



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

Araştırma Makalesi

Doi: 10.33418/ataunikkefd.863250

OKULLARDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL İKLİM VE ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ¹

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL CLIMATE AND ORGANIZATIONAL LEARNING PERCEPTIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS

Mehmet Emin USTA

Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Şanlıurfa, Türkiye
mehmeteminusta3@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2355-1203

Sema KAHRAMAN

MEB, Kırkpınar İlkokulu, Şanlıurfa, Türkiye
semakahraman96@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5185-0951

Başvuru Tarihi: 18.01.2021 Yayına Kabul Tarihi: 01.06.2021 Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

Atıf/Citation: Usta, M. E., & Kahraman, S. (2021). Okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 95-119. Doi: 10.33418/ataunikkefd.863250

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algıları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır. Örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amacıyla ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel araştırmalar en az iki olgu ya da durum arasında ilişki olup olmadığını ve eğer ilişki var ise ilişkinin yönü ve düzeyini ortaya koyan çalışmalardır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında 681 okulda görev yapan 11.405 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya ilişkin veriler, Şanlıurfa'nın merkez ilçelerine bağlı anaokulu, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 554 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak Okul İklimi Ölçeği ve Öğrenen Okul Ölçeği kullanılmıştır. Okul İklimi Ölçeği'nin beş alt boyut ve 23 maddeden oluşmakta; Öğrenen Okul Ölçeği ise 4 boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA, post-hoc ve korelasyonel analizler yapılmıştır. Araştırma sonucuna

1 Bu çalışma, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde Doç. Dr. Mehmet Emin USTA danışmanlığında yürütülen "Okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı yüksek lisans tezi kapsamında elde edilen bulgulardan oluşturulmuştur.

göre öğretmen ve yöneticilerin örgütsel öğrenme algıları ile örgütsel iklim algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki (korelasyon) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel öğrenme ve örgütsel iklimin alt boyutlarının tamamında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Kişisel hakimiyet puanı ile çatışma puanı arasında düşük düzeyde ilişki görülürken, kişisel hakimiyet puanı ile liderlik ve etkileşim alt boyutu arasında yüksek ilişki olduğu görülmüştür. Diğer tüm boyutlar arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde ilişki vardır. Toplam puanlar açısından incelendiğinde örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme puanları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre örgütsel iklim artarken örgütsel öğrenmenin de artış gösterdiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul İklimi, Örgütsel İklim, Örgütsel Öğrenme, Öğrenen Okul

Abstract

The aim of this study is to reveal the relationship between school administrators 'and teachers' perceptions of organizational climate and organizational learning. In order to reveal the relationship between organizational learning and organizational climate, the relational screening model was preferred. Relational or correlational studies show whether there is a relationship between at least two facts or situations; If there is a relationship, they are studies that reveal the direction and level of the relationship. The universe of the research consists of 11,405 teachers working at 681 schools in the 2019-2020 academic year. The data related to the research were obtained from 554 teachers working in kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools in the central districts of Sanliurfa. School Climate Scale and Learning School Scale were used as data collection tools in the study. School Climate Scale consists of five sub-dimensions and 23 items; The Learning School Scale consists of 4 dimensions and 20 items. In the analysis of the data, t-test, ANOVA, post-hoc and correlational analysis were performed. According to the results of the study, it was concluded that there is a high level of positive correlation (correlation) between teachers and administrators' perceptions of organizational learning and their perceptions of organizational climate. It has been observed that there are significant and positive relationships in all sub-dimensions of organizational learning and organizational climate. While there was a low correlation between personal mastery score and conflict score, a high correlation was observed between personal mastery score and leadership and interaction sub-dimension. There is a moderate positive correlation between all other dimensions. When analyzed in terms of total scores, it was found that there is a high level of positive relationship between organizational climate and organizational learning scores. According to these results, it can be said that while organizational climate increases, organizational learning also increases.

Keywords: Learning School, Organizational Climate, Organizational Learning, School Climate

GİRİŞ

Okullar ülkelerin bilgiyi üretme, yayma ve bilgiye ulaşma konusundaki en etkin ve en önemli kurumlarının başında gelir. Öğretmenlerin takım halinde öğrenebilmeleri, birbirlerini destekleyip tecrübelerini paylaşabilmeleri için olumlu ilişkiler geliştirmeleri, demokratik bir okul ortamına sahip olmaları, kendilerini rahat ve huzurlu hissetmeleri gerekir. Bu durum örgütsel öğrenme açısından örgütsel iklimin önemini göstermektedir. Geleneksel okul yapısı içindeki öğrenme her ne kadar bilgi aktarımını ifade etse de bilgi toplumunun gerektirdiği öğrenme süreklilik arz eden ve meslek hayatından sonraki zamanı da kapsayan, bitmeyen bir süreçtir. Gelişmeler bireysel öğrenmeden kolektif öğrenmeye, bilgiyi aktarmadan yeni bilgiler oluşturmaya doğru değişimin gerekliliğini vurgulamaktadır (Kikoski & Kikoski, 2004; Collinson & Cook, 2016). Okulun tamamını kapsayan, birlikte öğrenme sistemlerinin geliştirilmesi okuldaki fiziksel şartların yanı sıra duygusal şartlardan da etkilenecektir.

Örgüt iklimi ise iş yeri gezimi esnasında hissedilen havadır. Örgütün iklimi, örgütteki uygulamalar ve işlemler sonucu ortaya çıkan havanın örgüt üyeleri açısından algılanma şekillerini kapsar (Balcı, 2010). Örgüt iklimi örgütteki genel hava ve kişilerin ruhsal durumunu etkileyen duygularla ilintili olarak kullanılmakta ve örgütte tüm

elemanların davranış, ilişki ve tutumlarını içermektedir. Çünkü örgütsel iklim kişilerin bilerek ya da bilmeden ortaya çıkardıkları çalışma ortamlarıdır. Örgüt iklimi her ne kadar soyut bir kavram olup duyularla algılanamasa da kişilerce hissedilir (Altinkurt & Yılmaz 2013). Örgütsel iklim kavramı pek çok farklı araştırmacı tarafından boyutlandırılmıştır. Cohen, McCabe, Michelli, ve Pickeral'ın (2009) dört temel boyutta açıkladığı örgüt iklimi en yaygın olarak kullanılan boyutlardır. Güvenlik alt boyutu, eğitim örgütünün başında bulunan güçlü bir lider, okula adanmış ve gayretle çalışan öğretmenlerin varlığı, problem yaşanmadan alınan önlemler, kriz durumlarında çözümlene çalışmalarının belirli olması, veliler ve okul çevresi ile olumlu ilişkilerin geliştirilmesi ile okul üyelerinin kendilerini güvende hissetmesini ifade eder. Öğretim ve öğrenme alt boyutu, öğrenci başarısının ön plana çıkarılması, ilgi ve yetenekler doğrultusunda rehberlik edilmesi, eğitim faaliyetleri gerçekleştirilirken farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulması, sosyal öğrenmelere önem verilmesi, bunlara ek olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermeleri ile örgüt olarak okul çalışanlarının hep birlikte destekleyici tutumlarla hareket etmesini ifade eder. İlişkiler alt boyutu, okulda yönetici ve öğretmenlerin iyi ilişkiler geliştirmiş olmalarına ek olarak, diğer paydaşlar olan veli, öğrenciler ve okul elemanlarının tamamının arasında sağlam iletişim ve ilişkiler geliştirmiş olmasını ifade eder. Çevre ve yapısal durum alt boyutu ise eğitim faaliyetleri esnasında ihtiyaç duyulan tüm materyallere erişimin sağlanmış olması ve okulun çevre ile olumlu etkileşim halinde olmasını, dayanışma ile hareket edilmesini ifade eder.

Okul iklimi okulda yer alan öğretmenler, öğrenciler, temizlik görevlileri ve diğer tüm personeller tarafından tüm bu üyelerin kişiliklerine ve edindikleri tecrübelerine göre farklılaşan okula karşı hisleridir (Dağlı, 2017). Sağlıklı iklime sahip okullardaki pozitif hava hissedilir düzeydedir. Sağlıklı iklime sahip okullarda öğretmenler sıkça başarı vurgusu yaparlar, öğrencilerden beklentileri yüksek fakat ulaşılabilir düzeydedir (Wei, 2003).

Öğrenmenin bireyin davranış ve düşüncelerindeki değişim olduğu bilinen bir durumdur. Bu değişimin gerçekleşmesinin ön şartı bireylerin çevreyle iletişim halinde olması ve yeni deneyimler edinmesidir (George & Jones, 2005). Öğrenme hem açık hem de deneyime dayalı olarak gerçekleşebilir. Öğrenmeye imkân sağlayan açık bilgiler, kişiler tarafından düzenlenme ve iletişim yoluyla bireyler arası aktarıma açık olma özelliği taşırlar (Özkalp & Kirel, 2001). Örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için bireysel öğrenmeler ön şarttır fakat bunun yanında örgütlerde öğrenme sürecini destekleyen ya da yavaşlatan etkenlerde büyük önem taşır. Genel çerçevede örgütsel öğrenmenin, bireylerin örgüt içinde bir çatışma veya problem durumu ile karşılaştıklarında tecrübeleri ile çözüme ulaşmaları ve bunu örgütün faydasına yönelik yapmaları ile ortaya çıkmış olduğu söylenebilir (Pinar, 2006). Değişen koşullara insanlar kadar örgütlerin de uyum sağlaması önemlidir. Örgütlerin varlığını sürdürebilmesi için öğrenen örgüt konseptine sahip olmaları ve başarı ile uygulamaları gerekir. Örgütler bu yolla yeni bilgiler üretir, üretilen bilgileri paylaşır ve bu bilgileri ortaya çıkan sorunların çözümünde kullanırlar (Balay, 2012).

Okulda öğrenme kültürünün oluşturulması için öğretmen ve öğrencilerin öğrenmeye içsel olarak güdülenmeleri önemlidir. Bu durumun oluşması için de uygun koşullar gereklidir. Öğretmenlerin okul içi faaliyetlere istekle katılmaları, öğrencilerini destekleyen tavırlara sahip olmaları içsel güdülenmenin sürdürülmesine katkı sunar. Okul yöneticilerinin adil davranışları öğrenme kültürünün devamlılığı için önem arz eder (Celep, 2002).

Okullardaki duygusal ortam olarak ele alınan okul iklimi bu çalışmada incelenen iki temel kavramdan biridir. Yaşam boyu öğrenme kavramı hem eğitim hem de günlük yaşam açısından kritiktir. İçinde bulunduğumuz zaman dilimi sürekli gelişim ve öğrenmeyi zorunlu kılmıştır. Bu araştırma öğretmenlerin ve yöneticilerin hem okul iklimine hem de okulun öğrenen okul olma özelliği taşımasına ilişkin algılarını birlikte incelediğinden önemlidir.

Bu araştırmanın amacı öğretmen ve yöneticilerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algılarının ilişkisel olarak incelenmesidir. Araştırmanın amacının gerçekleşmesi için şu problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretim hizmetinin odağında yer alan öğretmenlerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algıları cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, kıdem, okul türü, medeni durum ve görev türü değişkenleri açısından manidar farklılık göstermekte midir?

2. En önemli öğretim aktörü olan öğretmenlerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algıları arasında manidar bir ilişki var mıdır?

Örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim algısının, öğretmenler açısından algılanma düzeyi belirlenerek bulgular tartışılıp uygulamacı ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

YÖNTEM

Yöntem başlığı altında araştırmaya ilişkin evren ve örnekleme, çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına ve elde edilen verilerin analizinde başvurulan süreçlere, yapılan değerlendirmelere yer verilmiştir.

Evren ve Örneklem

Örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amacıyla bu çalışmada kavramlar arasındaki ilişki türünün ne dereceye kadar var olduğu ortaya koymaya yarayan korelasyonel/ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında çalışan okul idarecileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan resmi sayılara bakıldığında araştırmanın yapıldığı ilde 2019- 2020 eğitim öğretim yılında toplam 681 okul ve bu okullarda görev yapan 11.405 (evren) yönetici ve öğretmen bulunmaktadır. Tüm evrene ulaşmanın zorluğu nedeniyle örneklem seçimine gidilmiş ve örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Can, 2018). Bu çalışma için Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 09.10.2019 tarih ve 76244175-752.01.01 sayılı kararında etik açıdan uygunluk kararı verilmiştir.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde ise, evreni oluşturan varlıkların toplam sayıları bilindiği durumlarda, kabul edilebilir hata paylarına göre örneklem seçimi yapılmalıdır (Can, 2018). %5'lik hata ve %95'lik güven oranıyla, 11,405 kişinin bulunduğu araştırma evreninden seçilmesi gereken örneklem sayısı 372'dir. Bu sayı minimum düzeyde olduğundan, 372'den daha fazla örnekleme ulaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.
Öğretmenlere Dair Demografik Bulgular

Değişken	Düzy	f	%
Cinsiyet	Kadın	283	51,1
	Erkek	271	48,9
Öğrenim Durumu	Ön lisans	5	0,9
	Lisans	496	89,5
	Lisansüstü	53	9,6
Yaş	25 yaş ve altı	65	11,7
	26-35 yaş	315	56,9
	36-45 yaş	139	25,1
	45 yaş ve üzeri	35	6,3
Kıdem	1- 5 yıl	211	38,1
	6-10 yıl	158	28,5
	11-15 yıl	98	17,7
	16 yıl ve üzeri	87	15,7
Okul Türü	Anaokulu	53	9,6
	İlkokul	187	33,8
	Ortaokul	134	24,2
	Lise	180	32,5
Medeni Durum	Evli	401	72,4
	Bekar	153	27,6
Görev Türü	Öğretmen	526	94,9
	Yönetici	28	5,1
Toplam		554	100

Katılımcı gruba ilişkin demografik veriler incelendiğinde, kadın öğretmen sayısının 283 (%51,1), erkek öğretmen sayısının ise 271 (%48,9) olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin 5'i (%0,9) ön lisans mezunu, 496'sı (%89,5) lisans mezunu, 53'ü (%9,6) ise lisansüstü öğrenim kademelerinden mezundur. Yaş değişkenine göre 25 yaş ve altındaki öğretmen sayısı 65'tir (%11,7). 26- 35 yaş arası öğretmen sayısı 315 (%56,9), 36-45 yaş grubu öğretmen sayısı 139 (%25,1), 45 yaş ve üzerindeki öğretmen sayısı ise 35'tir (6,3). Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin 211'i (%38,1) 1-5 yıldır öğretmenlik mesleğini sürdürmektedir. 158 öğretmen (%28,5) 6-10 yıl arası kıdeme, 98 öğretmen (%17,7) 11- 15 yıl arası kıdeme, 87 öğretmen (%15,7) ise 15 yıl ve üzeri kıdem derecesine sahiptir. Okul türü değişkeni incelendiğinde öğretmenlerin 53'ü (%9,6) anaokullarında, 187'si (%33,8) ilkokullarda, 134'ü (%24,2) ortaokullarda ve 180'i (32,5) liselerde görev yapmaktadır. Medeni durum değişkenine göre örneklem içerisinde evli öğretmen sayısı 401 (%72) ve bekar öğretmen sayısı 153'tür (27,6). Görev türü değişkenine örneklem içindeki öğretmen sayısı 526 (%94,9), yönetici sayısı ise 28'dir (%5,1).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmaya veri toplanması hedefiyle Öğrenen Okul Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Öğrenen Okul Ölçeği (ÖÖÖ) öğretmen ve yöneticilerin, örgütsel öğrenme algılarının ortaya çıkarılması amacıyla Doğan, Uğurlu ve Yiğit (2014)

tarafından geliştirilmiştir. Öğrenen Okul Ölçeği, dört boyuttan oluşmakta, 20 maddelik ve beşli likert tipindedir. Öğrenen Okul Ölçeği'nin güvenilirlik değeri .92'dir. Bu $\alpha=.92$ değeri ölçeğin güvenilir olduğunu göstermiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre, öğrenen okul ölçeğinin ilk faktörü "takım halinde öğrenme" faktörüdür. Bu faktör 8 maddeden oluşmuştur ve maddelerin yük değeri .492 ile .760 arasında farklı değerlere sahiptir. 2. faktör ise "zihni modeller faktörüdür, 5 maddeden oluşmuştur. Bu faktörün madde yük değeri .648 ile .840 değerleri arasındadır. 3. faktör "paylaşılan vizyon" faktörüdür, 3 maddeden oluşmuştur. Bu faktörde bulunan maddelerin yük değerleri .691 ile .765 değerleri arasında farklılaşmaktadır. Ölçeğin 4. faktörü "kişisel hâkimiyet" faktörüdür, 4 maddeden oluşmuştur. Bu faktörün madde yük değerlerinin .591 ile .796 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçme aracının açıkladığı toplam varyans değeri ise %63.76'dır.

Okul İklimi Ölçeği (OIÖ) öğretmenlerin örgütsel iklim algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Eğitim kurumlarında uygulanmak üzere OIÖ, Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilmiştir. Okul İklimi Ölçeği, 23 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek beşli likert tipindedir ve 5 faktörlüdür. 1. faktör "demokratiklik ve okula adanma" faktörüdür. İlk 6 madde bu faktöre ait maddelerdir, bu maddelerin faktör yük değerlerinin .565 ile .774 değerleri arasında olduğu görülmüştür. 2. faktör sonraki 6 maddeyi kapsayan "liderlik ve etkileşim" faktörüdür. Bu faktörün madde yük değerlerinin .645 ile .784 değerleri arasında olduğu ortaya çıkmıştır. 3. faktör "başarı etkenleri" faktörüdür, sonraki 4 madde bu faktör kapsamındadır. Bu faktörün madde yük değerlerinin .519 ile .694 değerleri arasında değiştiği görülmüştür. 4. faktör "samimiyet" faktörüdür ve sonraki 3 madde de bu faktöre dahildir. 4. faktörün madde yük değerlerinin .632 ile .845 değerleri arasında değiştiği görülmüştür. 5. ve son faktör, "çatışma" faktörüdür. Ölçeğin son dört maddesi bu faktör kapsamındadır. Bu maddelerin, madde yük değerlerinin .567 ile .773 değerleri arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans değeri ise %67.823'tür. Okul iklimi ölçeğinin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak elde edilmiştir. 1. boyut için $\alpha=.908$, 2. boyut için $\alpha=.897$, 3. boyut için $\alpha=.753$, 4. boyut için $\alpha=.852$, 5. boyut için ise $\alpha=.730$ değerleri ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu verilere dayanarak ölçeğin istenen özellikleri ölçebileceği yani geçerli olduğu ayrıca istatistiksel olarak güvenilir olduğu değerlendirilebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizi SPSS 22 programı ile yapılmıştır. Verilerin normal dağılım şartlarına uygun olduğu durumlarda parametrik, normal dağılım şartlarına uygun olmadığı durumlarda ise parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Verilerin varyans homojenliğine uygunluğu Levene testi ile sınanmıştır. Verilerin iki kategorili olduğu ve normal dağılım gösterdiği durumlarda, T-Testi, iki kategorili olup da anormal dağılım gösterdiği durumlarda ise Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Üç kategorili değişkenlerin analizinde ise, normal dağılım görülüyorsa ANOVA, görülüyorsa Kruskal- Wallis analizleri tercih edilmiştir. ANOVA sonucunda anlamlı bir farklılığın gözlemlendiği durumlarda varyans homojenliği dikkate alınarak Post-Hoc analizleri yapılmış, farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelenmiştir. Örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanları arasındaki ilişkinin yönünün ve düzeyinin tespit edilmesinde Pearson Korelasyon testi tercih edilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu başlık altında araştırmaya ilişkin bulgulara yer verilmiş ve sonuçlar diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Cinsiyet Değişkeni

Öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine göre bulgular normal dağılım gösterdiğinden örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanlarının ortaya çıkarmak amacıyla yapılan T-Testi sonuçları tablolaştırılmıştır.

Tablo 2.

Cinsiyete Göre Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel İklim Puanları

	Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Örgütsel Öğrenme	Takım Halinde Öğrenme	Kadın	283	7,58	1,84	-1,518	0,130
		Erkek	271	7,81	1,76		
	Zihni Modeller	Kadın	283	6,84	1,85	-2,331	0,020
		Erkek	271	7,22	1,95		
	Paylaşılan Vizyon	Kadın	283	7,60	1,74	-0,409	0,682
		Erkek	271	7,66	1,70		
Kişisel Hakimiyet	Kadın	283	8,36	1,50	0,286	0,775	
	Erkek	271	8,32	1,40			
Örgütsel İklim	Demokratiklik ve Adanma	Kadın	283	7,74	1,61	-1,014	0,311
		Erkek	271	8,87	1,54		
	Liderlik ve Etkileşim	Kadın	283	8,07	1,74	0,418	0,676
		Erkek	271	8,00	1,81		
	Başarı	Kadın	283	7,70	1,68	-2,017	0,044
		Erkek	271	7,98	1,55		
Samimiyet	Kadın	283	7,62	1,67	-0,611	0,542	
	Erkek	271	7,70	1,65			
Çatışma	Kadın	283	7,78	1,89	-1,339	0,181	
	Erkek	271	8,01	2,03			

Örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme ($t=-1,518$; $p=0,130>0,05$), paylaşılan vizyon ($t=-0,409$; $p=0,682>0,05$) ve kişisel hakimiyet ($t=0,286$; $p=0,775>0,05$) boyutlarına ilişkin puanların, cinsiyete göre analiz edilmesi amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre manidar bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre anlamlı farklılaşma sadece zihni modeller ($t=-2,331$; $p=0,020<0,05$) alt boyutunda görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme algısının cinsiyete göre farklılaşmasının incelendiği diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa; Subaş (2010), Eğmir (2012), Güleş & Çağlayandereli (2015), Kılıç (2009), Yiğit (2013) örgütsel öğrenme algısının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucunu bulmuşlardır. Türkoğlu (2002), Aksu (2013), Töremen (1999), Bal (2011), Bilir & Arslan (2012), Banoğlu (2009) ise örgütsel öğrenme algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Farklı araştırma sonuçları incelenmiş ve sonuçlar arasında örtüşme olmadığı görülmüştür. Seçilen örneklem ve araştırmanın sürdürüldüğü yer sonuçların farklı çıkmış olmasına sebep olmuş olabilir.

Örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma ($t=-1,014$; $p=0,311>0,05$), liderlik ve etkileşim ($t=0,418$; $p=0,676>0,05$), samimiyet ($t=-0,611$; $p=0,542>0,05$) ve çatışma ($t=-1,339$; $p=0,181>0,05$) alt boyutlarına ilişkin puanların, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan test sonucuna göre manidar bir farklılık olmadığı ortaya çıkmış, başarı etkenleri alt boyutuna ilişkin puanlarda ise manidar farklılık gösterdiği sonucu bulunmuştur ($t=-2,017$; $p=0,044<0,05$). Öğretmenlerin örgütsel iklim algısının cinsiyet değişkenine göre incelendiği diğer araştırmalara bakılacak olursa, Canlı (2016), Öztürk (2008), Dağlı (1994), Varlı (2005),

Kavgacı (2010), Erol (2012), Bayat (2015), Okar (2018), Arslan (2019) örgütsel iklim algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucunu bulmuşlardır. Tahaoğlu (2007), Gündüz (2008), Çakır (2009), Taşdemirci (2009), Memduhoğlu & Şeker (2010), Çekiç (2018) araştırmalarında örgütsel iklim algısının ve örgütsel iklimin alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucunu bulmuşlardır. Birbirinden farklı araştırmalar, cinsiyet değişkenine göre örgütsel iklim algısının farklılaşmasını sınımlamıştır. Araştırma sonuçlarının örgütsel iklimin alt boyutlarına göre değişiklik gösterdiği sonucuna varılabilir. Bu durumda örgütsel iklim algısının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına araştırma sonuçlarının örtüşmediği söylenebilir.

Öğrenim Durumu Değişkeni

Bu başlık altında örneklem içindeki öğrenim durumu dağılımı normal dağılım şartlarını sağlamadığı için Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir.

Tablo 3.

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel İklım Puanları

	Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Örgütsel Öğrenme	Takım Halinde Öğrenme	Ön Lisans	5	338,82	2	2,054	0,358
		Lisans	496	279,4			
		Lisansüstü	53	253,6			
	Zihni Modeller	Ön Lisans	5	225,5	2	1,398	0,497
		Lisans	496	275,9			
		Lisansüstü	53	297,0			
	Paylaşılan Vizyon	Ön Lisans	5	260,1	2	0,472	0,790
		Lisans	496	276,2			
		Lisansüstü	53	290,7			
	Kişisel Hakimiyet	Ön Lisans	5	229,4	2	4,272	0,118
		Lisans	496	273,7			
		Lisansüstü	53	317,4			
Örgütsel İklım	Demokratiklik ve Adanma	Ön Lisans	5	368,6	2	3,913	0,141
		Lisans	496	279,9			
		Lisansüstü	53	246,1			
	Liderlik ve Etkileşim	Ön Lisans	5	304,3	2	0,539	0,764
		Lisans	496	275,1			
		Lisansüstü	53	295,4			
	Başarı	Ön Lisans	5	322,6	2	1,205	0,548
		Lisans	496	275,1			
		Lisansüstü	53	295,4			
	Samimiyet	Ön Lisans	5	344,6	2	2,932	0,231
		Lisans	496	279,9			
		Lisansüstü	53	247,9			
Çatışma	Ön Lisans	5	148,9	2	3,395	0,183	
	Lisans	496	278,7				
	Lisansüstü	53	277,7				

Örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme ($\chi^2_{(2)}=2,054$; $p=0,358 >0,05$), zihni modeller ($\chi^2_{(2)}=1,398$; $p=0,497 >0,05$), paylaşılan vizyon ($\chi^2_{(2)}=0,472$; $p=0,790 >0,05$) ve kişisel hakimiyet ($\chi^2_{(2)}=4,272$; $p=0,118 >0,05$) alt boyutlarına ilişkin puanların, öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi hedefiyle yapılan

test sonucuna göre manidar bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları üzerinde öğrenim durumu değişkeninin farklılaştırıcı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Örgütsel öğrenme algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmasını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakıldığında; Kılıç (2009), Subaş (2010) ve Aksu (2013) örgütsel öğrenme algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaştığı sonucunu bulmuştur. Türkoğlu (2002), Banoğlu (2009), Bal (2011), Eğmir (2012), Bilir & Arslan (2016) ise örgütsel öğrenme algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermediğini analiz etmişlerdir. Farklı araştırma sonuçları göz önüne alındığında örgütsel öğrenme algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşması açısından araştırma sonuçlarının farklılık gösterip, örtüşmediği söylenebilir.

Örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma ($\chi^2_{(2)}=3,913$; $p=0,141 >0,05$), liderlik ve etkileşim ($\chi^2_{(2)}=0,539$; $p=0,764 >0,05$), başarı etkenleri ($\chi^2_{(2)}=1,205$; $p=0,548 >0,05$), samimiyet ($\chi^2_{(2)}=2,932$; $p=0,231 >0,05$) ve çatışma ($\chi^2_{(2)}=3,395$; $p=0,183 >0,05$) alt boyutlarına ilişkin puanların, öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan Kruskal- Wallis testi sonucuna göre manidar bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel iklim algıları üzerinde öğrenim durumu değişkeninin farklılaştırıcı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Örgütsel iklim algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa; Dağlı (2017) ve Erol (2012) öğrenim durumu değişkeninin örgütsel iklim algısında farklılaştırıcı bir etkisinin olduğu sonucunu bulmuşlardır. Gündüz (2008), Taşdemirci (2009) ve Okar (2018) ise örgütsel iklim algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı sonucunu bulmuştur. Farklı araştırma sonuçları göz önüne alındığında öğretmenlerin örgütsel iklim algılarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşması açısından sonuçların farklılık gösterdiği söylenebilir.

Yaş Değişkeni

Örneklem içindeki yaş grupları dağılımı normal dağılım şartlarını sağladığı için, yaş değişkeninin dört alt grubuna uygun olarak ANOVA tercih edilmiştir. Gruplar arası farklılaşmayı bulmak için Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 4.

Yaş Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel İklim Puanları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Öğrenme	Takım Gruplar Arası	31,427	3				
	Halinde Gruplar İçi	1770,833	550	10,476	3,254	0,021*	25 yaş ve altı/36-45
	Öğrenme Toplam	1802,260	553	3,220			yaş
Zihni Modeller	Gruplar Arası	84,242	3				
	Gruplar İçi	1933,296	550	28,081	7,989	0,000*	25 yaş ve altı/36-45
	Toplam	2017,538	553	3,515			yaş
Paylaşılan Vizyon	Gruplar Arası	12,182	3				
	Gruplar İçi	1635,892	550	4,061	1,365	0,253	
	Toplam	1648,074	553	2,974			46+ yaş

Kişisel Hakimiyet	Gruplar Arası	1,240	3	0,413	0,191	0,902		
	Gruplar İçi	1189,594	550	2,163				
	Toplam	1190,839	553					
Demokratiklik ve Adanma	Gruplar Arası	31,360	3	10,453	4,264	0,005*	25 yaş ve altı/yaş 46+ yaş	
	Gruplar İçi	1348,358	550	2,452				
	Toplam	1378,718	553					
Liderlik ve Etkileşim	Gruplar Arası	5,215	3	1,738	0,548	0,650		
	Gruplar İçi	1745,912	550	3,174				
	Toplam	1751,126	553					
Örgütsel İklim	Başarı	Gruplar Arası	33,628	3	11,209	4,302	0,005*	25 ve yaş altı/36-45 yaş 36-45 yaş/26-35 yaş
		Gruplar İçi	1433,074	550	2,606			
		Toplam	1466,702	553				
Samimiyet	Gruplar Arası	18,422	3	6,141	2,223	0,084		
	Gruplar İçi	1519,131	550	2,762				
	Toplam	1537,552	553					
Çatışma	Gruplar Arası	34,295	3	11,432	2,998	0,030*	25 ve yaş altı/46+yaş 26-35 yaş/46+yaş	
	Gruplar İçi	2097,244	550	3,813				
	Toplam	2131,540	553					

Örgütsel öğrenmenin paylaşılan vizyon [F(3,550)=1,365, p>0,05], kişisel hakimiyet [F(3,550)=0,191, p>0,05], alt boyutlarına ilişkin puanların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme [F(3,550)=3,254, p<0,05], zihni modeller [F(3,550)=7,989, p<0,05].alt boyutlarına ilişkin puanlarında yaş değişkenine göre manidar bir sonuç ortaya çıkmıştır. Örgütsel öğrenmenin yaş değişkenine göre farklılaşmasını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa, Alp (2007) ve Aksu (2010) örgütsel öğrenme algısının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş ve anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. Kılıç (2009), Banoğlu (2009), Bilir & Arslan (2016) ise çalışmalarında örgütsel öğrenme algısının yaşa göre farklılık göstermediğini analiz etmiştir. Farklı araştırma sonuçları incelendiğinde, örgütsel öğrenme algısının yaşa göre farklılık göstermesi konusunda araştırma sonuçlarının örtüşmediği söylenebilir.

Örgütsel iklimin liderlik ve etkileşim [F(3,550)=0,548, p>0,05], samimiyet [F(3,550)=0,084, p>0,05] alt boyutlarına ilişkin puanların, yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma[F(3,550)=4,264, p<0,05], başarı etkenleri [F(3,550)=4,302, p>0,05] ve çatışma [F(3,550)=2,998, p<0,05] alt boyutlarına ilişkin puanların, yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Örgütsel iklim algısının yaş değişkenine göre farklılaşmasını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakıldığında, Gündüz (2008), Bayat (2015), Sönmez (2018), Arslan (2019) örgütsel iklim algısının yaşa göre farklılaştığını analiz etmişlerdir. Acet (2006), Çakır (2009) ve Okar (2018) örgütsel iklim algısının yaşa göre farklılaşmadığını bulmuştur. Farklı araştırma sonuçları incelendiğinde sonuçların birbiriyle örtüşmediği görülmektedir.

Kıdem Değişkeni

Örneklem içindeki öğretmenlerin kıdem dağılımları normal dağılım şartlarını sağladığı için, kıdem değişkeninin dört alt grubuna uygun olarak ANOVA tercih edilmiştir. ANOVA uygulaması öncesinde, varyans homojenliği de kontrol edilmiş ve Post Hoc testlerinden Tukey tercih edilmiştir.

Tablo 5.

Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel İklim Puanları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Takım Halinde Öğrenme	Gruplar Arası	58,227	3	19,409	6,121	0,000*	1-5 yıl /6-10 yıl
	Gruplar İçi	1740,33	550	3,171			1-5 yıl /11-15 yıl
	Toplam	1802,260	553				
Zihni Modeller	Gruplar Arası	93,054	3	31,018	8,865	0,000*	1-5 yıl /11-15 yıl
	Gruplar İçi	1924,484	550	3,499			1-5 yıl /16 yıl ve üstü
	Toplam	2017,538	553				
Paylaşılan Vizyon	Gruplar Arası	22,544	3	7,515	2,543	0,055	
	Gruplar İçi	1625,530	550	2,956			
	Toplam	1648,074	553				
Kişisel Hakimiyet	Gruplar Arası	0,470	3	0,157	0,072	0,975	
	Gruplar İçi	1190,368	550	2,164			
	Toplam	1190,838	553				
Demokratiklik ve Adanma	Gruplar Arası	48,637	3	16,212	6,699	0,000*	1-5 yıl /6-10 yıl
	Gruplar İçi	1331,082	550	4,420			1-5 yıl /16 yıl ve üstü
	Toplam	1379,718	553				
Liderlik ve Etkileşim	Gruplar Arası	9,277	3	3,092	0,976	0,403	
	Gruplar İçi	1741,849	550	3,167			
	Toplam	1751,126	553				
Başarı	Gruplar Arası	42,913	3	14,304	5,526	0,001*	1-5 yıl /11-15 yıl
	Gruplar İçi	1423,789	550	2,589			1-5 yıl /16 yıl ve üstü
	Toplam	1466,702	553				
Samimiyet	Gruplar Arası	17,125	3	5,709	2,065	0,104	
	Gruplar İçi	1519,131	550	2,764			
	Toplam	1537,552	553				
Çatışma	Gruplar Arası	44,374	3	14,791	3,898	0,009*	1-5 yıl /11-15 yıl
	Gruplar İçi	2087,165	550	3,795			1-5 yıl /16 yıl ve üstü
	Toplam	2131,540	553				

Örgütsel öğrenmenin paylaşılan vizyon [$F(3,550)=2,543$, $p>0,05$] ve kişisel hakimiyet [$F(3,550)=0,072$, $p>0,05$] alt boyutlarına ilişkin puanların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme [$F(3,550)=6,121$, $p<0,05$] ve zihni modeller [$F(3,550)=8,865$, $p<0,05$] alt boyutlarına ilişkin puanların, kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Örgütsel öğrenme algısının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen diğer araştırma sonuçları incelenecek olursa, Tadik (2003), Subaş (2010), Güleş & Çağlayandereli (2012), Yiğit (2013) örgütsel öğrenme algısının kıdem değişkenine göre farklılaştığını bulmuştur. Türkoğlu (2002), Banoğlu (2009), Bal (2011), Eğmir (2012) ve Aksu (2013) ise araştırmalarında örgütsel iklim algısının kıdem

değişkenine göre farklılık göstermediğini analiz etmişlerdir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında örgütsel öğrenmenin kıdeme göre farklılaşması konusunda araştırma sonuçlarının örtüşmediği söylenebilir.

Örgütsel iklimin samimiyet [$F(3,550)=2,065$, $p>0,05$], liderlik ve etkileşim [$F(3,550)=0,976$, $p>0,05$] alt boyutlarına ilişkin puanların, kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre manidar bir farklılık olmadığı bulgulanmıştır. Örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma [$F(3,550)=6,699$, $p<0,05$], başarı etkenleri [$F(3,550)=5,526$, $p<0,05$], çatışma [$F(3,550)=3,898$, $p<0,05$] alt boyutlarına ilişkin puanların, kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Örgütsel iklim algısının kıdem değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin farklı araştırma sonuçları incelenecek olursa, Gündüz (2008), Dağlı (2018), Okar (2018), Çekiç (2018), Sönmez (2018), Arslan (2019) örgütsel iklim algısının kıdeme göre farklılaştığı sonucunu bulmuştur. Kavgacı (2010), Erol (2012) Diş (2015) ve Bodur (2019) örgütsel iklimin kıdeme göre farklılık göstermediğini analiz etmişlerdir. Farklı araştırma sonuçları ele alındığında örgütsel iklim algısının kıdeme göre farklılaşması konusunda sonuçlar arasında örtüşme olmadığı söylenebilir.

Okul Türü Değişkeni

Örnekleme içindeki okul türü dağılımları normal dağılım şartlarını sağladığı için, okul türü değişkeninin dört alt grubuna uygun olarak ANOVA tercih edilmiştir.

Tablo 6.

Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel İklım Puanları

	Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	
Örgütsel Öğrenme	Takım Halinde Öğrenme	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	65,668 1736,592 1802,260	3 550 553	21,889 3,171	6,933	0,000*	A/İ A/O A/L	
	Zihni Modeller	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	31,490 1886,048 2017,538	3 550 553	43,830 3,429	12,781	0,000*	O/A O/İ O/L	
	Paylaşılan Vizyon	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	78,535 1569,532 1648,074	3 550 553	26,177 2,854	9,173	0,000*	A/İ A/O O/L	
	Kişisel Hakimiyet	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	29,352 1161,485 1190,838	3 550 553	9,784 2,112	4,633	0,003*	A/O O/L	
	Örgütsel İklım	Demokratiklik ve Adanma	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	86,258 1193,461 1379,718	3 550 553	28,753 2,352	12,226	0,000*	A/İ A/O A/L O/İ O/L
		Liderlik ve Etkileşim	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	86,167 1664,959 1751,126	3 550 553	28,722 3,027	9,488	0,000*	A/İ A/O A/L O/İ O/L
		Başarı	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	80,530 1386,173 1466,702	3 550 553	26,843 2,520	10,651	0,001*	A/İ A/O O/İ

							O/L
Samimiyet	Gruplar Arası	12,964	3	4,321 2,772	1,559	0,198	
	Gruplar İçi	1524,589	550				
	Toplam	1537,552	553				
Çatışma	Gruplar Arası	39,408	3	13,136 3,804	3,453	0,016*	A/O
	Gruplar İçi	2092,131	550				O/L
	Toplam	2131,540	553				

Örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme [F(3,550)=6,933, p<0,05], zihni modeller [F(3,550)=12,781, p<0,05], paylaşılan vizyon [F(3,550)=9,173, p<0,05] ve kişisel hakimiyet [F(3,550)=4,633, p<0,05] olmak üzere bütün alt boyutlarına ilişkin puanların, okul tipi durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacı için yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Örgütsel öğrenme algısının okul türüne ilişkin farklılaşmasının incelendiği diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa, Uysal (2005), Bal (2011), Yiğit (2011), Eğmir (2012) örgütsel öğrenme algısının görev yapılan okul türüne göre farklılaşma gösterdiği sonucunu bulmuşlardır. Bilir ve Arslan (2016) örgütsel öğrenme algısının görev yapılan okul türüne göre anlamlı farklılaşmalar gösterdiğini bulmuşlardır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında genelinin paralel biçimde, okul türüne göre örgütsel öğrenme algısının farklılaştığı sonucunu gösteriyor olması, araştırmaların örtüştüğü sonucuna varmamıza imkân tanır.

Örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma [F(3,550)=12,226, p<0,05], liderlik ve etkileşim [F(3,550)=9,488, p<0,05], başarı etkenleri [F(3,550)=10,651, p<0,05] ve çatışma [F(3,550)=3,453 p<0,05] alt boyutlarına ilişkin puanların, okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi için ANOVA testi yapılmış ve manidar bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Sadece samimiyet [F(3,550)=1,559, p>0,05] alt boyutuna ilişkin puanlar okul türüne göre farklılaşma göstermemiştir. Örgütsel iklim algısının görev yapılan okul türüne göre farklılaşmasını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa, Okar (2018) ve Sertel (2019) örgütsel iklim algısının görev yapılan okul türüne göre farklılaştığı sonucunu bulmuştur. Sonuçlar bütün olarak incelendiğinde araştırmalar arasında örtüşme olduğu söylenebilir.

Medeni Durum Değişkeni

Bu başlık altında medeni durum değişkenine göre katılımcıların örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan T-Testi sonuçları tablolandırılmıştır. Medeni durum puanları normal dağılım göstermektedir.

Tablo 7.

Medeni Durum Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel İklim Puanları

	Boyutlar	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	t	p
Örgütsel Öğrenme	Takım Halinde Öğrenme	Evli	401	7,86	1,75	3,464	0,001*
		Bekar	153	7,27	1,87		
	Zihni Modeller	Evli	401	7,10	1,93	1,465	0,143
		Bekar	153	6,83	1,84		
	Paylaşılan Vizyon	Evli	401	7,68	1,70	1,018	0,309
		Bekar	153	7,51	1,78		

	Kişisel	Evli	401	8,35	1,45	0,354	0,723
	Hakimiyet	Bekar	153	8,30	1,50		
Örgütsel İklim	Demokratiklik ve Adanma	Evli	401	7,87	1,57	1,671	0,095
		Bekar	153	7,62	1,57		
	Liderlik ve Etkileşim	Evli	401	8,08	1,77	1,072	0,284
		Bekar	153	7,90	1,78		
	Başarı	Evli	401	7,96	1,58	2,903	0,004*
		Bekar	153	7,51	1,70		
	Samimiyet	Evli	401	7,77	1,63	2,556	0,011*
		Bekar	153	7,37	1,70		
	Çatışma	Evli	401	7,94	1,92	0,765	0,445
		Bekar	153	7,79	2,06		

Örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme alt boyutuna ilişkin puanların, medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre manidar bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($t=3,464$; $p=0,001<0,05$). Örgütsel öğrenmenin zihni modeller ($t=1,465$; $p=0,143>0,05$), paylaşılan vizyon ($t=1,018$; $p=0,309 >0,05$), kişisel hakimiyet ($t=0,354$; $p=0,723>0,05$) alt boyutlarına ilişkin puanların, medeni duruma göre analiz edilmesi için yapılan t-testi sonucuna göre manidar bir farklılık olmadığı bulgulanmıştır. Örgütsel öğrenme algısının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa, Keskin (2007) örgütsel öğrenme algısının medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma gösterdiği sonucunu bulmuştur. Aksu (2010) ise örgütsel öğrenme algısının medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığı sonucunu bulmuştur. Medeni durum değişkenini ele alarak yürütülen araştırma sayısı azdır. Ancak eldeki verilerden hareketle farklı araştırma sonuçlarının medeni duruma göre örgütsel öğrenme algısının değiştiği konusunda örtüşmediği söylenebilir.

Örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma ($t=1,671$; $p=0,095 >0,05$), liderlik ve etkileşim ($t=1,072$; $p=0,284 >0,05$) ve çatışma ($t=0,756$; $p=0,445 >0,05$) alt boyutlarına ilişkin puanların, medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi için yapılan t-testi sonucuna göre manidar bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Örgütsel iklimin başarı etkenleri ($t=2,903$; $p=0,004<0,05$) ve samimiyet ($t=2,556$; $p=0,011<0,05$) alt boyutlarına ilişkin puanların, medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Medeni durum değişkenine göre örgütsel iklim algısının farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa, Çekiç (2018) örgütsel iklim algısının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucunu bulmuştur. Gündüz (2008) örgütsel iklim algısının medeni durum değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşma göstermediği sonucunu bulmuştur. Medeni durum değişkenine göre örgütsel iklim algısını ele alan araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Fakat eldeki sonuçlardan hareketle örgütsel iklim algısının medeni durum değişkenine göre farklılaşması konusunda araştırma sonuçlarının örtüşmediği söylenebilir.

Görev Türü Değişkeni

Görev türü dağılımı normal dağılım şartlarına uygunluk göstermediğinden ve görev türü değişkeni iki alt grup içerdiğinden T-testinin parametrik olmayan eş testi olan Mann-Whitney U analizi tercih edilmiştir.

Tablo 8.

Görev Türü Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel İklim Puanları

	<i>Boyutlar</i>	<i>Görev Türü</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Örgütsel Öğrenme	Takım Halinde Öğrenme	Öğretmen	526	278,22	146545,50	6983,5	0,639
		Yönetici	28	263,91	7389,50		
	Zihni Modeller	Öğretmen	526	272,66	143421,00	4820,0	0,002*
		Yönetici	28	368,36	10314,00		
Örgütsel İklim	Paylaşılan Vizyon	Öğretmen	526	275,34	144829,50	6228,5	0,159
		Yönetici	28	318,05	8905,50		
Örgütsel İklim	Kişisel Hakimiyet	Öğretmen	526	277,19	145800,50	7199,5	0,838
		Yönetici	28	283,38	7934,50		
Örgütsel İklim	Demokratiklik ve Adanma	Öğretmen	526	276,14	145251,50	6650,5	0,378
		Yönetici	28	302,98	8483,50		
Örgütsel İklim	Liderlik ve Etkileşim	Öğretmen	526	274,50	144386,50	5785,5	0,051
		Yönetici	28	333,88	9348,50		
Örgütsel İklim	Başarı	Öğretmen	526	273,75	143990,50	5389,5	0,015*
		Yönetici	28	348,02	9744,50		
Örgütsel İklim	Samimiyet	Öğretmen	526	274,93	144612,50	6011,5	0,094
		Yönetici	28	325,80	9122,50		
Örgütsel İklim	Çatışma	Öğretmen	526	274,45	144361,50	5760,5	0,047*
		Yönetici	28	334,77	9373,50		

Örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme ($U=6983,5$; $p=0,639>0,05$), paylaşılan vizyon ($U=6228,5$; $p=0,159 >0,05$), kişisel hakimiyet ($U=7299,5$; $p=0,838 >0,05$) alt boyutlarına ilişkin puanların, görev türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının analiz edilmesi için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre manidar bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Örgütsel öğrenmenin zihni modeller alt boyutuna ilişkin puanların, görev türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının analiz edilmesi için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre manidar bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($U=4820$; $p=0,002<0,05$). Örgütsel öğrenme algısının görev türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa; Güleş & Çağlayandereli (2012), Aksu (2013) örgütsel öğrenme algısının okullarda yönetici ya da öğretmen olarak görev yapma durumuna göre farklılaştığı sonucunu bulmuştur. Örgütsel öğrenme algısını görev türü değişkenine göre inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Ancak ele alınan araştırma sonuçları

değerlendirildiğinde sonuçlar arasında paralellik gözlemlendiği söylenebilir. Bu paralellik ise yöneticilerin örgütsel öğrenme algılarının öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu yönündedir. Bu durumun sebebinin yöneticilerin alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip etmek zorunda kalmaları, takip etmediklerinde değişik yönetsel sorunlarla karşılaşabilecekleri ile izah edilebilir.

Örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma ($U=6650,5$; $p=0,378 >0,05$), liderlik ve etkileşim ($U=5785,5$; $p=0,051 >0,05$), samimiyet ($U=6011,5$; $p=0,094 > 0,05$) alt boyutlarına ilişkin puanların, görev türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre manidar bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Örgütsel iklimin başarı etkenleri ($U=5389,5$; $p=0,015 <0,05$) ve çatışma ($U=5760,5$; $p=0,047 <0,05$) alt boyutlarına ilişkin puanların, görev türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Örgütsel iklim algısının görev türüne göre farklılaşmasını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa, Kavgacı (2010) ve Arslan (2019) görev türü değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucunu bulmuştur. Acet (2006), Tahaoğlu (2007), Gündüz (2008), Sezgin & Kılınç (2011) ise anlamlı farklılık olmadığı sonucunu bulmuşlardır. Sonuçlar değerlendirildiğinde genel bir örtüşme ve paralellik olmadığı söylenebilir. Bu durumun meydana gelmesinde araştırmacıların araştırmalarını yaptıkları dönem ve yerin özellikleri belirleyici olmuş olabilir.

Örgütsel İklim ve Örgütsel Öğrenme Algısı Arasındaki İlişki

Toplam ölçeklere ilişkin veriler tablo 8’de, alt boyutlar arasındaki ilişkinin sunulmasına ilişkin verilere ise tablo 9’da yer verilmiştir. Veri grupları normal dağılım şartlarını sağladığından parametrik testlerden Pearson korelasyona ait r değerinin hesaplanmasına karar verilmiştir.

Tablo 9.

Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel İklim Puanlarına İlişkin Korelasyon Sonuçları

	Örgütsel İklim	Örgütsel Öğrenme
Örgütsel İklim	Pearson Korelasyon	1
	Sig. (2-tailed)	,815**
	N	554
Örgütsel Öğrenme	Pearson Korelasyon	,815**
	Sig. (2-tailed)	1
	N	554

Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

Tablo 9’da yer alan sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanları arasında manidar ve pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,815$, $p<0,01$). Bu durum öğretmenlerin örgütsel iklim algılarının artması ile örgütsel öğrenme algılarının da artış gösterdiği sonucuna varmamıza imkân tanır.

Tablo 10.
Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel İklim Puanlarına İlişkin Korelasyon Sonuçları

		Takım Halinde Öğrenme	Zihni Modeller	Paylaşılan Vizyon	Kişisel Hakimiyet	Demokratiklik ve Adanma	Liderlik ve Etkileşim	Başarı Etkenleri	Samimiyet	Çatışma
Takım Halinde Öğrenme	Pearson Korelasyon	1	,566**	,599**	,427**	,636**	,434**	,560**	,573**	,432**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	554	554	554	554	554	554	554	554	554
Zihni Modeller	Pearson Korelasyon	,566**	1	,724**	,386**	,587**	,650**	,570**	,467**	,442**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	554	554	554	554	554	554	554	554	554
Paylaşılan Vizyon	Pearson Korelasyon	,599**	,724**	1	,473**	,632**	,570**	,559**	,471**	,442**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	554	554	554	554	554	554	554	554	554
Kişisel Hakimiyet	Pearson Korelasyon	,427**	,386**	,473**	1	,400**	,384**	,408**	,345**	,296**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	554	554	554	554	554	554	554	554	554
Demokratiklik ve Okula Adanma	Pearson Korelasyon	,636**	,587**	,632**	,400**	1	,607**	,673**	,567**	,464**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	554	554	554	554	554	554	554	554	554
Liderlik ve Etkileşim	Pearson Korelasyon	,434**	,650**	,570**	,384**	,607**	1	,586**	,487**	,456**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	554	554	554	554	554	554	554	554	554
Başarı	Pearson Korelasyon	,560**	,570**	,559**	,408**	,673**	,586**	1	,566**	,442**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	554	554	554	554	554	554	554	554	554
Samimiyet	Pearson Korelasyon	,573**	,467**	,471**	,345**	,567**	,487**	,566**	1	,468**
	Sig. (2-tailed)									

Takım halinde öğrenme puanı ile demokratiklik ve okula adanma puanı arasında anlamlı ($p \leq 0,01$), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,636$). Öğretmenlerin, takım halinde öğrenme puanı arttıkça, demokratiklik ve okula adanma puanı da artmaktadır. Takım halinde öğrenme puanı ile liderlik ve etkileşim puanı arasında anlamlı ($p \leq 0,01$), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,434$). Öğretmenlerin, takım halinde öğrenme puanı arttıkça, liderlik ve etkileşim puanı da artmaktadır. Takım halinde öğrenme puanı ile başarı etkenleri puanı arasında anlamlı ($p \leq 0,01$), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,560$). Öğretmenlerin, takım halinde öğrenme puanı arttıkça, başarı etkenleri puanı da artmaktadır. Takım halinde öğrenme puanı ile samimiyet puanı arasında anlamlı ($p \leq 0,01$), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,573$). Öğretmenlerin, takım halinde öğrenme puanı arttıkça, samimiyet puanı da artmaktadır. Takım halinde öğrenme puanı ile çatışma puanı arasında anlamlı ($p \leq 0,01$), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,432$). Öğretmenlerin, takım halinde öğrenme puanı arttıkça, çatışma puanı da artmaktadır. Zihni modeller puanı ile demokratiklik ve okula adanma puanı arasında anlamlı ($p \leq 0,01$), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,587$). Öğretmenlerin, zihni modeller puanı arttıkça, demokratiklik ve okula adanma puanı da artmaktadır. Zihni modeller puanı ile liderlik ve etkileşim puanı arasında anlamlı ($p \leq 0,01$), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,650$). Öğretmenlerin, zihni modeller puanı arttıkça, liderlik ve etkileşim puanı da artmaktadır. Zihni modeller puanı ile başarı etkenleri puanı arasında anlamlı ($p \leq 0,01$), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,570$). Öğretmenlerin, zihni modeller puanı arttıkça, başarı etkenleri puanı da artmaktadır. Zihni modeller puanı ile samimiyet puanı arasında anlamlı ($p \leq 0,01$), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,467$). Öğretmenlerin, zihni modeller puanı arttıkça, samimiyet puanı da artmaktadır. Zihni modeller puanı ile çatışma puanı arasında anlamlı ($p \leq 0,01$), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,442$). Öğretmenlerin, zihni modeller puanı arttıkça, çatışma puanı da artmaktadır. Paylaşılan vizyon puanı ile demokratiklik ve okula adanma puanı arasında anlamlı ($p \leq 0,01$). Pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,632$). Öğretmenlerin, paylaşılan vizyon puanı arttıkça, demokratiklik ve okula adanma puanı da artmaktadır. Paylaşılan vizyon puanı ile liderlik ve etkileşim puanı arasında anlamlı ($p \leq 0,01$), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,570$). Öğretmenlerin, paylaşılan vizyon puanı arttıkça, liderlik ve etkileşim puanı da artmaktadır. Paylaşılan vizyon puanı ile başarı etkenleri puanı arasında anlamlı ($p \leq 0,01$), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,559$). Öğretmenlerin, paylaşılan vizyon puanı arttıkça, başarı etkenleri puanı da artmaktadır. Paylaşılan vizyon puanı ile samimiyet puanı arasında anlamlı ($p \leq 0,01$), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,471$). Öğretmenlerin, paylaşılan vizyon puanı arttıkça, samimiyet puanı da artmaktadır. Paylaşılan vizyon puanı ile çatışma puanı arasında anlamlı ($p \leq 0,01$), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,442$). Öğretmenlerin, paylaşılan vizyon puanı arttıkça, çatışma puanı da artmaktadır. Kişisel hakimiyet puanı ile demokratiklik ve okula adanma puanı arasında anlamlı ($p \leq 0,01$), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,400$). Öğretmenlerin, kişisel hakimiyet puanı arttıkça, demokratiklik ve okula adanma puanı da artmaktadır. Kişisel hakimiyet puanı ile liderlik ve etkileşim puanı arasında anlamlı ($p \leq 0,01$), pozitif yönlü yüksek düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,834$). Öğretmenlerin, kişisel hakimiyet puanı arttıkça, liderlik ve etkileşim puanı da artmaktadır. Kişisel hakimiyet puanı ile başarı etkenleri puanı arasında anlamlı ($p \leq 0,01$), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,408$). Öğretmenlerin, kişisel hakimiyet puanı arttıkça, başarı etkenleri puanı da artmaktadır.

Kişisel hakimiyet puanı ile samimiyet puanı arasında anlamlı ($p \leq 0,01$), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,345$). Öğretmenlerin, kişisel hakimiyet puanı arttıkça, samimiyet puanı da artmaktadır. Kişisel hakimiyet puanı ile çatışma puanı arasında anlamlı ($p \leq 0,01$), pozitif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,296$). Öğretmenlerin, kişisel hakimiyet puanı arttıkça, çatışma puanı da artmaktadır. Örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algısı ilişkisini inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa Gürfidan (2014) öğrenen okul algısının kişisel hakimiyet, zihni modeller, ortak vizyon, takım halinde öğrenme alt boyutlarının pozitif yordayıcılarının destekleyici ve yöneltici iklim olduğu sonucunu bulmuştur. Yöneticilerin destekleyici iklim ve yöneltici iklim davranışına sahip olmasının da örgütsel öğrenme düzeyini arttırdığını saptamıştır. Bununla beraber okul yöneticilerinin ilgisiz iklim davranışlarının da örgütsel öğrenme düzeyini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Jimenez (2004) “Okullarda Örgütsel İklim ve Örgütsel Öğrenme” isimli çalışmasıyla bu ilişkiyi ele almıştır. Jimenez (2004) okullarda örgütsel iklim ile örgütsel öğrenme arasında pozitif yönlü korelasyon olduğunu analiz etmiştir. Tobin, Muller ve Turner (2006) özyeterliliğin yordayıcısı olarak örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme kavramlarını ele almışlardır. Araştırmalarının sonuçları örgütsel iklimin örgütsel öğrenmeye katılım konusunda önemli bir yordayıcı olduğu yönündedir. Elde edilen sonuçlar bağlamında örgütsel iklim ile örgütsel öğrenme ilişkisinin pozitif ve doğrusal yönlü olduğunu, araştırma sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir. Okullarda pozitif örgütsel iklimin oluşturulması ölçüsünde örgütsel öğrenmenin bir kültüre dönüşebileceği söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir.

Örgütsel Öğrenme Algısına İlişkin Araştırma Sonuçları

Bu başlık altında örgütsel öğrenme algısının farklı değişkenler açısından farklılaşma sonuçları incelenmiştir. Örgütsel öğrenme algısının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, örgütsel öğrenmenin sadece zihni modeller alt boyutunda manidar farklılaşma olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre örgütsel öğrenme algısının farklılaşıp farklılaşmadığını içeren test sonuçları, öğrenim durumu değişkeninin farklılaştırıcı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme ve zihni modeller alt boyutlarına ilişkin puanlarında yaş değişkenine göre manidar farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme ve zihni modeller alt boyutlarına ilişkin puanlarında kıdem değişkenine göre manidar farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme, zihni modeller, paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet alt boyutlarına ilişkin puanlarında okul türü değişkenine göre manidar farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme alt boyutuna ilişkin puanlarında medeni durum değişkenine göre manidar farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin zihni modeller alt boyutuna ilişkin puanlarında görev türü değişkenine göre manidar farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütsel İklim Algısına İlişkin Araştırma Sonuçları

Bu başlık altında örgütsel iklim algısının farklı değişkenler açısından farklılaşma sonuçları incelenmiştir. Öğretmenlerin, örgütsel iklimin liderlik ve etkileşim ile başarı

etkenleri alt boyutlarına ilişkin puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel iklimin demokratiklik ve adanma, liderlik ve etkileşim, başarı, samimiyet ve çatışma alt boyutlarında öğrenim durumu değişkeninin farklılaştırıcı bir etkisinin olmadığı sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri ve çatışma alt boyutlarına ilişkin puanlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri ve çatışma alt boyutlarına ilişkin puanlarında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve çatışma alt boyutlarına ilişkin puanlarında okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel iklimin başarı etkenleri ve samimiyet alt boyutlarına ilişkin puanlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel iklimin başarı etkenleri ve çatışma alt boyutlarına ilişkin puanlarında görev türü değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur.

Örgütsel İklim ve Örgütsel Öğrenme İlişkisine Dair Sonuçlar

Örgütsel öğrenme ve örgütsel iklimin alt boyutlarının tamamında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Kişisel hakimiyet puanı ile çatışma puanı arasında düşük düzeyde ilişki görülürken, kişisel hakimiyet puanı ile liderlik ve etkileşim alt boyutu arasında yüksek ilişki olduğu görülmüştür. Diğer tüm boyutlar arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde ilişki vardır. Toplam puanlar açısından incelendiğinde örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme puanları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre örgütsel iklim artarken örgütsel öğrenmenin de artış gösterdiği söylenebilir.

Öneriler

1. Okulda pozitif ilişkilerin geliştirilmesi amacıyla farklı okul dışı etkinlikler planlanabilir böylece öğretmen ve yöneticilerin okul ikliminin samimiyet boyutuna ilişkin algıları iyi hale gelecektir.
2. Kararlara katılım ve demokratik yönetim anlayışı okullarda etkin ve yaygın hale getirilebilir, paylaşımcı liderlik konusunda yöneticiler bilgilendirilebilir.
3. Öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerini paylaşabilmeleri amacıyla çeşitli toplantılar, etkinlikler düzenlenebilir.
4. Eğitim ve öğretmenlik mesleğine ilişkin öğretmen ve yöneticileri içine alan kitap okuma ve film izleme etkinlikleri/kulüpleri oluşturulabilir. Bu yolla örgütsel öğrenme anlayışı aktif hale getirilebilir.
5. Kişisel gelişim, ortak hedef ve vizyon belirlenmesi, okul başarısının artırılması amacıyla düzenli toplantılar gerçekleştirilebilir.
6. Örgütsel öğrenme kavramı ilişkisel olarak incelenebilecek diğer örgütsel çıktılarla (örgütsel adalet, örgütsel bağlılık, iş tatmini, iş birliği, örgütsel vatandaşlık, örgütsel başarı, örgütsel zekâ, sinizm vb.) ilişkisi incelenebilir.
7. Bu araştırma devlet okullarında yürütülmüştür, özel okulları kapsayacak araştırmalar planlanabilir.
8. Örgütsel öğrenme hakkında etkinlikleri içeren ve okulları kapsayan farklı çalışmalar gerçekleştirilebilir. Aynı konu hakkında farklı bölgelerde çalışma yapılabilir.

Katkı Oranı Beyanı: Birinci yazar, araştırmanın taslağının oluşturulmasında, literatür taramasının kontrol edilmesinde ve analiz işlemlerinde katkı sunmuştur. İkinci yazar ise araştırma için gerekli verilerin toplanmasında, yazımında ve sonuçların raporlaştırılmasında ayrıca fikir aşamasından bitimine kadar katkı sağlamıştır. Bu makalenin yazımında yazar katkı oranı %50'dir.

KAYNAKLAR

- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki* (Doktora tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Aksu, M. (2013). *Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları*. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları (İstanbul ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul, Beykent Üniversitesi.
- Arslan, S. (2019). *Ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmen performansı arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Aydın, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları (Başakşehir örneği)*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul, Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Balay, R. (2012). Öğrenen örgüt algısının örgütsel bağlılığa etkisi: Özel üniversite ile devlet üniversitesi arasında bir karşılaştırma. *Eğitim bilimleri: Teori ve pratik*, 12 (4), 2474-2486.
- Balcı, A. (2010). *Eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (2. Baskı). Pegem A. Yayınevi.
- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul, Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Bayat, S. (2015). *Okulların örgüt ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Elazığ, Fırat Üniversitesi.
- Bilir, B. & Arslan, H. (2016). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendi kurumlarına ilişkin öğrenen örgüt algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 241-260.
- Bodur, E. (2019). *Yenilikçi okul ve örgüt iklimine ilişkin öğretmen görüşleri (Bolu ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Bolu, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem A Yayınları.
- Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi*. (Doktora tezi). Malatya, İnönü Üniversitesi.
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 17(4), 1797-1811.
- Celep, C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(3) 356-373.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Collinson V. & Cook T. F. (2016). *Örgütsel öğrenme eğitim örgütlerinde öğrenme, öğretme ve liderlik*, Çeviri Editörü: Murat Gürkan Gülcan. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Çakır, B. S. (2009). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değişime ve örgütsel değişime direnme olgularını algılamaları üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Konya, Selçuk Üniversitesi.
- Çekiç, E. (2018). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel adalet ve örgütsel iklim arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Edirne, Trakya Üniversitesi.
- Dağlı, A. (2017). *Teoriden uygulamaya örgütsel iklim*. Pegem Akademi Yayınları.
- Diş, O. (2015). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Erzurum, Atatürk Üniversitesi.
- Eğmir, E. (2012). *Okul yöneticilerinin koçluk özelliklerinin okulun öğrenen organizasyon olmasındaki etkililik düzeyi*. (Yüksek lisans tezi). Afyon, Kocatepe Üniversitesi.
- Erol, E. (2014). *Eğitim fakültelerinde örgütsel iklim ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Güleş, H. & Çağlayandereli, M. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları (İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 182-197
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki (Gaziantep ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep, Gaziantep Üniversitesi.
- Gürfidan, R. (2014). *Okul ikliminin öğrenen okul ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep, Zirve Üniversitesi.
- Jimenez, B. M. (2004). *Organizational climate and organizational learning in schools*. (Doctoral dissertation), New York, St. John's University.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri* (Yüksek lisans tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Kılıç, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri (Bolu ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir, Eskişehir Üniversitesi.
- Kikoski, C. K., & Kikoski, J. F. (2004). *The inquiring organization: Tacit knowledge, conversation, and knowledge creation: Skills for 21st-century organizations*. CA: Greenwood Publishing Group.
- Memduhoğlu, H. B. & Şeker, G. (2010). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.
- Okar, M. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel iklim algıları*, (Yüksek lisans tezi). Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özdere, M. (2017). Okul İklim Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlilik çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(2), 203-233.
- Öztürk, E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Pınar, İ. (2006). Değişim yönetimi anlayışı olarak öğrenen organizasyonlar. *Öneri Dergisi*, 25(7), 29-42.

- Sertel, G. (2019). *Yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri ile okullardaki örgütsel iklim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Sezgin, F. & Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 31(3), 743-757.
- Sönmez, H. (2018). *Okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımı ile öğretmenlerin okul iklimi algısı arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Subaş, A. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Tadık, A. (2003). *Öğrenen okul liderliği*. (Yüksek lisans tezi). Van, Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Tahaoglu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi (Gaziantep ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep, Gaziantep Üniversitesi.
- Taşdemirci, E. (2009). *Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, okullarının örgüt iklimine ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İzmir, Ege Üniversitesi.
- Tobin, T. J., Muller, R. O. & Turner, L. M. (2006). Organizational learning and climate as predictors of self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 9(3), 301-319. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-4790-z>.
- Töremen, F. (1999). *Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri*. (Doktora tezi). Elazığ, Fırat Üniversitesi.
- Uğurlu, C. T., Doğan, S. & Yiğit, Y. (2014). Öğrenen okul ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 56-66.
- Uysal, A. (2005). *Okul Öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları*. (Yüksek lisans tezi). Konya, Selçuk Üniversitesi.
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel İklim Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Yiğit, Y. (2013). *Bazı değişkenlere göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen okul (örgüt) algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Sivas, Cumhuriyet Üniversitesi.

Extended Abstract

Purpose

The main purpose of this research is to examine teachers 'and administrators' perceptions of organizational climate and organizational learning in relation to this. In order to achieve the aims of the study, the following questions were sought:

Do teachers' perceptions of organizational climate and organizational learning differ significantly in terms of gender, age, seniority, school type, marital status, educational status and job type variables?

Is there a significant relationship between teachers' organizational climate and organizational learning perceptions?

Method

The relational scanning model was preferred in this study in order to reveal the relationship between the two concepts regarding teachers and administrators' perceptions of organizational learning and organizational climate. With the relational survey model (correlational research), it is tried to find out to what extent the type of relationship between concepts exists. In the 2019-2020 academic year, there are a total of 681 schools and 11,405 administrators and teachers working in these schools where the research was conducted. The vastness of the universe makes it difficult to reach the whole. For this reason, sample selection has been made. The stratified sampling method was preferred in sampling selection. With an error of 5% and a confidence rate of 95%, the sample number that should be selected from the research population in which 11,405 people are included is 372. Since this number is at a minimum level, it has been tried to reach more than 372 samples.

Results

When the results regarding the differentiation of organizational learning perception according to the gender variable were examined, it was seen that there was a significant difference only in the mental models sub-dimension of organizational learning. The analysis results including whether the organizational learning perception differs according to the educational status variable of teachers showed that the educational status variable does not have a differentiating effect. It was found that there is a significant difference according to the age variable in the scores of the teachers' organizational learning sub-dimensions of team learning and mental models. It was found that there is a significant difference according to the seniority variable in the scores of teachers on the sub-dimensions of organizational learning, team learning and mental models. It was found that there was a significant difference according to the school type variable in the scores of the teachers on the sub-dimensions of organizational learning, team learning, mental models, shared vision and personal mastery. It was found that there is a significant difference in the scores of the teachers regarding the team learning sub-dimension of organizational learning according to the marital status variable. It was found that there is a significant difference in the scores of the teachers regarding the mental models sub-dimension of organizational learning according to the task type variable.

It was found that there is a significant difference according to the gender variable in the scores of teachers on the leadership and interaction and success factors sub-dimensions of the organizational climate. According to teachers' perceptions, it was found that the educational status variable did not have a differentiating effect in the sub-dimensions of organizational climate, democracy and commitment, leadership and interaction, success, sincerity and conflict. It was found that there is a significant difference according to the age variable in the scores of the teachers on the dimensions of organizational climate, democracy and commitment to school, success factors and conflict. It was found that there is a significant difference according to the seniority variable in the scores of teachers on the dimensions of organizational climate, democracy and commitment to school, success factors and conflict. It was found that there is a significant difference according to the school type variable in the scores of teachers on the sub-dimensions of organizational climate, democracy and commitment to school, leadership and interaction, success factors and conflict. It was found that there is a significant difference in the scores of the teachers regarding the success factors and intimacy sub-dimensions of the organizational climate according to the marital status variable. It was found that there is a significant difference in the scores of the teachers

regarding the success factors and conflict sub-dimensions of the organizational climate according to the variable of the task type.

It has been observed that there are significant and positive relationships in all sub-dimensions of organizational learning and organizational climate. While there was a low correlation between personal mastery score and conflict score, it was observed that there was a high correlation between personal mastery score and leadership and interaction sub-dimension. There is a moderate positive correlation between all other dimensions. When analyzed in terms of total scores, it was found that there is a high level of positive relationship between organizational climate and organizational learning scores. These results allow us to say that while organizational climate increases, organizational learning also increases.

Conclusion

Different out-of-school activities can be planned in order to develop positive relationships at school, so that the perceptions of teachers and administrators regarding the intimacy dimension of the school climate will improve. The biggest stakeholder of the school climate is the administrators. Participation in decisions and democratic management understanding can be made effective and widespread in schools, and administrators can be informed about sharing leadership. Various meetings and activities can be organized in order for teachers to share their knowledge and experiences. Book reading and movie watching activities / clubs can be established that include teachers and administrators related to education and teaching profession. In this way, organizational learning understanding can be activated. Regular meetings can be held for personal development, determining a common goal and vision, and increasing school success.

Etik Kurul Belgesi: Bu çalışma için Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 09.10.2019 tarih ve 76244175-752.01.01 sayılı kararında etik açıdan uygunluk kararı verilmiştir.