



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ ANABİLİMDALI
TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ BİLİM DALI

YÖNETİCİ ve ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN ÖRGÜT
ALGISI ve KARŞILAŞTIKLARI ENGELLER
(BURSA/İNEGÖL ÖRNEĞİ)

İSMAİL ŞENTÜRK

Düzce
Mayıs, 2016

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ BİLİM DALI

YÖNETİCİ ve ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN ÖRGÜT
ALGISI ve KARŞILAŞTIKLARI ENGELLER
(BURSA/İNEGÖL ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
İsmail ŞENTÜRK

Danışman
Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY

Düzce
Mayıs, 2016

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Toplam Kalite Yönetimi Anabilim Dalında oybirliği / oyçokluğu ile YÜKSEKLİSANS TEZİ / DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye..... (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2016

İmza

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Enstitü Müdürü

ÖZET

LİSELERDE ÖĞRENEN ÖRGÜT ve ÖRGÜTSEL ENGELLER (BURSA/İNEGÖL ÖRNEĞİ)

ŞENTÜRK, İsmail

Yüksek Lisans Toplam Kalite Yönetimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY

Mayıs 2016, 152 Sayfa

Bu araştırmanın amacını, Bursa İli İnegöl İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet liselerinde görev yapmakta olan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, liselerin öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediğini ve bu durumu engelleyen örgütsel engellerin İnegöl ilçesi açısından karşılaştırmalı bir durum çalışması ile belirlenmesi oluşturmaktadır.

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Bursa ili İnegöl ilçesindeki 16 devlet lisesinde görev yapan 70 yönetici ve 578 öğretmenden oluşmaktadır. Evrenin tamamı alındığı için örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan bu ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgileri (cinsiyet, yaş, görev kıdemi, öğrenim durumu, görev) yer almakta, ikinci bölümde okulların öğrenen örgüt olma özelliklerini belirlemeye yarayan maddeler yer almaktadır. Ölçeğin üçüncü bölümünde ise okulların örgütsel engeller ölçeğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Örgütsel Engeller Ölçeği” kullanılmıştır

Öğrenen Örgüt Olma ölçeğinden elde edilen puanların analizinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Bu bağlamda ölçeklerde yer alan her bir maddenin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak tablo halinde verilmiştir.

Ölçeklerden elde edilen toplam puanların çeşitli değişkenler bağlamında analizinde bağımsız gruplar için *t*-testi, tek yönlü ANOVA testi, anlamlı farkın bulunması durumunda gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla Tukey HSD analizi yürütülmüştür. Elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda, Bursa ili İnegöl ilçesi liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin liselerin Öğrenen Örgüt Olma özelliklerine ilişkin görüşleri genel ortalamada “Katılıyorum” düzeyindedir. Alt boyutlar Kişisel Hâkimiyet, Paylaşılan Vizyon, Takım Halinde Öğrenme, Sistem Düşüncesi açısından “Katılıyorum” düzeyindedir. Zihinsel Modeller “Tamamen Katılıyorum” Örgütsel Engeller ise “Kararsızım” şeklinde görülmektedir. Bu durumda İnegöl ilçesindeki liselerin genel olarak “katılıyorum” düzeyinde öğrenen örgüt olma özelliğine sahip olduğu söylenilebilir. Ancak yönetici ve öğretmenlerin örgütsel engeller boyutunda kararsız kaldıkları görülüyor. Liselerin Öğrenen Örgüt Olma özelliği sahip olma düzeylerine ilişkin Kişisel Hâkimiyet, Zihni Modeller, Paylaşılan Vizyon, Takım Halinde Öğrenme, Sistem Düşüncesi, Örgütsel Engeller ve Öğrenen Örgüt Olma ölçeğinin tümü bağlamında görüşleri yaş, görev, görev kıdemi bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Ancak cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen Örgüt, Örgütsel Engeller, Öğrenen Okul

ABSTRACT**LEARNING ORGANIZATION HIGHSCHOOLS AND ORGANIZATIONAL OBSTACLES (BURSA İNEGÖL EXPERIENCE)****ŞENTÜRK, İsmail****Master Thesis****Supervisor: Assoc Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY****May 2016, 152 pages**

The aim of this research consists of determining of whether the high schools are giving an impression of being learning organizations according to the views of teachers, and school directors studying at schools that are linked to Bursa National Education Directorate and determining of organizational obstacles which hinder the fact above with a comparative situational study from the point of view of İnegöl district.

70 directors and 578 teachers who studied in 16 state highschools of İnegöl district in 2012-2013 educational year constitute of the research group of this study. Because the research group was fully participated in this study, sampling method neither was nor followed.

Surveillance model was used in this study.

The scale which was used in the research constitutes three sections. In the first sections there are personal information (gender, age, duty experience, education, duty) of the participants. In the second section, there are items which are used to determine the schools' being learning organizations. In the third section Organizational Obstacles Scale was used with the aim of determining the views of the schools' about organizational obstacles scale.

In the analysis of the learning organization scale SPSS 17.0 program was used. At this point, average and standard deviation degree of every item taking part in the scale was calculated and presented with tables.

In the analysis of various factors of the points which was obtained from scales t- test for independent groups, one directional ANOVA TEST, situations in which meaningful difference was found, Turkey HSD analysis was used to determine the difference among the groups. The results was presented in tables. At the result of the research, the views of teachers, and school directors studying at schools that are linked to Bursa National Education Directorate about being a learning organization are “I agree” in general average. The views about Personal Sovereignty, Shared Vision, Team Learning, System Thought, are “I agree” again. The views about Mental Models are shown as “I totally agree” and the views about Organizational Obstacles are seen as “Indecisive”. In this situation, it can be said that the high schools in İnegöl district generally have “I agree” views about being learning organizations. But, it is seen that teachers and directors are indecisive about organizational obstacles. The views of high schools about the degree of being learning organization linked to Personal Sovereignty, Mental Models, Shared Vision, Team Learning, System Thought organizational obstacles and the whole Being Learning Organization, don’t show meaningful difference in the context of, age, duty experience, and duty . But a meaningful difference was seen in the variables of gender and education.

Keywords: Learning Organization, Organizational Obstacles, Learning School.

TEŞEKKÜR

Bu tezi hazırlamamda emeğini, engin tecrübelerini ve değerli zamanını hiçbir şekilde esirgemeyen, tanıdığım günden beri beni sürekli destekleyerek yol gösteren ve kendisinden çok şey öğrendiğim sayın danışmanım Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY' a ve araştırmamda bana yardımcı olan okulların değerli yönetici ve öğretmenlerine teşekkür ederim. Kendileriyle paylaşmam gereken zaman dilimlerini tez çalışmasına ayırmama rağmen, desteklerini hiç esirgemeyen sevgili eşim Serap ŞENTÜRK'e, hayatım boyunca hep yanımda olmalarını isteyeceğim annem, babam, babaannem, dedem ve kardeşime elimdeki bu fırsatı kullanarak teşekkür ederim. Ve şuan beni anlayamasalar da mutluluk kaynağım çocuklarım Yusuf Ali ve Ahmet Asaf'a teşekkür ederim. Tez ile ilgili problemlerimde bana vakit ayıran ve desteğini esirgemeyen çok değerli arkadaşlarım Hüseyin DİNÇ, Tuğçe YALÇIN İZCİ, İlker YILDIZ, Mustafa ATAŞ ve Alpaslan DURMAZ'a, yüksek lisans eğitimimde emeği geçmiş tüm saygıdeğer öğretmen arkadaşlarıma ve hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

İsmail ŞENTÜRK

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	5
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	5
1.6. ARAŞTIRMANIN TANIMLARI	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. ÖĞRENME KAVRAMI	6
2.2. ÖĞRENME BOYUTLARI	10
2.3. ÖRGÜT KAVRAMI	14
2.4. ÖĞRENEN ÖRGÜT	15
2.4.1. Öğrenen Örgütün Gelişimi	21
2.4.2. Öğrenen Örgütün Temel Yetenekleri	27
2.4.2.1. Sistematik Problem Çözme	27
2.4.2.2. Yeni Yaklaşımların Denenmesi:	28
2.4.2.3. Geçmiş Deneyimlerden Yararlanarak Öğrenme	29
2.4.2.4. Başkalarının Tecrübelerinden ve En İyi Uygulamalarından Öğrenme	30
2.4.2.5. Bilginin Örgüt İçinde Etkin Bir Biçimde Dağıtılmasını Sağlama	30
2.4.3. Öğrenen Örgütün Disiplinleri	32
2.4.3.1. Kişisel Hâkimiyet	33
2.4.3.2. Sistem Düşüncesi	36
2.4.3.3. Zihni Modeller	37
2.4.3.4. Paylaşılan Vizyon	39
2.4.3.5. Takım Halinde Öğrenme	41

2.4.4. Öğrenen Örgütü Geliştiren Unsurlar	44
2.4.4.1. Paylaşılan Vizyon	44
2.4.4.2. Örgüt Kültürü	45
2.4.4.3. Esneklik Sağlayacak Strateji	47
2.4.4.4. Örgüt Yapısı	48
2.4.4.5. Çevresel Faktörler	49
2.4.4.6. Teknoloji	50
2.4.4.7. Bilginin Paylaşımı ve Örgütsel Hafıza	51
2.4.5. Öğrenen Örgütü Engelleyen Unsurlar	53
2.5. ÖĞRENEN OKUL	59
2.5.1. Öğrenen Okulun Özellikleri	62
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	67
2.6.1. Yurtiçindeki Araştırmalar	67
2.6.2. Yurtdışındaki Araştırmalar	72
3. YÖNTEM	76
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	76
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	76
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI	79
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİ	81
4. BULGULAR VE YORUMLAR	83
4.1. VERİ SETİNİN NORMALLİĞİ VE DEMOGRAFİK BULGULAR	83
4.2. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR	86
4.2.1. Okulların Öğrenen Örgüt Olma Durumlarına Ait Alt Boyutlar ile Örgütsel Engellere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri	86
4.2.2. Kişisel Değişkenlere Göre Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Görüşler	87
4.2.2.1. Cinsiyete Değişkenine Göre Görüşleri	87
4.2.2.2. Yaş Değişkenine Göre	88
4.2.2.3. Kıdem Değişkenine Göre	92
4.2.2.4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre	95
4.2.2.5. Görev Değişkenine Göre	96
4.2.3. Öğrenen Örgüt ile Örgütsel Engeller ve Öğrenen Örgüt Alt Boyutları ile Örgütsel Engeller Arasındaki İlişki	98
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	100
5.1. SONUÇLAR	100
5.1.1. Öğrenen Örgüte Ait Alt Boyutlar ile Örgütsel Engellere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Genel Sonucu	100

5.1.2. Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Algıların Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar	101
5.1.3. Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Algıların Yönetici ve Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar	102
5.1.4. Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Algıların Yönetici ve Öğretmenlerin Meslek Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar	103
5.1.5. Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Algıların Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar	104
5.1.6. Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Algıların Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar	106
5.2.ÖNERİLER	106
5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler	107
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	108
6. KAYNAKÇA	109
ÖLÇEK İZİNİ	134
ÖLÇEK İZİNİ	135

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1: Öğrenmenin Boyutları	11
Tablo 2: Geleneksel Örgütle Öğrenen Örgütün Karşılaştırılması	20
Tablo 3: Öğrenen Örgüt Süreci	26
Tablo 4: Sistemli ve Sistemsiz Düşünce Karşılaştırılması	36
Tablo 5: Örgütsel Öğrenmeyi Oluşturan Okul Koşulları	65
Tablo 6: Araştırmanın Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler	77
Tablo 7: Öğrenen Örgütün Beş Disiplini	79
Tablo 8: Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	80
Tablo 9: Öğrenen Örgüt Olma Ölçeği ve Örgütsel Engeller Ölçeği'nden Toplanan Verilere Ait Betimsel İstatistikler	83
Tablo 10: Ölçek Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	86
Tablo 11: Katılımcıların Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan t Testi Sonuçları	87
Tablo 12: Katılımcıların Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Dağılımlarına Ait Betimsel İstatistikler	89
Tablo 13: Katılımcıların Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	91
Tablo 14: Katılımcıların Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Dağılımlarına Ait Betimsel İstatistikler	92
Tablo 15: Katılımcıların Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Görüşlerinin Kıdemlere Göre Karşılaştırılması İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	94
Tablo 16: Katılımcıların Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan t Testi Sonuçları	95

Tablo 17: Katılımcıların Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Görüşlerinin Görevlerine Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan t Testi Sonuçları	97
Tablo 18: Öğrenen Örgüt ile Örgütsel Engeller ve Öğrenen Örgüt Alt Boyutları ile Örgütsel Engeller Arasındaki İlişki	98



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Öğrenen Örgütün Gelişimi	21
Şekil 2: Öğrenen Organizasyonun Beş Disiplini	33
Şekil 3: Güçsüzlük ve Değersizlik İnancının Birey Üzerindeki Etkisi	34
Şekil 4: Vizyon ile Mevcut Gerçeklik Arasındaki Gerilim	41
Şekil 5: Görev Çevrimi ve Öğrenme Çevrimi	48
Şekil 6: Öğrenen Örgüt Olma Ölçeği'nden Elde Edilen Veri Setine Ait Histogram Grafiği	84
Şekil 7: Örgütsel Engeller Ölçeği'nden Elde Edilen Veri Setine Ait Histogram Grafiği	85

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Öğrenen örgüt düşüncesi 1950'li yıllarda ortaya çıkan ve zamanla geliştirilen sistem kuramına dayanmaktadır. Bu düşünce, Chris Argyris ve Donald Schön'un 1978 yılında yayınlanan "Organizational Learning: A Theory of Action Perspective" kitaplarıyla gündeme gelmiş ve Peter Senge'nin "Beşinci Disiplin" kitabıyla da önem kazanmıştır (Şişman, 2002). Senge'den önce öğrenen örgütlerle ilgili çeşitli çalışmalar yapılsa da, öğrenen örgüt kavramını, örnekleri ve sonuçları ile ortaya koyan Senge olmuştur (Yazıcı, 2001). Peki, öğrenen örgüt nedir? Öğrenen örgüt, kavramı ilk ortaya koyan Senge'ye göre (2007), 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 örgütlerdir. Garvin'e göre (2000), bilgiyi yaratma, edinme ve aktarma, yeni bilgi ve kavrayışları yansıtmak için davranışını değiştirme becerisine sahip örgüttür. Rosen'e göre ise (1998); çalışanların gelişimini sürekli teşvik eden ve besleyen, öğrenmeyi işletmenin kapasitesini ve başarısını artırmaya yönelik bir yatırım olarak gören ve dolayısıyla öğrenmeye ve gelişmeye imkan sağlayan bir ortam oluşturan örgüttür. Öğrenen örgüt, öğrenmeyi artıracak şekilde, amaçlı olarak yapılar ve stratejiler oluşturan bir örgüt olarak da tanımlanabilir (Dodgson, 1993).

Sürekli değişen ve gelişen bir dünyada başarı, sadece çevresinde meydana gelen değişiklikleri kabul edip, uygulamakla değil; yeni imkânlar oluşturarak, geçmiş başarı ve başarısızlıkları değerlendirerek öğrenme yeteneğini geliştirmekle mümkündür. Başarılı örgütler, öğrenme işlemi sürekli ve etkin olarak uygulamayı başarmış örgütlerdir. Bu süreçte örgütlerin başarı artırımını sağlamak amacıyla öğrenen örgüt yaklaşımı geliştirilmiştir (Öneren, 2008). Senge, “Sistem Teorisi”ni öğrenme sürecine uyarlayıp, buradan elde ettiği bilgileri iş dünyasına aktararak, alınan pozitif sonuçlarla birlikte öğrenen örgüt disiplini iş dünyasında gözde hale gelmeye başlamıştır (Özen Kutaniş, 2002). Günümüz dünyasında yaşanan hızlı değişim, örgütleri öylesine etkilemiştir ki, bu değişime ayak uyduramayanlar varlıklarını devam ettiremez duruma gelmişlerdir. Eğitime atfedilen anlam, eğitimin amacı ve okuldan beklentiler de bu doğrultuda değişmiştir. Bilgi toplumunda eğitim sisteminin görevi, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek; eğitim yöneticilerinin görevi ise okulu, öğrenen okul niteliğine kavuşturmadır (Çalık, 2010). Okul yönetimi açısından bakılacak olursa, günümüzün yönetsel sorunları eski yapı, anlayış ve bakış açılarıyla çözülemeyecek kadar karmaşık bir durumdadır. Artık günümüzde yöneticiler, öğretmenlik mesleğinde olduğu gibi, öğrenme yeteneklerini artırarak sürekli değişen ve yenilenen çevreye uyum sağlamak zorunda olduklarının bilinciyle hareket etmektedir (Basım, 2008).

Öğrenen örgütler, müdürlerin öğrenmeyi desteklediği ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir çevre için sorumluluk taşıdıkları akıllıca yönetilen örgütlerdir. Müdürlerin yeterlilikleri bugün ne bildikleri ve ne yapabildikleri ile değil, nasıl öğrendikleriyle yani öğrenme sonuçlarıyla değerlendirilmektedir (Torokoff, 2005). Bilgi toplumunun zorunlu kıldığı okul modelinde, okulların “öğreten okul” imajı yerine “öğrenen okul” imajına sahip olmaları gerekmektedir (Fındıkçı, 1996). Bu şekilde okulların birer öğrenen örgüt olması amaçlanmaktadır. Her yönüyle değişime ve gelişmeye açık, var olan durumu sorgulayan ve yapıyı sistem

bütünlüğü içerisinde görebilen nitelikli okulların varlığı şüphesiz bu disiplin değerlerine sahip örgüt üyelerinin varlığıyla mümkündür. Dolayısıyla öğrenen okulların varlığı, öğrenen örgütü özümsemiş ve sürece katkı sağlayan öğretmen ve yöneticilerin varlığından bağımsız düşünülemez. Senge ve arkadaşlarına (2007) göre bir nokta çok açıktır: Okulların tekrar hayat bulması, canlanması ve sürdürülebilir gelişmesini belirleyecek olan şey; ne merkezden gelen emir ve yönetmelikler, ne de okul yöneticilerinin komutları olacaktır. Geçerli olan tek yol öğrenmeyi merkeze alan bir anlayışı örgütte yaygınlaştırmaktır. Okullarda öğrenen örgüt ikliminin oluşabilmesi için yönetici ve öğretmenlerin “öğretme” kavramıyla beraber “öğrenmeyi öğrenme” kavramına odaklanmalarını gerektirmektedir. Fakat geleceğin toplumunu inşa eden okulların bireylerini yetiştirirken kendisinin de ne düzeyde “öğrenmeyi öğrenen” bir yapıda olduğu eğitim sisteminin önemli bir problemidir. Bu nedenle ülkemizde yer alan Bursa ili İnegöl ilçesindeki Devlet Liselerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin kendi okullarına ilişkin öğrenen örgüt algılarının tespiti eğitim öğretim politikalarının yeniden gözden geçirilmesine ışık tutacağı umulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Bursa İli İnegöl İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı liselerde görev yapmakta olan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, liselerin öğrenen örgüt ve örgütsel engellerini saptamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.) Okulların öğrenen örgütün geneli ve alt boyutlarına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

2.) Okullardaki örgütsel engellerle ilgili yönetici ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

3.) Liselerin öğrenen örgüt ve örgütsel engelleri; yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu, görevi ve yöneticilikte geçen süre değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

4.) Öğrenen örgüt ile örgütsel engeller ve öğrenen örgüt alt boyutları ile örgütsel engeller arasında bir ilişki var mı?

1.3. Araştırmanın Önemi

Klasik örgüt teorileri, son elli yılda yaşanan toplumsal, bilimsel ve ekonomik gelişmelerden etkilenmiş, katı bürokratik yapı ve durağanlık yerini esnekliğe ve sürekli değişimin önemini vurgulandığı örgüt yapılarına bırakmıştır. Robbins ve Judge'a göre (2012), işgücünün değişen doğası, teknoloji, rekabet ortamı, sosyal eğilimler ve küreselleşme süreci birlikte değerlendirildiğinde hiçbir örgüt istikrarlı bir ortam içinde değildir. Böyle bir ortamda başarılı olabilecek örgütler, ayakları üzerinde hızla yükselebilen, yeni ürünleri çabuk geliştirme yeteneğine sahip, değişime karşı olan direncin üstesinden gelebilen, esnek ve duyarlı işgücüne sahip olan örgütler olacaktır. Globalleşmenin hızlı bir şekilde sürdüğü ülkemizde, her kurumda olduğu gibi eğitim kurumlarının da küreselleşmeye ayak uydurabilmesi, amaçlarına en etkili bir şekilde ulaşabilmesi için yapılarında bir takım değişikliğe gitmeleri gerekmektedir. Örgütsel değişimin sağlıklı ve etkili olabilmesi için örgütteki bireylerin öğrenen bireyler haline gelmesi yönünde çabalarda artış olmuştur. Sosyal bir örgüt olan okullar da bu yaklaşımdan etkilenmiş ve öğrenen okullar geliştirme çabalarında gözle görülür bir artış olmuştur.

Araştırmada Bursa ili İnegöl ilçesindeki liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgütü anlamaları, içinde bulunduğumuz çağın gereksinim ve beklentilerine göre kendilerini yetiştirip, sürekli değişim ve gelişimleri eğitim sistemine yansıtılmaları açısından önemlidir. Lise eğitiminin önemi göz önüne alındığında bu araştırmadan elde edilecek bulgular, liselerin kalitesinin

yükseltilmesine yönelik çalışmalara yardımcı olabilir. Liselerde öğrenen örgüt disiplinlerinin ne düzeyde gerçekleştiğinin belirlenmesine yardımcı olabilecek ve var olan eksikliklerin belirlenip bu eksikliklerin giderilmesi konusunda yapılacak araştırmalara kaynaklık edebilecek bu çalışma, alternatif görüşlerin oluşturulup geliştirilmesine de yardımcı olabilecektir. Elde edilecek bulgular bu konuda nerede olduğumuzdan hareket ederek, yönetim açısından, örgüt üyelerinin var olan durumlarını aktaracağı için bir veri kaynağı oluşturacağı ve öğrenen örgüt konusunda gerekli görüldüğü takdirde nelerin yapılabileceğine dair fikir oluşturması açısından önem taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma dahilindeki okullarda görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin sorulara samimiyetle cevap verdikleri düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma; 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Bursa İli İnegöl İlçesinde bulunan 16 Devlet Lisesinde görev yapan kadrolu yönetici ve öğretmenler ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Öğrenen Örgüt: Çalışanları için öğrenmenin önemine ve sürekliliğine inanan, kurumsallaşmaya değer veren ve kendi geleceklerini yaratan örgütlerdir.

Öğrenen Okul: Öğrencilerin aktif olduğu “öğretme” değil “öğrenme” etkinliğinin ön planda olduğu okuldur.

Örgütsel Engeller: Çalışanların örgüt kültürüne yönelik olumsuz algıları olarak tanımlanır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde; öğrenme kavramı, boyutları ve aşamaları, örgüt ve öğrenen örgüt tanımları, öğrenen örgütün gelişimi, öğrenen örgütün temel taşları, öğrenen örgüt disiplinleri, öğrenen örgütü kolaylaştıran ve engelleyen unsurlar, bir öğrenen örgüt olarak okul (okulun örgüt özellikleri) konuları ilgili alanyazın ve araştırmalara dayanılarak incelenmektedir.

2.1. Öğrenme Kavramı

Öğrenmek Türkçede “Bilgi edinmek, bellek, beceri kazanmak” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Etimolojik olarak incelendiğinde, kökün “ög / öğ” kelimesinden geldiği görülmektedir. Eski Türkçede öğ, us anlamına gelmektedir. Buradan anlam genişleyerek, “kendi kendine, us, yetenek edinmek; uslu, yetenekli olmak, uslanmak” anlamları ortaya çıkmaktadır (Eyüpoğlu, 1998). Öğrenmeyi sadece kelime anlamıyla açıklamak yeterli değildir. Dolayısıyla öğrenmeyi bilimsel olarak açıklayan yaklaşımlarda vardır. Öğrenme kavramının tek bir mükemmel tanımı yoktur. Dört farklı bakış açısıyla öğrenme tanımlanmaktadır: Davranışsal, Sosyal, Bilişsel ve Yapılandırıcı öğrenme.

Davranışsal bakış açısına göre öğrenme, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimdir (Senemoğlu, 2011). Doğduğu zaman bilinçli hiçbir davranış gösteremeyen insanoğlu, yaşaması için gerekli olan tüm davranışları çevre etkisi ve doğuştan

sahip olduğu güçlerin yardımıyla öğrenir (Fidan, 2012). Davranışı güçlendirmek için pekiştireç kullanılan bu öğrenmede, davranışı zayıflatmak için ise ceza verilir. Hazırbulunuşluklarına uygun öğretim alanları oluşturulan ve ihtiyaçları olan zamanın verilmesi halinde sınıftaki öğrenciler başarılı olur. Davranışçı öğrenme modeline göre öğrenemeyen öğrenci yoktur, öğretemeyen öğretmen vardır. Konuların küçük bölümlere ayrılarak işlendiği tam öğrenmede bir aşama öğrenilmeden, diğerine geçilmez. Eksiklerle ilgili ek öğretim yapılır ve öğrenme tamamlanır (Sanal, 2015).

Sosyal öğrenme kuramı, davranışçı kuramların deneysel olarak çok katı olan kuralları ve bazı temel prensiplerinin insan davranışlarını tam olarak açıklayamadığından hareketle gelişmiş bir kuramdır (Bayrakçı, 2007). Sosyal öğrenme teorisinde, başkalarının davranışları ve bu davranışların gözlenmesine dayalı bir dolaylı öğrenmeden söz edilmektedir. Gözleyerek öğrenme (Observational Learning) denilen bu öğrenmeye göre insanlar, deneme yanılmaya gerek kalmadan, genel ve entegre olmuş öğrenme kalıplarını kazanabilmektedir. Sosyal öğrenme teorisine göre öğrenmenin, tepki sonuçları yoluyla ve model alma yoluyla gerçekleştiği belirtilmektedir (Bandura, 2001). Sosyal öğrenme teorisinde temel faktör, bireyin başkalarını gözlemleyerek öğrenmesidir. Birlikte öğrenme ortamında, öğrenenle, öğretenlerin etkileşim içinde olması, öğrenen kişiye gözlemleme ile zihinsel fonksiyonlar geliştirmede katkı sağlayacaktır. Öğrenmenin etkililiği, öğrenenin, modelden gözlemlediği davranışı ortaya koyabilme kabiliyetine bağlıdır (Yeşilyaprak, 2002).

Bilişsel modele göre öğrenme ise doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlar üzerinde durur. Birey çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklemektedir. Bilişsel öğrenmeye göre kişinin davranışını anlayabilmek için onun karşılaştığı durumu nasıl değerlendirdiğinin anlaşılması gerektiğini savunur (Özden, 2010). Öğrenme bilişsel bir süreçtir; dolayısıyla öğrenme sistemi, bilişsel sistemin bir benzeridir.

Birey öğreneceği davranışı önce anlar, yorumlar, sonra da sınar. Sınama sonucunda kendi gücüne dönüştürdüğü güçle düşünce üretir. Öğrenme, kurumsal düşüncelerden, uygulama ve tecrübelerden elde edilen bilgilerle, insan inançlarını, değerlerini, tutum ve davranışlarını değiştirme sürecidir. Öğrenme sonucu bilgi birikimi ve tecrübe birikimi olmakta bunun sonucunda da insan değer ve davranışlarında sürekli bir değişim olmaktadır (Tutar vd., 2005).

Öğrencilerin belli bir konuda bir anlayış oluşturmaları için kendi deneyimlerini kullandıkları öğrenme yaklaşımına yapılandırmacı öğrenme denir. (Doğanay ve Tok, 2010). Yapılandırmacı öğrenme her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme ve var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma sürecidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre tüm öğrenmeler zihinde bir yapılandırma sonucu oluşmaktadır. Bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi öğrenenleri aktifleştiren öğrenme yaklaşımlarından yararlanılır. Böylece öğrenenlerin problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıklarının gelişmesi beklenir. Bu süreçte öğretmen daha çok öğrenme ortamını düzenleme ve danışmanlık rollerini üstlenir. Bu yaklaşımda asıl olan, öğrenenin öğrenme sürecinde aktif olması ve öğrendiklerini var olan bilgileri ile yapılandırıp anlamlandırmasıdır (Şaşan, 2002).

Öğrenme isteği bütün insanların ortak özelliğidir, fakat her insanın aynı şekilde öğrendiği söylenilemez. Öğrenme stillerini görsel, işitsel ve kinestetik/dokunsal diyebileceğimiz üç ana özellikte toplanabilir. Öğrenme bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özelliğidir. Öğrenmeyi öğrenmenin temel basamaklarından biri olan öğrenme stillerini, öğrenciler ve öğretmenler başta olmak üzere tüm toplumun bilmesi gerekmektedir (Boydak, 2006). Öğrenme insanların yeteneklerini, rol algısını, motivasyonunu, bireysel davranış ve performansını etkiler. Yetenekler açısından bakıldığı zaman çalışanlar resmi ve gayri resmi öğrenme süreçleriyle güven kazanırlar. Öğrenme süreciyle rol algılamalarını açıklığa kavuştururlar. Öğrenme

birçok motivasyon kuramının arkasındaki en temel öncüdür. Öğrenme süreciyle yaptıkları işin sonucunda güven duymayı veya duymamayı, çabalarının arzulanan performansı ortaya koyup koymadığını görürler (Özkalp ve Kirel, 2010).

Bunların yanında, genelde insanların, çeşitli öğrenme yöntem ve tekniklerini bir arada kullandıkları görülmektedir. Hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, bireylerin tek amacı öğrenme eyleminin gerçekleşmesidir. Herkesin aynı düşüncede olduğu veya farklı düşünme yeteneklerinin olmadığı şartlarda, öğrenmenin gerçekleşmesi oldukça zordur. Çünkü farklı düşünebilme yeteneklerinin, öğrenmeyi kolaylaştıran, daha çok bilgi üretebilen ve öğrenmeyi hızlandıran bir özelliği vardır. Davranış bilimciler, öğrenmenin nasıl olduğu konusu ile çok uğraşmalarına rağmen hepsinin görüş birliğine vardığı öğrenme ilkeleri henüz tam olarak tespit edilememiştir. Araştırma yapan her davranış bilimci, elde ettiği verileri kendi anlayışına göre değerlendirerek bazı görüşleri ileri sürmüştür. İşte ileri sürülen bu görüşler “Öğrenme Kuramları” olarak adlandırılmaktadır. Bu kuramlarda, öğrenmenin niteliği, nasıl, ne zaman olduğu ve öğrenmenin oluşmasında etkili olan faktörler ve şartlar hakkında bilgi verilmektedir (Güney, 2008). Senge’ye (2007) göre öğrenmenin temelinde bir zihniyet değişikliği yatmaktadır. Öğrenme, günlük anlamında kullanılan "bilgi edinmeden ayrılmakta ve insanın şimdiye kadar yapamadığı bir şeyi yapabilir hale getiren davranış ve düşünce değişiklikleri bütünü olarak görülmektedir. Öğrenme ancak yeni bir bilginin değişik bir davranış biçimine dönüştürülmesiyle gerçekleşir. Kişi içindeki merak duygusu sayesinde, gerçek anlamda ve kalıcı olarak öğrenebilir.

Öğrenme canlıların yaşamında önemli yer kaplar. Öğrenme olmadığı sürece ne konuşabilir ne de ihtiyaçlar giderilebilir. Öğrenme insan davranışlarının ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrenmenin özü insanoğlunun kendisini değiştirerek, değişimle baş etme kabiliyeti olarak ortaya çıkar. Öğrenme sayesinde daha önce yapılamayan şeyler yapılabilir. Öğrenmenin olumlu sonuç verebilmesi için

katılım ve tekrar, bunun yanında konunun anlamı, iş ortamı ile bağdaşık olması ve kolay uygulanabilirliği ve son olarak geri bildirim önem taşır. İlişkilendirme eksikliği, bilginin paylaşılmaması ya da bilgi fazlalığı öğrenmeyi olumsuz etkileyen unsurlardır. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi öncelikle bazı unsurların varlığını gerektirir (Ögütveren, 2000): Bu unsurlardan *birincisi* kişinin daha önce bilmediği bir kavram ve düşünceyi öğrenmek istemesidir. *İkincisi*, kişinin önceden sahip olmadığı kabiliyet ve becerilere sahip olması veya önceden yapamadığı davranışları yapabilmesi gerekir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli *üçüncü* unsur ise, kişinin önceden sahip olduğu değişik kabiliyet, bilgi ve davranışları yeni bir perspektif ile birleştirebilmesidir. *Dördüncü* unsur ise, kişinin yeni bilgi, beceri ve davranış biçimlerini anlayabilmesi veya uygulayabilmesidir.

2.2. Öğrenme Boyutları

John Nixon'un (1996) belirttiğine göre, İngiltere'de Tony Blair, 1994 yılında “öğrenen bir topluma kapıları açmak” şeklindeki sloganı kullanarak eğitilmiş bir demokrasi vizyonu kullanmış ve rekabete dayalı bir eğitim anlayışının izlerini göstermiştir. Bu bir bağlamda bireysel öğrenmede hedefi yakalamak olduğu gibi aynı zamanda öğrenmenin örgütlenmesini gerektirmektedir. Bu noktada öğrenmeye dayalı bireysel gelişme ile toplumsal gelişmenin ve örgütsel gelişmenin birbirlerini etkilediği görülmüştür (Töremen, 2001).

Töremen (2001), John Nixon'un öğrenmenin bireysel, bireyler arası ve kamusal boyutlarını ortaya koyabilmek için geliştirdiği tabloyu Tablo 1'de şu şekilde aktarmıştır.

Tablo 1: Öğrenmenin Boyutları

Öğrenme Tabakaları	Bireysel	Bireyler arası	Kamusal
Anlama (Zihin) Tecrübe dolu hayat	Pratik Akıl	Beklenti (Kendimizden ve Başkalarından)	Değerler (Farklılıkları Tanıma)
Bireysel Ürün	Motivasyon (İş ve Kimlik)	Destek (Teşvik)	Adalet (Yetki ve Sorumluluk)
Sosyal Ürün (Topluluk)	Karşılıklı Kimlik	Ortak Eylem	Karşılıklı Konuşma (Konversasyon)

Kaynak: Töremen, F. (2001).

Tablo 1' e göre öğrenme bireyde başlayan ve topluma yayılan bir süreç olduğundan çözüm odaklı hareket etmek öğrenmenin kalitesini yükseltir. Bu aşamalar incelendiğinde öğrenmenin daha etkin bir biçimde gerçekleştiği görülecektir. Öğrenmenin görünüm ve sonuçları tablodan da anlaşıldığı gibi çok farklıdır. İki binli yıllarda en çok bahsedilen konulardan birinin insan kaynakları olduğu göz önüne alınırsa öğrenmenin çeşitli boyutlarını anlamak için üzerinde durulmalıdır.

Bireysel Öğrenme: Bireysel öğrenme, bireyin bilgiyi elde etmesini sağlayan bilişsel yapıların, zekâsının, tecrübesinin ve daha önce geliştirdiği duruma özel güdülerinin bir fonksiyonu olarak gerçekleşmektedir (Probst ve Büchel, 1997). Öğrenen ve kendini sürekli geliştiren bireyler öğrenen bireylerdir. Bireysel öğrenme sürecinde bireyler aşağıdaki özelliklere sahiptir (Bektaş, 2005). Kişisel becerilere sahiptir, mevcutlarla kişisel vizyon arasında yaratıcı ilişkiyi sağlar, yaratıcı ilişkiyi nasıl sağlayacaklarını bilir, fikirsel örnekleri geliştirmiştir, ortak vizyonu paylaşır, takımla uyumlu çalışabilir. Bireysel öğrenmede her örgüt üyesine yeteneklerini geliştirebilecekleri fırsatlar yaratılmalı ve çalışanlara sorumlulukları dâhilindeki gerekli yetkiler verilmelidir. Kurumlar, çalışanlarını

görevlerini daha iyi yerine getirebilmeleri için gerekli karmaşık zihni metotlara cesaretlendirmelidirler (Torlak, 2008). Bireysel öğrenme olmaksızın öğrenen örgüt olma ihtimali oldukça düşüktür. Bütün örgütlerdeki bireyler, bireysel öğrenme azminde olmalı ve birer takım oluşturmalıdır. Takımın üyeleri çalışma ortamını fark etmeli, problemleri teşhis etmeli ve çözüm için işbirliği içinde olmalıdır (Ergani, 2006).

Takım Halinde Öğrenme: Grup öğrenmesi, örgüt üyeleri arasında dayanışma, diyalog ve tartışma ile kolektif zekâ gibi bazı dinamikleri harekete geçirerek örgütsel öğrenmenin yerleşmesini sağlar (Özus, 2005). Takım içinde öğrenme süreci iki yönlü olarak işler. Bunlardan ilki bireysel öğrenme, diğeri ise takım halinde öğrenmedir. Bununla birlikte her iki yaklaşımın bir bileşkesi niteliğindeki öğrenen örgütten söz etmek de mümkündür. Takım çalışmasının egemen olduğu örgütlerde, bireysel öğrenme mevcut önemini korurken, takım halinde öğrenme ile bütünleşik bir süreç izler. Gerek bireysel gerekse takım halinde öğrenme ile oluşan bütünleşik öğrenme, örgütün bütününe etkileyebilecek bir güce sahiptir. Bireysel öğrenmenin sınırlılıkları (deneyimin bireyselliği, öğrenme sürecinin uzun bir süre gerektirmesi, bireysel emek ve çabanın yoğunluğu vb.) takım halinde öğrenme ile ortadan kaldırılır. Takım halinde öğrenme, bu süreci kısaltır. Kısa sürede bilgiler paylaşılır, bireyin tek başına öğreneceği bilgi ve beceriler çok emek harcanmadan kazanılır. Takım halinde öğrenme sinerjik bir etki yaratır. Bu da öğrenmenin derinliğini ve çok yönlülüğünü geliştirir (Elma, 2006). Takım halinde öğrenme sürecinde öğrenme olayı, bireysel öğrenmeye oranla daha etkili bir biçimde gerçekleştirilir. Bireysel öğrenmedeki bireyin aktif rolü azalır ve takım çalışmasının doğal bir sonucu olarak farklı görüşlere başvuru çoğalır. Böylece öğrenmenin kalitesi birey bazında artmış olur.

Örgütlerde, takım halinde öğrenmenin üç önemli boyutu vardır (Senge, 2007). Bunlardan birincisi bireyler, takım olarak öğrenmeyi düşünmeli, takımın toplu düşünme potansiyelinin, bir bireyin düşünme gücüne göre çok daha fazla

olacağını kavramalıdır. Karmaşık sorular ile karşılaşıldığında, takım halinde bu sinerjiyi nasıl üreteceklerini keşfetmelidirler. İkincisi ise takımın her bir üyesi, diğer takım üyelerine zihninde bir yer ayırmalı, tüm takım üyeleri birbirlerinin faaliyetlerini nasıl tamamlayacaklarını düşünmelidirler. Son olarak üçüncüsü takım üyeleri, diğer takımlar üzerinde de etkileyici rol oynayabilir. Bu sebeple öğrenen takım diğer takımların sürekli olarak gelişmesini sağlar. Takımlarda öğrenmeyi arttırmak için, takımın örgütlere sağladıkları katkıdan dolayı ödüllendirme mekanizmasının kurulması, takım halinde öğrenme aktivitelerinin geliştirilmesi gerekir. Takımlar, sadece problemleri çözmek için cesaretlendirilmemeli, kolektif öğrenim sürecinde yeni tür bilincin oluşturulması için de çalışmalıdır (Marquardt, 1996). Kısaca takım içinde yer alan bireylerin takım halinde öğrenmeye karşı bir hazırbulunuşluk içinde olmaları gerektiğidir.

Örgüt Çapında Öğrenme: Örgüt çapında öğrenme, bireyin ve grupların duygularını, bilgilerini ve düşünsel modellerini paylaşması ve örgütün bilgiyi elde etme, kullanma ve yayma sürecini geliştirmesiyle gerçekleşebilir. Bu görevdeşlik sonucu ortaya çıkan ve bundan sonraki bölümlerin konusunu oluşturacak olan öğrenen örgüt ise gerek bireysel, gerekse grup halinde öğrenme sonuçlarının toplamından daha büyük bir çıktı yaratır (Koç, 2006). Öğrenen örgüt, örgütün ve çevresinin sürekli değişimini sağlar. Öğrenen örgüt sonu yoktur. Çünkü öğrenen örgüt, örgütü sürekli olarak daha iyi durumlara götüren ve sonsuz bir süreçtir (Doğan, 2010). Öğrenen örgüt sürecinde yöneticiler yapı ve kültür aracılığı ile öğrenmeyi teşvik ederler. Mekanik yapılarda sızmaya yönelik öğrenme desteklenirken, organik yapılarda araştırmacı ve keşfedici öğrenme desteklenmektedir. Örgütler her iki tür öğrenmenin avantajlarından faydalanmalıdırlar. Ayrıca problemlere ve fırsatlara referans olacak bir vizyon, değer ve norm inşasının önemi unutulmamalıdır (Torlak, 2008). Öğrenen örgüt öğrenmenin bireyden topluma yayılımını anlamak için önemli bir araçtır. Diğer iki öğrenme türünün tüm birikimi öğrenen örgütte kullanılır. Böylelikle burada artık bireysel ve takım olarak öğrenmeden çok daha önemli bir yapı ortaya çıkar.

2.3. Örgüt Kavramı

Örgüt kavramını, belli amaçlara ulaşmak için bir insan grubunun çabalarını düzenli hale getirmeye yarayan belirli yapı, kural ve süreçlerin bütünü şeklinde tanımlayabiliriz. Örgütlerin, insanların çok farklı ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulan “teknik”, “sosyal” ve “ekonomik” yapılar şeklinde kolay bir tanımını yapmak mümkün olsa da, örgütün basit bir tanımını yapmak bu kadar kolay değildir (Şanal, 2009). Örgüt kavramı, insanlık tarihiyle birlikte doğmuş bir kavramdır. İnsanlar hayatlarının her aşamasında bir takım gereksinimlerini karşılayabilmek için diğer insanların fikirlerine, yardımına ihtiyaç duymuşlardır. Bu ihtiyaçların karşılanması ile örgüt meydana gelmiştir (Alp, 2007). Geniş anlamıyla örgüt; belirli amaçlar doğrultusunda kişilerin çabalarının eş güdümlendiği bir yönetim işlevi; amaç, insan, teknoloji boyutlarının etkileştiği bir sistem; kişiliğini belirleyen ve kendine özgü bir kültürü olan; işleri, mevkileri, çalışanları ve aralarındaki yetki ve iletişim ilişkilerini gösteren bir yapıdır (Güçlü, 2003). Ancak örgüt kavramı, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, siyaset bilimi, yönetim bilimi gibi çeşitli sosyal bilimlerin ilgi alanına giren bir kavramdır. Bu nedenle, söz konusu bilim dallarına bağlı olarak değişik biçimlerde örgütsel tanım ve çözümlenmeler yapılabilmektedir. Bir örgütten bahsedebilmek için her şeyden önce örgütün; ulaşmak istediği ortak amaç/amaçlarının bulunduğunu, insan ve fiziki kaynakların bir uyum içinde bir araya getirildiğini ve örgüt üyelerinin tutum ve davranışlarını belirleyen ve belirli ölçülerde sınırlayan bir yapılanma içinde olduğunu belirtmek gereklidir (Budak ve Budak, 2004).

Bolman ve Deal'in (1991) örgüte ilişkin bakış açılarından rasyonel bakış açısı, örgütleri, belirli amaçları gerçekleştirmek için oluşturulmuş yapılar ve önceden belirlenmiş ortak amaçlar tarafından oluşturulan araçlar olarak görmektedir. Bu bakış açısıyla örgüt üyelerinin davranışları ve örgütteki yönetim süreci, bütünüyle bilinçli bir şekilde koordine edilen etkinlikler açısından çözümlenmektedir (Şişman, 2002). Örgütlenme toplumsal refah düzeyinin

arttırılması, daha iyi yaşam koşullarının gerçekleştirilmesi için günlük yaşamın başlıca aktörü olmuştur. Toplumlar farklı düşünceye, dine, siyasal anlayışa sahip insanlardan oluşmaktadır. Farklı anlayıştaki insanlardan oluşan örgütsel yapılar da kültürün bir parçası olmakta, zamanla örgütsel kültür oluşmakta ve son aşamada örgütün kültürü, artık bu farklı insanların kültürünün belirleyicisi olmaktadır. Bu içsel etkileşim dinamik bir yapı içinde sürmektedir (Yücel 2007). Değişim ve gelişmelerin sürekli olduğu günümüzde örgütler, yeni düşünceler, yeni teknolojiler, yeni örgüt yapıları ve yeni yönetim anlayışlarının olduğu yoğun rekabet ortamında varlıklarını devam ettirmek zorunda kalmışlardır. Örgütlerin, günümüzün hızlı değişim sürecini başarı ile atlatalmaları, etkinliklerini arttırabilmeleri, çalışanlarının örgüte bağlılıklarının sağlanabilmesi için güçlü bir vizyona sahip olmaları ile mümkün olabilecektir (Akgemci vd., 2004).

Örgütlerinde ayakta kalabilmesi için temel şart örgütü oluşturan bireylerin öğrenebilen, öğrendiklerini gruba aktarabilen ve örgütün yaşamsal çıkarlarını koruyabilen bir yapıda olması gerekliliği taşımasıdır. Örgütler, bireyler olarak sahip olduğumuz fiziksel, biyolojik ve zihinsel sınırlamalarımızın üstesinden gelerek, tek tek bireyler olarak ulaşmamıza yardım ederler (Şimşek, 2008). Bu yönleriyle örgütler daha etkin öğrenme gerçekleştirilmesine yardımcı olarak başta birey olmak üzere toplumun gelişmesine yardımcı olurlar.

2.4. Öğrenen Örgüt

Günümüzde okullara atfedilen anlam ve eğitimden beklentiler giderek değişmekte ve artmaktadır. Okulların değişen toplumsal talepleri karşılayabilmeleri ve kaliteli eğitim hizmeti sunabilmeleri için sürekli kendilerini yenilemeleri zorunlu hale gelmiştir. Artık günümüzde, okulun klasik öğretme görevi yerini öğrencinin daha aktif olduğu öğrenmeye bırakmıştır. Öğrenmeyi öğretmek görevi olan okulların da öncelikle kendi içlerinde öğrenen bir örgüt olmaları, öğrenmenin günlük işlerle birlikte doğal bir süreç olarak görülmesi ve öğrenmenin temel bir değer haline gelmesi gerekmektedir. Bu süreçte artık

okullar, örgüt halinde birlikte öğrenme kültürünü oluşturma ve “öğreten okuldan” “öğrenen okula” doğru kendilerini dönüştürme çabası içine girmek zorundadırlar (Çalık, 2010). Bu şekilde kendini geliştiren okul sistemi aracılığıyla aktif öğrenci anlayışı güçlendirilmiş olur. Öğrencinin eğitimde aktif rol oynamasıyla ile de eğitimin mevcut kalitesi yükselir.

Öğrenen örgüte dair literatürde, çok çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Literatürde yer alan bu tanımlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

Konu üzerinde önemli çalışmaları bulunan Bernard Badoux’a göre öğrenen örgüt, edinilen tecrübelerin sürekli olarak gözden geçirilmesi ve bunun sonucunda edinilen bilginin tüm örgüte yayılması, iletilmesi ve bunların ilgili hedeflerle ilişkilendirilmesidir (Kontoghiorghes, 2006). Mike Pedler, John Burgoney ve Tom Bodley’e göre öğrenen örgüt, tüm çalışanların öğrenmesini sağlayan ve sürekli bir değişim içinde olan örgüttür (Collie ve Taylor, 2004). Öğrenen örgüt kavramı, bir işletmenin, sürekli olarak, yaşadığı olaylardan ders alması, bu tecrübeleri değişen çevre koşullarına uyarlaması, personeli geliştirici bir sistem oluşturması ve böylece değişen, gelişen, kendini yenileyen dinamik bir örgüt haline gelmesi şeklinde ifade edilmektedir (Lick, 2006). Çağdaş bir örgüt kavramı olan öğrenen örgüt ise, hızlı değişebilen örgüt olarak tanımlanmaktadır. Bu, örgütü oluşturan insanların hem bireysel hem de kolektif olarak öğrenip değişebilmesi anlamına gelmektedir (Simons vd. 2003). Çelik (2009), öğrenen örgütleri, örgütün öğrenme kapasitesini ve tecrübesini geliştirerek rekabet gücünü arttırabilen ve çevresel değişmelere uyum sağlayan yapılar olarak görmektedir. Örgütlerde bireysel öğrenmeyle başlayıp, grup düzeyinde öğrenmeyle devam eden ve öğrenen örgüt ile sonuçlanan bir süreç olarak öğrenen örgüt; “bilgi yaratma, elde etme, paylaşma ve bu bilgiyi ve yeni görüşleri değişimde kullanma” sürecidir (Naktiyok, 2003). Diğer bir tanımda, Öğrenen örgüt, örgüt üyelerinin gerçekten arzu ettikleri sonuçlara ulaşabilecek şekilde kapasitelerini arttırdıkları,

yeni ve coşkun yaklaşım ve düşüncelerin beslendiği, insanların sürekli olarak, birlikte nasıl öğrenildiğini öğrendiği bir örgüttür (Evcimen, 2007).

Öğrenen örgütler, çalışanları için öğrenmenin önemine ve sürekliliğine inanan, kurumsallaşmaya değer veren ve kendi geleceklerini yaratan örgütlerdir. Toplumun ihtiyaçları doğrultusunda ve ürettikleri fikirler sayesinde, sürekli olarak kendilerini yeniler ve geliştirirler. Öğrenen örgüt kavramı, sürekli olarak yeni bilgiler kazanan ve bu bilgileri geliştirerek faaliyetlerini bu yeni bilgilere göre biçimlendirme yeteneğine sahip olan ve böylelikle sürekli gelişmeyi gerçekleştirerek rekabet avantajı yakalamayı amaç olarak edinen örgüt demektir (Başol, 2005). Toplu ve Akça'ya göre (2013), öğrenen örgütler değişimin getirdiği zorluklarla başa çıkmayı bilen, çevresel yeniliklere uyum sağlayabilen, örgütün gelişmesine katkıda bulunabilen, işbirliğini destekleyen ve yenilikleri örgüte katmayı başarabilen bireylerden oluşmalıdır. Öğrenen örgüt, gelecek yönetiminde, değişimin yönetiminde, eğitimli bireylere her zaman için kendini geliştirebilecekleri bir örgüt ortamı sunan, bireylerin örgütle birlikte nasıl öğrenebileceğini ve öğrenilmesi gereken bilgilerin ve becerilerin neler olduğu konusunda yol gösteren ve sürekli öğrenmenin ön planda olduğu bir yönetim yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Boyacı, 2007). Jamali vd., (2009), öğrenen örgüt ile ilgili bazı tanımları şu şekilde ifade etmektedirler: İnsanların gerçekten istedikleri sonuçlara ilişkin sürekli olarak kapasitelerini genişletebildikleri, yeni ve yaygın düşüncelerin beslendiği, kolektif (ortak) beklentilerin serbest bırakıldığı ve insanların sürekli öğrenmeyi birlikte nasıl öğrenmesi gerektiğinin farkında olan örgütler öğrenen örgüt olarak ifade edilmektedir. Öğrenen örgüt, çevresinde meydana gelen değişimleri izleyerek, bu değişim sürecine uyum sağlamak ile yetinmeyip, örgütte bilgiyi oluşturmak için değişimi hazırlayan, çevresinden etkilendiği kadar çevreyi de etkileyebilecek şekilde yaratıcı, dinamik ve sürekli olarak öğrenen ve sürekli kendini zihinsel olarak yenileyen ve yaşayan sistemler olarak tanımlanabilir (Diken vd., 2006).

Baytekin (2008) göre, öğrenen örgütler, işbirliği, yardımlaşma, etkileşme ve birlikte var olma değerlerine sahip, sorgulayıcı, girişken, araştırmacı, yenilikçi yaratıcı, düşünebilen, bilgiyi keşfeden, üreten, geliştiren, kullanan ve paylaşılmasını sağlayan bireylerden oluşan, öğrenme olgusuna işletme süreçlerine entegre etme amacına sahip, çalışanların fikirlerini söyleme haklarının bulunduğu, işlerin doğru ve hızlı biçimde yapılmasına dönük bir anlayışa sahip olan, öğrenmenin çalışanların yaptıkları işin bir parçası olarak kabul edildiği ve öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olarak benimsendiği, bireysel gelişim ve öğrenmeden öğrenen örgüte doğru giden bir sürecin söz konusu olduğu yapılanmalardır. Öğrenen örgüt kavramı, bilginin etkin kullanımı ile kendini sürekli geliştirebilen, bireysel, kolektif ve örgütsel düzeylerde öğrenmenin var olduğu, kendi deneyimlerinden ve başkalarının deneyimlerinden (benchmarking) öğrenen, yeni bilgilerin üretimi açısından bireylerin teşvik edildiği ve üretilen bilgilerin örgütün iç ve dış çevresi ile paylaşıldığı, gereksinim duyulduğu zaman sahip olunan bilginin eyleme dönüştürülebildiği, hataların cezalandırılmadığı aksine hataların öğrenmek için bir fırsat olarak değerlendirildiği ve bunlara bağlı olarak varlığını ve rekabetçi gücünü uzun süre koruyabilen, kısaca öğrenmenin tüm süreçlerde etkinliğini gösterdiği ve böylece gereken değişim, gelişim ve dönüşüm kapasitesine sahip olan bir yapıyı ifade etmektedir (Yalçın ve Ay, 2011). Öğrenen örgüt kavramı, örgütün her an yaşamakta olduğu olaylardan sonuçlar çıkarması, bu sonuçları kullanarak çalışanlarının bilgi ve becerilerini geliştirebileceği bir düzenek içinde sürekli değişmekte olan çevre koşullarına adapte edebilmesi ve tüm bunların sonucunda sürekli olarak değişmeye, gelişmeye ve kendini yenilemeye devam eden statik değil dinamik bir örgüt olması anlamına gelir (Basım, 2008). Arıcıoğlu'na (2004) göre öğrenen örgütler yaşamları boyunca edindikleri deneyimler ve bilgiler yardımıyla; çevreye duyarlı, uyum sağlayabilen ve sürekli gelişim gösteren ve bunları davranışlarına yansıtan dinamik örgütlerdir.

Öğrenen örgüt anlayışı, yatay ve düşey hiyerarşik yapı içerisinde kendi kendine değişen ve takım çalışmasına elverişli olmayan yapılarda çok fazla işlerlik alanı bulamaz. Fakat değişim yanında yeni sistemlere uyum, taleplerle örgütsel hedeflerin yükseltilmesi ve örgüt içerisinde bireysel özelliklerin bir kenara bırakılması, öğrenen örgüt anlayışında ilk aşamayı teşkil etmektedir. Öncelikle örgütün bütün üyelerinin öğrenme sürecinde yerini alması esastır. Mesela örgüt elemanlarını karşılıklı motive etmek, çalışmayı organize etmek, hedefleri düzenlemek gibi hususlar öğrenen örgüt kapsamında hareket noktasıdır. Örgütler için, teknik unsurların yanında çevresel unsurları da öğrenmek gereklidir (Ayhan, 2010). Böylece çevresel faktörlerin etkilerinin anlaşılması ile örgütlerde öğrenme seviyesi yükseltilebilir. Kısaca öğrenen örgüt zorluklarla başa çıkabilen, çevreyle uyumlu, öğrenmenin sürekliliğine inanan, takım halinde öğrenmeyi destekleyen ve geleceği öngören örgütlerdir.

Öğrenen örgütler tarafından kullanılan araçların çoğu aslında geleneksel, hiyerarşik kurumlar tarafından da kullanılır. Fakat araçların neden, kim tarafından, ne zaman, nerede kullanıldığı farklılığı ortaya çıkarmaktadır. Aşağıdaki Tablo 2' de öğrenen örgütlerle, geleneksel örgütler arasındaki farklılığı göstermektedir (Braham,1998).

Tablo 2: Geleneksel Örgütle Öğrenen Örgütün Karşılaştırılması

Geleneksel Örgüt	Öğrenen Örgüt
Gereksinim merkezli	Çalışan merkezli
Sorunları bulmaya yöneliktir, sorunlar ortaya çıkınca nedeni araştırılır.	Sorunları engellemeye yöneliktir, sorunlara neden olabilecek süreç ve eylemler soruna neden olmadan kaldırılır.
Vizyon yoktur örgütler gelecekte olması konum üzerinde çok az çalışma yapar.	Vizyon hayati önem taşır, örgütün gelecekte olması gereken durumun ne olduğu konusunda tüm iş görenlerin katkıda bulunmasını sağlar.
Şikayetler rahatsızlık olarak algılanır, şikayetler çoğu kez astları değişime direnmesi olarak ortaya çıkar.	Şikayetler öğrenmesi için fırsattır, iş gören-iş gören ve iş gören-yönetici arasındaki dialog ve sorgulamalarla örgütün etkinliği ve verimliliği arttıracak sonuçlara ulaşılır.
Yönetimin rolü kontroldür, yöneticiler iş görenlerin önceden belirlenmiş görevleri ne derecede doğru yapabildikleri ile ilgilidir.	Yöneticilerin rolü değerleri paylaşmadır. İş görenler örgütün daha verimli çalışabilmesi için iş görenlere önderlik etmelidir.
Süreç ve kurallar önemlidir. Önceden belirlenmiş süreçlerin eksiksiz uygulanması ön plandadır.	Esneklik esastır. Örgüt içi etkinliklerin verimlilik doğrultusunda sürekli değişime açıktır.
Liderlik rütbe ve ayrıcalıktır.	Lider tasarımcı ve öğretmendir. Birey takım ve örgüt düzeyinde öğrenmeyi arttıran yapıcı bir önderdir.
Öğrenme ihtiyaca bağlıdır. Öğrenme için bir sorunun ortaya çıkması beklenir.	Öğrenme sürekli ve uzun dönemlidir. Öğrenme için bir sorunun oluşması beklenmez iş görenler sürekli öğrenme fırsatları yaratır.
Öğrenmeyi gerektiren bir soru ortaya çıktığında eğitim birimi devreye girer.	Öğrenme örgütün bireysel, takım ve örgütsel düzeylerinde gerçekleşir. Her iş gören sürekli öğrenme fırsatları arar.

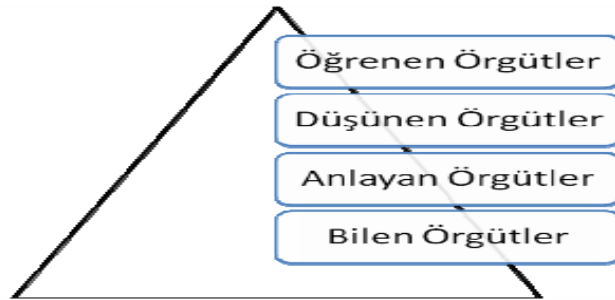
Kaynak: Braham, (1998).

Gelecekte en çok başarılı olacak birey ve kurumlar, en kolay ve en hızlı öğrenenler olacaktır. Bugün, insan hâlihazırda var olan bilgi ve deneyiminin ilerideki yıllarda da işine yarayacağını beklememelidir. Tersine bir varsayım, işsiz kalma ya da hayal kırıklığı ile sonuçlanacaktır (Braham, 1998). Çağın gelişen şartlarına ayak uydurmak bu yoldaki en etkili çözümdür. Böylece bilgi ve teknolojinin getirdiği yeniliklerle bağlantı sağlanmış olacaktır.

2.4.1. Öğrenen Örgütün Gelişimi

İlk olarak Chris Argris ve D.A. Schon tarafından kullanılan öğrenilen örgüt terimi, “hataların belirlenmesi ve düzeltilmesi” olarak tanımlanmıştır (Arslantaş, 2005). Öğrenen örgütlerin doğuşunda, yönetim biliminde yaşanan bilgi birikiminin önemli bir rolü bulunmaktadır. Şekil 1’de görüldüğü gibi Yazıcı (2001) yaptığı çalışmalarda öğrenen örgütlerin evrimini dört aşamada incelemişlerdir (Yazıcı, 2001).

Şekil 1: Öğrenen Örgütün Gelişimi



Kaynak: Yazıcı, S. (2001).

Bilen Örgütler: Örgüt modellerinden en eski olanıdır. Klasik yönetim düşüncesinin şekillenmesinde önemli rol oynayan Frederic W. Taylor ve “Bilimsel Yönetim Yaklaşımı”, Henri Fayol ve “Yönetsel Teori”, Max Weber ve “Bürokrasi Modeli” gibi yönetim teorisyenlerinin yaptıkları çalışmalarının özünde “her yerde ve şartta en iyi tek bir yol” bulunduğu fikri bulunmaktadır

(Hüseyinklioğlu, 2004). Bilen örgütlerdeki öğrenme eğrisi azalan bir eğitim göstermektedir. Örgütü insanların güçlü yönleri, potansiyelleri çevresinde kurmaktan çok, insanları mekanik örgütlemenin gereklerine uyacak biçimde şekillendirirler. Bilen örgütlerde çalışanlar kişisel gelişim olanaklarını kaybederler, genellikle değer vermedikleri ve hoşlanmadıkları bir işte, her gün saatlerce çalışan bir makine gibidirler (Çam, 2002). Bu tip örgütlerde öğrenme sonucu ortaya çıkan ürünlere rastlanmaz ancak bilen örgütler daha çok çevredeki değişime tepki olarak değişirler. Değişiklikler büyük çaplı değildir. Sadece ilerleme kararlarıyla reaksiyon değişmesi gösterirler; sahip olunan ürün veya hizmetlere bazı eklemeler yapıp değişiklik sağlamaya çalışırlar (Akkoç, 2008). Bilen örgütler çevredeki değişimlere duyarsız kalır ve sadece kendi doğruları ve deneyimleri üzerinde dururlar. Problemlerin sebeplerine ve köklerine inemezler (Demir, 2006). Bilen örgütlerin temel özellikleri şunlardır: İnsanın en başta kendisi önemsizdir, kendini geliştirmesine ve yaratıcılığına değer vermez. Bunun için tekrar tekrar araştırma yapmasına gerek yoktur. Her şeyi iyi yapmanın bir yolu vardır. Bu yol bulunduğu doğrudur (Budak ve Budak, 2004). Bilen örgüt öğrenen örgüte göre daha ilkel bir örgüttür. Öğrenmede başarı oranı öğrenen örgüte göre daha az olması muhtemeldir.

Anlayan Örgüt: Anlayan örgütler, anlayan örgüt ifadesini “neo-klasik” yönetim anlayışından almaktadır (Pekel, 2007). Bu örgütlerin değerlerinde ve kültürlerinde kısıtlama vardır. Bu örgütler, her aksiyonu, kendi değerleri içerisinde serbest bırakırlar (Akdeniz, 2003; McGill vd., 1993). 1980'lerde örgüt kültürünün işletmeleri yönlendiren temel faktör haline gelmesiyle birlikte, örgütün temel değerleri daha iyi anlaşılmasına başlanmıştır (Koç, 2006). Bu örgütlerde, aynı fikirdeki kişiler bir araya getirilerek kuruma bağlanmakta ve aidiyet duygusu kazandırılarak kurum kültürü oluşturulmaktadır (Ertürk, 1998). Çünkü örgüt kültürünün getirdiği değerler, yazılı kurallar ve kontrol mekanizmaları kadar etkili olabilmektedir. Fakat örgüt kültürünün esneklikten

yoksun olması ve yeniliklere kapalı olması, bu tarz örgütlerin öğrenme süreçleri için önemli engeller oluşturmaktadır (Yücel, 2007). Bilen örgütlerde var olan kurallar, politikalar ve düzenlemeler anlayan örgütlerde yerini insana bırakmıştır (Naktiyok, 2004). Anlayan örgütlerin özellikleri şöyle özetlenebilir. Bilen örgütlere nazaran insanın daha ön planda olduğu, çalışanların kendilerini kuruma ait hissettiği bir örgüt yapısıdır. Kurum kültürüne fazla önem verdiği için dolayı yazılı olmayan kuralların bir süre sonra katılaşması söz konusu olabilir. Bunun sonucunda da katılaşmış kültürün etkisi altında kalan insanlar, “Burada işler böyle yapılır” anlayışı içinde her türlü yeniliğe karşı çıkabilirler (Budak ve Budak, 2004). Anlayan örgüt tipi, öğrenen ve bilen örgüte göre daha verimsiz bir örgüttür. Çünkü yapısı gereği yeniliklere açık değildir ve basit bir öğrenme yolu benimsemiştir.

Düşünen Örgüt: Bu örgütlerde temel anlayış teşhis ve tedavidir. Düşünen örgütler, eğer işletmenin faaliyetlerinde herhangi bir aksaklık mevcut ise, bunu düzelterek bir daha ortaya çıkmamasını sağlayacak sistem ve modeller geliştirirler. Bu tarz örgütler, problemlerin çabuk teşhis edilmesi ve analiz yapılarak harekete geçilmesi konusunda yöneticileri geliştirirler (Akkoç, 2008). Düşünen örgütün varlığı örgütte hatalı giden durumların düzeltilmesi açısından önemlidir. Düşünen örgütün olumsuz yönü ise çabuk çözümler üzerinde durarak, temeldeki soruna yönelmemesidir. Sorunlarının çözümünde tepki verici programları esas alan bu yaklaşım, çoğu zaman yönetimin bakış açısını kısıtlar ve öğrenmeyi engeller (Özgener, 2000). Örgütlerin problem çözme yetenekleri, düşünen örgütler dönemiyle başlar. Problemleri çabuk teşhis etmeye çalışan, çözüm üretmeyi deneyen ve gelecekte doğabilecek problemlerin bu günden düşünerek çözüm yolları bulmaya çalışan örgütlerdir. Düşünen örgütlerin eksikliği bu noktadadır, çabuk ve pratik çözümler bulurlar fakat problemi yaratan temel sebepleri aramazlar. Oysa önemli olan problemlerin nedenlerinin belirlenmesi ve onların giderilmeye çalışılmasıdır. Bu nedenle düşünen örgütlerin

temel görüşü, "eğer bozursa hızlı bir şekilde onar, ama nedenleri üzerinde düşünme felsefesine dayanır (Mocan, 1998). Örgütte bir aksaklık meydana geldiğinde, bunun için gerekli modelleri kurmakta ve hatta gerekiyorsa yeni bir örgüt modeli ortaya atmaktadırlar (Dikmen, 1999). Sorunları doğuran nedenlerin temeline inmeden tepkici bir çözüm önerisi getirdiği için, aynı sorunlarla sürekli karşılaşmaktadır (Akkoç, 2008). Sorunlar öğrenme gerçekleşmeden aynı yöntemlerle çözümlendiğinden, tamamen ortadan kaldırılamamaktadır. Bu noktada öğrenen örgüt başlar (Atak, 2009). Çözüm odaklı davranan bu örgüt çeşidi teoride doğru çalışsa da, uyguladığı bu sistem etkin bir sonuç almasını engellemektedir. Örgütün asıl sorunu çözüme odaklanırken gerekli bilgileri yeterince kullanmamasından kaynaklanır.

Öğrenen Örgüt: Teknolojik yeniliklerin iş hayatını dinamikleştirmesi ve bilgi temelli yeniliklere dayalı yeni ekonomik yapıda örgütlerin sahip oldukları bilginin onların rekabetteki konumlarını belirleyici olduğu dikkate alındığında, örgütlerin bilgilerini sürekli yenilemek için öğrenmeyi sürekli bir etkinlik haline getirmeleri ve takım halinde öğreniyor olmaları gerekmektedir. Bilgi çağında hangi biçimsel örgüt yapısı tercih edilirse edilsin, yöneticilerin sistem düşüncesine ve öğrenen örgüt modelini benimsemedikleri takdirde başarılı olmaları güçtür (Öğüt, 2003). Öğrenen örgütler üzerine Jones ve Hendry (1992) tarafından yapılan bir başka çalışmada da öğrenen örgüt olabilmek için beş basamaktan oluşan bir süreçten geçilmesi gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bu basamaklar; kuruluş, oluşum, süreklilik, dönüşüm ve yeniden şekillendirme olarak adlandırılmaktadır.

1. Kuruluş aşamasında, öğrenen örgüt olabilmek için birtakım yapısal hazırlık etkinlikleri yaşama geçirilir ve bireysel öğrenme çabaları desteklenerek çalışanların mantık ve düşünce yapılarını mevcut durumdan daha ileriye taşıyacak yeni bir öğrenme anlayışı geliştirilir.

2. *Oluşum aşamasında*, örgüt çalışanlarının öğrenme ve kendilerini geliştirme yeteneklerini destekleyerek onların daha çok öğrenmelerini sağlamaya çalışırken çalışanlar da öğrenme için gerekli kaynak, destek ve bilgileri örgütten talep ederler.

3. *Süreklilik aşamasında* örgütün kendisi ve çalışanları, kendilerine güvenir, araştırır, bağımsız olabilir ve kendi kendini güdüleyebilirler. Örgüt gerekli değerleri, yapıları, teknolojiyi, iletişim kanallarını, ortamı ve vizyonu sağlar hale gelmiştir. Buradan hareketle, öğrenmenin kurumsallaşmasının doğal bir sonucu olarak dönüşüm gerçekleşebilir. Sürecin son basamağı olan yeniden şekillendirme aşamasında, herhangi bir değişimle baş edebilen örgüt, öğrenen örgüt sürecini tamamlamıştır (Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2002). Öğrenen örgütün gelişim aşaması özetle Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğrenen Örgüt Süreci

	Bilen Örgüt	Anlayan Örgüt	Düşünen Örgüt	Öğrenen Örgüt
Felsefe	En iyi tek yola adama, kestirilebilir, kontrol ve etkili olma	Eylem ve stratejiye rehberlik eden, kültürel değerlere adama ve mitolojik yönetime inanma	Örgüte bir dizi sorun olarak bakış	Her örgütün gelişip büyümesini ve deneyimini inceleme. Nasıl deneyim sahibi olduğunu araştırma
Yönetim	Yönetim içinde kontrolü elde tutma	Açıklık, iletişim ve örgüt kültürünü güçlendirme	Sorunları belirleme, ayırma ve verileri düzenleyip çözümler sunma	Deneyelliği teşvik ve incelemeyi kolaylaştırma
Uygulama	Kural ve prosedürlere uyma		Yapısal çatışmaları üretme	Bilgi hatalarını ortaya çıkarma
Örgüt Üyeleri	Yönetimi izleme ve neden sorusunu sormama	Davranış rehberleri olarak değerleri ortak laşa harekete geçirme	Programlı çözümleri kullanma	Bilgiyi kullanma ve yapısal farklılık oluşturma
Müşteri	Örgütsel değerleri olumlu görme ve örgütün en iyiyi bildiğine inanma	Çözülecek sorun olarak görme	Deneyim sağladığına inanma	Sürekli ve açık diyalog, öğrenme/öğretme ilişkisi kurma
Değişim	Sorun çözme programları çözüm olarak görülür	Yalnızca mitolojik yönetim sayıtları ve çoğalma eğilimi	Sürekli deneyim süreci içerisinde bulunma	Deneyim ve inceleme çalışmaları yapma

Kaynak: Slocum ve Mc Gill, (1994) Akt: Töremen, (2011).

Tablo 3'den anlaşıldığı gibi öğrenen örgüt diğer örgüt yapılarından farklıdır. Bu farklılık en başta örgütün felsefesinden başlayıp yönetim anlayışına, uygulamalara, görevlilere, müşterilere ve değişime kadar görülebilir. Günümüzün hızla değişen, küreselleşen ve artan rekabet ortamına en uygun düşecek işletme yapısının öğrenen örgütler olduğu düşünülmektedir. Bu yapının kurulma ihtiyacının nedenlerini sıralayacak olursak; yüksek performansı sağlamak, kaliteyi artırmak, müşteri memnuniyetini ve rekabet avantajını sağlamak, takım ruhunu oluşturmak, zamana entegre olabilmek ve değişimi sağlamaktır (Kerlavaj vd, 2006).

2.4.2. Öğrenen Örgütün Temel Yetenekleri

Her faaliyet farklı bir bilinç, yöntem ve davranış biçimi ile desteklenmelidir. Faaliyetleri destekleyecek sistemler ve aşamalar oluşturmak ve çalışma hayatına uyumlu hale getirmek suretiyle, şirketler ve kurumlar öğrenme süreçlerini etkin bir biçimde yönlendirebilirler (Pekel, 2007). Örgütlerin öğrenen bir örgüt olabilmeleri için, beş temel faaliyet üzerine uzmanlaşmaları gerekmektedir (Garvin, 1999).

2.4.2.1. Sistematik Problem Çözme

Sistematik sorun çözme yaklaşımı, yoğun olarak kalite hareketi felsefesinin ve yöntemlerinin üzerinde kuruludur. Altında yatan ve hemen herkesin kabul ettiği başlıca fikirleri şöyle özetleyebiliriz. Problemin teşhisi ve çözümü için tahmine dayalı yöntemler yerine bilimsel yöntemleri kullanılır. Bilgileri derlemek ve değerlendirmek için basit istatistiksel yöntemleri kullanılır. Kabullenmeler yerine gerçek veriler üzerinde ısrarcı olunmalıdır (Çam, 2002; Türk, 2003). Çoğu eğitim programı, alıştırma ve pratik örnekler kullanarak problem çözme teknikleri üzerine odaklanmıştır. Bu araçlar, kolayca iletilmesine rağmen dünyanın işleyişi üzerinde sahip olduğumuz, derinde yatan iç imgelerle çatışması sebebiyle zihni yapının elde edilmesini güçleştirmektedir. Sistematik

problem çözüme tekniğini başarıyla uygulayan Xerox şirketinde, 1983'te tüm çalışanlar problem çözüme tekniği eğitimine tabi tutulmuştur. Çalışanlara, fikirlerin yaratılması (beyin fırtınası, mülakat ve anket); uzlaşıya varılması (değerlendirme formları, ağırlıklı oylama), verilerin analiz edilmesi ve gösterilmesi (neden sonuç ilişkisi) ve planlama eylemleri (Akış Şemaları, Gantt Şemaları) üzerinde eğitim verilerek, şirketin karşılaştığı gerçek sorunlar üzerinde çalışanlar cesaretlendirilmişlerdir. Bu süreç, şirket çapında problem çözüme konusunda ortak bir dilin oluşturulmasıyla sonuçlanmıştır (Yılmaz, 2001). Sistematik problem çözüme yönteminde bilimsel teknikler ağırlıklı olarak kullanıldığından dolayı çözüm sağlanma konusunda daha somut adımlar atılır. Bunun sonucu olarak da çözümler kalıcı sonuçlara ulaşmış olur.

2.4.2.2. Yeni Yaklaşımların Denenmesi:

Bu faaliyet biçimi, yeni bilgilerin test edilmesi ve sistematik olarak araştırılmasını içermektedir. Bilimsel yöntemi kullanma önemlidir ve sistematik sorun çözüme anlayışı ile açık bir benzerlik taşımaktadır. Fakat sorun çözüme durumundan farklıdır. Ayrıca deneyim; güncel zorluklar sonucunda değil, geniş ufuklar ve fırsatlar sayesinde ortaya çıkmaktadır. Burada önemli olan, deneyimlerin değerlendirilmesi ve yapılması için gerekli olan yeteneklere sahip çalışan yöneticilerin varlığıdır. Çünkü onların istatistiksel yöntemler, alternatiflerle karşılaştırma yetenekleri, iş akımlarının yeniden oluşturulması vb. bilgileri dikkate alınmalıdır. Yeni yaklaşımların denenmesinde önemli olan, yüzeysel anlamadan derin anlamaya doğru geçişi sağlamaktır. Olayların “nasıl”ını ve “niçin”ini derinlemesine kavramadır (Öneren, 2008). Deney yapmak ve yeni uygulamaları denemek, yeni bilginin sistematik olarak aranmasını ve test edilmesini gerektirir. Bilimsel metotları kullanmak bir zorunluluktur ve problemlerin çözümü için gereklidir. Ancak deneyleri, problem çözmeden farklı olarak, mevcut zorunluluklar değil, fırsatlar ve genişleyen ufuklar harekete geçirirler (Yazıcı, 2001). Çalışanların sadece yetenekli olmaları, öğrenmeleri için

yeterli olmamaktadır. Bunun yanında çalışanlarda bir merak duygusunun da bulunması gereklidir. Sürekli sorulan sorular ve bunlara aranan cevaplar, gerçeğin arayışı şeklinde, sürekli olmalıdır (Garvin, 1999). Yeni yaklaşımların denenmesi öğrenen birey ve yöneticideki merak duygusunun baskın olması ile anlam kazanacağından bu duyguyu tetiklemek önemlidir. Öğrenmeyi istenilen düzeyde gerçekleştirmek amaçlandığından dolayı olayların iç yüzlerine bakmak etkili olacaktır.

2.4.2.3. Geçmiş Deneyimlerden Yararlanarak Öğrenme

Başarılar ve hatalar gözden geçirilirken sistematik bir yaklaşım izlenmeli ve alınan dersler kaydedilerek, çalışanlara açık bir şekilde sunulmalıdır. Çünkü geçmişini hatırlamayanlar onu sürekli olarak tekrar ederler (Garvin, 1999). Japonların sürekli geliştirme tutkusu ile geliştirdikleri çalışanlarıyla işbirliği ilkesine (Warusa Kagen) göre çalışanlarla işbirliği içerisinde olmak, hataların meydana gelmeden nasıl tahmin edileceğini öğretir. Süreç içerisinde meydana gelen hatalar, çalışanlar tarafından himayecilikten kurtulmuş, açık ve esnek bir örgütsel yapı içerisinde üst yönetime iletilerek, sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmektedir (Fisher, 1998). Tokai RİKA fabrikasında çalışanların bir yılda bu türden 534 aksaklığı rapor ederek bunların ciddi sorunlara dönüşmesini önlemesi, işbirliği ve yönetim anlamında gösterilen başarının ciddi bir kanıtıdır (Aksoy ve Koç, 2010). Sonuç olarak geçmişten ders alma, sürekli aynı şekilde gerçekleşen, herhangi bir gelişime ve ilerlemeye neden olmayan, kimsenin nedenini sorgulamadığı kısır başarılar yerine, incelendiğinde çözüme kaynaklık edebilecek üretkenliği olan hataların, fark edilme süreci olarak ifade edilebilir (Akin, 1998). Başarısızlık, daha sonraki başarıların kazanılmasını sağlayan en büyük öğretmendir (Demir, 2006). Olumlu veya olumsuz tüm geçmişin sistematik bir şekilde bireylerin önüne konmasıyla gelecek öğrenmeler için önlem alınmış olur.

2.4.2.4. Başkalarının Tecrübelerinden ve En İyi Uygulamalarından Öğrenme

Bütün öğrenmeler sadece örgütlerin kendi içinde yapılan analizlerden elde edilmemekte, aynı zamanda dış çevrede meydana gelen gelişmelerden de kaynaklanabilmektedir. Bu konuda, faaliyette bulunan sektörün en iyisi ile kıyaslama (Benchmarking) anlayışı tavsiye edilmektedir. Çünkü en iyi kazanç, uygulaması yapılmış çalışmalardan elde edilmektedir. Bununla birlikte kıyaslama bir endüstriyel turizm olayı değil, disiplin haline gelmiş bir süreçtir. Çünkü kıyaslamada örgütlerin yaptığı çalışmalar dikkatle incelenmekte, performansları değerlendirilmekte, görüşmeler ve ziyaretler yapılmakta ve sonuçlar analizler yoluyla elde edilmektedir. Bu konuda diğer bir fikir kaynağı da müşterilerdir. Müşterilerle yapılan görüşmeler öğrenmeyi ve hataları bulmayı kolaylaştırmaktadır. Ayrıca müşteriler ürün hakkında güncel bilgiler verebilir, rakip ürünlerle kıyaslama yapabilir ve değişim konusunda parlak fikirler verebilirler. Bu öğrenme yolunun açılması için, müşterilerin bilgilerini iletmede görülen aksaklıklar engellenmelidir. Yöneticiler usta bir dinleyici olmalıdırlar (Öneren, 2008). Kıstas alma, dışarıdan perspektif edinmenin yollarından biridir; aynı ölçüde verimli bir diğer fikir kaynağı ise müşterilerdir. Müşterilerle konuşmak her zaman öğrenmeyi harekete geçirir. Unutulmamalıdır ki müşteriler yaptıkları işin uzmanıdırlar. Ürünler konusunda güncel bilgi, rekabetle ilgili karşılaştırma olanağı, değişen tercihler konusunda haber, hizmet ve kullanım modelleri konusunda dolaysız geri-iletim sağlayabilirler (Garvin, 1999). Öğrenmede tecrübe ve bireylerin geçmiş bilgilerinden yararlanma oldukça önemlidir. Çünkü olumlu örnekler bireye başka bakış açıları oluşturabilir. Böylece değerlendirme süreci geniş bir perspektifle incelenme olanağı bulur.

2.4.2.5. Bilginin Örgüt İçinde Etkin Bir Biçimde Dağıtılmasını Sağlama

Değişen düzene uyum sağlama açısından en önemli etkenlerden biri de bilginin örgüt içinde homojen bir şekilde dağıtılmasını sağlamaktan geçer. Günümüzde işletmelerin değişen çevre koşullarına süratle uyum sağlayabilme

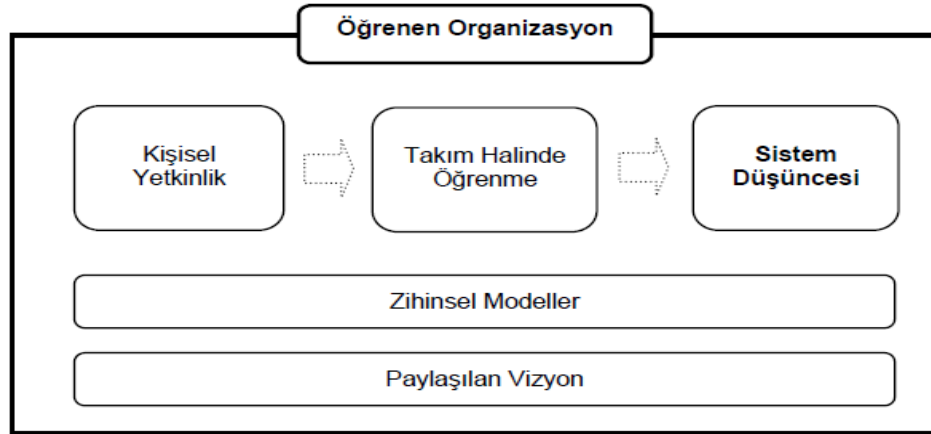
yetenekleri ve bu amaçla bilgi kaynaklarını ne etkinlikle kullandıklarını tanımlamak amacıyla “bilgi zinciri (knowledge chain)” kavramı kullanılmaktadır (Spinello, 1998). Bu maksatla kurum içindeki bilgilerin hızlı ve yaygın bir biçimde paylaşılması için yazılı, sözlü ve görsel raporlardan, saha, rotasyon, eğitim ve standardizasyon programlarından etkin bir biçimde yararlanılmalıdır (Bourne ve Walker, 2004). Bilginin hızlı bir şekilde yayılabilmesi için bilgi teknolojilerinden de azami düzeyde faydalanmak gerekir. Bilgi teknolojileri, örgütün karar verme sürecini hızlandırırken, bilginin paylaşımı ve sinerjik etkisiyle aynı zamanda bilginin artmasını da sağlamaktadır (Lei vd., 1999). Bilginin yaratılması, yönetim bakımından öncelikli hale gelmiştir. Global rekabetin artması, bilgiyi işletmenin rekabet açısından stratejik olarak önemli bir kaynağı haline getirmektedir (Inkpen, 1998). Öğrenen örgüt, bilginin öncelikle yaratılarak geliştirildiği, daha sonra paylaşıldığı ve son olarak da kullanıldığı üç aşamadan oluşan bir süreci ön plana çıkarmaktadır. Bu özelliğinden dolayı, çalışanlar bilgiyi paylaştıkça, öğrenen örgüt olmanın gerektirdiği açıklık iklimi ve sınırsız örgüt düşüncesi de gerçekleştirilmiş olur. Bu durum örgütlerin öğrendikleri bilginin yayılmasına ve yeniliklerin yaratılmasına zemin oluşturmaktadır (Alp, 2007). Çalışanlar ürün ya da hizmetleri geliştirmek ve problemleri çözebilmek için bilgiye ihtiyaç duyarlar. Bilgi, öğrenen örgütlerin gelişmesini sağlayan bir besin gibidir. Çalışanlar örgütten ayrılabilir veya yerine başkaları geçebilir. Ancak, bilginin örgütten kaybolması, örgütün varlığını sürdürememesine neden olur (Marquardt, 1996). Watkins ve Marsick’in (1996) “In Action: Creating the Learning Organization” adlı eserinde, örgütsel öğrenme sistemlerini kurmayı deneyen ve bunda başarılı olan 22 örnek organizasyon anlatmaktadır. Başarılı olan bu organizasyonların başarı faktörlerinin diğer işletmelerle paylaşılması, başarının sürekliliğini ve idamesini sağlamaktadır (Preskil ve Torres, 1999). Bilginin oldukça rahat kazanılabildiği ve paylaşılabildiği bir dönemde olduğumuza bakarsak, bu sistem ile başarıyı

sağlamak kolay olacaktır. Bilgiyi aktarma ile geçmiş tecrübelerden de yararlanılmış olur.

2.4.3. Öğrenen Örgütün Disiplinleri

Bu bölümde öğrenen örgütün temel beş disiplininden bahsedeceğiz. Senge'e göre (2007), öğrenen örgütlerin kurulmasında hayati önem taşıyan beş disiplini bulunmaktadır. Bu beş disiplinin her biri ayrı ayrı gelişmekle birlikte öbürlerinin başarısı için de önem taşır. Bu beş disiplin şunlardır: Sitem düşüncesi, kişisel hâkimiyet, zihni modeller, paylaşılan görme gücünün oluşturulması, takım halinde öğrenmedir. Disiplin kavramı ile anlatılmaya çalışılan, zorla kabul ettirilmek istenen bir düzen değil, uygulamaya geçirilmek için incelenmesi ve hâkim olunması gereken bir teknik bütündür. Bu beş disiplin gerçekten öğrenebilen örgütlerin kurulmasında ve örgütlerin en yüksek özlemlerini gerçekleştirme kapasitelerini sürekli olarak artırmalarına katkıda bulunacaktır. Yine Senge (2007)'e göre disiplin kelimesi zorla kabul ettirilen bir düzen anlamından farklı olarak, örgütün inceleyerek ve uygulayarak üzerinde ustalaşması gereken teori ve teknik bütünü olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla burada açıklanan disiplinler örgüt üyelerinin etkileşiminin yanı sıra bilgi, beceri ve yetenekleriyle doğrudan ilgili olan açılımlardır. Öğrenen organizasyonun 5 disiplinini Şekil 2'de göstermektedir.

Şekil 2: Öğrenen Organizasyonun Beş Disiplini



Kaynak: Karabulut, K. (2014).

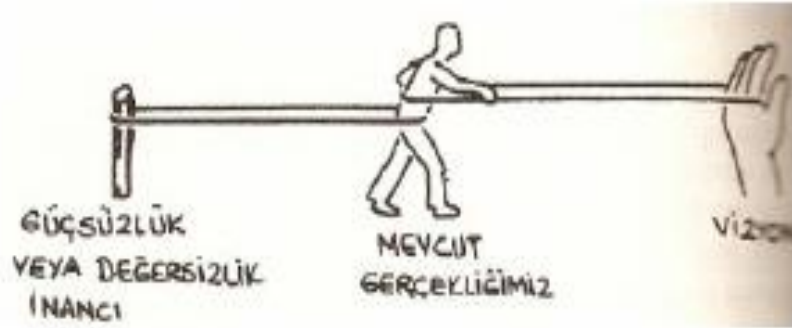
Şekil 2’de görüldüğü gibi öğrenen örgütlerin oluşturulabilmesi için bu beş disiplinin özel kavram ve uygulamalarının dikkate alınması gerekmektedir (Kıngır ve Mesci, 2007). Öğrenen örgütlerdeki beş temel disiplin arasındaki bağlantıyı şu şekilde açıklamak mümkündür (Willard, 1994): Bir öğrenen örgütte sistem düşüncesi, öncelikle takım halinde öğrenme disiplinini gerektirir. Takım halinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çalışanların kişisel yetkinliğine bağlılık göstermeleri gereklidir. Bireysel, grup ve örgüt çapında öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çalışanların zihinsel modellerinin belirlenip gerekiyorsa değiştirilmesi ve paylaşılması gereklidir. Öğrenme, bireysel, ekip ve örgütsel vizyonların paylaşılıp uyumlaştırılması ile hızlanıp etkinlik kazanacaktır.

2.4.3.1. Kişisel Hâkimiyet

Öğrenen örgüt olmanın temelinde bireylerin etkin öğrenmeye sahip olması yatmaktadır. Bu bağlamda örgütlerin bireylerin kişisel gelişim düzeyleri için gerekli olan tüm şartları hazırlaması gerekmektedir. Mühendislikte binaların dayanıklılığının temellerinin ne kadar sağlam olduğu ile ilgili olduğu düşünülürse, öğrenen örgütlerin de bilgiye, öğrenmeye ve toplumlar arası mücadeleye

dayanıklılığı bünyesinde bulunan bireylerin kişisel hâkimiyet düzeyleri ile yakından ilgilidir. Kişisel hâkimiyetin bir disiplin olarak belirlenmesi öğrenen örgütlerin temelini sağlamlaştırılması için atılmış en önemli adım olarak kabul edilmektedir. Zaten Senge’de (2007) kişisel hâkimiyetin gelişmesi için ona bir disiplin olarak yaklaşmak gerektiğini belirtmektedir. Öneren’e (2008) göre kişisel hâkimiyet kişisel görme ufkuımıza sürekli olarak açıklık kazandırma ve onu derinleştirme, enerjilerimizi odaklama, sabrımızı geliştirme ve gerçekliği objektif olarak görme disiplindir. Bu öğrenen örgütlerin bir temel taşı, manevi temeldir. Bu örgütlerde, çalışanların enerjileri yanında heves ve coşkularından da yararlanmak hedeflenir. Yani örgütlerin teşviki ve yardımı ile bireyin kapasitesinin artırımı ve etkin öğrenimi gerçekleştirilir. Güçsüzlük ve değersizlik inancının birey üzerindeki etkisini Şekil 3’de göstermektedir.

Şekil 3: Güçsüzlük ve Değersizlik İnancının Birey Üzerindeki Etkisi



Kaynak: Senge, P. (2007).

Şekil 3, bireyin bugününe dair güçsüzlük ve değersizlik inancının birey üzerindeki etkisini göstermektedir. Yukarıda belirtilen gerilim olumsuz bir anlam ifade etmez, ana işlevi öğrenen örgüt içerisinde kişilerin verili durumlarının farkına varmalarına ve yapılması gerekenlerin belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Kişilerin motivasyon ve hakimiyetlerini artırarak onların olumlu bir

örgüt iklimi içerisinde kendilerini geliştirmelerini sağlamaktır. Kişisel gelişimine örgüt tarafından değer verildiğini hisseden bireyler, kişisel hakimiyetini vizyon doğrultusunda geliştirmeye daha açık olacaktırlar (Senge, 2007).

Kişisel hâkimiyet bir kişinin kişisel kapasitesini ve görüşünü arttırabilmesidir. Kişisel hüküm verme becerisi bireysel öğrenimi gerektirir. Örgütler çalışanları öğrenmeye başlamadan öğrenemez. Yüksek derecede kişisel hükmü olan kişi devamlı öğrenme modundadır. Amaçlarına ulaşmaya çalışırken bile deneyim ve bilgi edinmeye çalışır. Bunu hem kendisi için hem de şirketi için öğrenir ve sistem düşünürü olur. Sonuç olarak kendilerini bütüne daha bağlı hissederler. Bu gibi kişiler her aşamada örgüte gerekli olan bireylerdir (Schianetza vd., 2007). Kişisel hâkimiyet, bireylerin kişisel ufuklarını sürekli genişleten, bireyin enerjisine odaklanmasını, sabrını geliştirmesini ve gerçeği olduğu gibi kabul etmesini sağlayan bir disiplindir. Kişisel hâkimiyet, öğrenen örgütün bir temel taşıdır. Öğrenen örgütün manevi temelini oluşturur. Örgütün öğrenme isteği ve kapasitesi, kendi çalışanlarının öğrenme isteği ve kapasitesinden fazla olamaz. Öğrenen örgütün gerçekleşmesi için bireylerin eğitimlerinden, bilgi ve becerilerinden, enerjilerinden, yaratıcılıklarından yararlanılır. Bu süreçte, kişisel hâkimiyetin kazandırılması ve geliştirilmesi için bireylere yardımcı olunması oldukça önemlidir (Budak ve Budak, 2004). Kişi, vizyonu yoluyla geleceği şekillendirebilir. Vizyonu olmayan kişi, geçmişin etkisi altında şimdiyi kullanır ve geçmişin aynası olan bir gelecek ortaya çıkar (Cüceloğlu, 2002). Öğrenmeye açık, araştırmayı seven bireyler kişisel gelişim konusunda hayatları boyunca oldukça önemli adımlar atarlar. Bu gibi kişiler örgütler için önemli yapı taşlarıdır. Çünkü örgütsel öğrenme yeniliğe açık kişiler yardımıyla daha verimli bir şekilde gerçekleştirilir.

2.4.3.2. Sistem Düşüncesi

Bireyler, kendi örgütsel işleyişlerinin yanı sıra, faaliyet gösterdikleri sektörü, bunu etkileyen faktörleri iyi analiz edebilmeli ve çevrelerinde yaşanan değişimleri takip edebilecek zihniyet değişikliğine sahip olabilmelidirler (Chen, 2005). Bir örgütte hem yöneticiler hem de bireyler kendi işleyişlerini ne kadar iyi bilirse bilsinler içinde buldukları çevrede yaşanan değişimleri iyi analiz edemedikleri sürece, bu değişimlere uyum sağlayabilmeleri ya da zamanında harekete geçebilmeleri oldukça zordur (Yıldırımışık, 2001). Burada bireyin kendini tanıması ve kapasitesini bilmesi önem kazanır. Başarı sağlamak isteniyorsa bu faktörler dikkate alınmalıdır. Tablo 4'te sistemli düşünce ile sistemsiz düşüncenin karşılaştırılması yapılmaktadır.

Tablo 4: Sistemli ve Sistemsiz Düşünce Karşılaştırılması

Sistemsiz Düşünce	Sistemli Düşünce
Parçalara odaklanma	Resmin bütününe görme
Gerçekliği şekillendirirken bireyleri pasif birer unsurlar olarak görme	Gerçekliği şekillendirirken bireyleri aktif birer unsurlar olarak görme
Mevcut duruma ani tepki verme	Geleceğe yönelik adımlarda bulunma

Kaynak: Balay, R. (2004).

Tablo 4'de görüldüğü gibi öğrenerek kendini geliştiren örgütler, olay ve olguları bir bütün halinde, bütün kalıp ve ilişkileriyle birlikte görmeyi anlatan sistem düşüncesi; geleceği oluşturmada bireyleri aktif birer unsur olarak görür.

İş dünyası ve tüm insan çabaları birer sistemdirler. Bunlar görünmeyen birbiriyle ilişkili bir eylemler dokusuyla bağlıdır. Söz konusu eylemlerin birbiri üzerinde tam etkisini yaratması çoğu zaman yıllar alır. Biz de bu sarmalın bir

parçası olduğumuzdan değişim ağını görmek iki kat daha zor olur. Bunun yerine sistemin birbirinden ayrılmış parçalarının anlık fotoğrafları üzerinde odaklanma eğilimi taşır ve en derin problemlerimizin neden bir türlü çözülemediğine şaşırız. Sistem düşüncesi kavramsal bir çerçeve, bir bilgi bütünü ve araçlar olup son elli yıl içinde geliştirilmiştir. Bize tüm olay örgüsünü daha açık seçik görme olanağını verir ve bunları en etkili şekilde nasıl değiştirebileceğimizi görmekte yardımcı olur (Öneren, 2008). Sistem düşüncesi, resmin bütününe görmemize, birlikte düşünmemize yardımcı olur. Olayları, sadece kendi başlarına değerlendirdiğimizde, aralarındaki ilişkileri ve onları oluşturan sistem yapısını görmeyiz. Bu durumda kendimizi olayların kurbanı gibi hisseder ve olayları yönlendirmek yerine onlara tepki veririz (Çalkavur, 2006). Sistem düşüncesi, diğer disiplinlerin her birini güçlendirerek bütünün, parçaların toplamından daha fazlası olduğunu söylemektedir (Dallı, 1998). Olayların veya problemlerin neden-sonuç ilişkileri üzerinde odaklandığından, uzun vadeli ve kalıcı çözümler üzerinde düşünülmesini yani bir anlamda semptomlarla değil, semptomların altında yatan gerçek problemlere çözüm getirilmesini sağlar (Yang, Watkins ve Marsick, 2004). Sistem düşüncesi bu gibi karmaşık durumlarda bireylerin ayakta kalabilmesini sağlayacak temel araçtır (Yücel, 2007). Sistemli düşünme başarıyı artıran faktörlerden biridir. Yapı taşlarını sırasıyla yerine oturtmak olayların daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

2.4.3.3. Zihni Modeller

Her birey çevresindeki dünyaya farklı bakış açıları geliştirir. Bu durum kişinin yaşanmışlıklarının sonucu olarak ortaya çıkar. Zihni modeller, kesin ve açık anlamlar da dâhil olmak üzere kişinin dış dünyaya bakış açısını ifade etmektedir (Dedehayır, 2006). Bireyin dünya görüşü hakkındaki açık ve açık olmayan anlayışını temsil eder (Koç, 2006). Zihni modellerde amaç, bireylerin bilinçaltında var olan kalıplaşmış düşünce yapılarının değiştirilmesidir (Gödek, 2001). Öğrenen örgütlerde öncelikle yöneticiler bu kalıplaşmış düşüncelerden

uzaklaşmalı ve ardından çalışanlar gelişmeye ve düşünce yapılarını değiştirmeye yönlendirilmelidir (Karababa, 2003). Zihinsel modeller kafamızda taşıdığımız imgeler, varsayımlar ve öykülerdir. Bir örgütün, hem çalışma kapasitesini geliştirir, hem de yeni becerilerin öğrenilmesini sağlar. Bu becerilerin günlük hayatta yer alması için kurumsal yeniliklerin uygulanması gerekir. Kuralları sorgulamaksızın uygulamak yerine, bunları savunmayı, sorgulamayı, dengelemeyi ve hatırdan tutmayı önerir. Bu model “onların örgütü” yerine, “bizim örgüt”, düşünce ve kültürünün benimsetilmesi için çalışılması gerektiğini vurgular (Özdayı ve Özcan, 2005). Zihni modellerde amaç, bireylerin bilinçaltında var olan kalıplaşmış düşüncelerinden uzaklaşmasını sağlamaktır. Öğrenen örgütlerde öncelikle yöneticiler bu kalıplaşmış düşüncelerden uzaklaşmaya çalışmalıdır. Ardından çalışanlar gelişmeye ve düşünce yapılarını değiştirmeye yönlendirilmelidir. Çünkü bilinçaltına itilen ve farkında olunmayan düşünceler, bir süre sonra çalışan-yönetici ilişkilerini, çalışan-çalışan ilişkilerini ve genel olarak da örgüt çalışmalarını etkileyecektir (Karababa, 2003). Zihni modeller yaklaşımının özü; aynanın içe doğru çevrilmesini, dünya hakkındaki içsel resimlerin ortaya çıkarılmasını, bunların yüzeye çıkarılıp sıkı bir incelemeden geçirilmesini ve gerekli olan değişikliklerin yapılmasını içermektedir (Öneren, 2008). Bu süreç diyalog kurmayı, anlamın serbestçe akışını diğerlerini etkileme çabalarımızda sorup öğrenme ve taraf tutma özelliklerimizi dengelemeyi gerektirir (Helvacı, 2005). Öğrenen örgütlerde zihni modellerin oluşturulabilmesi için bazı çalışmalar yapılmalıdır. Örgütteki üst yönetim zihni modellerini geliştirmelidir, Bunu yaparken grup çalışmalarına önem verilmelidir. Grup çalışmalarında amaç farklı bakış açılarına ulaşmaya teşvik etmektir. Üst yönetim, iyileştirmeye çalıştığı zihni modellerini çalışanlara zorla kabul ettirmeye çalışmamalıdır (Senge, 2007). Kısaca zihni modeller ile bireylerin önyargıları en aza indirilerek başarı elde etmek amaçlanır.

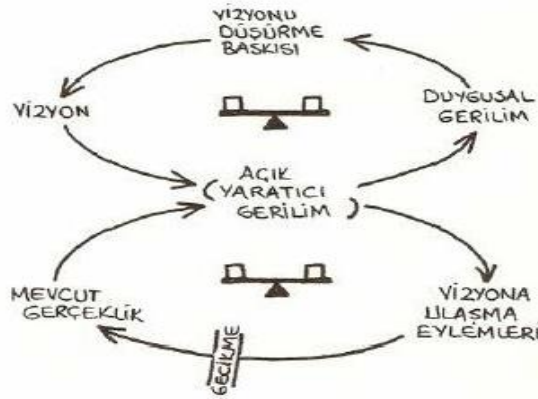
2.4.3.4. Paylaşılan Vizyon

Vizyon, birtakım olayları görme organının yardımı olmadan (zihinsel) görme ya da algılama fenomenine ve bu fenomendeki imajlar bütününe verilen addır. Vizyon, bireylerin veya örgütlerin gelecekte nerede ve nasıl olacaklarını ifade eden anlayış, görüş ve düşüncelerdir (Dixon, 1994; Collie ve Taylor, 2004). Vizyon kavramı, yöneticinin zihnindeki, başında bulunduğu birimin gelecekteki konumu ve görünümü ile ilgili hayali ifade etmektedir. Bu anlamda vizyon aynı zamanda bir liderlik kavramı olarak da ele alınabilir, çünkü liderlik ile vizyon sahibi olmak eş anlamlı hale gelmiştir (Koçel, 2011). Schlecty'ye (2005) göre Liderlik dilinde vizyon, kişinin zihninde taşıdığı resimlerle ilgilidir. Fikirler ve karamlar, vizyonlara benzer özelliklere sahiptir. Vizyonu özel bir kavram kategorisi olarak düşünmek, aslında çok fazla abartı değildir. Vizyon, deneyimleri kategorize etmeyi ya da organize etmeyi amaçlayan zihinsel bir görüntüdür. Vizyonlar ve kavramlar mevcut deneyimlere anlam kazandırır ve kişiye, geleceğe yön verme imkânı verir. Paylaşılan vizyonun oluşması, öğrenen örgütler için oldukça önemlidir. Örgüt içerisinde vizyonun paylaşılması ile birlikte, çalışanlar öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenme sürecine tam olarak odaklanabilecek ve gerekli olan enerjiyi sağlayabilecektir. Ayrıca çalışanların örgütü daha fazla benimsemeleri ve örgüte bağlılıklarının artması, vizyonun örgütün tüm üyeleri ile paylaşılması sonucu oluşur (Efil, 2006). Bu yeteneği oluşturamayanlar bir başkasının vizyonunu sahiplenmekte ve bunun sonucu da bağlılık değil, uyum olmaktadır (Atak, 2009). Bir örgütün vizyonunun olması, amaç anlamında bir bildiri niteliği taşır. Böylece ortak amaçlara sahip olan bireylerin motivasyonu sağlanmış olur.

Ortak vizyon, katılımcılığın ve samimiyetin ön planda tutulduğu, sürekli büyümeyi hedefleyen ve liderlerin günlük faaliyetlerinin ortak bir ögesini oluşturan bir yapı meydana getirir (Özdayı ve Özcan, 2005). Paylaşılan bir vizyona sahip örgütlerde vizyon, toplu varoluş ve kalıcı amaç duygusu yaratır.

Bir başarı ölçütü içeren vizyon aynı zamanda günlük konuları aşmayı sağlar. Hem şimdiki zamanda hem de gelecekte meşru bir anlama sahiptir. Ayrıca lider ve izleyicilerine eylem yetkisi verir (Güçlü ve Türkoğlu, 2003). Kamu yönetiminde vizyon kavramı düşünüldüğünde, genel olarak hükümetlerin ve kamu kurumlarının ortak vizyonları paylaştıkları söylenebilir. Ancak ortak vizyonların genellikle olağanüstü durumlarda hatırlanması ise öğrenme önünde önemli bir engel oluşturmaktadır (Şanal, 2009). Paylaşılan vizyon açık fikirlilik ve öğrenmeye adanmışlığa göre örgütsel öğrenmeyi daha farklı etkiler. Öğrenmenin yönünü belirler, buna karşın açık fikirlilik ve öğrenmeye adanmışlık ise öğrenmenin şiddeti ile ilgilidir. Bu yön verme örgüt üyeleri arasında enerji oluşumuna, adanmışlık ve amaç birliği sağlanmasına odaklanmıştır. Paylaşılan bir vizyonun olmadığı bir örgütte, bireyler örgütün beklentileri, ölçülebilir çıktılar ve kullanılan teorilerle ilgilenmezler (Gürel, 2011). Vizyonu ve misyonu netleşmemiş bir kurumda strateji ve hatta hedef belirlemek bile son derece hatalı, kurumun yapısına ve var olma sebebine uygun olmayan sonuçlar elde edilmesine sebep olabilir (İzgören, 2006). Örgütte ortak bir amaç, ortak bir vizyon oluşturulmadığında bireysel hedefler açığa çıkar ve kaos ortamı oluşur. Bu durumu engellemek için kişileri ortak bir şemsiye altında toplamak en doğru seçenek olacaktır. Vizyon ile Mevcut Gerçeklik Arasındaki Gerilim Şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4: Vizyon ile Mevcut Gerçeklik Arasındaki Gerilim



Kaynak: Senge P. (2007).

Şekil 4’te örgütün ve üyelerinin içinde buldukları mevcut gerçeklik ile bireysel veya örgütsel vizyon arasındaki gerilim örgütte ciddi bir gerilim yaratarak örgütün veya bireyin üzerinde vizyonu geriye çekmek yolunda bir baskıya yol açabilmektedir. Bahsedilen bu gerilim neticesinde ortaya çıkan baskı gösterilmiştir.

2.4.3.5. Takım Halinde Öğrenme

Takım halinde öğrenmenin amacı, karşılıklı empati kurulması, bireysel akıl yürütmenin ortaya konulması ve birlikte düşünme alışkanlığının gerçekleşmesini sağlayarak, hiç kimsenin tek başına oluşturamayacağı kadar iyi bir görüş ortaya koymaktır (Özgener, 2002). Takım hâlinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ilk aşama olarak “diyalog” un oluşması gerekir. Diyalog, takımın bireylerinin varsayımlarını askıya alıp gerçek bir “birlikte düşünme” eylemine girme kapasitesi olarak tanımlanır. Bireylerin öğrenmeyi aksatan tüm bariyerleri keşfedebilmelerini sağlayan bir araçtır. Socrates’in kendisine özgü öğretme ve araştırma yöntemi olan “diyalog” da düşünceler ortaya konulur ve bunlar karşılıklı olarak eleştirilir; böylece herkesin kabûl edeceği şeye varılmak

istenir. Diyalogun amacı herhangi bir bireyin, o ana kadar sahip olduğu anlayışların ötesinde birtakım kavrayışlar elde etmesini sağlamaktır denilebilir. Takım hâlinde öğrenme, aynı zamanda çalışma ekipleri içinde üretken diyalog ve tartışmaya karşı duran etkili güçlerle yaratıcı bir şekilde uğraşmayı öğrenmeyi de gerekli kılar (Senge, 2007). İşdar'ın (2006) David vd., aktardığına göre diyalog için üç temel koşul oluşturulmalıdır. Birincisi tüm katılanlar varsayımları askıya alacaklardır. İkincisi tüm katılanlar birbirlerini çalışma arkadaşı olarak görecektir. Üçüncüsü ise diyalogun “bağlamını bir arada tutan” bir “hareketi kolaylaştırıcı” bulunmalıdır.

Takımla öğrenme, takımın zekâsının birlikte düşünerek takımdaki bireylerin zekâlarının üzerine çıktığı zamandır. Takım bundan sonra işbirlikli eylem için olağanüstü fikirler geliştirebilir. Ekip öğrenmesi esastır, çünkü çağdaş örgütlerde birey değil Takımlar temel öğrenme üniteleridir (YÖK, 2008). Takımlar, ideal olarak birbirini tamamlayan ya da benzer yeteneklere sahip, birlikte tasarlanmış bir amaca ve ortak değerlere inanmış, performans hedefleri olan ve bu hedeflerle kendini değerlendiren örgütsel bir birimdir. Örgütlerde, sorunların çözümünde, süreçlerin iyileştirilmesinde farklı bakış açıları olan takım üyelerinden yararlanılır ve ortak rasyonel çözümlere ulaşılır (Akın, 2006). Bir ekibin içinde rolleri dağıtan, roller arasında dengeleri kuran, ekipte rol sitemlerini yaratan kişi liderdir (Baltaş, 2004). Lider bireyler arasındaki teraziye dengeleyebilirse ekip amacına ulaşır. Bu bakımdan takım ile öğrenme birden fazla bakış açısının varlığından dolayı pozitif bir özellik kazanmış olur.

Takım, öğrenmeye çalışmadan önce takım haline gelmelidir. Bir takımın başarıya ulaşabilmesi için dört aşamaya ihtiyacı vardır (Üner, 2010). *Formlaşma*: Bir grup birbirleri ile anlaşmaya başladıkları zaman o işi en iktisatlı olarak tamamlarlar. *Heyecanlanma*: Takım üyeleri, stresli tartışmalardan sonra bile beraber çalışabilirler. *Normlaşma*: Roller ve normlar kabul edildiği zaman takım oluşmaya başlar ve bilgiler paylaşılır. *Görevini Yerine Getirmeye Başlama*:

Verimde, kalitede, karar vermede, takım halinde öğrenme yaşamsal olarak hayata geçirilir. Çünkü takım insan değil, modern örgütlerin esas öğrenme üniteleridir (Loewen ve Loo: 2004). Takım olmak diyalog ile başlar. Bir orkestrada, müzik aletlerinin birbirlerine olan uyumu sonucunda ortaya çıkan müziğin güzelliğini çoğu zaman gözlemlemiştir. Bu, birlikte düşünme eylemi içinde olmanın önemini anlatan en iyi örnektir. Bir orkestrada, flütten çıkan ses tek başına pek anlam taşımaz. Ancak orkestra bir parçayı topluca çalınca ortaya müzik çıkar (Drucker, 2000). Bu örnekten de anlaşılacağı gibi topluluk her zaman bireyden daha etkili sonuçlar doğurur. Ancak unutulmamalıdır ki lider burada çok önemli bir rol oynamaktadır. Liderin etkili önderliği ile başarı kaçınılmaz olacaktır.

Örgütlerde takım halinde öğrenmenin üç önemli boyutu vardır. Birincisi yenilikçi, eşgüdümlü eyleme ihtiyaç vardır. Bu nedenle takımın her üyesi, öbür üyelerin birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekilde davranacaklarına güvenirlere. İkincisi, takımlar birçok zihnin tek bir zihinden daha zeki olma potansiyelinden yararlanmayı öğrenmelidirler. Son olarak takım üyelerinin öbür takımlar üzerindeki rolü önemlidir. Örneğin üst düzeydeki kişilerden oluşan takımların eylemlerinin çoğu başka takımlar aracılığı ile yürütülür. Böylece bir öğrenen takım öbür öğrenen takımları sürekli olarak geliştirir. Eğer bir takım birleşirse, bir yön ortaklığı ortaya çıkar ve bireylerin enerjileri birbirleriyle uyum içine girer ve bir sinerji gelişir. Ortada bir amaç ortaklığı, paylaşılan bir vizyon ve birbirlerinin çabasını tamamlama yönünde bir anlayış vardır. Bireyler kendi kişisel vizyonlarını daha büyük takım vizyonu uğruna feda etmezler, daha ziyade paylaşılan vizyon, kişisel vizyonlarının bir uzantısı haline gelir (Senge, 2007). Ancak kişisel vizyonlar hiçbir zaman takımın vizyonunun önüne geçmemelidir.

2.4.4. Öğrenen Örgütü Geliştiren Unsurlar

2.4.4.1. Paylaşılan Vizyon

Vizyonun daha önce, birtakım olayları görme organının yardımı olmadan (zihinsel) görme ya da algılama fenomenine ve bu fenomendeki imajlar bütününe verilen ad olduğunu aktarmıştık. Vizyon kısaca, örgüt içinde tüm çalışanların paylaştığı, örgütün geleceğine ait resmidir (Senge, 2007). Vizyon uzun bir gelecekte ulaşmak istediğimiz durumu tanımlar. Uzun vadeli, çünkü büyük amaçları ancak uzun vadeli çabalarla gerçekleştirebiliriz. Bu durum bugünden veya yakın gelecekte vazgeçmemiz anlamına gelmez, günü yaşarken veya yakın geleceği planlarken uzun vadeli amaçlarımızı da dikkate almamız ve bugünden hazırlık yapmamız gerektiğini ima eder (Yıldırım, 2004). Paylaşılan vizyon, kişisel vizyonlardan ortaya çıkar. Binlerce kişinin enerjisinin aynı nokta üzerinde birleştirilmesini ve ortak bir kimliğin yaratılmasını sağlar (Özdayı ve Özcan, 2005). Vizyonun paylaşılan olması için örgüt üyelerince benimsenmesi gerekmektedir. Bu da vizyonun birlikte oluşturulması ile gerçekleşecektir. Paylaşılan vizyon öğrenen örgütler için hayati bir önem taşır, çünkü öğrenme için gerekli odaklaşmayı ve enerjiyi sağlar (Güçlü ve Türkoğlu, 2003). Öztaşkın ve Küçükalinin (2012) yaptıkları araştırmaya göre sınıf ve sosyal bilgiler branş öğretmenine göre de kurumun çalışanları arasında sinerji yaratarak kurumun vizyonuna katkı yapmayı teşvik etmesi durumu zayıf olarak göstermektedir. Okul yöneticisi öğretmenlerin okuldaki işbirliğini sinerjiye dönüştürebilmek için öğretmenlerin okul içerisindeki çalışma grupları içerisinde yer almasını sağlayarak takım çalışmasını cazip hale getirmelidir. Okul yöneticisi, okulundaki personeli ile düzenli olarak görüşmeler yapmalı onların görüşlerini, önerilerini ve beklentilerini almalı ve bu görüşler doğrultusunda grup etkinlikleri düzenleyerek okul içerisindeki sinerjiyi arttırmalıdır (Çankaya ve Aküzüm, 2010). Örgüt çalışanlarının beklentileri doğrultusunda tatmin edilmeleri, çalışanların kuruma karşı olan bağlılığını ve inancını artıracaktır. Bu durumda örgüt içerisindeki

olumlu sinerjinin oluşması sağlanmış olacaktır. Bunun içinde örgüt liderleri çalışanların tatminini artıracak stratejiler oluşturmalı ve bu yönde de çaba sarf etmelidirler (Yavuz ve Karadeniz, 2009). Paylaşılan ortak bir vizyon ve amaç duygusu, çalışanlar arasında sinerji ve güç oluşturduğu gibi tüm bireylerin bir bütün olarak öğrenen örgüt sürecine katılması, örgütsel beyin özelliğinin kazandırılmasına yardımcı olmaktadır. Birbirini tamamlayan örgüt üyeleri ile birlikte öğrenme, uygulama ve sinerji artmaktadır (Çalık, 2011). Sinerjinin artması ile örgütün öğrenmeye hazırbulunuşluğu da artmış olur. Öğrenme takımın birbiri ile bağlantısı arttıkça olumlu yönde gelişme gösterir. Ortak amaçların varlığı her zaman takım üyelerini birbirine bağlayan en önemli unsur olmuştur.

2.4.4.2. Örgüt Kültürü

Her örgütün kendine has bir sistemi vardır. Örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgüt üyeleri tarafından paylaşılan bir anlamlar sistemidir (Şengül, 2009). İnsan bir örgütün en değerli kaynağıdır. Bir örgüt kurum kültürü aracılığıyla çalışanları arasındaki ilişkileri ve dış faktörler ile olan ilişkilerini kontrol ve motive edebilir. Örgüt kültürü kurum çalışanları ve paydaşları arasındaki etkileşimi kontrol eden, paylaşılan değerler kümesi ve davranış biçimleridir. Değerler genel kriterler, standartlar ve rehberlik eden prensipler olarak bireylerin arzu edilebilir ve arzu edilemeyen davranışlarını belirlerken, davranış biçimleri ise, belirli bir grup için tipik ya da kabul edilebilir normları belirlemektedir (Torlak, 2008). Yönetimin esas görevleri, “herkesi cezbeden bir misyon, esnekliğe ve özerkliğe vurgu yapan bir yapı, katılımcılığı ödüllendiren ancak risk almayı cezalandırmayan bir örgüt kültürü oluşturmaktır (Gümüştekin ve Emet, 2010). Yapılan bir çalışmada okul yöneticilerinin, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlamak üzere altı stratejiyi kullanabilecekleri belirtilmektedir. Bunlar; a) Öğretim ve öğrenim etkinliklerine vurgu yapma, yoğunlaşma, b) eğitimciler arasındaki işbirliği girişimlerini destekleme, c) eğitimciler arasındaki eğitimsel işbirliğini geliştirme, d) programların yeniden ele

alınmasını destekleme ve teşvik etme, e) öğretim alanındaki gelişme ve ilerlemelerden personelin geliştirilmesi yönünden yararlanma ve yetişkinlerin öğretimi ilkelerine başvurma, f) eğitimle ilgili alınan kararlardan eylemsel araştırmalarla bilgilenme başlıkları altında incelenmektedir (Can, 2007). Kurumların geleceği personelin kendisini geliştirmesi ile doğrudan ilgilidir. Öyle ki kurumsal olarak yöneticilerde bu gelişimi sağlayabilmek içinde çaba sarf etmek zorundadır (İlğan, 2010). Kurumlar içlerinde bulunan bireylerin varlığı ile işlerlik kazandığından dolayı ilerleme sağlama açısından kişilerin ortak bir örgüt kültürüne bağlanması önemlidir.

Öğrenen örgütlerde örgüt kültürü büyük önem taşır. Edgar ve Schein'e göre örgüt kültürü; dışsal adaptasyon ve içsel uyum problemleri ile başa çıkmak için belirli bir grup tarafından ortaya çıkarılmış, keşfedilmiş olan ve bu problemleri algılamaları, düşünmeleri ve hissetmeleri için yeni üyelere doğru bir yol bularak öğrenen örgüt için kıymetli varsayımlar modeli (İrmiş, 1995), iş ve işlev bölümü yapılarak bir otorite, sorumluluk hiyerarşisi içinde, ortak ve bir maksat ya da amacın gerçekleştirilmesi için bir grup insanın faaliyetlerinin ussal eşgüdümü. Chester I. Bernard'a göre ise; iki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eş güdümlenmiş eylemleri ya da güçlerinden oluşan bir sistem tanımlanmaktadır. Her örgüt kendi çalışmalarına bağlı olarak bir takım çıktılar üretir ve bu çıktılar başka örgütler tarafından da kullanılabilir. Yani bir örgütün çıktısı, başka bir örgütün girdisi olabilir (Karcıoğlu, 1997). Yeşilyurt'un (2009) yaptığı çalışmada, okul kültürünün öğretmenlerin öğretim başarılarına olan etkisi araştırılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır. Okulda, öğretmenler arasında yardımlaşma ve işbirliği ile samimiyet ve dostluğun bulunması, öğretmenlerin değerleri ile okulun değerlerinin uyumlu olması, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarının önemsenmesi, ilgi ve inançlara saygının olması, öğretmenlerin öğretim başarılarına olumlu etki yaptığı tespit edilmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin birbirine karşı olumlu tutumları, görev dağılımında adaletin ve öğretmen ile yönetici arasında insancıl

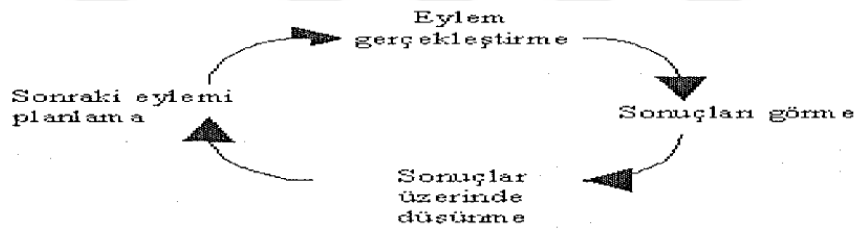
anlayışın olması, okul üyelerinin değişime ve yenileşmeye açık olmaları, öğretmenlerin öğretim başarılarına olumlu etki eden diğer unsurlar arasında yer almıştır. Okul üyeleri arasında; güçlü iletişim ve fikir birliğinin olması, ortak kararların alınması, bağlılık ve amaç birliğinin olması, öğretmenlerin öğretim başarılarına olumlu etki yapan öğeler arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin; okul üyelerince sevimleri, ödül almaları, karar sürecine ve sosyal faaliyetlere katılmaları ile okulun; etkili bir yöneticiye, güçlü bir örgüt kültürü geleneğine, başarılı geçmişe, kimliğini resmeden bir sembole, norm ve yazılı kurallara sahip olması öğretmenlerin öğretim başarılarına önemli derecede etki eden okul kültürü unsurları olarak belirlenmiştir. Bu konuda değinilmesi gereken en önemli nokta konu boyunca vurgu yaptığımız ortak amaç konusudur. İnsan doğası gereği ortak amaçlara sahip olduğu grup üyeleri ile sinerji elde eder ve başarı kendiliğinden peşinden gelir.

2.4.4.3. Esneklik Sağlayacak Strateji

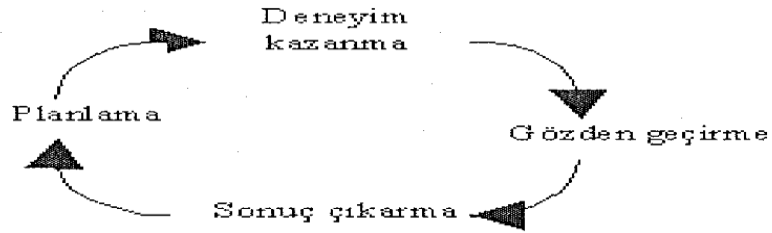
Strateji, güçlü olma, güçleri birleştirme, amaç ve araç uygunluğu sağlama, eldeki güçlerin etkin kullanımını gerçekleştirme, esneklik ve tedbirli olma, uzun dönemli ileriye yönelik politikalar üretme gibi ilkeleri de içeren bir yapı göstermektedir (Nartgün, 2004). Stratejilerin esnek oluşturulması, bireysel ve örgütsel öğrenmeler sonucunda meydana gelen değişimlerin uygulamaya konulmasını kolaylaştırıp, hızlıca sonuca ulaştırır. Rekabet avantajı sağlamada yol gösterecek olan stratejilerin belirlenme biçimi, öğrenen örgütlerde kendine özgüdür ve öğrenme düzeyinin yükseltilmesinde söz sahibidir. Öğrenen örgütlerde strateji oluşturma süreçlerine tüm çalışanlar ve diğer çıkar grupları üst düzeyde katılım sağlar. Böylelikle çalışanlar kendilerini örgütün vazgeçilmez bir parçası olarak görürlerken, strateji ise bir öğrenme fırsatı olarak değerlendirirler (Pınar, 2007). Strateji ile ilgili öğrenme, öncelikle işletmenin kendi deneyimlerinin öğrenilmesi ile başlar. Bu açıdan öğrenilen örgütlerde politika ve strateji geliştirmesine içsel öğrenme süreçleri olarak bakılmalıdır. Strateji bir

geliştirme süreci sonucunda ulaşılan son durum olarak değerlendirilmemeli bunun yerine sürekli bir taslak olarak görülmeli, değiştirme ve geliştirmeye açık olmalıdır. (Matzdorf vd., 2000). Bu anlamda stratejinin belirlenmesi, öncelikle bir görevin gerçekleştirilmesi sürecidir. Fakat bu süreç, aynı zamanda öğrenme sürecinin eşlik etmesi gereken düşünsel bir süreçtir. Öğrenen örgütlerde stratejinin oluşumunda geçerli olan görev ve öğrenme çevrimleri Şekil 5’de gösterilmiştir.

Şekil 5: Görev Çevrimi ve Öğrenme Çevrimi



Şekil.1. Görev Çevrimi



Şekil.2. Öğrenme Çevrimi

Kaynak: Mumford,(2000).

Şekil 5’e göre görev eylemle gerçekleştirilir, eylemin sonuçları görülür, sonuçlar üzerinde düşünülür ve diğer eylem için plan hazırlanır. Öğrenme ise deneyimle kazanılır, deneyim gözden geçirilir, sonuç çıkarılır ve ders olarak planlama yapılır, deneyim kazanılır.

2.4.4.4. Örgüt Yapısı

Örgüt yapısının belirlenmesinde, örgüt kültürü, strateji ve çevre gibi faktörler önemli rol oynasalar da örgüt yapısını belirleyen, bu faktörlerden

öğrenilendir. Merkezi, mekanik yapılar, öğrenmeye daha kapalıdırlar ve geçmiş davranışların tekrarına yönelik davranışlarda bulunurlar. Organik daha merkez kaç yapılar ise esnek davranış ve düşünme biçimlerine önem verirler (Yazıcı, 2001). Çalışanların fikirlerini korku duymadan özgürce açıklayabildikleri, katılımcı ortamlar oluşturulmalıdır. Merkezi yönetimlerde yerinden yönetimin tercih edilmesi, esnek davranış ve düşünceyi güçlü kılar. Örgütü bir bütün olarak ve temel amaçları doğrultusunda yönetilebilir bir varlık olarak ele aldığımızda, öğrenme; tek başına bireysel temelli bir süreç olmasına rağmen, öğrenen örgüt tüm yapı ve süreçlerin ayrılmaz bir parçası olarak görülür (Moilanen, 2001). Öğrenen örgütlerde gereken işbirliği ortamının gelişmesi için, geleneksel örgüt anlayışlarının dışında yeni yapısal düzenlemeler ve yönetsel süreçler kullanılır. Öğrenen örgüt yapısı, hem öğrenmeyi kolaylaştırmalı hem öğrenme sonuçları doğrultusunda değişimi benimseme ve yerleştirmede yeterli esnekliği sağlamalıdır (Pedler vd., 1996). İşte öğrenen örgütü arttırmak ve yaygınlaştırmak amacıyla oluşturulan yapı ve stratejiler, öğrenen örgütün çerçevesini belirlemektedir (Dodson, 1993). Öğrenen örgüte özgü yapısal özelliklerin başında “organik yapı”nın çeşitli tasarım biçimleri ile uygulanması gelmektedir. Her düzeydeki birey ve takımların “güçlendirilmesi” ile açık haberleşme ve serbest bilgi paylaşımı”, organik yapıya işlerlik kazandıracak temel süreçleri oluşturmaktadır. Öğrenen örgütü yansıtan diğer yapısal özellikler ise, kendine özgü anlamı ile “strateji” ve öğrenen örgüte hız ve yaygınlık kazandıracak olan “bilgi teknolojileri alt yapısı” diye ifade edebileceğimiz unsurlardır (Pınar, 2007). Örgütün yapısı ihtivası gereği üyeler ve liderleri aracılığıyla oluşturulur. Bu nedenle bilginin üyeler tarafından paylaşımı burada önem kazanır.

2.4.4.5. Çevresel Faktörler

Örgütün işleyişi ve örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinde örgütsel iletişim ve iletişimin niteliği önemlidir. Örgütsel iletişim, örgüt devamlılığına ve hızla değişen toplumsal düzene, teknolojik gelişmelere, içerisinde yer aldığı

çevreyle aralarında gerekli ilişkilerin kurulup devam ettirilmesine, çevresine uyum sağlamasına ve sürekli değişmesine imkân veren bir süreçtir. Bunun için örgütler tek yönlü iletişim yerine çift yönlü iletişimi sağlamak zorundadırlar. Ancak bu şekilde bu değişim ve gelişmelere ayak uydurabilirler (Bayrak, 1995). Örgütler toplumsal açık sistemlerdir. Açık sistem dediğimizde örgütleri sürekli değişen yapılar içerdiğini söylemiş oluyoruz. Çevresel çalkantı ve çok değişik etkenlerle karakterize edilebilecek ekonomik, teknolojik ve sosyokültürel gelişmeler yaşanmaktadır. Bugünün belirsiz ve karmaşık çevrelerinde örgütler, hayatta kalabilmek için hem iç hem de dış yapısal değişmelere gitmek zorundadır (Balay, 2003). Örgütler, deneyimleri yoluyla çevrelerini inceleyerek ve yeni davranışlar kazanarak rekabet halindeki zekâ üniteleri arasında öğrenirler (Huber, 1991). Araştırma, çözülmemiş problemleri çözmeye ya da bilinen problemlerin çözümünü belirlemeye araç olabilir. Örgütler yalnızca bilginin kendileri için her şeyden önemli olduğu durumlarda bilgiyi kazanacaklardır. Bu durum bilginin aynı zamanda anlamlı olduğunu ifade eder. Öğrenen örgütler insanın öğrenmeye başlaması için en elverişli çevreyi sağladığı gibi, sürekli gelişmeyle sonuçlanmasından hareketle maksimum etkililiği sağlayacaktır (Töremen, 1999). Burada bireyler arası etkileşimin önemi ortaya çıkıyor. Bir örgütte bireyler birbiri ile ne kadar etkileşim içinde olursa amaçlanan sonuç o kadar olumlu olur ve böylece örgütteki kişiler aracılığıyla çevre de bir etkileşim içine girer. Öğrenme bireyden topluma yayılır.

2.4.4.6. Teknoloji

Teknoloji, günümüzde veri paylaşımının etkin bir biçimde kullanılarak keşiflere yön vermesinin etkin bir parçası olarak da tanımlanabilmektedir. İşletme içinde kullanılan bilgisayar ve enformasyon teknolojilerinin kullanılmasıyla insanların birbirleriyle olan iletişimleri kolaylaşmış, bilginin bir yerden başka bir yere taşınması sorunu ortadan kalkmıştır. Tüm çalışanların bilgiye istedikleri şekilde ulaşmaları, yeni bilgilerin paylaşılmasını kolaylaştırmıştır. Bilginin

paylaşımının doğurduğu sinerjik etkiyle, yeni fikir ve buluşların doğması kolaylaşmış, bu da işletmelerin 'rekabet üstü' olmalarında, yani rekabetin boyutlarını değiştirmelerinde önemli bir gelişme sağlamıştır (Yazıcı, 2001). Teknolojik gelişmelerin örgütsel yapıyı büyük ölçüde etkilediği bilinmektedir. Burada söylemek istediğimiz, teknolojik gelişmelerin sadece örgütsel yapıyı etkilemekten öte, örgütün niteliğini de etkilediğinin çok açık bir şekilde vurgulanmasıdır (Gölönü, 2006). Büyük işletmelerde haberleşme araçlarının başında e-mail gelmektedir. Uzman sistemler kapsamındaki yapay zekâ uygulamaları ve sinir ağları da öğrenen örgütlere katkı sağlamaktadır. Geliştirme çalışmaları hızla devam eden sinir ağları, deneyimleri sonucu öğrenme özelliğine sahip olmaları açısından bilgisayarlara özel bir nitelik kazandırmaktadır. Böylelikle bilgisayarlar bir bakıma bireysel öğrenmeyi taklit etme özelliğine kavuşmaktadır (Pemberton ve Stonehouse, 2000). Yazılım ve donanım alanındaki sürekli gelişmeler, bu tür öğrenme için ulaşılacak kapasitenin önemli ölçüde yükseleceğini ve bilgisayarların, bilgi oluşturma ve paylaşmadaki rolünün artacağını düşündürmektedir. Gelecekte sadece bu tür özelliklere sahip işletmeler bilgiyi etkin şekilde yönetebilecek, daha hızlı öğrenme ve zekâ düzeylerindeki önemli artışlarla rekabet avantajı elde edilebilecek (Pınar, 2007). Günümüzde teknoloji oldukça ilerlemiş olduğundan daha hızlı, daha etkili ve daha verimli öğrenme süreçleri açığa çıkmıştır. Bu nimeti kullanmak her bakımdan bilgi sağlama açısından oldukça önemlidir. Böylece öğrenme ve öğretme süreçleri geçmişe göre daha doyurucu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.

2.4.4.7. Bilginin Paylaşımı ve Örgütsel Hafıza

Örgütsel hafıza örgüt içinde öğrenmelerin temelini oluşturur, yeni öğrenilen bilgiler bu temelin üzerine kurulur. Aynı zamanda çalışanlar örgütte bir sorun ile karşılaştıklarında bunu geçmiş tecrübe ve öğrenmişliklerinden yararlanarak daha kolay çözerler (İşdar, 2006). Her ne kadar, öğrenen örgüt bireyler sayesinde gelişse de, bunu sadece bireylerin öğrenmelerinin toplamı

olarak görmek yanlış olur. Örgütlerin beyni bulunmamasına rağmen, hafızaları bulunmaktadır. Bireylerin kişiliklerini ve ideolojilerini zaman içinde şekillendirmektedir. Örgüte yeni katılanlar veya örgütten ayrılanlar olsa da, örgüt hafızası belirli davranış kalıplarını, normları ve değerleri diğer çalışanlara aktarmak veya paylaşmak amacıyla saklanmaktadır (Koç, 2006). Genellikle çalışanlar sahip oldukları bilgilerin diğerlerince de bilinmesi durumunda güç ve otorite kayıplarının olacağını düşünürler. Öğrenen örgütlerde ise, gizlenen bilgiler yerine miktarı zenginliği arttırılmış bilgilerin örgütteki yaygınlığıyla bütünsel başarılar sağlanır. Çünkü öğrenen örgütler felsefesinde, bireysel başarılar değil, takım halinde kazanılan başarılar daha etkili ve değerlidir (Pınar, 2007). Öğrenen örgütlerde açık haberleşme temelinde gerçekleşen bilgi paylaşımında çeşitli yöntemlerden faydalanılır. Bu yöntemler içinde öğrenen örgütlere özgü çeşitli toplantılar, raporlar, geziler, rotasyon uygulamaları ve eğitim yetiştirme programları başta gelen uygulamaları oluşturmaktadır (Garvin, 1993). Bu yöntemlerin kullanılması ile sağlanan bilgi paylaşımı takımın ya da kurumun öğrenme üzerindeki başarısının artmasına neden olur.

Bilgi paylaşımında üst düzeyde gerçekleştirildiği için yeni bilgiler oluşturulması olasılığı daha yüksektir. Böylelikle örgütün işleyişindeki odak noktasını, ürün ve nesnelere daha çok fikir ve bilgiler oluşturur. Üretilen ürünlerin niteliği ve niceliği ile üretim sürecinde kullanılacak nesnelere biçimlendirilmesi, çalışanların geliştireceği fikirlerin ve uygulamaya geçirilecek bilgilerin sonucudur. Fikir oluşumu ve yeni bilgilerin bulunmasının düzeyini yükseltmek için düşük miktar ve nitelikteki bilgi ile yetinilmez. Liderler, daha çok ve nitelikli bilginin çok daha yararlı olduğunun bilincindedir. İş görenler ise, bu bilinçle örgüt içinde arttırılan ve yaygınlaştırılan bilgilerden kendi işlerinin gerektirdiği her çeşit bilgiyi serbestçe alabilirler (Pınar, 2007). Öğrenen örgütün uyumunda birey, çalıştığı örgütle özdeşleşir, ortak hedef ve değerleri paylaşır ve örgüt adına çaba harcamaya istekli hale gelir (Çalık, 2011). Çalışanlar arasında

bilgi paylaşımını arttırmak öğrenen örgüt sürecinin önemli aşamalarından biridir (Çakır ve Yükseltürk, 2010). Yöneticilerin “paylaşımca olma, öğretim liderliği sağlama, kaynakları yönetme, ahlaki liderlik örneği sunma ve ortak vizyonla diğerlerine liderlik etme” özelliklerini yenilikçi bakış açısıyla sürekli tutmaları önemlidir. Öğretmenlerin eğitim öğretim uygulamaları hakkında bilgilendirilmeleri ve meslektaşlarıyla bilgi beceri ve kaynakları paylaşmaya teşvik edilmeleri gereklidir (Can, 2007). Bu açıdan baktığımızda Öztaşkın ve Küçükali'nin (2012) yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerine göre örgüt elemanlarının gelecekle ilgili planları ve hedefleri hakkında güncel bilgileri paylaşması “yeterli” bir durumken sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde kurumun, kişilerin ihtiyaç duyduğu bilgiyi kolayca ve hızla vermesi ve öğrenme için harcanan kaynakların ve zamanın değerlendirmesini yapması hususunun “yetersiz” olduğu göre çarpmaktadır. Sonuç olarak bir kurumu öğrenen örgüt yapabilmek için öncelikle açık ve kapsamlı vizyon ve planlanan stratejileri esnek bir şekilde uygulayan bir sistem belirlenmeli. Çevrenin ve çalışanın fikrine önem veren, teknolojiden tüm imkanlarıyla yararlanan, takım halinde öğrenme ile bugünün sorunlarını geçmişten ders alarak çözebilen bir kurum kültürü oluşturulmalıdır.

2.4.5. Öğrenen Örgütü Engelleyen Unsurlar

Örgütsel davranış alanında; örgüte ilişkin engellerin, çalışan tutum ve davranışları ile örgütsel performans üzerindeki etkileri çok fazla incelenmemiştir. Örgütsel engeller kısaca; çalışanların örgüt iklimine ilişkin olumsuz algıları olarak tanımlanmaktadır (Çekmecelioglu ve Özbağ, 2014). Örgütlerin, öğrenen örgüt sürecini başlatabilmeleri öncelikle düşünüş biçimlerini değişim ve öğrenme merkezli hale getirebilmeleri ile alakalıdır. Fakat bu düşünüş biçimini oluşturmak ve kalıcı hale getirmek öyle kolay değildir. Örgüt içinde bu oluşuma engel bazı unsurlar vardır, bunlar aşağıda açıklanmıştır (İşdar, 2006).

Töremen (2001) öğrenen örgütü olumsuz yönde etkileyen faktörleri yedi başlıkta ele almıştır: *Bürokrasi*: Bürokratik örgütler değiştirilmesi en zor örgütler olarak görülmektedir. Oysa değişim ihtiyacı ve belirsizliklerle başa çıkabilmek, çalışanlarını motive eden ve onlarla birlikte öğrenen liderleri ve esnek bir örgüt yapısını gerektirmektedir. *Zayıf İletişim*: Eğitimde iletişim son derece önemlidir. İletişimin sağlıklı bir şekilde sağlanamadığı yerlerde örgüt içi ve örgütün içerisinde yer aldığı çevre ile ilişkinin sağlanması çok zor olmaktadır. Örgütün devamlılığı açısından da bu dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Bunun içinde eğitim liderleri okul içi ve okul dışı iletişimi çok iyi sağlamalıdır. İletişimde başarılı olamayan yöneticinin okulda demokratik bir iklim oluşturması mümkün değildir. Liderler, okul ortamında herkes tarafından paylaşılan ortak amaç duygusu oluşturur. Etkili iletişim iyi bir vizyon oluşturmayla kurulabilir. Bu bakımdan okul yöneticisinin iletişimcilik rolündeki başarısı, büyük ölçüde güçlü bir vizyon oluşturmasına bağlıdır (Yörük ve Kocabaş, 2010). Aşağıdan yukarıya iletişim ile astlar belirli gereksinimlerini karşılayabildikleri gibi üstlerine düşünce ve duygularını da iletebilmektedirler. Bu, astlarda güçlü katılım duygusu oluşturmaktadır (Yiğit, 2002). Celep'in (2010) yaptığı araştırmaya göre okullarda çift yönlü iletişimin yeterince sağlanamadığı belirtilmiştir ve yöneticilerin, eğitim ve öğretim etkinlikleri ve bu etkinliklerin artırılması konusunda öğretmenlere yeterli bilgi vermedikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenler de özellikle eğitim ve öğretim etkinlikleri konusundaki görüşlerini, kişisel sorunlarını ve çalışma arkadaşlarının sorunlarını yöneticilere iletmedikleri tespit edilmiştir. Kısacası emirlerini yazılı olarak bildiren, emrin yerine getirilme gerekçesini açıklamayan, okulun uygulanan ve gelecekteki eğitim ve öğretim etkinlikleri ile iş başarısı konusunda bilgi vermeyen, görevinde yeterince başarı gösteremeyen öğretmene yol gösterici bilgi vermeyen, resmi iletişime önem veren, öğretmenlerle iyi arkadaşlık ilişkisi kuramayan yöneticilere karşı, öğretmenlerin kişisel veya görevle ilgili sorunlarını rahatlıkla iletmedikleri, eğitim ve öğretim etkinlikleri konusundaki görüşlerini bildirmekten çekindikleri sonucuna varılmıştır.

Okul içerisinde öğretmenlerin kararların alınma sürecine eşlik ettirilmeleri örgütsel bağlılığı ve motivasyonun artışı ve öğretmenlerin yönetsel sürece katkısı sağlanmaktadır (Saticı ve Dayan 2010). Özellikle okul temelli yönetim yaklaşımında bu süreçte alınan kararlarda öğretmenlere daha fazla söz verilmesi moralin yükselmesinde önemli bir etken olarak yerini almaktadır (Summak ve Roşan, 2006). Nitekim Mete'nin (2004) yaptığı araştırmada yöneticilerin okullarda alınan kararlara öğretmenleri yeterli düzeyde katmadığı, takım çalışmalarını desteklemediği, kritik kararlarda öğretmenlere söz hakkı verilmediği sonucu çıkmıştır. Ayrıca yine öğretmenlere okul çalışmalarının düzenlenmesi için tam yetki verilmemekte, öğretmenlerin okul için yaptığı başarılı çalışmalar diğer kişilere duyurulmamakta, öğretmenlere yaptığı çalışmalardan dolayı gerekli ödüller verilmemekte, öğretmenlerin öğrencilerinden daha fazla verim almak için yaptığı çalışmalarda risk almaları engellenmektedir. Araştırmada söz konusu engeller öğretmenlerde olumsuz algılara sebep olurken aynı zamanda kendilerini yenilemelerini, başarılı işler yapmak için yeterince çaba göstermelerini, öğrenci ve okula adanmalarını, öğrencilerin eğitim durumlarına müdahalelerini olumsuz etkilemekte olduğu ifade edilmiştir. Çubukçu ve Girmen'in (2006) yaptığı araştırmada ise; öğretmenlerin %50.8 okulda her ilgili kendisini ilgilendiren konularda karar verme süreçlerine katılmaktadır. Ancak öğretmenlerin sadece %23.8 "tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır" ifadesine katılmaktadır. Şimşek ve Altınkurt'un (2009) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin iletişim becerilerinin "orta"; diğer boyutlarda "etkili fakat geliştirilmesi gereken" düzeyde iletişim becerilerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin örgütün etkiliğini sağlayabilmek için iletişim becerilerini geliştirmeleri gerekliliği ifade edilmiştir. Ayrıca çift yönlü iletişim sürecinin geliştirilmesi açısından öğretmenlerin de kendilerini geliştirmeleri gerektiği belirlenmiştir.

Zayıf Liderlik: Liderler, sürekli öğrenmede model olarak örgütü bu yönde cesaretlendirebilecek en önemli unsurlardır. Öğrenme etkinliklerini teşvik eden, alanlarıyla ilgili alan yazını takip eden, diğer örgütlerde yaşanan süreçleri bilinçli olarak izleyen liderler kendi örgütlerindeki örgütsel öğrenme sürecine katkı sağlamış olurlar. Türkmen'e (1995) göre yönetimde yetersizleşen kişilerin sergiledikleri bazı tutum ve davranışlar şunlardır; örgüt baskısı altında kendini ezik hissetmek, tasarruf düşüncesinin temel misyon haline gelmesi, örgütü çalışanlardan koruma ihtiyacı içinde olma (güvensizlik), algılama ve kavramada yetersizleşme, değişimin yönetimi ve yeni yöntemlerin uygulanmasında başarısızlık, düşük performans ve genel standartların altında kalma, başarısızlığı kendi dışındaki faktörlere bağlama, örgütün imajını geliştirme ve temsil etme yeteneğinin olmaması veya kalmaması, değişime ayak direme veya değişimi şiddetle savunma, bilimsel göstergelere aşırı önem verme. *Vizyonsuzluk:* Vizyon üzerindeki ortaklaşma öğrenen örgüt olma yolunda geleceğe odaklanmayı sağlar. Paylaşılan vizyonu olmayan örgütlerde bireyler şahsi menfaatlerini örgüt çıkarlarından daha önemli görmeye başlarlar. *Katı Hiyerarşi:* Örgüt içerisinde gücün bir kısım insanın elinde toplandığı, sorumluluklara uygun yetkilendirmenin gerçekleştirilmediği örgütlerde, öğrenen örgüt süreçleri olumsuz etkilenir. *Hacim:* Büyük ölçekli örgütlerde bilginin dağıtımı, değişime uyum, bileşenleri harekete geçirme ve teknolojik gelişmeleri takipte sorunlar baş gösterebilmektedir. *Kaynak Kullanımı:* Bazı örgütler bilgi yoğunluğu ve devamlı bilgi akışına sahip oldukları halde, risk alıp öğrenen örgütü gerçekleştirecek irade konusunda zaaf içerisinde olabilmektedir (Bal, 2011)

Senge ise (2007) öğrenmeyi engelleyen yetersizlikleri yedi grupta toplamıştır. Senge'ye göre, ancak bu sorunlar ortadan kaldırılırsa, etkin öğrenen örgütten söz edilebilir. Öğrenmeyi engelleyen yetersizlikler aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

Pozisyonum Neyse Ben Oyum Sendromu: Örgütlerde, insanlar sadece kendi pozisyonu üzerinde yoğunlaştıklarında, tüm pozisyonların birlikte iş görmesiyle ortaya çıkan sonuçlar için, sorumluluk duygusuna pek sahip olmazlar. Özellikle sonuçlar olumsuz çıktığında, yapılabilecek en iyi iş, birinin işi bozduğunu varsaymaktır.

Düşman Dışarıda Sendromu: İnsanın doğası gereği, işler yolunda gitmediğinde, bunun sorumlusu olarak bir başkasını sorumlu tutma eğilimi vardır. İnsanlar, sadece kendi pozisyonları üzerinde yoğunlaştıklarından dolayı, olayların kendi pozisyonları dışına taşıdığını fark edemezler. Bu sebeple, olaylar rahatsızlık veren sonuçlar ortaya çıkardıklarında, dışarıdan kaynaklanan bir problem olarak görülür. Bu öğrenme yetersizliği, dışarıda olan problemlere, içeride uygulanabilecek kaldıraç gücünün oluşmasını engeller.

Sorumluluk Üstlenme Kuruntusu Sendromu: Önceden etkin olmak, tepkisel davranmanın panzehiri olarak görülmektedir. Burada asıl anlatılmak istenen, zor sorunları göğüslemek, sorunu çözmeye başlamada başkalarını beklemeyi bırakmak, sorunlar bunalıma dönüşmeden çözmektir. Gerçek anlamda sorumluluklar yerine getirildiğinde, sorumluluklar üstlenilmiş olur ve problemler oluşmadan sorun çözülmüş olur.

Olaylara Takılıp Kalma Sendromu: Olaylar üzerinde yoğunlaşmak, her bir olayı bir sebebe bağlama ihtiyacını ortaya çıkarır. Bu da, olayların temelinde yatan asıl sebeplerin görülmesini engeller. Olaylar üzerinde odaklanıldığında, yapılabilecek en iyi şey, bir olayı meydana gelmeden önce tahmin etmektir.

Yavaş Değişimleri Öğrenememe Sendromu: İnsanlar, çevrelerinde meydana gelen ani değişimleri hemen fark ederken, yavaş yavaş ortaya çıkan olayları algılamakta güçlük çekerler. Örgüt üyeleri, ani oluşan değişimleri de, yavaş yavaş meydana gelen değişimleri de görmeyi öğrenmelidir. Her iki değişim türü de örgüt için önem teşkil etmektedir.

Tecrübeyle Öğrenme Hayali Sendromu: Tecrübeyle öğrenme, en etkin öğrenme yollarından biridir. Her bireyin farklı bir öğrenme ufku vardır. Eğer,

olayların sonuçları, bireylerdeki öğrenme ufuklarının ötesinde ortaya çıkıyorsa, tecrübeyle öğrenmek imkânsız hale gelmektedir.

Yönetici Ekip Miti ile İlgili Sorunlar: Yönetici ekip, örgütün farklı işlevlerini ve uzmanlık alanlarını temsil eden, sağduyulu ve tecrübeli yöneticilerin bir araya getirilmesiyle oluşturulur. Bu ekipler, örgütün karmaşık görünen sorunlarına çözüm üretmeye çalışırlar. Fakat tutarlı örgüt görüntüsünü kaybetmemek için aralarındaki anlaşmazlıkları bastırmaya çalışırlar, ortak kararlar herkesin kabul edebileceği şekilde alınır. Bu da ekiplerin öğrenmesine olumsuz yönde etkiler.

Riege'e (2005) göre çalışanların tutum ve davranışlarını olumsuz yönde etkileyen başlıca örgütsel engel türleri aşağıdaki unsurlardan oluşmaktadır: Strateji entegrasyonu ve amaç paylaşım eksikliği, Lider eksikliği ve yöneticinin bilgisini ve deneyimlerini paylaşmaması, Formel ve informel alanlarda, bilgi paylaşım, yansıtma ve geliştirme kıtlığı, Çalışanları motive edecek ödül sistemi eksikliği, Örgüt kültürünün deneyimleri paylaşmaya imkân vermemesi, Tecrübeli personelin ayrıcalığa sahip olmaması, Deneyimlerin paylaşılmaması, Fırsatların eşit olarak sağlanması için örgüt kaynaklarının yeterli olmaması, İş birimleri, işlevsel alanlar ya da bağlı ortaklıklar arasında dış rekabetin varlığı, Merkezi alanlara doğru iletişim ve bilgi akışkanlığının sınırlılığı, Etkili deneyim paylaşımı için, fiziksel iş çevresi ve proje alanlarının kısıtlılığı, İş birimleri, işlevsel alanlar ya da bağlı ortaklıklar arasında iç rekabetin varlığı, Baskı altına alan veya deneyimlerin paylaşılmasını yavaşlatan hiyerarşik örgüt yapısı, Yönetilmesi güçleşen ve iletişim zorluğu oluşan geniş iş birimleri. Basım ve Şeşen (2008), yukarıdaki maddelere ek olarak yönetici ve öğretmenlerin sorunları görüp de görmezden gelmesi hatta kabul etmemesi, zümreler arasında bilgi paylaşılmaması, bilimsel araştırmalara engel olunması, sorunlar arası ilişki kurulmaması, benzer olaylardan ders çıkarmama gibi öğrenen örgüt olma yolundaki engellere de dikkat çekmiştir.

2.5. Öğrenen Okul

Öğrenen okul, örgüt içerisindeki öğretmen ve yöneticilerin yeniliğe açık olması demektir. Okul, özgün bir toplumsal sistem, formal bir örgüt yapısına sahiptir. İnsanların birlikte yaşamalarının doğal bir sonucu olarak kendiliğinden oluşan sosyal örgütlere karşılık, formal örgütler belli bir amaç için kasıtlı olarak kurulurlar. Kasıtlı olarak planlanan formal örgütlerde, bireylerin etkinlikleri, örgütün amaçları, kuralları, formal statü yapısı ve işbölümü tarafından yönlendirilmektedir (Aydın, 2007). Bugün artık çok sayıda okulun yeni reformların gerektirdiği öğrenme türünü üretemediği ileri sürülmektedir. Gerekli öğrenmeyi üretememe, okulların bunu istememelerinden çok, onu nasıl yapacaklarını bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. Bu yüzden okulların yeniden yapılandırılmasına duyulan gereksinim giderek artmaktadır. Bu, okulun hem öğrenci hem de öğretmen için gerçek anlamda bir “öğrenen okul” olması demektir (Balay, 2004). Günümüzde eğitime yüklenen anlam, eğitimin amacı ve okuldan beklentiler değişmiştir. Eğitimin amacı, bilgiyi yüklenen değil, bilgiye ulaşan, kullanan ve üreten bireyler yetiştirmektir. Başka bir ifadeyle bilgi toplumunda eğitim sisteminin görevi, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek; eğitim yöneticilerinin görevi ise okulu öğrenen okul niteliğine kavuşturmadır (Çalık, 2010). Yenilikçi bir ekonomi ve bilgi toplumuna dönüşümde, okullar için kritik öneme sahip olan faktör ise, bilginin yeniliğe dönüştürülebilme yeteneğidir (Tiltay, 2009). Rekabet ortamında hızlı bilgi artışı sonucunda, mevcut bilgilerin zamanla yetersiz hale gelmesi, yaşam boyu öğrenmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu durum öğrenen okulu oluşturan tüm unsurların sürekli öğrenmeyi bir yaşam tarzı haline getirmelerine yol açmaktadır (Subaş, 2010). Temel paydaşları ile düşünüldüğünde okullar, öğrenciler, öğretmenler, idari kadrolar, yardımcı hizmet kadroları ve veliler olarak görülebilir. Ancak eğitim ve öğretim hizmetlerinin bir sistem bütünlüğü taşıdığı noktasından bakıldığında, okullar aynı zamanda kendisinden çok daha geniş bir sistemin alt sistemidirler (Banoğlu, 2009). Bu

özelliği ile okullar geniş bir kitleye hitap etmektedirler. Bu sebeptendir ki, sürekli öğrenme ve kendini geliştirme hem okulun hem de bünyesindeki bireylerin nihai amacı olmalıdır.

Öğrenen okul, öğrencilerin aktif olduğu “öğretme” değil “öğrenme” etkinliğinin ön planda olduğu okuldur. Öğrenen okul içinde yer aldığı sistemin izin verdiği oranda değişim ve kendi içinde yeniden yapılanmayı gerçekleştirmeye çalışır. Öğrenen okulda öğretmenler ve öğrenenler ayrımı yoktur. Okul müdüründen müstahdemine, öğrencisine, velisine kadar herkes öğrenendir. Öğrenme ise birey, takım ve kurum düzeyinde olur. Okul değişimi yakalamayı bilmeyi, kendini yenilemeyi ve güncel olabilmeyi öğrenme sayesinde başarır (Pedler vd., 1991). Öğrenen okulda öğretmen öğrenciye bilgi aktarmak yerine ona sorgulamayı, araştırmayı, incelemeyi öğretir. Öğrenen okulda tüm personel aktif olarak öğrenme sürecine dâhil edilmiştir. Öğretmenlerde birbirilerinden ve öğrencilerden öğrenirler. Öğrenen okulda öğrenme etkinliği, yarışmaya dayalı değil birlikteliğe ve paylaşımaya dayalıdır. Müfredat programları öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine göre düzenlenir. Öğrenci merkezli bir yaklaşım uygulanır (Çalış, 2004). Bir okul ortamında öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer personel sahip oldukları mesleki bilgileri arttırmak, mesleki anlamda ortaya çıkan değişimi ve yenilikleri takip ederek, öğrenmek zorundadırlar. Okul personelinin öğrenme ve değişme konusundaki isteği ve gayreti ne kadar yüksek olursa, mesleki anlamda elde edeceği başarı da o kadar büyük olacaktır. Bu başarısı da doğal olarak okulun kalitesini yükseltecektir (Şanal, 2009).

Öğrenen örgüt sisteminin eğitim kurumların da uygulama ortamı bulması, okulun örgütsel amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Öğrenen eğitim sistemi etkililiğini en üst düzeye çıkarmak için “bilgi üreten ve kullanan” toplumun gereksinimlerini karşılamak için sürekli yenileşmeye uygun esnek bir sistemdir. Böyle bir sistemin özellikleri şunlardır (Başaran, 2006). *Elverişli örgüt yapısı:*

Örgütün yapısı birlikte öğrenmeye elverişlidir. *Saydam bir yönetim*: Yönetmenler açık kapı sistemiyle ya da yönetimi odaların dışına taşıyarak, iş görenlerle iç içe yönetim uygularlar. *Nitelikli ürün*: Öğrenen örgüt, mal, hizmet ve düşünce üretiminde sıfır kusurluluğa ulaşmayı hedefler. *Takım Çalışması*: Öğrenen örgütte yüksek nitelikli eğitim iş görenlerinin ortaklaşa çalışacağı, yönetsel kararların birlikte verileceği takım çalışması yapılır. *Sistem yaklaşımı*: Öğrenen örgüt, sistem yaklaşımıyla yapılır; alt sistemler arasında bütünleşme, eşgüdüm ve denge sağlayarak örgüt tek bir beden gibi çalışır. *Olumsal yönetim*: Öğrenen örgüt kendine özgü bir biçimde yönetilir. Yönetim bilimlerinin bulguları, yönetim kuramları göz önünde bulundurulur; ama toplumun kültürüne, çevrenin istek ve koşullarına, iş görenlerin ve öğrencilerin özelliklerine, örgütü etkileyen tüm etkenlere göre öğrenen örgüt olumsallık düzeyi yüksek olan bir yapıya ve yönetime kavuşur. *Özelerk*: Öğrenen örgüt bürokrasi ile değil, kendine özgü bir özelerk ile yönetilir. Örgütün birimlerini oluşturacak birimler iç etkenlerine göre yönetsel erki kullanır ve kendini özel erkle yönetir (Başaran, 2006).

Öğrenen örgüt olarak okulların başarısı için gerekli koşullar şunlardır (Mellander, 2008): Herkes okulun etkinlikleri ve hedefleri, gelecekteki eğilimlerin doğrultusu hakkında genel bir görüşe sahip olmalıdır. Bunun popüler adı vizyondur, yani tasarlanan şeylerin neye benzeyeceğine dair bir imgedir. Bir okulun işleyişini her çalışanın yapbozda yalnızca kendi parçasının sorumlusu olacak şekilde organize etmesi yeterli değildir. Her çalışanın okulun genel işleyişinde kendi oynadığı rolü bildiği bütünsel bir bakış açısına ihtiyaç vardır. Her çalışanın okulun başarısı için gerekli olan bilgilere sürekli erişimi olmalıdır. Standart bilgilerle donatılmış, sınırlı erişime olanak veren geleneksel bilgi sistemlerini uygulamak yeterli değildir. Okuldaki çalışanların birbirlerinden bir şeyler öğrenme ve ne yapılması gerektiğine ilişkin ortak sonuçlara varma şansları olmalıdır. Tek başına yöneticinin işlerin nasıl gittiğini bilmesi ve kaynakların

(zaman, uzmanlık, para) nasıl kullanılması gerektiğine karar vermesi yeterli değildir.

Bir okul sisteminde açık bir gereklilik, eğitim programının hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için uygun bir örgüt yapısının kurulmasıdır. Bu amacın gerçekleştirilmesi, gereksinimlerin tanınmasından daha karmaşık ve zor olabilir. Çünkü okullar, genelde, bir müdürün yönetiminde bir sınıflar ve öğretmenler koleksiyonudur. Bugünün okulları, kapsamlı ve karmaşık programları, çok daha fazla özel yetenekler ve bu yetenekleri istenilen zaman ve yerde hazır bulunduran örgüt yapılarını gerektirmektedirler. Okul örgütü söz konusu olduğuna göre, etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesi örgütün temel amacıdır. Bu amacın gerçekleştirilmesinde gerek öğretmenler, gerekse yöneticilerin kişisel yaklaşımı özel bir önem taşısa da buna uygun bir yapının oluşturulması, ayrıca dikkat edilmesi gereken önemli bir husustur. Bu amaçla oluşturulan örgüt yapısının, belli bir zaman için uygun olsa da, dinamik bir programın gereksinimleri ile tutarlılığını sürdürebilmesi için, aralıklı olarak izlenmesi ve incelenmesi gerekir. Süreç içerisinde meydana gelen öğrenme açıkları, bu bakış açısıyla sürekli olarak giderilmelidir (Aydın, 2007). Sonuç olarak öğrenen okul, yönetici ve öğretmenlerin yanı sıra yardımcı personel ve öğrencilerin de okul içerisinde öğrenmeye açık olduğu, birlikteliğe ve paylaşımına dayanan, öğrenci merkezli, bilgiyi aktaran değil, sorgulatan kurumlardır.

2.5.1. Öğrenen Okulun Özellikleri

Eğitim örgütlerinden biri olan okulların öğrenen örgüt olabilmesinin yolu, örgütsel politikaları geliştirmekten geçmektedir. Eğitim örgütlerinde personelin yeni uzmanlıklar geliştirmesi ve yeteneklerini arttırması yönündeki çabalar, bireylerin çevrelerini farklı görmelerine ve deneyim kazanmalarına yardımcı olan varsayımlar geliştirirler (Tiltay, 2009). John Nixon (1996) aktaran Töremen, (2001) öğrenen okulun özelliklerini genel olarak şöyle sıralamaktadır: *Problem*

çözme: Öğrencilerin bilgiyi kullanmalarına nasıl fırsat sağlanacağı ve problemlerin çözümüne nasıl yardımcı olunacağı üzerindeki düşüncelerin açığa kavuşturulmasıdır. *Sanatların icra edilmesi:* Sanat icra etmek öz imaj ve özgüvenin gelişmesi açısından oldukça önemlidir. Bu tür uygulamalar öğrencileri öğrenmeye motive ettiği gibi, geniş bir davranış serbestisi kazandırabilir. *Bağımsız araştırma:* Yeni çalışmalar aktif öğrenmeyi teşvik ederler. Öğrencilerin araştırma yapmaya yöneltmeleri için atılması gereken adımlar özenle belirlenmeli, araştırma verileri özenle sunulmalı ve veri bankaları işlevsel olarak değerlendirilmelidir. Bu konudaki program deneyimleri işletilmelidir. Öğrenen okul diyalog ve tartışma pratiklerini layıkıyla uygulayarak takım hâlinde öğrenme disiplinine ulaşabilir. Okulun uygulayacağı takım halinde öğrenme sistemi bu kurum için en uygun olanıdır. Bu sistem ile başarı düzeyi kurumda en üst seviyeye çıkarılabilir.

Bir örgüt olarak okulun taşıdığı özellikleri bilmek, okulun yerine getirdiği eğitim görevinin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Okulda görev yapan personelin, bu özellikleri özümseyerek hizmet vermesi beklenir. Bursalıoğlu vd. (2008) bir okulun örgütsel özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır. Okul dediğimiz örgütün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Böylece, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir. Okulda çeşitli değerler bulunması ve çatışmasıdır. Okulun başlıca görevi, içinde olduğu kadar dışında da çatışan bu sosyal politik ve ekonomik değerleri uzlaştırmak ve dengeleştirmektir. Okulu sadece bir öğrenim kurumu, öğretmeni sadece bir öğrenim aracı olarak görmek ve böyle kalmasını istemek, değerler arasındaki bu çatışmayı azaltmak yerine daha da arttıracaktır. Okul özel bir çevredir. Eğitim genellikle dolaylı bir girişim olduğundan, bu amaçla okul denilen özel bir çevre yaratılmıştır. Bu özel çevrenin görevi çocuğa gerçek çevreyi kolaylaştırarak, temizleyerek ve dengeleyerek öğretmektir. Okul

çevredeki bütün formal ve informal örgütlerin ya yön verdiği yahut etkilediği bir örgüttür. Çevrenin tüm eğitim problem ve görevlerine katılmayan okulun, başarılı olduğu söylenemez. Okulun amaçları bu örgütlerin çoğundan uzun sürelidir. Okul bunlar için insan kaynakları hazırlayan bir örgüttür. Düzenlenmiş grupların kendi yararlarını korumak için, okulun fikir bağımsızlığını sınırlamaya çalıştıkları ve bazen başarılı oldukları görülür. Okul, kültür değişmesini sağlayan örgütlerin başında gelir. Okul bürokratik bir kurumdur. Bu özelliğe karşı çıkanların davranışı, okulu kendi yararlarına araç etmelerine bürokrasinin engel oluşundan dolayıdır. Bürokrasinin patolojilerini getirebilir. Kalıplaşma, rutinleşme, işlemezlilik bunlardan bir kaçıdır. Her örgüt gibi, okulun da kendine özgü bir kişiliği olur. Bu kişilik okul denilen örgütün havasında görülür. Bireyin kişiliğine karşılık, örgütün havası, iklimi vardır. Öğrenen örgütü oluşturan okul koşullarını Çelik (2000) Tablo 5’de göstermiştir.

Tablo 5: Öğrenen Örgütü Oluşturan Okul Koşulları

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 imkânları kullanmak.
Kültür Oluşturma	Performans beklentisini kabullenmek ve modelleştirmek. Sorunları açıkça tartışmak ve başarıları kutlamak.
Mesleki Gelişme	Sürekli mesleki gelişimle ilgili inançları paylaşma. Öğretmenlerin okuldaki mesleki gelişimini düzenli olarak şemalandırma. Mesleki gelişime katkıda bulunacak kaynaklardan faydalanma. Temel mesleki yayınları sağlama ve dağıtma.

Kaynak: Çelik, V. (2000).

Tablo 5'e göre bir okul öğrenen örgüt haline gelebilmesi için, açık düşünme, riskler alma, insanları değerlendirilebilir kaynaklar olarak göz önünde bulundurma, vizyonu modellendirme, sistemler düşüncesi gibi bir dizi işlemlerle yüz yüze gelmelidir. Öğrenen örgüt olarak bir okulun şu sorulara yanıtlar bulması gerekmektedir (Morrison,1998,166, Aktaran: Helvacı, 2010).

1. İnsanlar fikirlerini dürüstçe söyler mi?
2. Farklı görüşlerin oluşumuna teşvik edilir mi?
3. Görüşlerin dile getirilmesine zaman ayrılır mı?
4. İnsanlar hatalarından bir şeyler öğrenir mi?
5. İnsanlar birbirlerinden öğrenir mi?
6. İnsanlar işi daha iyi yapma yöntemleri bulabilir mi?
7. İnsanlar yeni fikirleri ve tecrübeleri denemeye istekli midir?
8. Farklı öğrenim tarzları kullanılır ve bunlara saygı duyulur mu?
9. Öğrenciler kendilerini yönlendirebilir mi?
10. Öğrenim için yeterli uygun kaynaklar var mıdır?
11. Personel iyileştirme sürecine katılma olanağı tanınmakta mıdır?
12. Modası geçmiş uygulamalar yer almakta mıdır?
13. Öğrenim örgütün tüm düzeylerinde yer almakta mıdır?
14. Herkes için eğitim sağlanır mı ve sorumluluklar üstlenilir mi?
15. Eğitim insanları öğrenime yönlendirir mi?
16. Orta düzeyde yöneticiler rollerine hazırlanır mı?
17. Yöneticiler değişim süreçlerinin üstesinden gelebiliyor mu?
18. Yöneticiler risk alır mı? Takımlar ödüllendirilir mi?
19. Sistemler esnek midir? İnsanlara aşırı görev yüklenir mi?

Değişim öncüsü örgütler, sadece yeni program ve projeleri etkili ve verimli bir şekilde yöneten örgütler değil aynı zamanda bu yenilikleri yerleştirmek için gereken yapısal değişimleri de gerçekleştiren örgütlerdir. Okullarımız değişimde mahir değildir. Okullarımız, değişim öncüsü sistemlerin nitelik ve özelliklerinin çok azına sahiptirler. Bu yüzden liderlerin önündeki en zorlu iş, değişim öncüsü sistemlerin anahtar öğelerini tanımlamak ve daha sonra okullarda, okul bölgelerinde ve kaderleri bu liderlerin yaptıklarıyla veya yapamadıklarıyla belirlenecek topluluklarda bu öğeleri meydana getirmektir (Schlechty, 2005). Değişim rüzgarı okullarda sağlanabilirse liderlerin işi biraz da

olsa kolaylaşacaktır. Liderler aracılığıyla da topluluklarda etkin öğrenme süreci daha verimli geçecektir. Sonuç olarak öğrenen okulun özelliklerine sahip okullar katılımcı, kapsamlı bir vizyona sahip, toplumsal imkanları azami kullanan, çevreyle uyumlu, bireysel gelişmeye açık, sorunları tartışılan, mesleki gelişimle ilgili kendini sürekli geliştiren kurumlardır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Öğrenen örgüt kavramının ülkemizde araştırmacılar tarafından ilgi görmesiyle birlikte araştırmalar ilk olarak işletmeler üzerinde yoğunlaşmıştır. Ülkemizde ilgili çalışmalar örgütsel öğrenme çerçevesinde eğitimin tüm kademelerinde uygulanmıştır. Bu kısımda öğrenen okul, öğrenen örgütler ve öğrenen örgüt konularında yurtiçindeki 2012-2005 yıllarından birer adet ve Töremen'in çalışması, yurtdışındaki ise 2010 ile 2002 yıllarından birer adet yapılan araştırmalar, araştırmaların bulguları özetlenmiştir.

2.6.1. Yurtiçindeki Araştırmalar

Karadurmuş'un (2012) "İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Özellikleri Açısından İncelenmesi: Uşak İli Örneği" adlı yüksek lisans çalışmasında, öğrenen örgüt paradigmasının ilköğretim okullarında göre yapan yönetici ve öğretmenlerce algılanma düzeyinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcıların Öğrenen Örgüt Olma özellikleri cinsiyet bakımından farklılaşmadığı saptanmıştır. Yöneticilerin okullarda kurum kültürünü oluşturabilmek için yapılan değişiklikleri oranla daha fazla takip ettikleri saptanmıştır. İlköğretim okullarının Öğrenen Örgüt Olma özelliklerine ilişkin görüşleri mesleki kıdem bakımından değişkenlik göstermektedir. İlköğretim okullarının Öğrenen Örgüt Olma özelliklerine ilişkin görüşleri okuldaki öğrenci sayısı bakımından değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Takım Halinde Öğrenme, Sistem Düşüncesi ve Öğrenen Örgüt Olma ölçeğinin tümüne ilişkin görüşleri yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermediğini

ortaya koymaktadır. İlköğretim okullarının Öğrenen Örgüt Olma düzeylerine ilişkin görüşleri eğitim durumuna göre değişmemektedir.

Yıldız'ın (2011) “Kamu ve Özel İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algıları: Balıkesir İli Örneği” adlı yüksek lisans çalışmasında, kamu ve özel ilköğretim okullarında eğitim hizmetinin yürütülmesinden birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarındaki farklılıkların ve bu durumu engelleyen örgütsel engellerin karşılaştırmalı bir durum çalışması ile belirlenmesidir. Örgütsel Öğrenme Engelleri, Öğrenen Örgüt boyutlarının aritmetik ortalamaları, özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları, tüm öğrenen örgüt boyutları açısından, kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Örgütsel Öğrenme Engelleri açısından ise, özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ortalamaları kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre daha düşüktür. Öğrenen Örgüt boyutlarının kendi aralarında yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Subaş'ın (2010) “İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları” konulu araştırmasında, “öğrenen örgüt” ve “öğrenen okul”a ait literatürden hareket edilerek veri toplamak amacıyla “Öğrenen Okul Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek, Senge'nin öğrenen örgütlerin beş disiplini kapsamında beş alt boyut olarak hazırlanmıştır. Bu ölçek kullanılarak elde edilen verilerle araştırmaya katılan öğretmen algılarının cinsiyet, kıdem, görev ve mezuniyet değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Bu ölçek kullanılarak yapılan analizler sonucunda bayların sistem düşüncesine ait tutumları bayanlardan daha olumludur. Takım halinde öğrenme disiplinine ait tutumların kıdem arttıkça daha olumlu olduğu ve benzer şekilde kişisel ustalık, sistem düşüncesi ve paylaşılan vizyon

faktörlerinde de kıdem ilerledikçe tutumların olumlulaştığı belirlenmiştir. Öğrenim durumu değişkeni öğretmenlerin kişisel hakimiyete ilişkin tutum ve algılarında etkili bir faktördür, ancak bu etkililik önlisans ile lisansüstü arasında fark oluşturacak düzeydedir.

Kıış'ın (2009) “Öğrenen Örgüt Oluşturmada Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Rolü” konulu araştırmasında, “öğrenen örgüt” yaklaşımının okul örgütüne uyarlanmasıyla elde edilen “öğrenen okul” ve “öğrenen müdür” kavramları irdelenerek, öğrenen okul oluşturmada okul müdürlerinin öğrenen liderlik rollerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenen örgüt, her insanda “gizil güç” olduğuna inanır, insan kaynağını geliştirerek sinerji yaratmayı amaçlar, takım çalışmasını sıklıkla kullanır ve dinamik bir yapıdır. Değişmeyen tek şey olan değişim öğrenen örgütün değişmez en temel ön kabulüdür, öğrenen örgütlerde öğrenmeyi benimseyen ve her zaman destekleyen bir örgüt kültürü vardır ve üç şey paylaşılır: liderlik, vizyon ve kişisel bilgi ve uygulamalar. Geleneksel yapıdaki okul yerini Profesyonelce Öğrenen Topluluklara bırakarak “öğreten okul”dan “öğrenen okul”a geçecektir.

Akkoç'un (2008) “Öğrenen Örgüt Oluşumunda Bilgi Yönetimi Uygulamalarının Rolü: Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Örneği” başlıklı yüksek lisans tezinde, Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde uygulamaya konulan Kocatepe Bilgi Sistemi sisteminin öğrenen örgüt oluşumuna etkileri incelenmiştir. Araştırma bulgularından, Kocatepe Bilgi Sistemi bilgi sisteminin öğrenen örgütün paylaşılan vizyon, zihni modeller, sistem merkezli düşünme, ekip halinde öğrenme, kişisel yetkinlik kazanmadan oluşan temel yetenek/disiplinleri üzerinde önemli derecede etkili olduğu; hızlı bilgiye ulaşım ve bilgi paylaşımını sağlamada etkisiyle örgütsel öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve hızlandırdığı, bulgularına ulaşıldığı ifade edilmiştir. Bilgi sistemlerinin örgütlerde kullanımı, bilgi paylaşımını önemli ölçüde açık hale getirerek yaygınlaştırdığından öğrenen örgütlerin yerine getirmeyi düşündüğü işlevleri tetikleyerek, öğrenen örgüt oluşumunu

hızlandırdığı katılımcıların görüşlerinden anlaşıldığı da araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Sarımehmetoğlu'nun (2007) "Mesleki ve Teknik Eğitim Veren Liselerin Öğrenen Örgüt Modeline Göre İncelenmesi" konulu araştırmasında, İstanbul ilinin Kadıköy, Kartal ve Şişli ilçelerindeki mesleki ve teknik eğitim veren liselerin öğrenen örgüt modeli ile ne derecede bağdaştığı bu okullarda çalışan yönetici görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Okullardaki değişimin ve öğrenmenin gerçekleşmesinde engeller şu şekilde açıklanmıştır: Performans değerlendirmeleri rasyonel değildir. Okul yöneticisinin çalışanlarına örnek teşkil edebilecek, etkili liderlik yapamaması. Eğitim yöneticileri mevcut bilgi düzeylerine yeteri kadar yenisini ilave edememekte ve kendilerini geliştirememektedirler. Çalışma ortamları hem eğitim personeli, hem de öğrenciler açısından yetersizdir. İletişim problemlerini çözecek birim ve sistemler yeteri kadar net değildir. Öğretmen ve öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimleri yeterli düzeyde olamamaktadır.

Ünal (2006) "İlköğretim Denetçilerinin Öğrenen Örgüt Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi" isimli bir doktora tezi hazırlamıştır. Araştırmanın örneklemini 15 ilde görev yapan 445 ilköğretim denetçisi ile bu illerde seçilen 270 ilköğretim okulunda görev yapan 1330 öğretmen ve 540 yönetici oluşturmuştur. Araştırmasında şu bulgulara ulaşılmıştır. İlköğretim denetçileri, örgüt kültürünün öğrenmelerine "Orta Düzeyde" fırsat sağlamaktadır. Denetçiler, öğrenmeye yönelik özelliklerini üst düzeyde algılamaktadırlar ve denetleme faaliyetleri sırasında liderlik davranışlarını üst düzeyde yerine getirdiklerine inanmaktadırlar. İlköğretimdeki öğretmen ve yöneticiler ise denetçilerin görevlerini "orta düzeyde" yerine getirdiğini düşünmektedirler. Denetçi, yönetici ve öğretmenlerin, denetim sırasında gösterilen liderlik özelliklerine yönelik algıları birbirinden anlamlı derecede farklıdır. Denetimler sırasındaki liderlik

özelliklerini denetçiler, öğretmen ve yöneticilerden, yöneticiler ise öğretmenlerden daha olumlu algılamaktadır.

Uysal'ın (2005) “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algıları” adlı Yüksek Lisans tezinde öğrenim kademesinin birinci basamağı olan okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenen örgüt olabilme potansiyelini belirleyebilmek amacıyla bu kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgütlere ilişkin algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan okul türlerine göre öğrenen örgüte ilişkin algılama düzeylerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Üniversiteye bağlı Uygulama Anaokulu ve Özel Anaokullarının öğrenen örgüt seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Hizmet içi eğitim alan yönetici, yönetici yardımcısı ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Okul kurumlarının öğrenmeye açık oluşunun, kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplinlerinin sağlanması ile gerçekleştirilebileceği sonucuna varılmıştır.

Töremen'in (1999) “Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri” konulu araştırmasında, devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme konusunda yöneticilerden ve öğretmenlerden beklenen rolleri, örgütsel öğrenmenin engellerini ve öğrenen okul kültürü konusundaki görüşleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 1997-1998 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinden, özel okul sayısı bakımından en yoğun il baz alınarak her bölgeden birer okul seçmek suretiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları: Okul başarısı öğretmenler arasında işbirliğine dayanır görüşüne öğretmenler tamamen katıldıkları, kıdem ve çalışılan okul açısından farklılık olduğu saptanmıştır. Takım çalışmasına bireysel çalışmalardan daha fazla önem verilir görüşüne, öğretmenlerin tamamen katıldıkları kıdem ve çalışılan okul arasında ise farkın olmadığı saptanmıştır. Eleştirileri dikkatle dinler ve

ciddiye alırım görüşüne, öğretmenlerin katıldıkları kıdem değişkeni arasında bir fark yokken, çalışılan okul türü açısından fark saptanmıştır. Okulla ilgili kararları ben veririm görüşüne yöneticilerin katılmadıkları hem resmi, hem de özel liselerden elde edilen bulgulardan saptanmıştır. Branşım ile ilgili literatürünü yeterince izlerim görüşüne öğretmenlerin yeterince katılmadıkları kıdem değişkeni arasında fark yokken çalışılan okul türü açısından fark saptanmıştır. Okulun gelecekle ilgili görüşünüm tüm okul çalışanlarınca paylaşılması durumu incelemiş öğretmenlerin katılma gösterdiklerini belirlemiştir. Yönetici görüşlerinde ise özel okullarda vizyonun tüm okul çalışanlarınca paylaşılmasının daha yüksek seviyede olduğunu saptanmıştır. Okulda yeni teknolojik araçlardan etkin olarak yararlanırım, bildiklerimi diğer öğretmenlerle paylaşırım önermelerine katılım yönünde sonuçlar aldığı görülmektedir.

2.6.2. Yurtdışındaki Araştırmalar

Kış ve Konan'ın (2010) "The Characteristics of a Learning School in Information Age" konulu araştırması, bilgi çağında çocukların ne öğrenmesi gerektiği ve bunları nasıl öğrenmesi gerektiği ile ilgilidir. Bilgi çağında eğitim ve toplum olarak karşılaşılan temel sorun da bu sorunun cevabıdır. Araştırma sonuçlarına göre, okulların "Sorular Çağı"nda yaşayabilmelerinin en doğru seçimi öğrenen bir örgüt olmalarından geçmektedir. Bu anlamda 20. yüzyıl okulları, 21. yüzyılın sorularını cevaplamada yetersiz kalmakta ve bu durum da okulların varlıklarını sürdürebilmeleri için yeni karakteristiklere sahip olmalarını gerektirmektedir.

Hord (2009) "The Principal's Role In Supporting Learning Communities" Öğrenen Okulları Desteklemede Müdürlerin Rolü adlı makalesinde öğrenen okul açısından müdürlerin rolünü 7 başlık altında incelemiştir. Müdürlere hitaben yazılan makale aşağıdaki önerileri içermektedir. Birlikte başarabileceklerini bildiğinizi onlara hissettirin, öğretmenlerden bilgilerini güncel tutmalarını

umduğunuzu belirtin, toplumu kendi kendini yönetmeye doğru götürün, verilerin herkes için ulaşılabilir olmasını sağlayın, tartışma ve karar verme becerilerini öğretin, araştırma sonuçlarını öğretmenlerle paylaşın, güven oluşturmak için sabırlı olun.

Chenier vd., (2008) Wageningen Üniversitesi'nde, "Toward a Competence Profile for Inter-Organizational Learning in Open Innovation Teams" isimli bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın problemini, örgütler arası öğrenmede hangi yeteneklerin gerekli olduğu oluşturmuştur. Araştırma nitel bir araştırma olup, araştırma tekniği olarak 16 görüşmeden 13'ünde yüz yüze görüşme, 3'ünde telefonla görüşme kullanılmıştır. Veriler bir buçuk saat süren, yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda adanmışlık, özyönetim, sosyal beceriler, kişiler arası iletişim teknikleri, ekiple çalışma, güven verici olma, sorun ve belirsizliklerle başa çıkabilme, kontrol ve eş güdümlenme, bilgileri analiz etme ve sunma, münazara ve tartışma tekniklerine hakim olma gibi yeterliliklerin, örgütler arası öğrenmede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Steffl-Mabry vd.,'nin (2007) "Redefining Schools as Learning Organizations: A Model for Trans-Generational Teaching and Learning" konulu araştırması, değişen jenerasyonun yeni öğrenme ve öğretme uygulamalarından işbirlikçi problem tabanlı derslerin, üniversite öğrencilerine sürekli daha özgün, güçlü ve anlamlı bilgiler vermeleriyle oluşturulan, bir öğrenen örgüt modelini içermektedir. Araştırma sonucunda oluşturulan model, akademisyenlere ve öğrencilere hizmet içi eğitimlerle ve öğrenme ortamlarıyla desteklenen değişik bir öğrenme ve öğretme ortamı sunmuştur.

García-Morales vd.,'in (2006) "Strategic Factors and Barriers for Promoting Educational Organizational Learning" konulu araştırmasında, İspanya'daki eğitim merkezlerinde kullanılan eğitimsel örgütsel öğrenmenin artırılmasındaki stratejik faktörlerin ve bariyerlerin neler olduğu incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, örgütsel performansın örgütsel öğrenmede anahtar bir role sahip olduğu belirlenmiştir. Takım öğrenmesi ve paylaşılan vizyonun engellenmesi, bilginin elde edilmesi, yayılması ve paylaşımına engel olan farklı öğrenme bariyerlerini oluşturmaktadır. Eğitim merkezlerinin eğitimcilerinin takım öğrenmesi ve paylaşılan vizyonun yaratılmasında sahip oldukları kişisel ustalık düzeylerinin eğitimsel örgütsel öğrenme ve örgütsel performansın gelişiminde önemli bir role sahip olduğu belirlenmiştir.

Kumar'ın (2005) "Assessing the Learning Culture and Performance of Educational Institutions" konulu araştırması, Malezya'daki özel eğitim kurumlarının öğrenme kültürü ve performans geliştirme faaliyetlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada Watkins ve Marsick'in (1997) "Dimensions of Learning Organization" adlı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme aşamaları ile performans artışı arasında ilişki saptanmıştır. Birey, takım ve örgüt düzeyindeki öğrenmenin finansal ve bilgi performansı üzerindeki etkisi incelendiğinde, finansal performansı en iyi bireysel ve örgütsel öğrenmenin etkilediği, bilgi performansını ise en iyi takım ve örgütsel öğrenmenin açıkladığı tespit edilmiştir.

Thomson (2004), belirlediği bir ilköğretim okulunda yürüttüğü ve iki yıl süren örnek olay incelemesinde, okulun öğrenen örgüt özelliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, iki yıllık çalışma sonucunda okuldaki yönetici ve öğretmenlerin takım çalışmaları esnasında içsel öğrenme düzeylerinin önemli ölçüde arttığı gözlemlenmiştir. Bunun sebebi araştırıldığında, öğretmenlerin okulun vizyonunu ve okulun sahip olduğu değerlerin birlikte paylaşılmasını vurguladıkları görülmüştür.

Brandt'in (2003) "Is This School a Learning Organization? 10 Ways to Tell" konulu araştırmasında, personel ve diğer unsurlar bir bütün içerisinde ele alınarak, okulların öğrenen bir örgüt olarak işleyip işlemedikleri kontrol

edilmiştir. Araştırma sonuçları, bir okulun öğrenen bir örgüt olabilmesi için 10 temel özelliğe sahip olması gerektiğini ortaya koymuştur. Bunlar: 1) Öğrenen örgütler adaptif davranışları teşvik eden bir yapıya sahiptir. 2) Öğrenen örgütlerin zor, fakat ulaşılabilir ortak hedefleri vardır. 3) Öğrenen örgütler örgütün gelişim aşamalarını tam olarak tanımlayabilen üyelere sahiptir. 4) Öğrenen örgütler, bilgiyi amaçlarına en uygun şekilde toplayarak hareket ederler. 5) Öğrenen örgütlerin yeni fikirler yaratmak için kurumsal bir bilgi tabanı ve değişik süreçleri vardır. 6) Öğrenen örgütler ile ilgili dış kaynaklar arasında sıkı bir bilgi alışverişi vardır. 7) Öğrenen örgütler ürünleri ve hizmetleri hakkında geri bildirim alırlar. 8) Öğrenen örgütler temel süreçlerini sürekli olarak incelerler. 9) Öğrenen örgütler destekleyici bir örgütsel kültüre sahiptirler. 10) Öğrenen örgütler siyasi, sosyal ve ekonomik koşulları takip eden, dış çevreye duyarlı açık sistemlerdir.

Kinder'in (2002) "Are Schools Learning Organisations" konulu araştırması, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yeniliklerin ortaöğretime entegre edilmesi ve bunun ne tür sonuçlar doğurduğuyla ilgilidir. Avrupa'nın global ekonomi içerisindeki zenginliği ve iş gücünün daha etkin hale getirilmesi eğitimin başarısı ile yakından ilgilidir. Bu anlamda ana hedef özel sektördeki "üretim paradoks"unun kötü etkilerinin üstesinden bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yeniliklerle nasıl gelinebileceği ve yenilik alanının arkasındaki kişilerin beceri düzeylerinin nasıl geliştirileceği olmalıdır. Çalışmada ortaöğretim sınıflarındaki bilgisayarların getireceği yeniliklerin analizinde Molina'nın sosyoteknik katılımcı yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okulların öğrenen örgüt olma sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak beceri seviyelerini yükseldiği tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, kullanılan ölçme araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümü ele alınıp açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma mevcut durumu tespit etmeyi amaçladığı için tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modeli geçmişte var olan ya da halen süren bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2009).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evreni Bursa ili İnegöl ilçesindeki liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni Bursa ili İnegöl ilçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı (16) devlet lisesinde görev yapan (70) yönetici ile (578) öğretmendir. Ölçeğe cevap veren (65) yönetici ile (264) öğretmendir. Lise sayısı (<https://mebbis.meb.gov.tr/KurumListesi.aspx>) adresinden alınmıştır.

“Liselerde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, liselerin öğrenen örgüt olma düzeylerini ve örgütsel engellerini belirlemek”

amacıyla yapılan araştırmanın katılımcılarına ait demografik bilgiler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Araştırmanın Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler

	Frekans (f)	Yüzde (%)
CİNSİYET		
Kadın	112	34
Erkek	217	66
Toplam	329	100
YAŞ		
21-30 yaş	71	21,6
31-40 yaş	136	41,3
41-50 yaş	93	28,3
51 yaş ve üzeri	29	8,8
Toplam	329	100
GÖREV KIDEMİ		
1-5 yıl	82	24,9
6-10 yıl	52	15,8
11-15 yıl	65	19,8
16-20 yıl	54	16,4
21-25 yıl	36	10,9
26 yıl ve üzeri	40	12,2
Toplam	329	100
ÖĞRENİM DURUMU		
Lise	1	0,3
Önlisans	3	0,9
Lisans	276	83,9
Yüksek Lisans	48	14,6
Doktora	1	0,3
Toplam	329	100
GÖREV		
Öğretmen	264	80,2
Müdür Yardımcısı	37	11,2
Müdür Baş Yardımcısı	13	4
Müdür	15	4,6
Toplam	329	100

Tablo 6’ya göre, katılımcıların %34’ü kadın, %66’sı ise erkektir. Katılımcıların yaşları incelendiğinde, %21,6’sı 21-30 yaş, %41,3’ü 31-40 yaş,

%28,3'ü 41-50 yaş aralığında ve %8,8'inin ise 51 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların %70'ine yakınının 31-50 yaş aralığında olduğu dikkat çekmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun orta yaşlı olduğu söylenebilir.

Katılımcıların görevlerindeki kıdem yılları incelendiğinde, %24,9'unun 1-5 yıl, %15,8'inin 6-10 yıl, % 19,8'inin 11-15 yıl 16,4'ünün 16-20 yıl ve %10,9'unun 21-25 yıl aralığında olduğu görülmektedir. %12,2'sinin ise en deneyimli grubu (26 yıl ve üzeri) oluşturduğu görülmektedir. Katılımcılar arasında en kalabalık grubun 1-5 yıl aralığında kıdemi olan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim durumlarına ilişkin bilgilere bakıldığında yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%83,9) lisans mezunu olduğu görülmektedir. Günümüzde öğretmen olmak için Eğitim Fakültesi lisans programını tamamlamak gerektiğinden bu beklenen bir sonuçtur. Katılımcıların çok küçük bir kısmı (%1,2) lise ve önlisans mezunudur. Yine katılımcıların küçük bir kısmı (%14,9) lisansüstü eğitim mezunudur. Öğrenen örgüt ve örgütsel engellere ilişkin görüşler katılımcıların öğrenim durumlarına göre incelenirken; bazı kategorilerdeki katılımcı sayılarının analiz yapmaya engel olacak kadar az olduğu görülmüştür. Analizin devam ettirilebilmesi için kategori birleştirilmesi yoluna gidilmiştir. Lise, ön lisans ve lisans kategorileri ile yüksek lisans ve doktora kategorileri birleştirilmiştir.

Katılımcıların %80,2'si öğretmen, %11,2'si müdür yardımcısı, %4'ü müdür başyardımcısı ve %4,6'sı müdür olarak görev yapmaktadır. Okullardaki görev dağılımı düşünüldüğünde bu oran beklenen bir sonuçtur. Ayrıca katılımcı sayılarının analiz için yetersiz olması nedeniyle müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı kategorileri de yönetici başlığı altında birleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracında üç bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde katılımcıların demografik bilgilerine (cinsiyet, yaş, görev kıdemi, öğrenim durumu, görevi ve yöneticilikte geçen süre) ilişkin altı soru bulunmaktadır. İkinci kısımda ise katılımcıların okullarına öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Öğrenen Örgüt Olma Ölçeği” kullanılmıştır. İkinci bölümde kullanılan ölçek Subaş (2010) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek geliştirilme aşamasında Subaş (2010) tarafından 92 soruluk ölçek taslağı oluşturulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda ölçekten 43 madde atılarak kalan 49 madde 155 öğretmene uygulanarak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda oluşan toplam varyansın % 59,2’sini açıklayabilen faktör 30 maddeden oluşmaktadır. Dörtlü likert tipi olarak derecelendirilmiş ölçeğin 30 sorudan elde edilen puan aralığı minimum 30 ile maksimum 120 puan arasında değişmektedir. Ölçeğin faktörleri Senge (2007)’in öğrenen örgüt yaklaşımının beş disiplinine uygun şekilde hazırlanmıştır. Bu disiplinlerin 30 maddeli ölçekteki dağılımı Tablo 7 ‘de gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğrenen Örgütün Beş Disiplini

Boyut Adı	Madde Sayısı	Ölçek Maddeleri
Kişisel Hâkimiyet	6	1.2.3.4.5.6
Zihni Modeller	5	7.8.9.10.11
Paylaşılan Vizyon	7	12.13.14.15.16.17.18
Takım Halinde Öğrenme	8	19.20.21.22.23.24.25.
Sistem Düşüncesi	4	27.28.29.30

Tablo 7’ye göre Kişisel Hâkimiyetten 6, Zihni Modellerden 5, Paylaşılan Vizyondan 7, Takım Halinde Öğrenmeden 8, Sistem Düşüncesinden de 4 madde

ölçekte bulunmaktadır. Ölçeğin kullanımıyla ilgili gerekli izinler Subaş'dan (23/01/2014) tarihinde e- mail aracılığıyla alınmıştır. Ek: 2

Araştırmada kullanılan üçüncü ölçek Töremen'in (1999) tarafından geliştirilmiş ve daha sonra Yıldız (2011) tarafından geçerlik ve güvenilirliği tekrar hesaplanmış "Örgütsel Engeller Ölçeği" dir. Ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin kullanımıyla ilgili gerekli izinler Töremen'den (01/04/2013) tarihinde e- mail aracılığıyla alınmıştır. Ek:1

Bu araştırmada kullanılan "Öğrenen Örgüt Olma Ölçeği" ve alt boyutları ile "Örgütsel Engeller Ölçeği" ne ilişkin güvenilirlik kanıtlarını elde etmek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları tekrar hesaplanmış ve Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach Alpha (α)
<i>Öğrenen örgüt</i>	0,94
Takım Halinde Öğrenme	0,93
Paylaşılan Vizyon	0,90
Kişisel Hakimiyet	0,78
Zihni Modeller	0,72
Sistem Düşüncesi	0,79
<i>Örgütsel Engeller</i>	0,56

Tablo 8'e göre Öğrenen Örgüt Olma Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları kabul edilebilir alt düzey olan 0,70'in üzerinde bulunmuştur ve güvenilir olduğu söylenebilir. Fakat Örgütsel Engeller Ölçeğine ilişkin güvenilirlik katsayısı 0,56 bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Olma Ölçeğinin tümü ve alt faktörlerinin Subaş tarafından bulunan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla (0,91) Öğrenen Örgüt Olma, (0,92) Takım Halinde Öğrenme, (0,91) Paylaşılan Vizyon, (0,74) Kişisel Hâkimiyet, (0,70) Zihni Modeller, (0,70) Sistem Düşüncesi olarak bulunmuştur. Guttman 0,690 ve Spearman brovn 0,709 olduğu ve ölçeğin alt ve üst dilim ortalamaları arasında madde ayırt ediciliği açısından $p < ,05$ anlam düzeyinde fark olduğu tespit edilmiştir. Bu analizlerle ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin yüksek olduğu görülmüştür. Örgütsel Engeller ölçeğin Yıldız tarafından bulunan tutarlık güvenirliği Cronbach Alpha katsayısı. 0,803 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu araştırmada ölçeğin birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgileri (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev ve yöneticilikten geçen süre) yer almaktadır. Birinci bölümde yer alan verilerin analizinde SPSS 17.0 istatistik programı kullanılarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablo ile sunulmuştur.

Öğrenen Örgüt Olma Ölçeğinde yer alan her bir madde “1= Hiç Katılmıyorum”, “2= Az Katılıyorum”, “3= Katılıyorum” ve “4= Tamamen Katılıyorum” şeklinde puanlanmıştır. Ölçek puanlarının yüksekliği katılımcıların Öğrenen Örgüt Olma düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçek puanları 1.00-1.74 arası “Hiç Katılmıyorum”, 1.75-2.49 arası “Az Katılıyorum”, 2.50-3.24 arası “Katılıyorum”, 3.25- 4.00 arası “Tamamen Katılıyorum” düzeyini göstermektedir.

Ölçeğin üçüncü bölümünde ise okulların Örgütsel Engeller Ölçeğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 12 maddeden oluşan 5’lü Likert ölçeğe sahip olan “Örgütsel Engeller Ölçeği” kullanılmıştır. Örgütsel Engeller Ölçeğinde yer alan her bir madde “1= Hiç Katılmıyorum”, “2= Katılmıyorum”, “3= Kararsızım”, “4= Katılıyorum” ve “5= Tamamen Katılıyorum” şeklinde

puanlanmıştır. Ölçek puanlarının yüksekliği katılımcıların Örgütsel Engellere yönelik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçek puanları 1.00-1.79 arası “Hiç Katılmıyorum”, 1.80-2.59 arası “Katılmıyorum”, 2.60-3.39 arası “Kararsızım”, 3.40-4.19 arası “Katılıyorum” ve 4,20-5,00 arası ise “Tamamen Katılıyorum” düzeyini göstermektedir.

Diğer taraftan ÖÖO ölçeğinden elde edilen puanların analizinde SPSS 17,0 paket programı kullanılmıştır. Bu bağlamda ölçeklerde yer alan her bir maddenin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak tablo halinde sunulmuştur. Ölçeklerden elde edilen toplam puanların çeşitli değişkenler bağlamında analizinde bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü ANOVA testi, anlamlı farkın bulunması durumunda gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla Tukey HSD analizi yürütülmüştür. Elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde öncelikle araştırma süresince toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara daha sonra ise bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgular, demografik bulgular, güvenilirliğe ilişkin bulgular ve alt problemlere ilişkin bulgular olmak üzere üç kısımda ele alınmıştır.

4.1. Veri Setinin Normalliği ve Demografik Bulgular

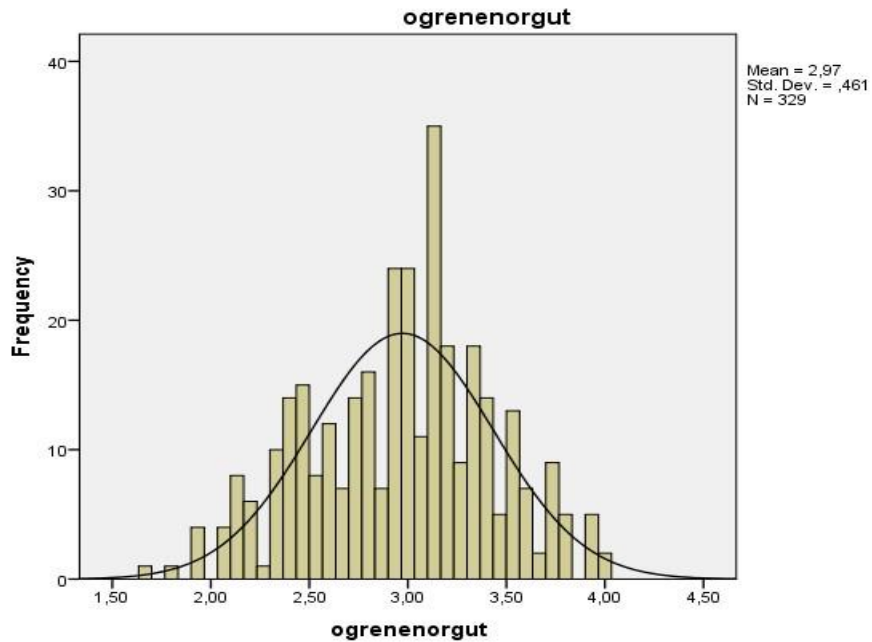
Bu kısımda “Öğrenen Örgüt Olma Ölçeği” ve “Örgütsel Engeller Ölçeği” aracılığıyla toplanan verilerin normalliği araştırılmış, daha sonra veri setine ilişkin demografik özelliklere yer verilmiştir. Veri setinin normalliğinin araştırılması amacıyla öncelikle betimleyici istatistikler hesaplanmış ve Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğrenen Örgüt Olma Ölçeği ve Örgütsel Engeller Ölçeğinden Toplanan Verilere Ait Betimsel İstatistikler

	Öğrenen örgüt	Örgütsel Engeller
N	329	329
Ortalama	2,97	3,01
Medyan	3,00	3,00
Mod	3,00	2,83
Standart sapma	,460	,490
Çarpıklık Katsayısı	-,155	,044
Basıklık Katsayısı	-,364	,355

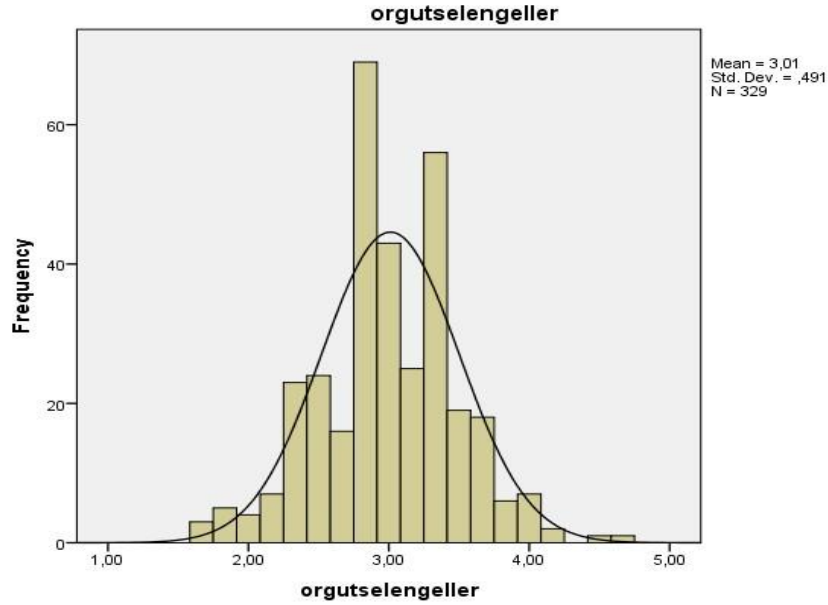
Tablo 9’da ki Öğrenen Örgüt Olma Ölçeği ve Örgütsel Engeller Ölçeği’nden toplanan verilere ait betimsel istatistikler incelendiğinde, her iki veri seti için de ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Ortalama mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olması bize mükemmel normal dağılımı verir. Araştırma kapsamında elde ettiğimiz veri setini incelediğimizde normale oldukça yakın dağılım gösterdiğini söyleyebiliriz. Öğrenen örgüt olma ölçeğinden elde edilen veri setine ait histogram grafikleri Şekil 6 da verilmiştir.

Şekil 6: Öğrenen Örgüt Olma Ölçeği’nden Elde Edilen Veri Setine Ait Histogram Grafiği



Öğrenen Örgüt Olma Ölçeği’nden elde edilen veri setine ait basıklık çarpıklık katsayıları ise negatif bulunmuştur. Bu da dağılımın hafif sola çarpık ve basık olduğunu gösterir. Örgütsel engeller ölçeğinden elde edilen veri setine ait histogram grafikleri Şekil 7 de verilmiştir.

Şekil 7: Örgütsel Engeller Ölçeği'nden Elde Edilen Veri Setine Ait Histogram Grafiği



Şekil 7’de Örgütsel Engeller Ölçeği’nden toplanan verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları pozitif olduğundan, normal dağılıma göre hafif sağa çarpık ve hafif sivri bir dağılım gösterir.

Normalliğe ilişkin bilgi edinmek amacıyla veri setinin betimsel istatistikleri ve histogram grafiklerinin incelenmesinin yanı sıra, KolmogorovSmirnov normallik testi yapılmış ve normallikten farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı araştırılmıştır. Test sonucunda Öğrenen Örgüt Olma Ölçeği’nden elde edilen veri setine ait dağılım için, KolmogorovSmirnov Z değeri 1,122 ve $p= 0,161$ ($p<0,05$) bulunmuştur. Örgütsel Engeller Ölçeği’nden elde edilen veri setine ait dağılım içinse; KolmogorovSmirnov Z değeri 0,882 ve $p= 0,419$ ($p<0,05$) bulunmuştur. Her iki dağılımında normallikten sapmadığı görülmüştür.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

4.2.1. Okulların Öğrenen Örgüt Olma Durumlarına Ait Alt Boyutlar ile Örgütsel Engellere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Araştırma kapsamında öğretmen ve yöneticilerin, okulların öğrenen örgüt olma durumu ve örgütsel engellere ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin bu ölçeklerden aldıkları puanların ortalaması ve standart sapmasına ilişkin bilgiler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Ölçek Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	\bar{X}	SS
Takım Halinde Öğrenme	2,81	,672
Paylaşılan Vizyon	2,72	,649
Kişisel Hâkimiyet	3,16	,499
Zihni Modeller	3,25	,486
Sistem Düşüncesi	3,11	,562
Öğrenen Örgüt Toplam	2,97	,460
Örgütsel Engeller	3,01	,490

Tablo 10’a göre öğretmen ve yönetici görüşleri incelendiğinde Öğrenen Örgüt Olma durumuna yönelik görüşlerin toplamda ($\bar{X}=2,97$) ile “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrenen Örgüt Olmaya ilişkin görüşlere ait puanların olumlu yönde olduğu görülmektedir. Öğrenen Örgüt Olma ölçeğine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri alt boyutlar açısından incelendiğinde; en yüksek ortalamaya zihni modeller alt boyutunun ($\bar{X}=3,25$) “Tamamen Katılıyorum” düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Zihni modeller alt boyutunu “Katılıyorum” düzeyi ile Kişisel Hâkimiyet ($\bar{X}=3,16$) ve Sistem Düşüncesi ($\bar{X}=3,11$) alt boyutları takip etmektedir. Takım Halinde Öğrenme ($\bar{X}=2,81$) ve

Paylaşılan Vizyon ($\bar{X}=2,72$) ise “Katılıyorum” düzeyinde olmakla birlikte ortalamanın altında kalan alt boyutlardır. Katılımcıların örgütsel engellere ilişkin görüşlerine ait ortalamalara bakıldığında ($\bar{X}=3,01$) ile “Kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir.

4.2.2. Kişisel Değişkenlere Göre Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Görüşler

4.2.2.1. Cinsiyete Değişkenine Göre Görüşleri

Öğrenen örgüt ve örgütsel engellere ilişkin görüşlerin yönetici ve öğretilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Katılımcıların Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan t Test Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p																																																																				
Öğrenen örgüt	Kadın	112	3,03	,467	327	1,79	0,08																																																																				
	Erkek	217	2,94	,455				Takım Halinde Öğrenme	Kadın	112	2,87	,702	327	1,37	0,17	Erkek	217	2,77	,655	Paylaşılan Vizyon	Kadın	112	2,76	,661	327	0,82	0,41	Erkek	217	2,69	,644	Kişisel Hâkimiyet	Kadın	112	3,24	,478	327	2,23	0,02*	Erkek	217	3,11	,504	Zihni Modeller	Kadın	112	3,26	,489	327	0,39	0,70	Erkek	217	3,24	,485	Sistem Düşüncesi	Kadın	112	3,22	,539	327	2,66	0,01*	Erkek	217	3,05	,566	Örgütsel Engeller	Kadın	112	2,95	,474	327	-1,44	0,15
Takım Halinde Öğrenme	Kadın	112	2,87	,702	327	1,37	0,17																																																																				
	Erkek	217	2,77	,655				Paylaşılan Vizyon	Kadın	112	2,76	,661	327	0,82	0,41	Erkek	217	2,69	,644	Kişisel Hâkimiyet	Kadın	112	3,24	,478	327	2,23	0,02*	Erkek	217	3,11	,504	Zihni Modeller	Kadın	112	3,26	,489	327	0,39	0,70	Erkek	217	3,24	,485	Sistem Düşüncesi	Kadın	112	3,22	,539	327	2,66	0,01*	Erkek	217	3,05	,566	Örgütsel Engeller	Kadın	112	2,95	,474	327	-1,44	0,15	Erkek	217	3,03	,497								
Paylaşılan Vizyon	Kadın	112	2,76	,661	327	0,82	0,41																																																																				
	Erkek	217	2,69	,644				Kişisel Hâkimiyet	Kadın	112	3,24	,478	327	2,23	0,02*	Erkek	217	3,11	,504	Zihni Modeller	Kadın	112	3,26	,489	327	0,39	0,70	Erkek	217	3,24	,485	Sistem Düşüncesi	Kadın	112	3,22	,539	327	2,66	0,01*	Erkek	217	3,05	,566	Örgütsel Engeller	Kadın	112	2,95	,474	327	-1,44	0,15	Erkek	217	3,03	,497																				
Kişisel Hâkimiyet	Kadın	112	3,24	,478	327	2,23	0,02*																																																																				
	Erkek	217	3,11	,504				Zihni Modeller	Kadın	112	3,26	,489	327	0,39	0,70	Erkek	217	3,24	,485	Sistem Düşüncesi	Kadın	112	3,22	,539	327	2,66	0,01*	Erkek	217	3,05	,566	Örgütsel Engeller	Kadın	112	2,95	,474	327	-1,44	0,15	Erkek	217	3,03	,497																																
Zihni Modeller	Kadın	112	3,26	,489	327	0,39	0,70																																																																				
	Erkek	217	3,24	,485				Sistem Düşüncesi	Kadın	112	3,22	,539	327	2,66	0,01*	Erkek	217	3,05	,566	Örgütsel Engeller	Kadın	112	2,95	,474	327	-1,44	0,15	Erkek	217	3,03	,497																																												
Sistem Düşüncesi	Kadın	112	3,22	,539	327	2,66	0,01*																																																																				
	Erkek	217	3,05	,566				Örgütsel Engeller	Kadın	112	2,95	,474	327	-1,44	0,15	Erkek	217	3,03	,497																																																								
Örgütsel Engeller	Kadın	112	2,95	,474	327	-1,44	0,15																																																																				
	Erkek	217	3,03	,497																																																																							

p<0,05

Tablo 11’de katılımcıların görüşleri incelendiğinde, kadınlara ait en yüksek ortalamanın “Tamamen Katılıyorum” düzeyi ile Zihni Modeller alt boyutunda ($\bar{X}=3,26$) olduğu, en düşük ortalamanın ise “Katılıyorum” düzeyi ile Paylaşılan Vizyon alt boyutunda ($\bar{X}=2,76$) olduğu görülmektedir. Erkekler için

puanlar incelendiğinde ise, en yüksek ortalamanın “Katılıyorum” düzeyi ile Zihni Modeller alt boyutunda ($\bar{X}=3,24$) ve en düşük ortalamanın ise yine “Katılıyorum” düzeyi ile Paylaşılan Vizyon alt boyutunda ($\bar{X}=2,69$) olduğu görülmektedir. Öğrenen örgüte ilişkin görüşlerde kadınlara ait ortalama yüksek çıkarken ($\bar{X}_k=3,03$; $\bar{X}_e=2,94$), Örgütsel Engellere ilişkin alt puanlarda erkeklere ait ortalama ($\bar{X}_k=2,95$; $\bar{X}_e=3,03$) daha yüksek bulunmuştur. Kadın ve Erkek görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre yapılan t testine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, Kişisel Hâkimiyet ($t_{327}=2,23$; $p=0,02$; $p<0,05$) ve Sistem Düşüncesi ($t_{327}=2,66$; $p=0,01$; $p<0,05$) alt boyutlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Kişisel Hâkimiyet alt boyutunda ($\bar{X}_k=3,24$; $\bar{X}_e=3,11$) ve Sistem Düşüncesi alt boyutunda ($\bar{X}_k=3,22$; $\bar{X}_e=3,05$) olduğu dikkate alındığında aradaki farkın kadınlar lehine olduğu söylenebilir. Örgütsel Engellere ilişkin görüşlerde ($t_{327}=-1,44$; $p=0,15$; $p<0,05$) ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Sonuç olarak kadınların erkeklere nazaran öğretmenlik mesleğini ve kurumlarını daha çok benimsedikleri bulgusu çıkmaktadır.

4.2.2.2. Yaş Değişkenine Göre

Katılımcıların öğrenen örgüt ve örgütsel engellere ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre dağılımlarına ait betimsel istatistikler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Katılımcıların Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Dağılımlarına Ait Betimsel İstatistikler

	Yaş	n	\bar{X}	SS
Öğrenen Örgüt	21-30	71	2,98	,427
	31-40	136	2,93	,512
	41-50	93	3,00	,422
	51 ve üstü	29	3,00	,404
	Toplam	329	2,97	,460
Takım Halinde Öğrenme	21-30	71	2,89	,646
	31-40	136	2,72	,742
	41-50	93	2,85	,612
	51 ve üstü	29	2,84	,559
	Toplam	329	2,80	,672
Paylaşılan Vizyon	21-30	71	2,71	,615
	31-40	136	2,63	,733
	41-50	93	2,83	,527
	51 ve üstü	29	2,79	,632
	Toplam	329	2,72	,649
Kişisel Hakimiyet	21-30	71	3,15	,475
	31-40	136	3,16	,500
	41-50	93	3,13	,511
	51 ve üstü	29	3,22	,527
	Toplam	329	3,16	,499
Zihni Modeller	21-30	71	3,16	,503
	31-40	136	3,30	,462
	41-50	93	3,22	,504
	51 ve üstü	29	3,25	,480
	Toplam	329	3,24	,486
Sistem Düşüncesi	21-30	71	3,16	,413
	31-40	136	3,08	,627
	41-50	93	3,13	,566
	51 ve üstü	29	3,07	,555
	Toplam	329	3,11	,562
Örgütsel Engeller	21-30	71	3,04	,479
	31-40	136	2,95	,522
	41-50	93	3,01	,447
	51 ve üstü	29	3,15	,479
	Toplam	329	3,01	,490

Tablo 12’de öğrenen örgütün tamamına ilişkin görüşlere ait ortalamalar incelendiğinde; yaş arttıkça ortalamanın da arttığı görülmektedir. 41 yaş ve üstü bireylerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinin ortalaması (\bar{X} =3,00) tür. Takım

Halinde Öğrenme alt boyutunda; en yüksek ortalama “Katılıyorum” düzeyi ile 21-30 yaş aralığı ($\bar{X}= 2,89$) sahiptir. Çalışmaya katılan genç bireylerin Takım Halinde Öğrenmeye daha yatkın oldukları söylenebilir. Kişisel Hâkimiyet alt boyutunda ise en yüksek ortalama “Katılıyorum” düzeyi ile sahip grup, 51 yaş ve üzeri ($\bar{X}=3,22$) katılımcılardan oluşmaktadır. Yaş artıkça deneyimin artacağı düşünüldüğünde bu beklenen bir sonuçtur. Zihni Modeller alt boyutunda en düşük ortalama “Katılıyorum” düzeyi ile sahip grup 21-30 yaş ($\bar{X}=3,16$) iken, en yüksek ortalamaya “Tamamen Katılıyorum” düzeyi ile sahip grup ise 31-40 yaş ($\bar{X}=3,30$) aralığıdır. Öğrenen Örgüte ait alt boyutların tamamı incelendiğinde en yüksek ortalamaya “Katılıyorum” düzeyi ile sahip alt boyutun Zihni Modeller ($\bar{X}=3,24$) olduğu görülmektedir. Sistem Düşüncesi alt boyutunda ise yine “Katılıyorum” düzeyi ile 21-30 yaş aralığı ($\bar{X}=3,16$) en yüksek ortalamaya sahiptir. Katılımcıların Örgütsel Engellere ilişkin görüşlerinin ortalaması yaşa göre incelendiğinde ise, “Kararsızım” düzeyi ile 51 yaş ve üzeri yaş grubunun ($\bar{X}=3,15$) en yüksek ortalamaya sahip olduğu, yaş ilerledikçe Örgütsel Engellere olan inancın arttığı söylenebilir. Katılımcıların Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre karşılaştırılması ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13: Katılımcıların Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P*
Öğrenen Örgüt	Gruplar arası	,324	3	,108	,506	,678
	Gruplar içi	69,328	325	,213		
	Toplam	69,652	328			
Takım Halinde Öğrenme	Gruplar arası	1,560	3	,520	1,151	,329
	Gruplar içi	146,874	325	,452		
	Toplam	148,434	328			
Paylaşılan Vizyon	Gruplar arası	2,522	3	,841	2,010	,112
	Gruplar içi	135,955	325	,418		
	Toplam	138,478	328			
Kişisel Hâkimiyet	Gruplar arası	,199	3	,066	,264	,851
	Gruplar içi	81,544	325	,251		
	Toplam	81,743	328			
Zihni Modeller	Gruplar arası	1,037	3	,346	1,469	,223
	Gruplar içi	76,484	325	,235		
	Toplam	77,521	328			
Sistem Düşüncesi	Gruplar arası	,432	3	,144	,453	,716
	Gruplar içi	103,294	325	,318		
	Toplam	103,726	328			
Örgütsel Engeller	Gruplar arası	1,052	3	,351	1,464	,224
	Gruplar içi	77,874	325	,240		
	Toplam	78,926	328			

p<0,05

Tablo 13'deki katılımcıların öğrenen örgüt ve örgütsel engellere ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları incelendiğinde öğrenen örgüt ve alt boyutlarıyla, örgütsel engellere yönelik tüm p değerlerinin 0,05 değerinden yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular katılımcı görüşlerinin Öğrenen Örgüt ve tüm alt boyutları ile Örgütsel Engellere ilişkin yaş değişkenine göre anlamlı fark çıkarmadığı, diğer bir ifade ile tüm yaş gruplarının birbirine benzer düşündüğünü göstermemektedir. Sonuç olarak katılımcıların yaş değişkenine göre öğrenen örgüt ve alt boyutları ile örgütsel engeller arasında birbirlerinden farklı düşünmedikleri bulgusu çıkmıştır.

4.2.2.3. Kıdem Değişkenine Göre

Katılımcıların öğrenen örgüt ve örgütsel engellere ilişkin görüşlerinin meslekteki kıdemlerine göre dağılımlarına ait betimsel istatistikler Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14: Katılımcıların Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Dağılımlarına Ait Betimsel İstatistikler

	Kıdem Yılı	n	\bar{X}	SS
<i>Öğrenen Örgüt</i>	1-5	82	2,97	,482
	6-10	52	2,86	,445
	11-15	65	2,94	,469
	16-20	54	3,06	,435
	21-25	36	2,92	,449
	26 ve Üzeri	40	3,07	,446
	Toplam	329	2,97	,460
Takım Halinde Öğrenme	1-5	82	2,81	,711
	6-10	52	2,68	,741
	11-15	65	2,78	,685
	16-20	54	2,89	,553
	21-25	36	2,67	,706
	26 ve Üzeri	40	2,97	,568
	Toplam	329	2,80	,672
Paylaşılan Vizyon	1-5	82	2,70	,675
	6-10	52	2,49	,699
	11-15	65	2,72	,641
	16-20	54	2,82	,600
	21-25	36	2,73	,604
	26 ve Üzeri	40	2,88	,600
	Toplam	329	2,72	,649
Kişisel Hakimiyet	1-5	82	3,15	,503
	6-10	52	3,14	,504
	11-15	65	3,11	,468
	16-20	54	3,20	,518
	21-25	36	3,17	,520
	26 ve Üzeri	40	3,21	,507
	Toplam	329	3,16	,499
Zihni Modeller	1-5	82	3,23	,467
	6-10	52	3,18	,524
	11-15	65	3,27	,442
	16-20	54	3,34	,486
	21-25	36	3,17	,534
	26 ve Üzeri	40	3,26	,502
	Toplam	329	3,24	,486

Sistem Düşüncesi	1-5	82	3,13	,497
	6-10	52	3,04	,595
	11-15	65	3,01	,595
	16-20	54	3,27	,522
	21-25	36	3,04	,574
	26 ve Üzeri	40	3,17	,602
	Toplam	329	3,11	,562
Örgütsel Engeller	1-5	82	3,03	,453
	6-10	52	2,95	,590
	11-15	65	2,99	,451
	16-20	54	2,95	,527
	21-25	36	3,06	,452
	26 ve Üzeri	40	3,08	,476
	Toplam	329	3,01	,490

Tablo 14'deki sonuçlar katılımcıların kıdem yıllarına göre dağılımları incelendiğinde, ilk sırada 1-5 yıl (n=82), ikinci sırada 11-15 yıl (n=65), üçüncü sırada 16-20 yıl (n=54) kıdemli bireylerin olduğu görülmektedir. Katılımcıların öğrenen örgüte ilişkin görüşlerine ait ortalamaları incelendiğinde, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanların “Katılıyorum” düzeyi ile ($\bar{X}=2,94$) en düşük ortalamaya sahip olduğu, 26 ve üzeri yıl kıdeme ($\bar{X}=3,07$) sahip olanların ise “Katılıyorum” düzeyi ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Takım Halinde Öğrenme ve Zihni Modeller alt boyutu incelendiğinde, en düşük ortalamaya sahip grubun “Katılıyorum” düzeyi ile 21-25 yıl aralığında kıdem yılı olanlar olduğu söylenebilir. Kişisel Hâkimiyet ve Sistem Düşüncesi alt boyutlarında ise en düşük ortalamaya “Katılıyorum” düzeyi ile 11-15 yıl kıdemi olanlar sahiptir. Paylaşılan Vizyon alt boyutunda ise bu grup 1-5 yıl kıdemi olanlardır. Örgütsel Engellere ilişkin ortalamalar incelendiğinde “Kararsızım” düzeyi ile 26 ve üzeri yıl kıdemi olanların ($\bar{X}=3,08$) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre karşılaştırılması amacıyla ANOVA testi sonuçları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. Katılımcıların Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması Amacıyla ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P*
Öğrenen Örgüt	Gruplar arası	1,667	5	,333	1,584	,164
	Gruplar içi	67,986	323	,210		
	Toplam	69,652	328			
Takım Halinde Öğrenme	Gruplar arası	3,011	5	,602	1,337	,248
	Gruplar içi	145,423	323	,450		
	Toplam	148,434	328			
Paylaşılan Vizyon	Gruplar arası	4,223	5	,845	2,032	,074
	Gruplar içi	134,255	323	,416		
	Toplam	138,478	328			
Kişisel Hâkimiyet	Gruplar arası	,414	5	,083	,329	,896
	Gruplar içi	81,330	323	,252		
	Toplam	81,743	328			
Zihni Modeller	Gruplar arası	,927	5	,185	,782	,563
	Gruplar içi	76,594	323	,237		
	Toplam	77,521	328			
Sistem Düşüncesi	Gruplar arası	2,761	5	,552	1,767	,119
	Gruplar içi	100,964	323	,313		
	Toplam	103,726	328			
Örgütsel Engeller	Gruplar arası	,739	5	,148	,611	,692
	Gruplar içi	78,187	323	,242		
	Toplam	78,926	328			

*p<,05

Tablo 15’de katılımcıların öğrenen örgüt ve örgütsel engellere ilişkin görüşlerinin kıdem yıllarına göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları incelendiğinde öğrenen örgüt ve alt boyutlarıyla, örgütsel engellere yönelik tüm p değerlerinin 0,05’ten yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular katılımcı görüşlerinin öğrenen örgüt ve tüm alt boyutları ile örgütsel engellere ilişkin kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark çıkarmadığı, diğer bir ifade ile tüm kıdem gruplarının birbirine benzer düşündüğünü göstermektedir. Sonuç olarak katılımcıların kıdem değişkenine göre öğrenen örgüt ve alt boyutları ile örgütsel engeller arasında birbirlerinden farklı düşünmedikleri bulgusu çıkmıştır.

4.2.2.4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre

Öğrenen örgüt ve örgütsel engellere ilişkin görüşlerinin yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Katılımcıların Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan t Test Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS	sd	T	p																																																																				
Öğrenen Örgüt	Lisans	280	2,99	,443	327	2,38	,018*																																																																				
	Lisansüstü	49	2,82	,532				Takım Halinde Öğrenme	Lisans	280	2,83	,644	327	2,04	,070	Lisansüstü	49	2,62	,801	Paylaşılan Vizyon	Lisans	280	2,76	,623	327	3,03	,003*	Lisansüstü	49	2,46	,740	Kişisel Hâkimiyet	Lisans	280	3,17	,486	327	1,43	,153	Lisansüstü	49	3,06	,561	Zihni Modeller	Lisans	280	3,24	,497	327	-,0,07	,937	Lisansüstü	49	3,24	,421	Sistem Düşüncesi	Lisans	280	3,13	,544	327	1,82	0,01*	Lisansüstü	49	2,97	,643	Örgütsel Engeller	Lisans	280	3,01	,477	327	-0,06	,946
Takım Halinde Öğrenme	Lisans	280	2,83	,644	327	2,04	,070																																																																				
	Lisansüstü	49	2,62	,801				Paylaşılan Vizyon	Lisans	280	2,76	,623	327	3,03	,003*	Lisansüstü	49	2,46	,740	Kişisel Hâkimiyet	Lisans	280	3,17	,486	327	1,43	,153	Lisansüstü	49	3,06	,561	Zihni Modeller	Lisans	280	3,24	,497	327	-,0,07	,937	Lisansüstü	49	3,24	,421	Sistem Düşüncesi	Lisans	280	3,13	,544	327	1,82	0,01*	Lisansüstü	49	2,97	,643	Örgütsel Engeller	Lisans	280	3,01	,477	327	-0,06	,946	Lisansüstü	49	3,01	,564								
Paylaşılan Vizyon	Lisans	280	2,76	,623	327	3,03	,003*																																																																				
	Lisansüstü	49	2,46	,740				Kişisel Hâkimiyet	Lisans	280	3,17	,486	327	1,43	,153	Lisansüstü	49	3,06	,561	Zihni Modeller	Lisans	280	3,24	,497	327	-,0,07	,937	Lisansüstü	49	3,24	,421	Sistem Düşüncesi	Lisans	280	3,13	,544	327	1,82	0,01*	Lisansüstü	49	2,97	,643	Örgütsel Engeller	Lisans	280	3,01	,477	327	-0,06	,946	Lisansüstü	49	3,01	,564																				
Kişisel Hâkimiyet	Lisans	280	3,17	,486	327	1,43	,153																																																																				
	Lisansüstü	49	3,06	,561				Zihni Modeller	Lisans	280	3,24	,497	327	-,0,07	,937	Lisansüstü	49	3,24	,421	Sistem Düşüncesi	Lisans	280	3,13	,544	327	1,82	0,01*	Lisansüstü	49	2,97	,643	Örgütsel Engeller	Lisans	280	3,01	,477	327	-0,06	,946	Lisansüstü	49	3,01	,564																																
Zihni Modeller	Lisans	280	3,24	,497	327	-,0,07	,937																																																																				
	Lisansüstü	49	3,24	,421				Sistem Düşüncesi	Lisans	280	3,13	,544	327	1,82	0,01*	Lisansüstü	49	2,97	,643	Örgütsel Engeller	Lisans	280	3,01	,477	327	-0,06	,946	Lisansüstü	49	3,01	,564																																												
Sistem Düşüncesi	Lisans	280	3,13	,544	327	1,82	0,01*																																																																				
	Lisansüstü	49	2,97	,643				Örgütsel Engeller	Lisans	280	3,01	,477	327	-0,06	,946	Lisansüstü	49	3,01	,564																																																								
Örgütsel Engeller	Lisans	280	3,01	,477	327	-0,06	,946																																																																				
	Lisansüstü	49	3,01	,564																																																																							

*p<0,05

Tablo 16’da katılımcıların öğrenim durumuna göre ortalamaları incelendiğinde, Zihni Modeller alt boyutunda ve Örgütsel Engellere ilişkin ortalamalarda lisans ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin eşit ortalamalara sahip oldukları, öğrenen örgütün geneline ilişkin ortalama ve tüm alt boyutlarda lisans öğrenimi görenlerin lisansüstü öğrenim görenlere göre daha yüksek ortalama sahip oldukları görülmektedir. Zihni Modeller boyutunun alt boyutlar içinde en yüksek ortalama ($\bar{X}=3,24$) sahip olduğu görülmektedir.

Öğrenen örgüt ve örgütsel engellere ilişkin ortalamalar karşılaştırıldığında, Öğrenen Örgütün genelinde ($t_{327} = 2,386$; $p=0,018$; $p<0,05$) ve Paylaşılan Vizyon ($t_{327} = 3,03$; $p=0,03$; $p<0,05$) ve Sistem Düşüncesi alt boyutlarında ($t_{327} = 1,82$; $p=0,01$; $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenen Örgüt için $\bar{X}_{l} = 2,99$; $\bar{X}_{lü} = 2,82$, Paylaşılan Vizyon alt boyutu için $\bar{X}_{l} = 2,76$; $\bar{X}_{lü} = 2,46$, ve Sistem Düşüncesi alt boyutunda ise $\bar{X}_{l} = 3,13$; $\bar{X}_{lü} = 2,97$ bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde lisans mezunu katılımcıların lehine istatistiksel olarak fark olduğu gözlenmektedir. Sonuç olarak lisansüstü mezunlarının lisans mezunlarına göre kurumsal vizyonun başarı ölçütlerini yeterli görmedikleri ve kurum çalışanı olarak kendini konumlandıracağı pozisyonu bulamadıkları bulgusu ortaya çıkmıştır.

4.2.2.5. Görev Değişkenine Göre

Katılımcıların öğrenen örgüt ve örgütsel engellere ilişkin görüşlerinin görevlerine göre dağılımlarına ait betimsel istatistikler ve t testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17: Katılımcıların Görev Değişkenine Göre Yapılan t Test Sonuçları

	Görev	N	\bar{X}	SS	sd	T	p																																																																				
Öğrenen Örgüt	Öğretmen	264	2,95	,456	327	-1,15	,251																																																																				
	Yönetici	65	3,03	,475				Takım Halinde Öğrenme	Öğretmen	264	2,78	,687	327	-1,10	,270	Yönetici	65	2,89	,606	Paylaşılan Vizyon	Öğretmen	264	2,69	,647	327	-1,16	,245	Yönetici	65	2,80	,656	Kişisel Hâkimiyet	Öğretmen	264	3,15	,499	327	-0,17	,862	Yönetici	65	3,17	,503	Zihni Modeller	Öğretmen	264	3,24	,479	327	-0,47	,633	Yönetici	65	3,27	,515	Sistem Düşüncesi	Öğretmen	264	3,09	,557	327	-1,31	,189	Yönetici	65	3,19	,577	Örgütsel Engeller	Öğretmen	264	3,00	,504	327	-0,45	,647
Takım Halinde Öğrenme	Öğretmen	264	2,78	,687	327	-1,10	,270																																																																				
	Yönetici	65	2,89	,606				Paylaşılan Vizyon	Öğretmen	264	2,69	,647	327	-1,16	,245	Yönetici	65	2,80	,656	Kişisel Hâkimiyet	Öğretmen	264	3,15	,499	327	-0,17	,862	Yönetici	65	3,17	,503	Zihni Modeller	Öğretmen	264	3,24	,479	327	-0,47	,633	Yönetici	65	3,27	,515	Sistem Düşüncesi	Öğretmen	264	3,09	,557	327	-1,31	,189	Yönetici	65	3,19	,577	Örgütsel Engeller	Öğretmen	264	3,00	,504	327	-0,45	,647	Yönetici	65	3,03	,431								
Paylaşılan Vizyon	Öğretmen	264	2,69	,647	327	-1,16	,245																																																																				
	Yönetici	65	2,80	,656				Kişisel Hâkimiyet	Öğretmen	264	3,15	,499	327	-0,17	,862	Yönetici	65	3,17	,503	Zihni Modeller	Öğretmen	264	3,24	,479	327	-0,47	,633	Yönetici	65	3,27	,515	Sistem Düşüncesi	Öğretmen	264	3,09	,557	327	-1,31	,189	Yönetici	65	3,19	,577	Örgütsel Engeller	Öğretmen	264	3,00	,504	327	-0,45	,647	Yönetici	65	3,03	,431																				
Kişisel Hâkimiyet	Öğretmen	264	3,15	,499	327	-0,17	,862																																																																				
	Yönetici	65	3,17	,503				Zihni Modeller	Öğretmen	264	3,24	,479	327	-0,47	,633	Yönetici	65	3,27	,515	Sistem Düşüncesi	Öğretmen	264	3,09	,557	327	-1,31	,189	Yönetici	65	3,19	,577	Örgütsel Engeller	Öğretmen	264	3,00	,504	327	-0,45	,647	Yönetici	65	3,03	,431																																
Zihni Modeller	Öğretmen	264	3,24	,479	327	-0,47	,633																																																																				
	Yönetici	65	3,27	,515				Sistem Düşüncesi	Öğretmen	264	3,09	,557	327	-1,31	,189	Yönetici	65	3,19	,577	Örgütsel Engeller	Öğretmen	264	3,00	,504	327	-0,45	,647	Yönetici	65	3,03	,431																																												
Sistem Düşüncesi	Öğretmen	264	3,09	,557	327	-1,31	,189																																																																				
	Yönetici	65	3,19	,577				Örgütsel Engeller	Öğretmen	264	3,00	,504	327	-0,45	,647	Yönetici	65	3,03	,431																																																								
Örgütsel Engeller	Öğretmen	264	3,00	,504	327	-0,45	,647																																																																				
	Yönetici	65	3,03	,431																																																																							

*p<0,05

Tablo 17 incelendiğinde tüm boyutlarda görev değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı fark çıkmadığı, yönetici görüşlerinin öğretmenlerden daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. En düşük ortalamalar paylaşılan vizyon alt boyutuna ait iken ($\bar{X}_ö=2,69$; $\bar{X}_y=2,80$), en yüksek ortalamaların ise zihni modeller alt boyutuna ($\bar{X}_ö=3,27$; $\bar{X}_y=3,24$) ait olduğu görülmektedir. Yönetici ve öğretmen görüşleri arasında görev değişkenine göre yapılan t testine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, tüm p değerlerinin manidarlık değerinden (0,05) yüksek olduğu görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin ortalamaları arasında, öğrenen örgüt olma ve örgütsel engellere ilişkin istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Sonuç olarak katılımcıların kıdem değişkenine göre öğrenen örgüt ve alt boyutları ile örgütsel engeller arasında birbirlerinden farklı düşünmedikleri bulgusu çıkmıştır.

4.2.3. Öğrenen Örgüt ile Örgütsel Engeller ve Öğrenen Örgüt Alt Boyutları ile Örgütsel Engeller Arasındaki İlişki

Öğrenen Örgüt ile Örgütsel Engeller ve Öğrenen Örgüt alt boyutları ile Örgütsel Engeller arasındaki ilişki Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18: Öğrenen Örgüt ile Örgütsel Engeller ve Öğrenen Örgüt Alt Boyutları ile Örgütsel Engeller Arasındaki İlişki

	Öğrenen Örgüt	Örgütsel Engeller	Kişisel Hâkimiyet	Zihni Modeller	Paylaşılan Vizyon	Takım Halinde Öğrenme	Sistem Düşüncesi
Öğrenen Örgüt	1.00	-,106	,680	,602	,847	,871	,742
Örgütsel Engeller	*	1.00	-,062	-,034	-,093	-,141	-,034
Kişisel Hâkimiyet	*	*	1.00	,533	,464	,381	,532
Zihni Modeller	*	*	*	1.00	,305	,364	,484
Paylaşılan Vizyon	*	*	*	*	1.00	,748	,504
Takım Halinde Öğrenme	*	*	*	*	*	1.00	,561
Sistem Düşüncesi	*	*	*	*	*	*	1.00

Tablo 18’e göre Öğrenen Örgüt ile Örgütsel Engeller arasında %10 oranında ve negatif bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenen örgüt ile Kişisel Hakimiyet boyutu arasında %68, Zihni Modeller boyutu arasında %60, Paylaşılan Vizyon boyutu arasında %84, Takım Halinde Öğrenme boyutu ile %87, Sistem Düşüncesi boyutu ile ise %74 oranında pozitif ilişki bulunmaktadır. Kişisel Hâkimiyet boyutu ile Örgütsel Engeller arasında %6 oranında ve negatif bir ilişki bulunmaktadır. Kişisel Hakimiyet boyutu ile Öğrenen Örgüt arasında %68, Zihni Modeller boyutu arasında %53, Paylaşılan Vizyon boyutu arasında %46, Takım Halinde Öğrenme boyutu ile %38, Sistem Düşüncesi boyutu ile ise %53 oranında

pozitif ilişki bulunmaktadır. Zihni Modeller boyutu ile Örgütsel Engeller arasında %3 oranında ve negatif bir ilişki bulunmaktadır. Zihni Modeller boyutu ile Öğrenen Örgüt arasında %60, Kişisel Hâkimiyet boyutu arasında %53, Paylaşılan Vizyon boyutu arasında %30, Takım Halinde Öğrenme boyutu ile %36, Sistem Düşüncesi boyutu ile ise %48 oranında pozitif ilişki bulunmaktadır. Paylaşılan Vizyon boyutu ile Örgütsel Engeller arasında %9 oranında ve negatif bir ilişki bulunmaktadır. Paylaşılan Vizyon boyutu ile Öğrenen Örgüt arasında %84, Kişisel Hâkimiyet boyutu arasında %46, Zihni Modeller boyutu arasında %30, Takım Halinde Öğrenme boyutu ile %74, Sistem Düşüncesi boyutu ile ise %50 oranında pozitif ilişki bulunmaktadır. Takım Halinde Öğrenme ile Örgütsel Engeller arasında %14 oranında ve negatif bir ilişki bulunmaktadır. Takım Halinde Öğrenme boyutu ile Öğrenen Örgüt arasında %87, Kişisel Hakimiyet boyutu arasında %38, Zihni Modeller boyutu arasında %36, Paylaşılan Vizyon boyutu ile %74, Sistem Düşüncesi boyutu ile ise %56 oranında pozitif ilişki bulunmaktadır. Sistem Düşüncesi ile Örgütsel Engeller arasında %3 oranında ve negatif bir ilişki bulunmaktadır. Sistem Düşüncesi boyutu ile Öğrenen Örgüt arasında %74, Kişisel Hâkimiyet boyutu arasında %53, Zihni Modeller boyutu arasında %48, Paylaşılan Vizyon boyutu ile %50, Takım Halinde Öğrenme boyutu ile ise %56 oranında pozitif ilişki bulunmaktadır. Sonuç olarak Öğrenen Örgüt boyutlarının kendi aralarında yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; Örgütsel Engelleri boyutu ile arasında ise küçük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bursa İli İnegöl İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet liselerinde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, liselerin Öğrenen Örgüt Olma özelliği gösterip göstermediği beş boyutta Kişisel Hakimiyet, Paylaşılan Vizyon, Takım Halinde Öğrenme, Sistem Düşüncesi, Zihni Modeller ile Örgütsel Engeller ele alınmış ve bu boyutlara ilişkin sonuçlar elde edilmiştir.

5.1.1. Öğrenen Örgüte Ait Alt Boyutlar ile Örgütsel Engellere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Genel Sonucu

Bursa ili İnegöl ilçesi liselerinde görev yapan okul yönetici ve öğretmenlerin liselerin Öğrenen Örgüt Olma özelliklerine ilişkin görüşleri genel ortalama ve alt boyutlar Kişisel Hâkimiyet, Paylaşılan Vizyon, Takım Halinde Öğrenme, Sistem Düşüncesi açısından “katılıyorum” düzeyindeyken Zihinsel Modellerde “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Katılımcıların Örgütsel Engellere yönelik görüşleri ise “kararsızım” şeklindedir. Bu durumda İnegöl ilçesindeki liselerin genel olarak “katılıyorum” düzeyinde Öğrenen Örgüt Olma özelliğine sahip olduğu söylenilebilir. Tablo 10'dan elde edilen sonuçlara dayanarak; yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt boyutlarından Takım Halinde Öğrenme ile Paylaşılan Vizyon alt boyutlarının ortalamanın altında kalmasında: Liderlerin vizyonun hayata geçirilmesi için paydaşlarla yetki paylaşımı

yapmaması, kurumsal vizyonu herkesin benimsememesi, takımlarda üyeler arasında amaç birliğinin olmaması, takım üyelerinin birbiri ile diyalog halinde bulunulmamasının etkili olduğu görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel engeller boyutunda kararsız kaldıkları görülmüyor. Aynı şekilde bu görüşü Karadurmuş'un (2012) araştırması sonucunda "katılıyorum" düzeyinde çıktığı ve araştırmamızı desteklemekte olduğu anlaşılmıştır. Aksu (2013)'e göre ise ortalamalara bakıldığında, yöneticilerin takım halinde öğrenme, paylaşılan sistemler, ortak vizyon, yetkilendirme, sistemler arası bağlantılar ve destekleyici liderlik boyutlarına "bazen" katıldıkları, sürekli öğrenme, diyalog ve öğrenme boyutlarına ise "genellikle" katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin ise ortalamaya bakıldığında ortak vizyon ve yetkilendirme boyutuna "nadiren" katıldıkları, diğer boyutlara ise "bazen" katıldıkları görülmektedir.

5.1.2. Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Alguların Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre erkek ve kadın katılımcıların liselerin Öğrenen Örgüt Olma ölçeği bağlamındaki cinsiyete göre Kişisel Hâkimiyet ve Sistem Düşüncesi Disiplinlerine ilişkin görüşlerde anlamlı fark bulunurken, Zihni Modeller, Takım Halinde Öğrenme, Paylaşılan Vizyon ve Örgütsel Engellere ilişkin görüşlerde anlamlı fark yoktur. Tablo 11'de ki cinsiyet değişkenine göre, sadece Kişisel Hâkimiyet ve Sistem Düşüncesi boyutlarında katılımcıların algılarında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Her iki boyutta da kadınların erkeklere göre daha olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Cinsiyetin Kişisel Hâkimiyet ve Sistem Düşüncesi boyutları için etkili bir değişken olmasında, kadınların erkeklere göre öğretmenliği daha profesyonel yaptıkları, öğrenme faaliyetlerine isteyerek katıldıkları, mesleği ile ilgili akademik yayınları takip ettikleri, kendilerini kurumsal sistemin elemanı olarak gördükleri sonucu çıkmıştır. Cinsiyet faktörü özelinde mevcut literatür incelendiğinde bu konuyla ilgili farklı çalışmalara (Alp, 2007: Kılıç, 2009: Kurşunoğlu ve

Tanrıöğen, 2005) rastlanmaktadır. Alp'in (2007) araştırmasında erkek ve kadın öğretmenlerin kişisel yeterlilik, bilişsel modeller ve takım halinde öğrenme hakkında aynı görüşü paylaştıkları, kadın yöneticilerin paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi disiplinlerinde erkek meslektaşlarına göre daha iyimser olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurşunoğlu ve Tanrıöğen'in (2005) yaptığı çalışmada ise cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin tutumları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Buna göre, ister kadın ister erkek olsun, ilköğretim kullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin benzer tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Başka bir deyişle, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin tutumlarında herhangi bir fark yaratmadığı ileri sürülebilir şeklinde yorumlanmıştır. Kılıç (2009) cinsiyetin Kişisel Hâkimiyet disiplini için etkili bir değişken olmasında, erkek yönetici sayısının, kadın yönetici sayısından fazla olması etkili bir durum olabilir. Öğrenen örgütlerde cinsiyetin kurum üzerine etkililiğinin olmaması gerekmektedir. Önemli olan örgütün amacına ulaşabilmesi için cinsiyet ayrımı gözetmeden kişisel hâkimiyet ulaşmak olmalıdır. Kadın öğretmenlerin kişisel hâkimiyet disiplini açısından erkek öğretmenlere göre daha olumlu algıya sahip olduğunu saptamıştır.

5.1.3. Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Alguların Yönetici ve Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Liselerin Öğrenen Örgüt Olma özelliğine sahip olma düzeylerine ilişkin Kişisel Hâkimiyet, Zihni Modeller, Paylaşılan Vizyon, Takım Halinde Öğrenme, Sistem Düşüncesi, Örgütsel Engeller ve Öğrenen Örgüt Olma ölçeğinin tümü bağlamında görüşleri yaş bakımından farklılık göstermemektedir. Bu sonuca paralel olarak Şanal'ın (2009) araştırmasında da kadın katılımcıların yaş değişkenine göre örgütsel rollere ve örgütsel engellere ilişkin görüşlerin de anlamlı fark yoktur ($p>0.05$). Erkek katılımcıların yaşlarına göre alt ölçekler arasındaki karşılaştırmada anlamlı fark yoktur. Fakat Banoğlu'nun (2009) araştırmasında 20-35 yaş grubundaki yöneticilerin sistem düşüncesi algısının daha

ileri yas grubundaki yöneticilerden daha düşük olduğu belirtilmiştir. Bu yaş grubundaki yöneticilerin çoğunluğunun müdür yardımcısı olduğu ve görev değişkeninin okuldaki sistem düşüncesi algısını etkilemiş olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Alp (2007) farklı yaşlardaki ilköğretim öğretmenlerin kişisel yeterlilik, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme hakkında aynı görüşü paylaştıkları, bilişsel modeller ve ortak vizyon konusunda ise 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin daha genç yaşlardaki öğretmenlere oranla konuya daha eleştirel yaklaştıkları sonucuna varılmıştır. Çetinel'in (2011) araştırmasında ise sürekli öğrenme puanı ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifade ile öğrenen örgüt boyutları araştırmaya katılan çalışanların yaşlarına göre farklılık göstermektedir hipotezi kabul edilmiştir.

5.1.4. Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Alguların Yönetici ve Öğretmenlerin Meslek Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Yapılmış olunan araştırma sonucuna göre liselerin Öğrenen Örgüt Olma özelliği göstermesi bağlamında Kişisel Hâkimiyet, Zihni Modeller, Paylaşılan Vizyon, Takım Halinde Öğrenme, Sistem Düşüncesi, Örgütsel Engeller ve Öğrenen Örgüt Olma ölçeğinin tümüne ilişkin görüşleri mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna göre katılımcıların görev yaptığı okullarının Öğrenen Örgüt Olma özelliği gösterme düzeylerine ilişkin Kişisel Hâkimiyet, Zihni Modeller, Paylaşılan Vizyon, Takım Halinde Öğrenme, Sistem Düşüncesi ve Öğrenen Örgüt Olma ölçeğinin tümü bakımından görüşleri mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı söylenebilir. Bu görüşe uygun olarak Karadurmuş'un (2012) Katılımcıların ilköğretim okullarının Öğrenen Örgüt Olma özelliği göstermesi bağlamında Kişisel Hâkimiyet, Zihinsel Modeller, Paylaşılan Vizyon, Takım Halinde Öğrenme, Sistem Düşüncesi ve Öğrenen Örgüt Olma Ölçeğinin tümüne ilişkin görüşleri mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Subaş'a (2010) göre Kişisel Hâkimiyet, Paylaşılan Vizyon,

Takım Halinde Öğrenme, Sistem Düşüncesi boyutlarında kıdem ilerledikçe tutum olumlu yönde gelişiyor. Fakat Zihnî Modellere ilişkin tutumlarını kıdem yıllarındaki değişimi, etkileyen bir değişken olmadığı tespit edilmiştir. Banoğlu'na (2009) göre ise öğretmenlerin kıdem sürelerine göre öğrenen örgüt disiplinleri algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Töremen (1999) yaptığı çalışmada örgütsel rollerle ilgili görüşleri üzerine yapılan varyans analizi sonucunda öğretmenler aralarındaki kıdem farkına rağmen bir görüş hariç bütün görüşlerde aralarında fark olmaksızın aynı şekilde birleştikleri görülmektedir. Öğretmenlerden 1-3 yıl görev yapanlarla 15 yıl ve üstü görev yapanlar “Eğitimin kalitesini iyileştirme konusunda risk almaya çalışırım” görüşüne farklı düzeyde görüş belirttikleri analiz sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu durum “15 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlerin görevde yeni olanlara nazaran daha fazla risk aldıklarını düşündürmektedir” şeklinde yorumlanmıştır. Bal (2011) öğretmenlerin kıdemleri arttıkça okullarındaki Paylaşılan Vizyon uygulamalarına yönelik algıları azalmaktadır. Kılıç'ın (2009) araştırmasında öğretmenlerin kıdemlerine göre Kişisel Hâkimiyet, Sistem Düşüncesi ve Takım Halinde Öğrenme disiplini algıları arasında fark oluştuğu belirlenmiştir. Mesleğe yeni başlayan 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin takım halinde öğrenmeye yönelik algılarının 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden Kişisel Hâkimiyet ve Sistem Düşüncesi açısından daha yüksek kıdeme sahip olduğu belirtilmiştir.

5.1.5. Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Algıların Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Liselerin Öğrenen Örgüt Olma düzeylerine ilişkin görüşleri Kişisel Hâkimiyet, Zihni Modeller, Paylaşılan Vizyon, Takım Halinde Öğrenme, Sistem Düşüncesi alt boyutları ile Örgütsel Engeller ve Öğrenen Örgüt Olma ölçeğinin tümüne ilişkin puan ortalamaları öğrenim durumu bakımından incelendiğinde

Zihni Modeller alt boyutunda ve Örgütsel Engellere ilişkin ortalamalarda lisans ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin eşit ortalamalara sahip oldukları görülmüyor. Öğrenen Örgütün geneline ilişkin ortalamada ve tüm alt boyutlarda ise lisans öğrenimi görenlerin lisansüstü öğrenim görenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre liselerin Öğrenen Örgüt Olma ölçeği bağlamındaki öğrenim durumuna göre Öğrenen Örgütün genelinde ve Sistem Düşüncesi, Paylaşılan Vizyon disiplinlerine ilişkin görüşlerde anlamlı fark bulunurken, Zihni Modeller, Takım Halinde Öğrenme, Kişisel Hâkimiyet ve Örgütsel Engellere ilişkin görüşlerde anlamlı fark yoktur ($p>0.05$). Öğrenen Örgütün genelinde, Paylaşılan Vizyon ve Sistem Düşüncesi alt boyutları ile ilgili olarak lisans grubu katılımcıların lisansüstü grubunun da bulunan katılımcıların algı düzeylerine göre daha olumlu olduğu sonucu çıkmıştır. Bu görüşe uygun olarak Kılıç (2009) öğretmenlerin; Kişisel Hâkimiyet, Zihni Modeller, Takım Halinde Öğrenme Disiplinleri ile ilgili algılarının benzer olduğu, Paylaşılan Vizyon ve Sistem Düşüncesi ile ilgili algılarında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Paylaşılan Vizyon ve Sistem Düşüncesi Disiplininde yüksek lisans öğrenim grubunda bulunan öğretmenlerle, doktora öğrenim grubunda bulunan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Yüksek lisans öğrenimi yapan öğretmenlerin algılarının, doktora öğrenimi yapan öğretmenlerin algılarına göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni öğrenen örgütün Paylaşılan Vizyon ve Sistem Düşüncesi ile ilgili algı düzeyleri için etkili bir değişkendir. Uysal'ın (2005) çalışmasında da araştırmaya katılan yöneticilerin önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimine göre okulların öğrenen örgüt düzeyleri arasında farklılaşma olmadığı görülmüştür. Türkoğlu'nun (2002) yaptığı çalışmalarda da yöneticilerin akademik düzeylerine göre zihni modeller disiplini açısından önlisans mezunları lehine fark tespit edilmiştir($p<0.05$).

5.1.6. Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engellere İlişkin Alguların Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Yapılmış olunan araştırma sonucuna göre liselerin Öğrenen Örgüt Olma özelliği göstermesi bağlamında Kişisel Hâkimiyet, Zihinsel Modeller, Paylaşılan Vizyon, Takım Halinde Öğrenme, Sistem Düşüncesi, Örgütsel Engeller ve Öğrenen Örgüt Olma ölçeğinin tümüne ilişkin görüşleri görevleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sonucu destekleyen Şahin'in (2010) çalışmasında da okulların Öğrenen Örgüt olma düzeylerine ilişkin görüşlerin görev türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Tüm alt boyutlarda müdürlerin öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Yine araştırma sonuçlarını destekleyen Aksu (2013) yöneticilerin algı düzeylerinin her boyutta öğretmenlerin algı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Oktaylar (2003) tarafından yapılan çalışmada, genel liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, okulların öğrenen okul kültürüne sahip olduğu belirlenmiştir. Oktaylar araştırmasında yönetici algıları araştırma sonucunu desteklerken, öğretmen algıları ise araştırma sonucunu desteklememektedir. Bu bulgu, araştırma bulgusu ile de benzerlik göstermektedir. Çelik (2007) tarafından yapılan çalışmada, özel bir ilköğretim kurumu ile lisede öğrenen örgüt değerlendirmesinde, yöneticiler öğretmenlere göre daha olumlu düşünceler ortaya koymuştur. Bu bulgu, araştırma bulgusu ile de benzerlik göstermektedir.

5.2.ÖNERİLER

Araştırmaya ilişkin öneriler aşağıda yer almaktadır. Bu öneriler çalışmada elde edilen sonuçlarla ilgili olarak “uygulamacılar için öneriler” ve gelecekte yapılacak araştırmalarla ilgili olarak da “araştırmacılar için öneriler” biçiminde iki boyutta ele alınmıştır.

5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler getirilebilir.

Okulun amaçları doğrultusunda kendine özgün bir vizyon belirleyerek öğrenen örgüt özelliklerinin tüm kurum çalışanlarınca içselleştirilmesi gerekmektedir.

Göreve yeni başlayan öğretmenlere mesleki gelişimleri için iş başında eğitim ve hizmet içi eğitimlerin planlı programlı yapılması gerekmektedir.

Mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin kişisel hâkimiyet boyutunu ve sistem düşüncesini geliştirmek için öğretmenlerinde kurumun birer ferdi olduğunu hissettirecek, öğrenen örgüt oluşumunda güncel bilgilerinden yararlanabilecek bir ortamın oluşturulması için okul yönetimi ve mesleki deneyimi fazla olan öğretmenler tarafından desteklenmelidir.

Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenleri, örgütsel engellere yönelik algılarını normal boyuta indirebilmek amacıyla yönetim faaliyetlerine katmaya çalışılmalıdır.

Yönetici ve öğretmenler yaptığı çalışmalardan dolayı ödüllendirilmeli ve öğrencilerden daha fazla verim almak için yaptığı çalışmalardan risk almaları engellenmemelidir. Öğretmen ve yöneticilerin yaptıkları hataları bir nebze görmezden gelerek hatalardan ders alması sağlanmalıdır.

Öğretmen ve yöneticilerin örgütsel engellere yönelik algılarını düşürmek amacıyla tüm kaynak ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir.

Mesleki kıdemi fazla olanların Takım Halinde Öğrenmeye daha fazla katkı sağlaması amacıyla mesleki kıdemi az olanların yaptığı takım çalışmalarıyla beraber hareket etmelerini sağlayacak ortamlar kurulmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

Öğrenen örgüt ortamları oluşturmanın okul ve öğrenci başarısı üzerinde yarattığı etkiler araştırılmalıdır.

Öğrenen örgüt sistematığının hayata geçirilebilmesi için, bu sistematığe ait Takım Halinde Öğrenme, Paylaşılan Vizyon, Sistem Düşüncesi, Zihni Modeller, Kişisel Hâkimiyet boyutları hakkında ayrı ayrı araştırmalar yapılmalıdır.

Öğrenen örgüt araştırmaları, yönetici ve öğretmenin yanı sıra veli, öğrenciye okul ortamında çalışan diğer işgücü elemanlarına da uygulanarak daha kapsamlı hale getirilebilir. Ayrıca nitel araştırma teknikleri de kullanılarak paydaşların okullardan beklentileri doğru şekilde anlaşılmalıdır.

Öğrenen örgüt ile örgütle özdeşleşme, verimlilik ve iş doyumunu gibi faktörler arasındaki ilişkiler araştırılmalıdır.

6. KAYNAKÇA

Akdeniz, C. (2003). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Yaklaşımına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, AKÜ SBE, Afyonkarahisar.

Akin, F. D. (1998). *Öğrenen Organizasyon İlkelerinin Kurum Kültürü İle İlişkisi ve Uygulamaya Ait Bir Örnek Olay*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akın, S. (2006). **Toplam Kalite Yönetiminin İşletmelerde Uygulanması, KOBİ Yönetimi ve Eğitimi**, Diyarbakır: DÜĞİMER Dicle Üniversitesi Girişimcilik Merkezi.

Akgemci, T., Çelik, A., Ertuğrul, Ü.G. (2004). **Vizyon Sahibi Örgütlerin Özellikleri: Konya Sanayi İşletmelerinde Yapılan Bir Araştırma**, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11

Akkoç, H. (2008). *Öğrenen Örgüt Oluşumunda Bilgi Yönetimi Uygulamalarının Rolü: Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Aksoy, B., Koç, H. (2010). Sürekli Gelişme (Kaizen), <http://w3.gazi.edu.tr/~cafoglu/gelisim.htm> adresinden 01 Mayıs 2015 tarihinde alınmıştır.

Alp, A. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Algıları (İstanbul İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Arıciöğlü, A. (2004). **Öğrenmenin Örgüt Değerlerini Oluşturmasında Bir Model Olarak Japonya**, Konya: Selçuk Üniversitesi, IV Ulusal Üretim Araştırmaları Sempozyumu 8-10 Ekim.

Arsıntaş, C. (2005). **Kişisel Öğrenmeden Örgütsel Öğrenmeye**, *Active Dergisi*, Ağustos, s.17.

Atak, M. (2009). *Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi* (8. Basım). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

Ayhan, U. (2010). **Öğrenen Örgütler ve Kamu Kuruluşları**, *Sayıştay Dergisi*, 76, 82.

Bağcı, N., Şimşek, S. (2000). **Millî Eğitim Personeline Yönelik Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Genel Bir Bakış**. *Milli Eğitim Dergisi*, 146

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/bagci.htm adresinden 23

Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.

Bal, Ö. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Olarak Okullarına İlişkin Algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Balay, R. (2003). *Örgüt ve Çevre İlişkisi* (2. Basım). (Editör: Elma, C. ve Demir, K.). Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Ankara: Sandal Yayınları, 39.
- Balay, R. (2004). **Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim**, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 37(2), 61-88.
- Baltaş, A. (27 Aralık 1988). **Ekip Çalışmasına Kimler Yatkın**, *Hürriyet İnsan Kaynakları*, 12.
- Bandura, A. A (2001). Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, Stanford University, 52, 1-26.
- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algısı (Kağıthane İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Basım, H. Nejat, Şeşen, H. (2008). *Örgütsel Öğrenme ve Öğrenen Örgütler*, (Ed. M.Şerif Şimşek ve Adnan Çelik). *Çağdaş Yönetim ve Örgütsel Başarım*, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları. 1-35.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi* Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Başol, Ö. (2005), *Havacılık Sektöründe Dönüştürücü Liderlik Tarzının Örgütsel Öğrenme Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İ.Ü. İşletme ABD, İstanbul.

Bayrak, S. (1995). *Örgütlerde Etkili İletişim ve İletişim Yönetimi (Bir Uygulama)*.
Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler
Enstitüsü, Erzurum.

Bayrakçı, M. (2007). **Sosyal Öğrenme Kuramı ve Uygulaması**. *SAÜ Eğitim
Fakültesi Dergisi*, 14(10), 198.

Bayraktaroğlu, S., R. Ö. Kutunis. (2002). **Öğrenen Kamu Örgütlerine Doğru**,
Kocaeli Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1), 51–65.

Baytekin, E. P. (2008), *Farklılaşma Çağında Kurumsal Başarıyı Yakalamak*,
Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, Şubat, 113-139.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* Ankara: Pegem
Yayıncılık.

Benli, E. (2001). *Öğrenen Organizasyonlar ve Bir Organizasyonun Öğrenen
Organizasyon Olabilme Potansiyelinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış
yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Kütahya.

Bektaş, Ç. (2005). *İşletme Becerileri ve Grup Çalışması*, Afyon: Afyon Eğitim
Sağlık ve Bilimsel Araştırma Vakfı Yayını.

Bourne, L., Derek, H. T. Walker (2004). **Advancing Project Management in
Learning Organizations**, *The Learning Organization*, 11(3), 226-243.

Boydak, A. (2006). *Öğrenme Stilleri* (7. Basım). İstanbul: Beyaz Yayınları.

Boyacı, M. (2007). *Öğrenen Organizasyonlar: Teorik Bir Yaklaşım*.
Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam
Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Braham, B.J. (1998). *Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak*. (Çeviren: A. Tekcan).
İstanbul: Rota Yayınları.

Brandt, Ron (2003). **Is This School a Learning Organization? 10 Ways to Tell**.
Journal of Staff Development, 24 (1), 10-12.

Budak, G., Budak, G. (2004). *İşletme Yönetimi* (5.Baskı). İzmir: Barış Yayınları
Fakülteler Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı*. Ankara:
Pegem A Yayınları.

Can, N. (2007). **İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak
Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki
Yeterliliği**, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 228–244.

Can, N. (2004). **İlköğretim Öğretmenlerinin Denetimi ve Sorunları**, *Milli
Eğitim Dergisi*, 161, Kış.

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/can.htm adresinden 12

Kasım 2014 tarihinde alınmıştır.

Celep, C. (2004). **Örgütsel Öğrenme Açısından Türkiye Üniversiteleri**, 13.
Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz. Ankara: Pegem A
Yayınları,

Celep, C. (1992). **İlkokullarda Yönetici-Öğretmen İletişimi**, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1992, <file:///D:/Belgelerim/Downloads/5000049251-5000066729-1-PB.pdf> adresinden 17 Mart 2014 tarihinde alınmıştır.

Chen, G. (2005). **Management Practices and Tools for Enhancing Organizational Learning Capability**, *S.A.M. Advanced Management Journal*, 70 (1), 4-21, 35.

Chenier, Elise, Verstegen, Jos, Biemans, Harm, Mulder, Martin. (2008). **Towards a Competency Profile for Inter-Organizational Learning in Open Innovation Teams**, <http://eric.ed.gov/?q=Towards+a+Competence+Profile+for+Interorganizational+Learning+in+Open+Innovation+Teams.&id=ED501606> adresinden 02 Mart 2014 tarihinde alınmıştır.

Collie, S. L., A. L. Taylor. (2004). **Improving Teaching Quality and the Learning Organization**, *Tertiary Education and Management*, 10(2), 139-155.

Cüceloğlu, D. (2002). *İçimizdeki Biz: Kalite Bilincinin Temeli* (35. Baskı). Sistem Yayıncılık, İstanbul, Mart, 94.

Çakır, R., Yükseltürk, E. (2010). **Bilgi Toplumu Olma Yolunda Öğrenen Organizasyonlar, Bilgi Yönetimi ve E-Öğrenme Üzerine Teorik Bir Çözümleme**, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18, 2, 501-512.

Çalık T. (2010). **Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları**, *Sosyal Bilimler Dergisi Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi*, 8, 121-128.

Çalış, G. (2004). *Bilgi Yönetimi ve İnşaat Sektöründe Uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çalkavur, E. (2006). *Öğrenen Organizasyon Yolculuğu*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Çam, S. (2002). *Rekabet Üstünlüğü ve Öğrenen Organizasyon* (1. Basım). İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik* (2. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

Çelik, V. (2009). *Okul Kültürü ve Yönetim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çubukçu, Z., Girmen, P. (2006). **Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri**, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 121–136.

Dallı, E. (1998). *Öğrenen Organizasyonların Özellikleri ve Uygulamaya İlişkin İki Örnek Olay*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dedehayır, H. (2006). **Nihai Amaç: Öğrenen Organizasyon**, *Kaynak Dergisi*, 26.

Demir, M. (2006). *Öğrenen Örgüt Kültürünün Oluşturulması*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Deniz Harp Okulu Endüstri Mühendisliği ABD Deniz Bilimleri ve Mühendisliği Enstitüsü, İstanbul.

- Diken, A., Öztürk, Y.E., Çoban, G. (2006). **Öğrenen Organizasyon Yaklaşımı ve Konya'daki Banka Organizasyonlarında Ampirik Bir Araştırma.** *Selçuk Üniversitesi Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(9), 43-56.
- Dikmen, Ç. (1999). **Organizasyonel Öğrenme Öğrenen Organizasyonlar,** *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi-Yönetim Dergisi*, 10(34), 57-67.
- Dixon, N. M. (1994). *The Organizational Learning Cycle: How We Can Learn Collectively* (1. Basım). London: McGraw-Hill Book Company.
- Dodgson, M. (1993). **Organizational Learning: A Review of Some Literatures.** *Organization Studies. Organizational Studies*. 14(3).
- Doğan, K. (2010). *Örgütsel Öğrenme ve Kriz Yönetimi Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğanay, A. ve Tok, Ş. (2010). **Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar.** Doğanay, A. (edt.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (s. 215-277).
- Drucker, P. (2000). *Gelecek için Yönetim 1990'lar ve Sonrası* (6. Baskı). (Çev. F. Üçcan), Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Efil, İ. (2006). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon* (8.Baskı). İstanbul: Alfa Basım.

Elma, C. (2004). Öğrenen Örgütlerde Takım Çalışması. (Editörler: Demir, K.-Elma, C.). *Öğrenen Örgütler*, Ankara. 206.

Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi Öğretim Liderliği* (5.Basım). İstanbul, 115.

Erdoğan, İ. (2003). *Çağdaş Eğitim Sistemleri* (5. Basım). İstanbul, 69.

Ergani, B. (2006). *Öğrenen Bir Örgüt Olarak Üniversiteler: Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Meslek Yüksekokulu Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kütahya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kütahya.

Ertürk, M. (1998). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon* (2. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Evcimen, T. (2007). **Öğrenen Organizasyonlar**,

http://www.biomed.com/forum/forum_posts.asp?TID=25404 adresinden 08 Eylül 2014 tarihinde alınmıştır.

Eyüboğlu, İ. Z. (1998). *Türk Dilinin Etimoloji Sözlüğü*, Sosyal Yayınlar, İstanbul.

Fer, S., Cırık İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya* (1. Basım). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme Ve Öğretme* (3. Baskı). Pegem A Yayınları.

Fisher, John G. (1998). *Kıyaslama (Benchmarking) Yoluyla Performans Nasıl Artırılır*. (1. Basım). (Çev. A. Ünver), İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım Ticaret Ltd. Şti.

Garcia-Morales, V. J., F. J. Lopez-Martin, R. Llamas-Sanchez (2006). **Strategic Factors and Barriers for Promoting Educational Organizational Learning. Teaching and Teacher Education**, *Faculty of Economics and Business*. 22(4), 478-502.

Garvin, D. A. (1999), *Öğrenen Bir Örgüt Yaratmak* Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler: Bilgi Yönetimi, İstanbul: Mess Yayınları.

Genç, N. (2007). *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş Sistem ve Yaklaşımlar)* (3. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.

Gödek, S. (2001). *Bürokratik Örgütün, Öğrenen Organizasyona Dönüşüm Sürecinde Liderliğin Rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Gölönü, S. (2006). **Gelişen Teknolojiler, Öğrenen Örgütler ve Halkla İlişkiler**, *Selçuk İletişim Dergisi*, 4(3), 78.

Güçlü, N. (2003). **Örgüt Kültürü**. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6.

Güçlü, N., Türkoğlu, H. (2003). **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyonlara İlişkin Algıları**, *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 142.

Gümüştekin, G. E., Emet, C. (2007). **Güçlendirme Algılarındaki Değişimin Örgütsel Kültür ve Bağlılık Üzerinde Etkileşimi**, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilim Dergisi*, 17,

<http://birimler.dpu.edu.tr/app/views/panel/ckfinder/userfiles/17/files/DERG/17/90-116.pdf> adresinden 04 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.

Güney, S. (2008). *Davranış Bilimleri* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gürel, G. (2011). *Örgütsel Öğrenme, Dönüşümcü Liderlik, Pazar Yönlendirmesi Ve Örgütsel İnovasyonun Firma Performansı Üzerine Etkilerinin Analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gürüz, D., Gürel, E. (2006). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayınları.

Hargadon, A. B. (2002). **Brokering Knowledge: Linking Learning and Innovation**. (Eds. In Barry M. Staw and Kramer M. Proderick). *Research in Organizational Behavior*. Oxford, UK: Elsevier Science Ltd. 24. 41-86.

Helvacı, M. A. (2010). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi* (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Hord, S., Stephanie A.H. (2009). **The Principal's Role in Supporting Learning Communities**, *Educational Leadership*, February, 66(5). 22-23.

Huber, G. (1991). **Organizational Learning, The Contributing Processes and the Literatures**, *Organization Science*, 2-1, 88-115.

Hung, N.L.Q. (2007). **Transforming A University Into A Learning Organization In The Era Of Globalization: Challanges For School System Leaders**, Vietnam: Essays in Educationchan Thao University.

Hüseyinliklioğlu, B. (2004). *Bilen ve Öğrenen Örgüt Olarak Hastaneler: Sosyal Sigortalar Kurumu Başkanlığı Adana Bölge Başkanlığı Hastanesinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Inkpen, C. Andrew. (1998). **Learning The Knowledge Acquisition Through International Strategic Alliances**, *Academy Of Management Exucutive*, 12(4). November.

İbicioğlu, H., Doğan H. (2006). *İşletmelerde Örtülü Bilgi ve Önemi* (1. Basım). Bursa: Ekin Kitabevi.

İlğan, A. (2007). **Carl Glickman'ın Gelişimsel Denetim Modeli**, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-15

İrmiş, A. (1995). *Örgüt Yapısı Açısından Örgüt Kültürü ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

İşdar, N. (2006). *Öğrenen Organizasyonlarda Başarı Kriterleri Ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.

İzğören, A. Ş. (2006). *Geleceğin Organizasyonunu Yaratmak*. Ankara: Elma Yayınevi.

Jamali, D., Sidani, Y., Zouein, C. (2009). **The Learning Organization: Tracking Progress In A Developing Country: A comparative analysis using the DLOQ**. *The Learning Organization*, 16(2), 103- 121. (24/03/2014) from Emerald database.

Karababa, F. (2003). *Öğrenen Organizasyonlar ve Beksa Çelik Kord Sanayi ve Ticaret A.Ş. Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Karabulut, K. (2014). **Öğrenen Organizasyonlar**, <http://kaankarabulut.blogcu.com/ogrenenorganizasyonlar/7938311> adresinden 08 Mart 2014 tarihinde alınmıştır.

Karadurmuş, M. (2013). *İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Özelliği Açısından İncelenmesi Uşak İli Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (20. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karacıoğlu, F. (1997). *Özelleştirme ve Örgüt İklimi (Çimento Fabrikalarında Bir Uygulama)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kervelaj, Miha, Mojca I., Rok K. (2006). **Organizational Learning Culture-The Missing Link Between Business Process Change and Organizational Performance, Slovenia: Vlado Dimovski Faculty of Economics, University of Ljubljana, 20 September.**

Keskinkılıç, K. (2007). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (1. Basım). Pegem A Yayıncılık.

- Kılıç, F. (2009). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algıları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kılıç, M. (2007). **Öğrenmenin Doğası**, (Editör: Binnur Yeşilyaprak). içinde *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 154-176.
- Kıngır, S., Muammer M. (2007). **Öğrenen Organizasyonlar**, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 63-81.
- Kış, A. (2009). *Öğrenen Okul Oluşturmada Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kış, A., Konan, N. (2010). **The Characteristics of a Learning School in Information Age**. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 797-802.
- Kinder, Tony (2002). **Are Schools Learning Organisations**. *Technovation*, 22(6), 385-404.
- Koç, Ö. (2006). *Öğrenen Organizasyonlarda Motivasyonun Etkisi ve Bir İşletme Uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Koç, U. (2009). **Örgütsel Öğrenme: Tanımı, Yakın Terimler Arasındaki Kavramsal Ayrımlar Ve Davranışsal Yaklaşım**, *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 11(1).

Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği* İstanbul: Beta Yayıncılık.

Kontoghiorghes, C., Susan M., Pamela L. (2006). **Examining the Relationship Between Learning Organization Characteristics and Change Adaptation, Innovation, And Organizational Performance**, Human Resource Development.

Kumar, Naresh (2005). **Assessing the Learning Culture and Performance of Educational Institutions**. *Performance Improvement (International Society for Performance Improvement)*, 44(9), 27-32.

Kurt, İ. (2007). **Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımı ve Öğretmen Yetiştirme Üzerine Bir İnceleme**, *Uluslararası AB-Bologna Sürecinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Çanakkale Üniversitesi: Çanakkale.

Kümüş, A. (1998). *Öğrenen Organizasyon Olarak Okul*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Lei, D., John W. Jr. Slocum, Robert A. Pitts. (1999). **Designing Organizations for Competitive Advantage: The Power of Unlearning and Learning**, *Organizational Dynamics*, 27(3), 24-38.

Lick, D. W. (2006). **A New Perspective On Organizational Learning: Creating Learning Teams, Florida: Department of Educational Leadership and Policy Studies**, Learning Systems Institute, Florida State University.

Loewen, P., R. LOO (2004). **Assessing Team Climate by Qualitative and Quantitative Approaches: Building the Learning Organization**, *The Learning Organization*, 11(3), 260-273.

Marquardt J. M. (1996). **Building The Learning Organization: A Systems Approach To Quantum Improvement And Global Success.** McGraw Hill, New York.

Matzdorf, F., Price, I., Gren, M. (2000). **Barriers To Organizational Learning In The Chartered Surveying Profession,** *Property Management*, 18(2), 92-113.

Mcgill, M. E., John W., Jr. Slocum. (1993). **Unlearning the Organization,** *Organizational Dynamics*, 22(2), 67-78.

Mellander, K. (2008). *Öğrenmenin Gücü* (1. Basım). (Çev. S. Y. Kölay), İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.

Metey, Y.A. (2004). **İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Güçlendirilmesi,** *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6–9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/18.pdf> adresinden 19 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.

Mocan, C. (1998). **Öğrenen Organizasyonlar,** *Executive Excellence*, Ağustos.

Moilanen, R. (2001). **Diagnostic Tools For Learning Organizations.** *The Learning Organization*, 8(1), 6-21.

Mumford, A.(2000). **A Learning Approach To Strategy.** *Journal Of Workplace Learning*, 12(7), 265-271.

- Naktiyok, A. (2004). *İç Girişimcilik* (1. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Nartgün, Ş.S. (2004). Öğrenen Örgütlerde Strateji ve Planlama, (Editörler: Demir, K., Elma, C.,) *Öğrenen Örgütler*, Ankara: Sandal Yayınları, 161.
- Öğütveren, Ö. (2000). **Öğrenen Örgütlerde Sürekli İyileştirme Modeli: İşletme Eğitimi Üzerine Bir Uygulama**, 8. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongre Bildirileri*, 25-27 Mayıs, Nevşehir: Erciyes Üniversitesi, 647-657.
- Öneren, M. (2008). **İşletmelerde Öğrenen Örgütler Yaklaşımı**, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 163-178.
- Özbağ, G., Çekmecelioğlu H. (2014). **Örgütsel Engeller, Psikolojik Güçlendirme ve Yaratıcı Davranış Arasındaki İlişkilerin Kobi Çalışanları Üzerinde İncelenmesi**, 22. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 22-24 Mayıs 2014.
- Özdayı, N. Ç., Ş. Özcan (2005). **Teftiş Sürecindeki Geri Bildirimlere Göre Teftişin Öğrenen Örgüt Kültürüne Katkılarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi**, *Türk Eğitim Derneği Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(136), 39-51.
- Özdemir, S. (2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme, (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- Özden, Y. (2008). Eğitimde Yeni Değerler Eğitimde Dönüşüm. Ankara: Pegem Yayınları.

- Özden, Y. (2010). Öğretme ve Öğrenme, (10. Basım). Pegem A Yayıncılık.
- Özen Kutaniş, R. (2002). Öğrenen Organizasyonlar, İçinde Dalay ve diğerleri (der), *Stratejik Yönüyle Modern Yönetim Yaklaşımları*, İstanbul, Beta Yayınevi.
- Özgener, G. (2002). **Öğrenen Organizasyon Anlayışının Gerçek Yönetim Uygulamalarına Yansıtılması**, *Verimlilik Dergisi*, 2000(2), 43.
- Özkalp, E., Kirel, Ç. (2010). Örgütsel Davranış, (4. Baskı). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Öztaşkın, Ö.B., Küçükali, R. (2012). **Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Öğrenme Engellerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması**, *Millî Eğitim*, 193 Kış, 155.
- Özus, E.E. (2005). *M.E.B. Bağlı Konya İlindeki Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Kurumlarında Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyonu Algulamaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pedler, M., Burgoyne, J., Boydell, T. (1996). **The Learning Company – A Strategy for Sustainable Development**, London: Mc.Graw-Hill Book Company.
- Pekel, H. (2007). *Öğrenen Organizasyonlar ve Örgüt Kültürü Arasındaki Etkileşim ve Eczacıbaşı Yapı Gereçleri Vitra A.Ş.'de Bir Uygulama*.

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Pemberton, J.D., Stonehouse G.H. (2000). **Organisational Learning And Knowledge Assets - An Essential Partnership.** *The learning Organization*, 7(4), 184-193.

Pınar, İ. (2007). **Öğrenen Organizasyonların Yapısal Özellikleri.** *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öneri Dergisi*, 7(27), 103-114.

Preskil, H. S., Rosalie T. Torres. (1999). *Evaluative Inquiry for Learning in Organizations*, (1. Basım). California: Sage Publications.

Probst, G. B., Buchel B.E.S.T. (1997). *Organisational Learning: The Competitive Advantage of The Future*, London: Prentice Hall.

Quigley, M. E. (2003). **Öğrenen Liderler**, *Leadership Excellence Dergisi*, 70, 4.

Riege, A. (2005). Three-Dozen Knowledge-Sharing Barriers Managers Must Consider, *Journal Of Knowledge Management*, 9(3): 18-35.

Robbins, S. P., Judge, T. A. (2012). *Örgütsel Davranış* (Çeviren: İ. Erdem). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım A.Ş.

Rosen, R.H. (1998). *İnsan Yönetimi*, (Çeviren: G. Bulut), İstanbul: MESS Yayını Sanal, (2016). <http://www.kpsskonu.com/egitim-bilimleri/ogretim-yontem-ve-teknikleri/tam-ogrenme-modeli/> adresinden 26 Mart 2016 tarihinde alınmıştır.

Sarımehmetoğlu, M. (2007). *Mesleki ve Teknik Eğitim Veren Liselerin Öğrenen Örgüt Modeline Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Satıcı, A., Satıcı, Ö., Dayan, S. (2014). **Genel Liselerde Görev Yapan Öğretmenleri Motive Eden Faktörler (Trabzon İli Örneği)**, *Çanakkale: The First International Congress of Educational Research, Full Text Book*, 1-3 Mayıs

Schein, E.H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.

Schianetza, K., Lydia K., David L. (2007). **The Learning Tourism Destination: The Potential Of A Learning Organisation Approach For Improving The Sustainability Of Tourism Destinations**, Australia :University of Queensland.

Schlechty, P. C. (2005). *Okulu Yeniden Kurmak*, (Çeviren: Y. Özden), Ankara: Nobel Yayınları.

Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, (19. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Senge, P. M. (2007). *Beşinci Disiplin*, (Çev: A. İlideniz & A. Doğukan), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Senge, Peter, Cambron-McCabe, Nelda, Lucas, Timothy, Smith, Bryan, Dutton, Janis, Kleiner, Art. (2007). **Schools That Learn**. London: Nicholas Brealey Publishing.

Schunk, H. D. (2009). *Öğrenme Teorileri*, (5.Baskı). (Çeviren: M. Şahin), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Simons, P. R. J., Germans, J., Rujiters, M. (2003). **Forum for Organizational Learning: Combinin Learning at Work, Organizational Learning and Training in New Ways**, *Journal of Industrial Training*, 27(1), 41-48.

Spinello, A. R. (1998). **The Knowledge Chain**, *Business Horizons*, 41(6), November-December.

Stefl-Mabry, Joette, Pamela Theroux, Michael S. Radlick, William E. J. Doane. (2007). **Redefining Schools as Learning Organizations: A Model for Trans-generational Teaching and Learning**, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(3), 297-304.

Subaş, A. (2010). *İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Summak, M.S., Roraş, Ş. (2006). **Okul Temelli Yönetimin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Tutumlarının İncelenmesi (Gaziantep Örneği)**, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi(Kefad)*, 7(2), 317–334.

Şanal, E. E. (2009). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Görevli Akademik Personelin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Şaşan, H.H. (2002). **Yaşadıkça Eğitim**. 74-75, 49-52
<http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/yapilandirmaciogrenme.pdf>
 adresinden 26 Mart 2016 tarihinde alınmıştır.

Şengül, E. (2009). *Örgüt Kültürü, Örgüt Kültürünün Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi ve İMKB'deki Şirketler Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şimşek, Y., Altinkurt, Y. (2009). **Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Görüşleri**, *Akademik Bakış*, 17, Temmuz-Ağustos- Eylül.

Şimşek, M. Ş. (2008). *Yönetim ve Organizasyon*, (10. Baskı). Konya: Adım Ofset Matbaacılık.

Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TDK: www.tdk.gov.tr adresinden 23 Haziran 2015 tarihinde alınmıştır.

Teare, R., Dealtry R. (1998). **Building and Sustaining a Learning Organization**, *The Learning Organization*, 5(1), 47-60.

Tiltay, M. A. (2009). *Anadolu Üniversitesi'nin Öğrenen Örgüt Olma Özelliklerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Thompson, D.R. (2004). **Organizational Learning in Action: Becoming an Inviting School**, *Journal of Invitational Theory and Practice*, 10.

Toplu, D., Akça, M. (2013). **Öğrenen Organizasyonun Psikolojik Güçlendirme Üzerindeki Etkisi: Kamu Sektöründe Bir Araştırma**. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (23), 221-235.

Torlak, N. G. (2008). *Organizasyon Teorileri*, (1. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.

Töremen, F. (1999). *Devlet Liselerinde Ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme Ve Engelleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Töremen, F. (2001). *Öğrenen Okul*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tutar, H., Yılmaz, M.K., Erdönmez, C. (2005). *İşletme Becerileri Grup Çalışması*, (3. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Türk, M. (2003). *Küreselleşme Sürecinde İşletmelerde Bilgi Yönetimi*, İstanbul: Türkmen Yayınları.

Türkmen, İ. (1995). **Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde İşletme Yöneticilerinin Yetersizleşmesi**, *Verimlilik Dergisi*, MPM Yayını, 4, 75–96.

Uysal, A. (2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişin Algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ünal, A. (2006). *İlköğretim Denetçilerinin Öğrenen Örgüt Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Üner, A. (2010). **Öğrenen Organizasyonlar**, <http://www.edubilim.com/ana/oarsivi/uretim-planlama/ogrenen-organizasyonlarda-liderlik/download.html> adresinden 09 Mart 2014 tarihinde alınmıştır.

Watkins, K. E., V. J. Marsick, (1999). **Looking Again at Learning in the Learning Organization: A Tool that Can Turn into a Weapon!**, *The Learning Organization*, 6 (5), 207-211.

Willard, B. (1994). **Ideas on Learning Organization**. IBM Canada: Leadership Development.

Yalçın, B., Ay, C. (2011) **Bilgi Toplumunda Öğrenen Örgütler Ve Liderlik Süreci Bağlamında Bir Örnek Olay Çalışması**, *Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1),

Yang, B. K. E. Watkins, V. J. Marsick, (2004). **The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement and Validation**, *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-55.

Yazıcı, S. (2001). **Öğrenen Organizasyonlar**, İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.

Yeşilyaprak, B. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.

Yeşilyurt, E. (2009). **Okul Kültürünün Öğretim Başarısına Olan Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri** *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2),

Yıldırım, R. (2004). **Öğrenmeyi Öğrenmek** (4. Basım). Ankara: Sistem Yayıncılık.

Yıldırımşık, F. (2001). **Öğrenen Organizasyonlar ve İnsan Kaynakları Yönetimi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız, H. (2011). *Kamu ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algıları: Balıkesir İli Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Yılmaz, G. (2001). *Öğrenen Organizasyon ve Kurum Kültürü Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yiğit, R. (2002). **İyi Bir Lider Olmanın Yolları**. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 6(1), 17-21.

Yücel, İ. (2007). *Öğrenen Örgütler ve Öğrenen Örgüt Kültürü Bir Uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YÖK, (2008). **Okul Yönetimi Ders Notları**, <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/okulyon/unite2.doc> adresinden 23 Mayıs 2014 tarihinde alınmıştır.

Yörük, S., Kocabaş, İ. (2001). **Eğitimde Demokratik Liderlik ve İletişim**, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt11/say1/225-234.pdf> adresinden 13 Mayıs 2014 tarihinde alınmıştır.

Ölçek İzni

Eylemler

Fatih Töremen (fatih.toremen@zirve.edu.tr)

[Kişilere ekle](#)

01.04.2013

Kime: İsmail Şentürk

İsmail bey ölçeği kullanabilirsiniz, çalışmanız bittiğinde arzu ederseniz, sonuçlarını görmek isterim, çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

On 01.Nis.2013, at 17:05, İsmail Şentürk wrote:

Sayın Hocam;

Ben Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Toplam Kalite Yönetimi A.B.D. Tezli Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Öğrenen Örgütler konusu üzerine tezimi hazırlamayı düşünüyorum. Yaptığım literatür taraması sonucu sizin 1999 yılında hazırlamış olduğunuz "Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri" konulu doktora tezine ulaştım. Tezinizde kullanmış olduğunuz ölçeğinizi yüksek lisans tezimde size ve doktora tezinize atıf yaparak kullanmak için sizden izin istiyorum. Eğer izin verirseniz bana e-maile cevap yazmanızı istiyorum. Beni anlayışla karşılayacağınızı umuyorum. Saygılar diliyorum.

İsmail ŞENTÜRK

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Toplam Kalite Yönetimi A.B.D. Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Ölçek İzni

İsmail ŞENTÜRK <senturkismail16@gmail.com>

23 01
2014

Alıcı: abdurrahmansub.

İsmail ŞENTÜRK

Görevim gereği Bursa İnegöl Akhisar İlkokulunda çalışıyorum. Aynı zamanda Düzce Üniversitesi Toplam Kalite Yönetimi yüksek lisans öğrencisiyim.

"Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Engeller Açısından İnegöl'deki Liselerin İncelenmesi" ile ilgili tez araştırması yapmak istiyorum. Literatür taramasında sizinde böyle bir çalışma yaptığınızı öğrendim. Ölçek kullanma aşamasında sizin kullandığınız ölçeği kullanma imkânı bulursam sevinirim. Teşekkürler.

abdurrahmansubas@gmail.com

23 01
2014

Alıcı: bana

Hocam atıf yapmak koşulu ile kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar.

iPhone'umdan gönderildi

23 Oca 2014 tarihinde 10:26 saatinde, İsmail ŞENTÜRK <senturkismail16@gmail.com> şunları yazdı:



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125/605.01/1155286

18/03/2014

Konu: İsmail ŞENTÜRK'ün
Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Toplam Kalite Yönetimi Anabilim Dalı Başkanlığı Toplam Kalite Yönetimi tezli yüksek lisans öğrencisi İsmail ŞENTÜRK'ün "Liselerde Öğrenen Örgüt (Okul) ve Örgütsel Engeller" tez çalışması için araştırma isteği İnegöl İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 14/03/2014 tarihli ve 46141426.480.05/3/39 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Toplam Kalite Yönetimi Anabilim Dalı Başkanlığı Toplam Kalite Yönetimi tezli yüksek lisans öğrencisi İsmail ŞENTÜRK'ün "Liselerde Öğrenen Örgüt (Okul) ve Örgütsel Engeller" konulu anket çalışmasını İnegöl ilçesinde bulunan Liseler ve Kurumlarda görev yapan yöneticiler (müdür, müdür baş yardımcıları ve müdür yardımcılar) ile öğretmenlere uygulanma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmesi sonucunda, araştırma ile ilgili çalışmanın okullardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek, gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde yapılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İbrahim ATAMAN
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
18/03/2014

Mustafa BİLİCİ
İl Millî Eğitim Müdür V.

Bu belge, 5970 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Yeni

Hükümet Konagi A Blok 16050 Osmangazi/BURSA
Elektronik Ağ: www.bursameh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: İbrahim ATAMAN Şube Müdürü

Tel: (0 224) 256 70 00

Faks: (0 224) 256 66 80

ÖLÇEK FORMU

Değerli Meslektaşım; Bu ölçek “Öğrenen Okul” a ilişkin görüşlerden oluşmakta olup elde edilecek bulgulardan hareketle bir Yüksek Lisans Tezi hazırlanacaktır. Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. I. Bölüm kişisel bilgilerden, II. Bölüm Öğrenen Okula ilişkin görüşlerden. III. Bölüm ise Örgütsel Engellere ilişkin görüşlerden oluşmaktadır. II. bölümdeki dört, III. bölüm beş seçenekten oluşmaktadır. Yanıtlarınızın araştırmaya katkı sağlayabilmesi için dikkatli okumanız, düşüncelerinizi içtenlikle açıklamanız ve yanıtız soru bırakmamanız gerekmektedir. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım

Yrd. Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY
Düzce Üniversitesi Öğretim Üyesi

İsmail ŞENTÜRK
Düzce Üniversitesi TKY A.B.D.
Toplam Kalite Yönetimi Yüksek Lisans Programı

Cinsiyetiniz	Yaşınız	Görev Kıdeminiz	Öğrenim Durumu	Göreviniz	Yöneticilikte Geçen Süre
*Kadın (...)	*21-30 (...)	*1-5 (...)	*Lise (...)	*Öğretmen (...)	*1-5 (...)
*Erkek (...)	*31-40 (...)	*6-10 (...)	*Ön Lisans (...)	*Mdr. Yar. (...)	*6-10 (...)
	*41-50 (...)	*11-15 (...)	*Lisans (...)	*Mdr. BaşYar. (...)	*11-15 (...)
	*51- (...)	*15-20 (...)	*Yüksek Lisans (...)	*Müdür (...)	*15-20 (...)
		*21-25 (...)	*Doktora (...)		*21-25 (...)
		*25- (...)			*25- (...)

Lütfen maddelere, katılma derecenize karşılık gelecek kutucuklara “X” işareti koyunuz.		Katılma Dereceniz			
		Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1.	Mesleğimi profesyonel olarak yapabilmek için sürekli öğrenme arayışındayım.	1	2	3	4
2.	Kendimi geliştirmek için mesleğimle ilişkili akademik yayınları takip ederim.				
3.	Kurumsal görevler üstlenirken kendime güvenirim.				
4.	Hedeflerime ulaşmak için öğrenme ortamlarından istifade ederim.				
5.	Öğrenme isteğimin bir amacı da kurumsal gelişmeye katkı sağlamaktır				
6.	Kurumsal olarak düzenlenen öğrenme faaliyetlerine isteyerek katılırım.				
7.	Kurumsal problemlerin çözümü için önerilerimi ifade ederim.				
8.	Önyargılarım, öğrenme fırsatlarından yararlanmama engel olmamaktadır.				
9.	Olaylara çok yönlü bakmayı tercih ederim.				
10.	Başkalarının farklı bakış açılarını bir öğrenme fırsatı olarak görürüm.				
11.	Kurumsal çözüm arayışlarında önyargılarımdan sıyrılarak çözüm sürecine katılabilirim.				
12.	Kurum vizyonumuz, kurumsal varoluşa vurgu yapmaktadır.				
13.	Kurumsal vizyonu herkes benimsediği için, paydaşlar vizyonun hayata geçirilmesinde gerekli katkıyı sağlamaktadırlar.				
14.	Kurumsal vizyonumuz başarı ölçütleri içerir.				
15.	Vizyonumuz sayesinde günlük olaylar kolaylıkla aşılabilmektedir.				
16.	Kurumsal vizyonumuz hem bugüne hem de geleceğe yönelik bir anlam taşımaktadır.				
17.	Liderler vizyonun hayata geçirilmesi için paydaşlarla yetki paylaşımı yapmaktadırlar				
18.	Vizyonumuz hayata geçirilebilir bir anlam taşımaktadır.				
19.	Takım üyeleri birbiri ile diyalog halinde bulunurlar.				
20.	Kurulan takımlarda üyeler arasında amaç birliği vardır.				
21.	Takım üyeleri birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekilde davranırlar.				
22.	Kurumumda bulunan takımlar birbirlerinin öğrenmelerine destek olurlar.				
23.	Takımların ve takım üyelerinin görev tanımları net olarak yapılır.				

24.	Takım içi diyalog sayesinde üyeler tek başlarına elde edemeyecekleri kavrayışları elde etme imkanına kavuşurlar.					
25.	Tartışma ortamları diyaloga çevrilerek üyelere öğrenme fırsatları oluşturulur.					
26.	Takımın hedefine ulaşması için takım üyeleri takım vizyonuna uygun hareket ederler.					
27.	Kendimi, kurumsal sistemin bir elemanı olarak görürüm.					
28.	Yaptığımız eylemlerin sonucunda problem ortaya çıkıyorsa politikamızı veya eylemimizi değiştirme ihtiyacı hissedirim.					
29.	Örgüt içerisinde kendimi konumlandıracağım pozisyonun farkındayım.					
30.	Kurum çalışanı olarak, bu günün problemlerinin, dünün çözümlerinden kaynaklandığını fark edebilirim.					
Lütfen maddelere, katılma derecenize karşılık gelecek kutucuklara "X" işareti koyunuz. Örgütsel Engellerle İlgili Görüşler		Katılma Dereceniz				
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Tamamen Katlıyorum
31.	Okulda işlerin yürütülmesi konusundaki kuşularımı dile getirmemin beni zayıf ve yetersiz göstereceğinden korkuyorum.	1	2	3	4	5
32.	Okulda problemler ve çözümleri önceden kestirilememektedir.					
33.	Kaynakların eksikliği çalışmalarımızı sınırlamaktadır.					
34.	Problemlerimiz başkalarından değil; kendi uygulamalarımızdan kaynaklanmaktadır.					
35.	Öğrenme ve gelişme çabalarımın ödüllendirilmemesi motivasyonumu bozuyor.					
36.	Okul çalışanları eğitimle ilgili riskleri üstlenmez.					
37.	Yapılan hatalar anlayışla karşılanır ve hatalardan ders alınır.					
38.	Hizmet içi eğitim okulun kalitesini artırmaya yönelik bir etkinlikten çok, bir tatil etkinliği olarak görülür.					
39.	Okulumuzda sorunlar görmezlikten gelinmez, sorunların çözümü için herkesin katkısı istenir.					
40.	Okulumuzdaki yönetici ve öğretmenler kendilerini mükemmel olarak görmezler, mükemmeli aramaya çalışırlar.					
41.	Günlük rutin işler okulda yenilik yapmaya engel oluşturmaktadır.					
42.	Kaynakların kötü kullanılması okulumuzdaki öğrenme sürecine engel olmaktadır.					

Düşünceleriniz:.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....