



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİMDALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRENEN OKUL ALGI DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜTSEL
MUTLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Arzu BOZKAYA

DENİZLİ-2023

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRENEN OKUL ALGI DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜTSEL MUTLULUK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

ARZU BOZKAYA

Danışman

Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Arzu BOZKAYA

Kıymetli eşim, çocuklarım, annem ve babama...

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans danışmanlığımı yapan, motivasyon ve desteklerini esirgemeyen sevgili danışman hocam Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU'na katkılarından dolayı teşekkür borçluyum.

Yüksek lisansa başladığım günden beri bilgi ve tecrübeleriyle daima önderlik eden, ufkumu açan, örnek aldığım değerli hocam Prof. Dr. Kazım ÇELİK'e; ders dönemimde farklı bakış açıları kazanmamı sağlayan bizlere bu yolculukta katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN, Doç. Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN, Dr. Öğretim Üyesi Eren CAN AYBEK ve diğer dersime giren hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya katılarak destek olan tüm meslektaşlarıma ve onları teşvik eden yöneticilere ayrıca teşekkür ederim.

Tezi yazabilmem için bana zaman ve fırsat oluşturarak ellerinden geldiğince destek olan canım eşim Yalçın BOZKAYA, annesi Nimet BOZKAYA ve kız kardeşi Elif BOZKAYA'ya, hayatım boyunca her zaman olduğu gibi bu süreçte de desteklerini esirgemeyen annem Aliye YILDIZ, babam Ali YILDIZ ve kardeşim Adem YILDIZ'a, en içten duygularıyla teşekkür ederim.

ÖZET

Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algı Düzeyleri ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki

BOZKAYA, Arzu

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU

Nisan 2023, 83 sayfa

Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okullarının öğrenen okul olma düzeyi ile öğretmenlerin mutluluğu arasındaki ilişkiyi belirlemek hedeflenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma, Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki liselerde görev yapmakta olan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırmada, tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 380 öğretmenden veri toplanmıştır. Katılımcılarla bizzat görüşülerek bir kısmı ile ise Google form kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada, veriler Öğrenen Okul Ölçeği ve Oxford Mutluluk Ölçeği ile toplanmıştır. Veriler normal dağıldığından parametrik testlerden betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans (ANOVA) analizi, Pearson korelasyon testi ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenen okul olma ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri yüksektir. Buradan öğretmenlerin iş birliğine yatkın, birlikte çalışabilen; kurumun ortak hedef ve amaçlarını benimsemiş, düşünce ve dünyayı algılaması oturmuş bireyler oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri açısından cinsiyete göre herhangi bir fark görülmezken Merkezefendi ilçesinde görev yapan öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim durumu ve kıdem değişkenleri açısından öğrenen okul olma algıları değişmezken sosyoekonomik durumu orta düzey olan okullardaki öğretmenler okullarını daha çok öğrenen okul olarak görmektedirler. Sosyal bilimler branşında yer alan öğretmenlerin teknik öğretmenlere kıyasla öğrenen okul algı düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutlulukları orta düzeyde bulunmuş olup tek boyutlu olan bu ölçekte hiçbir değişkene göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Diğer taraftan öğrenen okul ile

örgütsel mutluluk arasında pozitif yönlü düşük ilişki olduğu belirlenmiştir. Son olarak öğrenen okul olma durumu örgütsel mutluluğun sadece %4 ünü açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen okul, örgütsel mutluluk, öğretmen mutluluğu, öğrenen örgüt

ABSTRACT

The Relationship Between The Learning School Perception Level of Teachers and Organizational Happiness Level in Secondary Educational Institutions

BOZKAYA, Arzu

Master's Thesis, Dissertation in Educational Sciences,

Educational Administration

Thesis Advisor: Associate Professor Fatma OBANOĐLU

April 2023, 83 sayfa

In this research, it is aimed to determine the opinions of teachers working in secondary education institutions on the relationship between their levels of being a learning school and their happiness. The relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. This research includes teachers working at high schools in Pamukkale and Merkezefendi districts of Denizli. In the study, data were collected from 380 teachers selected by random sampling method. Data were collected by interviewing participants face-to-face, and by using a Google form with some others. In the study, data were collected with the Learning School Scale and the Oxford Happiness Scale. Since the data were normally distributed, descriptive statistics from parametric tests, independent sample t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson correlation test and multiple linear regression analyzes were used. According to the results of the research, teachers' perception levels of being a learning school and its sub-dimensions have been found to be high. Taking this into consideration, it has been concluded that teachers are collaborative and able to work together; and they have adopted the common goals and objectives of the institution and have a settled thought and world perception. While there was no difference in the views of teachers according to gender, it was determined that the teachers working in Merkezefendi had higher learning school perception levels. While the perceptions of being a learning school do not change according to the variables of educational status and seniority, teachers working at socioeconomically middle-class schools see their schools as learning schools. The learning school perception levels of the teachers in the social studies branch have been determined to differ significantly when compared to the technical teachers'. The organizational happiness of the teachers participating in the research was found to be

moderate, and there was no significant difference according to any variable in this one-dimensional scale. On the other hand, it has been determined that there is a low positive relationship between learning school and organizational happiness. Finally, being a learning school explains only 4% of organizational happiness.

Keywords: Learning school, organizational happiness, teacher happiness, learning organization

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	5
1.1.2. Alt Problemler.....	6
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Öğrenen Okul ile İlgili Kuramsal Çerçeve.....	8
2.1.1. Öğrenen Örgüt Kavramı ve Ortaya Çıkışı	8
2.1.2. Öğrenen Örgüt Disiplinleri	9
2.1.3. Öğrenen Okul Kavramı.....	12
2.2. Örgütsel Mutluluk ile İlgili Kuramsal Çerçeve.....	16
2.2.1. Mutluluk Kavramı.....	16
2.2.2. Örgütsel Mutluluk.....	19
2.2.3. Öğretmenlikte Örgütsel Mutluluk.....	21
2.3. Öğrenen Okul ile Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişki.....	22
2.4. İlgili Araştırmalar	23
2.4.1. Öğrenen Okul ile İlgili Araştırmalar.....	23
2.4.2. Örgütsel Mutluluk ile ilgili Araştırmalar	26
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	29
3.1. Araştırmanın Modeli	29
3.2. Evren ve Örneklem	29

3.3. Veri Toplama Araçları	31
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	31
3.3.2. Öğrenen Okul Ölçeği	31
3.3.3. Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu	32
3.4. Veri Toplama Süreci	32
3.5. Verilerin Analizi.....	33
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	35
4.1. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	35
4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.	42
4.3. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algı Düzeyleri ile Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar	46
4.4. Öğrenen Okulun Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarını Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	47
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	49
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	49
5.2. Öneriler	52
KAYNAKÇA.....	54
EKLER.....	62
EK. 1. Ölçek Onay Belgesi	63
EK. 2. Öğrenen Okul Ölçeği Kullanım İzin Belgesi.....	64
EK. 3. Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu Kullanım İzin Belgesi	65
EK. 4. Araştırmada Kullanılan Onaylı Ölçekler	66

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler.....	30
Tablo 3.2. Öğrenen okul ve örgütsel mutluluk ölçekleri güvenilirlik analizi sonuçları.....	32
Tablo 3.3.Öğrenen Okul Ölçeği ve Oxford Mutluluk Ölçeği ile Bu Ölçeklerin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri (n=380).....	33
Tablo 3.4. Öğrenen Okul Ölçeği ve Örgütsel Mutluluk Ölçeği Değer Aralıkları.....	34
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algı Düzeyi.....	35
Tablo 4.2.Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Cinsiyet Değişkenine göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	36
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının İlçe Değişkenine göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	37
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	38
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Görev Kıdemi Değişkenine göre Anova Sonuçları.....	38
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Sosyoekonomik Durum Değişkenine göre Anova Sonuçları.....	39
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Branş Değişkenine göre Anova Sonuçları.....	41
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeyi.....	42

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Cinsiyet Değişkenine göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	43
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının İlçe Değişkenine göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	43
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Öğrenim Durumu Değişkenine göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	44
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Görev Kıdemi Değişkenine göre Anova Sonuçları.....	45
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Sosyoekonomik Durum Değişkenine göre Anova Sonuçları.....	45
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Branş Değişkenine göre Anova Sonuçları.....	46
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algı Düzeyi ile Örgütsel Mutluluk Algı Düzeyi Arasındaki İlişki- Pearson Korelasyon Testi Sonuçları	46
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Örgütsel Mutluluğu Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizinin Sonuçları.....	47

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Genel mutluluk düzeyi.....	18
Şekil 2.2. Cinsiyete göre mutluluk düzeyi.....	18
Şekil 2.3. Yaş grubuna göre mutluluk düzeyi.....	19
Şekil 2.4. Eğitim durumuna göre mutluluk düzeyi.....	19

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde ele alınan problem durumundan bahsedilmiştir. Devamında araştırmanın amacı ile önemi belirtilerek bu araştırmanın sınırlılıkları ve sayıltıları ile araştırmada kullanılan tanımlar ve bazı kısaltmalar verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan dünyaya geldiği andan itibaren etrafını keşfetmeye, tanımaya, yeni şeyler öğrenmeye başlar. Bireylerin öğrenme aracılığıyla kendini geliştirmesi, iyileştirmesi gibi örgütler de ayakta kalabilmek ve daha iyiye ulaşabilmek için kendilerini öğrenme yoluyla geliştirmeye çalışmaktadır.

Pek çok bilim insanının bilgi çağı olarak tanımladığı günümüz çağı, kendine has özelliklere sahip teknoloji ve iletişim alanında görülen gelişmelerle birlikte bilginin kendisi mühim bir ürün olmuş; bildiklerimizi nasıl kullanabileceğimiz neyi ne kadar bildiğimizden ya da bilmediğimizden daha önemli hale gelmiştir. Diğer taraftan uluslararası alandaki yarış, insan haklarına bakış açısı, değişikliğe uğrayan değerler, mal-hizmet sunumu ile iş gücü özelliklerinde oluşan değişimler örgütlerde de değişim meydana getirmiştir. Yaşanan bu gelişimlerle artık örgütte, klasik yönetimlerdeki gibi tepede bulunan bir kişinin örgütü yönetip emir vermesi ve çalışanların bu emirleri yerine getirmesi mümkün olmamaktadır. Bunun nedeni ise klasik örgütlerin statü ve saygınlık ihtiyacı, kendini gerçekleştirme ihtiyacı gibi insanların üst düzey ihtiyaçlarını karşılamalarını mümkün kılacak şekilde yapılanmış olmamasıdır. Günümüzde örgütlerin başarıyla yönetilerek hedeflerini gerçekleştirebilmesinde bilgiyi işleme, örgütlemesi ve yönetmesi; gelecekte örgütlerin rakiplerinden ilerde olabilmesinde örgütün tüm birimlerinde öğrenme kapasitesini ve sorumluluğunu nasıl yönetebileceğini bulmaları önem arz etmektedir. Bundan dolayı örgütlerdeki yönetim kültürünün bilgiye dayalı olması ve örgüt yönetiminin "öğrenen örgüt" yaklaşımıyla gerçekleşmesi zorunluluk taşımaktadır (Genç, 2017; Senge, 2013, s.19).

Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olan okulların içinde bulunduğumuz 21. yüzyılın bilgi toplumuna ve değişim gösteren şartlara adapte olması yönetici, öğretmen ve eğitimin diğer paydaşlarının öğrenmeye istekli olmaları ile okulun örgütsel öğrenme seviyesi beraber ele alınmalıdır. Yaşadığımız dönem olan 21. yüzyılda eğitimin en önemli amacı, öğrencilere okuma-yazmayı öğretmek ve matematik bilgisi vermek yerine onlara

güçlü iletişim kurma, azami ölçüde nitelikli problem çözme becerisi kazandırma, bilim ve teknoloji okur-yazarlığı gibi yetkinlikler kazandırmaktır (Bakioğlu, Hesapçioğlu, 1997, s.50). Eğitim sisteminde bu hedeflerin başarıma düzeyinin ne olduğu tartışılmakla birlikte bahsi geçen hedeflerin yalnızca öğrenciler için değil aynı zamanda gerek okul başarısı gerekse okul yöneticileri ve öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme süreçlerinde ulaşılması istenen hedefler olduğu görülmektedir. Yüksek iletişim kabiliyetine sahip, problem çözme becerisi gelişmiş ve mesleği-alanıyla alakalı teknolojik gelişme ve yenilikleri izleyebilen yönetici ve öğretmenler, sahip oldukları becerilerle pek çok alanda öncülük yapacaklardır. Bulduğumuz çağda okulların önemini korumasına rağmen çağımızın okul anlayışı ile klasik okul anlayışının çoğu anlamda değişeceği öngörülmektedir (Özdemir, 2000, s.193). Dünyadaki pek çok şeyin bu kadar çabuk değiştiği bir zamanda, en önemli girdisi ve çıktısı insan olan eğitim kurumlarının bu değişime dahil olmamaları beklenemez.

Yönetimde klasik yaklaşımdan sonra ortaya atılan insan ilişkileri anlayışı ve sistem yaklaşımında, iş görenlerin beklentilerini eskisinden daha fazla dikkate alarak, maddi bağlanmadan ziyade çalışanların örgüte ait olma bağı gündeme gelmiştir. Bununla birlikte kısa zaman sonra örgütün geleceği için bu bağın da yetmediği; çevredeki değişimlere ayak uydurmanın ciddi manada zor olduğu görülmüştür. Öğrenmenin, örgüt içindeki bütün birimlere yönelik gerçekleştirilmesi, örgütlerin değişmelere uyum sağlayabilmesi için zorunluluk olmuştur (Güçlü ve Türkoğlu, 2003).

Öğrenmeyi hayat tarzı olarak yaşayan, kendini geliştirerek bunu davranışlarıyla da belli eden kişiler öğrenen birey olarak tanımlanır. Bireyler, öğrenmeyle dünyayı ve yaşadığı çevreyi daha iyi kavrayabilir, uyum sağlayabilir ve böylece bireylerin üretme kapasiteleri artabilir. Aslında insanların hemen hepsinde öğrenmeye karşı bir açlık hissi mevcuttur. Bu his yeni şeyler öğrendikçe ve kendini geliştirdikçe çoğalır. İşte bu anlayışla öğrenen bireyler tarafından öğrenen örgütler oluşturulur. Başka bir ifadeyle toplu bir zekâ çalışmasına benzeyen öğrenen örgütler, bireysel öğrenmelerin örgütsel öğrenmeye dönüşmesidir. Öğrenen örgütler konusunda klasik haline gelmiş bir çalışma yapmış olan ve bu konudaki görüşlerini “sistem yaklaşımı”nı esas alarak oluşturmuş olduğu kitabında Peter Senge (2013) öğrenen örgütü “Bu organizasyonlarda kişiler; gerçekten istedikleri sonuçları yaratmak için kapasitelerini durmadan genişletirler, buralarda yeni ve coşkun düşünme tarzları beslenir, kolektif özlemlere gem vurulmaz ve insanlar nasıl birlikte öğrenileceğini, sürekli olarak öğrenirler.” olarak tanımlamıştır (s.21).

Çevresinden hammadde, insan, enerji ve bilgi alıp işleyerek içinde bulunduğu topluma bunları yeniden kazandıran; çevresiyle daimi olarak etkileşim içerisinde bulunan örgütler açık sistem özelliği taşımaktadırlar (Alıç,1995). Okul da çevreden hammadde, insan, enerji ve bilgi olarak yani çevreden etkilenerek, bu verileri işleyip çevreye çıktı vererek yani çevreyi etkileyerek kendini bu değişimlere göre yeniden yapılandırabilen bir yapıda olduğundan açık sistem özelliğine sahip bir örgüt olduğu görülmektedir. Bir örgütün açık sistem özelliğinde olması çevresindeki değişimlere ayak uydurması sonucunu meydana getirmiştir. Örgütlerin çevrelerinden etkilenme durumları taşıdıkları devamlı öğrenme yeteneğiyle bağlantılıdır. Öğrenme faaliyetinin sağlam ve sürekli olduğu, başarısızlıklardan ders alabilen örgütler diğerlerine oranla daha başarılıdır.

Sosyal bir sistemin içinde bulunan okullar bu sistemle aralarındaki ilişki sonucu, yaşanan çağın değişim ve yeniliklerin neticesinde toplumsal sistemle uyum içindeki program ve projeleri seçmek durumundadır (Schlechty, 2005). Alıcıgüzel (2001), bir açık sistem olarak okul yönetim sisteminin iç ve dış çevre şartlarına adapte olmasının önemini, eğitim programlarının dünyada yaşanan değişim ve yeniliklere göre dönüştürülmesi; durağan değil aksine dinamik bir yapıda olmasının önem kazandığı oranda arttığını belirtmektedir. Başaran (2000)'a göre bu özellikleri bünyesinde barındıran bir okul geleceğin okuludur ve “öğrenen okul” diye adlandırılmaktadır.

Bir eğitim kurumu olan okullar, öğrenme ve öğretme gereksiniminin sonucunda ortaya çıkan örgütlerdir. Okullar, ülkelerin en önemli kaynağı olan insanları yetiştirirler. Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler eğitim kurumlarının temel unsurlarıdır. Bu bileşenlerden olan öğretmenler, eğitim niteliğini en çok etkileyen; bireylerin öğrenme serüveninde çokça gereksinim duyduğu bir rehber olarak karşımıza çıkmaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin ve eğitim kurumunun başarısında öğretmenlerin performans ve tutumları etkili rol oynar. (Açıkalın, 2016). Öğrenen örgütlerden biri olan okullarda çalışan öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi, yeniliklere açık olması, değişen çevre koşullarına uyum sağlayabilmesi, yeni şeyler öğrenmesi kısacası öğrenen bireyler olması okulları da öğrenen okul olma yolunda ileriye taşıyacaktır.

Örgütlerin ilerlemesini ve gelişmesini sağlayan unsurlardan biri de çalışanların buldukları örgütte mutlu olmalarıdır. Mutluluk, insanın hayattaki en önemli amaçlarından biridir. Mutluluk kavramı Türk Dil Kurumu (2019) tarafından “Bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, mut, ongunluk, kut, saadet, bahtiyarlık,

saadetlilik” olarak tanımlanmaktadır. Psikoloji bilimine göre mutluluk ‘öznel iyi oluş hali’ olarak belirtilmektedir. Mutluluğun bireyin içinde yaşadığı bir süreç olmasının yanında hem bulunduğu çevre hem de bu çevrede gördüğü davranışlardan etkilenen bir süreç olarak ifade edilebilir (Kangal, 2013, s.222).

Mutluluk; hayatta insanların karşılaştığı sorunlarla baş etme, kendini gerçekleştirme gibi pek çok açıdan insana hayattan memnun olma duygusunu veren durumların bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır (Ryff, 1989, s.57). Housman’a (2009) göre mutluluğun en önemli göstergelerinden biri sağlıklı olmaktır. İyi olma halinin bileşenleri ile sağlık bileşenlerinin benzerlik göstermesi, ilave olarak bu iki değişkenin ortak boyutlara sahip olması sağlık ve mutluluğun birbiriyle benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Örnek olarak depresyondaki kişilerle acı çeken bireylerin sağlıklı ya da iyi olduklarından bahsedilemez. Bu bireylerin iyi olma hallerinin düşük olmasının yanı sıra sağlıksız oldukları da aşıkardır. (Çelik, Turunç ve Bilgin, 2014, s.570).

Mutluluk kavramı filozoflar tarafından da çokça ele alınmış hatta insanların en temel amacı olarak değerlendirilmiştir. Tarihte mutluluğu ilk araştıran düşünürlerden olan Aristoteles, mutluluğun insan yaşamındaki en genel amaç olduğunu bundan dolayı diğer bütün amaçları kapsadığını ifade etmiştir (Akarsu, 1998). Mutluluğun tanımını mutsuzluktan ve geçmişten hareketle yapan Nietzsche’ye (1968) göre, insan hatırlamaya mahkûmdur ve acılarla dolu hatıralar hatırlanmakta önceliklidir. Bundan dolayı Nietzsche insanın, düşünme yeteneği olmayan hayvanlar gibi anı yaşayıp mutluluğa kesintisiz ulaşmasının imkansız olduğunu savunur (s.437).

Kesebir ve Diener’e (2008) göre insanlık tarihinin başından itibaren önemli olanın *yaşamak değil iyi yaşamak* olduğu çağlar boyunca filozofların üstüne düşündüğü bir konudur (s.120). Mutluluk kavramı felsefenin yanı sıra psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, iş dünyası gibi sosyal alanlar ile tıpta ve daha birçok alanda ele alınan önemli konulardan biridir. Eğitim kurumları olan okullarda da bu konu giderek artan bir şekilde araştırılmıştır.

Örgütsel mutluluğu etkileyen faktörlerden bazıları kişilerin bireysel özellikleri (Kermen ve Sarı, 2014), gelir düzeyi, kariyer basamakları, sağlık durumu, sevgi (Seki ve Dilmaç, 2015), örgüt içindeki kişilerin iş birliği, bireylerin kendini gerçekleştirme durumu ve çalışanların karşılaştığı sorunların az olmasıdır (Biçen, 2019). Eğitim kurumlarının en önemli yapı taşlarından olan öğretmenler; öğrencilerle, velilerle, yöneticilerle, diğer meslektaşlarıyla hatta eğitimin diğer paydaşlarıyla sürekli olarak etkileşim içindedir.

Bundan dolayı öğretmen mutluluğu örgütsel mutluluğun ve öğrenci ile veli mutluluğunun artması bakımından çok önemlidir (Korkut, 2019). İşte tüm bunlar dikkate alındığında öğretmenlerin mutlu olduğu okulların pek çok alanda ve anlamda amaçlarına ulaşması çok daha kolay olur.

Örgütlerde, çalışanların mutluluğu beraberinde olumlu sonuçlara yol açabilmektedir. Çalıştığı kurumda fazla olumlu duyguları mevcut personeller örgüt içinde daha verimli olup daha iyi ürünler üretebilmekte; böylece potansiyellerini daha çok yansıtabilmektedirler. Kendi evlerinden çok, okullarda zamanını geçiren öğretmenlerin, çalışma ve özel hayatlarında mutlu olarak doyum yaşaması hem kendilerine hem de etkileşimde bulunduğu öğretmenlere, öğrencilere ve velilere de bulaşan bir duygu olduğundan önem teşkil etmektedir. Bayram ve Aypay, (2012) bu yüzden okullarda öğrencilerin mutluluğu için o okulda görev yapan öğretmenlerin mutlu olmasının öncelikli olduğunu belirtmektedir (s.50).

İş yerinde mutluluk, iş tatmini, iş doyumunu gibi kavramlarla da ifade edilebilen örgütsel mutluluk bireylerin iş yerinde ihtiyaçlarının ve beklentilerinin karşılanma düzeyiyle de ilgilidir (Çelik, 2011). Çalıştığı kurumda iş tatmini yaşayan öğretmenlerin örgütsel mutluluğunun yüksek olması ve performanslarını üst düzeyde sergilemesi, daha verimli ve efektif çalışması beklenmektedir. Ayrıca iş yerindeki mutluluk bireylerin aile hayatı ile sosyal yaşamına da yansımaktadır.

Öğretmenlerin; okullara, velilere, öğrencilere, meslektaşlarına kısacası toplumun pek çok kesimine olumlu katkılarda bulunabilmeleri onların kendilerini buldukları çalışma ortamında ne kadar mutlu hissettikleriyle de alakalıdır. Kendini iş yerinde -okulunda- mutlu hisseden bireyler etrafındakileri de olumlu etkilemektedir. Bundan dolayı bu çalışmada okulların öğrenen okul olma düzeyi ile öğretmenlerin çalıştıkları kurumda kendilerini mutlu algılama durumları arasındaki ilişki incelenecektir. Öğrenen okulda görev yapan öğretmenler arasındaki iş birliği, sinerji, takım ruhu, birbirinden öğrenme gibi durumların öğretmenlerin mutluluk düzeylerini artırması beklenmektedir. Bunun da okullardaki başarıyı ve aynı zamanda nitelikli öğrenmeyi artırması umulmaktadır. Böylece topluma yansımalarının olumlu etkileri de gözlenebilir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeyleri cinsiyet, ilçe, görev kıdemi, öğrenim durumu, okulun sosyoekonomik durumu ve branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyi nedir?
4. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri cinsiyet, ilçe, görev kıdemi, öğrenim durumu, okulun sosyoekonomik durumu ve branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğrenen okul ve alt boyutları örgütsel mutluluğun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde yer alan ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin buldukları okulların öğrenen okul algı düzeyleri ile bu okullardaki örgütsel mutluluk düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenen okul algıları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki belirlenmek istenmiştir. Bundan dolayı öğrenen okulların örgütsel mutluluk üzerine etkisi araştırılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Daha önce yapılmış çalışmalar incelendiğinde öğrenen örgüt bağlamında öğrenen okul ve örgütsel mutluluğa ait çalışmalar uzun zamandır yapılmasına karşın bu ikisinin birlikte ele alındığı çok az çalışma vardır. Bu nedenle yapılacak çalışmanın alana bilimsel bir katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Okulun en temel unsurlarından olan öğretmenlerin potansiyellerini daha çok açığa çıkarmaları, yaptıkları işlere kendilerini daha çok vererek özverili çalışmaları, kuruma ait hissetme ve kuruma bağlılığın artması, öğrencilere ve etrafındaki herkese karşı daha faydalı olmaları çalıştıkları ortamda mutlu olmalarıyla yakından ilgilidir. Diğer taraftan öğrenen okullardaki iş birliği, takım çalışması, ortak bir amaç için öğretmenlerin birlikte hareket etmesi, birbirinden öğrenme durumlarının gerçekleşmesi de öğretmenlerin mutluluğunu önemli oranda etkileyebilir. Tüm bunlardan hareketle bu çalışma öğrenen okul ile örgütsel

mutluluk arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Bu tür ilişkilerin tespit edilmesi okullarda eğitim-öğretim ortamının iyileştirilmesi ve böylece akademik başarının artırılması açısından da katkı oluşturacaktır. Ayrıca topluma verdiği çıktı olan öğrenciler aracılığıyla toplumu da olumlu olarak etkileyeceği düşünülmektedir.

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde örgütsel mutluluk ile ilgili çalışmaların son zamanlarda arttığı ancak bunun okulla ilişkisinin incelendiği yeterince araştırmanın bulunmadığı bundan dolayı öğrenen okulun alt boyutlarının okul mutluluğunu yordama açısından değerlendirilebilecek olması da bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma, Denizli İli'ne bağlı Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve bu araştırmaya katılan öğretmen görüşleri ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile sınırlı tutulmuştur.

1.5. Tanımlar

Öğrenen Okul: Senge (2013) öğrenen örgütleri, çalışanların istedikleri sonuçları elde etmek için potansiyelini kullanarak kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri, yeni ve etkili düşünme tarzlarının ortaya konulduğu, insanların her zaman birlikte-birbirinden öğrendikleri örgütler olarak tanımlamıştır. Bundan hareketle bu araştırmada öğrenen okul, öğretmenlerin potansiyellerini kullanarak kendilerini devamlı geliştirdikleri, birbirlerinden yeni öğrenmelerin gerçekleştiği, okulun vizyonunu gerçekleştirmek için yeni ve etkili düşünme tarzlarının ortaya konduğu okullar olarak tanımlanmaktadır (s.22).

Örgütsel Mutluluk: Bireylerin çalışma ortamında neşeli ve mutlu olduğunu belirten söz ve hareketlerde bulunması, işindeki doyumunu, ilgili olmak ve yoğun bir şekilde hissedilen adanmışlık tarzı olumlu duygulardır (Boehm & Lyubomirsky, 2018). Bu çalışmada örgütsel mutlulukla daha çok öğretmenlerin okullarında mutlu olma durumları tanımlanmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Tez çalışmasının bu bölümünde araştırmaya konu olan öğrenen okul ile örgütsel mutluluk kavramları hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca bu kavramların birbiri ile ilişkisinden bahsedilmiştir. Son olarak öğrenen okul ve örgütsel mutluluk ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Öğrenen Okul ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde öğrenen örgüt kavramından ve nasıl ortaya çıktığından bahsedilmiştir. Öğrenen örgüt disiplinleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Daha sonra öğrenen okul kavramına yer verilmiştir.

2.1.1. Öğrenen Örgüt Kavramı ve Ortaya Çıkışı

Bilindiği gibi içinde bulunduğumuz 21. Yüzyıl bilgi çağı olarak tanımlanmaktadır. Çok hızlı bir şekilde artan bilgilerle doğruluğu-yanlışlığı değişen bilgiler yüzünden gerekli-gereksiz pek çok bilgiye ulaşılmaktadır. İşte bu nedenlerden güvenilir ve doğru bilgiye ulaşma büyük önem kazanmaktadır. Bunu başarmanın yolu devamlı olarak araştırma ile kendini gelişmelere açık tutmakla mümkündür. Hayat boyu öğrenmeyi mecbur kılan bu durum karşımıza öğrenen örgüt kavramını çıkarır. Benzer şekilde okulların da öğrenen okul olması çağın gereklerine en uygun durumlardan biridir (Konan, 2009).

1970’li yıllarda ortaya çıkan öğrenen örgüt kavramı Argyris ve Schon’un 1978 yılındaki çalışmalarında üretilmiş olup Reyans’ın yaptığı çalışmalarda da yer almaktadır. Bunların yanı sıra Bakan (2011) öğrenen örgüt kavramının yaygınlaşmasını 1990 yılında Peter Senge’nin yazdığı ve Türkçe’ye de “Beşinci Disiplin” adıyla çevrilen kitabı ile gerçekleştiğini ifade etmektedir. Senge’ye (2013) göre öğrenen örgüt bireylerin istediği sonuçları elde etmeleri için kapasitelerini sürekli geliştirdiği, yeni düşünme şekilleri bulduğu ve örgütteki bireylerin beraber öğrendikleri örgüt olarak tanımlanmaktadır (s.21). Bu bakımdan tecrübelerden ders çıkarabilen, kendi kendini yenileyebilen, yeteneklerini artırarak değişime uyum sağlama becerisine sahip olan durağan olmayan yapıdaki bir örgüt anlayışı ortaya çıkmaktadır (Özden, 2013).

2.1.2. Öğrenen Örgüt Disiplinleri

Öğreten-geleneksel örgütlerle öğrenen örgütleri ayıran en belirgin özellik öğrenen örgütlerin 5 temel disipline dayalı olmasıdır. Öğrenen örgütü ele alan “Beşinci Disiplin” adlı kitabında Peter Senge, öğrenen örgüt disiplinlerini “sistem düşüncesi”, “kişisel hakimiyet”, “zihni modeller”, “paylaşılan vizyon” ve “takım halinde öğrenme” olarak beş başlık altında incelemiştir. Adı geçen disiplinlerden her biri insanların düşünüş şekli, aslında istediklerinin ne olduğu, birbirleriyle etkileşime girmelerinin nasıl olduğu ve birlikte nasıl öğrendikleriyle yakından ilgilidir. Senge (2013), öğrenen örgütlerin etkililiğinin istenilen düzeyde olabilmesinin, bahsi geçen örgütlerin karşılaştığı ve karşılaşması muhtemel problemleri çözüme kavuşturup kavuşturamamasına göre değerlendirilebileceğini belirtmektedir(s.27). Sözü edilen “disiplin” sözcüğüyle anlatılmak istenen bir ceza verme yöntemi ya da baskıyla benimsetilen bir düzen değil, uygulama aşaması için incelenerek derinlemesine bilgi sahibi olunması gereken teorik ve teknik bir bütünlüktür. Bu disiplinler aşağıda açıklanmıştır.

Kişisel Hakimiyet: Bu kavram Senge (2013) tarafından özel bir yeterlilik seviyesi olarak tanımlanmaktadır (s.30). Kişisel hakimiyet; kişilerin ufku görecelik olarak derinleştirmesi, sabrını geliştirmesi, gerçekliği olduğu gibi görmesidir. Bu disiplin yetenek ve beceri üzerine kurulu olmasının yanı sıra ruhsal gelişimi de gerektirmektedir. Kişisel ustalık ulaşılmaya gereken bir amaç değil, hayat boyu devam eden bir disiplindir. Kişiler için gerçekten önemli olan şeylerin meydana çıkarılmasıyla başlayarak, insanların davranışlarının ve faaliyetlerinin onların yaşamlarını nasıl etkilediğini devamlı bir şekilde öğrenmeye ilişkin içsel motivasyonun oluşmasını sağlayan bir kavramdır. Kişisel hakimiyeti yüksek düzeyde olan kişilerin kendileri için mühim konularda tutarlı olma kabiliyeti mevcuttur. Bu kişilerin hayatlarına bakışı tam anlamıyla bir sanatçının sanat eserine yaklaşması gibidir. Bunu, hayat boyu öğrenme istekleri ve uğraşlarıyla yerine getirirler.

Senge (2013) kişisel ustalığı yüksek düzeyde olan kişilerin kendilerini hayat boyu öğrenmeye adanmışlıklarını ve bu adanmışlığın öğrenen örgütlerin temelini oluşturduğunu belirtmektedir (s.57). Senge’ye göre kişisel hakimiyet düzeyi yüksek kişilerde bulunan bazı ortak özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Vizyon ve hedefleri için özel bir amaç duyguları mevcuttur.
- Ortada bulunan gerçekleri fark ederek bunu amaçlarına ulaşmada kullanırlar.
- Değişime karşı koymaktansa değişimden güç alarak iş yapmayı bilirler.
- Gerçekliği daha doğru bir şekilde görme çabaları süreklidir, bu yüzden sorgulayıcıdırlar.

- Kendi farklılıklarını korumayı bildikleri gibi kendilerini hayata ve diğer insanlara bağlantılı hissederler.
- Bilgisizliklerinin ve yetersizliklerinin farkında olduklarından devamlı olarak öğrenme şeklinde hayatlarını devam ettirirler.
- Yüksek özgüven duyguları mevcuttur.
- Yaptıkları işlere çok bağlı bireylerdir. İnisiyatif almada daha isteklidirler. Daha fazla ve derin bir sorumluluk duygusuyla işlerine sarılırlar, bundan dolayı daha hızlı öğrenirler.

Birçok örgüt, örgütü güçlendirmek için iş görenlerinin kişisel gelişimine katkıda bulunur. Çünkü bireyler kendini yetiştirir ve geliştirirse örgütün gelişimi de desteklenmiş olur. Kişisel hakimiyet kesintisiz sürekli bir çabayla geliştirilir. Bir örgüt çalışanlarının kişisel gelişimine sağladığı katkı ve iş başında eğitimler aracılığı ile çalışanların kişisel hakimiyetini artırabilir (Senge, 2013, s.58).

Zihni Modeller: Bu disiplin mevcut düşünce yapılarını ve kişilerin bakış açılarını açıklamaktadır. Senge (2013), zihni modellerin kafamızdaki kök salmış, kalıplaşmış varsayımlar, genellemeler hatta imajlar olarak vakalara bakış açımızı, kavrayışımızı ve davranışlarımızı etkilediğini belirtmektedir (s.60). İçinde doğup yaşadığımız kültür, içselleştirdiğimiz örf ve adetler, inanışlarımız, eğitim ve bilgi düzeyimiz, gözlemlediklerimiz ve hissettiğimiz duygular vasıtasıyla oluşan ve davranışlarımızı yönlendiren bu düşünceler, çoğunlukla bilinç altımızda bulunmaktadır. İnceler (1997), insanların söylediklerinden çok taşıdıkları zihni modellere göre davranışlar sergilediğini; zihni modellerin eksiklikler içermesine rağmen evreni onun sayesinde kavradığımızı belirtmektedir. Öğrenen örgüt olabilmek için önceden zihnimizde oluşan olumsuz zihni modellerin silinmesi elzemdir. Hatalı karar vermeye neden olan modellerin yerine bağımsız düşünmeyi destekleyen zihni modellere eğilim göstermek teşvik edilmelidir. Aksi halde bu durum başarının önündeki en büyük engellerden biri haline gelir (İşdar, 2006). Senge (2013) çağımızın hızla değişen dünyasında değişmeyen zihni modelleri olan kişilerin geride kalacağını ve öğrenen örgüt olmanın en önemli şartlarından birinin gelişimi engelleyen zihni modellerden kurtulmak olduğunu belirtmektedir.

Paylaşılan Vizyon: Vizyon, geleceğe dair bir kişinin veya örgütün hangi konumda ve hangi şartlarda bulunacağını belirten anlayış, görüş ve düşüncelerinin meydana getirdiği

bakış açısı olarak ifade edilmektedir (Çam, 2002). Paylaşılan vizyon ise “Ne yapmak istiyoruz?” sorusuna aranan cevaptır. Bireysel vizyonlar bireylerin kendi akıllarında ve içlerinde barındırdıkları resimler ve imgelerdir. Benzer şekilde paylaşılan vizyon da örgüt içindeki bütün bireylerin içlerindeki resimleri, hayalleri anlatmaktadır. İşte bunlar örgüte aktif ve değişik aktivitelere tutarlılık kazandıran bir birliktelik hissi oluşturmaktadır (Senge, 2013). Paylaşılan vizyon sayesinde kişiler kendi istediklerinden dolayı hakikaten inandıklarından öğrenme gerçekleşir. Bireyler örgütte kişisel vizyonlarıyla örgütün vizyonu arasındaki paralelliği sağladığında ortak bir hayale sahip olmaktan da öte birlikte üretme gücü açığa çıkar. Çünkü bireylerin kendi vizyonu yoksa başkalarının vizyonunu sahiplenebilir. Bu durumda ise en iyi ihtimal olarak başkalarıyla uyum söz konusu olur. Ancak paylaşılan vizyonda temel olan gelecek yolculuğunda beraber üretme ve vizyonun ortak olmasıdır (Senge, 2013). Bundan dolayı günümüzdeki örgütlerde farklılık oluşturmak ve rekabet gücü için yaratıcı öğrenme önemli olmasının yanı sıra yaratıcılık, kişinin örgüt içindeki paylaştığı vizyon ortaklığıyla anlamlandırılmaktadır (İşdar, 2006). Diğer taraftan paylaşılan vizyon aslında çok sık değişmeyen sağlam bir imajdır. Ancak Stolp (1994) her sağlam imajın gelişmeye ve geliştirilmeye açık olduğunu belirtmiştir.

Takım Halinde Öğrenme: Kişisel çalışmayla öğrenmenin ön planda olduğu sanayi toplumundaki eğitim modelinin yerini bilişim toplumunda takım çalışmasıyla öğrenme almıştır (Aytaç, 1999). Günümüz örgütlerinde esas öğrenme birimi çalışanlar değil takımlardır (Gürsel, 1998). Takımlar öğrenmedikçe örgütlerin öğrenmesi zorlaşacağından örgütlerin “öğrenen bir örgüte” dönüşebilmeleri; bireysel değil takım şeklinde öğrenmeyi öğrenebilmeleri ile mümkün görünmektedir. Senge (2013), takım halinde öğrenmenin temelinde, eşgüdümleme ve ortak hedefler yönünde beraber hareket etmek olduğunu belirtmektedir. Takım çalışması temelde diyalog ile başlar. Bu sayede meydana gelen enerji, kişisel öngöründen fazla bir yere ulaştığında birlikte düşünme eylemini ortaya çıkarır. Takım halinde öğrenme süreci asılsız varsayım ve önyargılardan arınmış bir şekilde ortaya çıkan enerjinin ortak amaca yönlendirilme sürecidir. İşte bundan dolayı takım halinde öğrenme kişisel hakimiyet ve paylaşılan vizyon düşüncesine dayanmakla birlikte sonucuna bakıldığında bunları aşarak yeni bir mertebeye yükselir. Çünkü örgütün öğrenmesi için önce takımların öğrenmesi gerekir (Senge, 2013). Bu sebeplerden örgütlerin takım çalışmasının önündeki engelleri kaldırarak hedeflerin belirlenmesi gerekir. Takım halinde çalışmanın hedefleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (akt. Coşkun, 2008):

- Açık iletişim engelleri bulunarak ortadan kaldırılmalıdır.

- Etkili bir diyalog imkanı ve ortamı oluşturulmalıdır.
- Üretkenlik artırılmalıdır.
- Örgütün ortak vizyonu oluşturularak bu vizyona ait hedefler belirlenmelidir.
- İş görenlerin katı tutum ve zihni modelleri keşfedilmelidir.
- Çalışma hayatının komplike yapısı sistem düşüncesiyle ele alınıp incelenmelidir.
- Duygusal zeka geliştirilmelidir.
- Öğrenilenlerin gerçek hayattaki karşılıkları bulunarak uygulamaya konulmalıdır.
- İş görenlerin etkin bir şekilde birlikte öğrenmeyi öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Sistem Düşüncesi: Bu disiplin, öğrenen örgütlerle ilgili diğer disiplinleri birleştiren, bu disiplinleri uyumlu bir teori ve pratik bir yapı olarak bir arada tutan ve bu özelliğinden dolayı “beşinci disiplin” olarak adlandırılan disiplindir (Senge, 2013, s.65). Sistem düşüncesi diğer disiplinleri ayrı ayrı güçlendirmektedir. Bunun yanı sıra bütünün, parçalarının toplamından büyük olduğunu vurgulayan disiplin olarak belirtilmektedir (Ataman, 2002). Bu disiplin tek tek fotoğraf karelerini değil resmin tamamını bütün olarak inceleyerek sorunların kaynağına kadar inebilir (Şimşek ve Kınır, 2006). Sistem düşüncesi olayların karmaşıklığına düşünsel bir çerçeve oluşturur. Böylece olayların arka planında yer alan asıl yapının yani sistemin sorgulanması mümkün hale gelir. Aşağıda verilen yaklaşımlar sistem düşüncesinin yasalarına örnek olarak verilebilir (Senge, 2013):

- Bugünün sorunları dünün çözümlerinin sonucudur.
- Baskının artması sistemin verdiği olumsuz cevabı artırır.
- Davranışlarımızın kötü sonuçlarından önce iyi sonuçlar ortaya çıkar.
- Herhangi bir problemin basit çözümü soruna geri dönmeye neden olabilir.
- Bir sorunun çözümü ona neden olan problemten daha kötü olabilir.
- Sebep ve sonucun, zaman ve uzamda birbirleriyle yakından bağlantılı olduğu söylenemez.

2.1.3. Öğrenen Okul Kavramı

Alan yazın incelendiğinde öğrenen örgüt kavramı daha çok işletme alanında öğrenen organizasyon olarak karşımıza çıkarken eğitim alanında çok az çalışmada öğrenen okul ismiyle ele alındığı karşımıza çıkmaktadır (Uğurlu, Doğan ve Yiğit, 2014). Yani öğrenen örgütlerin okullara uyarlamasına öğrenen okul denildiği gözlenmiştir. Ancak konunun kendi

kimliğiyle “öğrenen okul” olarak literatürde yer alması öğrenme kültürü, öğrenme iklimi ve okula dair yapılacak çalışmalar bakımından önem teşkil etmektedir (Doğan-Kılıç, Üstün ve Önen, 2011). Aslında öğrenen okul kavramına dair ilk çalışmalar Senge’nin Beşinci Disiplin adlı kitabından sonra olmuştur. Senge’nin arkadaşlarıyla birlikte kaleme aldığı “Öğrenen Okullar” (Schools That Learn) adlı kitabında doğrudan eğitim kurumları olan okulların nasıl öğrenen örgüt olabileceği ve ilkelerine ulaşabileceği konularına yer verilmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Kişiler arasındaki ilişkiler iyi olduğunda öğretmenler birbirleriyle ve öğrencileriyle ideallerini, mutluluklarını paylaşır. Öğretmenler birbirlerini destekleyerek takımlar olarak iş birliğiyle hareket edilir. Böyle bir ortamda öğretmenler daha çok kaynağa ulaşarak bütün üyeler birbirini destekler, mesleki bilgi ve deneyimleri paylaşarak olumlu bir iklim oluşur, sürekli gelişme ve yenilenmeye açık bir durum meydana gelir. Grup içindeki bu bağlılık takım halinde öğrenmeyi üst düzeye çıkarır (Yurdakul ve Çelik, 2022).

Hoy ve Miskel (2012) okulların, kendini öğrenme ve öğretmeye adanmış hizmet grubu olarak esas amacının öğrencilerin öğrenmesi olduğu için bir öğrenen örgüt olması açısından diğer tüm örgütlerden daha fazla dikkat çektiğini belirtmektedir. Bu bakımdan öğrenen örgüt olarak okul; amacın açık ve net olduğu, bütün çalışanların karar alınırken etkin olduğu, veriye dayalı ve tartışma imkanı sunan karar mekanizmasına sahiptir (Ünal, 2016). Bunlara ilave olarak öğrenen okul etrafındaki gelişmeleri takip ederek amaçlarını bu yönde büyüten ideal bir öğrenme ve öğretme ortamı olan, okulun geleceğine yönelik okula etkisi olan bütün konularda analizler yaparak bireyleri, girişimcilik ve inisiyatif konusunda destekleyen, fırsatlar sunan okullar olarak tanımlanmaktadır (Doğan ve Yiğit, 2015).

Ada ve Akan (2007) öğrenen okulları daima öğrenerek kendini geliştiren, sürekli olarak öğrenmeyi destekleyen, gelişmek ve değişmek için öğrenen, insan kaynaklarını geliştirmeye önem veren, öğretmenlerin çalışma arkadaşı olduğu, birlikte öğrenme anlayışını geliştirmeyi amaçlayan, okul içindeki bütün paydaşların başarılı olarak kendini gerçekleştirme için gerekli şartları yerine getiren, üyeleri tarafından onaylanabilir bir öğrenme iklimi ve kültürüne zemin oluşturarak pek çok zor durumdan uzak tutan okullar olarak tanımlanmaktadır. Geleneksel yaklaşımdan farklı olarak öğrenen okullarda öğretmenler öğrencilere bilgi aktaran değil onları sorgulamaya, araştırmaya ve incelemeye teşvik eden bir anlayışa sahiptir. Öğretmenler yalnızca birbirlerinden değil öğrencilerinden de öğrenirler. Öğrenme rekabete değil aksine birliktelik ve paylaşım ruhuna dayalıdır. Böylece bütün personel aktif öğrenme sürecinin içerisinde yer alır. Faaliyetler ve aktif olan mekanizmalar bilinçli bir biçimde ilerlemektedir (Ada ve Akan, 2007). OECD (2016)

verilerine göre bahsi geçen yapı, kültür, vizyon ve strateji ile liderlik olarak belirtilen kavramlar öğrenen okula dönüşme sürecinde önemli bir yere sahiptir öyle ki bu mekanizmalar olmadan okulların öğrenen okula dönüşmesi pek de olası değildir.

Okulun yapısına en fazla uyum sağlayan biçim öğrenen örgüt yapısıdır. Çünkü okul, bilgiyi üreten ve en verimli biçimde kullanan örgüt özelliğini taşır. Günümüzde okulların öğretme değil öğrenme merkezli olmaları beklenmektedir (Çelik, 2004). Bu bağlamda öğrenen okul öğrenme merkezli okul olarak da tanımlanmaktadır. Bir okulun vizyonunun ve değerlerinin iyi belirlenmesiyle öğrenme merkezli okul oluşturmak mümkündür. Okulun politikası, amaçları ve prosedürleri ile öğrenmeye verilen değer, okulun vizyonu desteklenmelidir. Daima öğrenmek ve bu öğrenilenler aracılığıyla değişimi yakalayarak geliştirmek öğrenen okulların temel hedeflerindedir.

Töremen'e (2001) göre bir okulda öğretmenler haricindeki paydaşların da okul politikaları çerçevesinde öğrenme süreçlerine entegre olmaları önemiyet arz etmektedir. Ülke çapındaki eğitim sisteminin başarısı okulların yakalayabildikleri başarı ölçüsündedir. Singapur okullarında 1997 yılından itibaren kendilerinin de katkıda bulunduğu paylaşılan vizyon anlayışı hüküm sürmektedir. Singapur; ülke genelindeki okulların hepsinde personel ve öğrencilerin durumları daima sorgulayan, sorular sorarak kendilerinin ya da başkalarının yanlışlarından ders çıkaran, dünya genelindeki uygulamaları inceleyerek en iyi olanları bölgesel seviyeye uyarlayabilen, eleştiri yapabilen, yaratıcı düşünme yeteneğine sahip, aktif öz-yönetimli bir öğrenme ortamı şeklinde belirtilen ve "Düşünen Okullar, Öğrenen Millet" (Thinking Schools Learning Nation) sloganıyla özdeşleşen düşünen okullara dönüştürme vizyonunu benimsemiştir. Singapur'da uygulanan ve yalnızca okul düzeyinde kalmayıp ülke geneline yayılan öğrenme kültürü, bütünsel öğrenme politikaları sayesinde dünya çapında yapılan analizlerde ülkeyi ilk sıralara taşımasının önünü açabilmektedir (Senge ve diğ. 2014).

Öğrenen örgüt uygulamalarının en önemli bileşenlerinden biri de mesleki gelişimlerdir. Okullarda ise mesleki gelişim, yapılan zümre toplantıları, çalışma ortamları, çeşitli kurullar ve farklı takım faaliyetleri aracılığıyla desteklenebilir. Bunlara ilave olarak okul idaresi üniversitelerle iş birliği yaparak öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarına imkan tanıyabilir. Ayrıca öğretmenlerin farklı mesleki seminerlere, konferanslara katılımını destekleyerek öğrenen okul için işlevsel ve çok önemli süreçler başlatılmış olur (Töremen, 2001).

Yeniliklere ve değişime uyum sağlayabilen, kendini geliştirebilen, okullar öğrenen okul olma yolunda emin adımlarla ilerlemektedirler. Öğrenen okulların hedefi okul olarak

ve nihayetinde toplum olarak beraber öğrenmeye ulaşmaktır. Töremen (2001), öğrenen okulların sahip olması gereken özellikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Çalışanların kendini sürekli geliştirmesine imkan sağlar.
2. Öğrenmede yaşanan süreçle yenilenir.
3. Öğrenmeyi destekler ve değiştirmek, yenilenmek için öğrenir.
4. Öğretmenlerin ve diğer çalışanların gelişimi önemlidir.
5. Öğretmenler birbirlerini ve diğer personeli çalışma arkadaşı olarak algılar.
6. Okulda görev yapan bütün çalışanların başarılı olabilmesine olanak sağlayan bir çalışma ortamı mevcuttur.
7. Okul değişime-dönüşüme-yeniliğe açıktır.
8. Okul kendini yenileyerek değişikliklere uyum sağlayabilir.

Öğrenen okulun da içinde yer aldığı öğrenen eğitim sistemi bilgi üretip kullanarak etkililiğini en üst düzeye çıkararak, toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak ve her daim yenilenmeyi destekleyecek esnek bir sistem şeklinde ifade edilmektedir. Bu sistemin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Başaran, 2000):

- Elverişli örgüt yapısı: Örgüt yapısı çalışanların beraber öğrenmesine imkan sağlar.
- Saydam yönetim: Yöneticiler odanın dışından yönetim ya da açık kapı sistemi gibi yöntemlerle personelle iç içe, saydam yönetim yaklaşımıyla idareyi sağlarlar.
- Nitelikli ürün: Mal, hizmet ve düşünce üretirken hiç hata yapmama anlayışıyla ürün kalitesini artırmayı hedeflemektedir.
- Takım Çalışması: Öğrenen okulda sunulan yüksek nitelikli eğitim personelin iş birliği içerisinde çalışarak birlikte yönetsel kararların verildiği takım çalışmasının oluşmasını sağlar.
- Sistem yaklaşımı: Öğrenen okul, alt sistemler içindeki bütünlük, eşgüdüm ve düzeni sistem yaklaşımı sayesinde sağlayarak birlikte ve uyum içinde çalışmayı sağlar.
- Olumlu yönetim: Öğrenen okulda yönetim yaklaşımları dikkate alınarak yönetim bilimlerinde yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular kullanılarak olumlu bir ortam oluşturulmalıdır.

Öğrenen okulda okulun tüm paydaşları bildiklerini birbirleriyle paylaşmaktadır. Böyle okullarda yöneticiler yönetim bilimleri, insan kaynakları yönetimi, motivasyon, takım kurma, iletişim, çatışma yönetimi, program geliştirme ve hizmet içi eğitim programlarının

hazırlanması gibi konularda eğitim almıştır veya bunun için çalışmalar yapar. Çalışanların hepsi ile öğrenciler okuldaki tüm durumlarda aktif katılımcı olarak görülür. Gelişen teknolojiye ayak uydurmak için etkinliklerde bilgisayar ve diğer eğitim teknolojileri araçları sıklıkla kullanılır. Bu okullarda çalışmalar demokratik yapı ve işleyiş ile yürütülmektedir (Ünal ,1999). Okulları öğrenme laboratuvarına dönüştürmek için okullarda farklı öğrenme ortamları (alt yapıları) oluşturulmalıdır. Hizmet içi eğitimler, rehberlik çalışmaları, öğretmenler toplantısı, proje çalışmaları ve zümre toplantısı bu öğrenme ortamlarından bir kısmıdır (Kümüş, 1998).

2.2. Örgütsel Mutluluk ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde öncelikle mutluluğun ne olduğu; nasıl tanımlandığı ele alınmıştır. Ardından örgütsel mutluluk kavramına yer verilmiştir. Son olarak öğretmenlik mesleğinde örgütsel mutluluğun yerinden bahsedilmiştir.

2.2.1. Mutluluk Kavramı

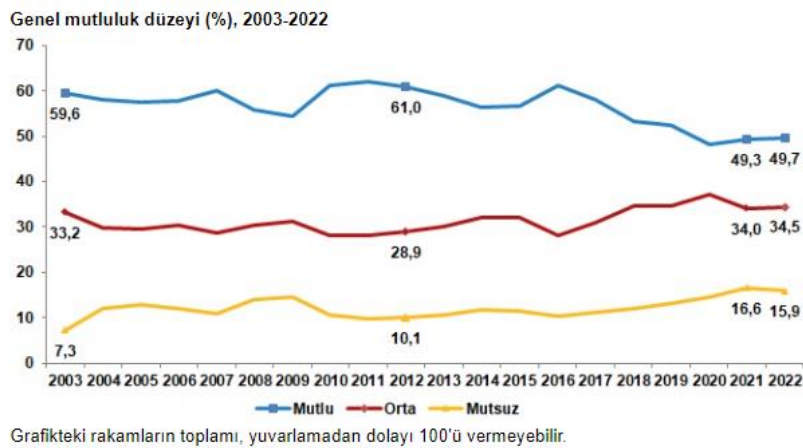
Günden güne artarak önem kazanan mutluluk kavramı tarihin başlangıcından bugüne kadar önemini korumuştur. Çoğu insan tarafından yaşamın manası olan bu kavram; psikoloji, tıp, ekonomi gibi pek çok disiplinin araştırma ve inceleme alanı olmuştur. Aslında insanlık tarihi kadar eski olmasına rağmen günümüzde bile güncel olan mutluluk kavramı için uzmanların üzerinde görüş birliği sağladığı net bir tanımlamadan bahsetmek mümkün değildir. Bu yüzden en basit anlamda mutluluk, insanın hissettiği duygu veya bunu hissettiği andaki durum, bu duruma kişinin ulaşma isteği ve çabası olarak tanımlanabilir (Bülbül ve Giray, 2011). Mutluluk, maddi şeylerden değil kişilerin bunlara yüklediği anlamdan meydana gelir. Mutluluk, kişinin kendi hayatına karşı beslediği olumlu duygu ve düşüncelerinin nicelik bakımından çokluğu, olumsuz duyguların ise azlığıdır. Bireylerin hayatlarından yüksek doyum alması, olumlu duyguların toplamı olarak da ifade edilebilir. Seligman (2011), Özdemir ve Koruklu (2011) mutluluğu bireyin yaşamının anlamını bulmaya dair bilişsel bir değerlendirme; pozitif duyguların fazlalığı ile negatif duyguların azlığı şeklinde ifade etmektedir.

Genel olarak insanlar mutlu olmak ister ancak mutluluğa nasıl ulaşacakları konusunda herkesin farklı fikirleri vardır. Kimileri mutluluğu bireysel olarak ele alır ve mutluluğu yalnızca arzuların tatminiyle ilişkilendirilmiş niteliksel bir değerlendirme olarak düşünürken kimileri de bireyi bütünsel olarak ele alarak bireyin kendini gerçekleştirmesine bağlı olarak ortaya çıktığını savunur. Bazıları ise genel olarak yetkinleşmeyle birlikte artan

mutluluktan söz eder. Yani kişilerin potansiyel güçlerinin kullanımına bağlı olarak ortaya çıkan gelişmeler bireylerin ahlaki eyleminin amacı olarak kabul edilir (Bülbül ve Giray, 2011).

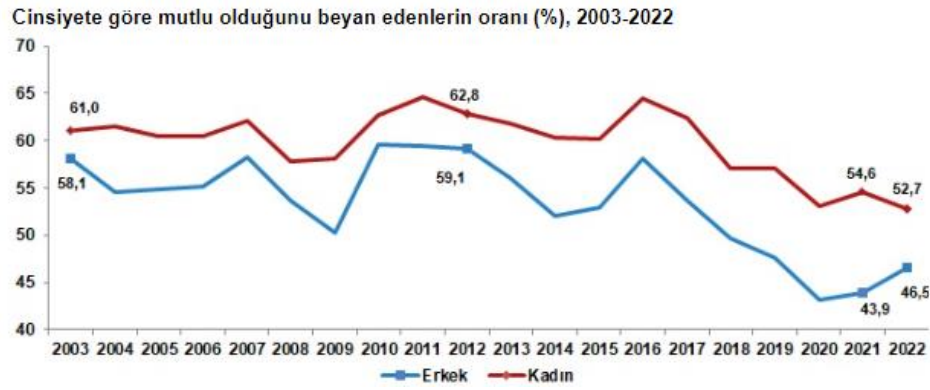
Mutsuzluk veren alışkanlıkları, olayları mutlu insanların ele alması mutsuz insanlardan farklıdır. Onlar, dezavantaja neden olan toplumsal kıyaslamalar yapmaktan kaçınıyor; başarısızlıkları dillendirmekten çok başarılarla yaslanarak ısrarla iyimser tutum sergilerler. Ayrıca daha az mutlu olan yaşlılarına kıyasla sorunlarla daha etkili mücadele etme stratejileri kullanmaktadırlar (Lyubomirsky, 2001).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından 2003 yılından itibaren “Yaşam Memnuniyeti Araştırması” yapılmaktadır. 2022 yılında yapılan araştırmaya göre 18 yaş ve üzeri mutlu olduğunu belirten kişiler %49,7 olarak tespit edilmiştir. Mutsuz olduğunu belirten kişilerin oranı ise %15,9 olarak tespit edilmiştir. Bu veriler şekil 2.1.’de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Genel mutluluk düzeyi

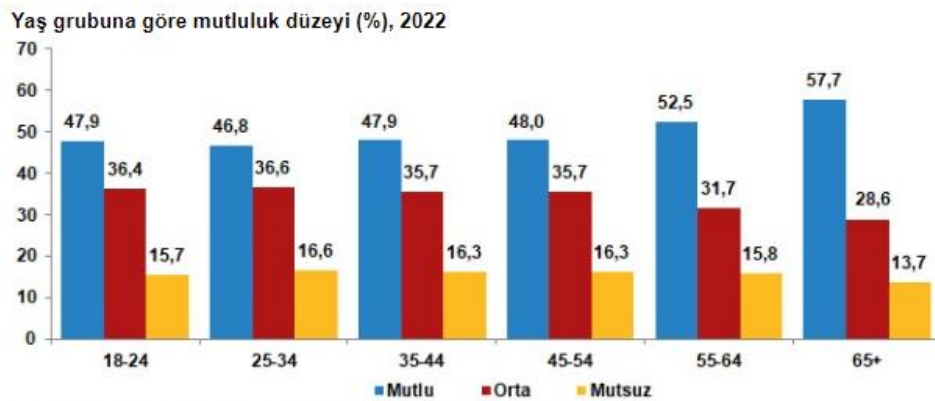
Aynı araştırmaya göre mutlu olduğunu belirten erkeklerin oranı, %46,5 olarak bulunmuştur. Kadınlarda ise bu oran %52,7 olarak tespit edilmiştir (şekil 2.2.).



Şekil 2.2. Cinsiyete göre mutluluk düzeyi

Evli olma değişkenine göre yapılan incelemede mutlu olduğunu ifade eden evli kişilerin oranı %54,5 olarak bulunmasına karşılık bekarlarda bu oran %40,4 olarak tespit edilmiştir. Evli bireylerin mutluluğu cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde; erkeklerin %51'i, kadınların ise %57,9'u mutlu olduğunu belirtmiştir.

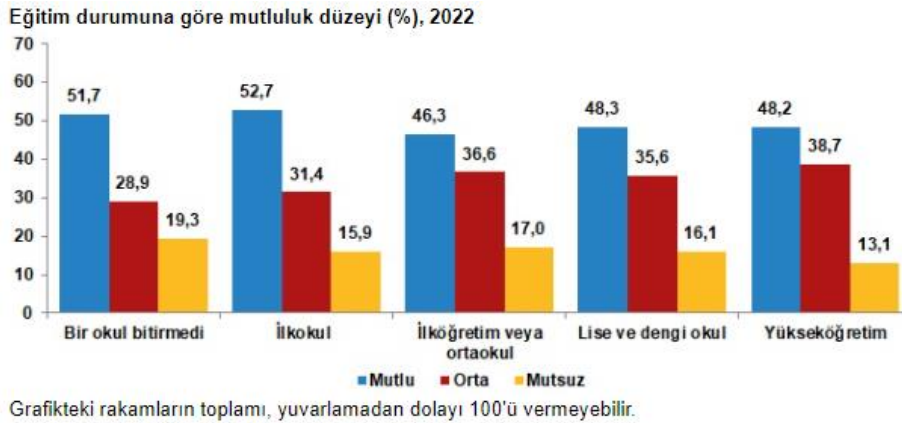
Yaş değişkeni bakımından 65 yaş ve üzerinde olanların mutluluk oranı %57,7 ile en yüksek oran olarak bulunurken 25-34 yaş grubundakilerin mutluluk oranı %46,8 ile en düşük olarak gözlenmiştir. Şekil 2.3.'de bu durum gösterilmiştir.



Grafikteki rakamların toplamı, yuvarlamadan dolayı 100'ü vermeyebilir.

Şekil 2.3. Yaş grubuna göre mutluluk düzeyi

Eğitim durumu değişkenine göre ilkökul mezunu olanların %51,7 ile en yüksek mutluluk oranına sahip olduğu tespit edilmiştir. Şekil 2.4.'de bu gösterilmiştir.



Şekil 2.4. Eğitim durumuna göre mutluluk düzeyi

Bireylerin “mutluluk kaynağı olan kişiler” değişkenine göre kendilerini en fazla ailelerinin mutlu ettiğini ifade edenler %67,6 iken çocuklarının mutlu ettiğini ifade edenler %16,3; kendisinin mutlu ettiğini ifade edenler %4,8; eşinin mutlu ettiğini ifade edenler %3,9; anne-babasının mutlu ettiğini ifade edenler %3,8 son olarak torunlarının mutlu ettiğini ifade edenler %1,9 olarak tespit edilmiştir. Kişilerin kamu hizmetlerinden memnun olma durumlarına göre asayişten memnun olanlar %75,9; ulaştırmadan memnun olanlar %69,7; sağıktan memnun olanlar %65,6; Sosyal Güvenlik Kurumundan memnun olanlar %63,8; adli hizmetlerden memnun olanlar %59,5 ve eğitimden memnun olanlar %59,3 olarak tespit edilmiştir. Kişilerin kendi geleceklerine dair umutlu olduklarını belirtenler %64,9 olurken bunların içerisinde erkeklerin oranı %64,8; kadınların oranı ise %64,9 olarak belirlenmiştir.

Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Çözümleri Ağı (Sustainable Development Solutions Network, SDSN), dünyadaki 146 ülkede yapılan anket sonuçlarından yararlanarak oluşturulan ‘2022 Dünyanın En Mutlu Ülkeleri’ araştırma raporuna göre dünya üzerindeki mutluluk düzeyinin 10 üzerinden 5,6 olduğu; İskandinav ülkelerinin, önceki yıllardaki gibi sıralamada üstlerde yer aldığı belirlenmiştir. Türkiye ise 2021 yılına göre 8 basamak gerileyerek bu sıralamada 112. olduğu tespit edilmiştir (Dünya Mutluluk Raporu, 2022).

2.2.2. Örgütsel Mutluluk

Alan yazın incelendiğinde bu araştırmada yer verilen “örgütsel mutluluk” kavramının iş yeri mutluluğu, işte mutluluk, örgütsel mutluluk gibi kavramlarla ifade edildiği görülmektedir. Bu çalışmada örgütsel mutluluk ifadesiyle aslında öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki mutlulukları ele alınmaktadır.

Modern dünya düzeni sayesinde insanların çoğu yaşamlarının büyük bir bölümünü çalışma hayatından dolayı örgüt içerisinde geçirir (Gavin ve Mason, 2004). İşte bundan dolayı bireylerin örgüt içerisindeki mutluluğu önem teşkil etmektedir. Pozitif duyguların negatif olanlardan çok olduğu örgütlerde fertlerin mutlu olması beklenen durumdur. Taner'e (1993) göre kişilerin iş yerinde yaptıkları işten tatmin olması onların işini sevmesini ve ona değer vermesini sağlar. Ayrıca yöneticilerinden olumlu şekilde destek gören çalışanlar işini daha çok severek emek verebileceklerdir. Bunlardan yola çıkarak örgütsel mutluluk, kişisel ve çevresel etken bileşenlerinin örgüt çalışanlarının duygu durumlarını etkileme hali (Bulut, 2015); iş yerindeki pozitif ve negatif duygular ile çalışmanın manası ve kişinin erkini, motivasyonunu çalışma hayatında değerlendirme aralığı (Frey ve Stutzer, 2013), Diener'den aktaran Dilmaç ve Bozgeyikli'ye (2009) göre öznel iyi oluş hali, kişilerin hayattan sağladıkları doyum ve pozitif-negatif duygularına dair genel bir değerlendirme; Paschoal ve Tamayo'ya (2008) göre örgüt içindeki hisler, işin birey için anlamı ve kendini gerçekleştirme anlayışı; Wesarat, Sharif ve Majid'e (2015) göre ise kişilerin çalışma ortamından ve özel hayatından doyum sağlaması olarak tanımlanmaktadır.

Hançerlioğlu bireysel mutluluğun dayanak noktalarından birinin toplumların gelişmesi olduğunu belirtmektedir. Bundan dolayı araştırmacıların çoğu örgütsel mutlulukla bireysel mutluluk arasında güçlü bir bağ olduğu görüşünü benimsemektedir (Hançerlioğlu, 1996). Örgüt içinde bulunan bireylerin olumlu manevi duyguların fazlaca olması önem arz etmektedir. Mutsuz-huzursuz çalışma ortamında bulunan bireyler duygusal açıdan bu durumdan etkilenmektedirler. Diğer taraftan mutlu ve huzurlu çalışma ortamında bulunan bireyler ise duygusal açıdan olumlu duygular yaşadıklarından bu bireylerin mutlu olduğu görülmektedir. Bu açıdan bireysel olarak mutlu olmaktan söz edilirken örgütsel mutluluğun buna etkisi de hesaba katılmalıdır. Bunu etkileyen başka bir faktör ise iş doyumunu olarak belirtilmektedir. Çalışanların yaşadıkları iş doyumunu onların olumlu duygular hissetmelerini sağlarken örgüt içinde yaptıkları işi sevmelerini ve benimsemelerini de önemli oranda etkilemektedir. Bunlar mutlu örgüt ortamının bireyler üzerindeki olumlu etkileri olarak belirtilebilir (Taner, 1993).

Huang'ın çalışmasına göre örgütsel mekanizma ve insan kaynakları örgütsel mutluluğun bileşenleridir ve bunlar örgütteki temel yapı taşlarıdır. Örgütün çalışması aynı zamanda örgütsel mekanizmanın dönütüdür ve böylece iş tecrübeleri meydana getirir. Oluşan bu iş tecrübeleri nesneldir. Bu da sisteme, insan kaynakları bakımından geri bildirimde bulunur (Huang, 2016).

Literatür incelendiğinde pozitif psikoloji, öznel iyi oluş, iş doyumu ve örgütsel mutluluk kavramlarının birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Fisher (2012) örgütsel mutluluğun iş doyumu kavramını kapsadığını ve bundan çok daha fazlası olduğunu belirtmektedir (s.386). Bireysel mutluluğun ölçümü yapılırken personelin bağlılığı, işten tatmin olma durumu ve örgütsel bağlılıktan yararlanır. Mutluluğun boyutları bireylerin deneyimlerini, sabit tutumlarını, işbirlikçi davranışlarını, somut olmayan olayları, işi ve örgütü kapsamaktadır. Mutluluğun bireyler ve örgütler için önemli sonuçlar ortaya koyduğu tüm şartlar altında kanıtlanabilir. Waggoner (2013, s.11) işini bilen iş adamlarının mutlu çalışanların üretici olduğunu ve bunun en nihayetinde şirkete fayda sağlayacağı gerçeğini bildiğini belirtmektedir. Bundan hareketle okulun yöneticisi konumundaki idarecilerin de bu gerçeğe uygun hareket ederek öğretmenlerin ve diğer çalışanların okulda mutlu olmalarını sağlayarak okuldaki başarının ve verimli üretim faaliyetlerinin artmasına katkı sağlaması muhtemeldir.

Zamanlarının çoğunu çalışma ortamlarında geçirmek zorunda olan kişilerin bireysel mutlulukları kadar örgüt içindeki mutlulukları da sağlam temellere dayanmalıdır. Arslan (2018) örgütsel mutluluğun kişilerin performansını üst düzeylere çıkararak kişilerin hedefe ulaşmaları için harekete geçmelerine konsantre olmalarını sağlayan zihin yapısı olarak açıklanabileceğini belirtmektedir.

2.2.3. Öğretmenlikte Örgütsel Mutluluk

Bilimsel ortamlarda son yıllarda yapılan çalışmalarda örgüt çalışanlarının ruh halinin örgüt verimliliğine, iklimine ve yapılan işin kalitesine büyük etkisinin bulunduğu görüşü hakimdir. Çalışanların bu durumu bilişsel ve duyuşsal bakımdan *iyi olma hali* şeklinde belirtilmektedir. Bireylerdeki bu iyi olma hali ise toplumun performansını her açıdan olumlu olarak etkilemektedir. İşte bu nedenle öğretimde verimli olabilmek için eğitim sektöründeki çalışanların mutlu olma düzeyleri ile ruh hallerinin çalışma performanslarını etkileyip etkilemedikleri araştırılmalıdır (Buragohain ve Hazarika, 2015).

“Öğretmen sadece kendi yaşamını inşa etmez, kendisiyle birlikte öğrencilerinin ve bir ülkenin geleceğini inşa eder” diyen Cüceloğlu (2019, s.66), öğretmenin işlevini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Hascher (2010), öğrencilerle beraber okullarda eğitim faaliyetlerinde bulunan ve onlara rehberlik anlayışıyla yaklaşım gösteren öğretmenlerin, ‘’anahtar iş gören’’ rolünde eğitim ortamlarında bulunduğunu ve öğrenci, veli, okul idaresi arasındaki dengeyi kuran en önemli öge olduğunu belirtmektedir.

Hiç şüphesiz okulların en önemli insan kaynağı öğretmenlerdir (Şişman, 2016). Okulu bir iş yeri olarak düşündüğümüzde öğretmenler de bu iş yerinin çalışanları konumunda olmaktadır. Toplumla sağlanan fayda bakımından mutluluk düzeyi yüksek olan kişilerin fazla çaba gösterdiği bilinmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin zamanlarının çoğunu geçirdikleri okul ortamlarındaki mutlulukları da topluma sağlanan fayda açısından kayda değerdir (Ergün ve Sezgin-Nartgün, 2017). Yani sadece öğretmenler değil aynı zamanda çevresindekiler, öğrencileri ve bütünsel bir şekilde hayata bakış açılarının da olumlu taraftan olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çünkü öğretmenlik mesleği, farklı farklı özelliklere sahip pek çok kişiyle daima etkileşim içinde olmayı gerektirir. İşte tüm bu nedenlerle toplumun büyük bir bölümünü etkileyebilme gücüne sahip öğretmenlerin, etkileşimlerinin en önemli bölümünün farklı yaşam alanlarında hayatlarına dokundukları öğrencileri olduğu gerçeği önemsendiğinde okuldaki mutluluklarının öğretmenlerin verimliliği ve performansları bakımından ele alındığında işgal ettiği önemli yer açıkça görülmektedir (Demir ve Murat, 2017).

2.3. Öğrenen Okul ile Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişki

Literatür incelendiğinde eğitim alanında yapılan araştırmalarda öğrenen okul kavramının öğrenen örgüt kavramından daha az kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğrenen okulun başlı başına ele alınması bu konuda artan çalışmalarla dikkat çekecektir. Diğer taraftan yine örgütsel mutluluk son yıllarda araştırılan önemli bir konudur. Mutluluk bulaşıcı bir duygu olduğundan mutlu bireylerin etrafına da mutluluk saçtığı ve böylece diğer insanları da mutlu ettiği söylenebilir. O halde mutlu bireylerden oluşan örgütlerin de toplum mutluluğunu etkileyeceği ve toplumların kalkınmasına katkı sağlayacağı öngörülebilir. Okulların toplumun temelini oluşturduğu göz önüne alındığında öğrenen okullardaki öğretmenlerin mutlu olması başta öğrenciler olmak üzere eğitim örgütlerindeki tüm paydaşları etkileyerek bunun topluma yayılması beklenmektedir. Bu iki kavramın birlikte ele alındığı çalışmalar bu konunun aydınlanmasını sağlamaktadır.

Öğrenen örgüt ile ilgili araştırmaların okulla ilişkilendirilenlerine bakıldığında; Tekeş (2018), öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisini incelemiştir. Bil (2018), liselerin öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki konusunu ele almıştır. Daşan (2015), okul yöneticilerinin öğrenen okul konusundaki görüşleri üzerine nitel bir çalışma yapmıştır. Kırca (2019), öğrenen örgüt ile öğretmen morali arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kış (2009), okul yöneticilerinin liderlik

rollerinin öğrenen okul oluşturmadaki etkisini incelemiştir. Keleş (2016), sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada değer yönelimleriyle öğrenen okul arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Güner (2018), hayat boyu öğrenme merkezlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algı düzeyini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bozan (2020), özel okul yöneticileriyle yaptığı çalışmada okulların öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık düzeylerini incelemiştir. Acar (2022), teknolojik liderliğin öğrenen okul üzerine etkisini araştırmıştır. Buradan da görüldüğü gibi öğrenen okula ait çalışmalar son yıllarda ivme kazanmıştır.

Ertarakçı (2022), Aydın ilinde okul öncesi öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin o yaş grubundaki çocuklar için öneminden bahsederek öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyini tespit etmeye çalışmıştır. Bayram (2020), 346 ortaöğretim öğretmeniyle gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile örgütsel affedicilik algıları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Uysal (2022), lise öğretmenleriyle çalıştığı çalışmada örgütsel mutluluğun alt boyutları olan olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyelini gerçekleştirmenin mental iyi oluş halini yordadığını bulmuştur. Çobanoğlu ve Yüksel (2020), yöneticilerin örgüt içindeki çatışmayı yönetme tarzlarının öğretmenlerin motivasyonlarını farklı şekillerde etkilediğini tespit etmiştir. Uzlaşmacı tarzda yönetilen çatışmanın öğretmenlerin motivasyonunu artırdığını belirlemiştir. Bu da örgütsel mutluluğu olumlu olarak etkileyen bir durumdur.

2.4. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde önce literatürde bulunan öğrenen okul kavramına ait çalışmalara ardından da örgütsel mutluluk kavramına ait çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Öğrenen Okul ile İlgili Araştırmalar

Kış, (2009) “Öğrenen okul oluşturmada okul müdürlerinin öğrenen liderlik rolü” başlıklı araştırmasında var olan durum ortaya konmak istendiği için betimsel araştırma yöntemi izlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrenen örgütün lideri, örgüt vizyonunu üyeleriyle beraber kararlaştırır; yeniliklere açık, yapıcı eleştirilerde bulunan ve kendisine yapılan eleştirileri de önyargısız olarak değerlendiren; hayat boyu öğrenme anlayışını benimseyen ve bu özelliğiyle örgüt üyelerine örnek olan; sistem düşüncesi gelişmiş, eylemler arası ilişkileri görerek insanları değil sistemi sorumlu tutan özelliklere sahiptir.

Tekeş, (2018) “Öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisi” isimli çalışmasında ilişkisel tarama modelinden yararlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliğinin alt boyutları olan mesleki gelişim, meslektaşlarla iş birliği, inisiyatif alma, kurumsal gelişme ve öğrenen örgüt algılarının ne düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğretmen liderliğinin alt boyutları olan kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği boyutlarının öğrenen örgüt ve inisiyatif alma ile olumlu yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer olarak öğretmenlerin öğrenen örgüt ve inisiyatif alma algılarının olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Uğurlu, Doğan ve Yiğit (2014), “Öğrenen okul ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması” isimli çalışmada Sivas ili ilköğretim ve liselerde görev yapmakta olan 431 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen ölçek geliştirme çalışmasında 20 maddeden oluşan Öğrenen Okul Ölçeği (ÖÖO) geliştirilmiştir. Ölçekte öğrenen örgüt disiplinleri olan Takım halinde öğrenme, Zihni modeller, Paylaşılan vizyon ve Kişisel hakimiyet ölçeğin alt boyutları olarak yer almaktadır.

Karadurmuş, (2012) “İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri açısından incelenmesi (Uşak ili örneği)” başlıklı çalışmada Uşak ilindeki devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere ve okul yöneticilerine göre, bu okulların öğrenen örgüt olma özelliğine sahip olup olmama durumları ile öğrenen örgüt olma durumunun görev, cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenleri bakımından bir farklılık gösterip göstermediği bulunmak istenmiştir. Tarama modeli kullanılan bu çalışmada katılımcı görüşlerine göre ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma (ÖÖO) özelliğinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan bu özelliğe dair görüşler cinsiyet bakımından anlamlı bir fark göstermezken görev, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem, yaş, öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenleri bakımından manidar farklılıklar bulunmuştur.

Ulutaş, (2015) “Yükseköğretimde bilişim liderliği, öğrenen örgüt ve üniversite kültürü arasındaki ilişki” başlıklı çalışmada toplum liderleri olan üniversitelerdeki kültürü dikkate alarak bilişim liderliği ve öğrenen örgüt kavramlarıyla olan ilişkileri belirlemeyi hedeflemiştir. Bu yüzden üniversitelerin öğrenen örgüt olma durumu ile akademisyenlerin bilişim liderliği arasındaki ilişkiyi ve üniversite kültürünü oluşturmada bu kavramların etkililiğini incelemiştir. Akademisyenlerle yapılan görüşmelerden nitel analizler sonucu bilişim liderliği ile ilgili akademisyenlerin çalışma alanları, kıdemleri, yöneticilik deneyimleriyle ilgili tartışmalara yer verilmiştir. İlave olarak bilişim liderliği, öğrenen örgüt

ve üniversite kültürü kavramları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğu belirtilerek bilişim liderliğinin öğrenen örgüt üzerinden üniversite kültürlerini açıkladığı tespit edilmiştir.

Toksöz, (2015) “Çalışanların öğrenen örgüt algılarının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgüt içi girişimcilikleri üzerindeki etkisi: Bilişim sektörü üzerine bir çalışma” isimli araştırmada iş görenlerin öğrenen örgüt algılarının iş tatmini, örgüt içi girişimcilikleri ve örgütsel bağlılıklarını etkileme düzeyini tespit etmeyi amaçlamıştır. Türkiye'deki en büyük 500 bilişim firması göz önüne alınarak yapılan bu araştırmada firma çalışanlarından rastgele seçilen 420 kişiyle yüz yüze görüşülmüş ve öğrenen örgütlerin iş tatminini, bağlılığı ve iç girişimciliği etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Türkiye'deki firmalarda henüz öğrenen örgüt algısının yeterince yüksek olmadığı tespit edilmiştir.

Yazıcı, (2022) “Öğrenen örgütlerde liderlik: Halk Eğitimi Merkezi yöneticileri üzerine nitel bir araştırma” başlıklı çalışmasında halk eğitim merkezlerinin birer öğrenen örgüt olması için buradaki yöneticilerin kazanması gereken liderlik davranışlarının hangi alanlarda olması gerektiğini tespit etmeyi ve yöneticilerin yönetsel davranışlarını öğrenen örgütlerdeki liderlik davranışları içerisinde incelemeyi amaçlamıştır. Kocaeli'ndeki 12 Halk Eğitim Merkezi yöneticisiyle gerçekleştirilen bu çalışmada yöneticilerinin öğrenen örgüt disiplinlerinden olan sistem düşüncesi, kişisel yetkinlik, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenmeyi geliştirmek için çaba harcadıkları, çalışmalar düzenledikleri ancak eksiklikler olduğu gözlenmiştir. Bu kurumlardaki yöneticilerin çalışma ortamlarını öğrenen örgüte dönüştürme sürecinde sırasıyla liderin öğretme rolünü, tasarlama rolünü ve son olarak hizmet etme rolünü benimsediği belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre yöneticilere bazı tavsiyelerde bulunulmuştur.

Texas Creekview İlköğretim Okulu'nda görev yapan öğretmen ve yöneticiler öğrenen örgüt özelliklerini iki yıl uygulamışlar. Thompson, (2004) bu uygulamanın ne kadar etkili olduğunu belirlemek için yaptığı araştırmada, öğretmenlerin yöneticilerin liderliğinde aktif katılım, vizyonun paylaşılması ve takım çalışmasının örgütsel anlamda okuldaki öğrenmeye önemli ölçüde destek olduğunu tespit etmiştir. Bu başarının sırrını ise öğretmenler, ortak değerler ve vizyonun önemsenmesi olarak dile getirmişlerdir.

Park (2008)'in “Validation of Senge's Learning Organization Model with Teachers of Vocational High Schools at the Seoul Megalopolis” isimli çalışmasında, Seoul şehrindeki meslek liselerinde görev yapan öğretmen görüşlerine göre Seoul'de kültürel farklılığa sahip okullarda öğrenen örgüt disiplinlerinin hayata geçirilip geçirilmediğini araştırmıştır. Ölçek Asya kültürünü yansıtmaya açısından Batı kültürünün arka planında geliştirilmiştir. İleride öğrenen örgütlerle ilgili yapılacak araştırmalarda bu durumun önemsenmesi araştırmacılar

için tavsiye edilmektedir. Teng ve Hassan (2015) “The Influence of Transformational Leadership in Creating a Learning Organisation” adlı araştırmada dönüşümcü liderliğin öğrenen örgüt oluşturmadaki etkisini incelemiş ve dönüşümcü liderliğin öğrenen örgütü pozitif yönde anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

2.4.2. Örgütsel Mutluluk ile ilgili Araştırmalar

Bulut (2015), “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluk Algılarının İncelenmesi: Bir Norm Çalışması” başlıklı doktora tezinde Türk toplum özelliklerini dikkate alarak ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının ne düzeyde olduğunu ve örgütsel mutluluğun alt boyutlarını bulmayı tasarlamıştır. Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak karma bir yöntem izlenmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve toplam beş boyuttan oluşan Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre ortaöğretim öğretmenlerinin yönetim süreçleri, mesleki tutum, iletişim ve adanmışlık alt boyutlarında “yüksek düzeyde” ekonomik koşullar boyutunda “düşük düzeyde” örgütsel mutluluk algıları olduğu tespit edilmiştir.

Ertong (2018), “Okullarda Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluğunu Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen durumları belirleyerek okullarda örgütsel mutluluğun artırılması için neler yapılması gerektiğinin tespit edilmesini amaçlamıştır. Kırk öğretmenle görüşülerek toplanan veriler nitel yöntemlerle analiz edilmiş ve öğretmenleri en çok mutlu eden faktörlerin takdir görme, okulda sevgi, saygı ve hoşgörü; öğretme ve öğrenci sevgisi, empati; öğrenci mutluluğu ve yeterli gelir olduğu belirlenmiştir. Örgütsel mutluluğun artırılması için “şikayetler ve öneriler önemsenmeli; verimli çalışılmalı, aidiyet artırıcı etkinlikler planlanmalı; önyargısız davranılmalı, ek kitap sağlanmalı; okullara ek bütçe sağlanmalı” şeklinde önerilere ulaşılmıştır.

Bozkurt (2019), “Okul Mutluluğunu Etkileyen Bir Faktör: Öğretmenlerin Politik Becerileri” adlı çalışmasında öğretmenlerin politik becerilerinin okul mutluluğunun bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. İstanbul ili Ümraniye ilçesinde gerçekleştirilen araştırmada politik beceriler değişkeninde cinsiyete göre bulunan fark manidar iken diğer değişkenlere göre bulunan farklılıklar manidar değildir. Okul mutluluğu incelenirken okul kademesi ve eğitim düzeyi değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmasına rağmen cinsiyet ve kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin politik becerileri ile okul mutluluğu arasında anlamlı bir

ilişkinin olduğu tespit edilirken öğretmenlerin politik becerilerinin okul mutluluğunu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uğur (2019) “Öğrenen Okul ile Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında resmî okullarda çalışmakta olan öğretmenlere göre öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Korelasyonel tarama yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmada çalışmaya katılan okulların öğrenen okul olma durumunun “orta” düzeyde, okul mutluluğunun ise “iyi” düzeyde olduğu; öğrenen okul ve alt boyutlarıyla okul mutluluğu arasındaki ilişkinin orta düzeyde pozitif yönlü olduğu ayrıca öğrenen okulun alt boyutlarından olan paylaşılan vizyon, zihni modeller ve takım halinde öğrenmenin okul mutluluğunu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Koç (2020) “Ortaokul öğretmenlerinin iş yeri mutluluğu ile bireysel mutlulukları arasındaki ilişki” adlı araştırmasında öğretmenlerin iş yerindeki mutluluğu ile kişisel mutlulukları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi hedeflemiştir. Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmada kadın öğretmenlerin ve bekar öğretmenlerin iş yeri mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu; yaş değişkeni bakımından 22-29 yaş arası öğretmenlerin iş yeri ve bireysel mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu; çocuğu bulunmayan öğretmenlerin bireysel mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu; kıdem değişkeni bakımından 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha mutlu olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Pazar, (2021) “Öğretmen özerkliği ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki” adlı araştırmasında öğretmenlerin özerklik davranışları ile örgütsel mutlulukları arasında anlamlı bir ilişki varsa bunu tespit etmek ve bulunan bu ilişkinin yorumlanması amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmada öğretmen özerklik davranışlarının cinsiyet, yaş, branş, toplam kıdem ve mevcut okuldaki kıdem değişkenleri bakımından farklılaştığı gözlenirken medeni durum değişkeni bakımından farklılaşma olmadığı gözlenmiştir. Benzer şekilde örgütsel mutluluk düzeylerinin de cinsiyet, yaş, branş, toplam kıdem ve mevcut okuldaki kıdem değişkenleri bakımından farklılaştığı gözlenirken medeni durum değişkeni bakımından farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Ulaşılan bulgulara göre öğretmen özerklik davranışlarının örgütsel mutluluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Kurkan, (2022) “Okullarda farklılık ikliminin örgütsel mutluluk ile ilişkisi” adlı çalışmasında öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki farklılık iklimi algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmada farklılık ikliminin örgütsel mutluluğunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Örgütsel mutluluğun alt boyutları olan olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyeli gerçekleştirme ile farklılık iklimi arasında orta düzeyde

pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan yapılan çoklu regresyon sonucuna göre farklılık iklimi alt boyutları olan örgüte dahil edilme, farklılıkları gözetme ve örgütsel adalet ikliminin örgütsel mutlulukla aralarında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Benz ve Frey (2004) bağımsız davranışlar sergilemenin örgüt içerisindeki mutluluğu etkileyip etkilemediğini belirlemek için yaptıkları araştırmada kendi iş yerine sahip olan yani kendisinin patronu olan bireylerin mutlu olduklarını ayrıca iş doyumunun da yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Pryce-Jones (2011)'da "Happiness at Work" adlı kitapta yaptıkları araştırmayı kişilerin iş yerinde tatmin duygusunu yaşamalarını "iş mutluluğu" olarak tanımlandığını anlatmış (Gürbüz, 2020). Stoia (2016), "Happiness and Well-Being at Work" adlı çalışmasında örgütsel mutluluğun ne olduğunu, örgütsel mutluluğu etkileyen faktörleri, örgütsel mutluluğu geliştirme yollarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada örgütsel mutluluk "olumlu duygu ve tutumlar, deneyimler, kişisel gelişim ve yapılan bir işe katkıda bulunarak değerli hissetme duygusu" olarak tanımlanmıştır. İş gören performansı, işin özellikleri, olumlu ilişkiler, liderlik, olumlu geri bildirim, olumlu deneyimler, güçlü yönlerin kullanılabilmesi ve geliştirilmesi ile kurum kültürü de mutluluğu etkileyen faktörler olarak belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Tezin bu kısmında araştırmanın modeli, araştırmadaki evren ve örneklem, bu araştırmada baş vurulan veri toplama araçları, verilerin nasıl ve ne şekilde toplandığı ile analiz yaparken yararlanılan istatistiki yöntem ve teknikler ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumla ilgili öğrenen örgüt algı düzeyi ile okullardaki örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin bir çeşidi olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2005, s.18), tarama modellerinin önceden veya hala bulunan bir durumu o haliyle belirtmeyi amaç edinen araştırma yöntemi olduğunu belirtmektedir. İlişkisel tarama modelleri ise iki ve ikiden çok değişken arasındaki değişimin olup olmadığını ya da ne düzeyde olduğunu tespit etmeyi amaç edinmiş araştırma modelidir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Denizli İli'ne bağlı Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapmakta olan resmi ortaöğretim kurumu öğretmenlerinden oluşmaktadır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında Pamukkale ilçesinde 1092 ve Merkezefendi ilçesinde 1541 olmak üzere toplam 2633 öğretmen görev yapmaktadır. Evrendeki bütün öğretmenlere ulaşmak zaman ve ekonomik anlamda zor olduğundan örneklem alma yoluna gidilmiştir. Belirli bir evrenin belli sayıdaki birimlerinin seçilmesiyle oluşan ve evreni temsil eden alt birime örneklem denir (Balcı, 1995). Araştırmada örneklem büyüklüğünü bulmak için $n = \frac{N t^2 p q}{d^2 (N-1) + t^2 p q}$ formülü kullanılarak örneklem hacmi hesaplanmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Bu formülde;

N= Evrendeki birey sayısı

n= Örnekleme alınacak birey sayısı

p= İncelenecek olayın görülüş sıklığı (olasılığı, 0.5)

q= İncelenecek olayın görülmemiş sıklığı (1-p, 0.5)

t= Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer.

$d =$ Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen + sapma olarak simgelenmiştir.

$t:1.96$ dir. $\alpha = 0.05$ de ∞ serbestlik derecesindeki t değeridir.

2633 sayısı evreni temsil eden N değeri olarak formülde yerine yazıldığında örneklem hacmi $n=335,36$ olarak belirlenmiştir. Bu nedenle tesadüfi örneklem seçilerek evreni temsilen 398 öğretmenden çoğunluğu katılımcılarla bizzat görüşülerek bir kısmı ise Google form kullanılarak veriler toplanmış ancak eksik ve hatalı veriler çıkarıldıktan sonra geriye kalan 380 veri ile araştırmaya devam edilmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 3.1.' de verilmiştir.

Tablo 3.1. *Katılımcılara Ait Demografik Özellikler (n=380)*

Değişken	Kategori	n	Yüzdelik (%)
İlçe	Pamukkale	203	53,4
	Merkezefendi	177	46,6
Cinsiyet	Kadın	201	52,9
	Erkek	179	47,1
Kıdem	1-10 yıl	48	12,6
	11-20 yıl	116	30,6
	21 yıl ve üzeri	216	56,8
Öğrenim Durumu	Lisans	301	79,2
	Lisans Üstü	79	20,8
Okulun Sosyoekonomik Durumu	Düşük	100	26,3
	Orta	241	63,4
	Yüksek	39	10,3
Branş	Fen ve matematik	120	31,6
	Sosyal bilimler	171	45
	Teknik öğretmenler	49	12,9
	Yabancı dil	40	10,5

Tablo 3.1.' den de görüldüğü gibi örneklemden katılımcıların %53,4 (203) ü Pamukkale ilçesinde, %46,6 (177) si ise Merkezefendi ilçesinde görev yapmaktadır. Katılımcıların %52,9 (201) u kadın, %47,1 (179) i erkek olduğu görülmektedir. Buradan kadın ve erkeklerin araştırmaya benzer düzeyde katıldığı söylenebilir. Diğer taraftan

katılımcıların öğrenim durumu açısından lisans mezunu %79,2 (301), lisans üstü mezunu ise %20,8 (79) olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılanların kıdeme göre 1-10 yıl arası olanlar %12,6 (48) ile en az katılımcı grup; 21 yıl ve üstü olanlar ise %56,8 (216) ile en çok katılımcı grup olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Örneklemede yer alan öğretmenlerden iki bölümden meydana gelen ölçek aracılığıyla veriler toplanmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde araştırmaya katılanların demografik özellikleriyle ilgili bilgiler içeren “Kişisel Bilgi Formu” bulunmaktadır. İkinci bölümde araştırmaya katılanların görev yaptıkları okulun öğrenen okul olma düzeyini belirlemek için “Öğrenen Okul Ölçeği” ve okuldaki örgütsel mutluluk düzeylerini belirlemek için “Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu” bulunmaktadır.

“Kişisel Bilgi Formu”nda bulunan bilgiler araştırmacı tarafından belirlenmiş olup diğer ölçekler için ölçeği geliştiren kişilerden ölçek kullanım izni alınmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgilerin toplandığı bu bölümde katılımcıların görev yeri, cinsiyeti, kıdemi, öğrenim durumu, görev yapılan okulun sosyo ekonomik durumu ve branşı yer almaktadır. Bu bölümde toplanan bilgilerle katılımcıların demografi özellikleri belirlenmiştir.

3.3.2. Öğrenen Okul Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan “Öğrenen Okul Ölçeği” Uğurlu ve diğerleri tarafından 2014 yılında geliştirilmiştir. Geliştirdikleri bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmışlar ve ölçeğin “Takım Halinde Öğrenme”, “Zihni Modeller”, “Paylaşılan Vizyon” ve “Kişisel Hakimiyet” olarak toplam dört boyuttan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Ölçek 5’li likert tipinde olup 20 maddeden oluşmaktadır.

Uğurlu ve diğerlerinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına göre dört faktörlü yapıdan oluşan toplam varyans %63,76 olarak bulunmuştur. Diğer taraftan maddelerin korelasyon katsayılarının .32 (17. madde) ve .70 (1. ve 2. maddeler) aralığında olduğu görülmüştür. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarına bakıldığında ise takım halinde öğrenmenin .89, zihni modellerin .89, paylaşılan vizyonun .84 ve son olarak kişisel hakimiyetin .69 olduğu

bulunmuştur. Ölçeğin toplam puanının da .92 olduğu tespit edilmiştir (Uğurlu ve diğerleri, 2014).

3.3.3. Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu

Doğan ve Çötök (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu (OMÖ-K)5li likert tipinde 7 maddeden ve tek faktörlü yapıdan oluşmaktadır. Doğan ve Çötök ölçeğin güvenirlik çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlık ile test tekrar test yöntemlerini kullanmıştır. Buna göre Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .74 olarak bulunmuş; test tekrar test yönteminde de .85 korelasyonel sonuç bulunmuştur. Ulaşılan bu bilgiler ışığında ölçeğin güvenilir olduğu görülmektedir. Bu çalışmada kullanılan ölçeklere ait güvenirlik katsayıları Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.2. *Öğrenen Okul ve Örgütsel Mutluluk Ölçekleri Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Ölçek	Alt Boyutlar	Cronbach Alpha (orijinal çalışmada)	Cronbach Alpha (bu çalışmada)
Öğrenen Okul	Takım Halinde Öğrenme	.89	.918
	Zihni Modeller	.89	.880
	Paylaşılan Vizyon	.84	.838
	Kişisel Hakimiyet	.69	.728
	Öğrenen Okul	.92	.925
Örgütsel Mutluluk	Tek boyut	.74	.717

Tablo 3.2. incelendiğinde Cronbach alfa değerlerinin yeterince yüksek olduğu dolayısıyla bu çalışmanın güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerini toplamadan önce Öğrenen Okul Ölçeğini geliştiren araştırmacılardan ve OMÖ-K ölçeğini uyarlayan araştırmacılardan ölçekleri kullanmak için gerekli izinler alınmıştır (Ek-1, Ek-2). Ayrıca Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne de öğretmenlere uygulanan ölçekler için başvuru yapılarak gerekli izinler alınmıştır (Ek-3).

Araştırma uygulama aşamasında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarına gidilerek öğretmenlerle yüz yüze görüşülmüş; araştırmanın konusu hakkında öğretmenler bilgilendirilmiştir. Gönüllü olarak katılım

sağlayan öğretmenlerden bazıları Google form aracılığıyla büyük çoğunluğu ise onlara verilen ölçekleri doldurarak araştırmaya katılmıştır. Bu çalışmanın bilimsel bir araştırma olduğu belirtilmiş ve doldurulan ölçekler bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır. “Evren ve Örneklem” başlığında belirtildiği gibi eksik veriler çıkarılarak verilerin analizine geçilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri istatistiksel analizler için SPSS programına aktarılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını tespit etmek için çarpıklık (skewness)-basıklık (kurtosis) katsayılarından yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen merkezi eğilim ölçüleri ve çarpıklık-basıklık değerleri Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.3.Öğrenen Okul Ölçeği ve Oxford Mutluluk Ölçeği ile Bu Ölçeklerin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri (n=380)

Ölçekler ve Alt Boyutları	\bar{x}	s	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değer
<i>Öğrenen Okul Ölçeği</i>	3,87	,559	-,411	,438
Takım Halinde Öğrenme	3,94	,033	-,693	1,209
Zihni Modeller	3,58	,831	-,650	,319
Paylaşılan Vizyon	3,73	,785	-,557	,383
Kişisel Hakimiyet	4,18	,554	-,337	-,052
<i>Örgütsel Mutluluk Ölçeği</i>	2,99	,546	-,226	1,410

Yukarıda verilen Tablo 3.2. incelendiğinde, Öğrenen Okul Ölçeği ve Alt Boyutları ile Örgütsel Mutluluk Ölçeği verilerinin çarpıklık basıklık değerleri -2 ile +2 arasında olduğundan bu araştırmanın normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2006, s.40). Bu yüzden analizler parametrik testlerle yapılmıştır. İlave olarak manidarlık değerlendirmesinde anlamlılık düzeyi $\alpha = .05$ olarak alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulu öğrenen okul ve bunun alt boyutlarını algılama düzeyleri ile bu okullardaki örgütsel mutluluk düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin yorumlanmasında her iki ölçek de 5li likert tipine sahip olduğundan 4:5=0.80 sonucundan yararlanarak belirlenen aralıklar Tablo 3.4.’ de gösterilmiştir.

Tablo 3.4. *Öğrenen Okul Ölçeği ve Örgütsel Mutluluk Ölçeği Değer Aralıkları*

Dereceler	Seçenekler	Sınırlar	Düzyey
1	Hiç katılmıyorum	1.00-1.79	Çok düşük
2	Katılmıyorum	1.80-2.59	Düşük
3	Biraz katılıyorum	2.60-3.39	Orta
4	Katılıyorum	3.40-4.19	Yüksek
5	Tamamen katılıyorum	4.20-5.00	Çok yüksek

Yapılan analiz sonucu verilerin normal dağılıma sahip olduğu anlaşıldığından katılımcıların görüşlerinin ilçe, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Ancak kıdem, okulun sosyo ekonomik düzeyi ve branş değişkenleri ikiden fazla kategorik değişken içerdiğinden tek yönlü varyans analizinden (Anova) yararlanılmıştır. Öğrenen Okul Ölçeği ve bunun alt boyutları ile Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formunun arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için veriler normal dağıldığından Pearson Korelasyon Testi yapılmıştır. Son olarak öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeylerinin buldukları okuldaki örgütsel mutluluklarını anlamlı olacak şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyondan faydalanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılardan toplanan verilerin SPSS programında gerçekleştirilen analiz bulgularına ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplara göre alt problemlere dair bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlar bu bölümün içeriğini oluşturmaktadır.

4.1. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt probleminin “Öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeyleri nedir?” şeklinde belirlendiği daha önce belirtilmişti. Tablo 4.1. de bu alt probleme dair bulgular bulunmaktadır.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algı Düzeyi (n=380)

Ölçekler ve Alt Boyutları	\bar{x}	s	Düzye
Öğrenen Okul Ölçeği	3,87	,559	Yüksek
Takım Halinde Öğrenme	3,94	,033	Yüksek
Zihni Modeller	3,58	,831	Yüksek
Paylaşılan Vizyon	3,73	,785	Yüksek
Kişisel Hakimiyet	4,18	,554	Yüksek

Tablo 4.1. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre öğretmenlerin görev yaptıkları okulu öğrenen okul olarak algılama düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir ($\bar{x} = 3,87$). Bunun yanı sıra ölçeğin alt boyutları olan Takım Halinde Öğrenme ($\bar{x} = 3,94$); Zihni Modeller ($\bar{x} = 3,58$); Paylaşılan Vizyon ($\bar{x} = 3,73$) ve Kişisel Hakimiyet ($\bar{x} = 4,18$) algı düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre katılımcıların görev yaptıkları okulları birer öğrenen okul olarak algıladıklarını söylemek mümkündür.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeyleri cinsiyet, ilçe, görev kıdemi, öğrenim durumu, okulun sosyoekonomik durumu ve bransa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirtilmişti. Bu aşamadan itibaren bu ikinci alt probleme ilişkin sonuçlar sırasıyla belirtilmiştir.

Katılımcıların Öğrenen Okul Ölçeğine verdikleri yanıtlara göre cinsiyet değişkene göre ölçek ile alt boyutlarında manidar bir farklılık olup olmadığı saptamak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4.2.' de yer almaktadır.

Tablo 4.2.Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Cinsiyet Değişkenine göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t	sd	p	Fark
Öğrenen Okul Ölçeği	Kadın	201	3,84	,555	-1,03	378	,303	Yok
	Erkek	179	3,90	,564				
Takım Halinde Öğrenme	Kadın	201	3,93	,652	-,349	378	,727	Yok
	Erkek	179	3,96	,665				
Zihni Modeller	Kadın	201	3,48	,853	-2,73	378	,007*	Var
	Erkek	179	3,71	,789				
Paylaşılan Vizyon	Kadın	201	3,75	,736	,483	378	,629	Yok
	Erkek	179	3,72	,839				
Kişisel Hakimiyet	Kadın	201	4,19	,553	,175	378	,861	Yok
	Erkek	179	4,18	,557				

(* = $p < .05$).

Tablo 4.2. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları okulu öğrenen okul olarak algılama düzeyleri cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa sahip değildir ($t_{378} = -1,03; p > .05$). Ölçeğin alt boyutları olan takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet boyutlarında da cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmazken zihni modeller alt boyutunda erkeklerin puan ortalaması kadınların puan ortalamasından manidar biçimde yüksek olarak bulunmuştur ($t_{378} = -2,73; p < .05$).

Katılımcıların Öğrenen Okul Ölçeğine verdikleri yanıtlara göre ilçe değişkeni bakımından ölçek ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4.3.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının İlçe Değişkenine göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	İlçe	n	\bar{x}	s	t	sd	p	Fark
Öğrenen Okul Ölçeği	Pamukkale	203	3,81	,548	-2,07	378	,039*	Var
	Merkezefendi	177	3,93	,567				
Takım Halinde Öğrenme	Pamukkale	203	3,90	,667	-1,253	378	,211	Yok
	Merkezefendi	177	3,99	,644				
Zihni Modeller	Pamukkale	203	3,50	,815	-2,02	378	,044*	Var
	Merkezefendi	177	3,68	,841				
Paylaşılan Vizyon	Pamukkale	203	3,67	,752	-1,676	378	,095	Yok
	Merkezefendi	177	3,81	,818				
Kişisel Hakimiyet	Pamukkale	203	4,13	,542	-1,894	378	,059	Yok
	Merkezefendi	177	4,24	,564				

* $p < .05$

Tablo 4.3.e göre Merkezefendi ilçesinde görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okulu öğrenen okul olarak algılama düzeyi ile Pamukkale ilçesinde görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okulu öğrenen okul olarak algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{378} = -2,07; p < .05$). Buradan hareketle Merkezefendi ilçesinde çalışan öğretmenlerin buldukları okulun öğrenen okul olma düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum sosyal çevrenin okul üzerindeki etkisi olarak değerlendirilebilir. Merkezefendi ilçesinde oturan bireylerin sosyoekonomik durumunun Pamukkale ilçesine göre daha yüksek olması da bunu etkilemiş olabilir. Bir açık sistem olan okulların çevreden nasıl etkilendiğine örnek teşkil edebilir. Ölçeğin Zihni Modeller alt boyutu dışındaki alt boyutlarında manidar bir farklılığın bulunmadığı sonucuna tablodan ulaşılmaktadır.

Katılımcıların Öğrenen Okul Ölçeğine verdikleri yanıtlara göre öğrenim durumu değişkeni bakımından ölçek ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar t-testine başvurulmuştur. Ulaşılan bulgulara Tablo 4.4.' de yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	s	t	sd	p	Fark
Öğrenen Okul Ölçeği	Lisans	301	3,86	,562	-,699	378	,485	Yok
	Lisans Üstü	79	3,91	,550				
TakımHalinde Öğrenme	Lisans	301	3,92	,651	-1,252	378	,211	Yok
	Lisans Üstü	79	4,03	,677				
Zihni Modeller	Lisans	301	3,58	,838	-,400	378	,690	Yok
	Lisans Üstü	79	3,62	,808				
Paylaşılan Vizyon	Lisans	301	3,75	,787	,871	378	,384	Yok
	Lisans Üstü	79	3,67	,779				
Kişisel Hakimiyet	Lisans	301	4,17	,552	-,738	378	,461	Yok
	Lisans Üstü	79	4,22	,564				

Tablo 4.4. incelendiğinde öğretmenlerin lisans ya da lisans üstü mezunu olmaları manidar bir farklılık oluşturmamaktadır. Bundan hareketle öğretmenlerin öğrenim durumunun öğrenen okul olma üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğrenen Okul Ölçeğine verdikleri yanıtlara göre kıdem değişkenine göre ölçekte ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlemek için tek yönlü varyans analizinden (Anova) yararlanılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4.5.' de gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Görev Kıdemi Değişkenine göre Anova Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Görev Kıdemi	n	\bar{x}	s	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenen Okul Ölçeği	1-10 yıl	48	4,00	,552	1,600	,203	Yok
	11-20 yıl	116	3,88	,527			
	21 yıl ve üzeri	216	3,84	,576			

(devamı arkadadır)

Tablo 4.5. *Öğretmenlerin Öğrenen algılarının Görev Kıdemi Değişkenine göre Anova Sonuçları (devamı)*

Ölçek ve Alt Boyutları	Görev Kıdemi	n	\bar{x}	s	F	p	Anlamlı Fark
Takım Halinde Öğrenme	1-10 yıl	48	4,03	,660	,504	,605	Yok
	11-20 yıl	116	3,93	,636			
	21 yıl ve üzeri	216	3,93	,669			
Zihni Modeller	1-10 yıl	48	3,75	,735	2,548	,080	Yok
	11-20 yıl	116	3,66	,789			
	21 yıl ve üzeri	216	3,50	,865			
Paylaşılan Vizyon	1-10 yıl	48	3,93	,779	1,817	,164	Yok
	11-20 yıl	116	3,68	,786			
	21 yıl ve üzeri	216	3,72	,784			
Kişisel Hakimiyet	1-10 yıl	48	4,28	,571	,885	,413	Yok
	11-20 yıl	116	4,17	,496			
	21 yıl ve üzeri	216	4,17	,580			

Tablo 4.5. incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen okul algılarının görev kıdemi değişkeni bakımından ölçeğin kendisinde veya herhangi bir alt boyutunda manidar bir farklılığa sahip olmadığı söylenebilir. Başka bir deyişle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için de meslekte uzun zamandır çalışan öğretmenler için de görev yaptıkları okulu öğrenen okul olarak algılamaları benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre okulun sosyoekonomik durumunun öğrenen okul üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizinden (Anova) yararlanılmıştır. Bu analizin sonuçlarına Tablo 4.6’da değinilmiştir.

Tablo 4.6. *Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Sosyoekonomik Durum Değişkenine göre Anova Sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutları	Sosyoekonomik Durum	n	\bar{x}	s	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenen Okul Ölçeği	1)Düşük	100	3,72	,551	5,242	,006*	2-1
	2)Orta	241	3,92	,549			
	3)Yüksek	39	3,95	,584			

(devamı arkadadır)

Tablo 4.6.Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Sosyoekonomik Durum Değişkenine göre Anova Sonuçları (devamı)

Ölçek ve Alt Boyutları	Sosyoekonomik Durum	n	\bar{x}	s	F	p	Anlamlı Fark
Takım Halinde Öğrenme	1)Düşük	100	3,83	,664	2,038	,132	Yok
	2)Orta	241	3,99	,633			
	3)Yüksek	39	3,93	,761			
Zihni Modeller	1)Düşük	100	3,39	,839	3,965	,020*	2-1
	2)Orta	241	3,64	,827			
	3)Yüksek	39	3,75	,768			
Paylaşılan Vizyon	1)Düşük	100	3,53	,814	4,675	,010*	2-1
	2)Orta	241	3,80	,756			
	3)Yüksek	39	3,85	,819			
Kişisel Hakimiyet	1)Düşük	100	4,03	,537	5,710	,004*	2-1
	2)Orta	241	4,23	,561			
	3)Yüksek	39	4,30	,488			

* $p < .05$

Tablo 4.6. sonuçlarına göre sosyoekonomik durum değişkeninin öğrenen okul olma algısı üzerinde .05 anlamlılık düzeyinde bir farklılık oluşturduğu gözlenmiştir ($F=5,242$, $p < .05$). Bunun hangi gruplar arasında bulunduğunu tespit edebilmek için Post Hoc testlerinden olan Tukey testine başvurulmuştur. Tukey testi sonucuna göre sosyoekonomik durumu orta derecede olan okullarla düşük derecede olan okullar arasında manidar bir farklılık bulunmuştur. Orta düzeyde sosyoekonomik durumda olan okulların ortalamaları düşük sosyoekonomik durumda olan okulların ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Yani araştırmaya katılan öğretmenlere göre buldukları okulun öğrenen okul olma düzeyi okulun sosyoekonomik durumuyla ilişkilidir. Öğrenen okulun alt boyutları olan zihni modeller, paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet alanlarında da ölçekle uyumlu olarak orta ve düşük sosyoekonomik durumdaki okullar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ancak takım halinde öğrenme alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, sosyoekonomik durumdan bağımsız olarak öğretmenlerin düşük/orta/yüksek sosyoekonomik şartlar altında da iş birliği, dayanışma, birlikte çalışma gibi becerilerinden kaynaklanmış olabilir.

Katılımcıların branş değişkenine göre öğrenen okul algı düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizinden (Anova) yararlanılmıştır. Bu esnada Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenleri (16) ile Beden Eğitimi ve Güzel Sanatlar Öğretmenlerinin (24) sayısı az olduğundan Sosyal Bilimler Öğretmenlerine dahil edilerek analize devam edilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 4.7.'de paylaşılmıştır.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Branş Değişkenine göre Anova Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Branş	n	\bar{x}	s	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenen Okul Ölçeği	1)Fen ve matematik	120	3,87	,583	3,460	,017*	2-3
	2)Sosyal bilimler	171	3,95	,520			
	3)Teknik öğretmenler	49	3,67	,468			
	4)Yabancı dil	40	3,79	,689			
Takım Halinde Öğrenme	1)Fen ve matematik	120	3,89	,679	2,674	,047	2-3 ve 2-4
	2)Sosyal bilimler	171	4,04	,604			
	3)Teknik öğretmenler	49	3,82	,612			
	4)Yabancı dil	40	3,81	,803			
Zihni Modeller	1)Fen ve matematik	120	3,65	,773	3,580	,014*	1-3 ve 2-3
	2)Sosyal bilimler	171	3,66	,854			
	3)Teknik öğretmenler	49	3,26	,725			
	4)Yabancı dil	40	3,45	,933			
Paylaşılan Vizyon	1)Fen ve matematik	120	3,72	,813	2,437	,064	Yok
	2)Sosyal bilimler	171	3,82	,749			
	3)Teknik öğretmenler	49	3,48	,707			
	4)Yabancı dil	40	3,71	,898			
Kişisel Hakimiyet	1)Fen ve matematik	120	4,21	,582	1,498	,215	Yok
	2)Sosyal bilimler	171	4,20	,543			
	3)Teknik öğretmenler	49	4,03	,461			
	4)Yabancı dil	40	4,20	,606			

* $p < .05$

Tablo 4.7. incelendiğinde öğrenen okul ölçeğinde branş değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmuş olup ($F=3,460$; $p < .05$) bunun hangi branşlarda olduğunu tespit etmek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonucuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeyleri sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerde teknik öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Buna göre sosyal bilimler branşında olan öğretmenlerin iş birliğine daha yatkın, yeniliğe ve teknolojik gelişmelere açık, kişisel hakimiyeti yüksek bireyler olduğu şeklinde yorumlanabilir. Takım halinde öğrenme alt

boyutunda Tukey testi ve Scheffe testi herhangi bir farklılık vermemiş bunun üzerine LSD testi uygulanmıştır. Bu analiz sonucuna göre sosyal bilimler öğretmenleri ile teknik öğretmenler ve yabancı dil öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sosyal bilimler öğretmenlerinin ortalamaları diğer iki branşta yer alan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Bunun nedeni sosyal bilimler branşında yer alan öğretmenlerin iletişim becerilerinin ve grupta çalışma becerilerinin diğer gruplardan daha yüksek olması olabilir şeklinde yorumlanmıştır. Zihni modeller alt boyutunda elde edilen bulgulara göre fen ve matematik branşında yer alan öğretmenler ve teknik öğretmenler arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Bundan hareketle fen ve matematik branşında yer alan öğretmenlerin zihni modelleri daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu fark teknik öğretmenlerin branşı gereği mekanikleşmesiyle açıklanabilir. Zihni modeller alt boyutundaki bir diğer anlamlı farklılık ise sosyal bilimler branşı ile teknik öğretmenler arasındadır. Sosyal bilimler branşında yer alan öğretmenlerin sosyal ilişki ve iletişim becerilerinin yüksek olması bu farkın oluşmasına neden olmuş olabilir. Paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet alt boyutlarında ise herhangi bir farklılık gözlenmemiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin buldukları okulun vizyonunu aynı oranda benimsedikleri ve kişisel hakimiyetlerinin benzer düzeyde olduğu; bunun branş değişkenine göre farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde üçüncü alt problem olan araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerine ilişkin analiz ve bu analizden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeyi

Ölçek	\bar{x}	s	Düzyey
<i>Oxford Mutluluk</i>	2,99	,546	Orta

Tablo 4.8. incelendiğinde tek boyutlu Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu yanıtlarına göre katılımcıların örgütsel mutluluk düzeyinin orta seviyede olduğu görülmüştür ($\bar{x} = 2,99$). Bu durum öğretmenlerin beklentileri, yaşam koşulları, sosyal çevreleri gibi nedenlerden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca son zamanlarda iyice artan mesleğin itibarında azalma olması, öğretmenlerin yaşadığı maddi kaygılar gibi nedenler de mutluluğun orta düzeyde çıkmasına neden olmuş olabilir. Buna ilave olarak verilerin covid-

19 salgını döneminde toplanması ve o dönemde tüm dünyada yaşanan psikolojik dalgalanma ve genel mutsuzluk halinin de etkilemiş olma ihtimali yüksektir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri cinsiyet, ilçe, görev kıdemi, öğrenim durumu, okulun sosyoekonomik durumu ve branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirtilmiştir. Bu aşamadan itibaren bu alt probleme ait analiz sonuçları sırayla aşağıda verilmiştir.

Katılımcıların Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formuna verdikleri yanıtlara göre cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4.9.’ de yer almaktadır.

Tablo 4.9. *Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Cinsiyet Değişkenine göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t	sd	p	Fark
<i>Oxford Mutluluk</i>	Kadın	201	2,94	,526	-1,76	378	,079	Yok
	Erkek	179	3,04	,565				

Tablo 4.9. incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buradan araştırmaya katılanların örgütsel mutluluk düzeyi cinsiyetlerinden bağımsız olarak benzerlik göstermektedir denilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formuna verdikleri cevaplar ele alındığında ilçe değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testinden yararlanılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4.10.’da yer almaktadır.

Tablo 4.10. *Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının İlçe Değişkenine göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Ölçek	İlçe	n	\bar{x}	s	t	sd	P	Fark
<i>Oxford Mutluluk</i>	Pamukkale	203	2,98	,563	-,223	378	,823	Yok
	Merkezefendi	177	2,99	,527				

Tablo 4.10. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin ilçe değişkeni bakımından farklılaşmadığı görülmektedir. Yani hem Pamukkale hem de Merkezefendi ilçelerinde çalışan öğretmenlerin benzer örgütsel mutluluk düzeyine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin çalışma ortamında benzer yaşantılar geçirmelerinden kaynaklı olabilir.

Katılımcıların Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formundan elde edilen bilgilere göre öğrenim durumu değişkeni bakımından manidar bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar t-testine baş vurulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 4.11.'de yer almaktadır.

Tablo 4.11. *Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Öğrenim Durumu Değişkenine göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Ölçek	Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	s	t	sd	p	Fark
<i>Oxford</i>	Lisans	301	2,97	,560				
<i>Mutluluk</i>	Lisans Üstü	79	3,04	,488	-,997	378	,320	Yok

Tablo 4.11. incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenler arasında öğrenim durumu değişkeninin örgütsel mutluluk üzerinde herhangi bir etkisi yoktur. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin lisans veya lisans üstü mezunu olmaları onların örgütsel mutluluğu üzerinde kayda değer bir farklılık oluşturmamaktadır.

Öğretmenlerin Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formuna verdikleri yanıtlara göre kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4.12.' de gösterilmiştir.

Tablo 4.12.Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Görev Kıdemi Değişkenine göre Anova Sonuçları

Ölçek	Görev Kıdemi	n	\bar{x}	s	F	p	Anlamlı Fark
<i>Oxford</i>	1-10 yıl	48	3,00	,512			
<i>Mutluluk</i>	11-20 yıl	116	2,92	,507	1,257	,286	Yok
	21 yıl ve üzeri	216	3,02	,572			

Tablo 4.12. incelendiğinde katılımcıların örgütsel mutluluk düzeyinde kıdeme göre manidar bir farklılık gözlenmemektedir. Diğer bir deyişle mesleğe yeni başlayan öğretmen de uzun yıllardır görev yapan öğretmen de örgütsel mutluluk düzeyi bakımından benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre okulun sosyoekonomik durumunun örgütsel mutluluk üzerinde etkisinin bulunup bulunmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizinden (Anova) yararlanılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 4.13’ de verilmiştir.

Tablo 4.13.Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Sosyoekonomik Durum Değişkenine göre Anova Sonuçları

Ölçek	Sosyoekonomik Durum	n	\bar{x}	s	F	p	Anlamlı Fark
<i>Oxford</i>	Düşük	100	2,90	,499			
<i>Mutluluk</i>	Orta	241	3,00	,561	2,293	,102	Yok
	Yüksek	39	3,11	,548			

Tablo 4.13. incelendiğinde çalışmada yer alan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri okullarının bulunduğu çevredeki sosyoekonomik durumdan etkilenmemektedir. Öğretmenler okulun bulunduğu sosyoekonomik gelir durumunda bağımsız olarak benzer seviyelerde örgütsel mutluluk düzeyi göstermektedir.

Katılımcıların branş değişkenine göre örgütsel mutluluk düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizinden (Anova) yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.14.’de paylaşılmıştır.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Branş Değişkenine göre Anova Sonuçları

Ölçek	Branş	n	\bar{x}	s	F	p	Anlamlı Fark
<i>Oxford Mutluluk</i>	1)Fen ve matematik	120	2,96	,512	2,467	,062	Yok
	2)Sosyal bilimler	171	3,05	,531			
	3)Teknik öğretmenler	49	2,97	,489			
	4)Yabancı dil	40	2,80	,720			

Tablo 4.14. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre katılımcıların örgütsel mutluluk düzeylerinde branş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık yoktur. Yani öğretmenlerin branşı fark etmeksizin örgütsel mutluluk anlamındaki bakış açıları, duygu ve düşünceleri benzerlik göstermektedir

4.3. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algı Düzeyleri ile Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde beşinci alt problem olan “Öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Öğrenen Okul ölçeği ve alt boyutları ile tek boyutlu Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formuna verilen yanıtlar arasında Pearson korelasyon testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Tespit edilen bulgular Tablo 4.15.’ de sunulmuştur. Pearson korelasyon testi neticesinde bulunan katsayı yorumlanırken +/- 0.00 ile +/- 0.29 aralığı düşük ilişkili; +/- 0.30 ile +/- 0.69 aralığı orta ilişkili; +/- 0.70 ile 1.00 aralığı ise yüksek ilişkili olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algı Düzeyi ile Örgütsel Mutluluk Algı Düzeyi Arasındaki İlişki-Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Ölçekler ve alt boyutları	Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu
<i>Öğrenen Okul Ölçeği</i>	,204**
<i>Takım Halinde Öğrenme</i>	,146**
<i>Zihni Modeller</i>	,183**
<i>Paylaşılan Vizyon</i>	,192**
<i>Kişisel Hakimiyet</i>	,136**

**p<0.01 *p<0.05

Pearson Korelasyon testi analizine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında 0.01 anlamlılık düzeyinde pozitif olarak düşük ilişki bulunmuştur ($r=,204$, $p<0.01$). Bu sonucun başka bir ifadesi olarak bir okulun öğrenen okul olma düzeyi arttıkça öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri de az da olsa artmaktadır. Öğrenen okul ölçeğinin alt boyutu olan “takım halinde öğrenme” ile örgütsel mutluluk arasında 0.01 manidarlık düzeyinde pozitif yönde düşük ilişki bulunmuştur ($r=,146$, $p<0.01$). Buna göre bir okuldaki takım halinde öğrenme düzeyi arttıkça örgütsel mutluluk düzeylerinde de bir miktar artış olması beklenmektedir. Benzer şekilde zihni modeller, paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet alt boyutlarında da pozitif düşük ilişki bulunmuştur ($r =,183$; $r =,192$; $r =,136$, $p<0.01$).

4.4. Öğrenen Okulun Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarını Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın son alt problemi “Öğrenen okul ve bunun alt boyutları örgütsel mutluluğun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” olarak belirtilmiştir. Buna göre öğrenen okul ve öğrenen okul ölçeğinin alt boyutlarının öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını yordayıp yordamadığını tespit etmek için çoklu doğrusal regresyon analizi enter yönteminden yararlanılmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo 4.16’da yer almaktadır.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Örgütsel Mutluluğu Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizinin Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
<i>Değişken sabiti</i>	2,431	,141		17,296	,000
<i>Zihni Modeller</i>	,065	,044	,099	1,463	,044
<i>Paylaşılan Vizyon</i>	,088	,047	,126	1,873	,062
$R=,206$; $R^2=,042$					
$F_{2,377}=8,326$; $p<0.05$					

Tablo 4.16.daki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen okul algılarının zihni modeller ve paylaşılan vizyon alt boyutları 0.05 anlamlılık düzeyinde örgütsel mutluluğun yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R^2=0,402$; $p<0.05$). Diğer boyutların ise örgütsel mutluluğun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Buna göre zihni modeller ve paylaşılan vizyon değişkenleriyle kurulan bu model, örgütsel mutluluk puanlarının

%4.2'sini açıklamaktadır. Bu bulgular ışığında aşağıdaki gibi bir regresyon eşitliği kurulabilir:

$$\text{Örgütsel mutluluk} = 2,431 + 0,65 \times \text{zihni modeller} + 0,88 \times \text{paylaşılan vizyon} + \text{hata}$$

Regresyon eşitliğinden görülebileceği gibi örgütsel mutluluk puanlarındaki bir birimlik artışla zihni modellerde 0,65 puanlık artış; paylaşılan vizyonda ise 0,88 puanlık artış olması beklenmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın son bölümü olan bu bölümde yapılan analizlerden elde edilen bulguların sonuçları yer almaktadır. Sonuçlar incelenip tartışılarak bundan sonra yapılacak olan araştırmalar ve araştırmacılar için önerilere değinilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı öğrenen okul ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bunun için Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapan ortaöğretim kurumu öğretmenlerinden 380 kişiden veriler toplanmıştır. Bu bölümde yapılan analizler sonucu elde edilen sonuçlardan bahsedilmiştir. Ulaşılan sonuçlar diğer araştırmalarla ilişkilendirilerek değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmaya göre öğretmenlerin görev yaptıkları okulu öğrenen okul olarak algılama düzeyi yüksektir. Öğrenen okulun alt boyutları olan takım halinde öğrenme; paylaşılan vizyon; zihni modeller ve kişisel hakimiyet algılarının da yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunlar arasında kişisel hakimiyet boyutu diğerlerine oranla dikkat çekici düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin kendilerine, bilgi ve becerilerine yüksek düzeyde güvendiğini göstermektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin iş birliğine yatkın, birlikte çalışabilen; kurumun ortak hedef ve amaçlarını benimsemiş, düşünce ve dünyayı algılaması oturmuş bireyler oldukları da çıkarılmaktadır. Literatüre bakıldığında Banoğlu'nun (2009) araştırmasında öğretmenlerin öğrenen okul algılarının en fazla takım halinde öğrenme boyutunda en az ise sistem düşüncesi boyutunda olduğu görülmektedir. Güçlü ve Türkoğlu (2003)'nin okullardaki yönetici ve öğretmenlerin öğrenen okul algılarına dair çalışmasında kişisel hakimiyet ve paylaşılan vizyon alt boyutlarının orta düzeyde, zihni modeller ve takım hâlinde öğrenme alt boyutlarının da iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenen okul olma durumu ile alt boyutları olan takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet konusunda anlamlı bir farklılık bulunmazken zihni modeller alt boyutunda erkeklerin kadınlardan anlamlı şekilde daha yüksek ortalamalarının olduğu tespit edilmiştir. Buna göre erkeklerin dünyayı-çevreyi algılama düzeyi, düşünce kalıpları ve değer yargılarının kadınlardan daha fazla düzeyde belirgin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Memduhoğlu ve Kuşci (2012)'nin yaptığı araştırmada erkekler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Kılıç (2009) ise ortaöğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlere yönelik araştırmasında yönetici ve öğretmenlerde

kişisel hakimiyet alt boyutunun kadınlarda daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Adıgüzel ve Öztürk, 2011; Aksu, 2013; Aydemir, 2018; Subaş, 2010; Tuna, 2014 ise bu çalışmaya benzer olarak cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı şeklinde sonuçlara ulaşmıştır. Uysal (2005) ise okul öncesinde görev yapan öğretmen, yönetici ve yönetici yardımcılılarıyla yaptığı araştırmada kişisel hakimiyet ve paylaşılan vizyon alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı farklılar tespit etmiştir.

Öğrenen okul ölçeğinde ve zihni modeller alt boyutunda ilçe değişkenine göre Merkezefendi ilçesinde görev yapan öğretmenlerde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda herhangi bir farklılık yoktur. Bu da açık sistem olan okulların bulunduğu sosyal çevreden etkilendiğinin kanıtı niteliğindedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve mezuniyet durumları öğrenen okul üzerinde herhangi bir etkiye sahip değilken orta düzeyde sosyoekonomik durumu olan okulların düşük derecede olan okullardan daha yüksek düzeyde öğrenen okul olduğu bulunmuştur. Ancak alan yazın incelendiğinde Uysal (2005), Kümüş (1998) ve Yıldız'ın (2001) yaptıkları araştırmalarda göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının daha yüksek olduğu görülmüş olup bu araştırmanın sonucundan farklıdır.

Öğrenen okul ölçeğinin alt boyutları olan zihni modeller, paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet alanlarında da ölçekle uyumlu olarak orta ve düşük sosyoekonomik durumdaki okullar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ancak takım halinde öğrenme alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buradan öğretmenlerin iş birliği ve uyum içinde çalışmalarını için sosyoekonomik durumun önemli olmadığı tespit edilmiştir.

Branş bazında incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeyleri sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerde teknik öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Takım halinde öğrenme alt boyutunda sosyal bilimler öğretmenleri ile teknik öğretmenler ve yabancı dil öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sosyal bilimler öğretmenlerinin ortalamaları diğer iki branşta yer alan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Bunun nedeni sosyal bilimler branşında yer alan öğretmenlerin iletişim becerilerinin ve grupla çalışma becerilerinin diğer gruplardan daha yüksek olması olabilir şeklinde yorumlanmıştır. Zihni modeller alt boyutunda elde edilen bulgulara göre fen ve matematik branşında yer alan öğretmenler ve teknik öğretmenler arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Bundan hareketle fen ve matematik branşında yer alan öğretmenlerin zihni modelleri daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu fark teknik öğretmenlerin branşı gereği mekanikleşmesiyle açıklanmıştır. Zihni modeller alt boyutundaki bir diğer anlamlı farklılık ise sosyal bilimler branşı ile teknik öğretmenler

arasındadır. Sosyal bilimler branşında yer alan öğretmenlerin sosyal ilişki ve iletişim becerilerinin yüksek olması bu farkın oluşmasının nedenleri arasındadır. Paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet alt boyutlarında ise herhangi bir farklılık gözlenmemiştir. Literatürde Şen (2019, s.106), Bilir (2014), Tuna (2014, s.108) ve Subaş'ın (2010, s.174) yaptığı araştırmalar incelendiğinde bu çalışmayı desteklemediği görülmektedir. Diğer taraftan Bil (2018, s.175) araştırmasında meslek ve branş öğretmenleri bakımından branş öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit ederken Aksu'nun (2013, s.94) yaptığı çalışmada meslek ve kültür öğretmenleri açısından meslek öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutlulukları orta düzeyde bulunmuştur. Literatüre bakıldığında Özdemir ve Kış (2019), Arslan (2018), Moçoşoğlu ve Kaya (2018), Weinstein ve Ryan (2010) gibi araştırmacıların öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaştıkları görülmüştür. Bu çalışmada beklentinin aksine orta düzeyde çıkmasının en büyük nedeninin Covid-19 salgını olduğu düşünülmektedir. Çünkü pandemi dönemindeki olağanüstü koşullar (sosyal mesafe, sokağa çıkma yasağı, maske kullanmanın zorunlu olması, esnek ve uzaktan çalışma, online eğitim, yaşanan işsizlik, ekonomik kriz, yiyecek ve başka ihtiyaç duyulan malzemelere ulaşmada yaşanan aksaklıklar vb.) nedeniyle pek çok ülkede insanların mutsuzlukları artmıştır (Kamilçelebi, 2022).

Bu çalışma sonucuna göre örgütsel mutluluk öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, branş ve okulun sosyoekonomik durumundan etkilenmemektedir. İlgili çalışmalar incelendiğinde bu çalışmayla benzer olarak Çetin ve Polat (2019) da örgütsel mutluluk ve cinsiyet arasında bir ilişki bulunmadığını belirtmiştir. Buradan öğretmenlerin okul ortamında cinsiyetten bağımsız olarak benzer tecrübeler yaşadıkları için örgütsel mutluluklarının da benzer düzeyde olduğu sonucuna varılabilir. Bu çalışmaya paralel olarak Özdemir ve Kış (2019) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin görev kıdemleri ile örgütsel mutlulukları arasında anlamlı ilişki bulamamışlardır. Bu çalışmayla farklı olarak branş değişkeni bakımından yine Özdemir ve Kış (2019) branş öğretmenlerin örgütsel mutluluk ortalamalarının sınıf öğretmenlerinin ortalamalarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun nedenini ise sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine kıyasla daha küçük yaş grubuyla çalışmasının zorluklarıyla açıklanabilir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre öğrenen okul ile örgütsel mutluluk arasında pozitif yönde düşük ilişki tespit edilmiştir. Ölçekle benzer olarak takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon, kişisel hakimiyet ve sistem düşüncesi alt boyutlarında da pozitif anlamda düşük ilişki bulunmuştur (Tablo 4.15.). Bu durum öğretmenlerin öğrenen

okul algılarının yüksek olmasına rağmen örgütsel mutluluk algılarının orta düzeyde olmasından kaynaklanmış olabilir. Literatür incelendiğinde öğrenen okul ile örgütsel mutluluğu birlikte ele alan bir tane çalışmaya rastlanmıştır. Uğur (2019), yaptığı çalışmada öğrenen okul ile örgütsel mutluluk arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Tekeş (2018) öğrenen örgüt ile inisiyatif alma arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğunu, Düzgün (2016) ortaokul öğretmenleriyle yaptığı çalışmada mutluluk ile sınıf yönetimi becerilerinin pozitif yönde ilişkili olduğunu, Kırca (2018) öğrenen okul ile öğretmen morali arasında bir ilişki olduğunu, Uysal (2021) öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımları ile öğrenen okul algılarının pozitif ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada yapılan regresyon analizi sonucuna göre öğrenen okulun alt boyutları olan zihni modeller ve paylaşılan vizyon örgütsel mutluluğun %4,2'sini açıklamaktadır (Tablo 4.16.). Uğur (2019) da yaptığı çalışmada örgütsel mutluluğu en çok etkileyenin öğrenen okulun paylaşılan vizyon alt boyutu olduğunu tespit etmiştir. Doğan, Uğurlu, Topçu ve Yiğit (2015) yaptıkları çalışmada farklılıkların yönetiminin öğrenen okulun %56'sını açıkladığını saptamıştır. Kara'nın (2019) araştırmasında yine bu çalışmaya benzer olarak öğrenen okulun paylaşılan vizyon alt boyutunun örgütsel bağlılık üzerinde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Karnak (2020) yaptığı çalışmada basit doğrusal regresyon analizleri sonucu örgütsel mutluluğun olumlu duygular boyutunun %23'ünün, olumsuz duygular boyutunun %11'inin ve potansiyeli gerçekleştirme boyutunun %36'sının mesleki profesyonellik ile açıklanabileceğini bulmuştur. Sonuç olarak bu çalışmada öğrenen okulla örgütsel mutluluk arasında pozitif düşük ilişki bulunmuş ve öğrenen okulun alt boyutları olan paylaşılan vizyon ve zihni modellerin örgütsel mutluluğa katkı sağladığı tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Bu sonuçlardan hareketle uygulamaya yönelik öneriler aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. Okulların öğrenen okul olma seviyesini arttırmak için okul ortamları sürekli öğrenmeye, araştırmaya, gelişmeye açık olacak şekilde düzenlenmeli. Bunun için okulun tüm paydaşları yani öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler, veliler ve okul çalışanları iş birliği ile çalışmalı. Böylece takım ruhu, okula bağlılık, yaptığı işe kendini adanma gibi pek çok olumlu sonuçlar alınabilir.

2. Öğrenen okul aslında öğrenmenin hiç bitmediği sürekli kendini yenileme-geliştirme kavramlarını içeren bir anlayıştır. Buna bağlı olarak hayat boyu öğrenme felsefesiyle birlikte yürütülmelidir.
3. Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmelerine imkan sağlamak için ihtiyaçlarına yönelik eğitim, seminer, panel gibi etkinlikler düzenlenebilir.
4. Öğrenen okulda sadece öğretmenlerin kendini geliştirmesi yeterli değildir. Aynı zamanda öğrencilerin, idarecilerin ve okulun diğer paydaşlarının da bu gelişmelere açık olması gerekir. Bunun için öğrenci-veli-okul iş birliğinin yüksek tutularak geziler, sanatsal ve sportif faaliyetler ile ihtiyaca yönelik geliştirici etkinlikler planlanabilir.
5. Öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşanan teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmesi için teknoloji festivallerine katılmalarına ve gerekli eğitimleri almalarına imkan sağlanabilir.
6. Öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini arttırmak için okulun fiziki şartları buna göre düzenlenebilir.
7. İnsanların buldukları ortamda mutlu olmaları kendilerini oraya daha bağlı hissetmelerini ve daha verimli çalışmalarını sağlar. Bu yüzden öğrenme ortamlarında mutluluğu artıracak tedbirler alınabilir.
8. Okul ortamındaki pozitif iletişim, kişilerin birbirine saygı duyması, ayrımcılık ve adaletsizlik olmaması da okul mutluluğunu artırabilir.

Yeni yapılacak çalışmalar için araştırmacılara yönelik öneriler şunlardır:

1. Bu çalışma Denizli ili merkez ilçelerinde görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin katılımıyla yapılmıştır. İlkokul ve ortaokul öğretmenleriyle de araştırma genişletilebilir.
2. İlave olarak özel okullarla araştırma yapılarak devlet okulları ile özel okullarda fark var mı bakılabilir.
3. İlave ya da başka değişkenlerle okul mutluluğu üzerine bir çalışma yapılabilir.
4. Bu araştırma yönetici-öğrenci-veli gruplarında da yapılabilir.
5. Başka illerde de araştırma yapılarak daha çok veri toplanabilir.
6. Öğretmenleri nelerin mutlu ettiği araştırılabilir.
7. Pandemi dönemi, öncesi ve sonrasında yapılan çalışmalarla benzerlik ve farklılıkları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş., ve Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 343-373.
- Adıgüzel, O., ve Öztürk, U.C. (2011). Örgütsel düzlemde hayat boyu ve ortaklaşa öğrenme: öğrenen organizasyonlara bakış ve bir uygulama. *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 3C0074, 6 (2). 292-308.
- Alıcıgüzel, İ. (2001). *Çağdaş okulda eğitim ve öğretim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 95.
- Açıkalın, A. (2016). *Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akarsu, B. (1998). *Mutluluk Ahlakı: Ahlak Öğretileri-1*, İstanbul: İnkılap Yayınları, 2.
- Aksu, M. (2013). Meslek Lisesi Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Algıları. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Alıç, M. (1995). *Örgütler*. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/751> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, Y. (2018). Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Algıları ile Örgütsel Mutluluk Algıları Arasındaki İlişki. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli.
- Ataman, G. (2002). *İşletme Yönetimi Temel Kavramlar ve Yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Aydemir, Y. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen örgüt algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği). Gazi Üniversitesi: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aytaç, T. (1999). "Öğrenen Örgüt: Okul", Milli Eğitim, Kış, s.141, s.75-78.
- Bakan, İ. (2011). *Çağdaş yönetim yaklaşımları ilkeler, kavramlar ve yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Bakioğlu, A. ve Hesapçioğlu, M. 1997. Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Rolü: Düşünmek. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı: 9,49-78.
- Balcı, A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Banoğlu, K. (2009). İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algısı (Kağıthane İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversite, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul (4. Baskı)*. Ankara: Umut Yayın Dağıtım.

- Bayram, F., ve Aypay, A. (2012). İlköğretim Okullarında Müdür Etkililiği, Okul İklimi ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki. *Eğitimde Politika Analizi*. 1(1), 49-63.
- Bayram, S. (2020). Öğretmenlerin örgütsel affedicilik algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Rize.
- Benz, M., & Frey, B. S. (2004). Being Independent Raises Happiness at Work. *Swedish Economic Policy Review*, 11(2), 95-134.
- Biçen, G. (2019). İş Gören Mutluluk Düzeylerinin İş Tatmini ve İş Performansı Üzerine Etkileri: Konaklama İşletmelerinde Bir İnceleme. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bil, E. (2018). Orta öğretim Okullarının Öğrenen Örgüt, Örgütsel Güven ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Bozkurt, B. N., (2019). Okul Mutluluğunu Etkileyen Bir Faktör: Öğretmenlerin Politik Becerileri. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Bulut, A. (2015). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluk Algılarının İncelenmesi: Bir Norm Çalışması. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Buragohain, P., & Hazarika, M. (2015). Happiness Level of Secondary School Teachers in Relation to Their Job Satisfaction. *SSRG International Journal of Humanities and Social Science*, 2(3), 19-37.
- Bülbül, Ş. ve Giray, S., (2011). Sosyodemografik Özellikler ile Mutluluk Algısı Arasındaki İlişki Yapısının Analizi. *Ege Akademik Bakış*, 11 (Özel Sayı), 113-123.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A yayıncılık, 40.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (22. Baskı). Pegem Akademi., 56-59.
- Coşkun, B. P., (2008). Yönetici ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okullarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Cüceloğlu, D. (2019). *Öğretmenim Bir Bakar mısın?* (6. Baskı). İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları., 65-75.
- Çelik, M., Turunç, Ö., ve Bilgin, N., (2014). Çalışanların Örgütsel Adalet Algılarının Psikolojik Sermaye Üzerine Etkisi: Çalışanların İyilik Halinin Düzenleyici Rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:16, Sayı:4 ss:559-585.

- Çelik, O. T. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Çetin, S. ve Polat, S. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluk Algılarının Analizi. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı, Ankara., 228-235.
- Çobanoğlu, F. ve Yüksel, Y. M. (2020). Çatışma yönetim stilleri: öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(74), 1307-9581.
- Daşan, S. (2015). Öğrenen Okul ile İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Demir, R. ve Murat, M. (2017). Öğretmen Adaylarının Mutluluk, İyimserlik, Yaşam Anlamı ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7 (13), 349-378. Doi: 10.26466/opus.34765.
- Dilmaç, B., ve Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen Adaylarının Öznel İyi Olma ve Karar Verme Stillерinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 171-187.
- Doğan-Kılıç, E., Üstün, A., ve Önen, Ö. (2011). Öğrenen Örgütlerde Etkili Liderlik: Burdur Örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 6(1). 35-45.
- Doğan, S., ve Yiğit, Y. (2015). Öğreten Okulların Tamamlayıcısı: Öğrenen Okullar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53). 318-336.
- Doğan, T., ve Çötök, N. A., (2011). Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formunun Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 165-172.
- Dünya Mutluluk Raporu, (2022). <https://www.sivilsayfalar.org/2022/03/25/dunya-mutluluk-raporu-ve-turkiye/> sayfasından erişilmiştir.
- Ensari, H. (1998). Öğrenen Organizasyon Olarak Okul. M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 97-111.
- Ergün, E., ve Nartgün-Sezgin, İ. (2017). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 385-397.
- Ertarakçı, N. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel mutluluğu. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Aydın.
- Ertong, C. (2018). Okullarda öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen faktörlerin incelenmesi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.
- Fisher, D. (2012). Happiness at work. *International journal of management reviews*, 12(4), s.384-412.

- Frey, B. & Stutzer, A. (2013). Recent developments in the economics of happiness. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Gavin, J. H. & Mason, R. O. (2004). The virtuous organization: the value of happiness in the workplace. *Organizational Dynamics*, 33 (4), 379-392.
- Genç, N. (2017). *Yönetim ve Organizasyon Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güçlü, N., ve Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Görüşleri. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256451> sayfasından erişilmiştir.
- Gürbüz, G. (2020). Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Gürsel, M. (1998). *Öğrenen Örgütler*. ed. Haydar Taymaz, Muhsin Hesapçioğlu. Türkiye’de Eğitim Yönetimi. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Hançerlioğlu, O. (1996). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Hascher, T. (2010). Wellbeing. In Peterson, P.; Baker, E.& McGaw, B. (Eds.), *International Encyclopedia of Education Vol.6 (Third edition): 732-738*. Elsevier. https://boris.unibe.ch/52272/1/Wellbeing_Hascher_2010.pdf
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2012). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. (Çev. Ed. S. Turan), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Huang, H., (2016). Workplace Happiness: Organizational Role and The Reliability of Self-Reporting, University of Maryland, College Park, Yayımlanmış Doktora Tezi.
- İnceler, H. (1997). *Benchmarking ile Rekabette Başarı*. Byte Bilgisayar Dergisi. İstanbul, 140-142.
- İşdar, N. (2006). Öğrenen Organizasyonlarda Başarı Kriterleri ve Bir Uygulama. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Kamilçelebi, H. (2022). Effects of the COVID-19 Pandemic on Happiness and Socioeconomic Conditions: Differences Across Countries and Individuals' Personality Traits. *İktisat Politikası Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 353-372, Doi: 10.26650/JEPR1063845. <https://cdn.istanbul.edu.tr/file/JTA6CLJ8T5/9DE175CCF46749978FCA9D2657DFEE95> adresinden erişilmiştir (25.04.2023).
- Kangal, A. (2013). Mutluluk Üzerine Kavramsal Bir Değerlendirme ve Türk Hane Halkı İçin Bazı Sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44), 214-233.
- Karadurmuş, M. (2012). İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Özellikleri Açısından İncelenmesi (Uşak İli Örneği). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Uşak.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 115-124.
- Karnak, B. (2020). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- Kermen, U. ve Sarı, T. (2014). Üniversite Öğrencilerinde İhtiyaç Doyumu ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 175-185.
- Kesebir, P., & Diener, E. (2008). Inpursuit of Happiness: Empirical Answers to Philosophical Questions. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 117-125.
- Kılıç, F. (2009). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algı Düzeyleri (Bolu İli Örneği). Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kırca, A. (2019). Öğrenen Örgüt ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişki. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- Kıış, A. (2009). Öğrenen Okul Oluşturmada Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Rolü. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Malatya.
- Koç, S. (2020). Ortaokul Öğretmenlerinin İş Yeri Mutluluğu ile Bireysel Mutlulukları Arasındaki İlişki. İstanbul Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Konan, N. (2009). *Eğitimde Liderlik (Ders Notları)*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Korkut, A. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk, Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Adalet Algılarının Analizi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kurkan, G. (2022). Okullarda Farklılık İkliminin Örgütsel Mutluluk ile İlişkisi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, Kocaeli.
- Kuvvet, A. B. (2018). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlikleri ile Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişki. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kümüş, A. (1998). Öğrenen Organizasyon Olarak Okul. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lunenburg, F.C., & Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim Yönetimi*. G. Arastaman (Çev.). (6. Baskı). Ankara: Nobel Akademi.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why Are Some People Happier Than Others? The Role of Cognitive and Motivational Processes in Well-Being. *American Psychologist*, 56, 239-249.

- Memduhoğlu, H.B., ve Kuşci E. (2012). Yönetici ve Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okullarında Örgütsel Öğrenme. *İlköğretim Online* 11(3). 748-761.
- Moçoşoğlu, B., ve Kaya, A. (2018). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki: Şanlıurfa İli Örneği. *Harran Education journal*, 3(1), 52-70. <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Download/Article-File/498042> Adresinden Erişilmiştir.
- Nietzsche, F. (1968). *The Will Topower*, Trans. Walter Kaufmann and RJ Hollingdale. New York, NY: Vintage, 437.
- OECD (2016). What Makes a School a Learning Organisation? <http://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf> (Erişim: 20 Kasım 2022).
- Öneren, M. (2008). İşletmelerde Öğrenen Örgütler Yaklaşımı. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 4(7), 163-178.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, D.M., ve Kış, A. (2019). Öğretmenlerin Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi: Gaziantep İli Örneği. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı – 2-4 Mayıs 2019, Ankara. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/ICESUEBK-TamMetin.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2011). Üniversite Öğrencilerinde Değerler ve Mutluluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1): 190-210.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde Yeni Değerler*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Paschoal, T. & Tamayo, A. (2008). Construction and Validation of Work Well-Being Scale. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 11-22.
- Pazar, B. (2021). Öğretmen Özerkliği ve Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişki. İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Ryff, C. (1989). Happiness is Everything, or is it? Explorations on The Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57.
- Schlechty, P. C., (2005). *Okulu Yeniden Kurmak*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Seki, T. ve Dilmaç, B. (2015). Ergenlerin Sahip Oldukları Değerler ile Öznel İyi Oluş ve Sosyal Görünüş Kaygı Düzeyleri Arasındaki Yordayıcı İlişkiler: Bir Model Önerisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(179), 57-67.
- Seligman, M. E. P., (2011). *Flourish*. London, UK: Nicholas Brealey.
- Senge, P. (2013). *Beşinci Disiplin*, (Çev.: A. İldeniz, A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. 19-25, 56-60, 65-68, 115-120.

- Senge, P., Cambron, N., McCabe, Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2014). *Öğrenen okullar*. M. Çetin (Çev.). (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademi.
- Stoia, E. (2016). Happiness And Well-Being At Work. Business Administration and Marketing Department, Final Degree Project, Universitat Jaume. http://Repositori.Uji.Es/Xmlui/Bitstream/Handle/10234/161807/TFG_2015_Stoiae.Pdf?Sequence=1 Adresinden Erişilmiştir.
- Stolp, S. (1994). Leadership For School Culture. ERIC Digest, 91, ED 370198.
- Subaş, A. (2010). İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Şişman, M. (2016). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tan, F.Z. (2014). Öğrenme, Örgütlerde Öğrenme, Öğrenen Organizasyonlar Terimlerinin Tanımı ve Kavramsal Ayırım. *Business & Management Studies: An International Journal*, 2(2), 188-217.
- Taner, B. (1993). Büyük Otellerde Yönetim Biçimlerinin Personel Üzerindeki Etkileri ve Yöneticilerin Personele Yaklaşımlarından Bir Sistem Önerisi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tekeş, H. (2018). Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Almanın Öğretmen Liderliği ile İlişkisi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Toksöz, S. (2015). Çalışanların Öğrenen Örgüt Algılarının İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve Örgüt İçi Girişimcilikleri Üzerindeki Etkisi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen Okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tuna, M.R. (2014). Ortaokul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rolünün Öğrenen Okul Düzeyine Etkisi (İstanbul-Beykoz Örneği). İstanbul Aydın Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Türk Dil Kurumu. (2019). <https://sozluk.gov.tr/?kelime=mutluluk> sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2022). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yasam-Memnuniyeti-Arastirmasi-202249691#:~:text=Evliler%20evli%20olmayanlardan%20daha%20mutlu&text=Mutlu%20oldu%C4%9Funu%20belirten%20evli%20bireylerin,9'unun%20mutlu%20oldu%C4%9Fu%20g%C3%B6zlendi>. sayfasından erişilmiştir.
- Uğur, S., (2019). Öğrenen Okul ile Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Van.

- Uğurlu, C. T., Doğan, S., ve Yiğit, Y., (2014). *Öğrenen Okul Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256149> adresinden erişilmiştir.
- Ulutaş, M. (2015). Yükseköğretimde Bilişim Liderliği, Öğrenen Örgüt ve Üniversite Kültürü Arasındaki İlişki. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Çanakkale.
- Uyaroğlu, E. S. (2019). Örgütsel Bağlılığın Örgütsel Mutluluğa Etkisi: Eğitim Sektörü Örneği. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, İstanbul.
- Uysal, F. (2022). Lise öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve mental iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Antalya.
- Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When Helping Helps: Autonomo Us Motivation for Prosocial Behavior and Its Influence on Well-Being for The Helper and Recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 222.
- Wesarat, P. O., Sharif, M. Y., & Abdul Majid, A. H. (2014). *A Conceptual Framework of Happiness at The Workplace*. *Asian Social Science*, 11(2), 78-88.
- Waggoner, J. (2013). Do Happy Workers Mean Higher Profit? USA Today. Retrieved from USA Today Retrieved, s.11.
- Yazıcı, B. (2022). Öğrenen Örgütlerde Liderlik: Halk Eğitimi Merkezi Yöneticileri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Yurdakul, A. ve Çelik, K. (2022). Eğitim Örgütlerinde Grup İçi Bağlılık: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2): 116-131. / Doi: 10.17860/mersinefd.950409

EKLER

EK. 1. Ölçek Onay Belgesi

EK. 2. Öğrenen Okul Ölçeği Kullanım İzin Belgesi

EK. 3. Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu Kullanım İzin Belgesi

EK. 4. Araştırmada Kullanılan Onaylı Ölçekler

EK. 1. Ölçek Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.04.2022-193400



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-47378102
Konu : Anket Uygulama İzni

07/04/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 29.03.2022 tarihli ve 188383 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Arzu BOZKAYA, Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU danışmanlığında "Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algı Düzeyleri İle Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formularının henüz yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2021/2022 eğitim-öğretim yılı içinde denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
07/04/2022
Rıza DALAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Rıza DALAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : M.Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: http://denizli.meb.gov.tr
E-Posta: ab20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GELMİŞ-Şef
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258) 234 20 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 542c-a0f8-31a7-8d3d-4710 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5256&eD=BS58DU22HJ&eS=193400> adresinden yapılabilir.

EK. 2. Öğrenen Okul Ölçeği Kullanım İzin Belgesi

ölçek kullanım izni onayı >



A

ARZU BOZKAYA

Alıcı: snr312

17 Mar 2022 Per 23:31



Saygıdeğer Doğan Hocam,
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi
Anabilim dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümü
tezli yüksek lisans öğrencisiyim. " ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENE OKUL ALGI DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜTSEL MUTLULUK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ" başlıklı tez çalışmam için araştırmamda
kullanmak üzere geliştirmiş olduğunuz "Öğrenen Okul Ölçeği"ni
izininizle kullanmak istiyorum. Değerli Uğurlu hocama ulaşamadım o
yüzden rica etsem ölçeğinizi ve puanlama kriterlerinizi gönderebilir
misiniz lütfen?
Saygılarımı sunarım.
Arzu Bozkaya



Soner doğan

Alıcı: ben

18 Mar 2022 09:56



Merhaba Arzu Hocam,
Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçeğe ilişkin bilgiler ekte gönderdiğim makalede yer almaktadır.
İyi çalışmalar
Doç. Dr. Soner DOĞAN

EK. 3. Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu Kullanım İzin Belgesi

ölçek kullanım izni onayı >



ARZU BOZKAYA <

Alıcı: tayfun >

14 Mar 2022 Pzt 21:41



Saygıdeğer Doğan Hocam,
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi
Anabilim dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümü
tezli yüksek lisans öğrencisiyim. " ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEBİLİR OKUL ALGI DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜTSEL MUTLULUK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ" başlıklı tez çalışmam için araştırmamda
kullanmak üzere geliştirmiş olduğunuz "Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa
Formu"nu izninizle kullanmak istiyorum. Ölçeğinizi ve puanlama
kriterlerinizi
gönderebilir misiniz lütfen?
Saygılarımı sunarım.
Arzu Bozkaya



Tayfun Doğan ·

Alıcı: ben >

14 Mar 2022 Pzt 22:17



Merhaba,
Ölçeği web sitemden indirerek kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim.

14.03.2022, 21:41, "ARZU BOZKAYA" <



Prof. Dr. Tayfun Doğan
Biruni Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D

EK. 4. Araştırmada Kullanılan Onaylı Ölçekler

Veri Toplama Aracı (Anket)

Değerli meslektaşım,

Bu form, “Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak” üzere hazırlanan soruları içermektedir. Araştırmada değerlendirmenin sağlıklı yapılabilmesi için vereceğiniz cevaplar büyük önem taşıdığından bütün soruları içtenlikle yanıtlayınız.

Bu çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler formu yer alırken ikinci bölümde öğrenen okul ve örgütsel mutluluk ile ilgili görüşler bulunmaktadır. Bütün maddeleri dikkatle okuyarak belirtilen fikre katılma derecenizi en çok yansıtan kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz. Ankete vereceğiniz cevaplar araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. İsminizi yazmanıza gerek yoktur.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU (PAÜ Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi)

Arzu BOZKAYA (Matematik Öğretmeni- YL Öğrencisi)

1. Bölüm				
Kişisel Bilgi Formu				
1. Cinsiyetiniz :	<input type="checkbox"/>	Kadın	<input type="checkbox"/>	Erkek
2. Görev kıdeminiz :	<input type="checkbox"/>	1-5 yıl	<input type="checkbox"/>	6-10 yıl
	<input type="checkbox"/>	11-15 yıl	<input type="checkbox"/>	16-20 yıl
	<input type="checkbox"/>	21 yıl ve üstü		
3. Öğrenim durumu:	<input type="checkbox"/>	Lisans	<input type="checkbox"/>	Lisansüstü
4. Okulunuzun sosyo-ekonomik durumu:	<input type="checkbox"/>	Düşük	<input type="checkbox"/>	Orta
	<input type="checkbox"/>	Yüksek		
5. Branş:	<input type="checkbox"/>	Fen ve Matematik Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik)		
	<input type="checkbox"/>	Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya, TDE, Felsefe)		
	<input type="checkbox"/>	Teknik Öğretmenler (Mesleki ve Teknik Lise Öğretmenleri)		
	<input type="checkbox"/>	Psikolojik Danışma ve Rehberlik		
	<input type="checkbox"/>	Beden Eğitimi ve Güzel Sanatlar (Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar ve Müzik)		

2. Bölüm

Bu bölümde ilgili görüşe katılma derecenizi en çok yansıtan kutucuğa (X) işareti koyunuz.

	Öğrenen Okul Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Okulumuzdaki öğretmenler “Nasil daha iyi yaparım?” arayışı içerisindeyler.					
2	Okulumuzdaki öğretmenler ortak amaç ve yönelimlere açıktır.					
3	Deneyimlerimi ve öğrendiklerimi diğer öğretmen arkadaşlarımla paylaştıkça yeni bilgiler ortaya çıkmaktadır.					
4	Okulumuz öğretmenleri takım olarak çalışmanın gereğine inanırlar.					
5	Okulumuzdaki öğretmenler yeni bilgi ve uygulamaları öğretmen arkadaşlarıyla paylaşırlar.					
6	Okulumuzdaki her öğretmen takım hâlinde öğrenme konusunda birbirlerini desteklerler.					
7	Okulumuzda paylaşılan görevler takım halinde çalışılarak gerçekleştirilir.					
8	Okulumuzdaki öğretmenler görevlerini birlikte, en iyi şekilde yapma arayışı içerisindeyler.					
9	Okulumuzda öğretmenlerin öğrenme fırsatlarını artıracak imkânlar vardır.					
10	Okulumuzda öğretmenler her konuda yönetimden destek görürler.					
11	Okulumuzdaki her öğretmen eşit ve saygıdeğer bir birey olarak kabul görür.					
12	Okulumuzda herhangi bir görev dağılımı yapılırken yöneticilerin bunu adaletli yaptıklarına inanırım.					
13	Okulumuzdaki her öğretmen yöneticilerin yaptığı işleri rahatlıkla eleştirebilir.					
14	Okulumuzun vizyonu öğretmenler tarafından bilinmektedir.					
15	Okulumuzun vizyonu “Yaşam Boyu Öğrenme” temeline dayalıdır.					
16	Okulumuzun vizyonu değişime uyum sağlayacak açıklık içerir.					
17	Alanımla ilgili bilgileri izleyerek kendimi yenilemeye çalışırım.					
18	Öğretmen arkadaşlarıma bilmediğim konuları sorarak öğrenmekten çekinmem.					
19	Mesleki gelişimime fayda sağlayacak kurs ve yetiştirme programlarını ciddiye alırım.					
20	Diğer okullardaki meslektaşlarımla tartışarak bilgi alışverişinde bulunurum.					

	OXFORD MUTLULUK ÖLÇEĞİ KISA FORMU	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Kendimden hoşnut değilim.					
2	Hayatın çok ödüllendirici olduğunu hissediyorum.					
3	Hayatımdaki her şeyden oldukça memnunuz.					
4	Çevremdeki güzelliklerin farkına varırım.					
5	Yapmak istediğim her şeye zaman bulabilirim.					
6	Zihinsel olarak kendimi tamamen zinde (dinç) hissedirim.					
7	Geçmişle ilgili mutlu anılara sahip değilim.					