



**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRENEN ORGANİZASYON OLMA SÜRECİNDE İLKÖĞRETİM OKULU  
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN VİZYON GELİŞTİRME DÜZEYLERİ**

**M. Banu KESKİN**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**İstanbul – 2007**



**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRENEN ORGANİZASYON OLMA SÜRECİNDE İLKÖĞRETİM OKULU  
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN VİZYON GELİŞTİRME DÜZEYLERİ**

**M. Banu KESKİN**

**Danışman  
Prof. Dr. İsmet BARUTÇUGİL**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**İstanbul - 2007**

“ÖĞRENEN ORGANİZASYON OLMA SÜRECİNDE İLKÖĞRETİM OKULU  
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN VİZYON GELİŞTİRME DÜZEYLERİ”

MERİH BANU KESKİN

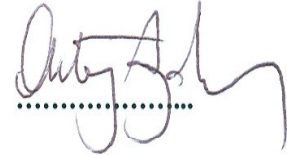
ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı : PROF.DR İSMET BARUTÇUGİL



Üye : YRD.DOÇ.DR.OKTAY AYDIN



Üye : DR.MUSTAFA FARSAKOĞLU



Yüksek lisans tezi onay tarihi: .31../.05./2007

<b>İÇİNDEKİLER .....</b>	<b>I</b>
TABLolar LİSTESİ.....	1
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	9
SİMGELER LİSTESİ.....	10
ÖNSÖZ.....	11
ABSTRACT.....	12
ÖZET.....	14
<b>BÖLÜM 1 .....</b>	<b>16</b>
1. GİRİŞ.....	16
1.1.Problem Durumu.....	16
1.2.Problem Cümlesi.....	18
1.3.Alt Problemler.....	18
1.4.Amaç.....	18
1.5.Önem.....	18
1.6.Sayıtlılar.....	19
1.7.Sınırlılıklar.....	19
1.8.Tanımlar.....	20
<b>BÖLÜM II .....</b>	<b>21</b>
<b>İLGİLİ LİTARATÜR</b>	
2.1. Öğrenme Kavramı.....	21
2.1.1. Yeni Yaklaşımların Denenmesi.....	21
2.1.2. Bireysel Öğrenme.....	21
2.1.3. Organizasyonel Öğrenme.....	22
2.1.3.1. Problem Çözme.....	22
2.1.3.2. Tecrübelerden Ders Alma.....	23
2.1.3.3. Rakiplerden Öğrenme.....	23
2.1.3.4. Kurum İçi Bilgi Akışı.....	23
2.2. Organizasyon.....	24
2.2.1. Organizasyon Kavramı.....	24
2.2.1.1. Değişim ve Artan Rekabet.....	25
2.2.1.2. Müşteri Beklentilerinin Değişimi.....	25
2.2.1.3. Yapısının Değişmesi.....	25

2.2.1.4. Çalışan Beklentisinin Değişimi .....	26
2.2.1.5. Organizasyon Şeması, Organizasyon Yapısı .....	26
2.3. Vizyonun Tanımı Kapsamı ve Önemi .....	27
2.3.1. Vizyonun Tanımı ve Kapsamı .....	27
2.3.2. Vizyonun Öğeleri.....	28
2.3.2.1. Değerler .....	30
2.3.2.2. Misyon .....	32
2.3.2.3. Hedefler .....	35
2.4. Vizyon ve Misyon Etkileşimi .....	36
2.5. Vizyonun Önemi.....	39
2.6. Vizyon Oluşturma Süreci ve Aşamaları .....	41
2.6.1. Hazırlık Aşamaları.....	41
2.6.2. Ana Grubun Seçimi .....	41
2.6.3. Ana Grubun Hazırlanması .....	41
2.6.4. Organizasyonun Mevcut Yapısının Tanımlanması.....	42
2.6.5. Organizasyonun Çalışma Şekli.....	42
2.6.6. Organizasyonun Mevcut Vizyonu İle Yönü .....	42
2.6.7. Vizyon Oluşturma Sürecinin Aşamaları .....	43
2.6.8. Vizyonun Gerçeğe Dönüştürülmesi Süreci.....	44
2.6.9. Vizyonun Başarısızlığa Uğraması .....	44
2.7. Vizyonun Çalışanlara İletilmesi.....	45
2.7.1. Vizyon Bildirisi.....	45
2.7.2. Vizyonu İletme .....	47
2.7.3. Vizyonun İletilmesinde Liderin Rolü .....	48
2.7.4. Vizyonun Astlara Aktarılmasında İletişimin Rolü .....	49
2.8. Vizyonun Paylaşılması ve Oluşturulması .....	51
2.8.1. Paylaşılan Vizyon .....	51
2.8.2. Paylaşılan Vizyon Oluşturma .....	53
2.8.3. Paylaşılan Vizyon Oluşturmada Önkoşullar.....	55
2.8.4. Paylaşılan Vizyon Oluşturmada Teknikler .....	56
2.9. Vizyon Geliştirme.....	59
2.9.1. Liderlerin Vizyon Geliştirme ve Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar .....	63

2.10. Eğitim Kurumları ve Vizyon .....	65
2.10.1. Okulda Vizyon Geliştirme .....	65
2.10.1.1. Vizyon Toplantıları- Sunulan Vizyon Fikri .....	65
2.10.1.2. Vizyon Kelimeleri - Anahtar Kelimelerin Belirlenmesi .....	66
2.10.1.3. Vizyon İmajı - İmaj Öğelerinin Belirlenmesi .....	66
2.10.1.4. Vizyonu Şekillendirecek Değerlerin Belirlenmesi .....	66
2.10.1.5. Bir Vizyon İfadesi Önerisi .....	66
2.10.1.6. Vizyonun Kesinleştirilmesi .....	67
2.10.2. Okul Müdürlerinin Vizyon Geliştirme Rollerini .....	69
2.10.3. Vizyon Geliştirme Sürecinde Takım Çalışması .....	70
2.11. Öğrenen Organizasyon .....	72
2.11.1. Öğrenen Organizasyon Kavramı .....	72
2.11.2. Bir Organizasyonun Öğrenen Organizasyon Olmasının Yararları .....	73
2.11.3. Öğrenme Engelleri .....	75
2.11.4. Öğrenememe Hastalıkları .....	77
2.11.5. Öğrenen Organizasyonun Disiplinleri .....	79
2.12. Öğrenen Organizasyon Olarak Okul .....	86
2.12.1. Okulun öğrenen Organizasyon Olarak Tasarımı .....	88
2.12.2. Okul Müdürünün Yeni Görevi .....	91
2.13. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	93
<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>96</b>
3.1. YÖNTEM .....	96
3.1.1. Araştırmanın Modeli .....	96
3.1.2. Evren ve Örneklem .....	96
3.1.3. Veri Toplama Araçları .....	96
3.1.3.1. Bilgi Formu .....	97
3.1.3.2. Araştırmada Kullanılan Ölçekler .....	97
3.1.4. Verilerin Toplanması .....	97
3.1.5. Verilerin Analizi ve Yorumu .....	98
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>99</b>
4.1. Bulgular ve Yorumlar .....	99
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>153</b>

5.1. Sonuç ve Öneriler .....	153
------------------------------	-----

**KAYNAKÇA**

**ÖZGEÇMİŞ**

**EKLER**

**EK 1**

Valilik Oluru ve Araştırmaya Katılan Okullar

**EK 2**

Anket

## TABLolar LİSTESİ

Tablo I. Vizyon Geliştirme İle Uzun Vadeli Planlama Arasındaki Farklar.....	59
Tablo II: Vizyon Geliştirme ile Gelecek Araştırmaları Arasındaki Farklar .....	60
Tablo 1. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımı.....	99
Tablo 2. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımı.....	100
Tablo 3. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımı .....	100
Tablo 4. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımı .....	101
Tablo 5. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımı .....	101
Tablo 6. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımı.....	102
Tablo 7. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımı .....	102
Tablo 8. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Okuldaki Kütüphaneyi Yeterli Olarak Algılama Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımı .....	103
Tablo 9. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Okuldaki Bilgisayarları Yeterli Olarak Algılama Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımı .....	103



Tablo 10. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Okuldaki İnternet Olanak Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı .....	104
Tablo 11. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Bilgisayar Eğitimi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı .....	104
Tablo 12. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Yeni Edinilen Bir Bilgiyi Kişisel Arşivde Yazılı Bir Belge Olarak Saklama Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı .....	105
Tablo 13. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Kütüphaneden Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı .....	105
Tablo 14. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Yeni Elde Edilen Bilgilerin Günlük Yaşantıya Aktarabilme Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı .....	106
Tablo 15. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Bilgisayardan Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı .....	106
Tablo 16. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin İnternette Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı .....	107
Tablo 17. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmek İçin Okullarının Kendilerine Sağladığı Olanak Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı .....	107
Tablo 18. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Alanları İle İlgili Birikimlerini Paylaşma Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı .....	108

Tablo 19. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Yöneticilerinin Öğretmenleri Bilgi Yönetimi Konusundaki Destek Düzeyleri Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı .....	109
Tablo 20. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Ev Ortamında Alanları İle İlgili Konularda Bilgisayardan Yararlanma Düzeyleri Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı .....	110
Tablo 21. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Alanları İle İlgili Yeni Bilgileri Sınıf İçine Aktarma Düzeyleri Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	111
Tablo 22. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Gelişen Dünya Olaylarını Takip Etme Düzeyleri Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı .....	111
Tablo 23. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Mesleki Alandaki Gelişim İçin Yapılan Etkinlikler Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı .....	112
Tablo 24. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin TV’de İzledikleri Programlar Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı .....	113
Tablo 25. Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları .....	114
Tablo 26. Yaş Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri .....	115
Tablo 27. Yaş Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	116
Tablo 28. Yaş Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları	117

Tablo 29. Medeni Durum Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri .....	117
Tablo 30. Medeni Durum Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	118
Tablo 31. Medeni Durum Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları .....	119
Tablo 32. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri .....	120
Tablo 33. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	120
Tablo 34. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları .....	121
Tablo 35. Kıdem Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri .....	122
Tablo 36. Kıdem Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	122
Tablo 37. Kıdem Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları	123

Tablo 38. Görev Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri .....	124
Tablo 39. Görev Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	124
Tablo 40. Görev Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları	125
Tablo 41. Okul Türü Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları .....	126
Tablo 42. Kütüphane Yeterliliği Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları .....	127
Tablo 43. Bilgisayar Yeterliliği Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları .....	127
Tablo 44. İnternet Olanığı Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları .....	128
Tablo 45. Bilgisayar Eğitimi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları .....	128
Tablo 46. Yazılı Belge Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları .....	129

Tablo 47. Kütüphaneden Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri .....	130
Tablo 48. Kütüphaneden Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	131
Tablo 49. Kütüphaneden Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları.....	132
Tablo 50. Yeni Edinilen Bilgiyi Günlük Yaşantıya Aktarabilme Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları .....	133
Tablo 51. Bilgisayardan Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları .....	134
Tablo 52. İnternette Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri .....	135
Tablo 53. İnternette Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	135
Tablo 54. İnternette Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları.....	136

Tablo 55. Okulun, Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmeleri İçin Sunduğu Olanak Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri .....	137
Tablo 56. Okulun, Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmeleri İçin Sunduğu Olanak Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları.....	138
Tablo 57. Okulun, Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmeleri İçin Sunduğu Olanak Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları .....	139
Tablo 58. Alanla İlgili Birikimi Paylaşma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri .....	140
Tablo 59. Alanla İlgili Birikimi Paylaşma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları .....	141
Tablo 60. Alanla İlgili Birikimi Paylaşma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları .....	142
Tablo 61. Yöneticilerin Bilgi Yönetimi Konusundaki Destek Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri .....	143
Tablo 62. Yöneticilerin Bilgi Yönetimi Konusundaki Destek Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları .....	144

Tablo 63. Yöneticilerin Bilgi Yönetimi Konusundaki Destek Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları.....	145
Tablo 64. Öğretmenlerin, Okulun Dışında Ev Ortamında, Kendilerini Geliştirme Adına Bilgisayarlardan Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri .....	146
Tablo 65. Öğretmenlerin, Okulun Dışında Ev Ortamında, Kendilerini Geliştirme Adına Bilgisayarlardan Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları .....	147
Tablo 66. Öğretmenlerin, Okulun Dışında Ev Ortamında, Kendilerini Geliştirme Adına Bilgisayarlardan Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları .....	148
Tablo 67. Alanla İlgili Birikimi Sınıf İçine Aktarma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları .....	149
Tablo 68. Gelişen Dünya Olaylarını Takip Etme Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme .....	150
Tablo 69. Mesleki Gelişim İçin Yapılan Etkinlikler Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları .....	151
Tablo 70. TV’de İzlenen Programlar Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları .....	152

## **ŞEKİLLER LİSTESİ**

Şekil 1: Vizyonun Bileşenleri

Şekil 2: Vizyonun Öğeleri



## **SİMGELER LİSTESİ**

n	Frekans
Sd	Serbestlik Derecesi
Ss	Standart Sapma
x	Aritmetik Ortalama
%	Yüzde

## ÖNSÖZ

Teknolojik gelişimin, kültürel ve sosyal alanda yaşanan değişimin baş döndürücü bir hızla yaşandığı günümüzde hiçbir sistemin bu gidişin dışında kalması beklenemez. Özellikle “bilgi çağı” olarak adlandırdığımız bu çağda en büyük güç olan bilgi ve ona ulaşmanın, onu kullanmanın, onu farklı alanlara transfer etmenin önemi büyüktür.

Değişimin ve gelişimin son derece hızlandığı ve bu dönüşümün gerisinde kalanların rekabete diremediği günümüzde bilgi, organizasyonların varlığını güçlendiren en önemli unsur olarak kabul edilmektedir. Bugün, sahip oldukları kurumsal bilgilerin, işgücü, sermaye ve hammadeden daha önemli olduğu bilincine varan tüm organizasyonlar, bilgi üretimi, kullanımı ve paylaşımı konusunda hassas davranarak kurumsal dinamiklerine hız kazandıran bilgi yönetiminin önemini görebilmektedirler.

Ülkelerin zenginliğinin, bilgi ve insan kaynağının zenginliği ile ölçüldüğü günümüzde, insan yetiştirmenin tek yolu eğitim-öğretimdir. Bu nedenle okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerden de beklenen, bu hızlı değişime ayak uydurmaları, çağın gerisinde kalmamak için vizyon sahibi olmaları ve öğrenen organizasyon olma çabalarını sürdürmeleridir. Okuldaki çalışmalarda ve yapılanmalarda yönetici ve öğretmenlerin sürekli öğrenmeyi ilke edinmeleri ile eğitim sistemimizde istenilen nitelikli insan gücünün yetişmesi sağlanabilir.

“Öğrenen organizasyon olma sürecinde ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyleri” adlı çalışmanın gerçekleşmesinde bana destek olan ve emeği geçen herkese teşekkür etmek isterim.

Tez danışman hocam Sn. Prof. Dr. İsmet Barutçugil’e; Bilimsel düşünmeyi, bilimsel yaklaşımı bana öğreten, bilim adına yapılan her türlü çalışmayı destekleyip bu yolda hedef koymamı sağlayan ve çalışmalarım sırasında da ilgi ve desteğini, emeğini esirgemeyen Sn. Yrd. Doç. Dr. Canan Savran’a; Çalışmalarım süresinde bazı sorumluluklarımı benden alarak bana destek veren biricik kızım Zeynep Begüm Keskin’e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Beni ben yapan, yaşamdaki şiir tadını bulmamı sağlayan babama, öğretmen anneme; Aileme; Öğretmenlerime, bana kattıkları her şey için binlerce kez teşekkür ediyorum, sevgi ve saygıyla anıyorum.

M. Banu KESKİN

Mayıs 2007 / İstanbul

# **THE VISION DEVELOPING LEVELS OF PRIMARY TEACHERS AND ADMINISTRATORS IN THE PROCESS OF BEING A LEARNING ORGANISATION**

## **THE ABSTRACT**

The rapid technological and scientific progress in every field has caused serious changes and transformations in all organizations' constructions and in employee's roles and duties. In every part of the society, parallel with the changes in every organization in the information age, educational institutions have been naturally effected by this important power and the educational institutions have felt the necessity to continually configure their studies towards the future.

These developments and experienced changes have made the changes of the roles of administrators and teachers compulsory. Starting from this point, administrators and teachers at primary schools will undertake vision developing roles.

Schools, with their organizations, structures, products, working conditions, administrators, teachers and students differ from other organizations. This difference, from the angle of forming the forthcoming generations and directing them, is very significant. This importance displays how important they are. Visions activate the creativity of individuals and make them see the opportunities in advance. The vision shared in the school environment activates the employees' imaginations and motivates them.

Schools, being aware of this significance in the information age produce accurate visions and direct their studies accordingly. The visions formed by schools develop their first steps.

The administrators and teachers who worked at primary schools in the Asian part of İstanbul in the academic year of 2005-2006 have formed the base of the research. In this research, a scientific sampling hasn't been chosen. Three primary schools have been selected among the schools mentioned in the place above by coincidence. The aim of the research has been explained to the administrators and teachers and they have been asked to participate. A group of 210 people who accepted to participate have formed the sampling group.

In this research, a scale “What is the vision developing level of the administrators and teachers who work at primary schools in the process of being a learning organization?” has been used. The statistic values of the total points of the scale have been explained in the evidences part. In the last stage of the research, The Parametric Hypotheses Tests have been used to test the differences between the average points – received with this vision developing level scale from the primary teachers and administrators in the process of being a learning organization – and the discontinuous changes. When discontinuous changes are categorized into two parts the unrelated Group T Test has been used to observe the differences, but when the changes are categorized into more than two groups ANOVA (Single Option Variance Analysis) has been used.

If there is a meaningful statistical difference in ANOVA, to find out in which double groups these difference are, one of the complementary estimations - LSD Test - has been used to.

In this extent of the research , all the results have been checked bidirectional and the significance level has been accepted as minimum at 0,05 . The data analysis has been realized using the SPSS programme.

In the obtained results it has been seen that in the process of learning organizations the administrators and teachers’ vision developing levels change significantly according to their sex, age, marital status, educational level, job experience, school levels and promotion status.

According to the second purpose of the research, when the opportunities offered by the schools and administrations considered, the administration and teachers’ vision developing levels show effective differences.

According to the third purpose of the research, it has been seen that the activities that the primary administrators and teachers do to improve themselves cause important differences in their vision developing levels.

# ÖĞRENEN ORGANİZASYON OLMA SÜRECİNDE İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN VİZYON GELİŞTİRME DÜZEYLERİ

## ÖZET

Teknoloji ve bilimsel alanda baş döndürücü bir hızla yaşanan gelişmeler, tüm örgütlerin yapısında ve çalışanların görev ve rollerinde de önemli değişim ve dönüşümlere yol açmıştır. Toplumun her kesiminde, her örgütte yaşanan değişimlere paralel olarak eğitim örgütleri de yaşanan bilgi çağında bu en önemli güçten doğal olarak etkilenmiş ve eğitim kurumları da çalışmalarını sürekli olarak geleceğe yönelik yapılandırmak gereğini duymuşlardır.

Bu gelişmeler ve yaşanan değişimler yönetici ve öğretmenlerin de rollerinde değişimleri zorunlu kılmıştır. Buradan hareketle ilköğretim kademesinde çalışan yönetici ve öğretmenler de vizyon geliştirme rollerini üstleneceklerdir.

Okullar; işleyişleri, yapılaşmaları, çalışma koşulları, ürünleri, yönetici, öğretmen ve öğrencileri ile diğer örgütlerden farklılıklar gösterir. Bu farklılık, gelecek nesilleri şekillendirme ve yönlendirme açısından ele alındığında son derece anlamlıdır. Bu anlam onların ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Vizyonlar, bireylerin yaratıcılığını harekete geçirir, bireyin fırsatları önceden görmesini sağlar. Okul ortamında paylaşılan vizyon, çalışanların hayal gücünü harekete geçirerek onları motive eder.

Okullar, sahip olunan bu anlamın farkına vararak bilgi çağında doğru vizyonlar oluşturmak suretiyle çalışmalarına yön vermektedirler. Okulların oluşturduğu vizyonlar değişim alanında onların ilk adımlarını oluşturur.

Araştırmanın evrenini, 2005–2006 öğretim yılında İstanbul İli, Anadolu yakası sınırları içinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmuştur. Bu çalışmada bilimsel bir örneklem seçilmemiştir. Yukarıda açıklanan evren üstünden tesadüfi örnekleme yolu ile 3 ilköğretim okulu belirlenmiştir. Bu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere araştırmanın amacı anlatılmış ve katılımları istenmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden 210 kişilik bu grup araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur.

Araştırmada ‘‘öğrenen organizasyon olma sürecinde ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyleri nedir?’’ Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin toplam puanlarının betimleyici istatistik değerleri bulgular bölümünde açıklanmıştır.

Araştırmanın son aşamasında, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyon olma sürecinde vizyon geliştirme düzeyi ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının, anket ile toplanan süreksiz değişkenlere ilişkin farklılıklarını sınamak üzere Parametrik Hipotez Testleri kullanılmıştır. Süreksiz değişkenlerin kendi aralarında 2 kategoriye ayrıldığı durumlarda farklılıkları test etmek üzere ilişkisiz Grup T Testi, süreksiz değişkenlerin kendi arasında 2’den daha fazla kategoriye ayrıldığı durumlarda farklılıkları test etmek üzere ‘‘tek yönlü Varyans Analizi’’ (ANOVA) kullanılmıştır.

ANOVA’da istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın bulunduğu durumlarda bu farklılığın hangi ikili gruplar arasında kaynaklandığını belirtmek üzere tamamlayıcı hesaplardan LSD Testi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamı içinde tüm sonuçlar çift yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az 0.05 olarak kabul edilmiştir. Verilerin istatistik analizleri, SPSS paket program kullanılarak gerçekteştirilmiştir.

Elde edilen sonuçlar, yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyon olma sürecinde vizyon geliştirme düzeylerinin; cinsiyete, yaşa, medeni duruma, eğitim düzeyine, mesleki kідeme, okul türlerine ve görevlerine ilişkin anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir.

Yine araştırmanın ikinci temel amacına göre okul ve yönetimin sunduğu olanaklar açısından yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü temel amacı olarak ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin kendilerini geliştirme adına yaptıkları etkinliklerin onların vizyon geliştirme düzeylerini anlamlı derecede farklılaştırdığı görülmüştür.

## BÖLÜM I

### 1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sayılılar ve sınırlılıkları sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Kurumların bir kısmı öğrenen organizasyon olmanın yollarını ararken, büyük bir kısmı ise öğrenememe konusundaki ısrarlarını sürdürmektedirler. Bu kurumların pek çoğu uzun geçmişlerine rağmen bir türlü geçmişten ders çıkaramamıştır ve 50 yıl önce karşılaşılan problemler bugün de yaşanmaya devam etmektedir. Yok edici rekabet ortamını aşmak için yeni tekniklerin gerekliliğini bilseler de sonuçları değiştirecek öğrenme yeteneğine sahip değillerdir. Söz konusu kurumların öğrenme yetersizliklerinin ve hastalıklarının teşhis edilmesi, bunların ortadan kaldırılmasına imkan sağlamaktadır. Bu çalışmada, ayrıca, öğrenmenin ölçümü üzerinde de durulmuş ve organizasyonlarda öğrenmenin temel şartını oluşturan bilgi transferi modeli geniş bir şekilde açıklanmıştır.

Bilginin son derece hızlı üretildiği ve kullanıldığı çağımızda, bu bilginin öğrenilmesi ve paylaşılması ile ilgili sorunların ortaya konması söz konusu sistemin hatasız olarak işleyebilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu çalışmada, öğrenme engelleri ve öğrenememe hastalıkları üzerinde durulmuş ve bunların hepsini birlikte ele alan içsel ve dışsal öğrenme engelleri ile ilgili bir araştırma gerçekleştirilmiştir.

21. Yüzyıla girdiğimiz şu dönemde, bu yüzyılın bizlere neler getireceği ve en belirgin özelliğinin ne olacağı konusunda çeşitli varsayımlar ortaya atılırken, bu yüzyılın en önemli özelliğinin ise değişim olduğu vurgulanmaktadır. İşte bu değişim çerçevesinde insanın, bireysel ve toplumsal hayatı sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir.

Yaşanan bu değişimler çerçevesinde okul yöneticilerinin davranışları da eğitimle ilgili yeni bilgilerin eğitim alanında uygulanmasıyla değişmeye başlamıştır (Cooper, 1989, s. 15).

Bu doğrultuda yeni yönetici profilinde, geleneksel yönetim anlayışı değişecek ve bilgiyi üreten, paylaşan yeni bir yönetim anlayışı oluşacaktır. Okul yöneticisi küreselleşme, enformasyon teknolojisi, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi gibi yeniliklerin karşısında yeni roller üstlenmek zorunda kalmıştır. Bu da her şeyden önce yeni bir misyon, vizyon ve liderlik davranışını gerektirir (Çelik, 1997, s. 79).

21. Yüzyılda her şey daha önceki dönemlere göre daha hızlı bir ivme kazanmıştır. Bu ivmenin yönünü belirleyen en önemli kavram da vizyondur.

Bu vizyon bilgi çağında, okul yöneticilerinin dönüşümcü lider olmalarında, eğitim kurumlarının özlenen geleceğe ulaşmalarında önemli role sahiptir. Yöneticilerin önemli görevlerinden biri de liderlik faaliyetlerinin önemli bir parçası olarak paylaşılan vizyonu oluşturmak ve vizyon geliştirmektir (Cafoglu, 1998, s. 840-841). Bu vizyon toplumlari geleceğe taşıırken, vizyon, örgütsel anlamda, bir örgütün geleceğine yönelik resmidir (Çelik, 1999, s. 160). Örgüt için gerçekçi, güvenilir ve çekici bir gelecektir (Akt. Lashway, 1997, s. 132).

Değişim süreci içerisinde vizyon oluşturma ve kurumun bünyesine sindirme büyük bir resmin birkaç karesinden ibarettir. Geriye kalan parçalar ise misyon ve öz değerlerden oluşmaktadır. Bunlar ön görülen vizyona erişmede taşıyıcı araçlar olarak işlev görürler (Sunmak, 1999, s. 533).

Bu hedefleri belirleyen ilköğretim okulları, öğrenen organizasyon olma sürecinde ülkenin gelişiminde rol oynayacak bireylerin eğitim ve öğretim etkinliklerinin sürdürüldüğü kurumlardır. Bu okullarda görev yapan müdürlerin ve öğretmenlerin vizyon geliştirme hedefleri ve uygulamaları daha da önemli hale gelmektedir.

Vizyon sahibi olan okul müdürleri, gelecekte okulunun üstleneceği rolleri görerek okulda vizyon geliştirmeye uygun ortamlar yaratacak ve kurumlarında veli, öğrenci ve diğer görevlilerin de katılımını gerçekleştirmek için lider rolü oynayacaklardır.

Liderleri bu önemli görevleri aracılığı ile kurumda sinerji oluştururlar ve kurumlarını tek vücut haline dönüştürürler. Böylece geliştirilen vizyon, çalışanları güdüleyici önemli bir rol oynar.



## **1.2. Problem Cümlesi**

Öğrenen organizasyon olma sürecinde ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyleri nedir?

## **1.3. Alt Problemler**

Öğrenen organizasyon olma sürecinde ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeylerine göre aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyleri sahip oldukları demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?
2. İlköğretim Okulu Yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyleri, okulun kendilerine sunmuş olduğu olanaklara göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrenen organizasyon olma sürecinde İlköğretim Okulu öğretmen ve yöneticilerinin vizyon geliştirme düzeyleri; kendilerini geliştirmeleri adına yaptıkları bireysel etkinliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

## **1.4. Amaç**

Bu araştırmanın genel amacı; İstanbul Anadolu Yakasındaki ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyon olma sürecinde vizyon geliştirme düzeylerinin belirlenmesidir.

## **1.5. Önem**

Günümüzde, her alanda yaşanan, hızlı değişim ve gelişmeler, kurumları ve kişileri de bu değişikliklere uyum sağlama zorunluluğuyla karşı karşıya getirmiştir.

Doğal olarak değişim ve gelişmelerden eğitim kurumları da etkilenmiştir. Bugün ilköğretim okulları da sürekli olarak geleceğe yönelik düşünme zorundadırlar. Bu değişimler, yönetici ve öğretmenlerin de rollerinde bazı değişimleri zorunlu kılmıştır. Okulların etkinliğini arttırmak ve gelecekteki okulun konumunu belirlemek açısından, İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri de vizyon geliştirme rollerini üstleneceklerdir. Buna göre: Bu çalışma, okul yönetimi ve öğretmenlere, vizyonun içeriğinin anlaşılmasında bir katkı sağlayabilir ve ilköğretim okullarında vizyon geliştirme sürecini başlatabilir.

Yönetici ve öğretmenleri değerlendirmede vizyon geliştirme düzeyleri bir ölçüt olarak kullanılabilir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular, ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeylerini ortaya koyabildiğinden, bu araştırma vizyon geliştirme ile ilgili diğer çalışmalara katkı sağlayabilir.

Araştırma sonucunda var olan ilköğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri ortaya çıkacağı için önemlidir.

### **1.6. Sayıtlar**

Bu araştırmanın genel varsayımları şunlardır:

1. Öğrenen organizasyon olma sürecinde ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyleri bilimsel olarak ölçülebilir bir kavramdır.
2. Araştırma kapsamında kullanılan çalışma grubu, anket ve ölçeğe doğru, samimi, objektif cevaplar vermişlerdir.
3. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirebilme çabaları, anket sorularına verdikleri cevapla ölçülebilir.

### **1.7. Sınırlılıklar**

Araştırma sonucunda elde edilecek bulgulara ilişkin genellemeler aşağıdaki sınırlılıklar dahilinde geçerlidir.

Bu araştırma;

1. İlköğretim kurumlarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerle,
2. 2005–2006 Eğitim – Öğretim yılı, İstanbul ili, Anadolu yakasında bulunan okullarda görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerle,
3. Araştırma kapsamında kullanılan anket ve ölçeğin soruları ile sınırlı tutulmuştur.
4. Kullanılan istatistik tekniklerle sınırlıdır.

## 1.8. Tanımlar

Araştırma ile ilgili bazı kavramlar aşağıda tanımlanmıştır:

**Öğrenen Organizasyon:** Öğrenen organizasyon, öğrenmeyi ön plana alan ve bunun sürekliliğini sağlayan organizasyondur.

**Vizyon:** Vizyon, gelecekte yaratılmak istenilen en iyi durumun zihinsel bir ifadesidir. Somut bir gelecek görüntüsüdür, gerçekleşmesini görebileceğimiz kadar yakın, ancak yeni bir gerçek yapılanmasının hayranlığını uyandıracak kadar uzaktır (Heintel, 1995, s. 115).

**Misyon:** Çalışanlara yol gösteren, yaptıkları işlere anlam kazandıran ve bir organizasyonu benzerlerinden ayırt etmeye yarayan uzun soluklu görev ve amaçlardır.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ LİTERATÜR

#### 2.1. Öğrenme Kavramı

Öğrenme vazgeçilmez bir olgudur. Hayatın her anında herkes için geçerli bir kavramdır. Eğer istekli ve öğrenmenin önemi anlaşılacak şekilde yapılsa daha etkili sonuçlara ulaştırır (Açıkgöz, K.Ü.Ü. 1996).

Öğrenme, bilinmeyen ve kavranamayanın bilinip kavranılması şeklinde açıklanabilecek bir süreçtir. Bir organizasyon için öğrenme, daha iyi bir rekabet için varolan birkaç üstünlükten biridir. Öğrenme yoluyla organizasyonlar sahip oldukları değerleri koruyup geliştirirler. Her şeyin bu kadar hızlı değiştiği bir zamanda çağa ayak uydurmanın kaçınılmazlığı işletmelerce bilinmektedir. Aksi halde küçülecek ve giderek pazar dışı kalmış olacaklardır .

#### 2.1.1. Yeni Yaklaşımların Denenmesi

Sektördeki yapılanmalara, yeniliklere ayak uydurabilmek de organizasyonel öğrenmede önemli bir kavramdır. Gelişmeleri takip edebilmek için ilgili uygulamalar konusunda verilen seminerler takip edilebilir, bu uygulamaları kendi bünyesinde faaliyete geçirmiş kurumlar ziyaret edilebilir. Ayrıca kurum bünyesinde imkânlar dahilinde kurulacak araştırma geliştirme(Ar-Ge) departmanı ile sektördeki gelişmelerin sisteme getirebileceği yenilikler, artılar, eksiler, uygulama ve testler neticesinde ortaya çıkarılmalıdır.

Örnek bir öğrenen organizasyon yapısında öğrenme işlevini iki şekilde inceleyebiliriz.

#### 2.1.2. Bireysel Öğrenme

Bir kurumda öğrenen yapıya geçilecekse bu yapının başlamasını sağlayacak, temeli oluşturacak en temel birim insandır. Bireysel öğrenmeye baktığımızda zihni model kavramıyla karşılaşıyoruz. Zihni model insanların davranışlarını etkileyen sistematik yapıları kavramlardır. Bireysel öğrenme için temel teşkil eden bu model tek döngülü ve çift döngülü olarak iki şekilde incelenir.

Tek döngülü öğrenmede çevrenin zihinsel modelleri strateji, yapılandırma ve karar vermede önemli bir etkisi vardır. Bu tip bir öğrenme modeliyle kişi strateji üretip bazı kararlar verecek çevredeki gelişmelere aksiyon geliştirebilecektir.

Çift döngülü öğrenme ise generative olarak bilinen meydana getirici öğrenmeyle eş değerdir. Bu öğrenme modeli olaylara odaklanarak olası değişimleri önceden tahmin edip aksiyon vermeyi destekler bir modeldir. Ve tek döngülü öğrenme modeline göre daha fazla tercih edilir durumdadır (Aktan, 1983, s.14-16).

### **2.1.3. Organizasyonel Öğrenme**

Bireysel öğrenme organizasyonel öğrenmenin temelidir. Organizasyonel öğrenme biraz farklı olsa da bir birey gibi öğrenme davranışı gösterebilirler. Organizasyonel öğrenmede sonuç veren temel davranışlar;

#### **2.1.3.1. Problem Çözme**

İşletme faaliyetleri bünyesinde karşılaşılabilecek problemlerin tespitinden çözüme kadar sistemli bir yol izlenilmesi. Problem çözme mantığını kavrayabilmek ve belli bir sistem içerisinde yapmak için çalışanlara verilecek problem çözme eğitimi yerinde bir uygulama olacaktır. Bu eğitimle birlikte çalışanlara;

- Katılabilecekleri problemleri tespit etme yolunda bilimsel yöntemleri kullanma becerisi,
- Varsayımlarla hareket etmek yerine verilerle karar alma davranışı, elde edilen istatistiksel sonuçlara göre rapor hazırlayabilirle becerisi kazandırmak hedeflenmeli ve bu sayılan yöntemler çalışan tarafından uygulanabilir duruma getirilmelidir.

Ayrıca problemleri tespit etme süreçleri bir düzen içinde uygulanarak devamlılık kazandırılmalı. Böylece karşılaşılabilecek problemler önceden tespit edilerek sorun çıkarmadan önlenmesi sağlanabilir.

### **2.1.3.2.. Tecrübelerden Ders Alma**

Kurum bünyesinde yapılmış hataların ya da olumlu davranışların bir şekilde kayda alınması ve bunların ileride karar alma süreçlerinde bir referans olarak kullanılması hayli yerinde bir uygulamadır. Bu kayıtları tutabilmek açısından düzenli bir şekilde gerçekleştirilen faaliyetler kontrol edilmeli ve hangi noktalarda başarı sağlandığı hangi noktalarda başarısızlığa uğrandığı açıkça ortaya konmalıdır. Başarısız olduğumuz noktaların farkına varırsak neler yapmamamız gerektiğinin de farkına varmış oluruz. Edison'un ampülü bulmadan önce yaptığı 1000 denemenin ardından "yapmamam gereken 1000 yöntemi artık biliyorum" şeklindeki yaklaşımı hataların başarıya giden yoldaki önemini örnekliyor.

### **2.1.3.3 Rakiplerden Öğrenme**

Öğrenmenin bir diğer yolu da rakiplerin uyguladıkları tekniklerden ürünlerinde ulaştıkları satış rakamlarını kendine birer referans kabul etmektir. Bu konuda benchmarking denilen ve kıyaslama olarak Türkçeye çevirebileceğimiz yöntem bize oldukça yardımcı olacaktır. Benchmarking testleri neticesinde rakip ürünleri sahip olduğumuz ürünlerle detaylı bir şekilde karşılaştırma fırsatı bulup negatif ya da pozitif yönlerimizi görme şansı bulabiliriz.

### **2.1.3.4.. Kurum İçi Bilgi Akışı**

Kurumda çalışan bireylerin kendilerini ilgilendirecek bilgilere hızlı bir şekilde ulaşması öğrenme açısından çok önemlidir. Bu bilgiyi çalışanlara sağlayacak yöntemlere (rotasyon vs), bilgi akışını gerçekleştirecek yönetim bilişim sistemlerine kurum içinde mutlak başvurulması gerekmektedir.

Bireysel ve organizasyonel olarak iki farklı başlıkta incelediğimiz öğrenmenin en fazla %40'lık bir kısmı formel eğitimlerle sağlanmaktadır, bunun dışında kalan kısım ise informal eğitimlerle gerçekleşmektedir. Sadece formel eğitimlerle öğrenme açığımızı kapayamayacağımız nedeniyle, öğrenen bir organizasyon olabilmek için öğrenme kültürü işletmeye yerleştirilmelidir. Ancak bunun sonucunda tam bir öğrenme performansı sağlanabilir ve sürekli rekabette ayakta kalabiliriz.

## **2.2. Organizasyon**

Organizasyon, belirli hedeflere dönük ortak çalışma düzeni olan, çevresi ile bağlantılı toplumsal bir varlıktır.

Bir organizasyonun yapı taşları binalar-tesisler ya da yönetmelikler değil, insanlar ve topluca yaptıkları işlerdir (Erdoğan, 1997).

### **2.2.1. Organizasyon Kavramı**

Günümüz toplumlarında insanların birbirlerine olan etkileri göz ardı edilemez derecededir. Bu etkileri değerlendirebilmek açısından bundan bir dönem önceki yaşantıyla şimdiki yaşam şartlarını karşılaştıracak olursak birçok farklılıklar gözümüze çarpacaktır. Örneğin 70'li 80'li yıllarda üniversite mezunu olabilmek önemli bir avantajdı ama insanlara çok da büyük farklılıklar kazandırmıyordu. Lise mezunu olanlar rahatlıkla iş bulup hayatını devam ettirebilmekteydiler. İlerleyen zamanla birlikte değişen ekonomik koşulların da etkisiyle üniversite mezunu sayılarında gözle görülür bir artış olmaya başladı. Bu durumda işletmeler üniversite mezunlarını tercih etmeye lise mezunlarını ise ikinci planda bırakmaya başladılar. Bu noktadan sonra artık insanlar daha hızlı koşmaları gerektiğini fark ettiler. Üniversite bitirmek yasalarla getirilmiş bir yaptırım değildi ama var olabilmek, yaşam savaşını devam ettirebilmek için öğrenim seviyelerini bu noktaya çekmek zorundaydılar. Hızlanmak zorunda değildiler ama yavaş kalırlarsa da onları geçecek binlerce insan söz konusuydu (Hedberg, 1981).

Peki, bu örneğin, öğrenen organizasyonlarla ilişkisi nedir? Şöyle ki; sanayi toplumunda ekonomiyi şekillendiren en büyük unsur sahip olunan makineydi ve rekabette önemli bir unsurdur. Ancak bilgi çağını yaşadığımız şu dönemde gelişen teknoloji ve teknolojiye sahip olma imkânının hayli kolay hale gelmesiyle makine gücü gibi bir kavram rekabet unsuru olmaktan çıktı. Yeni ekonomik düzende rekabet edebilmek, sahip olunan insan ve bu insanın başarısına, yeteneğine bağlı. İşletme bünyesindeki personelin kendi potansiyeline, başarısına etki edecek gelişim fırsatlarını sağlayacak en önemli organizasyon yapısı da öğrenen organizasyonlar. Anlattığımız bu örnek olay işte bu noktada öğrenen organizasyonlarla benzerlik gösteriyor. Rekabet ortamında ayakta kalabilmek için hızlı olmalı, rakiplerden bir adım öne geçmeli, insan faktörü sürekli gelişmeli, bu gelişimler

departmanlara uygulanmalı, ayrıca işletme bu değişimlere çabuk adapte olacak hızlı karar alabilecek yapıda olmalıdır.

Bu değişimler işletmeyi olağanüstü kârlara ulaştırmayabilir belki ama olası gelişmelere seyirci kalmanın çok kötü sonuçlar doğuracağı kesindir, tıpkı bir lise mezununun üniversiteye girmemesinin onun yaşantısı için bir son olmayacağı ama üniversiteye de girememesinin onun için büyük bir sıkıntı olacağı örneğindeki gibi. Dünya genelinde mevcut avantajlı durumunu korumayı amaçlayan ya da rekabet avantajı sağlamayı hedeflemiş işletmeleri incelersek öğrenen organizasyon olma çabalarının son yıllarda arttığını; işletmelerin bilgiyi üretmek, edinmek, yorumlamak, transfer etmek, saklamak konusundaki becerilerini geliştirmeye çalıştığını görebiliriz. Peki nedir bir işletmeyi öğrenen organizasyon olmaya zorlayan gelişmeler ya da unsurlar? (Bursalıoğlu,1998,s:79).

### **2.2.1.1. Değişim ve Artan Rekabet**

Yeniliklere kısa zamanda ayak uydurabilmek, küreselleşen ekonomide en önemli değişim unsurudur. Değişime zorlanan mevcut yapıda bu değişimlere en kısa sürede cevap verecek, ayak uydurabilecek organizasyon tipi öğrenen organizasyondur.

### **2.2.1.2. Müşteri Beklentilerinin Değişimi**

Müşteri her zaman için en kaliteli ürünü en hesaplı bir şekilde elde etmeyi ister. Müşterilerin kalite açısından beklentilerindeki olası değişimlere ya da fiyat sebebiyle tercih edebileceği rakiplere karşı en etkili karşı cevabı verecek, yöntemlerini yenileyecek fırsatı veren organizasyon tipi öğrenen organizasyondur.

### **2.2.1.3. Yapısının Değişmesi**

Devlet tarafından kabul edilen yeni bir yasa iş yapış şekline etki edebilir. Özellikle ithalat ihracat yapan işletmeler kabul edilebilecek ya da yürürlükten kaldırılacak bir yasayla veya uygulamayla iş yapış şekillerini değiştirmek zorunda kalabilirler. Bu tip bir değişime ayak uydurabilmek kalıplaşmış bir organizasyon yapısında hayli zordur. Bunun üstesinden gelebilmek öğrenen organizasyonla mümkün kılınabilir.



#### **2.2.1.4. Çalışan Beklentisinin Değişimi**

Geleneksel organizasyon yapılarında insan unsuruna pek önem verilmediği konusuna yazı başında da değinmiştik. Çalışanın sosyal hakları açısından yapılan değişiklikler, çalışanın işletmeden maddi manevi anlamda bekledikleri; motivasyonun sağlanması, kariyer planlaması, geleceğe bakışı, maddi beklentileri gibi unsurlar ve bu unsurlardaki değişimler organizasyonun uyum sağlaması gereken unsurlardır. Bu unsurları değişimlere göre planlayıp uygulamak öğrenen organizasyon yapısıyla mümkündür (Erdoğan, 1997, s. 44). Bu ve bunun gibi koşullar, işletmeyi, öğrenen bir organizasyon olmaya, organizasyon yapısında değişiklikler yapmaya zorlamaktadır. Bu zorlama sonucunda da birçok işletme, organizasyonuna yeniden şekil vermekte, öğrenme gerekliliği doğrultusunda yapılandırmakta ya da yapılandırdığını zannetmektedir. Zannetmektedir çünkü birçok işletme, öğrenen organizasyon olabilme yolunda birkaç ufak değişiklik yaptıktan sonra tamamıyla organizasyon olduğunu düşünmektedir. Bunun en büyük sebeplerinden biri, sahip olunan personele herhangi bir öğrenme faaliyeti düzenlenmeksizin sadece çevredeki değişimlerin rekabette geri kalmamak için işletmeye uygulanma çabasıdır. Böyle bir yapıyı öğrenen organizasyon olarak tanımlamak hayli güç. Çevredeki değişimleri öğrenip işletmeye uygulamak öğrenen organizasyonların bir bölümüdür ama yapılan bu değişimleri işletmede ilgili departmanlarda uygulayacak olanlar da çalışanlardır. Öğrenmeyi sadece faaliyetlerle kısıtlamak çalışanlardan sakınmak, öğrenen organizasyon uygulandığını varsayan işletmeleri başarısızlığa götürecektir. Peki, örnek bir öğrenen organizasyon ne gibi özelliklere sahip olmalı, ne gibi yollar izlemeli? (Pasmore, 1992).

#### **2.2.1.5. Organizasyon Şeması, Organizasyon Yapısı**

Organizasyon Şeması, organizasyonun “yapısını” gösterir. Organizasyonun yapısı: Yöneticilerin yetki ve sorumlulukları ile, ast-üst bağları yoluyla oluşan kademeler, Kişilerden birimlerin, birimlerden bölüm ve grupların oluşmasıyla organizasyon bütününe “çatılması”, bölümler arasında iletişim, eş güdüm ve bütünleşme sağlayan sistemlerin kurulması ile oluşur.

Kurumsal stratejinin gerekleri, şirketin yapısını belirleyen en önemli unsurdur. Bir şirket yeni bir strateji benimsediğinde çoğu kez yapısını da yeniler (Ansal, 1997 ).

## 2.3. Vizyonun Tanımı Kapsamı ve Önemi

Bu bölümde vizyon kavramı açıklanarak; tanımı, kapsamı ve önemi konusunda bilgiler verilmiştir.

### 2.3.1. Vizyonun Tanımı ve Kapsamı

Özellikle son yıllarda bütün alanlara damgasını vuran en önemli kavramlardan birisi vizyon kavramıdır. Birçok araştırmacı vizyonla ilgili araştırma yaparken, vizyon kavramına pek çok farklı anlamları yüklemişlerdir. Bu doğrultuda, vizyon kavramına genel olarak yüklenen anlamlara bakıldığında birçok tanım ve kavram ile karşılaşmak mümkündür.

"Görmek" kavramından gelen "Vizyon" kelimesi, özellikle normal görme organlarının dışındaki melekelerle görme olarak ifade edilirken, rüya, fantezi, trans, hayal, görme, görüş, öngörü, önsezi, hayal gücü, hayal (Redhouse, 1998) kavramlarına da vurgu yapılmaktadır, (Kozlu, 1996, s. 1).

Vizyon, somut bir gelecek görüntüsüdür; gerçekleşmesini görebileceğimiz kadar yakın, ancak yeni bir gerçek yapılanmanın hayranlığını uyandıracak kadar da uzaktır. (Heintel, 1995, s. 115).

Vizyon; politika, sanat, ekonomi, yönetim vb. alanlarında başkalarından farklı olduklarını söyleyen kişilerin, kendilerinden var olduğunu iddia ettikleri, onları takdir eden, benimseyen, izleyen ve yüceltenlerin de farklı olduklarını söyleyen bu kişilerde var olduğunu düşündükleri en önemli niteliklerdir. Vizyon, yaratıcı hayal gücünün en mükemmel göstergesi ve insanın birincil hareket nedenidir (Erçetin, 1997, s. 126). Bugünkü gerçekliğimizin önünü görme, yaratma, henüz var olmayanı icat etme, henüz olmadığımız bir şey olma yeteneğidir. Belleğimiz değil hayal gücümüzden beslenerek yaşayabilmemizi sağlayan şeydir (Covey, 1998, s. 113-114).

Vizyon, bir gelecek duygusudur. Bugünün olanaklarını aşan, hayal edilen bir olasılık, bugünü yarına bağlayan entelektüel bir köprü, geçmişi haklı çıkarmak için değil, geleceğe bakmak için oluşturulan bir temeldir (Sullivan, Harper, 1997, s. 10).

Vizyon, içinde bulunulan anın ötesinde ve o an için başarılması imkânsız gibi görülebilecek bir takım ölçülebilir hedeflerin ortaya konmasıdır (Argun, 1997, s.17).

Vizyon kavramından sıra dışı başarıyı, insanları bir toplumda bir arada tutan derinden bağlı olunan değerleri, insanları güdüleyen, harekete geçiren, canlılık veren amaçlar, düşünülmektedir (Collins, Porras, 1999, s. 305).

Vizyon, gelecekte yaratılmak istenilen en iyi durumun zihinsel bir ifadesidir. Vizyon, bir organizasyonun ulaşmak istediği bugünkü durumdan daha iyi, daha başarılı, gerçekçi, güvenilir ve çekici bir gelecektir (Scott, Jaffe, Tobe, 1993, s. 13).

Vizyon geleceğin senaryosudur. İyi tanımlanmış, kapsamlı bir vizyon, sadece bizim ne veya kim olmak istediğimizi değil, gelecekteki amaçlarımızı gerçekleştirmek için, gerekli yapıyı, adımları ve bu adımların birbiri ile olan bağlantısını da açıklar (Knight, 1993, s. 4).

Vizyon, bir organizasyonun başlangıcında ve tüm yaşamı boyunca önemli rol oynar. Vizyon, organizasyonun ne olduğunu ve nereye gitmek istediğini belirten işaret levhaları gibidir. Er veya geç her organizasyon için, yönünü değiştirmesi, belki de yeniden yapılanması gereken bir zaman gelecektir. Böyle durumlarda ilk atılacak adım, daima yeni bir vizyon olacaktır (Nanus, 1992, s. 3).

Yukarıda vizyonla ilgili yapılan çalışmalardan da grldği gibi vizyonla ilgili birçok tanım bulunurken, bunların ortak noktalarının "gelecek" olduğu da görülmektedir.

### **2.3.2.Vizyonun ğeleri**

Vizyonla ilgili kaynaklar incelendiğinde özellikle değerler, misyon ve hedefler dikkat çekmektedir. Bu öğeler, vizyonların gerçekleşmesi için en önemli öğeleri oluşturur. İyi tanımlanmış bir vizyon iki temel bileşenden oluşur. Bunlar ekirdek ideoloji ve tasarlanan gelecektir.



### Şekil 1: Vizyonun Bileşenleri

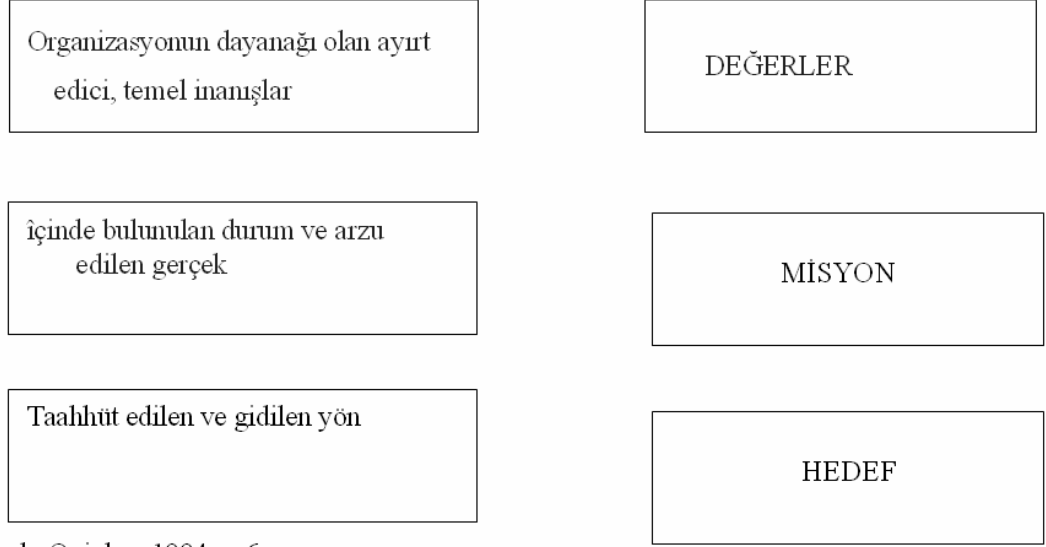
Şekilde de görüldüğü gibi YING olarak ifade edilen çekirdek ideoloji neyi savunduğumuzu, niçin var olduğumuzu tanımlar. YING aynı zamanda tasarlanan gelecek olan YANG da tamamlar. Tasarlanan gelecek; olmayı, başarmayı, yaratmayı arzuladıklarımızdır. Bunlara ulaşabilmek önemli bir değişikliği ve ilerlemeyi gerektirecektir(Collins, Porras, s.31). Çekirdek ideoloji, bir örgütün gelişirken, merkezileşmeyi dağıtırken, farklılaşmaya giderken küresel olarak genişlerken ve işyerinde çeşitliliği geliştirirken örgütü bir arada tutan zamktır.

Quigley, vizyonun temellerini; değerler, misyon ve hedefler olarak belirlerken (Quigley, 1998, s. 29), Jesse Stoner ve Drea Zgamarmi ise vizyonun temellerini; amaç, değerler ve imaj olarak belirtmektedir. (Akt. Blanchard, 1997, s. 3), Lipton ise, vizyonun temellerini, "Vizyon = Misyon + Strateji + Kültür" şeklinde formüle ederken (Lipton, 1997, s. 16), Senge ise, vizyon, amaç veya misyon ve çekirdek değerlerinin örgütün "yönlendirici fikirlerini" oluşturduğunu belirtmektedir (Senge, 1997, s. 245).

Yukarıdaki öğeler dikkate alındığında vizyonun gerçekleşmesinde, değerler, misyon ve hedeflerin ortak özellik olduğu görülmektedir. Değerler, misyon ve hedefler vizyonun gerçekleşmesi için dayanak oluşturur ve birbirlerini tamamlar.

Vizyon, bir organizasyonun değerlerinin, isteklerinin ve hedeflerinin en temel ifadesidir. Organizasyonun bugün nerede olduğunu ve gelecekte gitmek istediği yolun haritasını açık bir dille anlatmalıdır. Organizasyon, çalışanların yaşamında önemli bir yere sahiptir, bu

nedenle çalışanlar, organizasyonun dayanağı olan ayırt edici ve temel inanışları, içinde bulunulan durum ve arzu edilen geleceği, taahhüt edilen ve gidilen yönü bilmek isterler.



Kaynak: Quigley, 1994, s. 6.

Şekil 2: Vizyonun Öğeleri

Vizyonun öğeleri Şekil 2'de de görüldüğü gibi üç temel başlık altında toplanabilir. Değerler, Misyon ve Hedeflerdir. Bunlar detaylı olarak incelenebilir.

### 2.3.2.1. Değerler

Değerler ve inançlar, vizyonun üç ögesinden (değerler, misyon, hedefler) en temel olanıdır. Kurucular bir organizasyona hayat verdiklerinde misyon ve hedefleri tanımlamadan önce değerleri oluştururlar. Mantıksal açıdan bakıldığında da değerler, organizasyonun misyonundan ve hedeflerinden önce gelir (Quigley, 1994, s. 15).

Değerleri ifade etmek ve bunları vizyonun bir parçası gibi kabul etmek, her türlü engelleri, zıtlıkları ve değişiklikleri aşmaya yardımcı olur.

Değerler, insanların duygularının derinliklerine inmekte, insanların içtenlikle özen gösterdikleri standartları ortaya çıkarmaktadır. Vizyonun temelinde mükemmellik, kalite ve diğer değerler yatmaktadır (Stoner, Zigarmi, 1993, s. 5).

Miser ise değerleri, hoşgörü, inançlara saygılı olma, özgecilik, dürüstlük, yardımseverlik, öz denetim, bağımsızlık gibi "nasıl davranılması gerektiğine"; mutluluk, rahat bir yaşam, güvenlik, barış, başarı, sosyal tanınma, temizlik, sevgi, bilgelik gibi "ne olması, ne olunması" gerektiğine ilişkin inançlar olarak açıklamaktadır (Miser, 1997, s. 52).

Değer, neyin uğrunda mücadele etmeye değecek kadar önemi olduğu konusunda benliğimize yerleşmiş ve süreklilik gösteren bir görüştür. Değerler, vizyonumuza nasıl ulaşacağımız konusunda genel hatları belirler. Vizyonumuza ulaşma çabalarımız sırasında, günlük etkinliklerimizi nasıl yürütmeyi düşündüğümüzü açıklar (Stoner, 1997, s. 14).

Değerler paylaşılmış kavramlardır (Çelik, 1997, s. 37). Pek çok alanda, olayları, olguları, objeleri, kişileri tanımlamaya ve yargılamaya yarayan ölçütler olarak tanımlanır. Bu ölçütler, toplumda genel olarak paylaşılan, benimsenen, duyumsanan, onanmış ve uzlaşılmış beğeni dizgilerini ifade eder (Erçetin, 1998, s. 93).

Değerlerin insanlar için yaşamsal bir işlevi vardır. Değerler konusunda, ilgili taramalardan yola çıkarak, şunlar söylenebilir:

Değerler, şu ya da bu amacı, şu ya da bu eylem biçimini seçmenin belirleyicilerinden biridir. Mutlak değil ama oldukça kalıcı olmaları, farklı zamanlarda farklı durumlarda benzer biçimde davranmaya, yani tutarlılığa yol açar, bu da insanların birbirine güvenebilmesini sağlar.

Küme içinde değerlerin ortaklığı ölçüsünde ve bireyin davranışının bu değerlere uygunluğu ölçüsünde, değerler amaç ve eylemlere toplumsal bir geçerlik kazandırır ve böylece toplumsal barışa katkıda bulunurlar. Bir insanın değerlerinin her biri aynı önemde değildir. Değerler, öğrenmeyle oluşurlar (Miser, 1997, s. 54-55). Değerler bir organizasyonun belirli sınırlar çerçevesinde, güvenli olarak yaşamının sürdürmesi ve gelişmesi için üyelerini tutarlı davranışlar göstermeye zorlayan yön gösterici kurallar dizisidir (Durant, 1968, s. 37).

Organizasyonun kendi içinde bir sosyal kurum haline gelmesi için inanç ve değerler dizisine ihtiyacı vardır. Değerler, açık ve özlü bir biçimde ifade edilmelidir. Böylece çalışanlar bunları kolayca hatırlayabilecek ve böylece daha çabuk eyleme dönüştürecektir (Quigley, 1997, s. 48). Sahip olunan değerler insanın eylemlerini yönlendirmediği sürece anlamsızdır.

### 2.3.2.2. Misyon

Misyon, kelime anlamı olarak bir kişi veya topluluğun üstlendiği özel görev demektir. İşletme yönetimi açısından ise misyon, örgüt üyelerine bir yön vermesi, anlam kazandırması amacıyla belirlenmiş ve örgütü benzer örgütlerden ayırt etmeye yarayacak uzun dönemli görev veya amaçtır (Fidan, 1996, s. 113).

Bir organizasyonun misyonu, onu diğerlerinden ayırıcı özelliğe sahiptir. İç özellik, organizasyonun diğerlerinden daha farklı ve özel ne yaptığını belirtir. Vizyon, misyon, organizasyonun paylaşılan değerleri ile bağlantılı olmalıdır. Daha da ötesi bireylerin değerini ön plana çıkarmalıdır. Bir kaynakta liderlere şu önerilerde bulunmuştur (Drucker, 1974, s. 89). Sürekli olarak sizi bağlayan taahhütleri ve çalışanların isteklerini, onların insan yönünü, değerlerini göz önünde bulundurun.

Organizasyonun misyonu bir kez tanımlandığında, nadiren kapsam değişkenliğe uğrar. Ancak, periyodik gözden geçirme sırasında bir kaç kelime ve cümleyi değişen koşullara uygun hale getirmek amacıyla değiştirmek gerekebilir.

Araştırmalar, yaptıkları işin nedeni hakkında fikir sahibi olan kişilerin fazla stres altında çalıştıklarını göstermiştir (Schott, Jaffe ve Tabe, 1993, s. 61). Bu anlamda misyon, insanların yaptıkları işe daha fazla odaklanmalarına ve karşılıklarına çıkan engellere karşı daha sıkı ve dirençli durmalarına yardımcı olur. Açık ve net bir misyon, insanlara neyin daha önemli olduğunu gösterir, kurumsal ve bireysel öncelikler konusunda kılavuzluk eder. Kişiler, tutucu olmak yerine daha aktif olmayı öğrenerek strateji ve öncelikleri belirleme yeteneği kazanırlar.

Misyon, işletmenin niçin var olduğunu ve ne yapmak istediğini göstermektedir. (Vaill, 1990, s. 19). Her işletme yazılı olsun veya olmasın, bir felsefe veya misyona sahiptir. İşletmenin her türlü faaliyetlerinde çalışanların davranışlarını şekillendiren bu felsefe veya misyon, işletme sahip ve yöneticilerinin inançları ve değerlerine göre oluşmaktadır. Özellikle misyon her hangi bir örgütün en önemli var oluş sebebidir ve onun stratejik amaçlarını nasıl gerçekleştireceğini belirleyen çevreyi oluşturmaktadır. Genel ve stratejik amaçları aynı olan işletmeleri birbirinden ayırt etmeye yarayan ve işletmenin kimliğini belirleyen temel özellik, misyonlar kazanılmaktadır. Bu açıdan, işletmenin amaçlarına hakim bir mevkide yer alan misyon, basit bir şekilde:

"İşletmemiz nedir ve uzun dönemde neyi gerçekleştirmeye çalışacaktır?" sorularının cevabının verilmesi ile tanımlanabilmektedir (Dinçer, 1992, s. 51).

Misyon, kararların verilmesine dayanak oluşturan bir temeldir. Misyon, bir işletme üyesinin başvuracağı ana kaynaktır. Etkili misyonlar, ekiplerin var olma nedenlerini bilme ihtiyacına cevap vermektedirler. Kimsiniz? Ne yapıyorsunuz? Kim için yapıyorsunuz? Niçin yapıyorsunuz? Sizi özel kılan nedir? (Ekeren, 1997, s. 19).

Bir misyon, işletmenin uzun dönemli misyonunu, ne olmak istediği, kimlere hizmet vermek istediğine ilişkin olarak tanımlamaktadır. Bir işletmenin misyonu açık ve özlü olmalı ve onu diğer işletmelerden ayırmalıdır (Dobson ve Starkey, 1998, s. 18).

Buraya kadar yapılan çalışmalar ışığında, örgüt misyonunun özellikleri şunlardır (Dinçer, 1992 ,s. 63-64):

Misyon, uzun dönemli bir amaçtır. Misyon hiçbir zaman için ortadan kalkmaz ve ona ulaşılamaz. Bu nedeni, insanları daha iyiye ve daha üstün başarıya yöneltir.

Misyon, paylaşılan ortak değerler ve inançlardır. Örgüt misyonu nicelikle ilgili değil, nitelikle ilgili bir değerdir. Misyon, işletmenin içine değil, dışına yöneliktir. Misyon, örgüte özgüdür ve özeldir.

Misyon kritik değerlendirme sonuçlarına göre, örgütün 5-10 yıl içerisinde alacağı pozisyonu ifade etmektedir (Özdemir, 1997, s. 24), gelecekte ulaşılması istenen vizyona yönelik görev ve kararlılık ifadesidir (Aktan, 1997, s. 335). Misyon tüm çalışanların uğrunda mücadele edebilecekleri bir amacın somut ifadesidir. Misyonun aynı zamanda tüm çalışanların tüm potansiyellerini ortaya koymalarına değecek değerleri kapsamaması gerekir (Çetin, 1998, s. 165).

Misyon, amacı net bir şekilde ortaya koyan ifadedir (Stoner, 1997, s. 14). "Örgüt bugün ne durumdadır ve ne durumu gelmeye çalışmaktadır?" sorusunun yanıtıdır (Quigley, 1998, s. 29). Güçlü misyon anlayışı olan takım ve kurumlar, vizyon gücüne sahip olmayanlara kıyasla önemli oranda daha büyük başarı gösterirler (Covey, 1998, s. 113).

Misyon, örgütsel iletişimi daha güçlü kılar. Temel hedeflerin ve inançlar-açıklık kazanmasını sağlar. Misyon karar verme sürecinde grup üyelerinin birlik oluşturmalarına yardımcı olur. Misyon, hem örgütün geleceği hakkında hem de değişim gereksinimi hakkında temel bir çerçeve çizer. Eğitim örgütlerinin ortak hedeflerine ulaşabilmesi, ancak ortak hedeflere açıklık getiren örgütsel misyon ile mümkün olabilir (Çelik, 1995, s. 51).



Misyonun ortaya konulmasında şu süreçler izlenir (Erçetin, 1998, s. 115-111):

-Ben düşüncesinden, biz düşüncesine ulaşmak.

-Bugünkü ve gelecekteki "bizi" tanımlamak.

-Gelecekteki "bizim" nasıl başarılabileceğini açıklamak.

-Gelecekteki "bizim" başarılması için içsel gelişme stratejileri belirlemek (Erçetin, 1998, s. 108-110).

Açık bir örgütsel misyon geliştirmenin önemi, etkili okullar ve örgüt kültürleri üzerindeki araştırmalar ile kanıtlanmıştır. Açık misyon, örgütsel etkinlikler için temel oluşturan değerler çerçevesi oluşturur. Örgüt üyeleri için bir kimlik ve güdüleme kaynağı olarak hizmet eder ve onları örgüte bağlar. Öğretmenler gibi yarı özerk iş görenlere etkinliklerinde yol gösterir. Etkili okullarda misyon, aynı zamanda bir sosyalizasyon işlevini de yerine getirir. Örgüte yeni giren iş görenler, politikalarda ve öğretmen uygulamalarında yüksek bir eşgüdüm ve tutarlılık olduğunu varsayan okul felsefesine uygun bir biçimde mevcut misyon sayesinde sosyalize edilirler. Okulun misyonu yazılı veya yazısız değişik görünümde olabilir. Ancak bunun misyon üzerinde fazla bir etkisi yoktur. Çünkü misyon, gücünü biçiminden değil, örgüt üyeleri tarafından fark edilmesinden ve kabul edilmesinden alır (Gümüşeli, 1996, s. 97). Her eğitim kurumu bir misyon belirlemeli, herkes bu misyonu bilmeli geliştirmelidir. Zaten başarılı eğitim kurumları, kurumdaki üyelerin hepsini: paylaştıkları açık değerlere sahiptirler. Misyon şu noktalarda hizmet etmelidir:

-Okulun özelliklerini topluma yansıtmalı.

-Amaç ve yön duygusu sağlamalı.

-Politika üretmek için ölçütü veri olarak kullanmalı.

-Okul kültürünü oluşturmali.

-Hareket oluşumunu genellemeli.

-Müşterileri belirlemeli.

-Rekabet ve motivasyon için hizmet etmelidir (Cafoğlu, 1996, s. 49).

Bilgi çağı eğitim kurumlarının vizyon sahibi olmaları ve bu vizyonu gerçekleştirecek misyona sahip olmaları küresel dünyada çok önemlidir. Vizyon doğrultusunda belirlenen misyon tespit edilen vizyona ulaşmada etkilidir.

Örnek misyon çalışması;

- Her öğrencinin dile hakim olduğundan emin olmak,
- Temel matematiksel kavramlar ve bu kavramların nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgileri ve anlayışları geliştirmek,
- Bilimsel merakı teşvik etmek ve özellikle yakın çevre içerisindeki gözleme dayalı çalışmalarını organize etmek,
- Çocukları bölgesel ve milli, tarihi değerleri hakkında bilgilendirmek ve çocuklara bu değerlerin önemi yeri hakkında anlayışlar kazandırmak,
- Dini inançlar, ahlaki kurallar ve fikirler hakkında anlayış kazandırmak ve başkalarıyla nasıl yaşanacağını öğretmek,
- Yaratıcı sanatlarda, müzikte, el sanatları ve dramada estetik nitelikleri takdir edecek nitelikleri öğretmek,
- Öğrenciyi huzura kavuşturucu fiziksel etkinlikler düzenlemek yoluyla sağlıklı bir vücut geliştirmek ve kalıcılığı sağlamak,
- Mutlu bir okul ortamı yaratmak,
- Çocukları, iyi hareketler, centilmenlik ve başkalarını göz önüne almanın iyi değerler olduğu konusunda eğitmek; aynı zamanda her çocuğu okul toplumunun ve kendi çevresinin sorumlu bir üyesi yapmak,
- Çocuklara iyi öğrenme alışkanlığı, araştırmacı bir zihniyet ve iş birlikçi bir tavır kazandırmalı, aynı zamanda bu amaçların gerçekleştirilmesi için çalışan diğer insanlara karşı da çocukların işbirlikçi bir tavır geliştirmelerini teşvik etmeliyiz.

### **2.3.2.3. .Hedefler**

Ortak vizyonun üçüncü ögesi, uzun süreli hedeflerdir. Organizasyonun neyi başlatmayı taahhüt ettiğini yanıtlar ve uzun dönemli olarak yönü belirler. Hedefler, değerler ve misyondan esinlenerek oluşurlar ve organizasyon tarafından belli strateji ve taktiklere dönüşürler. Organizasyonun misyonu hedefler ile desteklenmelidir, yoksa misyon hiçbir zaman başarılamayacak bir iyi niyet ifadesi olarak kalacaktır (Drucker, 1974, s. 89).

Hedeflerin belirlenmesinde belirli kriterler mevcuttur (Quigley, 1994, s. 38).

-Katılım

-Sahiplenme

-Taahhüt

-Özgür düşünce

Hedefler, organizasyonun liderleri tarafından, çeşitli birimlerin katılımı sağlanarak ve önerileri değerlendirilerek hazırlanmalıdır. Hedeflerin hazırlanmasına katılım, sahiplenmeyi ve taahhüdü arttırır. Hedeflerin hazırlanması sırasında, etki altında kalmayı engellemek amacıyla, liderler mümkün olduğunca özgür bırakılmalıdır.

Bu alanla ilgili çalışmalar, hedeflerin özelliklerini şu şekilde tanımlamaktadır (Drucker, 1974, s. 89):

-Hedefler, organizasyonun çalışma alanı ile ilgilidir.

-Hedefler, özel amaçlara ve görevlere dönüşebilir olmalıdır.

-Kaynakları ve çabaları bir amaca yöneltici ve yoğunlaştırıcı özelliği olmalıdır.

-Hedefler birden fazla olmalıdır, iş yaşamının yönetimi ihtiyaçlar ve hedefler çeşitliliğini dengelemektir.

-Organizasyonun iş yaşamındaki sürekliliği, tüm alanlarda hedefleri olmasına bağlıdır.

## **2.4.Vizyon ve Misyon Etkileşimi**

Vizyon ve Misyon kavramları birbirini destekleyen ve birbirinden ayrılmayan iki kavramdır.

Vizyon, kuruluşlardaki insanları geleceğe yönlendirmekte tek başına yeterli olamamaktadır, insanların, amacı ya da misyonu anlamaları ve paylaşmaları da gerekmektedir. Misyon "var oluş" nedenini açıklayan, amacı net bir şekilde ortaya koyan bir ifadedir" ve "niçin?" sorusuna yanıt vermektedir. En güçlü misyonlar, işletmenin sunduğu ürün ya da hizmetlere göre değil, müşterilerin bakış açısına göre hazırlanmış olanlardır. Disney amacını, "milyonları mutlu etmek için hayal gücümüzü kullanmak" olarak dile getirmektedir. Merck ise, eczacılık alanında araştırma yapmakta ve ilaç üretmektedir. Ancak amacı, insan yaşamını korumak ve yaşam kalitesini artırmaktır (Stoner, 1997, s. 14).

Bir işletmenin vizyonu ve misyonu aynı ya da benzer olabilmektedir. Ancak, vizyon ve misyon tam anlamıyla benzer kavramlar değildir. Vizyon, gelecekte, şimdi var olan konumdan daha iyi konumu anlatırken, misyon şu andaki durumu anlatmaktadır. İşletmelerin, çalışanların standartlarını yükseltme olan misyonları geçmişte başarılı olduğu

gibi, bugün için de başarısını sürdürebilecektir. Örgüt kimliği ve tutkusunun açıklanması sonsuzdur. Bir vizyon başarıldığında, yeni bir vizyon geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bir misyonsa aynı kalabilecek ve örgüt üyeleri bu ortak sonsuz inançtan hala güç alabileceklerdir. Bu nedenle vizyon, işletme amaçları ile daha çok ilişkilidir. Misyon ise davranış biçimiyle ilgilidir. Ancak, bir işletmede misyonun belirsizliği, bazen büyük bir liderin gücüne inanarak oluşturulan vizyon kavramından daha fazla etkili olabilmektedir (Yurtseveri, 1995, s. 64-65).

Vizyon bildirilerinin birçoğu, işletmelerin birlikte çalıştığı grupların beklentilerini ortaya koyan misyonları tanımlamaktadır. Misyon, işletmelerle ilgili grupların sınırlarını olabildiğince geniş tutmalıdır; yalnızca tek bir grubun çıkarına seslenmemeli, insanlarla doğrudan ilgili olmalıdır.

Vizyon, bir gelecek görüşü yanında, işletmeyi ve onun faaliyette bulunmasını sağlayan kişilerin hislerini ifade etmektedir. İşletmenin niçin var olduğu ve ne yapmayı tasarladığının en sade ifadesi ise "misyon"dur. "Misyona"un insan tarafı ve dünyada misyonlar arasındaki farklılıklar "vizyon" olarak adlandırılacaktır. Öyle ise doğru vizyonun örgüt üzerinde güçlü ve olumlu etkileri şunlardır (Akt. Lashway, 1997, s. 134):

Bağlılığı teşvik eder, insanlara enerji sağlar. Çalışanların yaşamlarında "bir anlam" ortaya çıkarır. Bir standart belirler. Günü ve geleceği birbirine bağlar.

Maxwell'in vizyon ile ilgili belirlemeleri ise şunlardır (Maxwell, 1998, s. 188-189):

Bir vizyonun güvenilirliği lidere bağlıdır. Bir vizyonun kabul edilebilirliği, sunumdaki zamanlamaya bağlıdır. Bir vizyonun değeri, verdiği enerji ve yöne bağlıdır. Bir vizyonun değerlendirmesi, insanların bağlılık seviyesine bağlıdır. Bir vizyonun başarısı, hem liderin hem de insanların sorumluluk anlayışına bağlıdır.

Örgütte yaygın biçimde paylaşılan vizyon olması durumunda çalışanların kendi rollerini daha iyi anladıkları ve körü körüne emirlere uygun birer robot olmaktan çıkıp yaratıcı ve amaca yönelik işlerle ilgilenen bireyler haline geldikleri görülmektedir (Lashvay, 1997, s. 134). Vizyon her çabanın ardında enerji ve sorunları çözme gücüdür (Maxwell, 1998, s. 179).

Vizyon, çalışanlara gösterdikleri çabanın asıl amaca ulaşmada nasıl bir katkıda bulunduğunu görme olanağı sağlar. Vizyon olmadığında, insanlar yalnızca kısa vadeli amaçlar için bitip tükenmez bir zorlama altında çalıştıkları hissine kapılırlar. Vizyonlar çalışanların en önemli konulara odaklanmalarını sağlayarak onları bir sürü verimsiz işler

yapmaktan kurtarır (Lipton, 1997, s. 15-16). Vizyonların çalışanlara etkileri şunlardır: Duygusal uyarılar ve çekicilik. Ateşleme ve hayran bırakma. İtici güç ve alışkanlık yaratma. Teşhis ve hatırlama yeteneği. Yaratıcılık ve yenilikçiliğin desteklenmesi. Öncülük etme, itici güç verme ve bütünleştirme. Yön gösterme ve yol aydınlatma. Öncülükte fark yaratma, güç ve var olma garantisi" (Akt. Heintel, 1995, s. 115).

Vizyon, gelecekte olabilecek ya da oluşturulabilecek bir durumun, düşüncede şimdinin yaratılmasıdır. Bu görüntü, gelecekle ilgili bilgilerin akılcı yöntemlerle işlenmesiyle yaratılabileceği gibi, geleceği işaret eden gelişmelerin öznel algılanmasıyla da oluşabilir. Bu sonuçlar yine vizyonlar tarafından etkilenir ve biçimlenir (Heintel, 1995, s. 15).

Vizyonun önemi aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Mesiti, 1996a, s. 85-86):

- Hayatta başarıya ulaşmada vizyonun vazgeçilmez bir önemi vardır.
- Vizyon, bireyin bugünkü yeteneklerinden çok ileriye geçmeyi sağlar.
- Vizyon bir yön sağlar.
- Vizyon esin kaynağı olur.
- Vizyonun ayrıntılı olarak ortaya konması, bireyi disipline eder.
- Birey, vizyonu ile başkalarına rehberlik eder.

Güçlü bir vizyon, bireylerin, ekiplerin ve kuruluşun mükemmel hale getirilmesini gündeme taşıırken, örgütün ne şekilde büyüme ve müşterilerine ne şekilde hizmet etmeyi amaçladığını da vurgular (Vaughan, 1997, s. 11). Aynı zamanda büyük olmayı, en iyiye ulaşmayı, kolay hedeflerin ötesine uzanmayı da temellendirir (Stoner, 1997, s. 15).

Bir örgütteki, yönetici ve çalışanların birlikte, gelecekle ilgili vizyonu kalben ve kafaca paylaştığı zaman, örgütün ürününün ve hizmetinin kalitesi artacaktır (Cüceloğlu, 1997, s. 94). Vizyon sahibi kişi ve kurumlar kendilerine yeni bir yön ve rol bulabilmiş olanlardır. Mevcut yönün tıkandığı, yeni rollere gerek duyulduğu dönemler, ancak yeni vizyonla aşılabılır (Özden, 1997, s. 47).

İster bireysel olsun, ister örgütsel anlamda olsun vizyonlar, bireyi ve örgütleri geleceğin belirsizliğinden kurtararak ve arındıracak, onlara bir yön sağlayacaktır. Vizyonu olmayanlar ise geleceğin belirsizliği içinde amaçsız olarak savrulacaktır.

Güçlü fikirler dizisi olan doğru vizyonu seçmek ve açıklamak, gerçek liderliğin en doğru ve gerçekleştirilecek en zor görevlerden birisidir. Ancak, bir kere başarılı olduğunda, organizasyon, arzulanan gelecek için gerekli yöne sevk edilmiş olacaktır. Vizyonun

önemini şu sekiz nokta etrafında toplayarak açıklamak mümkündür (Stoner, Zigarmi, 1993, s. 1).

-Enerji -Yetkilendirme -Sahiplenme -İşbirliği -Atılımcı Hareket -İş Yaşamına Anlam Katma -Mükemmeliyet İçin Gerekli Yapıyı Oluşturma -Bugün İle Gelecek Arasında Köprü Görevi kurma.

## **2.5.Vizyonun Önemi**

Organizasyonun geleceğine yönelik olarak tespit edilen vizyon, yoğun rekabetin yaşandığı günümüzde, kurumların yapması gereken önemli çalışmalardandır. Bu adımlar, çalışanları harekete geçirir ve bu eylem nedeniyle de organizasyonda değişim ve dönüşüm başlar, bunun sonucunda kurum ivme kazanır. Ters durumda, organizasyonun sürekli gelişmesi, bir bisiklet örneğinde olduğu gibi, durduğunda düşeceği göz önüne alınır, vizyonun organizasyonu ileriye yöneltme rolünün vazgeçilmez olduğu anlaşılır. Vizyonun gücü organizasyonun tüm dikkatini onun iç ve dış çevresine toplamasına ve o dikkati ortak bir rüyada odaklayabilmesinde yatar (Nanus, 1992, s. 16).

Vizyon hayatı anlamlandırır. Bireysel olarak, kişilerin gelecek ile ilgili umutlarını canlandırır. Örgütlerde çalışanların, örgütün amacı doğrultusunda arzulanan gelecek etrafında sinerji yaratmalarını sağlar.

Vizyon belirlemede, günlük etkinliklerin yönlendirilmesinde değerlere dayalı temel bir çerçeve oluşturulurken; moral, bütünlük, katılma, kimlik ve ait olma duyguları da beslemektedir. (Çelik, 1999, s. 161).

Güçlü bir vizyon, insandaki anlam açıklığına seslenir. Onu seçmiş olanları motive eder. Bilinmez bir geleceğe yönelik kararlar ve hareketler için bir rehber görevini görür. Aynı zamanda işler kötüye gittiğinde, insanları bir arada tutan bir yapıştırıcı görevi oynar (Vaughan, 1997, s. 11). Vizyon, hızlanan değişim süreci içindeki örgütler için bir yol haritası görevi görür. Değişim çabalarının başarısızlığa uğramasının nedeni, genellikle bir vizyonun olmamasıdır. Vizyon, örgütün bürokratik bir yapıdan esnek bir yapıya geçerken yaşadığı süreci kolaylaştırıcı bir yönetim aracıdır (Lipton, 1997, s. 15).

Vizyon, önce bireylerin, sonra da bu bireylerin yarattığı ailelerin, toplumların, milletlerin gelişimini ve yaşam kalitesi için olmazsa olmaz değerler bütünüdür (Ocakoglu, 1997, s. 2).

Vizyon yokluğu örgütsel baş dönmesine yol açar ve örgütü körlüğe götürür. Vizyon oluşturma, her zaman örgütsel başarı için zorunludur. Geleceğe yönelik bu bakış açısı olmadığı zaman, her eğilimin önünü tıkar ve yok eder (Akt. Çelik, 1999, s. 160).

Vizyonun ne olduğu değil ne yaptığı önemlidir (Senge, 1997, s. 171). Vizyon tutkusu bize özgür irade konusunda yeni bir anlayış kazandırır. Vizyon tutkusu olmaksızın "disiplin", her şeyi kalıba sokmak ve kendini sıkmak anlamına gelir (Covey, 1998, s. 123). Mevcut paradigmaların belirlediği kurumların gerçekliği açıklayamadığı bunalım dönemleri, yeni paradigmaların oluştuğu, yeni vizyonların çizildiği zamandır. Bu anlamda, her kriz ve bunalım aynı zamanda yeni fırsatlar demektir. Bir örgütte, mevcut yapı ve mekanizma, sorunları çözmeye yetmiyorsa yeni bir vizyona ihtiyaç vardır (Özden, 1998, s. 46).

Geleceği görmeye başarısız olmak, bir çok nedene bağlanabilir. Ama bu başarısızlığın başlangıç noktası her zaman vizyon eksikliğidir (Sullivan ve Harper, 1997, s. 10). Bir vizyonun olması, problemlerle karşılaşıldığında yaşanacak sıkıntıları hafifletir ve zorluklardan korunmak için bir güç verir (Mesiti, 1996, s. 84).

## **2.6.Vizyon Oluşturma Süreci ve Aşamaları**

### **2.6.1. Hazırlık Aşamaları**

Yeni bir vizyon oluşturma aşamasındaki alternatifleri araştırırken, olabildiğince açık fikirli, ileri görüşlü olmak ve çok boyutlu düşünmek gerekir. Kurumun mevcut durumu ve gittiğı yön, tatmin edici olarak algılanabilir.

Vizyon oluşturma sürecinde gerekli destek sağlansın veya sağlanmasın, vizyon ister grubun kendi fikirlerinin ürünü olsun veya başkaları geliştirmiş olsun, grubun başarısı, organizasyonu ne kadar etkin bir şekilde ileriye doğru götürdüğünün derecesi ile ölçülecektir.

Vizyon oluşturma süreci, yukarıda bahsedilen özellikleri dikkate alabilecek bilgi birikimine ve beceriye sahip kişiler veya grubun seçimi ile başlar (Stoner, Jesse,1998).

### **2.6.2.Ana Grubun Seçimi**

Vizyon oluşturma sürecindeki en önemli adım, vizyonu kimin oluşturacağını saptanmasıdır. Ortak vizyon tanımlama çalışmalarına kimler katılacak, nasıl bir yöntem uygulanacak ve hangi sıra izlenecek? Vizyon oluşturma sürecine katılım, gelecekteki başarı için de gereklidir. Bu nedenle, doğru kişiler seçilmelidir.

Vizyon oluşturma sürecine yönetim kurulu, üst yönetim, orta yönetim ve organizasyonun her kademesinden anahtar yöneticiler katılmalı, organizasyonun çeşitli alt birimlerinden gelen öneriler değerlendirilmelidir (Noonan, 1994, s. 5).

### **2.6.3. Ana Grubun Hazırlanması**

Vizyon oluşturma toplantılarına başlamadan önce, ana grup, organizasyon ve çevresi konusundaki düşünce, bilgi ve birikimlerini yeniden değerlendirmek üzere bir hazırlık dönemi geçirmelidir. Hazırlık dönemi, ana grup üyelerinin stratejik düşünme becerilerini geliştirip, vizyon oluşturma sürecinde tutucu olma yerine aktif rol almalarını sağlayacaktır. Vizyon oluşturma grubu, hazırlık döneminde, organizasyon ve çevresi ile ilgili şu konulara ve sorulara açıklık getirmelidir (Nanus, 1992, s. 45).



#### **2.6.4. Organizasyonun Mevcut Yapısının Tanımlanması**

Organizasyonun sahip olduğu değerleri saptamak, organizasyonun bugünkü misyonu ve amacını saptamak, faaliyet gösterilen endüstrinin yapısını belirlemek, organizasyonun bu endüstri içindeki yerini belirlemek gerekir.

Organizasyonun başarılı olması için gerekli kritik başarı faktörleri vardır. Geçmiş yıllardaki en büyük başarılarının belirlenmesi, bu başarılar ileriye yönelik olarak kullanılabilirliğinin saptanması, organizasyondaki mevcut yapının tanımlanması için yeterli olacaktır.

#### **2.6.5. Organizasyonun Çalışma Şekli**

- Organizasyonun karar alma ve davranışları yönlendiren değerleri ve kültür yapısının belirlenmesi,
- Organizasyonu bekleyen fırsat ve tehlikelerin belirlenmesi,
- Organizasyonun güçlü ve zayıf yanlarının belirlenmesi,
- Mevcut stratejinin belirlenmesi ve mevcut stratejiyi korumanın yolları.

#### **2.6.6. Organizasyonun Mevcut Vizyonu İle Yönü**

- Organizasyonun açık ve net olarak ifade edilmiş bir vizyona sahip olması,
- Organizasyonun mevcut vizyonu ile gittiği yön doğru olduğunun belirlenmesi,
- Organizasyonun anahtar yöneticilerinin, organizasyonun gittiği yönden haberdar olması ve hemfikir olması,
- Organizasyonun yapısı, çalışanlar, prosesler, iletişim sistemleri, danışmanlar, organizasyonun gidiş yönünü desteklemesi,
- Vizyon oluşturma toplantıları sırasında birçok soru ve konu gündeme gelecektir. Bu konular ve sorular ayrıntılı olarak incelenmeli, hiç biri göz ardı edilmemelidir. Gerekirse özel ekipler oluşturularak kısa zamanda çözümlendirilmelidir. Bu durum, vizyon oluşturma grubunda, çalışmalar esnasında ortaya çıkan sorunlara çözüm getireceği inancını oluşturmaya açısından önemlidir.

Diğer bir konu, vizyon oluşturma grubunun yerine getirilmesi istenen göreve bakış açısıdır. Grup üyelerinin bazılarının toplantılara katılmaması, organizasyonun değerleri, misyonu ve hedefleri konusunda hemfikir olmamaları, organizasyonda kültürel açıdan güç dengeleri ve davranışlar açısından bir takım sorunların varlığının göstergesidir. Sorunlar, toplantılar devam etmeden önce çözümlenmelidir. Çözüm için gerekli bazı öneriler şunlardır (Andrews, Stalick, 1994, s. 102):

- Üst yönetim grubunun açık bir şekilde desteğini hissettirmesi,
- Katılımı özendirme,
- Danışman yetkilendirerek, yönetim grubundan daha fazla taahhüdün sağlanması,
- Karşı fikirde olanlarla, ayrı toplantı düzenleyerek, sorunun tartışılması ve çözüm bulunması,
- Danışmanın veya grup üyelerinin değiştirilmesidir.

#### **2.6.7.Vizyon Oluşturma Sürecinin Aşamaları**

Vizyon oluşturma süreci, ana grubun seçimi ile başlar ve bir dizi toplantılar ile devam eder. Ana grup için ideal sayı organizasyonun büyüklüğü ne olursa olsun, sekiz ila on beş kişi arasında değişecektir (Quigley, 1994, s. 65).

Vizyon oluşturma süreci, başlıca şu ana başlıklar altında incelenebilir (Scott, Jaffe,Tobe, 1993, s. 4).

- Organizasyonun değerlerinin tanımlanması,
- Organizasyonun mevcut durumunun araştırılması,
- Organizasyonun misyonunun oluşturulması,
- Organizasyonun hedeflerinin oluşturulması,
- Organizasyonun stratejik planlama ve taktiklerinin oluşturulmasıdır.

### **2.6.8.Vizyonun Gerçeğe Dönüştürülmesi Süreci**

Bir organizasyonun vizyonunu oluşturmak ne kadar zor ve zaman alıcıysa, vizyonun gerçeğe dönüştürülmesi de öyledir. Genellikle vizyon oluşturma grubu, görevini tamamladıktan sonra, işin en zor bölümünün sona erdiğini düşünüp, rahatlık dönemine girer. Ancak, oluşturulan vizyonun, organizasyon ile uyum sağlayabilmesi, genellikle 3-4 yıl alır (Gardner, 1990, s. 121). Bu süre içerisinde organizasyonun günlük sorunları ile uğraşılması gerektiği gibi, vizyona direnç gösteren bazı grupları uzlaştırmak, değerleri canlı tutmak, motivasyon oluşturmak ve hepsinden önemlisi sürekli yenilenmeyi sağlamak büyük çabalar gerektirir. Vizyonun gerçeğe dönüştürülmesi sürecinde, göz önünde bulundurulması gereken konular, şu at başlıklar altında incelenebilir (Trejoe, Zimmerman, Smith, Tobia, 1989, s. 104).

- Strateji uyarı işaretleri,
- Liderlerin rolü,
- Yönetim kademeleri ve çalışanların rolüdür.

### **2.6.9.Vizyonun Başarısızlığa Uğraması**

Vizyonun oluşturulması, organizasyon için yeni bir dönemin başlangıcıdır. Organizasyonda, yönetim grubundan başlayan ve tüm alt birimlere yayılan bir heyecan dalgası oluşacaktır. Ancak gerek oluşturma sürecinde, gerekse uygulama döneminde, dikkatli davranılmadığında, vizyonun başarısını engelleyen, aşağıda belirtilen sorunlarla karşılaşmak olasıdır (Gitlow, 1987, s. 25).

- Gelecekle ilgili sorunların iyi tanımlanamaması,
- Vizyon oluşturma sürecine yeterli sürenin ayrılmaması,
- Vizyonu yazma ve ifade etme gücü,
- Grup üyelerinin seçimindeki yanlışlıklar,
- Vizyon ifadesini katı ve değişmez kurallar dizisi olarak algılamak,
- Vizyon ifadesinin oluşturulduktan sonra kullanılmaması,
- Vizyon ifadesini her türlü özel şartlarda, sorun çözücü olarak algılamaktır.

## 2.7.Vizyonun Çalışanlara İletilmesi

### 2.7.1. Vizyon Bildirisi

Vizyonun iletilmesi veya paylaşılmasına geçmeden önce, vizyon mesajının nasıl olması gerektiğine ve vizyon mesajının önemine bir göz atmakta fayda görülmektedir

Vizyonun yazılı olarak çalışanlara ulaştırılması, vizyonun paylaşılmasında önemli bir etkidir. Çalışana iletilmeden veya sadece sözle iletilen vizyonun anlaşılma ve kalıcılık düzeyi düşük olur.

Bir vizyon bildirisi yazmak, paylaşılan bir vizyon inşa etmekte ilk adım olabilir, ama vizyonun gerçekleşmesine pek yetmeyecektir (Senge, 1997, s. 234).

Vizyon aslında basit kelimelerle ifade edilebilir. Örneğin, Walt Disney "Eğer hayal edebiliyorsan, onu yapabilirsin" demiştir. Görüldüğü gibi, vizyon çok basit bir biçimiyle ifade edilmiştir. Bununla beraber, bir vizyonu böyle basit kelimelerle ifade etmek sanıldığından daha çok zor olabilmektedir. Bazen bir vizyon çok karmaşık bir mesajdan da çıkarılabilmektedir.

Bir vizyon bildirisinin iki önemli işlevi vardır: Birincisi, yöneticilerin amaçları, hayalleri, mücadeleleri ve fikirlerinden oluşan şekilsiz bir yığını bir bütün haline getirebilmelerine yardımcı olur. İkinci işlevi ise bir anayasadır, kaçamaklara olanak tanımayan bir toplumsal belge olma görevini üstlenmesidir.

Vizyonun, örgütün içinde yaşadığı toplum, hatta dünyaya ilişkin özellikleri bünyesinde barındırması gerekir (Cafoglu, 1996, s. 47).

Açık bir vizyon, belli bir okulda neyin işe yarar olduğunu herhangi bir belirsizliğe meydan vermeden açıklayan özdür ve öğretmenlerin kendi çabalarını ortaya koyabilecekleri ortak bir standart sağlar (Lashway, 1997, s. 134). Vizyon öğrencilerin hedeflenmiş gelişmesini ve personelin isteklerini belirler. Okulların her kademesinde bulunan kişilerden oluşan takımların sürekli gelişmesini sağlar (Cafoglu, 1996, s. 48).

Vizyon, bir örgüt olarak okulun genel olarak bütünleşmesinde bir çerçeve oluşturur (Çelik, 1999, s. 99).

Okulun etkili olabilmesi için vizyon ifadeleri aşağıdaki özellikleri içermelidir (Murgatroyd ve Morgan, 1993, s. 81):

- Yarışmacı olmalıdır,
- Her zaman görülebilir ve ulaşılmaz değildir,

- Açık ve net olmalıdır,
- Farklı ve çelişkili yorumlara açık değildir,
- Kolaylıkla hatırlanmalıdır,
- İdeal bir vizyon ifadesi 20-25 kelimedenden uzun olmamalıdır,
- Kapsayıcı olmalıdır,
- Vizyon ifadesi kolaylaştırıcı ve yetkilendirici olmalıdır,
- Değerlere yönelik olmalıdır,
- Vizyon ifadesi ile okulun değerleri arasında güçlü bir bağ olmalıdır,
- Görülebilir olmalıdır,
- Vizyon ifadesi, görülebilir şekilde hayal edilebilmeli ve resmedilebilmelidir,
- Değişen koşullara uymalıdır,
- Vizyon ifadesi herkesin isteklerine cevap vermelidir,
- Yol göstermelidir,

Vizyon ifadesi, okulla ilgili günlük uygulamalarda sorunlar ve çatışmalar çıktığında çözüme yönelik temel referans noktası olarak alınabilmelidir,

-Öğrencilerin ihtiyaçlarıyla ilişkili olup, onları dikkate almalıdır,

-Bütünüyle bir vizyonun değeri, öğrencilerin başarıları ve uygulamalarıyla ilişkilidir.

Basit bir mesajın bile başarılı bir şekilde çalışanlarına iletilmesinde bir dizi olaylar zinciri yaşanmaktadır (Snyder v.d., 1994, s. 122-124). Mesajı iletecek kişi, iletmek istediği mesajı tanımlayacak, mesajı nasıl ifade edeceğine karar verecek (fikirleri kelime ve sembollere dökme) ve mesajı hangi kanalı kullanarak göndereceğine karar verecek (yazılı, sözlü, yüz yüze veya telefonla.); alıcı mesajı alacak ve mesajı anlayacak, mesaja kişisel bir anlam verecektir. Bununla birlikte, süreçteki her bir aşama, niyet edilen mesaja olduğundan başka anlamlar verilmesine fırsat sağlayacaktır. Bir süreç olarak iletişimde, lider vizyonla ilgili fikirlerini yazılı ve kolay anlaşılacak şekilde tanımlamalı ve işletmenin bu fikre nasıl ulaşacağını belirtmelidir. Bu işlem basit gibi görünse de, uygulaması gayret isteyen ve zaman alıcı bir olaydır.

Özetle, vizyon mesajının, açık ve anlaşılır olması ve gruba iletilirken öneminin anlatılması gerekmektedir.

## 2.7.2.Vizyonu İletme

Vizyonun, iyi bir yol gösterici olabilmesi için, geleceğin, insanların kolayca kavrayıp anlayabileceği biçimde tanımlanması gerekir. Başarı kavramını içermeli, insanların anlayıp kendi durumlarına uyarlayabilecekleri kadar basit olmalıdır (Sullivan, Harper, 1997, s. 10). Vizyonu netleştirmek ve herkesçe bilinmesini sağlamak, çok iyi sonuçlar yaratmaktadır (Lipton, 1997, s. 15).

Vizyonun başarılı bir şekilde yaygınlaşmasını sağlamanın bir yolu, örgütün misyon cümlesinde yer alan değerleri ve inançları onun pekiştirdiğinden emin olmaktır. Bu konu özel bir önem taşır; çünkü örgütün kurulması sırasında oluşturulan ve temel inanç sistemini yansıtan misyon cümlesi, vizyondan daha somut bir ifadedir. Örgütte çalışanların çoğu tarafından zaten bilinen misyon cümlesi, vizyonun örgüt şartlarına uygun bir şekilde aktarılmasına da yardımcı olabilir (Goldberg, 1997. s. 6-7).

Vizyonları yayma ile ilgili üç kavram vardır. Bunlar, bağlanma, yazılma ve uymadır (Senge, 1997, s. 240-241).

Yazılma, isteyerek, tercih yaparak bir şeyin parçası olma sürecidir. Uyma, vizyonun yararını kavramış, kendisinden beklenen her şeyi ve fazlasını yapmadır. Bağlanma, sadece yazılma değil bir vizyonun gerçekleşmesinden kendini tümüyle sorumlu hissetme halini anlatır. Şu andaki örgütlerde çalışanların çoğunluğu "uyma" hali içindedir. Çok az sayıda yazılmış ve bağlanmış çalışan vardır.

Çalışanların vizyona yazılması ve bağlanması için yol gösterici ilkeler ise şunlardır (Senge, 1997, s. 243-244):

-Önce kendiniz yazılın: Kendiniz yazılmamışken, başkasını yazılmaya teşvik etmenin anlamı yoktur.

-Dürüst kalın: Vizyonu mümkün olduğu kadar sade ve dürüst bir dille anlatın.

-Seçmeyi karşınızdakine bırakın: Çalışanın ne kadar özgür bir seçim yapmasını isterseniz, çalışan da o denli kendini özgür hissedecektir.

İletişim ve örnek olma, vizyonu yaymada çok önemli bir yere sahiptir. Lider vizyonunu çalışanlara aktarırken şu stratejileri kullanmalı (Mesiti, 1996a, s. 82):

-Vizyonunuz basit olsun.

-Temel ilkelere bağlı kalın.

-Vizyonu başkalarının önünde tekrar edin.

- Vizyonun önemini vurgulayın.
- İnsanlara vizyona nasıl ulaşacağını gösterin.
- İnsanların vizyona ulaşmasına yardım edin.
- Ödül ve başarısızlığın sonuçlarını gösterin.
- Küçük zaferleri kutlayın.
- Takımın her üyesine, elde edilen başarıda payları olduğunu hissettirin.

### **2.7.3.Vizyonun İletilmesinde Liderin Rolü**

Bir işletmede liderlik, üst düzey yönetimde başlamakta birlikte; işletmenin büyüme sürecinde, her düzeydeki çalışanların kendi bölümlerinin, kendi işlevsel alanlarının, ya da liderlik ettikleri ekiplerin planları, yeni teknikleri ve süreçleri, yeni ürün ve hizmetleri, işletmenin faaliyet alanlarını değiştirmenin gerekçeleri ne kadar geçerli olursa olsun, her düzeydeki liderler vizyonunu etkili bir şekilde diğerlerine iletmezlerse, başarılı olamayacaklardır (Goldberg, 1907, s. 6).

Liderin vizyonunu izleyicilerine iletmedeki başarısı, ancak onun bu vizyon ile uyumlu bir tarzda hareket etmesi ile sağlanabilmektedir. Bir lider, işletmede kişisel bir örnek oluşturmalıdır. Önce söylediğini o yapmalı, söyledikleri ile yaptıkları arasında bir tutarsızlık olmamalıdır.

Vizyonun etkin bir şekilde iletilmesinde lidere önemli görevler düşmektedir. Lider, vizyonun temsil ettiği geleceğin açık bir şekilde anlaşılmasını sağlamalıdır. Vizyonunun işletme çalışanları ile olan ilgisini yavaş yavaş onlara öğretmelidir. Ve bu fikirlerin paylaşılmasını teşvik etmelidir. Vizyon, işletme içindeki her bireye anlamlı gelmeli ve onlara ilham vermelidir. Lider, yalnızca işletmenin ne olabileceğine dair kendi vizyonunu iletmeye gayret etmemeli, aynı zamanda bu vizyonu gerçeğe dönüştürmede her bir çalışanın rolünü ve gelecek fikrinin her bir çalışan ile ilgisinin önemini de belirtmelidir. Çalışanlar, vizyonu gerçeğe dönüştürmeden önce onun doğru olduğuna lider tarafından inandırılmalıdır. (Snyder v.d., 1994, s. 114).

Bir vizyonun iletilmesinin en güçlü ve en memnun edici yanı, onun periyodik olarak işletmeye yönetimin aynı yönde ilerlediği ve birlik olduğu hissini sağlamasıdır (Dilenschneider, 1992, s. 24).

Vizyon, bazı çalışanlara imkânsız görünebileceği için, liderin görevi, onun anlaşılması için destek olmaktır. Deneyimli liderler, bunu öyle doğal bir şekilde gerçekleştirirler ki, insanlar nasıl böyle bir cesarete sahip olabildiklerini fark etmezler bile. Onlar, vizyonun gerçekleştirilmesi için ne gerekiyorsa kolayca yaparlar. Liderler, kendi vizyonlarına güvenirlere, vizyonlarının güçlükleri ve şüpheleri yenmeyi başaracağına inanırlar. Böylece, liderler aynı gücü çalışanlarına da iletmeli, bu gücü işletmenin tamamına yaymalı ve gerçekten önemli olan konulara odaklanmalıdırlar.(Yıldırım, 2001)

Liderler, kurum vizyonunu çalışanlarına baskı yolu ile iletmemelidir. Böyle bir yaklaşım, lider ve çalışanlar arasında asabiyet ve kızgınlığa neden olacak, çalışanlarda "boş yere uğraşıyoruz" fikri uyandırabilecektir. Bağlılık ve kararlılığın vizyonun başarısı için ne kadar gerekli olduğu düşünüldüğünde, bu durumun önemi daha iyi anlaşılacaktır. İdeal olanı, liderin vizyonunu söz ve davranışlarına yansıtması, sürekli olarak onun gerekliliğini çalışanlarına anlatmasıdır. Çünkü insanlar, ancak vizyonu anlamaya başladıkları zaman onu gerçekleştirebileceklerdir. (Snyder v.d., 1994, s. 76-77).

#### **2.7.4.Vizyonun Astlara Aktarılmasında İletişimin Rolü**

Liderin vizyonunu astlarına aktarmasında iletişim çok önemlidir. Vizyonu çalışanlara iletmede kullanılabilir basit ama güçlü bir strateji şudur (Mesiti, 1996, s. 82-84):

- Vizyonun basit olması; karmaşık ya da bulanık bir vizyon, insanlara nereye gittikleri hakkında doğru bir resim göstermeyecektir,
- Temel ilkelere bağlı kalmak,
- Vizyonu başkalarının önünde tekrar etmek,
- Vizyonun önemini vurgulamak,
- İnsanlara vizyonuna nasıl ulaşabileceklerini göstermek,
- İnsanların vizyonuna ulaşmalarına yardımcı olmak,
- Ödül ve başarısızlığın sonuçlarını göstermek,
- Küçük zaferleri dahi kutlamak,
- Takımın her üyesine, elde edilen başarıda payları olduğunu hissettirmek.
- Liderin bilmesi gereken en önemli şey, iletişime öncelikle vizyon ve misyon ile başlaması gerektiğidir. İşletmede tüm çalışanlar kurumun geleceğinde söz sahibidirler. İşletmenin 10 yıl sonraki hedeflerini ve stratejilerini de oluşturmaya ve bilmeye hakları vardır.



Liderin, her şeyden önce çalışanlarını bu konuda devamlı bir iletişimle bilgilendirmesi ve onları hedeflere yönlendirmesi çok önemlidir (Argun, 1998, s. 8).

Bir vizyona sahip olmak yeterli değildir. Vizyon sahibi ancak bunu başarılı bir şekilde kendine bağlı astlarına aktarabildiğinde bir anlam ifade etmektedir. Bunu astlarına aktaramayan, onlarla paylaşamayan bir lider ise sadece rüya görmektedir.

Görüldüğü gibi bir liderin iletişiminin etkinliğinde liderin pozisyonu, üslubu, dili, faaliyetleri, kullandığı kanallar, konuşma tarzı ve elbette ki mesajın içeriğinin hepsinin birden etkinliğine ihtiyaç vardır. Liderin mesajının üslubu ve konuşma tarzı ikna edici olmalı ve çalışanları liderin vizyonunun doğruluğuna inandırmalıdır. Liderin seçtiği dil de açık ve vurgulu olmalıdır. Eğer bunu başarabilirse vizyonunu çalışanlarına daha kolay iletebilecektir. Başarılı bir iletişimde lider dinleme yeteneğine de sahip olmalıdır.

Lider, ancak diğer çalışanlar aracılığı ile vizyonunu gerçekleştirebilecektir. Bu nedenle onları da vizyonunu benimsemesi için motive etmelidir. Basit bir ifade ile vizyonun çalışanlara iletilmesi, onlarla paylaşılması da çoğu zaman yeterli değildir. İnsanlar, vizyonu gerçekleştirmeye kendilerini adanmışlardır. Vizyonun çalışanlara iletilmesinde ise, liderler çoğu zaman iletişim eksikliğinden başarısız olmaktadır. Lider ve çalışanlar arasındaki ilişkilerde kaçırılan bir nokta vardır: Bu vizyonu gerçekleştirmek için sahip olunan istek ve heves duygusudur. Eğer bir lider vizyonu ile ilgili olarak heves veya istek duymuyorsa kimseden de bunu gerçekleştirmesini bekleyemez (Silvers, 1994, s. 13).

Kişileri, ana değer ve inançlarda odaklanarak hareket etmesi için motive eden bir iletişim tarzı, vizyonu güçlendirecektir. Bu çeşit bir iletişim, uygulamayı da kolaylaştıracaktır. Çünkü böyle bir iletişim, vizyonun hatırdan tutulmasını kolaylaştıracaktır. Öyle ise, bir vizyona sahip olmaktan çok, bu vizyonun çalışanlara iletilmesi, onlarla paylaşılması ve vizyonu gerçekleştirmek için yapılacak uygulamalar önemli adımlardır. Başka bir ifade ile lider, vizyonunu çalışanlarına aktarmadığı sürece vizyon gerçeğe dönüştürülemez. Ancak bu iletim sağlandığı zaman, çalışanlar kendilerinin de vizyona dahil olduğunu hissedecek ve onu gerçekleştirmek için çaba sarf edeceklerdir.

## 2.8. Vizyonun Paylaşılması ve Oluşturulması

### 2.8.1. Paylaşılan Vizyon

Bir örgütün varlığını sürdürebilmesi ve yüksek edim gösterebilmesi için bir vizyona sahip olması gereklidir ama yeterli değildir (Watkins ve Marsick, 1993,s. 118). Bir örgüt dünyanın en anlamlı, en sezgisel ve harika vizyonuna sahip olabilir, ama eğer örgüt bütünündeki insanlar onu tamamen anlamazlar, katıldıklarını ve vizyon tarafından desteklendiklerini hissetmezler ve ona göre eylemde bulunmazlar ise -kısacası ona sahip çıkmazlarsa- vizyonun etkisi çok azalacaktır (Harari, 1995; s. 251). Senge (1990) bir vizyonun gerçekleşebilmesi için iş görenlerin sahip olmaları beklenen ve yukarıda betimlenen bu tutumu “adanmışlık” olarak tanımlamaktadır.

Paylaşılan vizyon, “Ne yaratmak istiyoruz?” sorusunun yanıtıdır (Senge, 1997, s. 227). Her insan, güçlü bir vizyon yaratma ve bunu gerçeğe dönüştürme yeteneğine sahiptir. Birkaç insan bir araya gelip ortak bir vizyonu paylaştıklarında ise, inanılmaz şeyler olacaktır (Stoner, 1997, s. 14). İşte bu paylaşılan değerler de ortaya sinerji çıkaracaktır ve bu sinerji de çığ gibi büyüyecektir.

Paylaşılan vizyon, kararların alınması açısından örgütlere kolaylıklar getirir. Örgütün yapısı daha geniş ve yatay hale geldikçe kararlar merkezde değil birimlerde alınır. Bu durumda net bir vizyon, adeta bir pusula görevini görür (Lipton, 1997, s. 15).

Paylaşılan vizyon, örgüte ait olma duygusu yaratır, amaçların sürekliliğini sağlar, bir başarı ölçüsü içerir, günlük sorunların ötesine geçmeyi sağlar, bugün ve geleceğe anlam katar, liderlere ve çalışanlara harekete geçme gücü verir (Sullivan ve Harper, 1997, s. 10). Grup içinde oluşan kararların kıstası, topluluğun anayasası haline gelir. İnsanları birbirine bağlar. Zor anlarda güçlü olmalarını sağlayan bir birlik ve amaç duygusu verir (Covey, 1998, s. 243).

Eğer bir grup insan örgüt içinde bir vizyonu paylaşma durumuna gelirse, her biri kendi örgüt resmini en iyi haliyle görür. Her biri bütünün sorumluluğunu taşır, sadece kendi parçasını değil. Daha çok sayıda insan ortak bir vizyonu paylaşmaya başlarsa, vizyon temelde bir değişiklik göstermeyebilir. Ama daha canlı hale gelir, insanların gerçekten ulaşmayı tasavvur edebilecekleri zihni bir gerçeklik anlamında daha somutluk kazanır (Senge, 1997, s. 233). “Paylaşılan bir vizyonun oluşturulmasındaki amaç, örgüt iş görenlerinin zihinlerinde yaratılacak ortak bir imgenin herkesi güdülemesi, çabaların bir

yere yöneltilmesi ve bireylerin vizyona, dolayısıyla örgütlerine adanmalarının sağlanmasıdır” (Kışlalı, Bağlı ve Sanlı, 1998, s. 372). Senge'ye göre (1990), adanmışlık sayesinde gerçek anlamda vizyonun paylaşımından söz edilebilir. Birey vizyona adandığı zaman, onu ister, hatta söz konusu vizyonun gerçekleşebilmesi için gerekli yapı veya kurallar mevcut değilse onları yaratır (Senge, 1990). Paylaşılan vizyon tutkusu, onca zaman ve çabayı tüketerek yaşam kalitesini yıpratıcı önemsiz, olumsuz etkileşimleri aşmaları için insanlara güç verir (Covey, 1998, s. 116).

Belli bir vizyonun çalışanlarla paylaşılması için farklı noktalara özen gösterilmesini gerektirir. Bunlardan ilki örgütün üst düzey yöneticisinin liderlik yeteneğine bağlıdır (Arat, 1998, s. 122).

Önceden belirlenmiş bir vizyonu çalışanlara anlatılarak paylaşılmasında dikkat edilecek noktalar aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Açık olmak gereklidir.

-Vizyona temel oluşturan gerçekler açık bir şekilde, sürekli olarak vurgulanmalıdır.

-Vizyonun, insanların “biz” anlayışıyla çalışmaktan gurur duydukları örgüte kazançları üzerinde durulmalıdır.

-Vizyon hakkında çalışanların görüşleri alınmalı ve onlara danışmalıdır (Arat, 1998, s. 122).

\*Paylaşılan vizyon yaratmada izlenecek olan dört basamak şunlardır (Covey, 1997b, s. 5):

-İnsanları üstün, çizgi dışı bir vizyon yaratma sürecine katın.

-İnsanlara genel vizyon ile uyumlu kişisel vizyonlar kazanma şansını tanıyın ve kişisel vizyonlar ile örgütün vizyonu arasında bağlantılar kurun.

-Vizyon ile misyon bildirilerinizin, ilke merkezli ve evrensel bir standartla uyum içinde olduğundan emin olun.

-Üst düzey yönetimi misyona örnek oluşturması için yüreklendirin, insanların da ilke merkezli liderlerle özdeşleşmelerine fırsat verin.

Paylaşılan vizyonlar ile örgütte bir enerji oluşur. Tüm çalışanların sahip oldukları yetenekler, enerjiler, vizyonlar ve potansiyeller açığa çıkıp bir noktada odaklanır. Böylece örgütün etkiliği artarak, verim elde edilir.

Okul ortamında da vizyonların paylaşılmasında en önemli rol okul müdürünüdür. Okul müdürü vizyonların paylaşılması için uygun ortamlar yaratarak çalışanların özgürce düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlamalıdır.

Okulun gelecekteki net vizyonunu oluşturmak, okulun net ve paylaşılan genel amaçlarında bütünlük sağlar, okul programlarının yöntem ve hedeflerine yardım eder, işbirliğini teşvik eder ve ilerlemenin değerlendirilmesine fırsat veren okul başarısının kriterini belirler (Roberts, 1994, s. 24).

Paylaşılan vizyonda bütün personelin çalıştıkları okulda “benim” zihniyetiyle yaklaşımları “onların” düşüncesini atmaları fikri yatar, vizyon, güvensizlik kavramını ortadan kaldırarak ortak bir ruh ve kimlik yaratır. Paylaşılan vizyonun bütün eğitim örgütü personeli arasında yaygınlaştırılması eğitim liderlerinin günlük çalışmalarının odak noktasını oluşturmalıdır. Ortak vizyonu oluşturma, sürekli gelişme felsefesine paralel olarak hiçbir zaman son bulmamalıdır (Cafoğlu, 1996, s. 47).

### **2.8.2. Paylaşılan Vizyon Oluşturma**

Paylaşılan vizyonun itici gücü yaratıcı gerilimdir. Fritz'e göre (aktaran Senge, 1990), yaratıcı gerilim nerede bulunmak istediğinizle, nerede bulunduğunuz arasındaki farkı görmekten kaynaklanır ve değişim için ön koşuldur. Yaratıcı gerilimin sağlanabilmesi için de ilk adım örgütsel vizyonun oluşturulmasıdır.

### **Örgütsel Vizyon**

Örgütsel vizyon oluşturmanın ilk adımı liderin toplumunu, örgütünü değerlendirmesi, ikincisi, düşlerindeki toplumu, örgütü tanımlamasıdır (Erçetin, 1998, s. 98-103).

Genel olarak vizyon kelime anlamıyla “görüş, görme kuvveti, geleceği kestirebilme gücü” olarak ifade edilirken, örgütsel vizyon ise, geleceğe ilişkin bir resmi, idealleri ve öncelikleri, örgütü özel ve kendine has kılan duyguyu, örgütün var olma nedenini ortaya koyan bir dizi ilkeyi ve örgütsel başarıyı belirlemeye yarayacak güçlü ölçütleri betimler (Harari, 1995, s. 56 ). Kısacası vizyon, bir örgütün kendisi için yaratmak istediği geleceğin canlı ve zorlayıcı bir imgesidir (Simpson, Shaw, 1994; Senge, Kleiner, vd, 1994). Bu imge örgüte aittir ve örgütü diğer örgütlerden ayırarak “katma değerini” ortaya çıkaracak tek kavram ve uygulamadır.

Baum'un (Akt. Thoms, Greenberg, 1998) yaptığı bir araştırmada vizyon sahibi örgütlerin örgütsel vizyonu olmayan örgütlerden daha yüksek edim gösterdiklerini kanıtlamıştır.

## Kişisel Vizyon

Kişisel vizyon oluşturmanın birinci adımı, kendi kendini değerlendirmek; ikincisi, toplumda, örgütte, gerçekleştirmek istediklerini, açık anlaşılır biçimde tanımlama, üçüncüsü ise, bir lider olarak neyi kanıtlamaya çalıştığını ortaya koymaktır. Bu süreçte liderin, a) kendine ilişkin algılarını, b) toplumunda, örgütünde, gerçekleştirmeyi istediği en önemli şeyleri, c) bir lider olarak kanıtlamak istediklerini tanımlaması beklenir.

Kişisel vizyon, bir insanın kendinden ve kendi çevresindeki dünyadan ne yaratmak istediğidir (Senge vd, 1994, s.213). Lipton'a paralel olarak bir örgütsel vizyonun, vizyona adanması beklenen kişisel vizyonlardan esinlenmediği sürece paylaşılan bir vizyon olamayacağını savunmaktadır. Bu şekilde oluşturulan bir vizyon geçmişte “benim” ya da “senin” olarak algılanırken, artık “bizim” vizyonumuza dönüşecektir; bu durum da söz konusu vizyonun paylaşıldığına işaret eder, vizyonun paylaşılabilmesi ve sağlanabilirliği için örgütteki herkesin düşündüklerinin ve yaptıklarının bir parçası olması gerekir. Lashway de (1997) örgütte bir vizyonun olabilmesi için öncelikle iş görenlerin kendi vizyonlarının olması gerektiğini söylemekte ve vizyonun örgütte değil bireyin içlerinde bulunduğunu savunmaktadır.

İş görenleri peşinden sürükleyecek, gerçekleşmesi için iş görenlerin kendisine adanmalarını sağlayacak paylaşılan bir vizyonun, iş görenlerinin kişisel vizyonlarından doğmasının gerektiği yukarıda açıklanmıştı. İş görenlerin vizyon oluştururken gelecekte daha ileri bir noktayı görebilmelerinin sağlanması için önerdikleri etkinliklerde bir dizi ilkeye dikkat etmeleri gerektiğini savunmaktadırlar. Bunlar “dışsal olarak tanımlanan anlam ve denetimler ile içsel olarak tanımlanan anlam ve denetimlerdir.” Artık çalışanların bakış açılarının “dışsal olarak tanımlanan anlam ve denetim”den, “içsel olarak tanımlanan anlam ve denetim”e kaymaları beklenmektedir. Bu beklenti kişisel vizyon ile ilgilidir. Yukarıda da ifade edildiği gibi kişisel vizyon temel hareket noktasıdır.

İnsanlardaki “daha iyiye” sahip olma ve merak güdüsü, insanları sürekli arayışa itmektedir. İnsanlık tarihiyle beraber bu arayış insanları sürekli daha fazla şeyleri elde etme ve ona sahip olmayı mümkün kılmaktadır. Elde edilen birçok imkâna rağmen acaba hayatlarını, bakış açılarını, dünyalarını anlamlı kılacak şeylere de sahipler mi? sorusu da insanların sürekli “daha iyiyi” aramalarıyla beraber yüksek sesle düşünölmeye başlanmıştır. Günümüzde insanların refah içinde yaşamak için geçmişten daha fazla sayıda araca sahip

olduklarını, ancak uğrunda yaşayacakları anlamlarının olmadıklarını savunurken, yaşamlarını anlamlandırma da en önemli şeyin insanlarla bir şeyleri paylaşma olduğu da vurgulamaktadır. Pasmore ve Fagans da (1992) örgütlerde katılımı, modern dünya insanların yaşamında anlam bulabilmeleri için bir olanak olarak görmektedir. Bir örgütte örgütün öğrenmesi yararına, paylaşılan bir vizyon oluşturulurken kişisel vizyondan yola çıkmak, bireyin kişisel anlam arayışına getireceği katkılardan dolayı da önem kazanmaktadır( Collins ve Porras, 1996, s. 102). Artık örgütler amaçlarının ne olduğuna ilişkin açık seçik bir anlam geliştiremezlerse işi anlamlı hale getiremeyecekler, dolayısıyla seçkin iş görenleri örgütlerine çekemeyecekler, güdüleyemeyecekler ve ellerinde tutamayacaklardır.

Paylaşılan vizyonun önemli bir yere sahip olmasının arkasında, kişisel vizyonlar vardır (Cafoglu, 1997, s. 46), paylaşılan vizyonlar, enerjisini kişisel vizyonlarından sağlar ve bağlanmayı teşvik eder (Senge, 1997, s. 232).

Kişisel vizyonlar nasıl kişilerin kafalarında ve yüreklerinde taşıdıkları resimler ve imgelerse, paylaşılan vizyonlar da aynı şekilde bir örgütün her tarafındaki insanların taşıdıkları resimlerdir. Bu resimler, örgüte nüfuz eden ve farklı türden faaliyetlere tutarlılık kazandıran bir ortaklık duygusu yaratır (Senge, 1997, s. 227).

### **2.8.3. Paylaşılan Vizyon Oluşturmada Önkoşullar**

Paylaşılan vizyon oluşturmak için tüm örgüt iş görenlerinin katılımı ve iş görenlerin kişisel vizyonlardan yola çıkmanın gerekliliği ayrıntıları ile açıklanmış, paylaşılan vizyon oluşturma sürecinin önemi üzerinde durulmuştur. Sözü edilen gerekliliklere ek olarak alan yazında, paylaşılan vizyon oluşturan iş görenlerin sahip olmaları gereken birtakım beceriler üzerinde durulmaktadır. Vizyon oluşturulurken, herkesin değişik düşüncelerini özgürce ortaya çıkarabileceği ve bu düşüncelerin herkesçe tartışmaya açılabilmesi, herkesin kendini güvende hissettiği bir iletişim ortamı olarak bir vizyona karar verebilmesi için ön koşuldur. Böyle bir iletişim ortamında iki önemli amaçtan söz edilebilir: (a) Bireyin kendi düşüncelerinin, özellikle de varsayımlarının farkına varmaları (Senge, 1990, s.71); ve (b) Karşıt düşüncelerin ortaya çıkmasıdır (Lipton, 1996, s.201). Sözü edilen iletişimin iki amacına da iş görenlerin diyalog içinde olmalarıyla ulaşılabilir (Senge, 1990, s. 73 ).

Senge'nin (1991) tanımına göre diyalog, birlikte çok yaratıcı bir şekilde düşünmeye başlamaları için bir grup insanın birbirleriyle yeterli uzunlukta ve sıklıkta konuşmalarıdır. Schein (1996) ise diyalogu farklı kültürlerin birbirlerini dinleyip, anlaması ve ortak anlam geliştirmesi olarak tanımlamaktadır. Ancak devamlı diyalog doğal olarak çatışma ve anlaşmazlığı da beraberinde getirecektir (Nonoka, 1991, Watkins ve Marsick, 1993). Nitekim Lipton'a göre (1996), vizyon oluşturmak uzlaşma sağlamayı, dinlemeyi, farklı görüşleri kışkırtmayı ve sık sık müzakereyi gerektiren bir süreçtir. Dorsch'un (1995) yaptığı niteliksel vaka araştırmasının bulguları Lipton'un savlarını desteklemektedir. Dorsch'un doğal ortamlarda gözlemlediği grup üyeleri, üzerinde çalıştıkları projenin vizyonunu, ancak çalışmalarla ortaya çıkan farklılıkları ele alıp, bir uzlaşmaya ulaşmak için çalışırken oluşturabilmiştir. Paylaşılan vizyon oluşturma etkinliklerinde oluşacak diyalogların doğal sonuçları, yanıtlanmamış sorular ve değişik düşünceler olacağından uzlaşma gereksinmesi belirecektir (Denton, 1997). Çoğu zaman örgütsel vizyonların başarısız olma nedenlerinden birisi de yöneticilerin söz konusu çatışmalardan ürkmeleri ve çatışmaları yapıcı bir şekilde çözememeleridir. Senge'ye göre (1990), yukarıda tanımlanan nitelikteki diyalogların oluşturulabilmesi için iş görenlerin, zihinlerindeki ön yargı, varsayım ve değerlerin farkına varabilmeleri, kendileri gibi diğerlerinin de farklı düşünceleri olabileceğini kabul edebilmeleri, birbirlerini dinleyip özgürce düşüncelerini açıklayabilmeleri ve aralarında çıkacak çatışmaları yapıcı bir biçimde çözebilmeleri gerekmektedir. Bu beceriler özetle etkin dinleme, duygudaşlık, çatışma çözme ve önyargı giderme olarak tanımlanabilirler.

#### **2.8.4. Paylaşılan Vizyon Oluşturmada Teknikler**

Örgütlerin paylaşılan anlam geliştirmeleri ve paylaşılan vizyon oluşturmaları için katılımcı ve yaratıcı süreç ve tekniklerin geliştirilmesi gerekliliğini savunmakta (Newsom-Stewart,1993, s. 52), özellikle de işe koşulabilecek yaratıcı süreçlerin eksikliği üzerinde durulmaktadır (Lipton,1996, s. 6). Yüksek öğretim kurumlarında örgütsel vizyonun oluşturulması ve iletilmesinde etkili bulunan uygulamalar üzerine yaptığı araştırmada, katılımı arttırmada tüm deneklerin üzerinde birleştiği en etkili iki tekniğin küçük grup kullanımı ve beyin fırtınası olduğunu saptamıştır.

Yaratıcı süreç geliştirme konusunda ise Keys, Fulmer ve Stumpf (1996) yöneticilerin bugünün koşullarından bağımsız olarak geleceği imgeleyebilmeleri için “Merlin Alıştırması” adında bir etkinlikten söz etmektedirler. Söz konusu alıştırmada üst düzey yöneticilerin birbirleri ile yoğun şekilde tartışmaları sayesinde güncel bilgilerden bağımsız olarak örgüte ilişkin bir gelecek yaratmaları istenmiş ve söz konusu düşünceler ya duvar kâğıtlarına ya da grup bilgisayarlarına kaydedilmiştir. Bu şekilde süre giden tartışmalardan örgütle paylaşılacak yeni bir vizyon oluşturulmuştur. Merlin alıştırması Keys ve diğerleri tarafından (1996) üst düzey yöneticilerin geleceği bugünden bağımsız olarak imgelemede güçlük çekmelerine çözüm olarak geliştirilmiştir.

Paylaşılan vizyon oluşturmada yukarıda sözü edilenlerin dışında, örgütteki herhangi bir sorun için farklı düşüncelerin ortaya çıkarılmasında ve karar alınmasında kullanılan sözgelimi odak grupları, anahtar kişilerle birebir müzakere, informal ilişki ağlarının oluşturulması, ortaya deneme balonlarının atılıp tepkilerin beklenmesi, vs. gibi tekniklerden söz edilmektedir (Keys vd, 1996, s. 213). Adları geçen yöntemlerin ortak özellikleri, birçok iş görenin bir arada tartışmasını ve geleceğin imgelenebilmesini sağlayabilmiş olmasıdır.

Paylaşılan vizyon oluşturma amacıyla geliştirilen yaratıcı yöntem ve tekniklerin vizyonu oluşturma aşamasından çok, varolan bir vizyona ilişkin paylaşılan anlam geliştirilmesine yönelik oldukları gözlemlenmiştir. Söz konusu tekniklerden en kapsamlısı Newsom-Stewart'ın (1993) araştırmalarında uyguladığı “kavram haritaları”dır. Kavram haritaları, iş görenlerin varolan vizyona ilişkin kavramları nasıl algıladıklarının ve kavramlar arasında kurdukları ilişkilerin ortaya konduğu, görsel olarak da kutucuklar ve aralarında düz çizgilerden oluşan haritalardır. Söz konusu haritalardaki kutucuklar kavramları, kutucuklar arasındaki düz çizgiler ise kavramlar arası ilişkileri betimlemektedir. Newsom-Stewart (1993) araştırmasında vizyona ilişkin paylaşılan bir anlamın geliştirilebildiğini kanıtlamaktadır, ancak paylaşılan vizyon ile amaçlanan adanmışlığa ulaşamamıştır. Çünkü derinlemesine görüşme yapılan iş görenlerin çoğu, Newsom-Stewart'a (1993) göre kendi vizyonlarının daha iyi olduğunu iddia etmektedirler. Bu sonuç, Senge'nin (1990) oluşturulan vizyonun iş görenlerin kişisel vizyonlarından yola çıkılarak oluşturulmaması halinde, paylaşımı dolayısıyla adanmışlığı sağlayamayacağı doğrultusundaki savını desteklemektedir. Yapılan alanyazın taramasında şimdiye kadar sıralanan teknik ve süreçler dışında yaratıcı olan, vizyonun oluşturulma sürecinde tüm iş görenleri sürece



katan, onların kişisel vizyonlarından yola çıkan ve yapılaşdırılmış bir tekniğe rastlanmamıştır.

Örgütteki tüm iş görenlerin kişisel vizyonlarından yola çıkarak geleceği bugünün koşullarından bağımsız olarak imgeleyebilmelerine yardımcı olacak, bireysel olarak imgelenen kişisel ve örgütsel geleceklerin güven ortamında ve etkili iletişim becerileri ile tartışılmasını ve söz konusu tartışmalarla ortak bir örgütsel gelecek imgesine varılmasını sağlayacak bir yöntemin geliştirilmesine gereksinme vardır. Bu gereksinme çerçevesinde öncelikle iş görenlerin kişisel vizyonlarını en yaratıcı şekilde ortaya çıkarabilecek bir teknik üzerinde durulmalıdır. Vizyonun tanımları incelendiğinde üzerinde düşünce birliği olan iki kavram vardır: “gelecek” ve “imge”. Bir örgütteki iş görenlerin geleceği algılayabilme sınırlılıkları üzerinde durulmuş, vizyon oluşturma etkinlikleri yardımıyla bu sınırlılıkların genişletilebilmesine değinilmiştir.

Vizyon tanımlarının ikinci ortak noktası olan “imge” kavramına sık rastlanmasına karşın, çoğu yazar tarafından hala örgütlerin “vizyon bildirisi”nden ve vizyonun sözel olarak ifade edilmesinden söz edilmektedir (Collins ve Porras, 1991, s-413). Nonaka (1991) yaratıcı olan ve varlığını gösteremeyen düşüncelerin ortaya çıkarılmasında, geleneksel anlamda düşüncelerin sözel ifadelerle ortaya çıkarılıp, üzerinde tartışma yapılmasının yetersizliğine dikkat çekmektedir. Ortak anlam geliştirilmede bireylerin sahip oldukları “üstü kapalı” bilgilerin kendilerine ve herkese “açık ve ortada” olan bilgilere dönüşümü gerektiğini, bunun da ifade edilemeyenin ifade edilebilmesi demek olduğunu savunmaktadır. Söz konusu gereklilik için ise “mecazi dil”in kullanımını önermektedir.

Nonaka'ya (1991) göre, mecazi dilin kullanımını sayesinde farklı deneyimlere sahip bireyler, analiz ve genellemelere gereksinme duymadan, bir şeyleri, hayal ve simgeler aracılığıyla sezerek anlayabileceklerdir. Mecazlara anlam vermeye çalışırken ortaya çıkacak çatışmalarla yaratıcı süreç başlayacak ve iş görenlerin sahip oldukları “üstü kapalı” bilgiler “açık ve ortada” olan bilgilere dönüşecektir. Paylaşılan bir vizyon oluştururken iş görenlerin ister kişisel, ister örgütsel geleceklerine ilişkin imge yaratmaları ve söz konusu imgeleri birbirleri ile tartışmaları ile amaçlanan, Nonaka'nın sözünü ettiği bilgi doğasındaki dönüşümdür.

## 2.9.Vizyon Geliştirme

Vizyon geliştirme, ileriye görebilmek, geleceğe ait tahminler yapmak ve bu tahminlere göre ana hedefleri ve stratejileri belirlemektir. Vizyon geliştirmek bir anlamda; sorunlara uzun vadeli, çok geniş açıdan bakarak hem mevcut durumu hem de gelecekte olabilecekleri kavramak; dolayısıyla bu gelişmelerin bizi nasıl etkilediğini tayin ederek, buna uygun hedeflerimizi ve stratejilerimizi belirlemektir. Bilindiği gibi, bu tahminler ne kadar tutarlı ve ne kadar gerçekçi ise vizyon geliştirilmesi, planlama ve strateji geliştirilmesi o kadar sağlıklı olabilmektedir (Çetin, 1996, s. 173-174).

Bir vizyon geliştirmek, resmi yazılar yazmak veya abartılı amaçlar oluşturmak değildir (Stone, 1996, s. 14). İleriye dönük bir vizyon geliştirmek, değiştirilecek şeye ve değişimin en iyi nasıl uygulanacağına karar vermek ve geleceğin görünümünün nasıl olacağını araştırmaktır (Arıkan, 1994, s. 146). Vizyon geliştirmek için, belli bir konuda belli bir gelişmenin ilerisini de görebilen, daha büyük hedeflere kendisini odaklayabilen, dünyada neler olup bittiğini izleyen ve bu gelişmeleri değerlendiren, birçok alandaki gelişmeleri birbirine bağlayabilen ve bunları bir adım ileri götürebilen liderlere ihtiyaç vardır (Goldberg, 1997, s. 6).

### Vizyon Geliştirme İle Uzun Vadeli Planlama Arasındaki Farklar

<b>VİZYON GELİŞTİRME</b>	<b>UZUN VADELİ PLANLAMA</b>
* Hayal gücüne ve yaratıcılığına dayanır.	* Tutucu bir felsefeye sahiptir.
* Yazılı, elle tutulur olmadığından, bir plan ve program değildir.	* Yazılıdır, rakamlarla ifade edilir.
* Ana değişimleri ve bunların getirebilecekleri fırsatları ve riskleri önceden belirleyerek bunları yakalamaya çalışır.	* Bugünkü trendlerin devam edeceğini varsayar.
* Değişimi devrim yoluyla önerir.	* Gelişmeyi evrim yolu ile önerir.
	* Metotları ve prosedürü belli olan teknik bir konudur.

Kaynak: Çetin, 1997, s. 174.

Vizyon geliştirme ile uzun vadeli planlama genellikle birbirine karıştırılmaktadır. Ancak aralarında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Yukarıdaki tablo bu farklılıklara dikkat çekmektedir.

Görüldüğü gibi, vizyon geliştirmede uzun vadeli gelecek için tahminler yapılmakta, ana stratejiler belirlenmektedir. Uzun vadeli planlamada ise, gelecek beş yıl için detaylı kendi içinde kısa vadeli planlar hazırlanmaktadır. Gelecekteki olayları ve gelişmeleri tahmin etmek üzere yapılan bir çalışma da gelecek araştırmalarıdır. Gelecek araştırmaları, sorunlara daha ilmi açıdan yaklaşan senaryo tekniklerine dayanan ve daha çok dış politik hedeflerin ve askeri stratejilerin belirlenmesinde kullanılan bir çalışmadır (Çetin, 1997, s. 175).

Vizyon geliştirme ile gelecek araştırmaları da birbirine karıştırmamalıdır. Aşağıdaki tabloda bu ikisi arasındaki farklılıklara da değinilmiştir.

#### **Vizyon Geliştirme ile Gelecek Araştırmaları Arasındaki Farklar**

<b>VİZYON GELİŞTİRME</b>	<b>GELECEK ARAŞTIRMALARI</b>
* Yalnızca kişinin kafasında tasarlanır.	* Rakamlara, bilimsel analizlere ve istatistiklere dayanan matematiksel
* Gelecekte ne olacağını tahmine çalışır.	modeller kullanılan bir çalışmadır.
* Detaylardan arındırılmış ana değişimler üzerinde yoğunlaşır.	* Rakibin ne yapacağını tahmin ederek karşı stratejiler geliştirmeye çalışır.
* Sorunlar çok farklı yönleri ile geniş çaplı düşünülüp ele alınır.	* Analitik metotlara dayandığı için rakamlarla belirtilmeyen kısımlar daha önemi olur.

Kaynak: Çetin, 1997, s. 175.

Gerçek bir vizyon sahibi olan iş adamları, işletmelerini hemen bir gecede değiştirmeye çalışmazlar. Gelecekteki büyümenin başarılı olabilmesi için, işletmenin en iyi yaptığı işi yapmaya devam etmesi gerektiğini bilirler. Bu nedenle, vizyon sahibi bir yayınevi, kitapları kasetler şeklinde üretmeye başlar ve anında ulaşabilecek referans kaynaklarını oluşturması için yeni bir albüm kurar. Bu yayınevi düşündüğü şey gerçekleştiğinde

(başarılı işlere yatırım yapmaya hazır olan yatırımcılar yolu açtığında) bu kuruluş en önde gidecektir. Geçmişte yaptığı başarılı işlerden dolayı parası da olduğundan, açılan yeni pazardan hemen önemli ölçüde pay kapacaktır (Golberg, 1997, s. 6).

Vizyon geliştirme sürecinde, liderler önemli bir rol üstlenmektedir. Lider, vizyon geliştirme sürecini “Orkestra Şefi” gibi yönetir. Liderden bağımsız olarak veya liderin benimsemediği vizyonların gerçekleşme olanağı da yoktur. Vizyon geliştirebilmek için, belli bir konuda belli bir gelişmenin ilerisini de görebilen, daha büyük hedeflere kendisini odaklayabilen, dünyada neler olup bittiğini izleyen bu gelişmeleri değerlendiren, birçok alandaki gelişmeleri birbirine bağlayabilen ve bunları bir adım ileri götürebilen liderlere gerek vardır (Goldberg, 1997, s. 6).

Liderlerin temel görevi, insanları heyecanlandırarak, kapasitelerini tümüyle ortaya koymalarını sağlayacak ortak bir vizyon oluşturmak ve onu canlı tutmaktır. Vizyon geliştirme sürecine ne kadar katılım sağlanırsa, çalışanların vizyona bağlılığı o derece güçlü olur. Vizyonların oluşturulması sürecinde ne kadar büyük bir katılım sağlanırsa vizyona bağlılık daha fazla olacaktır (Vaughan, 1997, s. 11).

Bennis'e göre, bir vizyonun örgütsel yaşamda kurumsallaşması, emirlerle ya da baskıyla gerçekleşmez. Vizyon daha çok bir ikna sözleşmesidir; çalışanlar ve örgüt tarafından doğru algılanan ve zamanlaması doğru olan, çalışanlarda coşku ve bağlılık oluşturan bir sözleşmedir (Çelik, 1999, s. 164).

Vizyon geliştirme, oldukça karmaşık bir süreçtir. Vizyon, birden bire ortaya çıkan geleceğin görüntüsü değildir. Sezgi ve düşünce dünyasının geliştirilmesi, dünyaya yeni bir bakış açısının oluşmasını sağlar. Düşünsel ve sezgisel vizyonun bireysel düzeyden örgütsel düzeye çıkarılması, her iki vizyonun paylaşılması ile mümkün olabilir. Sezgisel ve düşünsel vizyonun bütünleşmesiyle eyleme geçebilir (Çelik, 1999, s. 161-162).

Vizyon Geliştirmede Yardımcı Olabilecek Bazı Faaliyetler ve İşletmede Vizyon Geliştirme Görevinin Kime Ait Olduğunun Belirlenmesi:

Vizyon geliştirmede yardımcı olabilecek bazı faaliyetler vardır. Bunlar (Çetin, 1996, s. 176): Bilimsel gelişmeleri izleme ve değerlendirme, tarihi olayları inceleme, diğer ülkelerin ve örgütlerin gelişmelerini izleme, diğer işletmeleri ve ülkeleri gezme, sosyo-ekonomik gelişmeleri izleme ve değerlendirme, çevrede olup bitenleri dikkatle izleme ve sonuç çıkarma, kendini bugünün olaylarından soyutlama, gelecekle ilgili kitaplar okuma,

kültürel ve sanatsal etkinliklerin toplum üzerindeki etkilerini inceleme, ünlü felsefecilerin yazılarını takip etme, biçiminde sıralanabilir.

Aynı zamanda, vizyon geliştirme konusunda yardımcı olabilecek ve olmazsa olmaz denilebilecek başka unsurlar da vardır. Bunlar (Grieco, 1997, s. 18-19):

- Üst Yönetimin İnancı,
- Yönetimin Tam Olarak Katılımı,
- İnsanların Katılımı,
- Bireyin Katılımı,
- Sürekli Gelişme Ekipleri.

Yukarıda anlatılanların ışığında, “vizyon geliştirmek ve gerçekleştirmek görevi kime aittir?” sorusuna cevap vermek gerekmektedir. İşletmenin tüm kademelerinde vizyona ihtiyaç vardır. Bu sorumluluk her bir birim liderinindir. Vizyon, otomatik olarak işletmedeki hiyerarşi kademelerinde aşağıya doğru inmemektedir; hiyerarşinin her bir kademesinde veya düzeyinde o kademenin çalışanları açısından ne ifade ettiğinin tekrar gözden geçirilmesi, gerekli eklemelerin yapılması gerekmektedir. Eğer, üst kademelerden gelen vizyon karmaşık veya belirsiz ise, yani yeterince açık değilse, o bölüm lideri için vizyonun açığa kavuşturulması ve birimin ana misyonuna odaklaştırılması son derece önemlidir.

Bireysel düzeyde vizyon geliştirme üzerinde duran Yıldırım, vizyon geliştirmeyi üç basamakta ele almaktadır (Yıldırım, 1998b, s. 128-129):

#### **A)Vizyon Belirlemek**

- Mevcut durumum nedir?
- Gelecekte ulaşmak istediğim durum nedir?
- Bu ikisi arasındaki fark nedir?
- Aradaki farkı kapatacak en uygun yolu bulmak.
- Güçlü ve zayıf yönlerim nelerdir?
- Vizyonumu gerçekleştirmemi olumlu veya olumsuz yönde etkileyecek çevresel koşullar nelerdir?
- Kimleri örnek alabilirim?
- İçinde bulunduğum koşullarda amacımı gerçekleştirmemi sağlayacak seçenekler nelerdir?
- Bu seçeneklerin avantaj ve dezavantajları nelerdir?

- Bu seçeneklerin içinden en uygun olanı hangisidir?
- Beni destekleyebilecek kişiler veya koşullar nelerdir?

### **B)Vizyonu Yaşama Geçirmek**

- Neyi, nasıl ve ne zaman yapacağım?
- Zaaflarım, nasıl giderecek, güçlü yönlerimden nasıl yararlanacağım?
- Çevremdeki olumlu koşulları nasıl değerlendirecek, olumsuzlarla nasıl mücadele edeceğim?
- Kimlerle işbirliği yapacağım?
- Gelişmemi hangi aralıklarla, nasıl ve hangi ölçütleri kullanarak izleyeceğim?

### **C)Değerlendirme ve Öğrenme**

- Amaçladığım ve ulaştığımız sonuçlar farklı mı?
  - Bu farkın nedenleri nelerdir?
  - Ulaştığım sonuçlar gelecekle ilgili olarak planlarımda değişiklik yapmamı gerektiriyor mu?
  - Bu ana kadar ki çabalarım bana neyi öğretiyor? Bunları nasıl kullanabilirim?
- Bürki ise, vizyon kurma aşamalarında izlenecek yöntemleri şöyle sıralamaktadır (Bürki, 1995, s. 169) :
- İlk olarak bütün vizyon kuranlar, yaşamları ve dolayısıyla da işleri için neyin önemli olduğunu belirleyeceklerdir.
  - Bu isteklerin gerçekleşmesi yolunda ne gibi engellerin olduğunu bulmak.
  - İsteklerin gerçekleşmesi için ne gibi kaynakların bulunduğunu bulacaklar.
  - Bunlardan başarıya götüren etkenlerin neler olduğunu bulmak.
  - Somut uygulamaların nasıl gerçekleştirileceğini araştırma aşamalarıdır.

### **2.9.1.Liderlerin Vizyon Geliştirme ve Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar**

Son yıllarda örgütlerin olmazsa olmaz kavramı olarak ifade edilen vizyon geliştirme uygulamalarında birçok sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Liderlerin son birkaç yıl içinde vizyon geliştirme ve uygulama konusunda karşılaştıkları problemler çeşitli başlıklar altında toplanabilir. Bunlar (Vaill, 1990, s. 33-35):

Çok kültürlülük, farklılık ve çeşitlilikler: Tüm işletmeler demografik olarak heterojendir (ırk, dil, ahlak, yaş vb.). Çok kültürlülük ve çeşitlilik, lider/ yöneticilerin önüne engeller koymaktadır. Çünkü iyi bir işletme ve iyi bir yönetim yapma düşüncesi, kültürel sınırlarla karşılaşmaktadır. Vizyon, bu heterojenliğin oldukça fazla olmasından doğrudan ve derinden etkilenmektedir.

Vizyon, farklı kişilerin, farklı ihtiyaçlarına cevap verme problemi ile karşılaşmaktadır. Toplumlarda görülen bu problem, örgütlerde de görülmektedir.

Vizyonun kaybedilmesi: Teknik, ekonomik ve sosyal değişimlerin çok hızlı olması, pek çok işletmenin açık ve güçlü olan vizyonunu da kaybetmesine neden olabilmektedir. Çünkü vizyonun doğası gereği, bu kayıp bir yara açmakta, sarsıntı yaratmaktadır. Vizyon, sadece işletme hakkında bir gerçek değildir; örgütlerin insan yönünü ve değerlerini de içermektedir. Vizyon öldüğü zaman, bazı örgütlerin gözleri de ölmektedir. Farklı durumlara uyan, yeni bir vizyonu adapte etmek oldukça zordur.

Eğer, vizyonun kaybedilmesinde, psikolojik etkiler de göz önüne alınmazsa, bu işletme için iyi olmayacaktır.

Vizyonu değiştirme ihtiyacı: Örgütlerin yaşadığı ortamdaki hızlı değişimler ve karmaşıklık, onları önceden belirledikleri vizyonlarında önemli değişiklikler yapmaya zorlamaktadır. Onlar, yeni misyonlar, yeni müşteriler, yeni teknolojiler ve hissedarlarını tatmin etmek için yeni yollar denemeye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu da onlar için oldukça zordur.

Vizyon, umutlarla ilgilidir. Vizyon, birtakım şeylerin daha iyi olacağına inanma isteği ve güvenin bir ölçüsüdür. Vizyon, vizyonu oluşturan kişiye güveni içermektedir. Yıllar boyunca, lider/yöneticilerin önem verdiği özellikler listesinin başında doğruluk, dürüstlük gibi kavramlar/değerler gelmiştir. Vizyonla ilgili olarak şüphelerin artması ve ahlakın azalması, dürüstlüğün önemini de ortaya çıkarmaktadır. Liderler, vizyonlarını kalplerine de koyabilmeli, kalben de onayladıkları vizyonu gerçekleştirmelidirler.

Vizyon ve liderlerin manevi gelişimi: Vizyon, işletmenin esas anlamıdır. Yeni bir vizyon öneren ve diğerlerinin gayretlerini de oraya yönlendiren en önemli kişi liderdir. Liderin karakteri ve kişisel değerleri kolay kolay değişmemektedir. Liderin değerleri ve karakteri, büyüme, değişme ve gelişme sürecinde göz önüne alınmalıdır. Yönetici eğitimi, manevi gelişmeyi de içermektedir.

## **2.10.Eğitim Kurumları ve Vizyon**

Eğitim kurumları toplumun en dinamik öğeleridir. Bir toplumu geleceğe taşıyacak; insanları eğitme, yetiştirme gibi çok çok önemli göreve sahip olan eğitim kurumlarının yukarıda detaylı olarak ifade edilen vizyon kavramı ile bütünleşmesi çok önem arz etmektedir. Çünkü sahip olacakları vizyon, hem eğitim kurumlarının kendilerine ait kimliğini pekiştirecek hem de yoğun rekabetin yaşandığı günümüzde, döneme damgasını vuracak liderleri yetiştirmede belirleyici olacaktır.

### **2.10.1.Okulda Vizyon Geliştirme**

Okullar, öğretmenleri, öğrencileri ve yapılan iş bakımından diğer örgütlerden anlam bakımında farklılaşmaktadırlar. İşte sahip oldukları bu anlam onların önemini de ortaya çıkarmaktadır. Sahip olunan bu anlamın gerçekten farkına varma ve bu anlamı güçlendirme, geleceği şekillendirme ile daha çarpıcı hale gelecektir. Bunda da okulların oluşturdukları vizyonlar ilk adımı oluşturmaktadır. Vizyon öylesine bir etki yapar ki bireylerin yaratıcılığını harekete geçirerek, onların olası fırsatları önceden görmesini ve bunların bugün ile ilişkilendirilmesini sağlar. Okuldaki bireyler tarafından paylaşılan vizyon, insanların hayal gücünü harekete geçirir ve liderlik davranışı göstermesi için motive eder. Öncelikle eğitim kurumları için önemli olan vizyonun üç temel işlemi vardır:

İlham verme,

Karar zinciri oluşturma,

Takım düzeni oluşturmadır (MEB, 2002, s. 30).

Murgatroyd ve Morgan, okulda vizyon geliştirme sürecini altı aşamada gerçekleştirileceğini belirtmiştir:

#### **2.10.1.1.Vizyon Toplantıları- Sunulan Vizyon Fikri**

Bir vizyon geliştirilmeden önce okulların liderlerinin, güçlü bir vizyonun önemini kabul ettirmesi gerekir. Okul personeli ve öğrencilerinin, bir vizyonun sahip olduğu gücü anlaması gereklidir. Bu amaçla, “vizyonun gücü” konulu video, slayt, tepegöz vb. araçlar kullanılarak çeşitli toplantılar düzenlenebilir.



### **2.10.1.2.Vizyon Kelimeleri - Anahtar Kelimelerin Belirlenmesi**

Bir vizyon tanımının içeriği belirlenmeye çalışılmadan önce bütün okul personeline okulun vizyonunu en iyi şekilde ifade edecek şekilde üç kelime yazmaları istenir ve her bir kelime duvardaki post-it'e yazılır. Duvarda yansız olarak çekilen kelimelerden aynı ifadeleri içerenler küçük kümelerde gruplaştırılır. Daha sonra, bu uygulamalarda öğretmenler, veliler ve okulun diğer bütün üyelerinin katılımıyla ortaya çıkan kelimelerin verdiği mesajlar ve bu kelimeler üzerinde yoruma ve tartışmaya açık olanların hangilerinin olduğunun belirlenmesine yönelik, karşılıklı etkileşime dayalı toplantılar düzenlenir.

### **2.10.1.3.Vizyon İmajı - İmaj Öğelerinin Belirlenmesi**

Bir sonraki toplantıda, daha önceki toplantıda ortaya çıkan kelimeleri kullanarak dört grup oluşturularak, personelden bu ifadeyi tamamlamaları istenir;

2020 yılında, okulumuzun (.....)olmasını istiyoruz. Bu etkinlik veli, öğrenci ve diğer katılımcılarla karşılıklı olarak tekrar edilebilir.

Bu üç adım, vizyonun ortaya konulmasında önemli bir süreçtir. Katılımcıların zihninde planladığı görüşleri ortaya çıkarır. Bu süreç herkese açık olmalı, herkes doğrudan bir katkı yapabilmeli ve katılabilmelidir.

### **2.10.1.4.Vizyonu Şekillendirecek Değerlerin Belirlenmesi**

İkinci adımda, uygulanan yöntem kullanılarak, her bir personelden post-it'e okulun vizyonuna ulaşmada yapılacak çalışmalarda temel alınması gereken değerleri yazmaları istenir. Her bir post-it'e en az üç değer yazmaları istenir. Bir temel değerler listesi geliştirilir. Bu değerler tanımlayanların değerleri olmalıdır. Bir sonraki gün, bu listeye diğer katılımcıların belirlediği temel değerler eklenir.

### **2.10.1.5.Bir Vizyon İfadesi Önerisi**

Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik rolünü oynaması son derece önemlidir. Bunu en iyi şekilde yapmanın yolu; vizyon ifadesini bir grup lideri olarak, herkese önermektir. Bu iki

aşamadan meydana gelir; (1) Üçüncü aşamada, önerileri tamamlanan cümle ile ilgili olarak okul yöneticileri ayrıntıları belirler. (2) 5-25 kelimelik bu cümle vizyonu oluşturur. Vizyon ifadesi mümkün olduğu kadar ikinci ve üçüncü adımlarda önerilen kelimeler ve deyimleri ve dördüncü adımda geliştirilen değer ifadelerini içermelidir. Aynı zamanda, vizyon ifadeleri etkili olmalıdır. Okul yöneticileri takımı tarafından sunulan vizyonların sonunda, okuldaki her takım ya da bireyden vizyon ifadesini dikkatli şekilde incelemeleri istenmeli ve vizyonun geliştirilmesine yönelik öneriler ortaya koymaya davet edilmelidir, bu uygulamanın tamamlanması için belirli bir süre verilmelidir.

#### **2.10.1.6.Vizyonun Kesinleştirilmesi**

Dönütlere göre, okul yöneticileri vizyon ve değer ifadelerine son şeklini vermeli ve yazılı bir belge olarak sunmalıdır. Eğer vizyon ifadesi değişim gerektiriyorsa, konu tartışılır ve son şekli verilir. Bütün okul personelinin, okulun vizyonu olarak kabul ettikleri ifadenin onayı anlamına gelen onay belgesini imzalamaları istenir.

Bu altı adımlık süreç, ortaya çıkan vizyon ifadesine bağlılığı oluşturur. Okulun geleceği konusunda karşılıklı konuşma ve tartışma ortamı, başarı için vizyonun stratejilerini ve bireylerin istekliliğini açıkça ifade edebilmede cesaretlendirir. Aksi takdirde sözlerden başka bir anlam ifade etmez. Vizyon ifadesi, okul toplumunca, okulun geleceğine ilişkin anlaşmayı ve kabul edilmiş olmayı simgeler. Vizyon ifadesi, okulun görünür yerlerinde teşhir edilir (Murgatroyd ve Morgan, 1993, s. 95-96).

Heintel'e göre, vizyon geliştirmenin beş basamağını belirlemiştir. Bunlar;

- Bireysel fikir taslakları,
- Grup içinde ortaya çıkma ve fikir alışverişi,
- Vizyon ve grupta uzlaşma,
- Duyu kaybına denge olarak vizyon,
- Vizyon ve yapılanma.

Vizyona ulaşmak için stratejik planlar belirlenmeli, ancak vizyonun görüntü olarak kalmasına da izin verilmemelidir. Vizyonun görüntü olarak kalması değişik açıklama ve yorumlara izin verecektir (Özden, 1998, s. 59-65).

Lashway (1997, s. 142-143), bir okul liderinin vizyonsuzluktan, bir vizyon sahibi olmaya geçişini şöyle açıklamaktadır:

**A)Hazırlık:** Herhangi bir eylemde bulunmadan önce, lider birkaç kritik konuyu çözümlemelidir. Vizyon geliştirme, hafife alınıp da yapılabilecek bir şey değildir. Vizyon süreci güçlü etkileri açığa çıkarır, varolan düzeni tehdit eder. İnsanların rahatsız edici gerçeklerden ve filozofik anlaşmazlıklardan haberdar olmalarını sağlar.

**B)Limitleri Bilmek:** Birinci madde limit sorunudur. Her okul daha büyük bir sistemin parçasıdır, Okullar, yenilik özgürlüğünü kısıtlayabilecek kurallara ve tüzüklere tabidir. Lider şuna karar vermelidir. Kendimizi yenilemek için ne kadar özgürüz? Belli değişiklikler sınırları aşar mı? (Örneğin; okulun sabah 10.00'dan akşam 17.00'ye kadar açık olmasına karar verebilir miyiz?) Kaynaklar, fikirlerimizi uygulamaya sokabilecek kadar mı? Bu topluluk öğretmenlerin rollerindeki değişikliğe açık mı? Bu soruları yanıtlayan liderlere daha fazla araştırma yapmaları tavsiye edilebilir. Tüm sistemin idaresiyle yükümlü kişiler özel bir uygulamaya dönük bürokratik mekanizma ile karşı karşıya kalınacak durumlar için isteksiz olabilirler. Bu durumda müdür, politik ve ekonomik limitleri açığa çıkaran informal anlayışlarla ilgilenmeyi sessiz bir şekilde bırakmış olabilir.

**C)Diğerlerinin Katılımı:** Diğer önemli bir konu, diğerlerinin nasıl katılacağıdır. Daha önce de belirtildiği gibi, kahraman, nitelikli ve karizmatik bir liderin tek başına vizyonu ifade edip bunu diğerlerinin kabul etmesi anlayışı son zamanların düşüncesine uygun değildir. Bununla birlikte diğerlerinin nasıl, ne zaman ve ne derece katılım göstereceği açıklığa kavuşmalıdır. Doğal tepki, komiteler oluşturmaya başlamaktır, ancak özellikle amacın belirsiz olduğu, üyelerin de kendini gönülden sürece adamadığı durumlarda bu çok yeterli bir araç değildir. Burada kabul edilen bir formül yoktur, ancak bazı ilkeler yararlı olabilir (Lashway, 1997, s. 142-143).

## 2.10.2. Okul Müdürlerinin Vizyon Geliştirme Rollerini

Gelecek için eğitim kurumlarının yönlerini belirlemeleri gerekmektedir (Cafoglu, 1996, s. 46). Okul müdürleri, okul vizyonlarını belirlemede önemli bir role sahiptir. Okul vizyonunu geliştirme, o vizyonunun oluşturulması sürecinde ilk basamağı oluşturur. Bu süreçte, okul yöneticisinin liderliği, okul personeli, veliler ve öğrencilerin katılımı, vizyonun paylaşımı, karşılıklı iletişim, vizyonun iletilmesi önemli bir yer tutar. Sadece vizyon bildirisinin ortaya konması, vizyon geliştirme sürecinin kapsamını oluşturmaz.

Öte yandan okullar, sahip oldukları yapıdan dolayı personel değişikliğinin sık sık yaşandığı kurumlardan biridir. Kuruma yeni gelen personelin okulun vizyonunu benimsemesi hemen beklenemez, belli bir sürecin geçmesiyle benimseme gerçekleşecektir. Böylece yeni personelin okul vizyonunu benimsemesi, vizyon geliştirme sürecinin okul içinde sürekli uygulamada olması gerektiğinin göstergesidir.

Vizyon geliştirme, tüm okul liderleri için önemi son derece büyük ve temelde iç dünyasının karıştığı bir eylemdir (Lashway, 1997, s. 138).

Okul liderlerinin bir vizyon geliştirmede yüzleşmeleri gereken bazı temel unsurlar vardır. Öncelikle, vizyonu olmakla, bir vizyonu olmamak arasında bir ayrıma gitmek zorundadır. Vizyon, kişinin değer ve inançları doğrultusunda sadece bugün için değil gelecek için çıkarımlar yapma kapasitesidir. Bir vizyona sahip olmak ise, bu yetinin belli bir kurumun ihtiyaçlarına uygulandığı zamanki durumudur (Lashway, 1997, s. 136).

Eğitim kurumlarında vizyon geliştirmeden önce vizyonun önemini ve gerekliliğinin anlatılması gerekir. Çünkü okullarda öğrenci, öğretmen, diğer personel ve velilerin bunu bilmeye ve anlamaya ihtiyaçları vardır. Yine, eğitim kurumlarındaki herkesin kendisinin anladığı biçimde vizyonu ifade edebilmesi gerekir. Acaba vizyon kavramı herkeste ortak düşünce mi oluşturuyor, yoksa farklı düşünce mi, bu bilinmelidir. Ortak hedef için ortak vizyon imajının herkeste oluşması gerekir. Daha sonra, vizyonun oluşmasında bazı değerlerin şekillenmesi gerekir. Ve en sonra vizyon için gelen teklifler dikkate alınarak herkesin kararıyla ortak vizyon belirlenir, yapısı oluşturulur ve vizyon artık dokümanlar halinde belirlenmiş, okul için kabul edilebilir hale gelmiştir.

Okuldaki bütün personelin vizyonu kabul etmesi ve ortak kararlarla seçilmesi onun işlerliği açısından çok önemlidir (Cafoglu, 1996, s. 10).

Vizyon sahibi lider sadece kendi vizyonunu herkese kabul ettiren insan değildir. Yukarıdan aşağıya, emir komuta zinciriyle ulaştırılan vizyon olsa olsa resmi bir vizyondur. Resmi vizyon ise, insanlarda heyecan yaratmaz. Okulda tüm öğretmen, öğrenci ve personel tarafından paylaşılan bir vizyon oluşturmak okul yöneticisinin görev ve sorumluluğundadır (Özden, 1998, s. 57). Özden'e göre (1998), okulda ortak bir vizyon geliştirmek için, okul yöneticisinin ilk aşamada yapması gereken, okuldaki eğitimcilerin kendi kişisel vizyonlarını geliştirebilecekleri bir ortam yaratmaktır, ikinci aşamada, herkesi bir vizyon geliştirmeye yönlendirmektir.

Vizyon geliştirme bazı sorgulayıcı aşamalardan geçer, bu sorular şunlardır (Lashvay, 1997, s. 138):

- Hayata anlam katan nedir?
- Gelecek için umut var mıdır?
- Hangi koşullar altında öğrenciler en iyi şekilde öğrenir?
- Öğrencilerin okula taşıdıkları en büyük ihtiyaçlar nelerdir?
- Hangi koşullar altında öğretmenler en iyi şekilde öğretir?
- Öğrencilerin geleceğe hazırlanmasında onlara en fazla yardımcı olacak şey nedir?

### **2.10.3.Vizyon Geliştirme Sürecinde Takım Çalışması**

Okul müdürleri, okulun vizyonunu geliştirme sürecinde, takım çalışmalarını kullanabilir. Takım çalışmalarına okul personeli, veliler ve öğrencilerin katılımı verimliliği ve geliştirilen vizyonların gelecekte paylaşımını daha da kolaylaştırır. Okul personelinin fazla olduğu durumlarda farklı takımlar veya okul içinde görevlere (branş, sınıf öğretmeni vb.) göre belirlenen temsilcilerden oluşan takımlar oluşturulur. Takımların geliştirdikleri vizyonlar, okulun gelecekteki vizyonlarını oluşturur.

Takım geliştirme araçları bir iş biriminde gelişmeye ihtiyacı olan koşul ya da koşullarla uğraşmak amacıyla geliştirilen araçlardır (Balcı, 1995, s. 85). Takım çalışmalarında bireyler birer birer değil, bir bütün olarak yapılacak çalışmaları görürler. Kararlara katılım oranı çok yüksektir ve sorumluluklar paylaşılır (M.E.B., 1997, s. 34).

Takım halinde öğrenme, bir takımın üyelerinin gerçekten arzuladığı sonuçları yaratma kapasitesini geliştirme sürecidir. Ortak vizyon geliştirme disiplini üzerine kurulur (Senge, 1997, s. 257).

Okul müdürlerinin, takım çalışması sürecinde, vizyoner liderlik rolü takımın etkililiğini arttırır. Vizyon sahibi okul müdürü takım misyonuna açıklık getirir, takım üyelerini güdüler ve takım içinde zgr düşüncelerin ifade edildiği bir diyalog ortamı oluşturur.

Diyalog, insanların “düşüncelerinin temsili ve katılımcı doğasını kavramalarına ve onun varlığını kabullenmeyi güvenli kılımlarına yardımcı olmanın bir yoludur” (Senge, 1997, s. 263).

Diyalogun amacı, herhangi bir bireyin anlayışının ötesine geçmektir. “Diyalogda kazanma çabasında değiliz. Diyalogu doğru yrttğmzde kazanan hepimiz oluruz”. Diyalogda bireyler tek başlarına elde etmeleri mümkün olmayan kavrayışlara ulaşırlar (Senge, 1997, s. 262).

Tuckman'a göre takım kurmanın ilk aşaması; takımın oluşma ve gelişme aşaması olup, bu şekillendirme aşaması ile ifade edilmektedir. İkinci aşama olan harekete geçirme aşamasında, artık üyeler harekete geçerek görevlerini almaya başlamışlardır. nc aşama olan standardına ulaşma aşamasında, takımın oluşma şartları ve metotları belirlenmiş ve ortak bir standarda kavuşturulmuştur. Son olarak takımın oluştuğu ve son halini aldığı gerçekleştirme aşamasında artık takım oluşmuş ve kendine ait bir kimliğe sahiptir (Cafoglu, 1997, s. 67).

Örgütlerde, takımların sahip olduğu misyona göre iletişim sağlanarak takımların gelecekteki vizyonlarının gelişmesi ve üyeler tarafından paylaşımı sağlanmalıdır (Cafoglu, 1997, s. 63).

## **2.11. Öğrenen Organizasyon**

Öğrenen organizasyon, öğrenmeyi ön plana alan ve bunun sürekliliğini sağlayan organizasyondur. Kurumda nasıl öğrenileceğini öğrenmek yoluyla kendisini, ürünlerini ve hizmetlerini tüm yönleriyle sürekli olarak iyileştirmeye çalışan ve kendisini konumu ya da hizmet süresi ne olursa olsun öğrenme ile her gün bir öncekinden daha iyi olmak için çalışan organizasyonlardır.

### **2.11.1. Öğrenen Organizasyon Kavramı**

Günümüzün hızla değişen ve gelişen dünyasında, örgüt için düşünen bir kişinin olması yeterli değildir. Bir kişinin tepeden, her şeyi düşünmesi ve diğerlerinin de onu izlemesi düşüncesi, artık, önem ve değerini yitirmektedir. Bu yüzden, örgütün bir bütün olarak öğrenmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Dünyada hızla değişmekte olan yönetim anlayışları, organizasyonların yeniden yapılanmasına ve yeni akımların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu akımlardan önemli birisi de “öğrenen organizasyon” anlayışıdır. Bu açıklamaların yanında organizasyonların, “öğrenen organizasyon” durumuna gelmesi, bazı yazarlara göre temelde bir gelişmenin sonucudur. Bu yazarlara göre “öğrenen organizasyon” bu gelişim sürecindeki son adımı ifade etmektedir (Koçel, 1995, s.277); (Özgen,Türk, 1996, s.71-72) öğrenen organizasyon felsefesine göre, değişen koşullara uyum sağlamanın yolu sürekli öğrenmeden geçmektedir. Öğrenme süreci de, deneyimlerin özümsemesi, insanların yeni fikirler geliştirme ve sorunlara çözüm bulma kapasitelerinin artırılması olarak tanımlanmaktadır (Taşkın,1993, s.22); (Özgen,Türk, 1996, s.73). Çünkü üretim faktörü olarak ele alınan eğitim, ne kadar önemli olursa olsun, eğer çalışanlar ve organizasyonlar bundan ders alıp uygulamazlar ise, bu bir işe yaramamaktadır.

## 2.11.2. Bir Organizasyonun Öğrenen Organizasyon Olmasının Yararları

- Rekabet gücüne sahip olabilmek ve alanında lider olabilmek,
- Yapılan işlerde verimi arttırıp başarılı olmak ve kazancını arttırmak,
- Motive edici bir iş ortamı yaratmak ,işyerinin ruhunu canlandırmak,
- Kurumun ortak zekasını arttırmak,
- Örnek ve beğenilen organizasyonlar arasına girebilmek,
- Hataları önlemek ve tekrarlanmasını engellemek,
- Çalışanlarda saklı olan atıl potansiyeli ortaya çıkarmak ve sunabilecekleri her şeyden faydalanmak,
- Müşteri isteklerini daha iyi karşılayabilmek,
- Çalışanları geliştirmek ve ilerlemelerini desteklemek,
- Toplam Kalite Yönetimi programının yaşama geçirilmesi ve uygulanıyorsa bunun sürdürülmesini sağlamak.

Öğrenen organizasyon olmanın getirdiği en büyük faydalardan birisi olan rekabet gücünü arttırma özelliği genelde ilk sırayı almıştır. Çünkü rekabet edebilme gücüne sahip olan organizasyonlar, doğal olarak diğer özelliklere sahip olurlar. MGN Yatırım ve Danışmanlık firmasının insan kaynakları politikasında aşağıdaki ifade, öğrenen organizasyon ve rekabetin önemi arasındaki ilişkiye iyi bir örnektir:

Çalışanlara, profesyonel bir çalışma ortamı sunmak.

Eğitim düzeyi yüksek, yeniliklere ve girişimcilik yeteneğine sahip eleman yetiştirmek.

Bireysel ve takım performansını geliştirmek Kurumumuzun stratejisi doğrultusunda organizasyon yapımızı dinamik tutmak rekabetçi ortamda, sektörel performansı arttırıcı ve öğrenen bir organizasyon oluşturmak.

Tüm organizasyonlar öğrenir, bu yüzden öğrenen organizasyon kavramı pratik olarak ayırt edici değildir. Organizasyonlar öğrenirken de yok olabilirler; yanlış bir şey öğreniyor olabilirler ya da yeterince hızlı öğrenmiyor olabilirler.

Esas konu organizasyonların öğrenmesi değil, hız, ekonomi, doğruluk ve elde etme bakımından nasıl öğrendikleri ve neyi öğrendikleridir (Kal Der,1997, s.24-25).

Özetle öğrenen bir organizasyon, insanların gerçekten istedikleri sonuçları yaratmak için kapasitelerini sürekli arttırdıkları; yeni düşünce yapılarının beslendiği; ortak hayallerin serbestçe tartışıldığı; beraberce öğrenmenin sürekli uygulandığı bir ortamdır. Bu ortamda



sürekli bir kültürel değişim vardır. Bu ortamın yaratılabilmesi için bu yaklaşıma inananın değişim ajanlarına gereksinme vardır ve başarı için üst yönetimin desteği kaçınılmazdır. Ancak böyle bir ortamda, öğrenen organizasyonlar kendilerini devamlı yenileyebilir ve dinamizmini sürdürebilirler(Kaplama, Varoğlu,1997 s.83).

Değişimin giderek artan hızı ve kuruluşlardaki kişilerin üzerindeki baskı kaynaklarının yaygınlaşması, öğrenmenin çekirdek konumunun yeniden vurgulanmasına yol açmıştır. Revans(1982) bir kuruluşdaki öğrenme hızının değişim hızına eşit ya da daha büyük olduğu denklemi formüle ettiğinden beri, yönetenlerin odağı personelin tamamının öğrenmesini sağlayacak yolları araştırmaya yönelmiştir.

Öğrenen Organizasyon kavramı, daha önce benzeri görülmemiş değişimlerin olduğu bir çağda eğitim kurumlarını yönetmekle sorumlu olanlara yardımcı olacak yeni düşünceleri sağlama umudu verdiğinden, eğitim alanındaki pek çok kişinin ilgisini çekmiştir. Araştırmacılar “öğrencinin gelişmesinin anahtarının eğiticinin gelişmesi olduğu”{Joyce ve Showers, 1995) sonucuna varmışlar; öğretmen ve yöneticilerin sürekli bilgi ve becerilerini geliştirdiği, öğrenen bir eğitici topluluğunun gelişmesinin süregelen okul iyileşmesi için zorunlu olduğunu söylemişlerdir. (Fullan, 1993),(DuFour: 81).

Okullarda, öğrenen bir organizasyon yaratma rolü iki defa daha önemlidir; yalnızca kurumun kendisini olası en etkili hale getirmekle kalmaz, diğer kuruluşlar için de bir rol modeli oluşturur. Çünkü Clark'ın (1996, s.115) da dikkati çektiği gibi: “Eğer burada başarısız olunursa, eğitime odaklanmayan tüm diğer kuruluşlar için nasıl bir umut olabilir?”

Öğrenen organizasyon kavramını eğitimle ilişkilendirme düşüncesi üç kaynaktan çıkmıştır. Birinci olarak, değişimin boyut ve hızının anlaşılması pek çok eğitim reformunun, eğitsel kurumların yönetimlerinde yaygın olan gelenekselliğe karşı, en kökten meydan okumayı oluşturduğu inancına yol açmıştır. Değişiklikler öylesine köklüdür ki onlara, var olan ilke ve süreçlerle yanıt verme çabalarının hepsinin işe yaramama olasılığı yüksektir.

(West-Burnham, 1992, s.46). Buradan çıkarılacak sonuç, üç bininci yıllarda okulları yönetmenin zorluklarıyla basa çıkmak için yeni kavramlar ve araçların gerektiğidir.

İkinci olarak, eğitim kurumlarının personellerini geliştirme kapasitesinin ve personelin öğrenme yetisinin yeniden gözden geçirilmesi başlamıştır.

Öğrenen organizasyon konusunda üzerinde düşünülmesi gereken üçüncü baskı, okul etkililiği araştırmalarından doğar. Sammons ve diğerleri (1995, s.23), okul etkililiği

araştırmalarının geniş çaplı bir incelemesi sonucunda etkili okullar için 11 etkenden oluşan bir liste oluşturdular ki bu listenin sonuncu maddesi öğrenen organizasyondur.

Özetlemek gerekirse, öğrenen organizasyon kavramı eğitim kurumlarıyla ilgilidir çünkü:

- Daha önce gerçekteleşmemiş bir ölçekte değişimi yönetmek için yeni yollara gerek duyulmaktadır;
- Eğitim kurumları, personellerini geliştirme konusunda yeterince etkili olamamaktadırlar;
- Öğretmen gelişiminin altında yatan paradigma değişmektedir;
- Okul etkililiği araştırmaları, etkililik ile öğrenen organizasyon oluşturma arasında bir ilişkiye işaret etmektedir (Lumby,1997, 32-33).

### 2.11.3. Öğrenme Engelleri

Organizasyonlar da tıpkı insanlar gibi öğrenme zorlukları çekebilirler ve bunlar, organizasyonların hayatta kalabilmeleri açısından çok önemlidir. 1983' de Royal Dutch / Shell araştırması, Fortune dergisinin 1970' de saptadığı 500 büyük şirketten üçte birinin ortadan yok olduğunu belirlemiştir.

Başarısız olan birçok şirkette, firmanın başının deritte olduğunu gösteren çok sayıda uyarı işareti görülmüştür. Ancak göz ardı edilmiştir. Aynı zamanda çoğu organizasyonun iyi öğrenememesi bir tesadüf değildir. Yönetim şekilleri, insanların işlerinin tanımlanma şekli ve bizlere öğretilen düşünme ve karşılıklı etkileşime girme şekli temel öğrenme yetersizliklerini yaratır ve bu yetersizlikler tüm organizasyonlar bir ölçüde istila etmiştir. Atılacak ilk adım, yedi öğrenme yetersizliğini doğru bir şekilde teşhis etmektir (Senge, 1990).

**Pozisyonum Neyse Ben Oyum:** İnsanların işlerine çok fazla sadık kalarak neredeyse işleriyle kimliklerini karıştırmaları ve sorumluluklarını pozisyonlarıyla sınırlandırılmış görmeye başlamaları sonucunda da tüm pozisyonların birlikte iş görmesiyle meydana gelen sonuçlar için sorumluluk duymamalarıdır.

**Düşman Dışarıda:** İşler ters gittiğinde, kendimiz dışında birini ya da bir şeyi suçlamak hepimizde varolan bir eğilimdir. Bu eğilim temel olarak Atfetme Teorisinde belirtilen önemli hatalardan biri olan 'kendine hizmet eğilimi' ile ilgilidir.

**Sorumluluk Üstlenme Kuruntusu:** Zor problemler karşısında sorumluluk üstlenmenin gerekliliğidir. Yani sorumlulukları göğüslemek, bir şeyler yapmak için başkalarını beklemeyi bırakmak ve problemleri bunalıma düşmeden tek başına çözmeye çalışmaktır. Kısaca tepkisel olmak yerine gelişmelere önceden tepki vermeyi ifade eder. Önceden gelme düşüncesi, yeniliklere açık olmayı engelleyebilir.

**Olaylara Takılıp Kalma:** Yaşamı bir olaylar dizisi olarak gördüğümüzde, her olayın açık bir nedeni olduğunu düşünürüz.

Organizasyonlardaki konuşmalarda ise aylık satışlar, bütçe kesintileri, rakip firmaların yeni ürünleri gibi olayların doğurduğu kaygılar ağır basar. Olaylara odaklanırsak, yapabileceğimiz en iyi şey bir olayı önceden tahmin etmek olur. Bu da bütüncül bakmamızı ve öğrenmemizi engeller.

**Haşlanmış Kurbağa Meselesi:** Şirketlerin hayatta kalma mücadeleleri sırasında yavaş yavaş ortaya çıkan tehlikeleri göremeyerek başarısızlığa uğramaları o kadar yaygın hal almıştır ki, ortaya "kaynamış kurbağa" hikayesi çıkmıştır. "Bir kurbağayı kaynayan suyun içine atarsanız hemen dışarıya sıçramaya çalışacaktır. Ama kurbağayı oda sıcaklığındaki suyun içine koyarsanız ve suyun sıcaklığını yavaş yavaş arttırırsanız, kurbağa hiçbir şey yapmadan kalacaktır. Çünkü kurbağanın iç sistemi yavaş, zamanla gelişen değişimlere değil, ani değişikliklere tepki verir." Yavaş ve zaman içinde gelişen süreçleri görmeyi öğrenme, koşturmayı bir kenara bırakıp büyük farklılıklar kadar gizli olanlara da dikkat etmeyi gerektirir. Çoğu zaman en büyük tehditleri oluşturan gizli ve yavaş süreçleri göremeyiz (Lowe, 2002).

**Tecrübeyle Öğrenme Hayali:** En güçlü öğrenme doğrudan yaşanan deneyimlerden edinilir. Ancak hareketlerimizin sonuçları, öğrenme ufkumuzu aştığında doğrudan deneyimin kendisinden öğrenmek imkansızlaşır. Bugün organizasyonların yüz yüze kaldığı öğrenme ikileminin özü burada yatar. Her şeyi tecrübe ederek sonuçlarını görme fırsatı bulamayabiliriz.

**Yönetici Takım Miti (Efsanesi):** Eğer yönetici takımı karmaşık konuların üzerine gitmeyen kişileri ödüllendirerek bu tür davranışları teşvik ederse, üyeler bilmediklerini, bilgisiz ya da kararsız olduklarını saklamayı da öğrenmişse, işte bu, bizi tehdit edebilecek her yeni anlayışı etkiler. Böylece kendilerini öğrenmekten alıkoyan üyelere oluşan bir takım meydana gelir (Senge, 1990).

Günümüzde de sürmekte olan bu öğrenme yetersizlikleri açık olarak görülebilirlerse, öğrenen organizasyonun beş disiplini öğrenme yetersizliklerine panzehir olarak da kullanılabilir.

#### 2.11.4. Öğrenememe Hastalıkları

Dünyada şirketlerin bir kısmı öğrenen organizasyon olmanın yollarını ararken, büyük bir kısmı ise öğrenememe konusunda ısrarlarını sürdürüyor. Bu şirketlerin pek çoğu uzun geçmişlerine rağmen bir türlü geçmişten ders çıkaramamış, en az zamanı ve en düşük maliyeti yakalayan, etkin ve verimli çalışmaya imkan veren sistemler kuramamışlardır. Yıllar önce karşılaşılan problemler halen yaşanmaya devam etmektedir. Firmalar rekabet ortamında başarılı olabilmek için yeni tekniklerin gerekliliğini bilseler de sonuçları değiştirecek öğrenme yeteneğine sahip değillerdir. Aşağıda belirtilen öğrenememe hastalıklarının teşhis edilmesi, tedaviye imkan sağlayabilir (Kalder, 1997, s.22):

**Sorunu Kabul Etmeme:** Bu hastalığa tutulmuş işletmelerde herkes en derinden sorunu fark etmesine rağmen, sorunu ortaya çıkaracak cesareti gösteremez. Bunun yanı sıra, yetkileri üzerinde toplamış olan şirketin patronu, şirketi olduğu gibi değil, görmek istediği gibi algılar, sorunları görmez. Bu öğrenememe hastalığının tedavi yollarından birisi, yönetime; sorunun, şirketin dışından kanallarla ve rakamlarla duyurulması ve bu sayede yönetimin dikkatinin çekilmesidir (Kalder, 1997, s.22).

**Sorunu Görmezlikten Gelme:** Bir sorunun olduğunu görüp de harekete geçmeme hastalığıdır. Sorunu gören üst yönetim “merak etmeyin hallediyoruz” der ve ya hiçbir şey yapmaz ya da daha önce yapıla gelen ne ise onu sürdürür (Kalder, 1997-22).

**Bilgiyi Paylaşmama:** İşletme içerisinde veri ve bilgilerin kişisel olarak saklanması, her şeyin akılda tutulmaya çalışılmasıdır. Yapılan işler, teknik bilgiler, müşteriler hakkındaki bilgiler paylaşılmazsa hatta saklanırsa, organizasyon gelecekte zor durumda kalabilir ve rekabet üstünlüğü sağlayabilecek yetenek ve faaliyetlere de dönüşemez (Kalder, 1997, s.22).

**İlişkilendirememe:** İşletmenin farklı bölümlerinde bulunan ve gün boyunca pek çok faaliyeti gerçekleştirip, pek çok görüşme yapan, diyaloglar kuran bireyler 'gördüğüm bana yeter' düşüncesindeyse, yapılan tüm bu işleri birbirleriyle ilişkilendirecek ve olaylar arasındaki bağları gösterecek mekanizmalar kurulamaz ve sistemi bütün olarak algılamak

mümkün olamaz. Bunun sonucunda da ilişkilendirememe hastalığı meydana gelir ve yapılan eylemlerin ikinci veya üçüncü aşamadaki sonuçları görülemez ve kısa vadeli sonuçlara dönük faaliyetlerde bulunmak zorunda kalınır (Kalder, 1997, s.24).

**Ders Almama:** Daha önce çözülmüş ya da ortadan kalkmış bir problemi yeniden yaşamaktır. Daha önceki öğrenememe hastalıklarının tedavi edilmemesinden ve bireylerin ders almaktansa ders vermeyi tercih etmelerinden kaynaklanır. Geçici sorunlar ortadayken varlıkları kabul edilmezse, sorun incelenemez, sorunun yaklaştığını gösteren belirtiler fark edilemez ve yine krize girilir (Kalder, 1997, s.24).

**Bilgi Üretilmesini Engelleme:** En kötü öğrenememe hastalıklarından birisidir. İşletme yönetiminin her şeyi çok iyi bildiğini düşünerek 'Ben bilirim sendromu' ile kimseden fikir almaması veya herkesin görüşünü alarak yine kendi bildiğini yapmasıdır.

İşletme yönetimi bu sendroma girerse bütün öğrenme olanaklarını yitirir. Aynı zamanda kendi fikirlerine değer verilmediğini düşünen işletme çalışanları da, kendilerini geliştiremez ve sadece verilen işleri yaparlar (Kalder, 1997, s.25).

**Sorunlarla Kişileri Karıştırma:** İşletme içerisinde bir sorun çıktığında veya bir başarı gerçekleştiğinde, olaylara değil şahıslara önem verilmesidir. Sorun çıktığında, probleme yol açanlar bulunur, cezalandırılır ve konu kapatılır, oysa önemli olan problemi ortaya çıkaran nedenlerin bulunmasıdır. Aynı şekilde ciddi bir başarı elde edildiğinde, başaran kişi ödüllendirilir ve bu konu kapatılır oysa önemli olan başarıyı meydana getiren mekanizmalardır (Kalder, 1997, s.25).

**Mimariyi ve Sistemi Anlamamak:** Sorunların içinde bulunulan işletmenin yapısından mı, mimarisinden mi, çalışma sisteminden mi, yoksa başka bir sebepten mi kaynaklandığını anlamadan çözüm önermektir (Kalder, 1997, s.26).

**Geçmişin Başarılarına Sığınmak:** Geçmişte başarılı olan işletmelerin, daha önceki kural ve sistemlerle, gelecekte de başarılı olacaklarını düşünmeleri, "Biz hep başarılıydık şimdi de başarılıyız" demeleridir (Kalder, 1997, s.26).

**Eğitimle Öğrenmemeyi Garantilemek:** Bazı şirketler eğitime çok önem verirler ve çalışan herkesin yılın belirli zamanlarında eğitim görmesini sağlarlar. Oysa eğitim sonrasında, işyerinde bu eğitimin uygulanacağı bir ortam yoksa öğrenilenler yüzeysel kalır, zamanla unutulur ve bu tür eğitimler verilerek, gerçek bir öğrenmenin işletmenin gündemine girmesi engellenmiş olur.

Aslında yukarıda belirtilen engellere ek olarak özellikle üniversite öğrencilerinin iç ve dış öğrenme engellerinden de söz edilebilir. Bunlardan dışsal öğrenme engelleri, başkalarının katı zihin tutumları, beklentileri, rekabet yoğunluğu, kötü öğretme, iyi öğretme, aşırı disiplinlilik, kötü danışman olması, programın aşırı zorluğu, görev fazlalığı ve kötü ortam koşullarıdır. İçsel öğrenme engelleri olarak da başarısızlık korkusu, kendi kendini eleştirme eğilimi, kontrol (geri bildirim) gereksinimi, konunun sıkıcılığı, popülerlik eğilimi, aşırı kaygılanmak, zihinsel yorgunluk ve kilitlenme, kötü-ben imgesi, seçici algılama, düzensiz zihin, dinleme konusunda yetersizlik, düşüncelerin bilinmesi korkusu, hoşgörüsüzlük, somut yanıt ve pratiklik ihtiyacı, mükemmeliyetçilik, kötü motivasyon, disiplinsizlik, amaçsızlık ve kendini değerlendirmeyi reddetme sayılabilir (Ramsland, 1992, s.13).

### **2.11.5. Öğrenen Organizasyonun Disiplinleri**

Öğrenen organizasyon kuramı, öğrenme kuramlarından özellikle Geştaltçı Okul'dan etkilenen, sistematik düşünceyi kişisel gelişim, zihinsel modeller, ortak bir vizyonun oluşturulması ve takım halinde öğrenmeyle birleştiren bir yaklaşımdır(Gürsel, 1998, s. 85). Öğrenen organizasyon, beş öğrenme disiplinini (Senge 1990, Senge ve diğerleri, 1994) öğrenmek ve bunlara tam hakim olmaktan oluşur. Her bir disiplin tek tek çalışılmalıdır Ancak hepsi bir arada öğrenen organizasyonu oluşturabilir. Bunlar;

**1. Ortak Bir Vizyonun Oluşturulması:** İlk disiplin, grubun kendisinin öncelikle, tüm üyelerince paylaşılmış "geleceğe ilişkin ortak bir görüş" oluşturmaya öncelik vererek odaklanması; sonra da öğrenme çevriminin ilke ve uygulamalarını izlemeleriyle başlar.

Vizyon oluşturmanın sonu yoktur. O, her ne kadar kabul edilebilir bir başlangıç noktası olsa da, yalnızca bir "vizyon ifadesinin" oluşturulması değildir. Vizyon oluşturma, organizasyonun tüm üyelerini ne yaratmak istedikleri konusunda durmadan düşünmede birleştiren, devam eden gelen bir süreçtir. Geleceğin resmini yalnızca liderler değil, organizasyonun tüm üyeleri görebilmelidirler. Bir okulda da, yöneticinin, tüm paydaşlarıyla vizyonu birlikte bulmaya (dikte etmek değil), onu okulda gerçekleştirmeye, gelişimi üzerinde düzenli olarak düşünmek ve değişeceğini ve değişmesi gerektiği gerçeğini kabul etmeye adanmışlığı gerekir. (Senge 1990)

**2. Kişisel Gelişim (Hâkimiyet-Ustalık):** İkinci disiplin ise, organizasyonun bireyin adanmışlığı üzerine yapılır. Kişisel olarak bireyin, kendi vizyonuna açıklık kazandırması

ve çalışanlarının bireysel becerilerini geliştirmelerine destek veren bir organizasyonun oluşturulmasına yardımcı olmada ustalaşması gereklidir. Bireysel vizyonun geliştirilmesi, paylaşılmış vizyonun temelidir. Bireyler, kendi yaşamlarını, kendileri için önemli olana göre organize edebilmelidirler. Gerçek anlamda paylaşılmış vizyon, ancak organizasyondaki bireylerin kendilerini geliştirme isteklerine destek görebildiklerinde geliştirilebilir. Bu tür bireysel gelişimi destekleyen okul sayısı çok azdır.

Burada söz konusu edilen, çalışanların gelişimi ya da onlara eğitim verilmesi değil, değişimin gerçekleştirilebilmesinin teşvik edilmesidir. Okullar, üstün bilgili çalışanlarından elbette yarar sağlarlar; ancak çalışanlarının, becerilerinde bir farklılık oluşturmak ve organizasyonlarını değiştirebilecek derecede ustalaşmalarını başarabilen kurum ya da eğitici sayısı azdır.

Öğretmenler, mesleklerine başladıktan kısa süre sonra rehavete düşerler. İlk yılların heyecan ve adanmışlığını kaybederler. Onlar bu noktadan sonra artık öğrenme konumundan çıkarak yalnızca teknisyene dönüşürler.

Bazı eğitimciler ise kişisel ustalığı başarmış olmakla birlikte yalnızca zaman geçirenlere göre daha fazla hayal kırıklığı duymaktadırlar. Bireysel ustalık daima yaratıcı gerilimle birliktedir. Üstün becerili olanlar bu nedenle bir miktar tatminsizlikle yaşamayı öğrenirler. Gerçekten heyecanla arayış içinde olanlar bilirler ki arayışları hiçbir zaman bitmez ancak onlara hayat-heyecan veren de bu süregelen yarışma, mücadeledir. Öğrenen organizasyon da, yolu gösterenlerin canlılığından beslenmelidir.

**3. Zihinsel Modeller:** Üçüncü disiplin kişisel inançlarımızın, varsayımlarımızın ve dünya görüşlerimizin düşünce ve eylemlerimizi nasıl etkilediğinin anlaşılmasına ilişkin çaba ve girişimleri kapsamaktadır. Yargı ve kararlarımızı, gerçeğe ilişkin sahip olduğumuz zihinsel modele göre değerlendiririz. Nitekim gerçeği çoğunlukla, ona ilişkin kendi düşüncelerimizle karıştırma eğilimini gösteririz. Bir kişinin ya da herhangi bir şeyin gerçekte ne olduğunun, onun ne olduğuna inandığımız şeyle aynı olduğunu hemen kabul etmek lâzımdır.

Örgütsel öğrenme, bireysel zihin modellerimizi karşımıza almamızı, onları risksiz ve destekleyici bir ortamda paylaşmayı ve organizasyonumuz için paylaşılmış ortak bir zihinsel model oluşturmaya heyecanla girişilmesini gerektirmektedir. Birçoğumuz zihinsel modelimizin bilincinde değilizdir. Bu nedenle "patron güvenilir değil" ya da "pek de parlak değil" gibi ifadeleri çoğu zaman, doğruluklarını bile test etmeden, esas alarak

hareket ederiz. Organizasyonlar, aynı derecede yanıltıcı olan zihinsel modelleri de paylaşabilirler. Okul yöneticileri sık sık vizyonun tepeden gelmesi gerektiğine inançlarını ortaya koymakta ve öğretmenler de bu görüşü kabul etmektedirler. Bu durumda okul liderleri kendilerinin yüksek derecede katılımcı olduğunu düşünürken; okullarındaki yapının bürokratik ve karar alma sürecinin de otoriter olduğunu görememektedirler.

Zihinsel modeller yaptıklarımızı etkilerler; onlar gördüklerimizi bir bakıma boyamaktadırlar. Organizasyonlarda, üyelerin bireysel vizyonları birbirlerinden çok farklı ise ortak bir vizyon geliştirilmesinde büyük güçlükler vardır. Bireyler kendi vizyonlarını paylaşmadıklarında, farklılıkları göğüsleyemedikleri için ortak bir vizyon oluşturmada büyük güçlüklerle karşılaşılırlar.

Uzun vadeli iyileştirmeler sağlayabilmek için okullar paylaşılmış düşünce modellerini, önce farklılıkları göğüsleyerek sonra da diyalogla yeni bir uzlaşma sağlayarak değiştirmelidirler.

**4. Takım Halinde Öğrenme:** Organizasyonlar, üyelerinin zihinsel modellerindeki ve kişisel vizyonlarındaki farklılıklarının üstesinden takım halinde öğrenme yolu ile gelebilirler. Dördüncü disiplin de, modern bir organizasyonda öğrenmenin temel birimini bireylerin değil takımın oluşturduğunu savunmaktadır. Takım halinde öğrenme gelişiminde, Peter Senge (1990) "tartışma" ve "diyalog" kavramları arasındaki farklılığa işaret etmektedir. Ona göre tartışma, fikirleri bir oyundaki top gibi bir o tarafa bir bu tarafa atmaktır; diyalog ise taraflar arasında anlamların serbestçe akışına müsaade edilen bir iletişim türüdür. Tartışmada kazanmaya çalışırken, diyalogda yeni bir bakış açısını kazanabilmek için bireysel anlayışın ötesine geçmeye çalışırız. Diyalogun amacı, bireysel farklılıkların ötesine geçebilmek için bu farklılıkların taraflara iletilebilmesidir.

Okullar geleneksel olarak "dağların kralı" ilkesine göre faaliyetlerini sürdürürler; yöneticiler kendi hak ve yetkilerini korumaya çalışırken, öğretmenler kendilerini sınıflarına kapamakta ve öğretmen toplantıları genellikle konferansları, bazen da panelleri andırmaktadır. Daima, diyalog değil tartışma üstün gelmektedir. Yöneticiler ve öğretmenler yalnızca kendi görüşlerini sunmakta ve savunmaktadırlar. En büyük hedef, paylaşılmış bir vizyon ya da müşterek fikirler oluşturulması değil uzlaşma sağlanmasıdır.

Takım halinde öğrenmeye adanmış okul liderleri ise karmaşık durum ve sorunları çözümlenebilmek için diyalogu kullanırlar. Senge bunu şöyle ifade etmektedir (1990, s. 241-242): "Bireyler varsayımlarını askıya alırlar ancak, bu varsayımları serbestçe iletirler.



Sonuçta, kişilerin düşünce ve deneyimlerinin ortaya konulduğu, bireysel görüşlerin ötesine geçilebilmenin mümkün olduğu açıkça anlaşılır. Diyalogda kişiler kendi düşüncelerinin de izleyicileri haline dönüşmektedirler."

Ancak tartışma ile diyalog arasında bir denge olması gereklidir. Tartışma, karmaşık bir durumda yararlı bir görüş sağlanabilmesi ve bu gibi durumlarda karar verilebilmesi için karşı görüşlerin sunulması ve savunulması için gereklidir. Tartışma bir noktaya odaklanmış düşünce tarzını (convergent), diyalog ise bir noktadan dağılan (di-vergent) tarzı destekler. Diyalog, anlaşma sağlanması peşinde değil, karmaşıklığın daha kapsamlı ele alınmasına yöneliktir. Başarılı bir öğrenen takım bu süreçlerin her ikisini de durumlara bağlı olarak kullanır.

**5. Sistem Düşüncesi:** Beşinci disiplin de önceki dört disiplini birleştiren kavramsal çatıdır. Sistem düşünce tarzı takım öğrenmesine, zihinsel modellere, kişisel ustalığa ve paylaşılmış vizyona tutarlılık katan bir felsefe ve ilkeler dizisidir. Bu, öğrenen organizasyonların, temellerinde yer alan operasyonel biçimleri ve nasıl değiştirilebildiklerini keşfetmelerine yarayacak bir bilgi ve araçları - bilgiler ve süreçler - kümesidir. Bu biçimler insanlarda ve olaylarda değil ancak bir organizasyondaki büyük değişimlere engellerdir. Sistem düşüncesinin araçları- tesadüfi kapalı diyagramlar (casual loop diagrams), ön örnekler (tarchetypes) ve bilgisayar modelleri gibi bir organizasyondaki kişilerin sistemin kilit bileşenlerinin arasındaki ilişkiyi anlamalarına ve üzerinde konuşabilmelerine olanak sağlar (Isaacson and Bomberg).

Bir sistem, "ortak bir amaca yönelik çalıştıklarından ve zamanla birbirlerini sürekli olarak etkilediklerinden bir arada bulunan" bir dizi bileşenin oluşturduğu bir Geşalttır. Sistemler biyolojik organizmalarla (insan vücudu gibi), doğal varlıkları (güneş sistemi gibi), insan organizasyonlarını (aileler, takımlar ve okullar gibi) ve buluşları (telefon ve fabrika gibi) içerirler. Bir organizasyonun sistematik yapısı yalnızca onun akış şemaları, süreçleri ve prosedürleri değil aynı zamanda sistemin kilit bileşenleri arasındaki ilişkilerin biçimi, modelidir (Senge ve Diğerleri., 1994, s. 90).

Sistem düşüncesinin ilk ilkesi "yapı davranışı etkiler" dir. Sistematik yapı belirli bir davranış biçimine neden olur. Bu yapılar, insanlar arası ilişkilere ait olmayıp nüfus, kaynaklar ve üretim yöntemleri arasındaki ilişkilerle ilgilidir. Gerçek anlamda her sistem kendi davranışını kendisi oluşturur. Herhangi bir organizasyonu, olayı ya da sorunu

anlayabilmek için kişilere ya da kötü şansa değil bireylerin ve grupların eylemlerine yön veren ve biçimlendiren temel yapıya bakmamız gerekmektedir.

Senge (1990), organizasyonların karmaşık durumlarda nasıl reaksiyon vereceklerini açıklamaya yardımcı olmak üzere, sistem düşüncesinin temelinde aşağıda sıralanan 11 kuralın yer aldığını savunur:

1. Bugünün sorunları, dünün çözümlerinden kaynaklanmaktadır.

Önceki çözümler, zaman zaman bugünün sorunlarının ortaya çıkmasına neden olabilirler. Bir okulda, matematik dersinden, giderek daha fazla öğrencinin başarısız oluşu, kullanılmaya başlatılan daha karmaşık ve güç yeni ders kitabından kaynaklanabilir. Çözümler çoğu kez problemleri sistemin bir tarafından bir başka tarafına aktarırlar.

2. Sistemi ne kadar zorlarsanız karşılığı da benzer zorluk derecesinde olur.

Sistem düşüncesi bunu telafi edici geri besleme" olarak adlandırır. Ne kadar çok çalışırsanız yapılacak iş o kadar daha fazla görünür. Sigarayı bırakmak için çok uğraşanlar sonunda ya kilo alırlar ya da daha fazla stresli olurlar. Okullar kendilerini iyileştirmek yeni daha iyi öğrenciler bulmak için uğraş verirler, ancak daha sonra hizmetlerinde aksaklıklar ortaya çıkar hizmetler aksar.

3. Davranışlar kötülemeden önce iyiye doğru gider.

Karmaşık problemlerle karşılaştıklarında liderler, kısa vadede işleri daha iyi görünür hale sokabilirler. Ancak telafi edici geri besleme kısa vadeli çıkarları da kısa devre yapar. Çözüm, liderin o anki gücünü artırır ya da sorun kaynağını, ortaya daha sonra tekrar gelmek, hatta daha büyük sorun olarak gelmek üzere ertelemiş olur. Örneğin okulda uyuşturucu kullanımının güçlü bir biçimde yasaklanarak engellenmesi, problemin okuldan sokağa geçmesine neden olabilir.

4. Kolay yoldan bertaraf genelde sorunu geri getirir.

Sorunlar karşısında, bildiğimiz ve kendimizi rahat hissettiğimiz için, genelde benzer çözümler kullanırız. Sorunlar güçleştikçe benzer çözümler kullanmayı sürdürmek sistematik olmayan bir düşünce tarzının işaretidir. Okullardaki "temele dönüş" tartışması, öğrencilere, güçlük çekildiği alan ve sorunlardan daha fazlasının kendilerine verilmesi gerekliliğini bize hatırlatmaktadır.

5. Tedavi, hastalıktan kötü olabilir.

Kolay ya da alışıl gelmiş çözümler tehlikeli ve düşkünlük yaratıcı olabilir. Birçok hükümet programı, çözümlerin yerel düzeyden genel hükümet düzeyine çıkartılmasına yön vermektedir; böylece bağımlılık ve yardım ihtiyacı daha fazla ortaya çıkmaktadır. Resmi okullar; devlet fonlarını hedef yörelere yardımcı olmak amacı ile almaktadırlar ve programları, para akışı kesildiğinde durmaktadır.

6. Hızlı olan yavaştır.

Baltimore'lu 20. yy başı gazetecilerinden H.L. Meneken bir zamanlar, "Toplumumuzun karşısına çıkan her derin ve karmaşık problemin basit bir cevabı vardır ve o cevap yanlıştır" demiş. Karmaşık problemlere bulunan acil çözümler genelde hep yanlıştır, öğrencinin öğrenme problemini, onu dersi ya da sınıfı bırakması, ya da daha basit ders kitaplarına dönmesi şeklinde süratle çözerseniz, bu öğrencilerin karşısına sonra daha zor problemler çıkmasına ortam ve neden oluşturacaktır.

7. Neden ve etki; zaman ve ortam boyutunda yakın ilişkili değildir.

Karmaşık problemlerin genelde birkaç düzeyde açıklaması vardır. Uyuşturucu kullanımı ve işsizliğin bireysel düzeyde nedenleri olabilir. Ancak kök sebeplerin, bireylerin kontrolü dışındaki sosyal koşullarda yattığı olasıdır. Belirli bir alandaki öğrenci başarısızlığının öğrencilerin motivasyonu ya da uygulaması ile çok az ilişkisi olabilirken yörede uygulanan modası geçmiş dersler ya da çalışmayı güçleştiren ev koşulları bununla daha çok ilişkilidir.

8. Küçük değişiklikler büyük sonuçlar doğurabilir, ancak en çok ağırlığı olan alanlar en az dikkati çekenlerdir. Güç bir problemin çözümü en üst denge(ağırlık) merkezinin bulunmasını içerir ki orada en az çaba ile en iyi sonucu verebilecektir. Ancak bu noktalar genellikle çok belirgin -görünür değildir. Bunları araştırmak gereklidir. Senge(1990) Buckminster Fuller'in klasik denge metaforunu-"trim tab" tekrarlar(altını çizer). "Trim tab" gemi dümeninin hareketli küçük bir bölümüdür. Açık deniz gemisini sola döndürmek için dümen çarkı, dümeni sola çevirmek için sağa itilir. Ancak dümenin sağa döndürüldüğünde üzerine gelen su ile baş edebilmesi için biraz yardıma ihtiyacı vardır. Rasgele izleyen için bunların hiçbirisi açık seçik değildir. Bunun özellikle araştırılması gereklidir. Benzer şekilde okullarda da öğrencilerin başarı seviyelerini yükseltmek için kendi kendilerini daha fazla yönlendirmelerine yardımcı olunması gereklidir. Bu ilişki hiç de açık seçik değildir.

9. Kekiniz size aittir ve onu yiyebilirsiniz, ancak hepsini birden değil.

Örgütsel problemlerin çoğunluğu gerçek olmaktan çok sistem düşüncesinin suni yansımalarıdır. Amerikan oto üreticileri de (Japonlara benzer şekilde) kaliteyi iyileştirebilmeyi ve maliyetleri düşürebilmeyi yeni beceri ve montaj yöntemleri geliştirerek sağlayabilmişlerdir.

Ancak, başlangıçta devreye alma maliyetleri nedeniyle, maliyetler önce yükselebilir. Yeniden yapılanmaya girişen okullarda da devreye alma maliyetleri söz konusudur ve yeni yapının işlerliği için zamana gereksinim vardır. Kalitenin iyileşmesi, maliyetlerin düşmesi, ancak uzun vadede mümkün olur.

10. Bir fili ikiye bölerseniz: ortaya iki küçük fil çıkmaz. Senge( 1991), Bir fil ve üç görmez adama ait olan Sufi öyküsünü hatırlatır. Filin kulağını elleyen ilk görmez " fil geniş büyük halı gibi bir şeye benziyor" der. Hortumunu elleyen ikinci görmez adam ise " Gerçeği ben buldum; o düz ve dar bir boru gibidir der. Filin ön ayaklarından birisini tutan üçüncüsü de " o çok büyük bir sütun gibi bir şey" yorumunu yapar. Öykü şöyle son bulur: "Bu adamlar, verileri ile filin nasıl bir şey olduğunu hiçbir zaman bilemeyeceklerdir". Birçok okulda olduğu gibi geniş bir sistemin yansızca bir bölümünü gören, örneğin bilim, yabancı dil ya da güzel sanatlar ve spor bölümlerinin başkanları bu üç görmez adam gibidirler. Onlar, okul çapındaki bir iyileştirmeyi sağlayabilecek sistematik bir yaklaşım için gerekli olan okul içerisindeki tüm güçleri anlayamazlar.

11. Suçlu yoktur.

Problemlerimiz için başkalarını ve dış koşulları suçlama eğilimimiz daima ağır basar. Sistem düşünce yaklaşımında suçu üzerine atacak başkaları ve dış koşullar yoktur. Problem olan sistemin kendisi hatta daha çok sistemin içerisinde yer alan işlevsiz ve ilişkisi kopuk modellerdir. Örneğin, eğitimde, politikaları oluşturanlar ve politikacılar, idarecilerden ve öğretmenlerden daha fazla sorumluluk üstlenilmesini beklerler. Ancak bu, sistemin eksikliklerine, karmaşık örtülü bir şekilde suçlu bulma girişiminden başka bir şey değildir(Senge,1997, s.15-21, s.67-78); (Keefe, Howard 1997, s.37-42).

## 2.12. Öğrenen Organizasyon Olarak Okul

Toplumsal ve eğitsel değişimin hızına bağlı olarak, okulların "öğrenen organizasyon" olma gerekliliği giderek önem kazanmaktadır. Öğrenen bir organizasyon olarak okulun personeli, mesleki gelişimlerini tamamlanması gereken bir görev değil, yaşam boyu öğrenen birinin süregelen işi olarak görmelidir. Böyle bir kurumda ana hedef öğrencilerin öğrenmesine odaklanmaktır. Bireysel ve toplu öğrenmeyi sağlayacak öğrenen bir okul yaratmada lidere özellikle, doğru kültür ve iklimin yaratılmasında önemli bir rol düşmektedir. Böyle bir adanmışlık olmadan öğrenen bir okul yaratmak olanaksızdır.

Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği uzun yıllar merak konusu olmuş ve öğrenme ile ilgili çalışmalar Psikoloji ve Eğitim Biliminde oldukça önemli bir yer tutmuştur. Yüzyılın başından beri sürdürülmekte olan öğrenme çalışmalarında uzun yıllar bugünkü Bilişsel Psikolojinin öncüsü sayılan ve öğrenmeyi algı ilkeleri ile açıklamaya çalışan Gestaltçılar dışında davranışçı akımın etkisinde kalınmıştır. Davranışçılık akımının egemenliği 1960'ların sonuna kadar sürmüş ve eğitim alanında önemli etkiler yaratmıştır. Davranışçılar, uyanın ortaya çıkardığı tepkileri gözleyerek öğrenme ve hatırlamayla ilgili temel yasaları keşfetmeye çalışmışlardır. Gözlenmeyene ilgi duymamışlar ve uyan-tepki bağına oluşturan süreçleri incelememişlerdir. Dolayısıyla davranışçılık akımı algılama, benlik, dikkat, problem çözme vb. karmaşık bilişsel süreçleri açıklamada yetersiz kalmış ve 1970'lerden itibaren etkisini yitirmeye başlamıştır. Aynı zamanda davranışçılıktan bilişselciliğe geçiş dönemi başlamıştır. Araştırmacılar anlamlı öğrenme (Au-subel, 1970) ve problem çözme (Gagne, 1975) gibi karmaşık öğrenme biçimlerini incelemeye başlamışlardır. Sonunda bilişsel devrim gerçekleşmiş ve algı, öğrenme, düşünme, akıl yürütme gibi süreçlerin "nasıl"ı araştırılmaya başlanmıştır. Bu araştırmalar öğrenme kavramına yeni boyutlar katan karmaşık bilgilerin üretilmesini sağlamıştır (Açıkgöz, 1996, s.7). Öğrenme olgusu çok çeşitli biçimlerde tanımlanmakta ve bu alanda farklı bakış açıları getirmektedir.

Öğrenme, yaşantı sonucu davranışta meydana gelen oldukça devamlı bir değişiklik olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda önemli üç temel öğe vardır; birincisi, "öğrenme, davranışta bir değişiklik"tir, bu değişiklik iyiye doğru olabileceği gibi kötüye doğru da olabilir,

ikincisi, "tekrar ya da yaşantı sonucu meydana gelebilen bir değişiklik" tir. Buna göre öğrenmeyi doğuştan gelen türe özgü davranıştan ayırmak gerekir. Üçüncüsü, "öğrenmenin olabilmesi için değişikliğin devamlı olması; uzun bir süre devam etmesi gerekir" (Morgan,1989: 77).

Öğrenme, örgütlerin durmadan gelişen teknoloji ile tam rekabete açık pazar koşulları karşısında yarışmayı, üretkenliği, yaratıcılığı elde etmesi ve geliştirmesi için gerekli olan bilinçli bir çabadır (Balasubramanian 1995, s.3). Belirsizlik arttıkça, öğrenmeye duyulan ihtiyaç da artmaktadır. Öğrenme, karmaşık ve daha etkili tepki göstermeyi sağlar, öğrenme, örgüt içindeki bilgi paylaşımı, iletişimi, anlamayı ve karar almayı artırır, işle yaratıcılık arasında bir köprü işlevi görür. Ancak, Senge, öğrenmenin nasıl anlaşılmaya başlandığını şöyle tanımlamaktadır:

"Öğrenen Organizasyonlardan söz ederken en önemli sorun, çağdaş kullanımda "öğrenmenin temel anlamını yitirmiş olmasından kaynaklanır. Kendilerine "öğrenme" den ya da "öğrenen organizasyon'lardan söz ettiğinizde çoğu insanın gözleri donuklaşır. Bunda şaşılacak bir şey de yoktur, çünkü günlük kullanımda öğrenme bilgi edinme ile eşanlamlı hale gelmiştir. "Evet, çünkü derste bunların hepsini öğrendim. " Ne var ki, bilgi edinme gerçek öğrenme ile ancak çok uzaktan ilintilidir (Senge, 1997, s.22).

Yine Senge öğrenmenin en geçerli tanımını, "kapasitemizi, önemli olan sonuçlar elde edecek şekilde arttırmaktır" şeklinde yapmaktadır (Senge, 1997, s.6).

### 2.12.1. Okulun Öğrenen Organizasyon Olarak Tasarımı

Yeniden yapılanma hareketinde, sayısız okulun keşfettiği gibi; okulları; geleneksel okullaşma vizyonundan ve fabrika modeli organizasyondan uzaklaştırma çalışması hiç de kolay bir iş değildir.

Burada büyük bir olasılıkla " Öğrenen organizasyon nedir?"

"Görsem tanıyabilir miyim?" " Bu, bir okulda nasıl gerçekleştirilir?" "Nereden başlamalıyım?" gibi soruları gündeme getirecektir. Nevis(1995) örgütsel öğrenmeyi şöyle tanımlamaktadır;

"Örgütsel öğrenme, bir organizasyondaki deneyime dayalı performansın iyileştirilmesi ya da korunabilmesine ilişkin olarak bu organizasyonda bulunan kapasite ya da süreçlerdir." Bu tanım, organizasyonlarda, "bilgi ve becerilerin kazanılması, paylaşılması ve kullanımı ile ilgili olarak formal ve formal olmayan süreçlerin ve yapıların bulunduğunu göstermektedir. Öğrenen organizasyonların başarılı olanlarının kendilerinin iyileştirmeleri başlatma ve sürdürmelerine olanak veren üç tipik özelliği vardır:

1. Yeni ürün ve hizmetler için atılım noktası işlevi gören iyi geliştirilmiş temel beceriler. Okullarda, bu beceriler; öğretmen seçimi ve işe alımı ile çalışanların geliştirilmesini, eğitim stratejilerini ve öğrenci hizmetlerini vb. öğeleri içerirler.
2. Sürekli iyileştirmeyi destekleyen yaklaşımlar. Okulun kültürel normları ve beklentileri, öğrencilerin desteklenmesini, okulun eğitim programlarının ve iletişim yapılarının sürekli iyileştirilmelerini destekleyen bir iklimin oluşturulmasına yardımcı olmalıdır. Bu iklimin olumlu, aktif bir biçimde korunan ve risklerden uzak olması gerekir.
3. Yeniden tasarım ve yenileyebilme becerisi, iyileştirme, bir anlık olay değil sürekli olarak yenilenmesi ve canlandırılması gerekli bir süreçtir. Okullarda buna olanak sağlayacak bir tasarım süreci olmalıdır.

Okulun iyileştirmesi, bir değişim egzersizi gibidir. Okul liderleri değişimi nasıl planlayacaklarını ve yöneteceklerini öğrenmeli ve bunu süratle değişen dünyada gerçekleştirebilmelidirler. Günümüz de bazı örgütler planlama süreçlerine ilişkin kavramlarını öğrenme fırsatları olarak değerlendirmektedirler. Bu, planlamanın yararlarının yalnızca süreçten ortaya çıkan misyon, vizyon ile hedefler ve stratejiler, sonuçlar ve değerlendirmeler değil; aynı zamanda planlama sırasında oluşan öğrenme olduğu anlamını

taşımaktadır, "öğrenme bir hedef ise, o zaman, planlama sürecini ne şekilde yapılandırdığınız ve bu çalışmaya kimleri kattığınız önemli bir farklılığı gündeme getirecektir" (DeGeus, 1988, s. 70).

Öğrenen organizasyonların yapılanma için zaman gereksinmesi vardır. Ancak, başlarken de bazı eylemler gerçekleştirilebilir. En temel basamak, okulda, risklerden uzak ve öğrenmeye yönlendirici bir ortamın yaratılması ve desteklenmesidir. Okul liderleri, düşünmeye, stratejik planları geliştirmeye ve güncelleştirmeye, güncel okul programlarının yararlılığını değerlendirmeye, yeni yapıları ve prosedürleri tasarlamaya zaman ayırmalıdır. Toplantılar, atölyeler (workshops), bölümler arası ya da farklı beklenti gruplarından oluşturulan görev takımları (task forces), gruplar arasındaki sınırları ortadan kaldırdığı gibi fikir alışverişini de teşvik eder. Öğretmenler, veliler, çeşitli toplumsal grup liderleri, öğrenciler ve diğerleri bu değişimden giderek memnun kaldıklarında, okul; çalışanlarının yoğun eğitimi, okulun çalışanlar ve dış danışmanlar tarafından denetimi, başka okulların ziyareti ve hedeflenmiş konular üzerinde sempozyumların düzenlenmesi gibi daha formel öğrenme olaylarına yönelebilirler.

Okulun öğrenen organizasyona dönüşümüne ve izleyen okul iyileştirmesine katalizör, okulun yönetim/tasarım takımıdır. Böyle bir grup, okul müdürünün yönetim ya da danışma ekibinden oluşturulabilir; ancak işin gerçekleştirilebilmesi için katılım ve adanmışlıkları gerekli olan okuldaki birbirinden farklı paydaşların temsilcilerine de bu grupta yer verilmelidir. Schein (1993), okul yönetim/tasarım takımının öğrenen bir takıma dönüşebilmesine yardımcı bazı stratejiler önermektedir.

1. Liderlerin öğrencilere dönüşmesi gereklidir. Okul müdürleri ve diğer okul liderleri okulun kültürel önyargılarından kurtulup, işleri yapmanın yeni yol ve yöntemlerini öğrenmelidirler. Onlar bu süreci, okullarının dışında zamanlarını, kendilerini yeni fikirlere, başka liderlere, dış danışmanlara vb. açmalarına yardımcı olmak üzere, başka okullarla ilgili olarak bilgiler edinmeye, öğrenmeye, atölye çalışmaları ve konferanslara katılmaya daha fazla zaman ayırmaları gereklidir.

2. Ekibin kendi öğrenme sürecini yaşaması gereklidir. Yönetim/tasarım ekibinin okulda bir değişim ajanı gibi işlev görebilmesi için kendi kültürel normlarını, güven düzeyini ve yenilikçi değişimleri gerçekleştirmeye adanmışlığını geliştirmesi gereklidir. Okul



çalışanlarının ve toplumun, okulun sistem bileşenlerinin kapsamlı bir şekilde yeniden tasarımına yönlendirilebilmesi, ancak o zaman beklenebilir.

3. Ekip, organizasyonun öğrenme sürecini tasarlamadır. Burada ilk adım, okulun öğrenme gereksinmelerinin belirlenmesi ve ortaya çıkmakta olan yeni tasarımın her bir önemli bileşeni ile baş edebilmek üzere gerekli çalışma gruplarını oluşturmaktır.

4. Çalışma grupları ayrıntılı planlar geliştirmelidir. Bu planlar yeni programlara ve stratejilere ilişkin özellikleri içermelidir. Bu grupların çalışmaları okulun Tasarım Bildirgesi'ni oluşturacaktır.

5. Yönetim/Tasarım ekibi çalışma gruplarının iletişimini sağlamalı ve çalışmalarını koordine etmelidir. Sistemik değişim; organizasyonun birçok unsuruna aynı zamanda dikkat edilmesini ve değişim sürecinin uyumlu bir biçimde sürdürülmesi için önceden üzerinde düşünülmüş bir çaba gerektirir. İşler çok karmaşık hale dönüşebilir ve hız kesilebilir. Okulun kendisini yeniden tasarlaması söz konusu ise, gerekli olan sürekli öğrenmeye eylemlerine ilişkin yönlendirmenin ve destekleyici ortamın sağlanabilmesi, tamamen okul ekibinin sorumluluğundadır (Keefe, Howard, 1997, s. 42-44).

Southworth (1994, s.53) bir öğrenen okulun birbiriyle ilişki içinde beş özelliği olduğundan söz etmektedir.

Öğrenen bir okulda:

- Odak, öğrencilerde ve onların öğrenimlerindedir;
- Bireysel olarak öğretmenlerin de devamlı öğrenen kişiler olmaları desteklenir;
- Personeli oluşturan öğretmenler -ve bazen başkaları da- birlikte ve birbirlerinden bir şeyler öğrenmeye teşvik edilir;
- Okul ve okulu oluşturan herkes ilerleme yolunu öğrenerek açar, yani bir kuruluş olarak okul bir öğrenme "sistemi"dir(Schon 1971).
- Müdür en baştaki öğrencidir.

Bu tanım genel tanımların pek çok yönünü içermektedir. Bütün çalışanların bireysel ve birlikte öğrenmesi vurgulanmakta; kurumun ana hedefine (öğrencilerin öğrenmesi) odaklanma sağlanmakta ve doğru kültür ve iklimin yaratılmasında lidere önemli bir rol düşmektedir (Lumby, 1997, s.34).

## 2.12.2. Okul Müdürünün Yeni Görevi

Öğrenen organizasyon yeni bir liderlik anlayışını gerektirir. Temelde geleneksel liderlik görüşü, insanların güçsüzlüğü, kişisel görüşe sahip olamamaları, değişim güçlerine sahip olamamaları, sadece birkaç büyük liderin giderebileceği açıklara sahip olmaları tezine dayanır(Senge, 1997:363).

Eskisinin tersine liderin gelecek için yeni işi, öğrenen organizasyonu yapılandırmaktır.

Öğrenen organizasyonlardaki yeni liderlik anlayışı daha ayrıntılı, ince ve önemli görevler üzerinde yoğunlaşır. Öğrenen bir organizasyonda liderler tasarımcı, yönetici ve öğretmen rolünü üstlenirler; insanların karmaşıklığı anlama görüşlerini açıklama ve ortak zihinsel modeller geliştirme yeteneklerini devamlı geliştirdikleri organizasyonlar kurmaktan sorumludurlar, yani öğrenmeden sorumludurlar.

Senge'e göre liderlerin eğitim değişim sürecinin karmaşıklığının hatlarını son derece iyi belirleyen üç tane kilit pozisyon/beceri/rolü vardır. Tasarımcılık, yöneticilik ve öğretmenlik.

Tasarımcı olarak liderler Senge'e göre kendilerini bir reform savaşçısı gibi görenler değil, devamlı tasarımcı olarak görenlerdir. Yeni öğrenme disiplinlerini edinmek için en iyi niyetli çabaların çoğu başarısız olur, çünkü sorumluluğa sahip olanlar, öğrenmenin ilk kuralını unuturlar: insanlar başkalarının, öğrenmelerini gerektiğini düşündüklerini değil, kendilerine gerektiğine inandıkları şeyleri öğrenmeye eğilimlidirler.

Özetle, liderlerin görevi, öğrenme sürecinin tasarlanmasıdır; organizasyonlardaki kişilerin; karşılaştıkları önemli konuları verimli bir şekilde çözebilmeleri ve öğrenme disiplinlerinde ustalaşmaları böylece sağlanacaktır. Bu, en üst düzeye; akıl hocalığı, yetiştirme ve başkalarına öğrenmede yardımcı olma yeteneklerinden dolayı değil, karar alma ve sorun çözme becerileri sayesinde gelmiş olan çoğu deneyimli yönetici için, yeni bir iş anlamına gelmektedir.

Yönetici olarak liderler organizasyonun daha geniş amaçlara ulaşabilmesi için devamlı bir arayış içerisindedirler, ancak:

Öğrenen bir organizasyonun oluşturulmasında, liderler kendi vizyonları doğrultusunda işe başlayabilmekle beraber, başkalarının vizyonlarını dikkatle dinlemeyi öğrendikçe kendi

kişisel vizyonlarının, daha büyük bir bütünün parçası olduğunu görmeye başlayacaklardır. Bu, hiç bir liderin vizyona karşı duyduğu sorumluluğu azaltmayacak, aksine kapsamını genişletecektir. Öğretmen olarak lider olmak diğer insanlara kendi vizyonlarını nasıl yaratacaklarını öğretmek anlamına gelmemektedir.

Öğrenen organizasyonlarda liderler kendi stratejik görüşlerini kavramsallaştırarak herkese açabilme; böylece tartışmaya ve iyileştirmeye açık hale getirebilecek beceriye sahiptirler. Bir öğretmen olarak liderlik, organizasyonda herkesin öğrenmesini sağlamaktan geçmektedir. Bu tür liderler organizasyonun tümünde sistematik anlayışın benimsenmesine yardımcı olacaklardır. Bu sorumluluğu üstlenmek, farklı şartlarda başarılı olacak öğrencilerin başarısızlıklarının en yaygın sebebinin ortadan kaldırılması için de çare olacaktır. Bu şekilde onların doğrudan doğruya olan inançlarını yitirmeleri engellenecektir.

Vizyonlar aydınlatıldıkları ölçüde körlüğe de neden olurlar(Fullan,1992). (Fullan,1997, s.70-72); (Senge, 1997, s.362-380).

"Okulda Mücadele Etmeye Değer Şey Nedir?" isimli davranış kılavuzu, öğrenen okul yapılandırılmasına kendini adanmış müdürler için pratik öğütler sunmaktadır:

- Okulun kültürünü anlayınız.
- Öğretmenlerinizin değerini biliniz. Profesyonel gelişimlerini ödüllendiriniz.
- Değer verdiğiniz şeylerin sayısını arttırınız.
- Neye değer verdiğinizi ifade ediniz.
- İşbirliğini teşvik ediniz.
- Talimatlar değil seçenekler sununuz.
- Bürokrasiyi sınırlar koymak için değil, kolaylaştırmak için kullanınız.
- Daha geniş bir çevre ile bağlantı kurunuz.

## 2.13. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, konu hakkında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Konu ile ilgili olarak son yıllarda yapılan araştırmalar önemlidir.

Ceyhan ve Summak (1999) yapmış oldukları araştırmada Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Biriminde oluşturulan takımlarla ortak bir vizyona odaklanarak değişimin nasıl yapıldığını anlatmaktadırlar. Bu araştırmada 1998–1999 öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi İngilizce Hazırlık Biriminde, uygulamaya konulan değişim programında izlenen yöntem ve kullanılan liderlik rolleri kapsamlı olarak sunulmaktadır.

1998–1999 öğretim yılında uygulamaya konulan değişim programının öğretim elemanları tarafından nasıl değerlendirildiğini anlamak amacıyla bir anket uygulanmıştır. Öğretim elemanlarının anket sorularına verdikleri cevaplara ilişkin sonuçları ise şu şekildedir.

1-Üst düzey yöneticiler değişimin gerçekleştirilmesinde çok istekli olduklarını belirtmişlerdir.

2-Bölüm yöneticileri değişimin başarılacağı konusunda değişimi gerçekleştirenleri yüreklendirmişlerdir.

3-Bölümde iletişim kanalları iyi çalışmaktadır.

4-Yöneticiler yürürlüğe konulan değişim programı ile ilgili olarak birbirlerinin güvenini kazanmışlardır.

5-Yeni yönetim herkesin kendisini bir takımın üyesi gibi hissetmesini sağlamıştır.

6-Öğretim elemanları değişim sürecinin başlangıcından beri yaptıkları işten daha fazla zevk aldıklarını belirtmişlerdir.

7-Değişim sürecinde herkes aktif görev almıştır.

8-Yöneticiler değişim sürecinde katılımcı ve dönüşümcü liderlik özellikleri göstermişlerdir.

Blumberg ve Greenfield (1992) yapmış oldukları "değişimi gerçekleştiren müdürler" konulu araştırmalarında bu müdürleri;

1-Okulların nasıl olabileceği ve olması gerektiği konusunda vizyon geliştirebilme yeteneğine sahip olan kişiler olarak tanımlamışlardır.

2-Bu vizyonu gerçekleştirmek için ortaya koydukları girişim ve olanakları olan insanlar olarak tanımlamışlardır.

Bu araştırmada, vizyonu geliştirmede müdürlerin etkisine, öğretmenlerin ne ölçüde inandıklarını ortaya koyarak, okul vizyonunda işlemsel bir tanım ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ise şöyledir;

1-Müdür, vizyon ile ilgili fikirlerini başkaları ile değiş tokuş etme yönünde istekli olmaktadır.

2-Müdür, vizyonun gerçekleşmesi için düzenli bir şekilde kişileri özveri de bulunmaları konusunda teşvik edici olmaktadır.

3-Müdür, vizyonu özgürce kabul eden ve aynı fikirde olan öğretmenlerle birlikte çalışmalıdır.

4-Müdür, okulun vizyonunun çocuklar için en iyisi olduğuna inandığını sık sık belirtmektedir.

5-Müdür, okulun nasıl olması gerektiği konusunda vizyon sahibidir.

Erçetin (1997) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Vizyon Geliştirmeye İlişkin Tutumları” adlı araştırmanın amacı, Türkiye eğitim sisteminin ilköğretim kesiminde, okul yöneticilerinin “Vizyon geliştirmeye ilişkin tutumlarını” belirlemektir.

Araştırmanın sonuçları şöyledir;

1-İlköğretim okul müdür ve müdür yardımcılarının vizyon geliştirmeye ilişkin tutumları “olumludur”.

2-Müdür ya da müdür yardımcısı olmak, cinsiyet, kıdem, vizyon geliştirmeye ilişkin tutumun değişkenleri olarak görülmektedir.

Cafoğlu (1997) tarafından yapılan “Değişen Dünyada Eğitim Liderliğinde Yeni Boyut: Dönüşümcü Liderlik” adlı araştırmanın amacı: Genel lise, müfredat laboratuvar okulları ve özel okul müdürlerinin öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemektir.

Araştırmanın sonuçları şöyledir;

1-Dönüşümcü liderlik özelliklerine müfredat laboratuvar okulu müdürlerinin nispeten sahip olduğu, genel lise müdürlerinin ise bu özelliklere çok az sahip oldukları belirlenmiştir.

2-Okul müdürlerinin, yöneticilik eğitiminden geçmemiş olmaları ve okul müdürleri üzerindeki çok fazla bürokratik baskı, okul müdürlerinin kararlarında ve hareket alanlarında etkili olmaktadır.

Gül (1997) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Vizyonlarını Algılama ve Paylaşım Düzeyleri” adlı araştırmanın amacı, öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin vizyonlarını algılama ve paylaşma düzeyini belirlemektir.

Araştırmanın sonuçları şöyledir;

1-Öğretmenler, okul müdürlerinin vizyonlarını “kısmen” algılamaktadırlar.

2-“Çok başarılı” olarak değerlendirilen okulun öğretmenleri, müdürlerin vizyonlarını, “başarılı” ve “vasat” okulların öğretmenlerine göre daha yüksek algılamaktadır.

3-Öğretmenler, okul müdürlerinin vizyonlarını “yüksek” düzeyde paylaşmaktadırlar.

4-“Çok başarılı” ve “başarılı” okulların öğretmenleri müdürlerinin vizyonlarını, “vasat” okulların öğretmenlerine göre daha yüksek paylaşmaktadırlar.

5-Öğretmenler okul müdürlerinin “zihninde yarattığı okulu herkese inandırma” ve “denetimi okulu geliştirmenin bir ödülü gibi düşünme” vizyonlarını “kısmen” algıladıklarını belirlerken ortak bir değerlendirmede birleşmişlerdir.

6-Okulların başarı durumu ile öğretmenlerin, okul müdürlerinin vizyonlarını algılama ve paylaşma düzeyleri arasında bir ilişki vardır. Bu başarı, vizyon paylaşmanın bir sonucu olabileceği gibi, bir nedeni de olabilir.

7-Okulların başarı durumlarına göre kümelendirilmesi, bu okullardaki öğretmenlerin, okul müdürlerinin vizyonlarını paylaşma düzeylerini de belirlemektedir.

Keedy (1991) tarafından yapılan “Başarılı Okul Geliştirme Vizyonlarını Uygulamada Stratejiler” adlı araştırmanın amacı, başarılı lise müdürlerinin okul geliştirme vizyonlarının uygulamadaki stratejilerini incelemektir. Araştırmanın sonuçları şöyledir;

1-Müdürlerin vizyonları, kendi örgütsel bağlarının ürünleri olarak oluşmuş ve gelişmiştir.

2-Müdürler hiyerarşik otorite birimlerinden ziyade, ağlar (network) kullanarak merkezden özerk olarak çalışmışlardır. Bu müdürler ve örneklenen yeni paradigma geleneksel hiyerarşi ve makro düzeyde amaç oluşturma sayıltılarına karşıdır.

## BÖLÜM III

### 3.1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplamada kullanılan araçlar, veri toplama işlemi ve verilerin analiz teknikleri üzerinde durulmuştur.

#### 3.1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, random olarak seçilen ilköğretim okullarında, Öğrenen organizasyon olma sürecinde ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeylerini saptamayı amaçlayan bu çalışmada betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin sahip oldukları demografik özelliklere göre vizyon geliştirme düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamayı amaçlayan betimsel analizler temel alınmıştır. Farklılaşmaları betimsel analizler göre incelenmiştir (Tarama Modeli).

#### 3.1.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2005-2006 öğretim yılında İstanbul ili, Anadolu yakası sınırları içinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan tüm yönetici ve öğretmenlerdir. Bu araştırmada bilimsel bir örneklem seçilmemiştir.

Yukarıda açıklanan evren üstünden tesadüfi örnekleme yolu ile 3 ilköğretim okulu belirlenmiştir. Bu 3 okulda görev yapan yönetici ve öğretmenlere araştırmanın amacı anlatılmış ve kendilerinden katılım istenmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden 210 kişilik bu grup araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur.

Örneklem grubunun çeşitli demografik özellikler açısından frekans ve %'lik dağılımları bulgular bölümünün başında açıklanmıştır.

#### 3.1.3. Veri Toplama Araçları

##### 3.1.3.1. Bilgi Formu

Bilgi Formu'nda, liderlik algılarında etkili olduğu düşünülen bazı değişkenler hakkında bilgi toplamaya yönelik sorular (kıdem, kurum türü, cinsiyet, branş,) sorulmuştur. Araştırmaya katılan bütün eğitim personeli bu bilgi formunu doldurmuştur.

### **3.1.3.2. Araştırmada Kullanılan Ölçekler**

Araştırma kapsamında veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket ve geçerliği ve güvenilirliği saptanmış bir ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev, okul türü; öğrenen organizasyon olma süreci içinde öğretmenlerin çalıştığı kurumun olanaklarını algılamaları, öğretmenlerin öğrenen organizasyon olma süreci içindeki kişisel yatırımları, gösterdiği çabalar belirlenmek üzere araştırmacı tarafından 24 soruluk bir anket geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

İkinci olarak kullanılan ölçme aracı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma süreci içindeki vizyon geliştirme düzeylerini ölçmektedir.

Bu ölçme aracında, öğrenen organizasyon olma sürecinde ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirmesi ile ilgili 28 soru bulunmaktadır. Soruların değerlendirilmesinde 5'li Likert tipi ölçekleme kullanılmıştır. Ölçek Ömer Akar tarafından 2003 yılında yüksek lisans tezi kapsamında geliştirilmiştir. Testin ilk etapta faktör Analizi yapılmış, tüm maddelerin tek bir faktör etrafında toplandıkları gözlenmiştir.(Akar,2003)

Testin Cronbah metodu ile belirlenen güvenilirlik katsayısı 0.98'dir ve oldukça yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu anlaşılmıştır.

### **3.1.4. Verilerin Toplanması ve Çözümü**

Araştırma kapsamı içinde kullanılacak anket ve ölçme aracı İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gönderilerek uygulama izinleri alınmıştır. Alınan izin ve anketler ekler bölümüne konmuştur. Daha sonra Tesadüfi Örneklem olarak belirlenen 3 okul yönetimine başvurularak uygulama için randevu alınmıştır. Anket ve ölçekler bu okullarda grup halinde yönetici ve öğretmenlere uygulanmıştır. Toplam 3 okulda araştırma kapsamı içine girmeyi kabul eden 210 yönetici ve öğretmen testleri istekli ve objektif olarak doldurmuşlardır.

Uygulanan anket ve test sonuçları araştırmacı tarafından tek tek incelenerek geçersiz anket ve ölçekler araştırma kapsamı dışında tutulmuşlardır. Anket ve ölçeğe verilen cevaplar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öğrenen organizasyon olma sürecinde vizyon geliştirme



düzeylei öleeği tek bir boyutta oluğuğundan puanlama sadece toplam puan üstünden yürütölmüştür.

### **3.1.5. Verilerin Analizi ve Yorumu**

Araştırma kapsamında kullanılan ankete verilen yanıtlar Frekans ve %'lik dağılımlara dönüştürölmüş, araştırma kapsamında tabloladıtırılarak yorumlanmıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyon olma sürecinde vizyon geliştirme düzeyleri öleeği toplam puanlarının betimleyici istatistik değeri bulunmuş ve bulgular bölümünde açıklanmıştır. Araştırmanın son aşamasında İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyon olma sürecinde vizyon geliştirme düzeyi öleeğinden elde edilen puan ortalamalarının anket ile toplanan süreksiz değışkenlere ilişkin farklılıklarını sınamak üzere Parametrik Hipotez Testleri kullanılmıştır. Süreksiz değışkenlerin kendi aralarında 2 kategoriye ayrıldığı durumlarda farklılıkları test etmek üzere ilişkisiz Grup T Testi; süreksiz değışkenlerin kendi arasında 2' den daha fazla kategoriye ayrıldığı durumlarda farklılıkları test etmek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

ANOVA' da istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın bulunduğu durumlarda bu farklılığın hangi ikili gruplar arasında kaynaklandığını belirtmek üzere tamamlayıcı hesaplardan LSD Testi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamı içinde tüm sonuçlar çift yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az 0.05 olarak kabul edilmiştir. Verilerin istatistiksel analizleri, SPSS paket program kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu aşamasında veri toplama amacı ile kullanılan anket ve testin sonuçlarına ilişkin bulgular tablollaştırılarak yorumlanmıştır.

#### 4.1 İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

**Tablo 1. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı**

<b>cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>erkek</b>	<b>71</b>	<b>33,8</b>
<b>kadın</b>	<b>139</b>	<b>66,2</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

Araştırmada kullanılan çalışma grubunun cinsiyet değişkenine ait frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir. Araştırma grubunun % 33,8’ini erkek, % 66,2’sini ise bayan öğretmenler oluşturmaktadır (Tablo 1).

**Tablo 2. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımı**

Yaş	f	%
20-30	101	48,1
31-40	63	30,0
41-50	28	13,3
51 ve üstü	18	8,6
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

Araştırmada kullanılan çalışma grubunun yaş değişkenine ilişkin yüzelik dağılım incelendiğinde; % 48,1'inin 20-30 yaş, % 30'unun 31-40 yaş, %13,3'ünün 41-50 yaş ve %8,6'sının 51 yaştan daha fazla olanların oluşturduğu anlaşılmaktadır ( Tablo 2).

**Tablo 3. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımı**

medeni durum	f	%
bekar	77	36,7
evli	122	58,1
dul/boşanmış	11	5,2
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

Araştırmada kullanılan çalışma grubunun medeni durum değişkenine ilişkin yüzelik dağılım incelendiğinde; %58,1'inin evli, % 36,7'sinin bekar, %5,2'sinin dul/boşanmış olanların oluşturduğu anlaşılmaktadır (Tablo 3).

**Tablo 4. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımı**

<b>öğrenim durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>ön lisans</b>	<b>28</b>	<b>13,3</b>
<b>lisans</b>	<b>162</b>	<b>77,1</b>
<b>lisans üstü</b>	<b>20</b>	<b>9,5</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

Araştırmada kullanılan çalışma grubunun öğrenim durumu değişkenine ait frekans ve yüzelik dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir. Araştırma grubunun % 77,1’inin lisans, % 13,3’ünün ön lisans, % 9,5,’inin lisans üstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. (Tablo 4).

**Tablo 5. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımı**

<b>mesleki kıdem</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>10 yıldan az</b>	<b>147</b>	<b>70,0</b>
<b>10-20 yıl</b>	<b>30</b>	<b>14,3</b>
<b>21 yıl ve üstü</b>	<b>33</b>	<b>15,7</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

Araştırmada kullanılan çalışma grubunun mesleki kıdem değişkenine ait frekans ve yüzelik dağılımı Tablo 5’le gösterilmiştir. Araştırma grubunun % 70’ini 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır., % 15,7’sini kıdemi 21 yıldan fazla, % 14,3’ünü ise 10-20 yıl arası kıdeme sahip olanlar meydana getirmektedir. (Tablo 5).

**Tablo 6. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı**

<b>görev</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>müdür</b>	<b>1</b>	<b>,5</b>
<b>müdür yardımcısı</b>	<b>10</b>	<b>4,8</b>
<b>sınıf öğretmeni</b>	<b>104</b>	<b>49,5</b>
<b>branş öğretmeni</b>	<b>95</b>	<b>45,2</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

Araştırma grubunun % 49,5'ini sınıf öğretmenleri, % 45,2'sini branş öğretmenleri, % 4,8'ini ise müdür yardımcılarını oluşturmaktadır. Araştırma grubuna sadece bir tane müdür statüsüne sahip öğretmen katılmıştır (Tablo 6).

**Tablo 7. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı**

<b>Okul türü</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>resmi okul</b>	<b>98</b>	<b>46,7</b>
<b>özel okul</b>	<b>112</b>	<b>53,3</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

Tablo 7'de araştırma kapsamı içindeki öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne ait frekans ve yüzdeler dağılımı verilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunu özel okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Resmi okullarda çalışan öğretmenler ise çalışmada % 46,7 ile temsil edilmişlerdir. (Tablo 7).

#### 4.2. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Vizyon Geliştirmeleri İçin Okulun Sunduğu Olanaklar

**Tablo 8. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Okuldaki Kütüphaneyi Yeterli Olarak Algılama Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı**

<b>Okuldaki kütüphaneyi yeterli olarak algılama</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>evet</b>	<b>75</b>	<b>35,7</b>
<b>hayır</b>	<b>135</b>	<b>64,3</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin % 64,3'ü görev yaptıkları okulun kütüphanesini yetersiz olarak algılamışlardır. % 35,7'sinin ise kütüphaneyi yeterli olarak algıladıkları görülmektedir (Tablo 8).

**Tablo 9. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Okuldaki Bilgisayarları Yeterli Olarak Algılama Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı**

<b>Okuldaki bilgisayarları yeterli olarak algılama</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>evet</b>	<b>84</b>	<b>40,0</b>
<b>hayır</b>	<b>126</b>	<b>60,0</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin % 60'ı görev yaptıkları okulun bilgisayarlarını yetersiz olarak algılamışlardır. % 40'ının ise bilgisayarları yeterli olarak algıladıkları görülmektedir (Tablo 9).

**Tablo 10. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Okuldaki İnternet Olanğı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımı**

<b>Okuldaki internet olanğı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>evet</b>	<b>180</b>	<b>85,7</b>
<b>hayır</b>	<b>30</b>	<b>14,3</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

Araştırma içine dahil edilen öğretmenlerin %85,7'sinin okulunda internet bağlantısı bulunmaktadır. İnternet bağlantısı olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin yüzdesi sadece 14,3'tür (Tablo 10).

**Tablo11. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Bilgisayar Eğitimi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımı**

<b>Bilgisayar eğitimi alma durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>evet</b>	<b>150</b>	<b>71,4</b>
<b>hayır</b>	<b>60</b>	<b>28,6</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

Öğretmenlerin bilgisayar eğitiminden geçme değişkenine ait frekans ve yüzelik dağılım(Tablo 11) incelendiğinde; %71,4'ünün bu olanğına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Kendilerini geliştirme adına özel bir bilgisayar eğitimi almamış olanlar %28,6'dır. (Tablo 11).

**Tablo 12. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Yeni Edinilen Bir Bilgiyi Kişisel Arşivde Yazılı Bir Belge Olarak Saklama Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı**

<b>yeni edinilen bir bilgiyi kişisel arşivde yazılı bir belge olarak saklama</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>evet</b>	<b>170</b>	<b>81,0</b>
<b>hayır</b>	<b>40</b>	<b>19,0</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

Tablo 12'nin incelenmesinden anlaşılacağı üzere öğretmenlerin % 81'i yeni edindiği bilgileri kişisel arşivinde yazılı olarak saklamaktadır. Yeni edinilen bilgileri arşivinde saklamayanlar %19 gibi bir kesimi kapsamıştır. (Tablo 12).

**Tablo13. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Kütüphaneden Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı**

<b>Kütüphaneden yararlanma düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>çok</b>	<b>26</b>	<b>12,4</b>
<b>orta</b>	<b>114</b>	<b>54,3</b>
<b>az</b>	<b>70</b>	<b>33,3</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin kütüphaneden yararlanma düzeyine ilişkin frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 13'te gösterilmiştir. Öğretmenlerin %54,3'ü kütüphaneyi ortalama düzeyde kullandıklarını açıklamışlardır. Bunu kütüphaneyi çok az kullandığını ifade eden öğretmenler izlemiştir( % 33,3). Son sırada %12,4 ile kütüphaneyi çok kullanan öğretmenler bulunmaktadır. Elde edilen bu sonuç araştırmanın en önemli ve en çok tartışılacak sonuçlarından biridir. (Tablo 13).



**Tablo 14. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Yeni Ede Edilen Bilgilerin Günlük Yaşantıya Aktarabilme Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımı**

<b>Yeni elde edilen bilgilerin günlük yaşantıya aktarabilme düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>çok</b>	<b>118</b>	<b>56,2</b>
<b>orta</b>	<b>91</b>	<b>43,3</b>
<b>az</b>	<b>1</b>	<b>,5</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

Öğretmenlerin yeni edindikleri bilgileri günlük yaşantıya uygulama düzeylerine ait frekans ve yüzelik dağılım incelendiğinde( Tablo 14) ilk sırayı % 56,2 ile çok cevabını verenler almıştır. Bunu % 43,3 ile ortalama düzey seçeneğini işaretleyenler izlemiştir. Son sırada % 0,5 ile az seçeneğini işaretleyenler bulunmaktadır. (Tablo 14).

**Tablo 15. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Bilgisayardan Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımı**

<b>Bilgisayardan yararlanma düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>çok</b>	<b>145</b>	<b>69,0</b>
<b>orta</b>	<b>51</b>	<b>24,3</b>
<b>az</b>	<b>14</b>	<b>6,7</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin bilgisayardan yararlanma düzeyine ilişkin frekans ve yüzelik dağılım Tablo 15'te gösterilmiştir. Öğretmenlerin %69'u bilgisayarları yüksek düzeyde kullandıklarını açıklamışlardır. Bunu bilgisayarı ortalama düzeyde kullandığını ifade eden öğretmenler izlemiştir( %24,3). Son sırada %6,7 ile bilgisayarı az kullanan öğretmenler bulunmaktadır. (Tablo 15).

**Tablo 16. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin İnternette Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı**

<b>İnternette yararlanma düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>çok</b>	<b>139</b>	<b>66,2</b>
<b>orta</b>	<b>55</b>	<b>26,2</b>
<b>az</b>	<b>16</b>	<b>7,6</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

Öğretmenlerin internette yararlanma düzeylerine ait frekans ve yüzdeler dağılımı incelendiğinde (Tablo 16) ilk sırayı % 66,2 ile çok cevabını verenler almıştır. Bunu % 26,2 ile ortalama düzey seçeneğini işaretleyenler izlemiştir. Son sırada % 7,6 ile az seçeneğini işaretleyenler bulunmaktadır.

**Tablo 17. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmek İçin Okullarının Kendilerine Sağladığı Olanak Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı**

<b>Okulun öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için sunduğu olanak</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>çok</b>	<b>47</b>	<b>22,4</b>
<b>orta</b>	<b>81</b>	<b>38,6</b>
<b>az</b>	<b>82</b>	<b>39,0</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için okullarının kendilerine sağladığı olanak düzeyine ilişkin frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 17’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin %39’u okullarının kendilerini geliştirmek adına düşük düzeyde olanak sunduğunu açıklamışlardır. Bunu ortalama düzeyde olanak sağlandığını ifade eden öğretmenler izlemiştir( %38,6). Son sırada %22,4 ile okulun kendilerini geliştirmek için yüksek düzeyde olanak sağlandığını açıklayan öğretmenler bulunmaktadır.

**Tablo 18. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Alanları İle İlgili Birikimlerini Paylaşma Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı**

<b>Alanla ilgili birikimleri paylaşma düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>çok</b>	<b>91</b>	<b>43,3</b>
<b>orta</b>	<b>92</b>	<b>43,8</b>
<b>az</b>	<b>27</b>	<b>12,9</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin alanları ile ilgili birikimlerini paylaşma düzeyine ilişkin frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 18’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin %43,8’i birikimlerini ortalama düzeyde paylaştıklarını açıklamışlardır. Bunu yüksek düzeyde paylaşım içinde olduğunu ifade eden öğretmenler izlemiştir( %43,3). Son sırada %12,9 ile bilgi paylaşımını çok az düzeyde olduğunu açıklayan öğretmenler bulunmaktadır.

**Tablo 19. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Yöneticilerinin Öğretmenleri Bilgi Yönetimi Konusundaki Destek Düzeyleri Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı**

<b>Yöneticilerin öğretmenleri bilgi yönetimi konusundaki destek düzeyleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>çok</b>	<b>74</b>	<b>35,2</b>
<b>orta</b>	<b>84</b>	<b>40,0</b>
<b>az</b>	<b>52</b>	<b>24,8</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin bilgi yönetimi için yöneticilerinin kendilerine sağladığı destek düzeyine ilişkin frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 19’da gösterilmiştir. Öğretmenlerin %40’ı yöneticilerin kendilerine bilgi yönetimi konusunda ortalama düzeyde destek verdiklerini açıklamışlardır. Bunu yüksek düzeyde destek sağlandığını ifade eden öğretmenler izlemiştir( %35,2). Son sırada %24,8 ile yöneticilerin bilgi yönetimi konusunda düşük düzeyde olanak sağladığını açıklayan öğretmenler bulunmaktadır.

**Tablo 20. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Ev Ortamında Alanları İle İlgili Konularda Bilgisayardan Yararlanma Düzeyleri Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı**

<b>Ev ortamında alanları ile ilgili konularda öğretmenlerin bilgisayardan yararlanma düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>çok</b>	<b>127</b>	<b>60,5</b>
<b>orta</b>	<b>68</b>	<b>32,4</b>
<b>az</b>	<b>15</b>	<b>7,1</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

Araştırma kapsamı içinde yer alan öğretmenlerin %60,5'i ev ortamında alanları ile ilgili konularda bilgisayarlardan çok yararlandıklarını belirtmişlerdir(% 60,5). Ortalama düzeyde ev ortamında bilgisayarlardan yararlananlar % 32,4 ile ikinci sıradadır. Son sırada %7,1 ile bilgisayarlardan ev ortamında çok az yararlanan öğretmen grubu bulunmaktadır (Tablo 20).

**Tablo 21. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Alanları İle İlgili Yeni Bilgileri Sınıf İçine Aktarma Düzeyleri Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı**

<b>Alanla ilgili yeni bilgileri sınıf içine aktarma düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>çok</b>	<b>155</b>	<b>73,8</b>
<b>orta</b>	<b>54</b>	<b>25,7</b>
<b>az</b>	<b>1</b>	<b>,5</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

Öğretmenlerin alanları ile ilgili yeni edindikleri bilgileri sınıf içine aktarma düzeylerine ait frekans ve yüzdeler dağılımı incelendiğinde( Tablo 21) ilk sırayı % 73,8 ile çok cevabını verenler almıştır. Bunu % 25,7 ile ortalama düzey seçeneğini işaretleyenler izlemiştir. Son sırada % 0,5 ile az seçeneğini işaretleyenler bulunmaktadır.

**Tablo 22. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Gelişen Dünya Olaylarını Takip Etme Düzeyleri Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı**

<b>Gelişen dünya olaylarını izleme derecesi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>çok</b>	<b>146</b>	<b>69,5</b>
<b>orta</b>	<b>61</b>	<b>29,0</b>
<b>az</b>	<b>3</b>	<b>1,4</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

Araştırma kapsamı içinde yer alan öğretmenlerin %69,5'i gelişen dünya olaylarını yüksek düzeyde takip ettiklerini belirtmişlerdir. Ortalama düzeyde dünya olaylarını takip edenler % 29 ile ikinci sıradadır. Son sırada %1,4 ile dünya olaylarını çok az takip edebildiğini açıklayan öğretmen grubu bulunmaktadır ( Tablo 22 ).

### 4.3. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Mesleki Alanda Kendilerini Geliştirme Etkinlikleri

**Tablo 23. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Mesleki Alandaki Gelişim İçin Yapılan Etkinlikler Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı**

Mesleki alandaki gelişim için yapılan etkinlikler	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
İnternette sörf	146	69,5	64	30,5
Mesleki yayınları izleme	170	81,0	40	19,0
Tv de uygun programları izleme	123	58,6	87	41,4
Alan ile ilgili kurslara katılma	124	59,0	86	41,0
Hiçbiri	8	3,8	202	96,2

Öğretmenlerin mesleki alanda kendilerini geliştirme için yaptıkları etkinlikler topluca incelendiğinde (Tablo 23), ilk sıranın %81 ile mesleki yayınları izlemenin aldığı görülmektedir. Bunu % 69,5 ile internette sörf izlemiştir. Alanları ile ilgili kurslara katılan öğretmenler % 59'dur. Televizyonda uygun programları izleyerek kendilerini meslekte geliştirdiklerini düşünenler %58,6'dır. Kendilerini geliştirmek için hiçbir şey yapmayan öğretmenlerin oranı sadece %3,8'dir. (Tablo 23).

**Tablo 24. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin TV’de İzledikleri Programlar Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımı**

TV’de izlenen programlar	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Haberler	197	93,8	13	6,2
Müzik	90	42,9	120	57,1
Film	145	69,0	65	31,0
Belgesel	146	69,5	64	30,5
Yarışma Prog.	130	61,9	80	38,1
Spor	66	31,4	144	68,6
Pembe Dizi	4	1,9	206	98,1

Öğrenen organizasyon olma süreci içindeki ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeylerinin araştırıldığı bu çalışmada veri toplamak amacı ile geliştirilen ankette öğretmenlere son olarak televizyonda en çok hangi programları izledikleri sorulmuştur. Konuya ilişkin verilen öğretmen yanıtlarının frekans ve yüzelik dağılımları Tablo 24’te gösterilmiştir. (Tablo 24).

Öğretmenler tarafından en çok izlenen TV programı haberler olmuştur( % 93,8). Belgesel programları % 69,5, film %69, yarışma programları ise % 61,9 oranında izlenmektedir. Son sırada % 1,9 ile pembe diziler son sırada izlenen programlar olmuştur( Tablo 24).

Araştırmanın bulgular bölümünün son aşamasında, anket ile toplanan süreksiz değişkenlere göre öğrenen organizasyon olma sürecinde öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyi ölçeğinin puan ortalamaları arasındaki farklılıkları sınamak üzere kullanılan hipotez testleri sonuçları ele alınarak sunulmuştur.



#### 4.4. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerini Vizyon Geliştirme Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Farklılaşma Durumu

**Tablo 25. Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları**

cinsiyet	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
erkek	71	83,2535	27,66572	3,28332	-6,306	208	,000***
kadın	139	104,2446	19,91680	1,68932			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

Cinsiyet değişkenine göre ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyi ölçeği puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları Tablo 25’te gösterilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

İlköğretim okullarında görev yapan bayan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, erkeklerden anlamlı derecede daha yüksektir.

Yaş değişkenine göre ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri ölçeği puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 26’da gösterilmiştir. En yüksek ortalama 51 yaş ve üstü öğretmenlere aittir ( 117,61). Bunu çok yakın olarak 41-50 yaş öğretmen grubu izlemiştir(111,42). Son sırada 86,47 ile 31-40 yaş grubu öğretmenler bulunmaktadır. (Tablo 26)

**Tablo 26. Yaş Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri**

<b>Yaş</b>	<b>N</b>	<b>Art.Ort</b>	<b>Std. sapma</b>	<b>Std. Hata</b>
<b>20-30</b>	<b>101</b>	<b>96,1980</b>	<b>21,64256</b>	<b>2,15352</b>
<b>31-40</b>	<b>63</b>	<b>86,4762</b>	<b>29,73748</b>	<b>3,74657</b>
<b>41-50</b>	<b>28</b>	<b>111,4286</b>	<b>11,45176</b>	<b>2,16418</b>
<b>51 ve üstü</b>	<b>18</b>	<b>117,6111</b>	<b>13,94164</b>	<b>3,28608</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>97,1476</b>	<b>24,84656</b>	<b>1,71458</b>

Yaş değişkenine göre ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyi ölçeği puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde(ANOVA) istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir sonuç elde edilmiştir ( Tablo 27).

**Tablo 27. Yaş Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	20513,535	3	6837,845	12,981	,000***
Gruplarıçi	108512,889	206	526,762		
Toplam	129026,424	209			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir.

ANOVA'da anlamlı bir farklılık elde edilmesinden sonra, bu anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiş ve LSD testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 28'de verilmiştir.

Yaş kategorilerine göre tüm ikili karşılaştırmalarda 41-50 yaş ile 51 yaş üstü arası dışında istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmenlerin yaş düzeyi arttıkça buna bağlı olarak vizyon geliştirme düzeyleri de artış göstermiştir. En düşük ortalamaya sahip 31-40 yaş grubunun, 21-30 yaş grubundan bile düşük sonuç elde etmesi tartışılması gereken bir sonuçtur.

**Tablo 28. Yaş Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları**

Yaş	Yaş	Art.Ort.farkı	Std. hata	p
20-30	31-40	9,7218	3,68467	,009**
	41-50	-15,2306	4,90187	,002**
	51 ve üstü	-21,4131	5,87197	,000***
31-40	20-30	-9,7218	3,68467	,009**
	41-50	-24,9524	5,21289	,000***
	51 ve üstü	-31,1349	6,13399	,000***
41-50	20-30	15,2306	4,90187	,002**
	31-40	24,9524	5,21289	,000***
	51 ve üstü	-6,1825	6,93379	,374
51 ve üstü	20-30	21,4131	5,87197	,000***
	31-40	31,1349	6,13399	,000***
	41-50	6,1825	6,93379	,374

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

**Tablo 29. Medeni Durum Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri**

Medeni Durum	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata
bekar	77	101,3247	20,10593	2,29128
evli	122	92,9754	27,13433	2,45663
dul/boşanmış	11	114,1818	15,98636	4,82007
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>97,1476</b>	<b>24,84656</b>	<b>1,71458</b>

Medeni durum değişkenine göre ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri ölçeği puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 29'da gösterilmiştir. En yüksek ortalama dul ve boşanmış öğretmenlere aittir (114,18). Bunu bekar öğretmen grubu izlemiştir(101,32). Son sırada 92,97 ile evli yönetici ve öğretmenler bulunmaktadır.

**Tablo 30. Medeni Durum Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	6658,978	2	3329,489	5,632	,004**
Gruplarıçi	122367,446	207	591,147		
Toplam	129026,424	209			

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

Medeni durum değişkenine göre ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyi ölçeği puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde(ANOVA) istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir sonuç elde edilmiştir (Tablo 30).

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, medeni durum değişkenine göre farklılık göstermektedir.

ANOVA’da anlamlı bir farklılık elde edilmesinden sonra, bu anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiş ve LSD testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 31’de verilmiştir.

Medeni durum kategorilerine göre tüm ikili karşılaştırmalar incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Dul/boşanmış yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, evli olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir( $p < ,01$ ). Bekar yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, evli olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir( $p < ,05$ ). Dul/boşanmışlarla bekarlar arasında vizyon geliştirme düzeyi açısından anlamlı farklılık yoktur.

**Tablo 31. Medeni Durum Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları**

Medeni durum	Medeni durum	Art.Ort.farkı	Std. hata	p
bekar	evli	8,3493	3,53874	,019*
	dul/boşanmış	-12,8571	7,83696	,102
evli	bekar	-8,3493	3,53874	,019*
	dul/boşanmış	-21,2064	7,65416	,006**
dul/boşanmış	bekar	12,8571	7,83696	,102
	evli	21,2064	7,65416	,006**

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

Medeni durum kategorilerine göre tüm ikili karşılaştırmalar incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Dul/boşanmış yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, evli olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir(p<,01). Bekar yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, evli olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir(p<,05). Dul/boşanmışlarla bekarlar arasında vizyon geliştirme düzeyi açısından anlamlı farklılık yoktur.

**Tablo 32. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri**

Eğitim düzeyi	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata
ön lisans	28	111,2143	10,31847	1,95001
lisans	162	94,7407	25,67633	2,01732
lisans üstü	20	96,9500	26,68427	5,96678
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>97,1476</b>	<b>24,84656</b>	<b>1,71458</b>

Eğitim durumu değişkenine göre ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri ölçeği puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 32’de gösterilmiştir. En yüksek ortalama ön lisans mezunu öğretmenlere aittir (111,21). Bunu lisans üstü eğitim almış öğretmen grubu izlemiştir(96,95). Son sırada 94,74 ile lisans mezunu yönetici ve öğretmenler bulunmaktadır.

**Tablo 33. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	6479,648	2	3239,824	5,473	,005**
Gruplariçi	122546,775	207	592,013		
<b>Toplam</b>	<b>129026,424</b>	<b>209</b>			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

Eğitim düzeyi değişkenine göre ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyi ölçeği puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde(ANOVA) istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir sonuç elde edilmiştir (Tablo 33).

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir.

**Tablo 34. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları**

Eğitim düzeyi	Eğitim düzeyi	Art.Ort.farkı	Std. hata	p
ön lisans	lisans	16,4735	4,97973	,001***
	lisans üstü	14,2643	7,12348	,047*
lisans	ön lisans	-16,4735	4,97973	,001***
	lisans üstü	-2,2093	5,76672	,702
lisans üstü	ön lisans	-14,2643	7,12348	,047*
	lisans	2,2093	5,76672	,702

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

ANOVA’da anlamlı bir farklılık elde edilmesinden sonra, bu anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiş ve LSD testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 34’te verilmiştir.

Medeni durum kategorilerine göre tüm ikili karşılaştırmalar incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Ön lisans mezunu yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, hem lisans(p<,001) hem de yüksek lisans mezunu(p<,05) olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Lisans mezunu olanlar ile yüksek lisans mezunu olanlar arasında vizyon geliştirme düzeyi açısından anlamlı farklılık yoktur.



**Tablo 35. Kıdem Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri**

Kıdem	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata
10 yıldan az	148	95,1689	25,75827	2,11732
10-20 yıl	30	90,5333	24,67266	4,50459
21 yıl ve üstü	32	112,5000	11,92179	2,10749
Total	210	97,1476	24,84656	1,71458

Kıdem değişkenine göre ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri ölçeği puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 35’te gösterilmiştir. En yüksek ortalama 21 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenlere aittir ( 112,50). Bunu kıdemi 10 yıldan az olan öğretmen grubu izlemiştir(95,16). Son sırada 90,53 ile 10-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenler bulunmaktadır. Kıdeme ilişkin vizyon geliştirme düzeyi puan ortalamaları sıralaması, yaş değişkeninin sıralaması ile uygunluk içindedir.

**Tablo 36. Kıdem Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	9434,180	2	4717,090	8,165	,000***
Gruplariçi	119592,244	207	577,740		
Toplam	129026,424	209			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

Kıdem değişkenine göre ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyi ölçeği puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde(ANOVA) istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir sonuç elde edilmiştir ( Tablo 36).

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, kıdem değişkenine göre farklılık göstermektedir.

**Tablo 37. Kıdem Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları**

Kıdem	Kıdem	Art.Ort.farkı	Std. hata	p
10 yıldan az	10-20 yıl	4,6356	4,81266	,337
	21 yıl ve üstü	-17,3311	4,68594	,000***
10-20 yıl	10 yıldan az	-4,6356	4,81266	,337
	21 yıl ve üstü	-21,9667	6,10839	,000***
21 yıl ve üstü	10 yıldan az	17,3311	4,68594	,000***
	10-20 yıl	21,9667	6,10839	,000***

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

ANOVA'da anlamlı bir farklılık elde edilmesinden sonra, bu anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiş ve LSD testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 37'de verilmiştir.

Kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri hem kıdemi 10 yıldan az olanlardan hem de kıdemi 10-20 yıl arasında olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir(p<,001). Kıdemi 10 yıldan az olanlarla kıdemi 10-20 yıl arasında olanların vizyon geliştirme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır.

**Tablo 38. Görev Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri**

Görev	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata
müdür yard.	10	119,1000	11,12005	3,51647
sınıf öğretmeni	105	84,9905	25,03824	2,44348
branş öğretmeni	95	108,2737	18,04748	1,85163
Toplam	210	97,1476	24,84656	1,71458

Görev durumu değişkenine göre ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri ölçeği puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 38’de gösterilmiştir. En yüksek ortalama müdür yardımcılara aittir ( 119,10). Bunu branş öğretmenler grubu izlemiştir(108,27). Son sırada 84,99 ile sınıf öğretmenleri bulunmaktadır.

**Tablo 39. Görev Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	32097,649	2	16048,825	34,274	,000***
Gruplarıçi	96928,775	207	468,255		
Toplam	129026,424	209			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

Görev değişkenine göre ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyi ölçeği puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde(ANOVA) istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir sonuç elde edilmiştir( Tablo 39).

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, görev değişkenine göre farklılık göstermektedir.

**Tablo 40. Görev Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları**

Görev	Görev	Art.Ort.farkı	Std. hata	p
müdür yard.	sınıf öğretmeni	34,1095	7,16136	,000***
	branş öğretmeni	10,8263	7,19406	,134
sınıf öğretmeni	müdür yard.	-34,1095	7,16136	,000***
	branş öğretmeni	-23,2832	3,06408	,000***
branş öğretmeni	müdür yard.	-10,8263	7,19406	,134
	sınıf öğretmeni	23,2832	3,06408	,000***

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

ANOVA’da anlamlı bir farklılık elde edilmesinden sonra, bu anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiş ve LSD testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 40’ta verilmiştir.

Müdür yardımcılarının ve branş öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyleri, sınıf öğretmenlerininkinden anlamlı derecede daha yüksektir(p<,001). Müdür yardımcıları ile branş öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır.

**Tablo 41. Okul Türü Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları**

Okul türü	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
resmi okul	98	84,3878	25,85991	2,61224	-7,924	208	,000***
özel okul	112	108,3125	17,56380	1,65962			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

Okul türü değişkenine göre ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyi ölçeği puan ortalamaları için yapılan İlişkisiz Grup “t” testi sonuçları Tablo 41’de gösterilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu farklılık özel ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Özel İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, resmi okullarda görev yapan meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Algılanan kütüphane yeterliliği değişkenine göre ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyi ölçeği puan ortalamaları için yapılan İlişkisiz Grup “t” testi sonuçları Tablo 42’de gösterilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu farklılık çalıştıkları kurumun kütüphanesini yeterli olarak algılayan yönetici ve öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

#### 4.5. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Vizyon Geliştirme Düzeylerinin Okulun Sunduğu Olanaklara Göre Farklılaşma Durumu

**Tablo 42. Kütüphane Yeterliliği Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları**

Kütüphane yeterliği	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
evet	75	111,6667	16,02138	1,84999	6,999	208	,000***
hayır	135	89,0815	25,25070	2,17323			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

Çalıştıkları kurumun kütüphanesini yeterli olarak algılayan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, yetersiz olarak algılayan meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

**Tablo 43. Bilgisayar Yeterliliği Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları**

bilgisayar yeterliği	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
evet	84	102,3214	25,25445	2,75549	2,494	208	,013*
hayır	126	93,6984	24,05702	2,14317			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

Algılanan okul bilgisayar sistemleri yeterliliği değişkenine göre ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyi ölçeği puan ortalamaları İçin yapılan İlişkisiz Grup “t” testi sonuçları Tablo 43’te gösterilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu farklılık çalıştıkları kurumun bilgisayarlarını yeterli olarak algılayan yönetici ve öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Çalıştıkları kurumun bilgisayarlarını yeterli olarak algılayan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, yetersiz olarak algılayan meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

**Tablo 44. İnternet Olanığı Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları**

İnternet olanağı	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
evet	180	100,0833	23,37163	1,74202	4,372	208	,000***
hayır	30	79,5333	26,51705	4,84133			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

Çalıştıkları ilköğretim kurumlarının internet olanağını sağlaması değişkenine göre ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyi ölçeği puan ortalamaları için yapılan İlişkisiz Grup “t” testi sonuçları Tablo 44’te gösterilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu farklılık çalıştıkları kurumun kendilerine internet olanağını ifade eden yönetici ve öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Kurumlarında internet olanağı bulan yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, bu olanağı bulamayan yönetici ve öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

**Tablo 45. Bilgisayar Eğitimi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları**

Bilgisayar eğitimi	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
evet	150	96,3533	23,96534	1,95676	-,732	208	,465
hayır	60	99,1333	27,03386	3,49006			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

Bilgisayar eğitimi alan ve almayan yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır( $p>,05$ )( Tablo 45).

Bilgisayar eğitimi almış olan yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, bilgisayar eğitiminden geçmemiş olan yönetici ve öğretmenlerinkine eşittir.

**Tablo 46. Yazılı Belge Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları**

Yazılı belge	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
evet	170	99,6765	22,02059	1,68890	3,103	208	,002**
hayır	40	86,4000	32,56929	5,14966			

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

Tablo 46’da yeni edinilen bilgileri kişisel arşivinde yazılı belge olarak saklama değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyi ölçek puan ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları yer almaktadır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık yeni bilgileri kişisel arşivinde yazılı olarak saklayan yönetici ve öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Yeni edindikleri bilgileri kişisel arşivinde yazılı belge olarak saklayan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, saklamayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.



**Tablo 47. Kütüphaneden Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri**

<b>Kütüphaneden yararlanma düzeyi</b>	<b>N</b>	<b>Art.Ort</b>	<b>Std. sapma</b>	<b>Std. Hata</b>
<b>çok</b>	<b>26</b>	<b>108,1538</b>	<b>22,93939</b>	<b>4,49878</b>
<b>orta</b>	<b>114</b>	<b>105,2368</b>	<b>19,14329</b>	<b>1,79293</b>
<b>az</b>	<b>70</b>	<b>79,8857</b>	<b>24,96173</b>	<b>2,98350</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>97,1476</b>	<b>24,84656</b>	<b>1,71458</b>

Okullarındaki kütüphaneden yararlanma düzeyi değişkenine göre ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri ölçeği puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 47’de gösterilmiştir. En yüksek ortalama kütüphaneden çok fazla yararlandığını açıklayan yönetici ve öğretmenlere aittir ( 108,15). Bunu orta düzeyde yararlandığı ifade eden yönetici ve öğretmenler grubu izlemiştir(105,23). Son sırada 79,88 ile kütüphaneden çok az yararlanabildiğini açıklayanlar bulunmaktadır.

**Tablo 48. Kütüphaneden Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	31467,348	2	15733,674	33,384	,000***
Gruplarıçi	97559,076	207	471,300		
Toplam	129026,424	209			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

Kütüphaneden yararlanma düzeyi değişkenine göre ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyi ölçeği puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde(ANOVA) istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir sonuç elde edilmiştir( Tablo 48).

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, kütüphaneden yararlanma düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir.

**Tablo 49. Kütüphaneden Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları**

Kütüphaneden yararlanma düzeyi	Kütüphaneden yararlanma düzeyi	Art.Ort.farkı	Std. hata	p
çok	orta	2,9170	4,71817	,537
	az	28,2681	4,98596	,000***
orta	çok	-2,9170	4,71817	,537
	az	25,3511	3,29652	,000***
az	çok	-28,2681	4,98596	,000***
	orta	-25,3511	3,29652	,000***

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

ANOVA’da anlamlı bir farklılık elde edilmesinden sonra, bu anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiş ve LSD testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 49’da verilmiştir.

Kütüphaneden çok yararlananlar ve ortalama düzeyde yararlananların vizyon geliştirme düzeyleri , kütüphanelerden çok az yararlanabildiğini açıklayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir(p<,001). Kütüphaneden çok yararlananlar ile ortalama düzeyde yararlananların vizyon geliştirme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

**Tablo 50. Yeni Edinilen Bilgiyi Günlük Yaşantıya Aktarabilme Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları**

yeni edinilen bilgiyi günlük yaşantıya aktarabilme düzeyi	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
çok	118	103,4237	22,03199	2,02821	4,303	207	,000
orta	91	89,0659	26,16520	2,74286			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

Tablo 50’de, yeni edinilen bilgileri günlük yaşantıya aktarma düzeyi değişkenine göre; yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyi ölçek puan ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek üzere yapılan İlişkisiz Grup “t” testi sonuçları yer almaktadır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda ,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık yeni bilgileri günlük yaşantıya yüksek düzeyde uygulayabilen yönetici ve öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

Yeni edindikleri bilgileri günlük yaşantıya yüksek düzeyde aktaran ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, ortalama düzeyde aktarabilenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

**Tablo 51. Bilgisayardan Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları**

<b>Bilgisayardan Yararlanma düzeyi</b>	<b>N</b>	<b>Art.Ort</b>	<b>Std. sapma</b>	<b>Std. Hata</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
<b>çok</b>	<b>118</b>	<b>145</b>	<b>101,8828</b>	<b>21,32633</b>	<b>1,356</b>	<b>194</b>	<b>,177</b>
<b>orta</b>	<b>91</b>	<b>51</b>	<b>97,1373</b>	<b>21,95178</b>			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

Tablo 51’de, bilgisayarlardan yararlanma düzeyi değişkenine göre; yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyi ölçek puan ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek üzere yapılan İlişkisiz Grup “t” testi sonuçları yer almaktadır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yüksek düzeyde bilgisayarlardan yararlanan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, ortalama düzeyde yararlananlara eşittir.

İnternette yararlanma düzeyi değişkenine göre ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri ölçeği puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 52’de gösterilmiştir. En yüksek ortalama internette çok fazla yararlandığını açıklayan yönetici ve öğretmenlere aittir ( 101,99). Bunu orta düzeyde yararlandığı ifade eden yönetici ve öğretmenler grubu izlemiştir (98,16). Son sırada 51,56 ile internette çok az yararlanabildiğini açıklayanlar bulunmaktadır.

**Tablo 52. İnternette n Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri**

İnternette n yararlanma düzeyi	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata
çok	139	101,9928	22,20833	1,88369
orta	55	98,1636	19,26306	2,59743
az	16	51,5625	17,04492	4,26123
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>97,1476</b>	<b>24,84656</b>	<b>1,71458</b>

**Tablo 53. İnternette n Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	36567,966	2	18283,983	40,935	,000***
Gruplarıçi	92458,458	207	446,659		
<b>Toplam</b>	<b>129026,424</b>	<b>209</b>			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

İnternette n yararlanma düzeyi değişkenine göre ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyi ölçeği puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde(ANOVA) istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir sonuç elde edilmiştir( Tablo 53).

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, internette n yararlanma düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir.

**Tablo 54. İnternette Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları**

İnternette yararlanma düzeyi	İnternette yararlanma düzeyi	Art.Ort.farkı	Std. hata	p
çok	orta	3,8292	3,36667	,257
	az	50,4303	5,57939	,000***
orta	çok	-3,8292	3,36667	,257
	az	46,6011	6,00311	,000***
az	çok	-50,4303	5,57939	,000***
	orta	-46,6011	6,00311	,000***

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

ANOVA’da anlamlı bir farklılık elde edilmesinden sonra, bu anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiş ve LSD testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 54’de verilmiştir.

İnternette çok yararlananlar ve ortalama düzeyde yararlananların vizyon geliştirme düzeyleri , internette çok az yararlanabildiğini açıklayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir(p<,001). İnternette çok yararlananlar ile ortalama düzeyde yararlananların vizyon geliştirme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

**Tablo 55. Okulun Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmeleri İçin Sunduğu Olanak Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri**

<b>Okulun öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için sunduğu olanak</b>	<b>N</b>	<b>Art.Ort</b>	<b>Std. sapma</b>	<b>Std. Hata</b>
<b>çok</b>	<b>47</b>	<b>116,7447</b>	<b>11,10712</b>	<b>1,62014</b>
<b>orta</b>	<b>81</b>	<b>104,4198</b>	<b>17,87727</b>	<b>1,98636</b>
<b>az</b>	<b>82</b>	<b>78,7317</b>	<b>24,25179</b>	<b>2,67816</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>97,1476</b>	<b>24,84656</b>	<b>1,71458</b>

Okulun öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için sunduğu olanak düzeyi değişkenine göre ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri ölçeği puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 55'te gösterilmiştir. En yüksek ortalama, okulun bu amaçla sunduğu olanağı yüksek düzeyde algılayan yönetici ve öğretmenlere aittir ( 116,74). Bunu orta düzeyde olanağa sahip olduğunu ifade eden yönetici ve öğretmenler grubu izlemiştir(104,41). Son sırada 78,73 ile okuldan kendilerini gerçekleştirme adına çok az destek aldığını açıklayanlar bulunmaktadır.



**Tablo 56. Okulun Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmeleri İçin Sunduğu Olanak Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları**

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	50143,662	2	25071,831	65,792	,000***
Gruplarıçi	78882,762	207	381,076		
Toplam	129026,424	209			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

Okulun öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için sunduğu olanak düzeyi değişkenine göre ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyi ölçeği puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde(ANOVA) istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir sonuç elde edilmiştir( Tablo 56).

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, okulun öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için sunduğu olanak düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir.

**Tablo 57. Okulun Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmeleri İçin Sunduğu Olanak Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları**

Okulun öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için sunduğu olanak	Okulun öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için sunduğu olanak	Art.Ort.farkı	Std. hata	p
çok	orta	12,3249	3,57948	,001***
	az	38,0130	3,57145	,000***
orta	çok	-12,3249	3,57948	,001***
	az	25,6880	3,05809	,000***
az	çok	-38,0130	3,57145	,000***
	orta	-25,6880	3,05809	,000***

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

ANOVA’da anlamlı bir farklılık elde edilmesinden sonra, bu anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiş ve LSD testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 57’de verilmiştir.

Okulun öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için sunduğu olanak düzeyini çok fazla olduğunu açıklayan yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri , olanak düzeyini ortalama ve çok az düzeyde algılayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir(p<,001). Okulun öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için sunduğu olanak düzeyini ortalama düzeyde olduğunu açıklayan yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri , olanak düzeyini çok az düzeyde algılayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir(p<,001).

#### 4.6. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Vizyon Geliştirme Düzeylerinin Kendilerini Geliştirmeleri Adına Yaptıkları Bireysel Etkinliklere Göre Farklılaşma Durumu

**Tablo 58. Alanla İlgili Birikimi Paylaşma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri**

<b>alanla ilgili birikimi paylaşma düzeyi</b>	<b>N</b>	<b>Art.Ort</b>	<b>Std. sapma</b>	<b>Std. Hata</b>
<b>çok</b>	<b>91</b>	<b>106,3077</b>	<b>19,89288</b>	<b>2,08534</b>
<b>orta</b>	<b>92</b>	<b>95,3587</b>	<b>25,52378</b>	<b>2,66104</b>
<b>az</b>	<b>27</b>	<b>72,3704</b>	<b>19,23768</b>	<b>3,70229</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>97,1476</b>	<b>24,84656</b>	<b>1,71458</b>

Alan ile ilgili birikimi paylaşma düzeyi değişkenine göre ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri ölçeği puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 58’de gösterilmiştir. En yüksek ortalama, bilgi birikimini yüksek paylaştığını açıklayan yönetici ve öğretmenlere aittir(106,30). Bunu orta düzeyde paylaşma sahip olduğunu ifade eden yönetici ve öğretmenler grubu izlemiştir(95,35). Son sırada 72,37 ile alanla ilgili birikimi çok az olduğunu açıklayanlar bulunmaktadır.

**Tablo 59. Alanla İlgili Birikimi Paylaşma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları**

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	24505,580	2	12252,790	24,266	,000***
Gruplarıçi	104520,844	207	504,932		
Toplam	129026,424	209			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

Alan ile ilgili birikimi paylaşma düzeyi değişkenine göre ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyi ölçeği puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde(ANOVA) istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir sonuç elde edilmiştir( Tablo 59).

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, alanla ilgili birikimi paylaşma düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir.

**Tablo 60. Alanla İlgili Birikimi Paylaşma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları**

alanla ilgili birikimi paylaşma düzeyi	alanla ilgili birikimi paylaşma düzeyi	Art.Ort.farkı	Std. hata	p
çok	orta	10,9490	3,32221	,001***
	az	33,9373	4,92442	,000***
orta	çok	-10,9490	3,32221	,001***
	az	22,9883	4,91829	,000***
az	çok	-33,9373	4,92442	,000***
	orta	-22,9883	4,91829	,000***

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

Alan ile ilgili birikimi paylaşma düzeyi değişkenine göre ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyi ölçeği puan ortalamaları için yapılan LSD testinde tüm ikili karşılaştırmalarda istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bilgi birikimini paylaşma düzeyi arttıkça buna bağlı olarak yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri de yükselmektedir.

**Tablo 61. Yöneticilerin Bilgi Yönetimi Konusundaki Destek Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri**

<b>Yöneticilerin bilgi yönetimi konusundaki destek düzeyleri</b>	<b>N</b>	<b>Art.Ort</b>	<b>Std. sapma</b>	<b>Std. Hata</b>
<b>çok</b>	<b>74</b>	<b>114,7838</b>	<b>13,58411</b>	<b>74</b>
<b>orta</b>	<b>84</b>	<b>98,2976</b>	<b>18,03863</b>	<b>84</b>
<b>az</b>	<b>52</b>	<b>70,1923</b>	<b>23,27924</b>	<b>52</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>97,1476</b>	<b>24,84656</b>	<b>210</b>

Yöneticilerin bilgi yönetimi konusundaki destek düzeyini algılama değişkenine göre ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri ölçeği puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 61’de gösterilmiştir. En yüksek ortalama, yöneticilerin bu amaçla sunduğu olanağı yüksek düzeyde algılayan yönetici ve öğretmenlere aittir ( 114,78). Bunu orta düzeyde olanağa sahip olduğunu ifade eden yönetici ve öğretmenler grubu izlemiştir(98,29). Son sırada 97,14 ile yöneticilerinden bilgi yönetimi adına çok az destek aldığını açıklayanlar bulunmaktadır.

**Tablo 62. Yöneticilerin Bilgi Yönetimi Konusundaki Destek Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları**

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	60910,247	2	30455,123	92,551	,000***
Gruplarıçi	68116,177	207	329,064		
Toplam	129026,424	209			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

Yöneticilerin bilgi yönetimi konusundaki destek düzeyini algılama değişkenine göre ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri ölçeği puan ortalamaları yapılan tek yönlü varyans analizinde(ANOVA) istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir fark elde edilmiştir( Tablo 62).

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, yöneticilerin bilgi yönetimi konusundaki destek düzeyini algılama özellikleri değişkenine göre farklılık göstermektedir.

**Tablo 63. Yöneticilerin Bilgi Yönetimi Konusundaki Destek Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları**

Yöneticilerin bilgi yönetimi konusundaki destek düzeyleri	Yöneticilerin bilgi yönetimi konusundaki destek düzeyleri	Art.Ort.farkı	Std. hata	p
çok	orta	16,4862	2,89210	,000***
	az	44,5915	3,28252	,000***
orta	çok	-16,4862	2,89210	,000***
	az	28,1053	3,20087	,000***
az	çok	-44,5915	3,28252	,000***
	orta	-28,1053	3,20087	,000***

Yöneticilerin bilgi yönetimi konusundaki destek düzeyini algılama özelliği değişkenine göre ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyi ölçeği puan ortalamaları için yapılan LSD testinde tüm ikili karşılaştırmalarda istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Yöneticilerin bilgi yönetimi konusundaki destek düzeyleri arttıkça buna bağlı olarak yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri de yükselmektedir.



**Tablo 64. Öğretmenlerin Okulun Dışında Ev Ortamında Kendilerini Geliştirme Adına Bilgisayarlardan Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri**

<b>Öğretmenlerin okulun dışında ev ortamında kendilerini geliştirme adına bilgisayarlardan yararlanma derecesi</b>	<b>N</b>	<b>Art.Ort</b>	<b>Std. sapma</b>	<b>Std. Hata</b>
<b>çok</b>	<b>127</b>	<b>99,5039</b>	<b>22,50357</b>	<b>1,99687</b>
<b>orta</b>	<b>68</b>	<b>99,4882</b>	<b>20,63921</b>	<b>2,50287</b>
<b>az</b>	<b>15</b>	<b>66,1333</b>	<b>38,85847</b>	<b>10,03321</b>
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>97,1476</b>	<b>24,84656</b>	<b>1,71458</b>

Öğretmenlerin okulun dışında ev ortamında kendilerini geliştirme adına bilgisayarlardan yararlanma derecesi değişkenine göre ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri ölçeği puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 64'te gösterilmiştir. En yüksek ortalama, bilgisayarlardan yararlanma derecesini yüksek düzeyde algılayan yönetici ve öğretmenlere aittir ( 99,50). Bunu çok yakın bir değer olarak orta düzeyde yararlandığını ifade eden yönetici ve öğretmenler grubu izlemiştir(99,48). Son sırada 66,14 ile bilgisayarlardan çok az yararlandığını açıklayanlar bulunmaktadır.

**Tablo 65. Öğretmenlerin Okulun Dışında Ev Ortamında Kendilerini Geliştirme Adına Bilgisayarlardan Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları**

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	15538,472	2	7769,236	14,171	,000***
Gruplarıçi	113487,952	207	548,251		
Toplam	129026,424	209			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

Öğretmenlerin okulun dışında ev ortamında kendilerini geliştirme adına bilgisayarlardan yararlanma derecesi değişkenine göre ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri ölçeği puan ortalamaları yapılan tek yönlü varyans analizinde(ANOVA) istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir fark elde edilmiştir( Tablo 65).

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, Öğretmenlerin okulun dışında ev ortamında kendilerini geliştirme adına bilgisayarlardan yararlanma derecesi değişkenine göre farklılık göstermektedir.

**Tablo 66. Öğretmenlerin Okulun Dışında Ev Ortamında Kendilerini Geliştirme Adına Bilgisayarlardan Yararlanma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları**

Öğretmenlerin okulun dışında ev ortamında kendilerini geliştirme adına bilgisayarlardan yararlanma derecesi	Öğretmenlerin okulun dışında ev ortamında kendilerini geliştirme adına bilgisayarlardan yararlanma derecesi	Art.Ort.farkı	Std. hata	p
çok	orta	-,0843	3,51844	,981
	az	33,3706	6,39273	,000***
orta	çok	,0843	3,51844	,981
	az	33,4549	6,67926	,000***
az	çok	-33,3706	6,39273	,000***
	orta	-33,4549	6,67926	,000***

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

ANOVA’da anlamlı bir farklılık elde edilmesinden sonra, bu anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiş ve LSD testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 66’da verilmiştir.

Bilgisayarlardan çok yararlananlar ve ortalama düzeyde yararlananların vizyon geliştirme düzeyleri, bilgisayarlardan çok az yararlanabildiğini açıklayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir(p<,001). Bilgisayarlardan çok yararlananlar ile ortalama düzeyde yararlananların vizyon geliştirme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

**Tablo 67. Alanla İlgili Birikimi Sınıf İçine Aktarma Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları**

alanla ilgili birikimi sınıf içine aktarma derecesi	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
çok	155	102,2452	22,60311	1,81553	5,305	208	,000***
orta	55	82,7818	25,44762	3,43136			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

Tablo 67’de, yeni edinilen bilgileri sınıf içine aktarma düzeyi değişkenine göre; yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyi ölçek puan ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek üzere yapılan İlişkisiz Grup “t” testi sonuçları yer almaktadır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda ,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık yeni bilgileri sınıf içine yüksek düzeyde uygulayabilen yönetici ve öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

Yeni edindikleri bilgileri sınıf içine yüksek düzeyde aktaran ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, ortalama düzeyde aktarabilenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

**Tablo 68. Gelişen Dünya Olaylarını Takip Etme Düzeyi Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları**

<b>gelişen dünya olaylarını takip etme derecesi</b>	<b>N</b>	<b>Art.Ort</b>	<b>Std. sapma</b>	<b>Std. Hata</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
<b>çok</b>	<b>146</b>	<b>100,0411</b>	<b>22,14899</b>	<b>1,83306</b>	<b>,207</b>	<b>208</b>	<b>,836</b>
<b>orta</b>	<b>64</b>	<b>90,5469</b>	<b>29,24496</b>	<b>3,65562</b>			

**\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001**

Tablo 68’de, gelişen dünya olaylarını izleme düzeyi değişkenine göre; yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyi ölçek puan ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek üzere yapılan İlişkisiz Grup “t” testi sonuçları yer almaktadır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Gelişen dünya olaylarını yüksek düzeyde izleyen ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, ortalama düzeyde izleyenlere eşittir.

**Tablo 69. Mesleki Gelişim İçin Yapılan Etkinlikler Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları**

Mesleki Gelişim İçin Yapılan Etkinlikler		N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
İnternette sörf	evet	146	97,3836	26,58033	2,19980	2,583	208	,010**
	hayır	64	96,6094	20,53075	2,56634			
Mesleki yayınlar	evet	170	99,0059	23,45422	2,00334	2,256	208	,025*
	hayır	40	89,2500	29,07881	2,34562			
Tv’de uygun progra.izleme	evet	123	100,0081	23,68319	2,13544	1,998	208	,047*
	hayır	87	93,1034	26,00717	2,78826			
Alana ait kurslar	evet	124	100,0565	22,04515	1,97971	2,053	208	,041*
	hayır	86	92,9535	28,01004	3,02040			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

Mesleki gelişim için yapılan etkinlikler değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyi ölçek puan ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek üzere yapılan İlişkisiz Grup “t” testi sonuçları Tablo 69’da topluca sunulmuştur. Açıklanan amaç için yapılan dört ayrı işlemde de istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu farklılıkların tümü, kendilerini gerçekleştirme adına çeşitli etkinlikleri yapan yönetici ve öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

Mesleki gelişim adına internette sörf yapan, mesleki yayınları izleyen, TV’de uygun yayınları izleyen, alana ilişkin kurslara giden yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, bu etkinlikleri yapmayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

**Tablo 70. TV’de İzlenen Programlar Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları**

Tv’de izlenen programlar		N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
Haberler	evet	197	97,3756	25,01695	1,78238	,517	208	,606
	hayır	13	93,6923	22,72071	6,30159			
Müzik	evet	90	99,7000	20,18758	2,12796	1,291	208	,198
	hayır	120	95,2333	27,76393	2,53449			
Film	evet	145	99,6069	23,27323	1,93274	2,161	208	,032*
	hayır	65	91,6615	27,44214	3,40378			
Belgesel	evet	146	98,1712	23,51591	1,94619	,901	208	,368
	hayır	64	94,8125	27,70014	3,46252			
yarışma	evet	130	96,2385	25,06080	2,19798	-,675	208	,500
	hayır	80	98,6250	24,57918	2,74804			
spor	evet	66	88,3182	28,05937	3,45387	-3,584	208	,000***
	hayır	144	101,1944	22,17958	1,84830			
Pembe dizi	evet	4	78,0000	17,47379	8,73689			
	hayır	206	97,5194	24,85229	1,73154			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

TV’de İzlenen Programlar Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Vizyon Geliştirme Düzeyi Ölçeği Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları Tablo 70’te gösterilmiştir. Film izleyen öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, izlemeyenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Televizyonda spor programlarını izleyen yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, izlemeyenlerden anlamlı derecede daha düşüktür. Televizyondaki diğer etkinlikleri izleme veya izlememe, vizyon geliştirme düzeyinde anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır.

Pembe dizi seyredenler sadece 4 kişi olduğu için ilişkisiz grup “t” testi yapılamamıştır.

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuç bölümünde, amaçlar bölümünde ifade edilen her bir soruya cevap verilecektir.

İlköğretim okullarında görev yapan bayan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, erkeklerden anlamlı derecede daha yüksektir.

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin yaş düzeyi arttıkça buna bağlı olarak vizyon geliştirme düzeyleri de artış göstermiştir.

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, medeni durum değişkenine göre farklılık göstermektedir. Dul/boşanmış ve bekar yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, evli olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Ön lisans mezunu yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, hem lisans hem de yüksek lisans mezunu olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, kıdem değişkenine göre farklılık göstermektedir. Kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri hem kıdemi 10 yıldan az olanlardan hem de kıdemi 10-20 yıl arasında olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, görev değişkenine göre farklılık göstermektedir.



Müdür yardımcılarının ve branş öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyleri, sınıf öğretmenlerinininkinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Özel İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, resmi okullarda görev yapan meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Bu araştırmanın ikinci temel amacı; ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine kendilerini geliştirme adına okul ve yönetimin sunduğu olanaklar açısından onların vizyon geliştirme düzeylerinin farklılıklarının araştırılmasıdır. Yapılan istatistiksel analizler sonunda konuya ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çalıştıkları kurumun kütüphanesini yeterli olarak algılayan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, yetersiz olarak algılayan meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Çalıştıkları kurumun bilgisayarlarını yeterli olarak algılayan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, yetersiz olarak algılayan meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Kurumlarında internet olanağı bulan yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, bu olanağı bulamayan yönetici ve öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

Çalıştıkları kurumlarda kendilerine bilgisayar eğitimi verilmiş olan yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, bilgisayar eğitiminden geçmemiş olan yönetici ve öğretmenlerinkine eşittir.

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, okulun öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için sunduğu olanak düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Okulların kendilerini geliştirmek için sunduğu olanaklar fazlaştıkça, yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri yükselmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, yöneticilerin bilgi yönetimi konusundaki destek düzeyini algılama özellikleri değişkenine göre farklılık göstermektedir. Yöneticilerin bilgi yönetimi konusundaki destek düzeyleri fazlalaştıkça, yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri yükselmektedir.

Bu araştırmanın üçüncü temel amacı; ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin kendilerini geliştirme adına yaptıkları etkinliklerin onların vizyon geliştirme düzeylerini farklılaştırıp farklılaştrmadığının araştırılmasıdır. Yapılan istatistiksel analizler sonunda konuya ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Yeni edindikleri bilgileri kişisel arşivinde yazılı belge olarak saklayan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, saklamayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, kütüphaneden yararlanma düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Kütüphanelerden çok fazla ve ortalama düzeyde yararlandığını açıklayan yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, kütüphanelerden çok az yararlandığını açıklayan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

Yeni edindikleri bilgileri günlük yaşantıya yüksek düzeyde aktaran ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, ortalama düzeyde aktarabilenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

Yüksek düzeyde bilgisayarlardan yararlanan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, ortalama düzeyde yararlananlara eşittir. İki düzey grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur.

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, internetten yararlanma düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir.

İnternette çok fazla ve ortalama düzeyde yararlandığını açıklayan yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, internetten çok az yararlandığını açıklayan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, alanla ilgili birikimi paylaşma düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin alanla ilgili birikimi paylaşma düzeyleri fazlaştıkça, yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri yükselmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, Öğretmenlerin okulun dışında ev ortamında kendilerini geliştirme adına bilgisayarlardan yararlanma derecesi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Okul dışında ev ortamında kendilerini geliştirme adına bilgisayarlardan çok fazla ve ortalama düzeyde yararlandığını açıklayan yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, bilgisayardan çok az yararlandığını açıklayan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

Yeni edindikleri bilgileri sınıf içine yüksek düzeyde aktaran ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, ortalama düzeyde aktarabilenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

Gelişen dünya olaylarını yüksek düzeyde izleyen ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, ortalama düzeyde izleyenlere eşittir.

Mesleki gelişim adına internette sörf yapan, mesleki yayınları izleyen, TV’de uygun yayınları izleyen, alana ilişkin kurslara giden yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, bu etkinlikleri yapmayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Televizyonda film izleyen öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, izlemeyenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Televizyonda spor programlarını izleyen yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, izlemeyenlerden anlamlı derecede daha düşüktür. Televizyondaki diğer etkinlikleri izleme veya izlememe, vizyon geliştirme düzeyinde anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır.

## **Öneriler**

Bilgi toplumunun gerektirdiği “öğrenen organizasyon olma yolunda yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeylerini” artırmak için Milli Eğitim Bakanlığına, özel öğretim kurumlarına, sivil toplum örgütlerine, üniversitelere, yönetici ve öğretmenlere bugün, eskisinden daha çok görev düşmektedir:

Özellikle resmi okullarda hemen her türlü işleyişte hantallık ve tıkanıklıklara yol açan, çağa uygun olarak hızlı hareket etmek, kolay şekil almak yolunda yapılabilecek işlerin takıldığı bürokratik engellerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görülüp, gerekli önlemlerin alınmasını ve bu engellerin kolay aşılmasını sağlaması gerekmektedir..

Okullarda Bakanlık Müfettişleri tarafından, yönetmelikler doğrultusunda yapılan teftişlerin salt “evrak incelemek” boyutundan kurtarılarak, okul yönetici ve öğretmenlerine vizyon geliştirme anlamında rehberlik etmelerinin sağlanması gerekir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere yönelik, ihtiyaçlar doğrultusunda hizmet içi eğitim verilmeli, bu eğitimler şekilde kalamayıp sürekli olmalı ve geri dönüşü, değerlendirilmesi, sonuçları mutlaka takip edilmelidir.Hizmet içi eğitim konularının belirlenmesinde, bakanlığın uygun gördüğü konuların yanı sıra, ihtiyaç belirleme çalışmaları yapılarak, yönetici ve öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda eğitim verilmelidir.

Hizmet içi Eğitimler okul saatleri dışında, okul işleyişini olumsuz etkilemeyecek şekilde düzenlenmeli, eğitimi verecek kişilerin doğru seçilmesi, eğitimlerin belli bir plan program dahilinde düzenlenmesi gerekmektedir.

Kalıcı kadrolar, bir başka deyişle kadroların sık sık değişmemesi, Vizyon oluşturma açısından önemlidir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen atamaları yaparken daha detaylı bir çalışma ile öğretmen istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır. Özel okullar da doğru kadrolar kurmak için gerekeni yapmalı ve kalıcı kadrolarını oluşturmalıdır.

Öğrenen organizasyon olma yolundaki çalışmalarını desteklemek ve bu yolda çalışanların motivasyonunu artırmak için Milli Eğitim Bakanlığı, çalışanlarının değerlendirmelerini yaparken yöneticilerinin vizyon geliştirme düzeyini bir kriter olarak almalı; yönetici ve öğretmenlerin vizyon sahibi olabilmeleri için onlarda yaşam zenginliği yaratabilecek imkânlar sunulmalı; kariyer yapma konusunda çalışanlar teşvik edilmeli, kariyer yapanların farkı değerlendirilmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı, okullarında okulun ve eğitim öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi amaçlı her çeşit çalışma, yenilik, proje ve uygulamalar için bir havuz oluşturmalı ve bu çalışmaların yüksek oranda paylaşılması özendirilmelidir.

Resmi yollardan veya bir üst merciden dikte ettirilmiş vizyonlar heyecan yaratmayacak, hedef yaratmada beklenen düzeyde katılım sağlamayacaktır. Bu nedenle resmi ya da özel okullarda vizyon belirleme çalışmaları yapılırken, görev yapanların da bu çalışmalara katılmasını sağlamak gerekmektedir.

Üniversitelerin İlk ve Orta Öğretim Kurumlarından öğrenci kabul eden yapıları düşünüldüğünde, gelen öğrencilerin kalitesini artırmak öncelikle bu okullarda görev yapan eğitimcilerin eğitimini besleyerek mümkün olur. Üniversitelerin okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere yönelik değişik alanlarda hizmet içi programlar düzenlemesi ile hem çalışanlara katkı sağlayacak hem de birbirinden uzak duran bu kurumların yaklaşmasını, birbirini tanımasını; ilk ve orta öğretim kurumlarının ihtiyaç belirlemesini

kolaylaştıracaktır. Bu noktada üniversiteler kendilerine düşen görevleri yerine getirmelidirler.

Üniversitelerin, bulunduğu bölgede de çevresine katkı sağlaması beklenir. Farklı alanlarda, yerel yönetimler ile ortaklaşa düzenlenebilecek her türlü eğitim, seminer ve panellerin çevreye, çalışanlara, (öğretmen, öğrenci, veli vb.), olumlu yansımaları olacak, dolaylı olarak okullar da bu etkinliklerden olumlu yönde etkilenecektir.

Ülkenin gelişimi ile okulların desteklenmesi arasındaki ilişki bilinen bir gerçektir. Ve bu alanda yapılacak çalışmalar sadece bakanlığın işi olarak kalmamalıdır. Yerel yönetimler ve sivil toplum örgütleri de yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliye yönelik olarak sunabileceği her türlü desteği vermeli ve kendi payına düşen çalışmaları yapmalıdır.

İlköğretim okullarında görev yapan yöneticiler, öğretmen ve öğrencilere bilgi toplumu, bilgi toplumunun özellikleri, çağımızdaki önemin yanı sıra, vizyonun anlamı, önemini vurgulamalı, bununla ilgili çalışmalar yapmak üzere takımlar kurmalıdır. Yönetici, ve öğretmenler, öğrenci ve velilerine “gelecekte nasıl bir okul” hayal etkinliklerine ilişkin vizyon belirleme çalışmalar yapmalıdırlar.

İlköğretim okullarında görev yapan yöneticiler de çevre ile yakın iletişime geçmeli( yerel yönetimler, üniversiteler, sivil toplum örgütleri, veli desteği vb.) ve vizyonunu gerçekleştirebilmek için gereken yardımı, desteği almalı; nasıl yararlanacağı konusunda çalışmalar yapmalıdırlar. Bunu yaparken, güçlü bir iletişim ağı kurmaya ve inanmış bir ekip kurmaya; kişileri, kendilerini gerçekleştirebileceği, potansiyellerini ortaya çıkarabileceği çalışmaların içine sokmaya özendirmelidirler.

Yöneticiler, okul içinde Arge faaliyetlerini başlatmalı ve yönlendirmeli, istatistiksel raporlar hazırlamalı, bu raporların sonuçlarına göre önlemler almalıdırlar. Bellek arşivi oluşturmanın yanı sıra kurum içinde bilgi akışını güçlendirmelidir. Kurum Kültürü yaratma çalışmaları yapmalı, çalışanlarda ve öğrencilerde “aidiyet” duygusu yaratmaya çalışmalıdırlar.

İlköğretim okullarında görev yapan yöneticiler, çevredeki okulları, onların yapılarını ve çalışmalarını yakından takip etmeli, ziyaretler düzenlemeli, okullar arası çalışmaları, projeleri izlemeli, destek ve yardım çalışmaları yapmalıdır.

## KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, (K.Ü.1996) Etkili Öğrenme ve öğretme, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.

DUFOUR, R. P.,(1997) " The School as a Learning Organization: Recommendationa For School Improvement" NASSP Bulletin V. 81 no.558.

AKTAN, Can. "Japon Yönetiminde Başarının Sırları", Forum Dergisi, Haziran 1998.

AKTAN, Can. ve TUNÇ, Mehtap. "Bilgi Toplumu ve Türkiye", Yeni Türkiye (21. Yüzyıl Özel Sayısı), Yıl: 4, Sayı: 19, Ocak-Şubat 1998.

AKTAN, Can. "Geleceği Kazanmanın Yolu: Stratejik Yönetim", Yeni Türkiye (21. Yüzyıl Özel Sayısı), Yıl: 4, Sayı: 19, Ocak-Şubat 1998.

ANDREWS, C. Dorine. STALİCK, Susan K. Business Reengineering: The Survival Guide, Yourdon Pres Pretice Hall Building, Englewood Clifts 1994.

ANSAL, Hacer. "Teknolojik Gelişmelerin İşgücü Niteliğine Etkileri", IV. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi,1996, s:11-24.

ARAT, Melih. "Şirketlerin Mıntıkası: Vizyon", İstanbul: Mısırlı Matbaacılık, Ocak 1998.

ARGUN, Tanju. "Patron, Yönetici, Lider", Executive Excellence, Yıl: 2, Sayı:13, Nisan 1998.

ARGUN, Tanju. Vizyon", Executive Excellence, Yıl: 1, Sayı: 7, Rota yayınları, Ekim 1997.

ATALAY, Salih. "Bilgi Toplumunda Öğretmenlerin Sorunları" Modern Öğretmen Gelişme ve İlerleme Sempozyumu, H.Ü. Yayınları, 1996, s.603-611.

AVCI, Nabi. Enformasyon Toplumu ve Eğitim Sistemlerine Etkileri, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları,1993.



BALCI Ali. Örgütsel Gelişme, PEGEM Yayınları, No: 18, Ankara: 1995.

BAYRAKTAROĞLU, Serkan. “Bilgi Toplumu ve Düşmanları”, Bilgi Dergisi. Sayı: 5, s.:35-41, 2002.

BİGG, J. ve Moore, P. The Process of Learning. (3. Baskı) New York: Prentice Hall.

BİLGEN, H. Nihat. "75 Yıl Cumhuriyet ve Eğitim". Yeni Türkiye, 1998.

BİLGEN, H. Nihat. "Bilim ve Uygulama". Mimarlık Bolu Haber Bülteni, 1998.

BİLGEN, H. Nihat. "Hizmet içi Eğitim". Cumhuriyet Döneminde Hizmet içi Eğitim Sorunları ve Hizmet içi Eğitimin Özlük Haklarına Yansıtılması, 18 Kasım 1998.

BİLGEN, H. Nihat. "Öğretmen ve Eğitim". Milli Eğitim, 1998.

BLANCHARD, Ken. "Anlaşılır Vizyon", Executive Excellence, İstanbul, Yıl:1, Sayı:7, Rota Yayınları,1997.

BOZKURT, Veysel. “Enformasyon Toplumu ve Türkiye”, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1996.

BRUDER, Isabella. “Electronic Learning”, 11.04.1992,s.24-25. Türkiye.

BURKI, Walter (1995), "Vizyon Yönetimi", Önceden Düşünülmüş Başarı ( Derleyen: Ulrich Solman ve Heinze; Hazırlayan : Veli Karaöz ), 1. Basım, İstanbul:Evrım Yayınevi.

BURSALIOĞLU, Ziya. “Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri”, Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları,1981.

BURSALIOĞLU, Ziya. “Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış”, Ankara:Pegem Yayınları, 1992.

CAFOĞLU, Zuhâl "Eğitimde Küresel Kimlik", Yeni Türkiye (21. Yüzyıl zel Sayısı), Yıl:4 Sayı:19, Ankara: Ocak- Şubat 1998.

CAFOĞLU, Zuhâl. "Değişen Dünyada Eğitim Liderliğinde Yeni Boyut: Dönüşümcü Liderlik (Ankara İli rneği)", G.. Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara:1997.

CAFOĞLU, Zuhâl. " Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi", Yayın No: 3, İstanbul Avni Akyol mit Kültür ve Eğitim Vakfı,1996.

CEYHUN, Yurdakul&ÇAĞLAYAN, Ufuk. "Bilgi Teknolojileri Türkiye İçin Nasıl Bir Gelecek Hazırlamakta", Ankara: İŞ Bankası Yayınları,1997.

CİSTONE, Peter ve STEVENSON, Joseph. "Perspective on The Urban School Principalship". Education&Urban Sciety, s.435-442

COHL, Cladio. "The Future of Education [http:// www.naesp.org/comm/po1996.htm](http://www.naesp.org/comm/po1996.htm).1996.

COLLİNS, James C. ve PORROS Jerry L. "Kalıcı Olmak", ev.: Zuhâl ivi, İstanbul: Sistem Yayıncılık,1999.

COOPER, Laura A. "The Principal As İnstructional Leader", Principal, s.13-16.

COSTA, A.L. "Developing Minds A resources Book For Teachin Thinking". ED 262968, 1986.

COVEY, Stephan R. "Paylaşılan Vizyon", Executive Excellence, İstanbul, Yıl:1, Sayı:7, Rota Yayınları,1997.

COVEY, Stephan, MERRİLL, A. Roger and MERRILL Rebecca R. "nemli İŞlere ncelik", İstanbul, Varlık Yayınları, 1998.

CÜCELOĞLU, Doğan. "İçimizdeki Biz". İstanbul Sistem Yayıncılık, 13. Baskı, 1997.

ÇELİK, Vehbi. "Bilgi Toplumunun Eğitim Sistemi ve Geleceğe Yönelik Eğilimler" Yeni Türkiye, 1998, s.829-836.

ÇELİK, Vehbi. "Bilgi Toplumunda Eğitim Sistemi ve Geleceğe Yönelik Eğilimleri" Yeni Türkiye (21. Yüzyıl Özel Sayısı), Yıl:4, Sayı:19, Ankara: Ocak- Şubat 1998.

ÇELİK, Vehbi. "Eğitim Yöneticisinin Vizyon ve Misyonu", Eğitim Yönetimi, Yıl:1, Sayı:1, Ankara, 1995.

ÇELİK, Vehbi. "Geleceğin Okul Liderlik Özellikleri". VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 9-11 Eylül 1998, Konya, s.711-715.

ÇELİK, Vehbi. "Eğitimsel Liderlik", PEGEM Yayınları, Ankara, 1999.

ÇELİK, Vehbi. "Okul Kültürü ve Yönetimi", PEGEM Yayınları, Ankara, 1997.

ÇELİK, Vehbi. "Okul Kültürü ve Yönetimi", Ankara, Pegem Yayınları, 1997.

ÇELİK, Vehbi. Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pegem Yayınları. 1999.

ÇETİN, Canan (1997), "Vizyon Geliştirme", Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt:12, Sayı:1-2, İstanbul. Marmara Üniversitesi, 1997.

ÇOBAN, Hasan. "Bilgi Toplumuna Planlı Geçiş", İstanbul, İnkılap Kitapevi, 1997.

DEMARİE, Samuel M. ve Hitt, Michael A. "Strategic Implications of The Information Age", Journal of Labor Research, s.419-430

DEMİRCAN, Levent ve MOLTAY, Arda, "Bilgiyi Yönetmek", Beta, İstanbul, 1997.

DEMPSEY, Dennis. "The Managing Principal", Electronic Learning, 12,8,1993,s.26-31

DENTON, K.D. "Building a Shared Vision", Sam Advanced Management Journal, Winter 1997, 35-39.

DILENSCHNELDER, Robert L. A "Briefin for Leaders", First Edition, Harper Collins Publishers Inc, 1992.

DİNÇER, Ömer. "Örgüt Yapısında Meydana Gelen Değişimler: Örgütün İç ve Dış Sınırlarının Yeni Anlamı Üzerine Bir Çalışma", II. Yönetim Kongresi, 1994.

DİNÇER, Ömer. "Örgüt Geliştirme, Teori Uygulama, Teknikler", İstanbul:Timaş Yayınları,1992.

DİNÇER, Ömer."Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası", 2. baskı, İstanbul,1992.

DIXON, Nancy, "The Organizational Learning Cycle". McGraw-Hill, London, 1994.

DOĞAN, İsmail. "Sosyoloji", Ankara: Sistem Yayıncılık, 1995.

DORSCH, N. Making "Connections: A Teaching Team's Journey Toward Collegial Community", Abstract From: ProQuest File: Dissertation Abstract Item,1995.

DRUCKER, Peter F. (çev: Belkıs Çorakçı). "Kapitalist Ötesi Toplum", İstanbul: İnkılap Kitapevi,1994.

DRUCKER, Peter F. "Post-Capitalist Society", New York, NY: Harper Business, 1994.

DRUCKER, Peter F. (çev: Birtane Karanakçı). "Yeni Gerçekler", Ankara, Türkiye İş Bankası Yayınları, 1993,1994.

DRUCKER, Peter F. (çev: Fikret Üçcan). "Gelecek İçin Yönetim", Ankara, Türkiye İş Bankası Yayınları, 1993,1994.

DURANT, Will. "The Lessons of History", Simon and Schuster, New York, 1968.

DÜREN, Zeynep. "2000'li Yıllarda Yönetim", İstanbul, Alfa Yayınları, 2000.

EDİNSEL, Kerim. "Bürokratik Örgütten Kendi Kendine Öğrenen Organik Örgüt Modeline Geçişte Örgüt ve Liderlik Sorunları" 21. YY Liderlik Sempozyumu, 1997,s.49-52.

ERÇETİN, Ş. Şule. "İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Vizyon Geliştirmeye İlişkin Tutumları," 21 Yy liderlik Sempozyumu (5-3 Haziran 1997) Bildiriler Kitabı, Cilt-1, İstanbul,1997.

ERÇETİN, Ş. Şule. "Lider Sarmalında Vizyon", Ankara:Önder Matbaacılık,1998.

ERDEM, Ali Rıza. "Nasıl Bir İnsan Modeli Yetiştirelim", Ankara: Anı Yayınları,1998

ERDOĞAN, İrfan. "Bilgi Toplumu Olmanın Gerektirdiği Eğitim Paradigması".İstanbul, 1998, s.870-876.

ERDOĞAN, İrfan. "Eğitimde Stratejik Yönetim", Eğitim ve Bilim, Cilt: 21, Sayı: 104, Ankara: Nisan 1997.

ERKAN, Hüsnü. "Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme", 4. baskı. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 1998.

ERKAN, Hüsnü. "21. Yüzyıla Girerken Bilgi Toplumu ve Türkiye", Yeni Türkiye (21. Yüzyıl Özel Sayısı), Yıl: 4, Sayı: 19, Ankara: Ocak - Şubat 1998.

ERKAN, Hüsnü. "21. Yüzyıla Girerken Bilgi Toplumu ve Türkiye". Yeni Türkiye, 1998, s. 134-143.

ERKAN, Hüsni. "Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme", Ankara, Türkiye İş Bankası Yayınları, 1994.

ERKUT, Haluk. "Yönetim Bilişim Sistemleri", MESS Yayınları, İstanbul, 1989.

FINDIKÇI, İlhami. "Bilgi Toplumunda Eriyen Değerler ve Eğitim", 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgüt ve Yönetimi Sempozyumu, 11-13 Ocak 2001, Ankara.

FINDIKÇI, İlhami. "Bilgi Toplumunda Yöneticilerde Kendini Geliştirme", İstanbul, Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, No:2,1996.

GARDNER, John W. "On Lidership", New York: The Free Press, 1990.

GARVİN, D. A. "Building a Learning Organization", Harvard Business Review. July-August,s.78-91, 1993.

GITLOW, Howard S., GITLOW, Sheely J. "The Deming Guide to Quality and Competetiv Position", Prentice Hall Inc.,Engewood Cliffs, New Jersey, 1987, p.18.

GOLDBERG, Beverly. "Şirket Vizyonu", Executive Excellence, Yıl: 1, Sayı 7, İstanbul: Rota Yayınları, Ekim 1997.

GOLDRİCK, Peter. "Don't Shoot The Messenger". "<http://www.never.edu.au/atr/atr21web/gold21.htm>. Aralık 1997

GRIECO, Peter L. JR. "İnsanlardaki Vizyon", Executive Excellence, Yıl:1, Sayı:7, Ekim 1997

GÜL, Osman. "Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Vizyonlarını Algılama ve Paylaşma Düzeyleri (Ankara İli Altındağ İlçesi Örneği)", Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1997.

- GÜLER, Ali. "Postmodern Türkiye'de Eğitim Akımları ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu", Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, 1999, s.290-300.
- GÜMÜŞELİ, Ali İlker. "Öğretim Liderliği", Verimlilik Dergisi, Sayı:1996/4, Ankara,1996.
- HARARI, O. "Three Vital Words", Management Review, 84, (11), 1995, p.25-27
- HEİNTEL, Peter. "Vizyon ve Öz Yapılanma, Vizyon Yönetimi", Çev.: Veli Karagöz, İstanbul: Evrim Yayınevi, 1995.
- HESAPÇIOĞLU, Muhsin. "Postmodern Çağda Eğitim Yönetimi ve Eğitim Örgütü", Türkiye'de Eğitim Yönetimi, İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, No:3,1998b.
- HORTON, F. "Information Literacy vs. Computer Literacy". Bulltein of The American Society For Information Science, s.14-16
- JOSEPH, Earl C. "Global High-Tech Economy Futures in The InformationAge", ED 266060, 1985.
- KALDER, "Öğrenen Organizasyonlar Uzmanlık Grubu" (1997) Öğrenen Organizasyonlar Yayınları no: 16 , İstanbul.
- KALDER, "Öğrenen Organizasyonlar", Kalite Derneği Yayınları No: 16, 1997.
- KARSLI, M. Durdu. "Zeki Örgüt Modelinin Eğitim Kurumlarına Uygulanabilirliğine İlişkin Akademisyenlerin Görüşleri", Bolu. Yayınlanmamış Doçentlik Tezi,1997.
- KARSLI, M. Durdu."Yönetmelik Etkinlik", Bolu: AİBÜ Yayınları, 1998.

KEEFE, J. W., Howard, E.R.Ü "The School as a Learning Organization", NASSP Bulletin V. 81 no. 589,1997

KIR, Yavuz. "Global Köyde İnteraktif Sanal bir Ortam". Yeni Türkiye, 1998

KIŞLALI, A., BAĞLI, M. ve SANLI, N. "Bir vizyon Ölçeği Geliştirme Denemesi", VI. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Bildiriler,1998, s.369-382.

KNIGHT, Mc Richard. "Training People to Create and Communicate a Vision", General Electric Leadership Training Course , Cincinnati, 1993.

KOZLU, Cem. "Türkiye Mucizesi İçin Vizyon Arayışları ve Asya Modelleri", No:335, 4. Baskı, Ankara Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları 1996.

LIPTON, Mark. "Vizyonun Somutlaştırılması", Executive Excellence, Yıl:1, Sayı:7, İstanbul Rota Yayınları, Ekim 1997.

LIPTON, Mark. "Demystifying the Development of an Organizational Vision", Sloan Management Rewiew, summer 1996, p.83-92

LOVVE, J. "Öğrenen Organizasyonlarda Öğrenme Zorlukları", <http://www.vizyoner.com>, 2002.

LASHWAY, Larry. " Visionary Leadership", School Leadership Handbook For Excellence, Ed. Stuart, C. Smith, Philip., K. Piele, Eric Clearinghouse On Educational Management Univercity of Oregon:1997.

LASHWAY, Larry. "Standards For Administrators", 1998.

LYNCH, D. ve KORDİS, P. "Strategy of The Dolphin", Ne\w York:Ballantine Boks, 1988.



M.E.B. “Okul Gelişim Modeli Planlı Okul Gelişimi”, Ankara, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı 1997.

M.E.B. “Eğitim Yönetimi ve Liderlik Semineri”, 15-19 Nisan 1996 (Aksaray) Ankara, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 1996.

M.E.B. “1999 Yılı Hizmetiçi Eğitim Planı”, Ankara, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, 1998

MCKAY, J. “Schools in the Middle: Developing a Middle-Level Orientation”, California, Corwin Pres,1995.

MESİTİ, Ped. “Hayalleri Olanlar Asla Uyumaz”, Çev. Canan Karderin, İstanbul, Sistem Yayıncılık,1996.

MİSER, Rıfat. “Halk Eğitiminde Değerin İşlevi”, Eğitim ve Bilim, Cilt: 21, Sayı 106, Ankara, Ekim 1997

MORGAN, C.T.Ü. (1989) “Psikolojiye Giriş Ders Kitabı”, Çev:Hüsnü Anç ve Diğerleri, Motivation in Mathematics. M.Carr (Ed). New Jersey: Hampton Press Inc. Merttens.R. ve VASS.J. (1993). Partnerships in Maths: Parents and Schools. London: The Falmer Press.

MURGATROYD, Stephen and MORGAN Colin. “Total Quality Management and The School”, Buckingham, Open University Pres, 1993.

MURPHY, Joseph. “Vhat's Ahead For Tomorrow's Principals”. Principal , 1999.

NANUS, Burt. “Visionary Leadership”, Jossey-Bass Publishers, San Fransisco, 1992.

NEVİS, E. C, DiBella, A. Ve Gould J. M. “Understanding Organizations as Learning Systems”, Sloan Management Review, Winter, 73-80, 1995.

NEWSOM-STEWART, M.C. (1993). "Developing Shared Meaning: Application of Assimilation Theory to 4-H, Cornell Cooperative Extension", New York:University Microfilms International No: 9410576. MI: Bell and Howell Inf.

NONAKA, "Office of Policy and Planning. Education Standards For The 21\* Century: Opening Statements of Ministers at The Asai-Pasifik Economic Cooperation Education Ministerial. Washington D.C., U.S. Department of Education, 1992". Aktaran: Turan, Selahattin &Şişman, Mehmet. "Okul Yöneticileri için Standartlar: eğitim Yöneticilerinin Bilgi Temelleri Üzerine Düşünceler" K.T.Ü. VII: Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 1-3 Eylül 1999.

NONAKA, (1991). "The Knowledge-Creating Company", Harvard Business Review, NovDec, 96-104.

NOONAN, Tora (1994). "Developing a Vision: Mobilizing Inspired Action", Being First Inc., Cincinnati.

OCAKOGLU, G. Özen. "Editörün Köşesi", Executive Excellence, Yıl: 1, Sayı: 7, Rota Yayınları, İstanbul: Ekim 1997.

ÖZDEMİR, Servet. "Eğitimde Örgütsel Yenileşme", PEGEM Yayınları, Ankara: 1997.

ÖZDEN, Yüksel. "Eğitimde Dönüşüm", PEGEM Yayınları, Ankara: 1998.

ÖZDEN Yüksel. (1998) "Eğitimde Dönüşüm", Yeni Değer ve Oluşumlar Önder Matbaacılık, Ankara.

ÖZEN Kutanis. R, "Öğrenen Organizasyonlar", İ. Dalay, R. Coşkun ve R. Altunşık Stratejik Boyutuyla Modern Yönetim Yaklaşımları, Beta, İstanbul, 2002.

ÖZGEN, H.,Türk,M. (1996) "Öğrenen Organizasyon Sistemi ve Öğrenen Organizasyon Modeli", Amme İdaresi Dergisi V.29 no:2 p.25-27.

PARKS, David ve BARRENT, Thomas. "Principals As Leaders Of Leaders", School Leadership, 72, 4, 1994, s.1 1-12.

PASMORE, W.A. ve FAGANS, M.R. (1992). "Participation, Individual Development, and Organizational Change", A Review and Synthesis. Journal of Management, 18, (2), 375-397. Pegem Yayınları, 1992.

POPPER, K. "The Open Society and its Enemies", Routledge & Kegan Paul, London, 1945. "Principalship". Education & Urban Society, 32,42000, s.435-442.

RAMSLAND, K. "Öğrenme Sanatı", Çev: İ. Şener ve S. Şenol, Beyaz Yayınları, İstanbul, 1992.

REDHAUSE Büyük El Sözlüğü, "İngilizce-Türkçe / Türkçe-İngilizce", İstanbul: Redhause Yayınevi,1998.

RİNGSTED, Mette. "Open Learning in Primary and Secondary Schools Toward The School of Tomorrow in The Information Society" Educational- Media International, 35,4,1998, p.278,281.

SENGE, M. Peter. "Beşinci Disiplin", Çev. Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 4. Baskı,1997.

SENGE, P. M. "Öğretenin Öğrettikleri", AD Business Aylık Ekonomi Dergisi. Ocak, 1998.

SENGE, P. M. "The Fifth Discipline: The Art and Practice of Learning Organization", Doubleday, NewYork, 1990.

SENGE, P. M. "Learning Organization", Fortune, October 1994, p.147-157.

SENGE, P. M. "The Leadefs New Work: Building Learning Organizations", Sloan Management Review, Fall 1990.

SILVERS, David I. "Vision-Not Just For CEOS", Management Quarterly, Wol.35, Winter 1994.

SIMPSON, D. ve SHAW G. "Rethinking Vision and Mission", Plaining Review, 22, (5),1994,p.9-11.

SLATER, F.S. ve NARVER, J.C. "Marketing Orientation and the Leaming Organization", Journal of Marketing, 59, 1995,p.63-72.

SNOWDEN, Petra ve GORTON, Richard. "School Leadership & Administration", New York McGraw Hill Companies, 1998.

SOLOMAN, C. HR "Facilities the Learning Organization Concept", Personnel Journal. 73(11): 56-66, 1994.

SPİLLANE, Robert R. "The Changing Principalship a Superintendent's Perspective", Principal, 68,3,1989,p.19-20.

STEWART, Thomas. "Entelektüel Sermaye: Örgütlerin Yeni Zenginliği", (Çeviren: Nurettin Elhüseyini). MESS Yayınları, İstanbul. No:258, 1997.

STONER, Jesse, ZİGARMİ, Drea. "Creating your Organizations Future", Building a Shared Vision, San Diego: Blanchard Trining and Development Inc.,1993.

SULLİVAN, Gordon R. ve HARPER, Michael V. "Görmek Yapmak", Executive Excellence, Yıl:1, Sayı:7, İstanbul: Rota Yayınları, Ekim 1997.

SYNDER, N.H., DOWD, J. ve HOUGHTON, D.M. (1994). "Vision, Values, and Courage", Leadership for Quality Management. NY:The Free Pres.

ŞİŞMAN, Mehmet. “Postmodernizm Tartışmaları ve Örgüt Kuramındaki Yansımaları”, Eğitim Yönetimi ,2,3,1996,s.451-464.

TEZCAN, Mahmut. “Gelecekte Eğitim(21. Yüzyılın Okulları Üzerine)”, Yeni Türkiye, 1998, s.821-828.

TOFFLER, Alvin (Çev: Ali Seden). “Üçüncü Dalga”, İstanbul: Altın Kitapları Yayınevi, 1981.

TOFFLER, Alvin (Çev:Yakut Güneri). “Uyumlu Şirket”, İstanbul: İlgı Yayınevi,1989.

TURAN, Selahattin ve ŞİŞMAN, Mehmet. “Okul Yöneticileri İçin Standartlar: Eğitim yöneticilerinin Bilgi Temelleri Üzerine Düşünceler”, K.T.Ü VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 1-3 Eylül 1999.

UNESCO. “21.Yüzyılda Eğitim Uluslar arası Komisyon Raporu”, “Eğitim Yönetimi” ,2,1,1996,s.11-24.

ÜNAL, Semra. “Eğitim Yöneticilerinin Okulda Eğitim ve Öğretimin Niteliğini Geliştirecek Şekilde Eğitilmeleri”, Eğitimde Nitelik Geliştirme Sempozyumu, 13-14 Nisan 1991, s.386-388

VATKİNS ve MARSİCK. “Sculpting The Learning Organization”, SanFransisco: Jossey-Bass,1993.

VAILL, Peter B. “The Portable MBA” (Eliza GC. COLLINS, Mary Anne DEVANNA), New York: John Wiley& Sons.Inc.,1990

VAUGHAN, James A. “Vizyon ve Anlam”, Executive Excellence, Yıl: 1,Sayı:7, İstanbul:Rota Yayınları, Ekim 1997.

VAROĞLU, A.K.(1997) “Öğrenim Kurumlarında Bir Toplam Kalite Yönetimi Aracı Olarak Öğrenmeyi Öğrenme Modeli ve öğrenen Organizasyonlara Geçiş Sorunları”, Türk Psikoloji Dergisi V.12, no:39

WALDERSEE, R. “Becoming a Learning Organization the Transformation of the Workforce”, Journal of Management Development. 16(4): 262-273, 1997.

YILDIRIM, Ebru. "Şirket Profili: DIŞBANK", Human Resources, Yıl:2, Sayı:4 Şubat 1998.

YILDIRIM, Ramazan. “Öğrenmeyi Öğrenmek” , İstanbul, Sistem Yayıncılık, 1998.

YILDIRIM, Ramazan. “Yaratıcılık ve Yenilik”, İstanbul, Sistem Yayıncılık,1998.

YURTSEVEN, Hüseyin Rıdvan. “Stratejik Yönetim Sürecinde Misyon Belirlenmesi ve Bir Uygulama”, Çanakkale, İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Aralık 1995, İstanbul.

ZELLNER, Luana J. ve Erlandson, David A. “Leadership Laboratories, Professional Development For The 21 Century”, NAASP Bulletin, January: 1997, p.45-50.

**ÖZGEÇMİŞ**  
**M. Banu KESKİN**

**Kişisel Bilgiler:**

Doğum Tarihi : 22 Kasım 1956  
Doğum Yeri : Ankara  
Medeni Durumu : Bekar

**Eğitim:**

İlkokul : 1963 -1968 Ankara, Kayaş İlkokulu  
Orta Okul : 1968 -1971 Ankara, Cebeci Ortaokulu  
Lise : 1971 – 1975 Ankara Kız Lisesi  
Lisans : 1975 – 1977 Atatürk Eğitim Enstitüsü (Fransızca)  
1994 Anadolu Üniversitesi Lisans Tamamlama  
Yüksek Lisans : 2004 – D.E Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim  
Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

**Çalıştığı Kurumlar :**

2003 – D.E Özel Küçük Prens İÖÖ  
1998 – 2003 Özel Acarlar İÖÖ  
1988 – 1998 Fenerbahçe Lisesi  
1982 – 1988 50. Yıl Kurtköy Orta Okulu