmelerden kaçınmak ve toplumsal beklentilere uymak amacıyla sürdürebilirler.

Yöneticiler, normatif bağıllığı güçlendirmek için çalışanlara yönelik uygulamalara odaklanmalıdır. Çünkü eksik ve hatalı uygulamalar, çalışanların kuruma bağıllık göstermemesinin temel sebeplerinden biri olarak kabul edilmektedir. Terfi, ödeme, ödül ve profesyonel eğitim seçimlerinde adaletli olunması, çalışanların normatif bağıllığını geliştirmek için önemlidir. Ayrıca, normatif bağıllık gösteren nitelikli ve çalışkan bireylere destek vermek ve bu çalışanların mutsuz veya düşük ödüllendirildikleri hissine kapılmamaları için gerekli ödülleri ve tatmini sağlamak da önemli noktalardan biridir. Bu şekilde yöneticiler, çalışanların

normatif bağıllık düzeyini artırmak için dikkate alınması gereken faktörlere özen göstermelidir (Sığırı, 2007).

Normatif bağıllık, çalışanların örgüte bağıllık göstermelerini bir görev olarak algıladıkları ve örgüte bağıllığın doğru olduğuna inandıkları durumlarda gelişen bir bağıllık boyutunu temsil etmektedir. Diğer iki bağıllık boyutundan farklı olarak, normatif bağıllık çalışanların örgütte kalma konusundaki duygusal bağıllıklarını ifade eder. Normatif bağıllık, çalışanların örgütte kalma konusunda bir yükümlülük hissi taşıdıkları ve bu nedenle örgütü terk etmeye isteksiz oldukları bir bağıllık türüdür. Çalışanlar, bu bağıllık türünde, örgütte kalmanın doğru ve ahlaki bir davranış olduğuna inanırlar. Normatif bağıllıkta zorunluluk unsuru vardır; yani çalışanlar kişisel çıkarları için değil, yaptıklarının doğru ve etik olduğuna inandıkları için bağıllık gösterirler. Bu bağlamda, normatif bağıllık, çalışanların içsel bir motivasyonla örgüte bağıllık göstermelerini ve örgütün değerlerine uygun davranmalarını ifade eder. Normatif bağıllık, çalışanların örgütte kalma konusunda sorumluluk duygusu taşımalarını ve örgütün amaçlarına katkı sağlamayı önemsemelerini temsil eder (Gül, 2002).

Devam Bağıllığı: Bu boyut, bireyin örgüte olan bağıllığını mevcut durumunun devamını sağlama düşüncesiyle açıklar. Devam bağıllığı, bireyin örgütten ayrılmanın maliyetli olabileceği düşüncesiyle bağlı kalması anlamına gelir. Bireyler, örgütten ayrılmalarının kendilerine zarar verebileceği, alternatiflerin sınırlı olduğu veya örgütte geçirilen süre ve çabaların kaybedileceği düşüncesiyle örgüte bağlı kalmaya devam edebilirler.

Devam bağıllığı kavramı örgütsel davranış alanında incelenen bir konudur. Devam bağıllığını etkileyen iki önemli faktör, yatırımların boyutu ve sayısı ile alternatiflerin algılanan azlığıdır (Tülek, 2008). Bağıllık sebepleri arasında, bireyin örgütten ayrılmanın maliyetinin yüksek olması, yani örgütte kaldığı sürece harcadığı zaman, emek ve kazanımların ayrılmayı engellemesi yer alır. Bunun yanı sıra, mevcut işinden daha iyi bir iş bulamayacağı inancı da bağıllık sebeplerinden biridir. Bireyler, örgüte yaptıkları yatırımların birikimi ve elde ettikleri kazanımlar nedeniyle ayrılmaktansa örgütte kalmayı tercih edebilirler. Ayrıca, örgüt içinde sunulan fırsatlar ve yükselme olanakları da bağıllık sebeplerini etkileyebilir. Özetle, bireylerin bağıllık sebepleri, mevcut işten ayrılmanın maliyeti, elde edilen kazanımlar ve mevcut işin alternatiflerine olan inançlarıyla ilişkilidir.

Özcan'ın (2008) tanımına göre, işgörenlerin "iş yapmaya ihtiyaç duyma" şeklinde ifade edilen bu bağıllık boyutunda, gönüllülük içselliği yer almamaktadır. Bu durumda, işleyişi ve

geleceği açısından istenilen bir bağlılık olmayabileceği düşünülebilir. Ancak eğitim örgütleri bağlamında, öğretmenlerin devam bağlılığına etki eden faktörler düşünüldüğünde, bazı öğretmenlerin okulda bulunma arzusu ve mesaiyi tamamlama isteği önemli bir rol oynayabilir. Eğitim örgütleri, sürekli olarak değişen eğitim yöntemleri ve pedagojik yaklaşımlarla güncellenmekte ve gelişmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin devam bağlılığı, öğrencilere daha fazla şey öğretebilme arzusu ve eğitim kurumunun kalitesini artırma hedefiyle ilişkilendirilebilir. Öğretmenler, öğrencilere yeni bilgi ve beceriler kazandırmak, onları yetiştirmek ve eğitmek konusunda motivasyonlu olabilirler. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim kurumunu daha iyi bir konuma taşıyabilme amacı da devam bağlılığını etkileyen bir faktör olabilir.

Devam bağlılığı, kurumdan ayrılmanın maliyetinin yüksek olduğu düşünüldüğü için kurum üyeliğini sürdürme durumunu ifade eder. Bu bağlamda, çalışanların kıdem, kariyer ve kurumsal getiri gibi yatırımları yüksek olduğunda devam bağlılığı ortaya çıkar. Bu yatırımlar, çalışanın zaman, çaba, enerji, bilgi birikimi gibi kaynaklarını kuruma aktarmasını ve kurumda kalmayı tercih etmesini gerektirir. Devam bağlılığı, bazen çalışanın istekli olmasa da kurumda kalmayı tercih etmesine yol açabilir. Örneğin, çalışanlar mevcut işlerinden daha iyi bir iş bulamayacaklarına inanabilirler veya kurumdan ayrılmanın maliyeti (örneğin, yeni bir iş bulma süreci, maddi kayıplar, yeniden adapte olma gibi) kurumda kalmayı daha cazip hale getirebilir. Bu şekilde devam bağlılığı, çalışanların kendi istekleri yerine daha çok maliyetler ve yatırımlar gibi faktörlerin etkisi altında kurumda kalmayı tercih etmelerini ifade eder. Bu nedenle, devam bağlılığı bazen istendik bir durum olmayabilir, çünkü çalışanlar isteksizce kurumda kalabilirler (Gül, 2002).

Çalışanların devam bağlılığının oluşmasına neden olan birtakım bireysel ve kurumsal faktörler bulunmaktadır. Devam bağlılığını etkileyen bu faktörler aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Allen ve Meyer, 1990):

Yetenek: Çalışanın halen görev yaptığı kurumda kazandığı yetenek/deneyimlerin ne kadarının farklı kurumlarda da ona yarar sağlayabileceği ve bu yetenek/deneyimlerin ne kadarını farklı kurumlara transfer edebileceği endişesi.

Eğitim: Çalışanların sahip olduğu biçimsel eğitimin, mevcut kurum ve benzerleri dışında ona pek yarar sağlamayacağı düşüncesi.

Yer Değiştirmek: Çalışanların kurumdan ayrılması durumunda, farklı bir yerleşim yerine taşınmayı istememesi.

Bireysel Yatırım: Çalışanların zaman ve çabasının büyük bir bölümünü görev yaptığı kurumda harcamış olması nedeniyle kendine yatırım yaptığını düşünmesi.

Emeklilik Primi: Çalışanların mevcut kurumda kalması durumunda alabileceği emeklilik primini, kurumdan ayrılması durumunda kaybedebileceği düşüncesi.

Toplum: Çalışanların yaşadığı yerleşim biriminde uzun yıllar ikamet etmesi ve yaşı.

Seçenekler: Çalışanların kurumdan ayrılması durumunda sahip olduğu işin bir benzerini veya daha iyisini bir başka yerde bulmada güçlük çekebileceği düşüncesi.

Allen ve Meyer'in bu üç boyutlu modeli, örgütsel bağlılığın farklı yönlerini anlamak ve ölçmek için kullanılan yaygın bir yaklaşımdır. Bireylerin örgüte olan bağlılıklarını etkileyen faktörleri anlamak ve yönetmek amacıyla bu modeli kullanmak, örgütsel davranış ve insan kaynakları yönetimi alanında yaygın olarak kullanılan bir araçtır.

2.2.4.2 Davranışsal Bağlılık

Örgütsel davranış araştırmacıları tutumsal bağlılık kavramını kullanırken, sosyal psikologlar davranışsal bağlılık kavramını kullanmışlardır. Sosyo-psikolojik perspektife dayanan bu yaklaşım, bireylerin geçmiş deneyimlerine ve kuruma uyum sağlama durumlarına bağlı olarak bağlılık geliştirdiğini ifade eder. Yani, davranışsal bağlılık, bireylerin gerçek davranışlarıyla gösterdiği bağlılık düzeyini temsil eder. Bu yaklaşım, bireylerin kurumda kalma, kurumun hedeflerine katkı sağlama ve örgütsel normlara uyma gibi gözlemlenebilir eylemleri üzerinde durur (Güllüoğlu, 2011).

Davranışsal bağlılık, çalışanın davranışsal faaliyetlere bağlılığından kaynaklanmaktadır (Gül, 2002). Sosyo-psikolojik perspektife dayanan davranışsal bağlılık kavramı, çalışanların geçmiş deneyimleri ve örgüte uyum sağlama durumlarına bağlı olarak örgüte bağlı hale gelme sürecini açıklar. Bu kavram, çalışanların belli bir örgütte uzun süre kalma sorunuyla ve bu sorunla nasıl başa çıktıklarıyla ilgilidir. Davranışsal bağlılık gösteren çalışanlar, örgütün kendisinden ziyade, yaptıkları belirli bir faaliyete bağlanırlar. Örneğin, bir proje veya ekip çalışmasına olan bağlılık gibi. Bu bağlılık türü, çalışanların örgütteki uzun süreli bağlılık durumunu etkileyebilir (Çöl, 2004).

Davranışsal bağlılık, çalışanların örgütteki işlerine ve görevlerine duygusal bir bağlılık göstermesini ifade eder. Bu bağlamda, çalışanlar, işlerine olan tutkuları ve tatminleri nedeniyle örgütte kalma eğilimi gösterebilirler. Davranışsal bağlılık, çalışanların örgütteki katkılarını sürdürme, örgütün amaçlarına yönelik çaba sarf etme ve örgütsel normlara uyumu sürdürme ile ilgili davranışlarına odaklanır. Bu kavram, çalışanların bireysel ve örgütsel hedeflerini uyumlu bir şekilde birleştirmelerini ve uzun vadeli bir bağlılık ve sadakat geliştirmelerini amaçlar. Davranışsal bağlılık, örgütlerin çalışanların motivasyonunu ve bağlılığını artırmak için dikkate alması gereken önemli bir faktördür.

Kurumsal bağlılık yazınında tutumsal yaklaşım, bireyin duygusal bir tepki olarak kuruma bağlanmasını ifade ederken; davranışsal yaklaşım, bireyin kurumda kalma kararını, kaybetmek istemediği yatırımlara dayandırmaktadır. Başka bir deyişle, çalışanın geliştirdiği bağlılık "hesapçı" bir nitelik taşımaktadır. Tutumsal yaklaşıma göre, çalışanlar kuruma bağlılık gösterirken duygusal bir tepki verirler. Bu tepki, çalışanın kuruma duygusal bir bağ hissetmesi, kurumun değerlerini benimsemesi ve kurumda çalışmaktan keyif almasıyla ilişkilidir.

Davranışsal yaklaşıma göre ise, çalışanlar kurumda kalmayı yatırımlarını kaybetmek istemedikleri için tercih ederler. Bu yatırımlar, çalışanın zaman, emek, kariyer gelişimi gibi kaynaklarını kuruma aktarmasıyla ilişkilidir. Çalışanlar, bu yatırımlarını korumak ve kaybetmemek için kurumda kalmayı tercih ederler.

Bu şekilde, kurumsal bağlılık hem duygusal hem de hesapçı bir niteliğe sahiptir. Çalışanlar hem duygusal olarak kuruma bağlanırken, aynı zamanda yaptıkları yatırımlarını korumak ve geri dönüşünü almak için kurumda kalmayı tercih ederler. Her iki yaklaşım da çalışanların kuruma olan bağlılığını anlamak ve yönetmek için önemli ipuçları sağlar (Gül, 2002).

2.2.4.2.1. Becker'in Yaklaşımı

Bağlılığın temel özelliklerinden biri, Becker'a (1960) göre "etkinlik düzeninin tutarlı olmasıdır. Tutarlı bir davranıştır ve zamanla kalıcı olur. Kişi farklı etkinliklerde yer alabilir, ancak bunlar aynı hedefi başarmak niyetiyle algılanır. Kişi, tutarlı etkinlik düzeninde yer aldığı diğer uygun seçenekleri reddeder." Becker'a göre örgütsel bağlılık, üyenin bazı yan bahislere giderek tutarlı bir davranış dizisini, o davranışlarla doğrudan ilgili olmayan çıkarlarıyla ilişkilendirmesidir. Becker'e göre kişinin çalıştığı örgüte duygusal olarak bağlılık hissetmesi değil, bağlanmadığı takdirde kaybedeceklerini düşündüğü için bağlılık göstermesi

önemlidir. Çalışanlar, örgütte çalışmaya devam etmek için bağlılık gösterirler çünkü bağlanmadıklarında kaybedeceklerini düşündükleri şeyler vardır. Becker'a göre, çalışanların bağlılık göstermesine neden olan yan bahis kaynakları dörde ayrılır. Bunlar, maddi yan bahisler (örneğin maaş, ikramiye gibi), psikolojik yan bahisler (örneğin özgüven, itibar gibi), sosyal yan bahisler (örneğin iş arkadaşları, sosyal statü gibi) ve örgütsel yan bahisler (örneğin kariyer fırsatları, gelişim imkanları gibi) olarak sıralanır.

Bu şekilde, Becker'ın bağlılık yaklaşımı, çalışanların bağlılık gösterme motivasyonunu kaybedecekleri yan bahislere dayandırmaktadır. Bu yan bahislerin, çalışanların tutarlı bir etkinlik düzeni içinde bağlılık göstermelerini sağladığı düşünülmektedir (Porter, Steers, Mowday ve Boulian, 1974; Gökmen, 1996). Becker'a göre, çalışanların bağlılık göstermesine yol açan yan bahis kaynakları dört farklı kategoriye ayrılır (İlsev, 1997):

Toplumsal beklentiler: Bireyin davranışlarını sınırlayan ve bağlılık göstermesine neden olan önemli bir faktördür. Bireyler, ait oldukları toplumun sosyal ve manevi yaptırımlarıyla karşılaşabilir ve bu yaptırımların etkisi altında davranışlarını belirli bir düzen içinde sürdürebilirler. Örneğin, sık sık iş değiştiren bir kişi toplumda güvenilir biri olarak görülmeyebilir. Toplum genelinde istikrarlı bir iş geçmişi olan kişiler daha güvenilir ve saygıdeğer kabul edilebilirken, sürekli iş değiştiren bireyler güvenilirliklerini kaybedebilirler. Bu durum, toplumun beklentileriyle uyum sağlamak ve olumsuz bir sosyal algıdan kaçınmak için bağlılık göstermeye yol açabilir.

Bürokratik düzenlemeler: Yan bahislerin kaynaklarından biridir. Örgütler, çalışanların bağlılığını sağlamak ve işten ayrılmalarını zorlaştırmak amacıyla bazı düzenlemeler yapabilirler. Örneğin, emeklilik aylığı için yapılan kesinti gibi bir bürokratik düzenleme düşünelim. Bir çalışan, her ay maaşından belli bir miktarın emeklilik aylığı için kesildiğini fark edebilir. Bu durumda, çalışan örgütten ayrılmak istediğinde, emeklilik süresi boyunca kesilen miktarın önemli bir tutara ulaştığını görecektir. Bu durumda, çalışanın örgütten ayrılması halinde yıllar boyunca kesilen ve hak ettiği bu parayı kaybedeceği ve emekli aylığı alamayacağı bir yan bahise girmiş olur. Bürokratik düzenlemeler, çalışanların örgütte kalma kararını etkileyen yan bahisleri temsil eder. Çalışanlar, örgütten ayrılmaları halinde bu düzenlemeler nedeniyle kayıplar yaşayacaklarını düşünebilirler. Bu durum, davranışsal bağlılık boyutunu etkileyen bir faktördür. Çalışanlar, yıllar boyunca biriktirdikleri hakları ve maddi kaynakları korumak amacıyla örgütte kalmaya yönelirler.

Sosyal etkileşimler: Becker'in yan bahis kaynaklarından biridir. İnsanlar, diğer insanlarla etkileşim halindeyken kendileriyle ilgili bir imaj oluştururlar ve bu imajın korunması ve sürdürülmesi için uygun davranışlar sergilemek zorunda kalabilirler. Örneğin, bir kişi kendisini güvenilir biri olarak göstermişse, çevresindeki insanlar bu kişiye güven duyabilir. Bu durumda, kişinin güvenilirlik imajının bozulmaması için yalan söylememesi ve dürüst davranması gerekmektedir. İnsanlar, imajlarını korumak ve diğer insanlar tarafından olumlu olarak algılanmak için bu şekilde davranışlar sergileyerek dürüstlük ve güvenilirlik gibi değerlere bağlılık geliştirebilirler.

Sosyal etkileşimler, insanların kendi imajlarını ve ilişkilerini koruma motivasyonu ile ilgili olarak davranışsal bağlılığı etkileyen bir faktördür. İnsanlar, içinde buldukları sosyal rollerle belirli bir kimlik ve beklentiler edinirler. Bu roller, kişinin toplum içindeki konumu, statüsü ve sorumluluklarıyla ilgilidir. Örneğin, bir kişi uzun süre aynı kurumda çalışarak belirli bir sosyal role alışmış olabilir. Bu rol, kişinin o kurumda yerine getirdiği görevleri, sorumlulukları ve beklentileri içerir. Kişi, bu rolün gerektirdiği davranışları yerine getirmeye alışmış ve bu rolü benimsemiş olabilir. Bu durumda, kişi başka bir role uyum sağlamakta zorlanabilir çünkü uzun süre içinde bulunduğu rolün gerekleriyle özdeşleşmiş ve ona bağlılık geliştirmiştir. Bu sosyal rolünün dışına çıkmak, kişinin imajını, ilişkilerini ve kurumdaki konumunu etkileyebilir. Bu nedenle, kişi, içinde bulunduğu sosyal rolü ve ilişkileri korumak için o kurumda kalmaya eğilim gösterebilir.

2.2.4.2.2. Salancik'ın Yaklaşımı

Salancik, örgütsel bağlılığın davranışsal ve tutumsal bileşenlerini tanımlamıştır. Tutumsal bağlılık, bir çalışanın örgüte karşı duygusal bir bağlılık hissetmesini ifade ederken, davranışsal bağlılık ise çalışanın örgüte karşı istikrarlı ve sürekli bir bağlılık göstermesini ifade eder. Tutum ve davranış arasındaki denge, çelişkilerden arınıklık sağlayarak çalışanın örgütle uyumunu artırır. Eğer bir çalışanın tutumlarıyla davranışları arasında tutarsızlık varsa, bu durum gerilimi artırır. Örneğin, bir çalışanın örgüte karşı olumsuz bir tutumu olabilir, ancak maddi nedenlerle bu örgütte çalışmaya devam edebilir. Tutum ve davranışlar arasındaki bu tutarsızlık çalışanın gerilim yaşamasına neden olur (Salancik, 1977).

Bu gerilimi azaltmak için çalışan, tutum ve davranışları arasında değişiklik yapabilir. Örneğin, beğenmediği bir örgütte sadece para için çalışan bir kişi, bu durumdan kurtulmak için örgüte karşı tutumunu değiştirebilir. Bu tutum değişikliği, davranışlarını etkileyerek örgütsel bağlılık düzeyini artırabilir. Ancak bu tür bir tutum değişikliği genellikle geçici olabilir ve uzun

vadede çalışanın memnuniyetsizlikleri tekrar ortaya çıkabilir. Sonuç olarak, Salancik'in ifade ettiği gibi tutum ve davranışlar arasındaki tutarsızlık gerilimi artırır ve çalışanın bağlılığını zayıflatabilir. Ancak gerilimi azaltmak için yapılan tutum ve davranış değişiklikleri genellikle sürdürülebilir değildir ve çalışanın örgüt uyumu üzerinde uzun vadeli bir etkisi olmayabilir (Balay, 2000).

Salancik, her davranışa aynı şekilde bağlanılamayacağına ve kişinin davranışlarının bazı özelliklerinin bu bağlılığı etkileyebileceğine dikkat çekmektedir (O'Reilly ve Caldwell, 1981). Salancik'e göre, bazı davranışlar daha bağlayıcı olabilirken, diğerleri daha az bağlayıcı olabilir. Örneğin, bir çalışanın uzun süredir yürüttüğü bir proje üzerinde çalışırken, bu projeye olan bağlılığı daha yüksek olabilir çünkü emek ve zaman harcamıştır. Ancak rutin ve tekrarlayan görevlerde bağlılık düzeyi daha düşük olabilir çünkü bu görevlerde çalışanın duygusal bağlılığı veya anlam yaratma potansiyeli daha az olabilir. Ayrıca, davranışları etkileyen diğer faktörler de vardır. Örneğin, çalışanın kendini değerli hissetmesi, özerklik hissi, iş tatmini, liderlik desteği gibi faktörler çalışanın davranışlarına olan bağlılığı etkileyebilir. Eğer bir çalışan, işine değer verdiğini hissediyor ve kendisine saygı duyulduğunu hissediyorsa, davranışlarına daha fazla bağlılık gösterebilir.

Bu nedenle, Salancik, kişinin davranışlarının bazı özelliklerinin bağlılık düzeyini etkilediğini ve her davranışa aynı şekilde bağlanılamayacağını vurgulamaktadır. Örgütler, çalışanların bağlılığını artırmak için davranışları etkileyen faktörleri anlamalı ve uygun stratejiler geliştirmelidir. Salancik'in yaklaşımına göre, açık, kesin ve şüphe götürmeyen bir şekilde gerçekleşen, iptal edilemeyen ve geri dönülemeyen, başkaları önünde gerçekleşen ve gönüllü olarak yapılan davranışlar örgütsel bağlılığı etkileyebilir (İnce ve Gül, 2005).

Bu tür davranışlar, bir çalışanın örgüte karşı bağlılığını artırabilir. Örneğin, bir çalışanın iş arkadaşları önünde yaptığı bir başarıyı kutlamak, bir projede liderlik rolünü üstlenmek veya ekibin bir parçası olarak önemli bir sorumluluk üstlenmek gibi davranışlar, çalışanın örgüte olan duygusal bağlılığını artırabilir. Bu tür davranışlar, çalışanın kendini örgütte değerli ve önemli hissetmesine katkıda bulunur (Eisenberger vd., 1986).

Aynı şekilde, iptal edilemeyen ve geri dönülemeyen davranışlar da bağlılığı etkileyebilir. Örneğin, bir çalışanın örgüt için uzun vadeli bir taahhütte bulunması, işten ayrılmadan önce önceden planlanmış bir projeyi tamamlaması veya örgüt için önemli bir etkinliği organize etmesi gibi davranışlar, çalışanın bağlılık düzeyini artırabilir. Bu tür

davranışlar, diğer çalışanlar ve örgütün üst yönetimi tarafından da fark edilir ve takdir edilir. Bu da çalışanın duygusal bağlılığını ve bağlılık hissini güçlendirebilir.

2.2.4.2.3 Çoklu Bağlılık Yaklaşımı

Salancik'in yaklaşımını geliştirerek Reichers (1985), çoklu bağlılık yaklaşımını ileri sürmüştür. Örgütsel bağlılıkla ilgili sınıflandırmalar genellikle bağlılığın örgütün bütününe duyulduğu mantığına dayanırken, Reichers bu yaklaşımın yetersiz olduğunu ve belirli grupların tanımlanması gerektiğini ve bu grupların çoklu bağlılık odakları olarak kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Reichers'e göre, bağlılığın sadece örgütün bütününe duyulduğu bir bakış açısı yetersizdir. Çünkü insanlar sadece örgütün genel amaçları ve değerleriyle bağlılık duymazlar, aynı zamanda örgüt içindeki farklı gruplara ve birimlere de bağlılık gösterebilirler. Örneğin, bir çalışan hem bölümüne hem de şirketin geneline karşı bağlılık duyabilir. Bu durumda, çalışanın bağlılık odakları birden fazla olacaktır.

Bu yaklaşım, örgütsel bağlılık sınıflandırmalarında evrensel tanımların yetersiz olduğunu ve daha spesifik bir bakış açısı gerektiğini ifade eder. Örgüt yapısına ilişkin makro yaklaşımların, referans gruplarının ve rol teorisiyle ilgili araştırmaların daha uygun olduğu belirtilir. Yani, çalışanların örgüte duydukları bağlılığın sadece genel örgüt amaçları ve değerleriyle açıklanamayacağı, örgüt içindeki farklı gruplar ve bağlantılar göz önünde bulundurularak anlaşılması gerektiği vurgulanır. Sonuç olarak, Reichers'in çoklu bağlılık yaklaşımı, önceki örgütsel bağlılık sınıflandırmalarının eksikliğini vurgulayarak, çalışanların farklı öğelere farklı derecelerde bağlılık duyabileceğini ifade eder. Bu yaklaşım, örgüt içindeki gruplar ve bağlantılar üzerine odaklanarak örgütsel bağlılığı daha kapsamlı bir şekilde açıklamayı hedefler.

Örgütün hedefleri her zaman değişebilir ve bu değişimler örgütün yöneticileri veya dış etkenler tarafından tetiklenebilir. Bu durumda, örgütün hedeflerindeki değişiklikler, çalışanların bağlılık düzeyini etkileyebilir. Ayrıca, örgütü oluşturan bireylerin farklı beklentileri olduğu unutulmamalıdır. Her çalışanın kendi kişisel hedefleri, ihtiyaçları ve değerleri vardır. Dolayısıyla, herkesin örgütten farklı yönlerden bağlılık duyduğu görülebilir. Kimi çalışanlar, örgütün amacı ve değerleriyle uyumlu bir şekilde bağlılık gösterebilirken, diğerleri maddi kazançlar veya kariyer gelişimi gibi farklı faktörlere odaklanabilir (Doğan, 2007).

Bu noktada, örgütlerin çoklu bağlılık yaklaşımını dikkate almaları önemlidir. Örgüt yöneticileri, çalışanların farklı beklenti ve motivasyonlarını anlamalı ve buna göre stratejiler

geliştirmelidir. İnsan kaynakları politikaları, çalışanların çeşitli beklentilerini karşılamayı hedeflemeli ve çalışanların farklı yönlerden bağlılık duyabilecekleri ortamlar sağlamalıdır. Sonuç olarak, örgütün hedeflerinin değişebileceği ve her bir çalışanın farklı yönlerden bağlılık duyabileceği gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışanların örgüte olan bağlılığı, örgütün amacıyla uyum, kişisel beklentilerin karşılanması ve örgüt kültürüne uyum gibi çeşitli faktörlerden etkilenebilir. Örgütler, bu farklılıkları anlamaya çalışarak çalışanların bağlılık düzeyini artırmak için uygun stratejiler geliştirmelidir.

Çoklu bağlılık yaklaşımının temel dayanak noktası, çalışanların farklı ögelere farklı düzeylerde bağlılık gösterebilecekleri gerçeğidir. Her iki çalışanın da örgüte bağlılık göstermesine rağmen, bağlılık düzeyleri ve davranış biçimleri farklı olabilir. Bir çalışan, örgütün amaçları ve değerleriyle tam uyum içinde olabilirken, diğer çalışan daha çok maddi kazançlar veya kariyer gelişimi gibi bireysel motivasyonlarla örgüte bağlılık gösterebilir. İkinci çalışan, belirli bir projeye veya ekibe daha fazla bağlılık duyarken, ilk çalışan daha çok örgütün genel hedeflerine odaklanabilir. Bu durumda, çalışanlar farklı bağlılık düzeyleri ve farklı davranış biçimleri sergileyebilir (Atak, 2009).

Çoklu bağlılık yaklaşımı, örgütün bireylerin farklı beklenti ve motivasyonlarını anlaması ve çeşitlilikle başa çıkabilmesi gerektiğini vurgular. Çalışanların farklı bağlılık düzeylerini ve ögelere olan farklı bağlılıklarını anlamak, örgütün yönetimine çeşitli stratejiler ve politikalar geliştirme konusunda rehberlik eder. Sonuç olarak, çoklu bağlılık yaklaşımı, çalışanların farklı ögelere farklı düzeylerde bağlılık gösterebileceklerini ve bu bağlılık düzeyleri ve davranış biçimlerinin farklı olabileceğini ifade eder. Örgütler, çalışanların çeşitli beklenti ve motivasyonlarını anlamaya çalışarak, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak bağlılığı artırmak için stratejiler geliştirmelidir (Reichers, 1985).

Tutumsal yaklaşım, davranışsal yaklaşım ve çoklu bağlılık yaklaşımı gibi kurumsal bağlılık sınıflandırmalarının her birinin kendi içinde geçerlilikleri ve uygulanabilirlikleri vardır. Bu yaklaşımların hangisinin daha üstün veya daha geçerli olduğunu belirlemek tartışmalı bir konudur, çünkü kurumsal bağlılık karmaşık bir olgudur ve farklı ortamlar, koşullar ve bireyler için farklılıklar gösterebilir. Tutumsal yaklaşım, çalışanların örgüte olan duygusal bağlılığını vurgularken, davranışsal yaklaşım, çalışanların örgüte olan bağlılıklarını gözlemlenebilir davranışlarla ölçmeye odaklanır. Çoklu bağlılık yaklaşımı ise, farklı ögelere ve gruplara bağlılık düzeylerini dikkate alır. Her bir yaklaşımın avantajları ve sınırlamaları vardır. Örneğin, tutumsal yaklaşım çalışanların duygusal bağlılığını anlamada faydalı olabilir, ancak bu bağlılık

duygusunun davranışlara nasıl yansıdığını ölçmek zor olabilir. Davranışsal yaklaşım, gözlemlenebilir davranışları temel alarak bağlılığı ölçebilir, ancak duygusal boyutları dikkate almaz (Mowday, Porter, ve Steers, 1982).

Bağlılık türlerini özetlemek gerekirse, farklı yaklaşımların örgüt içinde ve dışında çeşitli etkenlerin etkisiyle ortaya çıkan farklı düzeylerde ve türlerde bağlılıkları açıklamaya çalıştığı görülmektedir.

Çoklu Bağlılık Yaklaşımı: Bu yaklaşım, karma nitelikli bir bağlılık modelidir ve örgüt içinde ve dışında bulunan çeşitli etkenlerin farklı düzey ve türlerde bağlılıkların oluşmasına katkıda bulunabileceğini savunur. Bu yaklaşım, duygusal, ayrılma maliyeti ve moral gibi faktörlerin tamamını dikkate alarak örgütsel bağlılığı açıklar.

Tutumsal Bağlılık Yaklaşımları: Bu yaklaşımlar, bireysel hedef ve değerlerin örgütsel hedef ve değerlerle uyumuna dayanır. Bireyler, örgütün amaçlarına ve değerlerine inanır ve bağlılıklarını bu uyuma dayandırır. Tutumsal bağlılık yaklaşımları, bireylerin örgüte olan bağlılığını değerler ve inançlar çerçevesinde açıklar.

Davranışsal Bağlılık Yaklaşımları: Bu yaklaşımlar, örgüt üyelerinin örgüt üyeliğini sürdürmek için nasıl çaba sarf ettikleri ve hangi davranışları sergiledikleri üzerine odaklanır. Bireyler, örgüte aktif katılım gösterir, ekstra çaba sarf eder ve örgüte bağlılık gösteren davranışlar sergiler. Davranışsal bağlılık yaklaşımları, bağlılığın süreçsel boyutunu vurgular.

Bu bağlamda, bağlılık türleri arasında çoklu bağlılık yaklaşımı karma nitelikli bir model sunarken, tutumsal bağlılık yaklaşımları bireysel ve örgütsel değerlerin uyumunu vurgular ve davranışsal bağlılık yaklaşımları örgütsel üyeliğin sürdürülmesi için sarf edilen çaba ve sergilenen davranışları ön plana çıkarır (Morrow, 1993).

2.3. Öğrenen Okul Örgütsel Bağlılık İlişkisi

Bilgi çağında okulların en önemli ihtiyaçlarından biri değişimdir. Değişime ayak uydurmak, değişimi yakalamak ve değişim hareketleri oluşturmak, okulların yaşamlarını ve etkililiğini sürdürmeleri için vazgeçilmez unsurlardır. Günümüzde çevrenin değişken, karmaşık ve belirsiz yapısı, örgütlerin bilgiye olan ihtiyacını artırmıştır. Sürekli öğrenen ve bilgi üreten örgütler, hayatta kalmayı başarırken, bu yeteneği gösteremeyenler yok olma riskiyle karşı karşıya kalmaktadır (Fullan, 2007; Senge, 1990).

Özellikle eğitim kurumları olan okulların, değişime ayak uydurması ve değişimi yönlendirmesi gerekmektedir. Çevre koşulları hızla değişmekte, karmaşıklaşmakta ve belirsizliklerle dolu olmaktadır; bu da okulların bilgiye olan gereksinimini artırmaktadır. Değişimi yakalamak ve ayak uydurmak, okulların yaşamlarını sürdürmesi için önemlidir. Eğitim sistemleri ve öğretim yöntemleri sürekli olarak gözden geçirilmeli ve güncellenmelidir. Teknolojik gelişmeler ve dijital araçlar, öğretme ve öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Okullar, bu yeni araçları kullanarak öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilir ve onları gelecekteki bilgi çağına hazırlayabilir (Eren ve Şen, 2020; Kaya ve Demir, 2021).

Değişim hareketlerini oluşturmak da önemlidir. Okullar, öğretmenler ve yöneticiler arasında işbirliği ve paylaşım kültürünü teşvik etmelidir. Öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirebilmeleri için eğitim imkânları sağlanmalı ve yenilikçi uygulamaları denemeleri teşvik edilmelidir. Okul yönetimi, öğretmenlerin fikirlerini ve önerilerini dikkate almalı ve değişim için gerekli kaynakları sağlamalıdır. Bilgi üretme ve aktarma da okulların hayatta kalması için kritik bir faktördür. Okullar, öğrencilerin bilgiyi sadece alıcı olarak değil, aynı zamanda üretebilen ve paylaşabilen bireyler olarak yetiştirmelerini sağlamalıdır. Öğrencilere araştırma becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme yetenekleri gibi bilgi üretme becerileri kazandırılmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi günlük yaşamlarında ve toplumlarıyla paylaşma fırsatları da sağlanmalıdır (Argon ve Öztürk, 2021; Fullan, 2007).

Çağımızın değişken ve rekabet dolu çevre şartlarına uyum sağlamak ve bunlarla paralel bir şekilde hareket etmek, öğrenen bir düşünce yapısına sahip olmakla mümkündür. Bu nedenle, öğrenmeyi bir örgüt ve yönetim felsefesi haline getirerek, çevreye tepki gösterme ve çevresel fırsatlardan yararlanma konusunda enerji veren bir araç olarak kullanmak, başarıda temel bir rol oynamaktadır. Örgütler, öğrenme sayesinde bilgi yaratma, paylaşma ve edinme süreçlerini geliştirerek, çevrenin dinamik yapısına ve karmaşıklığına tepki verme yeteneklerini artırıp, geleceklerini yönlendirebilirler (Heffner ve Rentsch, 2001; Senge, 1990).

Öğrenme yönlü örgütler, çalışanlarının sürekli öğrenme ve gelişme yeteneklerini destekler. Bilgi paylaşımı teşvik edilir, hataların ders alınmasına yönelik bir fırsat olarak görülmesi sağlanır. Bu sayede örgüt içinde kolektif zeka ve yenilikçilik ortamı oluşturulur. Sonuç olarak, öğrenme odaklı bir örgütün çevresel değişimlere uyum sağlama ve rekabet

avantajı elde etme potansiyeli yüksektir. Bilgiye dayalı karar verme, esneklik, yaratıcılık ve yenilikçilik gibi unsurlar, öğrenme yönlü örgütlerin başarısını destekler. Bu örgütler, sürekli öğrenme ve değişimi benimseyerek geleceğe yönelik olarak daha güçlü bir konuma sahip olabilirler.

Örgütsel bağlılık bir örgütün en önemli kaynaklarından biridir. Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütte kalma isteği, örgütün amaç ve değerlerine inanma ve kabul etme, bu amaçlara ulaşma yönünde çaba sarf etme derecesi şeklinde tanımlanabilir. İnsanların örgütsel bağlılığı arttıkça, örgütün performansı, verimliliği ve sürdürülebilirliği de genellikle artar. Örgütsel bağlılığın sağlanması, çalışanların motivasyonu, memnuniyeti ve bağlılık duygularının güçlendirilmesi üzerine odaklanan çeşitli faktörlere dayanabilir (Sürücü ve Maşlakçı, 2018). Örgütsel bağlılık, genellikle üç temel unsura dayanır: duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığı.

Duygusal Bağlılık: Duygusal bağlılık, çalışanların örgüte duygusal bir bağ hissettiği durumu ifade eder. Bu bağlılık türü, çalışanların örgütte olmaktan keyif aldıklarını, örgüte sadık olduklarını ve örgütteki insanlarla duygusal bir ilişki kurduklarını gösterir. Duygusal bağlılığı yüksek olan çalışanlar, örgütte kalma isteğini ve örgüt için çaba sarf etme motivasyonunu artırır (Meyer ve Allen, 1991; Polatçı, Ardıç ve Türkan, 2014).

Normatif Bağlılık: Normatif bağlılık, çalışanların örgütte kalma sorumluluğunu hissettikleri durumu ifade eder. Bu bağlılık türü, bireylerin toplumsal normlar, değerler veya örgütün kendilerine yaptığı yatırımlar nedeniyle örgüte bağlılık duyduklarını gösterir. Normatif bağlılık, çalışanların örgütte kalma nedenlerinin örgütsel değerlere, sadakate ve sorumluluğa dayandığı durumlarda ortaya çıkar (Meyer ve Allen, 1991; Şekerli, 2017).

Devam Bağlılığı: Devam bağlılığı, çalışanların örgütte kalmalarının zorunluluk veya mecburiyetten kaynaklandığı durumu ifade eder. Bu bağlılık türü, çalışanların örgütten ayrılmanın mali veya kişisel kayıplara yol açabileceğini düşündükleri durumlarda ortaya çıkar. Örneğin, örgütte geçmişte yaptıkları yatırımların kaybedilmesi veya başka iş olanaklarının sınırlı olması nedeniyle çalışanlar devam bağlılığı hissedebilirler (Meyer ve Allen, 1991; Özutku, 2008).

Bu üç bağıllık türü bir arada çalışabilir ve bir çalışanın örgüte olan bağıllık düzeyini etkileyebilir. Örgütler, bu bağıllık türlerini yöneterek çalışanların bağıllık duygularını güçlendirebilir ve örgütsel bağıllığı artırabilir (Polatçı, Ardiç ve Türkan, 2014; Şekerli, 2017). Duygusal bağıllık, örgütsel bağıllığın en önemli ve belirgin unsurlarından biridir. Duygusal bağıllığı yüksek olan çalışanlar, örgütün amaçlarına, hedeflerine ve değerlerine derin bir inanç ve kabul gösterirler. Duygusal bağıllık, çalışanların örgütte kalma isteğini artırır ve örgüt için çaba göstermeye hazır olmalarını sağlar. Bu çalışanlar, gönüllü olarak örgütsel amaç ve hedefleri destekler, örgütle bütünleşir ve örgütün amaçlarıyla özdeşleşirler. Onlar için örgüt sadece bir iş yeri değil, aynı zamanda bir değerler ve kimlik kaynağıdır. Duygusal bağıllık, çalışanların örgütteki bağlarını güçlendirir ve onları daha uzun süre örgütte kalma eğiliminde tutar. Ayrıca, duygusal bağıllık, çalışanların iş tatmini ve motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir. Çalışanlar, duygusal bağıllıklarının güçlü olduğu bir örgütte daha memnun olurlar ve işlerine daha fazla adanmışlık gösterirler. Bu nedenle, örgütler duygusal bağıllığı artırmaya yönelik çabalar göstermeli ve çalışanların örgütün amaçlarına duygusal olarak bağlanmalarını teşvik etmelidir. İyi iletişim, etkili liderlik, çalışanların katılımı ve ödüllendirme sistemleri gibi faktörler, duygusal bağıllığı güçlendirmede etkili olabilir (Banai, 2004; Chen ve Francesco, 2003; Cheng ve Stockdale, 2003; Wiener, 1982).

Duygusal bağıllık, çalışanların işlerine, iş yerlerine ve örgütlere karşı güçlü bir bağ hissetmelerini ifade eder. Bu bağıllık, çalışanların motivasyonunu artırır, iş tatminini yükseltir ve performanslarını olumlu yönde etkiler. Sosyal etkileşim, çalışanların diğer çalışanlarla ve yöneticilerle ilişki kurmasını sağlar. Birbirleriyle olumlu etkileşimlerde bulunmak, destek sağlamak, iletişim kurmak ve takım çalışması yapmak, çalışanların kendilerini iş ortamında daha bağlı hissetmelerine yardımcı olur. Bu tür etkileşimler, güven, saygı ve dayanışma duygularını güçlendirir ve çalışanların iş yerinde sosyal bir aidiyet hissetmelerini sağlar. Örgütsel amaç ve hedeflerin benimsenmesi, çalışanların iş yerindeki amacın değerini anlamalarını ve ona bağıllık hissetmelerini sağlar. Çalışanlar, örgütün hedeflerine ulaşmak için çaba gösterirken anlamlı bir katkı sağladıklarını düşündüklerinde, duygusal bağıllıkları artar (Dvir vd.2004; Heffner ve Rentsch, 2001; Yıldırım, 2003).

İşin zorluğu, çalışanların işlerinde meydan okuma bulmalarını sağlar. Yüksek zorluk seviyesi, çalışanların yeteneklerini kullanmalarını, kendilerini geliştirmelerini ve işlerinde bir amaç ve tatmin bulmalarını sağlar. Zorlu işler, çalışanların kendilerini daha bağlı hissetmelerini teşvik eder. Rollerin belirginliği, çalışanların ne yaptıklarını, sorumluluklarını ve beklentilerini

net bir şekilde anlamalarını sağlar. Belirgin roller, çalışanların işlerini daha etkili bir şekilde yapmalarını ve kendilerini önemli hissetmelerini sağlar. Yönetimin önerilere açık olması, çalışanların fikirlerini ifade etmelerini ve katkıda bulunmalarını teşvik eder. Çalışanların görüşlerinin dikkate alınması ve değer verilmesi, onların duygusal bağlılığını artırır. Bu, çalışanların iş yerinde söz sahibi olmalarını ve kendilerini değerli hissetmelerini sağlar. Amaçlarda açıklık, çalışanların neyin başarı olduğunu anlamalarını sağlar. Belirli, ölçülebilir hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşmak için çalışanlara rehberlik edilmesi, çalışanların motivasyonunu artırır ve bağlılık hislerini güçlendirir. Kişisel önem, çalışanların kendilerini değerli ve önemli hissetmelerini sağlar. Çalışanların yetenekleri, deneyimleri ve katkılarına değer verilmesi, duygusal bağlılığı artırır. Geri bildirim ve kararlara katılım, çalışanların geri bildirim almasını ve işlerinde gelişim sağlamasını sağlar. Çalışanların fikirlerine değer verilmesi ve kararlara katılımlarının teşvik edilmesi, onların bağlılığını artırır. Son olarak, vizyon belirleme, çalışanlara bir hedefe doğru ilerlemek için bir yol gösterir. Çalışanların örgütün geleceğiyle ilgili net bir vizyonu anlamaları ve bu vizyona katkıda bulunmaları, duygusal bağlılığı güçlendirir.

Tüm bu unsurlar, çalışanların duygusal bağlılığını artırır ve iş yerinde daha tatmin edici bir deneyim yaşamalarını sağlar. Bu da çalışanların daha yüksek performans sergilemelerine ve uzun vadeli bir iş birliği içinde kalma isteğini artırmasına yardımcı olur. Duygusal bağlılık ise işten ayrılma niyetini ve işgücü devrini azaltırken performansı artırır (Shaw vd. 2003).

Bugünün dünyasında, otoriteye itaat etmek ve kurallara sorgusuz sualsiz uymak için yetiştirilen okullar, insanları giderek karmaşık hale gelen ve insanları birbirine bağımlı kılan dünyamız için yeterince hazırlayamazlar. Artık toplumun her kesiminden insanlardan, daha otonom davranmaları, hem takipçi olmaları hem de liderlik etmeleri, zorlu konuları güvenli bir şekilde sorgulamaları, düşünce alışkanlıklarımızı bilinçli bir şekilde yönlendiren ve beklentilerimizi şekillendiren düşünme alışkanlıklarının daha fazla farkında olmaları beklenmektedir. Öğrenen okullar, bu tür bir bakış açısı ve beceri gelişimine yardımcı olan beş öğrenme disiplini sürekli olarak araştırma ve uygulama yoluyla geliştirmektedir. Öğretmenler ve yöneticilerin de belirttiği gibi, öğrenme disiplinleri, eğitim kurumlarının zorluklarını ve sınırlamalarını aşmada etkili yöntemler sunmaktadır. Kişisel ustalık ve paylaşılan vizyon gibi disiplinler, bireysel ve ortak beklentilerin düzgün bir şekilde ifade edilmesi ve bunların yön belirleme sürecinde kullanılması için yöntemler sunmaktadır. Öğrenme disiplinleri, öğrencilere kendi düşüncelerini ifade etme, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme, takım çalışması ve

işbirliği yapma gibi önemli becerileri kazandırır. Aynı zamanda, öğrencilerin kendi potansiyellerini keşfetmelerine, hedefler belirlemelerine ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımları atmalarına yardımcı olurlar (Senge, 2012).

Kişisel ustalık, hayatımızın mevcut gerçekliğinin gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesinin yanı sıra mantıklı bir bireysel vizyon imajı geliştirme uygulamasıdır. Bu geliştirildiğinde, daha iyi seçimler yapma ve seçtiğiniz sonuçların daha fazlasına ulaşma kapasitenizi geliştiren doğal bir gerilim oluşturur. Senge (2012)'ye göre kişisel ustalık disiplini işgörenin kendini gerçekleştirmesine yardım eder ve örgütsel bağlılığını artırır.

Öğretmenler, idareciler ve okul personeli gibi ortak bir amaca sahip olan insanlar, gelecekte oluşturmak istedikleri ortak vizyonu ve bu vizyona ulaşmak için kullanabilecekleri stratejileri, prensipleri ve yönlendirici uygulamaları geliştirerek bir grup veya topluluk bağlılık duygusunu öğrenebilirler (Balay, 2000). Bu nedenle, ortak bir vizyon oluşturmak ve bunun üzerine odaklanmak, bir okul veya herhangi bir örgüt için büyük bir öneme sahiptir. Ortak bir vizyon, bir okul veya örgütün gelecekte nereye gitmek istediğini, nasıl bir toplum ve öğrenme ortamı yaratmak istediğini belirler. Bu vizyon, öğretmenler, idareciler, okul personeli ve diğer paydaşlar arasında birlikte paylaşılan bir amaç ve hedefler sistemi oluşturur. Bu ortak amaca ve hedeflere inanan insanlar, daha büyük bir koruma bağlılık duygusu geliştirirler ve bu da işbirliği, motivasyon ve performansın artmasına yardımcı olur.

Ortak bir vizyonun oluşturulması, birlikte çalışma ve iletişim becerilerini geliştirmek için önemli bir fırsat sunar. Bu süreç, katılımcıların farklı perspektifleri ve fikirleri paylaşmalarını, birlikte çözüm aramalarını ve ortak bir yol haritası oluşturmalarını sağlar. Vizyon belirleme süreci, paydaşların kendi güçlü yönlerini ve kaynaklarını fark etmelerini ve birbirlerinin desteğine güvenmelerini sağlar. Ortak bir vizyonun belirlenmesi ve paylaşılması, çalışanların örgüte bağlılık duymasını sağlar. İşlerine olan içsel motivasyonları artar ve işlerini daha verimli ve etkili bir şekilde yaparlar. Aynı zamanda, ortak vizyonu gerçekleştirmek için gereken strateji, ilke ve yönlendirici uygulamaların geliştirilmesi, çalışanların güçlü bir şekilde harekete geçmelerini ve ortak hedeflere doğru ilerlemelerini sağlar (Senge, 2012).

Sonuç olarak, ortak bir vizyon, bir okul veya örgüt için güçlü bir bağlılık duygusu oluşturur ve çalışanları işlerine motive eder. Bu vizyonun oluşturulması ve paylaşılması, birlikte çalışma kültürünü geliştirir, işbirliğini teşvik eder ve örgütün başarıya ulaşmasını sağlar.

Öğrenme yönlü örgütler, esneklik ve değişim sağlayan uygulamalarla rutinlikten ve katılıktan kurtulur. Bu uygulamalar çalışanların bağlılığını olumlu yönde etkiler. Paylaşılan vizyon da öğrenme yönlü örgütlerin temel faktörlerinden biridir. Senge, paylaşılan vizyonun çalışanlarda bağlılık oluşturacağını ve bağlılık eksikliğinin örgütsel öğrenmeyi olumsuz etkileyeceğini ifade eder. Öğrenme yönlü örgütler, yüksek bağlılık gösteren çalışanlarla birlikte oluşturulabilir (Senge, 1990).

Örgütsel öğrenme disiplinlerinin diğer ikisi (Zihni Modeller, Takım Halinde Öğrenme), yansıtıcı düşünme ve üretken konuşma uygulamalarını içermektedir. Zihni modeller, derin düşünme ve becerileri sorgulama disiplini sizin ve etrafınızdakilerin tutum ve algılama bilincinizin geliştirilmesi üzerine odaklanmaktadır. Bu disiplin ile çevrenizle tehlikeli ve rahatsız edici konular hakkında, güvenli ve verimli bir şekilde konuşma yeteneğini geliştirilebilir. İletişim kanallarının güçlenmesi ve örgüt kültürüne yapacağı katkılar bu disiplini ön plana çıkarmaktadır. Sağlıklı bir iletişimi kullanarak insan kaynaklarının verimliliği artırılır ve devamlılığı sağlanır. Takım halinde öğrenme disiplini; ortak hedeflere ulaşmak ve bireylerin ayrı ayrı yetenek ve zekâlarından daha fazlasını kullanmak ve yönetmek için etkili bir araçtır. Grup içinde faydalılığını gören kendi katkısının hedeflere ulaşmakta yapacağı etkiyi anlayan öğretmenlerin mesleki doyumu artacaktır (Cook ve Yanow, 2011).

Son disiplin, sistem düşüncesi disiplininde insanlar karşılıklı bağımlılık ve değişimi daha iyi anlamayı öğrenir ve bu yolla eylemlerin sonuçlarını şekillendiren unsurlarla daha etkin bir şekilde baş edebilirler. Görüldüğü gibi öğrenen okul disiplinleri öğretmenlerin bağlılıklarının ve alt boyutlarını etkileyeceği açıktır. Bu çalışma, çalışanlarının örgütsel bağlılığını artırmak isteyen okulların yol haritası için ışık tutacaktır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu araştırma, öğretmenlerin öğrenen okul algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki mevcut ilişkiyi belirlemeye yönelik bir desen olup, araştırmanın amacı doğrultusunda uygun bir yöntem olarak tercih edilmiştir (Karasar, 2005). Çalışma, kolay ulaşılabılır bir örneklem grubuyla gerçekleştirilmiştir. Kolay örnekleme yöntemi, araştırmacının belirli bir zamanda ulaşabileceği ve çalışmayı gerçekleştirebileceği bireylerden oluşan bir örneklem seçme tekniğidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu yöntemin tercih edilmesinin nedeni, araştırma sürecini daha pratik hale getirmesi ve kısa sürede veri toplanmasına olanak tanımasıdır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki farklı ölçek kullanılmıştır: “Öğrenen Okul Algısı Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği.” Her iki ölçek de daha önce geliştirilmiş, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmış araçlardır. Veri toplama sürecinde ölçekler, katılımcıların gönüllü katılımıyla uygulanmıştır. Veri toplama işlemi sırasında katılımcıların mahremiyeti korunmuş ve etik kurallara tam uyum sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere açık ve net talimatlar verilerek, sürecin sorunsuz bir şekilde işlemesi sağlanmıştır.

Toplanan veriler, araştırmanın amacına uygun istatistiksel analiz yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. İstatistiksel analizler için SPSS yazılımı kullanılmış, değişkenler arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için korelasyon analizleri uygulanmıştır. Ayrıca, verilerin anlamlılık düzeylerini belirlemek için çeşitli istatistiksel testlerden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğrenen okul algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin boyutlarını anlamak için kullanılacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğretmenlerin algıladıkları öğrenen okul kültürü ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki mevcut ilişkilerin belirlenmesine olanak sağlayan bir nicel araştırma yöntemidir. Bu model, değişkenler arasında herhangi bir sebep-sonuç ilişkisini test etmekten ziyade, mevcut ilişkiyi anlamayı amaçladığından, bu çalışmanın amacına uygun bir tasarım olarak tercih edilmiştir (Karasar, 2005).

Araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modelinin seçilme gerekçesi, araştırmanın iki temel değişkeni (öğrenen okul algıları ve örgütsel bağlılık düzeyleri) arasındaki ilişkinin yapısını ortaya koyabilmektir. Bu model, hem ekonomik bir süreç sunmakta hem de sistematik bir veri toplama ve analiz olanağı sağlamaktadır. Araştırma kapsamında nicel bir yöntem tercih edilmiş olup, nitel bir boyut eklenmemiştir. Ancak, bu modelin özellikleri gereği, gelecekteki çalışmalarda karma yöntemlerin kullanılması da önerilebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

İlişkisel tarama modeli, bu çalışmada nicel bir araştırma yöntemi olarak ele alınmıştır. Nicel yöntemler, araştırma sorularını nesnel ve ölçülebilir verilerle yanıtlamaya yönelik tasarlanmıştır. Bu bağlamda, araştırma sürecinde geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş ölçeklerden yararlanılarak verilerin sistematik bir şekilde toplanması ve analiz edilmesi sağlanmıştır. Alan yazında, ilişkisel tarama modelinin özellikle eğitim bilimlerinde sıkça kullanılan bir yöntem olduğu belirtilmiştir (Creswell, 2014). Bu model, öğretmenlerin öğrenen okul algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkilerin boyutlarını anlamak için uygun bir çerçeve sunmaktadır.

Bu çalışmada bağımsız değişken olarak öğretmenlerin öğrenen okul algıları, bağımlı değişken olarak ise örgütsel bağlılık düzeyleri ele alınmıştır. Öğrenen okul algıları, öğretmenlerin kişisel hâkimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi boyutları açısından değerlendirilmiştir. Örgütsel bağlılık düzeyleri ise duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığı boyutlarında incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğrenen okul algılarının örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Konya iline bağlı okullarda görev yapan toplam 36.439 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma, bu geniş evrenden kolay örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 492 öğretmen ile yürütülmüştür. Kolay örnekleme yöntemi, araştırmacının belirli bir zamanda ulaşabileceği ve çalışmayı gerçekleştirebileceği bireylerden oluşan bir örneklem seçme tekniğidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu yöntem, araştırmanın ekonomik ve pratik bir şekilde yürütülmesine olanak sağlamış ve öğretmenlerin gönüllü katılımı esas alınmıştır.

Araştırma, bu geniş evrenden kolay örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 492 öğretmen ile yürütülmüştür. Bu örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını göstermek için Cochran'ın örneklem büyüklüğü formülü kullanılmıştır. Cochran formülüne göre, büyük evrenlerde güven düzeyi %95 ve hata payı %5 alındığında uygun örneklem büyüklüğü şu şekilde hesaplanmaktadır (Cochran, 1977):

$$n = Z^2 * p * q / e^2$$

Burada:

n: Gerekli örneklem büyüklüğü

Z: Güven düzeyi için Z-skoru (1.96, %95 güven düzeyi için)

p: Olayın gerçekleşme olasılığı (0.5 alınır, çünkü en geniş örnelemi verir)

q: Olayın gerçekleşmeme olasılığı (1-p, yani 0.5)

e: Kabul edilebilir hata payı (0.05)

Bu formüle göre yapılan hesaplama sonucunda örneklem büyüklüğünün n = 384 olduğu görülmektedir. Bu çalışmada 492 öğretmenle veri toplanmış olması, gerekli örneklem büyüklüğünü fazlasıyla karşılamaktadır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerden elde edilen bilgiler, gizlilik ilkelerine uygun olarak saklanmış ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır. Araştırmaya katılmak isteyen öğretmenler, araştırmanın amacı, yöntemi ve veri toplama süreci hakkında bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılmışlardır. Bu süreçte, katılımcıların gizliliği ve verilerin anonimliği sağlanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin detaylı bilgiler aşağıda sunulmaktadır:

Tablo 1. Örneklem Özellikleri

Değişkenler	Frekans(f)	Yüzde(%)
Cinsiyet		
Kadın	261	53%
Erkek	231	47%
Öğrenim Durumu		
Lisans	450	91,5%
Yüksek Lisans	42	8,5%
Kıdem		
1-3 arası	118	24,0%
4-10 arası	110	22,4%
11-17 arası	108	22,0%
17-25 arası	98	19,9%
25 ve üzeri	58	11,8%
Okulda Çalışan Öğretmen Sayısı		
1-20 arası	140	28,5%
21-50 arası	170	34,6%
50 ve üzeri	182	37,0%
Öğrenci Sayısı		
500 e kadar	242	49,2%
501 ve fazlası	250	50,8%

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan 492 öğretmene ilişkin demografik bilgiler, Tablo 1'de sunulmuştur. Bu bilgiler, katılımcıların cinsiyeti, öğrenim durumu, mesleki kıdemi, görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı gibi değişkenlere göre düzenlenmiştir.

Tabloya göre, örnekleme yer alan öğretmenlerin %53'ü kadın (f = 261), %47'si erkek (f = 231) olarak belirlenmiştir. Öğrenim durumu açısından, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun lisans mezunu olduğu (%91,5, f = 450), %8,5'inin ise yüksek lisans mezunu olduğu (f = 42) görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine bakıldığında, katılımcıların %24'ü (f = 118) 1-3 yıl, %22,4'ü (f = 110) 4-10 yıl, %22'si (f = 108) 11-17 yıl, %19,9'u (f = 98) 17-25 yıl, ve %11,8'inin (f = 58) ise 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir. Görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkeninde ise, katılımcıların %28,5'inin (f = 140) 1-20 öğretmenin çalıştığı, %34,6'sının (f = 170) 21-50 öğretmenin çalıştığı, %37'sinin (f = 182) 50 ve üzeri öğretmenin bulunduğu okullarda görev yaptığı görülmektedir. Son olarak, öğrenci

sayısı değişkeninde, öğretmenlerin %49,2'si (f = 242) 500 ve daha az sayıda öğrencinin bulunduğu, %50,8'i (f = 250) ise 501 ve üzeri öğrencinin bulunduğu okullarda çalışmaktadır.

Tablo 1'de sunulan bu bulgular, araştırma örnekleminin demografik çeşitliliği hakkında bilgi sağlamaktadır ve araştırmanın genelleştirilebilirliğini değerlendirmek için bir temel sunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, öğretmenlerin öğrenen okul algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler, anket formu aracılığıyla elde edilmiştir. Anket formu, iki bölümden oluşan ve toplam 48 ifadeyi içeren bir veri toplama aracıdır.

Tablo 2. Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Öğrenen Okul Algıları	Örgütsel Bağlılık
χ^2/df	3.11	2.77
RMSEA	0.064	0.059
CFI	0.91	0.93
TLI	0.90	0.92
SRMR	0.048	0.044
Faktör Yükleri	0.50 - 0.85	0.55 - 0.87

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları, her iki ölçeğin de teorik modellerle uyumlu olduğunu göstermektedir. Öğrenen Okul Algıları ve Örgütsel Bağlılık ölçekleri için elde edilen χ^2/df , RMSEA, CFI, TLI ve SRMR değerleri, literatürde kabul edilen referans aralıkları karşılamaktadır (Hu ve Bentler, 1999). Faktör yüklerinin tüm maddelerde 0.50'nin üzerinde olması, maddelerin ölçeklerin ilgili boyutlarını yeterince temsil ettiğini göstermektedir. Özellikle düşük RMSEA ve SRMR değerleri, modellerin veriyle iyi bir uyum sağladığını ifade etmektedir. Bu durum, ölçeklerin yapı geçerliliği açısından güçlü bir kanıttır ve ölçeklerin kullanıldığı bağlamda güvenilir ölçümler sunduğunu destekler.

Ölçek 48 ifadeden ve iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini belirlemek amacıyla Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen ve Wasti (2009) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan 18 ifadeden oluşan, “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Beşli Likert tipi derecelendirme biçiminde oluşturulmuş olan ve “hiç katılmıyorum” (1) ve “tamamen katılıyorum” (5) şeklinde puanlanan bu ölçek, üç boyutta (duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığı) toplam 18 maddeden oluşmaktadır.

Wasti (2009) ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla yaptığı analizler sonucu, ölçeğin Türkçe formunun orijinalindeki 3 boyutlu yapıyı doğruladığını ve ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin .20 ile .72 arasında değiştiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, güvenilirlik katsayıları duygusal bağlılık için .78, normatif bağlılık için .75 ve devam bağlılığı için .58 olarak hesaplanmıştır (Wasti, 2009).

Bu çalışmada, "Örgütsel Bağlılık Ölçeği"nin geçerliliği ve güvenilirliği analiz edilmiştir. Verilerin faktör analizi için uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Test of Sphericity uygulanmıştır. Sonuçlar, KMO değerinin 0.867 ile oldukça yüksek olduğunu ve Bartlett testi sonucunun anlamlı çıktığını göstermiştir (Chi-Square = 2419.365, df = 153, p < .001). Bu bulgular, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik İstatistikleri

Madde No	Faktör Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değerleri			Cronbach's Alpha if Item Deleted
		Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık	
1	.617	.651			.799
2	.649		.737		.815
3	.651	.588			.814
4	.594		.618		.805
5	.615	.710			.798
6	.490		.539		.808
7	.560	.682			.802
8	.683	.784			.809
9	.630			.759	.800
10	.511			.560	.798
11	.583	.691			.813
12	.417			.467	.808
13	.502		.669		.827
14	.584			.622	.812
15	.440		.587		.824
16	.470		.706		.815
17	.532			.547	.811
18	.597			.665	.804
Açıklanan Varyans					
Duygusal Bağlılık					26.65%
Normatif Bağlılık					14.89%
Devam Bağlılığı					12.23%
Toplam					53.79%

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	.867
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	2419,365
df	153
Sig.	.000
Cronbach's Alfa	.818

Ölçeğe ilişkin faktör analizi sonuçlarına göre, öz değeri 1'den büyük olan üç faktör tespit edilmiştir. Bu üç faktör, toplam varyansın %53.79'unu açıklamaktadır. Faktörler, sırasıyla "Duygusal Bağlılık" (%26.65), "Normatif Bağlılık" (%14.89) ve "Devam Bağlılığı" (%12.23) olarak adlandırılmıştır. Analize dahil edilen 18 maddenin ortak varyans değerleri (communalities) incelenmiş ve maddelerin bu faktörler altında anlamlı yük değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Örgütsel Bağlılık Ölçeği için güvenilirlik analizi, Cronbach's Alpha katsayısı ile değerlendirilmiş ve 0.818 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmalara göre, Cronbach's Alpha katsayısının 0.70'in üzerinde olması, bir ölçeğin güvenilirlik açısından kabul edilebilir olduğunu, 0.80 ve üzeri değerlerin ise yüksek güvenilirlik olarak değerlendirildiğini ifade etmektedir (George ve Mallery, 2010).

İkinci bölümde öğretmenlerin öğrenen okul algılarının ölçülmesi için Çetin ve Subaş (2014) tarafından geliştirilen 30 ifadeden oluşan öğrenen okul ölçeği kullanılmıştır. Beşli Likert tipi dereceleme biçiminde oluşturulmuş olan ve "hiç katılmıyorum" (1) ve "tamamen katılıyorum" (5) şeklinde puanlanan bu ölçek, 5 boyutta (kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi) toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Çetin ve Subaş (2014) ölçeğin geçerliliğini test etmek amacı ile yaptığı analizler sonunda ölçeğin 5 boyutlu yapıyı doğruladığını ve bu beş faktörün açıkladığı varyans toplamının %59.276 olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin güvenilirliği için yaptığı analiz sonucunda güvenilirliği yüksek bulmuştur (Cronbach alfa=.941).

Tablo 4. Öğrenen Okul Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlilik İstatistikleri

Madde No	Faktör Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değerleri					Cronbach's Alpha if Item Deleted
		Kişisel Hâkimiyet	Zihni Modeller	Paylaşılan Vizyon	Takım Halinde Öğrenme	Sistem Düşüncesi	
1	.518	.632					.938
2	.690	.736					.938
3	.622	.574					.937
4	.560	.622					.938
5	.517	.557					.937
6	.534	.646					.938
7	.583		.492				.938
8	.414		.670				.940
9	.537		.575				.938
10	.464		.683				.938
11	.563		.643				.938
12	.619			.715			.937
13	.676			.715			.936
14	.712			.709			.936
15	.598			.686			.936
16	.657			.709			.936
17	.629			.611			.936
18	.607			.627			.936
19	.542				.627		.937
20	.665				.715		.936
21	.674				.714		.937
22	.620				.649		.937
23	.596				.616		.937
24	.650				.701		.937
25	.524				.529		.936
26	.659				.588		.937
27	.590					.457	.937
28	.458					.597	.938
29	.726					.605	.938
30	.619					.693	.939

Açıklanan Varyans

Takım Halinde Öğrenme	34.58%
Paylaşılan Vizyon	8.17%
Kişisel Hâkimiyet	4.98%
Zihni Modeller	4.60%
Sistem Düşüncesi	3.54%

Toplam	55.88%
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	.951
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	6224,022
df	435
Sig.	.000
Cronbach's Alfa	.934

Araştırmada kullanılan ***"Öğrenen Okul Ölçeği"***nin geçerliliği ve güvenilirliği analiz edilmiştir. Ölçeğin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla **Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)** ve **Bartlett's Test of Sphericity** uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, **KMO değeri 0.951** olarak hesaplanmış ve bu değer, verilerin faktör analizi için mükemmel bir uygunluğa sahip olduğunu göstermektedir. Literatürde, KMO değerinin 0.80'in üzerinde olmasının verilerin faktör analizine uygun olduğunun güçlü bir göstergesi olduğu ifade edilmektedir (Field, 2009). Ayrıca, **Bartlett testi** sonuçları anlamlı bulunmuştur (**Chi-Square = 6224.022, df = 435, p < .001**), bu da ölçek maddeleri arasında yeterli düzeyde korelasyon olduğunu ve faktör analizinin uygulanabileceğini desteklemektedir.

Ölçeğe ilişkin faktör analizi sonuçları, öz değeri 1'den büyük olan beş faktör olduğunu göstermektedir. Bu beş faktör, toplam varyansın %55.88'ini açıklamaktadır. Faktörler sırasıyla "Takım Halinde Öğrenme" (%34.58), "Paylaşılan Vizyon" (%8.17), "Kişisel Hâkimiyet" (%4.98), "Zihni Modeller" (%4.60) ve "Sistem Düşüncesi" (%3.54) olarak adlandırılmıştır. Analize dahil edilen 30 maddenin ortak varyans değerleri (communalities) incelenmiş ve maddelerin bu faktörler altında anlamlı yük değerlerine sahip olduğu görülmüştür.

Öğrenen Okul Ölçeğinin güvenilirliği, Cronbach's Alpha katsayısı ile değerlendirilmiş ve 0.934 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin oldukça yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Literatürde, Cronbach's Alpha katsayısının 0.90 ve üzeri olması, ölçeğin uygun güvenilirliğe sahip olduğunu ifade etmektedir (George ve Mallery, 2010). Ayrıca, her bir maddenin çıkarılması durumunda güvenilirlik değerleri incelenmiş ve ölçek genelinde güvenilirliğin korunduğu görülmüştür. Tablo 4'de, faktör yük değerleri, döndürme sonrası yük değerleri ve madde çıkarıldığında Cronbach's Alpha değerleri sunulmaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin 0.40'ın üzerinde olduğu ve her bir alt boyutun kendi içinde tutarlı bir yapıya sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu analizler, ölçeğin hem geçerliliği

hem de güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermekte ve araştırmada kullanılabilirliğini güçlü bir şekilde desteklemektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırma kapsamında veriler, Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Öğrenen Okul Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sürecinde kullanılan ölçeklerin uygulanması için ilgili yasal ve etik izinler alınmıştır. Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen ve Wasti (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile Çetin ve Subaş (2014) tarafından geliştirilen Öğrenen Okul Ölçeği, araştırmaya uygunluğu değerlendirilerek seçilmiştir.

Veriler, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Konya ilinde kolay ulaşılabilirlik yöntemiyle belirlenen 492 öğretmenden toplanmıştır. Anket formu, öğretmenlere Google Forms kullanarak uygulanmış ve öğretmenlere ölçeklerin nasıl doldurulacağına dair açık ve anlaşılır talimatlar verilmiştir. Google Forms aracılığıyla toplanan veriler, Excel formatında indirilerek analiz için SPSS yazılımına aktarılmıştır. Verilerin işlenmesi ve analizi SPSS aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada etik kurallara tam uyulmuş, katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Katılımcılar, araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirilmiş ve anketi gönüllü olarak doldurmayı kabul etmişlerdir. Katılımcılardan elde edilen veriler, tamamen gizli tutulmuş ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde herhangi bir önyargının önlenmesi için dikkatli bir yaklaşım sergilenmiş ve katılımcıların özgür iradeleri korunmuştur.

3.5. Verilerin Çözümlemesi (Verilerin Analizi)

Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmenlerin öğrenen okul algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik analizler gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler, SPSS 25.0 istatistik yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir.

Veriler, Google Forms aracılığıyla toplanmış ve Excel formatında indirilerek SPSS'e aktarılmıştır. Verilerin doğruluğunu sağlamak amacıyla, veri setindeki eksik veya hatalı girişler kontrol edilmiştir. Eksik veri bulunan durumlarda bu veriler analizden çıkarılmıştır. Verilerin analize uygunluğunu değerlendirmek için normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Öğrenen Okul Ölçeğinin toplam puanları ve alt boyutları için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmıştır. Örgütsel Bağlılık Ölçeği toplam puanı, Kolmogorov-Smirnov ($p=0.159$, $p=0.159$) ve Shapiro-Wilk ($p=0.218$, $p=0.218$) testlerine göre normal dağılıma uygundur. Öğrenen Okul Algısı Ölçeği toplam puanı, Kolmogorov-Smirnov

testine göre ($p=0.186$, $p=0.186$) ve Shapiro-Wilk testine göre ($p=0.108$, $p=0.108$) testlerine göre normal dağılıma uygundur. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, Örgütsel Bağlılık Ölçeği için çarpıklık değeri 0.148, basıklık değeri 0.091; Öğrenen Okul Algısı Ölçeği için ise çarpıklık değeri 0.229, basıklık değeri -0.299 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, her iki ölçeğin de genel olarak normal dağılım gösterdiğini açıklamaktadır (George ve Mallery, 2010).

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik analizi, Cronbach's Alpha katsayısı ile yapılmıştır. Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin güvenilirlik katsayısı 0.818, Öğrenen Okul Ölçeği'nin ise 0.934 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeklerin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeklerin alt boyutlarının iç tutarlılığı da değerlendirilmiş ve her bir alt boyutun güvenilir olduğu bulunmuştur. Araştırmada, betimsel istatistikler, iki değişken arasındaki ilişkilerin incelenmesi için korelasyon analizleri ve gruplar arası farkların değerlendirilmesi için t-testleri ve ANOVA gibi yöntemler uygulanmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve öğrenen okul algıları ve alt boyutları, arasındaki ilişkiyi betimlemek için, anket aracılığı ile elde edilen verilerin analizi sonucundan ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algıları

Ortalamalar hesaplanırken madde puanlaması, “Kesinlikle Katılmıyorum” dan “Kesinlikle Katılıyorum” a doğru 1,2,3,4,5 puan olacak şekilde puanlama yapılmıştır. Öğrenen okul boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 5. Öğrenen Okul Algısına İlişkin İstatistikler

	\bar{X}	SS
Kişisel Hâkimiyet	3.53	.757
Zihni Modeller	3.60	.748
Paylaşılan Vizyon	2.83	.883
Takım Halinde Öğrenme	3.05	.833
Sistem Düşüncesi	3.35	.764
Öğrenen Okul Algısı	3.27	.624

Yukarı da öğretmenlerin öğrenen okul algısı boyutlarının genel ortalamaları yer almaktadır. Zihni modeller boyutuna ait ortalamaların diğer boyutlara göre en yüksek ortalama da olduğu görülmektedir (3.60). Zihni modeller boyutunu kişisel hâkimiyet (3.53), sistem düşüncesi(3.35), takım halinde öğrenme(3.05) ve paylaşılan vizyon(2.83) boyutları izlemektedir. Öğretmenler tarafından en düşük puanlar paylaşılan vizyon boyutuna verilmiştir. Öğretmenlerin öğrenen okul algıları ortalaması 3.27'dür. Buna göre araştırma kapsamındaki öğretmenlerin öğrenen örgüt ile ilgili ifadelerine verdikleri cevaplar “Kısmen Katılıyorum” ortalamasında, orta düzeydedir.

4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, ölçeğin beşli Likert tipi puanlamasına göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme, "Kesinlikle Katılmıyorum" (1) ile "Kesinlikle Katılıyorum" (5) arasında bir ölçek üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örgütsel bağlılık boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.2'de sunulmaktadır.

Tablo 6. Örgütsel Bağlılığa İlişkin İstatistikler

	\bar{X}	ss
Duygusal Bağlılık	3.53	.763
Devam Bağlılığı	2.78	.654
Normatif Bağlılık	2.80	.747
Örgütsel Bağlılık	3.03	.599

Yukarı da örgütsel bağlılık boyutlarının genel ortalamaları yer almaktadır. Devam bağlılığı boyutuna ait ortalamaların duygusal bağlılık ve normatif bağlılığa göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda araştırma kapsamındaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının duygusal bağlılık boyutunun en yüksek düzeyde olduğu bunu normatif bağlılık ile devam bağlılığının izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalaması 3.03'tür. Buna göre araştırma kapsamındaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıkla ilgili ifadelerine verdikleri cevaplar "Kısmen Katılıyorum" ortalamasında orta düzeydedir.

4.3. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algıları

4.3.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenen Okul Algıları

Öğretmenlerin öğrenen okul algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarını Karşılaştırmak İçin t Testi Tablosu

	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	df	p
Kişisel Hâkimiyet	Kadın	261	3.57	.738	1.177	475	.240
	Erkek	231	3.49	.779			
Zihni Modeller	Kadın	261	3.62	.770	.579	488	.563
	Erkek	231	3.58	.724			
Paylaşılan Vizyon	Kadın	261	2.91	.855	2.061	474	.040*
	Erkek	231	2.75	.908			
Takım Halinde Öğrenme	Kadın	261	3.02	.813	-.756	475	.450
	Erkek	231	3.08	.857			
Sistem Düşüncesi	Kadın	261	3.32	.746	-1.173	475	.241
	Erkek	231	3.40	.784			
Öğrenen Okul Algısı	Kadın	261	3.29	.606	.514	473	.607
	Erkek	231	3.26	.646			

Yapılan t testi sonucunda öğretmenlerin paylaşılan vizyon algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir ($p=.040$; $p<.05$). Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre paylaşılan vizyon algıları daha yüksektir. Öğretmenlerin kişisel hâkimiyet ($p=.240$; $p>.05$), zihni modeller ($p=.563$; $p>.05$), takım halinde öğrenme ($p=.450$; $p>.05$) ve sistem düşüncesi ($.241$; $p>.05$) boyutlarına verdiği cevapların cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenen okul algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır ($p=.607$; $p>.05$).

4.3.2. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Öğrenen Okul Algıları

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre öğrenen okul algılarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8. Lisans ve Lisansüstü Mezunu Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarını Karşılaştırmak İçin t Testi Tablosu

	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	ss	t	df	p
Kişisel Hâkimiyet	Lisans	450	3.53	.759	-.510	490	.610
	Lisansüstü	42	3.59	.747			
Zihni Modeller	Lisans	450	3.60	.749	.316	490	.752
	Lisansüstü	42	3.57	.742			
Paylaşılan Vizyon	Lisans	450	2.83	.882	-.204	490	.839
	Lisansüstü	42	2.86	.910			
Takım Halinde Öğrenme	Lisans	450	3.07	.825	1.359	47.5	.180
	Lisansüstü	42	2.87	.911			
Sistem Düşüncesi	Lisans	450	3.38	.765	2.048	490	.041*
	Lisansüstü	42	3.13	.723			
Öğrenen Okul Algısı	Lisans	450	3.28	.621	.743	47.903	.461
	Lisansüstü	42	3.20	.666			

Yapılan t testi sonucunda öğretmenlerin sistem düşüncesi algılarının mezuniyet durumlarına göre farklılaştığı görülmektedir ($p=.041$; $p<.05$). Lisans mezunu öğretmenlerin sistem düşüncesi algıları daha yüksektir. Öğretmenlerin kişisel hâkimiyet ($p=.610$; $p>.05$), paylaşılan vizyon ($p=.839$; $p>.05$), takım halinde öğrenme ($p=.180$; $p>.05$) ve zihni modeller ($p=.752$; $p>.05$) boyutlarına verdiği cevapların öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre öğrenen okul algılarına yönelik verdiği cevaplarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p=.461$; $p>.05$).

4.3.3. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Öğrenen Okul Algıları

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre öğrenen okul algılarını karşılaştırmak için fark testi yapılmış ve sonuçlar tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öğrenen Okul Algıları ANOVA Sonuçları

	Kıdem	n	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Kişisel Hâkimiyet	1-3 arası (1)	118	3.54	.740	1.003	.405	
	4-10 arası (2)	110	3.50	.832			
	11-17 arası (3)	108	3.45	.641			
	17-25 arası (4)	98	3.57	.850			
	26 ve üzeri (5)	58	3.68	.678			
Zihni Modeller	1-3 arası (1)	118	3.62	.760	1.439	.220	
	4-10 arası (2)	110	3.60	.757			
	11-17 arası (3)	108	3.46	.652			
	17-25 arası (4)	98	3.68	.787			
	26 ve üzeri (5)	58	3.70	.794			
Paylaşılan Vizyon	1-3 arası (1)	118	2.91	.017	1.328	.259	
	4-10 arası (2)	110	2.71	.882			
	11-17 arası (3)	108	2.77	.850			
	17-25 arası (4)	98	2.92	.823			
	26 ve üzeri (5)	58	2.93	.724			
Takım Halinde Öğrenme	1-3 arası (1)	118	2.98	.894	2.266	.061	
	4-10 arası (2)	110	2.96	.838			
	11-17 arası (3)	108	3.02	.812			
	17-25 arası (4)	98	3.10	.814			
	26 ve üzeri (5)	58	3.33	.727			
Sistem Düşüncesi	1-3 arası (1)	118	3.27	.795	.939	.441	
	4-10 arası (2)	110	3.34	.795			
	11-17 arası (3)	108	3.41	.774			
	17-25 arası (4)	98	3.33	.650			
	26 ve üzeri (5)	58	3.49	.802			
Öğrenen Okul Algısı	1-3 arası (1)	118	3.26	.683	1.371	.243	
	4-10 arası (2)	110	3.22	.648			
	11-17 arası (3)	108	3.22	.593			
	17-25 arası (4)	98	3.32	.599			
	26 ve üzeri (5)	58	3.43	.542			

Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenen okul algıları ve alt boyutları görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.3.4. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Görev Yapan Öğretmen Sayılarına Göre Öğrenen Okul Algıları

Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev yapan öğretmen sayılarına göre öğrenen okul algılarını karşılaştırmak için fark testi yapılmış ve sonuçlar tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Çalıştıkları Okuldaki Görev Yapan Öğretmen Sayılarına Göre Öğrenen Okul Algıları ANOVA Sonuçları

	Yaşam Alanı	n	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Kişisel Hâkimiyet	1-20 arası (1)	140	3.49	.793	1.397	.248	
	21-50 arası (2)	170	3.61	.696			
	51 ve üzeri (3)	182	3.49	.783			
Zihni Modeller	1-20 arası (1)	140	3.56	.770	.571	.565	
	21-50 arası (2)	170	3.65	.668			
	51 ve üzeri (3)	182	3.59	.802			
Paylaşılan Vizyon	1-20 arası (1)	140	2.99	.971	2.858	.058	
	21-50 arası (2)	170	2.78	.853			
	51 ve üzeri (3)	182	2.78	.829			
Takım Halinde Öğrenme Sistemi	1-20 arası (1)	140	3.20	.830	4.060	.018*	1-2
	21-50 arası (2)	170	2.93	.798			
	51 ve üzeri (3)	182	3.05	.855			
Düşüncesi	1-20 arası (1)	140	3.45	.748	1.510	.222	
	21-50 arası (2)	170	3.32	.757			
	51 ve üzeri (3)	182	3.32	.781			
Öğrenen Okul Algısı	1-20 arası (1)	140	3.34	.666	.971	.379	
	21-50 arası (2)	170	3.26	.581			
	51 ve üzeri (3)	182	3.25	.631			

Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre öğretmenlerin kişisel hâkimiyet ($p=.248$; $p>.05$), paylaşılan vizyon ($p=.058$; $p>.05$), sistem düşüncesi ($p=.222$; $p>.05$) ve zihni modeller ($.565$; $p>.05$) boyutlarına verdiği cevapların okullarında çalışan öğretmen sayılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin takım halinde öğrenme boyutuna verdiği cevaplar, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p=.018$; $p<.05$). Bu farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre 1-20 çalışanı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin verdiği cevapların, 21-50 çalışanı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 1-20 çalışanı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin takım halinde öğrenme algıları daha yüksektir. Öğretmenlerin okullarında çalışan öğretmen sayılarına göre öğrenen okul algıları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p=.379$; $p>.05$).

4.3.5. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğrenci Sayılarına Göre Öğrenen Okul

Algıları

Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğrenci sayılarına göre öğrenen okul algılarını karşılaştırmak için fark testi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Çalıştıkları Okuldaki Öğrenci Sayılarına Göre Öğrenen Okul Algılarını Karşılaştırmak İçin t Testi Tablosu

	Öğrenci Sayısı	n	\bar{X}	ss	t	df	p
Kişisel Hâkimiyet	500’e kadar	242	3.55	.751	.542	490	.588
	500 ve fazlası	250	3.52	.765			
Zihni Modeller	500’e kadar	242	3.62	.735	.676	490	.499
	500 ve fazlası	250	3.58	.761			
Paylaşılan Vizyon	500’e kadar	242	2.96	.941	2.940	474	.003*
	500 ve fazlası	250	2.72	.809			
Takım Halinde Öğrenme	500’e kadar	242	3.11	.849	1.470	490	.142
	500 ve fazlası	250	3.00	.817			
Sistem Düşüncesi	500’e kadar	242	3.40	.773	1.304	490	.193
	500 ve fazlası	250	3.31	.755			
Öğrenen Okul Algısı	500’e kadar	242	3.33	.648	1.833	484	.067
	500 ve fazlası	250	3.23	.599			

Yapılan t testi sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğrenci sayılarına göre paylaşılan vizyon boyutuna verdikleri cevapların farklılaştığı görülmektedir ($p=.003$; $p<.05$). Kalabalık okullardaki öğretmenlerin paylaşılan vizyon algıları, öğrenci sayısı az olan okullara göre daha düşüktür. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğrenci sayılarına göre kişisel hâkimiyet ($p=.588$; $p>.05$), takım halinde öğrenme ($p=.142$; $p>.05$), sistem düşüncesi ($p=.193$; $p>.05$) ve zihni modeller(.499; $p>.05$) boyutlarına verdikleri cevaplar anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğrenci sayılarına göre öğrenen okul algılarının farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.067$; $p>.05$).

4.4. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları

4.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılıkları

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel bağlılıklarının karşılaştırmak için fark testi yapılmış ve sonuçlar tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarını Karşılaştırmak İçin t Testi Tablosu

	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	df	p
Duygusal Bağlılık	Kadın	261	3.57	.718	1.43	463	.153
Devam Bağlılığı	Erkek	231	3.47	.808	-2.587	476	.010
Normatif Bağlılık	Kadın	261	2.71	.637	-5.03	490	.615
Erkek	Erkek	231	2.86	.665	-5.43	459	.588
Örgütsel Bağlılık	Kadın	261	2.78	.683			
Erkek	Erkek	231	2.82	.815			
Örgütsel Bağlılık	Kadın	261	3.02	.549			
Erkek	Erkek	231	3.05	.631			

Yapılan t testi sonucunda öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.153$; $p>.05$). Öğretmenlerin devam bağlılıkları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır ($p=.010$; $p<.05$). Kadın öğretmenlerin devam bağlılıkları erkek öğretmenlere göre daha düşüktür. Ayrıca öğretmenlerin normatif bağlılıkları ($p=.615$; $p>.05$) ve örgütsel bağlılıklarının ($p=.588$; $p>.05$) cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

4.4.2. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılıkları

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre örgütsel bağlılıklarının karşılaştırmak için fark testi yapılmış ve sonuçlar tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Lisans ve Lisansüstü Mezunu Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarını Karşılaştırmak İçin t Testi Tablosu

	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	ss	t	df	p
Duygusal Bağlılık	Lisans	450	3.53	.750	.524	46,56	.602
Devam Bağlılığı	Lisansüstü	42	3.46	.893	.653	46,37	.517
Normatif Bağlılık	Lisans	450	2.79	.642	-.204	490	.647
Erkek	Lisansüstü	42	2.71	.777	.368	45,6	.715
Örgütsel Bağlılık	Lisans	450	2.80	.739			
Erkek	Lisansüstü	42	2.82	.845			
Örgütsel Bağlılık	Lisans	450	3.04	.572			
Erkek	Lisansüstü	42	3.00	.747			

Yapılan t testi sonucunda öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının ($p=.602$; $p>.05$), devam bağlılıklarının ($p=.517$; $p>.05$) normatif bağlılıklarının ($p=.647$; $p>.05$) ve örgütsel bağlılıklarının ($p=.715$; $p>.05$) farklılaşmadığı görülmektedir.

4.4.3. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılıkları

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre örgütsel bağlılıklarının karşılaştırmak için fark testi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Örgütsel Bağlılıklarının ANOVA Sonuçları

	Kıdem	n	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Duygusal Bağlılık	1-3 arası (1)	118	3.53	0,824	1.781	.131	
	4-10 arası (2)	110	3.40	0,838			
	11-17 arası (3)	108	3.50	0,737			
	17-25 arası (4)	98	3.66	0,715			
	26 ve üzeri (5)	58	3.61	0,563			
Devam Bağlılığı	1-3 arası (1)	118	2.73	0,675	1.099	.356	
	4-10 arası (2)	110	2.80	0,662			
	11-17 arası (3)	108	2.74	0,573			
	17-25 arası (4)	98	2.89	0,673			
	26 ve üzeri (5)	58	2.73	0,703			
Normatif Bağlılık	1-3 arası (1)	118	2.86	0,764	1.001	.407	
	4-10 arası (2)	110	2.69	0,733			
	11-17 arası (3)	108	2.81	0,679			
	17-25 arası (4)	98	2.85	0,791			
	26 ve üzeri (5)	58	2.76	0,789			
Örgütsel Bağlılık	1-3 arası (1)	118	3.04	0,643	1.200	.310	
	4-10 arası (2)	110	2.96	0,622			
	11-17 arası (3)	108	3.01	0,548			
	17-25 arası (4)	98	3.14	0,559			
	26 ve üzeri (5)	58	3.03	0,523			

Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre öğretmenlerin duygusal bağlılığı (p=.131), devam bağlılığı (p=.356), normatif bağlılığı (p=.407) ve örgütsel bağlılığı (p=.310) kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.4.4. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Görev Yapan Öğretmen Sayılarına Göre Örgütsel Bağlılıkları

Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev yapan öğretmen sayılarına göre örgütsel bağlılıklarının karşılaştırmak için fark testi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 15. Çalıştıkları Okuldaki Görev Yapan Öğretmen Sayılarına Göre Örgütsel Bağlılıklarının ANOVA Sonuçları

	Öğretmen Sayısı	n	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Duygusal Bağlılık	1-20 arası (1)	140	3.56	.797	1.024	.360	
	21-50 arası (2)	170	3.58	.739			
	51 ve üzeri (3)	182	3.47	.759			
Devam Bağlılığı	1-20 arası (1)	140	2.88	.691	2.069	.127	
	21-50 arası (2)	170	2.77	.600			
	51 ve üzeri (3)	182	2.73	.670			
Normatif Bağlılık	1-20 arası (1)	140	2.96	.729	4.559	.011*	1-2
	21-50 arası (2)	170	2.74	.677			
	51 ve üzeri (3)	182	2.74	.808			1-3
Örgütsel Bağlılık	1-20 arası (1)	140	3.13	.610	2.782	.063	
	21-50 arası (2)	170	3.03	.528			
	51 ve üzeri (3)	182	2.98	.620			

Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre öğretmenlerin duygusal bağlılığı ($p=.360$; $p>.05$), devam bağlılığı ($p=.127$; $p>.05$) çalıştıkları okuldaki görev yapan öğretmen sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin normatif bağlılıkları çalıştıkları okuldaki görev yapan öğretmen sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p=.011$; $p<.05$). Bu farklılığının hangi alt gruplarda olduğunu anlamak için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre 1-20 arası çalışanı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin 21-50 ve 51 üzeri çalışanı olan okullara göre normatif bağlılık boyutuna verdiği cevaplar da anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre öğretmen sayısı az olan okullardaki öğretmenlerin normatif bağlılıkları fazla olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ise çalıştıkları okuldaki görev yapan öğretmen sayılarına göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p=.063$; $p>.05$).

4.4.5. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğrenci Sayılarına Göre Örgütsel Bağlılıkları

Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğrenci sayılarına göre örgütsel bağlılıklarının karşılaştırmak için fark testi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 16. Çalıştıkları Okuldaki Öğrenci Sayılarına Göre Örgütsel Bağlılıklarını Karşılaştırmak İçin t Testi Tablosu

	Öğrenci Sayısı	n	\bar{X}	ss	t	df	p
Duygusal Bağlılık	500'e kadar	242	3.60	.783	1.931	490	.054
Devam Bağlılığı	500 ve fazlası	250	3.47	.739	1.271	490	.204
Normatif Bağlılık	500'e kadar	242	2.82	.648	2.164	490	.031*
Örgütsel Bağlılık	500 ve fazlası	250	2.75	.660	2.224	490	.027*
	500'e kadar	242	2.88	.713			
	500 ve fazlası	250	2.73	.775			
	500'e kadar	242	3.10	.572			
	500 ve fazlası	250	2.98	.600			

Yapılan t testi sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğrenci sayılarına göre duygusal bağlılıklarının ($p=.054$; $p>.05$) ve devam bağlılıklarının ($p=.204$; $p>.05$). Farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğrenci sayılarına göre normatif bağlılıklarının ($p=.031$; $p<.05$) ve örgütsel bağlılıklarının ($p=.027$; $p<.05$) anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Öğrenci sayısı az olan okullarda görev yapan öğretmenlerin normatif bağlılıkları ve örgütsel bağlılıkları kalabalık okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.

4.5. Örgütsel Bağlılık Öğrenen Okul İlişkisi

Örgütsel bağlılık ve öğrenen okul faktörleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını belirleyip yorumlama amacıyla kullanılır. Korelasyon katsayısının (r), 1,00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi, -1,00 olması mükemmel bir negatif ilişkiyi, 0,00 olması ise ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak anlaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0,70-1,00 arasında yüksek, 0,70-0,30 arasında orta ve 0,30-0,00 arasında olması düşük düzeyde bir ilişkiyi işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2006).

Tablo 17. Öğrenen Okul ve Örgütsel Bağlılık Boyutlarının Korelasyonları

	\bar{X}	ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Duygusal Bağlılık	3.53	.763									
2.Devam Bağlılığı	2.78	.654	.342**								
3.Normatif Bağlılık	2.80	.748	.675**	.449**							
4.Kişisel Hâkimiyet	3.53	.758	.566**	.402**	.591**						
5.Zihni Modeller	3.60	.748	.510**	.362**	.470**	.652**					
6.Paylaşılan Vizyon	2.84	.883	.614**	.454**	.648**	.550**	.455**				
7.Takım Halinde Öğrenme	3.05	.834	.610**	.420**	.668**	.496**	.409**	.679**			
8.Sistem Düşüncesi	3.36	.764	.501**	.416**	.516**	.430**	.391**	.527**	.548**		
9.Örgütsel Bağlılık	3.04	.589	.844**	.708**	.881**	.644**	.553**	.708**	.702**	.589**	
10.Öğrenen Okul	3.28	.625	.718**	.526**	.743**	.791**	.731**	.835**	.811**	.738**	.820**

Öğrenen okul ve örgütsel bağlılık boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, her iki değişkenin alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrenen okul algılarının her bir alt boyutunun, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının farklı boyutlarıyla nasıl ilişkilendiğini ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaktadır. Öğrenen Okul Örgütsel Bağlılık ve alt boyutları arasındaki ilişkiler Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğrenen Okul İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki

	Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık	Örgütsel Bağlılık
Kişisel Hâkimiyet	.566**	.402**	.591**	.644**
Zihni Modeller	.510**	.362**	.470**	.553**
Paylaşılan Vizyon	.614**	.454**	.648**	.708**
Takım Halinde Öğrenme Sistem Düşüncesi	.610**	.420**	.668**	.702**
Öğrenen Okul	.501**	.416**	.516**	.589**
	.718**	.526**	.742**	.820**

Duygusal bağlılık ile öğrenen okul boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Kişisel hâkimiyet ($r=.566$; $p<.01$) ve zihni modeller ($r=.510$; $p<.01$) boyutları, duygusal bağlılık ile orta düzeyde pozitif bir ilişkiye sahiptir. Bu durum, öğretmenlerin kişisel becerilerini geliştirmeleri ve zihni modeller oluşturmalarının, duygusal olarak örgüte bağlı hissetmelerini artırdığını göstermektedir. Paylaşılan vizyon ($r=.614$; $p<.01$) ve takım halinde öğrenme ($r=.610$; $p<.01$) boyutları ise duygusal bağlılık ile yüksek düzeyde bir ilişki göstermiştir. Özellikle, paylaşılan vizyonun öğretmenlerin duygusal bağlılığını desteklediği görülmektedir. Sistem düşüncesi boyutu ile duygusal bağlılık arasında da anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.501$; $p<.01$).

Devam bağlılığı ile öğrenen okul boyutları arasındaki ilişkiler, diğer bağlılık boyutlarına kıyasla daha düşük düzeydedir. Kişisel hâkimiyet ($r=.402$; $p<.01$) ve zihni modeller ($r=.362$; $p<.01$) boyutları ile devam bağlılığı arasında orta düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Paylaşılan vizyon ($r=.454$; $p<.01$) ve takım halinde öğrenme ($r=.420$; $p<.01$) boyutları ise devam bağlılığı ile anlamlı pozitif ilişkiler sergilemiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin ortak vizyon geliştirme ve takım çalışması yapma becerilerinin, devam bağlılığı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Sistem düşüncesi boyutunun devam bağlılığı ile ilişkisinin de anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($r=.416$; $p<.01$).

Normatif bağıllık ile öğrenen okul boyutları arasındaki ilişkiler, genel olarak yüksek düzeyde pozitif anlamlıdır. Kişisel hâkimiyet ($r=.591$; $p<.01$) ve zihni modeller ($r=.470$; $p<.01$) boyutları normatif bağıllıkla güçlü bir ilişkiye sahiptir. Paylaşılan vizyon ($r=.648$; $p<.01$) ve takım halinde öğrenme ($r=.668$; $p<.01$) boyutlarının normatif bağıllık ile çok güçlü ilişkiler gösterdiği görülmektedir. Özellikle, paylaşılan vizyonun normatif bağıllık üzerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir. Sistem düşüncesi boyutu ile normatif bağıllık arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.516$; $p<.01$).

Öğrenen okul ile örgütsel bağıllık arasındaki ilişki ($r=.820$; $p<.01$) genel olarak çok güçlü bir pozitif korelasyon göstermektedir. Bu sonuç, öğrenen okul algısının genel düzeyi arttıkça örgütsel bağıllık düzeyinin de önemli ölçüde arttığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrenen okulun alt boyutlarının tümü ile örgütsel bağıllık boyutlarının her biri arasında anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Çalışma hayatı yeniden şekilleniyor. Değişim hızına uyum her alanda belirleyici faktör haline geliyor. Örgütsel hayat gelenekselin dışında anlam kazanıyor. Örgütlerin değişim hızına ayak uydurabilmeleri için kendi kendilerine yetebilen, öğrenebilen ve yeniden üretebilen çalışanları barındırmaları gerekiyor. Kurumlar hızlı değişen teknolojik dünyada hem içte hem de dışta düne nazaran daha fazla opsiyonlarla karşı karşıya kalıyor. Bu noktada bir örgütün en önemli girdisi olan “insan ögesine” gereken önemin verilmesi gerekiyor. Etkin örgütler için yapısal, ekonomik ve fiziksel koşullara sahip olunsu da sistemin işlemeden sorumlu olan insana gerekli önem verilmez, gereksinimleri ve beklentileri karşılanmaz ve neticesinde çalışanların kurumsal bağlılıkları tesis edilmez ise o sistemin verimli çalışması olanaklı olmayabilir. Bu durum, çalışanların gereksinimlerinin karşılanmasının ve örgüte olan bağlılıklarının tesis edilmesinin, örgütün etkinliği açısından kritik olduğunu göstermektedir (Türk ve Eryılmaz, 2013).

Değişen bu yeni yapıya ayak uydurması gereken en önemli sektörlerden biri de eğitim kurumlarıdır. Eğitimin çağdaş görevi toplum ve bireylerin sorunlarını çözmek, toplumun ihtiyaç duyduğu yeterli elemanları yetiştirmek, bireye toplum içinde yaşayabileceği ortamlar tesis etmek ve kendini gerçekleştirme için gerekli yapı, yol ve haritayı belirlemektir. Kişiler, insanca yaşama gereksinimini bugün her zamankinden daha fazla hissetmektedirler. Bu gereksinimin karşılanması bir yerde kaliteli ve yeterli eğitim kurumlarına sahip olmaktan geçmektedir. Yeterli olma sadece dış koşulların iyileştirilmesi ve araçsal maddi güdülerle başılamayacağından öğretmenlerin okullarına bağlayıcı moral-psikolojik faktörlerinin ortaya çıkarılması, amaç ve beklentilerin karşılanması yönünden büyük önem taşımaktadır. Eğitim kurumlarının yeterliliği, yalnızca dış koşulların iyileştirilmesiyle değil, öğretmenlerin motivasyon ve bağlılıklarının artırılmasıyla mümkündür (Başaran, 2008). Çünkü bütün bir toplumu eğitmek zorunda olan okullar, hedef kitesinin tümünün beklentilerinin etkili bir biçimde karşılanabilmesinin tek yolu öncelikle öğretmenlerin değişim hızına uyumunun, moral ve motivasyonunun ve okula olan bağlılıklarının artırılmasıyla sağlanacaktır.

Motive edilmiş, kurumsal değişim süreçlerinin gerektiği gibi işletildiği, ortak bir amaca hizmet eden, birlikte öğrenip sorunları yine birlikte çözen takımları barındıran, iletişim kanalları açık, okullarına duygusal olarak bağlanmış öğretmenlerin varlığı, kalite kültürünün

yerleştirilmesinde ve toplumu bir bütün olarak ileriye taşınmasında önemli rol oynayacaktır. Öğrenen okul disiplinleri, öğretmenlerin bu ihtiyaçlarını karşılayacak yöntem ve yollar çizen bir haritadır. Bu disiplinleri uygulayan öğretmenler; değişim sürecine hızlı adapte olacak, okulları için ortak olarak hizmet edebilecekleri bir amaç kazanacak ve bu amaç etrafında iletişim yolları açık sorun ve problemleri hızlı bir şekilde cevap verebilen takımlar oluşturacaklardır. Öğretmenlere kazandırılacak bu vizyon onların eylemlerinin karşılığını barındıran bir okul sunacak ve okullarına bağlılıkları artacaktır. Öğrenen okul disiplinleri, öğretmenlerin okullarına bağlılıklarını artırmada önemli bir yol haritası sunmaktadır (Senge, 2012). Tüm bu bilgilerden hareketle bu çalışma, öğretmenlerin öğrenen okul algılarını ve örgütsel bağlılık düzeylerini ve bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öğrenen okul algılarının genel düzeyinin orta seviyede olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 3.27$). Bu sonuç, öğretmenlerin öğrenen okul kavramını bir ölçüde benimsediğini, ancak algılarının tam anlamıyla yüksek düzeyde olmadığını göstermektedir. Öğrenen okulun alt boyutları arasında en yüksek puanı alan zihni modeller boyutu ($\bar{X} = 3.60$) olmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin zihinsel modelleri geliştirme ve mevcut düşünce yapılarını sorgulama konusunda kendilerini daha yeterli hissettiklerini göstermektedir. Zihni modeller, bireylerin düşüncelerini gözden geçirmeleri ve daha etkili kararlar almaları için temel bir beceridir ve bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Kişisel hâkimiyet ($\bar{X} = 3.53$) ve sistem düşüncesi ($\bar{X} = 3.35$) boyutları da orta düzeyde algılanmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin bireysel olarak becerilerini geliştirme ve sistematik bir şekilde düşünme konusunda kısmen olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Ancak, takım halinde öğrenme ($\bar{X} = 3.05$) ve özellikle paylaşılan vizyon ($\bar{X} = 2.83$) boyutlarının daha düşük puanlanması dikkat çekicidir. Paylaşılan vizyon boyutundaki düşük puanlar, öğretmenlerin okullarında ortak hedefler ve amaçlar oluşturma konusunda yeterli bir işbirliği ve yönelim geliştiremediklerine işaret etmektedir. Bu durum, paylaşılan vizyonun geliştirilmesinin öğrenen okul algısını artırmada önemli bir alan olduğunu ortaya koymaktadır.

Bozkaya (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayık ve Şayir (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının orta düzeyde olduğu ve özellikle paylaşılan vizyon boyutunda algıların daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde,

Doğan ve Yiğit (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da, öğretmenlerin öğrenen okul algılarının genel olarak yüksek olduğu belirtilmekle birlikte, paylaşılan vizyon boyutunda algıların nispeten daha düşük olduğu vurgulanmıştır.

Bu bulgular, öğretmenlerin öğrenen okul algılarının farklı araştırma örneklerinde benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak, bazı çalışmalarda algı düzeylerinin yüksek bulunması, araştırma yapılan okulların öğrenen okul özelliklerini daha fazla taşıyor olabileceğini düşündürülebilir.

Bu bulgular, alan yazında yer alan diğer araştırmalarla da tutarlıdır. Örneğin, Çetin ve Subaş (2014), öğrenen okulların etkinliğinde paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme boyutlarının kritik rol oynadığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Senge (2012) de paylaşılan vizyonun bir örgütün öğrenme kapasitesini artırmada temel bir unsur olduğunu ifade etmektedir. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin paylaşılan vizyon algılarının düşük olması, okulların bu konuda daha fazla çaba göstermesi gerektiğini göstermektedir.

Öğrenen okul algısının genel olarak orta düzeyde olması, bu kavramın eğitim kurumlarında tam anlamıyla benimsenmediğini ve uygulamada eksikliklerin bulunduğunu göstermektedir. Özellikle paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme boyutlarında yapılacak iyileştirmeler, öğretmenlerin öğrenen okul algılarını ve dolayısıyla eğitim süreçlerinin etkinliğini artırabilir. Eğitim liderlerinin öğretmenlerin öğrenen okul algılarını desteklemek için stratejik müdahalelerde bulunmaları gerektiğini göstermektedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının genel düzeyi orta düzeydedir ($\bar{X} = 3.03$). Örgütsel bağlılığın alt boyutları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın duygusal bağlılık boyutunda ($\bar{X} = 3.53$), en düşük ortalamanın ise devam bağlılığı boyutunda ($\bar{X} = 2.78$) olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin duygusal olarak okullarına daha fazla bağlılık hissettiğini, ancak zorunluluktan kaynaklanan bir bağlılık algısının daha düşük olduğunu göstermektedir.

Duygusal bağlılık boyutunun yüksek çıkması, öğretmenlerin örgütleriyle güçlü bir bağ kurduğunu, kendilerini kurumun bir parçası olarak gördüklerini ve bu bağın duygusal bir temele dayandığını ifade etmektedir. Normatif bağlılık boyutu ($\bar{X} = 2.80$) ise öğretmenlerin örgüte karşı bir sorumluluk duygusuyla bağlı olduklarını, ancak bu sorumluluk hissini yüksek düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır. Devam bağlılığının düşük olması ($\bar{X} = 2.78$),

öğretmenlerin örgüte bağlılıklarının ekonomik veya başka zorunluluklara dayanmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğu ve duygusal bağlılık boyutunun diğer bağlılık türlerine göre daha yüksek olduğu bulgusu, literatürdeki diğer çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Örneğin, Siirt ilindeki ilkököl öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada, duygusal bağlılığın yüksek, normatif bağlılığın orta ve devam bağlılığının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir (Altun, 2023). Benzer şekilde, Ankara ilinde özel ve kamu eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada, özel okul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin kamu okullarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir (Koç ve Yılmaz, 2021). Ayrıca, ilköğretim okulu öğretmenleri üzerine yapılan bir başka araştırmada da duygusal bağlılık boyutunun en yüksek düzeyde olduğu, normatif bağlılık ve devam bağlılığının ise daha düşük olduğu görülmüştür (Yıldırım, 2018). Kayseri'deki öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada da benzer şekilde duygusal bağlılığın yüksek düzeyde olduğu ve diğer bağlılık türlerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Demirtaş ve Öztürk, 2020). Bu bulgular, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının farklı bölgelerde ve bağlamlarda benzer eğilimler gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Bulgular literatürdeki benzer araştırmalarla uyum göstermektedir. Örneğin, Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık modelinde de duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri vurgulanmıştır. Alan yazındaki çalışmalar, özellikle duygusal bağlılığın, örgüt içerisindeki performans ve motivasyon üzerinde daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir (Meyer ve Allen, 1997).

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının duygusal temelli olması, okulların öğretmenlerin aidiyet hislerini destekleyen stratejiler geliştirmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, normatif ve devam bağlılık boyutlarında yapılacak iyileştirmeler, örgütsel bağlılığın genel düzeyini artırabilir. Eğitim kurumlarının bağlılığı artırmaya yönelik politikalar geliştirmesine rehberlik edebilir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin öğrenen okul algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin paylaşılan vizyon algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir ($p = .040$; $p < .05$). Kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=2.91$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}=2.75$) kıyasla paylaşılan vizyon algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Gündüz ve Çalışkan (2021), kadın öğretmenlerin iş birliği ve ortak hedeflere yönelik algılarının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Altun (2023) ise kadın öğretmenlerin örgütsel bağlamda daha güçlü duygusal bağlar geliştirdiğini ve bu durumun paylaşılan vizyon algılarını olumlu etkileyebileceğini vurgulamıştır.

Bununla birlikte, diğer boyutlar olan kişisel hâkimiyet ($p = .240$; $p > .05$), zihni modeller ($p = .563$; $p > .05$), takım halinde öğrenme ($p = .450$; $p > .05$) ve sistem düşüncesi ($p = .241$; $p > .05$) için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu, Koç ve Yıldırım (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğrenen okul algılarında cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığı sonucuyla uyumludur. Ayrıca, genel öğrenen okul algısı için yapılan analizde de kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p = .607$; $p > .05$) belirlenmiştir.

Bu bulgular, öğretmenlerin öğrenen okul algılarının büyük ölçüde cinsiyet farkından bağımsız olduğunu göstermektedir. Ancak, Yılmaz (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, kadın öğretmenlerin öğrenen okul algılarında özellikle duygusal bağ ve iletişim gerektiren boyutlarda daha yüksek puanlar elde ettikleri ifade edilmiştir. Bu durum, kadın öğretmenlerin iş birliği ve sosyal ilişkilerde daha yüksek bir duyarlılık geliştirdiğini vurgulayan literatürle de örtüşmektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre öğrenen okul algıları, yapılan t-testi sonuçlarına göre yalnızca sistem düşüncesi boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sistem düşüncesi boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin algılarının lisansüstü mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür ($p=.041$; $p<.05$). Bu durum, lisans mezunu öğretmenlerin, okul ortamında bütünsel bir bakış açısı geliştirme ve çevresel faktörlere uyum sağlama eğilimlerinin daha belirgin olduğunu göstermektedir.

Diğer boyutlar olan kişisel hâkimiyet ($p=.610$; $p>.05$), zihni modeller ($p=.752$; $p>.05$), paylaşılan vizyon ($p=.839$; $p>.05$) ve takım halinde öğrenme ($p=.180$; $p>.05$) açısından öğrenim

durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin öğrenim düzeylerinden bağımsız olarak, öğrenen okul algılarında benzer bir düzeyde olduğu izlenimini vermektedir. Ayrıca, genel öğrenen okul algısında da mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p=.461$; $p>.05$).

Öğrenen okul algılarının öğretmenlerin mezuniyet durumundan ziyade, bireysel deneyimler ve okul ortamındaki etkileşimlerle daha fazla şekillendiği yönündeki literatürle paralellik göstermektedir. Örneğin, Altun (2023) ve Koç ve Yıldırım (2019) gibi çalışmalarda öğrenen okul algılarının, öğretmenlerin bireysel yetkinlikleri ve okul kültüründeki destekleyici unsurlarla daha çok ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin sistem düşüncesi boyutundaki üstün algıları, bu grubun daha fazla sınıf yönetimi ve öğrenci merkezli uygulamalarla karşılaşmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenen okul algıları ve bu algıların alt boyutları (kişisel hâkimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi), görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>.05$). Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenen okul algılarının kıdemden bağımsız olduğunu, diğer bir ifadeyle mesleki deneyim sürelerinin öğrenen okul algıları üzerinde belirgin bir etkisinin bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, Altun (2023) ve Karagöz (2020) gibi çalışmalardaki benzer bulgularla paralellik göstermektedir. Bu çalışmalarda da öğretmenlerin kıdemlerinin öğrenen okul algıları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı ifade edilmiştir. Ancak, bazı araştırmaların özellikle kıdem arttıkça iş deneyiminin öğrenen okul uygulamalarını anlamlandırma sürecine katkıda bulunabileceğini vurguladığı da unutulmamalıdır (Yıldırım ve Demirtaş, 2019).

Bu durum, öğrenen okul algılarının yalnızca mesleki deneyime değil, aynı zamanda okul kültürü, liderlik yaklaşımları ve bireysel farkındalık gibi diğer faktörlere de bağılı olabileceğini düşündürmektedir. Öğretmenlerin öğrenen okul algılarının geliştirilmesi, yalnızca bireysel özellikler değil, aynı zamanda örgütsel düzeyde bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır.

Araştırma, öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre öğrenen okul algılarının genel anlamda farklılaşmadığını göstermektedir. Ancak takım halinde öğrenme boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuş ve bu fark, 1-20 öğretmenin çalıştığı okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının, 21-50 öğretmenin çalıştığı okullara kıyasla daha yüksek

olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, küçük ölçekli okulların genellikle daha yakın iletişim ve iş birliğine dayalı bir çalışma ortamına sahip olmasıyla açıklanabilir. Küçük okullarda öğretmenler arasında kurulan daha sıkı bağlar, takım halinde öğrenme süreçlerini destekleyebilir.

Diğer boyutlarda, yani kişisel hâkimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi algılarında ise öğretmen sayısına bağlı olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, öğrenen okul algılarının bu boyutlarda daha bireysel bir deneyime dayandığını ve öğretmen sayısından daha az etkilendiğini düşündürmektedir. Özellikle paylaşılan vizyon boyutunun anlamlı bir farklılık göstermemesi, okullarda ortak bir vizyon oluşturulmasının çalışan sayısından ziyade liderlik ve kurumsal kültür gibi diğer faktörlere bağlı olduğunu göstermektedir (Senge, 2012).

Balay (2000), küçük ve orta ölçekli okullarda öğretmenler arasındaki etkileşimlerin daha güçlü olduğunu, bu durumun iş birliği süreçlerini desteklediğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Yıldırım ve Demirtaş (2019), öğretmenlerin öğrenen okul algılarının daha çok kurum içi iş birliği ve liderlik tarafından şekillendiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, takım halinde öğrenme boyutundaki anlamlı farklılık, küçük okullarda öğretmenlerin takım çalışmasına olan yatkınlıklarını daha yüksek seviyede algıladıklarını ortaya koyan Altun (2023) çalışmasıyla da uyumludur.

Bu araştırma, okullarda çalışan öğretmen sayısının öğrenen okul algılarında genel bir etkisinin olmadığını ancak takım halinde öğrenme boyutunda farklılık yaratabileceğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, eğitim yöneticilerinin özellikle küçük ölçekli okullardaki takım çalışması kültürünü destekleyici politikalar geliştirmelerine ışık tutabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısına göre öğrenen okul algılarının genel anlamda farklılık göstermediğini, ancak "paylaşılan vizyon" boyutunda anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenci sayısı az olan okullardaki öğretmenlerin, öğrenci sayısı fazla olan okullardaki meslektaşlarına kıyasla paylaşılan vizyon algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, küçük ölçekli okullarda öğretmenler arasındaki iletişim ve iş birliğinin daha kolay kurulabilmesi ve ortak hedefler etrafında birleşmelerinin daha mümkün olmasıyla açıklanabilir (Altun, 2023).

Paylaşılan vizyon boyutundaki bu fark, eğitim kurumlarının büyüklüğünün kurum içi koordinasyon ve iletişim üzerindeki etkisine dair literatürle uyumludur. Küçük ölçekli okulların

daha az karmaşık yapıları, öğretmenlerin okulun misyon ve vizyonuna ilişkin daha güçlü bir farkındalık geliştirmelerine olanak tanıyabilir (Balay, 2000). Ayrıca, kalabalık okullarda iş yükü ve yönetsel karmaşıklık gibi faktörler, paylaşılan vizyon algısının zayıflamasına neden olabilir. Eğitim liderlerinin, özellikle büyük ölçekli okullarda, çalışanlar arasında ortak bir vizyon oluşturma ve bu vizyonu güçlendirme süreçlerine daha fazla önem vermesi gerektiğini göstermektedir.

Kişisel hâkimiyet, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi ve zihni modeller boyutlarında öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmaması, bu boyutların bireysel algılarla daha doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğrenen okul kavramının bireysel boyutlarının, daha çok bireysel öğretmen deneyimleri ve algılarıyla şekillendiği yönündeki literatürle tutarlıdır (Senge, 2012).

Öğrenci sayısı az olan okullardaki öğretmenlerin daha yüksek paylaşılan vizyon algısına sahip olması, küçük ölçekli okulların daha etkili öğrenen okul süreçleri oluşturmak için avantaj sağlayabileceğini göstermektedir. Ancak, genel öğrenen okul algısında anlamlı bir farklılık bulunmaması, bu algının öğrenci sayısından daha çok diğer yapısal ve bireysel faktörlerle şekillendiğini ortaya koymaktadır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının genel olarak cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Ancak alt boyutlardan biri olan "devam bağlılığı" boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin devam bağlılığı kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Erkek öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını daha zorunlu sebeplerle sürdürebildiklerini, yani işten ayrılmanın maliyetleri veya başka iş seçeneklerinin sınırlılığı gibi nedenlerin onların bağlılık düzeyini artırabileceğini düşündürmektedir.

Diğer alt boyutlar olan "duygusal bağlılık" ve "normatif bağlılık" boyutlarında ise kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Her iki grup, duygusal ve normatif bağlılık açısından benzer düzeylerde değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının cinsiyetten bağımsız olarak benzer deneyimler ve algılarla şekillendiğini göstermektedir. Bu kısımdaki bulgular literatürdeki diğer araştırmalarla da uyumludur. Örneğin, Balay (2000) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Benzer

şekilde, İnce ve Gül (2005) de cinsiyetin örgütsel bağlılık üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını belirtmişlerdir. Bazı araştırmalar cinsiyetin belirli bağlılık türleri üzerinde etkili olabileceğini öne sürmektedir. Örneğin, Doğan (2008) çalışmasında, kadın öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Farklılıklar, örgütsel bağlılığın cinsiyet bağlamında karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğundan kaynaklanmaktadır.

Demografik değişkenlere göre örgütsel bağlılık sonuçları bu alanda yapılan diğer çalışmalarla uyumludur. Örneğin, Wasti (2009)'un yaptığı araştırmalar, cinsiyetin genellikle örgütsel bağlılık üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Meyer ve Allen (1997), bağlılık türlerinin daha çok bireysel deneyimler, iş koşulları ve örgütsel faktörlerden etkilendiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının cinsiyet değişkenine göre genel olarak farklılaşmadığı, ancak devam bağlılığı boyutunda erkek öğretmenlerin daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgular, cinsiyetin örgütsel bağlılık üzerinde kısmi bir etkisi olduğunu ve özellikle devam bağlılığı bağlamında cinsiyet farkının dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Örgütsel bağlılık stratejilerinin geliştirilmesinde, kadın ve erkek öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarına ve iş koşullarına yönelik duyarlılık gösterilmesi önemlidir.

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre örgütsel bağlılık düzeyleri incelendiğinde, yapılan t-testi sonuçlarına göre duygusal bağlılık ($p=.602$; $p>.05$), devam bağlılığı ($p=.517$; $p>.05$), normatif bağlılık ($p=.647$; $p>.05$) ve genel örgütsel bağlılık ($p=.715$; $p>.05$) düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin benzer olduğunu ve literatürdeki diğer araştırmalarla da paralellik göstermektedir. Örneğin, Balay (2000), Yavuz (2009), Demir vd. (2022) ve Çevik (2022) çalışmalarında, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığını bulmuşlardır.

Yapılan ANOVA testi sonuçları, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Tablo 13'te sunulan verilere göre, duygusal bağlılık ($p=.131$; $p>.05$), devam bağlılığı ($p=.356$; $p>.05$), normatif bağlılık ($p=.407$; $p>.05$) ve genel örgütsel bağlılık ($p=.310$; $p>.05$) açısından kıdem değişkenine göre farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin kıdem değişkeninden bağımsız olarak örgütsel bağlılıkları ve alt boyutları benzer düzeydedir.

Demirci ve Akıncı (2021), Öztürk ve Kaya (2019) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin kıdem değişkenine göre örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, kıdemin örgütsel bağlılık açısından bir belirleyici faktör olmayacağını göstermektedir. Bu sonuç, örgütlerin bağlılık artırıcı stratejiler geliştirirken kıdemden bağımsız bir yaklaşımla tüm çalışanlarını kapsayan politikalar geliştirmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre duygusal ve devam bağlılığı düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak normatif bağlılık boyutunda, öğretmen sayısı az olan okullardaki öğretmenlerin normatif bağlılıklarının, daha fazla öğretmen sayısına sahip okullardaki meslektaşlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Daha az öğretmen sayısına sahip okullarda çalışan öğretmenlerin örgüte yönelik sorumluluk duygusu daha yüksektir.

Çorbacı ve Bostancı (2013) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısına göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu çalışmada, öğretmen sayısı az olan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada, genel örgütsel bağlılık düzeyinde çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin geliştirilmesinde diğer örgütsel faktörlerin daha önemli bir rol oynadığı düşünülebilir. Elde edilen bu bulgular, örgütsel bağlılık üzerine yapılan diğer çalışmalarda ortaya konan, örgüt boyutunun normatif bağlılık üzerinde etkili olabileceği, ancak genel örgütsel bağlılık düzeyine etkisinin sınırlı olduğu yönündeki bulgularla uyumludur. Az çalışanlı okullarda daha yüksek normatif bağlılık gözlemlenmesi, bu tür okullarda çalışanların birbirine ve örgüte karşı daha fazla sorumluluk hissettiği bir atmosferin oluşabileceğini göstermektedir.

Yapılan t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğrenci sayısının örgütsel bağlılıkları üzerinde bazı boyutlarda farklılık yarattığı görülmektedir. Duygusal bağlılık ($p = .054$; $p > .05$) ve devam bağlılığı ($p = .204$; $p > .05$) alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamış olsa da, normatif bağlılık ($p = .031$; $p < .05$) ve genel örgütsel bağlılık ($p = .027$; $p < .05$) açısından öğrenci sayısına göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrenci sayısı az olan okullarda görev yapan öğretmenlerin normatif bağlılık ve genel örgütsel bağlılık seviyelerinin, kalabalık okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla

daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, daha küçük öğrenci gruplarının öğretmenlerin kurumsal aidiyet hislerini artırabileceği veya daha büyük grupların iş yükü ve stres gibi olumsuz faktörleri artırarak bağlılığı azaltabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Okul büyüklüğünün öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve okul kültürü üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarda, okul büyüklüğünün bağlayıcı bir faktör olduğu belirtilmiştir (Yalçinkaya, 2022). Okulların değişime açıklık düzeyi ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin öğrenci sayısı gibi demografik değişkenlere bağlı olarak farklılaşabileceği de ifade edilmiştir (Karakuş, 2021). Çorbacı ve Bostancı (2013) çalışmasında öğrenci sayısı az olan okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, Korkmaz (2015) tarafından yapılan çalışmada, küçük ölçekli okullarda çalışan öğretmenlerin daha güçlü normatif bağlılık gösterdiği ifade edilmiştir. Bu sonuçlar göre, okulların kalabalıklığının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde anlamlı bir etkisi olabileceğini göstermektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğrenen okul ile örgütsel bağlılık boyutları arasındaki ilişkilerin derinlemesine incelendiği bu analizler, her iki değişkenin birbirini destekleyici nitelikte olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, öğrenen okul kavramının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini anlamlı şekilde etkilediğini ortaya koymaktadır. Özellikle, öğrenen okul algılarının öğretmenlerin duygusal bağlılıklarını artırdığı, bunun da örgüte olan bağlılıklarını pekiştirdiği görülmektedir. Kişisel hâkimiyet ve zihni modeller gibi öğrenen okulun alt boyutlarının bireysel katkıları, öğretmenlerin duygusal bağlarını güçlendirirken, takım halinde öğrenme ve paylaşılan vizyon gibi boyutlar normatif bağlılık üzerinde daha büyük bir etki yaratmıştır. Sistem düşüncesi ise daha dengeli bir ilişki sunarak, örgütsel bağlılığın her boyutuyla pozitif bir bağ sergilemiştir.

Paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme boyutlarının hem duygusal hem de normatif bağlılık üzerinde güçlü etkileri, bu boyutların işbirliği ve kolektif motivasyon açısından kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir. Devam bağlılığı ile öğrenen okul arasındaki daha düşük ilişki ise, öğretmenlerin bu boyuttaki bağlılıklarının diğer boyutlara kıyasla daha az etkilenebilir olduğunu işaret etmektedir.

Öğrenen okul kavramı, örgütlerin sürekli öğrenme ve gelişme kapasitesini ifade ederken, örgütsel bağlılık ise çalışanların buldukları kuruma olan bağlılık ve sadakat

düzeylerini gösterir. Bu iki kavram arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli araştırmalar, öğrenen okul özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır.

Turan, Karadağ ve Bektaş (2011) tarafından üniversite yapısı içinde gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrenen örgüt boyutlarının birlikte örgütsel bağlılığın %32'sini anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Erdem ve Uçar (2013), ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrenen örgüt algısının örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Özel ilköğretim okullarında yapılan bir başka araştırmada, öğrenen okul özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır (Özel, 2018). Ayık ve Şayir (2015), öğretmenlerin algılarına göre öğrenen örgüt ile okul kültürü arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında, öğrenen örgüt özelliklerinin okul kültürü ile olumlu ilişkili olduğunu ve bu durumun örgütsel bağlılığı artırabileceğini öne sürmüşlerdir. Kurşun ve Yılmaz (2020) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında, okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü, anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Krishna (2008), çalışmasında öğrenen örgütlerin, çalışanların örgüte olan bağlılığını artıran önemli bir faktör olduğunu belirlemiştir. Bu bulgu, öğrenen örgütlerin, çalışanların kendilerini örgütle daha fazla özdeşleştirmelerine ve örgüte daha fazla bağlılık hissetmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Hsu (2009) ise örgütsel öğrenmenin, örgütsel bağlılık puanlarındaki varyansın %55'ini açıkladığını ortaya koymuştur. Bu, örgütsel öğrenme süreçlerinin, çalışanların örgüte olan bağlılık düzeylerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Tseng (2010) de benzer şekilde, öğrenen örgütlerin hem örgütsel bağlılık hem de örgütsel etkililik üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Dong-Yeol Yoon ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan araştırmada, öğrenen örgütün örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, öğrenme yönelimi ve psikolojik güçlendirmenin örgütsel bağlılık üzerinde önemli etkileri olduğunu ve iş yerinde bağlılığın bu ilişkide aracılık rolü oynadığını bulmuştur.

Bu araştırmalar, öğrenen okul özelliklerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Dolayısıyla, okullarda öğrenen örgüt yapısının teşvik edilmesi ve desteklenmesi, öğretmenlerin kuruma olan bağlılıklarını güçlendirebilir. Genel olarak öğrenen okul ile örgütsel bağlılık arasında tespit edilen yüksek düzeydeki pozitif ilişki, öğretmenlerin öğrenme odaklı bir okul kültürüne sahip olduklarında,

örgüte olan bağlılıklarının da arttığını kanıtlamaktadır. Bu durum, okul yöneticilerinin öğrenen okul prensiplerini uygulamada daha proaktif bir yaklaşım benimsemelerinin, öğretmen bağlılığını ve dolayısıyla okul performansını artırabileceğini göstermektedir. Bulgular, literatürde benzer sonuçlar elde eden araştırmalarla paralellik göstermektedir ve öğrenen okul algısının örgütsel bağlılık üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır.

5.3. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin öğrenen okul algılarını geliştirmek ve örgütsel bağlılıklarını artırmak amacıyla aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

5.3.1. Eğitim Kurumlarına Yönelik Öneriler

Okul yöneticileri, öğrenen okul ilkelerini benimsemeli ve öğretmenler arasında paylaşılan vizyon oluşturulmasını teşvik etmelidir. Liderlik becerileri artırılmalı ve okul liderleri ekip çalışmasını destekleyecek şekilde yönlendirilmelidir.

Öğrenen okul uygulamalarının düzenli olarak değerlendirildiği geri bildirim mekanizmaları oluşturulmalıdır. Özellikle paylaşılan vizyon boyutunun geliştirilmesi için düzenli toplantılar ve atölyeler düzenlenmelidir.

Okullarda sosyal etkinlikler düzenlenerek öğretmenler arasında iletişim ve iş birliği artırılabilir. Bu durum, özellikle duygusal bağlılığı artırmada etkili olacaktır.

Öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerini artırmak için okul kültüründe aidiyet duygusunu güçlendiren uygulamalara yer verilmelidir.

Küçük öğretmen kadrosuna sahip okullardaki iş birliği avantajlarının, büyük okullarda da sağlanması için fiziksel alanlar yeniden düzenlenebilir. Örneğin, takım çalışmasına uygun ortak çalışma alanları oluşturulabilir.

Öğretmenlere mesleki gelişim programları kapsamında öğrenen okul ilkeleri, takım halinde öğrenme ve kişisel hâkimiyet gibi konularda eğitim verilmelidir.

Özellikle erkek öğretmenlerin paylaşılan vizyon boyutundaki algılarını geliştirmek için, katılımcı liderlik ve ekip çalışması eğitimleri düzenlenebilir.

5.3.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Öğretmenler arasında mesleki dayanışmayı artıracak sosyal gruplar ve mesleki paylaşım ağları oluşturulabilir. Bu ağlar, öğrenen okul uygulamalarını paylaşma ve yaygınlaştırma açısından etkili olacaktır.

Öğretmenlerin kişisel hâkimiyetlerini geliştirebilmeleri için bireysel eğitim planları hazırlanabilir.

Öğretmenlerin kendilerini daha iyi tanımaları ve geliştirmeleri için rehberlik ve danışmanlık hizmetleri artırılmalıdır.

Öğretmenlere öğrenme hedefleri koyma ve bu hedeflere ulaşma konusunda bireysel koçluk hizmetleri sunulabilir.

5.3.3. Eğitim Politikalarına ve Sisteme Yönelik Öneriler

Öğrenen okul modelini destekleyen politika dokümanları ve rehberler hazırlanmalı, okullarda bu ilkelerin uygulanabilirliği artırılmalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin öğrenen okul algılarını artıracak ulusal çapta farkındalık programları başlatılmalıdır.

Öğrenci sayısı ve öğretmen sayısına göre farklılık gösteren örgütsel bağlılık ve öğrenen okul algılarına yönelik bölgesel stratejiler oluşturulabilir. Kalabalık okullarda bireysel katkıları ön plana çıkaran ödüllendirme mekanizmaları devreye sokulabilir.

5.3.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Gelecekte yapılacak araştırmalar, karma yöntemleri bir arada kullanarak bulguları derinleştirebilir. Öğretmen görüşmeleri ve odak grup çalışmaları gibi nitel yöntemlerle daha zengin bir veri seti elde edilebilir.

Bu araştırma belirli bir coğrafi bölgede yapıldığı için geniş bir örnekleme daha genellenebilir sonuçlar elde edilmesi önerilmektedir.

Çalışma, farklı eğitim düzeylerinde (örneğin, okul öncesi veya üniversite düzeyi) gerçekleştirilerek öğrenen okul algıları ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkiler incelenebilir.

Yaş, branş, okul türü gibi ek değişkenlerin de araştırmalara dahil edilmesi, daha kapsamlı sonuçların elde edilmesine olanak sağlayabilir.

Bu çalışmada kullanılan veriler anket yöntemiyle toplandığından, katılımcıların yanıtlarının sübjektif olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Gelecekte, bu yanıtların nesnelliğini artırmak için gözlem yöntemleri kullanılabilir.

Araştırma kesitsel bir yapıda olduğundan, değişkenler arasındaki nedensellik ilişkileri tam olarak ortaya konulamamıştır. Bu nedenle, uzunlamasına araştırmalar yapılabilir.

Örgütsel bağlılık ve öğrenen okul ilişkisi, farklı bağlamlarda (örneğin, özel okullar veya uluslararası okullar) incelenebilir.

Teknolojik yeniliklerin öğrenen okul ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri, dijital dönüşüm çerçevesinde ele alınabilir.

KAYNAKLAR

Abdurrahman, S., M. (2014). Öğrenen okul ölçeği'nin geliştirilmesi ve öğretmenlerinin öğrenen okula ilişkin algılarının incelenmesi. *Journal*, 16(1), 264–304.

Afşar, Y. ve Elmalı, E. D. (2019). Örgüt kültürü ve öğrenme yöneliminin inovasyon kabiliyeti üzerindeki etkisi. In *PQDT - Global*. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/örgüt-kültürü-ve-öğrenme-yöneliminin-inovasyon/docview/2476177010/se-2?accountid=159111>

Akın, U. ve Orman, Ç. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri: Tokat ili örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 52-65.

Al, B. ve Sak, (2021). Öğrenen örgüt, örgüt kültürü ve stratejileri çerçevesinde bankacılıkta inovasyon. *Artikel Akademi*.

Alamur, G. E. G.-N. M. (2013). Bilgi toplumunda bilgi işçisi ve öğrenen örgütler. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği*.

Aliç, M. (1995). Örgütler. *Dergipark*. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108740>

Allen, N. J. ve Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.

Almaz, F. (2022). Metaphoric images of the strategic management concept: Research on upper- and middle-level managers. *Ekonomski Vjesnik*, 35(2), 247–260. <https://doi.org/10.51680/ev.35.2.2>

Altun, G. (2023). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi: Siirt il merkezi örneği. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 89-108.

Argon, T. ve Öztürk, F. (2021). Okullarda öğrenen örgüt anlayışı ve öğretmenlerin algıları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 123-145.

Argyris, C. ve Schön, D. A. (1997). Organizational learning: A theory of action perspective. *Reis*, 77/78, 345–348. <https://doi.org/10.2307/40183951>

Arslan, R. ve Demirci, K. (2015). Örgütlerde öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıların örgütsel bağlılık üzerine etkisi ve kamu kurumunda bir uygulama. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 0-0.

Atak, M. (2009). *Öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ataman, G. (2001). *İşletme yönetimi*. Türkmen Yayınları.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2015). Öğrenen örgüt ve okul kültürü ilişkisi: Bir araştırma. *İlköğretim Online*, 14(1), 111-124.
- Aykaç, M., Altınok, V., ve Akça, F. (2017). Kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumunu düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 101-118.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balyemez, S. (2017). "Okul" Kelimesi, "Ekol"den mi Geliyor?. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (40), 115-147.
- Banai, M. (2004). *Organizational commitment: An integrative perspective*. *Journal of Organizational Behavior*, 25(5), 637-657. <https://doi.org/10.1002/job.255>
- Bass, B. M. ve Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.
- Başaran, İ. E. (2008). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul yönetimi ve öğretim liderliği*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Becker, M. (2012, November 13). Einstein on insanity. *Hypercrit News*.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32-40.
- Bolman, L. G., ve Deal, T. E. (2008). *Organizasyonları yeniden yapılandırmak* (Çev. Ahmet Aypay ve Abdurrahman Tanrıoğen). Seçkin Yayınları.
- Bozkaya, G. (2023). *Eğitimde öğrenen okul algısının değerlendirilmesi: Öğretmen görüşleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Brown, D. (1969). *Organizational commitment: A review of the literature*. *Administrative Science Quarterly*, 14(4), 538-556.
- Büchel, B., ve Probst, G. (2000). *From organizational learning to knowledge management*. Springer.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (19. bs.). Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, H., & Aşan Azizoğlu, Ö. (2015). *Örgütsel Davranış*. Siyasal Yayınevi.
- Castro, E. O., Schwandt, D., ve Miller, S. (2013). Organizational learning post catastrophic events: A descriptive case study exploring NASA's learning over time following two catastrophic shuttle accidents using the Schwandt's organizational learning system model. In *ProQuest Dissertations and Theses*. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/organizational-learning-post-catastrophic-events/docview/1346182119/se-2?accountid=159111>
- Chen, Z., & Francesco, A. M. (2003). *The influence of perceived organizational support on expatriates' affective commitment and job performance*. *Academy of Management Journal*, 46(6), 688-698. <https://doi.org/10.5465/amj.2003.12236681>
- Cheng, J. M., & Stockdale, M. S. (2003). *Cultural values and organizational commitment: A comparison of Chinese and Western managers*. *Journal of International Business Studies*, 34(4), 360-379. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8400007>
- Čierna, H., Sujová, E., Hąbek, P., Horská, E., ve Kapsdorferová, Z. (2017). Learning organization at higher education institutions in the EU: Proposal for implementing philosophy of learning organization—results from research. *Quality and Quantity*, 51(3), 1357–1374. <https://doi.org/10.1007/s11135-016-0332-3>
- Cindiloğlu, D. M. (2019). Kişi örgüt uyumunun iş performansı üzerine etkisi: Mutluluğun aracılık rolü. *Atatürk University Journal of Economics ve Administrative Sciences*, 33(1), 283–301.
- Conway, N., ve Briner, R. B. (2005). *Understanding psychological contracts at work: A critical evaluation of theory and research*. Oxford University Press.
- Cook, S. D. N., ve Yanow, D. (2011). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 20(4), 362-379.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Crossan, M. M., Nguyen, B., Sturm, R. E., Vera, D., Ruiz Pardo, A., ve Maurer, C. C. (2022). Organizational learning through character-based judgment. *Management Learning*. <https://doi.org/10.1177/13505076221100918>
- Çaçan, M., Barut, Y., Eken, İ., ve Gösteriş, H. (2022). Okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Dicle Akademi Dergisi*, 2(1), 41-52.
- Çetin, M. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Nobel Yayın Dağıtım.

Çetin, M., ve Subaş, A. (2014). Öğrenen okulların yapısal ve işlevsel özellikleri üzerine bir araştırma. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 1-15.

Çorbacı, S., ve Bostancı, A. B. (2013). Okullarda öğretmenlere yönelik performans yönetimi uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 231-247.

Çöl, G. (2004). Örgütsel bağlılık kavramı ve benzer kavramlarla ilişkisi. *Journal*, 6(2), 0.

Demir, F., Şahin, A., Yeşilmen, L., ve Aydın, R. (2022). İlköğretim kurumlarındaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 29-39.

Demirtaş, H., ve Öztürk, F. (2020). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve iş tatmini arasındaki ilişki: Kayseri ili örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 203-219.

Derelioğlu, S. (2024). Duygusal bağlılık ile işten ayrılma niyeti ilişkisinde, aşırı iş yükünün düzenleyici etkisi: Belediye personeli üzerine bir araştırma. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 801-814.

Doğan, S. (2008). İlköğretim kurumlarında örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 149-168.

Doğan, S., ve Yiğit, Y. (2015). Öğreten okulların tamamlayıcısı: Öğrenen okullar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 318-336.

Doğan, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Journal*, 0(29), 0-0.

Drucker, P. F. (1993). *Gelecek için yönetim: 1990'lar ve sonrası* (Faruk Üçcan, Ed.). Türkiye İş Bankası Yayınları.

Dubin, R., Champoux, J. E., ve Porter, L. W. (1975). *Organizational commitment: The utility of an integrated approach*. *Administrative Science Quarterly*, 20(3), 332-345. <https://doi.org/10.2307/2392028>

Dvir, T., Eden, D., & Avolio, B. J. (2004). *Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment*. *Academy of Management Journal*, 47(4), 830-852. <https://doi.org/10.5465/amj.2004.14462005>

Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., ve Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.

Erbaş, G., ve Özmen, O. (2019). Okul büyüklüğü ve akademik başarı arasındaki ilişki: Öğretmenlerin perspektifinden. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44(197), 125-139.

Erdem, A. (2012). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 19-28.

Erdem, M., ve Uçar, H. (2013). İlköğretimde öğrenen örgüt algısı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 265-284.

Erdil, O. (1996). Öğrenen örgütlerin davranışı ve örgütlerde öğrenme süreçleri. *Journal*, 1(5), 61-70.

Eren, A., ve Şen, H. (2020). Eğitimde teknoloji kullanımı: Öğrenen örgütlere etkileri. *Eğitim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 45-60.

Ertürk, M. (1998). *Yönetim ve organizasyon*. Beta Yayınları.

Evener, J. (2019). Organizational learning in libraries at for-profit colleges and universities: A mixed-methods analysis. *Journal of Library Administration*, 59(3), 258-281.
<https://doi.org/10.1080/01930826.2019.1583016>

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage Publications.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.

Gaertner, K. N., ve Nollen, S. D. (1989). Career experiences, perceptions of employment practice and psychological commitment to the organization. *Human Relations*, 42(11), 975-991. <https://doi.org/10.1177/001872678904201102>

Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-91.

George, D., ve Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Pearson.

Grusky, D. (1966). Career Mobility and Organizational Commitment. *Administrative Science Quarterly*, 10, 488-503. <https://doi.org/10.2307/2391572>

Gökmen, S. (1996). *İşletmeye bağlılık anketini Türkçeye uyarlama ve geçerlik ve güvenirlik katsayılarını belirleme çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güçlü, N., & Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 375–394.

Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi. *Journal*, 2(1), 37–56.

Güllüoğlu, Ö. (2011). *Örgütsel iletişim: İletişim doyumu ve kurumsal bağlılık* (1. bs.). Eğitim Akademi Yayınevi.

Gündüz, H., ve Çalışkan, N. (2021). Öğretmenlerin öğrenen okul algılarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(205), 233-247.

Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Nobel Yayınevi.

Gürsel, M. (2012). *Eğitimde yönetim ve sisteme ilişkin çeşitlemeler* (2. bs.). Fakülte Akademi Yayınları.

Gürsel, M. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (10. bs.). Çizgi Kitapevi Yayınları.

Gürsel, M. (2014). *Yönetime çağdaş yaklaşımlar*. Çizgi Kitapevi Yayınları.

Hall, E. T. (2013). A different way of thinking. *Sign Language Studies*, 62(1), 63–70.
<https://doi.org/10.1353/sls.1989.0004>

Hall, D. T., Schneider, B., & Nygren, H. T. (1970). *Personal factors in organizational identification*. *Administrative Science Quarterly*, 15(2), 176-190.

Heffner, T. S., ve Rentsch, J. R. (2001). Organizational commitment and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 485–496.

Heyer, M. (2002). Modelling learning programmes. *Development in Practice*, 12(3–4), 525–529. <https://doi.org/10.1080/0961450220149861>

Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Selehattin Turan). Nobel Yayınları.

Hrebiniak, L. G., ve Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17(4), 555-573.
<https://doi.org/10.2307/2393823>

Hsu, S.-H. (2009). Organizational learning as a predictor of organizational commitment. *The Learning Organization*, 16(2), 122–142.

Hu, L.ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

İbrahim, E. ve Gül, H. (2023). Dönüşümcü liderliğin bireysel yenilikçiliğe etkisinde örgütsel öğrenme ikliminin aracılık rolü üzerine bir araştırma. *Journal of Aksaray University Faculty of Economics ve Administrative Sciences*, 15(1), 39–55. <https://doi.org/10.52791/aksarayiibd.1101787>

İlsev, A. (1997). *Örgütsel bağlılık: Hizmet sektöründe bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Çizgi Kitabevi.

Kanten, S. ve Kanten, P. (2019). Örgütsel ustalığın müşteri odaklı hizmet davranışları üzerindeki etkisinde hata yönetim kültürünün aracılık rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 17(33), 85-109. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/670241>

Karaçor, S. ve Şahin, A. (2004). Örgütsel İletişim Kurma Yöntemleri ve Karşılaşılan İletişim Engellerine Yönelik Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/avrasyad/issue/50960/664179>,

Karagöz, Y. (2020). Kıdemin öğretmenlerin mesleki bağlılık ve öğrenen okul algılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(4), 56-72.

Karakuş, F. (2021). Okul büyüklüğünün öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 25-40.

Karaarslan, E., & Özgül, B. (2013). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık ilişkisi: İş-yaşam dengesinin aracılık rolü üzerine bir araştırma. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 1-15.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, A. ve Demir, M. (2021). Öğrenen okul kültürünün öğretmenlerin iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(4), 123-140.

Kaya, M., Göktaş, E. ve Altunbaşak, İ. (2024). Öğretmen Liderliği ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2656-2676. (avesis.medipol.edu.tr)

Kelly, E. P. (1998). Leadership from the inside out by Cashman Kevin. *Academy of Management Perspectives*, 12(1), 90–91.

Kılıç, K. C. (2000). *Öğrenen organizasyonlarda takım çalışmasının stratejik rolü üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılıç, S. ve Marsap, A. (2018). *Stratejik insan kaynakları yönetimi ve örgütsel bağlılık*. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kiesler, C. A., Sakumura, J., ve Salancik, G. R. (1971). *The role of commitment in the organizational behavior*. *Journal of Applied Behavioral Science*, 7(5), 479-497.

Kline, P. (1998). *Ten steps to a learning organization - Revised* (2nd ed.). Great River Books.

Koç, M. ve Yıldırım, F. (2019). Öğrenen okul algısına etki eden faktörler: Cinsiyet farklılıkları. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 84-102.

Koç, M. ve Yılmaz, A. (2021). Özel ve kamu eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin karşılaştırılması. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(4), 322-339.

Korkmaz, O. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(180), 103-121.

Kofman, F., ve Senge, P. M. (1993). Communities of commitment: The heart of learning organizations. *Organizational Dynamics*, 22(2), 5–23.

Krishna, V. (2008). Exploring organizational commitment from an organizational perspective: Organizational learning as a determinant of affective commitment in Indian firms. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 15(1), 35–50.

Kurşun, E. ve Yılmaz, K. (2020). Meta-analiz yoluyla okul kültürü ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Sistemik bir inceleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(3), 451-472.

Lewicki, R. J. (1981). Organizational seduction: Building commitment to organizations. *Organizational Dynamics*, 10(2), 5–21. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(81\)90029-2](https://doi.org/10.1016/0090-2616(81)90029-2)

- Loan, L. T. M. (2020). The influence of organizational commitment on employees' job performance: The mediating role of job satisfaction. *Management Science Letters*, 10(14), 3279–3286. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2020.6.007>
- Malik, P. (2023). Measuring the impact of learning organization on proactive work behavior: Mediating role of employee resilience. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 15(3), 325–344. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/APJBA-10-2020-0379>
- March, J. G. ve Simon, H. A. (1958). *Organizations*. Wiley.
- Mckinney De Royston, M., Lee, C., Ilah, N., Nasir, S. ve Pea, R. (n.d.). A more expansive view of what learning looks like can help us create good schools for today's students and today's society.
- McLeod, B. D., Cook, C. R., Sutherland, K. S., Lyon, A. R., Dopp, A., Broda, M. ve Beidas, R. S. (2022). A theory-informed approach to locally managed learning school systems: Integrating treatment integrity and youth mental health outcome data to promote youth mental health. *School Mental Health*, 14(1), 123–134. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09413-1>
- Memduhoğlu, H. B. ve Çevik, M. (2022). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi: Siirt il merkezi örneği. *Kuram ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 56-71.
- Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. SAGE Publications, Inc.
- Meyer, J. P. ve Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299-326.
- Morrow, P. C. (1993). *The Theory and Measurement of Work Commitment*. JAI Press.
- Mowday, R. T., Porter, L. W. ve Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. Academic Press.
- Nevis, E. C., DiBella, A. J. ve Gould, J. M. (2009). Understanding organizations as learning systems. In *Knowledge, groupware and the internet* (pp. 43–63). Routledge.
- O'Reilly, C. A. ve Caldwell, D. F. (1981). The commitment and job tenure of new employees: Some evidence of postdecisional justification. *Administrative Science Quarterly*, 26(4), 597-616.
- Okutan, E. S. (2013). Evaluation of change management in the process of institutionalization of family-owned enterprises from the perspective of employees: A sample case study. *Journal*, 5(1), 129–137.
- Özcan, E. B. (2008). *Örgütsel bağlılık ve iş değerleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler*. Pegem Akademi Yayınları.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme* (9. bs.). Pegem Akademi Yayınları.
- Özel, M. (2018). *Özel ilköğretim okullarında öğrenen okul ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özmen, N., Saatçioğlu, Ö. ve Arbak, Y. (1997). Örgütsel bağlılığın neden ve sonuçlarına ilişkin bir model analizi. *Journal*, 1(1), 15–32.
- Özsoy, A., Ergül, Ş., & Bayık, A. (2004). Bir yüksekokul çalışanlarının kuruma bağlılık durumlarının incelenmesi. *İş, Güç: Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*.
- Özutku, H. (2008). Örgüte duygusal, devamlılık ve normatif bağlılık ile iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 37(2), 79–97.
- Pan, H.-L. W. (2017). Leverage for change: An analysis of the influence of the learning community on changes in school. *Journal of Research in Education Sciences*, 62(4), 209–239. [https://doi.org/10.6209/JORIES.2017.62\(4\).08](https://doi.org/10.6209/JORIES.2017.62(4).08)
- Penley, L. E. ve Gould, S. (1988). Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 9(1), 43–59.
- Perrow, C. (2000). An organizational analysis of organizational theory. In *Contemporary Sociology* (Vol. 29, Issue 3, pp. 469–476).
- Pesqueux, Y. (2012). *Social contract and psychological contract*. Emerald Publishing Limited. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/erbakantr/detail.action?docID=896026>
- Probst, G., ve Büchel, B. (2000). *Organizational learning: The competitive advantage of the future*. Prentice Hall.
- Polatçı, S., Ardıç, K. ve Türkan, G. (2014). Bağlılık boyutlarının tükenmişlik boyutları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi*, 21(2), 285–302.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T. ve Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609.
- Readings, R., Robbins, S., DeCenzo, D. A. ve Coulter, M. (2011). *Fundamentals of management*. Pearson.
- Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of Management Review*, 10(3), 465-476.
- Reynolds, R. ve Ablett, A. (1998). Transforming the rhetoric of organisational learning to the reality of the learning organisation. *The Learning Organization*, 5(1), 24–35. <https://doi.org/10.1108/09696479810200838>

Salancik, G. R. (1977). Commitment and the control of organizational behavior and belief. *New Directions in Organizational Behavior*, 1, 1-54.

Sarıkamış, Ç. (2006). *Örgüt kültürü ve örgütsel iletişim arasındaki ilişkinin örgüte bağlılık ve iş tatminine etkisi ve başarı teknik servis AŞ'de bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Schechter, C., Qadach, M. ve Da'as, R. (2022). Organizational learning mechanisms for learning schools. *Learning Organization*, 29(2), 145–160. <https://doi.org/10.1108/TLO-10-2018-0169>

Schlechty, P. C. (2014). *Okulu yeniden kurmak* (Çev. Yüksel Özden). Nobel Yayınları.

Schunk, D. H. (2014). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri* (Çev. Muzaffer Şahin; 5. bs.). Nobel Yayıncılık.

Schwenk, C. R. (1986). *The concept of organizational commitment: A review of the literature*. *Academy of Management Review*, 11(3), 563-577. <https://doi.org/10.5465/amr.1986.4283524>

Senge, P. (1990). *Beşinci disiplin* (Çev. Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan; 16. bs.). Yapı Kredi Yayınları.

Senge, P. (2012). *Öğrenen okullar* (Çev. Münevver Çetin; 2. bs.). Nobel Yayınları.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.

Senge, P. ve von Ameln, F. (2019). We are not in control—embrace uncertainty and trust in what emerges: Peter Senge on the legacy and future of change management. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift Fur Angewandte Organisationspsychologie*, 50(2), 123–127. <https://doi.org/10.1007/s11612-019-00460-6>

Seufert, S. (2000). Work-based learning and knowledge management: An integrated concept of organizational learning.

Sığırı, Ü. (2007). İş görenlerin örgütsel bağlılıklarının Meyer ve Allen tipolojisiyle analizi: Kamu ve özel sektörde karşılaştırmalı bir araştırma. *Journal*, 5(2), 210–219.

Smith, M. K. (2001). Peter Senge and the learning organization. *The Encyclopedia of Informal Education*. Retrieved from <http://infed.org/mobi/peter-senge-and-the-learning-organization/>

Subiyakto, B., Widyanti, R., Basuki, ve Syaharuddin. (2020a). Revitalizing public university innovativeness through learning organization. *Polish Journal of Management Studies*, 21(1), 369–381. <https://doi.org/10.17512/pjms.2020.21.1.27>

Sürücü, L. ve Maşlakçı, A. (2018). Örgütsel bağlılık üzerine kavramsal inceleme. *International Journal of Management and Administration*, 4(2), 45–60. <https://doi.org/10.29064/ijma.397853>

Sü Eröz, S. (2013). Örgütlerde Duygusal Zeka. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 213-242.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50182/645972>

Şekerli, E. B. (2017). Duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutlarının işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkisinin meta analiz ile araştırılması. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 60–74.

Şimşek, M. Ş. ve Akgemci, T. (2014). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış* (8. bs.). Eğitim Akademi Yayınevi.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

Tan, D. S. K. ve Akhtar, S. (1998). Organizational commitment and experienced burnout: An exploratory study from a Chinese cultural perspective. *International Journal of Organizational Analysis*, 6(4), 310–322. <https://doi.org/10.1108/eb028889>

TDK. (1981). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Toffler, A. (2008). *3. Dalga* (Çev. Selim Yeniçeri). Koridor Yayıncılık.

Toksöz, T. ve Ölçekçiler, F. (Ed.). (2018). *Öğrenen örgütler ve etkili olduğu örgütsel kavramlar*. Artikel Yayıncılık.

Töre, E. ve İslamoğlu, G. (2006). The effect of organizational climate and organizational commitment on unethical behavior at work. In *PQDT - Global*.
<https://www.proquest.com/dissertations-theses/effect-organizational-climate-commitment-on/docview/2606901602/se-2?accountid=159111>

Töremen, F. (2011). *Öğrenen okul* (2nd ed.). Nobel Yayınları.

Tseng, C.-C. (2010). The effects of learning organization practices on organizational commitment and effectiveness. *The Learning Organization*.

Turan, S., Karadağ, E. ve Bektaş, F. (2011). Üniversite yapısı içerisinde öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 627–638.

Tülek, M. E. (2008). *Vakıf üniversitelerinde görev yapan İngilizce okutmanlarının iş doyumu-örgütsel bağlılık ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türk, M. ve Eryılmaz, B. (2013). *Kamu yönetimi ve örgütlerde insan kaynakları yönetimi*. Seçkin Yayıncılık.

Durna, U., ve Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210–219. <https://www.dogus.edu.tr/dergi/2005/6-2/6-2-210-219.pdf>

Wasti, S. A. (1999). A cultural analysis of organizational commitment and turnover intentions in a collectivist society. *Proceedings ve Membership Directory - Academy of Management*, B1–B6. <https://doi.org/10.5465/APBPP.1999.27611264>

Wasti, S. A. (2003). Organizational commitment, turnover intentions and the influence of cultural values. *British Psychological Society*.

Weiner, B. (1982). *Activity and achievement: A theory of action and self-regulation*. In S. V. Mahajan (Ed.), *Human cognition: Perspectives on assessment and intervention* (pp. 97-122). John Wiley & Sons.

Whyte, W. H. (1956). *The Organization Man*. Simon and Schuster.

Wiener, Y. (1982). *Commitment in organizations: A normative view*. *Academy of Management Review*, 7(3), 418-428. <https://doi.org/10.5465/amr.1982.4285672>

Wziątek-Staško, A., Lenart-Gansiniec, R. ve Michalik, I. (2022). Organizational commitment and knowledge sharing in contemporary companies. *Taylor ve Francis Group*. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/erbakantr/detail.action?docID=6855576>

Yalçınkaya, H. (2022). Okul kültürü ve öğretmen bağlılığı: Öğrenci sayısının etkisi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Açık Erişim Sistemi*.

Yavuz, M. (2009). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(153), 61–70.

Yazıcıoğlu, İ. ve Topaloğlu, I. G. (2009). Örgütsel adalet ve bağlılık ilişkisi: Konaklama işletmelerinde bir uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 3–16.

Yıldırım, K. ve Demirtaş, Z. (2019). Öğretmenlerin öğrenen okul algılarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 22(3), 78–91.

Yıldırım, R. (1998). *Öğrenmeyi öğrenmek* (3rd ed.). Sistem Yayıncılık.

Yıldırım, İ. (2003). Örgütsel bağlılık ve örgütsel destek ilişkisi: Bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 32(1), 27-40.

Yıldırım, S. (2018). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(3), 223–239.

Yıldız, E. (2009). *Kamu örgütlerinde hizmet içi eğitimin öğrenen örgüte katkısı (Öğrenen örgüt açısından Dış Ticaret Müsteşarlığı'nda bir alan araştırması)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, G. (2001). *Öğrenen organizasyon ve kurum kültürü arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, M. (2020). Cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin öğrenen okul algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 15–32.

Yoon, D.-Y., Han, C. S.-H., Lee, S.-K., Cho, J., Sung, M. ve Han, S. J. (2022). The critical role of job embeddedness: The impact of psychological empowerment and learning orientation on organizational commitment. *Frontiers in Psychology*, 13.



EKLER

Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Maddeler	Kesinlikle	Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen	Katılıyorum (5)
	1. Meslek hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder.						
2. Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum.							
3. Okulumla karşı güçlü bir aidiyet <u>hissetmiyorum</u> .							
4. Bu okula karşı duygusal bağlılık <u>hissetmiyorum</u> .							
5. Bu okulda kendimi "ailenin bir parçası" gibi <u>görmüyorum</u> .							
6. Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır.							
7. Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindedir.							
8. Okulumdan ayrılmayı isteseydim dahi şu anda bu bana çok zor gelirdi.							
9. Şu anda okulumdan ayrılacak olsam, hayatımda birçok şey alt üst olur.							
10. Bu okuldan ayrılmamı düşündürecek seçenekler oldukça azdır.							
11. Eğer bu okula kendimden çok şey katmamış olsaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim.							
13. Bu okulda çalışmaya devam etmek için yöneticilerime karşı bir minnet borcu/sorumluluk <u>hissetmiyorum</u> .							
14. Eğer bu okuldan ayrılmak benim yararına olsa dahi şu anda buradan ayrılmamın doğru olmadığını düşünüyorum.							
15. Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim.							
16. Bu okul benim sadakatimi (bağlılığımı) hak ediyor.							
17. Bu okuldaki insanlara karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissettiğim için şu anda bu okuldan ayrılmam.							
18. Bu okula çok şey borçluyum.							

Öğrenen Okul Ölçeği

Faktör		Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	atıyorum (4)	Tamamen atıyorum (5)
A. Kişisel Hakimiyet	Mesleğimi profesyonel olarak yapabilmek için sürekli öğrenme arayışındayım.					
	Kendimi geliştirmek için mesleğimle ilişkili akademik yayınları takip ederim,					
	Kurumsal görevler üstlenirken kendime güvenirim.					
	Hedeflerime ulaşmak için öğrenme ortamlarından istifade ederim.					
	Öğrenme isteğimin bir amacı da kurumsal gelişmeye katkı sağlamaktır.					
	Kurumsal olarak düzenlenen öğrenme faaliyetlerine isteyerek katılırım.					
B. Zihinsel Modeller	Kurumsal problemlerin çözümü için önerilerimi ifade ederim.					
	Önyargılarım, öğrenme fırsatlarından yararlanmama engel olmamaktadır.					
	Olaylara çok yönlü bakmayı tercih ederim.					
	Başkalarının farklı bakış açılarını bir öğrenme fırsatı olarak görürüm.					
	Kurumsal çözüm arayışlarında önyargılarımdan sıyrılarak sürece katılabilirim.					
C. Paylaşılan Vizyon	Kurum vizyonumuz, kurumsal varoluşa vurgu yapmaktadır.					
	Kurumsal vizyonu herkes benimsediği için, paydaşlar vizyonun hayata geçirilmesinde gerekli katkıyı sağlamaktadırlar.					
	Kurumsal vizyonumuz başarı ölçütleri içerir.					
	Vizyonumuz sayesinde günlük olaylar kolaylıkla aşılabilmektedir.					
	Kurumsal vizyonumuz hem bugüne hem de geleceğe yönelik bir anlam taşımaktadır.					
	Liderler vizyonun hayata geçirilmesi için paydaşlarla yetki paylaşımı yapmaktadırlar.					
D. Takım Halinde	Vizyonumuz hayata geçirilebilir bir anlam taşımaktadır.					
	Takım üyeleri birbiri ile diyalog halinde bulunurlar.					
	Kurulan takımlarda üyeler arasında amaç birliği vardır.					
	Takım üyeleri birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekilde davranırlar.					
	Kurumumda bulunan takımlar birbirlerinin öğrenmelerine destek olurlar.					

	Takımların ve takım üyelerinin görev tanımları net olarak yapılır.					
	Takım içi diyalog sayesinde üyeler tek başlarına elde edemeyecekleri kavrayışları elde etme imkanına kavuşurlar.					
	Tartışma ortamları diyaloga çevrilerek üyelere öğrenme fırsatları oluşturulur.					
	Takımın hedefine ulaşması için takım üyeleri takım vizyonuna uygun hareket ederler.					
E. Sistem Düşüncesi	Kendimi, kurumsal sistemin bir elemanı olarak görürüm.					
	Yaptığımız eylemlerin sonucunda problem ortaya çıkıyorsa politikamızı veya eylemimizi değiştirme ihtiyacı hissedirim.					
	Örgüt içerisinde kendimi konumlandıracağım pozisyonun farkındayım.					
	Kurum çalışanı olarak, bugünün problemlerinin, dünün çözümlerinden kaynaklandığının fark edebilirim.					

Öğrenen Okul Ölçeği İzni

8.10.2023 17:04

Gmail - Öğrenen Okul Ölçeği



Muhammet Dağ

Öğrenen Okul Ölçeği

2 messages

Muhammet Dağ

Thu, Sep 7, 2023 at 1:25 AM

To:

Merhabalar Sayın Hocam

Konya'da "Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki" başlıklı çalışmam için ölçeğinizi kullanabilir miyim ? İlginiz ve alakanız için şimdiden teşekkürler!

İyi çalışmalar...

Abdurrahman Subaş

Fri, Sep 8, 2023 at 12:12 AM

To: Muhammet Dağ

Muhammed bey merhaba,
Fide ölçek bilgileri ve atıf yapılacak kaynağı gönderiyorum
Atıf yapmak üzere kullanmanızda mahsur yoktur.
İyi çalışmalar dilerim.

Atıf yapılacak kaynak:

Çetin, M. Subaş, A. 2014. Öğrenen Okul Ölçeği'nin Geliştirilmesi Ve Öğretmenlerinin Öğrenen Okula İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı:16-1 Yıl: 2014*
<http://teef.ueg.edu.tr/arkiv/view/5000007132/500004520>

7 Eylül 2023 00:25 tarihinde Muhammet Dağ <
[Quoted text hidden]>

• yazdı:

Abdurrahman SUBAŞ

Öğrenen okul ölçeği.docx
25K

Örgütsel Bağlılık Ölçeği İzni

8.10.2023 16:52

Fwd: Orgutsel baglilik

Arzu Wasti

05.09.2023 Sal 15:01

Kime;

4 ek (5 MB)

A.Wasti-Ölçet_final.tif; RTB301X_C010.pdf; Wasti_YDK,2000.pdf; Wasti,JOOP,2003.pdf

Merhaba,

Benzer bir rica ile yazmiş olan bir arkadaşına gönderdiklerimi ekte gönderiyorum.
İyi çalışmalar,

Wasti, S. A. & Önder, Ç. (2009). Commitment across cultures: Progress, pitfalls, and propositions. In H. J. Klein, T. F. Becker, & J. P. Meyer (Eds.) *Commitment in Organizations: Accumulated Wisdom and New Directions* (pp. 309-343). New York: Routledge Taylor and Francis Group.

Başarılar,

Arzu

Muhammet DAĞ wrote:

Sayın Arzu Wasti,

Ben Necmettin Erbakan Üniversitesi (Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans) öğrencilerinden Muhammet DAĞ. " Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algıları ile Örgütsel Bağlılıklar Arasındaki İlişki" başlıklı bir Yüksek Lisans tezi hazırlamaktayım. Türkçe diline çevirdiğiniz Örgütsel Bağlılık Ölçeğini çalışmamda kullanmak istiyorum. Yardımanız için şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla,

Muhammet DAĞ



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :10/11/2023 Toplantı Sayısı:11 Karar No :2023/480
Araştırmanın Başlığı	ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN OKUL ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ.
Sorumlu Araştırmacı	Prof. Dr. Atilla YILDIRIM
Yardımcı Araştırmacı	Öğretmen Muhammet DAĞ Lisansüstü Öğrenci
Etik Kurul Kararı	16185 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASL GİBİDİR
10/11/2023

Doç. Dr. ~~Mustafa~~ AYDIN
Başkan Yardımcısı