

OKULLARIN ÖRGÜTSEL ÖĞRENME DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN
AKADEMİK İYİMSERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

AYŞEN AY IŞIK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü

Danışman: Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI

Uşak

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kasım,2017

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

Okulların Örgütsel Öğrenme Düzeyleri ile Öğretmenlerin Akademik İyimselikleri
Arasındaki İlişki

Ayşen AY IŞIK

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Kasım, 2017

Danışman: Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI

Bu araştırma öğretmen görüşlerine göre okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimselikleri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamaktadır. Araştırma toplamda beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır. İkinci bölüm ise kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalardan oluşmaktadır. Üçüncü bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, ölçme aracı, verilerin toplanması ve analiz edilmesinden söz edilmiştir. Dördüncü bölümde elde edilen verilerin tablolara aktarılması sonucu oluşturulan bulgular ve yorumlar bulunmaktadır. Son kısım olan beşinci bölümde ise tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın evrenini 2016 – 2017 öğretim yılında Uşak ilinde çalışan 4200 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 400 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırmada veriler “Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği” ve “Akademik İyimselik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada ölçek boyutlarının örnekleme uygunluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış ve elde edilen verilerle ölçekler doğrulanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, tek yönlü varyans analizi ve Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; Öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin görüşleri aynı okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin akademik iyimserlikleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yine araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyleri ile akademik iyimserlikleri arasında orta düzeyli pozitif ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçlarına göre ise “örgütsel öğrenme, akademik iyimserliğin anlamlı bir yordayıcısıdır” denilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen örgüt, örgütsel öğrenme, akademik iyimserlik.



ABSTRACT

Relationship Between Schools' Organizational Learning Levels and Teachers' Academic Optimism

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Social Sciences Institute, Uşak University

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI

September, 2017

This research aims to determine the relationship between organizational learning levels of schools and academic optimism of teachers according to their teachers' views. The research consists of five parts in total. In the first part of the research, problem situation, problem culmination, sub problems, purpose of research, importance of research, limitations and definitions are mentioned. The second part consists of the theoretical framework and related researches. In the third chapter, the model of the research, the universe and the sample, the measuring tool, and the data are collected and analyzed. Findings and interpretations are the result of the transfer of the data obtained in the fourth chapter to the tabllar. The fifth section, the last part, contains discussions, conclusions and recommendations.

In the relational screening model, 4200 teachers working in Uşak province in 2016 - 2017 academic year constitute the nature of the research while 400 elementary teachers working in these schools constitute the sample of the research. A simple random sampling method was used in the research. The data were collected with the "Organizational Learning Mechanism Scale" and "Academic Optimism Scale". Confirmatory factor analysis was used to test the suitability of the scale dimensions for the study, and the scales obtained were validated. In the analysis of the data, arithmetic mean, one way variance analysis and Pearson Moments Multiplication Coefficient were used.

According to the results of the research The perceptions of teachers' organizational learning is high. Teachers' views on organizational learning differ significantly from the relative age and duration of work in the same school. Teachers' academic optimism levels were high. The academic optimism of the teachers varies significantly according to their duties and professional seniority. Again, according to the results of the research, there is a moderate positive correlation between teachers' organizational learning levels and their academic optimism. According to the results of regression analysis, organizational learning is a significant predictor of academic optimism.

Keywords: Learning organization, Organizational learning, Academic optimism.





UŞAK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Tezli Yüksek Lisans Jüri ve Enstitü Onayı

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Eğitim Bilimleri Ana Bilim / Ana Sanat Dalı Yüksek Lisans Programı 144001033 No'lu öğrencisi Ayşen AY IŞIK'ın "Okulların Örgütsel Öğrenmeleri ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlikleri Arasındaki İlişki" adlı tezi 24 /11 / 2017 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Jüri	Adı Soyadı	İmza
Danışman	: Doç.Dr.Aynur BOZKURT BOSTANCI	
Üye	: Doç.Dr.Kazım ÇELİK	
Üye	: Prof.Dr.Lütfullah TÜRKMEN	
Üye	: Yrd.Doç.Dr.Gökhan DEMİRHAN	
Üye	: Yrd.Doç.Dr. Hafız BEK	

ÖNSÖZ

Araştırmam süresince değerli vaktini bana ayıran ve çalışmamda beni yönlendiren kıymetli danışmanım Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI' ya, yüksek lisans eğitimime başlamama yardım eden Burak YAVAŞ' a, araştırmam süresince desteklerini esirgemeyen sayın müdürüm İsmail GÜNDÜZ' e ve kardeşim Caner YÜCE' ye sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmam esnasında anketlerin doldurulmasında yardımcı olan tüm okul yöneticilerimize ve vaktini ayırıp anketleri dolduran meslektaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak yaşamım boyunca bana hep güvenen, maddi ve manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim anneme ve babama, kardeşlerime; çalışmalarımın her aşamasında bana destek olan sevgili eşim Ertan'a, çocuklarım Melis ve Deniz'e teşekkür ederim.

Araştırma, Uşak Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (UBAP) birimi tarafından 2017/TP022 proje numarası ile desteklenmiştir. Sağladıkları katkılardan dolayı kendilerine de teşekkürü borç bilirim...

AYŞEN AY IŞIK

ÖZGEÇMİŞ

- Kişisel Bilgiler** :
- Adı Soyadı : Ayşen AY IŞIK
- Doğum Yeri ve Tarihi : UŞAK -14/06/1978
- Lisans Öğretimi : SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi - Sınıf Öğretmenliği
- Yüksek Lisans Öğretimi : 2014-2017 Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü - Eğitim Yönetimi
- Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
- Bilimsel Faaliyetler : 4. Eurasian Journal of Educational Research Congress (EJER) - Sözlü Bildiri -2017.
- IRAJ Research Forum International Conference Dubai - Sözlü Bildiri – 2017
- International Symposium Of Education And Values-ISOEVA-Sözlü Bildiri-2017
- İş Deneyimi** :
- Çalıştığı Kurumlar : 2016-..... Uşak –Hasibe ve Mazhar Gürbüz İlkokulu- Öğretmen
- 2015-2016- Uşak-Sivaslı Selçikler AV.N.M.A İlkokulu-Müdür
- 2014-2015- Uşak -Bölme Ö.C İlkokulu-Öğretmen
- 2010-2014- Uşak –Sivaslı Yayalar ilkoklu-Müdür
- 2006-2010-Uşak-Sivaslı Samatlar İlköğretim Okulu -Md.Yet.Öğretmen
- 2004-2006 İstanbul-Küçükçekmece Munis Faik Ozansoy İlköğretim Okulu-Öğrt.
- 2000-2004 Van-Başkale Fatih İlköğretim Okulu-Öğretmen
- İletişim Bilgileri: aysennay@gmail.com

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ.....	ii
ABSTACT.....	iv
JÜRİ ve ENSTİTÜ ONAY SAYFASI.....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
ÖZGEÇMİŞ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
1.BÖLÜM : GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	3
1.2.1. Alt Problemler.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.5. SINIRLILIKLAR.....	7
1.6 TANIMLAR.....	7
BÖLÜM 2: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME.....	9
2.1.1. Öğrenme Kavramı.....	9
2.1.1.1. Öğrenme Yaklaşımları.....	10
2.1.1.1.1. Davranışçı Öğrenme Yaklaşımları.....	11
2.1.1.1.2. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı.....	12
2.1.1.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı.....	12
2.1.1.2. Öğrenme Türleri.....	13
2.1.1.2.1. Bireysel Öğrenme.....	13
2.1.1.2.2. Takım Halinde Öğrenme.....	14
2.1.1.2.3. Örgütsel Düzeyde Öğrenme	14
2.1.2. Örgütsel Öğrenme	14
2.1.2.1. Örgütsel Öğrenme Düzeyleri	16
2.1.2.1.1. Argyris-Schön Modeli.....	17

2.1.2.1.2. Fiol ve Lyles Modeli.....	21
2.1.2.2. Örgütsel Öğrenme Süreci	21
2.1.2.2.1. Bilgi Edinimi	21
2.1.2.2.2. Bilginin Dağılımı.....	22
2.1.2.2.3. Bilginin Anlamlandırılması.....	22
2.1.2.2.4. Bilginin Saklanması ve Yeniden Değerlendirilmesi.....	23
2.1.2.3. Örgütsel Öğrenmeyi Zorlaştıran Etkenler	24
2.1.2.3.1. Bürokrasi.....	24
2.1.2.3.2. Zayıf İletişim.....	25
2.1.2.3.3. Zayıf Liderlik.....	26
2.1.2.3.4. Vizyonsuzluk.....	27
2.1.2.3.5. Katı Hiyerarşi.....	27
2.1.2.3.6. Hacim.....	27
2.1.2.3.7. Kaynak.....	28
2.1.3. Öğrenen Örgütler.....	29
2.1.3.1. Kişisel Hakmiyet.....	32
2.1.3.2. Zihni Modeller.....	32
2.1.3.3. Paylaşılan Vizyon.....	33
2.1.3.4. Takım Halinde Öğrenme.....	33
2.1.3.5. Sistem Düşüncesi.....	34
2.1.4 . Öğrenen Okullar.....	35
2.2. AKADEMİK İYİMSERLİK.....	38
2.2.1. Akademik İyimserliğin Boyutları.....	41
2.2.1.1. Özyeterlik.....	41
2.2.1.2. Akademik Vurgu.....	43
2.2.1.3. Öğretmenlerin Öğrenci ve Velilerine Güveni.....	44
2.2.3. Akademik İyimserliğin Tarihçesi.....	46
2.2.4. Okullarda Akademik İyimserliğin Önemi.....	46
2.2.5. Örgütsel Öğrenme Akademik İyimserlik İlişkisi.....	48
2.2.6. Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	49
2.2.6.1.Örgütsel Öğrenme İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	50
2.2.6.2. Akademik İyimserlikle İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	52
2.2.6.3. Örgütsel Öğrenme İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	54
2.2.6.4. Akademik İyimserlikle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	57

BÖLÜM 3: YÖNTEM.....	59
3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	59
3.2. EVREN.....	59
3.3. ÖRNEKLEM.....	59
3.3.1. Örnekleme İlişkin Veriler.....	59
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	61
3.4.1. Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği.....	61
3.4.1.1. Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği Güvenirlik Sonuçları.....	61
3.4.1.2. Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	62
3.4.2. Akademik İyimserlik Ölçeği.....	63
3.4.2.1. Akademik İyimserlik Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	63
3.4.2.2. Akademik İyimserlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	63
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	64
BÖLÜM 4: BULGULAR VE YORUM.....	66
4.1. ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	66
4.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	66
4.1.2. Öğretmenlerin Okulların Örgütsel Öğrenme Düzeyine Yönelik Algılarının Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	67
4.1.2.1. Öğretmenlerin Okulların Örgütsel Öğrenme Düzeyine Yönelik Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	67
4.1.2.2. Öğretmenlerin Okulların Örgütsel Öğrenme Düzeyine Yönelik Algılarının Mesleki Kıdem Açısından İncelenmesi.....	68
4.1.2.3. Öğretmenlerin Okulların Örgütsel Öğrenme Düzeyine Yönelik Algılarının Öğretmen Sayısı Açısından İncelenmesi	71
4.1.2.4. Öğretmenlerin Okulların Örgütsel Öğrenme Düzeyine Yönelik Algılarının Aynı Okuldaki Çalışma Süresi Açısından İncelenmesi.....	74
4.2. ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK İYİMSERLİK DÜZEYLERİ İLİŞKİN BULGULAR.....	77

4.2.1. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	77
4.2.2. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	78
4.2.2.1. Akademik İyimserliğin Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	78
4.2.2.3. Akademik İyimserliğin Mesleki Kıdem Açısından İncelenmesi.....	79
4.2.2.4. Akademik İyimserliğin Öğretmen Sayısı Açısından İncelenmesi.....	81
4.2.2.5. Akademik İyimserliğin Aynı Okuldaki Çalışma Süresine Göre İncelenmesi.....	83
4.3. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME VE AKADEMİK İYİMSERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BULGULAR.....	86
4.3.1. Örgütsel Öğrenme ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Analizi.....	86
4.3.2. Örgütsel Öğrenmenin Akademik İyimserliği Yordamasını Gösteren Regresyon Analizi.....	87
4.3.3. Örgütsel Öğrenme Boyutlarının Akademik İyimserlik Boyutlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizleri.....	88
BÖLÜM 5: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	92
KAYNAKÇA.....	95
EKLER.....	105

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Kişisel Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu.....	60
Tablo 2: Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları...61	
Tablo 3: Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği Uyum İndeksi Değerleri.....62	
Tablo 4: Akademik İyimserlik Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları.....63	
Tablo 5: Akademik İyimserlik Ölçeği Uyum İndeksi Değerleri.....64	
Tablo 6: Örgütsel Öğrenme ve Akademik İyimserlik Normallik Testi Sonuçları.....65	
Tablo 7: Ölçek Puan Aralıkları.....66	
Tablo 8: Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Algıları.....67	
Tablo 9: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okulların Örgütsel Öğrenme Düzeyi Algılarına Yönelik t-Testi Sonuçları.....68	
Tablo 10: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bilgiyi Arama Boyutu Algılarına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları.....69	
Tablo 11: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bilgiyi Alma Boyutu Algılarına Yönelik ANOVA testi sonuçları.....69	
Tablo 12: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bilgiyi Analiz Etme Boyutu Algılarına Yönelik ANOVA testi sonuçları.....70	
Tablo 13: Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Bilgiyi Saklama Boyutu Algılarına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları.....71	
Tablo 14: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Bilgiyi Arama Boyutu Algılarına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları.....72	
Tablo 15: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Bilgiyi Alma Boyutu Algılarına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları72	
Tablo 16: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Bilgiyi Analiz Boyutu Algılarına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları.....73	
Tablo 17: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Bilgiyi Saklama Boyutu Algılarına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları74	
Tablo 18: Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Bilgiyi Arama Boyutu Algılarına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları75	
Tablo 19: Öğretmenlerin Aynı Okuldaki Çalışma Süresine Göre Bilgiyi Alma Boyutu ANOVA Testi Sonuçları.....76	

Tablo 20: Öğretmenlerin Aynı Okuldaki Çalışma Süresine Göre Bilgiyi Analiz Etme Boyutu ANOVA Testi Sonuçları.....	76
Tablo 21: Öğretmenlerin Aynı Okuldaki Çalışma Süresine Göre Bilgiyi Saklama Boyutu ANOVA Testi Sonuçları.....	77
Tablo 22:Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri.....	78
Tablo 23:Akademik İyimserlik Düzeyinin Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi.....	78
Tablo 24: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Akademik İyimserliğin Özyeterlik Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları.....	79
Tablo 25: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Akademik İyimserliğin Güven Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları.....	80
Tablo 26: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Akademik İyimserliğin Akademik Vurgu Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları.....	81
Tablo 27: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Akademik İyimserliğin Özyeterlik Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları.....	82
Tablo 28: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Akademik İyimserliğin Güven Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları.....	82
Tablo 29: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Akademik İyimserliğin Akademik Vurgu Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları.....	83
Tablo 30: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Akademik İyimserliğin Akademik Vurgu Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları.....	84
Tablo 31: Öğretmenlerin Aynı Okuldaki Çalışma Süresine Göre Akademik İyimserliğin Güven Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları.....	85
Tablo 32: Öğretmenlerin Aynı Okuldaki Çalışma Süresine Göre Akademik İyimserliğin Akademik Vurgu Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları.....	86
Tablo 33: Örgütsel Öğrenme ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Tablosu.....	87
Tablo 34:Örgütsel Öğrenmenin Akademik İyimserlik Düzeyini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi.....	88
Tablo 36: Örgütsel Öğrenme Boyutlarının Öğretmenlerin Güven Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi.....	89
Tablo 37: Örgütsel Öğrenme Boyutlarının Akademik Vurgu Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi.....	90

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1. Okul Akademik İyimserliğinin Bileşenlerinin Üçlü Karşılıklı İlişkisi39
- Şekil 2: Akademik İyimserlik ve Öğrenci Başarısı Arasındaki Kuramsal İlişkiler ...41
- Şekil3. Öğretmen Öz Yeterliğinde Çok Boyutlu Bir Model43
- Şekil 4: Örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeği DFA sonuçları.....62
- Şekil 5: Akademik iyimserlik ölçeği DFA sonucu.....64



1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ortaya konulmuş, araştırmanın amacı belirtilmiş ve önemi vurgulandıktan sonra araştırmanın sınırlılıkları belirtilip, kavramlar tanımlanmıştır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Örgütsel öğrenme, değişimi gerçekleştirmek amacıyla, süreçlere ve çıktılara ilişkin olarak elde edilen bilgilerin kullanılmasını ya da geri bildirilmesini, örgüt alt yapısı kapsamında (örneğin, kültürü, sistemleri ve yapıları, liderliği ve iletişim mekanizmaları) çalışma faaliyetlerinin bütünleştirilmesini ve örgüt üyeleri arasında değerler, davranışlar ve bakış açılarının uyumlaştırılmasını mümkün kılan sürekli bir büyüme ve gelişme sürecidir. (Torres & Preskill, 2001).

Örgütsel öğrenme, grup halinde öğrenmeyi amaçlamaktadır. Sanayi toplumu eğitim modelinde yalnız çalışmayla öğrenme, bilişim toplumu eğitim modelinde yerini takım çalışmasıyla öğrenmeye bırakmıştır (Aytaç, 1999). Bir örgütte yeniliklere karşı olan bu savunma mekanizmalarının geliştirilmesi ne ölçüde azaltılabilir veya yok edilebilirse, örgüt o ölçüde öğrenen bir örgüt halini alır. Örgütün gelişimi, bireylerin yaratıcılıklarını yok etmeyecek ve onların becerilerini azımsamayacak yönde olduğu zaman örgütsel öğrenme gerçekleşmektedir. Örgütsel öğrenme genel anlamıyla örgüte; kolektif zekâyı aktif hale getirmek, işgücünü birleştirerek yenilik kabiliyetini artırmak ve hür bir çevre oluşturmak yoluyla önemli katkılar sağlamaktadır. Örgütsel öğrenme örgütsel dinamizmi için önemlidir. Dolayısı ile bu anlamda okulların hangi örgütsel öğrenme düzeyinde olduklarının bilinmesi önem kazanmaktadır. Okulların verimliliğe ulaşabilmesi ve okul amaçlarının gerçekleşmesi, anahtar rolü oynayan öğretmenlere bağlıdır.

Örgütlerde takım halinde öğrenmenin üç önemli boyutu vardır. Birincisi, karmaşık sorunlar üzerine içgörüselsel bir düşünme ihtiyacı vardır. İkincisi, yenilikçi, eşgüdümlü eyleme ihtiyaç vardır. Ortada “operasyonel güven” vardır, takımın her üyesi, takımın diğer üyelerinin bilincindedir ve birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekilde davranmaları beklenir. Üçüncüsü ise, takım üyelerinin diğer takımlar üzerindeki rolüdür. Böylece bir öğrenen takım, öbür öğrenen takımları sürekli olarak geliştirir. Bireysel beceri ve anlayış alanlarını işin içine katsa da, takım

olarak öğrenme kolektif bir disiplindir. İş görenlerin bireysel bilgi, öğrenme ve yeterlilik düzeylerinin, örgütün hedeflerini gerçekleştirmeleri için tek başına yeterli olacağını düşünmek de yanıltıcı olabilir. Bunun en önemli sebebi, yeni bilgi üretimine girdi sağlayan bireysel öğrenmenin, ancak örgütsel öğrenmeyle etkinlik kazanması ve gerçek kullanım alanı bulabilmesidir. Bireysel bilgi, ancak doğru yöntemlerle etkin biçimde kullanılır ve paylaşılırsa, örgütsel anlamda ihtiyaç duydukları ve rekabet üstünlüğü ve sürekliliği sağlayan işletme bilgisi oluşturulabilir (Tepeci & Koçak, 2005).

Bireyler tek başlarına çok fazla bilgi öğrenip kendilerini geliştirebilirler ancak öğrendikleri bu bilgiler örgütün gelişimi için yeterli olmayabilir. Örgütün gelişebilmesi için, bireylerin öğrendikleri bilgileri örgüt yararına kullanmaları, diğer örgüt çalışanlarıyla paylaşmaları ve ortak amaçlar doğrultusunda çalışmaları gereklidir. Bunun sonucunda, örgüt içerisinde örgütsel öğrenme faaliyetleri artacak ve örgüt öğrenen örgüt olma yolunda adımlar atacaktır (Çandır,2010).

Bir eğitim-öğretim kurumu olarak okulun fonksiyonlarında da geçmişten günümüze gelinceye kadar önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Okulun bu hızlı gelişmelere ayak uydurabilmesi ve bilgi toplumunun gereklerini yerine getirebilmesi "öğreten örgüt" anlayışından sıyrılarak "öğrenen örgüt" anlayışına geçişi benimseme hızıyla orantılıdır.

Eğitim örgütleri, işlevleri açısından sürekli olarak kendini geliştirme zorunluluğu olan kurumlardır. Gelişme, yenilikleri takip edebilme ve yenilikler yaratabilmeyi gerektirir. Bu ise örgütün öğrenebilme yeteneğine bağlıdır. Okulların öğrenebilme yeteneğini geliştirebilmeleri ve bunu sistemli bir şekilde devam ettirebilmeleri; örgütsel öğrenme kültürünü kurum kültürü içinde sağlam bir şekilde oturtabilmeleriyle doğru orantılıdır. Örgütsel öğrenme yeteneğini geliştirebilen eğitim örgütleri, amaçlarına ulaşmada ve çağın beklentisi olan bireyleri yetiştirmede daha etkili olabileceklerdir. Bu bağlamda, tüm diğer örgütler gibi eğitim örgütlerinin de, öğrenen örgüt olmaları beklenmekte, buldukları çevreye ve yaşanan gelişmelere uyum sağlayabilecek etkili stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir (Özden, 2008).

Akademik iyimserlik öğrencilerin başarılı olabileceklerine ilişkin inançların yanı sıra okulda öğrencilerin başarılı olabilecekleri bir ortam oluşturma ve öğrencileri başarılı olabilmeleri için motive etme çalışmalarıdır.

Öğretmenler, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantılarını düzenlemelerinin yanı sıra istedik davranışları da öğrencilerin ne derece kazandıklarını derecelendiren kimselerdir. Bununla birlikte, bireylerin topluma uymayı öğrendikleri ve sağlıklı kimseler olarak yetişmelerinin sağlandığı başlıca eğitim kurumları okullardır. Ayrıca öğretmenler öğrencilerine istenilen davranışları öğretmekte ve öğrenilen davranışları pekiştirmede önemli bir rol oynamaktadırlar. Öğrencilerin okul öncesinden itibaren sosyal, fizyolojik ve psikolojik yönden sağlıklı bireyler olarak yetiştirmelerinde birinci etken öğretmendir. Aynı zamanda öğretmenler, eğitim sürecinde diğer öğelere anlam kazandırmaktadırlar. Ayrıca tüm teknolojik gelişmelere rağmen öğretmenlerin temel öğe olma özellikleri gelecekte de devam edecektir (Yıldız,2011). Ancak bu durum beraberinde öğretmenlerin değişime uyma zorunluluklarını da beraberinde getirmektedir. Bu yeniliğe uyum da ancak okulda bir öğrenme iklimi oluşturulmasıyla mümkün olabilir.

Alan yazındaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin akademik öğrenmeleri arasında olumlu ilişkilerin olduğu anlaşılabilmektedir. Bu araştırmanın amacı bu anlamda okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesidir.

1.2 PROBLEM CÜMLESİ

Okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.2.1 Alt Problemler

1. Öğretmenlerin okullarının örgütsel öğrenme düzeylerine yönelik algıları nedir? Öğretmenlerin okullarının örgütsel öğrenme düzeylerine ilişkin algıları cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına ve aynı okulda çalışma süresine göre farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri nedir? Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına ve aynı okulda çalışma süresine göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin okullarının örgütsel öğrenme düzeylerine yönelik algıları ile akademik iyimserlikleri arasında bir ilişki var mıdır?

4. Öğretmenlerin okullarının örgütsel öğrenme düzeylerine yönelik algıları, örgütsel akademik iyimserliklerini yordamakta mıdır?

1.3 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkinin ortaya koyulmasıdır.

1.4 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Örgüt ve yönetim alanında meydana gelen gelişmeler, eğitim-öğretim örgütü olan okulları da etkilemiştir. Bilgi çağında artık klasik yönetim anlayışı ile yönetilmeleri mümkün görünmeyen okullar, öğrenen okul olma düzeylerini artırdıkları oranda etkili olabileceklerdir. Birlikte ortak bir gelecek peşinde koşan çalışanlardan meydana gelen okulların diğer okullara oranla bir adım önde olacakları ve günümüz rekabet koşullarında başarılı olabilecekleri yadsınamayacak bir gerçektir. Değişim içerisinde olan bir ortamda rekabet etmek durumunda olan okullar, bu rekabet koşullarına uyum sağlayabilmek için çalışanlarının sürekli öğrenmeleri ve gelişme göstermelerini sağlamak zorundadırlar. Okulların sürekli olarak öğrenme mekanizmalarını harekete geçirmeleri, öğrenen bir okul olmaları ile bağlantılı görülmektedir. Ortak bir vizyon etrafında birleşen, yaptıkları iş ve işlemleri bir bütünün parçaları şeklinde gören, kişisel yeterlilikleri ve hayatı algılama biçimleri gelişmiş bireylerden oluşan okulların diğer okullara göre daha yüksek performans göstermeleri ve etkili olmaları beklenmektedir (Alanoğlu, 2014).

Örgütler açısından öğrenme aslında, var olan durumunu içinde bulunduğu çevrenin gerekliliklerine göre şekillendirebilme sürecidir, yani değişimle başa çıkabilme yeterliliğidir. Bilginin çok hızlı bir şekilde üretilip yayıldığı günümüzde eğitimin tamamlanmış olması anlayışı geride kalmıştır. Geleneksel ya da klasik bilgi aktarma yollarıyla yeni olaylara adaptasyon, karşılaşılan farklı sorunlara uygun çözüm önerileri sunma gereksinimi duyan bilgi toplumu insanın ihtiyaçlarının karşılanması mümkün değildir. Globalleşme ile birlikte bilginin sınırları kalkmış, orijinallik, eleştirel düşünme, ortak karar verme ve katılımcılık gibi kavramlar etkisini arttırmaya başlamıştır. Öğrenen örgüt kavramının doğuşunda yönetim biliminde yaşanan gelişmeler etkili olmuştur. Çağımızın artan gereksinimlerini karşılayamayan örgütler değişime uyum sağlayabilmek için kendilerini yenilemek zorunda kalmıştır (Yetim, 2015).

Bilgi ve yönetim, ilk bakışta bir arada olmaları zor görünen iki kavramdır.

Bilgi, büyük ölçüde bilmeye, kavramaya ilişkin ileri düzeyde kişisel bir kavramdır. Buna karşın yönetim, ortak amaçlar için takım çalışmasını gerektiren örgütsel çalışmaları ifade eder. Bilgi çalışanlarının çoğu, geleneksel anlamda yönetilmekten hoşlanmaz. Ancak giderek daha yaygın bir biçimde, bilginin pazarda üstünlük sağlayan çok kritik öneme sahip örgütsel kaynak olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle onun yönetilmesi şansa bırakılmayacak kadar önemli bir konudur (Barutçugil, 2002).

Gelişmiş toplumların bilgi toplumu olarak nitelendirilmesi ve bilginin temel bir sermaye olarak ortaya çıkışı, öğrenme kavramının önemini daha da artırmıştır. Öğrenen örgütün temel ilkesi, çalışanların tamamının değişimi benimsemesi ve sürekli olarak her düzeyde öğrenme kapasitesini geliştirebilmesidir (Çelik, 2005). Bu açılarından değerlendirildiğinde örgütler sürekli olarak öğrenme becerisine sahip olabilmekte midir? (Morgan, 1998) sorusuna verilecek cevap aslında öğrenen örgütün, bilgi üretme kapasitesi yüksek olan örgüt olduğu gerçeğidir. Bundan dolayı örgütün etkililiği bilgiyi üretebilme, toplayabilme ve yönetebilme kapasitesine bağlıdır. Öğrenen örgüt, çok güçlü bir kolektif öğrenme yeteneğine sahip olan ve sürekli olarak bilgiyi toplayan, yöneten ve ortak bir başarı için bilgiden yararlanmayı bilen örgütlerdir (Çelik, 2005). Öğrenen örgütler, çevresel değişimi norm kabul eden beceriler ve zihinsel tutumlar geliştirebilmeli, değişen eğilim ve kalıpların ipuçlarını veren erken uyarı belirtilerini fark edebilmelidirler (Morgan, 1998; Akt. Çantuş, 2012).

Akademik iyimserlik ise; akademik başarının önemli olduğu, öğrencilerin başarıma kapasitesine sahip oldukları ve buna ilişkin öğrenci ve velilerle işbirliği yapabileceklerine ilişkin öğretim elemanları arasında paylaşılan bir inançtır. (McGuigan ve Hoy, 2006). Öğretmenin yeterlik duygusu, öğrenci ve velilere ilişkin güven duygusu ile öğrenciler için olumlu ve iddialı bir öğrenme ortamı yaratmaya odaklanma, öğretmenin akademik iyimserliğini oluşturur (Hoy, Hoy ve Kurz, 2008).

İyimserler, sonuçlara olabildiğince olumlu bir bakış açısıyla bakarlar. Bu nedenle amaçlarına ulaşabilmek için daha fazla çaba sarf ederler (Carver & Scheier, 1998). Akademik iyimserlik bir öğretmenin, bilimsel bilgiye ve bilimsel öğrenmeye vurgu yaparak, aileler ve öğrencilerin süreç içerisinde işbirliği yapmalarını gerektigine inanarak, zorlukların üstesinden gelmede ve başarısızlık karşısında tepki vermede kendi kapasitesine inanarak, öğrencilerin akademik performansında değişiklik yapabileceği konusundaki pozitif inançlarıdır (Hoy, Hoy & Kurz, 2008). Akademik

iyimserlik, öğretmen yeterliği, güven duygusu ve akademik önem inancından oluşan genel bir yapıdır (Smith & Hoy, 2007).

Günümüzde çocuklarımızı hazırladığımız toplum öğrenen bir toplumdur. Bundan dolayı okullar, mezunlarını başarılı bir şekilde toplumla bütünleştirmek istiyorlarsa yapılarında ve kültürlerinde önemli değişimler yapmak zorundadırlar. Okulların bu değişimleri başarılı bir şekilde yapabilmeleri ise çalışanların zihni yapılarında değişimler oluşturmaları ve örgütsel öğrenme düzeylerini artırmaları ile mümkün olabilecektir. Bundan dolayı okulların örgütsel öğrenme seviyelerinde meydana gelen artışın daha başarılı ve etkili bir okul ortamının ortaya çıkmasında önemli bir rolü olacağı düşünülmektedir (Alanoğlu,2014). Bireyler tek başlarına çok fazla bilgi öğrenip kendilerini geliştirebilirler ancak öğrendikleri bu bilgiler örgütün gelişimi için yeterli olmayabilir. Örgütün gelişebilmesi için, bireylerin öğrendikleri bilgileri örgüt yararına kullanmaları, diğer örgüt çalışanlarıyla paylaşmaları ve ortak amaçlar doğrultusunda çalışmaları gereklidir. Bunun sonucunda, örgüt içerisinde örgütsel öğrenme faaliyetleri artacak ve örgüt öğrenen örgüt olma yolunda adımlar atacaktır (Çandır,2010).

Örgüt ve yönetim alanında meydana gelen gelişmeler, eğitim-öğretim örgütü olan okulları da etkilemiştir. Bilgi çağında artık klasik yönetim anlayışı ile yönetilmeleri mümkün görünmeyen okullar, öğrenen okul olma düzeylerini artırdıkları oranda etkili olabileceklerdir. Birlikte ortak bir gelecek peşinde koşan çalışanlardan meydana gelen okulların diğer okullara oranla bir adım önde olacakları ve günümüz rekabet koşullarında başarılı olabilecekleri yadsınamayacak bir gerçektir. Değişim içerisinde olan bir ortamda rekabet etmek durumunda olan okullar, bu rekabet koşullarına uyum sağlayabilmek için çalışanlarının sürekli öğrenmeleri ve gelişme göstermelerini sağlamak zorundadırlar. Okulları devamlı olarak öğrenme mekanizmalarını harekete geçirmeleri öğrenen bir okul olmaları ile bağlantılı görülmektedir. Ortak bir vizyon etrafında birleşen, yaptıkları iş ve işlemleri bir bütünün parçaları şeklinde gören, kişisel yeterlilikleri ve hayatı algılama biçimleri gelişmiş bireylerden oluşan okulların diğer okullara göre daha yüksek performans göstermeleri ve etkili olmaları beklenmektedir (Alanoğlu,2014).

Öğrenen okulda personel, okula yalnızca kendi rolleri ve pozisyonları açısından bakmaz. Okul her personelin bireysel sorumluluğu altındadır. Her birey yalnızca kendisine düşeni yapmada değil, grubun işlevi konusunda da gerçek sorumluluk duygusuna sahiptir. Okulda ortaya çıkan her olay, şikâyet ve durum bir

tecrübe döngüsüyle öğrenme için bir araç olarak algılanır (Töremen, 2001).

Okullarda örgütsel öğrenme akademik iyimserliğin boyutlarıyla birebir ilgilidir. Örgütsel öğrenme düzeyi yüksek bir okulda öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının yüksek olması beklenmektedir. Yine aynı şekilde örgütsel öğrenme düzeyi yüksek okulda akademik vurgunun da en üst düzeyde olacağı söylenebilir. Bu açılardan bakıldığında alan yazın incelendiğinde örgütsel öğrenme kavramı ile akademik iyimserlik kavramlarının ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda bu araştırma okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

1.5 SINIRLILIKLAR

Bu araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Uşak ilinde bulunan kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan kavramların operasyonel tanımları yapılmıştır.

Örgütsel Öğrenme: Uşak ili okullarında öğretmenlerin deneyimlerinin ve okula yönelik her türlü bilginin paylaşıldığı ve bilginin okula yayıldığı, yorumlandığı, saklandığı, standart uygulama ve süreçlerini değiştiren, okulların öğrenebilme yeteneğini anlatan kavramdır.

Bilgiyi arama: Okuldaki eğitim iş görenlerinin deneyimlerinden, okul içi yapılan tüm eğitsel bilgilendirici uygulamalar ile okul dışından bilgi edinme durumudur.

Bilgiyi alma: Okul içinde bilginin paylaşımı sonucu eğitim iş görenlerin bilgiyi edinmesi ve yeni bilgilerin üretilmesi sürecidir.

Bilgiyi analiz etme: Okul içerisinde eğitim iş görenleri tarafından bilginin yorumlanması, farklı yorumların paylaşılması, görüş ve tutumların aktarımı yoluyla var olan örtük bilgileri örgütsel bilgiye dönüştürme sürecidir.

Bilgiyi saklama: Örgütsel deneyim ve bilgilerin gelecekte kullanmak üzere örgütün hafızasına işlenmesi, işlemsel süreçlerle ve yapısal teknolojik yapılarla bilgilerin depolanmasıdır.

Akademik İyimserlik: Uşak İli ortaokullarında öğretmenlerinin, eğitim sürecinde yaşanabilecek zorlukların üstesinden gelmede ve başarısızlık karşısında

tepki vermede kendi kapasitesine inanarak, öğrencilerin akademik performansında değişiklik yapabileceği konusundaki pozitif inançları olarak tanımlanmaktadır.

Öz yeterlilik: Uşak İli ortaokul öğretmenlerinin, belirli bir performans göstermek için gerekli faaliyetleri başarıyla yerine getirme kapasitesine ve karşılaşacağı zorlukların üstesinden gelebileceğine yönelik inancıdır.

Güven: Uşak ili öğretmenlerinin öğrenci başarısı için sınıf ortamında köklü davranış değişiklikleri yapabileceğine yönelik kendine, ailelere ve öğrencilere güven yetisidir.

Akademik vurgu: Uşak İli öğretmenlerinin okulların ne ölçüde akademik mükemmellik arayışı içinde olduğuna ve akademik başarı için baskının ne ölçüde var olduğu durumuna yönelik inançtır.

BÖLÜM 2: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde örgütsel öğrenme ve akademik iyimserlik kavramları açıklanmış, yurt içi ve yurt dışında bu kavramlarla ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1 ÖRGÜTSEL ÖĞRENME

2.1.1 Öğrenme Kavramı

Öğrenme kavramı Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde " kavramsal düzenlemeler yapma süreci, belli bilgi beceri ve anlayışlar edinme, tepki ve davranışlarda yaşantıların oluşturduğu değişim" olarak tanımlanmaktadır. Hoy ve Miskel'e (2001) göre öğrenme bireyin bilgisinde ya da davranışlarında kalıcı değişmelerin oluşması durumudur ve öğrenme bilişsel ve karmaşık bir süreçtir. Öğrenme kişilerde oluşan kalıcı değişimlerdir (Özden,1998). Öğrenme, kişinin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimi sonucunda davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişimleri olarak ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2003). Öğrenme, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla oluşan kalıcı izli davranış olarak da tanımlanmaktadır (Çelik, 1997).

İnsanlar hayatları boyunca karşılaştıkları durumlarla etkileşim kurarlar. Öğrenme, bu etkileşimin bir sonucu olarak kişide meydana gelen sürekli davranışsal değişimdir. Öğrenme, belli bir yaşta ortaya çıkan bir olay değildir. Öğrenme sürekli çevreyle etkileşim halinde olduğumuz sürece devam eden bir süreçtir (Fidan & Erden, 1995). Öğrenme tüm canlıların yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenme, insan davranışının ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrenmenin özü, insanlığın kendisini değiştirerek değişimle baş edebilme yeteneğidir. Ayrıca öğrenmenin yararlı çıktı elde etmek amacı vardır (Yücel, 2007).

Öğrenme ile kendimizi yeniden yaratırız, daha önce hiç yapamadığımız şeyleri yapabilir duruma geliriz.. Dünyayı ve onunla olan ilişkimizi tekrar tekrar öğreniriz (Senge, 2002).

O'Connor, Bronner ve Delaney (2007) öğrenmeyi stratejik öğrenme, bilgi amaçlı öğrenme ve operasyonel öğrenme olarak üç grupta toplamışlardır. Stratejik öğrenme uzun vadeli örgütsel amaçları göz önünde bulunduran öğrenme çeşididir.

Bilgi amaçlı öğrenme iş gücünün işle ilgili bilgi edinmesini sağlayan öğrenme çeşididir. Operasyonel öğrenme ise kişinin doğrudan iş yaşamında kullandığı bilgilerin öğrenilmesidir. Üç tip öğrenme de bireysel olmasına rağmen sonuçta örgütün menfaati doğrultusunda meydana gelen öğrenme çeşitleridir.

Yönetim ve yenilik araştırmalarında, öğrenme ihtiyacı açıkça açıklanmaktadır. Öğrenme, belirsiz koşullarda rekabet gücünü, verimliliği ve yeniliği koruma ve geliştirme yollarını araştırmaktadır. Başka bir deyişle, orada daha belirsizlik varsa, öğrenmek için o kadar çok ihtiyaç ortaya çıkar (Dodgson, 1993).

Öğrenme 5 aşamada meydana gelen bir süreçtir (Braham, 1998).

1. Bilinçsiz yetersizlik: Bu aşamada, kişi, bilmediğini bilmemektedir. Kişi huzursuz hissetmemektedir çünkü neyi bilmediğini bilmemektedir.

2. Bilinçli yetersizlik: Bu aşamada kişi bilmediğinin farkındadır. Bu durum bazen hayal kırıklığı, bazen de “bilmiyorum” kelimesinin oldukça sık kullanıldığı zamandır. Kişi, huzurlu bir cahillik aşamasından bir rahatsızlık-huzursuzluk aşamasına gelmiştir.

3. Bilinçli yeterlilik: Huzursuzluğun, yerini huzura bırakmaya başladığı bu durumda birey az stres, daha fazla keyif ve yeni öğrenilen bilgi ve becerilerden dolayı artan bir gurur sahibidir.

4. Bilinçsiz yeterlilik: Sürekli deneme, öğrenen bireyi bu aşamaya getirir. Bu aşamada ne zaman hangi yöntemlerin kullanılacağı netlik kazanmış, beceri oldukça tanıdık hale gelmiştir.

5. Uсталık: Bu aşamada bireyin öğrenme sürecinde ara sıra ani iniş çıkışlar olabilir. Yeni projelere başlayarak öğrenme ve başarının getirdiği heyecanı duyar.

Alan yazında öğrenme tanımları incelendiği zaman öğrenmenin bir davranış değişikliği olduğu ve bu davranış değişikliğinin kalıcı olması gerektiği sonuçlarına ulaşılabilir. Ancak Woolfolk (2004) bu davranış değişikliğinin kalıcı olmasının yanı sıra işlevsel olması gerektiğini de vurgulamıştır. O zaman öğrenme kişinin deneyimleriyle elde ettiği hayatında kullanabileceği, kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanabilir.

2.1.1.1 Öğrenme Yaklaşımları

Öğrenme yaklaşımları genel olarak davranışçı öğrenme yaklaşımı, bilişsel öğrenme yaklaşımı ve yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı olmak üzere üç başlık altında incelenebilir.

2.1.1.1.1 Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı

Davranış kuramlarına göre, öğrenme, bireylerin etkileşim tepki ilişkisinin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Davranışsal öğrenmenin iki yoldan hayata geçtiği kabul edilmektedir. Bunlara klasik veya operant koşullandırma olarak adlandırılır. Klasik şartlandırmada birey, bir uyarıcıyla olan tepkisini eş zamanlı olarak karşılaştığı ikinci bir uyarana bağlayarak ilk uyarana gösterdiği tepki olan ikinci uyarıyı göstermeye başlar. Operant şartlandırmada, bir problem durumunda, birey çeşitli hareketlerde bulunur. Bunlar kendiliğinden davranışlardır. Bu davranışların tekrarı tekrarlama oranını arttırır ve cezanın ve caydırıcı yöntemlerin kullanılması davranışın tekrarını önler (Ülgen, 1995).

Davranışçı öğrenme teorisi, öğrenmeyi yalnızca belirli bir uyarıya verilen bir yanıt olarak görür. Diğer bir deyişle, davranışsal yaklaşıma göre, organizmayı aktive eden iç ve dış olayların uyarılması, uyanarlardan kaynaklanan değişikliklere reaksiyon ve bu reaksiyonların bir araya getirilmesine davranış denir (Erden ve Akman, 2009).Hoy ve Miskel'e (2001) göre davranışçı öğrenmenin gerçekleşmesi için aşağıdaki şartların oluşması gerekmektedir;

- Hak edildiğinde açık ve sistematik olarak övün.
- Gerçek başarıların farkına varın.
- Bireysel yetenekler ve sınırlılıklara uygun olan övgü standartları belirleyin.
- Öğrencinin çaba harcaması için başarısına ve güven sağlaması için yeteneğine katkıda bulunun.
- Öğrencilerin değerlerine göre pozitif davranışı takdir edin.
- Öğrenciler yeni bir materyal ya da yeteneği çözmeye çalışırken bolca pekiştirin.
- Açık ve belirgin amaçlar belirleyin, böylece neyi pekiştireceğinizi bilirsiniz.
- Yeni davranışları oluşturmak için ipuçları kullanın.
- Farklı pekiçtirenler kullanın ve öğrencilerin bunların arasından seçmesine fırsat tanıyın.
- Cezadan ziyade olumsuz pekiçtiren verecek şekilde durumu yapılandırmaya çalışın.
- Yanlış davranışa uygun olan cezayı uygulayın.

2.1.1.1.2 Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı

Bilişsel yaklaşım iç etkinliklere öncelik verirken davranışsal yaklaşımdaki gibi öğrencinin dışındaki düzenlemenin teorik anlayışı da devam eder. Bu nedenle, bu yaklaşım öğretim uygulamaları üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olamayacağı ve konulara göre esneklik oluşturmadığı yönündeki eleştirilere maruz kalmıştır (Boidy, Moran, 1994)

Davranış teorisinin aksine bilişsel teorisyenler, öğrenmenin bir uyararla daha karmaşık bir reaksiyon sürecinin bir ürünü olduğunu iddia ederek öğrenmedeki zihinsel süreçlerin önemini vurgulamıştır. Bilişsel kuramcıların öğrenmesi, davranışsal öğrenme teorilerinin aksine mekanik olmayan bir süreçtir; bu, şeyleri algılama, hatırlama ve düşünmeyi içerir ve zihne ulaşan bilgiye anlam vererek elde edilir (Yapıcı & Yapıcı, 2010; Özmen, 2004).

Woolfolk'a (2004) göre bilişsel yaklaşımı öğrenme öğretme süreçlerinde kullanabilmek için aşağıdaki prensiplere dikkat edilmelidir;

Algı ve dikkat esnektir ancak sınırlıdır, öğrencilerin dikkatini çektiğinizden emin olunuz.

Algı ve dikkat bir önceki öğrenme tarafından yönlendirilir.

Öğrencilerin önemli olan bilgiye odaklanmasına yardım ediniz.

Kaynak ve bilgi sınırlılığının öğrenmeyi sınırladığını unutmayınız.

Öğrencilerin bilgiyi anlamlı parçalar halinde öğrenmelerine yardımcı olunuz.

Öğrencilerin kavramsal öyküler ve görsel simgeler kullanmasına olanak tanıyınız.

Bilginin gözden geçirilmesi ve tekrar edilmesini sağlayınız ve bilgiyi düzenli net bir biçimde sununuz.

Anlama odaklanın, ezbere değil.

Öğrencilerin gereken açıklayıcı bilgiyi anlayıp anlamadıklarından emin olun.

Öğrenciler kendi kaynaklarını düzenlemeyi, kendi bilişsel yeteneklerini tanımayı, kasıtlı olarak kullanmayı, kavrayışlarını kontrol etmeyi öğrenmelidirler, böylece öz-disiplinli bireyler olurlar.

2.1.1.1.3 Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Yapılandırmacı yaklaşım yalnızca öğrenmeyi ve öğrenmeyi yeniden tanımlamakla kalmamış, aynı zamanda öğretime yeni bir bakış açısı getirmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre, öğretmenler karanlık noktaları aydınlatmak için bilgi verici olarak değil, öğrencilerine anlamalarını test etme

fırsatları veren kılavuzlar olarak görülmektedir (Kılıç, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşım uygulanırken uyulması gereken ilkeler şu şekildedir;

- Bilgi kazanımı ve değerlendirilmesi için çok çeşitli stratejiler geliştirin.
- Sınıflama, analiz etme, tahmin yürütme ve yaratma süreçleri gibi süreçler kullanarak tasklar (görevler) oluşturun.
 - Bilginin yapılanmasını kolaylaştıracak yönergeler düzenleyin.
 - Harekete geçirici, ilişkisel ve fiziksel materyallerin yanı sıra ham bilgiyi ve öncül kaynakları da kullanın.
 - Düşünen ve problem çözen bir ortam oluşturun.
 - Öğrencilerin öğretmenle ve birbirleriyle olan diyalogunu cesaretlendirin.
 - Öğrencinin kavramasını sağlamak için koçluk yapın, girişimciliğini yüreklendirin ve destekleyin.
 - Sınıf içi iletişim için açıklık ve tolerans kuralları hazırlayın.
 - Stratejilerinizi, öğrencilerin fikir ve cevaplarıyla dersi zorlayabilecekleri biçimde değiştirin.
 - Öğrenmenin öncül görevi olarak öğrencinin keşfetmesini sağlayın (Hoy&Miskel, 2001).

2.1.1.2 Öğrenme Türleri

Öğrenme türleri; bireysel öğrenme, takım halinde öğrenme ve örgütsel öğrenme olmak üzere üç gruba ayrılmıştır.

2.1.1.2.1 Bireysel Öğrenme

Öğrenme bir süreç olarak kabul edilirse, bireysel öğrenme bu sürecin ilk seviyesi olarak kabul edilebilir. Bireysel öğrenme, bir kişinin elde ettiği bilgileri, içinde yaşadığı bilişsel süreçleri, geçmiş tecrübelerinden elde ettiği deneyimlerin yorumlanmasını, önceki bilgisinin sentezini kullanarak tutum ve davranış değişikliği oluşturma sürecidir. Bireysel öğrenme, bireyin bilgisini, tutum ve değerlerini, becerilerini, anlayış ve davranışlarını; kişisel çalışma, bilgi edinme, çevresinde olan olayları gözlemlenme ve edindiği tecrübeler sonucunda değiştirmesidir (Gökmen Kavak, 2007). Bireysel öğrenme, örgüt içinde takım halinde öğrenmeye ve örgütsel öğrenmeye götüren bir öğrenme çeşididir (Shrivastava, 1983).

Okullar da diğer tüm örgütler gibi bireylerden oluşmaktadır. Okullarda öğretmenlerin bireysel düzeyde öğrenmelerinin sağlanması örgütsel öğrenmenin önünü açacaktır. Bu nedenden dolayı etkili liderler olarak okul müdürleri bireysel öğrenme önündeki engelleri kaldırmalı ve örgütsel öğrenmenin önünü açmalıdırlar.

2.1.1.2.2 Takım Halinde Öğrenme

Önceden belirlenmiş ortak hedeflere ulaşmak için bir araya gelen, birbirleriyle etkileşime giren ve en az iki kişiden meydana gelen topluluklara takım denir (Eren, 1998). Takım halinde öğrenme; bireysel düzeyde öğrenmiş olan bireylerin, öğrendiklerini yer aldıkları grup içerisinde paylaşmaları ve birlikte değerlendirmeleri sonucu ortak bir anlama seviyelerine ulaşmalarını ifade eder (Nayır, 2010). Takım çalışması bütünlüğü tüm üyeler için ortak olan hedef ve yaklaşımlara karşı sorumlu olup, her bir üyenin farklı tamamlayıcı yeterlikleri olan bir grup insana entegre olmasıdır (Yavaş, 2012). Okullarda da küçük takımlar söz konusudur. Bu akımlar öğrenirse, tüm okul içinde, öğrenme için küçük bir evren haline gelirler. Kazanılan deneyimler eyleme dönüştürülür. Geliştirilen beceriler başka bireylere ve başka takımlara propaganda yapılabilir. Takımın başarıları okulun tümü için birlikte öğrenme standardını belirleyebilir.

2.1.1.2.3 Örgütsel Düzeyde Öğrenme

Örgüt düzeyinde öğrenme, öğrenme düzeylerinden en üst düzeyde ve en toplu biçimde olanıdır. Bireysel öğrenmenin örgüt ortamına aktarılması ve ekip seviyesinde örgütlere kazandırılan ortak değer, tutum ve düşüncelerin bütün örgüte yayılması ve örgüt hafızasında bütün bireylerin erişebileceği ortak bir paylaşım düzeyine ulaştırılmasıdır. Örgütsel öğrenme, bilginin örgüt içerisinde yayılması ve ortak olarak kullanılmasıdır (Alanoğlu, 2014)

2.1.2 Örgütsel Öğrenme

Örgütsel öğrenme konusundaki alan yazın, örgütlerde mutlak bir öğrenme sürecinin başarılı olup olamayacağını ve başarılı olabileceksen nasıl olacağını belirlemeye ve analiz etmeye çalışır (Crossan, Lane & White, 1999). Bu bağlamda örgütsel öğrenme ile ilgili çok fazla tanım yapılmıştır. Aşağıda bu tanımlara yer verilmiştir.

Örgütsel öğrenme, toplum için önemli uygulamalar için bir başlangıç yapan, süreklilik ve örgütsel kaynakların kullanımını kolaylaştıran mekanizmaları içerir. Fark edilebilir, ölçülebilir ve sistematik gelişmeye yol açan değişiklik örgütsel

öğrenme örneği olarak kabul edilebilir (Spector & Davidsen, 2006)

Argyris'e (1977) göre örgütsel öğrenme "Hataların belirlenmesi, düzeltilmesi ve yapılan bu düzeltme yollarının geliştirilmesi süreci" dir. Örgütsel öğrenme, örgütün tecrübelerine dayanarak performansını koruma ya da geliştirme sürecidir (Nevis, Ghoreishi & Gould, 1995).

Örgütsel öğrenme, örgüt üyelerinin örgütün hedeflerini, kurallarını, değer yargılarını, kısaca örgüt kültürünü tanıma sürecidir (Hofstede, 1989). Örgütsel öğrenme daha çok bilgi ve kavrayış içerisinde eylemleri artırma sürecidir (Marlene, Fiol & Marjorie, 1985).

Örgütsel öğrenme, örgüt üyelerinin bilgi, deneyim ve öğrenme becerilerinin bireysel düzeyde örgütsel seviyeye getirilmesini sağlayan yöntemlerin geliştirilmesinin bir sonucu olarak gerçekleşebilir. Bu anlamda örgütsel öğrenme, bireyin bilgi seviyesinin ekip çalışması yoluyla örgüt seviyesine yayılması sonucunda gerçekleşir (Özgen, Kılıç ve Karademir, 2004). Örgüt çevresinde meydana gelen sosyal ve ekonomik değişiklikler örgütsel öğrenmeyi başlatan tetikleyici faktörlerdir ve değişikliklere ayak uydurabilme yeteneği ancak örgütsel öğrenme yolu ile sağlanabilir (Alas & Vadi, 2006). Örgütler, öğrenmeyi öğrenerek kendilerini, hizmetlerini ve sonuçlarını sürekli geliştirmeye çalışırlar. Örgüt ve birey geliştikçe, çalışanlar işlerine yenilenmiş bir bağlılık hissedecek ve örgüt kendisi için daha iyi bir gelecek hazırlayacaktır (Töremen, 2001).

Örgütsel öğrenme, değişimin gerçekleştirilmesi ve geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Örgütsel öğrenme bir değişim aracıdır ve öğrenme sınırlarını çevresel değişim hakkında ayırır. Örgütsel öğrenme yalnızca örgütsel değişime uyum sağlamayı değil, aynı zamanda çalışanların kendilerini sürekli yenilemesini hedeflemektedir (Çelik, 2009). Örgütsel öğrenme ancak gündelik işlerin, bilimsel yeterliliklerin ve temel örgütlerin oluşması ve bilginin edinilmesi yoluyla gerçekleşir. Bilgi edinimi, çevrenin uyarlanması, bilgi sistemlerinin kullanımı, bilginin tekrarı, araştırma ve geliştirme çalışmalarının tamamlanması önemlidir. Örgütsel öğrenmeyi daha iyi anlamak, örgütsel davranış ve örgütsel çeşitli yaşamsal süreçlerini daha iyi anlamak ve örgütün performansını potansiyel olarak artıracak bir etki yaratacaktır. Bu, yalnızca yalın bir öğrenme deneyimi ile değil, süreci bir bütün olarak anlamak yoluyla mümkündür (Başol, 2006). Örgütsel öğrenme süreci, örgütsel bilgi geliştirme perspektifi olan bir süreçtir. Örgütsel bilgi, örgütün misyonunu gerçekleştirirken kullanacağı bireysel ve ortak bilgilere dayanmaktadır. Bu bilgi sürekli değişen bir

yapıya sahiptir ve bu değişiklikler bir bütün olarak örgütsel öğrenmeyi temsil etmektedir. Örgütsel öğrenme sürecinde ve örgütsüz aktörlerin etkileşimlerinde gerçekleşen karmaşık süreçlerin bir sonucu olarak yeni örgütsel bilgi üretmek mümkündür (Coşkun, 2008).

Örgütsel öğrenimin gelişimini ve kalıcılığını sağlamak için, öğrenmeyi teşvik etmek için örgütsel bir yapı oluşturmak, çevresel faktörlere önem vermek, örgütsel öğrenmeyi desteklemek için teknolojileri kullanmak ve örgütsel hafızayı dikkate almak için ortak bir vizyon oluşturmak gerekmektedir (Yazıcı, 2001). Örgütsel öğrenme, örgütsel seviyede gerçekleşir; çünkü örgüt üyeleri örgütsel sorunları genelleştirmek ve bunlara cevap vermek için bilgi kazanırlar ve örgüt üyelerinin farklı yetenekleri, deneyim ve yönelimleri için edinirler. Bu süreç, üyeler arasında bilgi akışını düzenleyen üç değişken içerir. Bunlar, hazır bireysel bilgi stratejilerinin, resmi olmayan kültür ve norm ağının ve örgütün resmi yapısının repertuarıdır. Bu faktörler araştırma yeteneğini, yorumlamasını ve bilginin kullanım düzeyini belirler (Weick, 1979).

Okullar genellikle bilginin transfer edildiği, eğitimsel hedeflerin yerine getirildiği ve amaçların gerçekleştirildiği kurumlar olarak algılanır (Potyrala,2008).Bununla birlikte çağımız bilgi toplumunun gerektirdiği özellik ve niteliklere sahip bireyleri yetiştirme istediği topluma yön veren eğitim kurumlarının da işleyişinde önemli değişimlere sebep olmuştur ve bir dönüşüm sürecine girilmiştir. Sonuç olarak okullarımız, bilgi toplumu insanını yetiştirme görevini üstlenmiş bulunmaktadır. Bilgi toplumu insanının, öğrenen insan ile eşdeğer olduğu düşünöldüğünde; okullarımızın da örgütsel öğrenmeyi kaçınılmaz olmalıdır ki nihai hedefe ulaşılabilsin.

2.1.2.1 Örgütsel Öğrenme Düzeyleri

Günümüzde, belirli bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen kişiler, örgüt yapısı içinde daha fazla özerklik ister ve bu yaklaşım, örgüt üyelerinin üretim sürecine odaklanmasını ve aynı zamanda onları sorunlu durumlar hakkında daha fazla merak uyandırmaya teşvik etmesini gerektirir. Üyeler örgüt amaçlarını hissederler, liderlik işlevlerini geliştirirler ve gerekirse risk alırlar. Bir bütün olarak ele alındığında, bu çaba örgütsel öğrenme sürecinin önemini ortaya koyar. Örgütsel düzeyde öğrenme; örgüt üyelerinin bilişsel kapasiteleri, örgütün bilgiyi iletlediği iletişim kanalları ile örgüt politikalarının üyelerine düşünme ve sorgulama için özgürlükler tanınması derecelerine bağlı olarak gerçekleşir (Senge v.d, 2007).

Zaman içinde birçok yazar, örgütsel öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda çeşitli fikirler ileri sürmüşlerdir. Fakat bu fikirlerin birçoğunun çıkış noktası Argyris ve Schön (1978) 'ün ortaya attığı tek döngülü (singleloop) ve çift döngülü (doubleloop) öğrenme olmuştur. Argyris ve Schön (1978)'ün isimlendirmesi, Fiol ve Lyles (1985) tarafından üst düzey öğrenme (higherlevellearning) ve alt düzey öğrenme (lowerlevellearning); Adler ve Clark (1991) ile Arthur ve Smith (2001) tarafından ilk düzey öğrenme (firstorderlearning) ve ikinci düzey öğrenme (secondorderlearning); Levinthal ve March (1993) tarafından öğrenmede kullanma (exploitation) ve keşif (exploration) şeklinde isimlendirilerek incelenmiştir. Senge (1990) ise örgütsel öğrenmeyi adapte olmayı öğrenme ve üretici öğrenme şeklinde sınıflandırmıştır. Görüldüğü gibi alanyazında örgütsel öğrenme kavramı ile tanımlanmak istenenin ne olduğuna yönelik bir fikir birliğine varılmamıştır (Huber,1991;Akt.).

2.1.2.1.1 Argyris-Schön Modeli

Örgütsel öğrenme modelleri konusunda en çok bilinen model Argyris ve Schön modelidir. Argyris ve Schön'e göre örgütsel öğrenme tek döngülü (single-loop), çift döngülü (double-loop) ve çok yönlü (duetero) yani öğrenmeyi öğrenme olmak üzere üç farklı şekilde gerçekleşir.

Tek döngülü öğrenme, üyelerin yanıışları belirledikten sonra örgütün temel değerlerine dokunmadan ve onları sorgulamadan düzeltmesiyle örgütün iç ve dış çevresine reaksiyon göstermesidir. Yapılan eylemin sadece sonuçları değerlendirilir, bireyler örgütün belirlemiş olduğu kurallara göre hareket ederler, örgütün norm ve değerlerini sorgulamaları veya düşünmeleri, beklenen bir durum değildir. Ancak bireyler hatanın kaynağını var olan strateji ve varsayımlara dayandırmalı, yeni stratejiler geliştirmeli ve sonuçları örgütün hafızasına kodlayarak örgütün diğer üyelerinin de benzer durumlarda bu bilgileri kullanması için örgüt geneline yaymalıdırlar (Argyris & Schön, 1978). Bir başka deyişle, tek döngüsel öğrenme, örgütün işleyişini engelleyen veya üretkenliğini olumsuz yönde etkileyen engeller ve hatalar anında ve yalnızca davranış değişikliği seviyesinde üretildiğinde ortaya çıkan bir öğrenme biçimidir. Böyle ani çözümler, soruna neden olan faktörlerin hiçbir zaman tekrarlanmayacağı şekilde kaldırılmaması gerektiği anlamına gelmez. Örgütün yapısında bulunan ve hatalara sebep olan faktörler, tek döngülü öğrenme ile ortadan kaldırılmadığı için yapılan yanıışların gelecekte tekrar etme olasılığı vardır (Ömür, 2014) .

Tek döngülü öğrenme sürecinde örgüt üyeleri, iç ve dış çevre ile etkileşim içindeyken yeni bilgiler elde ederler. Fakat örgütler, kullandıkları bilgilerin yanlış olduğunu ve bunların yanlış yapmalarına sebep olduğunu anladıklarında, değişim için bir gereksinim ortaya çıkar. Bunun sonucunda örgüt, davranış değişikliğine giderek yanlışlarını düzeltmeye uğraşır. Bu nedenden dolayı tek döngülü öğrenme uyum sağlayıcı öğrenme olarak da isimlendirilir (Yazıcı, 2001).

Tek aşamalı öğrenme gerçekleştirilen eyleme ilişkin teori hakkındaki düşüncelerimizin aynı kaldığı öğrenme türüdür. Örneğin, 'çalışırsam başarıyorum' şeklindeki bir varsayımla çalışmaya başlayıp gerçekten de başarılıysanız teorisinin geçerli olduğunu düşünürsünüz. Bu durum tek aşamalı öğrenmedir. Termostat tek aşamalı bir öğrenme için güzel bir örnektir. İçerisinde hava sıcak ya da soğuk içinden veya dışından sıcaklığın değişmesi durumunda işlevini yerine getirir. Tek aşamalı öğrenme ancak mevcut problemleri yani ilk planda var olan problemleri çözebilir, bu problemlerden daha fazlasını çözemez (Töremen, 1999). Tek çevrimli öğrenme seviyesi, geçmiş deneyimlerini göz önüne alarak bireylerin standartlarındaki sapmaları algılama ve çözme becerisine dayanmaktadır. Kuruluşlar gerçekleştirdikleri işlemleri kontrol eder ve bir hata varsa hemen düzeltme yollarını araştırır ve gelecekteki sorunları çözmek için bu sorunu çözümedeki deneyimlerini kullanırlar (Alanoğlu, 2014).

İnsan davranışı, her durumda, başkaları tarafından tanımlanan bir hedefe ulaşmak, olumsuz duyguları bastırmak, rasyonaliteyi vurgulamak gibi temel değerlere ve değişkenlere uygun en tatmin edici çözümü seçmektir (Argyris,1976). Bu nedenden dolayı tek döngülü öğrenme örgütsel öğrenme sürecinde önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü bu tür öğrenme sayesinde örgütler günlük karşılaştıkları sorunlara en kısa yoldan çözümler üretebilmektedirler.

Tek aşamalı öğrenme, kişilerin dünyaya bakış açısını değiştirmez. Örgütsel öğrenme olarak çift aşamalı öğrenme, örgütlerin misyonları, yetenekleri ya da stratejileri hakkında uzun süreden beri kabul görmüş varsayımlarını sorgulamak istediklerinde meydana gelir (Senge,2002)

Okullarda da tek döngülü öğrenme bireylerin geçmiş deneyimlerini göz önüne alarak örgütün standartlarında oluşan sapmayı fark etmeleri ve çözmeleri temeline dayanır. Okullar yaptıkları işlemleri kontrol ederler ve eğer bir hata varsa bunu hemen düzeltme yollarını ararlar, bu sorunun çözümünden edindikleri deneyimleri gelecekte karşılaştıkları sorunların çözümünde de kullanırlar.

Çift döngülü öğrenme; üretken öğrenme olarak da adlandırılan çift döngülü öğrenme, bir hatayı düzeltmek için kuruluşun temel değerini, normlarını ve varsayımlarını sorgulamayı gerektirir. Örgütsel normları ve değerleri sorgulamadan ve değiştirmeden problemleri çözmenin mümkün olmadığı pek çok durum vardır. Çünkü sorunların olduğu uçaktaki problemleri çözmeye çalışmak her zaman aynı hataları tekrarlama olasılığını içerir. Bu durumda norm ve değer değişikliklerine karşı durmak, örgütün gelişimine karşı durmak demektir. Değişim mevcut normlardan kaynaklanmıyorsa, çözüm stratejileri ile normlar arasında bir çelişki vardır. Bu problemle başa çıkabilmek için kuruluşlar bir döngüden farklı bir öğrenme şekli bulmalıdırlar. Karşılaşılan bir sorun hakkında geribildirim verildiğinde, mevcut normlar, değerler ve inançlar da soruyla ilgilidir ve çözüm evresinde var olan normlar, değerler ve inançlar yerine inovasyonlar yapılmaktadır. Geribildirim sonucunda ortaya çıkan bu ikinci döngü, örgütsel felsefede zihinsel değişimlerin ortaya çıkmasını tetikler (Alanoğlu, 2014).

Tek çevrimli bir öğrenmenin aksine, çift döngüsel öğrenme, yalnızca hataların algılanıp düzeltilmesi üzerinde durmaz. Ayrıca, hedeflere ulaşmak için engel olan stratejilerin, değerlerin ve normların değiştirilmesini de içerir (Huang ve Shih, 2001). Bu tarz öğrenmede mevcut süreçler incelenmekle kalmaz, örgüt kültürünün, politikalarının, amaçlarının, stratejilerinin ve yapısının da düzeltilmesi gerekir. Bu nedenle bu öğrenme türü, “yüksek seviyeli öğrenme” (higher-level learning), “yaratıcı öğrenme” (creative learning), “yeniden yapılandırıcı öğrenme” (reconstructive learning) veya “stratejik öğrenme” olarak da adlandırılabilir (Yazıcı, 2001). Argyris (1994), tek aşamalı ve iki aşamalı öğrenme arasındaki farka dikkat çekmektedir. Tek aşamalı öğrenme, tek boyutlu bir sorunun tek boyutlu bir şekilde cevaplanmasını gerektirir. İki aşamalı öğrenme sadece hedef bilgilerle ilgili sorularla ilgili değildir. Aynı zamanda, bu gerçekler arasındaki nedenler, mantık ve mantık hakkındaki soruların cevaplarını da bulmaya çalışır. Tek döngülü öğrenme, örgüte beklenmedik sonuçlara neden olan eylemleri değiştirme olanağı sağlarken, çift döngüsel öğrenme, bu eylemleri doğuran varsayımların, yapıların ve normların değiştirilmesini sağlar. Bundan dolayı çift döngülü öğrenme daha soyut bir yapıya sahiptir (Ömür, 2014).

İki aşamalı öğrenme, sürekli öğrenme ve araştırma turlarına göre sorunlar tanımlanarak çözülür. Bu öğrenme, bunun nasıl yapılacağını vurgular; ayrıca işin temel ihtiyaçlarını değiştirir ve yeniden tanımlar (Senge, 2002). Değişiklik

yapmaktan korkan ve hatalarını öğrenme fırsatlarına dönüştürmeyen örgütsel, çift döngüsel öğrenme yapıları beklenmemektedir. Çift döngüsel öğrenmeyi gerçekleştirmek için, örgütler hatalara neden olan kaynakları kökten değiştirmek gerekmektedir. Ancak değişim yapmaktan korkmayan, güçlü ve kararlı örgütlerde böyle bir öğrenmenin gerçekleşebileceği su götürmez bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Alanoğlu, 2014).

Değişim yapmaktan korkan, hataları birer öğrenme fırsatına dönüştürmekte başarılı olamayan okulların çift döngülü öğrenmeyi gerçekleştirmesi beklenemez. Çift döngülü öğrenmeyi gerçekleştirmek için okulda karşılaşılan hatalara neden olan kaynakların kökten değiştirilmesi gerekmektedir. Ancak değişim yapmaktan korkmayan, güçlü ve kararlı okullarda böyle bir öğrenmenin gerçekleşebileceği su götürmez bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çok yönlü öğrenme, örgütsel kendilerini nasıl yeniden inşa etmeyi öğrendiği, yeni teknolojilerden ve yeni etkinliklerden nasıl faydalanacağını öğrenen en üst düzeydeki örgütsel öğrenmedir. Bu seviyede, kuruluşlar tek devreli veya çift devirli olup olmadığını öğrenmeyi öğrenirler. Önceki öğrenme stilleri hakkında derin düşünüp, öğrenmek için yeni stratejiler üretmek ve bu stratejileri yayarak örgütsel öğrenmeyi öğrenirler (Argyris & Schön, 1978).

Öğrencilerin öğrenimin yapıldığı bağlamın önemini anlamaya başladıkları ve bunu mevcut bağlamın alternatifleriyle karşılaştıran bu öğrenme, neyin öğrenildiğinin ve neyin nasıl öğrenildiğinin eleştirel bir değerlendirmesidir (Yuthas, Dillard & Rogers, 2004).

Nasıl öğrenileceğini ve öğrenileceğini bilen okullarda, hataların ortaya çıkmasına yol açan kaynakların belirlenmesi, hangi yöntemle bu hataların radikal bir şekilde çözüleceğini belirlemek daha kolay olacaktır. Öğrenmeyi öğrenen okullar, hataları çözmek için tek devirli ya da çift devirli öğrenmeyi uygulamak zorunda oldukları için onu öğrenemeyenlerden çok daha başarılıdır. Bu nedenle, hataları çözmeye en önemli adım öğrenmeyi öğrenmek olarak düşünülebilir (Alanoğlu, 2014).

2.1.2.1.2 Fiol ve Lyles Modeli

Fiol ve Lyles'a göre örgütsel öğrenme düşük düzeyli öğrenme ve yüksek düzeyli öğrenme olmak üzere iki düzeyde gerçekleşir.

Düşük düzeyli öğrenme rutindir ve temel örgütsel düzenlemeleri içermez. Tanımlanmış bir örgüt yapısı içinde, acil görevlere odaklanan, davranış değişiklikleriyle sonuçlanan tekrarların sonucu olan kısa vadeli, yüzeysel, geçici bir öğrenme biçimidir (Fiol ve Lyles, 1985). Düşük düzeyli öğrenme Argyris ve Schön'un modelindeki "Tek Döngülü Öğrenme" ile benzerlik göstermektedir.

Yüksek düzeyde öğrenme; Bütün örgüt da dahil olmak üzere genel örgütün sezgi ve anlama kapasiteleri yoluyla meydana gelen değişim, daha karmaşık meseleler, spesifik eylemler ve davranışları içeren temel normlar, değerler, referans modelleri ve varsayımlarda bir değişimi içermektedir. Bu öğrenme seviyesinde seviyede öğrenmeye nazaran daha fazla bilişsel süreç kullanılır ve kurum içinde daha uzun süreli etkileri vardır (Fiol & Lyles, 1985). Bu yönleriyle yüksek düzeyde öğrenme çift döngülü öğrenme ile benzerlikler göstermektedir.

Senge Modeli; Öğrenen örgütlerde öğrenme, örgütsel çevrelerinde meydana gelen değişimlere ayak uydurmak anlamına gelen uyumlu öğrenme ve değişimlerle baş etmek için dünyaya farklı bir bakış açısıyla bakmayı gerektiren üretici öğrenme olmak üzere iki düzeyde gerçekleşir (Senge,2002).

2.1.2.2 Örgütsel Öğrenme Süreci

Örgütsel öğrenme, bireysel ve ekip öğreniminden daha karmaşık ve zor bir süreçtir. Bu nedenle, örgütsel düzeyde öğrenmeyi gerçekleştirmek için bazı adımları takip etmek gerekir. Huber (1991) ve Dixon (1992) bu adımları şu şekilde sıralamışlardır;

- Bilgi Edinimi
- Bilginin Yayılması
- Bilginin Yorumlanması ve Anlamlandırılması
- Bilginin Saklanması ve Yeniden Değerlendirilmesi.

2.1.2.2.1 Bilgi Edinimi

Huber (1991) örgütsel beş farklı yolla bilgi edindiklerini öne sürmüştür. Doğuştan öğrenme, örgütsel kuruluş aşamasında sahip oldukları bilgi ve deneyimin gelecek faaliyetleri üzerindeki etkisi anlamına gelmektedir. *Deneyimsel öğrenme*, örgütsel etkinliklerden gelen geribildirim ve örgüt içindeki geribildirim analiziyle öz

değerlendirmenin sonucudur. Örgütler, bu gibi bilgileri sistematik bir şekilde veya tesadüfî olarak elde edebilirler. *Dolaylı öğrenme*, örgütsel çevresindeki diğer örgütleri, rakiplerini veya başkalarını takip etmesi ve gözlemlemesi sonucu bilgi edinmesidir. Öğrenme, yalnızca bilişsel süreçlerin kullanımı ve öz değerlendirme yoluyla değil, aynı zamanda başkalarının deneyimlerini ve yaratıcı fikirlerini de içerebilir. *Aşılama*, Örgütsel örgüte yeni katılan üyelerin sahip olduğu bilgileri kendi hafızalarına katarak örgütsel bilgilerini arttırması anlamına gelir. *Araştırma ve farkında olma*, çevresel tarama, belirli bir konu ile ilgili araştırma, farkında olma ve performans izleme ile bilgi elde edilmesidir.

Bilgi edinme sürecinde, örgüt ilgili bilgi ve bilgileri çeşitli şekillerde içselleştirir. Edinme hem iç hem de dış kaynaklardan sağlanabilir. Ön bilgi, doğrudan deneyimler, operasyonel olmayan deneyimler ve stratejik eylemler bilginin ana kaynaklarıdır. Farklı durumlarda, farklı bilgi edinme biçimleri yararlıdır ve bir bilgi edinme biçiminin diğerine üstünlüğü söz konusu değildir (Kalkan, 2004). Bilgi edinme sürecinde elde edilen bilgi, öğrenme ve deneyim yoluyla edinilen daha önceki bilgilerle bütünleştirilmiştir. Karar ve davranışlara yol açar. Alınan bilgilerin bir değeri varsa, kişi mevcut bilgi ile entegre olur ve bilgi deposuna eklenir. Eğer mantıklı gelmezse reddedilecek ve silinecektir (Barutçugil, 2002).

2.1.2.2.2 Bilginin Dağıtımı

Bilgi edinimini, bilgi yayılımı aşaması takip eder. Bilginin yaygınlaştırılması olarak da ifade edilen bu aşama, farklı kaynaklardan edinilen bilgi ve bilgilerin paylaşımının ve paylaşılmasının gerçekleştirildiği bir süreçtir. Bilgiler hem resmi hem gayri resmi olarak dağıtılabilir. Bilginin yaygınlaştırılması, öğrenme sürecinin kapsamını etkiler. Bilgileri sağlıklı bir şekilde paylaşma ve paylaşma yeteneği, örgütün örgütlenme düzeyinin kültür paylaşım düzeyi ile paylaşmayı destekleyen mekanizmaların gelişme düzeyi ile ilgilidir (Kalkan, 2004). Örgütteki çeşitli iletişim ağlarıyla elde edilen bilgilerin sürekli olarak paylaşılması ve yaygınlaştırılması, örgütsel öğrenme kapasitesini geliştirir ve ayrıntılı öğrenim için bir ortam hazırlar. Elde edilen bilgi kişiden kişiye kişiden takıma, takımların kendi aralarında ve takımdan örgüte şeklinde yayılabilen bilgi, sözlü iletişim kanallarıyla, yazılı olarak, raporlarla, personel rotasyon programlarıyla, eğitim öğretim programlarıyla, ziyaret ve turlarla, standartlaşma programlarıyla yayılabilir (Garvin, 1993).

2.1.2.2.3 Bilginin Anlamlandırılması

Bilginin yorumlanması, sahip olunan bilişsel kapasiteler ve deneyimlerle yeni

elde edilen ve örgüt içerisinde dağıtılan bilginin sentezlenmesi sonucu bu bilgiye bir anlam kazandırılması sürecidir. Bilginin yorumlanması; bilgiye anlam verilmesi, ortak anlayış ve kavramsal planların geliştirilmesi ve olayları tercüme sürecidir (Daft & Weick 1984; Akt. Alanoğlu, 2014). Bilginin yorumlanması sırasında örgüt içinde dağıtılan bilgiler, farklı şekillerde düşünülür, yorumlanır ve dönüştürülür. Edinilen ve yaygınlaşan bilgilerin yeni bilgilerin oluşturulmasına katkıda bulunması ve sinerjik bir etki yaratması için, bilginin alan tarafından anlaşılması, yorumlanması ve emilmesi gerekir. Burada kişi aldığı bilgileri yorumlayacak ve kendi bakış açısı ve zihin modelleri doğrultusunda yorumlayacaktır (Aydınlı, 2005). Öğrenen takımlar ve örgütler için bilginin bilişsel haritalar ve iletişim araçları yardımı ile anlaşılması çok önemlidir. Doğru anlaşılmayan bilgiler daha sonra elde edilen bilgileri etkileyeceğinden, bu bilgiyi kuruluş içinde paylaşmak, örgüt üyelerinin yanlış anlamalarına neden olur. Bu nedenle bilgiyi yorumlamak, bilgi sahibi olmaktan ve örgüt içinde paylaşmaktan daha önemlidir (Alanoğlu, 2014).

2.1.2.2.4 Bilginin Saklanması ve Yeniden Değerlendirilmesi

Bilginin gizlenmesi ve yeniden değerlendirme aşaması, örgütsel belleğin işlevlerinin aktif bir rol oynadığı bir aşamayı temsil eder. Örgütsel bellek, bilgi depolama ve yeniden değerlendirme faaliyetlerinin bir yapısıdır; bireysel ve örgütsel yönleri olan bir örgüttür. Gizli bilgi gelecekteki algılama ve karar verme biçiminde de etkili olduğundan, örgütsel hafızanın evriminin açık bir yapı olduğu örgüt için çok önemlidir (Kalkan,2004).

Kuruluşlar sahip oldukları bilgileri örgüt içinde dağıtıp yayarlar ve daha sonra bunları anıları içinde kullanabilir veya eylemlerinde kullanmak için çeşitli materyaller aracılığıyla kullanabilirler. Bununla birlikte, dağıtım ve yorumlama aşamasında mevcut olmayan bilginin kullanılmaması veya gereksiz yere filtrelenmesi nedeniyle, yeni edinilen tüm bilgiler örgütsel belleğe dahil edilmemiştir. Bu nedenle, örgütsel belleğe atılan bilgiler, bilgilerin örgütsel belleğe yerleştirildiği gerçeğinde kaybedilen bilgilerin kalıntılarıdır. Ayrıca, örgütsel belleğe konan bilgilerin farkında olmadan boşaltılması ihtimal dahilindedir. Gerekli bilginin boşaltılmamasını sağlamak için önlemler alınmalıdır, ancak artık kullanılmayan bilgiler, örgütsel belleğin yoğunluğundan kaçınmak için boşaltılmalıdır. Gereksiz bilgilerin boşaltılmaması, kuruluşların öğrenme güçlüğü çekmesine neden olabilir (Alanoğlu, 2014).

2.1.2.3 Örgütsel Öğrenmeyi Zorlaştıran Etkenler

Örgütlerde öğrenmeyi zorlaştıran bireysel ve örgütsel faktörler bulunabilir. Töremen (2001) örgütsel öğrenmeyi engelleyen faktörleri bürokrasi, zayıf iletişim, zayıf liderlik, vizyonsuzluk, katı hiyerarşi, hacim ve kaynak kullanımı şeklinde sıralamaktadır. Özden'e (2008) göre örgütsel öğrenmeyi yaratmak için önce örgütün öğrenme engellerinin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bireysel öğrencinin önünde bulunan engel merkezi kaldırılmazsa örgütsel öğrenme sağlanamaz. Örgütsel yapılar çalışma grupları ve örgütsel sistemler hem öğrenmeye hem de örgütsel öğrenmenin engellenmesine neden olabilir (Yener,1997).

2.1.2.3.1 Bürokrasi

Örgütler sürekli olarak bir gelişim ve değişim içerisinde olduklarından değişimi istemeyen bürokrasiye takılabilirler. Öğrenme, bürokratların amaçlarını ulaşmalarını engeller ve bürokratlar örgütün temel politikalarının, kurallarının ve değerlerinin değişime uğramasını istemezler (Alanoğlu, 2014). Sürekli gelişen örgütlerde politikalar, kurallar ve formlar, örgütsel bürokrasiyi öğrenmekten memnuniyet duymayan enerji, girişimcilik ve canlılık yerine geçerek bürokrasiye girmelerine neden olabilir, bu durum da örgütsel amaçlarına ulaşmalarını engeller (Töremen, 1999).

Bürokratlaşma parçalanmış düşünce modellerinin yaratılmasını teşvik eder. Hiyerarşik ve yatay birimlerin özellikle güçlü olduğu durumlarda, bilgi özgürce akar. Bu durumda, örgütün farklı kısımları genelde durumun bütünü ile ilgili farklı görüşlerden hareket ederek çalışır; alt birim hedefleri kendi başına bir hedeftir. Bu birimlerin varlığı, farklı unsurlar arasındaki farklılıkları ayırmaya elverişli bir ortam yaratmakta ve öğrenenlerin önündeki engelleri daha da artıran politik sistemlerin geliştirilmesine izin vermektedir (Morgan,1998). Bununla birlikte, öğrenme yalnızca bürokratları rahatsız eder ve hedeflerine ulaşmalarını engeller. Bürokratik örgütler değiştirmek için en zor yapılardır. Bu nedenle, okulların değişim hareketlerini kolaylaştırmak için mevcut bürokratik yapıların yanında ek örgütsel tasarıma ihtiyaçları vardır. Mevcut sorunlar, hızlı değişimler ve belirsizlikler, çalışanları gönüllü olmaya ve örgütsel hedefleri ve takım çalışmasını paylaşmaya istekli olmaya motive edecek bir liderle esnek bir örgüt yapısını gerektirir (Bass,1990).

Okulların bürokratik yapıya uygun olmaları, okul yöneticisinin davranışlarını olumsuz etkilemektedir. Bürokratik okul yöneticisi, bürokratik yapıya uygun bir yönetim davranışı sergilemektedir. Bu durum katı ve merkeziyetçi bir yönetime sahip

okullarda, daha belirgin bir şekilde kendini göstermektedir. Bürokratik okullardaki kurallar öğrenmenin yerine geçmektedir. Kuralları öğrenmeye, bilimsel ve teknolojik yenilikleri öğrenmeden daha fazla önem veren bir okulun, öğrenen okul olması mümkün değildir (Baran, 1999).

Öğrenen okulda birer lider olan yöneticilerin dört önemli rolü bulunmaktadır (Teare ve Dealtry, 1998):

1. Model Olma: Öğrenme ve gelişim için davranış ve eylemlerinde kişisel coşku göstermelidir.
2. Sağlayıcı: Yöneticiler çalışan personelinin öğrenme ve gelişim fırsatlarını inançlı ve cömertçe sağlamalı, fikirleri ele alırken aktif bir destekçi ve teşvik edici yaklaşım izlemelidir.
3. Sistem Yaratıcısı: Sistemin normal iş süreçleri içerisinde gündemin farkında olan, entegre edilmiş bir öğrenme sistemi kurulmalıdır.
4. Destekleyici: Bir bütün olarak örgüte ve diğer bölümlere öğrenmenin önemini yayma rolünü üstlenmelidir.

2.1.2.3.2 Zayıf İletişim

İnsanoğlu, günlük hayatının çoğunu iletişim halinde geçirir. Genel olarak, iletişim, bireyler ve toplumlar arasındaki etkileşim sürecidir; duyguların ve düşüncelerin kelimeleri, metinleri, imgeleri, el, kol hareketleri gibi sembollerle karşılıklı iletişim kurmasını sağlar (Demirel, 2006). İki birey arasındaki iletişim güçtür. Mesajlar her iki şahsın alma ve verme arasındaki ilgilenmeleriyle hissedilmez ve kabul edilmez. Bilinçsiz peşin hükümler ve diyalogların telefona mahkum edilmesi etkili bilgi akışının engellerindedir. Bütün bunları mesafe düşüncesi, dil, kültürel değerler ve iletişim uygulamaları halinde global bir çerçevede ele alırsak, problemler daha da çoğalır. Bir çok örgüt rijit yatay iletişim yapılarıyla, sınırlı maharetlerle gecikmiş geri bildirimlerle ve çoğalması güç olan bilgiyle köşeye sıkıştırılmıştır (Yener, 1997).

Bireylerin sahip oldukları değerler, kültürel ve çevresel farklılıkların yorumlanması ve örgüte yayılması zor olabilmektedir. İletiler, kuruluştaki tüm bireylerin anlayabileceği bir kanal kullanarak yayılmazsa, karışıklığa neden olabilir (Alanoğlu, 2014). Sert prosedürler ve bilgi sistemleri ile uğraşmak zorunda olan çalışma grupları, esnek ve açık iletişim kanallarına sahip çalışma gruplarından daha yavaş öğrenmektedirler. Bilgilerin paylaşılması ve paylaşılan bilgilerin ortak bir anlayış içinde yorumlanabilmesi için iletişim sisteminin sağlıklı bir şekilde işlenmesi

gerekmektedir. Çünkü sağlıklı bir iletişim sistemine sahip olmayan bir örgüt ortamında, yanlış iletişimin bilgiyi yanlış tanıtmak gibi istenmeyen yorumların geliştirilmesine ve dolayısıyla istenmeyen bir anlayışın ortaya çıkmasına yol açması muhtemeldir (Yılmaz, 2011).

Yöneticinin astlarını karar verme sürecine eklememesi, müdür ile astları arasındaki iletişim kopukluğuna neden olur. Bu, örgütsel öğrenme önünde bir engel oluşturur. Okul müdürü, her şeyi en iyi ben bilirim düşüncesindeyse öğretmenlerin görüşlerine ihtiyaç duymaz. Öğretmenler de bu yöneticiyle ilgili yorum yapmaktan kaçınırlar. Okul yöneticileri öğretmenlerin fikirlerine başvurduğunda öğretmenler onu samimi bulmazlar. Olayları kendi bakış açılarıyla değerlendiren okul yöneticileri, öğretmenlerin düşüncelerini önemsemezler (Çelik,2003). Bu durumda okuldaki örgütsel öğrenmenin önünde büyük bir engel oluşturur.

2.1.2.3.3 Zayıf Liderlik

Liderler, etkilenenler ve takipçiler olarak sürekli öğrenmeleri için rol model olmalı, çalışanlar arasında öğrenmeyi teşvik edip güçlendirmelidir. Kurumun içinde ve dışında öğrenme faaliyetlerine eşlik etmeyen ve liderleri öğrenmeyi desteklemeyen ve tek amacı ödül kazanmak için zaman harcamak olan örgütler öğrenmek için yetersizdir (Alanoğlu, 2014). Geleneksel liderler hem örgüt içinde hem de örgüt dışında öğrenme etkinliklerine nadiren eşlik ederler. Fakat gerçek liderler, sürekli öğrenmenin bir modeli olup, çalışanlar arasında öğrenmeyi cesaretlendirerek güçlendirebilirler (Töremen, 1999).

Bilgi toplumu için uygun örgütsel model öğrenen örgüt modelidir. Örgütler arasındaki rekabet, örgütleri öğrenmeye istekli hale getirmiştir. Değişimin sabit olduğu rekabet ortamında, bilgi edinme ve onu davranışa dönüştürme, örgütsel etkinliği artırır. Öğrenen örgütlerin geleceğin örgütsel modeli olarak görülmesi, bu liderlerin öğrenen lider olmasını gerektirir. Öğrenme lideri, öğrenme sorumluluğunu taşıyan ve çalışanlarının öğrenmesinden sorumlu liderdir. Öğrenme lideri kendini sürekli iyileştirmeli ve değiştirmelidir. Öğrenme liderliği, öğrenen örgütünü kuran ve öğrenmeyi örgüt kültürüne nasıl yerleştireceğini bilen liderdir (Çelik,2003).

Artık örgütlerde öğrenmek için bir kişi yeterli değildir. Birinin en üstten düşünmesini ve örgütün içindeki herkesin bu kişinin emirlerini takip etmesini beklemesi mümkün değildir. Gelecekte diğerlerinin önüne geçecek örgütler, kuruluşun tüm seviyelerinde öğrenme yükümlülüğünü ve kapasitesini değerlendirebilecektir. Cesur liderler örgütsel öğrenme engelleri ile baş etmek için

yeterli olmayacaktır. Liderlerin yeni ve farklı yönetim yöntemlerine ihtiyacı bulunmaktadır (Senge, 2002) Etkili liderler örgütün öğrenmesi için rol model olmalı, ödüller ve motivasyonla takipçilerini öğrenmeye özendirmelidirler.

Okul müdürleri birer eğitim ve öğretim lideri olarak okul vizyonunun şekillenmesinde önemli bir unsur olması sebebiyle öğrenen örgütün şekillenmesinde önem taşımaktadır. Lider, örgütte bireysel öğrenme çabalarının, takım ve örgüt düzeyine çıkmasına da büyük ölçüde katkıda bulunacaktır.

2.1.2.3.4 Vizyonsuzluk

Örgütte ortak bir hedef, ortak bir vizyon ve birbirlerinin çabalarını tamamlama anlayışı yoksa, bireyler kişisel çıkarlarını ekip vizyonundan daha önemli görür ve öğrenme yönünde herhangi bir gayret göstermezler (Çandır, 2010). Örgütün iyi yapılandırılmış bir vizyonu, davranış normlarının örgüt içinde iletilmesine rehberlik eder ve aynı zamanda örgütün ne tür bir öğrenmeyi amaçladığı yönünde rehberlik eder (Slater & Narver, 1995).

Öğrenen örgütler ortak bir örgütsel vizyona sahiptir ve çalışanlar ortak hedefler etrafında toplanırlar. Ortak görüş ve amaç duygusu, çalışanlar arasında sinerji ve güç yaratır (Çalık, 2003). Vizyon örgüt ve örgüt üyelerine kılavuzluk eder. Neyin önemli olduğunu açıklığa kavuşturur. Vizyon yokken veya açık olmadığında öğrenilmesi gereken şeyleri bilmek zordur. Çalışanlarına öğrenme için bir ortam hazırlamadan önce sorumluluklarını söyleyen bir örgüt çalışanlara haksızlık etmiş olur (Braham, 1998). Okullarda ortak bir vizyon yaratmanın sorumluluğu liderliğe aittir. Müdürler, okulun tüm çalışanları tarafından paylaşılan bir vizyon yaratmalıdır. Bu sayede çalışanlar kendi fikir ve hedefleri doğrultusunda çalışmaya devam edecek ve okulla daha da bütünleşecektir (Pınar, 2006).

2.1.2.3.5 Katı Hiyerarşi

İçerisinde bulunduğu katı hiyerarşik yapının bilgiyi sınırladığı örgütlerde güç bir kısım insanların elinde kalır ve yayılmaz. Bu tür örgütlerde bütün kararlar yönetim seviyesinde alınır. Bu tür örgütler öğrenmenin en güç olduğu örgüt tiplerindedir. Bu yapıda görev yapan bireyler; statülerini ve konumlarını koruyup, hiyerarşi, riskten çekinmek, karşı durma ve değişikliklere karşı çıkma davranışlarını gösterirler (Yener, 1997).

2.1.2.3.6 Hacim

Genelde küçük örgütler daha iyi ve daha hızlı öğrenirler, daha az kaynak, daha az eleman ve yeterli derecede bilgi teknolojisi sahibi olabilirler. Öğrenmenin

kontrol edilemediği, dönütü almada zorlanıldığı hantal örgütlerde örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirmek oldukça zordur (Töremen, 1999). Diğer bir deyişle büyük hacimli örgütler hem bilgiyi edinmede, hem dağıtmada, hem anlamlandırmada hem de depolamada küçük hacimli örgütlere kıyasla daha büyük zorluklar yaşayabilmektedirler (Ömür, 2014) .

2.1.2.3.7 Kaynak

Bazı örgütlerde bilgi bolluğu vardır ve bunun gereğini yerine getirirler. Fakat bilgi yönetimiyle ilgili görevliler onu yaymayı istemezler ya da nasıl yayacaklarını bilemezler, ya da personel ilgisiz kalır, motivasyon gücü az olabilir. Örgütler kendilerince bir ödül ve ceza sistemi oluştururlar ve bu sistemde “bilmiyordum” demek bir “risk aldım ve bilgiyi yanlış kullandım” demeğe tercih edilir. Bazen yöneticiler bilgiyi eksik kullanırlar (Töremen, 2001).

Yukarıda sıralanan faktörlerin dışında örgütsel öğrenmeyi etkileyen başka faktörlerde bulunmaktadır. Senge bu faktörleri 7 başlık altında incelemiştir. Aşağıda bu faktörler tek tek ele alınacaktır.

Pozisyonum neyse ben oyum: Bireyler, yaptıkları işe odaklandıklarından ve diğer birimlerdeki olayların farkında olmadıkları için daha büyük bir çalışma programının parçası olduklarının farkında değildirler. Bir sistemde gerçekleştirilen tüm işlemleri göremeyen bireyler, sonuçlarda hatalar olduğunda sebeplerini tahmin edemez ve birisinin işi mahvettiğini düşünürler.

Düşmanı dışarıda arama sendromu: Genel olarak, işler iyi gitmediğinde insanlar başkalarının sorumluluklarını görme eğilimindedir. Bunun nedeni, insanların kendi pozisyonlarına odaklanmasıdır. Burada insanların gözden kaçırdığı ise kendi pozisyonları ile pozisyonlarının ötesindeki diğer dünyanın aynı sistemin parçaları olmasıdır. Düşmanı sürekli dışarıda aramak, sorunlarla baş etme gücünün keşfedilmesini engeller.

Sorumluluk üstlenme kuruntusu: Kişinin yapacağı girişimlerde “sorumluluk alma” korkusu vardır. Ne yapması gerektiğini bildiği halde “sorumluluk üstlenirim” korkusuyla bunu yapmamaktadır. Sorumluluk üstlenme, sorunlarla karşılaştığımızda bunları göğüslememiz, önlemler almak için başkalarını beklemememiz ve problemler içinden çıkılmayacak bir hal almadan çözüm yolları geliştirmemizdir. Problemlere erken tepkide bulunmak durumun kontrol edilemez hale gelmesinin panzehiri olarak görülür. Ancak problemlere etkin müdahalede bulunacağız diye tepkisel davranmamamız gerekir. Etkin olmak, saldırgan bir şekilde tepki vermek değil,

problemlerimize nasıl katkıda bulunduğumuzu görmek anlamına gelir.

Olaylara takılıp kalma alışkanlığı: İnsanlar, hayatı arka arkaya sıralanmış bir olaylar silsilesi olarak görmeye şartlanmışlardır ve her olay için açıkça görülen bir sebep olduğunu düşünürler. Her olayı bir nedene bağlama düşüncesi olayların temelinde yatan ilişkileri ve bu ilişkilerin nedenlerinin görülmesini engeller. Dolayısıyla değişime sebep olan olayların arkasındaki uzun dönemli sebepler anlaşılmaz. İnsanların düşüncelerinde kısa dönemli olaylar ağır basıyorsa bu örgütte üretici öğrenmeden de bahsedilemez.

Haşlanmış kurbağa hikâyesi: İnsanlar, çevrelerindeki ani hareketleri fark edip tepki verirken, kademeli olarak meydana gelen olayların etkileri daha uzun dönemlerde ortaya çıktığı için algılayamaz ve tepkide bulunamazlar. Ancak yavaş seyreden olaylar da en az ani ortaya çıkan olaylar kadar tehlikeli ve yıkıcı olabilmektedirler. Kademeli süreçleri bir bütün içerisinde görmek ve ince ayrıntıların farkına varmak karşılaştığımız tehlikeli hareketleri erken fark etmemize yardımcı olur.

Tecrübeyle öğrenme hayali: En güçlü öğrenme geçmiş tecrübe ve deneyimlerden öğrenmektir. Ancak önemli kararlarımızın sonuçlarını doğrudan yaşamadığımızdan ve bu sonuçlar kısa bir zaman dilimi içerisinde kendini göstermediğinden tecrübeye dayalı öğrenme yetersiz kalmaktadır. Sadece tecrübeye dayalı olarak öğrendiğimiz yanılığımıza düşmek önemli bir öğrenme engelidir.

Yönetici takımı miti: Yönetici takımları, örgütün farklı işlevleri ve uzmanlık alanlarını temsil eden sağduyulu ve tecrübeli yöneticilerin, örgütün karmaşık görünen sorunlarını ele alarak, çözüm üretmek için bir araya gelmesiyle oluşan takımlardır. Ancak bu takımlar genellikle kendilerini sevimsiz gösterecek şeylerden kaçınır ve sözlerinin değer gördüğü etki alanları için mücadele ederler. Bütün üyeler kolektif bir takım stratejisinin arkasında oldukları izlenimini vermek için görüşlerini açıkça ifade edemezler ve kriz dönemlerinde bu tür takımların etkinlikleri ortadan kalkmaktadır.

2.1.3 Öğrenen Örgütler

Örgütsel öğrenme ile öğrenen örgütler kavramları birbirine çok yakın kavramlardır. Öğrenen örgüt, kişilerin gerçekten arzu ettikleri sonuçları elde etmek için, kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri, insanların sürekli biçimde birlikte öğrenmeyi öğrendikleri örgütlerdir (Johnson ve Caldwell, 2001). Öğrenen örgüt ayrıca ,iki döngülü öğrenme becerisi gelişmiş olan örgüttür (Field & Ford, 1997).

Arslantaş (1995) ise öğrenen örgütü “Çalışanların sürekli gelişimini teşvik eden, öğrenmeyi kapasite ve başarıyı artırmak için bir yatırım olarak gören, böylelikle öğrenme ve gelişim sağlayan ortamlar yaratan örgütler” olarak tanımlamıştır. Öğrenen örgüt; bütün bireylerle geliştirmeye, değiştirmeye ve ilerletmeye inanan, yaratıcı ve daha geniş perspektifle, her zaman, her yerde ve programlı bir şekilde gerekli bilgileri kazanabilen üyelerin oluşturduğu bir örgüttür (Yıldırım,2006).

Örgütsel öğrenme esas olarak bir geri bildirim sürecinin sonucu olarak gerçekleşir. Geri beslemenin gerçekleşebileceği bir eylemin önce alınmasını ve bu eylemin sonucunun takip edilmesini gerektirir. Tüm örgütler öğrenir, bu nedenle örgüt öğrenme kavramı pratikte ayırıcı değildir. Örgütler öğrenirken başarısız olabilirler, çünkü yanlış öğreniyor olabilirler veya yeterince hızlı öğrenmiyor olabilirler. Temel mesele örgütsel öğrenimi değil; Öğrenme sürecinde hız, ekonomi ve doğruluk açısından nasıl ve ne öğrenecekleridir (Genç, 2007). Öğrenen örgütler, öğrenmenin önemli bir değer ve doğal süreç haline geldiği kuruluşlardır. Öğrenen örgütler, onları diğer örgütlerden ayıran çeşitli özelliklere sahiptir. Öğrenen örgütlerde, öğrenme, işe eklenen bir şey değil, olağan bir çalışma parçasıdır; Öğrenme, anlık bir olay değil, bir süreçtir; Bütün ilişkiler temelinde işbirliği vardır; Bireylerin kendileri, geliştikçe kurumları değiştirirler. Öğrenen örgütler yaratılır; Bireyler örgütü yeniden yaratırlar. Kuruluş kendi kendine öğrenir; Çalışanlar örgütü etkinlik, kalite geliştirme ve yenilikler konusunda eğitir (Braham,1998).

Öğrenen örgütler, özellikle bireysel teknikler geliştirmediklerinde, durgunluğa karşı çok başarılılar. İç mekanizmalar, özellikle yönetim sistemleri, örgütsel rasyonalizm ve deneme alanlarında çok çeşitli eylem araçları geliştirmiştir. Bu araçlar örgüt sistemini basitleştirir ve neyin önemli olduğunu ve hangi hedeflerin öncelik sıralandığını açıklayan dinamik bir örgüt yapısı oluşturur (Fındıkçı,1996). Yöneticiler öğrenen örgütlerin başarılarının devamı için sürekli öğrenmeyi teşvik ederek bunu yaşam tarzı haline getirmek ve ideal örgütsel iklim oluşturmak suretiyle tüm çalışmalarını sistem bütünlüğü içinde uygulamakla sorumludurlar (Kıngır ve Mesci, 2007).Öğrenen örgüt, yeni bir liderlik anlayışı gerektirir. Geleneksel liderlik anlayışında, liderlik becerileri ve davranışları öğrenme örgütündeki üretkenliğe karşı faktörler olarak ortaya çıkabilir. Böyle örgütlerde liderin rolünün en önemli boyutlarından biri; örgütün misyonu ve amacını ortaya koymaktır. Örgüt misyonunu, vizyonun örgütün çeşitli etkinliklerini bir bütün olarak birleştiren ortak bir amaç duygusu yaratarak iş gücü ile paylaşılmasını gerektirir (Töremen, 1999).

Öğrenen örgüt, öğrenmeyi öğrenen, çalışanlarını öğrenmeleri konusunda destekleyen ve cesaretlendiren örgüttür. Elde ettikleri bilgileri doğru yorumlayan öğrenen örgütler, bu bilgileri örgütsel düzeyde nasıl koruyacaklarını da bilirler. Bu örgütler aynı zamanda hataları fırsata çevirme konusunda başarılı ve risk alınması konusunda cesaretlendirici özelliklere sahiptirler (Alanoğlu, 2014). Birey gibi örgütler da canlı organizmalardır ve hayatlarını sürdürmek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Günümüzdeki örgütler eğitim ve geliştirme faaliyetlerine daha fazla önem vermektedirler; böylece bilgi, bilgi edinme yoluyla değerlendirerek teknolojiye dönüşebilen ve yeni bilgiler üreten bir örgüt haline gelebilmektedirler. Kurumdaki bilgilerin mükemmelliği; Öğrenmeyi destekleyen, personelini geliştirmenin ön planını alan, açık ve yapıcı bir iletişim ortaya koyan ve devamlılık özelliği olan bir eğitim sistemi ile mümkündür (Atak & Atik, 2007). Bu nedenle yöneticiler örgüt üyelerinin eğitim ihtiyaçlarını sürekli göz önünde bulundurmalıdırlar.

Seymen ve Bolat(2002) öğrenen örgütsel özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır;

- Öğrenen örgütte, her kademede güçlü bir öğrenme isteği bulunur.
- Öğrenen örgütte, yeni teknolojileri ve yeni bilgileri yaratma ve bunları aktarma konusunda tüm örgüt üyelerince paylaşılan ortak bir vizyon söz konusudur.
- Öğrenen örgütte, dışa açık bir sistem ve yapılanma vardır.

Başkalarından öğrenmenin çok çeşitli yollarından yararlanılır.

- Öğrenen örgütte, örgüt bireylerinin fikirlerine önem verilir, yaratıcı fikirler teşvik edilir ve ödüllendirilir.
- Öğrenen örgütte, örgüt bireyleri arasında güçlü bir işbirliği vardır.
- Öğrenen örgütte, hatalar, öğrenme fırsatları olarak değerlendirilir.

Bu özellikler örgüte şu katkıları sağlar;

- Örgütün uzun vadede başarısını garanti altına almak,
- Örgütsel anlamda aşamalı iyileştirmeler gerçekleştirmek,
- Başarılı ve en iyi uygulamaların örgüte kazandırılmasını ve daha iyilerine ulaşılmasını sağlamak,

• Örgütte, yaratıcılığı, yenilikçi düşünceleri ve değişikliklere hızlı bir şekilde uyum sağlama becerisini geliştirmek,

• Örgütte, başarmak, öğrenmek, öğrendiklerini doğru bir şekilde muhafaza etmek ve yerinde kullanmak isteyenleri teşvik etmek, cesaretlendirmek ve onlara destek olmak,

- Örgütün mevcut ve gelecekteki ihtiyaçlarını karşılayabilecek kapasitede insan kaynakları potansiyeline sahip olmak ve bunu sürekli kılmak,
- Örgütsel sistemin performansını artıracak şekilde bireysel, grup halinde ve kolektif öğrenmeyi gerçekleştirmek ve kalıcı kılmak,
- Örgüt performansını sürekli izleyecek ve geliştirecek bir ortam kurmak (Seymen & Bolat, 2002).

Senge'ye göre öğrenen örgütler beş ana disipline sahiptir. Bu disiplinler sırasıyla kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sitem düşüncesidir.

2.1.3.1 Kişisel Hâkimiyet

Kişisel ustalık (hâkimiyet), kişisel görme ufkumuza sürekli açıklık kazandırma, sabrımızı geliştirerek enerjimizi artırma ve gerçekliği objektif olarak görme disiplini. Bu, öğrenen örgütsel manevi temelidir. Bir örgütün öğrenme isteği ve kapasitesi örgütün üyelerininkinden daha büyük olamaz. Bu disiplinde en çok kişisel öğrenme ve örgütsel öğrenme arasındaki bağlantılar, birey ile örgüt arasındaki karşılıklı yükümlülükler önemlidir.

Çok az sayıda birey kendi kişisel hâkimiyetlerini geliştirmeye çalışır. Çoğu bireye hayatlarından ne istedikleri sorulduğunda, öncelikle nelerden kurtulmak istedikleri konusunu açarlar. Aksine kişisel hâkimiyet disiplini, bizim için gerçek anlamda önem taşıyan şeyleri açığa çıkarmakla başlar.

2.1.3.2 Zihni Modeller

Zihnimizde yer etmiş genellemeler, kökleşmiş varsayımlar ortaya çıkarıp dünyaya bakış açımızı etkilerler. Zihni modellerle çalışma disiplini, aynayı içe doğru çevirmek gibidir. Yani içsel resimlerimizi ortaya çıkarmayı ve bir incelemeden geçirmeyi öğrenmek gerekir.

Bir örgütün zihni modellerle çalışma kapasitesini geliştirmek hem yeni becerilerin öğrenilmesini, hem de bu becerilerin günlük pratikte yer almasını sağlayacak kurumsal yeniliklerin uygulanmasını gerektirir. Herhangi bir örgütteki en önemli zihni modeller kilit karar alıcıların paylaştığı zihni modellerdir. Bu disiplinde iş becerileri ve kişiler arası sorunlar büyük önem taşır. Bir yandan, yöneticiler pragmatiktir, iş bağlamında öğrenmeye gerek duydukları şeyleri öğrenmeye en çok motive olmuş durumdadırlar. Kişiler arası beceri olmadan da öğrenme, üretken bir öğrenme olamaz. Üretken öğrenme sayesinde her düzeyde kişiler dış şartlar yeniden

düşünmeye zorlamadan önce kendi zihni modellerini su yüzüne çıkarmayı ve onlara meydan okumayı başarabilir.

2.1.3.3 Paylaşılan Vizyon

Örgütün tümü içinde paylaşılan amaç, değer ve görev duyguları olmadan belli bir büyüklüğü koruyabilmiş örgüt düşünülemez. Eğer gerçek ve paylaşılan bir vizyon varsa insanlar kendilerine söylendiği için değil, istedikleri için kendilerini aşarlar. Bu disiplin bireysel vizyonu, paylaşılan vizyona çevirme disiplindir.

Ortak vizyon bir fikir değildir. Hatta özgürlük türünden önemli bir fikir olmaktan ziyade insanların yüreklerinde tutuşan etkili bir güçtür. Bu gücü esinleyen bir fikir olabilir, ancak birden fazla kişinin desteğini alacak kadar zorlayıcıysa o zaman bir soyutlama olmaktan çıkar. Elle tutulur, somut bir şey olur. İnsanlar onu var olan bir şeymiş gibi görmeye başlar. İnsan ilişkilerinde ortak vizyon kadar güçlü çok az etken vardır. Paylaşılan vizyon en basit olarak, “Ne yaratmak istiyoruz?” sorusunun cevabıdır. Bir örgütün her tarafındaki insanların taşıdıkları resimlerdir. Bu resimler, örgütlere nüfuz eden ve farklı türden faaliyetlere tutarlılık kazandıran bir ortaklık duygusu yaratır. İnsanlar gerçekten bir vizyonu paylaşıyorlarsa, ortak bir özlemlerle birbirlerine bağlıdırlar.

Paylaşılan vizyon, öğrenen örgüt için hayati bir önem taşır, çünkü öğrenme için gerekli odaklaşmayı ve enerjiyi sağlar. Başkalarına uymayı öğrenmek vizyon olmadan mümkün olsa bile, yaratıcı öğrenme ancak insanların kendileri için derinden önem taşıyan bir şeyi başarmak için çaba göstermeleri halinde gerçekleşir. Geleceğe yönelik paylaşılan resimleri yalnızca liderler değil, örgüt genelinde tüm üyeler görebilmelidirler. Bir okulda da, yöneticinin, tüm paydaşlarıyla vizyonu birlikte bulmaya, onu okulda gerçekleştirmeye, gelişimi üzerinde düzenli olarak düşünmek ve değişeceğini ve değişmesi gerektiği gerçeğini kabul etmeye adanmışlığı gerekir (Ensari, 1998)

2.1.3.4 Takım Halinde Öğrenme

Bu disiplin “diyalog” ile başlayan ve bir takımın bireylerinin, varsayımlarını bir yana bırakıp gerçek bir “birlikte düşünme” eylemine girme kapasitesidir. Takım halinde öğrenme önemlidir, çünkü modern örgütlerde temel öğrenme birimi bireyler değil, takımlardır. Bu durum lastiğin yolla bulunduğu noktaya benzetilebilir. Takımlar öğrenmedikçe örgütler de öğrenemez. Takım halinde öğrenme, hizalanma ve bir takımın üyelerinin gerçekten arzuladığı sonuçları yaratma kapasitesini geliştirme sürecidir. Ortak vizyon geliştirme disiplini üzerine kurulur. Aynı zamanda kişisel

ustalık üzerine kurulu, çünkü yetenekli takımlar yetenekli bireylerden oluşur. Fakat ortak vizyon ve yetenek yeterli değildir. Dünya, yetenekli bireylerden oluşan ve bir süre için aynı vizyonu paylaşıp da öğrenmeyi yine de başaramayan takımlarla doludur. Büyük caz topluluğunun yeteneği ve ortak bir vizyonu vardır, ama asıl önemli olan müzisyenlerin nasıl birlikte çalışacaklarını bilmeleridir.

Örgütlerde takım halinde öğrenmenin üç önemli boyutu vardır. Birincisi, karmaşık sorular üzerine içgörüselsel bir düşünme ihtiyacı olmasıdır. Burada takımlar, birçok zihnin tek bir zihinden daha zeki olma potansiyelinden nasıl yararlanacaklarını öğrenmelidir. İkincisi, yenilikçi, eşgüdömlü eyleme ihtiyaç vardır. Şampiyon spor takımlarıyla büyük caz toplulukları kendiliğinden ama eşgüdömlü şekilde faaliyet göstermenin metaforlarını sağlarlar. Üçüncüsü, takım üyelerinin öteki takımlar üzerindeki rolüdür. Örneğin, üst düzeylerdeki kişilerden oluşan takımların eylemlerinin çoğu başka takımlar aracılığıyla yürütölür. Böylece bir öğrenen takım diğer öğrenen takımları sürekli olarak geliştirir ve bunu takım halinde öğrenme pratik ve becerilerini daha geniş bir biçimde telkin ederek yapar.

Örgütler, takım halinde öğrenme yolu ile üyelerinin zihinsel modellerindeki ve kişisel vizyonlarındaki farklılıklarının üstesinden gelebilirler. Okullar geleneksel olarak “dağların kralı” ilkesine göre faaliyetlerini sürdürürler; bir taraftan yöneticiler kendi hak ve yetkilerini korumaya çalışır, diğer taraftan öğretmenler de kendi kabuklarına çekilmektedirler. Tartışmayı diyalogdan üstün tutmaktadırlar. Yöneticiler ve öğretmenler yalnızca kendi görüşlerini sunmakta ve savunmaktadırlar. Hâlbuki uzlaşmanın da ötesinde, paylaşılmış bir vizyon oluşturulması için müşterek fikirlere ihtiyaç vardır. Takım halinde öğrenmeye adanmış okul liderleri ise karmaşık durum ve sorunları çözümlenebilmek için diyalogu kullanırlar (Ensari, 1998)

2.1.3.5 Sistem Düşüncesi

Bir bulut toplaşır, gökyüzü kararır, yapraklar yukarıya döner ve yağmurun yağacağı anlaşılır. Yağmurdan sonra yağışın kilometrelerce ötede yeraltı suyunu besleyeceğini ve havanın ertesi güne kadar açacağı da bilinir. Bütün bu olaylar, zaman ve mekân olarak birbirinden uzakta yer alır, ama yine de hepsi aynı olay örgüsü içinde birbirine bağlıdır. Bu disiplin, bize tüm olay örgüsünü, daha açık görülmesine olanak veren ve bunların en etkili şekilde nasıl değerlendirileceği konusunda yol gösteren disiplindir. Sistem düşüncesi, diğer disiplinlerin her birini güçlendirerek bize bütünün parçalarının toplamından daha fazlası olduğunu sürekli olarak hatırlatır. Nitekim sistem düşüncesi potansiyelini gerçekleştirmek için

paylaşılan vizyon oluşturma, zihinsel modeller, takım halinde öğrenme ve kişisel ustalık disiplinlerine ihtiyaç duyar ve böylece sistem düşüncesi, öğrenen örgütsel en ince yönü olan bireylerin kendilerini ve dünyalarını yeni kavrama yolunu anlaşırlar.

“Ağaçlardan ormanı görebilmek için” ayrıntılardan yeterince uzağa “geri gitmek” gerekir. Geri gittiğimizde çoğumuz sadece “birçok ağaç” görmekten öteye geçemeyiz. İçlerinden en beğendiğimiz birkaç tanesini seçer, dikkatimizi ve değiştirme çabamızı onların üzerine veririz. Sistem düşüncesi uygulama sanatı karmaşıklığın içinden değişikliği yaratacak yapıları görebilmekte yatar. Sistem düşüncesi, karmaşıklığı görmezden gelmek demek değildir. Daha çok karmaşıklığı giderecek kalıcı bir çözüm üretmek için kullanılması demektir.

2.1.4 Öğrenen Okullar

Örgütsel öğrenme teorisi okullar için çok yararlı bir model olabilir. Okulların asıl görevi, daha etkili eğitim ve öğretim hizmetleri sunmaktır. Okul doğrudan öğrenen bir örgüttür. Asıl problem okulun bir öğretim ve öğrenim dengesine sahip olmasıdır. Bugün okullar daha eğitimidir. Bununla birlikte, okul bir öğrenme örgütü olmalıdır. Bir okulun bir öğrenim okulu olabilmesi için okul kültürü ve felsefesinin değiştirilmesi gereklidir (Çelik, 2000). Okulların bürokratik yapıya uygunluğu, okul yöneticisinin davranışını olumsuz yönde etkilemiştir. Bürokratik okul müdürü, bürokratik yapıda uygun bir yönetim davranışını sergilemektedir. Merkezi yönetimin kesin olduğu eğitim sistemindeki okul yöneticileri daha bürokratik yapılara bağlıdır. Bürokratik okullarda öğrenmenin gerçekleşebilmesi için değişime ihtiyaç duyulmalıdır. Bilimsel ve teknolojik yenilikleri öğrenmeden kuralları öğrenmeye daha fazla önem veren bir okul ikliminde örgütsel öğrenme mümkün değildir (Çelik, 2011). Günümüzde bilgiyi elde etmek kolaylaşmış yalnız kişilere gerekli olan bilgiyi gerekli durumlarda kullanılabilir yapmak zorlaşmıştır. Bu durum okulların öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmesi ve aktif bir davranış göstermesini zorunlu hale getirmektedir. Öğrenen okulun öğretmen ve öğrencileri ile yalnız olarak elde edilmesi zor olan bilgileri takım ruhu ile kolay öğrenilebilir ve uygulanabilir bir yapıya dönüştürülmesinde öncülük edeceği düşünülmektedir. Okullarda kişilerin sürekli öğrenme ve gelişmeye açık bireyler olarak yetişmelerine dikkat edilmelidir. Öğrenme ayrı bir zaman ayrılarak yapılan bir faaliyet olmaktan ziyade bir yaşam biçimine dönüştürülmelidir (Subaş, 2010).

Okullar, rekabet gücünü artırmanın, günümüz toplumunun dayattığı rekabet

ortamında etkinliklerini ve verimliliklerini artırmanın yollarını bulmak için çevrelerindeki değişiklikleri takip etmeli ve bunlara uyum sağlamalıdır. Bunu yapmanın tek yolu, geleneksel eğitimden vazgeçerek öğrenen okullara dönüşmektir (Uğurlu v.d2014). Öğrenen okullar bilgiyi yaratır, edinir ve iletirler. Aynı zamanda, davranışları, yeni anlayışları ve içerikleri yansıtacak şekilde değiştirebilme yeteneğini gösterirler (Bulut, 1999). Öğrenen okul liderliğin destekleyici olduğu, kararların paylaşıldığı, ortak vizyon ve değer var olduğu, sürekli öğrenme için uygun öğrenme kültürünün yerleştiği, kişisel uygulamaların paylaşıldığı ve işbirliği içinde çalışan takımlara sahip olan okuldur (Carpenter, 1998).

Bilgi toplumunda, eğitimin hedefleri değişmiştir. Eğitimin amacı belli başlı bilgilerin ezberlenmesi ve ihtiyaç duyulduğunda geri çağrılarak kullanılması değil; öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek ve bireylere nasıl öğreneceklerini öğrenmelerinde yardım etmektir. Eğitim sisteminin görevi, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek iken; eğitim yönetiminin görevi ise, okulu öğrenen okul haline dönüştürmektir (Çalık, 2003).

Okullarda örgütsel öğrenme faaliyetleri için iki nokta önemlidir. Birincisi, öğretmenlere odaklanmaktır çünkü okulun eğitim ve öğretim hizmetindeki en önemli unsurlar öğretmenlerdir. Öğretmenler potansiyel olarak okulda öğrenme ve daha etkili bir örgüt oluşturma konusunda önemli bir rol oynamaktadır. İkinci odak noktası okul yönetimi ve karar verme süreçleri üzerinedir. Okul yöneticileri normları ve uygulamaları okul düzeyinde gözden geçirme, düşünme ve çalışma sürecine girerlerse, öğretmenler öğrenmenin gerçekten güvenilir ve gerekli olduğunu algılayabilirler (Kış, 2009). Bir öğrenme örgütü olarak, okuldaki tüm personel, yani öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer personel, sahip oldukları mesleki bilgiyi arttırarak ve profesyonel sahnede ortaya çıkan değişiklikleri ve yenilikleri takip ederek öğrenmelidir. Öğrenmek ve değiştirmek için okul çalışanları için talep, çaba ne kadar büyük olursa, mesleki başarı o kadar büyük olur. Bu başarı okulun kalitesini arttıracaktır. Okullar, çalışanları için laboratuvarlar öğreniyor. Öğrenme ortamları, bir okul öğrenme laboratuvarı haline getirmek için okullarda kurulmalıdır. Bu ortamlarda, taraflar arasında bilgi paylaşılabilir, ortak paylaşılabilir ve bir öğrenme örgütü haline getirmek için önemli adımlar atılır (Kümus, 1998).

Başaran'a göre öğrenen okulların özellikleri şunlardır;

Öğrenen okul,

- Vizyon sahibidir.
- Değişim kültürü oluşturur.
- Personel geliştirme eğilimindedir ve personelini destekler.
- Farklı gruplarla işbirliği içindedir ve örgüt yapısını yeniler.
- Üretim sürecinden ve çıktılarından dönüt alarak kendini sürekli

düzeltebilmeye ve yenilemeye çalışır.

Tüm tanımlamalardan ve açıklamalardan anlaşılacağı üzere, öğrenen okullar değişime açık, vizyon sahibi ve öz eleştiri yapabilen okullardır.



2.2 AKADEMİK İYİMSERLİK

2.2.1 Akademik İyimserlik Kavramı

İyimserlik kavramının kelime tanımı “Her şeyi en iyi yanından gören, her durumda iyi bir çıkış yolu uman dünya görüşü, nikbindik, optimizm” (TDK, 2009) olarak yapılmıştır. Felsefe (Felsefe Terimleri Sözlüğü, 1975) bu kavramı "Bir dünya haritası" olarak ifade eder. Bu tanımlara dayanarak iyimserliğin her şeyi iyi düşünmek ve iyilere yönelik olumlu bir tutum olduğu söylenebilir. İyimserlik sağlam bir özelliktir ve başa çıkabileceği sorunlu bir durumla baş edebileceğini düşünen, o sorunun bir çözümünü bulan ve sorunun kendisine katacakları olduğunu düşünen bireyler iyimser olarak adlandırılır. Bu özelliğin insanlara ait olması, farklı bilimsel alanlarda kullanılmasını mümkün kılar. İyimserlik kavramı psikoloji biliminde önemli bir yere sahiptir (Uzun, 2014).

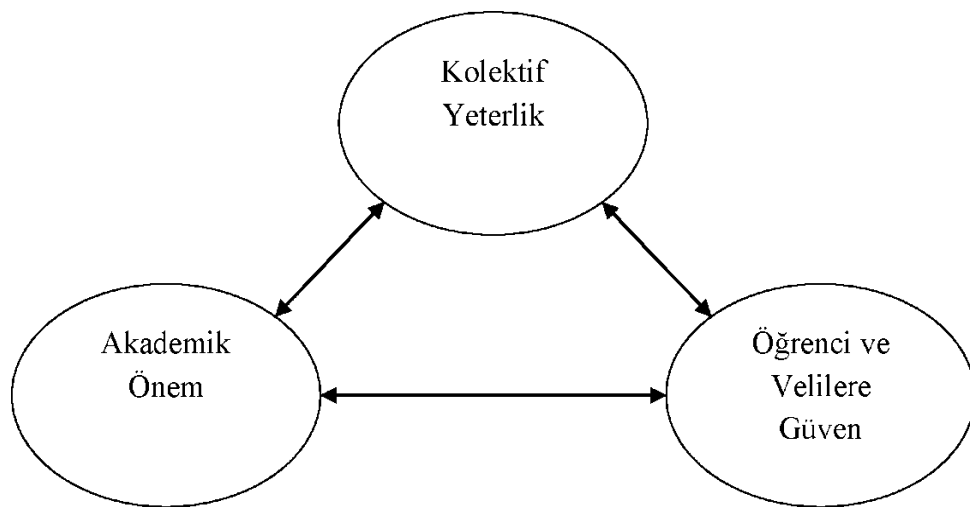
Olumlu psikoloji, güçlü yönlerini ve olumlu özelliklerini göz önüne alarak insanları daha üretken hale getirmeye katkıda bulunur. İnsanın olumlu yönlerine vurgu yapmak, insanları büyük başarıya ulaştırabilir. Günümüzdeki psikolojik durum, depresyon, stres, çeşitli güçlüklerle başa çıkmada doğrudan doğruya kişinin zayıf tarafına odaklanmak yerine, güçlü yönlerini görerek başarılı olması ve bu olumsuz durumlardan uzaklaşmasını sağlamaktadır (Biricik, 2012).

Psikoloji yalnızca kişinin hastalıkları, zayıf yönleri ile değil aynı zamanda kişinin kendi kaynakları ve güçlü yönleriyle de çalışır. Tedavi sadece yanlışları düzeltmekle kalmaz, doğru olanı bulma ve kurma hakkında da yardımcı olur. Psikoloji sadece hastalık veya sağlık değildir, aynı zamanda eğitim, içgörü, sevgi, gelişme ve büyüme ile ilgilidir. Pozitif Psikoloji Polyannacı bir felsefe değil, bilimsel yöntemler kullanarak insan davranışlarının neden olduğu tüm sorunları ve çatışmaları çözmeye yardımcı olan bir bilimdir. Geleneksel psikoloji mevcut patolojiyi kaldırmaya çalışırken, bütün problemlerin çıkarılınca çözüleceğini varsayar. Ancak başkaları bunu yaparken diğerleri geliştirilmesi gereken olumlu davranış özelliklerine odaklanmalıdır. "Pozitif Psikoloji" nin alanı budur (Çoban, 2010).

Akademik iyimserlik kavramı pozitif psikolojinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Akademik iyimserlik, öğretmenlerin akademik öğrenime odaklanma, aileye ve öğrenci desteğine sahip olmaya, zorluklarla karşılaştıklarında kapasitelerine

inanmaya ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik olumlu tutumu olarak tanımlanmaktadır (Hoy, 2006). Akademik iyimser öğretmenler yeterliklerinin ve kendi becerilerinin farkındadırlar, öğrenciler ve velilerle olan ilişkilerine güvenmektedirler ve akademik çıktılar hakkında olumlu tutum sergilemektedirler (Hoy, 2006). Akademik iyimserlik çalışmaları bugüne kadar pozitif psikoloji alanında yer almıştır. Pozitivist psikologlar, insanların gelişip ilerleyebildiği durumları tanımlamak için pozitif duyguları özellikle iyimserliği analiz ederler. Böyle bir durum tam olarak da çoğu eğitimcinin görmek istediği bir sınıf ortamıdır. İyimser bir sınıf fırsatlar ve imkânlar, zorlukları yenme gücü, başkalarını düşünme yetisi ve güven üzerinde durmalıdır. İyimser bir öğretmen sınıf ortamında öğrencilerin, sınıfın, okulun ve toplumun pozitif nitelikleri üzerine odaklanır. İyimserlik, ümit, sorumluluk ve hayata karşı genel olumlu bir eğilim üzerinde duran kişisel kontrolü geliştirme yoludur (Hoy & Kurz, 2008).

Smith ve Hoy (2007), akademik iyimserliği, öğretmen yeterliği, güven duygusu ve akademik vurgudan oluşan bir kavram olarak tanımlayıp, kavramı pozitif psikoloji ve sosyal-bilişsel kuram yoluyla açıklamışlardır. Pozitif psikoloji yanlıları düzeltme yerine güçlü olan nitelikleri tanımlama (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), birey ve toplumların iyi olma özellik ve eğilimlerini anlama (Myers & Steed, 1999), bireyler için ideal ortamı araştırma ve açıklama (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) anlayışı üzerine kurulmuş bir kavramdır (Katanalp Bıroğul, 2015).



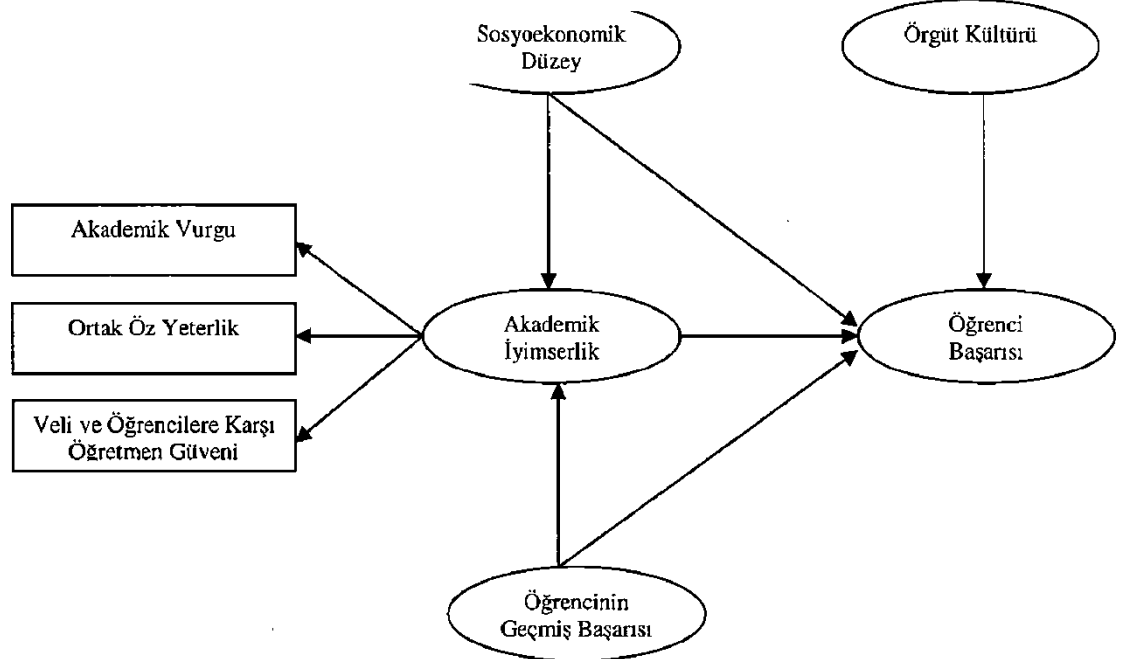
Şekil 1. Okul Akademik İyimserliğinin Bileşenlerinin Üçlü Karşılıklı İlişkisi (Fahy vd., 2010).

Okul akademik iyimserliği, bilişsel, duygusal ve davranışsal unsurları bulunan bir okul değişkeni olarak ortaya çıkmıştır. Daha özel olarak okul akademik iyimserliği kolektif yeterliği (bilişsel), okul güvenini (duygusal) ve akademik önemi (davranışsal) içermektedir (Fahy, Wu & Hoy, 2010). Akademik iyimserlik pozitif psikoloji üzerine yapılan araştırmaların bir sonucu olarak ortaya çıkmış ve öğrencilerin başarısı açısından fark yaratmıştır. Okulların akademik iyimserliği, kolektif yeterliliği, okul güvenini ve akademik ilgisi, bilişsel, duygusal ve davranışsal yönleri içeren toplu yapılardır (Beard, Hoy ve Hoy, 2010; Hoy, 2012). Toplu yetki ve okula güven, olumlu akademik davranışları ortaya koyar. Öğrenciler, aileleri ve öğretmenleri arasındaki karşılıklı güvenin bir sonucu olarak, her iki taraf da akademik performans göstermeyi kabul eder. Öğretmenler ve veliler akademik başarı için çaba göstermekle kalmaz, aynı zamanda iyi çalışır ve iyi dereceler almaya çabalar. Okullarda akademik önem istisnadan çok kural haline gelir (Beard & Hoy, 2010).

Akademik iyimserlik yeni bir kavram olduğundan, üzerinde çok fazla araştırma yapılmamıştır. Bununla birlikte, üç bileşeni oluşturmak için detaylı araştırmalar yapılmıştır. Akademik iyimser çalışmaların amacı sadece tutarlılık elde etmek değil öğretmen inançları ve öğrenci başarısı için açıklamalar yapmaktır. Akademik iyimserlik, gelişmekte olan toplumsal koşullara bağlıdır ve öğrenci başarısı her değişimle birlikte açıktır ve olumlu yönde etkileyici bir güce sahiptir (Beard, 2008).

Hoy ve diğerlerine (2006) göre akademik iyimserliğin öz yeterlik, akademik önem ve güven olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Şekil 1. incelendiğinde bu üç alt boyutun birbirleriyle karşılıklı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Bu üç kavram doğalarında ve işlevlerinde benzer olmakla birlikte öğrenci başarısı üzerinde güçlü ve olumlu etkileri bulunmaktadır.

Akademik iyimserliğin etkileşimli üç bileşeni ve bunların birlikte işleyişi, akademik bir iyimserlik kültürünü ortaya çıkarır. Örneğin, güven alt boyutunda, ebeveynler ve öğrenciler okula güvenirlerse güven, toplu yetkinliği güçlendirir. Bu kolektif yeterlilik, cesaret anlamında akademik başarının standardını yükseltmek için çaba gösterir. Ebeveynler okulu destekliyorsa ve okula güveniyorsa, öğrenciler için daha yüksek akademik standartlara dönüşür (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006).



Şekil 2: Akademik İyimserlik ve Öğrenci Başarısı Arasındaki Kuramsal İlişkiler (Hoy, Tarter, Woolfolk Hoy, 2006).

Şekil 2’de akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki ve bu ilişkiyi etkileyen faktörler gösterilmektedir. Şekil 3’e göre, öğrencilerin geçmiş başarıları ve sosyoekonomik düzeyleri, öğretmenlerin akademik iyimserliklerini etkilemekte, öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ise bu iki değişkenin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine aracılık etmektedir.

Sonuç olarak, yapılan çalışmalar, öğrenci başarısını etkileyen akademik iyimserliğin üç boyuttan oluştuğunu ortaya koymaktadır. Aşağıda bu boyutlara ilişkin kuramsal açıklamalar sunulmaktadır.

2.2.2 Akademik İyimserliğin Boyutları

2.2.2.1 Öz Yeterlilik

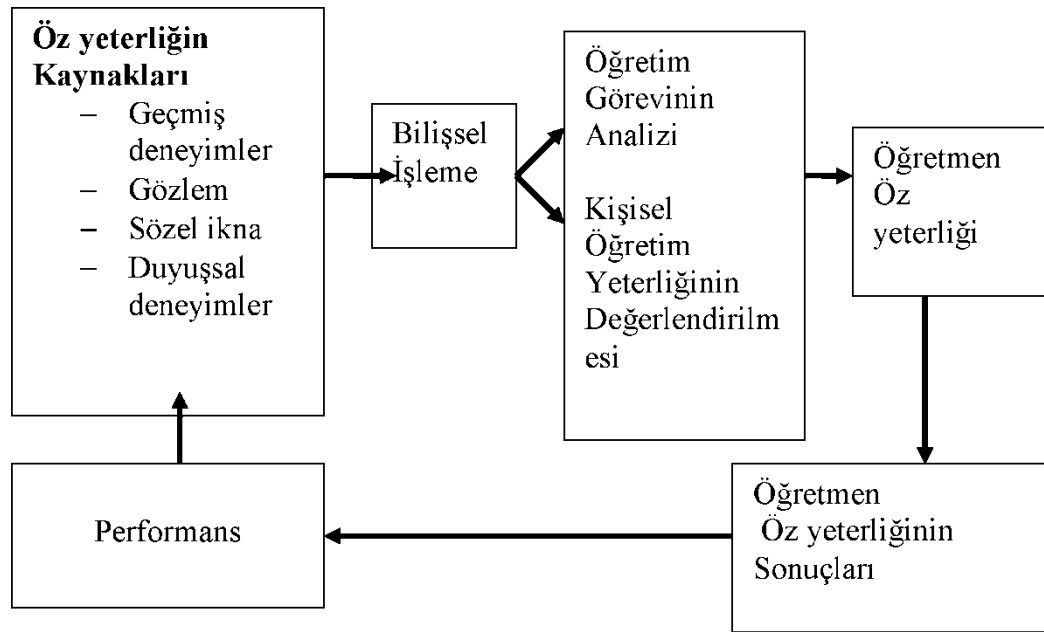
Öz-yeterlilik kavramı, bireyi belirli bir performans göstermek için gerekli faaliyetleri organize etme ve başarıyla yerine getirme kapasitesine ilişkin kendi yargısı olarak tanımlar. Öz-yeterlilik, bir bireyin hayatında karşılaşacağı zorlukların üstesinden gelebileceği konusunda bir inançtır (Bandura, 1986).

Kolektif yeterlilik, bilişsel, güdüsel, duygusal ve karar verme süreçleri yoluyla insan davranışını kontrol edip düzenler. Bireyler öz geliştirici veya öz engelleyici yollarla düşünürken kendilerini ne kadar iyi motive edebildiklerini ve zorluklar karşısındaki kararlılıklarını, duygusal yaşamlarının kalitesini, stres ve depresyona

hassasiyetlerini, sıkıntılara karşı dayanıklılıklarını ve önemli karar verme anlarındaki kararlarını bu düşünce etkilemektedir (Benight & Bandura, 2004).

Bandura'ya göre öz yeterlilik inancını doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, duygusal durum etkilemektedir. Doğrudan deneyimler, kişinin kendisinin başardığı işlerden elde ettiği deneyimler olup, insanlarda güçlü bir yeterlik inancının oluşumunu sağlamaktadır. Birey, dolaylı yaşantı yoluyla model aldığı kişinin kendisine oldukça çok benzediğini düşünüyorsa, modelin başarı ya da başarısızlığı onun için daha ikna edici olmaktadır. Sözel ikna, öz yeterlilik inançlarını güçlendirmenin bir başka yoludur. Duygusal durum, kişinin fiziksel ve duygusal durumu da yeteneklerine ilişkin yargılarının oluşumunda etkili olmaktadır. Bireyin ruhsal ve bedensel olarak kendini iyi hissetmesi, verilen bir görevi ya da istenilen bir davranışı yerine getirme olasılığını artırmaktadır (Akt. Yurdakul ve Bozkurt Bostancı,2016).

Öz yeterlik, bireyin düşünme biçimini, problem çözme becerisini, duygusal tepkilerini (Hoy, 2004), stresli durumlarda gösterdiği dikkat ve enerji potansiyelini etkiler (Korkmaz & Kaptan, 2002). Öz yeterlik, öğretmen davranışlarını anlamada etkili bir kavramdır. Öğretmenler öz yeterlik inançları sayesinde öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu değişiklikler yaratabilecekleri inancına (Hoy, 2006), öğrencilerle ilgili yüksek beklenti ve bu amaçla sarf ettikleri çabaya sahip olurlar (Kurz, 2006). Bununla birlikte yaptıkları çalışmada Tschannen-Moran ve Hoy (2000), öğretmen yeterliğinin, geçmiş başarı, başkalarının başarılarını gözleme, başkalarının ikna çabaları ve psikolojik sağlık olmak üzere dört kaynaktan meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öz yeterlik kavramıyla ilgili yapılan çalışmalarda, öğrenci başarısı ile öğrenci öz yeterliğinin (Pajares, 1997), öğretmen öz yeterliğinin ve okuldaki öğretmenlerin kolektif yeterliklerinin (Hoy & Tschannen-Moran, 2000), öğretim liderliği ve kolektif yeterliğin (Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012) pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür (Akt.Yalçın, 2013).



Şekil 3. Öğretmen Öz Yeterliğinde Çok Boyutlu Bir Model (Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K., 1998).

2.2.2.2 Akademik Vurgu

Akademik vurgu, okulların ne ölçüde akademik mükemmellik arayışı içinde olduğu ve akademik başarı için baskının ne ölçüde var olduğudur (Beard vd., 2010; Hoy vd., 2006).

Woolfolk (2006), öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanın sadece üçte birinin akademik öğrenme amaçlı olabileceğini söylemiştir. Böylece akademik ağırlıklı öğretmenlerin akademik öğrenim sırasında öğrencilerin etkin öğrenmesine katkıda bulunacak doğru, yerinde bilgi ve görevleri kullanacaklarına inanılmaktadır. (Kurz, 2006). Hoy (2000, 2006), öğrencilerin ulaşılabilir hedefleri ortaya koyan düzenli ve düzenli öğrenme bağlamında ulaşabileceğini belirten akademik vurgunun, öğrencilerin başarı kavramına saygı göstermeyi ve akademik odaklı çalışacak yeterli motivasyona sahip olmayı öğreneceklerini savunur. Genel olarak iyimser öğretmenler kendileri, öğrencileri, velileri ve müfredat hakkında olumlu tutum ve düşünceye sahiptirler (Kurz, 2006).

Goddard ve diğ. (2000) göre, akademik önem bireysel ve örgütsel davranışları etkiler ve bir okulda teşvik eden okul ortamının önemli bir özelliğidir. Örneğin, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme başarısı hakkındaki inançları ve akademik performansını oluşturan normların önemi, eylemlerinin başarısı ve okulunu etkilemektedir. Güçlü bir akademik geçiminin öğrencinin başarısı ile olumlu olması,

bir önderliğin öğrencilerin akademik başarısını sistematik olarak iyileştirmesinin önemli bir nedeni gibi gözükmektedir (Erdoğan, 2013).

Shouse (1995, Akt Birney, 2004) akademik vurgunun üç iklimden oluştuğunu belirtmektedir. Akademik iklim, yeteneğin her düzeyinde öğretilen çok geniş kapsamlı konulardan ziyade öğrencilerin sınırlı sayıda öğrenciden sorumlu tutulmasını amaçlayan okul politikalarıdır. Disiplin iklimi, disiplin ve okul planına vurgudur. Öğretmenlerin eğitim uygulamaları, öğretmenlerin zorlu, objektif standartlar oluşturmaları, anlamlı ev ödevleri vermeleri ve öğrencilerin öğrenme sürecini teşvik etmeleridir (Yıldız, 2011).

2.2.2.3 Öğretmenlerin Öğrenci ve Velilerle İlgili Güveni

Öğretmenlerin öğretmenlere ve ailelere güvenmeleri, öğretmenlerin daha rahat hissetmelerine ve öğretmenlerin yetkinlik duygularını güçlendirmesine ve güvenini artırmasına yardımcı olur. Öğretmen ailede güvende olduğu zaman, aileler tarafından yıpranmayacakları ve zarar görmeyecekleri konusunda güvenceyle akademik koşullarda yüksek standartlar oluşturabilir ve bu yüksek akademik standartlar öğretmenin güveni güçlendirecektir.

2.2.3 Akademik İyimserliğin Tarihçesi

Seligman (1998) iyimserliği ilk analiz eden pozitif psikologlardandır. Geleneksel bir bakış açısıyla bakıldığında, yetenek ve motivasyon okullarda başarının önemli bir işlevi olarak görünmektedir. Seligman (1998), iyimserliğin yetenek ve motivasyon kadar önemli olduğunu ileri sürmüştür. Carver ve Scheirer'e (2002) göre iyimserlik, bireyin gelecek için olumlu beklentisidir. İyimserlik, geleceğe doğru bilişsel, duygusal ve motivasyonel bir duruşu temsil etmektedir (Peterson & Park, 2004). Gelecek hakkındaki inançların, mevcut yaklaşımlar üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Hedefler oluşturulduğunda, onların ulaşılabilirliği onların elde edilmesindeki eylemleri etkilemektedir. İyimserler yaşamın aydınlık yönlerine bakmakta ve zorluklar karşısında umutlarını korumaktadırlar çünkü onlar bu olumsuzlukların iyiye doğru değişeceğine inanmaktadırlar (Schueller & Seligman, 2008). Akademik iyimserlik, örgütsel bir değişken olarak ele alınabileceği gibi, bireysel bir öğretmen eğilimi olarak da ele alınabilmektedir (Kurz, 2006).

II. Dünya Savaşı'ndan önce, psikolojinin üç önemli sorumluluğu vardı: Akıl hastalığını tedavi etmek, tüm insanların yaşamını daha verimli ve doyurucu hale getirmek, yeteneği belirlemek ve bunu geliştirmek. Pozitif psikolojinin erken dönemlerindeki odak noktası Terman'ın yeteneklilik çalışmaları ve evliliğe dair

mutluluk, Watson'un etkili ebeveynlik üzerine yazıları, hayatın anlamının keşfinin araştırılmasına dair Jung'un çalışmasına kadar dayandırılabilir (Akt. Beard, 2008). II. Dünya Savaşı'ndan sonra daha çok şifaya adanmış bir anlayışla psikoloji bir bilim dalı haline gelmiştir. İnsan hastalıklarının işlevlerine dayalı hasarları iyileştirmeye yönelmiştir. Bireysel fikri ve gelişen toplum fikrini de ihmal ederek neredeyse patolojiye odaklanmıştır (Seligman, 2013). Bunun kötü tarafı psikolojinin iki temel amacı olan tüm insanların yaşamını daha iyi yapmak ve dâhileri yetiştirmek göz ardı etmesidir. Psikoloji sürekli neden olumsuz durumlar üzerinde yoğunlaşmış şekilde bir soru sorulduğunda. Kanıtların parçalanmaksızın, negatif motivasyonun otantik yönü ve pozitif duygularında sanki onun türevi gibi görülmesi gibi bir cevap verilmiştir buna. Bu durumun olası açıklamaları vardır. Negatif durumlar, duygular, deneyimler her zaman acildir. Bu evrimsel bir düşüncedir. Bu yüzden pozitif olan durumlar geçersiz olur. Bunun nedeni olarak ise negatif duyguların acil durumları veya nesnel tehlikeleri yansıttığı söylenebilir ya da psikolojinin negatife odaklanması, negatifin pozitif duygulara karşı yaşamdaki değerinin farkının yansımaları olabilir. Psikolojinin negatife odaklanması tarihte yaşanan durumlar da olabilir. Geçmişte yaşanan savaş tehditleri, ürün eksiklikleri, yoksulluklar ve yaşanan olumsuz durumlara karşı doğal olarak savunma ve hasar kontrolünün meydana gelmesi olabilir (Seligman, 2013).

İkinci Dünya Savaşından sonra psikoloji alanında çalışanlar, sağlık uzmanları gibi görev yapmaya başlamış, savaş sonunda ruhsal sorunlar yaşayan kişilere yardımcı olmaya çalışmışlardır. İşte pozitif psikoloji bu amacın yeterli olmaması sebebiyle ortaya çıkmıştır. Pozitif psikolojinin amacı, psikolojinin odağını insan hayatında yer alan kötülüklerin tamirinin yanı sıra olumlu nitelikler geliştirmeye yöneltme olarak ifade edilebilir (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji, yanlışları düzeltme yerine güçlü nitelikleri tanımlama (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), bireylerin ve toplumların iyi olma özellik ve eğilimlerini anlama (Myers & Steed, 1999), bireyler için ideal ortamı araştırma ve açıklama (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) anlayışı üzerine kurulmuştur. Kurz (2006), bireylerin iyi olma durumlarının, bu bireylerin başarıları, mutlulukları ve gelecekle ilgili umutları arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Seligman ve Csikszentmihalyi (2000)'e göre, pozitif psikolojinin kişisel ve grup olmak üzere iki düzeyi bulunmaktadır. Kişisel düzey öznel yaşantıların iyi oluş, memnuniyet, doyum (geçmişte); refah, mutluluk (şu anda); umut ve iyimserlik

(gelecekte) şeklinde değerlendirilmesidir. Kişisel düzeydeki olumlu bireysel özellikler: sebatkâr, merhametli, yaratıcı, ileri görüşlü oluş, sevebilme, görevin bilincinde olma, medeni cesaretin yüksek, kişiler arası ilişki becerileri ve estetik duyarlılığın fazla olmasıdır. Grup düzeyi ise özgeci davranma, sorumluluk alma, nezaket, ılımlı ve hoşgörülü olma ve iş ahlakı gibi daha iyi yurttaşlar olmayı sağlayan toplumsal erdem ve geleneklerdir. Sheldon ve King (2001) pozitif psikolojiyi insanlar için neyin doğru olduğunu araştıran bilimsel bir çalışma olarak görmektedirler. Myers (2001; Akt: Beard, 2008)'a göre ise pozitif psikoloji, bireylerin psikolojik sağlığına ve genel refahına katkıda bulunan, kişisel özelliklerini ve eğilimlerini açıklayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım iyi olma ve kendini gerçekleştirme gibi kavramlardan yola çıkarak bireylerin mutlu olmalarını ve hayatlarına ilişkin kendi etkililiklerini artırmalarını amaçlamaktadır. Bu açıklamalardan yola çıkarak pozitif psikoloji, insanların güçlü yanlarını bulmalarını sağlayan, hayatlarına anlam veren, mutlu olmaları için değişimi bireylerin kendilerinin yaratmaları gerektiğini belirten psikolojinin önemli çalışma alanlarından biri olarak tanımlanabilir.

Pozitif psikologlar, sadece insan gücü üzerinde değil aynı zamanda insan davranışları ve bunların inançları ve etkililiği nasıl etkilediği üzerine de çalışmışlardır. Çıktıları etkileyen ve başta gelen tutumlardan biri iyimserliktir. Pozitif psikolojinin bu safhası bu araştırmayla özellikle ilgilidir. Bu hususta, bu araştırma, bazı öğretmenlerin iyimserlik inancına sahip olma eğilimlerinin, bazılarının da muhtemelen öğrencilere ve sınıfa kötümser davranışlarla yaklaştığı varsayımı üzerine kurulmuştur.

2.2.4 Okullarda Akademik İyimserliğin Önemi

Okul akademik iyimserliği, bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları olan bir okul değişkeni olarak ortaya atılmıştır. Daha spesifik olarak okul akademik iyimserliği kolektif yeterliği (bilişsel), okul güvenini (duygusal) ve akademik önemi (davranışsal) içermektedir (Fahy, Wu & Hoy, 2010). Akademik iyimserlik, pozitif psikoloji üzerine yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmış bir yapıdır ve öğrencilerin başarısı için bir fark yaratmaktadır. Okulların akademik iyimserlikleri, kolektif yeterlik, okul güveni ve akademik önemin bilişsel, duygusal ve davranışsal yönlerini içeren kolektif bir yapıdır (Beard, Hoy & Hoy, 2010; Hoy, 2012).

Akademik iyimserliğe sahip okullarda etkileşimler de olumlu olur. Bu olumlu etkileşimler daha sağlıklı okulların ortaya çıkmasını sağlar. Sweetland ve Hoy

(2000)'nin, Hoy ve Sabo (1998)'dan aktardığına göre, akademik vurgu ile ilişkisi bakımından, okul ikliminin önemi hafife alınamaz. İklimin ölçülmesinde iki faktör ortaya çıkmaktadır. İlk faktör öğretmen ve müdür arasındaki liderlik ilişkisinin tanımlanmasıdır. Davranış değişkeni ise; eşit oranda sorumluluk alma, destek, yönerge ve kısıtlayıcılıktır. İkinci faktör ise öğretmenler arası ilişkilerin tanımlanmasıdır. Dört değişken etkilidir. Öğretmen sorumluluğu (sadakət), öğretmenlerin meslektaşlar arası kolektif çalışması, olumlu yönde öğretmen ilişkisi yükü ve öğretmenin olumsuz yöndeki geri çekilme yüküdür (Akt. Sweetland ve Hoy, 2000). Smith (2008)'in, Hoy ve Sabo (1998)'dan aktardığına göre, sağlıklı okullar akademik başarı ve beklentiler için daha iyi bir iklim oluşmasına katkıda bulunurlar. Bu tür okullarda düzenli ve ciddi bir sınıf ortamı vardır. Öğretmenlerin ve müdürün yanı sıra öğrenciler de akademik başarı için çalışır ve buna önem verirler. Okul yöneticisinin öğretmenlerden yüksek beklentileri vardır. Okul yöneticisinin görevi öğretmenlerinin önlerini açmak ve öğretmenlerin işlerini iyi yapmaları için ihtiyaç duydukları kaynaklara sahip olmalarını sağlamaktır (Akt. Smith, 2008).

İyimser öğretmenler öğrencilerinin ve çalıştıkları okulların olumlu özelliklerine odaklanırlar ve bu duygularını karşısındakilere yansıtırlar (Pajares, 2001). Peterson ve Seligman (2004) öğretmenlerin akademik iyimserliğini, birbirleri ile etkileşim içinde olan ortak öz yeterlik, güven ve akademik vurgu boyutları ile açıklamaktadırlar. Geleneksel tarza sahip olan öğretmenler akademik iyimserliğin tersi bir durum sergilemekte ve öğrencileri ceza verilerek kontrol edilmesi gereken sorumsuz ve disiplinsiz bireyler olarak görmektedirler (Hoy, 2001). Geleneksel eğitim yöntemlerini kullanan bu öğretmenler öğrencilerinin görünümüne, aile geçmişlerine ve bazı hatalı davranışlarına bakarak öğrenciler hakkında önyargılarda bulunmaktadır. Pozitif psikolojinin görüşlerini benimseyen öğretmenler ise sınıfı kişilerarası ilişkileri geliştiren ortamlar olarak düşünmektedirler. Bu öğretmenler öğrencilerde öz disiplin ve öz düzenliliği teşvik ederler (Hoy, 2001). Aynı zamanda öğrencilerinin sadece sınıf kurallarına uymalarını sağlamaya çalışmakla kalmamakta; yanlış davranışlarının sebepleri üzerinde de durmaktadırlar. Hoy'un belirttiği gibi, "İnsancıl yönelim ve iyimserlik öğrencide açıklık, esneklik ve anlayış geliştirmekte öğrencilerin öz belirlemelerini ve başarılarını arttırmaktadır" (Hoy,2001). Bu yapıya sahip öğretmenler öğrencilerine güvendikleri için öğrenci merkezli sınıflarda tutarlı öğretim modelleri benimserler (Woolfolk Hoy, Hoy & Kurz; 2007).

Öğrenci merkezli öğretmenler kendilerini Öğrenme sürecinin bir parçası

olarak düşünürler. Bu düşüncelerine dayalı olarak öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirirken sadece sonuca odaklanmazlar. Tüm öğrencilerin öğrenebileceklerini ve öğrencilerin ihtiyaçlarına dayalı hazırlanan öğretim planlarına uyum sağlayabileceklerine inanırlar (Prawat, 1992). Öğretme modelinin öğrencilere odaklanması gerektiğine inanan bu öğretmenler aynı zamanda öğretme-öğrenme sürecinde Öğrencileriyle işbirliği yapar ve onlara tam olarak güvenirlir. Bu öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini desteklemeleri için kendi yeteneklerine de güvenmelidirler. Dolayısıyla, öğrenci merkezli öğretmenler kendi öğretme yetenekleri ve öğrencilerinin öğrenmesi konusunda iyimser olmak durumundadırlar (Woolfolk Hoy, Hoy & Kurz; 2007).

2.2.5 Örgütsel Öğrenme ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki

Bir işlemler basamağı yani bir süreç olan, örgütsel öğrenme ile çoğu zaman aynı anlamda kullanılan öğrenen örgüt kavramı, örgüt olarak öğrenme yeteneğini geliştirmiş olan bir topluluğun ulaştığı olduğu sonuçtur. Öğrenen örgüt, yarattığı, elde ettiği veya transfer ettiği yeni bilgi ve anlayışlar ışığında tutum, değer ve davranışlarını düzeltme yeteneğine sahip olan (Garvin, 1993), üyeleri, büyük veya küçük takımlar halinde hedeflerini birlikte başarmak için çalışan, hedeflerinin ne kadarının gerçekleştiğini görmek için dönütlerde ve sürekli paylaşımlarda bulunan örgüttür (Aydın, 2012). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi örgütsel öğrenmenin gerçekleştiği okullarda kolektif yeterlilik ve güven meydana gelir. Okullarda kolektif yeterlik ve güven, pozitif akademik davranışları ortaya çıkarır. Öğrenciler ve aileleri ve öğretmenler arasındaki karşılıklı güvenin sonucu olarak her iki taraf da akademik performans göstermeyi kabul eder. Sadece öğretmenler ve aileler akademik başarı için çaba göstermez, öğrenciler de sıkı çalışmayı ve iyi notlar almayı değer haline getirir. Okullarda akademik önem istisnadan ziyade kural haline gelir (Beard & Hoy, 2010).

Akademik iyimserlik öğretmen ve okul olmak üzere iki düzeyde ele alınmaktadır. Öğretmen düzeyi birbiriyle ilişkili olan öz yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutlarından oluşmaktadır. Okul düzeyi ise ortak öz yeterlik, öğrenci ve ailelerine güven ve akademik vurgu boyutlarından meydana gelmektedir. Her iki düzeyde akademik iyimserliğin bilişsel boyutunu öz yeterlik, duyuşsal boyutunu güven ve davranışsal boyutunu akademik vurgu oluşturmaktadır (McGuigan, 2005; Tarter & Woolfolk Hoy, 2006). Örgütsel öğrenmede de benzer bir yapı yer almaktadır. Bireysel öğrenme ve tek döngülü öğrenme kavramları öğretmen

öğrenmesi üzerine odaklanırken takım halinde öğrenme, örgütsel öğrenme ve çift döngülü öğrenme kavramları okul öğrenmesi üzerine odaklanmaktadır. Bu öğrenme tiplerinde bireysel olanlar öz yeterlilik ve güveni desteklerken örgütsel düzeyde öğrenmeler ise akademik vurguyu desteklemektedir.

Öğrenen örgüt olarak okullar öğrenmeye isteklidirler. Öğrendikleri bilgiyi paylaşma konusunda ise ustadırlar. Bununla birlikte edindikleri bilgileri ihtiyaç duyduklarında kullanmak amacıyla depolarlar. Dinamik ve belirsiz şartlar ile etkili bir şekilde başa çıkabilirler. Tüm bu özellikler öğrenen okulun öğrencilerini diğerlerinden farklı kılar. İhtiyaç duyduğu bilgiye ulaşan ve kullanan öğrenciler akademik başarılarını arttırabilir.

Eğitim sisteminde asıl üretim işlemi okulda yapıldığı için sistemin kilit, stratejik ve vazgeçilmez ögesi okuldur. Okulun bütün üst sistemleri, diğer eğitim örgütleri ve mekanizmalar, okulun işlerini yerine getirmesine yol gösterici ve destek rolünü üstlenmektedir. Bu açıdan, eğitim sisteminde okul, önemli bir alt sistemdir ve okulun başarısı da eğitim sisteminin başarısı demektir (Gökçer, 2010). Okulun başarılı olabilmesi için okulda örgütsel öğrenmenin olması gerekmektedir. Örgütsel öğrenme düzeyi yüksek bir okulda öğretmenlerin öz yeterlilikleri de yüksek olacak ve bu öğretmenler öğrenci başarısını arttırmak için çalışacaklardır.

Öğrenen okul, öğrencilerin aktif olduğu "öğretme" değil, "öğrenme" etkinliğinin ön planda olduğu okuldur. Öğrenen okul, içinde yer aldığı ana sistemin izin verdiği oranda değişimi ve kendi içinde yeniden yapılanmayı gerçekleştirmeye çalışır. Öğrenen okulda öğretmenler ve öğrenenler ayrımı yoktur. Okul müdüründen müstahdemine, öğrencisine, velisine kadar herkes öğrenendir (Fındıkçı, 1996). Öğrenme ise birey, takım ve kurum düzeyinde olur. Okul değişimi yakalamayı bilmeyi, kendini yenilemeyi ve güncel olabilmeyi öğrenme sayesinde başarır.

2.2.6. Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu çalışmada örgütsel öğrenme ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiler alan yazın taraması, değerlendirmeler ve ilişkiyel tarama modeli sonucunda elde edilen veriler ışığında açıklanmaya çalışılmıştır. İlgili alan yazın tarandığında bu iki değişkenin bir arada araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Çalışmanın bu bölümünde değişkenlerle ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalardan bahsedilmektedir.

2.2.6.1 Örgütsel Öğrenme İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Ünal (2014) tarafından “Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Okullarda Kullanılması Konusunda Öğretmen Görüşleri” isimli bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın örnekleme Konya ilinde görev yapmakta olan 488 öğretmenden oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre; bilgiyi alma ve yayma boyutundaki etkinlikler okullarda yeterince yer bulamamaktadır. İlköğretim okullarındaki bilgiyi analiz etme uygulamaları, ortaöğretim okullarına göre ve büyükşehir merkezindeki okullarda ilçe merkezindeki okullara göre daha yüksek bulunmuştur.

Gizir (2008) tarafından yapılan araştırmada “Örgütsel Değişim Sürecinde Örgüt Kültürü ve Örgütsel Öğrenme ” başlıklı çalışmada Eğitim yönetimi alanında örgütsel değişim ile ilgili alan yazın incelendiğinde, okullardaki değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme kavramları ile bu kavramların birbirleriyle etkileşimlerinin göz önünde bulundurulmasının, okulları daha etkili örgütler haline getirme konusunda önemli bir önkoşul olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu bakış açısıyla, bu çalışmada eğitim planlamacıları ve yöneticilerinin örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme kavramlarının önemine dikkatlerini çekmek ve bu konuda temel bir bakış açısı oluşturması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda değişime açık olmanın örgütsel kapasite ile ilişkili olduğunu faktörüne vurgu yapmıştır.

Şahin (2010) tarafından yapılan ve “İlköğretim Okul Müdürlerinin Bilgi Yönetimi Becerileri ile Okulların Öğrenen Örgüt Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli çalışma sonuçlarına göre müdürlerin bilgi yönetimi becerilerini yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri, okulların öğrenen örgüt olma düzeylerinin yüksek olduğu, müdürlerin bilgi yönetimi becerilerinin okulların öğrenen örgüt olma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Okumuş, Avcı ve Kılınç (2007) tarafından yapılan “ Öğrenen Örgütsel Oluşturulmasında Üst Kademe Yöneticilerinin Rolü” adlı araştırmada öğrenen örgütsel oluşturulmasında üst kademe yöneticilerinin rolü ve görevlerinin rollerinin nasıl olması gerektiği tartışılmıştır. Öğrenen örgütleri oluşturabilmek için üst kademe yöneticilerin bu süreçteki rollerini iyi bilmelerinin ve bu rolleri yerine getirebilmek için gerekli olan becerilere sahip olmaları gerektiği, sürekli kendilerini geliştirmeleri gerektiği hususlarına önem verilmiştir.

Yumuşak ve Yıldız (2011) tarafından “Eğitim Örgütleri Öğrenen Örgüt Özellikleri Göstermekte midir? Kamu ve Özel İlköğretim Okullarının Balıkesir İli

örneğinde Karşılaştırmalı Bir Analizi” isimli bir çalışma yapılmıştır. Balıkesir ili, kamu ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 848 öğretmene anket uygulanarak, öğrenen örgüte ilişkin algıların ve bunu engelleyen örgütsel engellerin karşılaştırmalı bir analiz ile belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonunda, uygulamanın gerçekleştirildiği özel ilköğretim okullarının öğrenen örgüt özelliklerine sahip olduğu, buna karşın kamu ilköğretim okullarının öğrenen örgüt özelliklerini taşımadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akdeniz’in (2003), sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin algılarını belirlemeye çalıştığı yüksek lisans tezinin bulguları, okullarda görev yapan öğretmenlerin demografik yapıları ve öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin algıları olarak iki kısımda incelenmiştir. Demografik açıdan, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden sayıca fazla olduğu, bayan ve erkek öğretmen sayıları arasındaki farklılığın çok yüksek olmadığı, öğretmenlerin %90’dan fazlasının evli olduğu ve en geç ilk beş yıldan sonra tamamına yakınının evlendiği sonucuna varılmıştır. Atamalarda köylerden merkeze doğru bir hareketlilik olması nedeniyle, ankete katılan öğretmenlerin yarısına yakını yirmi yılını doldurmuştur. Ayden ve Düşükcan (2002) tarafından yapılan “ Örgütsel Öğrenme Kavramı ve Öğrenme Engellerinin Giderilmesinde Örgüt Kültürü ve Liderliğin Rolü” adlı çalışmada örgütsel öğrenme kavramı açıklanmış, öğrenmenin önündeki engeller ve öğrenmenin etkinleştirilmesi için yapılması gerekenlerin ne olduğu tartışılmıştır. Örgütlerde öğrenmeyi yönetmenin uygun liderliği gerektirdiği, örgütsel öğrenmesini sağlayacak kişilerin liderler olduğu, örgütsel öğrenmesindeki engellerin ortadan kaldırılması için yöneticilerin gerekirse dışarıdan yardım alması gerektiği belirtilmiştir.

Taşçı ve Koç (2007) tarafından “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı-Örgütsel Öğrenme Değerleri İlişkisi: Akademisyenler Üzerinde Görgül Bir Araştırma” isimli bir çalışma yapılmıştır. Çalışmaya Anadolu ve Eskişehir Osmangazi Üniversitelerinin İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri, Mühendislik ve Mimarlık Fakülteleri ve Eğitim Bilimleri Fakültelerinden 243 akademik personel katılmıştır. Araştırmada, Örgütsel Öğrenme Değerlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları faktörlerine etkilerini incelemek için basit korelasyon analizi uygulanmış, örgütün gelişimine destek olma ve özgecilik boyutu ile soruna yönelik olma, geçerli enformasyon ve şeffaflık arasında; vicdanlılık ile soruna yönelik olma; sportmenlik ile geçerli enformasyon ve şeffaflık arasında anlamlı doğrusal fakat düşük seviyede ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Küçüköğlü'nun (2003), devlet ve özel ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme konusunda yöneticilerden ve öğretmenlerden beklenen rolleri ve örgütsel öğrenmenin engellerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasının evrenini Konya il merkezindeki devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 5094 öğretmen ve 547 yönetici oluşturmaktadır. Örneklem ise, 261 öğretmen ve 246 yöneticiyi kapsamaktadır. Araştırma bulguları şu şekilde özetlenebilir: Araştırmanın yöneticilerde örgütsel rollere ilişkin sonucunda, eleştirileri dinleme ve ciddiye alma ve okulla ilgili kararları alma konusunda, okul ve kıdem açısından anlamlı bir görüş farklılığı bulunmazken, cinsiyet açısından bayan yöneticilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin ilgilerine eğilip destekleme ve okulu yenilemeye yönelik riskleri üstlenme konusunda kıdem açısından anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerde örgütsel rollere ilişkin bulgulardan dikkat çeken ise, okulda işlerin yürütülmesi konusunda kuşkularını dile getirmenin zayıf ve yetersiz göstereceği korkusu önermesi, okul açısından devlet okulları aleyhine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Örgütsel öğrenme engellerine ilişkin sonuçlara bakıldığında, hem yöneticiler hem de öğretmenler açısından, kaynak eksikliğinin çalışmaları sınırlama durumunun devlet okulları aleyhine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Gökgöz (2005) tarafından yapılan “Öğrenen Örgüt Olarak Okulda Yönetici ve Öğretmenlerin Rollerine İlişkin Algıları” başlıklı çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları okullarda öğrenen örgüte ait rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda yönetici ve öğretmenlerin karşılaştırılması sonucu, kişisel ustalık, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplinlerine ilişkin rollerini gerçekleştirmeleri bakımından, yöneticilerin rollerini daha fazla gerçekleştirdiği sonucuna varılmıştır.

2.2.6.2. Akademik İyimserlikle İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Erdoğan (2013) “İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Ve Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Umut Ve Mesleki Haz” isimli çalışmasında ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın yordayıcılıklarını incelemiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin öz yeterlik, başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz düzeylerinin pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna ilave olarak temel değişkenler arasında en yüksek

korelasyonun başarı algısı ile akademik iyimserlik arasında gerçekleştiği görülmüştür. Ayrıca akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın başarı algısının anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçları başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın öz yeterliğin anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Yalçın (2013) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Stres, Psikolojik Dayanıklılık Ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik, algılanan stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik düzeyleri branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca, araştırmada akademik iyimserlik ile psikolojik dayanıklılık arasında da pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çoban (2010) “Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında Malatya ili merkez ilçesindeki öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyi ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmacı veri elde edebilmek için Hoy ve diğerlerinin geliştirdiği Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve Üstüner’in geliştirdiği Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeğinden faydalanmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin okullarına ilişkin akademik iyimserliklerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve erkek öğretmenlerin kendilerini örgütsele daha bağlı hissettikleri; akademik iyimserliğin alt boyutlarında, sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre öz yeterlik açısından kendilerini daha yeterli hissettikleri; Akademik iyimserliğin alt boyutlarında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, ortaöğretim okulu öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli hissettikleri ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, ilköğretim okulu öğretmenlerine göre öğrencilere ve velilere daha çok güvendikleri; öğrenci sayısı az olan okulların, öğrenci sayısı çok olan okullara göre akademik iyimserlik ve örgütsel bağlılık açısından daha üst düzeyde olduğu ve okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında ise orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2.6.3. Örgütsel Öğrenme İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Williams, Brien ve LeBlanc (2012) tarafından “Transforming Schools into Learning Organizations: Supports and Barriersto Educational Reform” isimli bir çalışma yapılmıştır. Kanada’nın New Brunswick eyaletinde bulunan 50 okul üzerinden yapılan araştırmanın bulgularına göre; Araştırma sonuçları öğrenen bir örgüt yaratmada kültür, liderlik, öğretme ve mesleki gelişimin önemini göstermekte ve öğrenen bir okul olmak için gerekli değişimlerin yapılabilmesi ,çalışanların bunu yapabileceklerine inandırılmalarına bağlıdır.

Crossan, Lane ve White (1999) tarafından yapılan “Örgütsel Öğrenme Yapısı: Kurumdan Kurumsallaşmaya” araştırmada örgütsel öğrenme için 4 temel yapı gerekmektedir. Sezme, yorumlama, birleştirme ve kurumsallaştırma olarak belirlenen bu yapılar ,4I olarak adlandırılmıştır.

Finnigan, Daly ve Stewart (2012) tarafından “Organizational Learning in Schools underSanction” isimli bir araştırma yapılmıştır. 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Amerika’da yaklaşık olarak 200 okulda çalışan öğretmenler üzerinde nitel ve nicel tarama yöntemleri kullanılarak bulgular elde edilmiştir. Araştırmada örgütsel öğrenme ile ilgili sınırlı bulgular bulunmuş olup, bunun yerine okulların düşük performans gösterme nedenleri ve okul personelinin öğrenme süreçlerine olan ilgisi araştırılmış, sınırlı örgütsel öğrenmenin okulun yapısı ve iklimi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca okul çalışanlarının hataların düzeltilmesinde geri dönüşümün faydasına güvendiği bulunmuş ve çift döngülü öğrenmenin olmadığı okulların düşük performans gösterdikleri görülmüştür.

Brandt (2003), çalışmasında, tıpkı işletme ve hastane liderleri gibi okul liderlerinin de örgütsel öğrenen olmalarını istediklerini belirtmiştir. Brandt’a göre öğrenen okullar; uyum sağlayıcı davranışları teşvik edicidir, zorlayıcı ama ulaşılabilir ortak amaçları vardır, yeni fikirler üretmek için kurumsal bellekten faydalanırlar. Öğrenen okullar; örgütün öğrenme adımlarını tanımlayabilecek üyeleri olan, hedeflerine en uygun bilgileri toplayıp işleyen ve kullanan, ilişkisi olan dış kaynaklarla bilgi alışverişi yapan, çıktılara dair geri dönüt alan, temel süreçlerini inceleyen, destekleyici bir örgüt kültürüne sahip olan, sosyal, politik ve ekonomik durumları da kapsayan dış çevresine duyarlı açık sistemlerdir. Çalışmada WindsorConn bölgesindeki Poquonock School’un müdiresi Ruth Wade’in kendi okullarında yaptıkları bir uygulamadan örnek verilmektedir. Okul müdiresi, öğrencilerin farklı ırkların uyumundan keyif aldıklarını ve yaptıkları son araştırmaya

göre, son zamanlarda ırksal sorunların neredeyse hiç yaşanmadığını belirtmektedir. Bunun nedenini son iki yılda ödüllendirme yerine okul çapında kutlamalar yapılmasına, yönetici ve öğretmenlerce sorunu çözme yerine öğrencinin probleminin sonuçlandırılması tekniğinin kullanılmasına bağlamaktadır. Ayrıca, o zamandan beri öğrencilerin kötü davranışlardan kaçındığını, öğrencilerin yanlış davranışlarının kendileri ve diğerleri üzerindeki etkisini anlamaları için teşvik edildiğini, herhangi bir problem çıktığında çözüm üretmeleri gerektiğini belirtmektedir. Sorunların çözümü için hedefi öğretmenden öğrenciye doğru değiştirerek ve öğrencilere sorumluluk vererek okullarının ikliminin değiştiğini ifade etmektedir.

Silins, Zarins ve Mulford (2002) tarafından, “Whatcharacteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools?” isimli bir çalışma yapılmıştır. Araştırma Güney Avustralya ve Tazmanya’da toplam 2.000 öğretmen üzerinde yapılmış olup, araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler ve müdürler öğrenen örgüt ile ilgili çağdaş kavramların kullanıldığı okullarda okulun özelliklerini ve kullanılan süreçleri daha iyi tanımlamaktadırlar. Okulların gelecekte karşılaşacakları problemlerle baş edebilmeleri için öğrenme hızları dış çevrenin değişim hızına eşit veya ondan daha büyük olmalıdır yani okullar etkili olmak için birer öğrenen örgüt olmak mecburiyetindedirler.

Williams (2008), örgütsel projeler yoluyla nasıl öğrendiklerini ve gerçekten başarılı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla, İngiltere, Amerika ve Çin’deki tecrübeli proje yöneticilerine bir anket uygulamıştır. Cevaplanan anketlerden 522’sinin kullanılabilir veri niteliğinde olduğu belirlenmiştir. Çalışmada temel olarak şu sorulara cevap aranmıştır: 1) Örgütler, proje tabanlı eğitimlerde geçmişte neler yaptı ve bugün neler yapmaktalar? 2) Katılımcılar bu etkinliklerde kendilerini ve çalışmalarını ne kadar başarılı buldu? 3) Örgütün yapısı ve başarısı arasında nasıl bir ilişki vardır? 4) Katılımcılar hangi alanları daha faydalı, hangi alanları daha yetersiz buluyorlar? 5) Katılımcıların demografik özellikleri ne derece etkilidir? Araştırmanın bulguları incelendiğinde ise genel olarak şu bilgilere ulaşılmaktadır: Katılımcıların %62.4’ü, örgütselde bu çalışmaların yapıldığını, %33.6’sı ise bu çalışmaların düzenli aralıklarla yapıldığını belirtmiştir. Etkinliklere genellikle proje yöneticileri ve teknik elemanların katıldığı görülmüştür. Ancak, daha alt kadrolarda çalışanların, katıldıkları zaman literatürün aksine çok çabuk öğrenebildikleri görülmüştür. Proje yöneticisinden takıma bilgi aktarımını başarılı bulanların oranı %47.8, diğer proje

takımlarından öğrenenlerin oranı %35.6 ve örgütteki başka kişi ve birimlerden öğrenenlerin oranı ise %22.2'dir. Proje tabanlı çalışmalarda tecrübeli olan ve belli aralıklarla öğrenen örgütlerde, açık iletişimin daha belirgin olduğu, projenin her aşamasına bağlılık geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Örgütün başarısıyla demografik yapı arasındaki bağlantının çok az olduğu görülmüştür. Çalışmada en zayıf alan, proje grubunun bilgi aktarımı süreci iken, en güçlü alan yöneticilerin projelerde kendi yeteneklerini de geliştiriyor olmasıdır. Yaşayarak öğrenmek, kitaplardan okuyarak öğrenmeye nazaran bilginin özümsemesini daha çok sağlayan bir unsur olarak görüldüğü için, hikâyelere ve alan çalışmalarına daha çok yer verilmeli cevabını veren katılımcıların oranı %83 olarak bulunmuştur. Çalışmada ise, genellikle çalışmaların konferans ve sunum yoluyla gerçekleştirildiği görülmüştür.

Simon (1991), örgütsel öğrenme üzerine yaptığı betimsel nitelikteki çalışmasında, örgütsel öğrenmeyi tanımlama çabalarında çok katı olmamak gerektiğini belirtmektedir. Çünkü bütün öğrenmeler her bireyin kendi zihninde gerçekleşir. Simon, örgütsel öğrenmenin iki şekilde sağlandığını belirtmektedir; biri örgüt üyelerinden öğrenme, diğeri ise, örgütün daha önce sahip olmadığı bilgiye sahip yeni üyelerinden öğrenmedir. Örgüt üyelerinin zihninde yerleşmiş herhangi bir bilgi diğerrinin zihnindekinden çok farklı olamaz. Örgütteki bir bireyin ne öğrendiği, diğerr örgüt üyelerinin zaten bildikleri ya da inandıklarıyla ve örgütsel çevrede var olan bilgiyle oldukça bağlantılıdır. Örgütsel öğrenmenin en önemli etmeni, içsel öğrenmedir, bu da bilginin, bir örgüt üyesinden diğerrlerine aktarılması anlamındadır. Buna göre örgütlerdeki bireysel öğrenme oldukça sosyal bir olgudur, tek başına gerçekleşen bir durum değildir.

1993 yılında Virginia Üniversitesinde, Lyn Marie Shulha tarafından yapılan, "Okul temelli işbirlikçi araştırmalar için bir davet: Örgütsel öğrenme ve araştırmacıların değerlendirmesi" adlı doktora tezinde, değerlendirme bir ilkokulda öğrenci değerlendirme raporları ve araştırma projelerinde etkili kararlar almak için işbirliği teklifi olarak vurgulanmıştır. Bu işbirliği teklifiyle amaçlarda yeniliklerin tasarımında yeni kararlar için öğretmenler ve araştırmacıların birlikte çalışmaları hedeflenmiştir. Çalışmanın yöntemi grup görüşmeleri, katılanların gözlenmesi ve bireysel görüşmelere dayanmaktadır. Teorik olarak; bu davetle araştırmacılar daha iyi hale getirilebilir ve öğrenme oluşabilir, sonucuna varılmıştır.

Leithwood, Leonard ve Sharratt (1998), tarafından (Conditions Fostering Organizational Learning in Schools) "Okullarda Örgütsel Öğrenmeyi Teşvik

Etmenin Şartları” ismiyle bir araştırma yapılmıştır. Görüşme yöntemiyle yapılan bu çalışmada; birincisi 6 okul ve 72 öğretmen, ikincisi 3 okul ve 15 öğretmen ve üçüncüsü 5 okul, 24 öğretmen olmak üzere toplam 14 okul ve 111 öğretmen üzerinde örgütsel öğrenmeyi etkileyen “okul dışı değişkenler (Mahalli İdare, Bakanlık, Toplum)” , “okul içi değişkenler (Vizyon, Kültür, Örgütsel Yapı ve Kaynaklar)”, “okul liderliği” gibi değişkenler ele alınarak bu değişkenlerin örgütsel öğrenmede etkililiklerini karşılaştırmışlardır.

2.2.6.4 Akademik İyimserlikle İlgili Yurtdışında Yapılan

Çalışmalar

Little (2011) yaptığı “Teacher Academic Optimism: A Study of Teachers’ Academic Optimism and Students’ Perceptions” isimli çalışmasında ilk ve ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerini ortaya koymaya çalışmıştır. Stansberry Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy’un 2009’ da geliştirdikleri The Teacher Academic Optimism Scale-Elementary ve Teacher Academic Optimism Scale-Secondary ölçeklerini kullanmıştır. Bu ölçekler akademik iyimserliğin öğretmen yeterliği, akademik vurgu, öğrenciye ve veliye güven olmak üzere üç boyutunu ölçmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendi akademik iyimserlik düzeyleri ile öğrencilerin öğretmenlerinin akademik iyimserliklerine ilişkin düşünceleri arasında fark ortaya çıkmıştır.

Hoy, Sweetland ve Smith (2002) Ohio eyaletinde bulunan 97 lisede yaptıkları çalışmada matematik başarısıyla akademik vurgu ve ortak öz yeterliğin ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonunda matematik başarısıyla akademik vurgu arasındaki ilişkinin (r) .44 olduğunu, sosyoekonomik statü etkisinin bu iki değişken arasındaki ilişkiden çıkarılması durumunda bile vurgu ile başarı arasındaki korelasyonun değişmediğini saptamışlardır. Benzer şekilde, ortak öz yeterlik ile matematik başarısı arasındaki ilişkinin .65 olduğunu; sosyoekonomik statü etkisi bu ilişkiden çıkarıldığında ilişkinin .61 olduğunu bulmuşlardır. Buna ek olarak, araştırmacılar akademik vurgunun başarı üzerindeki dolaylı etkisine dikkat çekmişler ve vurgu ile başarı arasındaki ilişkide ortak öz yeterliğin aracı bir değişken olduğunu ifade etmişlerdir.

Kurz (2006) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile mesleklerine olan bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ohio eyaletinde görev yapan üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenlerinden veri elde eden araştırmacı öğretmenlerin akademik iyimserlik kanısına öğretmenlerle ilgili olan iş deneyimi,

kıdem gibi faktörler ile öğrencilerle alakalı olan sosyo-ekonomik durum, azınlık geçmişi ve tanımlanmış statü gibi faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları akademik iyimserliğin öğretmenlerin yeterlik duyguları ile onların akademik vurgularından oluştuğunu hipotezini desteklemektedir. Akademik iyimserliğin öğrencilerin sosyoekonomik durumlarıyla pozitif ilişki içinde olduğunu dile getiren araştırmacı öğretmen deneyimi ve uzmanlığı faktörlerinin öğretmenlerin akademik iyimserlik kanılarıyla bağlantılı olmadığını açıklamıştır.

Duffy-Friedman (2007) tarafından Midwestern eyaletinde biri başarı düzeyi yüksek, diğeri düşük iki lisede görev alan toplam 111 öğretmen üzerinde yapılan bir araştırmada; akademik iyimserlik bileşenleri arasındaki ilişkiler ve akademik iyimserliğin okul başarısında yordanmasındaki etkisi incelenmiştir. Çalışma sonunda AYP (eyalet başarı kriteri) standartlarının % 100'ünü karşılayan başarı düzeyi yüksek okuldaki öğretmenlerle, AYP standartlarının % 25'ini karşılayan başarı düzeyi düşük okuldaki öğretmenlerin akademik iyimserlik bileşenleri standart puanları arasında bir fark olmadığı bulunmuştur. Başka deyişle, iki grubun Hoy tarafından tanımlanan standart puanları aynı aralıkta kalmış, bununla birlikte başarılı grup ortak öz yeterlik ve öğretmenlerin öğrenci ve velilere güveni bileşenlerinde; başarısız grup ise akademik vurgu bileşeninde daha yüksek puanlar almışlardır.

BÖLÜM 3: YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizleri hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Öğretmen görüşlerine göre okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olan bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir.

3.2. EVREN

Araştırma evreni 2016-2017 eğitim öğretim yılında Uşak ilinde görev yapan 4200 öğretmenden oluşmaktadır.

3.3. ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklemini Uşak ilinde görev yapan 400 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada basit tesadüfî örnekleme yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde kuramsal örneklem büyüklüğü çizelgesinden yararlanılmıştır. Çizelgede 5000 kişilik evrende %95'lik güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğü 356 kişi olarak belirtilmiştir (Balcı, 2011). Uşak ilindeki 4200 öğretmen evren olarak alındığında %95'lik güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyi için örneklem büyüklüğü 353 öğretmen olarak belirlenmiştir. Örneklem sayısına ulaşabilmek için 450 adet anket dağıtılmıştır. Bu anketlerin 400'ü geri dönmüştür. Araştırma sonuçları ile ilgili olarak bir yargıya varılabilmesi için anketlerin % 80 oranında geri dönmesi gerekmektedir (Balcı, 2011).

3.3.1. Örnekleme İlişkin Veriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, görev, kıdem, eğitim durumu, okulda çalışan öğretmen sayısı ve aynı okuldaki çalışma sürelerine ait yüzde ve frekansları hakkında bilgi verilmektedir.

Tablo 1: Kişisel Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu

Kişisel Değişken		Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	219	54,8
	Erkek	181	45,2
Kıdem	1-10 yıl	152	38,0
	11-20 yıl	172	43,0
	21 yıl ve üzeri	76	19,0
Eğitim Durumu	Ön lisans	21	5,3
	Lisans	362	90,5
	Lisansüstü	17	4,2
Öğretmen Sayısı	1-10	56	14,0
	11-20	184	46,0
	21-30	61	15,3
	31 ve üzeri	99	24,7
Aynı Okuldaki Çalışma Süresi	1-3	191	47,8
	4-6	123	30,8
	7-9	46	11,4
	10 yıl ve üzeri	40	10,0

Tablo 1' e göre araştırmaya katılanlarda kadın öğretmenlerin oranı (%54,8) erkek öğretmenlere göre daha fazladır. Kıdeme göre ise araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu 11-20 yıl arası (%43,0) kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %90,5'i lisans mezunudur. Bu sonuç önlisans mezunu öğretmenlerin azaldığını gösterirken, aynı zamanda öğretmenlerin lisansüstü eğitime çok önem vermediği anlamına gelebilir. Mesleki gelişim açısından düşünüldüğünde bu sonuç üzerinde çalışılması gereken bir konu olabilir. Okulda çalışan öğretmen sayısına göre bakıldığında okulunda 11-20 öğretmen çalışan öğretmenlerin oranı daha fazla (%46,0) olduğu görülmektedir. Aynı okuldaki çalışma süresine göre ise en fazla 1-3 yıl (%47,8) çalışan öğretmenler mevcuttur.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada iki değişken olduğundan veri toplama aracı olarak iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır

3.4.1. Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği

Okulların örgütsel öğrenme düzeylerinin ölçülebilmesi için Schechter (2005) tarafından geliştirilen, Ünal (2014) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek (1) Hiç yoktur ve (5) Tamamen vardır şeklinde puanlanan 5’li Likert tipindedir. Ölçek bilgiyi arama, bilgiyi analiz etme, bilgiyi alma ve yayma, bilgiyi saklama, hatırlama ve kullanma olarak 4 boyut ve toplam 27 maddeden oluşmaktadır.

3.4.1.1. Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği Güvenirlik Sonuçları

Tablo 2’ yi incelediğimizde ortaya çıkan Cronbach's Alpha katsayıları ilgili literatürde yer alan 0,70 (Büyüköztürk, 2012) değerinin üstündedir.

Tablo 2: Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

Değişken	Soru Sayısı	Cronbach's Alpha
Bilgiyi arama	4	0,738
Bilgiyi analiz etme	3	0,853
Bilgiyi alma ve yayma	8	0,878
Bilgiyi saklama, hatırlama ve kullanma	12	0,944
Örgütsel Öğrenme	21	0,956

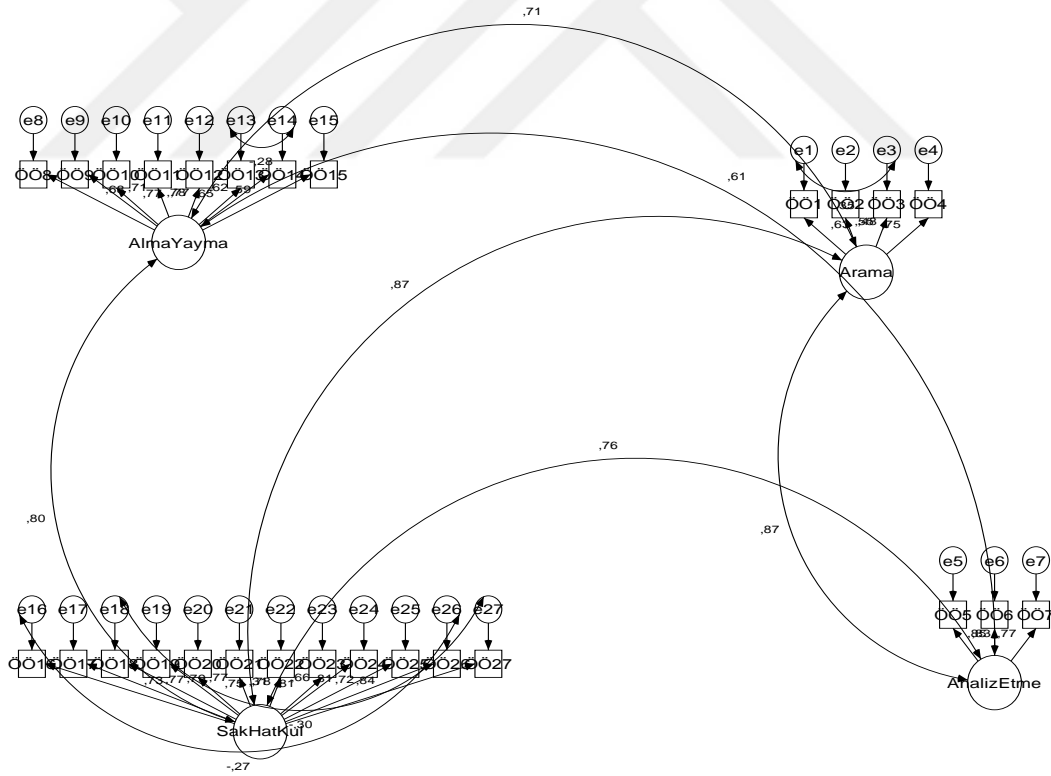
Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği boyutlarının, bu araştırmaya uygunluğunu belirlemek amacıyla yine doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) elde edilen verilerin, daha önce farklı çalışmalarda kullanılmış olan yapıya uyup uymadığını belirlemek için yapılmaktadır. DFA sonucunda faktörlere ait olan değişkenlerin standardize faktör yüklerinin 0.70’den yüksek bir değer alması tercih edilmekte, 0.40 değerinin altındaki standardize faktör yükleri tercih edilmemektedir. t değerlerinin de 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olması gerekmektedir (Akyüz, 2012).

3.4.1.2. Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Örgütsel öğrenme ölçeğinin daha önceden belirlenmiş faktör yapılarının bu araştırmaya uygunluğunu test etmek üzere yapılan analiz sonucu Şekil 4 diyagram ve Tablo 3'teki uyum indeksi değerleri elde edilmiştir.

Tablo 3: Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği Uyum İndeksi Değerleri

Uyum Ölçüleri	Gerçekleşen Uyum Değerleri
χ^2/df	3,17
CFI	0,90
GFI	0,83
AGFI	0,80
NFI	0,86
IFI	0,90
RMSEA	0,074



Şekil 4: Örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeği DFA sonuçları

Yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan uyum değerlere göre ($\chi^2/df=3,17$; CFI=0,90; RMSEA=0,074) ölçeğin örnekleme uygun olduğu, değerlerinin yeterince yüksek olması sebebiyle ölçeğin doğrulandığı ifade edilebilmektedir.

3.4.2. Akademik İyimserlik Ölçeği

Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin ölçülebilmesi için Hoy (2006) tarafından geliştirilen, Çoban (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Akademik İyimserlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek özyeterlik, güven ve akademik vurgu olarak 3 boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek (1) Kesinlikle katılmıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum şeklinde 5’li likert tipidir.

3.4.2.1. Akademik İyimserlik Ölçeği Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Tablo 4’ü incelediğimizde ortaya çıkan Cronbach's Alpha katsayıları ilgili literatürde yer alan 0,70 (Büyüköztürk, 2012) değerinin üstündedir.

Tablo 4: Akademik İyimserlik Ölçeği Güvenirlilik Analizi Sonuçları

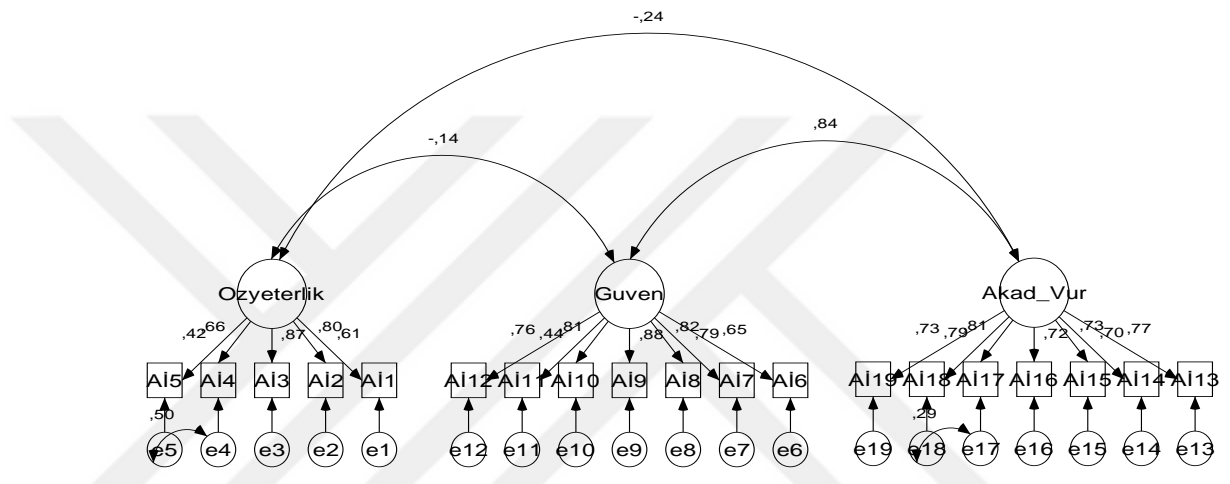
Değişken	Soru Sayısı	Cronbach's Alpha
Özyeterlilik	5	0,807
Güven	7	0,886
Akademik vurgu	7	0,902
Akademik iyimserlik	19	0,876

3.4.2.2. Akademik İyimserlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Akademik iyimserlik ölçeğinin daha önceden belirlenmiş faktör yapılarının bu araştırmaya uygunluğunu test etmek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu Şekil 5 diyagram ve Tablo 5’teki uyum indeksi değerleri elde edilmiştir.

Tablo 5: Akademik İyimserlik Ölçeği Uyum İndeksi Değerleri

Uyum Ölçüleri	Gerçekleşen Uyum Değerleri
X^2/df	2,70
CFI	0,94
GFI	0,81
AGFI	0,88
NFI	0,91
IFI	0,94
RMSEA	0,065

**Şekil 5: Akademik iyimserlik ölçeği DFA sonucu**

Yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan uyum değerlerine göre ($x^2/df=2,70$; $CFI=0,94$; $RMSEA=0,065$) ölçeğin örnekleme uygun olduğu değerlerinin yeterince yüksek olması sebebiyle ölçeğin doğrulandığı ifade edilebilmektedir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Öncelikle hangi analizlerin gerçekleştirileceğini belirlemek için verilere normallik testi uygulanmıştır. Tablo 6'da görüleceği üzere verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek için çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiş, ölçeklerin tüm boyutlarında çarpıklık basıklık katsayılarının literatürde kabul gören (George & Mallery, 2010) +2 ile -2 arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6: Örgütsel Öğrenme ve Akademik İyimserlik Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Bilgiyi arama	-0,16	-0,32
Bilgiyi analiz etme	-0,45	-0,28
Bilgiyi alma ve yayma	-0,09	-0,60
Bilgiyi saklama, hatırlama ve kullanma	-0,34	-0,66
Örgütsel Öğrenme	-0,29	-0,70
Özyeterlilik	-1,95	-1,76
Güven	0,19	-0,56
Akademik vurgu	-0,12	-0,40
Akademik iyimserlik	0,70	-0,58

Verilere uygulanan normallik testi sonucunda parametrik testler olan korelasyon, t-testi ve ANOVA kullanılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları ile akademik iyimserlik düzeylerinin kişisel değişkenlere göre anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek için t-Testi ve ANOVA kullanılmıştır. Okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre okulların örgütsel öğrenme düzeylerinin öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini anlamlı yordayıp yordamadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır

BÖLÜM 4: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; araştırmanın temel problemi ve alt problemlerine yanıt bulmak için yapılan araştırma, araştırma sonucunda elde edilen veriler, veriler ışığında ulaşılan bulgular ve bu bulgular doğrultusunda yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin okulların örgütsel öğrenme düzeyine yönelik algıları ile akademik iyimserlik düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen puanların yorumlanmasında Tablo 7'deki puan aralığı kullanılmıştır.

Tablo 7: Ölçek Puan Aralıkları

Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği		Akademik İyimserlik Ölçeği	
Puan Aralığı	Düzyey	Puan Aralığı	Düzyey
1,00 – 1,79	Çok düşük	1,00 – 1,79	Çok Düşük
1,80 – 2,59	Düşük	1,80 – 2,59	Düşük
2,60 – 3,39	Orta	2,60 – 3,39	Orta
3,40 – 4,19	Yüksek	3,40 – 4,19	Yüksek
4,20 – 5,00	Çok Yüksek	4,20 – 5,00	Çok Yüksek

4.1. ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde kişisel değişkenlere göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları ve akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını gösteren t-Testi ve ANOVA sonuçlarına ait bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme algı düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin algı

düzeyleri aşağıda Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Algıları

Değişkenler	Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma
Bilgiyi arama	3,77	0,70
Bilgi alma	3,24	0,81
Bilgiyi analiz etme	3,72	0,85
Bilgiyi saklama	3,72	0,80
Örgütsel Öğrenme	3,59	0,70

Tablo 8’e göre, öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyine yönelik algıları “yüksek” ($\bar{x}=3,59$) düzeyindedir. Bu duruma göre öğretmenlerin okulların öğrenme düzeylerini yüksek olarak algıladıkları söylenebilmektedir. Örgütsel öğrenme alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin bilgiyi arama ($\bar{x}= 3,77$), bilgiyi analiz etme ($\bar{x}=3,72$) ve bilgiyi saklama ($\bar{x}=3,72$) boyutları algıları “yüksek” olarak; bilgiyi alma boyutu ($\bar{x}=3,24$) “orta” hesaplanmıştır. Öğretmenlerin okulların örgütsel öğrenmeye yönelik bilgiyi arama boyutundaki algıları, diğer boyutlara göre daha yüksektir. Bu sonuca göre öğretmenler bir araya gelerek bilgi paylaşımında bulunmakta ve eğitim konusunda birlikte çalışmaktadır.

4.1.2. Öğretmenlerin Okulların Örgütsel Öğrenme Düzeyine Yönelik Algılarının Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu kısımda öğretmenlerin okulların örgütsel öğrenme düzeyine yönelik algılarının kişisel değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı,aynı okulda çalışma süresi) açısından incelenmiştir.

4.1.2.1. Öğretmenlerin Okulların Örgütsel Öğrenme Düzeyine Yönelik Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okulların örgütsel öğrenme düzeyine yönelik algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ölçmek üzere t-Testi kullanılmıştır.

Tablo 9: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okulların Örgütsel Öğrenme Düzeyi Algılarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Bilgiyi arama	Kadın	219	3,79	0,71	0,87	398	0,38
	Erkek	181	3,73	0,67			
Bilgiyi analiz etme	Kadın	219	3,73	0,88	0,42	398	0,68
	Erkek	181	3,70	0,82			
Bilgi alma	Kadın	219	3,20	0,80	-1,15	398	0,25
	Erkek	181	3,29	0,83			
Bilgiyi saklama	Kadın	219	3,70	0,82	-0,81	398	0,42
	Erkek	181	3,76	0,77			
Örgütsel öğrenme	Kadın	219	3,57	0,71	0,62	398	0,53
	Erkek	181	3,61	0,69			

Tablo 9’da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okullara yönelik örgütsel öğrenme algıları, örgütsel öğrenmenin bilgiyi arama [$t(398)=0,87$; $p>0,05$], bilgiyi analiz etme [$t(398)=0,42$; $p>0,05$], bilgi alma [$t(398)=-1,15$; $p>0,05$] ve bilgiyi saklama [$t(398)=-0,81$; $p>0,05$] boyutlarında anlamlı bulunmamıştır. Yine örgütsel öğrenmenin tamamında kadın ($\bar{X}=3,57$) ve erkek ($\bar{X}=3,61$) öğretmen algıları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(398)=0,62$; $p>0,05$]. Bilgiyi arama da öğretmenlerin iletişim kurabilmekte oldukları ve birbirlerini destekleyici şekilde çalıştıkları düşünülebilir. Okullardaki zümre toplantılarının da bunu desteklediği düşünülebilir.

4.1.2.2. Öğretmenlerin Okulların Örgütsel Öğrenme Düzeyine Yönelik Algılarının Mesleki Kıdem Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okulların örgütsel öğrenmesine yönelik algılarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri; 1-10, 11-20, 21 yıl ve üzeri şeklinde üç kategoride ele alınmıştır.

a- Bilgiyi arama boyutuna yönelik ANOVA testi sonuçları

Tablo 10: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bilgiyi Arama Boyutu Algılarına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Mesleki kıdem	N	\bar{X}	Ss	ANOVA TESTİ						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-10 yıl	152	3,85	0,73	G.Arası	1,89	2	0,94	1,96	0,14	Yok
11-20 yıl	172	3,70	0,68	G.İçi	191,43	397	0,48			
21 yıl ve üzeri	76	3,75	0,66	Toplam	193,32	399				
Toplam	400	3,77	0,70							

Tablo 10’da mesleki kıdeme göre öğretmenlerin, okullarda bilgiyi arama boyutu puan ortalamalarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin bilgiyi arama algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{2-397}=1,96$; $p>0,05$). Bu sonuca göre kıdemleri ne olursa olsun tüm öğretmenlerin “bilgiyi arama” sürekli okullarda sürdürüldüğüne yönelik bir algıya sahip oldukları söylenebilmektedir.

b- Bilgiyi alma boyutu ANOVA testi sonuçları

Tablo 11: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bilgiyi Alma Boyutu Algılarına Yönelik ANOVA testi sonuçları

Mesleki kıdem	N	\bar{X}	Ss	ANOVA TESTİ						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-10 yıl	152	3,20	0,78	G.Arası	0,52	2	0,26	0,39	0,68	Yok
11-20 yıl	172	3,27	0,87	G.İçi	263,37	397	0,66			
21 yıl ve üzeri	76	3,26	0,73	Toplam	263,89	399				
Toplam	400	3,24	0,81							

Tablo 11’de mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin, bilgiyi alma boyutu puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin bilgiyi alma boyutu algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F_{2-397}=0,388$; $p>0,05$). Bu bulguya göre öğretmenlerin bilgi almaya yönelik algıları, bilginin genel olarak formal iletişim kanalları kullanılarak iletilmesi sağlandığı ve kıdeme göre bir ayırım yapılmadığı için benzer olabilir.

c- Bilgiyi Analiz Etme Boyutu ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 12: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bilgiyi Analiz Etme Boyutu Algılarına Yönelik ANOVA testi sonuçları

Mesleki kıdem	N	\bar{X}	Ss	ANOVA TESTİ						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-10 yıl	152	3,80	0,90	G.Arası	4,54	2	2,27	3,15	0,06	Yok
11-20 yıl	172	3,60	0,87	G.İçi	286,09	397	0,72			
21 yıl ve üzeri	76	3,82	0,67	Toplam	290,63	399				
Toplam	400	3,72	0,85							

Tablo 12’den de anlaşılacağı üzere mesleki kıdeme göre öğretmenlerin, bilgiyi analiz etme boyutu puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin okullarda bilgiyi analiz etme boyutu algıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($F_{2-397}=3,152$; $p>0,05$). Elde edilen bulguya göre tüm öğretmenlerin kıdemleri ne olursa olsun bilgiyi varolan toplantılarda birlikte yorumladıklarından kaynaklanabilir

d- Bilgiyi saklama boyutu ANOVA testi sonuçları

Tablo 13: Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Bilgiyi Saklama Boyutu Algılarına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Mesleki kıdem	N	\bar{X}	Ss	ANOVA TESTİ						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-10 yıl	152	3,70	0,84	G.Arası	1,32	2	0,66	1,02	0,36	Yok
11-20 yıl	172	3,70	0,80	G.İçi	255,22	397	0,64			
21 yıl ve üzeri	76	3,85	0,72	Toplam	256,54	399				
Toplam	400	3,72	0,80							

Tablo 13’de mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin, bilgiyi saklama boyutu ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin okullarda bilgiyi saklama boyutu algılarında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F_{2,397}=1,024$; $p>0,05$). Bu durum okullarda yine bilgiyi saklamada bir işlem süreci bulunduğundan, bilgiyi saklama işlem süreç ve usulleriyle ve teknolojik yapılarla yapıldığından öğretmenler kıdemleri ne olursa olsun görüşlerinin bu konuda benzer olduğu söylenebilir.

4.1.2.3. Öğretmenlerin Okulların Örgütsel Öğrenme Düzeyine Yönelik Algılarının Öğretmen Sayısı Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin okulda çalışan öğretmen sayısına göre okulların örgütsel öğrenme düzeyi algılarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Okulda çalışan öğretmen sayısı; 1-10, 11-20, 21-30 ve 31 öğretmen ve üzeri şeklinde olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır.

a-Bilgiyi arama boyutu ANOVA testi sonuçları

Tablo 14: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Bilgiyi Arama Boyutu Algılarına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Öğretmen sayısı	N	\bar{X}	Ss	ANOVA TESTİ						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-10	56	3,69	0,63	G.Arası	3,62	3	1,207	2,52	0,06	Yok
11-20	184	3,86	0,72	G.İçi	189,70	396	0,479			
21-30	61	3,76	0,71	Toplam	193,32	399				
31 ve üzeri	99	3,64	0,65							
Toplam	400	3,77	0,70							

Tablo 14’de öğretmen sayısına göre öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin bilgiyi arama boyutuna yönelik puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Tablo 14’den anlaşılacağı üzere farklı öğretmen sayısına sahip okullarda çalışan öğretmenlerin okulların örgütsel öğrenmelerine yönelik bilgiyi arama boyutu algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($F_{3-396}=2,52$; $p>0,05$). Okuldaki öğretmen sayısının okullarda bilgiyi aramada bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

b- Bilgiyi alma boyutu ANOVA testi sonuçları

Tablo 15: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Bilgiyi Alma Boyutu Algılarına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Öğretmen sayısı	N	\bar{X}	Ss	ANOVA TESTİ						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-10	56	3,25	0,79	G.Arası	3,15	3	1,049	1,59	0,19	Yok
11-20	184	3,17	0,76	G.İçi	260,74	396	0,658			
21-30	61	3,43	0,94	Toplam	263,89	399				
31 ve üzeri	99	3,24	0,82							
Toplam	400	3,24	0,81							

Tablo 15’de görüldüğü gibi öğretmenleri çalıştıkları öğretmen sayısına göre örgütsel öğrenmenin bilgiyi alma boyutu puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığına yönelik tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin algılarında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F_{3-396}=1,593$; $p>0,05$). Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı bu konuda bir algı farklılığı yaratmamaktadır. Bunun nedenin bilgilerin her öğretmene işlemsel bir süreçle iletilmesinden olabileceği düşünülebilmektedir.

c-Bilgiyi analiz etme boyutu ANOVA testi sonuçları

Tablo 16: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Bilgiyi Analiz Boyutu Algılarına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Öğretmen sayısı	N	\bar{X}	Ss	ANOVA TESTİ						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-10	56	3,66	0,82	G.Arası	2,09	3	0,695	0,95	0,41	Yok
11-20	184	3,78	0,88	G.İçi	288,55	396	0,729			
21-30	61	3,74	0,90	Toplam	290,64	399				
31 ve üzeri	99	3,61	0,78							
Toplam	400	3,72	0,85							

Tablo 16’da da görüleceği gibi, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı farklı olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin bilgiyi analiz etme boyutu puan ortalamaları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, farklılık bulunmamıştır ($F_{3-396}=0,954$; $p>0,05$). Okuldaki öğretmen sayısı ne olursa olsun bilgiyi analiz etme boyutunun gerçekleşmesine yönelik öğretmen algılarında farklılık oluşturmamaktadır.

d- Bilgiyi saklama boyutu ANOVA testi sonuçları

Tablo 17: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Bilgiyi Saklama Boyutu Algılarına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Öğretmen sayısı	N	\bar{X}	Ss	ANOVA TESTİ						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-10 (1)	56	3,47	0,81	G.Arası	5,94	3	1,979	3,13	0,03	1-2
11-20 (2)	184	3,81	0,77	G.İçi	250,60	396	0,633			
21-30 (3)	61	3,80	0,84	Toplam	256,54	399				
31 + (4)	99	3,67	0,80							
Toplam	400	3,72	0,80							

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre örgütsel öğrenmenin bilgiyi saklama boyutu puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{3-396}=3,128$; $p<0,05$). Aradaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan PostHoc testlerinden Tukey testi sonuçlarına bakılmış; sonuçlara göre farklılığın okulda çalışan öğretmen sayısı 1-10 ve 11-20 öğretmen olan okullarda çalışan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı az olan öğretmenler, örgütsel öğrenmenin bilgiyi saklama boyutunun okullarında daha düşük düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Bilgiyi saklama daha teknolojik yapılarla sağlandığında öğretmen sayısı az olan küçük okullarda bu tür olanakların gelişmemiş olması nedeniyle bu algı farklılığı ortaya çıkmış olabilir.

4.1.2.4. Öğretmenlerin Okulların Örgütsel Öğrenme Düzeyine Yönelik Algılarının Aynı Okuldaki Çalışma Süresi Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin aynı okuldaki çalışma süresine göre örgütsel öğrenme algılarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Aynı okuldaki çalışma süresi; 1-3, 4-6, 7-9 ve 10 yıl ve üzeri şeklinde dört kategoride ele alınmıştır.

a-Bilgiyi arama boyutu ANOVA testi sonuçları

Tablo 18: Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Bilgiyi Arama Boyutu Algılarına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Aynı okulda çalışma süresi	N	\bar{X}	Ss	ANOVA TESTİ						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-3 yıl (1)	191	3,87	0,77	G.Arası	4,69	3	1,564	3,28	0,02	1-4
4-6 yıl (2)	123	3,71	0,57	G.İçi	188,63	396	0,476			
7-9 yıl (3)	46	3,70	0,62	Toplam	193,32	399				
10 yıl + (4)	40	3,54	0,72							
Toplam	400	3,77	0,70							

Tablo 18’de aynı okuldaki çalışma süresine göre öğretmenlerin, bilgiyi arama boyutu puan ortalamaları, standart sapmaları ve tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda okulda çalışan öğretmen sayısı farklı olan öğretmenlerin bilgiyi arama algılarında anlamlı farklılık vardır ($F_{3,396}=3,283$; $p<0,05$). Aradaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için PostHoc testlerinden Tukey testi gerçekleştirilmiş ve farklılığın aynı okuldaki çalışma süresi 1-3 yıl olan öğretmenler ile 10 yıl ve daha fazla olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Aynı okuldaki çalışma süresi arttıkça öğretmenlerin bilgiyi arama boyutundaki algıları azalmaktadır. Okullarda bilgi arama, deneyimlerin paylaşılması, sağlıklı iletişim kurulması, ekip çalışması yapılması v.b gibi uygulamalarla sağlanmaktadır. Aynı okulda çalışması süresi arttıkça öğretmenler sürekli aynı uygulamaların tekrarlanmasından dolayı, daha farklı bilgi arama uygulamalarını denemek istediklerinden okuldaki bu tür uygulamaları yeterli görmüyor olabilirler.

b- Bilgiyi alma boyutu ANOVA testi sonuçları

Tablo 19: Öğretmenlerin Aynı Okuldaki Çalışma Süresine Göre Bilgiyi Alma Boyutu ANOVA Testi Sonuçları

Okuldaki çalışma süresine göre bilgiyi alma boyutu ANOVA testi sonuçları

Aynı okulda çalışma süresi	N	\bar{X}	Ss	ANOVA TESTİ						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-3 yıl (1)	191	3,26	0,81	G.Arası	4,01	3	1,336	2,04	0,11	Yok
4-6 yıl (2)	123	3,30	0,82	G.İçi	259,88	396	0,656			
7-9 yıl (3)	46	3,26	0,83	Toplam	263,89	399				
10 yıl + (4)	40	2,94	0,75							
Toplam	400	3,24	0,81							

Tablo 19’da aynı okuldaki çalışma süresine göre öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin bilgiyi alma boyutu puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda aynı okuldaki çalışma süresi farklı olan öğretmenlerin, okulların örgütsel öğrenmelerinin bilgiyi alma boyutu algılarında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F_{3,396}=2,036$; $p>0,05$). Aynı okulda çalışma süresi ne olursa olsun öğretmenlerin bu boyuta yönelik algıları benzerdir.

c-Bilgiyi analiz etme boyutu ANOVA testi sonuçları

Tablo 20: Öğretmenlerin Aynı Okuldaki Çalışma Süresine Göre Bilgiyi Analiz Etme Boyutu ANOVA Testi Sonuçları

Aynı okulda çalışma süresi	N	\bar{X}	Ss	ANOVA TESTİ						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-3 yıl (1)	191	3,77	0,94	G.Arası	2,18	3	0,726	0,99	0,39	Yok
4-6 yıl (2)	123	3,70	0,76	G.İçi	288,45	396	0,728			
7-9 yıl (3)	46	3,68	0,77	Toplam	290,63	399				
10 yıl + (4)	40	3,53	0,81							
Toplam	400	3,72	0,85							

Tablo 20'den de anlaşılacağı gibi aynı okuldaki çalışma süresine göre öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin bilgiyi analiz etme boyutuna yönelik puan ortalamaları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin bilgiyi analiz etme algılarında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F_{3-396}=0,997$; $p>0,05$). Bilgiyi analiz etme düzeyini aynı okulda çalışma süresi ne olursa olsun öğretmenler benzer düşünmektedirler.

d- Bilgiyi saklama boyutu ANOVA testi sonuçları

Tablo 21: Öğretmenlerin Aynı Okuldaki Çalışma Süresine Göre Bilgiyi Saklama Boyutu ANOVA Testi Sonuçları

Aynı okulda çalışma süresi	N	\bar{X}	Ss	ANOVA TESTİ						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-3 yıl (1)	191	3,76	0,84	G.Arası	2,17	3	0,722	1,12	0,34	Yok
4-6 yıl (2)	123	3,72	0,74	G.İçi	254,37	396	0,642			
7-9 yıl (3)	46	3,79	0,79	Toplam	256,54	399				
10 yıl + (4)	40	3,51	0,78							
Toplam	400	3,72	0,80							

Tablo 21'ye göre aynı okuldaki çalışma süresine göre öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin bilgiyi saklama boyutuna yönelik puan ortalamaları arasında fark olup olmadığına yönelik yapılan varyans analiz sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin aynı okuldaki çalışma süresi farklı da olsa bu durum okulların bilgiyi saklamalarına yönelik algılarında anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir ($F_{3-396}=1,124$; $p>0,05$). Bu durum okullarda bilgi saklanmasına yönelik okullarda benzer uygulamaların yapılmasından kaynaklanabilir.

4.2. ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK İYİMSERLİK DÜZEYLERİ İLİŞKİN BULGULAR

4.2.1. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Aşağıdaki Tablo 22' de Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri görülmektedir.

Tablo 22:Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri

Değişkenler	Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma
Özyeterlik	4,73	0,43
Güven	3,09	0,83
Akademik vurgu	3,31	0,84
Akademik iyimserlik	3,60	0,62

Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini gösteren Tablo 22'e göre, akademik iyimserlik düzeyleri "yüksek" ($\bar{x}=3,60$) düzeyindedir. Öğretmenlerin yüksek düzeyde akademik iyimserlik düzeyine sahip oldukları söylenebilmektedir. Tablo 7'ye göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri alt boyutları incelendiğinde; özyeterlik ($\bar{x}=4,73$) boyutunda "çok yüksek", güven ($\bar{x}=3,09$) ve akademik iyimserlik ($\bar{x}=3,31$) boyutlarında "orta" düzeyindedir. Tüm boyut ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.2. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi

4.2.2.1. Akademik İyimserliğin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ölçmek üzere t-Testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin Akademik iyimserlik düzeyinin cinsiyetlerine göre değerlendirilmesi Tablo 24'te görülmektedir.

Tablo 23: Akademik İyimserlik Düzeyinin Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Özyeterlik	Kadın	219	4,76	0,39	1,42	398	0,16
	Erkek	181	4,70	0,46			
Güven	Kadın	219	3,04	0,77	-1,39	398	0,17
	Erkek	181	3,15	0,90			
Akademik vurgu	Kadın	219	3,27	0,84	-1,05	398	0,29
	Erkek	181	3,36	0,83			
Akademik iyimserlik	Kadın	219	3,58	0,60	-0,95	398	0,34
	Erkek	181	3,64	0,64			

Tablo 23'te öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri cinsiyete göre değerlendirilmiştir. Yapılan t-Testi sonucuna göre, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında, akademik iyimserliğin özyeterlik [$t(398)=1,42$; $p>0,05$], güven [$t(398)=-1,39$; $p>0,05$] ve akademik vurgu [$t(398)=-1,05$; $p>0,05$] boyutlarında öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Yine Akademik iyimserlik düzeyinin bütününe bakıldığında, akademik iyimserlik açısından kadın ($\bar{X}=3,58$) ve erkek ($\bar{X}=3,64$) öğretmenler arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(398)=-0,95$; $p>0,05$].

4.2.2.3. Akademik İyimserliğin Mesleki Kıdem Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre akademik iyimserlik düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri; 1-10, 11-20, 21 yıl ve üzeri şeklinde üç kategoride ele alınmıştır.

a-Özyeterlik boyutu ANOVA testi sonuçları

Tablo 24'de mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin, akademik iyimserliğin özyeterlik boyutu puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesine tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 24: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Akademik İyimserliğin Özyeterlik Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Mesleki kıdem	N	\bar{X}	Ss	ANOVA TESTİ						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-10 yıl	152	4,75	0,41	G.Arası	0,164	2	0,082	0,447	0,64	Yok
11-20 yıl	172	4,71	0,46	G.İçi	72,706	397	0,183			
21 yıl ve üzeri	76	4,76	0,38	Toplam	72,870	399				
Toplam	400	4,73	0,43							

Yapılan varyans analizi sonucunda mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin, akademik iyimserliğin özyeterlik düzeyleri puan ortalamaları arasında bir farklılık bulunmamıştır ($F_{2-397}=0,447$; $p>0,05$). Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri benzerdir.

b-Güven boyutu ANOVA testi sonuçları

Tablo 25’de mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin, akademik iyimserliğin güven boyutu puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesine tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 25: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Akademik İyimserliğin Güven Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Mesleki kıdem	N	\bar{X}	Ss	ANOVA TESTİ						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-10 yıl (1)	152	2,93	0,76	G.Arası	6,89	2	3,447	5,047	0,00	1-2 1-3
11-20 yıl (2)	172	3,17	0,85	G.İçi	271,02	397	0,683			
21 yıl + (3)	76	3,24	0,77	Toplam	277,91					
Toplam	400	3,09	0,83							

Yapılan varyans analizi sonucunda mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin, akademik iyimserliğinin güven boyutuna sahip olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{2-397}=5,047$; $p<0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için PostHoc testlerinden Tukey testi sonuçlarına bakılmış; sonuçlara göre farklılığın kıdemi 1-10 ile 11-20 ve 1-10 ve 21 yıl ve üzeri öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Kıdemi daha az olan öğretmenlerin akademik iyimserliğe yönelik güven düzeylerinin diğer öğretmen gruplarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Deneyimsiz öğretmenlerin daha kıdemli öğretmenlere kendilerine güven duymamaları doğal bir süreçtir. Akademik iyimserlikte güven öğrenci başarısı için sınıf ortamında köklü davranış değişiklikleri yapabileceğine ve ailelere ve öğrencilere güven yetisi ile ilgilidir.

c- Akademik vurgu boyutu ANOVA testi sonuçları

Tablo 26’da mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin, akademik iyimserliğin akademik vurgu boyutu puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesine tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 26: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Akademik İyimsizliği Akademik Vurgu Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Mesleki kadem	N	\bar{X}	Ss	ANOVA TESTİ						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-10 yıl (1)	152	3,15	0,81	G.Arası	6,89	2	3,447	5,161	0,00	1-2 1-3
11-20 yıl (2)	172	3,37	0,85	G.İçi	271,02	397	0,683			
21 yıl + (3)	76	3,49	0,82	Toplam	277,91					
Toplam	400	3,19	0,84							

Yapılan varyans analizi sonucunda mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin, akademik iyimsizliğin akademik vurgu düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{2,397}=5,161$; $p<0,05$). Aradaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için PostHoc testlerinden Tukey testi sonuçlarına bakılmış; sonuçlara göre farklılığın kademeleri 1-10 ile 11-20 ve 1-10 ve 21 yıl ve üzeri öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Kademi daha az olan öğretmenlerin akademik iyimsizliğe yönelik akademik vurgu düzeyleri daha düşüktür. Akademik vurgu akademik mükemmeliyet için bir arayış ve okulu topluluğunun bunu yapmaya çalışması, ortam hazırlaması olduğundan yine daha genç öğretmenler bu konuda buldukları okul ortamında bu durumu yeterli görmediklerinden bu konudaki inançları düşük olabilir.

4.2.2.4. Akademik İyimsizliğin Öğretmen Sayısı Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin aynı okulda çalışan öğretmen sayısına göre akademik iyimsizlik düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Okulda çalışan öğretmen sayısı; 1-10, 11-20, 21-30 ve 31 öğretmen ve üzeri şeklinde dört kategoride ele alınmıştır.

a- Özyeterlik Boyutu ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 27’de çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre öğretmenlerin, akademik iyimsizliklerinin özyeterlik puan ortalamaları arasında fark olup olmamasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir

Tablo 27: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Akademik İyimserliğin Özyeterlik Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Öğretmen sayısı	N	\bar{X}	Ss	ANOVA TESTİ						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-10 (1)	56	4,67	0,43	G.Arası	1,75	3	0,585	3,255	0,02	2-4
11-20 (2)	184	4,80	0,36	G.İçi	71,12	396	0,180			
21-30 (3)	61	4,68	0,52	Toplam	72,87	399				
31 ve + (4)	99	4,66	0,46							
Toplam	400	4,73	0,43							

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin, akademik iyimserliklerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{3-396}=3,255$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için PostHoc testlerinden Tukey sonuçlarına bakılmıştır. Okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenler ile 31 ve üzeri olan öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu durumun tecrübeden kaynaklandığı düşünülebilir.

b-Güven boyutu ANOVA testi sonuçları

Aşağıdaki Tablo 28'de çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre öğretmenlerin, akademik iyimserliklerinin güven puan ortalamaları arasında fark olup olmasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 28: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Akademik İyimserliğin Güven Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Öğretmen sayısı	N	\bar{X}	Ss	ANOVA TESTİ						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-10	56	3,13	0,67	G.Arası	0,43	3	0,145	0,206	0,89	Yok
11-20	184	3,05	0,88	G.İçi	277,48	396	0,701			
21-30	61	3,14	0,84	Toplam	277,91	399				
31 ve üzeri	99	3,10	0,83							
Toplam	400	3,09	0,83							

Tablo 28'den anlaşılacağı üzere, yapılan varyans analizi sonucunda çalıştıkları okulda öğretmen sayısı farklı olan öğretmenler, akademik iyimserliğin güven boyutuna yönelik anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F_{3-396}=0,206$; $p>0,05$). Çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı, öğretmenlerin akademik iyimserliğin güven düzeyinde farklılık oluşturmamaktadır.

c- Akademik vurgu boyutu ANOVA testi sonuçları

Tablo 29'da çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre öğretmenlerin, akademik iyimserliklerinin akademik vurgu puan ortalamaları arasında fark olup olmamasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir

Tablo 29: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Akademik İyimserliğin Akademik Vurgu Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Öğretmen sayısı	N	\bar{X}	Ss	ANOVA TESTİ						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-10	56	3,25	0,67	G.Arası	2,15	3	0,716	1,017	0,38	Yok
11-20	184	3,37	0,85	G.İçi	278,64	396	0,704			
21-30	61	3,33	0,95	Toplam	280,79	399				
31 ve üzeri	99	3,20	0,83							
Toplam	400	3,31	0,84							

Tablo 29'de de görüldüğü gibi yapılan varyans analizi sonucunda okulda çalışan öğretmen sayısı farklı olan okullardaki öğretmenlerin akademik vurguya yönelik inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($F_{3-396}=1,017$; $p>0,05$). Okulda öğretmen sayısının fazlalığı öğretmenlerin akademik vurgu inançlarında farklılık yaratmamıştır. Akademik vurgu okulun öğrenci başarısına odaklanma durumunu ve bunun için çabalamasına yönelik gücü ifade etmektedir.

4.2.2.5. Akademik iyimserliğin aynı okuldaki çalışma süresine göre incelenmesi

Öğretmenlerin aynı okuldaki çalışma süresine göre akademik iyimserlik

düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Aynı okuldaki çalışma süresi; 1-3, 4-6, 7-9 ve 10 yıl ve üzeri şeklinde dört kategoride ele alınmıştır.

a-Özyeterlik Boyutu ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 30’da aynı okuldaki çalışma süresine göre öğretmenlerin, akademik iyimserliklerinin özyeterlilik boyutu puan ortalamaları arasında fark olup olmamasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir

Tablo 30: Öğretmenlerin Aynı Okuldaki Çalışma Süresine Göre Akademik İyimserliğin Özyeterlilik Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Aynı okulda çalışma süresi	N	\bar{X}	Ss	ANOVA TESTİ						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-3 yıl (1)	191	4,75	0,41	G.Arası	0,19	3	0,063	0,342	0,79	Yok
4-6 yıl (2)	123	4,72	0,44	G.İçi	72,68	396	0,184			
7-9 yıl (3)	46	4,75	0,52	Toplam	72,87	399				
10 yıl + (4)	40	4,69	0,39							
Toplam	400	4,73	0,43							

Tablo 30’ye göre yapılan varyans analizi sonucunda okulda çalışan öğretmen sayısı farklı olan öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F_{3-396}=0,342$; $p>0,05$). Akademik iyimserliğin özyeterlilik boyutu öğretmenlerinin, belirli bir performans göstermek için gerekli kendilerine yönelik inançları olarak tanımlanabilmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin aynı okulda çalışma sürelerinin bu inanç düzeylerini etkilemediği anlaşılmaktadır.

b-Güven boyutu ANOVA testi sonuçları

Tablo 31’de aynı okuldaki çalışma süresine göre öğretmenlerin, akademik iyimserliklerinin güven boyutu puan ortalamaları arasında fark olup olmamasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir

Tablo 31: Öğretmenlerin Aynı Okuldaki Çalışma Süresine Göre Akademik İyimserliğin Güven Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Aynı okulda çalışma süresi	N	\bar{X}	Ss	ANOVA TESTİ						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-3 yıl (1)	191	3,04	0,80	G.Arası	1,19	3	0,397	0,569	0,63	Yok
4-6 yıl (2)	123	3,15	0,83	G.İçi	276,72	396	0,699			
7-9 yıl (3)	46	3,14	0,85	Toplam	277,91	399				
10 yıl + (4)	40	3,07	0,97							
Toplam	400	3,09	0,83							

Yine Tablo 31’den anlaşılacağı üzere Yapılan varyans analizi sonucunda aynı okuldaki çalışma süresi farklı olan öğretmenlerin güven düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($F_{3-396}=0,569$; $p>0,05$). Aynı okulda çalışma sürelerinin azlığı veya fazlalığı öğretmenin akademik iyimserliğe yönelik kendine, okula ve velilerine duyduğu güveni değiştirmedeği söylenebilir.

b- Akademik Vurgu Boyutu ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 32’de aynı okuldaki çalışma süresine göre öğretmenlerin, akademik iyimserliklerinin akademik vurgu boyutu puan ortalamaları arasında fark olup olmamasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir

Tablo 32: Öğretmenlerin Aynı Okuldaki Çalışma Süresine Göre Akademik İyimserliğin Akademik Vurgu Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Aynı okulda çalışma süresi	N	\bar{X}	Ss	ANOVA TESTİ						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-3 yıl (1)	191	3,31	0,84	G.Arası	0,14	3	0,047	0,066	0,98	Yok
4-6 yıl (2)	123	3,31	0,84	G.İçi	280,64	396	0,709			
7-9 yıl (3)	46	3,34	0,82	Toplam	280,78	399				
10 yıl + (4)	40	3,26	0,87							
Toplam	400	3,31	0,84							

Tablo 32’te aynı okulda çalışma süresine göre öğretmenlerin, akademik iyimserliklerinin akademik vurgu boyutu puan ortalamaları yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık olmadığı bulunmamıştır ($F_{3-396}=2,036$; $p>0,05$). Öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi okullarının öğrenci başarısına odaklanması inancında bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

4.3. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME VE AKADEMİK İYİMSERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde örgütsel öğrenme ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi hesaplamak için korelasyon ve regresyon analizlerine yer verilmiştir.

4.3.1. Örgütsel Öğrenme ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Analizi

Korelasyon, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için kullanılan bir analiz tekniğidir. Korelasyon katsayısı 1.00 ile -1.00 arasında değişmektedir. 1.00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi, -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi gösterir. Korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.31-0.70 arasında olması orta, 0.00-0.30 arasında olması düşük düzeyde ilişki olduğu anlamına gelir (Büyüköztürk, 2012).

Tablo 33: Örgütsel Öğrenme ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Tablosu

	Özyeterlik	Güven	Vurgu	Akademik iyimserlik
Bilgiyi arama	0,30**	0,32**	0,36**	0,39**
Bilgiyi analiz etme	0,29**	0,30**	0,34**	0,37**
Bilgiyi alma	0,24**	0,39**	0,42**	0,44**
Bilgiyi saklama	0,36	0,39**	0,50**	0,51**
Örgütsel öğrenme	0,35**	0,42**	0,50**	0,52**

Korelasyon tablosuna göre genel olarak örgütsel öğrenme ile akademik iyimserlik arasında 0,01 düzeyinde anlamlı, pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır. Okullardaki örgütsel öğrenme düzeylerinin artması öğretmenlerin akademik iyimserliklerini artırmaktadır. Tablo 35 incelendiğinde örgütsel öğrenme boyutları olan bilgiyi arama, bilgiyi analiz etme, bilgiyi alma ve bilgiyi saklamanın; akademik iyimserlik boyutlarından özyeterlik ile ilişkisi güven ve akademi vurguya göre daha düşüktür. Bilgiyi arama, bilgiyi analiz etme ve bilgiyi alma ile özyeterlik arasında 0,01 düzeyinde anlamlı, pozitif yönlü düşük düzeyli bir ilişki, bilgiyi saklama ile özyeterlik arasında pozitif yönlü orta düzey ilişki söz konusudur. Bilgiyi analiz etme ile güven arasında pozitif yönlü düşük düzeyli; bilgiyi arama, bilgiyi alma ve bilgiyi saklama ile güven arasında pozitif yönlü orta düzey ilişki vardır. Bilgiyi arama, bilgiyi analiz etme, bilgiyi alma ve bilgiyi saklama akademik vurgu arasında ise pozitif yönlü orta düzey ilişki mevcuttur.

4.3.2. Örgütsel Öğrenmenin Akademik İyimserliği Yordamasını Gösteren Regresyon Analizi

Regresyon analizinde, aralarında daha önce ilişki olduğu belirlenen iki ya da daha fazla değişkenlerden en az birinin yordanan, bir ya da daha fazlasının yordayan değişken olarak tanımlanması söz konusudur. Yordayan değişkenlerin (bağımsız değişken), yordanan değişkenleri (bağımlı değişken) anlamlı olarak yordayıp yordamadığını, eğer anlamlı olarak yordama söz konusu ise, bağımlı değişkendeki değişimin ne kadarını açıkladığını görmek amacıyla yapılan analizdir (Seçer, 2013).

Tablo 34:Örgütsel Öğrenmenin Akademik İyimserlik Düzeyini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi

Yordayıcı Değişken	Yordanan Değişken: Akademik iyimserlik				
	B	Standart Hata	β(Beta)	t	p
Sabit	1,965	0,139		14,142	.000
Örgütsel öğrenme	0,457	0,038	0,516	12,015	.000
R= 0,516		R²=0,266			
F_(1,398)= 144,351		P= .000			

Gerçekleştirilen regresyon analizine göre, örgütsel öğrenmenin, akademik iyimserlik düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı söylenebilir ($p < 0,01$). Örgütsel öğrenmedeki bir birimlik artış, akademik iyimserlik düzeyini 0,516 değerinde artıracaktır ($R=0,516$). Örgütsel öğrenme akademik iyimserlik düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık %27'sini açıklamaktadır ($R^2=0,266$). Okullarda örgütsel öğrenme düzeyindeki bir birimlik artış, öğretmenlerin akademik iyimserliği sabit değişkeni üzerinde .45'lik artışa neden olmaktadır.

4.3.3. Örgütsel Öğrenme Boyutlarının Akademik İyimserlik Boyutlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizleri

Tablo 35: Örgütsel Öğrenme Boyutlarının, Öğretmenlerin Özyeterlik Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Yordayıcı Değişken	Yordanan Değişken: Özyeterlik				
	B	Standart Hata	β(Beta)	t	p
Sabit	3,931	0,114		34,444	0,00
Bilgiyi arama	0,056	0,042	0,090	1,320	0,19
Bilgiyi alma	-0,033	0,036	-0,063	-0,962	0,36
Bilgiyi analiz etme	0,026	0,035	0,052	0,757	0,45
Bilgiyi saklama	0,162	0,045	0,304	3,593	0,00
R= 0,368		R²=0,135			
F_(4,395)= 15,445		P= 0,00			

Tablo 35 de görüleceği üzere, okullardaki örgütsel öğrenmeye yönelik bilgiyi saklama uygulamalarının var olma düzeyinin öğretmenlerin özyeterliklerini yordadığı görülmektedir ($R=0,368$; $R^2= 0,135$; $p<0,00$). Örgütsel öğrenme boyutları olan bilgiyi arama, analiz etme, alma ve saklama özyeterliğinin yaklaşık %14'ünü açıklamaktadır ($R^2=0,135$). Örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından bilgiyi saklama boyutu özyeterliği anlamlı bir şekilde açıklarken ($p<0,05$), bilgiyi arama, analiz etme ve alma ise özyeterliği açıklamada etkili değildir. Okullarda örgütsel öğrenmenin bilgiyi saklama boyutundaki bir birimlik artışın, öğretmenlerin öz yeterliği sabit değişkeni üzerinde 16'lık artışa yol açtığı görülmektedir. Örgütsel öğrenmenin boyutlarının özyeterliği açıklamadaki etkilerinde ise, bilgiyi saklama boyutu en yüksektir ($\beta=0,304$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin özyeterliği açıklamadaki görece önem sırası; bilgiyi saklama, bilgiyi arama, bilgiyi alma ve bilgiyi analiz etmedir.

Yine aşağıdaki Tablo 36'de yapılan regresyon analizi sonucunda, örgütsel öğrenme boyutlarının özyeterlik üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. ($R=0,421$; $R^2= 0,177$; $p<0,00$).

Tablo 36: Örgütsel Öğrenme Boyutlarının Öğretmenlerin Güven Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Yordanan Değişken: Güven					
Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	β (Beta)	t	p
Sabit	1,324	0,217		6,090	0,00
Bilgiyi arama	0,088	0,080	0,073	1,093	0,27
Bilgiyi alma	0,222	0,070	0,216	3,191	0,00
Bilgiyi analiz etme	0,029	0,066	0,030	0,438	0,66
Bilgiyi saklama	0,164	0,086	0,158	1,910	0,06
R= 0,421		R²=0,177			
F_(4,395)= 21,263		P= 0,00			

Tablo 36'e göre örgütsel öğrenme boyutları olan bilgiyi arama, analiz etme, alma ve saklama, öğretmen akademik iyimserliğine yönelik güven boyutunun yaklaşık %18'ini açıklamaktadır ($R^2=0,177$). Örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından bilgiyi alma boyutu, öğretmenin akademik iyimserlikteki güven düzeyini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. ($p<0,05$). Bilgiyi arama, analiz etme ve saklama ise akademik iyimserliğe ilişkin güveni açıklamada etkili değildir. Örgütsel öğrenmenin boyutlarının güveni açıklamadaki etkilerinde bilgiyi alma boyutu en yüksektir ($\beta=0,216$). Okullarda örgütsel öğrenmenin bilgiyi alma boyutundaki bir birimlik artış, öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin güveni sabit değişkeni üzerinde .222'lik artışa neden olmaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin güveni açıklamadaki göreceli önem sırası; bilgiyi alma, bilgiyi saklama, bilgiyi arama, ve bilgiyi analiz etmedir.

Tablo 37'a göre, örgütsel öğrenme boyutlarının akademik vurgu üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. ($R=0,507$; $R^2= 0,257$; $p<0,00$).

Tablo 37: Örgütsel Öğrenme Boyutlarının Akademik Vurgu Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Yordanan Değişken: Akademik vurgu					
Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	β (Beta)	t	p
Sabit	1,257	0,208		6,054	0,00
Bilgiyi arama	0,051	0,077	0,042	0,666	0,51
Bilgiyi alma	0,101	0,066	0,098	1,522	0,13
Bilgiyi analiz etme	-0,031	0,063	-0,031	0,485	0,63
Bilgiyi saklama	0,442	0,082	0,422	5,375	0,00
R= 0,507		R²=0,257			
F_(4,395)= 34,166		P= 0,00			

Tablo 37'den anlaşılacağı üzere örgütsel öğrenme boyutları olan bilgiyi arama, analiz etme, alma ve saklama akademik vurgunun yaklaşık %26'sını açıklamaktadır ($R^2=0,257$). Örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından bilgiyi saklama boyutu akademik vurguyu anlamlı bir şekilde açıklarken ($p<0,05$), bilgiyi arama, analiz etme ve alma ise akademik vurguyu açıklamada etkili değildir. Örgütsel öğrenmenin boyutlarının akademik vurguyu açıklamadaki etkilerinde ise, bilgiyi saklama boyutu en yüksektir ($\beta=0,422$). Okullarda örgütsel öğrenmenin bilgiyi saklama boyutundaki bir birimlik artışın, öğretmenlerin öz yeterliği sabit değişkeni üzerinde 0.44'lük artışa neden olduğu anlaşılmaktadır Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin akademik vurguyu açıklamadaki görece önem sırası; bilgiyi saklama, bilgiyi alma, bilgiyi arama ve bilgiyi analiz etmedir.



BÖLÜM 5: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları, bu sonuçların benzer çalışmalarla karşılaştırılması ve sonuçlar çerçevesinde getirilen önerilere yer verilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel öğrenme algı düzeylerini gösteren sonuçlara göre, öğretmenler okullarında örgütsel öğrenme ortamları için “yüksek” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Örgütsel öğrenme alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin bilgiyi arama, bilgiyi analiz etme ve bilgiyi saklama boyutları algıları “yüksek” olarak; bilgiyi alma boyutu “orta” olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin bilgiyi arama boyutundaki algılarının diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere göre okullarda öğretmenler bir araya gelerek bilgi paylaşımında bulunmakta ve eğitim konusunda birlikte çalışmaktadır. Ancak okulların bilgiyi alma edinme boyutunun orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre cinsiyetlerine göre öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Kuru (2007), Patır Coşkun (2008), Günbayı ve Akdeniz (2007), Gökkaya (2010), Çantuş (2012), Alanoğlu (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyete göre çalışanların örgütsel öğrenme algılarında anlamlı farklılık bulunmadığı; Uysal (2008)'in çalışmasında ise çalışanların örgütsel öğrenme algılarına anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bunun yanında yine öğretmenlerinin kıdemlerine göre örgütsel öğrenme algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Gökkaya (2010), Çantuş (2012), Alanoğlu (2014)'ün çalışmaların araştırma sonucuna paralel olarak kıdeme göre anlamlı farklılık bulunmazken; Kuru (2007), Uysal (2008) in çalışmalarında kıdeme göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Aynı okuldaki çalışma süresine göre örgütsel öğrenmenin bilgiyi arama boyutunda öğretmen algıları arasında anlamlı farklılık bulunmuş, diğer boyutlarda ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Alanoğlu (2014) ün çalışmasında aynı okuldaki çalışma süresine göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın diğer değişkeni olan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini gösteren sonuçlara göre, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri “yüksek” düzeyindedir. Alt boyutlara göre ise; özyeterlik boyutunda “çok yüksek”, güven ve akademik iyimserlik boyutlarında “orta ” düzeyindedir. Tüm boyut ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin diğer boyutlara göre daha fazla olduğu söylenebilir. Yalçın (2013) ve Uzun (2014)’ün çalışmalarında öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyete göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yalçın (2013) ve Uzun (2014)’ün çalışmalarında bu araştırmanın sonucuna paralel olarak; cinsiyetin akademik iyimserlik düzeyinde anlamlı farklılığa sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çoban (2010) çalışmalarında ise öğretmenlerin akademik iyimserlikleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin kıdemine göre öğretmenlerin özyeterlik algılarında anlamlı farklılık bulunmaz iken, güven ve akademik vurgu boyutunda anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır. Çoban (2010) çalışmasında öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin güven boyutunda kıdeme göre farklılık gösterdiğini bulmuştur. Diğer boyutlarda ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Erdoğan (2013)’ün çalışmasında kıdem artışının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı okuldaki görev süresine göre öğretmenlerin akademik iyimserliklerinde anlamlı farklılık yoktur.

Aynı okulda geçirilen süre öğretmenlerin akademik iyimserliklerini etkilememektedir. Yalçın (2013) da çalışmasında aynı okuldaki çalışma süresine göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinde anlamlı farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Erdoğan (2013)’ün çalışmasında ise aynı okuldaki çalışma süresinin öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini olumlu etkilediği sonucu bulunmuştur. Okuldaki öğretmen sayısına göre öğretmenlerin akademik iyimserliklerinde; özyeterlik boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş, güven ve akademik vurgu boyutlarında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yine araştırmanın değişkenleri olan örgütsel öğrenme algısı ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlarına bakıldığında ise, Öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları ile akademi iyimserlik düzeyleri arasında orta düzeyli pozitif ilişki bulunmuştur. Örgütsel öğrenme boyutları olan bilgiyi arama, bilgiyi analiz etme ve bilgiyi alma ile özyeterlik arasında pozitif yönlü düşük düzeyli bir ilişki, bilgiyi saklama ile özyeterlik arasında pozitif yönlü orta düzey ilişki söz

konusudur. Bilgiyi analiz etme ile güven arasında pozitif yönlü düşük düzeyli; bilgiyi arama, bilgiyi alma ve bilgiyi saklama ile güven arasında pozitif yönlü orta düzey ilişki vardır. Bilgiyi arama, bilgiyi analiz etme, bilgiyi alma ve bilgiyi saklama akademik vurgu arasında ise pozitif yönlü orta düzey ilişki mevcuttur. Regresyon analizi sonuçlarına göre ise örgütsel öğrenme, akademik iyimserliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilmektedir. Boyutlar açısından ele alındığında ise bilgiyi saklama boyutunun özyeterliliği ve akademik vurguyu, bilgiyi alma boyutunun güveni yordadığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Öğretmenler, örgütsel öğrenmeye yönelik bilgiyi alma boyutunun okullarda orta düzeyde olduğunu düşünmektedir. Okullarda bu boyutun varlığını ve işlemini etkileyen olumsuz etkenler araştırmalarla ortaya konulabilir. Bu boyutun işlemlerine yönelik aksaklıklar giderilerek iyileşmesi için gerekli düzenlemeler yapılabilir. Çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı az olan öğretmenler, örgütsel öğrenmenin bilgiyi saklama boyutunun okullarında daha düşük düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Öğretmen sayısı az küçük okulların bilgi saklamaya yönelik teknolojik alt yapılarında eksiklikler buna yol açabilir. Okulların bilgi saklamaya yönelik alt yapıları güçlendirilmelidir. Yine örgütsel öğrenmeye ilişkin öğretmen görüşleri aynı okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu algı farklılıklarının nedenlerine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin akademik iyimserlikleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Deneyimsiz öğretmenlerin daha kıdemli öğretmenlere kendilerine güven duyma ve akademik vurgu konusundaki inancının düşük olduğu görülmektedir. Okul başarısı için öğretmenlerin bu boyutlardaki iyimserlik düzeyleri yapılacak eğitimlerle ve uygulamalarla geliştirilmelidir.

Okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasında orta düzeyli pozitif ilişki bulunmuştur. Yine araştırma sonuçlarına göre ise örgütsel öğrenme, akademik iyimserliğin anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu nedenlerle okulların öğrenme düzeylerini artırıcı, örgütsel öğrenmenin bir değer haline getirilebileceği okul, il ve ilçe düzeyinde konferans, hizmet içi eğitim ve proje gibi çeşitli eğitsel etkinlikler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adler, P.S. ve Clark, K. B. (1991). Behind the learning curve: The learning process. *Management Science*, 37(3), 267-281.
- Akdeniz C. (2003). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Etkenlerine İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Aytaç, T. (2000). *Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akyüz, Ü, Demirkasımoğlu, N., Erdoğan, Ç., (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütündeki Yöneticilerin Örgütsel Adalet Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 273-288
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi* (Unpublished master's thesis). Fırat University, Elazığ
- Alas, R. ve Vadi, M. (2006). The Impact of Organisational Culture on Organisational Learning and Attitudes Concerning Change from An Institutional Perspective. *Int. J. Strategic Change Management*. 1(1/2), 155-169.
- Altunay,E. ve Yalçınkaya, M.(2011) Öğretmen Adaylarının Bilgi Toplumunda Değerlere İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Vol:17(11), 5-28.
- Argyris, C. & Schön D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*(1.baskı). Massachusetts: Addison-Wesley.
- Atak, M. ve Atik İ. (2007). Örgütlerde Sürekli Eğitimin Önemi ve Öğrenen Örgüt Oluşturma Sürecine Etkisi: Hava Kuvvetleri Komutanlığı Sürekli Eğitim Modeli Örneği. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, Ocak,2007, Cilt 3 Sayı 1, s.63-70.
- Avcı,U. ve Kılınç İ.(2007) SÜ İİBF *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*,Cilt 7 Sayı:13,s.30-50
- Aydınlı, H.İ. (2005). Örgütsel Öğrenme ve Oryantasyonları”, *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*.Sayı:1,s.82-98

- Ayden, C. ve Düşükcan, M. (2002). Örgütsel Öğrenme Kavramı ve Öğrenme Engellerinin Giderilmesinde Örgüt Kültürü ve Liderliğin Rolü, *Selçuk Üniversitesi İ.İ.B.F. Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, Sayı 4, 121-140.
- Aytaç, T. (1999). *Öğrenen Örgüt: Okul*, *Milli Eğitim Dergisi*, 141, 75-78.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Akademi.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373
- Baran, H. (1999). *Mesleki Teknik Eğitim Veren Liselerin Öğrenen Örgütler Olarak Yapılandırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi Yönetimi*. Kariyer Yayıncılık: İstanbul.
- Bass, B.M., Leadership: Good, Better, Best, *Organizational Dynamics*, Vol: 13. No:3, 1990, pp. 26-40.
- Başol, Ö. (2005). *Havacılık Sektöründe Dönüştürücü Liderlik Tarzının Örgütsel Öğrenme Gelişimine Etkisi*, İÜ, SBE, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Socialcognitivetheory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 1129–1148
- Bolat, T. ve Seymen, O. (2002). *Örgütselöğrenme*. Bursa: Ezgi.
- Braham, B. J. (1998). *Öğrenen bir örgüt yaratmak*. (A. Tekcan, Çev.). İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Brandt, R. (2003). *Is this school a learning organization?*, *Journal of Staff Development*, Winter, 24(1), 10-16. 10 March 2008, <http://nsdc.org/library/publications/>.

- Boidy, T., Moran, M. (1994). *Improving students' transfer of learning among subject areas through the use of integrated curriculum and alternative assessment*, Unpublished doctoral dissertation, Saint Xavier University, Chicago
- Bozkurt, A. (2000). "Öğrenen Örgütler", Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar, Editör: Cevat Elma ve Kamile Demir, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Braham, J. B. (1998). *Öğrenen bir örgüt yaratmak* (Çev. A. Tekcan) İstanbul: Rota.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Akademi.
- Carpenter, Peter Sundin. (2008). *Professional Learning Communities: A case Study of Three Elementary Schools. Dissertation*, Wilmington University
- Coşkun, B. (2008). *Yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel öğrenme düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24, (3): 522-537.
- Çalık, T. (2003). *Performans yönetimi: Tanımlar, kavramlar, ilkeler*. Ankara: Gündüz.
- Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 115-130. <http://yordam.manas.kg> adresinden 19 Mayıs 2011'de alınmıştır.
- Çalık, T. (2003). Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları. *Manas Üniversitesi Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 115-130. Web: <http://journals.manas.edu.kg/misr/oldarchives/Vol04Issue08> 2003/324.pdf E T. 20.12.2015.
- Çandır, R. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel öğrenme düzeylerine ilişkin algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli
- Çelik, V. (1997). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem.

- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik* (3. Basım). Ankara: Pegem.
- Çelik, V. (2009). *Okul kültürü ve yönetimi* (4. Basım). Ankara: Pegem A.
- Çelik, V. (2011). *Eğitimsel Liderlik*. (5. Baskı). Ankara, Pegem Yayınları.
- Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzey ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Bilim uzmanlığı tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Daft, R. L. & Weick, K. E. (1984). Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems. *The Academy of Management Review*.9(2), 284-295.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. (10. Basım). Ankara: Pegem A.
- Dodgson, A. (1993). Organizational learning: A review of some literatures, *Organization Studies* 14(3).
- Ensari, H. (1998). Öğrenen organizasyon olarak okul, M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 111-123.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik ve Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Umut ve Mesleki Haz*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fahy, P.F., Wu, H.C. and Hoy, W.K. (2010), "Individual academic optimism of teachers: a new concept and its measure", in Hoy, W.K. and DiPaola, M. (Eds), *Analyzing School Contexts: Influences of Principals and Teachers in the Service of Students*, Information Age, Greenwich, CT, pp. 209-27.
- Fındıkçı, L, *Bilgi Toplumunda Yöneticilerde Kendini Geliştirme*. Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yay. No:2 İstanbul, 1996.
- Fındıkçı, İ., (1996) Öğreten Okuldan Öğrenen Okul", *Yeni Türkiye Dergisi*. Ocak-Şubat, 1996.
- Fidan N., ve Erden M., (1995). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Kitapçılık.
- Field L.,& Ford B. (1995). *Managing learning organizations*. Melbourne: Longman.

- Finnigan, K. S., Daly, A. J. ve Stewart, T. J. (2012). Organizational Learning in Schools under Sanction. *Education Research International*. ID 270404, 1-10.
- Fiol, C. M.,& Lyles, M. A. (1985). *Organizational learning*. Academy of management review, *10*(4), 803-813.
- Garvin, D.A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review (Online)* 72(4): 78 -86. Available: Lexis-Nexis Academic Universe. 1998, August 6.
- Gizir, S. (2008). Örgütsel Değişim Sürecinde Örgüt Kültürü ve Örgütsel Öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 2, s. 182- 196.
- Guns, B.,& Anundsen, K. (1996). *The faster learning organization*. Pfeiffer and Company.
- Gökgöz, Y. (2005). Öğrenen Örgüt Olarak Okulda Yönetici ve Öğretmenlerin Rollerine İlişkin Algıları. Yüksek Lisans Projesi, *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Kocaeli.
- Gökmen Kavak, D. (2007). *Dr. Zekai Tahir Burak Kadın Sağlığı Eğitim ve Araştırma Hastanesindeki Örgütsel Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Bir Değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Hofstede, G. (1989). Corporate Culture: Organizing for Cultural Diversity, *European Management Journal*, Cilt:7, Sayı:4, s.390-398.
- Hoy, W. K.,& Miskel, C. G. (1987). *Theory research and practice* (Vol. 278). Educational administration, New York: Random House.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal*, *43*(3), 425-446.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's ademic optimism: The developmentand test of a new construct. *Teaching and teacher education*, *24*(4), 821-835.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: the contributing processes and literatures. *Organization Science*, *2*(1), 88-115.

- Huang, Y. C. ve Shih, H. C. (2001). A new model of learning organization. *International Journal of Manpower*, 32 (5/6), 623-644
- Johnson, C.,& Caldwell, B. (2001). Leadership and organizational learning in the quest for world class schools. *The International Journal of Educational Management*,15(2), 94-102.
- Kalkan V. D. (2004). Örgütsel Öğrenme Çalışmalarında Yeni Açılımlar: Örgütsel Zeka ve Bilgi Üretimi, *III. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı*, Eskişehir, s.401-407
- Kılıç, R.,& Aytekin, A. G. Ç. (2010). Üniversitede Çalışan Personelin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Algılarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma: Balıkesir Üniversitesi Örneği. Uluslararası Sempozyum-V Küresel Kriz Sonrasında Ekonominin Yeniden Yapılanması, Balıkesir Üniversitesi: Erdek, Balıkesir. *Uludağ Journal of Economy and Society*
- Kılıç, E. ve Önen, Ö. (2011). Öğrenen Örgütlerde Johari Penceresi Burdur Örnekleme, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:2, Sayı:5 s: 1-13.
- Kıngır, S. ve Mesci, M. (2007). *Öğrenen örgütler*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6(19), 63-81. www.e-sosder.com adresinden 7 Mart 2010'da alınmıştır.
- Kış, A. (2009) *Öğrenen Örgüt Oluşturmada Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Rolü*. T.C. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Bilim Uzmanlığı Tezi. Malatya.
- Küçüköğlü, A. (2003). *Devlet ve özel ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme ve engellerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kümus, A. (1998). *Öğrenen Örgüt Olarak Okul* (Yüksek Lisans Tezi),Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Leitwood, K., Leonard, L., Sharratt, L. Conditions Fostering Organisational Learning In Schools. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 34, No. 2 (April 1998) 243-276. 1998

- Levinthal, D. 1991. Organizational adaptation and environmental selection – interrelated processes of change. *Organization Science*, p.140-145.
- Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual review of sociology*, 14(1), 319-338.
- McGill, M. E., & Slocum, J. W. (1993). Unlearning the organization. *Organizational dynamics*, 22(2), 67-79.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and policy in schools*, 5(3), 203-229.
- MacPherson, K., & Carter, C. (2009). Academic optimism: the possible benefits over current discipline policies. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 2(1), 59-69.
- Miskel, C. G., & Hoy, W. K. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice*
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (Çev. Zülfü Dicleli).
- Nayır, Dilek Zamantılı (2012), *Kurumsal Etik ve Whistleblowing*, Pozitif Yay., İstanbul İstanbul: MESS.
- Nevis, E. C., Ghoreishi, S., & Gould, J. M. (1995). *Understanding organizations as learning systems*, 36(2), 73-85. Sloan Management Review. <http://www.drghoreishi.com/doc/LO.pdf> adresinden 19 Eylül 2011'de alınmıştır.
- Nonaka, I. (1999). Bilgi yaratan şirket. Çeviren: Gündüz Bulut. Harvard Business Review: Bilgi Yönetimi, MESS'Yayınları. İstanbul.
- Okumuş, F., Avcı, U. ve Kılınc, İ. (2007). Öğrenen örgütlerin oluşturulmasında üst kademe yöneticilerin rolü. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 7, Sayı: 13, 31-50
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde yeni değerler* (6. Basım). Ankara: Pegem A.
- Özgen, H., KILIÇ, A. G. D. K. C., & KARADEMİR, A. G. B. (2004). Öğrenmenin kurumsallaşmasında toplam kalite yönetimi yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2).

- Patır Coşkun, B., (2008). *Yönetici ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okullarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi*, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10(149), 1-49.
- Pınar, İ. (2006). *Değişim yönetimi anlayışı olarak öğrenen örgütler*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(25), 29-42. [http:// uvv.ulakbim.gov.tr](http://uvv.ulakbim.gov.tr) adresinden 12 Ağustos 2012'de alınmıştır.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American journal of education*, 100(3), 354-395.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Senemoğlu, N. (2003). *Eğitimin psikolojik temelleri*. İçinde V. Sönmez (Ed.), Öğretmenlik mesleğine giriş (ss. 107-142). Ankara: Anı.
- Senge, P. M. (2002). *Beşinci Disiplin*. Çevirenler: Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Silins, H., Zarins, S. ve Mulford, B. (2002). "What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools?". *International Education Journal*. 3, 1, 24-32.
- Simon, H. A. (1991). *Bounded rationality and organizational learning*. *Organization Science*, 2 (1), 125-134. 23 May 2008, <http://www.jstor.org/>.
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Spector, M.J. ve Davidsen, P.I. (2006). How can organizational learning be modeled and measured?. *Evaluation and Program Planning*. 29:63-69.
- Subaş, A. (2010). *İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Şahin, S. (2010). An investigation of school culture with respectt some variables. *İlköğretim Online*, 9(2), 561-575
- Taşçı, D. ve Koç, U. (2007). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı-Örgütsel Öğrenme Değerleri İlişkisi: Akademisyenler Üzerinde Görgül Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7, 2, 373-382.
- Teare, R.,&Dealtry, R. (1998). Building and sustaining a learning organization. *The Learning Organization*, 5(1), 47-60.
- Tepeci, M. ve Koçak, G. N. (2005). Ekiplerde Öğrenme: Öğrenen Örgütler Olmanın Anahtarı. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 379-393
- Torres, R.T.,&Preskill, H. (2001). Evaluation and organizational learning: Past, present and future. *American Journal of Evaluation*, 22, 387-395.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen Okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Töremen, F. (1999). *Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal,A.(2014). Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Okullarda Kullanılması Konusunda Öğretmen Görüşleri *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 35 (Ocak 2014/I).
- Weick, K.E. *The Social Psychology of Organizing*. Reading: Addison-Wesley, 1979.
- Westphal, J. D., Seidel, M. D. L., & Stewart, K. J. (2001). Second-order imitation: Uncovering latent effects of board network ties. *Administrative Science Quarterly*, 46(4), 717-747.
- Williams, R. B., Brien, K. ve LeBlanc, J. (2012). Transforming Schools into Learning Organizations: Supports and Barriers to Educational Reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. 134, 1-32.
- Williams, T. (2008). *How do organizations learn lessons from projects - and do they?* Transactions on Engineering Management, Mayıs, 55 (2), 249- 262. 30 June 2008, <http://web.ebscohost.com/>.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology*. (9th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı: Ankara.
- Yavaş, T. (2012). *Ortaöğretim Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Çaresizlik, Tükenmişlik ve Öz-Yeterlik Algılarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerine Etkileri*. Doktora Tezi, T.C. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yazıcı,S.(2001).*Öğrenen Örgütler*.İstanbul: Alfa.
- Yener, L. *Learning Organizations*, (Marmara On. Sos.Bil.Enst. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 1997.
- Yıldırım, E. (2006). *Örgütsel öğrenmenin öncülü olarak örgütsel zeka: Teori ve bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yumuşak, S. ve Yıldız, H. (2011). Eğitim Örgütleri Öğrenen Örgüt Özellikleri Göstermekte midir? Kamu ve Özel İlköğretim Okullarının Balıkesir İli Örneğinde Karşılaştırmalı Bir Analizi. *Business and Economics Research Journal*. 2, 4,159-177.
- Yılmaz, M. (2011). Bilgi yönetimi ve örgütsel öğrenme ilişkisi: kavramsal bir yaklaşım. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 46, 313-332.
- Yumuşak S, Yıldız H (2011) Eğitim örgütleri öğrenen organizasyon özellikleri göstermekte midir? Kamu ve özel ilköğretim okullarının Balıkesir ili örneğinde karşılaştırmalı bir analizi, *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 2 (4): 159-177
- Yuthas, K., Dillard, J.F. & Rogers, R.K. (2004). Beyond agency and structure: triple-loop learning. *Journal of Business Ethics*, 51, 229-243.
- Yücel, İ. (2007). *Öğrenen örgütler ve örgüt kültürü: Bir uygulama*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

EKLER

Ek 1: Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçek Kullanım İzni

Değerli Hocam,

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans tez aşaması öğrencisiyim.”**Okulların Örgütsel Öğrenme Düzeyleri ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlikleri Arasındaki ilişki** “konulu tez çalışmam için geliştirmiş olduğunuz” Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları” ölçeğinizi izin verirsiniz size atf yaparak tezimde kullanmak istiyorum. Tez Danışmanım Doç. Dr. Aynur B.BOSTANCI'dır . İzin vermeniz beni çok sevindirecektir. İzin için sizden haber bekleyeceğim. Saygılarımla. İyi çalışmalar dilerim

Ayşen AY IŞIK

Uşak Üniversitesi. Sosyal Bil. Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğrencisi

----- Yönlendirilmiş ileti -----

Gönderen: **Ayşen Ay IŞIK** <aysennay@gmail.com>

Tarih: 19 Aralık 2015 23:08

Konu: Re: Ölçek Kullanma İzni

Alıcı: ALİ ÜNAL <aliunal@konya.edu.tr>

19 Aralık 2015 Cumartesi tarihinde, ALİ ÜNAL <aliunal@konya.edu.tr> yazdı:

Ayşen Hanım merhaba,

Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeğini tezinizde veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz.

Çalışmanızın sonuçlarından bilgi verirsiniz sevindirir.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Assoc. Prof. Dr. Ali ÜNAL

Necmettin Erbakan University

Ahmet Kelesoglu Education Faculty

Department of Educational Sciences

Educational Administration, Supervision, Planning and Economics Program

42090 Meram, Konya/Turkey

Ek 2: Akademik İyimserlik Ölçeği Kullanım İzni

AKADEMİK ÇALIŞMA AMAÇLI OKUL AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Sayın AY IŞIK,

Wayne K. Hoy (2006), tarafından geliştirilen ve tarafımızdan Türkçe'ye uyarlanan "Okul Akademik İyimserlik Ölçeği (School Academic Optimism Scale-SAOS)'ni akademik çalışmanızda veri toplama aracı olarak kullanılmasına aşağıdaki kaynağa atıfta bulunulması şartıyla izin veriyorum.

28.12.2015

İMZA

İMZA

Duygu TÜRKÖĞLU

Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Atıf kaynağı

Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 17(3), 317-348.

<http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/919>



T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Say : 29425508-42-E.276692
Konu: MEM'e bağlı Kurumlarda
Araştırma İzni.

11.01.2016

UŞAK ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı. (2012/3 sayılı Genelge)
b) 25/12/2015 tarih ve 53056181-605.01-E.6259 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile müdürlüğümüze bağlı okullarda araştırma yapmak istenmektedir. İlimiz merkezinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili mühür ü anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi (a) genelge gereğince değerlendirilmesi yapılarak "Okulların Örgütsel Öğrenme Düzeyleri ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlikleri Arasındaki İlişki" konulu araştırma çalışması okullarda eğitim öğretim hizmetlerini akatmadan, gönüllülük esasına dayalı, okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması ve araştırma sonucunda proje raporunun dijital ortamda müdürlüğümüze teslim edilmesi, araştırma sonucunun Bakanlığımızdan izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşulu ile uygun görülmüştür.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Bülent ŞAHİN
İl Millî Eğitim Müdürü

Adı-Soyadı	Ürvanı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih ve Sayısı
Ayşe Ay Işık	Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi	Okulların Örgütsel Öğrenme Düzeyleri ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlikleri Arasındaki İlişki	31/12/2015 13547929

Millî Eğitim Müdürlüğü Uşak
Elektronik Adres: usak.meb.gov.tr
e-posta: istatistik@meb.gov.tr

11 1 16
Ayrıca bilgi için: Mahir ÇUMEN Meric
T.C. : 0 276 223 35 00
Faks: 0 276 223 39 89

UŞAK İLİ MERKEZ VE İLÇE OKULLARI LİSTESİ

UŞAK - MERKEZ - ADALET ANAOKULU
 UŞAK - MERKEZ - BARIŞ GÜNEŞHAN İLKOKULU
 UŞAK - MERKEZ - UŞAK MERKEZ GÜZEL SANATLAR LİSESİ
 UŞAK - MERKEZ - Ortaköy İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Fevzi Çakmak Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
 UŞAK - MERKEZ - 23 Nisan Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Ahmet Ali Ağcı Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Alper Günbayram Anadolu Lisesi
 UŞAK - MERKEZ - Uşak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
 UŞAK - MERKEZ - Şehit Abdülkadir Kılavuz Anadolu Lisesi
 UŞAK - MERKEZ - Atatürk Anadolu Lisesi
 UŞAK - MERKEZ - Ayşe Ana Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
 UŞAK - MERKEZ - Fatih Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Hakkı Kabaklarlı Anaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Hasan-Zeki Boz Anadolu Lisesi
 UŞAK - MERKEZ - Hesna Özgöbek Anaokulu
 UŞAK - MERKEZ - İlyaslı İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - İlyaslı Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - İzzettin Çalışlar Anadolu Lisesi
 UŞAK - MERKEZ - Karaağaç Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Latife Hanım Anaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Mehmet Sesli Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Merkez S.Halil Y.ğit Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
 UŞAK - MERKEZ - Milli Egemenlik Anaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Necat Özen Anadolu Lisesi
 UŞAK - MERKEZ - Nuri Şekar İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Orhan Deniz Anadolu Lisesi
 UŞAK - MERKEZ - Ömer Bedrettin Uşaklı Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Özdemirler İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Sali-Sabri Ağaoğlu Anadolu Lisesi
 UŞAK - MERKEZ - Şefkat Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Fatih Sultan Mehmet Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
 UŞAK - MERKEZ - Timur Ertürk İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Turhan Akçay İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Uşak Spor Lisesi
 UŞAK - MERKEZ - Uşak İmam Hatip Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Uşak Lisesi
 UŞAK - MERKEZ - Vala Gedik Anadolu Lisesi
 UŞAK - MERKEZ - Vala Gedik Özel Eğitim Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Hasan Filmi Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Hasan Filmi İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Yenışehir Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Alanyurt İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Alanyurt Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Güre Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Ganime Özdam İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Alper Günbayram Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Hasibe ve Mazhar Gürbüz İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Kanuni Sultan Süleyman Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
 UŞAK - MERKEZ - Muzaffer Mert İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Milli Egemenlik İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Aybey İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Müjde İlkokulu



UŞAK - MERKEZ - ERTUĞRUL GAZİ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ
 UŞAK - MERKEZ - Kırka İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Mehmet Sadık Boz İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Karakuyu Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Karakuyu İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Bölme Öğretmen Hüseyin Cahit İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Vali Ali Fuat Güven İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - VALA GEDİK ÖZEL EĞİTİM İLKOKULU
 UŞAK - MERKEZ - Bedriye ve Kadir Jıysal Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Aydın Turan İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Uşur Serdaroğlu İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Susuzören Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Eşe ve Halil Erdoğan İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Eşe ve Halil Erdoğan Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Yapağılar İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Yapağılar Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Gül İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Nihat Düğeroğlu Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Halit Ziya Uşaklıgil Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Dikilitaş İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Mehmet Emin Hoşgör Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Uşak Fen Lisesi
 UŞAK - MERKEZ - Ergenekon İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Ergenekon Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Derbent Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Derbent İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Uşak Anadolu İmam Hatip Lisesi
 UŞAK - MERKEZ - Koyunbeyli İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - MEHMET AKİF ERSOY İMAM HATİP ORTAOKULU
 UŞAK - MERKEZ - Mesudiye İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Öğretmen Mahmut Çzğöbak İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Cumhuriyet İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Malkoçoğlu İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Malkoçoğlu Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Yaşar Akar İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Bozkuş İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Bozkuş Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Bölme Öğretmen Hüseyin Cahit Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Yunus Emre Anaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Atatürk İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - BİR EYLÜL İLKOKULU
 UŞAK - MERKEZ - Karacahisar Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Mehmetcik İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Atatürk Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - Gazi Mustafa Kemal İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - MUHARREMŞAH ORTAOKULU
 UŞAK - MERKEZ - ÇİĞERDEDE İLKOKULU
 UŞAK - MERKEZ - Güne İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu
 UŞAK - MERKEZ - MEHMET AKİF İNAN İMAM HATİP ORTAOKULU
 UŞAK - MERKEZ - Kaşbelen İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Kapaklar İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - Şafkat İlkokulu
 UŞAK - MERKEZ - MUHARREMŞAH İLKOKULU
 UŞAK - MERKEZ - EMİNE NİYAZI DEVECİ İLKOKULU
 UŞAK - MERKEZ - ÇAMYUVA İLKOKULU



UŞAK - MERKEZ - KARACAHİSAR İLKOKULU
 UŞAK - MERKEZ - ESKİGÜNEY İLKOKULU
 UŞAK - MERKEZ - ŞEKEREVLERİ İMAM HATİP ORTAOKULU
 UŞAK - MERKEZ - KALFA İLKOKULU
 UŞAK - MERKEZ - KEDİYÜNÜ İLKOKULU
 UŞAK - MERKEZ - SUSUZÖREN İLKOKULU
 UŞAK - MERKEZ - KAŞBELEN ORTAOKULU
 UŞAK - MERKEZ - KILCAN İLKOKULU
 UŞAK - MERKEZ - Müjde Ortaokulu
 UŞAK - MERKEZ - ÇEVREKÖY İLKOKULU
 UŞAK - MERKEZ - GÜCER İLKOKULU
 UŞAK - MERKEZ - YENİŞEHİR İLKOKULU
 UŞAK - MERKEZ - EĞLENCE İLKOKULU
 UŞAK - MERKEZ - AYŞE ANA İMAM HATİP ORTAOKULU
 UŞAK - MERKEZ - ÖMER BEDRETTİN UŞAKLI İMAM HATİP ORTAOKULU
 UŞAK - BANAZ - Ayrancı İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Baltalı İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Banaz Anadolu Sağlık Meslek Lisesi
 UŞAK - BANAZ - Corum İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Güllüçam İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Gürlek İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Kızılcasöğüt Şehit Serdar Uludağ Çok Programlı Anadolu Lisesi
 UŞAK - BANAZ - Muratlı İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Ovacık Perakende Güneşi İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Oksüz İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Şaban İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Şehit Sadık Kozak Anadolu Lisesi
 UŞAK - BANAZ - Şehit Tuncay Durmuş Çok Programlı Anadolu Lisesi
 UŞAK - BANAZ - Şehit Vehbi Demir İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Şehit Veli Uludağ Derbent Ortaokulu
 UŞAK - BANAZ - Yeşilyurt İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Bağkonak İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Susuz Ortaokulu
 UŞAK - BANAZ - Cumhuriyet Ortaokulu
 UŞAK - BANAZ - Çamsu İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Alaba Şehit Osman Özdemir İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Şehit Necati Sargın Anadolu Lisesi
 UŞAK - BANAZ - Banaz Anadolu İmam Hatip Lisesi
 UŞAK - BANAZ - Hasan İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Bahadır İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Şehit Veli Uludağ Derbent İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Kızılcasöğüt İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Hatıplar Ortaokulu
 UŞAK - BANAZ - Banaz Köyü İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Kızılcasöğüt Ortaokulu
 UŞAK - BANAZ - Yenice İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Mehmet-Makbule Erdem İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Hatıplar İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - ŞEHİT TUNCAY DURMUŞ MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
 UŞAK - BANAZ - Susuz İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Çamsu Ortaokulu
 UŞAK - BANAZ - Kızılcaören İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Kızılıhisar Ortaokulu
 UŞAK - BANAZ - Kızılıhisar İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Banaz İmam Hatip Ortaokulu
 UŞAK - BANAZ - Şehit Edip AybeyAhat İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - 31 Ağustos Ortaokulu
 UŞAK - BANAZ - Şehit Edip AybeyAhat Ortaokulu
 UŞAK - BANAZ - Dümenler İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Yazitepe İlkokulu



UŞAK - BANAZ - Gürlek Ortaokulu
 UŞAK - BANAZ - Büyükoturak Ortaokulu
 UŞAK - BANAZ - Büyükoturak İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Şehitler İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Kaplangı İlkokulu
 UŞAK - BANAZ - Mahire Eynel İlkokulu
 UŞAK - EŞME - Melih Günay İlkokulu
 UŞAK - EŞME - Eşme Şehit Nihat Köylü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
 UŞAK - EŞME - Eşme Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
 UŞAK - EŞME - Eşme Anadolu İmam Hatip Lisesi
 UŞAK - EŞME - Saraycık Ortaokulu
 UŞAK - EŞME - Sıtkı Çetin İlkokulu
 UŞAK - EŞME - Şehit Adem Çiftçi Çok Programlı Lise
 UŞAK - EŞME - Şehit Cemalettin Avcı Anadolu Lisesi
 UŞAK - EŞME - Galip Çetin Ortaokulu
 UŞAK - EŞME - Galip Çetin İlkokulu
 UŞAK - EŞME - Eşme İmam Hatip Ortaokulu
 UŞAK - EŞME - Şehit Alibey Ortaokulu
 UŞAK - EŞME - Ahmet Avcı Anadolu Lisesi
 UŞAK - EŞME - Güllü İlkokulu
 UŞAK - EŞME - Üçeylül Ortaokulu
 UŞAK - EŞME - Üçeylül İlkokulu
 UŞAK - EŞME - Yeleğen Ortaokulu
 UŞAK - EŞME - Sıtkı Çetin Ortaokulu
 UŞAK - EŞME - Karaahmetli İlkokulu
 UŞAK - EŞME - Karaahmetli Ortaokulu
 UŞAK - EŞME - Ağabey Ortaokulu
 UŞAK - EŞME - Ağabey İlkokulu
 UŞAK - EŞME - Kayapınar İlkokulu
 UŞAK - EŞME - Yeleğen İlkokulu
 UŞAK - EŞME - Güllü Ortaokulu
 UŞAK - EŞME - Öğretmen Ali Baykal İlkokulu
 UŞAK - EŞME - Güllübağ İlkokulu
 UŞAK - EŞME - Melih Günay Ortaokulu
 UŞAK - EŞME - Uluyayla İlkokulu
 UŞAK - EŞME - Yeşilkavak Ortaokulu
 UŞAK - EŞME - Kayalı İlkokulu
 UŞAK - EŞME - Armutlu 75. Yıl İlkokulu
 UŞAK - EŞME - Armutlu 75. Yıl Ortaokulu
 UŞAK - EŞME - Ahmetler Abdülkadir Can İlkokulu
 UŞAK - EŞME - Ahmetler Abdülkadir Can Ortaokulu
 UŞAK - EŞME - Eşmetaş İlkokulu
 UŞAK - EŞME - Dereli İlkokulu
 UŞAK - EŞME - Yeşilkavak İlkokulu
 UŞAK - EŞME - Kıranköy İlkokulu
 UŞAK - EŞME - Şehit Alibey İlkokulu
 UŞAK - EŞME - Dervişli Cumhuriyet İlkokulu
 UŞAK - EŞME - Dervişli Cumhuriyet Ortaokulu
 UŞAK - EŞME - Kayapınar Ortaokulu
 UŞAK - EŞME - Öğretmen Ali Baykal Ortaokulu
 UŞAK - EŞME - Eşme Anaokulu
 UŞAK - EŞME - SARAYCIK İLKOKULU
 UŞAK - KARAHALLI - Alfaklar İlkokulu
 UŞAK - KARAHALLI - Buğdaylı İlkokulu
 UŞAK - KARAHALLI - Karahallı Veyis Turan Çok Programlı Anadolu Lisesi
 UŞAK - KARAHALLI - Delihıdırılı İlkokulu
 UŞAK - KARAHALLI - Delihıdırılı Ortaokulu
 UŞAK - KARAHALLI - Buğdaylı Ortaokulu
 UŞAK - KARAHALLI - Karbasan Ortaokulu
 UŞAK - KARAHALLI - Kırkyaren Halil Ağaoğlu İlkokulu



UŞAK - KARAHALLI - Karahasan İlkokulu
 UŞAK - KARAHALLI - Karahallı İmam Hatip Ortaokulu
 UŞAK - KARAHALLI - Cumhuriyet Ortaokulu
 UŞAK - KARAHALLI - Cumhuriyet İlkokulu
 UŞAK - KARAHALLI - KÖKÖY İlkokulu
 UŞAK - KARAHALLI - KÖKÖY Ortaokulu
 UŞAK - KARAHALLI - Mehmet Yeşil İlkokulu
 UŞAK - KARAHALLI - Karayakuplu Öğretmen Mustafa Şen İlkokulu
 UŞAK - KARAHALLI - Hasan Gürel İlkokulu
 UŞAK - KARAHALLI - Hasan Gürel Ortaokulu
 UŞAK - KARAHALLI - Karahallı Anadolu İmam Hatip Lisesi
 UŞAK - KARAHALLI - Köyküllü İlkokulu
 UŞAK - KARAHALLI - KARAHALLI ANADOLU LİSESİ
 UŞAK - SIVASLI - AĞAÇBEYLİ İLKOKULU
 UŞAK - SIVASLI - Mesleki Eğitim Merkezi
 UŞAK - SIVASLI - Muhammed Yazgan İlkokulu
 UŞAK - SIVASLI - Yayalar İlkokulu
 UŞAK - SIVASLI - Tatar Ortaokulu
 UŞAK - SIVASLI - Sivaslı Anadolu Lisesi
 UŞAK - SIVASLI - Avukat Nurettin-Meliha Akarsu Ortaokulu
 UŞAK - SIVASLI - Avukat Nurettin-Meliha Akarsu İlkokulu
 UŞAK - SIVASLI - Atatürk İlkokulu
 UŞAK - SIVASLI - Şehit Ruh Çetin Ortaokulu
 UŞAK - SIVASLI - RECEP DİNÇ İLKOKULU
 UŞAK - SIVASLI - SIVASLI ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ
 UŞAK - SIVASLI - RECEP DİNÇ ORTAOKULU
 UŞAK - SIVASLI - Yayalar Ortaokulu
 UŞAK - SIVASLI - 31 Ağustos Ortaokulu
 UŞAK - SIVASLI - DURSUN YALIM FEN LİSESİ
 UŞAK - SIVASLI - Ağaçbeyli Ortaokulu
 UŞAK - SIVASLI - SAMATLAR İLKOKULLU
 UŞAK - SIVASLI - CUMHURİYET İLKOKULLU
 UŞAK - SIVASLI - CUMHURİYET ORTAOKULU
 UŞAK - SIVASLI - SIVASLI İMAM HATİP ORTAOKULU
 UŞAK - SIVASLI - TATAR İLKOKULU
 UŞAK - SIVASLI - CİNOĞLU İLKOKULU
 UŞAK - SIVASLI - BUDAKLAR İLKOKULLU
 UŞAK - SIVASLI - ERİCE İLKOKULLU
 UŞAK - ULUBEY - İnay İlkokulu
 UŞAK - ULUBEY - İnay Ortaokulu
 UŞAK - ULUBEY - Ulubey Anadolu Lisesi
 UŞAK - ULUBEY - Ulubey Atatürk Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi
 UŞAK - ULUBEY - Ulubey Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
 UŞAK - ULUBEY - Ulubey Ümmü Baykan Anadolu İmam Hatip Lisesi
 UŞAK - ULUBEY - Kuvay-i Milliye İlkokulu
 UŞAK - ULUBEY - Cumhuriyet İlkokulu
 UŞAK - ULUBEY - Hüseyin Remzi Devencioğlu Ortaokulu
 UŞAK - ULUBEY - Mehmet Fuat Terzi Ortaokulu
 UŞAK - ULUBEY - Avcılar İlkokulu
 UŞAK - ULUBEY - Avcılar Ortaokulu
 UŞAK - ULUBEY - Omurca İlkokulu
 UŞAK - ULUBEY - Ümmü Baykan İmam Hatip Ortaokulu
 UŞAK - ULUBEY - Büyük Kaya İlkokulu



Değerli Öğretmenim,

Bu araştırma okulunuzdaki örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin akademik yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırmada, Örgütsel öğrenme, okulunuzda öğrenme yeteneğini ve deneyimini geliştirmeye becerisi, akademik yeterlilik ise, bir öğretmenin öğrencilerin akademik performansında değişiklik yapabileceği konusunda pozitif inançları olarak ele alınacaktır.

Aşağıdaki ilk bölümde kişisel bilgileriniz, takip eden bölümde Örgütsel öğrenme ve Akademik yeterliliğe ilişkin ifadeler bulunmaktadır.

Elde edilecek veriler yürütme ve öğretimde yüksek lisans çalışmanızda gizlilik ilkesi doğrultusunda yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlarına ulaşabilmesi için, sizlerin ifadeleri değerlendirilen içtihatlı ve tutarlı davranmanız büyük önem taşımaktadır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ayşen AY IŞIK

Ulşak Üniversitesi, Sosyal Bil. Enst. Öğrencisi

İBÖLÜM

Bu bölümde kişisel bilgileriniz ilgili sorular bulunmaktadır. Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek
2. Göreviniz : () Yönetici () Öğretmen
3. Kullandığınız yıl : () 1-10 yıl () 11-20 yıl () 21-30 yıl () 31 yıl ve üzeri
4. Mezuniyet Durumunuz : () Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü
5. Okulunuzdaki öğretmen sayısı: () 1-10 () 11-20 () 21-30 () 31 ve +
6. Aynı okulda yaklaşık çalıştığınız süreniz: () 1-3 yıl () 4-6 yıl () 7-9 yıl () 10 yıl ve +

ÖRGÜTSEL ÖĞRENME (2. BÖLÜM)		Hiz Yoktur	Az Vardır	Orta Düzeyde Vardır	Çok Vardır	Tamamen Vardır
1	Öğretmenler eğitim etkinliklerini planlamak için birlikte çalışıyor.					
2	Merkezi sınav sonuçları, öğrenme ve öğretimin etkinliğini değerlendirmek amacıyla kullanılır.					
3	Öğretmenler küçük gruplar halinde bir araya gelerek mesleki konuları tartışarak görüşlerini paylaşıyorlar.					
4	Okulun amaçlarını belirlemek amacıyla çalışanlarla toplantılar düzenlenir.					
5	Öğretmenler toplantılarında önceki toplantıların tutanaklarını inceleyerek, kararların uygulanıp uygulanmadığını değerlendirir.					
6	Öğretmenler toplantılarında daha önce yazılan etkinlik ve projelerin sonuç raporlarından yararlanır.					
7	Öğrenci davranışlarını değerlendirmek için toplantılar düzenlenir.					
8	Öğretim yöntemleri, okuldaki uygulamaların analizi ve değerlendirilmesine sonuçlarına göre çalışılır.					
9	Öğretmenlere ilüvyacı olan eğitimci ve mesleki kaynaklar temin edilir.					
10	Eğitim öğretimle ilgili gelişmeleri yenilikleri öğrenen mesleki kaynaklar (dergi, kitap) okula alınır.					
11	Eğitim-öğretim ilgili gelişmeler için diğer okullarda işbirliği yapılır.					
12	Öğretmenler velileri ve okul çevresindeki diğer grupların ortak etkinlik ve projeler düzenler.					
13	Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için diğer öğretmenlerin derslerini gözlemler.					
14	Mesleki gelişim ve yeniliklerle ilgili raporlar öğretmenlere duyurulur.					
15	Okulda her türlü rapor, mevzuat ve eğitimci materyalleri bulunduğu, herkesin kolayca ulaşabileceği bir kaynak odası vardır.					
16	Okulda yürütülen program ve projelerin değerlendirme raporları öğretmenlere duyurulur.					

ÖRGÜTSÜRL ÖĞRENME		Hig Yoktur	Az Vardır	Orta Düzeyde Vardır	Çok Vardır	Tamamen Vardır
17	Okulun öğrenci başarısını ve program değerlendirme yöntemlerini karşılamak için toplantılar düzenlenir.					
18	Her öğretim programı ve proje, güncellenerek dosyalanır.					
19	Öğretmenlerin çalışmalarını ve okulda yürütülen projelerin raporlarına herkes kolaylıkla ulaşabilir.					
20	Öğretmenler, eğitim programını ve öğretimi geliştirmek için işbirliği yaparlar.					
21	Okul etkinlik ve projeleri ile ilgili sonuç raporları hazırlanır.					
22	Öğretim etkinlikleri ve sosyal etkinliklerin değerlendirme sonuçları, diğer öğretmenlere duyurulur.					
23	Önce yapılan toplantılarda alınan kararlar, sonraki toplantılarda emelini oluşturur.					
24	Zincir öğretmenleri konuları öğrenci düzeyine uygun hale getirmek için işbirliği yaparlar.					
25	Öğretim etkinlikleri ve sosyal etkinlikler, öğretmenlerin öğretim yılı sonu değerlendirmelerine göre her yıl düzenlenir.					
26	Zincir ve şube öğretmenler kurulu toplantılarında her öğrencinin akademik başarısı ayrı ayrı değerlendirilir.					
27	Okul faaliyetlerinin gözlemlenip değerlendirilmesinden elde edilen bilgiler gelecekteki faaliyetlerin planlanmasında kullanılır.					

AKADEMİK İYİMSİZLİK (5.BÖLÜM)		Kesimlikle Kalmıyor	Kesimlikle Kalmıyor	Orta Düzeyde Kalmıyor	Çoğunlukla Kalmıyor	Kesimlikle Kalmıyor
1	İki öğrenci öğrenci öğrenmek istemese bundaki öğretmenlerin önünü tıkayarak bırakılır.					
2	Bu okuldaki öğretmenler başarılı sonuçlar ortaya çıkarmak için gerekli yeteneklere sahip değildir.					
3	Bu okuldaki öğretmenler disiplin problemleriyle baş edebilecek becerilere sahip değildir.					
4	Bu okuldaki öğrenciler güvenlikleri hakkında endişe duydukları için öğrenmeleri zorudur.					
5	Okulun bulunduğu çevrede uyumsuz maddeler ve alkol kullanımı gibi kötü alışkanlıklar barındıran öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştırıyor.					
6	Bu okuldaki öğrenci velilerinin sözlerine güvenilir.					
7	Bu okuldaki öğretmenler ailelerin kevdilerine destek olmalarına istemiyor.					
8	Bu okuldaki öğrenciler birbirlerinin önemser.					
9	Bu okuldaki öğretmenler ailelere güveniyor.					
10	Öğretmenler ailelerin onlara anlatıklarına inanabiliyor.					
11	Bu okuldaki öğrenciler yaptıkları yatırımlarına göre çıkışta alıyor.					
12	Bu okuldaki öğrencilerin aileleri, çocuklarına yetiştirmek konusunda iyidir.					
13	Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerinin akademik olarak başarılı olma becerilerine sahip olduklarını düşünür.					
14	Öğretmenler için koyulan hedefleri başarabilir.					
15	Bu okuldaki öğrenme ortamı oldukça düzenlidir.					
16	Akademik başarı okul tarafından tanınır ve kabul edilir.					
17	Öğretmenler bir önceki çalışmadan daha ileri gidebilmek için daha sıkı çalışır.					
18	Öğretmenler iyi not alabilmek için ekstra çalışma gösterir.					
19	Öğretmenler iyi not alan arkadaşlarına saygı gösterirler.					