

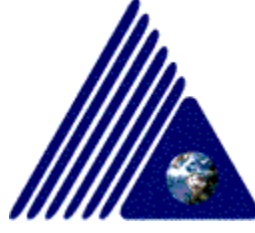
**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İSTANBUL İLİ BAYRAMPAŞA İLÇESİNDEKİ RESMİ İLKÖĞRETİM OKULU
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN ORGANİZASYONA İLİŞKİN
ALGILARI**

Hatice GÜLEŞ

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

İstanbul – 2007



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

**İSTANBUL İLİ BAYRAMPAŞA İLÇESİNDEKİ RESMİ İLKÖĞRETİM OKULU
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN ORGANİZASYONA İLİŞKİN
ALGILARI**

Hatice GÜLEŞ

**Danışman
Dr. Adil Serdar SAÇAN**

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

İstanbul – 2007


**İSTANBUL İLİ BAYRAMPAŞA İLÇESİNDEKİ RESMİ İLKÖĞRETİM OKULU
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEEN ORGANİZASYONA İLİŞKİN
ALGILARI**

Hatice GÜLEŞ


ONAY

Jüri:

Dr. Adil Serdar SAÇAN
(Tez Danışmanı)


.....

Prof. Dr. Nermin ÇELEN


.....

Dr. Mustafa FARSAKOĞLU


.....

Yüksel Lisans Tez Kurulu Tarafından Onay Tarihi 09./01/2007

09/01/2007

TUTANAK

Hatice GÜLEŞ 09/01/2007 tarihinde
İstanbul ili Bayrampaşa ilçesindeki Resmi İlköğretim Okulu Yöneticisi ve Öğretmenlerinin
Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları başlıklı tezini savunmuş ve başarılı
olduğu oy birliği ile kabul edilmiştir.

Dr. Adil Serdar SAĞAN

Tez Danışmanı:



Prof. Dr. Nermin ÇELEN

Üye :



Dr. Mustafa FARSAKOĞLU

Üye :



İÇİNDEKİLER

Sayfa

| | |
|--|-------------|
| SİMGELER LİSTESİ | vii |
| KISALTMALAR LİSTESİ | viii |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | ix |
| ÇİZELGELER LİSTESİ | x |
| ÖNSÖZ | xiii |
| ABSTRACT | xiv |
| ÖZET | xv |
| BÖLÜM 1 GİRİŞ | 1 |
| 1.1 Problem Durumu | 1 |
| 1.2 Problem Cümlesi | 7 |
| 1.3 Alt Problemler | 7 |
| 1.4 Araştırmanın Amacı | 8 |
| 1.5 Araştırmanın Önemi | 8 |
| 1.6 Sayıtlar | 9 |
| 1.7 Sınırlılıklar | 9 |
| 1.8 Tanımlar | 10 |
| BÖLÜM 2 İLGİLİ LİTERATÜR | 12 |
| 2.1 Organizasyon..... | 12 |
| 2.2 Öğrenme..... | 14 |
| 2.2.1 Öğrenme Seviyeleri: Bireysel Öğrenmeden Örgütsel Öğrenmeye | 15 |
| 2.2.1.1 Bireysel Öğrenme..... | 16 |
| 2.2.1.2 Takım Halinde Öğrenme..... | 17 |
| 2.2.1.3 Örgüt Çapında Öğrenme: Örgütsel Öğrenme | 17 |
| 2.3 Örgütsel Öğrenme | 18 |
| 2.3.1 Örgütsel Öğrenme Çeşitleri..... | 21 |
| 2.3.1.1 Tek Etaplı Öğrenme | 21 |
| 2.3.1.2 Çift Etaplı Öğrenme | 22 |
| 2.3.1.3 Öğrenmeyi Öğrenme..... | 23 |
| 2.3.2 Örgütsel Öğrenme Süreci..... | 24 |
| 2.3.2.1 Bilginin Kazanılması..... | 24 |
| 2.3.2.2 Bilginin Yayılması | 24 |
| 2.3.2.3 Bilgiyi Çözümleme | 25 |

| | |
|---|----|
| 2.3.2.4 Örgütsel Hafıza | 25 |
| 2.3.3 Örgütsel Öğrenmeyi Engelleyen Faktörler | 26 |
| 2.4 Öğrenen Organizasyon..... | 30 |
| 2.4.1 Öğrenen Organizasyonun Özellikleri..... | 34 |
| 2.4.2 Öğrenen Organizasyonların Temel Yetenekleri..... | 36 |
| 2.4.2.1 Sistematik Sorun Çözme | 36 |
| 2.4.2.2 Yeni Yaklaşımlarla Deneyimlerde Bulunmak | 37 |
| 2.4.2.3 Geçmişteki Deneyimlerden Öğrenmek | 37 |
| 2.4.2.4 Başkalarının Geçmişteki Deneyimlerinden ve En İyi Uygulamalardan Öğrenmek | 38 |
| 2.4.2.5 Organizasyon Çapında Bilginin Etkin Olarak Transferi | 39 |
| 2.4.3 Senge'ye Göre Öğrenen Organizasyonun Disiplinleri..... | 40 |
| 2.4.3.1 Sistem Düşüncesi | 40 |
| 2.4.3.2 Kişisel Hakimiyet..... | 41 |
| 2.4.3.3 Zihni Modeller | 42 |
| 2.4.3.4 Paylaşılan Vizyon..... | 43 |
| 2.4.3.5 Takım Halinde Öğrenme..... | 45 |
| 2.4.4 Öğrenen Organizasyonları Diğer Organizasyonlardan Ayıran Özellikler | 46 |
| 2.4.5 Öğrenen Organizasyonlarda Liderlik | 48 |
| 2.4.6 Öğrenen Organizasyon ve Kültür İlişkisi..... | 50 |
| 2.4.7 Öğrenen Organizasyon ve Değişim İlişkisi..... | 51 |
| 2.5 Öğrenen Organizasyon Olarak Okul..... | 52 |
| 2.5.1 Eğitimde Değişim..... | 54 |
| 2.5.2 Bilgi Toplumunda Eğitim | 57 |
| 2.5.3 Öğrenen Okul | 61 |
| 2.5.3.1 Açık Bir Sistem Olarak Okul | 65 |
| 2.5.3.2 Öğrenen Okul Kültürü..... | 69 |
| 2.5.3.3 Öğrenen Okulda Eğitim-Öğretim..... | 71 |
| 2.5.3.4 Öğrenen Okulda Yönetici | 73 |
| 2.5.3.5 Öğrenen Okulda Öğretmen | 76 |
| 2.5.3.6 Öğrenen Okulda Öğrenci | 78 |
| 2.5.3.7 Öğrenen Okul Olmanın Önündeki Engeller..... | 79 |
| 2.5.3.8 Öğrenen Okul ve Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi | 81 |

| | |
|---|------------|
| BÖLÜM 3 YÖNTEM | 85 |
| 3.1 Araştırmanın Modeli | 85 |
| 3.2 Evren ve Örneklem | 85 |
| 3.3 Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması | 86 |
| 3.4 Verilerin Analizi | 88 |
| BÖLÜM 4 BULGULAR ve YORUM..... | 90 |
| 4.1 Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorum | 90 |
| 4.2 Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algı Düzeyleri ile İlgili Bulgular ve Yorum | 93 |
| 4.3 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Görev Ünvanı” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular ve Yorum | 94 |
| 4.4 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Cinsiyet” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular ve Yorum..... | 95 |
| 4.5 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Medeni Durum” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular ve Yorum..... | 96 |
| 4.6 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Yaş” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular ve Yorum..... | 97 |
| 4.7 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular ve Yorum..... | 100 |
| 4.8 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Mezuniyet” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular ve Yorum..... | 104 |
| 4.9 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Hizmet İçi Eğitim Kursu Sayısı” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular ve Yorum | 104 |
| 4.10 Yöneticilerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Yöneticilikteki Kıdem” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular ve Yorum..... | 105 |
| 4.11 Yöneticilerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Eğitim Yönetimi Konusunda Eğitim Alma Durumu” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular ve Yorum..... | 105 |
| BÖLÜM 5 SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER | 108 |
| 5.1 Sonuç..... | 108 |
| 5.1.1 Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar | 108 |
| 5.1.2 Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algı Düzeyleri ile İlgili Sonuçlar | 109 |
| 5.1.3 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Sonuçlar | 111 |
| 5.2 Tartışma | 113 |
| 5.2.1 Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Tartışmalar..... | 113 |

| | |
|---|------------|
| 5.2.2 Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algı Düzeyleri ile İlgili Tartışmalar | 118 |
| 5.2.3 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Görev Ünvanı” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Tartışmalar..... | 124 |
| 5.2.4 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Cinsiyet” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Tartışmalar | 125 |
| 5.2.5 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Medeni Durum” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Tartışmalar | 126 |
| 5.2.6 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Yaş” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Tartışmalar | 127 |
| 5.2.7 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular | 129 |
| 5.2.8 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Mezuniyet” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular | 132 |
| 5.2.9 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Hizmet İçi Eğitim Kursu Sayısı” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular | 132 |
| 5.2.10 Yöneticilerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Yöneticilikteki Kıdem” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Tartışmalar | 133 |
| 5.2.11 Yöneticilerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Eğitim Yönetimi Konusunda Eğitim Alma Durumu” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Tartışmalar | 133 |
| 5.3 Öneriler | 134 |
| 5.3.1 Araştırmacılar İçin Öneriler | 137 |
| EKLER..... | 139 |
| Ek-1 Yönetici ve Öğretmenlere Uygulanan Anket Formu | 140 |
| Ek-2 Anket Uygulanan Resmi İlköğretim Okulları..... | 143 |
| Ek-3 Anket Uygulanması İçin Gerekli İzin Yazıları | 144 |
| Ek-4 Soru Bazında Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları İle İlgili Ortalama ve Standart Sapmalar Çizelgesi | 148 |
| Ek-5 Soru Bazında Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıların Yönetici veya Öğretmen Olma Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuç Çizelgesi | 150 |
| KAYNAKLAR..... | 153 |
| ÖZGEÇMİŞ | 158 |

SİMGELER LİSTESİ

| | |
|-----------|---|
| N | Frekans |
| sd | Serbestlik Derecesi |
| ss | Standart Sapma |
| \bar{x} | Aritmetik Ortalama |
| % | Yüzde |
| P | Anlamlılık Derecesi |
| t | İstatistiklerin Anlamlılığını Saptamada Kullanılan Değer |
| F | İstatistiklerin Varyans Analizi ile Anlamlılığını Sınamada Kullanılan Değer |

KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|-------------|---------------------------------|
| MEB | Milli Eğitim Bakanlığı |
| SPSS | Statistical For Social Sciences |
| vb. | Ve Benzeri |
| vd. | Ve Diğerleri |
| TKY | Toplam Kalite Yönetimi |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | <u>Sayfa</u> |
|--|--------------|
| Şekil 2.1 Öğrenen Okul Modeli | 62 |
| Şekil 2.2 Açık Sistem ve Öğeleri | 67 |

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

| | |
|--|----|
| Çizelge 2.1 Öğrenen Organizasyonlar ile Geleneksel Kurumlar Arasındaki Farklar..... | 47 |
| Çizelge 2.2 Değişen Eğitim Modeli | 60 |
| Çizelge 2.3 Örgütsel Öğrenmeyi Oluşturan Okul Koşulları | 65 |
| Çizelge 4.1 “Görev Ünvanınız” Sorusu ile İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları..... | 90 |
| Çizelge 4.2 “Cinsiyetiniz” Sorusu ile İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları | 90 |
| Çizelge 4.3 “Medeni Durumunuz” Sorusu ile İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları | 90 |
| Çizelge 4.4 “Yaşınız” Sorusuna verilen cevaplarla İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları | 90 |
| Çizelge 4.5 “Meslekteki Kıdeminiz” Sorusuna Verilen Cevaplarla İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları | 91 |
| Çizelge 4.6 “Mezuniyetiniz” Sorusuna Verilen Cevaplarla İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları | 91 |
| Çizelge 4.7 “Kaç Tane Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katıldınız” Sorusuna Verilen Cevaplarla İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları | 92 |
| Çizelge 4.8 Yöneticilere Sorulan “Yöneticilikteki Kıdeminiz” Sorusuna Verilen Cevaplarla İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları | 92 |
| Çizelge 4.9 Yöneticilere Sorulan “Eğitim Yönetimi Konusunda Eğitim Aldınız mı” Sorusuna Verilen Cevaplarla İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları | 93 |
| Çizelge 4.10 Yöneticilerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları ile İlgili Ortalama ve Standart Sapmalar | 93 |
| Çizelge 4.11 Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları ile İlgili Ortalama ve Standart Sapmalar | 94 |
| Çizelge 4.12 Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıların Yönetici veya Öğretmen Olma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları | 94 |
| Çizelge 4.13 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları | 95 |
| Çizelge 4.14 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları | 96 |
| Çizelge 4.15 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının, Kişisel Hakimiyet Disiplininde Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 97 |
| Çizelge 4.16 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının, Zihni Modeller Disiplininde Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 97 |

| | |
|---|-----|
| Çizelge 4.17 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının, Paylaşılan Vizyon Disiplininde Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 98 |
| Çizelge 4.18 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının, Sistem Düşüncesi Disiplininde Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 99 |
| Çizelge 4.19 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının, Takım Halinde Öğrenme Disiplininde Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 99 |
| Çizelge 4.20 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının, Kişisel Hakimiyet Disiplininde Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 100 |
| Çizelge 4.21 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının, Zihni Modeller Disiplininde Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 101 |
| Çizelge 4.22 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının, Paylaşılan Vizyon Disiplininde Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 101 |
| Çizelge 4.23 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının, Sistem Düşüncesi Disiplininde Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 102 |
| Çizelge 4.24 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının, Takım Halinde Öğrenme Disiplininde Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 103 |
| Çizelge 4.25 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının, Kişisel Hakimiyet Disiplininde Hizmet İçi Eğitim Kursu Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 104 |
| Çizelge 4.26 Yöneticilerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının, Zihni Modeller Disiplininde Eğitim Yönetimi Konusunda Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametric Kruskal Wallis Testi Sonuçları | 105 |
| Çizelge 4.27 Yöneticilerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının, Paylaşılan Vizyon Disiplininde Eğitim Yönetimi Konusunda Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametric Kruskal Wallis Testi Sonuçları | 106 |
| Çizelge 4.28 Yöneticilerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının, Sistem Düşüncesi Disiplininde Eğitim Yönetimi Konusunda Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre | |

| | |
|---|-----|
| Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametric Kruskal Wallis Testi Sonuçları | 106 |
|---|-----|

ÖNSÖZ

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır ve bu çağda birey ön plana çıkmıştır. Günümüzde bilginin önemi her zaman olduğundan daha büyüktür. Dolayısıyla bilgiye duyulan ihtiyaç da daha fazladır. Özellikle bilgisayar teknolojisinin sağladığı hızlı iletişim olanakları, bilginin hızlı bir şekilde artmasına sebep olmuştur. Ancak, hızlı ve sürekli değişimin etkisiyle bilgi de eskimektedir ve günümüzde yeni bilgiyi nerede, nasıl bulabileceğini bilen yani öğrenmeyi bilen insan tipi önem kazanmıştır. Küreselleşme ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler organizasyonlara yeni pazar ve müşteriler sağlamakta ve rekabeti arttırmaktadır. Teknolojik gelişme sayesinde bilgi birikiminin hızlı bir şekilde artması ve yayılması değişimin katlanarak çoğalmasına neden olmaktadır. Bu durum da organizasyonları değişmeye ve değişime uyum sağlamaya zorlamaktadır. Hızlı değişimin yaşandığı çevrede başarılı olabilme ancak zamanında bilgiye ulaşma ile mümkündür. Dolayısıyla, işletmelerin varlıklarını sürdürmeleri, sürekli gelişip büyüebilmeleri ve rekabetçi avantajlarını kaybetmemeleri için; öğrenmeye ortam hazırlamaları ve sürekli olarak öğrenmeleri gerekmektedir.

Bu amaçla, geleceğin bilgi toplumuna uyum sağlayabilecek organizasyon olarak, yeni yönetim uygulamalarından birisi olan, “öğrenen organizasyon” gösterilmektedir. Öğrenen organizasyon yaklaşımı, bireyi ve bireysel gelişmeyi temel almaktadır. Öğrenen organizasyonlar, yönetici ve çalışanlarının öğrenmeyi bir yaşam biçimi haline getirmeleriyle değişen ve gelişen organizasyonlardır. Öğrenen organizasyonlarda liderler kendileri ile birlikte işgörenlerinin de öğrenmesini sağlarlar. Öğrenmeye dayalı bir kültüre sahip olan öğrenen organizasyonlarda; bireysel öğrenme, takım halinde öğrenme ve nihayetinde örgütsel öğrenme vardır. Açık iletişim, işbirliği, bilginin örgüte yayılması, bilginin kullanıma hazır ve erişilebilir olması öğrenen organizasyonların özelliklerindedir.

Günümüzde “yaşam boyu eğitim” düşüncesi önem kazanmış, eğitimin veya öğrenmenin sadece okulla sınırlı olmadığı da anlaşılmıştır ve okullar çok yönlü çevresel değişmelerle karşı karşıyadır ve bu değişmelerden etkilenmektedir. Çevresinden etkilenen ve çevresini etkileyen bir kurum olarak okulların da çağın gerisinde kalmamaları, değişime ayak uydurabilmeleri ve çağın gerektirdiği nitelikli insan gücünü yetiştirebilmeleri için birer “öğrenen organizasyon” olmaları gerekmektedir. “Öğreten” kurumlar olarak bilinen okulların günümüz şartlarına ayak uydurabilmesi ve istenen nitelikte insanlar yetiştirebilmesi için “öğrenen” bir kurum olmaları gerekmektedir. Bu amaçla “öğrenen okul” modeli geliştirilmiştir. Öğrenen okul, okuldaki tüm bireylerin öğrenmeye, gelişmeye ve değişmeye istekli oldukları okuldur. Bu çalışmanın amacı, son yıllarda hızlı bir şekilde gelişme göstererek yaygınlaşan “öğrenen organizasyon” yaklaşımını açıklamak ve ilköğretim okullarında öğrenen organizasyona ait özelliklerin, yönetici ve öğretmen algılarına göre ne düzeyde gerçekleştiğini saptamaktır. Elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarında öğrenen organizasyon yaklaşımına ilişkin eksiklikler saptanacak ve bununla ilgili önerilerde bulunulacaktır. Çalışmamda, özellikle istatistik kısmında katkılarından dolayı Dr. Mustafa ÇAĞLAYANDERELİ’ye ve çalışmamın tamamı boyunca benden sabrını ve desteğini esirgemeyen aileme ve arkadaşlarıma teşekkür ederim. Ayrıca çalışmalarımı her zaman destekleyen, bana yol gösteren ve yardımını hiç esirgemeyen değerli danışmanım Dr. Adil Serdar SAÇAN’a teşekkürü borç bilirim.

Hatice GÜLEŞ
Ekim 2006 / İstanbul

**PERCEPTIONS OF FORMAL PRIMARY EDUCATION SCHOOL
ADMINISTRATORS AND TEACHERS, WHO WORK IN BAYRAMPASA,
ISTANBUL DISTRICT ABOUT LEARNING ORGANIZATIONS**

ABSTRACT

Main aim of this research is to find out how features of learning organizations in primary education schools (to the five discipline extent of learning organization) respond to the perceptions of administrators and teachers. Sample of the research chosen by simple random sampling method is consisted of 298 people who are comprised of 58 administrators (manager and assistant manager) and 240 teachers (first and second level teachers) from 25 formal primary education schools in Bayrampasa, Istanbul, throughout the education years of 2005-2006.

Model of scanning and questionnaire as a data accumulating tool have been used to reach target in this research. Statistical techniques that are used are, frequency, percentage, arithmetic average, standart deviation, independent samples "t" test, one-way ANOVA, non-parametric Kruskal Wallis and Mann Whitney-U test. Meaningful level in differences is determined as .05. The research is consisted of five sections, including introduction, related literature, method, findings and interpretation, result-discussion and suggestions.

It is found out that, features of learning organizations in primary education schools seem to be "high" level for administrators' perceptions and "medium" level for teachers'. Generally, directors and teachers evaluate actual opportunities in primary education schools not enough to develop themselves, they are desirous to join teamwork and are glad of teamworks that are being done. Resources of the problems are seen to be external according to them. Compared with women, men are more optimistic for the thought of an existing common vision in schools. They also own more system thought and are more skilled for doing teamwork. Perceptions differentiate for the goodness of elder and more experienced administrators and teachers in all diciplines. Most of the directors don't have any education about the management of education or they do have one that's not enough.

Some of the suggestions of the reseach are as follows: A learning company culture should be formed in schools. Internal education programs should be redesigned by being implemented more frequently, in order to compensate the needs of attendants and be more desirable. Suitable circumstances that require teamwork should be provided for teachers and teamwork should be supported. Decisions of teachers should be considered in order to formulate a sharing vision in schools.

Key Words : Learning organization, learning, organizational learning, learning school

İSTANBUL İLİ BAYRAMPAŞA İLÇESİNDEKİ RESMİ İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN ORGANİZASYONA İLİŞKİN ALGILARI

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında öğrenen organizasyona ait özelliklerin (öğrenen organizasyonun beş disiplini boyutunda), yönetici ve öğretmen algılarına göre ne düzeyde gerçekleştiğini tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bayrampaşa ilçesinde bulunan, 25 resmi ilköğretim okulunda görevli, basit tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 58 yönetici (müdür ve müdür yardımcısı) ve 240 öğretmen (sınıf ve branş öğretmenleri) olmak üzere toplam 298 kişi oluşturmaktadır.

Tarama modeli kullanılan araştırmada, amaca ulaşabilmek için veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız grup “t” testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), non-parametric Kruskal Wallis ve Mann Whitney-U testi araştırmada kullanılan istatistiksel tekniklerdir. Farklılıklarda anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır. Araştırma; giriş, ilgili literatür, yöntem, bulgular ve yorum, sonuç-tartışma ve öneriler olmak üzere beş bölüm altında toplanmıştır.

İlköğretim okullarında öğrenen organizasyona ait özelliklerin, yönetici algılarına göre “yüksek”, öğretmen algılarına göre ise “orta” düzeyde gerçekleştiği saptanmıştır. Algılar, tüm disiplinlerde yöneticiler lehine farklılaşmaktadır. Yönetici ve öğretmenler genel olarak, ilköğretim okullarında kendilerini geliştirebilmeleri için mevcut olanakları yetersiz bulmaktadır, takım çalışmasına katılmaya isteklidir ve yapılan takım çalışmalarından memnundurlar. Yöneticilerde ve öğretmenlerde sorunların kaynağını dışarıda görme eğilimi vardır. Erkekler bayanlara göre daha olumlu düzeyde okulda ortak bir vizyonun olduğunu düşünmektedir, sistem düşüncesine daha hakimdir ve takım çalışmalarına daha yatkındırlar. Algılar, tüm disiplinlerde yaşça büyük ve mesleki kıdemi fazla olan yönetici ve öğretmenler lehine farklılaşmaktadır ve yöneticilerin çoğunluğu eğitim yönetimi konusunda ya eğitim almamış ya da yetersiz bir eğitim almıştır.

Araştırmanın bazı önerileri şunlardır: Okullarda öğrenmeye dayalı bir kurum kültürü oluşturulmalıdır. Hizmet içi eğitimler, katılanların gereksinimlerini karşılayacak ve ilgilerini çekecek hale getirilmeli ve daha sık yapılmalıdır. Öğretmenler arasında takım çalışması yapmayı gerektirecek uygun ortamlar yaratılmalı ve takım çalışması teşvik edilmelidir. Okullarda paylaşılan bir vizyon geliştirebilmek için kararlarda öğretmenlerin görüşleri de alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen organizasyon, öğrenme, örgütsel öğrenme, öğrenen okul

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Her alanda yaşanan hızlı değişim ve belirsizlik, işletmeleri çeşitli şekillerde etkilemektedir. Globalleşme, yok edici rekabet, bilgisayar ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler, bilgi toplumuna geçiş ve insanın bir rekabet unsuru olarak ele alınması, günümüzün iş dünyasını şekillendirirken, işletmelerin de sürekli olarak değişmelerini gerektirmektedir. Bu çok yönlü değişim süreci, işletmelerin üretim ve hizmet gibi hayati sistemlerini etkilemekte ve bu sistemlerin, değişimin ötesine geçebilmeleri için esnek ve dinamik nitelikler kazanmalarını zorunlu hale getirmektedir (Yazıcı, 2001:1). Drucker'a (2003:205-206) göre, enformasyon teknolojisi sayesinde bilgi hızla yayılmakta ve bilgiye herkes ulaşabilmektedir. Buna bağlı olarak, bilgi toplumundaki her kurum; sadece işletmeler değil aynı zamanda okullar, üniversiteler, hastaneler ve giderek artan bir şekilde devlet daireleri de küresel olarak rekabetçi olmak zorunda kalacaktır.

Örgütler, teknolojik gelişmeler sonucunda oluşan rekabet koşulları içinde yaşamlarını sürdürebilmek ve gelişmelere uyum sağlayabilmek için bilgiyi sürekli kullanmak zorundadırlar. Bunun için örgütlerin geleneksel örgüt yapılarını değiştirip, bilgiye ulaşma, bilgiyi işleme ve değerlendirme yollarını örgütsel yapısına oturtarak yeniden yapılanmaları gerekmektedir. Öğrenerek kendini yenileyen ve çevresine uyum sağlayabilen örgütlerin amaçlarını daha çabuk gerçekleştirerek etkililiklerini sağlayabilecekleri şüphesizdir (Bozkurt, 2003:43). Öğrenme olgusunun taşıdığı önemin kavranması ve organizasyon teorisindeki gelişmelerle birlikte, canlı birer varlık olarak nitelendirilen organizasyonların da öğrenebilecekleri ve öğrendikçe gelişebilecekleri kabul edilmiştir (Yazıcı, 2001:89). Günümüzde bunu sağlamanın yollarından biri, örgütlerin bütün olarak öğrenmesini anlatan “öğrenen örgüt” kavramı olarak görülmektedir (Bozkurt, 2003:43).

Günümüz koşullarında işletmelerin rekabet güçlerini artırmaları ve yaşamlarını sürdürebilmeleri amacıyla geliştirilen yönetim kavramlarından birisi de “öğrenen organizasyonlar” kavramıdır. Bu kavram organizasyon çalışanlarının yeni bilgi yaratmalarını, bunu paylaşmalarını, bu bilgiyi organizasyonun bilgisi haline getirmelerini

ve sorunların çözümünde kullanmalarını esas almaktadır. Böylece organizasyonlar yaşamış oldukları tecrübelerden ve yeni bilgi yaratıcı çalışmalardan, “nasıl rekabet edeceğini” ve “sorunlarını nasıl çözebileceğini” öğrenecektir. Bu “öğrenme” olayını gerçekleştiremeyen organizasyonlar rekabet güçlerini kaybedeceklerdir (Koçel, 2003:434). Belirsiz ve sürekli değişen günümüz dünyasında, başarılı olacak organizasyonlar kendilerini sürekli keşfeden, yenileyen ve güçlendiren organizasyonlar olacaktır. Bu özellikleri ise sadece öğrenme yeteneğine sahip organizasyonlar, yani öğrenen organizasyonlar taşımaktadır. Artık, kendini geliştirmeden, sadece mevcut düzen ve uygulamalarını korumaya çalışan örgütlerin çabaları yetersiz kalmaktadır (Yazıcı, 2001:211).

Küreselleşme sürecinde yaşanan çok yönlü ve sürekli değişim toplumun her kesimini ve dolayısıyla, toplumun önemli bir alt sistemini oluşturan örgütleri de etkilemektedir. İşletmeler de varlıklarını sürdürebilmek için değişen şartlara uyum sağlamak zorundadırlar. Bu nedenle işletmeler, küreselleştirmenin hızlandırdığı değişim ortamına uyum sağlayabilecek yeni yapılanmalara yönelmektedirler. Bilgi toplumu insanın taşıdığı temel özellik, “sürekli öğrenme ve kendini geliştirme” isteğine ve olanaklarına sahip olmasıdır. Bireysel bazda öğrenme ve kendini geliştirme, bir örgütte çalışan insanın, çalışırken de öğrenmesini ve kendini geliştirmesini gerektirmektedir. İnsanın öğrenme ve kendini geliştirme olgusunun ortak bir vizyonla, örgütün tamamına yayılarak, örgütsel bazda öğrenme ve bunun sonucu olarak da “öğrenen organizasyon” olma amacından bahsedilebilir (Öztürk, 2003:252). Dolayısıyla öğrenen organizasyon felsefesi, bilgi çağının yeni örgütlenme anlayışının da temelini oluşturmaktadır. Çünkü öğrenen organizasyonların temeli, bireyler gibi örgütlerin de, öğrenme ve kendini geliştirmeyi, yaşamları boyunca sürdürmeyi amaçladıkları bir süreç olarak görmesidir (Yazıcı, 2001:147). Öğrenen organizasyonda örgütsel öğrenme vardır, örgütsel öğrenme de bireysel öğrenme ve takım halinde öğrenme temeline dayanmaktadır.

Günümüzün dinamik ortamında faaliyette bulunan işletmelerin hızlı değişim ve gelişime uyum sağlayabilmeleri için sürekli bir öğrenme ve elde edilen bilgiyi uygulamaya aktarma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Geleneksel eğitim programları bireylerin operasyonel ve yönetsel becerilerini geliştirmekle birlikte organizasyon ölçeğinde kolektif

ve sürekli bir öğrenmeyi mümkün kılamamaktadır. Yenilikçilik ve yaratıcılığın, gelişmelere sürekli adapte olabilen esnek bir yapılanmanın rekabet açısından taşıdığı önem, öğrenen organizasyonlara dönüşümü gerektirmektedir (Efil, 2002:394). Öğrenen örgütlerde bilgi sermayesi, finansal sermayenin yerini almakta ve rekabette bilgi sermayesi ön plana çıkmaktadır. Bilgiye dayalı entelektüel sermayenin bir araya gelmesi ve bu sermayenin kolektif bir davranışa dönüştürülmesi, örgütsel etkililiği artırmaktadır (Çelik, 2003:132).

Öğrenen organizasyon kavramı, yeni bir organizasyon modeli değil fakat bir yönetim uygulamasını ifade eder. Bu uygulamanın esası, tüm organizasyon çalışanlarının çevrelerinden, geçmiş deneyimlerden ve araştırma yolu ile yeni fikirler üretmeleri, yeni iş yapma usulleri ve yeni ürünler geliştirerek organizasyonun rekabet gücünü artırmalarına dayanmaktadır (Koçel, 2003:440). Öğrenen organizasyon olmak; değişimin, gelişmenin ve proaktif davranışın doğal bir sonucudur. 21.yüzyılın hızla değişen çevre koşulları karşısında varlığını sürdürmek ve rekabetçi üstünlük elde etmek isteyen bir organizasyonun açıkça başka bir seçeneği bulunmamaktadır (Barutçugil, 2004:150). Öğrenen organizasyon, deneyimlerin sürekli test edildiği ve bu deneyimlerin bütün organizasyonun ulaşabileceği bir şekilde ve ana amaca uygun olan bilgiye dönüştürüldüğü organizasyondur (Barutçugil, 2002). Öğrenen organizasyon, öğrenmeye daima öncelik verir. Bu nedenle öğrenen organizasyon, tüm üyelerinin öğrenmesini sağlayıp basitleştirir ve bu süreci yönlendirerek, kendini değişen şartlara uyarlayan bir yapıya sahiptir (Kutaniş, 2002:258). Öğrenen bir organizasyon, en geniş anlamıyla, geleceğini yaratma kapasitesini sürekli olarak geliştiren bir organizasyon olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde işletmeler için, sadece ayakta kalabilmek önemli değildir. Önemli olan, ayakta kalabilmeyi öğrenmek, yani değişen çevreye adapte olabilmeyi öğrenmektir (Yazıcı, 2001:4). Öğrenen örgütler, öğrenmeyi örgüt kültürünün tabanına yaymayı başaran örgütlerdir. Başlangıçta bireysel olarak başlayan öğrenme eğilimi, zamanla örgütün tümüne yayılmaktadır (Çelik, 2003:132).

Günümüzde öğrenen örgüt anlayışına dayalı bir örgütsel yapılanma, bilgi toplumu olma yolunda hızlı ilerlemenin yaşandığı son yıllarda örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri için bir zorunluluk olarak görülmektedir (Bozkurt, 2003:59). Çelik'e (2003:131) göre de,

geleceğin bilgi toplumuna uyum sağlayabilecek örgüt modeli öğrenen örgüt modelidir. Çünkü, bilginin çok hızlı değişmesi ve çevrede meydana gelen değişmeler, örgütleri sürekli olarak öğrenmeye zorlamaktadır.

İş ve toplum hayatında gözlenen değişmeler, “eğitim olgusunu” salt “okul” olarak ele almak ve eğitimi okul ile sınırlı görmek devrini kapatmıştır. Okul dışındaki işletmelerde de eğitim en önemli faaliyetler arasında yer almaktadır (Özdemir, 2000:8). Bilgi toplumunda “yaşam boyu eğitim” düşüncesinin önem kazanması hem formal eğitim kurumları olarak örgün ve yaygın eğitim kurumlarını, hem de diğer örgütleri yakından etkilemektedir. Bu etkilenme sonucu okul ile okul dışı kurumlar arasında rekabet artacak ve okul kendisini yaşam boyu eğitimin merkezi haline getirmeye zorlayacaktır (Çelik, 2002:136). Erdoğan’a (2003:52) göre, artık bir kişinin yaşı ne olursa olsun beklenmedik bir bilgiye sahip olması henüz devam ettiği okulla ilişkilendirilmemektedir. Çünkü okulun dışında bilgi sağlayan çok zengin bir çevre ve ortam bulunmaktadır. Bu gelişmeler “okul”un bir dönüşüm geçirmesini zorunlu kılmaktadır.

Dünya’daki hızlı bilişim teknolojisindeki gelişmeler, bireylerin ihtiyaçlarının farklılaşması, kültürel değişmeler, siyasal, toplumsal farklılaşmalar, yeni öğrenme kuramları ve bireysel farklılıklar eğitim sisteminde yeni arayışlara girmeyi zorunlu hale getirmektedir. Eğitim kurumlarımız çağdaş değişme ve gelişmelere uyum sağlayamıyorsa toplumsal kalkınma beklenen düzeyde gerçekleşmeyecektir (Ünal, 1999:22). Klasik eğitim sistemi yoğun bir şekilde bilgi sunmaya dayalı idi. Günümüzde ise bilginin kazandırılması değil bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi önem kazanmaktadır. Başka bir ifade ile öğretme değil, öğrenmeyi öğretme ön plana geçmektedir. Ağırlıklı olarak önceki kuşakların yaptıklarını aktaran değil, yeni bir şeyler yapabilme yeteneği olan insanların yetiştirilmesini sağlayan bir eğitim anlayışı önem kazanmaktadır (Erdoğan, 2004b:4). Zamanımızda eğitimin amacı, bilgi yüklemek değil, bireyin zihinsel gelişimine katkıda bulunmaktır. İnsanların doğru bilgiye doğru zamanda ulaşabilme becerisi ön planda olduğu için, günümüzde öncelikli olarak öğrenmeyi bilen bireylere ihtiyaç vardır. Bu bireyler de ilk etapta ilköğretim okullarında yetişmektedir.

Eğitim ve ğretim anlayışında bireylerin kendi kendine araştırma yapabilmesi, sorun çözebilmesi ve kendi kendine öğrenebilmesi artık odak unsur haline gelmektedir. Dolayısıyla okullardan ağırlıklı olarak bilgi kazandırma olan klasik işlevlerinin yerine; araştırma yapabilme, etkili öğrenme, verimli çalışabilme gibi teknikleri kazandırması beklenmektedir (Erdoğan, 2003:51). Öğrenmeyi ğrenme ve öğrenen örgüt gibi kavramlar iş dünyasında olduğu kadar eğitim dünyasında da sürekli gündemdedir. Öğrenen örgüt; bilgiyi yaratan, bilgi edinen, bilgiyi aktaran, kavrayışları yansıtan, davranış değiştirme becerisine sahip olan örgüt olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2002:129). Öğrenen örgütün temelinde, her bireyin bildiklerini diğer bireylerle paylaşması yatmaktadır (Töremen, 2001:25). Öğrenen organizasyon olmak; değişimin, gelişmenin ve proaktif davranışın doğal bir sonucudur (Barutçugil, 2004:150).

Fındıkçı'ya (2004d: 149-150) göre, okul, belli yaşlar arasındaki öğrencilere müfredatlarda yer alan, belirli bilgi ve becerileri öğreten kurum olma özelliğini kaybetmektedir. Modern okulda; okul günün her saatinde açık olan aktif öğrenmenin gerçekleştiği, öğrencilerin, ğretmen, yönetici ve diğer görevlilerle çevre halkının da öğrenme ihtiyacını karşılayan bir bilgi organizasyonu olmak durumundadır. Bilgi toplumundaki okul modelinde, okulların klasik “ğreten kurum” anlayışından “ğrenen kurum” anlayışına geçmesi gereklidir. Okul, bilgi toplumunun bilgi insanını yetiştirme gayreti içinde olmalıdır. Böylece eğitimin belli bir zaman süreci içinde değil sürekli devam etmesi sağlanacaktır.

Eğitim kurumlarında ğretmen, ataması yapıldıktan ve stajyerliği kalktıktan sonra artık sürekli “ğreten” kişi olarak algılanır. Oysa günümüzde yaşanan değişmeler o kadar hızlıdır ki bir yıl önce bile öğrenilen bilgiler geçersiz olabiliyor veya ortaya yeni doğru ve gerçekler çıkıyor. Bu nedenle eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin daha önce almış oldukları eğitimin üstüne sürekli olarak yeni bilgi, beceri ve tekniklerin eklenmesi gerekir. Bu çalışmalar sadece bir kurs türü eğitimle sınırlı olmanın ötesinde kurumun bireyin kendi kendini yetiştirmesi için müsait hale getirilmesi ile de sağlanabilir. Bu da okulların öğretmenler için bir “ğrenen organizasyon” olması ile gerçekleşebilir (Erdoğan, 2003:37). Okul aynı zamanda öğreten bir örgüt olduğu kadar, öğrenen bir örgüt olmak zorundadır. Okulun ğrenen bir okula dönüştürülmesi, okul kültürü ve felsefesinde köklü bir pragmatik değişimi gerektirmektedir (Çelik, 2003:123).

Bilgi toplumunun gerektirdiği insan modeli değişmiştir. Eğitim s¼reci bu değişimi yakalamak ve bu ihtiyaçı gidermek durumundadır. İhtiyaç duyulan yeni insan modeli “bilgi insanı”dır. Bilgi insanı, bilgi ve s¼rekli gelişme ile ilgilenir (Fındıkçı, 2004a:76). Bilgi toplumunda ¼ğrenme, okulla sınırlı değildir. İnsan okulda ¼ğrendikleriyle bir ¼m¼r boyu yaşayamaz. Bilgi toplumunun eğitim programları için belirleyici olan yanı “¼ğrenmenin s¼rekliliđi” ilkesidir. Bilgi toplumunda insanlar s¼rekli ¼ğrenmek zorunda kalacaklardır. Bundan dolayı okulun asıl işlevi iyi veya doğru şeyler veya çok şey ¼ğretmek değil, “¼ğrenme kapasitesini geliştirmek” olacaktır (¼zden, 1998:83). Bilgi toplumunda okullar k¼kl¼ değişikliklere uğrayacak ve “yaşam boyu eğitim” okulun temel felsefesi olacaktır. Bilgi depolanmış insanın yerini bilgiye ulaşma yollarını bilen ve bunları kullanabilen insanlar alacaktır. Okulun bu hızlı gelişime uyum sağlayabilmesi “¼ğrenen okul” anlayışına geçmesiyle m¼mk¼n olacaktır (¼nal, 1999:23).

¼ğrenen okulda ¼ğretmen değil, ¼đrenci ¼ğrenme etkinliğinin merkezindedir ve okul yaşayarak ¼ğrenme ortamıdır. ¼ğrenen okul, içinde yer aldığı ana sistem izin verdiği oranda değişimi ve kendi içinde yeniden yapılanmayı gerçekleştirmeye çalışır. Bu y¼ndeki çabası ile ana sistemi de değişmeye ve gelişmeye zorlar. ¼ğrenen okulda ¼ğretenler ve ¼ğrenenler ayrımı yoktur. Okul m¼d¼r¼nden hademesine, ¼đrencisine ve velisine kadar herkes ¼ğrenendir. ¼ğrenen okulun ¼nemli bir ¼zelliđi de sadece ¼đrencilere değil ¼ğretmenlere, okulda g¼revli diğer personele, velilere ve evre halkına da çeşitli eğitim hizmetlerinin sunulması, kısaca sadece ¼đrencilerin değil ¼ğretmen, veli ve evre halkının da okulu olmasıdır (Fındıkçı, 2004d:150).

Çağımızda oldukça hızlı değişmelere tanık olmaktayız. ¼zellikle bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler oldukça fazla ve hızlıdır. Bu durum, toplumsal yaşamın birçok alanında da değişmeyi zorunlu duruma getirmektedir. Nitekim son zamanlarda işyerleri, “¼ğrenen ¼rg¼tler” olma gereksinimi hissetmeye ve “kendini geliştiren”, “yaşam boyu ¼ğrenen” çalışanları tercih etmeye başlamışlardır. İş yaşamında bir alana ¼zg¼ bilgi ve becerilerle donatılmış olmanın yanı sıra; ekip çalışmasına yatkınlık, etkili iletişim becerileri, yaratıcılık, toplumsal olaylara duyarlılık, atılganlık, hırslılık gibi ¼zellikler de aranmaya başlanmıştır. En çok aranan ¼zellik ise, çalışanların kendini yenileme ve yaşam boyu ¼ğrenme gereksinimi hissetmesidir (Açıkgoz, 2004:4). İlk¼ğretim okulları, insanlarda

bu becerilerin gelişmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Fındıkçı'ya (2004b:89) göre, klasik okul anlayışı, gelişmiş teknoloji ile birlikte değişime uğramıştır ve öğretim veren kurumlar olarak bilinen okullar, öğrenen birer organizasyon olmak zorunda kalmışlardır.

Günümüzde bireysel öğrenmenin yanında örgütsel öğrenme kavramı da önem kazanmıştır. Öğrenen organizasyonlarda, örgütsel öğrenme gerçekleşmektedir. Okulların öğrenen organizasyon yaklaşımından etkilenmeleri ve buna göre yapılanmaları, gelecek nesillerin daha iyi yetişmesi ve daha nitelikli bireyler olmaları açısından önemlidir. Bu amaçla eğitimde, okullar için yeni bir yönetim yaklaşımı olarak “öğrenen okul” modeli gösterilmektedir.

Öğrenen bir organizasyon (örgüt) olarak okul geleceğin okul imajlarından birisidir (Ünal, 1999:24; Başaran, 2000:31; Ensari, 2003:7; Çelik, 2003:247; Fındıkçı, 2004b:90; Erdoğan, 2004b:109). İlköğretim okullarında öğrenen organizasyon özelliklerinin yönetici ve öğretmen algılarına göre ne düzeyde gerçekleştiği bu araştırmanın amacıdır. Bu amaçla yapılan araştırma, ilköğretim okullarının öğrenen organizasyon yaklaşımına göre yapılandırılabilmesi için eksikliklerin saptanmasında yardımcı olabilir.

1.2 Problem Cümlesi

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin “öğrenen organizasyon” yaklaşımına ilişkin algılama düzeyleri nedir?

1.3 Alt Problemler

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kişisel özellikleri (ünvan, cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan kurum ve hizmet içi eğitim alma durumları) nedir? Yöneticilerin yöneticilikteki kıdemleri ve eğitim yönetimi konusunda eğitim alma durumları nedir?

2. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğrenen organizasyona (kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplini boyutlarında) ilişkin algılama düzeyleri nedir?
3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen organizasyona (kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplini boyutlarında) ilişkin algılama düzeyleri nedir?
4. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen organizasyona ilişkin algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen organizasyona ilişkin algıları, kişisel özellikler açısından (cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan kurum, hizmet içi eğitim kursu sayısı ve yöneticilerin yöneticilikteki kıdemi ve eğitim yönetimi konusunda eğitim alıp almamaları) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, ilköğretim okullarının öğrenen bir organizasyonun özelliklerini gösterme dereceleri ile ilgili olarak, İstanbul ili Bayrampaşa ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin “öğrenen organizasyon” yaklaşımına ilişkin (kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplini boyutlarında) algı düzeylerini tespit etmek ve yönetici ve öğretmenlerin söz konusu algıları arasında manidar farkların olup olmadığını ortaya koymaktır.

1.5 Araştırmanın Önemi

Günümüzde birçok organizasyon “öğrenen organizasyon” yaklaşımını benimsemiştir. Organizasyonlar için; değişimi gerçekleştirebilme, değişime uyum sağlayabilme, takım çalışmaları yapma, örgütsel öğrenme, yeni bilgi üretme gibi beceriler ön plandadır. Bu beceriler öğrenen organizasyonların özelliklerindedir. Değişimin çok ve hızlı olduğu günümüz koşullarında, öğrenen organizasyon olarak yapılandırılmış okullara ihtiyaç vardır. Okulların birer öğrenen organizasyon olmasının gerekliliği kabul edilen ortak bir görüştür ve bu amaçla “öğrenen okul” modeli geliştirilmiştir.

Öğrenen organizasyonlar ile ilgili yapılan çalışmalar son yıllarda artış göstermektedir. Bu araştırmada, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin, okullarda öğrenen organizasyon disiplinlerinin (kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme) gerçekleşme düzeyleri ile ilgili algı düzeyleri tespit edilecek ve elde edilecek bulgular dahilinde öneriler getirilecektir.

İlköğretimin insan hayatındaki yeri ve önemi düşünüldüğünde bu araştırma, elde edilen bulgular sonucunda ilköğretim okullarında kaliteyi yükseltmek amacıyla yapılacak çalışmalara yardımcı olabilir. Araştırma; yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarında öğrenen organizasyon disiplinlerinin ne düzeyde gerçekleştiğine dair mevcut durumu bilimsel olarak ortaya koyması bakımından, ilköğretim okullarının öğrenen organizasyon yaklaşımına göre yapılandırılabilmesi için hangi özelliklerin eksik olduğunu ortaya çıkarması bakımından ve sonuçların bu alanda yapılacak araştırmalara kaynaklık edebilmesi bakımından önemlidir. Ayrıca araştırma, bu alanda yeni alternatif görüşlerin oluşturulmasına da katkı sağlayabilir.

1.6 Sayıtlar

- Veri toplamak amacıyla hazırlanmış anket, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen organizasyona ilişkin algılama düzeylerini tespit edebilmek için yeterlidir.
- Araştırmada kullanılan araç geçerli ve güveniliridir.
- Örneklem evreni temsil edebilecek büyüklüktedir.
- Araştırmaya katılan okul müdürü, müdür yardımcısı, sınıf ve branş öğretmenlerinin verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.7 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Zaman açısından 2005-2006 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- İstanbul ili Bayrampaşa ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan, basit tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiş 58 yönetici ve 240 öğretmen ile sınırlıdır.

- Konu açısından, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen organizasyona ilişkin algılama düzeyleri ile sınırlıdır.
- Ankette bulunan sorular ve bu sorulara verilen cevaplarla sınırlıdır.

1.8 Tanımlar

Bu araştırmada sıkça kullanılan ve açıklanması gereken tanımlar şunlardır:

İlköğretim Okulu : Eğitim sistemimizde 7-14 yaş grubundaki çocuklar için eğitim programının uygulandığı kurumlardır. İki kademedен oluşan bu kurumlarda birinci kademe beş yıl ve ikinci kademe üç yıl olmak üzere toplam sekiz yıldır (Taymaz, 1995:11).

Okul : Toplumdaki bireylerin eğitilmesi işlevini üstlenen kurumların ortak adıdır. Okullarda bir grup öğrenciye toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına göre önceden hazırlanan programlar doğrultusunda öğretim faaliyetleri sunulur, öğrencilerde istenilen davranış değişikliği meydana getirilmeye çalışılır (Erden, 1998:50).

Okul Yöneticisi : İlköğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcıları.

Öğrenci : Eğitim ihtiyacı olan ve bu ihtiyacı karşılamak amacıyla formal eğitim kurumlarına devam eden bireydir (Erden, 1998:212).

Öğretmen : Öğrencinin gelişimini sağlayacak yaşantıları seçerek ve uygulayarak öğrenciye yardımcı olan kişi (Açıkgöz, 2003:16).

Öğrenme : Taklit ya da yaşantı sonucu bireyin davranışlarında oldukça kalıcı davranış değişikliğidir (Ünal ve Ada, 2001:9).

Öğrenen Organizasyon : İnsanların elde etmeyi arzuladıkları sonuçları yaratabilmek için kapasitelerini sürekli olarak genişlettikleri, yeni düşünce kalıplarının oluşumunun cesaretlendirildiği, birlikte çalışarak sonuç elde etmenin özendirildiği ve insanların sürekli birlikte nasıl daha iyi öğreneceklerini öğrendiği organizasyonlardır (Barutçugil 2002:151).

Örgütsel Öğrenme : Bir organizasyonda büyüme, farklılaşma ve gelişme için yeni anlayışlar, yeni bilgi, yeni yapılar, yeni sistemler ve eylemler kazanılması ve bu amaçla daha önceden öğrenilenlerin terk edilmesidir. Diğer bir tanımla, bir organizasyonun kendi çevresine bir anlam verebilmek ve ona tepki gösterebilmek için kolektif yeteneğini harekete geçirdiği süreçtir (Barutçugil, 2002).

Öğrenen Okul : Öğrenen okul, nerede olursa olsun alanıyla ilgili yeni bilgilere ulaşma çabası içinde olan, kendini geliştirmeyi alışkanlık haline getiren, öğrenmeyi öğrencilik yıllarında bırakmayan, hayat boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getiren öğretim ve yönetim kadrosunun eseridir (Fındıkçı, 2004d:151).

Organizasyon : Ortak bir görevin tanımlanması veya bir amacın gerçekleştirilmesi için bireysel çabalarını sistematik ve bilinçli bir şekilde birleştiren insanlar topluluğudur (Barutçugil, 2004). Organizasyon; insan, iş ve teknoloji faktörlerini birleştiren bir sistemdir (Koçel, 2003:171-172).

Örgüt=Organizasyon : Bu çalışmada, organizasyon, örgüt ve teşkilat eş anlamda kullanılmaktadır. Zaten üç kelime aynı kavramı belirleyen Fransızca, Öztürkçe ve Osmanlıca kelimelerdir (Hatiboğlu, 1986:9). Bu nedenle örgüt ve organizasyon kavramları, araştırmanın “ilgili literatür” bölümünde aynı anlamda kullanılmıştır. Alıntı yapılan metinlerin orjinaline sadık kalınmıştır.

BÖLÜM 2

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1 Organizasyon

Organizasyon konusunda tek ve kesin bir tanım bulunmamaktadır. Organizasyon hakkında değişik yazarlar tarafından çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Yapılan bu tanımlar organizasyonun belirli yönlerini esas almaktadır (Birdal ve Aydemir, 1992:45). Organizasyon (örgüt) ile ilgili yapılan tanımlamaların bir kısmı aşağıdaki gibidir:

Organizasyon sözcüğü, genellikle, dinamik ve statik olarak iki yönden ele alınmaktadır; bunlardan ilki bir süreç (teşkilatlandırma, örgütleme, organize etme) ikincisi ise bir durum, başka bir deyişle bu sürecin sonucunu (teşkilat, örgüt) ifade etmektedir (Ülgen, 1997:7). Bir kavram olarak organizasyon, örgüt-teşkilat anlamlarına da gelmektedir (Efil 2002:303; Koçel 2003:167). Organizasyon, büyük bir kısmı yüz yüze ilişki içinde bulunmayan çok sayıda insanın karşılıklı olarak üzerinde anlaşmış oldukları amaçlarının bilinçli ve sistematik olarak geliştirilmesi ve gerçekleştirilmesi için aralarında kurdukları düzenli ilişki biçimi ve yüklendikleri karmaşık görevler topluluğudur (Barutçugil, 2004). Organizasyon, ortak bir amacı gerçekleştirmek için birlikte çalışan insanları ifade eder (Barutçugil, 2002:150). İnsanların beraberce iyi-verimli bir şekilde çalışmasını temin eden mekanizma veya yapıya organizasyon denir. Organizasyon yalnız işletmelerin değil, aynı zamanda beraberce yaşayan her insan topluluğunun gerekli olan mekanizmasıdır (Hatiboğlu, 1993:18). Organizasyon, yönetenler ve yönetilenler arasında basamaksal ve formel bir yapının kurulması, işlerin bunları yapacak kişilerin ve aralarındaki ilişkilerin açıkça belirlenmesidir (Efil, 2002:5). Organizasyonlar hedef odaklı sosyal topluluklardır. Dış çevreye bağlı ve koordine edilmiş aktivite sistemleridir. Organizasyonlar insanlar ve insanların birbirleriyle olan ilişkilerinden oluşmuşlardır (Daft, 1998:11). Koçel'e (2003:167) göre, kestirme bir tanım olarak organizasyon, bir düzen veya düzenlemeyi ifade eder. Organizasyonu; iş ile iş, iş ile insan ve insan ile insan arasındaki ilişkilerdeki düzen ve düzenlemeler olarak görmek mümkündür.

Organizasyon, bir yönetim fonksiyonu olup planlama, emir-komuta, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarıyla yakından ilişkilidir (Birdal ve Aydemir, 1992:45).

Organizasyon, yer ve zamana göre insanoğlunun yarattığı, manevi birleştirici düşünceye, amaca, plana ve denetime uygun, kendi yapısı içinde uyumlu, esnek ve güvenle organlara bölünen ve bütün bu organları bünyesinde toplayan bir bütündür. Bu bütün, amacına en az zaman, güç ve araçlarla en büyük faydayı temin edecek şekilde ulaşan; bir iş bölümü, bir birlik, bir düzen, bir donatım, bir kuruluş, bir kurum ve benzeri toplumsal durumlar olarak görülür (Ülgen, 1997:6). Organizasyonu bir bütün olarak anlayabilmek için, organizasyona bir sistem gözüyle bakılmalıdır (Daft, 1998:13). Bireyler, kendi bireysel amaçlarını elde etmek için örgütün üyesi olurlar; örgütlerin ise kendilerine özgü amaçları vardır. Başarılı örgütlerde bu iki amaç arasında bir uyum bulunmaktadır (Hicks, 1975:67-68).

Daft (1998:12) tarafından, organizasyonların önemi aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- İstenilen hedef ve sonuçlara ulaşmak için kaynakları bir araya getirir.
- Mal ve hizmetleri verimli bir şekilde üretir.
- Yeniliği kolaylaştırır.
- Modern üretim ve bilgisayar odaklı teknolojiyi kullanır.
- Değişen çevreye adapte olur ve çevreyi etkiler.
- Mal sahipleri, müşteriler ve çalışanlar için değer yaratır.
- Çalışanların koordinasyon ve motivasyonunu kolaylaştırır.

Her organizasyonun üç temel prensibi vardır, bunlar (Hatiboğlu, 1986:11):

- Yapılacak işlerin, bu işleri yapacaklar arasında bölünmesi ve herkesin farklı bir iş yapmasına “iş bölümü” denir. İş bölümü, uzmanlaşmaya olanak verdiği için insanların verimini artırır.
- Beraberce çalışan insanların çabalarının, aynı amaca yöneltilmesini temin edecek bir otoriteye ihtiyaç vardır. Bu otorite bulunmadığı takdirde herkes istediğini yapar, istediği gibi, istediği zaman çalışır.
- Müşterek çalışanların, çabalarının koordine edilmesi, diğer bir tabirle birbirini tamamlayacak şekilde ahenkli (uyumlu) bir hale getirilmesi gerekir. Hatiboğlu’na (1993:18) göre, organizasyon, bu üç ilkenin uygulanmasıdır.

2.2 Öğrenme

Öğrenme, tekrar ya da yaşantı sonucu davranışta meydana gelen oldukça devamlı bir değişiklik olarak tanımlanabilir (Ünal ve Ada, 2000:9). Öğrenme, insanların duyu organlarıyla ya da sezgileriyle aldıkları uyarıcılardan etkilenerek yeni düşünce ve davranışlar oluşturmalarıdır. Kendini geliştirme yolunda ustalaşmaktır (Barutçugil, 2002). Öğrenmek, sadece bir konuda bilgi sahibi olma değil, aynı zamanda bu bilgileri farklı durumlara yansıtabilme eylemidir (Yıldırım, 2004:13). Öğrenme; kişinin, sezgisel ve bilişsel süreçlerle çevresi ile ilgili olarak birikmiş ve yeni bilgi ve uyarıları algılaması, olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkları algılaması ve bunları özümseyerek davranışlarına yansıtmasıdır. Dolayısıyla öğrenme olayının göstergesi davranışlardır (Koçel, 2003:435). Öğrenme ancak davranışlar değiştiğinde gerçekleşmiş olur (Braham, 1998:96).

Öğrenmenin en somut nedeni belirli ihtiyaçlarımızın karşılanmasıdır. Yaşamımızı sürdürmemizi sağlayan tutum, davranış ve faaliyetlerimizin çoğunu öğrenerek kazanırız (Yıldırım, 2004:11). Öğrenme sonucu bilgi ve tecrübe birikimi olmaktadır. Bunun sonucunda insan değer ve davranışlarında sürekli nitelikte bir değişim meydana gelmektedir (Eren, 2001:588). Öğrenme, insanların işlerini daha etkin bir şekilde yapabilmek için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve tutumları elde etmeleri sürecidir (Barutçugil, 2004).

Senge'ye (2006:22) göre, öğrenmenin temelinde bir zihniyet değişikliği vardır. Senge, öğrenmeyi günlük anlamında kullanılan “bilgi edinme”den ayırmakta ve onu “insanın, şimdiye kadar yapamadığı bir şeyi yapmaya muktedir hale getiren davranış ve düşünce değişiklikleri bütünü” olarak görmektedir. Öğrenmeyle, yaratma ve hayatın üretme sürecinin bir parçası olma kapasitemizi genişletiriz (Senge, 2006:23). Değişen dünyamızda öğrenme, rekabet avantajı sağlayan birkaç şeyden birisidir (Braham, 1998:101).

Günümüzde öğrenmeyi açıklayan değişik kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramları iki ana grupta toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi öğrenmeyi doğrudan gözleyebilen uyarıcı ve tepki arasında kurulan bağla açıklamaya çalışan davranışçı kuramlar, ikincisi ise

öğrenmenin doğrudan gözlenemeyen algı, bellek, duyuş, yaratıcılık, hatırlama ve akıl yürütme gibi içsel süreçleri ve bu süreçlerin bireyin davranışlarını etkileme yollarıyla ilgilenen bilişsel kuramlardır (Ulusoy vd. , 2002:127). Davranışçı kuramcılar davranışlarda meydana gelen değişimler ve bu değişikliğe neden olan uyarıcılarla ilgilenmektedirler. Bilişsel kuramcılar ise öğrenmenin içsel bir süreç olduğunu ve doğrudan gözlenemeyeceği görüşünü ileri sürmektedirler (Ulusoy vd., 2002:127). Erdoğan'a (2004a:19-23) göre, vizyon sahibi olmak, stratejik ve operasyonel olmak, planlı olmak, zamanı iyi yönetmek ve güdülenmek öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olan faktörlerdendir.

Braham (1998:72-76), öğrenmenin beş aşaması olduğundan bahsetmektedir, bunlar:

- Bilinçsiz yetersizlik; bu aşamada birey ne bilmediğini bilmeme durumuyla karşı karşıyadır. Bir şeyleri bilmemekten dolayı huzursuzluk söz konusu değildir.
- Bilinçli yetersizlik; birey bilmediğinin farkındadır. Bu durum bazen hayal kırıklığı, bazen de “bilmiyorum” kelimesinin oldukça sık kullanılması zamanıdır. Birey huzurlu bir cahillik aşamasından bir rahatsızlık-huzursuzluk aşamasına gelmiştir.
- Bilinçli yeterlilik; huzursuzluğun yerini huzura bırakmaya başladığı bu aşamada birey az stres, daha fazla keyif ve yeni öğrenilen bilgi ve becerilerden dolayı artan bir gurur sahibidir.
- Bilinçsiz yeterlilik; sürekli deneme öğrenen bireyi bu aşamaya getirir. Bu aşamada ne zaman hangi yöntemlerin kullanılacağı netlik kazanmış, beceri oldukça tanıdık hale gelmiştir.
- Uсталık; bu aşamada bireyin öğrenme sürecinde ara sıra ani iniş çıkışlar olabilir. Yeni projelere başlanılır ve başarının getirdiği heyecan duyulur.

2.2.1 Öğrenme seviyeleri: Bireysel öğrenmeden örgütsel öğrenmeye

Öğrenme, kişisel düzeyde, grup düzeyinde ve organizasyon düzeyinde olmak üzere üç kademedede incelenebilir (Koçel, 2003:435). Örgütsel anlamda bir öğrenme, ancak örgüt içinde çalışanların katkıları ile gerçekleşebilmektedir. Çünkü gerçek anlamda öğrenme, bireyler aracılığıyla sağlanmaktadır. Dolayısıyla, örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesinde öncelikle bireysel öğrenmenin, daha sonra bireylerin biraraya gelerek oluşturdukları ve grup dinamiği özelliklerini yansıtarak gerçekleştirdikleri öğrenmenin ve grupların

birleşerek oluşturdukları örgüt bazında öğrenmenin incelenmesi gerekmektedir. Bu amaçla, öğrenme seviyeleri bireysel öğrenme, takım halinde öğrenme ve örgüt çapında öğrenme olmak üzere üç alt başlıkta incelenecektir (Yazıcı, 2001:76).

2.2.1.1 Bireysel öğrenme

Öğrenme, örgüt içinde örgütün yapıtaşını oluşturan “birey”de başlar. Öğrenme bireylerin gelişim süreci için nasıl önemli bir yere sahipse, örgütler için de aynı derecede önemlidir. Çünkü değişim, örgüt içinde bireyde başlar ve ancak bireysel değişim sayesinde örgütsel bir değişim yaratılabilir (Yazıcı, 2001:76). Bireysel öğrenme, belirli bir durum karşısında veya tekrarlanan bir olayda gösterilen potansiyel davranış veya davranışlardaki değişimdir (Probst and Büchel, 1997:17). Buna göre bireysel öğrenme; bireyin bilgiyi elde etmesini etkileyen bilişsel yapıların, zekasının, tecrübesinin ve daha önce geliştirdiği duruma özel ihtiyaç ve güdülerinin bir fonksiyonu olarak gerçekleşmektedir (Probst and Büchel, 1997:18).

Organizasyonlar sadece öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenir. Bireysel öğrenme, organizasyonun öğrenmesini garanti etmez. Ancak bireysel öğrenme olmadan da organizasyonel (örgütsel) öğrenme meydana gelmez (Senge, 2006:155). Bireysel öğrenme, bireysel yeteneklerin, anlayışların, bilginin, tutum ve değerlerin; kişisel çalışma, gözlem ve deneyler sonucu değişimidir. Bireysel öğrenme, örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için gereklidir. Çünkü örgütler, ancak öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenebilirler. Bireysel öğrenme örgütsel öğrenme için gerekli olsa bile, tek başına yeterli olmamaktadır (Argyris and Schon, 1978:20; aktaran Yazıcı, 2001:80).

Her kurumda öğrenen kişiler üçe ayrılabilir (Braham, 1998:67-69):

- İsteksiz öğrenenler; bu tür işgörenlerin sloganı “ben bunları gördüm, geçirdim”dir. Eğitim düzeyleri ne olursa olsun, okul işini çoktan bitirmiş olduklarını düşünürler. İlgisiz ve isteksizdirler. Bu tür çalışanlar çalıştıkları örgütte yıllarca çalışsalar bile deneyimlerini hiç geliştirmeden defalarca tekrarlamış olabilirler.
- Keyfi öğrenenler; bu tür işgörenlerin sloganı “bu da geçer”dir. Kendilerinden beklenenleri yerine getirmek amacıyla gerekli eğitime katılırlar. Öğrenmeden bazen

şikayet eder, bazen de keyif alırlar. Takım çalışmalarını iş yapmadan, rahatlamak için bir fırsat olarak görürler. Keyfi öğrenenler, öğrenme için cezalandırıldıklarında, öğrenmeleri desteklenmediğinde ya da diğer örgütsel engellerle karşılaştıklarında isteksiz öğrenenler haline gelebilirler.

- Yaşam boyu öğrenenler; bu tür işgörenlerin sloganı “yeni ise deneyelim”dir. Kendi alanlarıyla ilgili kaynaklara ulaşmaya çalışırlar. Yaptıkları ve öğrendikleri hakkında birçok insanla konuşurlar, geleceğe hazırlık yaparlar. Örgütlerde desteklenmesi ve geliştirilmesi gereken işgörenler, bu tür işgörenlerdir.

2.2.1.2 Takım halinde öğrenme

Ortak bir amaç için birlikte çalışan, çeşitli değer, görüş ve duyguları paylaşan topluluk bir grubu veya takımı meydana getirir. Grupların en önemli özelliklerinden biri yarattıkları sinerji ile birlikte ortaya çıkan dinamizm ve yaratıcılıklarıdır. Gruplar, bireyle örgüt arasındaki geçişi sağlayan önemli bir göreve sahiptir. Gruplar veya takımlar, kendi içlerinde ve örgüt içinde diğer gruplarla deneyimlerini paylaştıkça, yeni bilgiler ortaya çıkar. Böylece entelektüel sermayede artış meydana gelir (Marquardt, 1996:35; aktaran Yazıcı, 2001:85). Erdil'e (1996:63) göre, takımlar; yetenekleriyle birbirini tamamlayan, belirli bir amaca yönelmiş, performans hedefleri olan belirli sayıda kişinin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Takımlar çeşitli yetenek, teknik bilgi, problem çözme, karar verme ve kişilerarası ilişkiler gibi çok boyutlu becerilere sahiptirler.

Takım halinde öğrenme; kişilerin öğrendiklerini takım içinde paylaşmaları, birlikte yorumlamaları ve böylece bir takım anlayışına ulaşmalarını ifade etmektedir. Burada önemli olan kişilerin “iletişim” sürecini iyi bir şekilde kullanmalarınıdır. Organizasyon düzeyinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, takım halinde öğrenmenin olması gerekmektedir.

2.2.1.3 Örgüt çapında öğrenme: Örgütsel öğrenme

Öğrenme değişim sürecinde örgütün çevresine uyumunu ve etkinliğini artırmaktadır. Çünkü öğrenme, yüksek derecede belirsizlik taşıyan teknoloji ve pazar koşullarında,

işletmenin rekabet edebilmesini; verimlilik, yaratıcılık ve yenilik yapabilme yeteneklerini korumasını ve geliştirmesini sağlar (Yazıcı, 2001:211).

Organizasyonel öğrenme, organizasyon içindeki insanların yaptıkları işleri daha iyi anlamalarını ve sonuçta daha etkili olarak faaliyette bulunmalarını sağlamak için gerekli olan yeteneklerin geliştirilmesi ve bilginin elde edilmesi sürecidir. Organizasyonun sosyal bir etkinlik olduğunu vurgulayan ve organizasyonların yalnızca işbirliği ve dayanışma ile var olabileceklerini belirten yeni bir bakış açısıdır. İnsanlar birlikte çalışarak tek başlarına yapamayacakları işleri gerçekleştirebilirler (Barutçugil, 2002:15). Örgütlerde öğrenme, kişisel öğrenmeyle başlamaktadır. İkinci halkada kişilerin öğrendikleri bilgi ve verilerin tartışılıp paylaşıldığı takımlarda öğrenme yer almaktadır. Bu aşamada öğrenmenin sürekli ve sinerjik olduğu görülmektedir. Son halkada yer alan örgüt düzeyinde öğrenmede, diğer iki kademedeki gelen bilgilerin değerlendirilerek örgüte mal edilmesi süreci yaşanmaktadır (Erdil, 1996:62).

2.3 Örgütsel Öğrenme

Bireyler gibi örgütler de öğrenir ve belirgin öğrenme biçimleri geliştirirler (Eren, 2001:598). Her canlı doğumundan itibaren, yaşamak için çevresine uyum sağlamak ve bu uyumu gerçekleştirebilmek için de sürekli olarak öğrenmek zorundadır. Organizasyon teorisinde, sistem yaklaşımı ile birlikte organizasyonların canlı birer varlık olarak ele alınması; örgütlerin de çevrelerine uyum sağlayabilmek için düşünebileceği, öğrenebileceği ve bunları hafızalarına yerleştirerek kullanabilecekleri fikrini doğurmuştur (Yazıcı, 2001:63). Örgütlerin rekabet edebilmesi, etkili öğrenme sistemleri kurmalarına bağlıdır (Çelik, 2002:137).

Örgütsel öğrenme yaklaşımı, hizmet içi eğitime ve insan kaynaklarının geliştirilmesine yeni bir bakış açısı getirmiş ve örgütsel kültürün örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için bir ön koşul olduğu gerçeğini ortaya çıkarmıştır (Çelik, 2002:137). Bir öğrenme etkinliğinin organizasyonel öğrenme olarak tanımlanması için öğrenilenlerin işle bağlantılı olması, uygulanmasına izin verilmesi, uygulamaya ortam sağlanması ve mutlaka bir geri

dönüşünün olması gerekir (Barutçugil, 2004:153). Organizasyonel öğrenme, bireysel hafızaların özelliklerine bağlıdır (Levitt and March, 1996: 524).

Organizasyonel öğrenme, organizasyonun ve çalışan insanların amaçlarına ulaşmaları için gerekli olan yeni ve yararlı bilginin tanımlanması, elde edilmesi ve uygulanmasıdır. Organizasyonel öğrenmenin sağlanması için;

- Neyi bilmek gerektiği keşfedilmeli, bilindiği bilinmeyen alanlar ortaya çıkarılmalıdır.
- İhtiyaç duyulan bilginin yeri, yani nerede ve kimde olduğu belirlenmelidir.
- İhtiyaç duyulan bilgiyi oluşturacak enformasyon (işlenmemiş bilgi) elde edilmeli, paylaşılmalı, işlenmeli ve işe uygulanmalıdır (Barutçugil, 2004:151).

Örgütsel öğrenme sonucunda örgüt ve birey geliştikçe, çalışanlar işlerine daha bağlı ve işlerinde daha verimli olurlar. Yazıcı (2001:129-130) tarafından, örgütsel öğrenmeyi geliştiren faktörler aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Paylaşılan bir vizyon yaratılması,
- Öğrenmeye olanak sağlayacak bir örgüt kültürünün oluşturulması,
- Esneklik sağlayacak stratejilerin belirlenmesi,
- Çevresel faktörlere önem verilmesi,
- Yaratıcılığa ve farklı bakış açılarına önem veren bir organizasyon yapısının kurulması,
- Örgütsel öğrenmeyi destekleyecek teknolojilerin kullanılması,
- Örgüt hafızasının ve örgütün unutma yeteneğinin göz önünde bulundurulmasıdır.

Örgütler birbirinden farklı biçimlerde öğrenirler. Örgütsel öğrenme gerçekleşirken, aslında örgütün tüm paydaşlarının katkısı olmaktadır. Örgütsel öğrenme sürecine katkıda bulunan ve işletmenin pazarda liderliği ele geçirebilmesi için kullanabileceği bu faktörleri dört grupta toplamak mümkündür (Yazıcı, 2001:118):

- Geçmişten ve hatalardan öğrenmek.
- Müşterilerden öğrenmek.
- Başkalarından öğrenmek (Benchmarking).
- Birlikte öğrenmeyi öğrenmek.

Örgütlerde öğrenmenin oluşturulması için ilk aşama, işgörenlerin yeteneklerini geleceğe yönelik olarak sürekli biçimde geliştirmektir. Bunun için de örgüt felsefesinin değiştirilmesi gerekir. Örgütlerde performansın artırılması, örgüt ve yönetimin örgütsel yaşamda sürekli olarak öğrenme düşüncesine sahip olmasına bağlıdır (Çelik, 2002:137).

Örgütsel öğrenme, işletmelere stratejik olarak düşünebilme yeteneği kazandırır. Sürekli değişen, dinamik bir çevrede öğrenilenler ve alınan dersler, işletmenin gelecek başarılarına ışık tutar (Yazıcı, 2001:104). Örgütsel öğrenmenin stratejik açıdan önemi, fikirlerin, deneyimlerin, sonuçların, hataların ve bilginin paylaşılmasından ve bunların ortaklaşa yaratacakları sinerjiden kaynaklanmaktadır. Öğrenmenin işletme içinde stratejik bir araç olarak benimsenmesi demek, onun bir teknik olarak değil; bir felsefe veya davranışsal bir yaklaşım olarak benimsenmesi anlamını taşımaktadır (Yazıcı, 2001:105).

Örgütsel öğrenme, örgüt içindeki bireylerin, karşılarına çıkan problemleri örgüt adına çözmeleri ile başlar. Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, bireyin yaşadığı olaylar sonucunda öğrendiklerinin örgüte mal edilmesi gerekir (Argyris and Schon, 1996:16). Töremen'e (2001:28) göre, örgütsel öğrenme bireysel öğrenmeye dayalıdır. Bireyler tek başlarına, takım çalışması halinde ve nihayet örgüt olarak öğrenmeyi temel strateji olarak benimsemek durumundadırlar.

Örgütsel öğrenmenin nihai sonucu oluşacak öğrenen bir organizasyonda herkes örgütün sürekli iyileşebilmesi ve gelişebilmesi için problemlerin teşhis edilmesi ve çözülmesi yönünde çaba gösterir. Dolayısıyla, bu tür bir organizasyonun temeli, problemlerin bulunmasına, çözülmesine ve bir daha tekrarlanmaması için gerekli tedbirlerin alınmasına dayanmaktadır. Bu nedenle tüm çalışanlar problemlerin belirlenmesi ve çözülmesi görevini üstlenmişlerdir (Daft, 1994:490).

Örgütsel öğrenme ile birlikte sık olarak kullanılan kavramların başında öğrenen organizasyon kavramı gelmektedir. Örgütsel öğrenme ile öğrenen organizasyon kavramları birbirleriyle yakından ilgili olmalarına rağmen, farklı anlamlara gelmektedir. Koçel'e (2003:434) göre, organizasyonlarda öğrenme (veya organizasyonel öğrenme-organizational learning), organizasyon içinde çeşitli düzeylerde öğrenme olayının

gerçekleştiği bir süreç; öğrenen organizasyon (learning organizations) ise, bu süreç sonucu ortaya çıkan bir yapı olarak ele alınmaktadır. Töremen'e (2001:40) göre ise, öğrenen organizasyon, belirsizliğe ve karmaşıklığa tepki gösterme, değişikliğe katılma ve cevap verme felsefesinin içinde bulunduğu bir organizasyon; örgütsel öğrenme kavramı ise, örgütsel çevrenin belirsizlik ve karmaşıklığına tepki gösterme, değişiklik meydana getirme düşüncesini arttırma ile ilgilidir.

Öğrenen organizasyon ve örgütsel öğrenme, aynı anlamı taşımamaktadır. Öğrenen organizasyon "ne?" sorusuna cevap arar, yani öğrenen ve toplumsal bir bütün olarak, üreten organizasyonların sistemini, temellerini ve özelliklerini inceler. Örgütsel öğrenme ise, "nasıl?" sorusuna cevap arar, yani örgütlerin nasıl öğrendikleri, bilginin üretilmesi ve kullanılması için gereken yetenek ve süreçlerin nasıl kurulacağı ile ilgilidir. Örgütsel öğrenme, öğrenen organizasyonların sadece bir boyutunu oluşturmaktadır (Marquardt, 1996:19; aktaran Yazıcı, 2001:54). Örgütsel öğrenme tüm çalışanların aktif katılımını gerektiren bir süreçtir. Ortak deneyimlere, kararlara, normlara dayalıdır. Bu şekilde oluşan kolektif değerler ve normlar, çalışan herkes tarafından paylaşılan bir hale gelir (Probst and Büchel, 1997:19).

2.3.1 Örgütsel öğrenme çeşitleri

Örgütlerde genel olarak üç değişik öğrenmeden söz edilebilir, bunlar (Yazıcı, 2001:106):

- 1- Tek etaplı (tek yönlü) öğrenme
- 2- Çift etaplı (çift yönlü) öğrenme
- 3- Öğrenmeyi öğrenmedir.

2.3.1.1 Tek etaplı öğrenme

Tek etaplı öğrenmede, örgüt üyeleri, çevrelerinde meydana gelen problemleri tanımlar, bunları giderebilmek için gerekli stratejileri geliştirir ve uygularlar. Yani örgüt, belirlenen amaçlarına ulaşabilmek için, çevresine uyum sağlayarak sadece bir davranış değişikliği gerçekleştirir. Bu öğrenme süreci, örgütün iç ve dış çevresine verdiği bir tepki olarak değerlendirilebilir. Çünkü örgüt, hatalarını düzelterek, mevcut normlarını, standart olarak

belirlediği normlara ulaştırmaya çalışır. Bu süreç, sadece mevcut normların düzeltilmesi üzerinde durduğu için, Argyris ve Schön tarafından bu öğrenme süreci tek etaplı öğrenme süreci olarak adlandırılmaktadır (Probst and Büchel, 1997:33).

Bu öğrenme tipinde kişiler hataları bulup düzelterek çevrelerinde oluşan değişimlere tepkilerini verirler ama organizasyonun mevcut normlarını korurlar, değiştirmezler. Bu öğrenme düzeyi herhangi bir sorgulamayı veya düşünmeyi teşvik etmez, sadece var olan problemlerin çözümüne odaklanılır, problemleri oluşturan nedenler incelenmeden bırakılır (Kutaniş, 2002:268). Töremen'e (2001:48) göre, tek etaplı öğrenme, gerçekleştirilen eyleme ilişkin teori hakkındaki düşüncelerin aynı kaldığı öğrenme türüdür. Tek etaplı öğrenme ancak, mevcut problemleri çözebilir.

Tek etaplı öğrenme, Yazıcı'dan (2001:110) alınan Fiol ve Lyles (1985) tarafından “düşük seviyeli öğrenme”, Senge (2006), tarafından “uyum sağlayıcı öğrenme” ve Yazıcı (2001:110), tarafından “stratejik olmayan öğrenme” olarak da adlandırılmaktadır.

2.3.1.2 Çift etaplı öğrenme

Çift etaplı öğrenme, örgütün normlarını, politikalarını ve amaçlarını incelemek ve sorgulamak suretiyle hataların düzeltilmesidir. Mevcut uygulamaların yeniden incelenmesini ve değiştirilmesini gerektirir (Yazıcı, 2001:113). Çift etaplı öğrenme örgütsel norm ve politikaların değişimini gerektirdiği gibi, örgütlerin gelecekteki yapılarını da değiştirir (Töremen, 2001:46-47). Daha fazla yaratıcılık gerektiren çift etaplı öğrenmede, standartlardan sapmalar bulunur, düzeltilir ve yeni standartlar ortaya konulur (Morgan, 1998:104).

Çift etaplı öğrenme, mevcut süreçleri incelemekle kalmaz, örgüt kültürünün, politikalarının, amaçlarının, stratejilerinin ve yapısının da düzeltilmesini gerektirir. Bu nedenle “yüksek seviyeli öğrenme” olarak da adlandırılır (Fiol and Lyles, 1985; aktaran Yazıcı, 2001:113). Çift etaplı öğrenme, Senge (2006) tarafından “yaratıcı öğrenme”, Probst ve Büchel (1997) tarafından “yeniden yapılandırıcı öğrenme” ve Yazıcı (2001:113) tarafından “stratejik öğrenme” olarak da adlandırılmaktadır.

Töremen'den (2001:50) alınan Argyris (1994) tarafından, tek aşamalı ve çift aşamalı öğrenme arasındaki fark; tek aşamalı öğrenmenin tek boyutlu soruya tek boyutlu cevap gerektirmesi, çift aşamalı öğrenmenin ise sadece hedef gerçekler hakkındaki soruları değil; aynı zamanda bu gerçekler arasındaki nedenleri, güdülerini ve mantığı anlamaya yönelik sorulara cevap bulmaya çalışması şeklinde ortaya konulmaktadır.

2.3.1.3 Öğrenmeyi öğrenme

Öğrenmeyi öğrenmek, öğrenme sürecinin en üst noktasını oluşturur. Amaç, sadece belirli şeyleri öğrenmek değil, öğrenme sürecini anlayabilmektir. Dolayısıyla bireyler tek etaplı ve çift etaplı öğrenmeyi tam anlamıyla anlayıp, zorluklarını kavradıktan, yani öğrenme sürecini bir bütün olarak anladıktan sonra, daha üst düzey bir öğrenmeden söz edilebilir (Probst and Büchel, 1997:35).

Bugün öğrenme, rekabeti artırma konusunda, tek olmasa da varolan birkaç üstünlükten biridir. Dahası, hızlı değişikliklerin olduğu bir dünyada en sağlıklı olan çözümdür (Braham, 1998:13). Gelecekte en başarılı olacak birey ve kurumlar, en kolay ve en hızlı öğrenenler olacaktır (Braham, 1998:13). Öğrenmeyi öğrenme, en yalın haliyle mevcut bilgileri kullanarak yeni durumlar için gerekli bilgiyi kendi kendine üretebilmek demektir (Özden, 1998:102).

Mevcut bilgi ve becerilerimizi yeni durumlara göre geliştirerek başarılı oluruz. Dolayısıyla, eğitim programları veya bireysel öğrenme çabalarımızın temel amacı, “yeni durumlar için gerekli olan bilgi ve beceriyi mevcut olanlardan yararlanarak kendi kendimize kazanabilme” kapasitemizi arttırmak, yani “öğrenmeyi öğrenmek” olmalıdır (Yıldırım, 2004:22). 21.yüzyılın bireylerinin “öğrenmeyi öğrenmesi” gerekmektedir. Bu durum eğitimin önemini daha da artırmaktadır (Özdemir, 2000:32).

Öğrenmeyi öğrenmede, örgüt üyeleri, öğrenmenin veya öğrenme başarısızlıklarının önceki örnekleri üzerinde düşünür ve onları sorgular. Öğrenme süreci üzerinde odaklanarak, öğrenmeyi neyin kolaylaştırdığı veya engellediğini keşfederler. Yani öğrenme stratejileri üretirler (Yazıcı, 2001:115). Artık eğitilmiş insan, öğrenileceğini öğrenen ve hayat boyu

devamlı öğrenmeyi ve kendini geliştirmeyi alışkanlık haline getirmiş kişi anlamına gelmektedir. Eğitim, yeni öğrenme teknolojileri, kurumları ve örgütlenmeleri sayesinde hayat boyu elde edilebilir bir olgudur. Giderek evrenselleşen ve ulaşılabilirliği kolaylaşan bilgiye sahip olmanın yolu öğrenmeyi öğrenmekten geçer (Özdemir, 2000:152).

2.3.2. Örgütsel öğrenme süreci

İnsan yaşamında öğrenme nasıl bir süreç şeklinde gerçekleşiyorsa, yaşayan bir sistem olarak örgütlerde de öğrenme bir süreç olarak gerçekleşmektedir. Örgütsel öğrenme süreci değişik yazarlar tarafından değişik biçimlerde ele alınmıştır. Ancak hepsinin kabul ettikleri ve üzerinde birleştikleri temel noktalar bulunmaktadır (Yazıcı, 2001:123). Töremen (2001:57) tarafından, örgütsel öğrenmeyi ortaya çıkaracak yapı ve süreçler, bilginin kazanılması, yayılması, çözümlenmesi ve örgütsel hafızanın oluşturulması çerçevesinde dört başlık altında ele alınmaktadır.

2.3.2.1 Bilginin kazanılması

Öğrenme yalnızca örgüt dışından bilgi kazanmadan dolayı ortaya çıkmaz, aynı zamanda, mevcut bilginin yeniden düzenlenmesi, önceki bilgi yapılarının ve teorilerinin gözden geçirilmesi yoluyla da ortaya çıkabilir (Töremen, 2001:57). Bilginin kazanılması, örgüt içinde tüm çalışanların görev ve sorumluluğundadır. Çalışanların bireysel farklılıkları yeni bilgilerin üretilmesinde önemli bir etkidir.

2.3.2.2 Bilginin yayılması

Bilginin örgüt bazında yayılması, farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerin, yeni bilgi üretmek amacıyla dağıtılması ve paylaşılması demektir. Gerek örgütün dış çevresinden elde edilen bilgi, gerekse örgüt içinde yaratılan bilgi, ancak örgüt içinde dağıtılsa anlamlı hale gelir. Bazı birimlerin bilgiye ulaşamaması durumunda, o birimlerin öğrenme fırsatı ortadan kalkmış olur. Bu durum ise öğrenmenin bütünselliğini ortadan kaldırır (Dixon, 1994:73; aktaran Yazıcı, 2001:125). Bilginin örgüt içinde yayılması için kullanılan çeşitli yöntemler bulunmaktadır.

Örgüt içinde kullanılan bilgisayar sistemleri, bilgisayarlar arasında kurulan ağ sistemleri, örgütün birlikte iş yaptığı bağlı şirketler veya iş ortakları ile kendi arasında kurduğu ağ sistemleri veya örgüt içinde çalışanların tüm dünyadaki gelişmeleri izleyebilecekleri internet uygulamaları, bilginin paylaşılmasını veya dışarıdan alınmasını sağlayan bilgisayar bazlı uygulamalardandır. Bilgisayar bazlı bilgi paylaşımı ve bilgi elde etme yöntemlerinin yanı sıra, her örgütün kendi iş süreçleri dahilinde geliştirdikleri uygulamalar da bulunmaktadır (Yazıcı, 2001:126).

2.3.2.3 Bilgiyi çözümleme

Örgütsel öğrenme, örgütlerin ortaya bir şeyler koyma duygusuyla bütünleşmeleri ve bilgi yorumlamasını üstlenmeleriyle ortaya çıkar. Örgütler çevre ile etkileşimde bulduklarında belirsizlik ve ikileme karşı karşıya kalırlar, belirsizlik daha çok bilgiyi kazanma ve geliştirme sonucunu doğurur (Töremen, 2001:59).

Sadece bilginin elde edilmesi önemli değildir. Bilginin anlamlı bir hale gelebilmesi için, bilgiyi alan tarafından anlaşılması, yorumlanması ve bir anlam çıkartılarak içselleştirilmesi gerekmektedir. Bilginin, alan tarafından yorumlanması ve içselleştirilmesi gerçekleşmezse öğrenme meydana gelmez (Yazıcı, 2001:126).

2.3.2.4 Örgütsel hafıza

Örgütsel hafıza veya örgütsel bellek, örgütlerin öğrendiklerini depolayabilme ve yeri geldiğinde gerekli bilgileri kullanma yeteneğidir.

İnternet gibi bir ağ şeklinde yaygın teknolojiler ve hızlı bilgi, örgütsel hafızanın oluşmasını kolaylaştırabilir. Bu araçlar yalnız eğitim araçları gibi formal bilgi olarak değil; aynı zamanda deneyimler, hikayeler gibi informal bilgileri de kapsayabilir. Bu informal bilgiler örgütsel öğrenmenin anahtarlarından birisini oluşturur. Bu bilgilerden “grup hafızası” ya da “kollektif zeka” olarak yararlanılabilir (Töremen, 2001:60).

Örgütsel hafızanın temel işlevi, örgüt içinde çalışanların yaşadıkları tecrübelerin, elde ettikleri sonuçların veya öğrendiklerinin; örgüt kültürünün; çalışma biçimlerinin, daha sonra kullanılmak üzere diğer çalışanlara aktarılması ve zaman içinde unutulup gitmesinin önlenmesidir (Yazıcı, 2001:139). Günümüzde “örgütsel hafıza” olarak nitelendirilen ve çalışanların; daha geniş anlamıyla örgütün öğrendiklerini, geçmiş tecrübelerini, başarı ve başarısızlıklarını yansıtan yapılara ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle bilgisayar teknolojisi kullanılarak kurulacak bu sistemler, çalışmaya yeni başlayanlar için bir rehber niteliği taşıyacağı gibi, işletmenin geçmiş hatalarını tekrarlamasını da önler. Bu şekilde oluşturulacak bir veri tabanının tüm çalışanlarla paylaşılmasıyla hem öğrenilenler etkin bir şekilde saklanabilir, hem de yaratılan sinerji ile daha farklı uygulamalara ışık tutulabilir (Yazıcı, 2001:215).

2.3.3 Örgütsel öğrenmeyi engelleyen faktörler

Braham (1998:53-55), öğrenmenin önündeki engellerden bazılarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Çelişkili mesajlar,
- Kaynak yetersizliği,
- Karışık, çelişkili misyon ya da misyonsuzluk.

Töremen’e (2001:63) göre ise, örgütsel öğrenmenin engelleri aşağıdaki gibidir:

- Bürokrasi,
- Zayıf iletişim,
- Zayıf liderlik,
- Vizyonsuzluk,
- Katı hiyerarşi,
- Hacim ve
- Yetersiz kaynak kullanımıdır.

Senge’ye (2006:27) göre, organizasyonların iyi öğrenememeleri bir tesadüf değildir. Organizasyonların tasarlanma ve yönetilme biçimleri, insanların işlerini tanımlama biçimi ve daha da önemlisi, insanlara öğretilen düşünme ve karşılıklı etkileşime girme biçimleri

temel öğrenme yetersizliklerini yaratmaktadır. Ancak öğrenmeyi engelleyen nedenlerin belirlenmesiyle etkin bir örgütsel öğrenme sürecinden bahsedilebilecektir. Senge (2006:27-35), organizasyonlarda öğrenmeyi engelleyen bu temel öğrenme yetersizliklerini yedi başlık altında toplamıştır:

1. Pozisyonum neyse ben oyum : Yapılan işe sadık olmak, iş hayatının temel prensiplerindedir. Çalışanlar çoğu zaman işleri ile kendi kimliklerini birbiri ile karıştırırlar. Bu durum da çalışanların çoğunun kendilerini yaptıkları günlük işlerle tarif etmeye başlamalarına neden olur. Bunun sonucu olarak çalışanlar, içinde buldukları sistemin amacını göz ardı edip, kendi günlük işlerinin yapılması üzerine yoğunlaşırlar. Organizasyonlarda insanlar sadece kendi pozisyonları üzerinde yoğunlaştıklarından, tüm pozisyonların birlikte iş görmesiyle ortaya çıkan sonuçlar için pek sorumluluk duygusuna sahip olmazlar. Yapılabilecek şey, “birinin işi bozduğunu” varsaymaktır.

2. Düşman dışarıda : İnsanlarda, işleri ters gittiğinde bundan bir başkasını sorumlu tutma eğilimi vardır. “Düşman dışarıda” sendromu, aslında insanların pozisyonları üzerinde odaklanmalarının bir sonucu olarak da ortaya çıkmaktadır. İnsanlar sadece kendi pozisyonları üzerinde yoğunlaştıklarında, eylemlerinin kendi pozisyonlarının sınırlarının ötesine uzandığını göremezler. Dolayısıyla bu eylemlerin sonuçları, kendilerine rahatsızlık veren bir problem olarak geri döndüğünde, bu problemlerin aslında dışarıdan kaynaklandığını düşünürler. Düşmanı sürekli olarak dışarıda arama, insanların kendilerini değerlendirme, yaratıcılık, çözüm bulma ve eleştirme fırsatını büyük ölçüde engelleyip, gelişmesini durdurur. Ancak sorunların kaynağını dışarıda değil de kendimizde aramaya başladığımızda, öğrenme sürecini de geliştirmiş olacağız.

3. Sorumluluk üstlenme endişesi : Önceden etkin olmak (proaktif olmak), tepkisel olmanın bir ilacı olarak görülmektedir. Gerçek önceden etkin olmak, kişinin kendi problemlerine nasıl katkıda bulunduğunu görmesiyle başlar. Yöneticiler tarafından sık sık zor problemlerle karşılaşıldığında sorumluluk üstlenmenin gerekli olduğu vurgulanır. Bununla anlatılmak istenen zor sorunları göğüslememiz, bir şeyler yapmak için başkalarını beklemeyi bırakmamız ve problemleri bunalıma dönüşmeden çözmemizdir.

4. Olaylara takılıp kalma : Olaylar üzerinde yoğunlaşmak ile, neden-sonuç ilişkileri önem kazanır. İnsanların düşünme süreçlerinde kısa dönemli olaylar ağır basıyorsa, bir organizasyonda üretici öğrenme sürdürülemez. Olaylar üzerinde yoğunlaşmak, ancak o olayın nedenlerini ve sonuçlarını görmemizi sağlar, ancak altındaki temel sorunları ve ilişkileri görmemizi engeller ve yaratıcı öğrenme sürecinin gerçekleşme şansını yok eder.

5. Yavaş değişimlerin önemsenmemesi : Çoğu zaman en büyük tehditleri oluşturan tedrici süreçleri görmek öğrenilmedikçe, organizasyonun alabileceği durumdan kaçınılamaz. Çevredeki ani değişimler hemen fark edilir ve bu değişimlere tepki verilir. Buna karşın, yavaş seyreden olayların yaratacağı etkiler zaman içine yayılmış olup, sonuçları yavaş yavaş ortaya çıkacağı için algılanamamaktadırlar. Oysa onlar da, en az ani tehditler kadar yıkıcı olabilmektedir. Bu nedenle yavaş seyreden, kademeli süreçleri görmek öğrenilmeli ve görülmesi zor olana dikkat edilmelidir.

6. Tecrübeyle öğrenme hayali : En iyi öğrenme yollarından birisi tecrübelerden öğrenmektir. Ancak sadece tecrübeye dayalı olarak öğrendiğimiz yanılığımıza düşmek önemli bir öğrenme engelidir. Çünkü yaşanan her tecrübenin sonucu kısa vadede kendini göstermemektedir. Eğer eylemlerimizin sonuçları öğrenme ufumuzun ötesinde ortaya çıkıyorsa, doğrudan tecrübeyle öğrenmek olanaksız hale gelir. Organizasyonların karşı karşıya kaldığı esas öğrenme ikilemi burada yatar, en iyi tecrübeyle öğreniriz, ama hiçbir zaman çok önemli kararlarımızın çoğunun sonucunu doğrudan yaşayamayız. Yani uzak bir gelecekte sonuç getiren kararlar ve bunların etkileri için, sadece tecrübeye dayalı olarak öğrenme yetersiz kalacaktır.

7. Yönetici takım miti : Yönetici takımları, organizasyonun farklı işlevleri ve uzmanlık alanlarını temsil eden tecrübeli yöneticilerin bir araya gelmesiyle oluşan takımlardır. Bu takımlar, organizasyonun karmaşık görünen sorunlarını ele alarak, çözüm üretmeye çalışırlar. Ancak bu takımlar genellikle kendi etki alanları için mücadele ederler. Tutarlı bir takım imajı yaratmaya çalışsalar da aslında kendi içlerinde bir uyum ve birlikten söz edilemez. Dolayısıyla baskı altında iken bu takımların etkinlikleri de ortadan kalkar.

Senge'ye (2006:35) göre, öğrenme yetersizlikleri birçok organizasyonda etkisini göstermektedir ve bu öğrenme yetersizliklerine karşı “öğrenen organizasyonların beş disiplini” etkili olabilecektir. Ama önce bu öğrenme yetersizliklerinin veya öğrenmeyi engelleyen faktörlerin yoğun günlük işlerin arasında belirlenmesi gerekmektedir.

Braham'a (1998:18) göre, örgüt, öğrenme olanakları sağlamaktan ve öğrenmeyi destekleyen bir yapı oluşturmaktan sorumludur. Bunlarla aynı derecede önemli olan bir başka sorumluluk da öğrenmenin önündeki engelleri kaldırmaktır. Örgütün öğrenmeyi desteklemesi bireylerin öğrenmesini de kolaylaştıracaktır. Eğer öğrenme örgüt içerisinde bir öncelik değilse bile, bu kişileri öğrenme sorumluluğundan kurtarmaz. Her gün, her deneyim yeni bir öğrenme deneyimi olabilir.

Braham'a (1998:53) göre, kurumun yapabileceği en önemli şeylerden bir tanesi öğrenmeyi durdurabilecek ya da yavaşlatabilecek engelleri bulmaya çalışmak ve sonra da bu engelleri ortadan kaldırmaya çalışmaktır. Örgütün bu konuda atabileceği somut adımlar şu şekilde sıralabilir (Braham, 1998:41-51):

- Öğrenmeye zaman ayırmak.
- Öğrenmeye, örgüt kültürü ve değerleri içerisinde yer vermek.
- Öğrenme için mekan ayırmak.
- Öğrenme hatalarını dikkate almak.
- Geriye dönük öğrenmeyi değil; ileriye dönük öğrenmeyi benimsemek.
- Eylemleri antreman gibi görmek.
- Çalışanları öğrenme konusunda ödüllendirmek.

Örgütler, öğrenmeyi teşvik eden, işgörenlerini geliştirmeyi ön planda tutan, açık iletişim ve yapıcı görüşmeye önem veren, yöneticilerinin daha çok liderlik rolü oynadıkları yapılar olarak kendilerini değiştirmelidirler. Böylelikle örgütteki öğrenme engelleri ortadan kalkacak ve öğrenen işgören, öğrenen takımları oluşturacak, sonuçta örgüt öğrenecektir (Bozkurt, 2003:59-60).

2.4 Öğrenen Organizasyon

Öğrenen örgüt düşüncesi 1950’li yıllarda geliştirilen sistem kuramına dayanmaktadır. Rekabetin hızlı bir gelişim göstermesi, örgütleri öğrenme konusunda rekabete yöneltmiştir (Çelik, 2003:131).

Örgütsel öğrenme ve öğrenen organizasyon kavramlarının dünyadaki gelişimi incelendiğinde, öncelikle daha teorik bir kapsamda incelenen örgütsel öğrenme kavramı ve sonra da pratik uygulamaların gözlemlendiği öğrenen organizasyon kavramı dikkati çekmektedir. Örgütsel öğrenme kavramı, 1970’li yılların sonunda Chris Argyris tarafından ortaya konmuştur. Daha sonra örgütsel öğrenme kavramını ele alıp, bunu organizasyon teorisi kapsamında, pratik uygulamalarıyla iş dünyasına kazandıran ise Peter Senge olmuştur (Yazıcı, 2001:215-216). Öğrenen organizasyon kavramı, özellikle MIT (Massachusetts Institute of Technology) profesörlerinden biri olan Peter M. Senge’nin 1990 yılında yayınladığı “Beşinci Disiplin” (The Fifth Discipline) adlı kitabıyla yönetim literatüründe yer almaya başlamıştır. Senge’den önce öğrenen organizasyonlar konusunda çeşitli çalışmalar olmasına rağmen, kavramı açık bir şekilde, örnekleri ve somut sonuçları ile ortaya koyan Senge olmuştur (Yazıcı, 2001:152-153).

İşletme yönetimi tarihi açısından değerlendirildiğinde; çevrelerinde oluşan değişime tepki olarak değişen “bilen örgütler”, insan unsuruna önem veren “anlayan örgütler” ve problemlerini çabuk teşhis edip, analizini yaparak eyleme geçen ve problem üzerinde yoğunlaşan “düşünen örgütler”den sonra takım çalışmasına yönelen “öğrenen örgütler” gelmektedir. Öğrenen örgütler, çalışanlarının sürekli gelişimine önem vermesi, takım ortak vizyonunun oluşması, takım üyelerinin ön yargılardan sıyrılabilmeyi başarmış olması, takımın kolektif zekasının bireysel zekalarının üzerinde olduğu inancı ve takım üyelerinin, çalıştıkları örgütü ve onun üzerindeki etkilerini bilmeleri yönüyle diğer örgüt tiplerinden ayrılmaktadır (Mocan, 1998:10-11; aktaran Bozkurt, 2003:46).

Koçel’e (2003:378) göre, öğrenen organizasyon, yeni yönetim ve organizasyon anlayışını oluşturan kavram ve uygulamalardan biridir. Organizasyonların öğrenmesi konusundaki bu anlayış, daha önceki organizasyon teorilerindeki yaklaşımdan farklıdır. Daha önceki

teoriler, bu olaya bir “eğitim-yetiştirme-training” olayı olarak bakarken, “öğrenen organizasyonlar” kavramını da içeren güncel yaklaşımların vurgusu “öğrenme” olayı üzerinedir. Yani “öğrenme” sadece formal eğitim programları ile gerçekleşmez. Öğrenme, kişiyi sürekli bir arayış içine sevk edecek ve bulguları grup üyeleri ile paylaşacak; sonuçların, sorunların çözümünde kullanılabileceği yöntem ve prosedürlerin geliştirileceği bir ortamda gerçekleşecektir. Yani öğrenme adeta bir “yaşam tarzı” haline gelmiştir (Koçel, 2003:436). Öğrenen organizasyon için yapılan tanımlar aşağıdaki gibidir:

Öğrenen organizasyonlar, örgütsel öğrenmeyi teşvik eden, örgütsel öğrenme ile ilgili süreçlerin uygulanmasına destek veren ve bu amaçla belli stratejiler geliştirerek gerekli ortamları oluşturabilen organizasyonlardır (Kutaniş, 2002:269). Öğrenen organizasyon, öğrenmeyi ön plana alır, personeli geliştirmeye önem verir, açık iletişim ve yapıcı diyalogu geliştirir (Ertürk, 1998:257). Öğrenen organizasyon olmak, bir bakıma, çalışanların bireysel öğrenme süreçlerinin; iletişimi, açıklığı, dürüstlüğu ve bütünlük anlayışını destekleyen bir kurumsal kültür içinde organizasyonel öğrenme sürecine dönüşmesidir (Barutçugil, 2004:152). Öğrenen organizasyon, öğrenmeyi teşvik eden, personelini geliştirmeyi ön plana alan, açık haberleşme ve yapıcı diyalogu öne çıkaran bir organizasyon olarak belirmektedir (Koçel, 2003:439). Senge’ye (2006:11) göre öğrenen organizasyon, kişilerin gerçekten arzu ettikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri; yeni, sınırları zorlayan düşünce şekillerinin ortaya atıldığı; insanların sürekli bir biçimde birlikte öğrenmeyi öğrendikleri organizasyonlardır.

Öğrenen örgütte kişiler genelde yaptıklarından ve birbirlerinden öğrenirler. Bu tür örgütler yaratıcılığı, esnek düşünmeyi ve girişkenliği ödüllendirirler. Bu tür örgütlerde insanlar kendi yetenek ve kapasitelerinin farkındadırlar. Ev ve iş yaşamları arasında ikilem yaşamazlar ve işlerini bireysel gelişimlerinin bir parçası olarak görürler. Bundan dolayı öğrenme, kendini gerçekleştirme mücadelesinin bir aracıdır (Özden, 1998:153).

Öğrenen organizasyon anlayışının temelinde, her bireyin bildiklerini diğer bireylerle paylaşması yatmaktadır (Özgen ve Türk, 1996). Öğrenen örgüt, öğrenmenin temel değer haline geldiği bir örgüt demektir. Öğrenmenin temel değer olması, öğrenmenin kurumsallaşmasını sağlayacağından, bir yandan işđrenlerin performansları artarken bir

yandan da örgütün gücünü artıracaktır (Özden, 1998:152). Örgütsel öğrenmede organizasyondaki kişilerin ve grupların (yönetim takımları, yöneticiler ve küçük gruplar gibi) öğrenmeleri söz konusu iken; öğrenen organizasyonlarda, organizasyon sayesinde sistemin bir bütün olarak (çalışanlar, müşteriler, üreticiler, tedarikçiler ve diğer ilgili kesimler) öğrenmesi gerekli görülmektedir. Buradan öğrenen organizasyonların örgütsel öğrenmeyi daha da etkinleştirebileceği sonucuna varılabilir (Kutaniş, 2002:270).

Öğrenen organizasyon, öğrenmeye öncelik verendir. Öğrenme, aynı anda hem bir süreç hem de bir değerdir. İdeal olarak, kurumdaki konumu ya da hizmet süresi ne olursa olsun her birey “öğrenme yoluyla” kendisini her gün bir önceki günden daha iyi olmaya adar. Kurum da, nasıl öğrenileceğini öğrenmek yoluyla, kendisini, ürünlerini ve hizmetlerini tüm yönleriyle sürekli olarak iyileştirmeye çalışır. Kurum ve birey geliştikçe, çalışanlar işlerine karşı yenilenmiş bir bağlılık hisseder, müşteriler daha iyi hizmet alır ve kurum kendisine daha iyi bir gelecek yaratır (Braham, 1998:9).

Braham'a (1998:64) göre, öğrenen bir organizasyonda, öğrenme deneyimlerinin ve olanaklarının en önemli kaynağı eğitim bölümü değildir. Tüm işler, kurumdaki her insan ve her proje öğrenme için ayrı öğrenme olanaklarıdır. Rakipler, toptancılar ve hatta müşteriler de öğrenme için birer kaynak olabilirler. Öğrenen organizasyonların temel felsefesi, paydaşlardan (çalışanlarından, müşterilerinden, tedarikçilerinden, satıcılarından, iş ortaklarından ve rakiplerinden) öğrenebileceğinin en fazlasını öğrenmektir (Öztürk, 2003:254). Öğrenen organizasyonlarda müşteriler, tecrübelerinden ve bilgilerinden yararlanılması gereken bir kaynak olarak görülür. Bu tür organizasyonlarda öğrenme çabası organizasyonun bütün kademelerine yayılmıştır.

Öğrenen organizasyonların temelinde insan kaynaklarının potansiyelinden tam anlamıyla faydalanabilmek yatmaktadır. Günümüzde organizasyonlar, yeni bakış açıları getirebilen, araştırıp öğrenen, sistematik düşünebilen, sorgulayıp eleştiri yapabilen, yenilikçi, atılcı, iletişimi kuvvetli, takımla çalışma kabiliyeti ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı yüksek olan kişilerle çalışmayı tercih etmektedirler. Bu amaçla da organizasyonlar entelektüel sermayenin değerini bilerek insana yatırım yapma yolunu seçmelidirler (Kutaniş, 2002:280).

Toplumda her geçen gün artan bilgiye uyum sağlamak için işgörenlerin öğrenmeyi öğrenmesi gibi örgütlerin de öğrenen örgütler olmaları gerekmektedir. Öğrenen örgüt, geleceğini oluşturma kapasitesini sürekli genişleten bir örgüttür. Bu öğrenme, örgütün ayakta kalması ve uyumu için önemlidir. Bu da örgütlerde, sürekli gelişme ve hızlı gelişmelere uyum sağlamak için, dinamik örgütsel bir yapıyı gerektirmektedir (Bozkurt, 2003:45). Örgütü oluşturan birçok insanın tek bir organizma gibi hareket edebilmesi örgütsel öğrenmeye bağlıdır. Örgütsel öğrenmenin olabilmesi ise insanların aynı amaç etrafında toplanmasına ve güçlü bir şekilde buna güdülenmelerine bağlıdır. Öğrenen örgütler bilginin ortaya çıkması, elde edilmesi ve transferi konusunda bilinçlendirilmiş örgütlerdir (Bozkurt, 2003:48).

Yazıcı'ya (2001:212) göre, öğrenen organizasyon, bir ideal durum, bir vizyondur. Bu vizyona ulaşmak, sadece üst yönetim tarafından desteklenecek tek taraflı bir yaklaşım olmamalıdır. Önemli olan, tüm çalışanların inanmış bir biçimde bu vizyonu paylaşarak, öğrenmeye aktif katılmalıdırlar.

Öğrenen organizasyon kavramının ana unsurları, bilgi yaratmak, öğrenmek, çalışanların bu yönde motivasyonu, ulaşılan sonuçları organizasyon bilgisi haline getirmek ve bu bilgiyi sorun çözmede kullanabilmektir. Bu kavram, organizasyonların insan kaynaklarına önem vermelerini, bu kaynakları geliştirmelerini, bu kaynak sayesinde yaşamlarını sağlayacak stratejileri geliştirebileceklerini ileri sürmektedir (Koçel, 2003:434).

Örgütlerin, günümüzün sürekli değişen ortamında yaşamlarını sürdürebilmeleri, sahip oldukları insan kaynaklarına bağlıdır. Değişimin ötesine geçebilmek için çevresiyle sürekli etkileşim kuran ve çevresinden sistematik olarak bilgi toplayan, bu bilgileri değerlendirerek kendi faaliyetlerine yön veren organizasyonlar geleceğini garanti altına alan, yani varlıklarını ve rekabet avantajlarını sürdürecektir organizasyonlar olacaklardır. Bu da ancak örgütlerin, öğrenen birer organizma veya “öğrenen organizasyon” haline gelmeleri ile mümkün olabilecektir (Yazıcı, 2001:2).

2.4.1 Öğrenen organizasyonun özellikleri

Braham'a (1998:19) göre, öğrenen organizasyon olmak konusunda iddialı olan organizasyonların birçok ortak özelliği vardır, ancak bu ortak özelliklerin en önemlisi öğrenmeyi sürdürme konusunda istekli olmalarıdır.

Öğrenen örgüt, örgütlerin deneyimlerinden ders alan, değişen koşullara uyum sağlayabilen, kendi kendini yenileyebilen dinamik bir yapı gösterir. Öğrenen örgüt denildiğinde, örgütün ortak çalışması gerektiği kastedilmektedir. Bu ortak çalışmayı yaparken de öğrenen örgütlerin göstermesi gereken özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler aşağıdaki gibidir (Doğan, 2002:132):

- Öğrenen örgüt öğrenmeyi temel değer haline getirir.
- Öğrenen örgüt takımla öğrenmeye koşut olarak bireysel öğrenmeye de önem verir.
- Öğrenen örgütlerde bireyler kendi kendine ya da diğer bireylerden öğrenirler.
- Öğrenen örgütlerde sağlıklı iletişim ve işbirliği ön plandadır.

Öğrenen organizasyonların genel özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Marquardt, 1996:19; aktaran Yazıcı, 2001:183):

- Sistem düşüncesi esastır.
- Öğrenme örgütün bütününde, örgüt sanki tek bir beyinmiş gibi meydana gelir.
- Öğrenme sürekli, stratejik olarak kullanılan bir süreçtir.
- Örgüt üyeleri, örgüt çapındaki öğrenmenin, örgütün ilerideki başarısı için taşıdığı önemi kavramışlardır.
- Yaratıcılığa önem verilir.
- Tüm çalışanlar örgütün başarısında kritik rol oynayan bilgi kaynaklarına ulaşabilirler.
- Bireysel ve grup halinde öğrenmeyi destekleyen bir örgüt kültürü bulunur.
- Çalışanlar örgüt içinde ve dışında yaratıcı bir toplum bilinciyle ilişki halindedirler.
- Değişim beklenmeyen sürprizler ve hatalar, öğrenmek için bir fırsat olarak değerlendirilir.
- Çevresine karşı uyanık ve esnektirler.
- Kendini değişen çevreye sürekli olarak adapte etme ve yenileme yeteneğine sahiptir.
- Herkesi yönlendiren bir kalite ve sürekli gelişme bilinci vardır.

Özgen ve Türk'ten (1996:73) alınan Calvert (1994:41) tarafından da, öğrenen organizasyonların en belirgin özellikleri şu şekilde sıralanmıştır:

- Takım ruhu ile açık ve sınırları aşan bir anlayışla öğrenirler.
- Ne öğrendiğini değerlendirdiği gibi nasıl öğreneceğini de değerlendirir.
- Verileri doğru yerde ve zamanda hızlı bir şekilde, yararlı bilgiler haline dönüştürürler.
- İşgörenlerin motivasyonunu artırıcı bir anlayışa sahiptirler.
- Organizasyonların temel unsurlarını tehlikeye atmadan risk alırlar.
- Yüzeysel ve deneyime dayalı öğrenmeye yatırım yaparlar.
- Yeni projeleri öğrenmeye istekli takımları ve çalışmalarını desteklerler.
- Öğrenmeyi, bilgilerin paylaşılmasından dolayı politika haline getirirler.

Braham'a (1998:21) göre; ekip çalışması, işbirliği, yaratıcılık, yetkilendirme ve kalite öğrenen organizasyonların özelliklerindedir. Öğrenen bir kurumda eğitim anlık bir olay olmaktan çok bir süreçtir. Herkes işin içindedir; herkes öğrenmekle kalmaz, öğretir de. İnsanlar birbirlerinden, kurum da çalışanlarından, üreticilerinden ve müşterilerinden öğrenir (Braham, 1998:25).

Öğrenen organizasyonlarda, varolan paradigmaları sorgulama, yeni fikirleri uygulama ve risk alma cesaretlendirilir, deneme ve öğrenme sürecindeki hatalar hoşgörü ile karşılanır. Öğrenen organizasyonlar çalışanlar için güvenli bir ortamdır. Bütün bu nedenlerle öğrenen organizasyonlarda ürün ve hizmetlerin kalitesi sürekli olarak yükselir, hatalar ve maliyetler azalır, çalışan ve müşteri memnuniyeti yükselir. Çalışanlar yüksek performanslı bir takım olarak organizasyonu güçlü ve üstün kılacak çabayı gösterirler ve sonuç alırlar (Barutçugil, 2004:150-151).

Bilgiye dayalı organizasyona dönüşmek ve bilginin sağlayacağı üstünlükleri harekete geçirmek isteyen tüm işletmeler, öncelikle bir "öğrenen organizasyon" olmalıdırlar. Öğrenen bir organizasyon oluşturmak için her şeyden önce ortamın ve yapının uygunluğunun sağlanması gerekir, bunun için (Barutçugil 2002:154):

- Çalışanlara kendilerini geliştirmeleri için gerekli olan zaman ve kolaylıkların gösterilmesini sağlayacak açık ve destekleyici bir ortam sağlanmalıdır. İş dışında ya

da iş başında eğitim verilmeli, sorun çözme yetenekleri geliştirilmeli ve katılımcı takım yapısını temel alan bir ortamda çalışmalarını sağlanmalıdır.

- Fikirlerin paylaşılmasını, yeni fikirlerin özgür akışının gerçekleşmesini ve iletişimin etkinliğini sağlayacak uygun yapılandırmalar oluşturulmalıdır. Bunu sağlayacak olan; gerekli enformasyon teknolojisi altyapısını kurmuş olan sistem yaklaşımına sahip, proje takımları ve kişisel ilişkilere dayalı ağ örgüleri şeklinde yapılan organizasyonlardır.

2.4.2 Öğrenen organizasyonların temel yetenekleri

Öğrenen bir organizasyonun oluşturulması belirli bazı yeteneklerin organizasyon çapında kazanılması ve kullanılması anlamına gelir. Bu yeteneklerin başlıcaları şunlardır (Barutçugil, 2004:148-149):

2.4.2.1 Sistemik sorun çözme

Bu yetenek organizasyonun sistemik olarak data toplama, sorunu analiz etme, istatistik yöntemleri kullanarak datayı düzeltme ve yorumlamasını kapsamaktadır. Bu yetenek özellikle Toplam Kalite yaklaşımının önemli bir boyutudur (Koçel, 2003:438-439).

Öğrenen organizasyonlarda çalışanlara gerekli destek ve araçlar sağlanır ve bu araçlar iş birimleri tarafından gerçek sorunlarda kullanılır. Fikir üretme ve bilgi toplama amacıyla beyin fırtınası toplantılarının, görüşmelerin, anketlerin sıklıkla yapıldığı öğrenen organizasyonlarda görüş oluşturmak ve görüş birliğine varmak amacıyla da değerlendirme çalışmaları ve oylamalar da oldukça sık yapılır. Verilerin analizi, bulguların şemalara dönüştürülmesi, sistemik olarak karşılaştırılması da yaygın olarak benimsenen ve uygulanan yöntemlerdir (Barutçugil, 2004:148-149) Burada önemli olan kurumların kendi organizasyon yapısı ve kültürel değerleri doğrultusunda yeni modeller oluşturmasıdır (Ökmen ve Dönmez, 2005:166).

2.4.2.2 Yeni yaklaşımlarla deneyimlerde bulunmak

Deneyimlerimizi başka alanlara yansıtabildiğimiz, yani onları bilgiye dönüştürebildiğimiz ölçüde öğreniriz (Yıldırım, 2004:115). Öğrenen organizasyonlarda bilimsel yöntemler kullanarak yeni bilginin sistematik olarak araştırılması ve denenmesine önem verilir. Deneyimlerde bulunmak ve sorun çözme girişimleriyle öğrenmeye çalışmak özendirilir ve bu aşamadaki hatalara hoşgörü ile yaklaşılır (Barutçugil, 2004:148-149).

Deney yapmak, yeni yaklaşım ve uygulamaları denemek, yeni bilginin sistematik olarak aranmasını ve test edilmesini gerektirir. Bilimsel metotları kullanmak bir zorunluluktur ve problemin çözümü için gereklidir. Ancak deneyleri problem çözmeden farklı olarak, mevcut zorunluluklar değil; fırsatlar, genişleyen ufuklar ve yeni arayışlar harekete geçirir (Yazıcı, 2001:156). İşletmelerde deneylerin en fazla yapıldığı veya yeni yaklaşımların en fazla denendiği yer AR-GE (Araştırma Geliştirme) bölümleridir. Dolayısıyla örgüt içinde, bazı konularda gerçek anlamda bilginin yaratıldığı yer de AR-GE bölümleridir. Ancak bu bölümün yarattığı bilgi, tüm örgüte yayılmadığı sürece bir anlam taşımamaktadır (Yazıcı, 2001:156).

2.4.2.3 Geçmişteki deneyimlerden öğrenmek

Bilgi ve becerilerimizin çoğunu deneyimle kazanır veya geliştiririz (Yıldırım, 2004:110). Geçmişteki deneyimlerden öğrenmek; başarılı ve başarısız, geçmişte yaşanan her tecrübenin sistematik olarak analiz edilmesi, nedenlerin bulunması ve ulaşılan sonuçların kullanılmasını kapsar (Koçel, 2003:438-439). Öğrenen organizasyonlarda, geçmişte elde edilmiş başarılar ve yaşanan başarısızlıklar incelenerek, sistematik olarak değerlendirilir ve bu değerlendirmelerin sonucunda elde edilen dersler çalışanların kolayca ulaşabileceği ve yararlanabileceği bir biçimde kaydedilir (Barutçugil, 2004:148-149).

Değişen bir dünyada sürekli başarı, yeni olanaklar aramayı, geçmiş başarı ve başarısızlıklardan yararlanmayı gerektirir (Eren, 2001:588). Çalışanların sistematik problem çözme yetenekleri ve yeni ve farklı yaklaşımlardan yararlanmalarına olanak sağlayacak çalışma ortamları, onları yeni bilgileri sistematik bir şekilde aramaya ve test

etmeye yönlendirecek ve farklı tecrübeleri yaşamalarını kolaylaştıracaktır (Yazıcı, 2001:118). Alışılmış çalışma yöntemi ve inançlar, organizasyonel deneyime doğrudan iki mekanizmayla cevap verir. Birincisi deneme ve yanılma deneyi, ikincisi ise organizasyonel araştırmadır (Levitt and Mach, 1996:518).

2.4.2.4 Başkalarının geçmişteki deneyimlerinden ve en iyi uygulamalardan öğrenmek

Bu yetenek benchmarking-kıyaslama ile ilgilidir. Kıyaslamayı günlük yaşamının bir parçası yapmış olan organizasyonlar öğrenen organizasyonlardır (Koçel, 2003:438-439). Benchmarking, performans düzeyini artırmak için bir organizasyonun kendi içinde veya diğer organizasyonlardaki “en iyi uygulama”yı tespit ederek kendi organizasyonuna uyarlamasıdır (Aktan, 1999:45). Benchmarking, sadece kıyaslama yapmak değil, başka organizasyonlarla kıyaslama yaparak en iyi uygulamaları bulmak ve organizasyonun kendi yapısına ve süreçlerine bunları uyarlamasıdır (Aktan, 1999:45). Kıyaslama, kurumun yeni bir bakış açısı kazanması ve yaratıcı düşünceleri harekete geçirmesi açısından önemli bir araçtır (Ökmen ve Dönmez, 2005:166). Kıyaslama (benchmarking) gibi en iyi uygulamaların bulunması, analiz edilmesi, adaptasyonu ve uygulanmasını sağlayan sürekli araştırma ve öğrenme tecrübesi, işletmelerin bakış açılarında değişimlere yol açabilmektedir (Yazıcı, 2001:158).

Kıyaslama sayesinde işletmeler, en iyi uygulamaları inceleme fırsatını bulup, onlardan öğrenme fırsatını elde ederler. Böylece, verimlilik artışı ve teknolojik sıçrama sayesinde rekabette avantaj sağlamış olurlar. Ancak, sadece en iyi uygulamaların bulunması ve analiz edilmesi yeterli değildir. Bu uygulamaların analizi sonucunda elde edilen bilgilerin, fırsat veya zayıflıkların da ortaya konulması ve tekrar değerlendirilmesi gereklidir. Sistematik analiz ve değerlendirmeler sonucu, bu uygulamaların işletmeye adaptasyonu ve uygulanması gereklidir. Dolayısıyla kıyaslama, sürekli bir araştırma, öğrenme ve uygulama sürecini oluşturmaktadır (Yazıcı, 2001:122).

Öğrenen organizasyonlar, benchmarking amacıyla kendi uygulamalarını ve performansını inceledikten sonra diğer organizasyonların başarılı uygulamalarını araştırır ve bunlardan öğrendiklerini analiz edip kendileri için uyarlayarak uygulanmasını sağlarlar (Barutçugil,

2004:148-149). Öğrenen organizasyonlarda yeni bilgiler her zaman test edilir, sonuçlar tartışılır ve bu deneylerin sonucunda öğrenme gerçekleşir. Geçmiş deneyimler başarılı olsun ya da olmasın her zaman dikkate alınır, bu yüzden öğrenen organizasyonlarda sürekli bir kıyaslama (benchmarking) söz konusudur. Bu sayede çalışanlarla güncel bilgilerin paylaşılabilmesi de mümkün olmaktadır (Kutaniş, 2002:276).

2.4.2.5 Organizasyon çapında bilginin etkin olarak transferi

Geliştirilen bilginin tüm ilgililerce paylaşılmasını sağlama ve üretilen mal ve hizmetlere aktarabilme yeteneğidir. (Koçel, 2003:438-439). Bilgi yönetiminin temel ilkelerinden biri, bilginin paylaşıldıkça çoğalacağını ve zenginleşeceğini kabul edilmesidir (Barutçugil, 2004:106). Fikirler ve bilgi, paylaşıldıkları oranda etkilerini artırır. Öğrenen organizasyonlarda bilginin etkin olarak transferi için çalışanların uygun davranışlar geliştirmelerini sağlayacak olan bir kurum kültürü yaratılır, bilginin ve yeni fikirlerin paylaşılmasını cesaretlendirecek ortam ve özendiriciler oluşturulur (Barutçugil, 2004:148-149). Önemli olan bilginin yaratılması ve örgüt içinde etkin bir şekilde dağıtılması ve kullanılmasıdır.

Bilgi birkaç elde değil, organizasyon içinde her tarafa yayılmalıdır. Bilginin yayılması; sözlü, yazılı veya görüntülü olabilir. Bunlara ek olarak, bölümlerarası gezilerle, işe alıştırmaya programlarıyla, eğitim ve işe yetiştirme programlarıyla bilgi transferi gerçekleştirilebilir (Özgen ve Türk, 1996:77).

Kutaniş'e (2002:266) göre, yukarıda açıklanan öğrenen organizasyonların temel yeteneklerinin sağlayacağı avantajlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Değişen çevre koşullarına duyarlı ve hızla adapte olabilmek.
- Yeni mamul, hizmet ve süreçlerin geliştirilmesinde hız kazanmak.
- Birimler arasında bilginin doğru ve verimli bir şekilde geçişini hızlandırmak.
- Geçmişteki hatalardan ders almak ve öğrenme sürecini etkinleştirmek.
- Çalışanların zihinsel performanslarından daha fazla fayda sağlamak.
- "Sürekli gelişim" ilkesine bağlı kalabilmek.
- Stratejik değişiklikleri daha kısa zamanda uygulamaya koyabilmektir.

2.4.3 Senge'ye göre öğrenen organizasyonun disiplinleri

Senge (2006:19), bir örgütü öğrenen bir organizasyona dönüştürebilen beş temel disiplin ortaya koymaktadır. Öğrenen organizasyonların oluşturulmasında hayati önem taşıyan bu disiplinler; sistem düşüncesi, kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenmedir. Senge'nin "disiplin" kavramı ile anlatmak istediği, zorla kabul ettirilen bir düzen veya bir cezalandırma aracı değil, uygulamaya konması için incelenmesi ve hakim olunması gereken bir teori ve teknik bütünü olduğudur. Bu disiplinler, belirli beceri ve yetenekleri elde etmek için izlenmesi gereken bir gelişme yoludur. Bu disiplinlerden her biri insanların nasıl düşündüğü, gerçekten ne istedikleri, birbirleriyle nasıl etkileşime girdikleri ve nasıl birlikte öğrendikleriyle yakından ilgilidir.

Öğrenen organizasyonlar bu beş disiplin içerisinde öğrenirler. Aşağıda bu disiplinler ayrı ayrı ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

2.4.3.1 Sistem düşüncesi

Sistem, "birbirine bağlı ve etkileşim içindeki parçalardan (alt sistemlerden) oluşan bir bütündür (İlgar, 2000:85). Sistem yaklaşımı birbirini etkileyen unsurları bir bütün olarak ele almamızı ve amacımız yönünde geliştirmemizi sağlar. Eğer sistem bütünlüğünü dikkate almazsak bir eylemimizin nelere yol açabileceğini bilemeyiz (Yıldırım, 2004:80).

Senge'ye (2006:15) göre, bir bütünü görme disiplini olarak sistem düşüncesi; kavramsal bir çerçeve, bir bilgi bütünü ve araçlar topluluğudur. Birbirinden ayrı ve bağımsız gibi görünen olayları bir bütün olarak, aralarındaki neden-sonuç ilişkilerini göstererek, daha açık bir biçimde görme olanağı verir ve bunların en etkili şekilde nasıl değiştirilebileceğinin kavranmasına yardımcı olur. Senge'ye (2006:20) göre, sistem düşüncesi "beşinci disiplin"dir. O, disiplinleri birbirleriyle kaynaştıran, onları tutarlı bir teori ve pratik bütünü olarak birleştiren disiplindir. Sistem düşüncesi, diğer disiplinlerin her birini güçlendiren sinerjik etkiyle, bütünün parçalarının toplamından daha fazla olduğunu gösterir. Sistem düşüncesi potansiyelinin gerçekleşmesi; kişisel hakimiyet, zihni

modeller, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme disiplinlerinin uygulanmasına bağlıdır.

Senge'ye göre, gerçek anlamda bir öğrenen organizasyon vizyonuna ulaşabilmek için bu beş disiplinin bir araya gelmesi oldukça önemlidir. Ancak, gerek bu disiplinlerin teker teker uygulanması ve gerekse bunların birbirleriyle bütünleştirilerek, sistem anlayışı çerçevesinde uygulanması oldukça zordur (Yazıcı, 2001:167). Senge'ye (2006:84) göre, sistem düşüncesi disiplininin özü, bir zihniyet değişikliğinde yatar. Sistem düşüncesi içinde öğrenebilmek, öncelikle olayları doğrusal bir biçimde değerlendirmemeyi gerektirir. Çünkü, olaylar sürekli bir biçimde birbirini etkilemektedir. Bunun için, doğrusal sebep-sonuç zincirlerinden çok, karşılıklı ilişkileri kavramak ve anlık resimlerden çok, değişim süreçlerini görebilmek gerekir.

Sistem düşüncesi, olaylar arasındaki bağlantıları görebilme yeteneği ile ilgilidir. Sistem yapısı içinde düşünebilmek, parçalar yerine bütün üzerinde yoğunlaşmayı gerektirmektedir. Bütünü görmektense, parçaları düşünen bireyler, geleceklerini şekillendiremezler. Sistem düşüncesi sayesinde örgütün bütününde gerçekleşen kolektif öğrenme, gelecekteki rekabetçi avantajın temelini oluşturur (McGill et al., 1992:12; aktaran Yazıcı, 2001:187).

2.4.3.2 Kişisel hakimiyet

Kişisel ustalık (hakimiyet), kişisel görme ufku muza sürekli olarak açıklık kazandırma ve onu derinleştirme, enerjilerimizi odaklaştırma, sabrımızı geliştirme ve gerçekliği objektif olarak görme disiplini dir. Bu öğrenen organizasyonun temel taşı, manevi temelidir (Senge, 2006:16). Kişisel hakimiyet, birey için gerçekten önem taşıyan şeylerin ortaya çıkarılmasıyla başlayarak, bireylerin, eylemlerinin dünyalarını nasıl etkilediğini sürekli olarak öğrenmeye yönelik kişisel dürtünün oluşmasını sağlar. Yüksek düzeyde kişisel ustalığa sahip olan kişiler kendileri için önem taşıyan sonuçları tutarlı olarak gerçekleştirme yeteneğine sahiptir. Gerçekten, yaşamlarına bir sanatçının bir sanat eserine yaklaşacağı gibi yaklaşırlar. Bunu kendi ömür boyu öğrenme çabalarına bağlı kalarak yaparlar (Senge, 2006:16-21).

Senge'ye (2006) göre, yüksek düzeyde bir kişisel yetkinliğe (ustalığa) sahip olan kişiler, kendilerini yaşam boyu öğrenmeye adanmışlardır, onlardaki bu sürekli öğrenme çabası, öğrenen organizasyonların ruhunu meydana getirmektedir. Senge (2006:158-160), kişisel ustalık düzeyine sahip insanlarda bulunan bazı ortak özellikleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Vizyon ve hedeflerinin altında yatan özel bir amaç duygusuna sahiptirler.
- Mevcut gerçeklerin farkında olarak, bunu amaçlarına ulaşmada bir müttefik olarak görürler.
- Değişime direnmek yerine, değişim güçleri ile birlikte çalışmayı öğrenmişlerdir.
- Sorgulayıcıdır, sürekli olarak gerçekliği daha doğru bir şekilde görme çabasındadırlar.
- Kendilerini yaşama ve başka insanlara bağlantılı hissederler ama farklılıklarını da korurlar.
- Bilgisizlik ve yetersizliklerinin farkında olarak sürekli bir öğrenme halinde yaşarlar.
- Büyük bir özgüven duygusuna sahiptirler.
- İşlerine daha çok bağlı bireyler olarak, daha çok inisiyatif alırlar ve işlerinde daha geniş ve daha derin bir sorumluluk duygusuna sahiptirler, dolayısıyla daha hızlı öğrenirler.

Senge'ye (2006:160-191) göre, organizasyonu daha güçlü kılmak için, birçok organizasyon çalışanlarının kişisel gelişimlerini destekler. Dolayısıyla insanlar yetişir ve gelişirse, organizasyonlar da daha etkili olur. Kişisel ustalığı geliştirmek sürekli bir çaba, kesintisiz bir süreç işidir. Bir organizasyon, işbaşında eğitim ve kişisel gelişime verilen değer ile çalışanların kişisel ustalığını geliştirebilecektir.

2.4.3.3 Zihni modeller

Düşünce sürecimizi ve davranışlarımızı etkileyen bir düşünsel (zihinsel) modellerimiz bulunmaktadır (Yazıcı, 2001:80). Senge'ye (2006) göre, zihinsel (düşünsel) modellerimiz, zihnimize iyice yer etmiş, kökleşmiş, kalıplaşmış varsayımlar, genellemeler olarak düşünce biçimimizi, anlayışımızı ve eylemlerimizi etkilerler. Ama biz çoğu zaman zihni modellerimizin veya bunların davranışlarımız üzerindeki etkilerinin farkında olmayız.

Zihinsel modeller disiplini, insanların bu kalıplardan ve varsayımlardan kurtulmalarını sağlamaya yönelik bir disiplindir. Zihni modellerle çalışma disiplini, kişisel algılama şeklimizi değerlendirmekle başlar. Zihni modeller, bizim dünyaya bakış açımızdaki yetersizlikleri ortaya çıkarabilmemiz için gerekli açıklığı sağlar (Senge, 2006:16-21).

“Zihni modellerimiz” (ne düşündüğümüz) sadece dünyaya nasıl bir anlam verdiğimizi belirlemekle kalmaz, nasıl eyleme geçtiğimizi de belirler (Senge, 2006:193). Bir organizasyonun zihni modellerle çalışma kapasitesini geliştirmek, hem yeni becerilerin öğrenilmesini, hem de bu becerilerin pratikte uygulanmasını sağlayacak kurumsal yeniliklerin uygulanmasını gerektirir (Senge, 2006:206). Senge’ye (2006:223-225) göre, zihni modeller disiplininden yoksun sistem düşüncesi, gücünün çoğunu yitirir. Sistem düşüncesi ile zihni modellerin bütünleştirilmesinden sağlanacak kazanç, sadece zihni modellerin iyileştirilmesi olmayacak, düşünme yollarını da değiştirecektir.

2.4.3.4 Paylaşılan vizyon

Son yıllarda yönetim alanında yapılan çalışmalarda etkin bir vizyona ve misyona sahip olan organizasyonların, vizyon ve misyonu açık ve belirli olmayan organizasyonlara karşı daha başarılı oldukları konusunda bir görüş birliğinin mevcut olduğu gözlenmektedir (Aktan,1999:62).

Vizyon uzun bir gelecekte ulaşmak istediğimiz durumu tanımlar (Yıldırım, 2004:123). Vizyon, örgüte ve örgüt elemanlarına yön sağlar. Nelerin önemli olduğuna açıklık getirir. Bir vizyon olmadığında, ya da karışık olduğunda nelerin öğrenilmesi gerektiğini bilmek zordur. Çalışanlarına öğrenme için bir ortam hazırlamadan onların öğrenme sorumlulukları olduğunu söyleyen bir örgüt, onlara haksızlık yapmış olur (Braham, 1998:55).

Senge’ye (2006:17-18) göre, paylaşılan vizyon uygulaması, organizasyonun “geleceğe yönelik paylaşılan resimleri” ortaya çıkarma becerisini ifade eder. Bu resimler, organizasyona gerçekten bağlanmayı ve görev almayı teşvik eder. Ortak vizyon, itaat duygusuna değil, çalışanların gönüllü kabullenmelerine dayanır. Çalışanlarını paylaşılan

bir amaç, değer ve görev duygusu etrafında toplayamayan bir organizasyonun başarılı olması pek mümkün değildir.

Senge'ye (2006:227) göre, paylaşılan vizyon, tüm örgüt üyelerinin aynı vizyon altında birleşmeleri ve “ne yaratmak istiyoruz?” sorusuna verecekleri cevaptır. Paylaşılan vizyon, öğrenen organizasyon için hayati bir önem taşır, çünkü öğrenme için gerekli odaklanmayı ve enerjiyi sağlar. Etkin bir öğrenme, ancak insanların kendileri için önem taşıyan bir şeyi başarmak için çaba göstermeleri halinde gerçekleşir. Bu nedenle gerçek şekilde paylaşılan bir vizyon, kişilerin etkin bir şekilde öğrenmelerini sağlar. Çünkü, paylaşılan bir vizyon, kişilerin kişisel vizyonlarını yansıtır ve birçok insanın gerçekten bağlı olduğu bir vizyondur. Paylaşılan vizyon sayesinde insanlar zorlamayla değil, kendi istedikleri için, gerçekten inandıkları için öğrenirler.

Paylaşılan bir vizyon, farklı insanları birlikte çalışmaya yöneltmek için atılan ilk adım olarak, ortak bir kimlik yaratır. Çalışanların bu ortak kimliğe bağlılıklarının nedeni, paylaşılan vizyonun çalışanların kişisel vizyonlarından ortaya çıkmış olmasıdır. Paylaşılan vizyonlar, enerjilerini böyle sağlar ve bağlanmayı böyle teşvik ederler. Paylaşılan vizyon oluşturmaya önem veren organizasyonlar, sürekli olarak çalışanlarını kendi kişisel vizyonlarını geliştirmeye teşvik ederler. Kişisel ustalık da paylaşılan vizyon geliştirmenin temelidir (Senge, 2006:229-232). Senge'ye (2006:252) göre, paylaşılan vizyon oluşturma disiplini, sistem düşüncesi olmadan uygulanırsa, önemli bir destekten yoksun kalınır.

Paylaşılan bir vizyonun oluşturulması, geleceğe dair paylaşılan bir görüşün ortaya çıkarılması demektir. Paylaşılan vizyon, ortak duygu ve düşünceler çerçevesinde, tüm çalışanların katkısıyla şekillendiğinden, benimsenmesi daha kolay olur. Bu sayede çalışanlar, başkaları istediği için değil, kendi istedikleri için, paylaşılan amaçlar doğrultusunda öğrenirler. Böylece bireysel amaçlar, örgütsel amaçlar doğrultusunda hizalanmış ve dengelenmiş olur (Yazıcı, 2001:130). Örgütte ortada bir amaç ortaklığı, paylaşılan bir vizyon ve birbirlerinin çabalarını tamamlama yönünde bir anlayış yoksa, bireyler kendi kişisel çıkarlarını takım vizyonundan daha önemli görürler ve öğrenme yönünde herhangi bir çabayı gerekli görmezler (Töremen, 2001:65).

2.4.3.5 Takım halinde öğrenme

Takım, bir görevi tanımlamak için birbirlerinin bilgi ve yeteneklerine ihtiyaç duyan en az iki ve daha fazla sayıda insandan oluşur. Takımın başlıca özelliklerini de ifade eden bir tanımlama ile takım; ortak benimsenmiş ve açık bir amaç etrafında, belirlenmiş bir dizi görev ve sorumlulukları yerine getirmek üzere, bir takım üyesinin liderliğini kabul eden uygun büyüklükteki çalışanlar topluluğudur (Barutçugil, 2004:278). Takım halinde öğrenme, insan gruplarının, bireysel perspektiflerinin ötesinde yatan büyük resmi görebilme becerilerini geliştirir (Senge, 2006:21). Senge'ye (2006:19) göre, takım halinde öğrenme önemlidir, çünkü modern organizasyonlarda temel öğrenme birimi bireyler değil takımlardır. Takımlar öğrenmedikçe organizasyonlar da öğrenemezler.

Bireyler sürekli öğrenirler ama yine de bir örgütsel öğrenme ortaya çıkmaz, örgütsel öğrenme için takımların öğrenmesi gereklidir. Takımların öğrenmesi durumunda, tüm organizasyon öğrenme için küçük bir evren haline gelir, kazanılan deneyimler eyleme dönüştürülüp geliştirilen beceriler başka bireylere ve başka takımlara propaganda yapılabilir. Takımın başarıları örgütün tümü için birlikte öğrenme standardını belirleyebilir (Senge, 2006:257). Takımlarda kolektif zeka düzeyini, çalışanların sahip oldukları zeka düzeyinin üzerine çıkartacak sinerjik bir etki bulunmaktadır, ortada bir amaç ortaklığı, paylaşılan bir vizyon ve birbirlerinin çabasını tamamlama yönünde bir anlayış vardır. Bu nedenle örgütlerin öğrenmesi, takımların öğrenmesine bağlıdır. Takım halinde öğrenme disiplini, bir takımın öğrenme ve sonuçlara ulaşmak için harcadığı enerjinin aynı yöne yönlendirilmesi sürecidir. Ortak bir vizyon geliştirmek ve kişisel ustalık, takım halinde öğrenmenin temel unsurlarıdır çünkü yetenekli takımlar yetenekli bireylerden oluşur (Senge, 2006).

Organizasyonlarda takım halinde öğrenmenin üç önemli boyutu vardır. Birincisi, karmaşık sorunlar üzerine içgörüselsel bir düşünme ihtiyacı vardır. İkincisi, organizasyonlarda yenilikçi, eşgüdümlü eyleme ihtiyaç vardır. Üçüncüsü de, takım üyelerinin diğer takımlar üzerindeki rolüdür (Senge, 2006:258).

Senge'ye (2006:18) göre, takımlar öğrenebilir. Takımlar gerçekten öğrendiğinde, sadece daha iyi sonuçlar elde etmekle kalmaz, takımın bireyleri de başka türlü olabileceğinden daha hızlı yetişirler. Takım halinde öğrenme disiplini “diyalog”la başlar; bu bir takımın bireyelerinin varsayımları askıya alıp gerçek bir “birlikte düşünme” eylemine girme kapasitesidir. Senge'ye (2006:280-283) göre, takım halinde öğrenme, bir takım becerisidir. Öğrenen takımlar birlikte öğrenmeyi öğrenirler. Takım becerilerinin geliştirilmesi, bireysel becerilerin geliştirilmesinden daha zorlayıcı olduğundan, öğrenen takımların pratik yapmaya ihtiyaçları vardır. Böylece kolektif öğrenme becerilerini geliştirebilirler. Takımlar, diyalog oturumları ile pratik yaparak, gereken takım becerilerini geliştirebilirler. Diyalog oturumunun temel koşulları şunlardır:

- Takımın tüm üyelerinin bir araya gelmesi,
- Temel diyalog kurallarının açıklanması,
- Temel kuralların tam olarak uygulanması,
- Çatışmalı sorunların takım üyeleri tarafından gündeme getirilmesinin teşvik edilmesidir.

Takım, potansiyel olarak birey zekasına göre daha büyük bir zekaya sahiptir. Takım halinde öğrenme, üyelerin arzuladığı sonuçlara ulaşma kapasitesini geliştirme süreci olup ortak vizyon geliştirme disiplini üzerine kurulur. Ancak ortak vizyon ve yetenek yeterli olmayıp birlikte çalışma şeklinin bilinmesi de gereklidir (Töremen, 2001:6).

Başaran'a (1992:195) göre, bir örgütün etkililiğini sağlamak ve yükseltmek, örgütsel amaçlara ulaştıran işlerin takımlarca yapılmasına bağlıdır. Örgüt yapısının her gözesinin takım niteliğine kavuşturulması ne denli gerçekleştirilebilir ise örgütün etkili olabilme olasılığı da o denli yükselir.

2.4.4 Öğrenen organizasyonları diğer organizasyonlardan ayıran özellikler

Öğrenen organizasyonları diğer organizasyonlardan ayıran özellikler aşağıdaki gibidir (Braham, 1998:9; Barutçugil, 2004:146; Doğan, 2002:132):

- Öğrenen organizasyonlarda öğrenme olayı, çalışanların yaptıkları her işin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir.

- Öğrenme anlık bir olay değil bir süreç olarak kabul edilmektedir.
- Bireylerin kendilerini geliştirirken kurumlarını da değiştireceklerine inanılır.
- Tüm ilişkilerin temelinde işbirliği vardır.
- Öğrenen organizasyon kendisinden de bir şeyler öğrenir, çalışanlar organizasyonu etkililik, kalitenin yükseltilmesi ve yenilikler konusunda eğitirler.
- Öğrenen organizasyonlarda bireylerin yaratıcı olduğu ve onların kurumu yeniden yapılandıracakları kabul edilir.
- Öğrenen organizasyonların bir parçası olmak çalışanlara keyif ve heyecan verir.

Aşağıdaki çizelge, öğrenme özellikleri açısından öğrenen organizasyonlar ile geleneksel kurumlar arasındaki farkları özetlemektedir.

| Öğrenme özellikleri | Geleneksel kurumlar | Öğrenen organizasyonlar |
|---|--|---|
| Öğrenen kim? | Bir yerlere gönderilenler, ödüllendirilenler ya da benzer gruplar (yöneticiler,satış elemanları) | Herkes: tüm çalışanlar tüm bölüm ve düzeydeki elemanlar |
| Öğreten kim? | Kurum içinden eğitimci ya da dışarıdan gelen uzmanlar | İşe en yakın olan kişiler, eğitimciler, uzmanlar. |
| Sorumlu kim? | Eğitim Departmanı | Herkes |
| İnsanlar ne tür öğrenme araçları kullanır? | Dersler, iş sırasında eğitim, usta-çırak ilişkisi, formal eğitim, öğrenme planları. | Dersler, iş sırasında eğitim, öğrenme planları, kıyaslamalar, ekipler, kişisel çabalar, ikili çalışmalar. |
| Çalışanlar ne zaman öğrenirler? | Zorunlu olduklarında ilk birkaç ay, gerek olduğunda | Her zaman, uzun dönemli |
| Çalışanlar ne tür beceriler öğrenirler? | Teknik | Teknik, ticari, kişiler arası, öğrenmeyi öğrenirler |
| Nerede öğrenirler? | Sınıflarda, iş yerlerinde | Sınıflarda, toplantılar yaparak, her yerde |
| Zamanlama | Bugünün ihtiyaçları | Gelecekteki ihtiyaçlar |
| Duygular | Ruhsuz | Coşkulu |

Çizelge 2.1 Öğrenen organizasyonlar ve geleneksel kurumlar arasındaki farklar (Braham, 1998:19-20).

Geleneksel kurumun özellikleri kontrol, rekabet, kısa-dönem miktarla ölçülen sonuçlar, tepkisellik ve izole edilmiş birimlerde işlerini yürüten işlevsel birimlerdir. Geleneksel kurum “çok çalışır”, öğrenen organizasyon ise “akıllı çalışır” (Braham, 1998:21-22). Geleneksel organizasyonlar, insanların davranışlarını denetleyen yönetim sistemleri gerektirirken, öğrenen organizasyonlar düşünmenin niteliğini, derinlemesine düşünme ve

takım halinde öğrenme kapasitesini ve karmaşık iş konuları hakkında ortak görüş ve ortak anlayış geliştirme yeteneğini arttırmaya yatırım yapar (Senge, 2006:313).

Geleneksel kurumlarda, eğitim her şey yolunda olduğu zaman gerçekleşen bir olaydır. Genellikle, satış sorumluları ve yöneticiler gibi belirli bir grup çalışan için düzenlenir (Braham, 1998:25). Braham'a (1998:26) göre, öğrenen organizasyonda ise öğrenme olanakları yalnızca belli kesim çalışanlara ayrılmış değildir. Öğrenme her an, her yerde ve herkesle olabilir. Öğrenme yalnızca "eğitim bölümü"nin sorumluluğunda değildir, herkesin sorumluluğu haline gelmiştir. Bilgi akışı iki yönlüdür; bireyler çalıştıkları kurumdan (şirketlerinden) öğrenirken, kurum da bireylerden öğrenir.

2.4.5 Öğrenen organizasyonlarda liderlik

Liderlik; kurumun tüm üyelerine kendini adama ve rekabet ortamı içerisinde en yüksek düzeyde katkı sağlamalarına fırsat verecek olanakların yaratılmasıyla ilgilenir. Yöneticilik, bir kurumun işlemlerini sağlar; liderlik ise onun iyi çalışmasına yardım eder (Ensari, 2003:84). Lider doğru olan şeyleri yapmayı hedeflerken, yönetici işleri doğru yapmaya odaklanır (Ensari, 2003:84). Örgütlerde yöneticilerden beklenen, yöneticiliğin yanında liderlik özelliklerine de sahip olarak örgütte etkili yönetim ve liderliği aynı anda sergilemektir.

Öğrenen organizasyon, yeni bir liderlik anlayışı gerektirir. Öğrenen organizasyonlardaki yeni liderlik anlayışı daha ince ve önemli konular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrenen bir organizasyonda liderler tasarımcı, yönetici ve öğretmendir. İnsanların karmaşıklığı anlama, görüşlerini açıklama ve ortak düşünsel modeller geliştirme yeteneklerini devamlı geliştirdikleri organizasyonlar kurmaktan sorumludurlar yani "öğrenmeden" sorumludurlar (Senge, 2006:363). Öğrenen organizasyonda lider, çalışanların öğrenmelerine destek olur ve kendi öğrenmesiyle de çalışanlara örnek olur.

Liderlerin amaçlarına varabilmeleri için üç çeşit beceriye gereksinimleri vardır. Bunlar; teknik, beşeri ve analitik becerilerdir (Hatiboğlu, 1993:223). Çelik'e (2003:124) göre, öğrenen organizasyonlarda liderler, öğrenen liderler olmalıdır. Öğrenen liderlerin yaşam

boyu öğrenme sorumluluğuna sahip olmaları, onları diğer liderlerden farklı kılan belirgin bir özelliktir. Öğrenen lider, yaşam boyu öğrenmeye öncülük eder ve astlarını sürekli olarak geliştirme davranışı gösterir, bu davranışın altında da güçlü bir sabır vardır.

Öğrenen lider, öğrenen örgütü tasarlayan ve oluşturan liderdir. Öğrenen lider, öğrenmeyi örgüt kültürü içine yerleştirmeyi başarabilen liderdir. Örgütsel öğrenmeyi gerçekleştiren lider, öğrenmeyi örgütsel davranışın güncel bir parçası haline getirir. Herkesin sorumlu olduğu bir ortamda lidere düşen görev, işgörenlerin öğrenmesinden sorumlu olmaktır. Lider, karmaşıklığı anlama, sorun çözme ve ortak düşünsel modeller geliştirme konusunda sürekli bir çaba gösterir (Çelik, 2003:133).

Öğrenme sürecinde en etkin rol liderlere düşmektedir. Öğrenen organizasyonlarda etkin liderlik rolleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Buckler, 1996:35; aktaran Yazıcı, 2001:200):

- Çalışanları araştırmaya yöneltmek.
- Paylaşılan bir vizyon ve sahiplenme duygusu yaratmak.
- Destekleyici-kolaylaştırıcı olmak.
- Engelleri ortadan kaldırmak.

Öğrenen liderler kolektif bir davranış göstermek zorundadır. Çünkü takım halinde örgütün bütününde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, etkili bir grup liderliği davranışına ihtiyaç vardır. Bunun yanında öğrenen lider, bireysel açıdan kendisini sürekli olarak geliştirmek zorundadır. Öğrenen lider, bireysel öğrenme açısından her zaman astlarının önündedir ve onlara modellik yapmaktadır. Liderliğin kolektif ve bireysel boyutunu birbiriyle bütünleştiren lider, çok daha etkili bir liderlik davranışı sergileyebilir (Çelik, 2003:124).

İşletmelerde insan kaynağının sahip olduğu nitelikler aynı zamanda insan kaynağının yönetimini de zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla liderlerin etkinliğini belirleyecek temel faktör, insan kaynaklarının etkinliğini anlamak ve bunu yönlendirmek olacaktır. Liderlerin görevi, öğrenmeyi örgütün merkezine yerleştiren ve çalışanları kendi potansiyellerini geliştirmeye teşvik eden yapılar meydana getirmek olacaktır (Yazıcı, 2001:3).

2.4.6 Öğrenen organizasyon ve kültür ilişkisi

Kültür; öğrenilen ve paylaşılan değerler, inançlar, davranış özellikleri ve semboller toplamıdır. Bu paylaşma ne kadar genişse, kültür o derece genel ve üst kültür olma özelliğine kavuşmaktadır. Bu açıdan bakınca, bir genel kültür içinde, değişik değer, inanç ve sembollerin paylaşıldığı alt kültürler oluşabilir (Koçel, 2003:30).

Günümüzde organizasyon kültürü kuruluşların rekabet avantajı kazanmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü, organizasyon kültürü, işletmenin amaçlarının stratejilerinin ve politikalarının oluşmasında önemli bir etkiye sahip olduğu gibi, yöneticilere seçilen stratejinin yürütülmesini kolaylaştıran ya da zorlaştıran bir araçtır (Eren, 2001:166). Organizasyon kültürü, toplum kültürünün bir alt ürünü ya da alt kültürüdür. Bu nedenle kültür “bir organizasyonun içindeki kişilerin ve grupların davranışını yönlendiren normlar, davranışlar, inançlar ve alışkanlıklar sistemi” olarak tanımlanabilir (Eren, 2001:166). Kurum kültürü, çalışanların düşünce ve davranışlarını biçimlendiren normlar, varsayımlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemi olarak tanımlanabilir (Barutçugil, 2004:207) Bir organizasyonda yerleşik değerler ve inançlar kurum kültürünü oluşturur (Aktan,1999:62).

Örgüt içinde kurulacak açık ve çok yönlü iletişim, insanların duygu, düşünce ve endişelerini daha kolay paylaşmalarını ve dolayısıyla düşünsel modellerini sergilemelerini ve ortak bir vizyonu daha kolay paylaşmalarını sağlar (Yazıcı, 2001:131). Öğrenen organizasyonlar için en önemli kaynak bilgidir (Yazıcı, 2001:174). Öğrenen organizasyonlarda öğrenmeyi teşvik eden bir kültür bulunmaktadır.

Öğrenen organizasyon olabilmek için, organizasyon içinde örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesi gerekir. Örgütsel öğrenmeyi doğrudan etkileyen unsurlardan biri örgüt kültürüdür. Aytaç'a (1999:76) göre, örgüt kültürü, örgütsel öğrenme sürecinde örgüt üyelerinin gelişimlerini etkileyerek öğrenmenin içeriğini belirleyen temel unsurdur. Örgüt kültürünün birey, takım ve takımlar arasında etkileşimi sağlayan bir öğrenme ortamı yaratması, örgütsel öğrenmeyi gerçekleştireceğinden, aynı zamanda örgütsel etkinliği ve gelişmeyi de sağlayacaktır.

Öğrenmenin ortaya çıkmasında; yönetimin ilk sorumluluğu öğrenmeyi teşvik edecek bir iklim oluşturmaktır. Yönetimin görevi kontrol etmek değil; yapıcı diyalogu oluşturmak, deneyim sürecini kolaylaştırmaktır. Yöneticiler bu görevi tamamlayınca, görevliler öğrenmeye doğru yönelmek durumundadırlar. Öğrenen bir örgütte, görevliler bilginin kullanılması, araştırılması ve bir araya getirilmesinden sorumludur (Töremen, 2001:31).

Örgütlerin değişime uyum sağlayabilmesi, öğrenme kapasitelerine bağlıdır. Çevresel değişim hızının ortaya çıkardığı sorunları çözmeyi öğrenen örgütler, geleceğin dünyasına yön verecek örgütlerdir. Öğrenen örgütler, öğrenmeyi örgüt kültürünün tabanına yaymayı başaran örgütlerdir. Başlangıçta bireysel olarak başlayan öğrenme eğilimi, zamanla örgütün bütününe yayılmaktadır (Çelik, 2003:132).

2.4.7 Öğrenen organizasyon ve değişim ilişkisi

Değişim, insanların şu ana kadar yapmakta olduğu tüm işleri tamamen yeni bir mantıkla yapmasını gerektiren bir süreçtir. Değişimin ilk adımı, değişim ihtiyacının keşfedilmesidir (Ökmen ve Dönmez, 2005:66). Genel anlamda değişme, ister planlı olsun, ister plansız, herhangi bir sistemin (kişi veya örgüt), bir süreç veya ortamın belli bir durumdan başka bir duruma dönüşmesi olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2000:30).

Değişim kaçınılmaz bir olgudur.Yaşamın her alanında vardır ve giderek daha hızlı bir biçimde yaşanmaktadır. Özellikle son yıllarda yaşanan ekonomik, sosyal, teknolojik ve yasal değişimler hemen her sektördeki büyük veya küçük tüm organizasyonları ciddi bir biçimde etkilemiştir ve etkilemeye de devam etmektedir (Barutçugil 2004:155). Sürekli değişen koşullar, organizasyonları değişime ve bunun için de esnek olmaya zorlamaktadır (Barutçugil, 2004:157). Koçel'e (2003:707) göre, kişisel ve örgütsel düzeyde hemen her şey şekil ve içerik olarak sürekli değişmektedir. Değişim bir yaşam tarzı haline geldiği sürece, çalışanlara ve organizasyonlara yeni ufuklar açacaktır.

Özellikle toplumsal değişimin çok hızlı olması nedeniyle günümüzdeki örgütlerin yaşayabilmesi için kendilerini çevredeki değişmelere uyabilecek biçimde sürekli yenilemeleri gerekir. Çevredeki hızlı değişmelere kendini yenileyip uyum sağlayamayan

örgütler kısa sürede çağdışı kalarak yaşamlarını yitirirler (Başaran, 1982). Bilginin yarattığı değişime uyum sağlayabilmemiz için sürekli yeni bilgi ve beceriler geliştirmek, yani “öğrenme” hız ve etkinliğimizi artırmak zorundayız (Yıldırım, 2004:5). Öğrenen organizasyonlarda değişim sürekli bir olgu olarak algılanmaktadır. Çünkü değişim öğrenmeyi yönlendiren veya gerçekleştiren temel girdidir. Değişim öğrenmek için yeni bir fırsat olarak değerlendirilir (Öztürk, 2003:254). Öğrenen organizasyonlar, deneyler yaparak sürekli gelişmeye açık olduklarından, değişime daha kolay uyum sağlayabilirler (Öztürk, 2003:254). Efil’e (2002:395) göre, öğrenen organizasyonlar yaratıcılık ve öğrenme becerisini kullanarak değişimi önceden sezinleme ve değişim gerçekleşmeden önce harekete geçme kapasitesine sahiptir.

Öğrenen organizasyonlarda örgütsel öğrenme vardır. Töremen’e (2001:71) göre, örgütsel öğrenme değişmeye doğru dinamik ve akıcı bir meyil gösterir.

Öğrenen örgüt çalışanları, ne kadar bildiğiyle değil, öğrenebilirliğiyle değerlendirilirler. Öğrenebilirlik çalışma hayatında en önemli güçtür. Öğrenen örgütlerde bürokratik hiyerarşi yerini “öğrenme hiyerarşisi”ne bırakmıştır. Deneyim içerisinde sürekli değişim davranışı yüzünden öğrenen örgüt sürekli değişim yolundadır. Değişim, öğrenmeye götüren bir birikimdir. Her değişimi ispatlanacak bir varsayım olarak görüp, her deneyim sonuçlarını inceleyerek öğrenen örgüt, bu değişimin deneyimini artırdığını ve bunun da öğrenmeyi ortaya çıkardığını kanıtlar (Töremen, 2001:20).

2.5 Öğrenen Organizasyon Olarak Okul

Okul, önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına ulaşabilmek için mesleğinde ve alanında uzmanlaşmış kadrolar aracılığıyla eğitmek istediği öğrencilere programlı ve sistematik olarak bilgi ve beceri aktarımının gerçekleştiği kamu gözetimi altında işleyen bir sistemdir (Ünal ve Ada, 2001:67). Eğitim sistemi içinde okulların temel işlevi, öğrencilerine istenen davranışları kazandırma ve belli öğrenme yaşantılarının öğrencilerle yaşanmasını sağlamak için çevreyi gerekli bir biçimde düzenlemektir (Ünal ve Ada, 2001:67). Okulların toplum ve birey açısından sayısız faydaları vardır. Okulların başlıca işlevi toplumdaki bireyleri

toplumsallaştırmak, toplumdaki bireylere kültürel mirası aktarmak, bireyleri kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda eğitmek ve toplumu kalkındırmaktır (Erden, 1998:81).

Eğitimde gruba yönelik programlar yerini bireysel yaklaşımı içeren programlara bırakırken, öğreten merkezli eğitim anlayışından öğrenen merkezli eğitim anlayışına geçilmektedir. Temel bilgilerin öğrenilmesi değil, ihtiyaç duyulan temel bilgilere nasıl ulaşılacağı ve bunların nasıl öğrenileceği önem kazanmaktadır. Başka bir ifadeyle hangi bilginin öğretileceği değil, hangi bilgiye nasıl ulaşılabileceği konusu eğitimin hedefleri arasında yer almaktadır (Fındıkçı, 2004e:154).

Teknolojik gelişmeler, hızlı bilgi artışı ve iletişim alanındaki gelişmeler okul sistemlerini bu gelişmeler paralelinde düşünmeye zorlamaktadır. Bu durum, bir süreç olan ve ömür boyu süregelen eğitimin programlı kısmını oluşturan öğretimin ve öğrenmenin okulların sınırlarını aşmasına yol açmıştır (Töremen, 2001:81). Geleceğin okulu her Şeyden önce mekanla ve zamanla sınırlı olmayacaktır. Öğrenme sadece okul sıralarında belirli bir sürede gerçekleşen bir etkinlik değil her yerde ve her zaman gerçekleşebilecek bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır (Fındıkçı, 2004e:154). elik'e (2003:211) göre, öğrenen bir organizasyon (öğgüt) olarak okul geleceğin okul imajlarından birisidir.

Öğgütsel öğrenme kapasitesi, öğgütlerin değişim sürecine uyum sağlamasında büyük ölçüde etkilidir. Öğgütsel öğrenme, öğrenen organizasyon oluştırmada önemli bir etkidir. Okulların birer öğrenen organizasyon olabilmesi için, okullarda öğgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi gerekir. Bilgi toplumunun insanını yetiştirmeyi amaç edinen okulların, öğrenen organizasyon yaklaşımını uygulayarak öğrenen okul olmaları, amaçlara ulaşmada okullara büyük avantajlar sağlayacaktır.

Okullarda öğgütsel öğrenme etkinliklerinde hedef grup öğretmenlerdir. Ancak öğretmenlerin bireysel olarak geliştirilmesi yeterli değildir. Okulda izlenecek personel geliştirme politikası çerçevesinde öğretmenlerin grup halinde öğrenmeleri sağlanmalıdır (elik, 2003:123). Öğretmenler, öğrencinin öğrenmesini, öğrenci performansına ilişkin beklentilerle etkilerler, ayrıca kendi öğretim performans beklentileri ile de etkili olurlar. Öğretmenlerin kendi aralarındaki informal toplantılar, okul müdürüyle öğretmenler

arasındaki resmi ilişkiler, okul ortamındaki örgütsel öğrenme kültürünün varlığını gösterir. Örgütsel öğrenme, okul ortamında mesleğe yönelik öğrenmenin ortak bir eyleme dönüştürülmüş biçimidir. Öğrenmeye yönelik bir ortak eylemi gerçekleştirmeye istekli olma derecesi, okulun öğrenme potansiyelini gösterir (Töremen, 2001:88-89).

Hiyerarşik yapının katı olduğu örgütlerde örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi çok zordur. Bürokratik örgütlerde, bireysel akıl çoğu zaman kolektif akıldan üstün tutulmaktadır. Okuldaki her öğretmen insangücü açısından bir değeri ifade etmektedir. Bütün öğretmenlerin yeteneklerini okul için kullanmaları ve takım halinde öğrenmeye çalışmaları, öğrenme odaklı bir kültürün oluşmasına katkıda bulunabilir (Çelik, 2003:215). Mesleki iletişimin olmayışı “sesli düşünme” konusunda bir kültürü ortaya çıkarır ve bunun sonucu öğretim uygulamaları tartışılmaya başlanır. Bu tür kendini ispat etme süreçleri tek aşamalı öğrenmenin karakteristiklerindedir. Ortak çalışmaların değeri anlaşılırsa, temel varsayımları paylaşmayan meslektaşlarla pedagojinin ve eğitim felsefesinin tartışılması güç ve tehdit edici olabildiği gibi, çift aşamalı öğrenme kavram ve metotları meslektaşlar arasındaki tepkilerin şiddetini azaltabilir (Töremen, 2001:103).

Öğrenen örgütler olarak okullar etkili olmak zorundadır. Etkili okul olabilmek için de bir takım özelliklerin olması gerekir. Etkili okulun özellikleri şunlardır (Doğan, 2002:130):

- Bütün öğrenciler öğrenebilir.
- Bütün öğretmenler öğretilmesi gerekeni öğretebilir.
- Bütün öğrencilerin eğitimden yüksek beklentileri olabilir.
- Bütün öğrenciler yüksek başarı normları geliştirebilirler.

2.5.1 Eğitimde değişim

Özellikle yeni bin yıla girerken kendini çarpıcı bir şekilde hissettiren bilgi çağına geçişle birlikte kültürde, ekonomide, uluslararası ilişkilerde, değerlerde çok önemli değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimlerin en doğrudan yansıma bulacağı alan eğitimidir. Eğer bir çok alanda hızlı bir değişim yaşanıyorsa eğitimin de gerçek anlayış düzeyinde değişmemesi beklenemez. Eğitimde yeni çağa uygun değişimlerin gerçekleşebilmesi için çağın gerçeklerinin iyi anlaşılması ve değerlendirilmesi gerekir (Erdoğan, 2003:50). Eğitim

örgütü de, eğitim bilimindeki yeniliklerden, toplumun her kesiminde ve kesitinde meydana gelen değişmelerden etkilenir ve değişir. Bazen eğitim örgütü diğer örgütleri etkileyebilmek için değişir (İlgar, 2000:25). Eğitimdeki değişimler çok yavaş olmakta ve etkisini görebilmek için uzun bir sürenin geçmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2004:52).

Eğitim örgütleri değişimin merkezini oluşturur. Okullar hem sosyal değişimin oluşmasında hem de örgütsel değişimde önemli rol oynar. Değişim olgusu açısından son derece kritik bir konumda bulunan eğitim örgütleri, öğrenen örgütlerin liderliğini yapmak zorundadır. Aksi takdirde eğitim örgütlerinin kendilerini yeniden sorgulamaları gerekir. Çünkü okullar örgütsel öğrenme kültürünü yerleştiremezse, temel misyonunu kaybeder. O zaman fabrikaların ve büyük şirketlerin eğitim merkezleri, okulların işlevlerini yerine getirmeye çalışır. Bu durum ise okulu yaşadığı çevreden soyutlar ve uyum sağlamasını güçleştirir (Çelik, 2002:78-79). Bu durumda geleneksel okul örgütleriyle, oluşan değişime uyum sağlamak mümkün olmaz. Okul, bilgi toplumunun insanını yetiştirmek zorundadır. Bu nedenle okulların işleyişi, yönetici ve öğretmenlerin rolleri de değişmektedir (Ünal, 1999:23).

Değişme, ancak öğrenmeyle gerçekleşebilir. Sürekli ve ekip halinde öğrenmeye inanmış bir okul örgütü, daha mükemmelle ulaşmak için değişme eğilimi taşıyacaktır. Değişme kaçınılmaz olduğuna göre, değişimin başarılı bir şekilde yönetilmesi gerekir. Başarılı bir değişim yönetimi, etkili örgütsel öğrenme kültürünün oluşturulmasına bağlıdır (Çelik, 2002:78).

Örgütsel öğrenme kültürünü yerleştirmiş olan okullarda değişme daha başarılı olmaktadır. Çünkü örgütler ve o örgütün her bir üyesi olan işgörenler yeniliğe karşı kendilerini daha hazır hissederler. Öğrenen örgütler, değişmeye direnme yerine değişmeyi isterler. Buna karşılık öğrenme kapasitesi düşük olan örgütlerde, değişmeye karşı ciddi dirençler görülebilir. Bu direncin temel nedeni ise, bilgisizlikten kaynaklanmaktadır (Çelik, 2002:78). Erdoğan (2004), çalışmasında her alanda olduğu gibi, eğitimde de değişimin iyi bir şekilde yönetilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de değişme kaçınılmazdır. Ancak değişmeye karşı direnme de bilinen bir gerçektir. Eğitim örgütlerinde yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen örgütsel kültür, değişmeyi destekleyici nitelikte olursa daha az direnmeyle karşılaşılabılır (Çelik, 2002:80).

Toplumsal ve ekonomik değişme ile birlikte eğitimin ve eğitim kurumunun da rolleri değişmektedir. Eğitim ve değişme arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusudur (Özdemir, 2000:8-9):

- Eğitim toplumdaki değişmelerden etkilenir ve bu değişmelere göre kendini yeniden düzenleme gereği duyar.
- Eğitim toplumun yenileşmesine öncülük etme durumundadır.

Toplam Kalite Yönetimi özellikle son yıllarda eğitim ve öğretimde de uygulanmaya çalışılan bir anlayıştır. Dolayısıyla Toplam Kalite Yönetimini bir değişim girişimi olarak görebiliriz (Erdoğan, 2004b:103). Toplam Kalite Felsefesi de değişimin gerekliliğine işaret eder. Çünkü Toplam Kalite Felsefesi özde iyinin iyisine ulaşmayı hedefler. Kurumun amaçlarının süreklilik içinde değişen ihtiyaçlara cevap vermek için değiştirilmesini öngörür (Erdoğan, 2004b:7).

Bir örgüt boşlukta var olmaz. O, kendisine kaynakları sağlayan ve sınırları belirleyen çevresiyle bir arada yaşar. Eğer, örgütün refah içinde yaşaması isteniyorsa, devamlı değişmekte olan çevresine uyması gerekir. Çevreye yeteri kadar uyamamak, örgütün başarısızlığının belli başlı nedenlerinden biridir (Hicks, 1975:106). Çevresel faktörler bir örgütü iki biçimde etkilerler; bir takım sınırlar koymakla ve bir takım fırsatlar ve rekabet yaratmakla (Hicks, 1975:110).

Fındıkçı'ya (2004d:148-149) göre, klasik okul organizasyonlarının bilgi toplumunun bilgi örgütlerinde çalışacak bilgi insanlarını yetiştirmeleri oldukça güç görünmektedir. Bilgi toplumuna uyumlu bireylerin yetiştirilmesi için aktif katılımın ön planda olduğu, bireysel sorumluluğun benimsendiği, belirli mekanlarla sınırlanmayan sürekli eğitimin ilke edinildiği eğitim anlayışına ihtiyaç vardır. "Öğretme" yerine, "öğrenme"nin strateji olarak kabul edildiği öğrenen örgüt anlayışını tercih eden okulların, bilgi toplumu şartlarına

uygun nitelikte bireyler yetiştirmesini sağlayacağı şüphesizdir. Okulun, programda saptanan konuların öğretmenler tarafından öğrencilere aktarıldığı ve öğrencilerin eğitildiği kurumlar olarak algılandığı anlayışın değişmesi kaçınılmaz olmuştur.

2.5.2 Bilgi toplumunda eğitim

Toplumsal gelişme tarihi incelendiğinde insanların ilkel hayat koşullarından tarım toplumu, sanayi toplumu ve nihayet bilgi toplumuna doğru gelişim gösterdikleri görülmektedir. Tarım toplumunda toprağa yönelen ilgi, makinenin icadıyla sanayiye yönelmiş, bilgisayarların insan hayatına girmesi ile de bilgiye yönelmiştir (Fındıkçı, 2000:231-232). Tarım ve endüstri çağlarında sınırlı kaynaklarla üretim yapılırken bu yeni dönemde sınırsız ve sonsuz bir hammadde olan “bilgi”nin kullanımı söz konusu olmaktadır. Yöneticilerin ve çalışanların zihinlerini sürekli uğraştıran sınırlı kaynakların etkin kullanılması sorunu yerini, şimdi sonsuz ve sınırsız bir kaynağın en iyi nasıl kullanılacağı sorusuna bırakmaktadır. (Barutçugil, 2002:48).

Dünya’da 1990’lı yılların başından itibaren hızlı değişimler ve gelişmeler yaşanmakta, teknolojik yenilikler, iletişim olanakları gelişmekte, bunun yanı sıra sosyal, politik alanlarda değişimler olmakta, yeni kültürel değerler ortaya çıkmaktadır. Bu hızlı değişim, bireylerin ihtiyaç ve beklentilerinde değişmelere neden olmakta ve uluslararası piyasalarda rekabet edebilmek için daha nitelikli mal ve hizmet üretmeye ve bunun sonucu olarak daha nitelikli insangücü kullanmaya zorlamaktadır (Ünal, 1999:22).

İçinde bulunduğumuz bu çağ, “bilgi çağı” ve bu çağın ekonomisi de “bilgi ekonomisi” olarak adlandırılmaktadır. Bu çağda temel ekonomik kaynak bilgidir. Örgütlerin ve bireylerin temelinde de bilgi yatmaktadır (Drucker, 1993:18). Drucker’a (1993:18) göre, bilgi, içinde yaşadığımız topluma adını vererek onun “bilgi toplumu” adıyla yeni bir kimlik kazanmasına neden olmuştur. Bilgi toplumunu, bilgiye dayalı çalışanlar yani “bilgi işçileri” yönlendirecektir ve bilgi işçileri işletmelerin çok değerli bir varlığı haline gelecektir.

Gerçekten bugün birçok gelişmiş ülke bilgi toplumuna dönüşmekte, gelişmekte olan ülkeler ise bilgi toplumu olma konusunda ciddi çaba göstermektedir (Çelik, 2002:133). Bilgi toplumuna geçildiğinin işaretlerini veren bazı belirtiler vardır ki bunlar şu şekilde sıralanır (Kaleli ve Şen, 2002:742):

- Daha önce emek-yoğun teknolojiden, sanayi-yoğun teknolojiye geçilmiştir. Şimdi ise sanayi-yoğun teknolojiden, bilgi-yoğun teknolojiye geçilmiştir.
- Okulda başlayan ve okulda biten eğitim yerini, hayat boyu eğitime bırakmaktadır.
- Büyük dev şirketler parçalanarak yerini, küçük işletmelere terk etmektedir.
- Kişiler artık bilgi ile yaşamayı öğrenmektedir.
- Tahlil, sentez, araştırmacılık, müteşebbislik, objektiflik, pratik ve yaratıcı düşünce, problem çözme ve karar verme hüner ve teknikleri bilgi toplumunda insanların hayat tarzı olmaktadır.

Bilgi toplumu, bilgili üyelerden oluşan toplum değil; üretim için bilgi üretebilen, üretim ve sorunları için gereken bilginin kaynağına gereken zamanda ulaşabilen ve edindiği bilgiyi teknolojiye dönüştürüp ürün üreten üyelerin çoğunlukta olduğu toplumdur. Böyle bir toplumu yaratan kaynak, toplumun eğitim sistemi ile toplumun gereksinmelerini karşılayan örgütlerdir (Başaran, 2000:57). Bilgi toplumu bilgi çoğalmasına dayanan ve yaşamın tüm alanlarında oluşan değişim ve gelişimleri içermektedir (Ünal, 1999:23). Bilgi toplumunun gerektirdiği insan bilgi insanıdır. Bilgi insanı yaşamında, bilginin gereğine, önemine ve önceliğine inanan, bilgi edinmeyi kendine ilke edinen, bilgiyle hareket ederek, sürekli gelişme kaygısını hisseden insandır. Sürekli öğrenme disiplini bilgi insanının en temel özelliğidir (Fındıkçı, 2000:235).

Bilgi toplumunda sadece toplumsal yapı değil, aynı zamanda toplumsal kurumlar da hızlı bir değişim süreci yaşamaktadırlar. Bilgi toplumunun önemli toplumsal kurumlarından biri eğitimidir. Eğitim örgütlerinin bilgi toplumundaki rolü çok değişik olacaktır. Okul bilgiyi üreten, sunan ve yayan bir örgüttür. Bilgi toplumunun okulu, sürekli olarak kendini yeni gelişmelere açık tutmak zorundadır. Bilgi toplumunda okulun örgütsel kültürü de önemli bir değişim gösterecektir. Böyle bir toplumda, okulun sahip olduğu örgütsel kültür, bilimsel gelişme ve yeniliğe açık, insan kaynaklarına değer veren ve bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım eden bir örgütsel kültür olmalıdır (Çelik, 2002:133).

Geleneksel anlamda okul, gencin yetişkin olarak oynayacağı rolü kabullenmesinde, genci meşgul etmede, iş alanına girmesine hazırlamada, toplumun sosyal ve kültürel değerlerinin kazandırılmasında, toplumsallaşmada, geleneklerde inançlarda, toplumda yaşamak için gereken yetenekleri geliştirmede ve genci gerekli konumlara getirmede, onu çeşitli iş kollarında mesleğe yönlendirmede bir araç olarak görülmüştür. Bilgi toplumunda ise bu süreci belli bir zaman ve süre ile sınırlamak mümkün değildir (Özdemir, 2000:19).

Bilgi toplumunun okulunda temel yaklaşım, “yaşam boyu eğitim” yaklaşımı olacaktır. Artık okul belli yaş sınırlaması yapmayıp, kapılarını yetişkinlere de açacaktır. Bilgi toplumunda mevcut bilgi çok hızlı değiştiği için, okulun sürekli olarak yeni bilgileri izlemesi gerekmektedir. Bilgi toplumunda okulun en önemli eğitim sloganı “yaşam boyu eğitim” olacaktır. Yaşam boyu eğitimi benimseyen ve kendi kültürüne yerleştiren okullar ayakta kalmayı başarabilecektir (Çelik, 2002:134).

Bilgi çağının okulu, topluma ve çevreye daha açık olmalı, daha çok bireyselliğe yer vermeli ve dolayısıyla daha çok çeşitliliği barındırabilmelidir. Bilgi çağının eğitimi, toplumların birbirine kalın sınırlarla kapalı olduğu ve birbirleri arasında etkileşimin daha az olduğu dönemlerdeki gibi ağırlıklı olarak belirli değerleri aktaran ve önceki kuşakların yaptıklarını yineleyen değil, yeni şeyler yapabilme yeteneği olan insanları yetiştirmeyi temel amaç edinmelidir. Dolayısıyla bilgi çağındaki eğitim ve öğretim etkinlikleri, bireyleri her an değişen koşullara uyum sağlayacak şekilde donatmalıdır. Bu çerçevede etkili okuma yazma, konuşma, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme, araştırma yapma ve nasıl öğrenileceğini öğrenme gibi becerilerin kazandırılması üzerinde önemle durulmalıdır (Erdoğan, 2003:91). Bilgi toplumunda eğitim sisteminin görevi, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek; eğitim yönetmenlerinin göreviyse okulu öğrenen okul niteliğine kavuşturmadır (Başaran, 2000:57).

Bilgi toplumunda okul yöneticisinin ve öğretmenin rollerinde önemli değişiklikler meydana gelecektir. Okul yöneticisinin geleneksel yönetim anlayışı değişecek, bilgi üretme ve bilgiyi etkili bir şekilde kullanma, yönetim yaklaşımının temelini oluşturacaktır. Öğretmenin bilgiyi sunma konusundaki tek otorite olma rolü de tamamen değişecektir. Özellikle değişik işletmelerin eğitim-öğretim piyasasına girmesi öğrenenleri, okul

öğretmenleri dışında farklı öğrenme kaynaklarına yöneltecektir. Bilgi toplumunda birey, öğretmenin dışında birçok kaynaktan bilgiye ulaşma yollarını öğrenecektir (Çelik, 2002:135).

Özden'e (1998:103) göre, bilgi tabanının hızla değiştiği günümüzde, okulların, mezunlarına yaşamları süresince yetecek düzeyde bilgi donanımını kazandırması mümkün değildir. Öğrencilerin yeni durumlara uyum sağlayabilecek ve ihtiyaç duydukları bilgileri öğrenebilecek yeterlikte yetişmelerini sağlamak okul için öncelikli görevdir. Okulun öğrencilerine kazandırabileceği en önemli yeterlik, öğrenciye öğrenme istek ve arzusunu kazandırmaktır. Öğrenmeyi öğrenme bilgi toplumunda yaşamının bir gereğidir.

Bilgi toplumunda okulların temel hedefi; öğrenmeyi öğretmek ve bireyin yetenekleri doğrultusunda gelişmesini sağlayacak bir yönlendirme olacaktır. Öğretmenin temel işlevi olan “öğretme”, yerini “hep birlikte öğrenme”ye bırakırken; eğitim teknolojisi ve özellikle sonsuz denemeye fırsat veren bilgisayar, uygulamada eğitim ve öğretimi okul mekanıyla sınırlı olmaktan çıkarmaktadır (Fındıkçı, 2004c:109).

Aytaç'a (1999:75) göre, sanayi toplumu eğitim modelinde bireysel çalışmayla öğrenme, yerini bilgi toplumu eğitim modelinde takım çalışmasıyla öğrenmeye bırakmıştır. Sanayi toplumundan, bilgi toplumuna geçişte değişen eğitim modelinin getirdikleri çizelge 2.2'de gösterilmektedir.

| Ölçütler | Sanayi Toplumu Eğitim Modeli | Bilgi Toplumu Eğitim Toplumu |
|----------------------------|---|--|
| Öğretmenin Rolü | Her şeyi bilen öğretmen, bilgi aktarıcı, alanında uzman | Yönlendirici, yol gösterici öğretmen |
| Öğrencinin Rolü | Dinleyici, edilgen, bireysel çalışma | Aktif, işbirliğine yatkın, takım çalışması |
| Yöneticinin Rolü | Yönetim lideri | Öğretim-Yönetim lideri |
| Öğrenme Yöntemi | Sınıfta öğrenme | Kişisel araştırma |
| Öğrenme Şekli | Bireysel çalışmayla öğrenme | Takım çalışmasıyla öğrenme |
| Öğrenmenin Niteliği | Öğretileni öğrenme | Öğrenmeyi öğrenme |
| Eğitim Programları | Standart eğitim programları | Değişen eğitim programları |
| İşgören Geliştirme | Hizmet içi eğitim | Örgütsel öğrenme |
| Başarı Ölçütü | Ezberlenmiş bilgi aktarımının esas alınması | Kavramları çok boyutlu olarak tanımlayabilme |

Çizelge 2.2 Değişen eğitim modeli (Aytaç, 1999:75).

Bilgi insanı olmanın ön şartı öğrenen insan, bilgi organizasyonu olmanın ön şartı öğrenen organizasyon (öğrenen örgüt) ve nihayet bilgi toplumu olmanın ön şartı ise öğrenen toplumdur (Fındıkçı, 2000:242).

2.5.3 Öğrenen okul

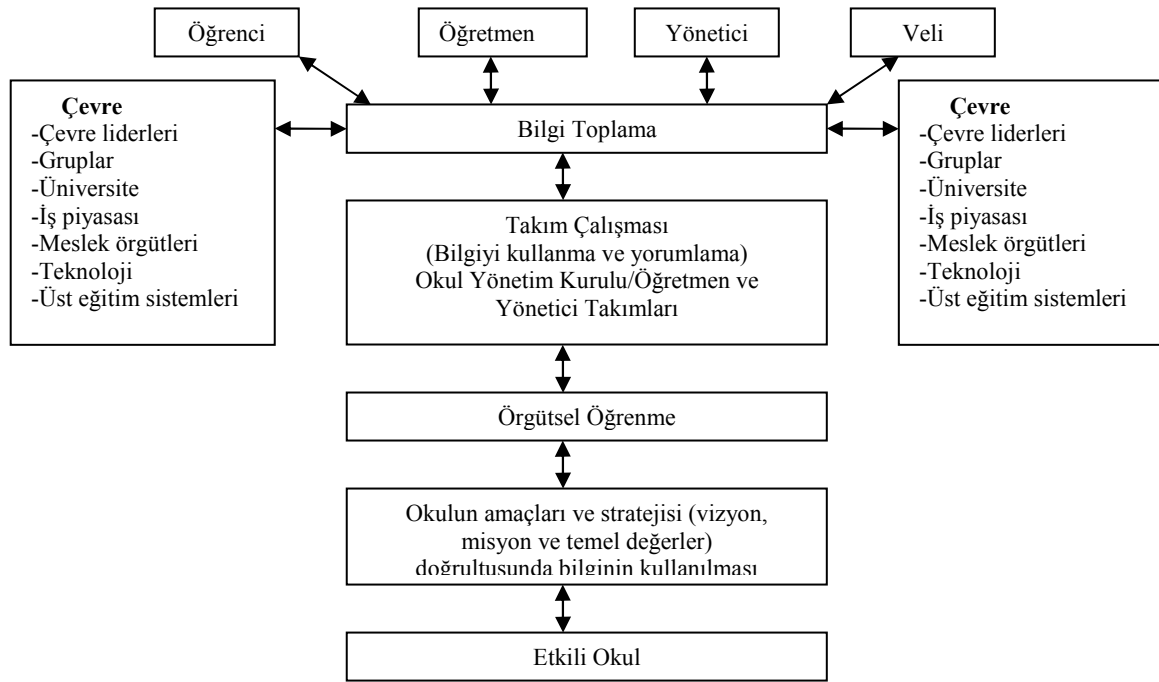
Son yıllarda hız kazanan eğitimde kalite arayışları, yeni bir yönetim anlayışı olan “öğrenen okul” modelini ortaya çıkarmıştır. Bir organizasyon bütün çalışanlarıyla birlikte başarıya ulaşabilir. Okullardaki tüm çalışanların başarılı olmak için, birtakım bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir. Ancak bu yeterli değildir. Dünyada oluşan hızlı değişime ayak uydurabilmek için çalışanların bilgilerini sürekli geliştirerek, mesleki yenilikleri öğrenerek ve bu yenilikleri uygulamaları gerekmektedir. Yani çalışanlar sürekli öğrenmek durumundadır (Ünal, 1999:24).

Geleceğin okulu, öğrenen okuldur. Öğrenen okulun, kusuru sifıra yaklaşan bir eğitim süreci için, sistem yaklaşımına uygun ve kendine özgü bir yapısı; olumsuzluk kuramına uygun ve takım çalışması yapan bir yönetimi; bürokrasiyi ortadan kaldıran özelerk bir işleyişi olacaktır. Öğrenen okul, kendini sürekli tanımaya, deneyimlerden yararlanmaya, iç ve dış çevre koşullarını göz önünde tutarak ve sürekli dönütler alarak kendini yenileştirmeye çalışacaktır. Bunun için çalışan bir bilişim ve iletişim sistemini kurarak bilimsel bilgileri gerektiğinde ve anında ulaşılabilir yapacak ve eğitim işgörenlerini sürekli eğitecektir (Başaran, 2000:31). Öğrencilere analitik düşünce, eleştirel bakış, yargıya varma becerisi, sayısal mantık, zıt bakış açılarını dengelemek gibi bazı anahtar bilişsel becerilerin, nasıl öğrenildiği ve nasıl düşünüldüğü gibi duyuşsal özelliklerin kazandırılması öğrenen okul açısından önemli hedeflerdir (Töremen, 2001:105-106).

Öğrenen okul kendini sürekli tanımaya, deneyimlerinden yararlanmaya, iç ve dış çevre koşullarına uymaya, gelirini giderinin üstüne çıkararak bağımsızlaşmaya, üretim sürecinden ve çıktılarından dönüt alarak kendini sürekli düzeltmeye ve yenileştirmeye çalışır (Başaran, 2000:57). Öğrenen okul, öğrendiği bilimsel bilgilerle üretime uygulanabilecek teknolojiler geliştirir; bunları öğrencileri eliyle ülke kalkınmasının yararına sunar (Başaran, 2000:58).

İyi bir eğitim kurumu, kendisi öğrenmeyi sürdürebilen okuldur; “öğrenen okul”, öğrenmeyi teşvik eden bir kurum olarak kalabilmek için durmadan değişen, yaşayan bir kurum olmak durumundadır (Ensari, 2003:7). Günümüzün ideal okulu öğrenen okuldur (Fındıkçı, 2004b:90).

Okulun stratejisi, kültürü ve yapısının örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesine uygun olması gerekir. Eğer okulun stratejisi (vizyon, misyon ve temel değerler) açık değilse ya da öğretmen ve yöneticiler tarafından benimsenmiyorsa, gönüllü katılım sağlanmıyorsa, okul kültürü örgütsel öğrenmeyi sağlayıcı bir ortama izin vermiyorsa, okul içi iletişim, hiyerarşik yapı, bürokratik yapı, kurallar, prosedürler ve ilkeler kesin bir şekilde işletiliyorsa, örgütsel öğrenme gerçekleştirilemez (Aytaç, 1999:77). Aytaç tarafından sunulan bir öğrenen okul modeli şekil 2.1’ de gösterilmektedir.



Şekil 2.1 Öğrenen okul modeli (Aytaç, 1999:77).

Öğrenen okullar geleneksel okullardan daha farklı değerler ve özelliklere sahiptir. Öğrenen okulun sahip olduğu bazı özellikler, Ünal (1999:24) tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- Öğrenen okulun her kademesinde çalışanlar okulu iyileştirmek, problemleri çözmek, müşteri memnuniyetini sağlamak amacıyla yetkilendirilir ve takım çalışması içinde görüşlerine başvurulur.
- Öğrenen okulda çalışanlar kendilerini geliştirmek amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine gönüllü olarak katılırlar.
- Öğrenen okulda yöneticiler, öğretmen, öğrenci ve velileri yapılan uygulamalar hakkında bilgilendirirler.
- Öğrenen okulda problemlerin teşhis edilmesinde ve çözülmesinde hızlı ve etkili davranışlar gösterilir.
- Öğrenen okulun her kademesinde etkili ekip çalışması yapılır.
- Yönetici, çalışanlarla iyi bir iletişim sağlar; çalışanların görüşüne önem vererek, önerileriyle onları teşvik ve motive eder.
- Öğrenen okul çevresi ile etkili bir işbirliği içindedir. Okul, olanakları ölçüsünde çevresine eğitim ve kültür hizmetleri sunarak, toplumsal değişimde önemli bir rol oynar.
- Sürekli yapılan toplantılarla okulun geliştirilmesine yönelik ortak kararlar alınır ve uygulanır.
- Öğretmen sınıfta danışman durumundadır. Bu görevin başarıyla gerçekleştirilmesi için öğretmenlere yönelik yetiştirme programları düzenlenir.
- Öğrenen okulda paylaşımcı bir yapı vardır. Yönetici ve öğretmenler öğrendiklerini, bildiklerini birbirleriyle paylaşırlar. Böylece daha çok bilgilenmeleri ve öğrenmeleri sağlanır.
- Öğrenen okulda yönetici, yönetim bilimleri, insan kaynakları yönetimi, motivasyon, takım kurma, iletişim, çatışma yönetimi, kalite yükseltme çalışmaları, program geliştirme ve hizmet içi eğitim programlarının hazırlanması gibi konularda eğitim almıştır.
- Öğrenen okulda çalışan herkes ve öğrenciler aktif katılımcıdır.
- Öğrenen okuldaki tüm etkinliklerde bilgisayar ve eğitim teknolojilerinden faydalanılır.
- Öğrenen okul demokratik yapı ve işleyiş içindedir.

Töremen'e (2001:109) göre, öğrenen okulun belli değerleri vardır, bu değerler şunlardır:

- Herkesin olduğu gibi kabul edilmesi ve değerli olduğu düşüncesi,

- Bireysel kapasite ve başarı,
- İddialı olma ve kendine güvenme,
- Sorumluluk ve özerklik için güçlendirme,
- Toplum ve başkaları için sorumluluk almak,
- Vizyon ve hedef,
- Personel ilgisi,
- Kalite için araştırma,
- Ebeveyn katılımı ve
- Toplum ilgisidir.

Aytaç'a (1999:78) göre okulun öğrenen bir örgüte dönüştürülmesinde aşağıda belirtilen koşulların gerçekleştirilmesi gerekmektedir:

- Okulun örgütsel amaç, vizyon, misyon ve temel değerlerinin belirlenerek paylaşılması sağlanmalı,
- Öğretmen ve diğer personelin gelişimlerini ve sosyalleşmelerini sağlayıcı ortam oluşturulmalı,
- Okul içi kurallar, amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenmeli,
- Elde edilen bilgiler, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlayacak şekilde kullanılmalı,
- Takım çalışmaları gerçekleştirilmeli ve geliştirilmeli,
- Öğrenen okul düşüncesi okuldaki herkese benimsetilmelidir.

Okul yöneticisi, okul içi değişkenleri örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesi doğrultusunda kullanabilmeyi başarmalıdır. Okulda örgütsel öğrenme için anlaşılır bir vizyon ve misyon geliştirmelidir. Okuldaki bütün personel, okulun gelecekteki resmini bu paylaşılan vizyon içinde görebilmelidir. Öğrenen okulun oluşması için uygun bir kültürel alt yapının oluşturulması gerekir. Okul kültürü öğrenmeyi desteklemiyorsa o okulda örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesi güçtür. Okul içindeki yapı, strateji, politika ve kaynakların da örgütsel öğrenme süreci üzerinde olumlu bir etkide bulunması gerekir (Çelik, 2003:140). Çizelge 2.3'te örgütsel öğrenmeyi oluşturan okul koşulları açıklanmıştır.

| | |
|--|--|
| Katılımcı, esnek örgüt yapısı | Açık ve kapsamlı bir karar verme süreci. Yetkinin komitelere dağılımı. Sık sık sorun çözme toplantıları yapma, öğretim grupları düzenleme, ortak yetiştirme programları düzenleme. |
| Okulun Gelişim Planlaması ve Yeniden Gözden Geçirme | Açık, kapsamlı ve anlamlı bir vizyon geliştirme. Vizyona dayalı olarak okul gelişim planları ve bireysel gelişim planları hazırlama. Öğretmen veli ve öğrencileri kapsayan okulun hedefleri için sistematik stratejilerden yararlanma. Okulun hedeflerini ve önceliklerini periyodik olarak gözden geçirme ve düzenleme, herhangi birinin sınıf uygulamalarında gözlem yapmasını cesaretlendirme, özel programların uygulama sürecini tasarlama. |
| Kaynak Sağlama | Temel mesleki gelişim için yeterli kaynak sağlamak, yeni uygulamalar için teknik yardım sağlamak, toplumsal imkanları kullanmak. |
| Kültür Oluşturma | Performans beklentisini kabullenmek ve modelleştirmek. Sorunları açıkça tartışmak ve başarıları kutlamak. |
| İşgören Seçme | Dönüşümcü okul yöneticisi, okulun vizyon, norm ve değerlerini paylaşan öğretmenleri seçer. |
| Mesleki Gelişme | Sürekli mesleki gelişimle ilgili inançları paylaşma. Öğretmenlerin okuldaki mesleki gelişimini düzenli olarak şemalandırma. Mesleki gelişime katkıda bulunacak kaynaklardan yararlanma. Temel mesleki yayınları sağlama ve dağıtma. |

Çizelge 2.3 Örgütsel öğrenmeyi oluşturan okul koşulları (Çelik, 2003:140).

2.5.3.1 Açık bir sistem olarak okul

Sistem, birbiriyle ilişkili parçalardan oluşan yapıya verilen addır (Erdoğan, 2004:40). Sistem, belirli parçaların bir bütün oluşturacak bir biçimde düzenli ve karşılıklı bağımlı olarak bir araya gelmesiyle ortaya çıkan bir olgudur. Başka bir deyişle, sistem belli bir amacı gerçekleştirmek için, belirli parçaların ya da alt sistemlerin düzenli bir biçimde ve karşılıklı bağımlı olarak bir araya gelmeleri ile oluşan bir bütündür. Bir sistemin dört temel unsuru vardır; girdi (input), süreç (proses), çıktı (output) ve geri besleme (feed back) (Ülgen, 1997:28).

Bir başka sistemin çıktıları, diğer bir sistemin girdisi olabilir. Bu nedenden dolayı evrendeki en küçük sistemden, en büyük ve genel sisteme kadar tüm sistemler birbiriyle ilişki içindedir. Her sistemin girdisi, o sistemin hedefine uygun nicelik ve nitelikte olmalıdır (Sönmez, 2001:3).

Yıldırım (2004:79) tarafından, sistemin temel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Her sistemin mutlaka bir amacı vardır.
- Her sistemin onu çevreleyen ve dışarıyla ilişkisini düzenleyen sınırları vardır.

- Sistemi oluşturan bütün unsurlar arasında karşılıklı bağımlılık ve etkileşim vardır. Yani hiçbir unsur diğerlerinden bağımsız davranamaz.
- Sistem bir bütün olarak davranır ve sonuç üretir.

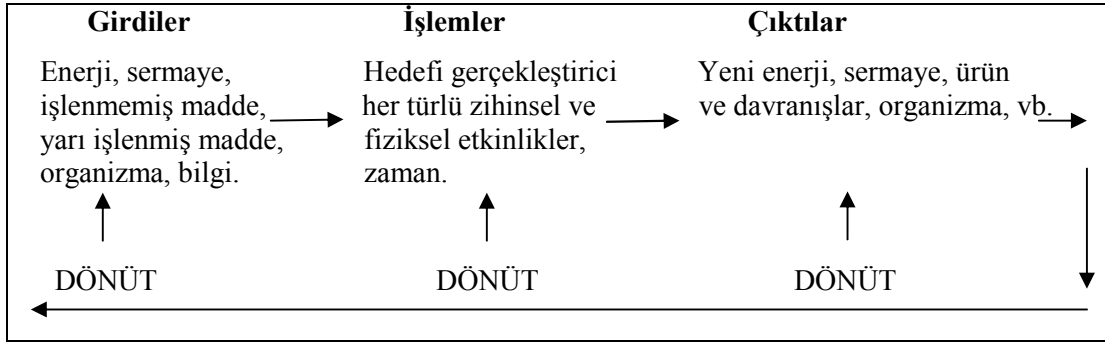
Sistemler kapalı veya açık olmak üzere iki şekilde açıklanmaktadır. Açık sistemler çevreleriyle bilgi, enerji ve materyal alışverişinde bulunurlar. Biyolojik ve sosyal sistemler açık sistemler içine girmektedirler (Eren, 2001:48). Her sistem onu çevresinden ve diğer sistemlerden ayıran sınırlara sahiptir. Kapalı sistemler nispeten katı ve geçit vermeyen sınırlara sahipken, açık sistemler kendisi ile geniş bir üst sistemler arasında daha yumuşak ve geçirimli sınırlara sahiptir (Eren, 2001:48). Sisteme hiçbir madde girmiyorsa veya sistemden çıkmıyorsa o sistem kapalı olarak nitelenebilir (Erdoğan, 2004:19). Kapalı sistemlerin ya yeterli girdisi ya da yeterli çıktısı yoktur. Girdi ve çıktılardan birinin bulunmamasının ya da yeterli olmamasının zorunlu sonucu olarak dönüt de kapalı sistemde yoktur (Sönmez, 2001:6). Kapalı sistemler çevreye bağımlı değildir, yönetimi daha kolaydır. Çünkü çevre sabit ve öngörülebilir olduğundan problem yaratmayacaktır. Açık sistem ise yaşamak için çevreyle etkileşim içinde olmalıdır (Daft, 1998:13).

Açık sistemin temel özellikleri şunlardır (Erdoğan, 2004c:18-19):

- Çevreden enerji alırlar. Sistemin çalışması bu enerjiye bağlıdır.
- Enerjiyi işleyerek bir ürün veya hizmete dönüştürürler.
- Çevreye çıktı sunarlar.
- Girdi, işlem, çıktı, çembersel bir eylemi içerir. Sistemin bu girdiyi işleyerek onu çevreye sunması sonucunda çıktıdan elde ettiğini tekrar girdi sağlamada kullanır.
- Açık sistemler, çevrelerinden kullanacaklarından fazla enerji alırlar, bunun bir kısmını depo ederler, bunalımlı zamanlarda bu fazla enerjiyi kullanırlar. Böylece entropy (güç yitimi) azalır.
- Her türlü gidiyi kabul etmezler. Sistem yalnızca çalışması için gerekli olan ve çevrenin beklentisine çıktı sunacak girdileri (bilgi, maddi, insan) kabul eder.
- Dinamik bir dengesi vardır. Çıktı, girdinin miktarıyla doğru orantılıdır. Ne kadar girdi sağlanırsa, çevreye ona uygun çıktı sunarlar.
- Açık sistemde farklılaşma ve ayrımlaşma görülür. Buna paralel olarak yapısında gelişme, görevlerinde uzlaşma meydana gelir.

- Açık sistemler, amaçlarına ulaşmak için değişik durumlardan hareket ederek çeşitli yolları deneyebilir. Bu dokuz özelliğin, birbirine bağlı olarak ve birbirini tümleyerek bir bütünlük içinde olması ile açık sistem oluşur.

Bir açık sistem, girdi, işlem, çıktı ve dönüttten oluşan ve en az bir hedefi gerçekleştirmek üzere örgütlenip uygulamaya konan ve her uygulama sonucuna göre yeniden düzenlenen dirik bir örüntü olarak betimlenebilir (Sönmez, 2001:2). Bu durum Şekil 2.2.'de gösterildiği gibidir.



Şekilde de görüldüğü gibi, açık sistem girdiler, işlemler, çıktılar ve dönüttten oluşmaktadır. Bu öğelerin herhangi birindeki değişiklik, sistemi tümüyle etkiler ve değiştirir. Aralarında sıkı bir ilişki vardır. Öğelerden birinin ya da ikisinin bulunmaması, sistemin yapısını ve türünü belirler (Sönmez, 2001:3).

Açık bir sistem olan eğitim, toplumsal sistemin bir alt sistemidir. Toplumsal sisteme bağlı olan diğer alt sistemler; ekonomi, siyaset, töre, gelenek, görenek, spor, felsefe, din ve inanç, iletişim, moda, güzel sanatlar, bilim ve teknik, nüfus ve yerleşim vb. gibi sistemler, eğitim sistemini, eğitim sistemi de onları etkiler ve değiştirir. Yani onların çıktıları eğitimin, eğitimin çıktıları da onların girdi ve işlemleri olabilir (Sönmez, 2001:8). Eğitim sistemi, çevresindeki değişmelerden etkilenir ve en önemlisi de değişimlere neden olur. Eğitim sistemi alt ve üst sistemlerden oluşur. Örneğin okul, eğitim sisteminin alt sistemi içinde yer alır (İlgar, 2000:86).

Okul çevresindeki sistemlerde meydana gelen değişmeleri izleyip, kendini bu değişmelere göre yeniden yorumlayıp, yapılandırıp işletebiliyorsa, bu okulun açık sistem özelliklerini

gösterdiği söylenebilir (Açıkalın, 1995:34). Sitem düşüncesi, bütünü görme ile ilgilidir. Okul çevredeki değişimlerden etkilenir ve çevreyi değiştirir. Özellikle okul müdürü tarafından okul, bir sistem olarak algılanmalıdır. Okulu sistem olarak algılamak; okulu tek başına bir örgüt olarak değil, çevresindeki diğer sistemlerle birlikte bir bütün olarak düşünmektir. Sistem yaklaşımı, okulun sorunlarının ilişkili olduğu tüm öğelerle birlikte, bütüncül bir yaklaşımla anlaşılmasını sağlar.

Okulun bir sistem olarak aşağıdaki niteliklere sahip olması beklenir (Taymaz, 1995:23):

- Okul bütünü ile açık sistem olmalı, çevredeki sistemlerle etkileşimde bulunmalıdır.
- Okul sistemi alt sistemleri ile bütünlük göstermeli, uyumlu çalışmalıdır.
- Alt sistemleri oluşturan öğeler ahenkli ve işbirliği içinde çalışmalıdır.
- Toplumsal çevresi ile ilişkileri dirik ve sürekli olmalıdır.
- Çevredeki yenilik ve değişimlere göre gerekli gelişmeleri sağlayabilmelidir.
- Çevreden aldığı girdileri iyi bir şekilde işleyerek beklenen çıktılarını verebilmelidir.
- Çevrenin yıpratıcı etkilerinden kendini koruyabilmelidir.
- Amaçlarına ulaşabilmesi için sürekli bir kontrol ve değerlendirme mekanizmasına sahip olmalıdır.

Tüm örgütsel sistemlerin ortak öğeleri girdi-süreç-çıkıtı ve geri beslemedir. Eğitim örgütünde temel girdi öğrencilerdir. Eğer örgüt işlenecek girdinin tümünü hiç fire vermeden çıkıtı olarak sağlayabiliyorsa o örgütün verimli olduğu söylenebilir. Yöneticilerin, eğitimcilerin (öğretmen) ve diğer çevrenin aracılığıyla eğitim öğretim sürecinden geçirilen öğrenciler eğer kalite ve kantite bakımından istenen düzeyde ise o eğitim kurumu örgütsel amacına ulaşmıştır. Çıkıtının kalitesiyle ilgili göstergelerin iyi olması o eğitim kurumuna hem yeni girdiler (öğrenciler) hem de finansman sağlayacaktır (İlgar, 2000:27).

Hiçbir sistem kendine gereken gücü üretemez; bu gücü dışarıdan almak zorunda kalır. Okul da çevresinden girdiler alarak yaşamını sürdürür. Okulun çevresinden aldığı girdiler; öğrenciler, eğitim işgörenleri, eğitim araç-gereçleri, eğitime gereken tüketim girdileri ve eğitim teknolojisidir (Başaran, 2000:40). Okulun değiştirmek ya da yenilerini kazandırmak için işlediği girdisi, öğrencilerin davranışlarıdır (Başaran, 2000:40). Eğitim, bir üretim

sürecidir. Eğitim sürecinden geçen öğrenci, kendine gerekli olan bilgileri, becerileri ve tutumları kazanarak bir öncekinden daha yeterli duruma dönüşür; böylece ya istenmeyen davranışını değiştirir ya da yeni davranışlar kazanır. Niteliği artan öğrencinin değeri de artar. Okul eğitim süreciyle öğrencilerin değerini sürekli artırmaya uğraşan bir sistemdir (Başaran, 2000: 43).

Sistemin çıktısı ürünüdür. Bir sistemin ürünü, genel olarak mal, hizmet ve düşüncedir. Okulun ürünüyse, eğitimin amaçlarına uygun olarak öğrencilerin davranışlarını değiştirme ve onlara yeni davranışlar kazandırma yoluyla öğrencileri mal, hizmet ve düşünce üretmede yeterli kılma hizmetidir (Başaran, 2000:43). Okul örgütünün bir sistem olarak yaşamını sürdürebilmesi, hızla gelişen bilimsel ve teknolojik gelişmelere ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik olarak kendini geliştirebilmesi ve vizyoner bir bakış açısı ile mümkündür (Aytaç, 2003:2).

2.5.3.2 Öğrenen okul kültürü

Okulun kendine özgü bir kültürü ve kişiliği vardır. Bu özellik okuldaki öğrenciler ve görevlilerce yaratılır. Okulların kendine özgü törenleri, toplantıları, özel haftaları, yıllık özel şenlikleri, şarkıları, simgeleri, şakaları bu kültürün birer parçasını oluşturur. Bu kültürel bağlar mezun olduktan sonra da öğrencilerin okulla iletişimlerini sürdürmesini, okul maddi ve manevi desteklerini sürdürmelerini sağlar (Ünal ve Ada, 2001:70).

Küreselleşme okul kültürüne makro bir bakış açısı getirmiştir. Okul kendi örgütsel kültürünü korumak ve geliştirmek zorundadır. Ancak okul kendi örgütsel kültürünü korumaya çalışırken, uluslar arası düzeyde meydana gelen değişmelere de açık olmalıdır (Çelik, 2002:132).

Şişman'a (2002:187) göre, etkili bir okulun kültürü ile ilgili olarak şunlar sıralanabilir:

- Okulun temel değer ve sembolleri herkes tarafından paylaşılır.
- Okulda bir takım ruhu egemen olup ortaklaşa davranışlar teşvik edilir.
- Okul toplumunu oluşturan üyeler, birbiriyle dostane ilişkiler içindedir.
- Okulda yenilik ve değişme teşvik edilir.

- Okul kadrosu arasında karşılıklı bir yardımlaşma ve güven vardır.
- Başarılar kutlanır ve ödüllendirilir.
- Okul yöneticileri kültürel ve sembolik liderlik davranışları sergiler.
- Destekleyici bir ortam vardır.

Kültür örgütsel öğrenmeyi etkileyen önemli değişkenlerden birisidir. Öğrenen örgüt öğrenmeyi teşvik eden bir kültür ve değere sahiptir (Töremen, 2001:106). Töremen'e (2001:120) göre öğrenen okul, öğrenerek kendini yenileyen, öğrenmeyi teşvik eden, personel geliştirmeyi ön plana çıkaran, değişmek için öğrenen okuldur.

Örgütsel öğrenme, grup halinde öğrenmeyle gerçekleşebilir. İnfomal ilişkilerin güçlü olması, örgütsel öğrenmeyi cesaretlendirir. Özel sohbetler, öğretmenler odasındaki tartışmalar ve okulun düzenlediği birtakım kültürel etkinlikler, öğrenen okul kültürünü desteklemeye yönelik olmalıdır. Öğrenmeyen yönetici ve öğretmenden öğrenen okul oluşmaz. Öncelikle yönetici ve öğretmenlerin öğrenmeye eğilimli olmaları gerekir (Çelik, 2002:139).

Gerçekten her okul, kendi personeline grup halinde öğrenme düşüncesini benimsetirse o okulda örgütsel öğrenme gerçekleşebilir. Örgütsel öğrenme anlayışını benimseyen öğretmenler, paylaşılan değerler çerçevesinde grup halinde öğrenme davranışını sergileyebilirler. Örgütsel öğrenme potansiyelini kuvvetlendiren ya da zayıflatan kritik faktör ise örgütsel kültürdür. Örgütsel kültürü güçlü olan okullarda bütün öğretmenler grup halinde öğrenme eğilimi gösterirler (Çelik, 2002:140). Çelik'e (2003:125-126) göre, öğrenme açısından zayıf bir öğrenme kültürüne sahip olan okulun öğrenme yetersizliği artabilir. Okulun öğrenen bir okul olabilmesi, uygun bir öğrenme kültürüne sahip olmasına bağlıdır. Bir okulun inançları, değer ve normları örgütsel öğrenmeyi destekleyici nitelikte değilse, o okulun öğrenme yolu üzerinde engeller oluşur. Öğrenen okul açısından paylaşılan bir vizyonun bulunması önemlidir. Paylaşılan vizyon, ancak güçlü bir öğrenme kültüründe yer alabilir.

Örgütsel öğrenme, bilgi toplumunun okulunda temel bir felsefe olmalıdır. Okulun bilgi toplumuna uyum sağlaması sürekli öğrenmesiyle mümkün olur. Okul ortamında sürekli

öğrenme ise ancak bütün personelin grup halinde öğrenmesiyle gerçekleşebilir. Okullar işletmelerden daha çok örgütsel öğrenmeye önem vermek zorundadırlar. Çünkü işletmelerin görevi doğrudan doğruya eğitim hizmeti vermek değildir. İşletmeler ancak kendi personeline hizmet içi eğitim vererek daha kaliteli mal veya hizmet üretmeyi amaçlamaktadırlar. Oysaki okulun asli görevi sürekli eğitim hizmeti vermektir. Bu bakımdan örgütsel öğrenme okul kültürünün ayrılmaz bir parçası olmak zorundadır (Çelik, 2002:139-140). Okul örgütünü örgütsel öğrenme kültürüne dayalı yeni bir anlayışla yapılandırmada sorumlu kişiler, okul yöneticileri ve öğretmenlerdir (Aytaç, 1999:77).

2.5.3.3 Öğrenen okulda eğitim-öğretim

Eğitim, en geniş anlamıyla bireyin kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir (Erden, 1998:14). Eğitimin tanımına göre, bireyin davranışında istendik değişimler kendi yaşantıları yoluyla meydana gelmektedir. Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışlarında meydana gelen değişme ise öğrenmedir (Ulusoy vd., 2002:120).

Okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretim faaliyetlerine öğretim denir. Öğretim formal eğitim içinde yer alır (Erden, 1998:20). Öğretim; düzenli, sistemli, denetimli, yönetimli etkinlikler olarak ifade edilebilir. Öğretim, belli bir amaçla, bir program ve plan dahilinde, bireylere gerekli bilgiler, beceriler, olumlu davranışlar, iyi alışkanlıklar kazandıran, yeteneklerini geliştiren, kişiliklerini oluşturan, hayata hazırlayan ve bir yönüyle de eğiten; öğrenme ve öğretme etkinlikleridir (Ünal ve Ada, 2001:8). Öğretim, öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreç olarak ele alınabilir (Açıkgöz, 2003:14).

Öğrenen okul, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olabilecek bütün imkanların araştırılması gerektiğine inanır ve öğrenen bir topluluk olmaya çalışır. Öğretmenler ve öğrenciler arasında ortak bir merak, araştırma ve düşünme ruhu gelişmiştir. Öğrenen okulun amacı, kendi kendine öğrenen ve kendi kendini yöneten bir yapı oluşturmaktır (Töremen, 2001:117). Öğrenme sürecinde öğretmenin görevi de, öğrenciyi izlemek ve ona

yardımcı olmaktadır (Aydın, 2004:68). Okulun öğrenmesini gerçekleştirmek için okulda bilişim teknolojisi ile donanık bir bilişim sistemi kurulmalıdır. Bilişim sistemi, örgütsel öğrenme için gerekli bilinti, veri ve bilgiyi okulun içinden ve dışından toplar, işler ve kullanmaya hazır duruma getirir. Bilişim sistemi okulun uyarlanma alt sistemi içinde yer alabilir (Başaran, 2000:58). Bilişim sisteminin görevleri ise; bilgi toplama, bilgi işleme, bilgiyi saklama ve bilgiyi çağırmasıdır (Başaran, 2000:58-59).

Eğitimin amacı “çözümleri öğretmek” değil, “çözüm bulma” becerisini geliştirmektir (Yıldırım, 2004:100). Okullar, bireysel öğrenme alışkanlığını ve tekniğini kazandırmalıdır (Erdoğan, 2003:97). Öğrenen okulda da asıl amaç budur. Öğrenen okulda önemli noktalardan birisi de tüm bireylerin öğrenmeye olan istekleridir. Öğrenen okulda öğrencinin nota değil, öğrenmeye odaklanmasını sağlamak önemlidir. Töremen’e (2001:115) göre öğrenen okul, öğrencilerin daha önce kazandıkları bilgi ve anlayışları, yeni bilgilerin oluşturulması için temel olarak alır ve bunları zekanın sürekli gelişimi için kullanır.

Açıkgöz’e (2004:5-6) göre, yaşam boyu öğrenen, çağdaş bireyler yetiştirmede öğretim yöntemleri önemlidir. Bunun için; öğrencilere, onları düşündüren, araştırmaya yönelten etkinlikler sunulmalı, öğrencilere bilgiyi kullanma, problem çözme yani bilgiyi yeniden yapılandırma fırsatları verilmelidir. Dolayısıyla öğrencilere; yaratıcılık, etkili düşünme, problem çözme ve araştırma becerileri kazandırılmalıdır.

Özden’e (1998:86-87) göre, en akıllı yatırımın bilgiye yapılan yatırım olarak kabul edildiği bilgi çağında, bu görevi okulların yapması beklenmektedir. Çünkü insan zeka gelişiminin en hızlı olduğu dönemi okulda geçirmektedir. Okullar bu sorumluluğun bilincinde olarak, “müfredat merkezli eğitim” yerine “birey merkezli eğitim” anlayışını benimsemelidirler. Gerek ders içeriği ve sunumlarında, gerekse organizasyon ve yönetim sürecinde öğrencide özgür ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi hedeflenmelidir. Okullar bilgilendirme yeri olarak değil, bilgi işçiliği yapan organizasyonlar olarak görülmelidir.

Öğrenen okulun programı öğrenci merkezli olup tüm etkinliklerin odak noktasına öğrencinin öğrenebilirliği ve öğrendiklerini uygulayabilme yeterliliği alınır (Töremen,

2001:123). Öğrenen okulda öğretmen ve öğrenciler sınıfta, her ünitenin sonunda, çalışmalarını birlikte nasıl yaptıklarını ve bir sonraki üniteye başarıyı arttırmak, toplu ve bireysel öğrenme süreçlerini optimize etmek için grup ve ferdi çabaların nasıl daha iyi sonuç vereceğini düşünmek için zaman ayırırlar. Bu anlamda öğrenen okul çalışanları bireysel ve toplu çabalarını iyileştirmenin yollarını irdelemek üzere düzenli bir şekilde bir araya gelmek durumundadırlar (Töremen, 2001:114).

Öğrenen okulda eğitim sistemi, öğretim kadrosunu bağlayıcı değil, yeni arayışlara yönlendirici esnekliktedir. Çünkü, eğitimde temel amaç kendisi, içinde bulunduğu toplum ve giderek küçülen dünya ile barış içinde olan ve potansiyelini en verimli biçimde kullanabilen bireylerin yetişmesini sağlayacak uygun ortamlar hazırlamaktır (Fındıkçı, 2004d:150).

2.5.3.4 Öğrenen okulda yönetici

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alanda (bir eğitim kurumunda) uygulanmasıdır. Eğitim sisteminin temelinde eğitim kurumları olan okullar yer almaktadır (İlgar, 2000:14). Bir okulun yönetiminde rol oynayan öğeler iç ve dış öğeler olmak üzere iki gruba ayrılabilir. İç öğeler, okulu meydana getiren ve onun yapısında yer alan öğelerdir. Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, memurlar ve diğer personel bunların arasındadır. Dış öğeler ise, okulun yapısında olmayan ancak onu etkileyen ve böylelikle yönetimde rol oynayan öğelerdir. Öğrenci velileri, çeşitli baskı grupları, yerel yönetim, iş piyasası ve merkez örgütü dış öğeler olarak sıralanabilir (İlgar, 2000:91; Bursalıoğlu, 2002:39). Okul yönetiminde iç ve dış öğelerin birbirleriyle uyumlu olması hepsinin verimliliğini ve başarısını arttıracaktır (İlgar, 2000:98).

Yönetimin elde ettiği her başarı yöneticinin başarısıdır. Öte yandan her başarısızlık yine yöneticinin başarısızlığıdır (Drucker, 1994:7). Yöneticinin temel görevi, okulu eğitim programlarında yer alan amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Erden, 1998:57). Okul yöneticisi denince akla genel olarak okul müdürü gelir. Ancak okul müdürünün dışında başka okul yöneticileri de vardır. Müdür yardımcıları, zümre, şube ve bölüm başkanları,

belirli konularda görev yapan koordinatörler de okul yöneticileri olarak nitelenebilir (Erdoğan, 2004c:89). Yönetici ile ilgili yapılan tanımlamaların bir kısmı aşağıdaki gibidir:

Yönetici, bir zaman dilimi içerisinde ve değişen çevre koşulları altında belirli bir takım amaçları gerçekleştirmek üzere maddi ve beşeri üretim faktörlerini uyumlu bir şekilde biraraya getiren ve çalıştıran kimsedir (Eren, 1991:6). Yönetici; “Belli bir takım amaçları gerçekleştirmek amacıyla kurulan örgütlerin bu amaçlarına ulaşabilmesi için insan ve insan dışındaki kaynakları yerinde ve zamanında en uygun ve en etkili biçimde koordine eden kişi” şeklinde tanımlanabilir (İlgar, 2000:36). Yönetici, okulun amaçlarına ulaşması için okul içinde gerekli olan maddi kaynakların sağlanmasından ve bu kaynakların okulun amaçları doğrultusunda en verimli biçimde kullanılmasından sorumlu olan kişidir (Erden, 1998:212).

Bir yöneticide bulunması gerekli üç özellik; yöneticilik bilgisi, alana ilişkin teknik bilgi ve insan ilişkileri becerisidir (Açıkalın, 1995:39). Örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmak, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmakla gerçekleşir. Okul yöneticisinin böyle yapabilmesi, okul yönetimi kavram ve süreçlerini iyi bilmesiyle olanaklıdır. Bu kavram ve süreçleri davranışa çevirebilmesi için, okul yöneticisinin bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması zorunludur. Okul içindeki ve dışındaki birey ve grupları, okulun amaçlarına dönük olarak eyleme geçirebilmesi için, eğitim yönetiminde olduğu kadar, davranış bilimlerinde de iyi yetişmiş bulunması gerekir. Böyle bir okul yöneticisi, problemleri deneme ve yanılma yöntemi yerine, bilim yoluyla çözmeyi seçecek ve başaracaktır (Bursalıoğlu, 2002:6).

Yöneticiliğin ilgi alanını; düzenli yapılar, günlük işlevlerin sürdürülmesi, işin yapılmasının sağlanması, sonuçların ve çıktılarının izlenmesi ve verimlilik oluşturur. Liderlik ise özellikle; kişisel ve kişilerarası davranışlar, geleceğe odaklanmak, değişim ve gelişme, kalite ve etkinlik ile ilgilenir (Ensari, 2003:83). Kaya’ya (1993:139) göre, lider; grubunu koordine eden, işlerini planlayan ve grubu adına konuşan kişidir. Ana amacı; belirli görevlerin başarıyla yapılmasını sağlamaktır. Yönetici de, örgütünü en verimli ve akılcı bir biçimde işler duruma getirebilmek için, aynı zamanda lider olmak zorundadır. Aytaç’a (1999:78)

göre, öğrenen okulda yönetici hem yönetim lideri hem de öğretim lideri olmalı ve öğrenen örgüt felsefesini benimseyerek, bu felsefeyi okulun tamamına yayması gerekmektedir.

Çelik'e (2003:139) göre, öğrenen okula liderlik edecek okul yöneticisinin öğretimsel lider olması yeterli değildir. Yöneticinin aynı zamanda öğrenen ve öğretmenleri öğrenmeye özendirilen bir lider olması gerekir. Kendi kendini yetiştirme sorumluluğu, öğrenen okullara liderlik etmenin en önemli özelliğidir. Okul yöneticisi, kendini geliştirmeden öğretmenleri geliştirmeye çalışması etkili olmaz. Bireysel öğrenme olmadan örgütsel öğrenme gerçekleşemez. Öncelikle okul yöneticisinin öğretmenler ve öğrenciler üzerinde bireysel öğrenmeye liderlik yapma konusunda model olması gerekir.

Öğrenen okul yöneticisi, okuldaki temel kültürel değerleri öğrenme üzerine yerleştirmeye çalışır. Okul yöneticisi, bütün öğretmenlerin paylaşacağı öğrenme vizyonu ile öğrencileri geleceğin dünyasına taşıyabilir (Çelik, 2003:238). Öğrenen okulda okul yöneticisi, vizyon sahibi, öğretmenine, öğrencilerine, personeline ve eğitimden beklentisi olan herkese başarıya nasıl ulaşacaklarını anlatıp rehberlik etmeyi hedefleyen eğitim lideridir. Öğrenen okulda karşılaşılan çeşitli engelleri yıkmak, problemleri ortadan kaldırmak, öğretmenleri, personeli ve öğrencileri öğrenmeye motive etmek ve ortak bir vizyon belirleyebilmek için iyi yetişmiş, güçlü eğitim yöneticilerine ihtiyaç vardır (Töremen, 2001:112). Geleceğin eğitim liderinden beklenen önemli rollerden biri, entelektüel sermayeyi yönetmektir. Başka bir ifadeyle insan kaynaklarının geliştirilmesidir. Okul yöneticisinin her öğretmeni bir entelektüel kaynak olarak görmesi gerekir. Entelektüel sermayenin yönetiminde öğrenen lider rolü ön plana çıkmaktadır (Çelik, 2003:246). Öğrenen lider, öğrenen okulu oluşturabilen kişidir. Geleceğin okul modeli öğrenen okul olacaktır. Öğrenen okul; yöneticisi, öğretmen ve öğrencisiyle sürekli grup halinde öğrenen ve kendini geliştiren okuldur. Öğrenen lider, grup halinde öğrenmenin gerçekleşmesinden oluşan sinerjiden yararlanmaya çalışır (Çelik, 2003:247).

Geleceğin etkili örgüt modeli olarak öğrenen örgüt modelinin görülmesi, öğrenen liderlerin önemini artırmaktadır. Bilgi yoğun teknolojilerin artması ve mevcut bilgi birikiminin kısa sürede geçersiz kalması, geleceğin liderlerini sürekli olarak öğrenmeye zorlamaktadır (Çelik, 2003:235). Öğrenen okulda yönetici; öğretmenlerin ve diğer çalışanların

öğrenmelerini sağlayacak bir ortam oluşturmalıdır ve öğrenme konusunda okul çalışanlarına örnek olmalıdır, sürekli gelişme ve değişmeye açık olmalı ve öğretmenlerin gelişmesini desteklemelidir. Bu süreçte okul yöneticisine çok önemli görevler düşmektedir.

2.5.3.5 Öğrenen okulda öğretmen

Öğretmenin temel görevi öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmenlerin bu temel görevi yerine getirebilecek mesleki niteliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin mesleki niteliği genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerine bağlıdır (Erden, 1998:43). Öğretmenlikte giderek yol göstermek, danışmanlık yapmak, cesaretlendirmek rolleri ağırlık kazanmaktadır. “yaşam boyu eğitim” felsefesi temel alınmaktadır (Ünal ve Ada, 2001:58). Günümüz öğretmenin öğrencinin ilerisinde olması, yol gösterebilmesi, danışmanlık ve kolaylaştırıcılık rolünü oynayabilmesi için öncelikle kendisini eğitime ve geliştirme sorumluluğunu yüklenmesi gerektiği açıktır (Fındıkçı, 2004a:81). Bilimsel bilginin, insan yaşamındaki önemi giderek artmaktadır. Eğitim işgörenlerinin bilgileri, bilimlerin hızlı gelişmesi karşısında eskimektedir. Eskiyen bilgilerin yenileriyle değiştirilmemesi, okulu da eskitir. Bu yüzden eğitim işgörenlerinin yeni bilgileri edinmesi ve kullanması, mesleklerinde yenileşmeleri ve okulun gelişmesi için zorunludur (Başaran, 2000:42).

Öğretmenler, potansiyel olarak okulu öğrenen ve daha etkili bir örgüt yapmada anahtar bir rol oynarlar (Töremen, 2001:85). Öğrenen okulda personel, okula yalnızca kendi rolleri ve pozisyonları açısından bakmaz. Okul her personelin bireysel sorumluluğu altındadır, her birey yalnızca kendine düşeni yapmada değil, grubun işlevi konusunda da gerçek sorumluluk duygusuna sahiptir. Okulda ortaya çıkan her olay, şikayet ve durum bir tecrübe döngüsüyle öğrenme için bir araç olarak algılanır (Töremen, 2001:119).

Aytaç'a (1999:78) göre, öğrenen okulda öğretmenden, öğretim yöntemlerini kullanarak bilgi aktarmasının yanında, öğrencilere rehberlik yaparak onlara öğrenmeyi öğretmesi de beklenmektedir. Öğrenen okulda takım halinde öğrenme etkinliği arttığından, öğretmen takım halinde öğrenme çalışmasını uygulayarak, öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olmalıdır. Okuldaki örgütsel öğrenme faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında da öğretmen

önemli bir rol oynamaktadır. Bundan dolayı öğretmenin okuldaki diğer personele göre öğrenme ve bilgiyi sunabilme becerisine daha çok sahip olması gerekir. Bunun sağlanması için de okul, örgütsel öğrenme etkinliklerine öncelikle öğretmenin öğrenebilmesini kolaylaştırıcı bir ortam sağlayarak başlamalıdır.

Çağdaş toplumun öğretmeni; sorun çözme becerisine sahip, teknolojiyi kullanabilen, öğrenci ve velisi ile olumlu ilişkiler kurabilen, sınıf ve okulu tüm imkanları kullanarak aktif bir öğrenme ortamına dönüştürebilen ve en önemlisi sürekli öğrenmeyi bir ilke olarak benimseyen ve bu çevredeki tüm rolleri üstlenerek toplumun çok yönlü gelişmesine katkıda bulunan bir vatandaş olmak durumundadır (Ünal ve Ada, 2001:59). Örgütlerde öğrenme en çok işgörenler arasındaki iletişim ve etkileşim sayesinde olur (Doğan, 2002:130). Öğrenen okulda, öğrenmeye dayalı bir okul kültürünün oluşturulmasında tüm okul personelinin önemli bir rolü vardır. Töremen'e (2001:120) göre, öğrenen okul, insan kaynaklarının sürekli olarak gelişmesine yön veren okuldur.

Akademik bölümler arası işbirliği, eğitimin kalitesini iyileştirecektir. Öğretmenler arasındaki yakınlık (işbirliği) öğretimi geliştirecek güçlü bir öğedir; dolayısı ile değişik bölümlerde görevli öğretmenlerin fikir paylaşımına olanaklar yaratılmalıdır. Farklı konu ve alanlar arasındaki ilişkiler de iyileştirilmelidir (Ensari, 2003:50). Alanı ne olursa olsun tüm öğretmenlere, kendi alanlarında ya da seçtikleri başka yeni alanlarda yeni gelişmeleri öğrenerek, kendilerini güncelleştirme olanakları sağlanmalıdır (Ensari, 2003:53). Buna ilave olarak, okul yönetimlerince öğretmenler bazı özel konularda çalışma grupları oluşturmaya teşvik edilmelidirler. Ayrıca çeşitli konularda konferanslar organize edilerek, bu toplantılara bazı ünlü konuşmacıları davet edebilmek üzere fonlar ayrılmalıdır; bu toplantı konularının güncel içerikli olduğu durumlarda, konferansların topluma açık yapılması da düşünülmelidir (Ensari, 2003:53).

Örgütsel öğrenme, okul kültürü açısından farklı bir önem taşımaktadır. Okulun örgüt olarak görevi, eğitim hizmeti vermektir. Okul bu hizmeti verirken, en iyi bilgi üretme ve sunma yollarını da öğrenmesi gerekir. Okulda eğitim hizmetinin kalitesini etkileyen iki önemli öğe yönetici ve öğretmendir. Öğretmen her insandan daha çok öğrenmek zorundadır. Çünkü öğretmenin kendisi, eğitim ve öğretim hizmetini sunan kişidir (Çelik,

2002:139). Çalışanlar öğrenme etkinliklerinin yapmakta oldukları iş ile bağlantısını gördüklerinde ve öğrendiklerini uygulamaya başladıklarında gerçek bir ilerleme sağlanabilir. Eğitimle öğrenilenlerin işle bağlantısı kurulmadığında, yeni bilgi ve becerileri uygulamalarına izin verilmediğinde ya da uygulamak için uygun ortam sağlanmadığında öğrenme etkinliklerini başlatmanın bir anlamı da olmayacaktır (Barutçugil, 2004:153).

Özden'e (1998:33) göre, öğrencilerin bilgi çağında başarılı olacak şekilde yeterli donanıma sahip, öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenmiş olarak yetişmelerini sağlamak, öğretmenin okullardaki en önemli görevidir. Bilgi toplumunun öğretmeni aynı zamanda iyi bir insan kaynakları uzmanı da olmalıdır. Çünkü eğitim; girdi, girdiyi değişime uğratan süreç ve çıktısı itibarıyla her aşamasında insan unsurunun rol aldığı dinamik bir süreçtir (Fındıkçı, 2004a:83).

Bilgi toplumu; bilgi insanı-bilgi organizasyonu-bilgi toplumu bağının kurulmasını zorunlu hale getirmektedir. Bu bağın kurulması ise öğrenen birey-öğrenen kurum-öğrenen toplum bağının uygulamada yerleşmesini gerektirmektedir. Bu süreçte eğitim sistemi, okullar ve öğretmenlerin alacağı, alması gereken rolün önemi açıktır (Fındıkçı, 2004a:86).

2.5.3.6 Öğrenen okulda öğrenci

Okul içinde düzenlenen tüm etkinlikler öğrenciye yöneliktir. Diğer bir deyişle okulların varlık nedenleri öğrencilerdir. Buna karşılık öğrencinin de okula karşı bazı sorumlulukları, rolünün gerektirdiği yapması gereken davranışlar vardır. Hem okuldaki öğretmen ve yöneticiler hem de öğrencinin ailesi, yakın çevresi, hatta toplumdaki diğer kişiler öğrencilerden derslere devam etme, derslerini çalışma, öğretmen, yönetici ve arkadaşlarına saygılı olma, arkadaşları ile iyi geçinme ve okul kurallarına uyma gibi davranışları göstermelerini bekler (Erden, 1998:55).

Öğrenciler okul ortamı içinde en büyük grubu oluşturan temel ögedir. Öğrenciler, eğitim örgütlerinin var olma nedenidir (Ünal ve Ada, 2001:78). Okul öğrencilerin bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde bilgi, beceri, tutum kazandırırken,

öğrencilerin de okula karşı sorumluluklarını yerine getirmesi beklenir (Ünal ve Ada, 2001:79).

Öğrenen okulda her öğrencinin öğrenebileceğine inanılır. Koşulları kabullenmek yerine öğrenmeyi engelleyen sorunların temeline inmek ve çözmek önem taşımaktadır. Öğrenen okulda bireylerin kapasitelerine hiçbir sınırın getirilemeyeceğine inanılır. Öğrenen okul insanların kapasitelerinin birçok boyutunu tanır ve güçlendirir (Nixon, 1996:69; aktaran Töremen, 2001:110). Öğrencilerini dinlemeye ve kendilerini onların yerine koymaya istekli öğretmenler, öğrencilerinin inanç ve değerlerinden etkilenir. Son yıllarda müzikten insan haklarına, davranıştan para ve evlilik konularına kadar gençlerin yetişkinleri etkilediği bir gerçektir. Yetişkinler gençlerin yenilikçi değerlerinden çok şey öğrenebilirler (Gordon, 2001:250). Öğrenen lider yaklaşımının okul liderliğine getirdiği önemli bir katkı da öğrenci başarısının arttırmasıdır. Öğrenme liderliğinin esas hedefi, öğrenci başarısının artırılmasıdır. Okul yöneticisi ve öğretmenlerinin öğrenmesi ve hep birlikte öğrenen bir okul kültürünün oluşturulması, sonuçta öğrencinin başarısına yansıtacaktır. Öğrenen okul yöneticisi ve öğretmeni, öğrenen öğrenciyi oluşturacaktır (Çelik, 2003:238).

Öğrenen okulda öğretmen değil, öğrenci öğrenme etkinliğinin merkezindedir ve okul yaşayarak öğrenme ortamıdır. Öğrenen okulda öğretmenler ve öğrenenler ayrımı yoktur. Okul müdüründen hademesine, öğrencisine ve velisine kadar herkes öğrenendir. Öğrenen okulun bir diğer özelliği de sadece öğrencilere değil öğretmenlere, okulda görevli diğer personele, velilere ve çevre halkına da çeşitli eğitim hizmetlerinin sunulması, kısacası sadece öğrencilerin değil öğretmen, veli ve çevre halkının da okulu olmasıdır (Fındıkçı, 2004d:150).

2.5.3.7 Öğrenen okul olmanın önündeki engeller

Bir kurumun öğrenen organizasyona dönüşmesini engelleyen bazı faktörler bulunmaktadır, bunlar (Barutçugil, 2004:151):

- Aciliyet duygusu ve bir telaş ve panik içinde sistematik olmayan adımlar atmak, bunlardan kısa sürede sonuçlar beklemek ve sonuçlar geciktiğinde de kavramı eleştirmek ve uygulamayı reddetmek.

- Stratejik düşünmek için zaman ayırmadan sistem ve prosedürler üzerinde fazla durmak. Öğrenen organizasyon olmayı bir zihniyet/kültür değişimi sürecinden çok belirli sistemler ve prosedürlerin uygulanması olarak görmek.
- Özgün fikirlere değer vermeden, onları göz ardı ederek yerleşik fikirlere bağlı kalmak.
- Kısa dönemli bir bakış açısıyla çalışanların eğitimlerini azaltmak, önemsememek ve eğitim bütçesini kıstmak.
- Bu süreç için üst yönetimden en az bir kişinin açık desteğini alabilmek.
- Çok çalışmanın değil, akıllı çalışmanın ödüllendirilmesi sistemini getirememek.
- Talimatların açık ve kısa olması ilkesine uymamak.
- Yetkilendirmeyi olması gerektiği anlamda kullanmak.

Öğrenen liderin temel sorumluluğu, örgütsel öğrenmeyi engelleyecek faktörleri ortadan kaldırmaktır. Her örgütte bir takım öğrenme yetersizlikleri yaşanabilir. Öğrenme yetersizlikleri yönetici ve diğer işgörenlerden kaynaklandığı gibi, örgütsel yapıdan da kaynaklanabilir. Okul örgütlerinin sahip olduğu bürokratik yapı örgütsel öğrenmenin önünde ciddi bir engel oluşturabilir. Okul yöneticisi daha esnek bir yapı oluşturmaya çalışmalıdır. Okul yöneticisi bürokratik kurallardan çok öğretmenlerin kişiliğine önem verirse, önemli bir örgütsel öğrenme engelini ortadan kaldırabilir (Çelik, 2003:125).

Örgütün öğrenme kapasitesini engelleyen önemli bir faktör, sorunu bilmemektir. Sorunu bilmeyen bir yöneticinin çözüm üretmesi de mümkün değildir. Yöneticinin astlarını karar verme sürecine katmaması, yönetici ve astlar arasında meydana gelen iletişim kopukluğu, öğrenen örgütün önünde engel oluşturmaktadır (Çelik, 2003:125). Okulun hizmet verdiği çevre de, örgütsel öğrenme açısından bir engel oluşturabilir. Okulun çevresel yapısı öğrenmeye kapalı ise, bu çevresel yapı okulu öğrenen okul olmaya zorlayacaktır (Çelik, 2003:127).

Özdemir'e (2000:28) göre, eğitimde yenileşme hareketlerinin, dolayısıyla öğrenen okul yapılandırmasının önündeki engellerden biri de, bazı eğitimci ve velilerin değişim hareketlerinin karmaşıklığından dolayı, değişimi anlamayarak yenileşmeye karşı direnmeleridir. Kamu yönetimindeki personel yönetimi ve memur anlayışı da öğrenen okul yaklaşımının önünde bir engel olarak durmaktadır. Bütün çalışanlara aynı ücretin

ödenmesi, herkesin aynı sosyal haklara sahip olması, eğitim çalışanlarını değişim ve yenileşmeye motive etmemektedir. Çelik'e (2003:138) göre, okullar genellikle katı bürokratik yapıya sahiptir. Bürokratik okulun yöneticisi, bürokratik yapıya uygun bir yönetim davranışı sergilemektedir. Bürokratik okullardaki kurallar, öğrenmenin önüne geçmektedir. Örgütsel öğrenmenin olabilmesi için bir değişme ihtiyacı olmalıdır. Kuralları öğrenmeye bilimsel ve teknolojik yenilikleri öğrenmeden daha fazla önem veren bir okulun öğrenen okul olması pek mümkün değildir. Aytaç'a (1999:78) göre, okul örgütünü örgütsel öğrenme kültürüne dayalı yeni bir anlayışla yapılandırmada, okulun Toplam Kalite Yönetimi ilkelerine göre, müşterilerinin (öğrenci, aile, toplum vb.) ihtiyaçlarına göre şekillendirebilecek yeterlilikten ve olanaklardan uzak olması da, okulların öğrenen örgütlere dönüştürülmesini zorlaştırmaktadır.

2.5.3.8 Öğrenen okul ve eğitimde toplam kalite yönetimi

Günümüzde artan uluslararası rekabet, iş ve yönetim anlayışı kurumları mükemmeli aramaya yöneltmiştir. Bu arayışlar sonucunda ulaşılan noktalardan biri de Toplam Kalite Yönetimi'dir (Özdemir, 2000:45). TKY temelde kalite, sürekli iyileştirme çalışmaları, takım çalışması, işgörenlerin katılımı, sistem yaklaşımı ve istatistiksel süreç denetimini kapsayan bir yaklaşımdır (Doğan, 2002:40). Toplam Kalite, müşterilerin ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayan bir yaklaşım olduğu kadar maliyetleri de düşüren bir yönetim tarzıdır. Toplam Kalite, hataları önlemeyi hedefler, böylece bir taraftan müşteri hatasız ürünlere sahip olurken, diğer taraftan da üretici kuruluşun (hatalı üretimden kaynaklanan) maliyetleri düşer (Kavrakoğlu, 1998:47).

Kalitenin klasik tanımı "standartlara uygunluktur". Ancak bugün bu tanım yeterli olmamakta, kalite; "müşterilerin ihtiyaçlarına uygunluk" olarak düşünülmektedir (Kavrakoğlu, 1998:47). Kalite kavramını aşağıdaki iki cümle ile özetlemek olasıdır:

- Kalite, şartnamelere uygunluktur; bu kapsamda tanım, hataların yokluk derecesine göre yapılmaktadır.
- Kalite, müşteri isteklerinin karşılanmasıdır; buna göre kalite, bir ürün ya da hizmetin özelliklerinin müşterisini tatmin derecesi ile ölçülmektedir (Ensari, 2003:1).

TKY’de hedef, üretimde sıfır hata yönetimine geçmektir. Kalite, üretim sonrası yapılan kalite kontrolleriyle değil, üretim sürecinde gerekli müdahaleleri yaparak; ürünün hatasız üretilmesiyle sağlanır. Kalitenin sağlanması üretim sürecinin belli basamaklarını değil, hammadde seçiminden ürünün elde edilmesine kadar, bütün üretim kademelerini içerir. Kalitenin belirleyicisi müşterinin ihtiyaç ve beklentileridir. Bu nedenle kalite, iyinin de iyisi anlayışı doğrultusunda sürekli çalışma ve başarı demektir. Kaliteye, bir örgütte belirli kişilerin değil, çalışanların hepsinin düşünmesi ve çaba göstermesi ile ulaşılabilir (Temel, 1999:48).

Toplam Kalite Yönetiminin (TKY) ilk kez Shewhart, Deming, Juran ve Feigenbaum’un düşüncelerinden yola çıkılarak 1940’lı yıllarda Amerika’da doğduğu söylenebilir. Ne var ki Amerika’da o günün koşullarında pek ilgi görmeyen bu fikir 2. Dünya Savaşından sonra Japonya’da uygulanmış ve ancak 1980’li yıllarda ABD’de kabul görmüş bir anlayıştır. TKY’nin temel özelliklerinden biri “kalite” kavramına yeni bir bakış açısı getirmesi; “pahalı mal kalitelidir” anlayışını yavaş da olsa değiştirmesidir (Temel, 1999:48). TKY teorisinin ABD’de öncülüğünü yapan üç akım vardır. Bunlar; iş dünyasından Edwards Deming, Joseph Juran ve Philip Crosby’nin görüşleridir. Bu teorilerin amaçları, işgörenlerin yönetime katılması, karşılıklı ilişkide bulunma, sorun çözme, karara katılma ve müşterinin tatminidir (Doğan, 2002:29).

Toplam Kalite Yönetimi (TKY), işletmelerde kullanılan bir yönetim sistemidir. TKY’nin amacı ölçünler ve teknikler oluşturmaktır. Günümüzde TKY, ticari işletmelerin yanı sıra sağlık alanında, askeri alanda ve eğitim alanında da uygulanmaktadır. TKY, ürünün ya da hizmetin her aşamasında denetim yapma ve işgörenlerin gönüllü katılımı temeline dayanan hatasız üretime ağırlık verme üzerine odaklanmaktadır (Doğan, 2003:164).

Yönetim alanında görülen gelişmeler eğitim örgütlerini de değiştirmeye ve yenileşmeye zorlamaktadır. Bunun son örneklerinden biri “Toplam Kalite Yönetimi”nin eğitim örgütlerine uygulanmasıdır. (Özdemir, 2000:5-6). İşletmelerde kullanılan TKY’deki “toplam” kavramına ulus sanayi, işletme ve toplum dahildir. Eğitimde kullanılan TKY’de “toplam” kavramına ise eğitim yöneticisi, eğitim işgörenleri, öğrenciler, veliler, araç-gereç, bilgi ve okul girmektedir. Sistem içerisinde eğitimin girdileri “toplam” kavramını

oluşturmaktadır (Doğan, 2002:17-18). Doğan'a (2002) göre, eğitimde kaliteyi arttırmak için "toplam kalite yönetimi" ve "öğrenen örgüt" yaklaşımları, eğitim sisteminin geliştirilmesi ve yeniden yapılandırılması için incelenen temel unsurlardandır.

Eğitim kurumlarında öğretmen, ataması yapıldıktan ve stajyerliği kalktıktan sonra artık sürekli "öğreten" kişi olarak algılanır. Oysa günümüzde yaşanan değişimler o kadar hızlıdır ki, bir yıl önce bile öğrenilen bilgiler geçersiz olabiliyor veya ortaya yeni doğrular ve gerçekler çıkıyor. Kurumda mesleki eğitime önem verilmesini esas alan Toplam Kalite Yönetimi anlayışı, eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin daha önce almış oldukları eğitimin üstüne sürekli olarak yeni bilgi, beceri ve tekniklerin eklenmesini gerektirir. TKY anlayışına göre mesleki eğitim sadece bir kurs türü eğitimle sınırlı olmanın ötesinde, kurumun, bireyin kendi kendini yetiştirmesi için müsait hale getirilmesi ile sağlanmalıdır. Bu da okulların öğretmenler için bir "öğrenen organizasyon" olması ile gerçekleşebilir (Erdoğan, 2004b:109).

TKY'de müşteri kavramı, iç müşteri ve dış müşteri olarak ikiye ayrılmaktadır. Okulların iç müşterisi öğrenciler ve öğretmenlerdir. Okulların dış müşterileri veliler, mezunlar ve iş çevreleridir. TKY'nin uygulandığı eğitim örgütlerinde piyasanın talebi ön plana çıkmaktadır (Doğan, 2002:41). Nasıl diğer işletmelerin varlıklarını sürdürebilmeleri müşterilerinin memnuniyetine bağlı ise, okulun da öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarına karşı duyarlı olması ve en etkili bir şekilde karşılık vermesi beklenmektedir (Özden, 1998:69). Okul yönetim kurulunun görevi ise kurumun iç müşterilerini ve yöneticilerini gerçek bir öğrenen organizasyon yaratabilmesi için yetkilendiren ve yetkili kılan politikaları sağlamaktır (Ensari, 2003:32).

Öğrenen organizasyonlarda mükemmelliğin sınırı yoktur, hatta organizasyonun hiçbir zaman mükemmel olamayacağı, daima öğrenmeye devam etmesi, kendini yenilemesi ve bulunulan durumdan hep daha iyiye gidilmesi gerektiği düşünülür (Kutaniş, 2002:274). Sürekli gelişme, öğrenen örgütün kaliteyi sürdürme konusundaki kararlı davranışdır. Eğitim örgütlerinde sürekli gelişme kaçınılmaz bir zorunluluk olarak görülmektedir. Mevcut programlarda yapılan iyileştirmeler, öğrenme ve öğretme sürecinin geliştirilmesi ve öğretmen ve okul yöneticisinin yeterliliğinin artırılması, okullarda sürekli gelişimi

sağlamaya yönelik etkinliklerdir (Çelik, 2003:197). Öğrenen organizasyonlar için sürekli iyileştirme, öğrenmenin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenilenlerin, ortak bir vizyon çerçevesinde örgütsel amaçlara ulaşmada kullanılması sonucu sürekli iyileşme gerçekleşir (Yazıcı, 2001:161).

TKY kurumunu, birbiri üstüne inşa edilmiş takımlar olarak düşünmek mümkündür (Ensari, 2003:101). Etkin bir TKY kültürü oluşturabilmek için takım çalışmasının yaygınlaştırılması ve kurumun tüm düzeylerinde ve karar verme, problem çözme aşamalarında etkili olarak kullanılabilmesi gereklidir. Takım çalışmalarının tüm işlevlere yaygınlaştırılması, akademik ve destek personelin hiyerarşik düzeylerdeki ayırımı, takım çalışmasının gerektiği şekilde yayılmasını engellediğinden, ortadan kaldırılması gerekmektedir (Ensari, 2003:101).

Eğitimde kaliteyi, başarıyı yakalamak ve kaliteli bireyler yetiştirmek için kaliteli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Kaliteli öğretmen kendini yenileyen öğretmendir (Doğan, 2002:126). Bu nedenle, kurumda mesleki eğitime önem verilmeli ve herkesin kendini yetiştirmesi için müsait bir ortam sağlanmalıdır. Kurum “öğrenen organizasyon” olmalıdır (Erdoğan, 2004:105). Kurumun örgütsel yapısı, sürekli olarak değişmeyi ve gelişmeyi sağlayıcı özelliklere sahip olmalıdır. Örgütsel yapı, değişmeler karşısında uyum sağlayabilecek esneklikte ve özellikte olmalıdır (Erdoğan, 2004b:105).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama aracı ve verilerin analizi konuları incelenmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2004:77). Konunun bütünsel olarak incelenmesi amacıyla önce literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra da resmi ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyona ilişkin algı düzeylerinin ne olduğu konusunda mevcut olan durumu tespit etmek amacıyla yönetici ve öğretmenlere anket uygulanmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Bayrampaşa ilçesinde bulunan, 25 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 84 yönetici (müdür ve müdür yardımcısı) ve 888 öğretmen (sınıf ve branş öğretmenleri) oluşturmaktadır. (Evrere ilişkin sayısal veriler, 01.11.2005 tarihinde İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik bölümünden alınmıştır.)

Araştırmanın örneklemini ise; İstanbul ili Bayrampaşa ilçesinde bulunan 25 resmi ilköğretim okulunda görevli, basit tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 58 yönetici ve yine basit tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 240 öğretmen olmak üzere, toplam olarak 298 kişi oluşturmaktadır.

Anketler, her okulda 11 öğretmene (sınıf veya branş öğretmeni ayrımı yapılmaksızın) uygulanmış, toplam olarak 275 öğretmen ankete cevap vermiştir. Yöneticiler için de, her okulda müdür ve iki müdür yardımcısı olmak üzere toplam üç yöneticiye anket uygulanmak istenmiş ancak bazı okullarda ya yöneticilerin yerinde olmamasından ya da

okuldaki yönetici sayısının iki kişi olmasından dolayı toplam 61 yöneticiye anket uygulanmıştır. Ancak yöneticilere uygulanan anketlerin 3'ü ve öğretmenlere uygulanan anketlerin 35'i olmak üzere toplam 38 anket eksik veya yanlış doldurulması nedeniyle analize dahil edilmemiştir. Böylelikle örneklem olarak toplam 298 anket analize dahil edilmiştir.

3.3 Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için önce ilgili literatür taraması yapılmıştır. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algı düzeylerini tespit etmek amacıyla, Gazi Üniversitesi Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Bilim Dalı'nda, "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları (Ankara İli Örneği)" adlı yüksek lisans tezinde Hakan Türkoğlu (2002) tarafından geliştirilen "Örgütlerde öğrenen organizasyon disiplinlerinin gerçekleşme düzeyini tespit ölçeği" kullanılmıştır (Ek-1). Türkoğlu'dan, telefon görüşmesinde anket kullanımı için izin alınmıştır.

Anketin I. bölümünde yer alan yönetici ve öğretmenlerin kişisel özelliklerine ait sorularda, bazı sorular anketten çıkarılmış, bazı sorular üzerinde de değişiklik yapılmıştır.

Anketin oluşturulması sürecinde, II. bölümde ilk olarak 67 soru düzenlenmiş ve sorular ile ilgili olarak uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda II. bölümde soru sayısı 65'e düşürülmüştür. İlk anketin ön uygulaması Ankara ili Yenimahalle ilçesi Yeşilevler İlköğretim Okulunda yönetici ve öğretmen olarak toplam 58 kişiye uygulanmıştır. Yapılan analizlere göre anket sorularında düzeltmeler yapılarak II. Bölümdeki sorular 47'ye düşürülmüştür (Türkoğlu, 2002:43). Düzeltilen anket, iç tutarlılık düzeyinin test edilmesi amacıyla Ankara ili Yenimahalle ilçesinde 7 ilköğretim okulunda görevli yönetici ve öğretmen olmak üzere toplam 188 kişiye uygulanmıştır (alpha = .95 düzeyine ulaşılmıştır). Anketteki sorular analiz sonuçları dikkate alınarak tekrar elemeye tabi tutulmuş ve güvenilirlik düzeyi düşük olan 5 soru anketten çıkarılmıştır. II. Bölümdeki sorular 42'ye düşürülmüş ve anket, araştırmanın örnekleme dahilindeki ilköğretim okulu

yönetici ve öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulama sonucu iç tutarlılık $\alpha = .97$ düzeyinde gerçekleşmiştir (Türkoğlu, 2002:43).

Ölçme aracının güvenilirliğinin test edilmesinde başlıca şu dört yol kullanılmaktadır (Tekin, 2000:57-58; aktaran Türkoğlu, 2002:44):

- Bir testin aynı gruba aralıklı olarak iki kez uygulanması
- Paralel testler yöntemi
- Bir testin iki yarıya bölünmesi yöntemi
- Kuder-Richardson 20 ve 21 formülleri.

Bir testin iki yarıya bölünmesi yöntemi test güvenilirliğini tahmin etmede en çok kullanılan yöntemdir. Bu yöntemde uygulanan test iki eş parçaya bölünür, testin iki yarısından alınan puanlar arasındaki korelasyon hesaplanır ve daha sonra hesaplanan korelasyondan hareketle Sperman-Brown formülünden yararlanarak testin bütünüünün güvenirligi kestirilir (Tekin, 2000:60; aktaran Türkoğlu, 2002:44). Bu araştırmada da bu yöntem kullanılmış, örnekleme uygulanan anket ilgili aşamalardan geçirilmiş ve .93 (Sperman-Brown) güvenirlilik düzeyine ulaşıldığı tespit edilmiştir. Geçerlilik ile ilgili olarak uzman görüşü alınmıştır (Türkoğlu, 2002:44).

Veri toplama aracı olarak anket, valilik onayı alındıktan sonra (Ek-3) araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilerek yönetici ve öğretmenlere uygulanmıştır. Yönetici ve öğretmenlere aynı anket formu uygulanmıştır. Bir anketi doldurma süresi ortalama dört dakikadır. Anket iki bölümden oluşmaktadır:

I. Bölüm : Ankette, yönetici ve öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait; görev ünvanı, cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan kurum ve alınan hizmet içi eğitim sayısı bilgilerine yönelik 6 soru yer almaktadır ve bu bilgiler yöneticilere ve öğretmenlere ortak sorulmuştur. Ayrıca sadece yöneticilere, yöneticilikteki kıdem ve eğitim yönetimi konusunda eğitim alıp almadıklarına dair 2 soru sorulmuştur. Toplam olarak kişisel özellikler bölümünde 9 soru yer almaktadır.

II. Bölüm : Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algı düzeylerini tespit etmek amacıyla hazırlanan anket 42 soru ve beş boyuttan oluşmaktadır. Öğrenen organizasyon ile ilgili 42 sorunun; 1-5 soruları “Kişisel Hakimiyet”, 6-12 soruları “Zihni Modeller”, 13-23 soruları “Paylaşılan Vizyon”, 24-32 soruları “Sistem Düşüncesi”, 33-42 soruları “Takım Halinde Öğrenme” disiplinlerine aittir. Takım halinde öğrenme disiplinine ait 10 soru sorulmuş ve sorular iki bölüme ayrılmıştır. İlk bölümdeki takım çalışması ile ilgili 4 soru herkese, ikinci bölümdeki 6 soru ise takım çalışmasına katılmış kişilere sorulmuştur. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin, belirtilen ifadelerle ilişkin katılım düzeyleri “Hiçbir Zaman (1)”, “Nadiren (2)”, “Bazen (3)”, “Genellikle (4)” ve “Her Zaman (5)” şeklinde puanlanmış, beşli likert tipi dereceleme ölçeği ile saptanmaya çalışılmıştır.

Öğrenen organizasyon disiplinleri ile ilgili her bir alt boyut kendi içerisinde puanlanmış, aritmetik ortalamada her bir alt boyuttan alınan yüksek puan, o disipline ait özelliklerin, katılımcının algısına göre çalıştığı okulda yüksek düzeyde gerçekleştiği şeklinde yorumlanmıştır.

Aritmetik ortalamalar değerlendirilirken aşağıdaki aralıklar göz önünde bulundurulmuştur.

| Verilen Ağırlık | Seçenekler | Sınırı |
|-----------------|--------------|-------------|
| 1 | Hiçbir zaman | 1.00 –1.79 |
| 2 | Nadiren | 1.80 –2.59 |
| 3 | Bazen | 2.60 –3.39 |
| 4 | Genellikle | 3.40 – 4.19 |
| 5 | Her zaman | 4.20 – 5.00 |

3.4 Verilerin Analizi

Örnekleme üzerinde yapılan veri toplama çalışması sonucunda elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak 11.5 sürüm SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. İstatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. p değeri .05'ten küçük olan sonuçlarda, gruplar arasında farklılıklar “anlamlı” olarak kabul

edilmiştir. Ancak $p=0,05$ düzeyinde anlamlı çıkan farklılık da, ilgili çizelgede gösterilmiştir. Araştırmada aşağıdaki istatistiksel işlemler kullanılmıştır:

- Örnekleme oluşturan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin kişisel özellikler açısından (görev ünvanı, cinsiyet, medeni durum, yaş, meslekteki kıdem, mezun olunan kurum, hizmet içi eğitim kursu sayısı ve yöneticilerin yöneticilikteki kıdemi ile yöneticilerin eğitim yönetimi konusunda eğitim alma durumu) dağılımını belirlemek amacıyla frekans (N) ve yüzdeler (%) hesaplanmıştır.
- Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyona ilişkin algı düzeylerini belirleyebilmek amacıyla, öğrenen organizasyon disiplinlerine ait her bir alt boyutta (kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplini), toplam puan üzerinden frekans (N), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) istatistikleri kullanılmıştır.
- Algıların, öğrenen organizasyon disiplinlerine ait her bir alt boyutta toplam puan üzerinden, yönetici veya öğretmen olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız grup “t” testi (Independent Samples t Test) tekniği uygulanmıştır.
- Örnekleme oluşturan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, öğrenen organizasyon disiplinlerine ait her bir alt boyutta, toplam puan üzerinden, bağımsız değişkenler açısından (cinsiyet, medeni durum, yaş, meslekteki kıdem ve hizmet içi eğitim kursu sayısı) farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla değişken sayıları dikkate alınarak bağımsız grup “t” testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Mezuniyet değişkenine göre algıların farklılaşmasında ve yöneticilerin, yöneticilikteki kıdemi ile eğitim yönetimi konusunda eğitim alma durumuna göre algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, yeterli frekans sağlanamadığından non parametric Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Anlamlı çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla gruplar arasında ayrı ayrı Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Yapılan testlerin sonuçları, bulgular ve yorum bölümünde araştırmanın alt problemlerine uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur. Bulgular sonucunda ilgili literatüre göre yapılan tartışmalar ise; sonuç, tartışma ve öneriler bölümünde yer almaktadır.

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUM

4.1 Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çizelge 4.1 “Görev ünvanınız?” sorusu ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları

| Görev Ünvanı | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|--------------|-------------|-----------|
| Yönetici | 58 | 19,5 |
| Öğretmen | 240 | 80,5 |
| Toplam | 298 | 100,0 |

Çizelge 4.1’de araştırma örneklemini oluşturan yönetici ve öğretmen sayıları gösterilmektedir. Araştırmaya katılanların %19,5’ini yönetici (müdür ve müdür yardımcıları), %80,5’ini de öğretmenler (sınıf ve branş öğretmenleri) oluşturmaktadır.

Çizelge 4.2 “Cinsiyetiniz?” sorusu ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları

| Cinsiyet | Yöneticiler | | Öğretmenler | |
|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|
| | Frekans (N) | Yüzde (%) | Frekans (N) | Yüzde (%) |
| Erkek | 54 | 93,1 | 127 | 52,9 |
| Bayan | 4 | 6,9 | 113 | 47,1 |
| Toplam | 58 | 100,0 | 240 | 100,0 |

Çizelge 4.2’ye göre, araştırmaya katılan yöneticilerin %93,1’i erkek, %6,9’u bayandır. Öğretmenlerin ise %52,9’u erkek, %47,1’i bayandır.

Çizelge 4.3 “Medeni durumunuz?” sorusu ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları

| Medeni Durum | Yöneticiler | | Öğretmenler | |
|--------------|-------------|-----------|-------------|-----------|
| | Frekans (N) | Yüzde (%) | Frekans (N) | Yüzde (%) |
| Evli | 57 | 98,3 | 168 | 70,0 |
| Bekar | 1 | 1,7 | 72 | 30,0 |
| Toplam | 58 | 100,0 | 240 | 100,0 |

Çizelge 4.3’e göre, araştırmaya katılan yöneticilerin %98,3’ü evli, %1,7’si bekindir. Öğretmenlerin ise %70’i evli, %30’u ise bekindir.

Çizelge 4.4 “Yaşınız?” sorusuna verilen cevaplarla ilgili frekans ve yüzde dağılımları

| Yaş | Yöneticiler | | Öğretmenler | |
|-------|-------------|-----------|-------------|-----------|
| | Frekans (N) | Yüzde (%) | Frekans (N) | Yüzde (%) |
| 20-25 | - | - | 30 | 12,5 |
| 26-30 | 4 | 6,9 | 68 | 28,3 |

| | | | | |
|------------|----|-------|-----|-------|
| 31-35 | 16 | 27,6 | 65 | 27,1 |
| 36-40 | 10 | 17,2 | 26 | 10,8 |
| 41 ve üstü | 28 | 48,3 | 51 | 21,3 |
| Toplam | 58 | 100,0 | 240 | 100,0 |

Çizelge 4.4 araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin yaş dağılımlarını göstermektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin %6,9'unu 26-30 yaş, %27,6'sını 31-35 yaş, %17,2'sini 36-40 yaş ve %48,3'ünü 41 ve üstü yaş grupları oluşturmaktadır. 20-25 yaş grubunda araştırmaya katılan yönetici yoktur. Öğretmenlerin ise %12,5'ini 20-25 yaş, %28,3'ünü 26-30 yaş, %27,1'ini 31-35 yaş, %10,8'ini 36,40 yaş ve %21,3'ünü 41 ve üstü yaş üstü yaş grupları oluşturmaktadır.

Çizelge 4.5 “Meslekteki kıdeminiz ?” sorusuna verilen cevaplarla ilgili frekans ve yüzde dağılımları

| Meslekteki Kıdem | Yöneticiler | | Öğretmenler | |
|------------------------|-------------|-----------|-------------|-----------|
| | Frekans (N) | Yüzde (%) | Frekans (N) | Yüzde (%) |
| 5 yıl veya daha az | 1 | 1,7 | 58 | 24,2 |
| 6-10 yıl | 20 | 34,5 | 98 | 40,8 |
| 11-15 yıl | 3 | 5,2 | 29 | 12,1 |
| 16-20 yıl | 8 | 13,8 | 22 | 9,2 |
| 21 yıl veya daha fazla | 26 | 44,8 | 33 | 13,8 |
| Toplam | 58 | 100,0 | 240 | 100,0 |

Çizelge 4.5'te araştırmaya katılan yöneticilerin %1,7'sinin 5 yıl veya daha az, %34,5'inin 6-10 yıl, %5,2'sinin 11-15 yıl, %13,8'inin 16-20 yıl ve %44,8'inin 21 yıl veya daha fazla süredir görevlerini yapmakta olduğu, öğretmenlerin ise %24,2'sinin 5 yıl veya daha az, %40,8'inin 6-10 yıl, %12,1'inin 11-15 yıl, %9,2'sinin 16-20 yıl ve %13,8'inin 21 yıl veya daha fazla süredir görevlerini yapmakta olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.6 “Mezuniyetiniz?” sorusuna verilen cevaplarla ilgili frekans ve yüzde dağılımları

| Mezun Olunan Okul | Yöneticiler | | Öğretmenler | |
|------------------------|-------------|-----------|-------------|-----------|
| | Frekans (N) | Yüzde (%) | Frekans (N) | Yüzde (%) |
| Eğitim Enstitüsü | 10 | 17,2 | 32 | 13,3 |
| Eğitim Fakültesi | 28 | 48,3 | 127 | 52,9 |
| Fen-Edebiyat Fakültesi | 9 | 15,5 | 45 | 18,8 |
| Eğitim Y.O.-Ön Lisans | 4 | 6,9 | 17 | 7,1 |
| İlahiyat Fakültesi | 3 | 5,2 | 3 | 1,3 |
| Diğer | 4 | 6,9 | 16 | 6,7 |
| Toplam | 58 | 100,0 | 240 | 100,0 |

Çizelge 4.6’da araştırmaya katılan yöneticilerin %17,2’sini Eğitim Enstitüsü mezunları, %48,3’ünü Eğitim Fakültesi, %15,5’ini Fen Edebiyat Fakültesi, %6,9’unu Eğitim Yüksekokulu, %5,2’sini İlahiyat Fakültesi ve %6,9’unu diğer okul mezunlarının oluşturduğu, öğretmenlerin ise %13,3’ünü Eğitim Enstitüsü mezunları, %52,9’unu Eğitim Fakültesi, %18,8’ini Fen Edebiyat Fakültesi, %7,1’ini Eğitim Yüksekokulu, %1,3’ünü İlahiyat Fakültesi ve %6,7’sini diğer okul mezunlarının oluşturduğu görülmektedir.

Çizelge 4.7 “Kaç tane hizmet içi eğitim kursuna katıldınız?” sorusuna verilen cevaplarla ilgili frekans ve yüzde dağılımları

| Hizmet İçi Eğitim Sayısı | Yöneticiler | | Öğretmenler | |
|--------------------------|-------------|-----------|-------------|-----------|
| | Frekans (N) | Yüzde (%) | Frekans (N) | Yüzde (%) |
| 0-2 | 4 | 6,9 | 56 | 23,3 |
| 3-5 | 19 | 32,8 | 104 | 43,3 |
| 6-8 | 18 | 31,0 | 51 | 21,3 |
| 9 veya daha fazla | 17 | 29,3 | 29 | 12,1 |
| Toplam | 58 | 100,0 | 240 | 100,0 |

Çizelge 4.7’de araştırmaya katılan yöneticilerin %6,9’unun 0-2, %32,8’inin 3-5, %31’inin 6-8 ve %29,3’ünün 9 veya daha fazla sayıda hizmet içi eğitime katıldığı, öğretmenlerin ise %23,3’ünün 0-2, %43,3’ünün 3-5, %21,3’ünün 6-8 ve %12,1’inin 9 veya daha fazla sayıda hizmet içi eğitime katıldığı görülmektedir.

Çizelge 4.8 Yöneticilere sorulan “Yöneticilikteki kıdeminiz?” sorusuna verilen cevaplarla ilgili frekans ve yüzde dağılımları

| Yöneticilikteki Kıdem | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|-----------------------|-------------|-----------|
| 1-5 yıl | 28 | 48,3 |
| 6-10 yıl | 11 | 19,0 |
| 11-15 yıl | 9 | 15,5 |
| 16 yıl ve üzeri | 10 | 17,2 |
| Toplam | 58 | 100,0 |

Çizelge 4.8’de araştırmaya katılan yöneticilerin %48,3’ünün 1-5 yıl, %19’unun 6-10 yıl, %15,5’inin 11-15 yıl ve %17,2’sinin 16 yıl ve üzeri süredir yöneticilik yaptıkları görülmektedir.

Çizelge 4.9 Yöneticilere sorulan “Eğitim yönetimi konusunda eğitim aldınız mı?” sorusuna verilen cevaplarla ilgili frekans ve yüzde dağılımları

| Cevaplar | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|-----------------|--------------------|------------------|
| Evet | 24 | 41,4 |
| Hayır | 25 | 43,1 |
| Yetersiz | 9 | 15,5 |
| Toplam | 58 | 100,0 |

Çizelge 4.9’da araştırmaya katılan yöneticilerin %41,4’ünün evet, %43,1’inin hayır cevabını verdikleri görülmektedir. Yetersiz bir eğitim aldığını düşünen yöneticilerin oranı ise %15,5’tir.

4.2 Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algı Düzeyleri ile İlgili Bulgular ve Yorum

Yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algı düzeyleri, öğrenen organizasyonun beş disiplini olan; “kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplini” boyutlarında toplam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Bu amaçla hesaplanan ortalama ve standart sapmalar aşağıdaki çizelgelerde verilmiştir.

Çizelge 4.10 Yöneticilerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları ile ilgili ortalama ve standart sapmalar

| Disiplinler | N | \bar{x} | ss |
|-----------------------|----------|-----------------------------|-----------|
| Kişisel Hakimiyet | 58 | 3,64 | ,75 |
| Zihni Modeller | 58 | 4,04 | ,55 |
| Paylaşılan Vizyon | 58 | 3,92 | ,73 |
| Sistem Düşüncesi | 58 | 3,69 | ,63 |
| Takım Halinde Öğrenme | 58 | 4,03 | ,57 |

Çizelge 4.10’da yöneticilerin öğrenen organizasyona ilişkin algı düzeyleri ile ilgili, disiplin boyutlarında toplam puan üzerinden hesaplanan ortalama ve standart sapmalar görülmektedir. Buna göre “kişisel hakimiyet” disiplininin genel ortalaması 3,64, “zihni modeller” disiplininin genel ortalaması 4,04, “paylaşılan vizyon” disiplininin genel ortalaması 3,92, “sistem düşüncesi” disiplininin genel ortalaması 3,69 ve “takım halinde öğrenme” disiplininin genel ortalaması 4,03’tür. Ortalamalara bakıldığında, yöneticilerin öğrenen organizasyonun beş disiplinine “genellikle” düzeyinde katıldıkları görülmektedir.

Frekanslara bakıldığında, takım halinde öğrenme disiplinine ait 10 sorunun tamamına yöneticilerin cevap verdiği görülmektedir.

Çizelge 4.11 Öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları ile ilgili ortalama ve standart sapmalar

| Disiplinler | N | \bar{x} | ss |
|-----------------------|-----|-----------|-----|
| Kişisel Hakimiyet | 240 | 2,94 | ,73 |
| Zihni Modeller | 240 | 3,22 | ,77 |
| Paylaşılan Vizyon | 240 | 2,99 | ,75 |
| Sistem Düşüncesi | 240 | 2,95 | ,66 |
| Takım Halinde Öğrenme | 219 | 3,20 | ,71 |

Çizelge 4.11’de öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algı düzeyleri ile ilgili, disiplin boyutlarında toplam puan üzerinden hesaplanan ortalama ve standart sapmalar görülmektedir. Buna göre “kişisel hakimiyet” disiplininin genel ortalaması 2,94, “zihni modeller” disiplininin genel ortalaması 3,22, “paylaşılan vizyon” disiplininin genel ortalaması 2,99, “sistem düşüncesi” disiplininin genel ortalaması 2,95 ve “takım halinde öğrenme” disiplininin genel ortalaması 3,20’dir. Ortalamalara bakıldığında, öğretmenlerin öğrenen organizasyonun beş disiplinine “bazen” düzeyinde katıldıkları görülmektedir.

Frekanslara bakıldığında, takım halinde öğrenme disiplinine ait soruların tamamına cevap veren öğretmenlerin sayısı 219’dur. Takım halinde öğrenme disiplinine ait 10 sorunun birinci bölümde yer alan takım çalışması ile ilgili ilk 4 soruya öğretmenlerin tamamının cevap verdiği ancak takım çalışmasına katılmış kişilere sorulan ikinci bölümdeki 6 soruya ise 21 öğretmenin cevap vermediği görülmektedir (Ek-4).

4.3 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Görev Ünvanı” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular ve Yorum

Çizelge 4.12 Öğrenen organizasyona ilişkin algıların yönetici veya öğretmen olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup “t” testi sonuçları

| Sorular | Disiplinler | Ünvan | N | \bar{x} | ss | t | sd | p |
|---------|-------------------|----------|-----|-----------|--------|-------|---------|------|
| S1-S5 | Kişisel Hakimiyet | Yönetici | 58 | 3,6414 | ,74717 | 6,564 | 296 | ,000 |
| | | Öğretmen | 240 | 2,9408 | ,72516 | | | |
| S6-S12 | Zihni Modeller | Yönetici | 58 | 4,0369 | ,54877 | 9,312 | 117,099 | ,000 |
| | | Öğretmen | 240 | 3,2232 | ,76586 | | | |
| S13-S23 | Paylaşılan | Yönetici | 58 | 3,9169 | ,72892 | 8,556 | 296 | ,000 |

| | | | | | | | | |
|---------|-----------------------|----------|-----|--------|--------|-------|---------|------|
| | Vizyon | Öğretmen | 240 | 2,9864 | ,74676 | | | |
| S24-S32 | Sistem Düşüncesi | Yönetici | 58 | 3,6935 | ,62519 | 7,759 | 296 | ,000 |
| | | Öğretmen | 240 | 2,9532 | ,65826 | | | |
| S33-S42 | Takım Halinde Öğrenme | Yönetici | 58 | 4,0293 | ,56507 | 9,362 | 108,910 | ,000 |
| | | Öğretmen | 219 | 3,2037 | ,70541 | | | |

Çizelge 4.12’de öğrenen organizasyona ilişkin algıların, yönetici veya öğretmen olma durumuna göre, disiplin boyutlarında toplam puan üzerinden farklılaşıp farklılaşmadığı görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin verdikleri cevaplarda kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplini boyutlarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar vardır. Ortalamalara bakıldığında farklılıkların yöneticilerin lehine olduğu görülmektedir.

Soru bazında bakıldığında, sistem düşüncesi disiplini ile ilgili “Kurumumda sorunlar dışarıdan gelen etkenlerle oluşmaktadır.” ifadesinin yer aldığı 26. soru dışındaki bütün sorularda yönetici veya öğretmen olma durumuna göre $p < 0,05$ düzeyinde yöneticiler lehine anlamlı farklılıklar vardır. Ortalamalara bakıldığında, yöneticilerin ilgili ifadelerle daha olumlu düzeyde katıldıkları görülmektedir (Ek-5).

4.4 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Cinsiyet” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular ve Yorum

Çizelge 4.13 Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup “t” testi sonuçları

| Sorular | Disiplinler | Cinsiyet | N | \bar{x} | ss | t | sd | p |
|---------|-----------------------|----------|-----|-----------|--------|-------|-----|------|
| S13-23 | Paylaşılan Vizyon | Bay | 181 | 3,3014 | ,83981 | 3,535 | 296 | ,000 |
| | | Bayan | 117 | 2,9604 | ,77013 | | | |
| S24-S32 | Sistem Düşüncesi | Bay | 181 | 3,1860 | ,73338 | 2,695 | 296 | ,007 |
| | | Bayan | 117 | 2,9601 | ,66306 | | | |
| S33-42 | Takım Halinde Öğrenme | Bay | 169 | 3,4888 | ,76830 | 3,138 | 275 | ,002 |
| | | Bayan | 108 | 3,2009 | ,70585 | | | |

Çizelge 4.13’te yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, disiplin boyutlarında, toplam puan üzerinden cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu görülmektedir. “Paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme”

disiplinlerinde $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Ortalamalara bakıldığında farklılığın erkekler lehine olduğu görülmektedir.

“Kişisel hakimiyet ve zihni modeller” disiplinlerinde ise yönetici ve öğretmenlerin verdikleri cevaplarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.5 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Medeni Durum” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular ve Yorum

Çizelge 4.14 Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup “t” testi sonuçları

| Sorular | Disiplinler | Medeni Durum | N | \bar{x} | ss | t | sd | p |
|---------|-----------------------|--------------|-----|-----------|--------|-------|-----|------|
| S1-S5 | Kişisel Hakimiyet | Evli | 225 | 3,1413 | ,79470 | 2,517 | 296 | ,012 |
| | | Bekar | 73 | 2,8795 | ,69900 | | | |
| S13-23 | Paylaşılan Vizyon | Evli | 225 | 3,2667 | ,81683 | 3,704 | 296 | ,000 |
| | | Bekar | 73 | 2,8618 | ,79515 | | | |
| S24-S32 | Sistem Düşüncesi | Evli | 225 | 3,1743 | ,71143 | 3,323 | 296 | ,001 |
| | | Bekar | 73 | 2,8600 | ,67307 | | | |
| S33-42 | Takım Halinde Öğrenme | Evli | 207 | 3,4585 | ,76534 | 3,149 | 275 | ,002 |
| | | Bekar | 70 | 3,1343 | ,67864 | | | |

Çizelge 4.14’te yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, disiplin boyutlarında, toplam puan üzerinden medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumu görülmektedir. Kişisel hakimiyet, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplinlerinde $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Ortalamalara bakıldığında farklılığın evliler lehine olduğu görülmektedir.

Zihni modeller disiplininde ise yönetici ve öğretmenlerin verdikleri cevaplarda medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.6 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Yaş” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular ve Yorum

Çizelge 4.15 Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, kişisel hakimiyet disiplininde yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

| | Yaş | N | Ortalama \bar{x} | F | P |
|--|------------|-----|---------------------------|--------------------------|----------|
| S1-S5 Kişisel Hakimiyet Disiplini | 20-25 yaş | 30 | 3,0067 | 6,169 | ,000 |
| | 26-30yaş | 72 | 2,8028 | | |
| | 31-35 yaş | 81 | 2,9802 | | |
| | 36-40 yaş | 36 | 3,3389 | | |
| | 41 ve üstü | 79 | 3,3342 | | |
| | Toplam | 298 | 3,0772 | | |
| Scheffe Sonuçları | | | Ortalama Farkı | Standart Hata | P |
| 26-30 yaş | 20-25 yaş | | -,2039 | ,16377 | ,818 |
| | 31-35 yaş | | -,1775 | ,12207 | ,715 |
| | 36-40 yaş | | -,5361* | ,15383 | ,018 |
| | 41 ve üstü | | -,5314* | ,12279 | ,001 |

Çizelge 4.15’te yönetici ve öğretmenlerin kişisel hakimiyet disiplini ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarda, toplam puan üzerinden yaş değişkenine göre farklılaşma durumu görülmektedir. Kişisel hakimiyet disiplininde yönetici ve öğretmenlerin algılarında, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 26-30 yaş ve 36-40 yaş grupları ile, 26-30 yaş ve 41 ve üstü yaş grupları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Ortalamalara bakıldığında 26-30 ve 36-40 yaş grupları arasında 36-40 yaş grubunun ifadelerine daha olumlu düzeyde katıldıkları, 26-30 ve 41 ve üstü yaş grupları arasında da 41 ve üstü yaş grubunun ifadelerine daha olumlu düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Çizelge 4.16 Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, zihni modeller disiplininde yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

| | Yaş | N | Ortalama \bar{x} | F | P |
|--|------------|-----|-----------------------|-------|------|
| S6-S12 Zihni Modeller Disiplini | 20-25 yaş | 30 | 3,4286 | 5,061 | ,001 |
| | 26-30yaş | 72 | 3,1111 | | |
| | 31-35 yaş | 81 | 3,2804 | | |
| | 36-40 yaş | 36 | 3,6230 | | |
| | 41 ve üstü | 79 | 3,6040 | | |
| | Toplam | 298 | 3,3816 | | |

| Scheffe Sonuçları | | Ortalama Farkı | Standart Hata | P |
|-------------------|------------|----------------|---------------|------|
| 26-30 yaş | 20-25 yaş | -,3175 | ,16847 | ,472 |
| | 31-35 yaş | -,1693 | ,12557 | ,769 |
| | 36-40 yaş | -,5119* | ,15825 | ,035 |
| | 41 ve üstü | -,4929* | ,12632 | ,005 |

Çizelge 4.16'da yönetici ve öğretmenlerin zihni modeller disiplini ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarda, toplam puan üzerinden yaş değişkenine göre farklılaşma durumu görülmektedir. Zihni modeller disiplininde yönetici ve öğretmenlerin algılarında, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 26-30 yaş ve 36-40 yaş grupları ile, 26-30 yaş ve 41 ve üstü yaş grupları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Ortalamalara bakıldığında 26-30 ve 36-40 yaş grupları arasında 36-40 yaş grubunun ifadelerine daha olumlu düzeyde katıldıkları, 26-30 ve 41 ve üstü yaş grupları arasında da 41 ve üstü yaş grubunun ifadelerine daha olumlu düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Çizelge 4.17 Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, paylaşılan vizyon disiplininde yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

| S13-S23 Paylaşılan Vizyon Disiplini | Yaş | N | Ortalama \bar{x} | F | P |
|--|-------------------|-----|--------------------|----------------|---------------|
| | 20-25 yaş | 30 | 2,9636 | 4,217 | ,002 |
| | 26-30 yaş | 72 | 2,9280 | | |
| | 31-35 yaş | 81 | 3,1437 | | |
| | 36-40 yaş | 36 | 3,3384 | | |
| | 41 ve üstü | 79 | 3,4097 | | |
| | Toplam | 298 | 3,1675 | | |
| | Scheffe Sonuçları | | | Ortalama Farkı | Standart Hata |
| 26-30 yaş | 20-25 yaş | | -,0356 | ,17632 | 1,000 |
| | 31-35 yaş | | -,2156 | ,13142 | ,611 |
| | 36-40 yaş | | -,4104 | ,16563 | ,192 |
| | 41 ve üstü | | -,4816* | ,13221 | ,011 |

Çizelge 4.17'de yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan vizyon disiplini ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarda, toplam puan üzerinden yaş değişkenine göre farklılaşma durumu görülmektedir. Paylaşılan vizyon disiplininde yönetici ve öğretmenlerin algılarında, yaş değişkenine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 26-30 yaş ve 41 ve üstü yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Ortalamalara bakıldığında 41 ve üstü yaş grubunun ifadelerine daha olumlu düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Çizelge 4.18 Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, sistem düşüncesi disipliniinde yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

| S24-S32 Sistem Düşüncesi Disiplini | Yaş | N | Ortalama \bar{x} | F | P |
|---|------------|----------|--|--------------------------|----------|
| | 20-25 yaş | 30 | 2,9222 | 6,025 | ,000 |
| | 26-30yaş | 72 | 2,8441 | | |
| | 31-35 yaş | 81 | 3,0658 | | |
| | 36-40 yaş | 36 | 3,3302 | | |
| | 41 ve üstü | 79 | 3,3207 | | |
| | Toplam | 298 | 3,0973 | | |
| Scheffe Sonuçları | | | Ortalama Farkı | Standart Hata | P |
| 26-30 yaş | 20-25 yaş | | -,0781 | ,15017 | ,992 |
| | 31-35 yaş | | -,2217 | ,11193 | ,418 |
| | 36-40 yaş | | -,4861* | ,14106 | ,020 |
| | 41 ve üstü | | -,4765* | ,11260 | ,002 |

Çizelge 4.18’de yönetici ve öğretmenlerin sistem düşüncesi disiplini ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarda, toplam puan üzerinden yaş değişkenine göre farklılaşma durumu görülmektedir. Sistem düşüncesi disipliniinde yönetici ve öğretmenlerin algılarında, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 26-30 yaş ve 36-40 yaş grupları ile, 26-30 yaş ve 41 ve üstü yaş grupları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Ortalamalara bakıldığında 26-30 ve 36-40 yaş grupları arasında 36-40 yaş grubunun ifadelerine daha olumlu düzeyde katıldıkları, 26-30 ve 41 ve üstü yaş grupları arasında da 41 ve üstü yaş grubunun ifadelerine daha olumlu düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Çizelge 4.19 Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, takım halinde öğrenme disipliniinde yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

| S33-S42 Takım Halinde Öğrenme Disiplini | Yaş | N | Ortalama \bar{x} | F | P |
|--|------------|----------|--|--------------------------|----------|
| | 20-25 yaş | 29 | 3,2138 | 8,591 | ,000 |
| | 26-30yaş | 63 | 3,0333 | | |
| | 31-35 yaş | 78 | 3,3769 | | |
| | 36-40 yaş | 35 | 3,3800 | | |
| | 41 ve üstü | 72 | 3,7403 | | |
| | Toplam | 277 | 3,3765 | | |
| Scheffe Sonuçları | | | Ortalama Farkı | Standart Hata | P |
| 41 ve üstü | 20-25 yaş | | ,5265* | ,15791 | ,027 |
| | 26-30 yaş | | ,7069* | ,12387 | ,000 |
| | 31-35 yaş | | ,3634 | ,11734 | ,051 |
| | 36-40 yaş | | ,3603 | ,14795 | ,208 |

Çizelge 4.19’da yönetici ve öğretmenlerin takım halinde öğrenme disiplini ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarda, toplam puan üzerinden yaş değişkenine göre farklılaşma durumu görülmektedir. Takım halinde öğrenme disiplininde yönetici ve öğretmenlerin algılarında, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 20-25 yaş ve 41 ve üstü yaş grupları ile, 26-30 yaş ve 41 ve üstü yaş grupları arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Ortalamalara bakıldığında 20-25 ve 41 ve üstü yaş grupları arasında 41 ve üstü yaş grubunun ifadelerine daha olumlu düzeyde katıldığı, 26-30 ve 41 ve üstü yaş grupları arasında da 41 ve üstü yaş grubunun ifadelerine daha olumlu düzeyde katıldığı görülmektedir.

4.7 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular ve Yorum

Çizelge 4.20 Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, kişisel hakimiyet disiplininde mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

| | Kıdem | N | Ortalama \bar{x} | F | P |
|--|------------------------|-----|-----------------------|----------------------|----------|
| S1-S5 Kişisel Hakimiyet Disiplini | 5 yıl veya daha az | 59 | 2,9356 | 6,582 | ,000 |
| | 6-10 yıl | 118 | 2,8780 | | |
| | 11-15 yıl | 32 | 3,2625 | | |
| | 16-20 yıl | 30 | 3,2800 | | |
| | 21 yıl veya daha fazla | 59 | 3,4136 | | |
| | Toplam | 298 | 3,0772 | | |
| Scheffe Sonuçları | | | Ortalama Farkı | Standart Hata | P |
| 21 yıl veya daha fazla | 5 yıl veya daha az | | ,4780* | ,13839 | ,019 |
| | 6-10 yıl | | ,5356* | ,11985 | ,001 |
| | 11-15 yıl | | ,1511 | ,16503 | ,933 |
| | 16-20 yıl | | ,1336 | ,16855 | ,960 |

Çizelge 4.20’de yönetici ve öğretmenlerin kişisel hakimiyet disiplini ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarda, toplam puan üzerinden mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumu görülmektedir. Kişisel hakimiyet disiplininde yönetici ve öğretmenlerin algılarında, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 21 yıl veya daha fazla ve 5 yıl veya daha az kıdeme sahip olan gruplar arasında ve 21 veya daha fazla ve 6-10 yıl mesleki kıdemi olan gruplar arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık

vardır. Ortalamalara bakıldığında 21 yıl veya daha fazla kıdeme sahip olan grubun, 5 yıl veya daha az ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip gruplara göre ifadeler daha olumlu düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Çizelge 4.21 Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, zihni modeller disiplini mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

| | Kıdem | N | Ortalama \bar{x} | F | P |
|--|------------------------|-----|-----------------------|----------------------|----------|
| S6-S12 Zihni Modeller Disiplini | 5 yıl veya daha az | 59 | 3,2397 | 3,508 | ,008 |
| | 6-10 yıl | 118 | 3,2567 | | |
| | 11-15 yıl | 32 | 3,4196 | | |
| | 16-20 yıl | 30 | 3,5714 | | |
| | 21 yıl veya daha fazla | 59 | 3,6562 | | |
| | Toplam | 298 | 3,3816 | | |
| Scheffe Sonuçları | | | Ortalama Farkı | Standart Hata | P |
| 21 yıl veya daha fazla | 5 yıl veya daha az | | ,4165 | ,14418 | ,083 |
| | 6-10 yıl | | ,3995* | ,12486 | ,039 |
| | 11-15 yıl | | ,2365 | ,17192 | ,755 |
| | 16-20 yıl | | ,0847 | ,17560 | ,994 |

Çizelge 4.21’de yönetici ve öğretmenlerin zihni modeller disiplini ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarda, toplam puan üzerinden mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumu görülmektedir. Zihni modeller disiplini yönetici ve öğretmenlerin algılarında, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 21 yıl veya daha fazla ve 6-10 yıl mesleki kıdemi olan gruplar arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Ortalamalara bakıldığında 21 yıl veya daha fazla kıdeme sahip olan grubun, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan gruba göre, zihni modeller disiplini ile ilgili ifadeler daha olumlu düzeyde katıldığı görülmektedir.

Çizelge 4.22 Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, paylaşılan vizyon disiplini mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

| | Kıdem | N | Ortalama \bar{x} | F | P |
|--|--------------------|-----|-----------------------|-------|------|
| S13-S23 Paylaşılan Vizyon Disiplini | 5 yıl veya daha az | 59 | 2,9137 | 5,607 | ,000 |
| | 6-10 yıl | 118 | 3,0308 | | |
| | 11-15 yıl | 32 | 3,3239 | | |

| | | | | | |
|--------------------------|------------------------|-----|-----------------------|----------------------|----------|
| | 16-20 yıl | 30 | 3,4212 | | |
| | 21 yıl veya daha fazla | 59 | 3,4807 | | |
| | Toplam | 298 | 3,1675 | | |
| Scheffe Sonuçları | | | Ortalama Farkı | Standart Hata | P |
| 21 yıl veya daha fazla | 5 yıl veya daha az | | ,5670* | ,14807 | ,006 |
| | 6-10 yıl | | ,4499* | ,12823 | ,017 |
| | 11-15 yıl | | ,1569 | ,17656 | ,940 |
| | 16-20 yıl | | ,0595 | ,18034 | ,999 |

Çizelge 4.22’de yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan vizyon disiplini ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarda, toplam puan üzerinden mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumu görülmektedir. Paylaşılan vizyon disiplini yönetici ve öğretmenlerin algılarında, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 21 yıl veya daha fazla ve 5 yıl veya daha az kıdeme sahip olan gruplar arasında ve 21 veya daha fazla ve 6-10 yıl mesleki kıdemi olan gruplar arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Ortalamalara bakıldığında 21 yıl veya daha fazla kıdeme sahip olan grubun, 5 yıl veya daha az ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip gruplara göre ifadeler daha olumlu düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Çizelge 4.23 Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, sistem düşüncesi disiplini mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

| | | | | | |
|---|------------------------|----------|--------------------------------------|----------|----------|
| S24-S32 Sistem Düşüncesi Disiplini | Kıdem | N | Ortalama \bar{x} | F | P |
| | 5 yıl veya daha az | 59 | 2,8738 | 7,909 | ,000 |
| | 6-10 yıl | 118 | 2,9350 | | |
| | 11-15 yıl | 32 | 3,3333 | | |
| | 16-20 yıl | 30 | 3,3556 | | |
| | 21 yıl veya daha fazla | 59 | 3,3861 | | |
| | Toplam | 298 | 3,0973 | | |
| Scheffe Sonuçları | | | Ortalama Farkı | | |
| 16-20 yıl | 5 yıl veya daha az | | ,4817* | ,15315 | ,045 |
| | 6-10 yıl | | ,4205 | ,13965 | ,062 |
| | 11-15 yıl | | ,0222 | ,17357 | 1,000 |
| | 21 yıl veya daha fazla | | -,0305 | ,15315 | 1,000 |
| 21 yıl veya daha fazla | 5 yıl veya daha az | | ,5122* | ,12575 | ,003 |
| | 6-10 yıl | | ,4510* | ,10890 | ,002 |
| | 11-15 yıl | | ,0527 | ,14995 | ,998 |
| | 16-20 yıl | | ,0305 | ,15315 | 1,000 |

Çizelge 4.23'te yönetici ve öğretmenlerin sistem düşüncesi disiplini ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarda, toplam puan üzerinden mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumu görülmektedir. Sistem düşüncesi disiplini yönetici ve öğretmenlerin algılarında, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 16-20 yıl mesleki kıdemi olan grup ile 5 yıl veya daha az mesleki kıdemi olan grup arasında ve 21 yıl veya daha fazla ve 5 yıl veya daha az kıdeme sahip olan gruplar arasında ve 21 veya daha fazla ve 6-10 yıl mesleki kıdemi olan gruplar arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Ortalamalara bakıldığında 16-20 yıl mesleki kıdemi olan grubun 5 yıl veya daha az mesleki kıdemi olan gruba göre ifadelere daha olumlu düzeyde katıldığı ve 21 yıl veya daha fazla kıdeme sahip olan grubun, 5 yıl veya daha az ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip gruplara göre daha olumlu düzeyde ifadelere katıldıkları görülmektedir.

Çizelge 4.24 Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, takım halinde öğrenme disiplini mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

| | Kıdem | N | Ortalama \bar{x} | F | P |
|--|------------------------|----------|------------------------------|----------------------|----------|
| S33-S42 Takım Halinde Öğrenme Disiplini | 5 yıl veya daha az | 54 | 3,1130 | 8,730 | ,000 |
| | 6-10 yıl | 110 | 3,2118 | | |
| | 11-15 yıl | 30 | 3,5167 | | |
| | 16-20 yıl | 29 | 3,5586 | | |
| | 21 yıl veya daha fazla | 54 | 3,8000 | | |
| | Toplam | 277 | 3,3765 | | |
| Scheffe Sonuçları | | | Ortalama Farkı | Standart Hata | P |
| 21 yıl veya daha fazla | 5 yıl veya daha az | | ,6870* | ,13805 | ,000 |
| | 6-10 yıl | | ,5882* | ,11919 | ,000 |
| | 11-15 yıl | | ,2833 | ,16335 | ,557 |
| | 16-20 yıl | | ,2414 | ,16515 | ,711 |

Çizelge 4.24'te yönetici ve öğretmenlerin takım halinde öğrenme disiplini ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarda, toplam puan üzerinden mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumu görülmektedir. Takım halinde öğrenme disiplini yönetici ve öğretmenlerin algılarında, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 21 yıl veya daha fazla ve 5 yıl veya daha az kıdeme sahip olan gruplar arasında ve 21 veya daha fazla ve 6-10 yıl mesleki kıdemi olan gruplar arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Ortalamalara bakıldığında 21 yıl veya daha fazla kıdeme sahip olan grubun, 5 yıl

veya daha az ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip gruplara göre ifadelere daha olumlu düzeyde katıldıkları görülmektedir.

4.8 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Mezuniyet” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular ve Yorum

Yönetici ve öğretmen algılarının, öğrenen organizasyon disiplinleri alt boyutlarında (kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme) mezuniyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametric Kruskal Wallis testi sonucunda mezuniyet değişkenine ilişkin gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.9 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Hizmet İçi Eğitim Kursu Sayısı” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular ve Yorum

Çizelge 4.25 Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, kişisel hakimiyet disiplininde hizmet içi eğitim kursu sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

| | Hizmet İçi Eğitim Sayısı | N | Ortalama \bar{x} | F | P |
|--|--------------------------|-----|-----------------------|----------------------|----------|
| S1-S5 Kişisel Hakimiyet Disiplini | 0-2 | 60 | 2,9600 | 2,630 | ,050 |
| | 3-5 | 123 | 3,0455 | | |
| | 6-8 | 69 | 3,0464 | | |
| | 9 veya daha fazla | 46 | 3,3609 | | |
| | Toplam | 298 | 3,0772 | | |
| Tukey HSD Sonuçları | | | Ortalama Farkı | Standart Hata | P |
| 0-2 | 3-5 | | -,0855 | ,12174 | ,896 |
| | 6-8 | | -,0864 | ,13646 | ,921 |
| | 9 veya daha fazla | | -,4009* | ,15150 | ,042 |

Çizelge 4.25’te yönetici ve öğretmenlerin kişisel hakimiyet disiplini ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarda, toplam puan üzerinden hizmet içi eğitim kursu sayısı değişkenine göre farklılaşma durumu görülmektedir. Kişisel hakimiyet disiplininde yönetici ve öğretmenlerin algılarında, hizmet içi eğitim kursu sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 0-2 defa hizmet içi eğitime katılan grup ile 9 veya daha fazla sayıda

hizmet içi eğitime katılan grup arasında $p=0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortalamalara bakıldığında 9 veya daha fazla sayıda hizmet içi eğitime katılan grup, 0-2 sayıda hizmet içi eğitime katılan gruba göre kişisel hakimiyet disiplini ile ilgili ifadelerle daha olumlu düzeyde katıldığı görülmektedir.

Yönetici ve öğretmen algılarının; zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplinleri boyutlarında hizmet içi eğitim kursu sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.10 Yöneticilerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının, “Yöneticilikteki Kıdem” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular ve Yorum

Yöneticilerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının; kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplinlerinde, yöneticilikteki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan non-parametric Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.11 Yöneticilerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının “Eğitim Yönetimi Konusunda Eğitim Alma Durumu” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular ve Yorum

Çizelge 4.26 Yöneticilerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, zihni modeller disiplini eğitim yönetimi konusunda eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametric Kruskal Wallis testi sonuçları

| | Cevaplar | N | Sıralamalar ortalaması | Chi-Square | sd | p |
|----------------------------------|-----------------|----------|-------------------------------|-------------------|-----------|----------|
| S6-S12 Zihni Modeller | Evet | 24 | 36,56 | 7,400 | 2 | 0,025 |
| | Hayır | 25 | 25,24 | | | |
| | Yetersiz | 9 | 22,50 | | | |
| | Toplam | 58 | | | | |

Çizelge 4.26’da yöneticilerin zihni modeller disiplini ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarda, toplam puan üzerinden eğitim yönetimi konusunda eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaşma durumu görülmektedir. Buna göre zihni modeller

disiplininde yöneticilerin algılarında, eğitim yönetimi konusunda eğitim alma durumu değişkenine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Verilen cevaplarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla gruplar arasında ayrı ayrı yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda evet ve hayır cevabı verenler arasında evet cevabı verenler lehine, evet ve yetersiz cevabı verenler arasında yine evet cevabı verenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Çizelge 4.27 Yöneticilerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, paylaşılan vizyon disiplininde eğitim yönetimi konusunda eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaşmış ve farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametric Kruskal Wallis testi sonuçları

| | Cevaplar | N | Sıralamalar ortalaması | Chi-Square | sd | p |
|----------------------------------|----------|----|------------------------|------------|----|------|
| S13-S23 Paylaşılan Vizyon | Evet | 24 | 37,04 | 8,222 | 2 | ,016 |
| | Hayır | 25 | 23,86 | | | |
| | Yetersiz | 9 | 25,06 | | | |
| | Toplam | 58 | | | | |

Çizelge 4.27’de yöneticilerin paylaşılan vizyon disiplini ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarda, toplam puan üzerinden eğitim yönetimi konusunda eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaşma durumu görülmektedir. Buna göre paylaşılan vizyon disiplininde yöneticilerin algılarında, eğitim yönetimi konusunda eğitim alma durumu değişkenine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Verilen cevaplarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla gruplar arasında ayrı ayrı yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda evet ve hayır cevabı verenler arasında evet cevabı verenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çizelge 4.28 Yöneticilerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, sistem düşüncesi disiplininde eğitim yönetimi konusunda eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaşmış ve farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametric Kruskal Wallis testi sonuçları

| | Cevaplar | N | Sıralamalar ortalaması | Chi-Square | sd | p |
|---------------------------------|----------|----|------------------------|------------|----|------|
| S24-S32 Sistem Düşüncesi | Evet | 24 | 35,96 | 6,895 | 2 | ,032 |
| | Hayır | 25 | 26,56 | | | |
| | Yetersiz | 9 | 20,44 | | | |
| | Toplam | 58 | | | | |

Çizelge 4.28’de yöneticilerin sistem düşüncesi disiplini ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarda, toplam puan üzerinden eğitim yönetimi konusunda eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaşma durumu görülmektedir. Buna göre sistem düşüncesi

disiplininde yöneticilerin algılarında, eğitim yönetimi konusunda eğitim alma durumu değişkenine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Verilen cevaplarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla gruplar arasında ayrı ayrı yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda evet ve hayır cevabı verenler arasında evet cevabı verenler lehine, evet ve yetersiz cevabı verenler arasında yine evet cevabı verenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Yöneticilerin ğrenen organizasyona ilişkin algılarının kişisel hakimiyet ve takım halinde öğrenme disiplinlerinde, eğitim yönetimi konusunda eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan non-parametric Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, üç başlık altında verilmiştir.

5.1.1 Yöneticilerin ve öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin sonuçlar

1-Araştırmaya katılanların %19,5'ini yönetici (müdür ve müdür yardımcıları), %80,5'ini ise öğretmenler (sınıf ve branş öğretmenleri) oluşturmaktadır.

2-Yöneticilerde %93,1 oranı ile, öğretmenlerde ise %52,9 oranı ile erkekler çoğunluktadır.

3-Yöneticilerde (%98,3) ve öğretmenlerde (%70) evli olan grubun oranı, bekarlara göre daha fazladır.

4-Yöneticilerde, %48,3 oranı ile 41 ve üstü yaş grubundakiler çoğunluktadır. Bu durum, okul yöneticisi olabilmek için yaşın önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerde ise %28,3 oranı ile 26-30 yaş grubundakilerin, diğer yaş gruplarına göre daha fazla olması, İstanbul ilinde öğretmen açığının fazlalığına ve son yıllarda bu açıklığı kapatmak için atanan yeni öğretmen sayısının fazla olmasına bağlanabilir.

5-Yöneticilerde %44,8 oranı ile 21 veya daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip grup çoğunluktadır. Bu durum, okul yöneticisi olabilmek için mesleki tecrübenin önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerde ise %40,8 oranı ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip grup çoğunluktadır. Sıralamada ikinci olarak %24,2 oranı ile 5 yıl veya daha az mesleki kıdemi olan öğretmen grubu yer almaktadır. Bu durum, yine İstanbul ilinde son yıllarda yapılan ilk atamalara bağlanabilir.

6-Yöneticilerde %48,3 oranı ile, öğretmenlerde ise %52,9 oranıyla Eğitim Fakültesi mezunları çoğunluktadır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğu Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yüksekokulu gibi eğitim kökenli okullardan mezundur.

7-Yöneticilerde %32,8 oranı ile, öğretmenlerde ise %43,3 oranı ile 3-5 sayıda hizmet içi eğitime katılanlar çoğunluktadır. Yöneticilerde, çok yakın olarak ikinci sırada %31 oranıyla 6-8 sayıda hizmet içi eğitime katılan grup yer almaktadır. Bulgulara göre, genel olarak yöneticiler öğretmenlere göre daha fazla sayıda hizmet içi eğitim kursuna katılmışlardır. Yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça katıldıkları hizmet içi eğitimlerin sayısının da artması gerekmektedir.

8-Yöneticilerde %48,3 oranı ile 1-5 yıl yöneticilikte kıdeme sahip olan grup çoğunluktadır. Bu gruptakilerin büyük bir kısmını müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Burada okul yöneticisi olabilmek için yaşın ve tecrübenin önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmaktadır.

9- Eğitim yönetimi konusunda eğitim alma durumuna, %43,1 oranı ile yöneticilerin çoğunluğu hayır cevabını vermişlerdir. Yetersiz bir eğitim aldığını düşünen yöneticilerin oranı ise %15,5'tir. Özellikle günümüz koşullarında, yöneticilerin eğitim yönetimi alanında bir eğitim almaları gerekmektedir. Hizmet içi eğitimlerle bu açık kapatılabilir.

5.1.2 Yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algı düzeyleri ile ilgili sonuçlar

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılama düzeyleri, araştırmanın genel amacıdır. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları, öğrenen organizasyonun beş disiplini olan; kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplini boyutlarında toplam puan üzerinden değerlendirilmiştir.

1-Yönetici algılarına göre, ilköğretim okullarında öğrenen organizasyona ait özellikler “yüksek” düzeyde gerçekleşmektedir. Öğretmen algılarına göre ise, ilköğretim okullarında öğrenen organizasyona ait özellikler “orta” düzeyde gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin

öğrenen organizasyona ilişkin algıları soru bazında ve disiplin boyutlarında yöneticilerin algılarına göre daha düşük düzeydedir. Genel olarak yöneticilerin, ilköğretim okullarında öğrenen organizasyona ait özellikleri gördükleri, ancak öğretmenlerin ise ilköğretim okullarında öğrenen organizasyon yapısını pek göremedikleri sonucuna varılabilir.

2-Kişisel hakimiyet disiplini yöneticilerde ($\bar{x}=3,64$) ve öğretmenlerde ($\bar{x}=2,94$) en düşük ortalamayı almıştır. Genel olarak yöneticiler ve öğretmenler, meslekleri ile ilgili yayınları takip etmektedir ancak kişisel gelişim için ilköğretim okullarında mevcut olanakların yetersiz olduğu görüşündedirler.

3-Zihni modeller disiplini yöneticilerde ($\bar{x}=4,04$) ve öğretmenlerde ($\bar{x}=3,22$) en yüksek ortalamayı almıştır. Yöneticilerin kendileri ve çevreleri ile ilgili bakış açıları oldukça olumludur. Öğretmenlerin ise, yöneticilere nazaran kendileri ve çevreleri ile ilgili bakış açılarının daha az düzeyde olumlu olduğu sonucuna varılabilir.

4-Paylaşılan vizyon disiplini yöneticiler, ($\bar{x}=3,92$) ortalama ile genellikle ilköğretim okullarında ortak bir vizyonun olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler ise ($\bar{x}=2,99$) ortalama ile ilköğretim okullarında ortak bir vizyonun olduğunu pek düşünmemektedir. Öğretmenler, okullarda alınan kararlarda pek görüşlerinin alınmadığını düşünmektedirler.

5-Yönetici ($\bar{x}=3,69$) ve öğretmen ($\bar{x}=2,95$) algılarında sistem düşüncesi disiplini, ikinci olarak en düşük ortalamayı almıştır. Ortalamalara göre yöneticiler, sistem düşüncesine öğretmenlere nazaran daha çok hakimdirler. Ancak, yöneticilerde ve öğretmenlerde sorunların kaynağını dışarıda görme eğilimi vardır. Bu da ortaya çıkan sorunlarda yönetici ve öğretmenlerin kendi etkilerini yeterince fark edememeleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

6-Takım halinde öğrenme disiplini, yöneticilerde ($\bar{x}=4,03$) ve öğretmenlerde ($\bar{x}=3,20$) ikinci olarak en yüksek ortalamayı almıştır. Okullarda takım çalışmasına bir yatkınlık vardır, yönetici ve öğretmenler genelde takım çalışmasında görev almak istemektedirler. Ayrıca iletişim konusunda yönetici ve öğretmenler pek sorun yaşamamaktadır. Yöneticilerin tamamı takım çalışmasına katıldığını düşünmektedir. Öğretmenlerde ise

araştırmaya katılan 240 öğretmenden 21'i takım çalışmasına katılmadığını düşünmektedir. Diğer disiplinlerde olduğu gibi, takım halinde öğrenme disiplini de öğretmen algılarının yönetici algılarına göre daha düşük olmasından ve 21 öğretmenin takım çalışmasına katılmadığını düşünmesinden dolayı, ilköğretim okullarında özellikle zümre toplantılarının gerçekten yapılması gerektiği gibi yapılmadığı sonucuna varılabilir.

5.1.3 Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumlarına ilişkin sonuçlar

1-Disiplin boyutlarında, öğrenen organizasyona ilişkin algılar, “yönetici veya öğretmen” olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yönetici ve öğretmenlerin verdikleri cevaplarda “kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplinleri” boyutlarında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar vardır. Farklılıklar yöneticiler lehinedir. Yani yöneticiler, ilköğretim okullarında öğrenen organizasyon disiplinlerinin, öğretmen algılarına göre daha fazla gerçekleştiğini düşünmektedirler. Buradan yöneticilerin genel olarak, buldukları okullarda yapılan çalışmalardan memnun oldukları sonucuna da ulaşılabilir.

2-Birlikte değerlendirilen yönetici ve öğretmen algılarında “cinsiyet” değişkenine göre, “paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme” disiplinlerinde $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Farklılıklar erkekler lehinedir. Erkekler bayanlara göre daha olumlu düzeyde okulda ortak bir vizyonun olduğunu düşünmekte, sistem düşüncesine daha hakim olmakta, daha fazla takım çalışmasına katıldığını düşünmekte ve takım çalışmasında görev almak istemektedir. Bu disiplinlerde erkekler, bayanlara göre ifadeler daha olumlu düzeyde katılmışlardır. “Kişisel hakimiyet ve zihni modeller” disiplinlerinde ise yönetici ve öğretmen algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

3-Birlikte değerlendirilen yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları, “medeni durum” değişkenine göre “kişisel hakimiyet, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme” disiplinlerinde $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık

göstermektedir. Farklılıklar evliler lehinedir. “Zihni modeller” disiplininde ise yönetici ve öğretmen algılarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4-Birlikte değerlendirilen yönetici ve öğretmen algılarında, tüm disiplinlerde “yaş” değişkenine göre $p<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklılıklar genel olarak 26-30 yaş ve 36-40 yaş grupları arasında, 26-30 yaş ve 41 ve üstü yaş grupları arasında ve 20-25 yaş ve 41 ve üstü yaş grubundaki yönetici ve öğretmenler arasında belirginleşmiştir. Farklılıklar 36-40 ve 41 ve üstü yaş grubundaki yönetici ve öğretmenler lehinedir. Tüm disiplinlerde 36-40 yaş ve 41 ve üstü yaş grubundakiler, ifadelerine 20-25 ve 26-30 yaş grubundakilere göre daha yüksek düzeyde katılmışlardır. Buna göre, yaşça büyük yönetici ve öğretmenlerin gençlere göre, ilköğretim okullarında öğrenen organizasyona ait özelliklerin daha fazla gerçekleştiğini düşündükleri sonucuna varılabilir.

5-Birlikte değerlendirilen yönetici ve öğretmen algılarında, tüm disiplinlerde “mesleki kıdem” değişkenine göre $p<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklılıklar genel olarak 21 yıl veya daha fazla ve 6-10 yıl mesleki kıdemi olanlar arasında, 21 yıl veya daha fazla ve 5 yıl veya daha az kıdeme sahip olan grup arasında ve 16-20 yıl ve 5 yıl veya daha az mesleki kıdemi olan gruplar arasında belirginleşmiştir. Farklılıklar 16-20 yıl ve 21 yıl veya daha fazla mesleki kıdemi olan gruplar lehinedir. Mesleki kıdemi fazla olan yönetici ve öğretmenler ifadelerine daha olumlu yanıtlar vermişlerdir. Bu bulgudan, 16-20 yıl ve 21 yıl veya daha fazla mesleki kıdemi olan yönetici ve öğretmenlerin, 5 yıl veya daha az ve 6-10 yıl mesleki kıdemi olan yönetici ve öğretmenlere göre, çalıştıkları ilköğretim okullarında öğrenen organizasyona ait özelliklerin daha fazla gerçekleştiğini düşündükleri sonucuna varılabilir.

6-Yönetici ve öğretmen algıları, tüm disiplinlerde “mezuniyet” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Mezun olunan kurum, yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarını etkilememektedir.

7-Birlikte değerlendirilen yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları, “kişisel hakimiyet” disiplininde “hizmet içi eğitim kursu sayısı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 0-2 defa hizmet içi eğitime katılan grup ile 9 veya daha fazla

sayıda hizmet içi eğitime katılan grup arasında $p=0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 9 veya daha fazla sayıda hizmet içi eğitime katılan grup, 0-2 sayıda hizmet içi eğitime katılan gruba göre kişisel hakimiyet disiplini ile ilgili ifadelerle daha olumlu düzeyde katılmışlardır. Diğer disiplin boyutlarında ise, yönetici ve öğretmen algıları hizmet içi eğitim kursu sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

8-Yöneticilerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları, tüm disiplinlerde “yöneticilikteki kıdem” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yöneticilikteki kıdem, yöneticilerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarını etkilememektedir.

9-Yöneticilerin algılarında, “eğitim yönetimi konusunda eğitim alma durumu” değişkenine göre “zihni modeller ve sistem düşüncesi” disiplinlerinde evet ve hayır cevabı verenler arasında ve evet ve yetersiz cevabı verenler arasında; “paylaşılan vizyon” disiplininde ise evet ve hayır cevabı verenler arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılıklar evet cevabı verenler lehinedir. Eğitim yönetimi konusunda bir eğitime katılanlar ilgili ifadelerle, hayır ve yetersiz cevabı verenlere göre daha olumlu düzeyde katılmışlardır. Yöneticilerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları, “kişisel hakimiyet ve takım halinde öğrenme” disiplinlerinde eğitim yönetimi konusunda eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.2 Tartışma

Bu bölümde ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen organizasyona ilişkin algıları ile ilgili olarak, elde edilen bulgular tartışılacaktır. Tartışmalar, bulgular bölümündeki aynı başlıklar altında yapılacaktır.

5.2.1 Yöneticilerin ve öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin tartışmalar

Çizelge 4.1’de araştırmaya katılanların görev ünvanı değişkenine göre dağılımı verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılanların %19,5’ini yönetici (müdür ve müdür yardımcıları), %80,5’ini de öğretmenler (sınıf ve branş öğretmenleri) oluşturmaktadır.

Çizelge 4.2’de araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları verilmiştir. Buna göre yöneticilerin %93,1’i erkek, %6,9’u bayandır. Öğretmenlerin ise %52,9’u erkek, %47,1’i bayandır. Bulgularda görüldüğü gibi, erkek yöneticilerin oranının bayan yöneticilere göre çok yüksek olması, okul yöneticiliğinde ülkemizdeki genel durumu yansıtmaktadır. Bulgulara bakıldığında, örneklem grubunda erkek öğretmenlerin oranının da bayan öğretmenlere göre fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ülkemizde öğretmenlik mesleğinde daha çok bayanların bulunduğu gerçeği ile çelişmektedir. Bu durum örneklemin basit tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilmiş olmasından dolayı, tesadüfi olarak erkek öğretmenlere daha fazla sayıda anket formu verilmiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Ancak son yıllarda farklı fakülte mezunlarının iş bulma sıkıntısından dolayı, öğretmenliğin erkekler tarafından da daha fazla tercih edilir bir meslek olması bilinen bir gerçektir.

Çizelge 4.3’te araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre dağılımları verilmiştir. Buna göre, yöneticilerin %98,3’ü evli, %1,7’si bekadır. Öğretmenlerin ise %70’i evli, %30’u ise bekadır. Bulgulara bakıldığında yöneticilerde ve öğretmenlerde evli olan grubun oranının bekarlara göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.4’te yönetici ve öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan yöneticilerin %6,9’unu 26-30 yaş, %27,6’sını 31-35 yaş, %17,2’sini 36-40 yaş ve %48,3’ünü 41 ve üstü yaş grupları oluşturmaktadır. 20-25 yaş grubunda araştırmaya katılan yönetici yoktur. Öğretmenlerin ise %12,5’ini 20-25 yaş, %28,3’ünü 26-30 yaş, %27,1’ini 31-35 yaş, %10,8’ini 36,40 yaş ve %21,3’ünü 41 ve üstü yaş üstü yaş grupları oluşturmaktadır. Yöneticilerde en yüksek yüzdeye sahip olan grup %48,3 ile 41 ve üstü yaş grubudur. Yöneticilerin büyük bir kısmının 41 ve üstü yaş grubunda olması, yöneticilik makamına gelebilmenin belli bir öğretmenlik tecrübesinin gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. Daha düşük yaştaki yöneticileri ise, genellikle müdür yardımcılarını oluşturmaktadır. 20-25 yaş grubunda araştırmaya katılan yöneticilerin olmaması, mezun olan öğretmen adaylarının göreve başlama yaşları ve stajyerlik dönemine bağlanabilir. 41 ve üstü yaş grubundaki yöneticilerin sayıca fazla olması bulgusu ile, Baran (1999:96) tarafından yapılan “Mesleki Teknik Eğitim Veren Liselerin Öğrenen Örgütler Olarak Yapılandırılması” isimli araştırmada elde edilen %32,2 oranı ve Kadak (1999:180)

tarafından yapılan “Öğrenen Örgütlerde Öğrenmeyi Engelleyen Etkenler” isimli araştırmada, yöneticilerde 41 ve üstü yaş grubunun %48,5 oranı ile diğer yaş gruplarına göre fazla olması bulgusu benzerlik göstermektedir. Ülkemizde özellikle emekliliği gelmiş olup da, emekliliğe ayrılmayıp yöneticiliğe devam eden yönetici sayısı fazladır. Bu durum da, bazı yöneticilerin kendilerini geliştirmeyip yapılan görevin sadece yapılmış olsun diye yapılmasına neden olmaktadır ve yöneticiler yöneticiliğin gerektirdiği bir çok davranışı pek sergilememektedir. Ayrıca yapılması gereken bir çok iş kağıt üzerinde kalmaktadır, bu durum öğrenen organizasyonlarda yöneticilerin, “kişisel gelişimde” öğretmenlere ve diğer çalışanlara “örnek bir öğrenen lider olması” bakımından çelişmektedir. Bu nedenle okul yöneticiliğinde ön koşul olarak, yöneticilik üzerine alınan iyi bir eğitimin aranması ve bu konuda yaşa göre; yapılan sınavların daha belirleyici olması, yöneticilerde beklenen özelliklerin daha iyi düzeyde gerçekleşmesine neden olabilir. Bu amaçla, ilköğretim okullarında genç yöneticilerin sayısı da arttırılmalıdır. %28,3 oranı ile 26-30 yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre daha fazla olması, İstanbul ilinde öğretmen açığının fazlalığı nedeniyle son yıllarda yapılan ilk atamaların fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Yakın bir değer olarak %27,1 oranı ile 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin de sayıca fazla olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.5’te araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımları verilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan yöneticilerin %1,7’sinin 5 yıl veya daha az, %34,5’inin 6-10 yıl, %5,2’sinin 11-15 yıl, %13,8’inin 16-20 yıl ve %44,8’inin 21 yıl veya daha fazla süredir görevlerini yapmakta olduğu, öğretmenlerin ise %24,2’sinin 5 yıl veya daha az, %40,8’inin 6-10 yıl, %12,1’inin 11-15 yıl, %9,2’sinin 16-20 yıl ve %13,8’inin 21 yıl veya daha fazla süredir görevlerini yapmakta olduğu görülmektedir. Yöneticilerde %44,8 oranı ile 21 veya daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip grubun fazla olması, yöneticilikten önceki öğretmenlik tecrübesi ve örneklem grubunda 41 ve üstü yaş grubundaki yöneticilerin çoğunlukta olması ile açıklanabilir. Öğretmenlerde ise %40,8 oranı ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler çoğunluktadır. Sıralamada ikinci olarak %24,2 oranı ile 5 yıl veya daha az mesleki kıdemi olan öğretmen grubu yer almaktadır. Bu durum, İstanbul ilinde aşırı nüfus artışı ile beraberinde gelen sorunlardan birisi olan okul ve öğretmen açığının fazlalığından dolayı, bu ilimizde son yıllarda ilk atamaların fazla yapılmasından kaynaklanmaktadır.

Çizelge 4.6'da araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin mezun olunan okul değişkenine göre dağılımları gösterilmektedir. Buna göre, yöneticilerin %17,2'sini Eğitim Enstitüsü mezunları, %48,3'ünü Eğitim Fakültesi, %15,5'ini Fen Edebiyat Fakültesi, %6,9'unu Eğitim Yüksekokulu, %5,2'sini İlahiyat Fakültesi ve %6,9'unu diğer okul mezunları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ise %13,3'ünü Eğitim Enstitüsü mezunları, %52,9'unu Eğitim Fakültesi, %18,8'ini Fen Edebiyat Fakültesi, %7,1'ini Eğitim Yüksekokulu, %1,3'ünü İlahiyat Fakültesi ve %6,7'sini diğer okul mezunları oluşturmaktadır. Yöneticilerde %48,3 oranı ile, öğretmenlerde ise %52,9 oranıyla Eğitim Fakültesi mezunları çoğunluktadır. Bulgularda da görüldüğü gibi, öğretmen yetiştiren kurumlar ülkemizde yıllara göre farklı isimler almışlardır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğu eğitim fakültesi, eğitim enstitüsü, eğitim yüksekokulu gibi eğitim kökenli okullardan mezundur.

Çizelge 4.7'de araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, katıldıkları hizmet içi eğitim kursu sayısı değişkenine göre dağılımları verilmiştir. Buna göre, yöneticilerin %6,9'u 0-2, %32,8'i 3-5, %31'i 6-8 ve %29,3'ü 9 veya daha fazla sayıda hizmet içi eğitim kursuna katılmış, öğretmenlerin ise %23,3'ü 0-2, %43,3'ü 3-5, %21,3'ü 6-8 ve %12,1'i 9 veya daha fazla sayıda hizmet içi eğitim kursuna katılmıştır. Yöneticilerde %32,8 oranı ile, öğretmenlerde ise %43,3 oranı ile 3-5 sayıda hizmet içi eğitime katılanlar çoğunluktadır. Yöneticilerde çok yakın olarak ikinci sırada %31 oranıyla 6-8 sayıda hizmet içi eğitime katılan grup yer almaktadır. Bulgulara bakıldığında, genel olarak yöneticilerin öğretmenlere göre daha fazla sayıda hizmet içi eğitim kursuna katıldıkları görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin kendi istekleri dışında, Milli Eğitim Bakanlığı'nın zorunlu olarak katılımı gerektiren eğitim programları daha sık olmalıdır ve yönetici ve öğretmenlerin görev süreleri arttıkça katıldıkları hizmet içi eğitim kursu sayısının da artması gerekmektedir. Bilgilerin zamanla eskimesi ve sürekli yeni bilgilerin üretilmesi nedeniyle çağa ayak uydurmak amacıyla yönetici ve öğretmenlerin belli konularda bilgilendirilmesine yönelik hizmet içi eğitim kurslarının önemi büyüktür. Özellikle yöneticilerin yaptıkları görev itibarıyla, öğretmenlere göre daha fazla sayıda hizmet içi eğitim kursuna katılmaları gerekmektedir. Bu durum araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir. Ancak, hizmet içi eğitim kurslarının daha özendirici ve gelişmeler

doğrultusunda belli konularda zorunlu olması gerekmektedir. Kadak'ın (1999:255-257) araştırmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin %42,2'si 3-5 sayıda hizmet içi eğitim kursuna katıldıklarını belirtmiş, yöneticilerin ise %35,9'u 6-8 sayıda, ikinci olarak da %32,1 oranıyla 3-5 sayıda hizmet içi eğitime katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Çizelge 4.8'de araştırmaya katılan yöneticilerin yöneticilikteki kıdem değişkenine göre dağılımları verilmiştir. Buna göre yöneticilerin %48,3'ü 1-5 yıl, %19'u 6-10 yıl, %15,5'i 11-15 yıl ve %17,2'si 16 yıl ve üzeri süredir yöneticilik yapmaktadır. Yöneticilerde %48,3 oranı ile 1-5 yıl yöneticilik kıdemi olan grup çoğunluktadır. Bu gruptakilerin büyük bir kısmını müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Burada okul yöneticisi olabilmek için yaşın ve tecrübenin önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Kadak'ın (1999:181) araştırmasında da, araştırmaya katılan yöneticilerin çoğunluğunun %44,7 oranı ile 1-4 yıl, ikinci olarak da 5-8 yıl yöneticilik kıdemine sahip olan grup oluşturmaktadır. Bu bulgu, araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Çizelge 4.9'da araştırmaya katılan yöneticilerin eğitim yönetimi ile ilgili eğitim almalarına göre dağılımları verilmiştir. Yöneticilerin %41,4'ü evet, %43,1'i hayır cevabını vermiştir. Yetersiz bir eğitim aldığını düşünen yöneticilerin oranı ise %15,5'tir. Bulgulara bakıldığında eğitim yönetimi konusunda yöneticilerin çoğunluğunun eğitim almadıkları ya da yetersiz bir eğitim aldıkları görülmektedir. Kümüş (1998:74) tarafından yapılan "Öğrenen Organizasyon Olarak Okul" isimli araştırmada, araştırmaya katılan yöneticilerin %73,8'inin okul yöneticiliği ile ilgili bir eğitim almadıkları, yöneticiliği el yordamı ile öğrendikleri bulgusu elde edilmiştir. Kadak'ın (1999:183) araştırmasında, araştırmaya katılan yöneticilerin %60,2'si eğitim yönetimi konusunda eğitim almadıklarını ya da yetersiz bir eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulgusunu, Kümüş ve Kadak'ın bulguları desteklemektedir. Araştırmalara katılan yöneticilerin çoğunluğu özellikle eğitim yönetimi gibi bir alanda kapsamlı bir eğitim almamıştır. Bu nedenle hizmet içi eğitimlerle bu açığın kapatılması gerekmektedir. Hizmet içi eğitimlerin artması, yöneticilerin başarısını olumlu yönde etkileyecektir, bu başarı da okulların genel başarısının artmasına yardımcı olacaktır. Bu amaçla öğretmen yetiştiren kurumlarla ilköğretim okulları arasındaki işbirliği de sağlanmalıdır. Tadik (2003:133) tarafından yapılan "Öğrenen Okul

Liderliği (Van İli Örneği)” isimli araştırmada, araştırmaya katılan yöneticilerin %64’ünün yöneticilik alanında bir eğitim programına katıldıkları bulgusu elde edilmiştir. Baran’ın (1999:99) araştırmasında da, endüstri meslek lisesi yöneticileri %86 oranıyla okul yöneticiliği ile ilgili bir eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Tadik ve Baran’ın araştırmalarında yöneticiler, genellikle yöneticilikle ilgili genel bir eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu araştırma bulgusu ile örtüşmemektedir. Tadik ve Baran’ın araştırma bulgularında görüldüğü gibi yöneticiler, yöneticilikle ilgili genel bir eğitim almışlardır. Ancak günümüz koşullarında, yöneticilerden beklenen özelliklerin daha fazla gerçekleşebilmesi için, istenilen yöneticilerin eğitim yönetimi alanında kapsamlı bir eğitim programından geçmeleridir.

5.2.2 Yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algı düzeyleri ile ilgili tartişmalar

Çizelge 4.10’da yöneticilerin öğrenen organizasyona ilişkin algı düzeyleri ile ilgili, disiplin boyutlarında, toplam puan üzerinden hesaplanan ortalama ve standart sapmalar verilmiştir. Buna göre yöneticilerde “kişisel hakimiyet” disiplini, 3,64 genel ortalaması ile diğer disiplinlere göre en düşük ortalamayı almıştır. Yöneticiler, diğer disiplinlere göre kişisel hakimiyet disiplinine ait özellikleri ilköğretim okullarında daha az görmekte-dirler. “Zihni modeller” disiplini 4,04 genel ortalaması ile en yüksek ortalamayı almıştır. Burada yöneticilerin, ilköğretim okullarında kendileri ve çevreleri ile ilgili bakış açılarının oldukça olumlu olduğu ve okul içerisindeki iletişim ortamından genelde memnun oldukları ve bu durumun da okulların öğrenen organizasyon olabilmesi bakımından önemli bir avantaj olduğu söylenebilir. “Paylaşılan vizyon” disiplininin 3,92 genel ortalaması ile yöneticiler, genellikle okullarında ortak bir vizyonun olduğunu düşünmektedirler. Bu bulguyu, Kümüş’ün (1998:83) araştırma bulgusu desteklemektedir. Kümüş’ün araştırma örnekleminde bulunan, Anadolu lisesi, endüstri meslek lisesi, resmi ve özel ilköğretim okulu ve lise yöneticilerinin %67,9’una göre, okulda önemli bir karar alınırken bütün öğretmenlerin düşünceleri ortaya konulup ortak bir sonuç çıkarılmaktadır. “Sistem düşüncesi” disiplininin genel ortalaması 3,69’dur. Bu ortalama ile yöneticilerde en düşük ortalamayı alan ikinci disiplin, sistem düşüncesidir. Yöneticiler takım halinde öğrenme disiplini ile ilgili soruların tamamına cevap vermişlerdir ve okullarında yapılan

çalışmaların genellikle takım çalışması ile yapıldığını düşünmektedirler. 4,03 genel ortalaması ile, yönetici algılarına göre ilköğretim okullarında takım halinde öğrenme disiplininin üst düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Kümüş'ün (1998:81) araştırmasında, araştırmaya katılan yöneticiler, okullarında yönetici ve öğretmenlerin genellikle takım ruhu içerisinde hareket etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir ve okul hakkındaki önemli kararları birlikte aldıklarını düşünmektedirler. Kümüş'ün bulgusu araştırma bulgusu ile örtüşmektedir.

Ortalamalara bakıldığında, yöneticilerin tüm disiplinlere “genellikle” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Bulgulara bakıldığında yönetici algılarına göre, ilköğretim okullarında öğrenen organizasyona ait özelliklerin “yüksek” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Bu bulguyu, Türkoğlu'nun (2002:88-89) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları (Ankara İli Örneği)” isimli araştırmasındaki bulgu desteklemektedir. Türkoğlu'nun araştırmasında ilköğretim okulu müdürlerinde öğrenen organizasyon disiplinlerinin genel ortalamasında 3,89, müdür yardımcılarında da genel ortalama olarak 3,73 bulguları elde edilmiştir.

Yöneticilerde disiplin bazında en yüksek ortalama 4,04 ile “zihni modeller”, ikinci olarak da 4,03 ortalama ile “takım halinde öğrenme” disiplinindedir. Soru bazında yüksek ortalamalı bazı ifadelerle bakıldığında, yöneticiler; 4,41 ortalama ile takım çalışmasında görev almaktan zevk duymakta, 4,40 ortalama ile oluşturulabilecek bir takımda görev almak istemekte, 4,36 ortalama ile çevrelerindeki insanlara fikirlerini rahatlıkla açıklayabilmekte, 4,31 ortalama ile kurumunda kendini geliştirmek isteyen bireylere değer verildiğini düşünmekte, 4,26 ortalama ise kurumunda kendisine değer verildiğini hissetmekte, 4,22 ortalama ile kurumunun amaçlarının açık olduğunu düşünmekte ve 4,21 ortalama ile okulda iletişim kanallarının açık olduğunu düşünmektedir. Yöneticiler bu ifadelerle “her zaman” düzeyinde katılmışlardır. Yöneticilerde, disiplin boyutunda en düşük ortalama ise, 3,64 ile “kişisel hakimiyet”, ikinci olarak da 3,69 ortalama ile “sistem düşüncesi” disiplinindedir. Soru bazında ise en düşük ortalama, 2,97 ile “Kurumumda kendimi geliştirebilmem için seminer, panel vb. toplantılar yapılmaktadır.” ifadesinin yer aldığı kişisel hakimiyet disiplini ile ilgili 5. sorudur. Bu bulgu, yönetici algılarına göre okullarda kişisel gelişimle ilgili ortam ve şartların yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Düşük ortalamaya sahip bir diğer soru 3,31 ortalama ile “Kurumumda sorunlar dışarıdan gelen etkenlerle oluşmaktadır.” ifadesinin yer aldığı sistem düşüncesi disiplini ile ilgili 26. sorudur. Burada yöneticilerin kendi kurumlarında sorunların kaynağını “bazen” düzeyinde dışarıda aradıkları söylenebilir. Bu da sorunlarda, yöneticilerin kendi etkilerini yeterince fark edememeleri gibi bir durumu düşündürebilir. Diğer sorulara yöneticiler tarafından “genellikle” düzeyinde katılım vardır (Ek-4).

Çizelge 4.11’de öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algı düzeyleri ile ilgili, disiplin boyutlarında, toplam puan üzerinden hesaplanan ortalama ve standart sapmalar verilmiştir. Buna göre “kişisel hakimiyet” disiplini, 2,94 genel ortalaması ile yönetici algılarında olduğu gibi diğer disiplinlere göre en düşük ortalamayı almıştır. Buna göre, öğretmenlerin ilköğretim okullarında kendilerini geliştirebilmeleri için mevcut olanakları pek yeterli görmedikleri yorumu yapılabilir. “Zihni modeller” disiplini 3,22 ortalaması ile, yönetici algılarında olduğu gibi en yüksek ortalamayı almıştır. Ancak ortalamaya bakıldığında, yöneticilere nazaran öğretmenlerin kendileri ve çevreleri ile ilgili bakış açılarının daha az düzeyde olumlu olduğu söylenebilir. “Paylaşılan vizyon” disiplininin 2,99 genel ortalaması ile, öğretmenlerin ilköğretim okullarında pek ortak bir vizyonun olduğunu düşünmedikleri yorumu yapılabilir. Bu durum, öğretmenlerin yeterince kararlara katılmamasından kaynaklanmış olabilir. “Kurumumda ileriye dönük planlar hazırlanırken görüşlerimiz sorulur. ($\bar{x}=2,70$)”, “Kurumumda ileriye dönük planlar hazırlanırken görüşlerimiz dikkate alınır. ($\bar{x}=2,67$)” ve “Kurumumdaki uygulamalar, görüşlerimiz alındıktan sonra gerçekleştirilir. ($\bar{x}=2,62$)” ifadelerindeki düşük ortalamalar da bu yorumu desteklemektedir. “Sistem düşüncesi” disiplini 2,95 genel ortalaması ile, yönetici algılarında olduğu gibi en düşük ortalamayı alan ikinci disiplindir. Ortalamaya bakıldığında, öğretmenlerde sistem düşüncesinin pek hakim olmadığı, sorunlarda öğretmenlerin de yöneticiler gibi kendi etkilerini pek fark edemedikleri sonucuna varılabilir. Takım halinde öğrenme disiplini ile ilgili 10 sorunun tamamına cevap veren öğretmenlerin sayısı 219’dur. Bu 10 sorunun birinci bölümünde yer alan takım çalışması ile ilgili ilk 4 soruya öğretmenlerin tamamı cevap vermiş ancak takım çalışmasına katılmış kişilere sorulan ikinci bölümdeki 6 soruya ise 21 öğretmen cevap vermemiştir (Ek-4). Bu bulgu, 21 öğretmenin herhangi bir takım çalışmasında görev almadığını düşündüğünü göstermektedir. Bu da yapılan toplantıların ve bazı çalışmaların gerektiği biçimde

yapılmadığının göstergesi olabilir. Oysa ki okullarda takım çalışması ilk etapta zümre içerisinde yapılmalıdır. Ancak, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu takım çalışmasına katıldığını düşünmektedir. Takım halinde öğrenme disiplininin genel ortalaması 3,20'dir. Bu ortalama ile, takım halinde öğrenme disiplini de öğretmen algıları, yönetici algılarına göre daha düşüktür. Öğretmenlere göre ilköğretim okullarında takım halinde öğrenme disiplinine ait özelliklerin “orta” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Burada zümre toplantılarının gerçekten yapılması gerektiği gibi yapılmadığı sonucuna da varılabilir. Ancak öğretmenler 3,71 ortalama ile oluşturulabilecek bir takımda görev almak istemekte ve 3,68 ortalama ile takım çalışmasında görev almaktan zevk duymaktadır (Ek-4). Bu ifadelerle öğretmenler “genellikle” düzeyinde katılmışlardır. Bu bulgudan, ilköğretim okullarında takım çalışmasına bir yatkınlık olduğu ve yönetici ve öğretmenlerin genelde takım çalışmasında görev almak istedikleri sonucuna varılabilir. Bu bulguyu, Oktaylar (2003:38) tarafından yapılan “Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Görüşleri” isimli araştırmasının bulgusu desteklemektedir. Oktaylar'ın araştırmasında, “Takım çalışmalarına bireysel çalışmalardan daha fazla önem verilir.” ifadesine yöneticilerde ve öğretmenlerde genel katılımın yüksek düzeyde olduğu ve yöneticilerin, ifadelerle öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde katıldıkları bulgusu elde edilmiştir. Buna göre okullarda yönetici ve öğretmenler tarafından takım çalışmalarına önem verilmesi, okulların birer öğrenen organizasyon olabilmesini kolaylaştıracağı söylenebilir.

Ortalamalara bakıldığında, öğretmenlerin tüm disiplinlere “bazen” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Bulgulara bakıldığında öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarında öğrenen organizasyona ait özelliklerin “orta” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları soru bazında ve disiplin boyutlarında yöneticilerin algılarına göre daha düşük kalmaktadır. Ancak, genel olarak öğretmenlerin, ilköğretim okullarında öğrenen organizasyon yapısını pek göremedikleri sonucuna varılabilir. Bu bulguyu Türkoğlu'nun (2002:90), araştırmasında ettiği bulgu (öğretmenlerde bütün disiplinlerde genel ortalama 3,32) desteklemektedir.

Öğretmenlerde disiplin boyutunda en yüksek ortalama 3,22 ile “zihni modeller”, ikinci olarak da 3,20 ortalama ile “takım halinde öğrenme” disiplinindedir. Soru bazında yüksek

ortalama bazı ifadeler bakıldığında, öğretmenler; 3,78 ortalama ile çevrelerindeki insanlara fikirlerini rahatlıkla açıklayabilmekte, 3,71 ortalama ile oluşturulabilecek bir takımda görev almak istemekte, 3,68 ortalama ile takım çalışmasında görev almaktan zevk duymakta, 3,58 ortalama ile mesleği ile ilgili yayınları takip etmekte, 3,46 ortalama ile takım çalışması içinde yapılan tartışmaların yapıcı yönde olduğunu düşünmekte ve 3,45 ortalama ile kurumunun amaçlarının açık olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler tarafından bu ifadeler “genellikle” düzeyinde katılım vardır (Ek-4). Öğretmenlerde, disiplin boyutunda en düşük ortalama 2,94 ile “kişisel hakimiyet”, ikinci olarak da 2,95 ortalama ile “sistem düşüncesi” disiplinindedir. Soru bazında ise en düşük ortalama, 2,57 ile “kurumumda kendimi geliştirebilmem için seminer, panel vb. toplantılar yapılmaktadır.” ifadesinin yer aldığı kişisel hakimiyet disiplini ile ilgili 5. sorudur. Bu bulgudan yola çıkılarak, öğretmen algılarına göre de, yöneticilerde olduğu gibi ilköğretim okullarında kişisel gelişimle ilgili olanakların yeterli düzeyde sağlanamadığı sonucuna varılabilir. En düşük ortalamayı alan ikinci soru ise, 2,62 ortalama ile “Kurumumda planlar, ortaya çıkan sorunlardan sonra değil, sorunlar oluşmadan önce gerçekleştirilmektedir.” ifadesinin yer aldığı paylaşılan vizyon disiplini ile ilgili 23. sorudur. Oktaylar’ın (2003:38) araştırmasında, öğretmenler, problemlerin ortaya çıktıktan sonra çözülmeye çalışıldığı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Oktaylar’ın bulgusu ile araştırma bulgusu benzerlik göstermektedir. Buna göre, okullarda sorunların ortaya çıkmaması için öncelikli tedbirler alınmadığı yorumu yapılabilir. Diğer ifadeler göre bu ifade yöneticilerde de düşük bir ortalama almıştır ($\bar{x}=3,55$). Bu ifadeye genel katılım diğer ifadeler göre düşük olduğundan, ilköğretim okullarında problemlerin önceden tespit edilemediği ve bu konuda çalışmaların artırılması gerektiği şeklinde bir yorum yapılabilir. Diğer sorulara öğretmenler tarafından “bazen” düzeyinde katılım vardır (Ek-4).

Araştırma bulgularına göre, yöneticilerde ve öğretmenlerde en yüksek ve en düşük ortalama disiplinler aynıdır. Ancak yönetici algılarına göre öğrenen organizasyona ait özellikler ilköğretim okullarında “yüksek” düzeyde, öğretmen algılarına göre ise “orta” düzeyde gerçekleşmektedir. Yöneticilerde ve öğretmenlerde en yüksek ortalamayı “zihni modeller disiplini”, en düşük ortalamayı da “kişisel hakimiyet disiplini” almıştır. Kişisel hakimiyet disiplini ile ilgili “Kurumumda kendimi geliştirebilmem için seminer, panel vb. toplantılar yapılmaktadır.” ifadesi, yöneticilerde ($\bar{x}=2,97$), öğretmenlerde ise ($\bar{x}=2,57$)

ortalama ile en düşük ortalamayı almıştır (Ek-4). Bu bulgudan yola çıkılarak, yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarında kişisel gelişimle ilgili olanakların yeterli düzeyde sağlanamadığı sonucuna varılabilir. Bu sonuç da, yönetici ve öğretmenlerin kişisel gelişimleri için ilköğretim okullarında öğrenmeye dayalı bir kurum kültürü ve belli aralıklarla hizmet içi eğitim programlarının olması gerektiğine işaret etmektedir. “Mesleğimle ilgili yayınları takip ederim.” ifadesine yöneticiler 3,83 ortalama ile, öğretmenler ise 3,58 ortalama ile “katılmışlardır (Ek-4). Disiplin boyutunda en düşük ortalamayı alan “kişisel hakimiyet” disiplini ile ilgili olan bu ifadeye katılım, yöneticilerde ve öğretmenlerde “genellikle” düzeyindedir. Bu bulgudan yola çıkılarak, yöneticilerin ve öğretmenlerin, meslekleri ile ilgili yayınları genellikle takip ettiklerini düşündükleri ancak, ilköğretim okullarındaki kişisel gelişim için mevcut olanakları yetersiz buldukları söylenebilir. Tadik’in (2003:144) araştırmasında, öğrenen okul liderliğinin “öğrenmeye model olma” boyutunda “Mesleğinin gerektirdiği değişim ve yenilikleri takip eder ve uygulamaya çalışır.” ifadesine yöneticiler 4,41 ortalama ile yüksek düzeyde kendilerini değerlendirmişlerdir. Yine “Yenilik ve değişimler doğrultusunda kendini geliştirir.” ifadesine yöneticiler 4,53 ortalama ile yüksek düzeyde katılmıştır. Tadik’in bulgusu araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Kümüş’ün (1998:75) araştırmasında, araştırmaya katılan yöneticilerin %70’i kendilerini yetiştirmek için yaptıkları çalışmaları yeterli bulmamaktadır. Bilginin sürekli arttığı günümüz koşullarında yöneticilerin büyük bir kısmının kişisel gelişim için yaptıkları çalışmaları yeterli bulmaması, bilgi bakımından eksiklerinin farkında olduklarının göstergesidir. Baran’ın (1999:160) araştırmasında, araştırmaya katılan endüstri meslek lisesi yöneticilerinin genelinin süreli yayın takip etme alışkanlığının olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Oktaylar (2003:38) tarafından yapılan araştırmada, “Eğitimle ilgili yayınları takip ederim.” ifadesine katılım, genel liselerde görev yapan yöneticilerde ve öğretmenlerde düşük seviyededir. Baran’ın ve Oktaylar’ın bulguları, araştırma bulgusu ile örtüşmemektedir.

Oktaylar (2003:64) tarafından yapılan araştırmada, genel liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre okulların genel olarak öğrenen örgüt kültürü özelliklerine (öğrenen örgüt kültürünün genel özellikleri ile öğrenen örgüt kültürünün alt boyutları olan; birey sorumluluğu, okul vizyonu, bilgi edinimi-paylaşımı ve bilgi teknolojilerinin kullanımına ilişkin özelliklere) sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Oktaylar’ın

araştırmasının sonucu, yönetici algılarında araştırma sonucunu desteklemektedir ancak öğretmen algılarında ise araştırma sonucunu desteklememektedir. Çünkü yöneticilere göre, ilköğretim okullarında genel olarak öğrenen organizasyonun özellikleri gerçekleşmekte ancak öğretmenlere göre ise ilköğretim okullarında öğrenen organizasyonun özellikleri pek gerçekleşmemektedir.

Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için işgörenler tarafından paylaşılmış ortak bir vizyonun olması şarttır. İşgörenler hem kendileri hem de örgüt için uzun dönemli amaçlara yönelik etkinliklerde bulunabileceklerini hissettiklerinde, öğrenme ve kendini gerçekleştirme isteği duyarlar. Okulun bir örgüt olarak vizyon oluşturabilmesinde öğrenci-öğretmen-okul yöneticisi ve velinin paylaşılan vizyonda uzlaşması ve katılımı gerekir (Aytaç, 1999:77). Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, yönetici algıları Aytaç'ın görüşünü desteklemekte ancak öğretmen algıları desteklememektedir.

5.2.3 Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, “görev ünvanı” değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili tartışmalar

Çizelge 4.12’de öğrenen organizasyona ilişkin algıların yönetici veya öğretmen olma durumuna göre, disiplin boyutlarında, toplam puan üzerinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup “t” testi sonuçları verilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin algılarında, “kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplinleri” boyutlarında $p < 0,05$ düzeyinde oldukça belirgin anlamlı farklılıklar vardır. Tüm disiplinlerde, toplam puan üzerinden yapılan analizde $p = .000$ bulgusu elde edilmiştir. Ortalamalara bakıldığında farklılıklar yöneticiler lehinedir. Yöneticiler, öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarında öğrenen organizasyon disiplinlerinin daha fazla gerçekleştiğini düşünmektedirler. Bu bulgu Türkoğlu'nun (2002:90-91) çalışmasında elde ettiği bulgu ile örtüşmektedir. Bu bulguyu destekleyen diğer araştırmalar ise, Ertan (2000) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarını Öğrenen Organizasyona Dönüştürmede Yönetici ve Öğretmen Algıları (Ankara İli Örneği)” isimli araştırma ve Tadik'in (2003:178-180) çalışmasıdır. Ertan'ın (2000:120-121) çalışmasında “açıkça belirtilen öğrenmeyi tanımlama ve vizyon, personel geliştirme ve destekleme, değişim kültürü oluşturma, değişen süreçte doğru hizmeti gerçekleştirme ve

farklı gruplarla işbirliği ile örgüt yapısını yenileme” boyutlarında yönetici ve öğretmenler arasında, yöneticiler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tadik’in (2003) araştırmasında ise öğrenen okul liderliğinin, “öğrenmeye model olma, öğrenmeye lider olma ve öğrenen okul kültürü oluşturma” boyutlarında yönetici ve öğretmenler arasında yöneticiler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur ve yöneticilerin, öğrenen okul liderliğinde genel olarak kendilerini yeterli gördüklerinden ifadelerine katılma düzeylerinin, öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yönetici ve öğretmen algıları arasında belirgin farklılıkların olması; yöneticilerin okulun yönetim kısmında bulunmalarından, okul içerisinde yapılan çalışmalarını değerlendirirken yeterince eleştireci olmadıkları ve genel olarak yapılan çalışmaların gerektiği biçimde yapıldığını düşünmeleriyle, öğretmenlerin ise buldukları ilköğretim okullarında yapılan çalışmalarını daha eleştireci bir yaklaşımla değerlendirdikleri biçiminde açıklanabilir.

Soru bazında bakıldığında, sistem düşüncesi disiplini ile ilgili “Kurumumda sorunlar dışarıdan gelen etkenlerle oluşmaktadır.” ifadesinin yer aldığı 26. soru dışındaki bütün sorularda yönetici veya öğretmen olma durumuna göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar vardır. Ortalamalara bakıldığında yöneticilerin, öğretmenlere göre ifadelerine daha olumlu düzeyde yanıtlar verdiği görülmektedir (Ek-5). Bu bulgudan, yöneticilerin genel olarak buldukları okullarda yapılan çalışmalardan, öğretmenlere göre daha memnun oldukları sonucuna da ulaşılabilir.

5.2.4 Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının “cinsiyet” değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili tartışmalar

Çizelge 4.13’te yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, disiplin boyutlarında, toplam puan üzerinden cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup “t” testi sonuçları verilmiştir. “Paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme” disiplinlerinde $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Farklılıklar erkekler lehinedir. Bu disiplinlerde erkekler bayanlara göre ifadelerine daha olumlu düzeyde katılmışlardır. Kişisel hakimiyet ve

zihni modeller disiplinlerinde ise yönetici ve öğretmenlerin verdikleri cevaplarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Birlikte değerlendirilen yönetici ve öğretmen algılarında, “Paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme” disiplinlerinde, ilgili ifadeler erkeklerin bayanlara göre daha olumlu yanıtlar vermesi, yöneticilerin çok büyük bir kısmının erkeklerden oluşmasından ve erkek öğretmenlerin okul yöneticilerine sosyal ilişkiler bakımından daha yakın olmalarından dolayı, yöneticilerin okul içi ve okul dışı etkinliklerini yakından bilmeleri ve okulda daha fazla vakit geçirmelerine bağlanabilir. Araştırma bulgusunu destekleyen Ertan’ın (2000:120-121) araştırmasında, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin; “açıkça belirtilen öğrenmeyi tanımlama ve vizyon, personel geliştirme ve destekleme, değişim kültürü oluşturma, değişen süreçte doğru hizmeti gerçekleştirme ve farklı gruplarla işbirliği ile örgüt yapısını yenileme” boyutlarının, “cinsiyet” değişkenine göre farklılaşmasında .01 düzeyinde erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Töremen’in (2001:192) “Devlet ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri” isimli araştırmasında, erkek öğretmenlerin takım çalışmasına bayan öğretmenlerden daha fazla ağırlık verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu araştırma bulgusu ile örtüşmektedir.

Türkoğlu’nun (2002:91-92) araştırmasında, disiplin boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Tadik’in (2003:178-179) araştırmasında yönetici ve öğretmen algılarında, öğrenen okul liderliğinin “öğrenmeye model olma, öğrenmeye lider olma ve öğrenen okul kültürü oluşturma” boyutlarında genel olarak cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Türkoğlu’nun ve Tadik’in bulguları, araştırma bulgusuyla örtüşmemektedir.

5.2.5 Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının “medeni durum” değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili tartışmalar

Çizelge 4.14’te yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, disiplin boyutlarında, toplam puan üzerinden medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup “t” testi sonuçları verilmiştir. Kişisel hakimiyet, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme

disiplinlerinde $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Farklılıklar evliler lehinedir. Evli yönetici ve öğretmenler, bu disiplinlerdeki ifadelerle daha olumlu düzeyde yanıtlar vermişlerdir. Zihni modeller disiplininde ise yönetici ve öğretmenlerin verdikleri cevaplarda medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

5.2.6 Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının “yaş” değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili tartışmalar

Disiplin boyutlarında yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, “yaş” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, toplam puan üzerinden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tüm disiplin boyutlarında, yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının “yaş” değişkenine göre farklılaşmasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Çizelge 4.15’te “kişisel hakimiyet” disiplinine ilişkin sonuçlar verilmiştir. Kişisel hakimiyet disiplininde 26-30 yaş ve 36-40 yaş grupları ile, 26-30 yaş ve 41 ve üstü yaş grupları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Farklılıklar 36-40 yaş ve 41 ve üstü yaş grupları lehinedir. 3,3389 ortalama ile 36-40 yaş grubu, 3,3342 ortalama ile de 41 ve üstü yaş grubu en yüksek ortalamaları almışlardır. En düşük ortalamayı alan grup, 2,8028 ortalama ile 26-30 yaş grubudur. Buradan, 36-40 ve 41 ve üstü yaş gruplarının, ilköğretim okullarında kişisel gelişimleri için mevcut olanakları 26-30 yaş grubuna göre daha yeterli gördükleri söylenebilir. Kadak’ın (1999:270-273) araştırmasında, okul yönetiminin okulun gelişmesini sağlamak için kurs, seminer, sempozyum gibi etkinlikler düzenleyebilmesine ilişkin sorulara 40 yaş ve üzerindeki yönetici ve öğretmenlerin daha olumlu yanıtlar verdiği bulgusu elde edilmiştir. Kişisel gelişim ile ilgili olarak, yaşça büyük yönetici ve öğretmenlerin gençlere göre daha olumlu düşünmesi bulgusunu, Kadak’ın araştırma bulgusu desteklemektedir.

Çizelge 4.16’da “zihni modeller” disiplinine ilişkin sonuçlar verilmiştir. Zihni modeller disiplininde 26-30 yaş ve 36-40 yaş grupları ile, 26-30 yaş ve 41 ve üstü yaş grupları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Farklılıklar 36-40 yaş ve 41 ve üstü yaş grubunun lehinedir. Zihni modeller disiplininde en yüksek ortalamayı 3,6230 ile 36-

40 yaş grubu, ikinci olarak 3,6040 ile 41 ve üstü yaş grubu, üçüncü olarak da 3,4286 ile 20-25 yaş grubu almıştır. En düşük ortalama 3,1111 ile 26-30 yaş grubudur. 36-40 ve 41 ve üstü yaş grupları “zihni modeller” disiplinine “genellikle” düzeyinde, 26-30 yaş grubundakiler ise “bazen” düzeyinde katılmışlardır. Bu bulgudan, yaşça büyük yönetici ve öğretmenlerin gençlere göre, çalıştıkları ilköğretim okullarında çevrelerine karşı daha olumlu düşündükleri, genelde yapılan uygulamalardan ve okul içindeki iletişimden memnun oldukları sonucuna varılabilir.

Çizelge 4.17’de “paylaşılan vizyon” disiplinine ilişkin sonuçlar verilmiştir. Paylaşılan vizyon disiplininde 26-30 yaş ve 41 ve üstü yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Farklılık 41 ve üstü yaş grubunun lehinedir. En yüksek ortalama 3,4097 ile 41 ve üstü, ikinci olarak da 3,3384 ile 36-40 yaş grubu almıştır. En düşük ortalama 2,9280 ile 26-30 yaş grubu almıştır. 41 ve üstü yaş grubu, ifadelere “genellikle” düzeyine, 26-30 yaş grubundakiler ise “bazen” düzeyinde katılmışlardır.

Çizelge 4.18’de “sistem düşüncesi” disiplinine ilişkin sonuçlar verilmiştir. Sistem düşüncesi disiplininde 26-30 yaş ve 36-40 yaş grupları ile, 26-30 yaş ve 41 ve üstü yaş grupları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Farklılıklar 36-40 yaş ve 41 ve üstü yaş grupları lehinedir. En yüksek ortalama 3,3302 ile 36-40 yaş grubu, ikinci olarak da 3,3207 ile de 41 ve üstü yaş grubu almıştır. En az ortalama 2,8441 ile 26-30 yaş grubu almıştır.

Çizelge 4.19’da “takım halinde öğrenme” disiplinine ilişkin sonuçlar verilmiştir. Takım halinde öğrenme disiplininde 20-25 yaş ve 41 ve üstü yaş grupları ile, 26-30 yaş ve 41 ve üstü yaş grupları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Farklılıklar 41 ve üstü yaş grubunun lehinedir. En yüksek ortalama 3,7403 ile 41 ve üstü yaş grubu ve 3,3800 ile 36-40 yaş grubu almıştır. En düşük ortalama 3,0333 ile 26-30 yaş grubu ve 3,2138 ile 20-25 yaş grubu almıştır. 41 ve üstü yaş grubu ifadelere “genellikle” düzeyinde, 20-25 ve 26-30 yaş grubundakiler ise “bazen” düzeyinde ifadelere katılmışlardır.

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarında, genel olarak yaşça büyük olan yönetici ve öğretmenlerin, gençlere göre ifadelere katılma düzeyleri daha

yüksektir. Bu bulgu Ertan (2000:120-121) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgu ile benzerlik göstermektedir. Ertan'ın araştırmasında yönetici ve öğretmen algılarının, “açıkça belirtilen öğrenmeyi tanımlama ve vizyon, personel geliştirme ve destekleme, değişim kültürü oluşturma, değişen süreçte doğru hizmeti gerçekleştirme ve farklı gruplarla işbirliği ile örgüt yapısını yenileme” boyutlarının “yaş” değişkenine göre farklılaşmasında 51 ve üstü yaş grubundakilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

5.2.7 Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının “mesleki kıdem” değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili tartışmalar

Disiplin boyutlarında yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, “mesleki kıdem” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, toplam puan üzerinden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tüm disiplin boyutlarında, yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının “mesleki kıdem” değişkenine göre farklılaşmasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Çizelge 4.20’de “kişisel hakimiyet” disiplinine ilişkin sonuçlar verilmiştir. Kişisel hakimiyet disiplininde 21 yıl veya daha fazla ve 5 yıl veya daha az kıdeme sahip olan gruplar arasında ve 21 veya daha fazla ve 6-10 yıl mesleki kıdemi olan gruplar arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Farklılıklar 21 yıl veya daha fazla kıdeme sahip olan grubun lehinedir. En yüksek ortalamayı 3,4136 ile 21 yıl veya daha fazla mesleki kıdemi olan grup, ikinci olarak 3,2800 ortalama ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip grup almıştır. En düşük ortalamayı 2,8780 ile 6-10 yıl ve ikinci olarak da 2,9356 ile 5 yıl veya daha az mesleki kıdeme sahip grup almıştır.

Çizelge 4.21’de “zihni modeller” disiplinine ilişkin sonuçlar verilmiştir. Zihni modeller disiplininde 21 yıl veya daha fazla ve 6-10 yıl mesleki kıdemi olan gruplar arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Farklılık 21 yıl veya daha fazla kıdeme sahip olan grubun lehinedir. En yüksek ortalamayı 3,4136 ile 21 yıl veya daha fazla mesleki kıdemi olan grup, ikinci olarak 3,5714 ortalama ile 16-20 yıl mesleki kıdeme

sahip grup almıştır. En düşük ortalamayı 3,2397 ile 5 yıl veya daha az mesleki kıdeme sahip grup ikinci olarak da 3,2567 ortalama 6-10 yıl mesleki kıdemi olan grup almıştır.

Çizelge 4.22’de “paylaşılan vizyon” disiplinine ilişkin sonuçlar verilmiştir. Paylaşılan vizyon disiplininde 21 yıl veya daha fazla ve 5 yıl veya daha az kıdeme sahip olan gruplar arasında ve 21 veya daha fazla ve 6-10 yıl mesleki kıdemi olan gruplar arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Farklılıklar 21 yıl veya daha fazla kıdeme sahip olan grubun lehinedir. En yüksek ortalamayı 3,4807 ile 21 yıl veya daha fazla mesleki kıdemi olan grup, ikinci olarak 3,4212 ortalama ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip grup almıştır. En düşük ortalamayı 2,9137 ile 5 yıl veya daha az mesleki kıdeme sahip grup, ikinci olarak da 3,0308 ortalama ile 6-10 yıl mesleki kıdemi olan grup oluşturmaktadır. Kadak (1999:249) tarafından yapılan araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenler, okul ile ilgili işlerde öğretmenlerin görüşlerine yer verilmesine ve yapılan toplantılarda görüşlerine önem verilmesine ilişkin sorulan sorulara 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler daha olumlu düzeyde cevap vermişlerdir. Kadak’ın bulgusunun, araştırma bulgusu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çizelge 4.23’te “sistem düşüncesi” disiplinine ilişkin sonuçlar verilmiştir. Sistem düşüncesi disiplininde 16-20 yıl mesleki kıdemi olan grup ile 5 yıl veya daha az mesleki kıdemi olan grup arasında ve 21 yıl veya daha fazla ve 5 yıl veya daha az kıdeme sahip olan gruplar arasında ve 21 veya daha fazla ve 6-10 yıl mesleki kıdemi olan gruplar arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Farklılıklar 16-20 yıl ve 21 yıl veya daha fazla mesleki kıdemi olan grupların lehinedir. En yüksek ortalamayı 3,3861 ile 21 yıl veya daha fazla mesleki kıdemi olan grup, ikinci olarak 3,3556 ortalama ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip grup almıştır. En düşük ortalamayı 2,8738 ile 5 yıl veya daha az mesleki kıdeme sahip grup, ikinci olarak da 2,9350 ortalama ile 6-10 yıl mesleki kıdemi olan grup almıştır.

Çizelge 4.24’te “takım halinde öğrenme” disiplinine ilişkin sonuçlar verilmiştir. Takım halinde öğrenme disiplininde 21 yıl veya daha fazla ve 5 yıl veya daha az kıdeme sahip olan gruplar arasında ve 21 veya daha fazla ve 6-10 yıl mesleki kıdemi olan gruplar arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Farklılıklar 21 yıl veya daha fazla

kıdeme sahip olan grubun lehinedir. En yüksek ortalamayı 3,8000 ile 21 yıl veya daha fazla mesleki kıdemi olan grup, ikinci olarak 3,5586 ortalama ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip grup almıştır. En düşük ortalamayı 3,1130 ile 5 yıl veya daha az mesleki kıdeme sahip grup, ikinci olarak da 3,2118 ortalama ile 6-10 yıl mesleki kıdemi olan grup almıştır.

Tüm disiplin boyutlarında 21 yıl veya daha fazla mesleki kıdeme sahip olan grup ifadelerine “genellikle” düzeyinde, 6-10 yıl ve 5 yıl veya daha az mesleki kıdeme sahip gruplar da ifadelerine “bazen” düzeyinde katılmıştır. Ortalamalara bakıldığında 16-20 yıl ve 21 yıl veya daha fazla kıdeme sahip olan gruplar, 5 yıl veya daha az ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip gruplara göre ifadelerine daha olumlu düzeyde katılmışlardır. Tüm disiplin boyutlarında mesleki kıdemi fazla olan yönetici ve öğretmenlerin algı düzeylerinin yüksek olması, mesleki kıdemi fazla olan grubun içerisinde, yöneticilerin büyük bir kısmının yer almasından ve mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin okul yöneticileriyle aralarındaki yakın ilişkilere bağlanabilir. Buna göre mesleki kıdemi fazla olan yönetici ve öğretmenlerin, okullarda yapılan çalışmalardan fazla bir beklentileri olmadığı ve mevcut çalışmaları yeterli gördükleri yorumu yapılabilir. Mesleki kıdemi düşük olan yönetici ve öğretmenlerin ise, eğitim ile ilgili konularda daha idealist düşüncelere sahip olmaları, öğrenen organizasyona ilişkin algı düzeylerinin mesleki kıdemi yüksek olanlara göre daha düşük olmasına sebep olmuş olabilir.

Araştırma bulgusunu, Tadik'in (2003:178-180) araştırma bulgusu desteklemektedir. Tadik'in araştırmasında, öğrenen okul liderliğinin “öğrenmeye model olma, öğrenmeye lider olma ve öğrenen okul kültürü oluşturma” boyutlarında, mesleki kıdem değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinde, mesleki kıdemi yüksek olan gruplar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yüksek kıdeme sahip olanlar ifadelerine yüksek düzeyde, düşük kıdeme sahip olanlar da ifadelerine düşük düzeyde katılmışlardır. Yönetici ve öğretmenlerde mesleki kıdem arttıkça ifadelerine katılma düzeyleri de artmıştır.

Oktaylar (2003:62) tarafından yapılan çalışmada, öğrenen örgüt kültürünün yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Türkoğlu'nun (2002:91-92) araştırmasında da, beş disiplin boyutunda

yönetici ve öğretmen algılarında mesleki kıdem değişkene göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgular, araştırma bulgusu ile örtüşmemektedir.

5.2.8 Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının “mezuniyet” değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili tartışmalar

Yönetici ve öğretmen algıları, öğrenen organizasyonun beş disiplini boyutunda, mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.2.9 Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının “hizmet içi eğitim kursu sayısı” değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili tartışmalar

Çizelge 4.25’te yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, “kişisel hakimiyet” disiplininde toplam puan üzerinden hizmet içi eğitim kursu sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Sadece “kişisel hakimiyet” disiplininde yönetici ve öğretmenlerin algılarında, hizmet içi eğitim kursu sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 0-2 defa hizmet içi eğitime katılan grup ile 9 veya daha fazla sayıda hizmet içi eğitime katılan grup arasında $p=0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortalamalara bakıldığında 9 veya daha fazla sayıda hizmet içi eğitime katılan grup, 0-2 sayıda hizmet içi eğitime katılan gruba göre kişisel hakimiyet disiplini ile ilgili ifadelerle daha olumlu düzeyde katıldığı görülmektedir. En yüksek ortalamayı 3,3609 ile 9 veya daha fazla sayıda, en düşük ortalamayı da 2,9600 ile 0-2 sayıda hizmet içi eğitim kursuna katılan grup almıştır. 9 veya daha fazla sayıda hizmet içi eğitime katılan grup, 0-2 sayıda eğitime katılan gruba göre ilköğretim okullarında kişisel gelişim için mevcut olanakları daha yeterli bulmaktadır.

Diğer disiplin boyutlarında, yönetici ve öğretmen algılarının hizmet içi eğitim kursu sayısı değişkenine göre farklılaşmasında, anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

5.2.10 Yöneticilerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, “yöneticilikteki kıdem” değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili tartışmalar

Yöneticilerin algıları, öğrenen organizasyonun beş disiplini boyutunda, yöneticilikteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, Türkoğlu'nun (2002:91) araştırmasında elde ettiği bulgu ile örtüşmektedir. Bu bulgu ile, yöneticilikteki kıdemnin, yöneticilerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarını etkilemediği sonucuna ulaşılabilir.

5.2.11 Yöneticilerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının “eğitim yönetimi konusunda eğitim alma durumu” değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili tartışmalar

Disiplin boyutlarında yöneticilerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarının, “eğitim yönetimi konusunda eğitim alma durumu” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere toplam puan üzerinden non-parametric Kruskal Wallis testi yapılmıştır. “Zihni modeller, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi disiplini” boyutlarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Çizelge 4.26'da “zihni modeller”, çizelge 4.27'de “paylaşılan vizyon” ve çizelge 4.28'de “sistem düşüncesi” disiplinine ilişkin sonuçlar verilmiştir. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla, gruplar arasında ayrı ayrı yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda; “zihni modeller” disipliniinde evet ve hayır cevabı verenler arasında ve evet ve yetersiz cevabı verenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklılıklar evet cevabı verenler lehinedir. “Paylaşılan vizyon” disipliniinde evet ve hayır cevabı verenler arasında evet cevabı verenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. “Sistem düşüncesi” disipliniinde ise, evet ve hayır cevabı verenler arasında ve evet ve yetersiz cevabı verenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklılıklar evet cevabı verenler lehinedir. Eğitim yönetimi konusunda bir eğitime katılan yöneticiler; zihni modeller, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi disiplini ile ilgili ifadelere, hayır ve yetersiz cevabı verenlere göre daha olumlu düzeyde katılmışlardır.

Yöneticilerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları, “kişisel hakimiyet ve takım halinde öğrenme disiplinlerinde” eğitim yönetimi konusunda eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tadik (2003:178-180) tarafından yapılan araştırmada, öğrenen okul liderliğinin “öğrenmeye model olma, öğrenmeye lider olma ve öğrenen okul kültürü oluşturma” boyutlarında, birlikte değerlendirilen yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinde, yöneticilik alanında alınan eğitim programı değişkenine göre, her boyutta bir soru olmak üzere toplam üç soru dışındaki bütün ifadelerde, yöneticilik alanında eğitim programına katılanlar, bu alanda bir eğitim programına katılmayanlara göre ifadelere daha yüksek düzeyde katıldıkları bulgusu elde edilmiştir. Tadik’in bulgusunun, araştırma bulgusu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Kadak (1999:266) tarafından yapılan araştırmada, araştırmaya katılan yöneticilerin, okulun gelişmesini sağlamak için kurs, seminer ve sempozyum düzenleyebilmelerine ilişkin sorulara eğitim yönetimi konusunda bir eğitim alan yöneticiler daha olumlu cevap vermişlerdir. Kişisel gelişim ile ilgili bu bulgu, araştırma bulgusu ile örtüşmemektedir.

5.3 Öneriler

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda elde edilen bulgular dikkate alındığında şu öneriler geliştirilebilir:

1. Yönetici ve öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için okullarda, öğrenmeye dayalı bir kurum kültürü oluşturulmalıdır ve kişisel gelişim konusunda öğretmen ve yöneticiler bilinçlendirilmelidir.
2. Yönetici ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri teşvik edilmeli, okullarda bireyleri öğrenmeye özendirecek ortamlar oluşturulmalıdır. Bu konuda çeşitli ödüllendirme sistemleri geliştirilebilir. Yöneticilere bu konuda aktif sorumluluk verilmelidir.
3. Okullarda, mesleki ve güncel yazılı kaynaklar sağlanmalıdır ve eğitim ile ilgili yayınların takip edilmesi için gerekli teşvikler yapılmalıdır. Her okulda eğitim ile ilgili

güncel bilgilerin takip edilebilmesi için, eğitim ile ilgili okul kütüphanesi oluşturulabilir. Bu kütüphane için dergilere abone olunabilir ve ilgili kitaplar alınabilir.

4. Okul yöneticilerinin çalışmalarını değerlendirmeye yönelik, öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla anket formları geliştirilmelidir. Bu formlar tek bir merkezde değerlendirilmelidir ve yöneticilerin terfilerinde ve atamalarında bu görüşler etkili olmalıdır.
5. Yönetim uygulamalarında açıklık ve şeffaflığa gerekli önem verilmeli, okullarda açık ve güvenilir bir iletişim ortamı sağlanmalıdır. Yapılan hatalardan yeni öğrenme durumları için faydalanılmalıdır (Tadik, 2003:182).
6. Yönetici ve öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim, kurs ve seminerler, katılanların gereksinimlerini karşılayacak ve ilgilerini çekecek hale getirilmelidir. Yönetici ve öğretmenlerin gelişmelerden haberdar edilmesi ve mesleki ilerlemelerinin sağlanabilmesi için onlara daha sık eğitimler düzenlenmelidir.
7. Yapılacak yeniliklerde, yeniliklerin daha kolay benimsenebilmesi amacıyla, özellikle öğretmenlerin görüşleri anket formları aracılığıyla önceden alınmalıdır.
8. Öğretmenler arasında takım çalışması yapmayı gerektirecek uygun durumlar yaratılmalı ve takım çalışması teşvik edilmelidir (Türkoğlu, 2002:93).
9. Öğretmenlerin mesleki yenilikleri araştırıp öğrenmede daha istekli olmaları ve bu konuda daha rahat olmaları için, öğretmenlerin ekonomik durumları daha iyi duruma getirilmelidir.
10. Terfiler mesleki başarıya göre yapılmalıdır. İlköğretim okulu yöneticilerine ve öğretmenlerine mesleki performansa göre ücret verilmelidir.
11. Okullarda, klasik “öğretme” yaklaşımından “hep birlikte öğrenme” yaklaşımına geçilebilmesi için örgütsel öğrenme koşulları sağlanmalıdır.

12. Okullarda bayan yönetici sayısı arttırılmalıdır (Kümüş, 1998:145).
13. İlköğretim okullarında görev alacak müdür ve müdür yardımcılardan, eğitim yönetimi alanında ve insan ilişkileri konusunda belli bir formasyona sahip olma şartı aranmalıdır ve yöneticilerin seçiminde; kendini yenilemeye açık olma, çabuk karar verme, bir fikri uygulama haline getirebilme ve uygulamaları izleyebilme niteliklerine sahip bireylerin seçilmesine özen gösterilmelidir.
14. Mevcut okul yöneticilerine liderlik konusunda, eğitim yönetimi ve davranış bilimleri alanında eğitim verilmeli ve bu eğitimler gelişmeler doğrultusunda desteklenmelidir. Yöneticiler, bilgi toplumuna uygun bir şekilde iyi planlanmış hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmelidir. Bu konuda çevredeki üniversitelerde yönetim ile ilgili lisans üstü programlara veya eş değerdeki sertifika programlarına yöneticiler yönlendirilebilir.
15. Öğretmenlerin eskiyen bilgilerini yenilemeleri, mesleki alandaki yenilikleri takip etmeleri ve bu yenilikleri kendi alanlarında uygulamaya çalışmaları, kaliteli eğitimin temelini oluşturması ve öğretmenlerin yaptıkları işi daha istekli yapması bakımından önemlidir. Bu amaçla öğretmenlerin lisans üstü eğitime devam etmeleri için gerekli olanaklar ve ortam sağlanmalıdır, lisans üstü eğitime öğretmenler teşvik edilmelidir.
16. Öğretmen yetiştirme programlarında, öğrenen okul çalışanlarına alt yapı oluşturma amaçlı olarak, okulların birer öğrenen organizasyon olabilmesine katkı sağlayacak ders ve etkinliklere yer verilmelidir (Oktaylar, 2003:66).
17. İstenilen amaçlara dolayısıyla başarıya ulaşabilmek için ve özellikle yeni müfredat programının daha başarılı bir şekilde uygulanabilmesi amacıyla ilköğretim okullarında sınıf sayılarının 25 ile 30 arasına düşürülmesi gerekir.
18. Her okulun öğrenen bir okul olabilmesi için ortak bir okul vizyonu geliştirme çalışmaları yapılmalıdır. Okulda paylaşılan bir vizyonunun geliştirilebilmesi için, okul çalışanlarının karar alma sürecine aktif olarak katılımları sağlanmalı ve gerektiğinde yetki paylaşımı yapılmalıdır.

19. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha başarılı ve öğretmenler tarafından daha istekli yürütülebilmesi için okulların fiziksel ve sosyal olanaklarının daha elverişli hale getirilmesi gerekmektedir (Kadak, 1999:277).
20. Okullarda başarıyı arttırma amaçlı olarak, öğrenci ve veliler müşteri olarak görülmeli ve okulların müşteri memnuniyeti esasına göre çalışan kurumlar olması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
21. Diğer okullar rakip olarak görülmemeli, sistem düşüncesi içerisinde okullar arası işbirliği sağlanılmalıdır (Ertan, 2000:123).
22. Hem öğretmenlerin birbirlerinden bilgi bakımından daha iyi faydalanmaları hem de genç öğretmenlerin yetişmesine uygun bir ortam hazırlanması bakımından zümre toplantılarının takım çalışması içerisinde, daha sık ve daha ciddi bir şekilde yapılması sağlanmalıdır. Bu konudaki çalışmaların zamanında ve doğru bir şekilde yapılması için okul yöneticilerine büyük görev düşmektedir.
23. Okul aile birliği ve okul koruma dernekleri daha işlevsel hale getirilmelidir. Okul, bulunduğu çevrede eğitim ve kültür merkezi olmalıdır. İmkan verdiği ölçüde, okullarda yetişkinler için de etkinlikler düzenlenmelidir (Kümüş, 1998:145).

5.3.1 Araştırmacılar için öneriler

1. Benzer araştırmalar veli ve öğrenci algıları dahil edilerek yapılabilir.
2. Özel ilköğretim okulları ile resmi ilköğretim okulları arasında yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları karşılaştırılıp, algılar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenebilir.
3. Okulların birer öğrenen organizasyon olabilmesi yolunda, öğretmen ve yönetici algıları bir çok değişken boyutu ile araştırılabilir.

4. İstenen bir öğrenen organizasyon disiplini tek başına ele alınıp, ilköğretim okullarında yapılan çalışmalar dikkate alınarak müdür, müdür yardımcısı, sınıf ve branş öğretmeni algılarına göre daha detaylı araştırmalar yapılabilir.

EKLER

Ek-1 Yönetici ve Öğretmenlere Uygulanan Anket Formu

Ek-2 Anket Uygulanan Resmi İlköğretim Okulları

Ek-3 Anket Uygulanması İçin Gerekli İzin Yazıları

Ek-4 Soru Bazında, Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları İle İlgili Ortalama ve Standart Sapmalar Çizelgesi

Ek-5 Soru Bazında Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıların Yönetici veya Öğretmen Olma Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuç Çizelgesi

Ek- 1

Sayın Yönetici ve Öğretmenler,

Bu araştırma, “İlköğretim Okullarının Öğrenen Organizasyon Olabilme Düzeylerinin Belirlenmesi”ni ve elde edilecek bilgiler doğrultusunda İlköğretim Okullarının gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Elde edilen bilgiler bilimsel amaçlara göre ve topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur. Araştırmadan elde edilecek sonuçların sağlıklı ve etkili olması, ancak sizlerin soruları samimi bir şekilde ve tam olarak cevaplaması ile mümkündür. Göstereceğiniz ilgi ve tüm yardımlarınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla...

Hatice GÜLEŞ
Yeditepe Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

KİŞİSEL ÖZELLİKLER

Aşağıdaki sorularda, size uygun olan seçeneği çarpı (X) şeklinde işaretleyiniz.

| |
|---|
| 1. Görev Ünvanınız: Yönetici (Müdür, Müdür Yardımcısı) (), Öğretmen () |
| 2. Cinsiyetiniz: Erkek (), Bayan () |
| 3. Medeni Durumunuz: Evli (), Bekar () |
| 4. Yaşınız : 20-25 (), 26-30 (), 31-35 (), 36-40 (), 41 ve üstü () |
| 5. Meslekteki Kıdeminiz : 5 yıl veya daha az (), 6-10 yıl (), 11-15 yıl (), 16-20 yıl (), 21yıl veya daha fazla () |
| 6. Mezuniyetiniz : Eğitim Enstitüsü (), Eğitim Fakültesi (), Fen Edebiyat Fakültesi (), Diğer (Belirtiniz) |
| 7. Kaç Tane Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katıldınız? 0-2 (), 3-5 (), 6-8 (), 9 veya daha fazla () |
| 8. Yönetici İseniz Yöneticilikteki Kıdeminiz: 1-5 Yıl (), 6-10 Yıl (), 11-15 Yıl (), 16 Yıl ve üzeri () |
| 9. Yönetici İseniz Eğitim Yönetimi Konusunda Eğitim Aldınız mı? Evet (), Hayır (), Yetersiz bir eğitim () |

II. BÖLÜM

Örgütlerde, Öğrenen Organizasyon Disiplinlerinin Gerçekleşme Düzeyini Tespit Ölçeği

Aşağıdaki anket sorularının karşısında verilen seçeneklerden, size uygun olan seçeneği, rakamı daire içine alarak belirtiniz.

| No | ANKET SORULARI | Hiçbir Zaman | Nadiren | Bazen | Genellikle | Her Zaman |
|-----|--|--------------|---------|-------|------------|-----------|
| 1. | Mesleğimle ilgili yayınları takip ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Kurumumda kendini geliştirmek isteyen bireylere değer verilir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Kurumumda kendimi geliştirebilmem için teşvik edici bir ortam vardır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Kurumumda kendimi geliştirebilmem için yazılı kaynaklar sağlanmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Kurumumda kendimi geliştirebilmem için seminer, panel vb. toplantılar düzenlenmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Çevremdeki insanlara fikirlerimi rahatlıkla açıklayabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Kurumumda bana değer verildiğini hissedirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Kurumumda her konu sorgulanabilir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Çalışma arkadaşlarımla söyledikleri ile yaptıkları birbiri ile tutarlıdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Kurumumun gelecekte başarılı olacağı düşüncesindeyim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Kurumumda güncel sorunlar çözümlenebilmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Kurumumda gelişme amaçlı yenilikler üretilebilmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Kurumumda ileriye dönük planlar hazırlanırken görüşlerimiz sorulur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Kurumumda ileriye dönük planlar hazırlanırken görüşlerimiz <i>dikkate</i> alınır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Kurumumdaki uygulamalar, görüşlerimiz alındıktan sonra gerçekleştirilir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Kurumumun amaçları açıktır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Kurumumun amaçları doğru tespit edilmiştir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Kurumumun amaçları benim çalışma azmimi artırmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Kurumumun amaçları benim kişisel amaçlarımla uyumludur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Kurumumun planları benim kişisel planlarımla uyumludur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Kurumumun amaçlarını gerçekleştirmek için uzun yıllar görev yapmak isterim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Çalışma arkadaşlarımla kurumumun amaçlarına inanmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Kurumumda planlar, ortaya çıkan sorunlardan sonra değil, sorunlar oluşmadan önce gerçekleştirilmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 24. | Kurumumun sorunlarının çözülmesinde şahsi çabalarımın etkisi vardır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | Kurumumda sorunlara kalıcı çözümler bulunmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | Kurumumda sorunlar dışarıdan gelen etkenlerle oluşmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | Kurumumda bugüne tepki göstermek yerine, yarını yaratmaya çalışılmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | Kurumumdaki çalışmalar, uzun süreli gecikmeler yaşanmadan tamamlanmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. | Çalışma arkadaşlarım tepkici bireylerden ziyade, kendi gerçeklerine şekil veren aktif katılımcılardır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. | Kurumumda sorunların kaynağını bulmak için detaylı çalışmalar yapılmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. | Kurumumda iletişim kanalları açıktır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. | Kurumumda bireyler parçalardan çok bütünü görebilmektedirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Aşağıdaki sorular “takım çalışması” ile ilgilidir. Soruların daha rahat cevaplanabilmesi için bu kavramın genel tanımı verilmiştir.

Takım Çalışması : Paylaşılan ortak bir vizyon doğrultusunda, belli bir amacı gerçekleştirebilmek için aynı yöne odaklanmış, birbirinin çabasını tamamlayan, takımın vizyonunu kendi çıkarlarından önde tutan, “biz” bilinci içinde iki veya daha çok kişinin birlikte çalışması.

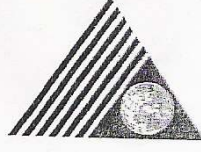
| No | ANKET SORULARI | Hiçbir Zaman | Nadiren | Bazen | Genellikle | Her Zaman |
|---|--|--------------|---------|-------|------------|-----------|
| 33. | Çalışma arkadaşlarımız ile kurumumuzun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla toplantılar yapılmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. | Kurumumda takım çalışması yapabilmek için uygun ortam sağlanmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. | Kurumumdaki faaliyetler takım çalışması ile gerçekleştirilmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. | Oluşturulabilecek bir takımda görev almak isterim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Aşağıdaki soruları, kurumunuzda oluşturulan bir takım çalışmasında görev aldıysanız cevaplandırınız. | | | | | | |
| 37. | Kurumumda yapılan takım çalışmalarında diyalog için olumlu bir ortam sağlanmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. | Takım çalışmasında görev almaktan zevk duyuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. | Takım çalışması içinde yapılan tartışmalar yapıcı yöndedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. | Takım çalışmasında takımın tüm üyeleri bir araya gelebilmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. | Takım çalışmasına başlanırken temel diyalog kuralları açıklanmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. | Takım çalışması esnasında, her üye gerektiğinde düşüncelerini diğer arkadaşlarını anlayabilmek için askıya almaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ek- 2

ANKET UYGULANAN RESMİ İLKÖĞRETİM OKULLARI

1. Bayrampaşa İlköğretim Okulu
2. Uluğbey İlköğretim Okulu
3. Tuna İlköğretim Okulu
4. Mobil İlköğretim Okulu
5. Şehit Kamil Balkan İlköğretim Okulu
6. Ali Ülker İlköğretim Okulu
7. Fetihtepe İlköğretim Okulu
8. Ahmet Haşim İlköğretim Okulu
9. Hacı İlbey İlköğretim Okulu
10. Bayrampaşa Nuri Örs İlköğretim Okulu
11. Kocatepe İlköğretim Okulu
12. Vatan İlköğretim Okulu
13. Şair Baki İlköğretim Okulu
14. Şakire Sadi Obdan İlköğretim Okulu
15. Nail Reşit İlköğretim Okulu
16. Hürriyet İlköğretim Okulu
17. Cevatpaşa İlköğretim Okulu
18. Mustafa İtri İlköğretim Okulu
19. Oğuzhan İlköğretim Okulu
20. Sair Sinası İlköğretim Okulu
21. Atatürk İlköğretim Okulu
22. Osmangazi İlköğretim Okulu
23. Prof. Muharrem Ergin İlköğretim Okulu
24. Sancak Soy İlköğretim Okulu
25. Bayrampaşa Yahya Kemal İlköğretim Okulu

Ek-3 ANKET UYGULANMASI İÇİN GEREKLİ İZİN YAZILARI



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ

SAYI : B.30.2.YTÜ.0.70.00.00-6300/ 742
KONU : Anket (HATİCE GÜLEŞ)

16/02/2006

İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsünde "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencilerinden **Hatice GÜLEŞ**' in İstanbul ili Bayrampaşa İlçesinde İlköğretim Okullarının Müdür, Müdür yardımcıları ve öğretmenlere uygulamak üzere "İSTANBUL İLİ BAYRAMPAŞA İLÇELERİNDEKİ RESMİ İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN ORGANİZASYONA İLİŞKİN ALGILARI" konulu anket çalışmasını Yüksek Lisans Tezi için yürütmek istemektedir.

Gerekli iznin verilmesini arz ederim.

Mine ÇAKALOZ
Genel Sekreter

EKİ: Anket Formu (3 Sayfa)
Okul İsimleri Listesi (1 Sayfa)

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/524
Konu : Anket (Hatice GÜLEŞ)

16 /03/2006

VALİLİK MAKAMINA

- İLGİ: a) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün 2430 sayılı emri.
b) Yeditepe Üniversitesi Rektörlüğünün 16.02.2006 tarih ve 742 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisi Hatice GÜLEŞ'in "İstanbul İli Bayrampaşa İlçesindeki Resmi İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrenen organizasyona İlişkin Algıları" konusunda anket uygulaması yapma isteği hakkındaki (b) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçeninin yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla, EK-3/2,3/3,3/4'de belirtilen 50(elli) sorudan ibaret anket çalışmasını EK-3/5'de belirtilen 25 ilköğretim okulunda uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer BALİBEY
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İLGİ(b) yazı ve ekleri

OLUR
15.03/2006
Ali SÖZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı



4440632

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82
E-Mail: kultur34@meb.gov.tr Web: http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/590
Konu : Anket (Hatice GÜLEŞ)

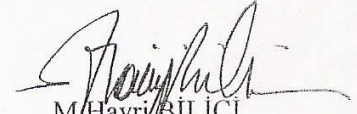
17 /03/2006

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) Valilik Makamının 16.03.2006 tarih ve 580/524 sayılı onayı.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün 2430 sayılı emri.
c) Yeditepe Üniversitesi Rektörlüğünün 16.02.2006 tarih ve 742 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisi Hatice GÜLEŞ'in "İstanbul İli Bayrampaşa İlçesindeki Resmi İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrenen organizasyona İlişkin Algıları" konusunda anket yapmasının uygun görüldüğü hakkındaki İlgi (a) Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (a) Valilik Onayı doğrultusunda, İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


M. Hayri BİLİCİ
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER :

- Ek-1. İlgi (a) Valilik Onayı.
Ek-2. Anket

1425
30.03.2006



4440632

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82
E-Mail: kultur34@meb.gov.tr Web: <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

Ek-4

Soru bazında, yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları ile ilgili ortalama ve standart sapmalar çizelgesi

| | Sorular | Yönetici | | | Öğretmen | | |
|-------------------|---|----------|-----------|------|----------|-----------|------|
| | | N | \bar{x} | ss | N | \bar{x} | ss |
| KİŞİSEL HAKİMİYET | 1.Mesleğimle ilgili yayınları takip ederim. | 58 | 3,83 | ,86 | 240 | 3,58 | ,75 |
| | 2.Kurumumda kendini geliştirmek isteyen bireylere değer verilir. | 58 | 4,31 | ,98 | 240 | 3,13 | 1,12 |
| | 3.Kurumumda kendimi geliştirebilmem için teşvik edici bir ortam vardır. | 58 | 3,69 | ,98 | 240 | 2,78 | 1,07 |
| | 4.Kurumumda kendimi geliştirebilmem için yazılı kaynaklar sağlanmaktadır. | 58 | 3,41 | 1,06 | 240 | 2,66 | 1,09 |
| | 5.Kurumumda kendimi geliştirebilmem için seminer, panel vb. toplantılar düzenlenmektedir. | 58 | 2,97 | 1,01 | 240 | 2,57 | 1,06 |
| ZİHNİ MODELLER | 6.Çevremdeki insanlara fikirlerimi rahatlıkla açıklayabilirim. | 58 | 4,36 | ,74 | 240 | 3,78 | 1,00 |
| | 7.Kurumumda bana değer verildiğini hissedirim. | 58 | 4,26 | ,74 | 240 | 3,39 | 1,08 |
| | 8.Kurumumda her konu sorgulanabilir. | 58 | 3,97 | ,88 | 240 | 2,81 | 1,05 |
| | 9.Çalışma arkadaşlarımla söyledikleri ile yaptıkları birbiri ile tutarlıdır. | 58 | 3,59 | ,73 | 240 | 3,24 | ,92 |
| | 10.Kurumumun gelecekte başarılı olacağı düşüncesindeyim. | 58 | 4,21 | ,87 | 240 | 3,34 | ,98 |
| | 11.Kurumumda güncel sorunlar çözümlenebilmektedir. | 58 | 4,07 | ,75 | 240 | 3,12 | 2,16 |
| | 12.Kurumumda gelişme amaçlı yenilikler üretilebilmektedir. | 58 | 3,81 | ,83 | 240 | 2,90 | ,98 |
| PAYLAŞILAN VİZYON | 13.Kurumumda ileriye dönük planlar hazırlanırken görüşlerimiz sorulur. | 58 | 3,91 | 1,10 | 240 | 2,70 | 1,06 |
| | 14.Kurumumda ileriye dönük planlar hazırlanırken görüşlerimiz <i>dikkate</i> alınır. | 58 | 3,98 | ,96 | 240 | 2,67 | 1,07 |
| | 15.Kurumumdaki uygulamalar, görüşlerimiz alındıktan sonra gerçekleştirilir. | 58 | 3,83 | 1,06 | 240 | 2,62 | 1,01 |
| | 16.Kurumumun amaçları açıktır. | 58 | 4,22 | ,70 | 240 | 3,45 | ,98 |
| | 17.Kurumumun amaçları doğru tespit edilmiştir. | 58 | 4,07 | ,75 | 240 | 3,33 | ,92 |
| | 18.Kurumumun amaçları benim çalışma azmimi artırmaktadır. | 58 | 3,93 | ,97 | 240 | 2,99 | 1,00 |
| | 19.Kurumumun amaçları benim kişisel amaçlarımla uyumludur. | 58 | 3,98 | ,98 | 240 | 3,08 | 1,02 |
| | 20.Kurumumun planları benim kişisel planlarımla uyumludur. | 58 | 3,81 | ,87 | 240 | 3,02 | 0,92 |
| | 21.Kurumumun amaçlarını gerçekleştirmek için uzun yıllar görev yapmak isterim. | 58 | 4,03 | 1,03 | 240 | 3,38 | 1,15 |
| | 22.Çalışma arkadaşlarımla kurumumun amaçlarına inanmaktadır. | 58 | 3,76 | ,88 | 240 | 3,00 | ,90 |
| | 23.Kurumumda planlar, ortaya çıkan sorunlardan sonra değil, sorunlar oluşmadan önce gerçekleştirilmektedir. | 58 | 3,55 | ,82 | 240 | 2,62 | ,95 |
| | 24.Kurumumun sorunlarının çözülmesinde şahsi çabalarımla etkisi vardır. | 58 | 3,88 | ,90 | 240 | 2,85 | ,93 |
| | 25.Kurumumda sorunlara kalıcı çözümler bulunmaktadır. | 58 | 3,69 | ,78 | 240 | 2,83 | ,89 |
| | 26.Kurumumda sorunlar dışarıdan gelen etkenlerle oluşmaktadır. | 58 | 3,31 | ,80 | 240 | 3,13 | ,86 |

| | | | | | | | |
|-----------------------|---|----|------|-----|-----|------|------|
| SİSTEM DÜŞÜNÇESİ | 27.Kurumumda bugüne tepki göstermek yerine, yarını yaratmaya çalışılmaktadır. | 58 | 3,60 | ,90 | 240 | 2,92 | ,98 |
| | 28.Kurumumdaki çalışmalar, uzun süreli gecikmeler yaşanmadan tamamlanmaktadır. | 58 | 3,81 | ,85 | 240 | 2,95 | ,96 |
| | 29.Çalışma arkadaşlarım tepkici bireylerden ziyade, kendi gerçeklerine şekil veren aktif katılımcılardır. | 58 | 3,62 | ,85 | 240 | 3,07 | ,95 |
| | 30.Kurumumda sorunların kaynağını bulmak için detaylı çalışmalar yapılmaktadır. | 58 | 3,48 | ,88 | 240 | 2,70 | ,94 |
| | 31.Kurumumda iletişim kanalları açıktır. | 58 | 4,21 | ,93 | 240 | 3,20 | 1,04 |
| | 32.Kurumumda bireyler parçalardan çok bütünü görebilmektedirler. | 58 | 3,64 | ,85 | 240 | 2,93 | 1,01 |
| TAKIM HALİNDE ÖĞRENME | 33.Çalışma arkadaşlarımız ile kurumumuzun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla toplantılar yapılmaktadır. | 58 | 4,05 | ,76 | 240 | 3,04 | ,95 |
| | 34.Kurumumda takım çalışması yapabilmek için uygun ortam sağlanmaktadır. | 58 | 3,81 | ,80 | 240 | 2,85 | ,94 |
| | 35.Kurumumdaki faaliyetler takım çalışması ile gerçekleştirilmektedir. | 58 | 3,78 | ,82 | 240 | 2,80 | ,96 |
| | 36.Oluşturulabilecek bir takımda görev almak isterim. | 58 | 4,40 | ,70 | 240 | 3,71 | 1,07 |
| | 37.Kurumumda yapılan takım çalışmalarında diyalog için olumlu bir ortam sağlanmaktadır. | 58 | 4,09 | ,80 | 219 | 3,09 | ,99 |
| | 38.Takım çalışmasında görev almaktan zevk duyuyorum. | 58 | 4,41 | ,65 | 219 | 3,68 | 1,09 |
| | 39.Takım çalışması içinde yapılan tartışmalar yapıcı yöndedir. | 58 | 4,14 | ,87 | 219 | 3,46 | 1,04 |
| | 40.Takım çalışmasında takımın tüm üyeleri bir araya gelebilmektedir. | 58 | 3,97 | ,86 | 219 | 3,16 | 1,01 |
| | 41.Takım çalışmasına başlanırken temel diyalog kuralları açıklanmaktadır. | 58 | 4,02 | ,83 | 219 | 3,10 | 1,02 |
| | 42.Takım çalışması esnasında, her üye gerektiğinde düşüncelerini diğer arkadaşlarını anlayabilmek için askıya almaktadır. | 58 | 3,64 | ,79 | 219 | 2,95 | ,96 |

Ek- 5

Soru bazında, öğrenen organizasyona ilişkin algıların yönetici veya öğretmen olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup “t” testi sonuç çizelgesi

| | No | Sorular | Ünvan | N | \bar{x} | ss | t | sd | p |
|-------------------|--|---|----------|--------|-----------|---------|--------|---------|------|
| KİŞİSEL HAKİMİYET | S1 | Mesleğimle ilgili yayınları takip ederim. | Yönetici | 58 | 3,8276 | ,86121 | 2,233 | 296 | ,026 |
| | | | Öğretmen | 240 | 3,5750 | ,75059 | | | |
| | S2 | Kurumumda kendini geliştirmek isteyen bireylere değer verilir. | Yönetici | 58 | 4,3103 | ,97705 | 7,401 | 296 | ,000 |
| | | | Öğretmen | 240 | 3,1250 | 1,12084 | | | |
| | S3 | Kurumumda kendimi geliştirebilmem için teşvik edici bir ortam vardır. | Yönetici | 58 | 3,6897 | ,97705 | 5,932 | 296 | ,000 |
| | | | Öğretmen | 240 | 2,7792 | 1,06542 | | | |
| | S4 | Kurumumda kendimi geliştirebilmem için yazılı kaynaklar sağlanmaktadır. | Yönetici | 58 | 3,4138 | 1,06020 | 4,748 | 296 | ,000 |
| | | | Öğretmen | 240 | 2,6583 | 1,09388 | | | |
| | S5 | Kurumumda kendimi geliştirebilmem için seminer, panel vb. toplantılar düzenlenmektedir. | Yönetici | 58 | 2,9655 | 1,00813 | 2,602 | 296 | ,010 |
| | | | Öğretmen | 240 | 2,5667 | 1,05682 | | | |
| ZİHNİ MODELLER | S6 | Çevremdeki insanlara fikirlerimi rahatlıkla açıklayabilirim. | Yönetici | 58 | 4,3621 | ,74217 | 5,020 | 113,019 | ,000 |
| | | | Öğretmen | 240 | 3,7750 | 1,00178 | | | |
| | S7 | Kurumumda bana değer verildiğini hissedirim. | Yönetici | 58 | 4,2586 | ,73890 | 7,300 | 122,768 | ,000 |
| | | | Öğretmen | 240 | 3,3875 | 1,07649 | | | |
| | S8. | Kurumumda her konu sorgulanabilir. | Yönetici | 58 | 3,9655 | ,87791 | 8,655 | 100,306 | ,000 |
| | | | Öğretmen | 240 | 2,8083 | 1,04937 | | | |
| | S9 | Çalışma arkadaşlarımla söyledikleri ile yaptıkları birbiri ile tutarlıdır. | Yönetici | 58 | 3,5862 | ,72631 | 2,695 | 296 | ,007 |
| | | | Öğretmen | 240 | 3,2375 | ,91812 | | | |
| | S10 | Kurumumun gelecekte başarılı olacağı düşüncesindeyim. | Yönetici | 58 | 4,2069 | ,87376 | 6,163 | 296 | ,000 |
| | | | Öğretmen | 240 | 3,3375 | ,98453 | | | |
| | S11 | Kurumumda güncel sorunlar çözümlenebilmektedir. | Yönetici | 58 | 4,0690 | ,74603 | 3,297 | 296 | ,001 |
| | | | Öğretmen | 240 | 3,1208 | 2,15653 | | | |
| S12 | Kurumumda gelişme amaçlı yenilikler üretilebilmektedir. | Yönetici | 58 | 3,8103 | ,82626 | 6,577 | 296 | ,000 | |
| | | Öğretmen | 240 | 2,8958 | ,97756 | | | | |
| S13 | Kurumumda ileriye dönük planlar hazırlanırken görüşlerimiz sorulur. | Yönetici | 58 | 3,9138 | 1,09680 | 7,752 | 296 | ,000 | |
| | | Öğretmen | 240 | 2,7000 | 1,06366 | | | | |
| S14 | Kurumumda ileriye dönük planlar hazırlanırken görüşlerimiz dikkate alınır. | Yönetici | 58 | 3,9828 | ,96412 | 9,092 | 94,193 | ,000 | |
| | | Öğretmen | 240 | 2,6708 | 1,07266 | | | | |
| S15 | Kurumumdaki uygulamalar, | Yönetici | 58 | 3,8276 | 1,06191 | 8,075 | 296 | ,000 | |

| | | | | | | | | | |
|-------------------|--|---|----------|--------|---------|---------|--------|---------|------|
| PAYLAŞILAN VİZYON | | görüşlerimiz alındıktan sonra gerçekleştirilir. | Öğretmen | 240 | 2,6208 | 1,01143 | | | |
| | S16 | Kurumumun amaçları açıktır. | Yönetici | 58 | 4,2241 | ,70195 | 6,926 | 117,108 | ,000 |
| | | | Öğretmen | 240 | 3,4500 | ,97971 | | | |
| | S17 | Kurumumun amaçları doğru tespit edilmiştir. | Yönetici | 58 | 4,0690 | ,74603 | 6,417 | 103,522 | ,000 |
| | | | Öğretmen | 240 | 3,3333 | ,92237 | | | |
| | S18 | Kurumumun amaçları benim çalışma azmimi artırmaktadır. | Yönetici | 58 | 3,9310 | ,97084 | 6,463 | 296 | ,000 |
| | | | Öğretmen | 240 | 2,9875 | 1,00410 | | | |
| | S19 | Kurumumun amaçları benim kişisel amaçlarımla uyumludur. | Yönetici | 58 | 3,9828 | ,98215 | 6,093 | 296 | ,000 |
| | | | Öğretmen | 240 | 3,0833 | 1,01523 | | | |
| | S20 | Kurumumun planları benim kişisel planlarımla uyumludur. | Yönetici | 58 | 3,8103 | ,86768 | 5,940 | 296 | ,000 |
| | | Öğretmen | 240 | 3,0167 | ,92373 | | | | |
| S21 | Kurumumun amaçlarını gerçekleştirmek için uzun yıllar görev yapmak isterim. | Yönetici | 58 | 4,0345 | 1,02539 | 4,292 | 94,598 | ,000 | |
| | | Öğretmen | 240 | 3,3750 | 1,14667 | | | | |
| S22 | Çalışma arkadaşlarım kurumumun amaçlarına inanmaktadır. | Yönetici | 58 | 3,7586 | ,88477 | 5,819 | 296 | ,000 | |
| | | Öğretmen | 240 | 2,9958 | ,89862 | | | | |
| S23 | Kurumumda planlar, ortaya çıkan sorunlardan sonra değil, sorunlar oluşmadan önce gerçekleştirilmektedir. | Yönetici | 58 | 3,5517 | ,82019 | 6,911 | 296 | ,000 | |
| | | Öğretmen | 240 | 2,6167 | ,94787 | | | | |
| SİSTEM DÜŞÜNCESİ | S24 | Kurumumun sorunlarının çözülmesinde şahsi çabalarımın etkisi vardır. | Yönetici | 58 | 3,8793 | ,89986 | 7,593 | 296 | ,000 |
| | | | Öğretmen | 240 | 2,8542 | ,92816 | | | |
| | S25 | Kurumumda sorunlara kalıcı çözümler bulunmaktadır. | Yönetici | 58 | 3,6897 | ,77701 | 6,762 | 296 | ,000 |
| | | | Öğretmen | 240 | 2,8333 | ,88534 | | | |
| | S26 | Kurumumda sorunlar dışarıdan gelen etkenlerle oluşmaktadır. | Yönetici | 58 | 3,3103 | ,79927 | 1,458 | 296 | ,146 |
| | | | Öğretmen | 240 | 3,1292 | ,86056 | | | |
| | S27 | Kurumumda bugüne tepki göstermek yerine, yarını yaratmaya çalışılmaktadır. | Yönetici | 58 | 3,6034 | ,89716 | 4,837 | 296 | ,000 |
| | | | Öğretmen | 240 | 2,9208 | ,97992 | | | |
| | S28 | Kurumumdaki çalışmalar, uzun süreli gecikmeler yaşanmadan tamamlanmaktadır. | Yönetici | 58 | 3,8103 | ,84722 | 6,270 | 296 | ,000 |
| | | | Öğretmen | 240 | 2,9500 | ,95812 | | | |
| S29 | Çalışma arkadaşlarım tepkici bireylerden ziyade, kendi gerçeklerine şekil veren aktif katılımcılardır. | Yönetici | 58 | 3,6207 | ,85486 | 4,030 | 296 | ,000 | |
| | | Öğretmen | 240 | 3,0708 | ,95022 | | | | |
| S30 | Kurumumda sorunların kaynağını bulmak için detaylı çalışmalar yapılmaktadır. | Yönetici | 58 | 3,4828 | ,88340 | 5,769 | 296 | ,000 | |
| | | Öğretmen | 240 | 2,6958 | ,94359 | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|--|----------|-----|--------|---------|-------|---------|------|
| S31 | Kurumumda iletişim kanalları açıktır. | Yönetici | 58 | 4,2069 | ,93205 | 6,782 | 296 | ,000 |
| | | Öğretmen | 240 | 3,1958 | 1,03858 | | | |
| S32 | Kurumumda bireyler parçalardan çok bütünü görebilmektedirler. | Yönetici | 58 | 3,6379 | ,85221 | 4,952 | 296 | ,000 |
| | | Öğretmen | 240 | 2,9292 | 1,00583 | | | |
| S33 | Çalışma arkadaşlarımız ile kurumumuzun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla toplantılar yapılmaktadır. | Yönetici | 58 | 4,0517 | ,75909 | 8,632 | 104,710 | ,000 |
| | | Öğretmen | 240 | 3,0417 | ,94975 | | | |
| S34 | Kurumumda takım çalışması yapabilmek için uygun ortam sağlanmaktadır. | Yönetici | 58 | 3,8103 | ,80474 | 7,128 | 296 | ,000 |
| | | Öğretmen | 240 | 2,8542 | ,94159 | | | |
| S35 | Kurumumdaki faaliyetler takım çalışması ile gerçekleştirilmektedir. | Yönetici | 58 | 3,7759 | ,81742 | 7,159 | 296 | ,000 |
| | | Öğretmen | 240 | 2,7958 | ,96160 | | | |
| S36 | Oluşturulabilecek bir takımda görev almak isterim. | Yönetici | 58 | 4,3966 | ,69936 | 5,982 | 130,359 | ,000 |
| | | Öğretmen | 240 | 3,7083 | 1,07381 | | | |
| S37 | Kurumumda yapılan takım çalışmalarında diyalog için olumlu bir ortam sağlanmaktadır. | Yönetici | 58 | 4,0862 | ,80097 | 8,020 | 107,761 | ,000 |
| | | Öğretmen | 219 | 3,0868 | ,98928 | | | |
| S38 | Takım çalışmasında görev almaktan zevk duyuyorum. | Yönetici | 58 | 4,4138 | ,64982 | 6,476 | 150,977 | ,000 |
| | | Öğretmen | 219 | 3,6849 | 1,08632 | | | |
| S39 | Takım çalışması içinde yapılan tartışmalar yapıcı yöndedir. | Yönetici | 58 | 4,1379 | ,86751 | 5,095 | 104,376 | ,000 |
| | | Öğretmen | 219 | 3,4566 | 1,03680 | | | |
| S40 | Takım çalışmasında takımın tüm üyeleri bir araya gelebilmektedir. | Yönetici | 58 | 3,9655 | ,85769 | 6,085 | 102,860 | ,000 |
| | | Öğretmen | 219 | 3,1644 | 1,00932 | | | |
| S41 | Takım çalışmasına başlanırken temel diyalog kuralları açıklanmaktadır. | Yönetici | 58 | 4,0172 | ,82699 | 7,133 | 107,376 | ,000 |
| | | Öğretmen | 219 | 3,1005 | 1,01771 | | | |
| S42 | Takım çalışması esnasında, her üye gerektiğinde düşüncelerini diğer arkadaşlarını anlayabilmek için askıya almaktadır. | Yönetici | 58 | 3,6379 | ,78803 | 5,077 | 275 | ,000 |
| | | Öğretmen | 219 | 2,9452 | ,95625 | | | |

KAYNAKLAR

- Açıklan, A., 1995, **Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**, Pegem Personel Geliştirme Merkezi Yayın No:10, Ankara.
- Açıkgöz, K.Ü., 2003, **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Açıkgöz, K.Ü., 2004, **Aktif Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Aktan, C.C., 1999, **TÜGİAD 2000’li Yıllarda Yeni Yönetim Teknikleri 2-Stratejik Yönetim**, Simge Ofis Matbaacılık, İstanbul.
- Argyris, C. and Schon, D.A., 1996, **Organizational Learning II: Theory Method, and Practice**, Addison-Wesley Publishing, New York.
- Aydın, A., 2004, **Sınıf Yönetimi**, Tekağaç Eylül Yayıncılık: 47, Ankara.
- Aytaç, T., 1999, “Öğrenen Örgüt: Okul”, **Milli Eğitim Dergisi**, MEB (Sayı: 141):75-78, Ankara.
- Aytaç, T., 2003, “Okul Vizyonu Nedir? Nasıl Geliştirilir?”, **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar** (Edit: C. Elma ve K. Demir), Anı Yayıncılık, Ankara:1-15.
- Baran, H., 1999, **Mesleki Teknik Eğitim Veren Liselerin Öğrenen Örgütler Olarak Yapılandırılması**, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Barutçugil, İ., 2002, **Bilgi Yönetimi**, Kariyer Yayınları, İstanbul.
- Barutçugil, İ., 2004, **Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi**, Kariyer Yayınları, İstanbul.
- Başaran, İ.E.,1982, **Örgütsel Davranışın Yönetimi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara.
- Başaran, İ. E., 1992, **Yönetimde İnsan İlişkileri Yönetimsel Davranış**, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Başaran, İ. E., 2000, **Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul**, Feryal Matbaası, Ankara.
- Birdal, İ. ve Aydemir, N., 1992, **Yönetim Teorileri**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Braham, B.J., 1998, **Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak** (Çev: A.Tekcan), Rota Yayınları Etkin Yönetim Dizisi.18, İstanbul.
- Bozkurt, A., 2003, “Öğrenen Örgütler”, **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar** (Edit: C. Elma ve K. Demir), Anı Yayıncılık, Ankara:43-61.

- Bursalioğlu, Z., 2002, **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Çelik, V., 2002, **Okul Kültürü ve Yönetimi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Çelik, V., 2003, **Eğitimsel Liderlik**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Daft, R.L., 1994, **Management**, The Dryden Press, Orlando.
- Daft, R.L., 1998, **Organization Theory and Design**, South-Western College Publishing, Ohio.
- Drucker, P. F., 1993, **Kapitalist Ötesi Toplum** (Çev: B. Çorakçı), İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- Drucker, P. F., 1994, **Yönetim** (Çev: F. Dilber), ODTÜ Basım İşçiliği, Ankara.
- Drucker, P. F., 2003, **Geleceğin Toplumunda Yönetim** (Çev: M. Zaman), Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Doğan, E., 2002, **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, İş ve Yönetim Serisi-12 Academyplus Yayınevi, Ankara.
- Doğan, E., 2003, "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimine Geçiş", **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar** (Edit: C. Elma ve K. Demir), Anı Yayıncılık, Ankara:163-179.
- Efil, İ., 2002, **İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon**, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Ensari, H., 2003, **21.Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erden, M.,1998, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Alkım Yayınları, İstanbul.
- Erdil, O.,1996, "Öğrenen Örgütlerin Davranışı ve Örgütlerde Öğrenme Süreçleri", **Öneri: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt:1 Haziran (Sayı:5):61-70, İstanbul.
- Erdoğan, İ., 2003, **Türk Eğitim Sistemi**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, İ., 2004a, **Öğrenmek Gelişmek Özgürleşmek**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, İ., 2004b, **Eğitimde Değişim Yönetimi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Erdoğan, İ., 2004c, **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, İ., 2003, **Pozitivist Metodoloji: Bilimsel Araştırma Tasarımı İstatistiksel Yöntemler Analiz ve Yorum**, Pozitif Matbaacılık, Ankara.

- Eren, E., 1991, **Yönetim ve Organizasyon**, İşletme Fakültesi Yayın No: 236 Küre Ajans Baskı, İstanbul.
- Eren, E., 2001, **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Ertan, Z., 2000, **İlköğretim Okullarını Öğrenen Organizasyona Dönüştürmede Yönetici ve Öğretmen Algıları**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Ertürk, M., 1998, **İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon**, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Fındıkçı, İ., 2000, **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Fındıkçı, İ., 2004a, “Bilgi Toplumunda Eğitim ve Öğretmen”, **Yaşadıkça Eğitim** (Edit: R. Demir), Hayat Yayınları:161, İstanbul: 73-88.
- Fındıkçı, İ., 2004b, “Hayat Boyu Öğrenme”, **Yaşadıkça Eğitim** (Edit: R. Demir), Hayat Yayınları:161, İstanbul:89-92.
- Fındıkçı, İ., 2004c, “Bilgi Toplumunda Eğitim Yöneticileri”, **Yaşadıkça Eğitim** (Edit: R. Demir), Hayat Yayınları:161, İstanbul:109-113.
- Fındıkçı, İ., 2004d, “Öğreten Okuldan Öğrenen Okula”, **Yaşadıkça Eğitim** (Edit: R. Demir), Hayat Yayınları:161, İstanbul: 147-151.
- Fındıkçı, İ., 2004e, “Öğrenen Organizasyon: Okul”, **Yaşadıkça Eğitim** (Edit: R. Demir), Hayat Yayınları:161, İstanbul:153-155.
- Gordon, T., 2001, **Etkili Öğretmenlik Eğitimi** (Çev: E. Aksay), Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Hatiboğlu, Z., 1986, **İşletmelerde Yönetim Organizasyon ve Personel Davranışı**, İşletme Yönetimi İhtisas Dizisi No:6 Met/Er Matbaası, İstanbul.
- Hatiboğlu, Z., 1993, **Temel Yönetim ve Organizasyon**, Yeni İktisat ve İşletme Yönetim Dizisi No: 12 Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Hicks, H. G., 1975, **Örgütlerin Yönetimi: Sistemler ve Beşeri Kaynaklar Açısından 1.Cilt** (Çev: O. Tekok ve diğerleri), San Matbaası, Ankara.
- Ilgar, L., 2000, **Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi**, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Kaleli, N.ve Şen, A., 2002, “Bilgi Toplumunda Yönetim ve Organizasyon”, **I. Ulusal Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi** 10-11 Mayıs, Kocaeli.

- Karasar, N., 2004, **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kavrakoğlu, İ., 1998, **Toplam Kalite Yönetimi**, KalDer Yayınları Rekabetçi Yönetim Dizisi No:3, İstanbul.
- Kaya, Y. K., 1993, **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**, Bilim Yayınları, Ankara.
- Koçel, T., 2003, **İşletme Yöneticiliği**, Beta Basım Yayım A.Ş., İstanbul.
- Kutaniş, R.Ö., 2002, “Öğrenen Organizasyonlar”, **Stratejik Boyutuyla Modern Yönetim Yaklaşımları** (Edit: İ. Dalay ve diğerleri), Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Kümüş, A., 1998, **Öğrenen Organizasyon Olarak Okul**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Levitt, B. and March, J.G., “Organizational Learning”, **Organizational Learning** (Edit: M. D. Cohen and L. S. Sproull), Sage Publications, London: 516-540.
- Morgan, G., 1998, **Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor** (Çev: G. Bulut), MESS Yayın No:280, İstanbul.
- Probst, G.J.B. and Büchel, B.S.T., 1997, **Organizational Learning: The Competitive Advantage of the Future**, Prentice Hall, London.
- Senge, P.M., 2006, **Beşinci Disiplin** (Çev: A. İldeniz ve A. Doğukan), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Sönmez, V., 2001, **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şişman, M., 2002, **Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Tadık, A., 2003, **Öğrenen Okul Liderliği**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van.
- Taymaz, H., 1995, **Okul Yönetimi**, Saypa Yayın Dağıtım, Ankara.
- Temel, A., 1999, “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi”, **Milli Eğitim Dergisi**, MEB (Sayı:144):48-50, Ankara.
- Töremen, F., 2001, **Öğrenen Okul**, Nobel Yayın Dağıtım Yayın No: 203, Ankara.
- Türkoğlu, H., 2002, **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Alguları (Ankara İli Örneği)**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- Oktaylar, A., 2003, **Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Görüşleri**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Ökmen, Ö. ve Dönmez, D., 2005, **Yönetimsel ve Organizasyonel Yapı Açısından Kamu Kurumlarında Mükemmellik**, KalDer Yayınları No:35, İstanbul.
- Özgen, H. ve Türk, M., 1996, “Öğrenen Organizasyon Sistemi ve Bir Öğrenen Organizasyon Modeli” **Amme İdaresi Dergisi**, TODAİE, Cilt 29 (Sayı:2):71-83, Ankara.
- Öztürk, M., 2003, **Fonksiyonları Açısından İşletme ve Yönetim**, Papatya Yayıncılık, İstanbul.
- Özdemir, S., 2000, **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özden, Y., 1998, **Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer ve Oluşumlar**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Ulusoy, A.ve Diğerleri ., 2002, **Gelişim ve Öğrenme**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ülgen, H., 1997, **İşletmelerde Organizasyon İlkeleri ve Uygulaması**, Şahinkaya Matbaacılık, İstanbul.
- Ünal, S., 1999, “Geleceğin Okulu”, **Milli Eğitim Dergisi**, MEB (Sayı: 141):22-24, Ankara.
- Ünal, S. Ada, S., 2001, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Marmara Üniversitesi Yayın No: 684 Teknik Eğitim Fakültesi Yayın No: 20, İstanbul.
- Ünal, S. ve Ada S., 2000, **Sınıf Yönetimi**, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayını, İstanbul.
- Yazıcı, S., 2001, **Öğrenen Organizasyonlar**, Alfa Basım Yayım, İstanbul.
- Yıldırım, R., 2004, **Öğrenmeyi Öğrenmek**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.