

**İLKÖĞRETİM OKULLARININ
ÖĞRENEN ÖRGÜT OLMA ÖZELLİKLERİ
AÇISINDAN İNCELENMESİ
(UŞAK İLİ ÖRNEĞİ)**

Mürşide KARADURMUŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Uşak

Ağustos, 2012

**İLKÖĞRETİM OKULLARININ ÖĞRENEN ÖRGÜT OLMA
ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ
(UŞAK İLİ ÖRNEĞİ)**

Mürşide KARADURMUŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Uşak

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ağustos, 2012

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

İLKÖĞRETİM OKULLARININ ÖĞRENEN ÖRGÜT OLMA ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ (UŞAK İLİ ÖRNEĞİ)

Mürşide KARADURMUŞ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağustos 2012

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Bu araştırma, Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediğini bunun yanı sıra: öğrenen örgüt olma özelliklerinin, görev, cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı saptanmak istenmiştir.

Araştırmanın evrenini 2011–2012 eğitim öğretim yılında Uşak il sınırları içerisindeki Merkez, Banaz, Eşme, Karahallı, Sivasslı, Ulubey ve bu ilçelere bağlı köylerde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 175 devlet ilköğretim okulunda görev yapan 286 yönetici, 1669 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemi ise yine aynı merkez ilçe ve köylerden tabakalı örneklem yöntemi ile seçilen 85 ilköğretim okulunda görev yapan, 99 yönetici ve 386 öğretmen oluşturmaktadır.

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçek iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgileri (görev, cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, öğretmen sayısı, öğrenci sayısı) yer almakta, ikinci bölümde ise okulların öğrenen örgüt olma özelliklerini belirlemeye yarayan maddeler yer almaktadır.

Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) ölçeğinden elde edilen puanların analizinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Bu bağlamda ölçeklerde yer alan her bir

maddenin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak tablo halinde sunulmuştur. Ölçeklerden elde edilen toplam puanların çeşitli değişkenler bağlamında analizinde bağımsız gruplar için *t*-testi, tek yönlü ANOVA testi, anlamlı farkın bulunması durumunda gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla Tukey HSD analizi yürütülmüştür. Elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur.

Araştırma sonucunda, katılımcıların ilköğretim okullarının öğrelen örgüt olma (ÖÖO) özelliğine ilişkin Kişisel Hâkimiyet (KH), Zihni Modelleri (ZM), Paylaşılan Vizyon (PV), Takım Halinde Öğrenme (THÖ) ve Sistem Düşüncesi (SD) boyutları bakımından görüşleri “katılıyorum” kategorisinde bu da orta düzeye karşılık geldiği görülmüştür. Bununla birlikte, katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine ilişkin görüşleri cinsiyet bakımından anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Ancak görev, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem, yaş, öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenlerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğrelen Örgüt, Öğrelen Okul

ABSTRACT
A RESEARCH ON PRIMARY SCHOOLS ACCORDING TO THEIR
CHARACTERISTICS of BEING LEARNING ORGANIZATION

(UŞAK CITY SAMPLE)

Mürşide KARADURMUŞ

M. A. Thesis, Department of Educational Sciences

Uşak University, The Institute of Social Sciences, June 2012

Advisor: Asist. Prof. Dr. Mehmet Akif HELVACI

The aim of that study is to determine whether the primary schools have the characteristic of being a learning organization based on the view of the administrators and the teachers working in the state primary schools within the directorate of national education of Uşak: it is also aimed to see whether the characteristic of being a learning organization show meaningful change according to gender, professional seniority, branch and educational background.

The research universe of the study is composed of 286 administrators and 1669 teachers working in 175 state primary schools within the border of central districts; Banaz, Eşme, Karahallı, Sivashlı, Ulubey and its villages of the province of Uşak in 2011-2012 education-instruction. As for the sample of the study, it is composed of 99 administrators and 386 teachers were selected by a “stratified sampling method” and working in 85 state primary schools in the same central districts and its villages. In this study the survey method is used.

The scale used in this study is composed of two parts. In the first part the personal information of the participants which are gender, professional seniority, branch, educational background, duty, seniority of administration, number of teachers and number of students can be seen while in the second part there are the items used to determine the characteristics of schools according to their being learning organization.

The SPSS 17.0 packet programme used to analyze the data gathered from the scale. In that sense each item's arithmetic means and standard deviation evaluated and shown on tables. And also the data gathered in the research were interpreted by such techniques as t test, ANOVA, Tukey HSD test.

The results are presented on tables.

As a result of the research, it is found out that the items Personal Control (KH), Mind Model (ZM), Shared Vision (PV), Learning as a Team (THÖ), System Idea (SD) answered as 'I agree' by the participants which shows actually the average level. In addition to this it is concluded that the participants' views don't show a meaningful difference according to gender variable while it shows meaningful difference according to duty, branch, educational background, professional seniority, age, number of teachers and number of students variables.

Key Words: Learning Organization, Learning School

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Mürşide KARADURMUŞ' un "İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Özellikleri Açısından İncelenmesi" başlıklı tezi 22.08.2012 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Üye : Yrd. Doç. Dr. İbrahim Halil ÇANKAYA

Üye : Doç. Dr. Lütfullah TÜRKMEN

Üye :

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Musa ÇİFCİ

ÖNSÖZ

Bu tezi hazırlamamda emeğini, eşsiz tecrübelerini ve değerli zamanını hiçbir şekilde esirgemeyen, tanıdığım günden beri beni sürekli destekleyip motive ederek yol gösteren ve kendisinden çok şey öğrendiğim saygıdeğer danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI' ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın istatistiğe ilişkin katkı ve desteklerinden dolayı Yrd. Doç.Dr. Osman BİRGİN'e teşekkürlerimi arz ederim.

Kendileriyle paylaşmam gereken zaman dilimlerini tez çalışmasına ayırmama rağmen, desteklerini hiç esirgemeyen değerli eşim Serhat KARADURMUŞ, ve mutluluk kaynağım çocuklarım Bükre Dilay ve Bilge Hilal'e teşekkür ederim.

Tez ile ilgili problemlerimde bana vakit ayıran ve desteğini esirgemeyen mesai arkadaşım Uğur Oğuz KILIÇ'a, yüksek lisans eğitimimde emeği geçmiş tüm saygıdeğer öğretmen arkadaşlarıma ve hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Mürşide KARADURMUŞ

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

- Adı Soyadı** : Mürşide KARADURMUŞ
- Doğum Yeri ve Tarihi** : UŞAK - 27/02/1973
- Orta Öğretimi** : İzmir Ödemiş Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi
- Lisans Öğretimi** : Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Giyim Endüstrisi Öğretmenliği
- Yüksek Lisans Öğretimi** : Uşak Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
- Bildiği Yabancı Diller** : Fransızca

İş Deneyimi

- Çalıştığı Kurumlar** : Uşak Halk Eğitim Merkezi
Uşak Anadolu Meslek ve Kız Meslek Lisesi
Uşak Mehmetçik İlköğretim Okulu

İletişim

- Adres** : Mehmetçik İlköğretim Okulu
- e-posta adresi** : karadurmusmurside@hotmail.com

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ	II
ABSTRACT	III
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	IV
ÖNSÖZ	V
ÖZGEÇMİŞ	VI
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
KISALTMALAR	XIII
GİRİŞ	1
PROBLEM DURUMU	1
ARAŞTIRMANIN AMACI.....	2
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	3
ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI	3
ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	4
ARAŞTIRMANIN TANIMLARI	4
BÖLÜM I: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
1.1 ÖĞRENME VE ÖRGÜT KAVRAMI	5
1.1.1. Öğrenmenin Tanımı	5
1.1.2. Örgütün Tanımı	8
1.2. ÖRGÜTLERİN DEĞİŞİM VE GELİŞİM AŞAMALARI	10
1.2.1. Klasik Örgüt Ve Mekanik Örgüt Yapıları	12
1.2.2. Neo Klasik Örgüt Teorisi Ve Sosyal Örgüt Yapıları	13
1.2.3. Modern Örgüt Teorisi Ve Organik Örgüt Yapıları	13
1.2.4. 1980 Sonrası Gelişmeler	14
1.3. ÖĞRENEN ÖRGÜT	15
1.3.1. Öğrenen Örgüt Aşamaları	20
1.3.1.1. Bilen Örgüt Aşaması	21
1.3.1.2. Anlayan Örgüt Aşaması	21
1.3.1.3. Düşünen Örgüt Aşaması	22
1.3.1.4. Öğrenen Örgüt Aşaması	22
1.3.2 Öğrenen Örgüt Ve Temel Özellikleri	24

1.3.3. Öğrenen Örgütün Beş Disiplini	27
1.3.3.1. Kişisel Hâkimiyet	27
1.3.3.2. Zihni Modeller	28
1.3.3.3. Paylaşılan Vizyon	29
1.3.3.4. Takım Halinde Öğrenme	31
1.3.3.5. Sistem Düşüncesi	31
1.4. ÖRGÜTLERİ ÖĞRENEN ÖRGÜT OLMAYA ZORLAYAN	
FAKTÖRLER	33
1.5. BİR ÖRGÜT OLARAK OKUL	35
1.6. ÖĞRENEN ÖRGÜT OLARAK OKUL	37
1.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	43
1.7.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	43
1.7.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	45
BÖLÜM II: YÖNTEM	52
2.1. Araştırmanın Modeli	52
2.2. Evren Ve Örneklem	52
2.3. Veri Toplama Aracı	53
2.4. Verilerin Toplanması Ve Çözümlemesi	55
BÖLÜM III: BULGULAR	57
3.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular	57
3.2. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliğine Ait Bulgular	58
3.3. Katılımcıların İlköğretim Okullarının Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliğine Ait Bulgular.....	63
3.4. Katılımcıların Görev Değişkenine Göre İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliğine Ait Bulgular	64
3.5. Katılımcıların Branş Değişkenine Göre İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliğine Ait Bulgular	66
3.6. Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Göre İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliğine Ait Bulgular	68
3.7. Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliğine Ait Bulgular	70
3.8. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliğine Ait Bulgular	72

3.9. Katılımcıların Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliğine Ait Bulgular	74
3.10. Katılımcıların Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliğine Ait Bulgular	77
BÖLÜM IV: TARTIŞMA VE YORUMLAR	81
BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER	88
5.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİNE İLİŞKİN SONUÇLAR	
5.2. ÖNERİLER	92
5.2.1. Probleme İlişkin Öneriler	92
5.2.2. Araştırmaya İlişkin Öneriler	93
KAYNAKÇA	94
EKLER	101
Ek 1. Veri Toplama Aracı	105
Ek 2. İzin Belgesi	107
Ek 3. Anket İzin Belgesi	109

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğrenen Örgütlerle Geleneksel Örgütlerin Karşılaştırılması

Tablo 2: Öğrenen Örgütlerin Bilen, Anlayan ve Düşünen Organizasyonlarla Karşılaştırılması

Tablo 2. 1. Araştırma Evrenini Oluşturan Okullar ve Bu okullarda görevli Yönetici ve Öğretmen Sayıları

Tablo 2.2. Veri Toplama Aracının Boyutları, Soru Sayısı ve Madde Numaraları

Tablo 3. 1. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin dağılımları

Tablo 3. 2. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO ölçeğine ilişkin görüşlerine ait betimsel istatistik değerleri

Tablo 3. 2. 1. İlköğretim okullarının ÖÖO düzeylerine ilişkin betimsel istatistik değerleri

Tablo 3. 3. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet bakımından bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Tablo 3. 4. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO düzeylerine ilişkin görüşleri görev türü bakımından bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Tablo 3.5. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO düzeylerine ilişkin görüşleri branş bakımından bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Tablo 3. 6. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO düzeyi puanlarının eğitim durumu biçimi bakımından dağılımı

Tablo 3. 7. Eğitim durumu bakımından ANOVA sonuçları

Tablo 3. 8. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem bakımından dağılımı

Tablo 3. 9. Mesleki kıdem bakımından ANOVA sonuçları

Tablo 3.10. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine ilişkin görüşlerinin yaş değişkeni bakımından dağılımı

Tablo 3. 11. Yaş değişkeni bakımından ANOVA sonuçları

Tablo 3. 12. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine ilişkin görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından dağılımı

Tablo 3. 13. Okuldaki öğretmen sayısı bakımından ANOVA sonuçları

Tablo 3. 14. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine ilişkin görüşlerinin okuldaki öğrenci sayısı bakımından dağılımı

Tablo 3. 15. Okuldaki öğrenci sayısı bakımından ANOVA sonuçları

Tablo 3. 16. Tukey HSD Sonuçları

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğrenen Örgüt Aşamaları

Şekil 2. Öğrenen Örgüt Olarak Okul

KISALTMALAR

- F** : Frekans
% : Yüzde
r : Korelasyon
p : Anlamlılık düzeyi
N : Örneklem sayısı
Xort : Aritmetik ortalama
SS : Standart sapma
t : t testi sonucu elde edilen değer
sd : Serbestlik derecesi
Min : Minimum puan
Max : Maksimum puan
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
ÖÖÖ : Öğrenen Örgüt Olma Ölçeği
İ.O. : İlköğretim Okulu

GİRİŞ

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

PROBLEM DURUMU

Öğrenen örgüt kavramı, doksanlı yıllarda ilgi gören ve gittikçe gelişen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Değişimin bu kadar hızlı yaşandığı çağımızda tek bir kişinin düşünüp bilgiyi üretmesi ve diğer kişilerin yönetici direktiflerini takip etmesi kişilerin iş doyumunu tatmin etmemektedir. Gerek bireysel gerekse takım halinde bütün çalışanların örgütün menfaatleri doğrultusunda yeni bilgiler üretmeleri ve kapasitelerini durmadan genişletmeleri sektörlerin ayakta kalmalarını sağlamıştır.

Çağımızın en belirgin özelliği değişim rüzgârlarından etkilenen toplumlarında payını almasıdır. Bilgi toplumu kavramı bu değişim sürecinin yönünü ve içeriğini vurgulamaktadır. İnsanın bu hızlı değişimlere ve gelişmelere ayak uydurabilmesi ancak eğitim yoluyla olabilir. Bilgi toplumunda eğitimin hedefi, evrensel düşünebilen, her türlü bilgiyi sürekli sorgulayan, sorunlara çözüm üreten, kendini sürekli yenilip geliştirilebilen bireyler yetiştirmektir (Günbayı ve Akdeniz, 2007: 176).

Bireyin yaşantısında öğrenmenin gerekliliği ne kadar önemli ise, kurumların ayakta kalabilmesi ve gelecekte kendilerine belirledikleri vizyon doğrultusunda yer edinebilmesi için öğrenme unsurunu göz ardı etmemeleri kurumun menfaatleri doğrultusunda olacaktır. Teknolojik gelişmelerin, küreselleşmenin ve artan rekabetin bu kadar hızlı olduğu çağımızda bilgi üretebilen, sürekli öğrenen, kendini geliştiren ve bilgiyi kullanabilen toplumlar dünyaya yön vermektedirler. Diğer kurumlar gibi eğitim örgütlerinin de öğreten örgüt mantığından kurtulup, öğrenen örgüt olma özelliği taşıması gerekmektedir. Toplumların gelişiminde ve eğitilmiş bir insan gücünün yetiştirilmesinde önemli bir yeri olan eğitim kurumların da görev yapan yönetici ve öğretmenlere, öğrenen örgüt olma mantığının yerleştirilebilmesi gerekmektedir. Kurum çalışanları tarafından, öncelikle öğrenen örgüt sistemi ile ilgili

bilgilerin kurum çalışanlarınca anlaşılır hale getirilmesi ve içselleştirilmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda öğrenen örgüt olma gereği bütün kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da çok büyük bir önem taşımaktadır. Öğrenen örgüt kavramının, birçok sektörde ve kurumlarda yenilikler getirdiği, gerek kurum bazında gerekse ülke bazında, ilerlemede büyük önemi olduğu görülmektedir.

Bu nedenle ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri gösterip göstermediklerini belirlemek için böyle bir araştırma yapmanın gerekli olduğu düşünülmüştür.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma (ÖÖO) özelliği gösterip göstermediğini saptamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- a) Uşak'taki ilköğretim okulları hangi düzeyde öğrenen örgüt olma özelliği göstermektedir?
- b) Uşak'taki ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterme düzeyleri katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- c) Uşak'taki ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterme düzeyleri katılımcıların görevlerine (yönetici ve öğretmen) göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- d) Uşak'taki ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterme düzeyleri katılımcıların branşına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- e) Uşak'taki ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterme düzeyleri katılımcıların kıdemine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

- f) Uşak'taki ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterme düzeyleri katılımcıların yaşına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- g) Uşak'taki ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterme düzeyleri katılımcıların okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- h) Uşak'taki ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterme düzeyleri katılımcıların okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Değişimin hızlı yaşandığı dünyada ve ülkemizde diğer kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarının da bu hızlı değişime ayak uydurabilmesi ve amaçlarına en iyi şekilde ulaşabilmesi için yapılarında bir takım düzenlemelere gitmeleri gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliklerini belirlemeye yönelik çalışmaların yurt dışı ve Türkiye'de yapılmasına rağmen Uşak ili sınırları içinde yer alan devlet ilköğretim okullarında konu ile ilgili bir çalışmanın yapılmamış olması, kendi alanında bu araştırmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Araştırma ile elde edilen bulguların, özellikle Türk Eğitim Sisteminin üretim alt sistemi olan okulların durumunu ortaya koyma bağlamında ve bununla birlikte okul geliştirme çalışmalarına önemli katkılar sağlaması; yeni araştırmalara olanak sunması beklenmektedir.

ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Bu çalışmada aşağıdaki sayıltılardan hareket edilmiştir:

- a) Okulların öğrenen örgüt olma özelliğini belirlemede kullanılan veri toplama aracı güvenilir ve geçerli bir ölçme aracıdır.
- b) Katılımcılar veri toplama aracına samimi ve içten yanıt vermişlerdir.
- c) Örneklemeye dâhil edilen katılımcılar evreni temsil etmektedir.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma, UŞak'taki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerinin görüşleri ile sınırlı olup, ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler dâhil edilmemiŐtir.

ARAŞTIRMANIN TANIMLARI

Öğüt: Bireylerin tek başlarına gerçekleŐtirmeyecekleri amaçlarını, başka bireylerle bir araya gelerek grup halinde çaba, bilgi ve yeteneklerini birleŐtirmeleri yoluyla gerçekleŐtirmelerini mümkün kılan bir iş bölümü ve koordinasyon sistemi, düzen veya yapı şeklidir

Öğrenen örgüt: Kişilerin istedikleri sonuçları yaratma kapasitelerini geliŐtirebildikleri, yeni düşünme tarzlarına açık, ortak hedefler ve özlemlerin olduğu, bireylerin sürekli birlikte öğrenebileceği örgüt tipidir.

Öğrenen okul: Birlikte öğrenme disiplinini elde etmeyi hedefleyen, insan kaynaklarının sürekli gelişmesine yön veren, öğrenerek kendini yenileyen, öğrenmeyi teşvik eden, personel geliştirmeyi ön plâna çıkaran, değişmek için öğrenen, öğrencilerin aktif olduğu "öğretme" değil, "öğrenme" etkinliğinin ön plânda olduğu okul olarak ifade edilmektedir.

İlköğretim okulu: Eğitim sistemimizde 7- 14 yas grubundaki çocuklar için eğitim programının uygulandığı kurumlardır. İki kademedен oluşan bu kurumlarda birinci kademe beş yıl ve ikinci kademe üç yıl olmak üzere toplam sekiz yıldır.

BÖLÜM I

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde; öğrenme kavramı, öğrenme kuramları, örgütün tanımı örgütlerin değişim ve gelişim aşamaları, örgütleri öğrenen örgüt olmaya zorlayan faktörler, öğrenen örgüt, öğrenen örgütün disiplini, bir örgüt olarak okul (okulun örgüt özellikleri) öğrenen örgüt olarak okul konuları ilgili alanyazın ve araştırmalara dayanılarak incelenecektir.

1.1. ÖĞRENME VE ÖRGÜT KAVRAMI

Bireyin dünyaya gözlerini açmasıyla başlayan ve hayat boyu devam eden bir sürecin en önemli parçası olan öğrenme isteği, insanoğlunun doğasında var olan bir güdüdür. İnsanoğlunu diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliktir. Sosyal bir varlık olan birey hayatı boyunca insanlarla iletişim kurmaya ihtiyaç duymuştur. İnsanoğlu yeme, içme, barınma gibi ihtiyaçlarının haricinde duygularını ifade etme, paylaşma gibi durumlarda diğer kişilerin varlığının gerekliliğini hissetmiştir. Bireyin yalnız başına yaşaması kendisi için zor bir durumdur. Birey tek başına gerçekleştiremeyeceği amaçlarını, diğer bireylerle birlikte ortak amaçlar doğrultusunda gruplar oluşturup, güçlerini birleştirerek daha etkili daha pozitif bir ortam oluşturarak güç birleşimi yaparak hayatı daha yaşanabilir hale getirmiştir. Bu durum sonucunda ise örgüt denilen kavram ortaya çıkmıştır.

1.1.1. Öğrenme Tanımı

Öğrenme büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmedir (Senemoğlu, 2011. 11). Öğrenme davranışlarda ya da öğrenilmiş biçimde davranabilme kapasitesinde meydana gelen ve pratikten, deneyimin diğer şekillerine kadar çeşitli alanlarda sonuç veren kalıcı bir değişiktir (Schunk, 2009: 2). Senge'ye (2002) göre ise, insan olmanın anlamını kavrama, kendimizi yeniden yaratma, öğrenmeyle şimdiye kadar hiçbir zaman yapamadığımız bir şeyi yapabilir hale gelme, dünyayı ve onunla ilişkilerimizi yeniden kavrayabilme, öğrenme sayesinde yaratıcı olabilme, hayatın üretme

sürecinin bir parçası olma ve kapasitemizi genişletmedir. Braham'a (1998) göre, nasıl ki veri ile bilgi aynı şey değilse, öğrenme de bilgi edinme ile aynı kavram değildir. Öğrenme ancak davranışlar değiştiğinde gerçekleşir. Öğrenme, tekrarlar ve yaşantılar sonucu davranışlarda meydana gelen oldukça kalıcı değişikliklerdir (Güney, 2008, 105). Rekabeti arttırma, hızla değişen dünyada en sağlıklı olan çözümdür. Özden' e göre öğrenme, çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliğidir (Özden, 2010, 21).

Her insan sürekli olarak çevreyle ilişki kurar. Bu ilişkiler sırasında deneyimler kazanır. Deneyimleri belleğinde saklar. Öğrenme, bireyin çevresinden edindiği deneyimler sonucunda davranışlarını değiştirmesidir. Davranışların büyük bir çoğunluğu öğrenme yoluyla elde edilir (Arpacı vd., 1992: 28). Doğduğu zaman bilinçli hiçbir davranış gösteremeyen insanoğlu, yaşaması için gerekli olan tüm davranışları çevre etkisi ve doğuştan sahip olduğu güçlerin yardımıyla öğrenir (Fidan, 2012: 9). Birey ihtiyaçlarını karşılamak, etkinliğini arttırmak, koşullara daha iyi uyum sağlayabilmek, tahmin yapabilmek, belirsizliği yenmek, rekabet edebilmek, başkalarına karşı sorumluluğumuzu yerine getirebilmek ve potansiyelimizi tümüyle kullanabilmek için öğrenme ihtiyacı duyarız (Yıldırım, 1998: 9–14). Bilginin bu kadar hızlı bir şekilde değiştiği ve yayıldığı dünyada çevreye uyum sağlayabilmek için bireylerin ve örgütlerin vazgeçilmez bir unsurudur.

Öğrenme doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Anlama, algılama düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlar üzerinde durur. Bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklemektedir. Kişinin davranışını anlayabilmek için onun karşılaştığı durumu nasıl değerlendirdiğinin anlaşılması gerektiğini savunur (Özden, 2010: 24). Öğrenme insanların yeteneklerini, rol algısını, motivasyonunu, bireysel davranış ve performansını etkiler. Yetenekler açısından baktığımız zaman çalışanlar resmi ve gayri resmi öğrenme süreçleriyle güven kazanırlar. Öğrenme süreciyle rol algılamalarını açıklığa kavuştururlar. Öğrenme birçok motivasyon kuramının arkasındaki en temel öncüdür. Öğrenme süreciyle yaptıkları işin sonucunda güven duymayı veya duymamayı, çabalarının arzulanan performansı ortaya koyup koymadığını görürler (Özkalp ve Kirel, 2010: 139). Birey için en değerli yeti olan ve kişilerin yaşamlarını etkileyen öğrenme, genel olarak üç başlık altında toplanabilir: Bireysel Öğrenme, Takımsal Öğrenme ve Örgütsel Öğrenme.

Öğrenme arzusu bütün insanların ortak bir özelliği olmakla birlikte, her insanın aynı şekilde öğrendiği söylenilemez. Öğrenme stillerini görsel, işitsel ve kinestetik/dokunsal diyebileceğimiz üç ana özellikte toplayabiliriz. Bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özelliğidir. Öğrenmeyi öğrenmenin temel basamaklarından biri olan öğrenme stillerini, öğrenciler ve öğretmenler başta olmak üzere tüm toplumun bilmesi gerekmektedir. A. Toffler'ın "Geleceğin cahili, okuyamayan değil; nasıl öğreneceğini bilmeyen kişi olacaktır" sözü, öğrenme yol ve yöntemlerini bilmenin yeni dönemdeki önemini açıkça ortaya koymaktadır (Boydak, 2006). Bunların yanında, genelde insanların, çeşitli öğrenme yöntem ve tekniklerini bir arada kullandıkları görülmektedir. Hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, bireylerin tek amacı öğrenme eyleminin gerçekleşmesidir. Herkesin aynı düşüncede olduğu veya farklı düşünme yeteneklerinin olmadığı şartlarda, öğrenmenin gerçekleşmesi oldukça zordur. Çünkü farklı düşünebilme yeteneklerinin, öğrenmeyi kolaylaştıran, daha çok bilgi üretebilen ve öğrenmeyi hızlandıran bir özelliği vardır. Davranış bilimciler, öğrenmenin nasıl oluştuğu konusu ile çok uğraşmalarına rağmen hepsinin görüş birliğine vardığı öğrenme ilkeleri henüz tam olarak tespit edilememiştir. Araştırma yapan her davranış bilimci, elde ettiği verileri kendi anlayışına göre değerlendirerek bazı görüşler ileri sürmüştür. İşte ileri sürülen bu görüşler "Öğrenme kuramları" olarak adlandırılmaktadır. Bu kuramlarda, öğrenmenin niteliği, nasıl, ne zaman oluştuğu ve öğrenmenin oluşmasında etkili olan faktörler ve şartlar hakkında bilgi verilmektedir (Güney, 2008: 107).

Davranışçı kuramcılara göre öğrenme, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleşmesidir. Davranışçı akımın en çok bilinen öğrenme kuramı klasik koşullanmadır. Davranışçılar insanların, karşılaştıkları problemin çözümünde genellikle geçmişte yaşadığı benzer durumları göz önüne aldıklarını ileri sürerler. Yeni bir problemle karşılaşıldığında ise bireyin deneme yanılma yoluyla yeni çözümler üreteceği kabul ederler. Davranışçı yaklaşımlarda önemli olan gözlenebilen başlangıcı ve sonu olan dolayısıyla ölçülebilen davranışlardır. Teorinin önde gelenleri, Pavlov, Skinner, Watson ve Thorndike' dir (Özden, 2010: 21- 23).

Bilişsel kuramcılara göre, öğrenme olayının gerçekleşmesinde etkili olan temel öge "bir amacın varlığıdır". Öğrenmek isteyen organizmanın mutlaka bir

amacı vardır. Organizma için amaçlar çok olabilir, ama ulaşmak istediği amaç için birçok yol vardır. Neticede bir problemi çözer gibi amacına ulaşır. Öğrenme bir bütündür. Davranışçı öğrenme kuramcılarının ortaya attığı uyarıcı-tepki ilişkisi gibi öğrenmeyi parçalara ayırıp açıklamak doğru değildir. Bütünün kendisini oluşturan parçalardan daha fazla bir şey olduğunu ve bu nedenle öğrenmenin bir bütün olarak ele alınıp incelenmesi gerektiğini ve deneme yanılma tepkilerinden ziyade sistemli ve amaçlı bir şekilde gerçekleştiğini vurgulamışlardır (Güney, 2008: 110).

Duyuşsal kuramcılara göre öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgilidirler. Öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgilenen bu kurama göre benlik, kendini gerçekleştirme ve ahlak gelişimi çok önemlidir. Bireyde öğrenme olabilmesi için davranışsal, duyuşsal ve zihinsel açılardan değişmesi gereklidir. Düşünsel yapı değişmediği sürece davranışı değiştirmenin, davranışı değiştirmedinizde düşünsel değişim, entelektüel duyguların tatminine yarayacaktır. Öğrenmenin hedefi kişiliği değiştirmek için davranışsal ve bilişsel olduğu kadar duyuşsal gelişmeye ağırlık verilmelidir. Duyuşsal öğrenmede benlik gelişimi; bireyin kendisini değerli bir insan olarak hissetmesi, kapasitesine güvenmesi ve farklılıklarına değer vermesini vurgular. Benlik gelişiminin amacı kendini gerçekleştiren insandır. Kendini gerçekleştiren insan kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul eder. Özerk, yaratıcı ve yaşamdan zevk alır. Çevresi ile barışık olduğu gibi demokratik bir tutuma sahip kişidir (Özden, 1999: 96).

1.1.2. Örgüt Tanımı

İki veya daha fazla insanın, ortak bir amacı gerçekleştirmek için, davranışlarını biçimsel kurallara göre düzenlediği yapı anlaşılmaktadır. Bir örgütte meydana gelen olaylar karşılıklı davranışlardır. Örgütün yapısı bu karşılıklı davranışları tanımlar. Örgütün yapısının doğası ve karşılıklı davranışların özel nitelikteki süreçleri, bir örgütten diğerine göre değişecektir. Bununla beraber her örgütte bireyler amaçlar için karşılıklı davranışlarda bulunurlar. Bu karşılıklı davranışların her zaman bir tip yapı ile tanımlanması mümkündür. Biçimsel örgütler için yapı birinci derecede önemli bir özellik olarak kabul edilir (Hikcs,1975, Akt, Keskinlikç, 2007: 1). Başaran'a (2000: 74) göre toplumsal gereksinmelerin bir kesimini karşılamak üzere, önceden belirlenmiş amaçlara ulaştıracak işleri yapmak

için güçlerini gönüllü ve düzenli olarak eşgüdümleyen insanlardan oluşan toplumsal açık bir sistemdir. Örgütün ömrü, girişim, yerleşme ve gelişme olmak üzere üç evreden oluşur. Kendini sürekli yenileştiren bir örgütün ömrü, yüzyıllarca sürebilir. Geniş anlamıyla örgüt; belirli amaçlar doğrultusunda kişilerin çabalarının eş güdümlendiği bir yönetim işlevi; amaç, insan, teknoloji boyutlarının etkileştiği bir sistem; kişiliğini belirleyen ve kendine özgü bir kültürü olan; işleri, mevkileri, çalışanları ve aralarındaki yetki ve iletişim ilişkilerini gösteren bir yapıdır (Güçlü, 2003: 147). Bir bakıma örgütler toplumun işleyiş biçimini belirleyen araçlardır. Endüstride, savunmada, sağlık hizmetlerinde ve eğitimde örgütler bir toplumun yaşam standardında etkili gelişmeler sağlayacağı gibi, o toplumun diğer toplumlar üzerindeki görünümünü de etkiler (Can, 1999: 3). Dolayısıyla, yönetici diğer yönetim araçlarını nasıl kullanıyorsa, bu koordinasyon sağlayan araçta o şekilde kullanacaktır (Şimşek, 2008: 30).

Örgütler birer sosyal sistemdir ve karşılıklı çıkar temeli üzerine kurulmuşlardır. Örgüt, toplumsal gereksinimlerin bir kısmını karşılamak üzere, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için güçlerini eşgüdümleyen insanlardan oluşan toplumsal açık bir sistemdir (İlgar, 2000: 25). Örgütlenme toplumsal refah düzeyinin artırılması, daha iyi yaşam koşullarının gerçekleştirilmesi için günlük yaşamın başlıca aktörü olmuştur. Toplumlar farklı düşünceye, dine, siyasal anlayışa sahip insanlardan oluşmaktadır. Farklı anlayıştaki insanlardan oluşan örgütsel yapılar da kültürün bir parçası olmakta, zamanla örgütsel kültür oluşmakta ve son aşamada örgütün kültürü, artık bu farklı insanların kültürünün belirleyicisi olmaktadır. Bu içsel etkileşim dinamik bir yapı içinde sürmektedir (Yücel 2007: 54). Örgütler, işlevlerini etkili olarak yerine getirmek amacıyla, istikrar ve devamlılık ihtiyacı duyarlar. Her örgütün amacını gerçekleştirilmesi için bir yapısı vardır. Hiçbir örgüt her zaman mükemmel değildir. Örgüt yapısının ve örgütsel ilişkilerin zaman zaman gözden geçirilerek düzenlenmesi gerekir (Özdemir, 2000: 66).

Örgütler için gün geçtikçe çevreye uyum sağlama kabiliyetini artırmak, ayakta kalmanın şartı haline gelmektedir. Bu olgu da öğrenen örgüt yaklaşımının yöneticilerin gündemine girmesine neden olmaktadır. Çünkü çevresinden bilgi toplayamayan, bilgi yaratamayan, bunları işleyip belirli kararlara dönüştüremeyen

örgütlerin çevreleri ile bağları kopmakta, uyumları kaybolmaktadır (Koçel, 2003:). Örgüt gelişme aşamasında kendine özgü bir kişiliğe ulaşır. Örgüt işgörenlerin birlikte yaşamasını kolaylaştıran ilke ve kurallar ile özgün değer ve düzgüler geliştirir. Bu ilke ve kurallar iş görenlerin örgüt toplumuna uymasını, böylece toplumsallaşmalarını sağlar. Değer ve düzgülerse örgütün kültürünü oluşturur (Başaran, 2000: 77). Değişim ve gelişmelerin sürekli olduğu günümüzde örgütler, yeni düşünceler, yeni teknolojiler, yeni örgüt yapıları ve yeni yönetim anlayışlarının olduğu yoğun rekabet ortamında varlıklarını devam ettirmek zorunda kalmışlardır. Örgütlerin, günümüzün hızlı değişim sürecini başarı ile atlatalmaları, etkinliklerini arttırabilmeleri, çalışanlarının örgüte bağlılıklarının sağlanabilmesi için güçlü bir vizyona sahip olmaları ile mümkün olabilecektir (Akgemci, Çelik, Ertuğrul, 2004: 1).

Örgütlerin birer canlı organizma olarak değerlendirilmesi, onlarında çevreleriyle uyum içinde yaşayıp, çevresel değişimlere adapte olabilmeleri için öğrenmeleri gerektiği gerçeğini ortaya koymaktadır (Yazıcı, 2001: 57). Örgütlerinde ayakta kalabilmesi için temel şart örgütü oluşturan bireylerin öğrenebilen, öğrendiklerini gruba aktarabilen ve örgütün yaşamsal çıkarlarını koruyabilen bir yapıda olması gerekliliği taşımasıdır. Örgütler, bireyler olarak sahip olduğumuz fiziksel, biyolojik ve zihinsel sınırlamalarımızın üstesinden gelerek, tek tek bireyler olarak ulaşmamıza yardım ederler (Şimşek, 2008: 31).

Bir örgütten bahsedebilmek için her şeyden önce örgütün;

- Ulaşmak istediği ortak amaç/amaçlarının bulunduğunu,
- İnsan ve fiziki kaynakların bir uyum içinde bir araya getirildiğini ve
- Örgüt üyelerinin tutum ve davranışlarını belirleyen ve belirli ölçülerde sınırlayan bir yapılanma içinde olduğunu belirtmek gereklidir (Budak ve Budak, 2004)

1.2. ÖRGÜTLERİN DEĞİŞİM VE GELİŞİM AŞAMALARI

19. yüzyılda birer makineymiş gibi düşünülen örgütler zaman içinde değişim ve gelişime uğramışlardır. Örgütler nadiren kendi başına bir amaç olarak kullanılırlar. Onlar başka amaçlara ulaşmak için oluşturulan araçlardır. Bu gerçek örgüt (organization) sözcüğünün kökenine yansımıştır. Sözcüğün aslını oluşturan

Yunanca' daki organon kelimesi alet ya da araç anlamına gelir. Bu nedenle görevler, amaçlar ve hedeflerle ilgili fikirlerin böylesine temel örgütsel kavramlar haline gelmesi şaşırtıcı değildir, çünkü aletler ve araçlar, amaca yönelik şu ya da bu faaliyetin yerine getirilmesine yardımcı olmak üzere yaratılmış ve geliştirilmiş mekanik aygıtlardır (Morgan,1998: 27).

Coğrafi keşiflerle beraber Avrupa'ya değerli madenlerin yanında insanlarda taşınmıştır. Avrupa'ya taşınan bu insanlar sadece çalışan, adeta bir robot gibi kabul edilmişlerdir. İngiltere'de 18.yüzyılın sonlarına doğru meydana gelen sanayi inkılâbıyla birlikte seri üretime geçilmiş çok fazla hammaddeye ve insan gücüne ihtiyaç duyulmuştur. Gelişimini tamamlayamayan ülkelerin ellerinden hammaddeler güçlü olan ülkeler tarafından alınmış ve üretilen ürünler tekrar bu ülkelere satılmıştır. İnsanlardan daha fazla yararlanmak amacıyla yöneticiler insanları bir makine gibi düşünmeye başlamışlardır. Fakat bu düşünce, örgütü bir makine gibi düşündüğü için, insanlara bu ise dayatma olmuştur. Belirli bir zamandan sonra bu düşünce çalışanlarda rahatsızlık uyandırmaya başlamıştır ve kendi aralarında örgütlenmeye başlamışlardır. Örgütlendikleri gibi işçi sınıfı da haklarını korumak amacıyla bir zaman sonra kendi aralarında örgütlenmiştir. Bu örgütlenme Avrupa da ve daha sonra dünya da insan hakları, demokratikleşme gibi yeni oluşumlara zemin hazırlamıştır.

İskoçyalı iktisatçı Adam Smith'in The Wealth of Nations (Milletlerin Zenginliği) (1776) adlı kitabında övdüğü işbölümü yoğunluk kazandı ve artan ölçüde uzmanlık esasına dayandı, çünkü imalatçı firmalar işçilerin karar inisiyatifini azaltıp kontrolü makinelere ve denetçilere vererek verimliliği artırma eğilimindeydiler. İşçiler bu fabrika üretiminin yeni ve katı rutinini kabul edecekleri biçimde disipline etmek için yeni prosedürler ve tekniklerde devreye soktular (Morgan, 1998: 27).

Örgüt teorisinin gelişmesindeki en önemli güç ise endüstri devrimidir.1770-1785 yılları İngiliz sanayi devriminin oluşması dönemidir. İngiltere tarım ülkesi olmaktan çıkmış ve bir sanayi ülkesi olmaya başlamıştır. Yeryüzünde tarım-köy hayatından sanayi ve ticaret toplumuna geçişi başarıyla tamamlayan ilk ülke İngiltere'dir. Buhar makinelerinin kullanılması ve fabrika sistemine geçilmesi örgüt teorilerinin de bilimsellik kazanmasına neden olmuştur (Özalp vd., 2009:)

Günümüzde örgüt teorisinin geçirdiği evrim genel olarak üç aşamada incelenmektedir. Ancak özellikle 1980 sonrası yönetim ve organizasyon alanında yaşanan gelişmelerin, Modern teorisinin bir uzantısı olarak incelenmiştir. Bu nedenle organizasyon teorisinin evrimi ve yönetim düşüncesinde insana bakış açısı dört aşamada incelenmektedir (Yazıcı, 2001: 25).

- Klasik örgüt ve mekanik örgüt yapıları
- Neo klasik örgüt teorisi ve sosyal örgüt yapıları
- Modern örgüt teorisi ve organik örgüt yapıları
- 1980 sonrası gelişmeler

1.2.1. Klasik Örgüt Ve Mekanik Örgüt Yapıları

Klasik örgüt kuramcıları Max Weber, Henri Fayol, Money, Urwick'tir. Bu kişilerin örgüt yönetimi için düşünceleri, pratik yönetim sorunları ile ilgilenilmesi ve başarılı örgütlenme konusunda kendi deneyimlerini başkalarının izleyebileceği bir sisteme kavuşturmak istemeleriydi. Klasik örgüt kuramlarına göre; komutanın tek bir kişide toplanması, yetki zincirinin oluşturulması, denetim aralığı, kurmay kadrolar ve komuta hattı, inisiyatif, işbölümü, yetki ve sorumluluk, merkezileşme, disiplin, bireysel çıkarların genel çıkarlara tabi olması, hakkaniyet, personelin görev süresinde istikrar, birlik ruhu ön plandadır (Morgan, 1998: 30). Klasik mekanik örgüt yapıları insan unsuruna özel bir önem vermemiş, onu modelin bir parçası yapmamıştır. İnsan unsuru dışındaki unsurların (maddi unsurlar, iş, görev, kavramlar vs) belirlenen ilkeler doğrultusunda bir araya getirilmesiyle yapı oluşturulmuş ve insan unsurunun bu yapı içine konması ile onun bir makine gibi, ilgili kademenin öngördüğü doğrultuda davranacağı varsayılmıştır (Koçel, 2003:). Bu kuram örgütün insani yönlerini görmedikleri, sadece bir makine gibi görmesi, sonuç için amacın bir parçası gibi düşünülmesi, değişime kapalı bir yapılanma göstermelerinden dolayı çok eleştirilmişleridir.

Klasik örgüt teorisinde üç ayrı yaklaşım vardır. Bunlar; bilimsel yönetim yaklaşımı, yönetim süreci ve çalışanların verimliliğini arttırma üzerinde yoğunlaşan bilimsel yönetim, yönetim fonksiyonları, özellikle üst yönetim üzerinde duran bürokrasi yaklaşımıdır (Özalp vd., 2009:).

1.2.2. Neo Klasik Örgüt Teorisi Ve Sosyal Örgüt Yapıları

Klasik teori, 1930'lu yıllara kadar örgütlerin yapı ve işleyişlerinde önemli bir rol üstlenmişlerdir. Ancak 1929'da yaşanan ekonomik kriz ve gerekse örgütlerde yaşanan yönetsel ve örgütsel sorunlar, Klasik teorinin eksikliklerini ortaya koymaya başlamıştır. Bu dönemde özellikle 1924 yılında başlayan ve Elton Mayo başkanlığında yürütülen Hawthorne araştırmalarının sonuçlarının açıklanması, Klasik teorinin eksikliklerini ortaya koymuş ve yeni arayışların ve yaklaşımların doğmasına neden olmuştur. Bu yeni akım "Beşeri İlişkiler Yaklaşımı" olarak nitelendirilmiş ve Davranışsal Teorinin temelini oluşturmuştur (Mitchell, Akt: Yazıcı, 2001). Neo – klasik Örgüt Teorisi veya Davranışsal Teori olarak adlandırılan akımın en önemli özelliği, Klasik Teorinin eksik bıraktığı yönü, insan unsurunu inceleme konusu yapmasıdır (Koçel, 2003).

Klasik yönetim teorisinin ve onun modern uygulamasının özü, örgütlerin olabildiğince verimli bir biçimde işleyen akılcı sistemler olabileceğini veya olması gerektiğini öne sürmektir. Cansız dişli çarklarla değil de insanlarla uğraştığını savunmaktadır. İnsani ve teknik yönler arasında –özellikle insan seçme ve eğitim yöntemleriyle bir denge ve uyum sağlamanın önemini kabul etmişlerdir, ama asıl eğilimleri, insanları mekanik örgütlenmenin gereklerine uydurmak olmuştur (Morgan,1998: 34). Bireyler diğer üretim faktörlerinden biri olarak düşünülemez ve çok farklıdır. Değişik durumlarda tepkileri farklı olan bireyler örgütte ayrıca bir inceleme konusu yapılmalıdır. İnsanın örgüte örgütünde insana ihtiyacı vardır. İnsanların örgütler içinde nasıl davranmaları gerektiğinden çok nasıl davrandıklarını inceler (Özalp vd., 2009:).

1.2.3. Modern Örgüt Teorisi Ve Organik Örgüt Yapıları

Klasik ve neo klasik yönetim yaklaşımlarından sonra 1950'li yıllardan sonra bu iki yönetim yaklaşımını birleştirmek amacıyla yeni yönetim modelleri geliştirilmiştir. C.I. Bernard'ın başlattığı ve 1960 yuulundan itibaren de H. Simon'un katkıları ile beşeri ilişkiler yaklaşımı organizasyonların çevrelerinden etkilenen açık sistemler olduğunu dolayısıyla rasyonelliğin çevresel etkileşimlerle amaçların maksimizasyonu şeklinde değil ancak optimizasyonu biçiminde

gerçekleştirilebileceği savunulmuştur (Eren, 1996: 15). Çağdaş yönetim düşüncesinde, işletmenin bir bütün olarak görülmesi gerektiği vurgulanmıştır (Akdemir, 2009: 240). Klâsik kuramlar örgütü bir makine gibi görürken, çağdaş kuramlar örgütü etkileşim sürecinden oluşan bir doku olarak görmektedir (Başaran, 1994: 90). Çağdaş örgüt kuramına geçiş insan ilişkileri akımının, örgütün bir toplumsal sistem olarak görülmesine yol açan araştırmaların sonucunda gerçekleşmiştir. Çağdaş örgüt kuramında, insan örgütün temel öğelerinden biridir ve diğer örgüt öğeleriyle etkileşim içindedir (Gürgen, 1997: 51). Çağımızda modern teknolojinin hızlı bir gelişme göstermesi ona koşut olarak örgütsel yapı ve anlayışta bir takım değişimleri zorunlu kılmıştır. Ancak çağdaş örgüt kuramının sınırlarını çizmek ve kesin çizgilerle belirlemek son derece güçtür. İçinde yaşadığımız yüzyılın ikinci yarısında dikkat çeken gelişmeler örgütün bir sistem yaklaşımı ve anlayışı içinde inceleme eğilimidir. (Sabuncuoğlu ve Tokol, 2011: 128).

1.2.4. 1980 Sonrası Gelişmeler

20. Yüzyılın son çeyreğindeki toplumsal değişmelere bağlı olarak, yönetim ve örgüt kavram ve uygulamaları daha değişik bir görünüm almıştır. Haberleşme ve bilgi işleme teknolojisindeki gelişmeler, uluslar arası rekabet, ulusal sınırların anlamını yitirmesi ve küreselleşme, insan hakları ve insani değerler, kişilik kavramı, insanın her şeyden önemli bir varlık olarak ortaya çıkması, eğitim ve yaşam düzeyinin yükselmesi, insanları beklentilerindeki değişmeler ve insanların yaratıcılığında daha fazla yararlanma konusundaki gelişmeler olmuştur (Uygun, 2010: 149–150). Öğrenen örgüt kavramının örgütlerin bir tür "kolektif zekâ" gibi çalışmasını ifade ettiği düşünülebilir. Bu kuramda örgüt kompleks, canlı bir organizma olarak tasarlanmakta ve bireysel öğrenmelerin örgütsel öğrenmeye dönüşmesi arzulanmaktadır. Bunun için örgütün bireysel öğrenmeye engel olmaması, öğrenmenin yolunu açması yeterli kabul edilmektedir (Özden 1999: 150).

Geleceğin örgütü öğrenen örgüttür. Öğrenen örgüt, kendini sürekli tanımaya, deneyimlerden yararlanmaya, iç ve dış çevre koşullarına uymaya, gelirini giderinin üstüne çıkararak bağımsızlaşmaya, iç sürecinden ve çıktılarında sürekli dönüt alarak kendini düzeltmeye çalışan örgüttür. Örgütsel öğrenme, örgütün geleceğini yaratmayı sağlayacak öngörülerini geliştirmek için bilgi edinmek ve üretmek, beceri kazanmak ve tutum geliştirmektir (Başaran, 2000: 73).

1.3. ÖĞRENEN ÖRGÜT

Öğrenmenin çalışanlara transfer edilerek artacağını ilk kez 1900’lü yıllarda Frederic Taylor ortaya atmış böylelikle bilimsel yönetim literatürüne örgütsel öğrenme olarak geçmiştir. 1950 – 1960 ‘lı yıllarda bir kısım yazarlar şema ve haritalar oluşturarak örgütün karar alma süreçlerinde öğrenmenin önemini vurgulamaya çalışırlar. 1980’li yıllarda özellikle bir takım işletmeler örgütsel öğrenmeyi rekabet başarı ve performanslarıyla birleştirmede potansiyel güç olarak görmüşlerdir. Bu dönemde bazı kuruluşlar örgütsel öğrenmeyle stratejik planlama arasında ilişki olduğunu belirtmiştir (Töremen, 1999: 19). Son yıllarda dünya çapında TKY’ ne gösterilen ilgi ile birlikte 1990’lı yıllardan itibaren buna bazı şirketlerin hızlı büyüme amacıyla yeniden yapılanma çabalarına girişmeleri ve öğrenen örgütler geliştirmek için oluşturulan yaklaşımlar da eklenmiştir. Öğrenen örgütler geliştirme fikri 1973 yılına dayanır (Michael,1973, Akt, Helvacı,2010). Fakat bu fikri esas öneren kişi MIT (Massacusest Teknoloji Kurumu) den Peter Sengedir (Senge,1990) Öğrenen örgüt kavramı 1990 yılında Peter SENGE’nin “beşinci disiplin (The Fifth Dicipline)” adlı eserinde gündeme gelmiştir. Senge (1990), tüm geleneksel yönetim yaklaşımlarının öğrenmeyi engelleyerek yetişkin bireylerin, çalışma gruplarının ve örgütlerin gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğini belirtir. Bu sadece örgütlerin ve insanların potansiyellerinin gelişimini engellemekle kalmayıp aynı zamanda iş yerinde sıkıntı çekmelerine sebebiyet vermektedir. Bu etkiler insan ilişkilerine olduğu kadar, iş faaliyetlerine de yayılmaktadır. Nitekim yeterli öğrenme olmadığı zaman sürekli değişen çevreye, adapte olma konusunda sıkıntı çekilmektedir (Helvacı, 2010: 174).

Öğrenen örgüt, öğrenmeyi, her zaman öğrenmeyi ön planda tutan, kurum içi bireylerin gelişimini hedefleyen, iletişimi sürekli kılan ve sürekli gelişime yönelik görüş alışverişini etkin kılan bir örgüttür (Koçel, 2003). Garvin’e (2000) göre; bir öğrenen örgüt bilgileri yeni bilgi ve görüşleri amaca uygun bir şekilde davranışları yansıtma ve yaratıda, kazanımda, yorumlamada ve bilgilerin transferi ve muhafazasında ehil bir örgüttür. Bu tanımın yapı taşları, öğrenme için yeni fikirler gereklidir. Bu yeni fikirler bazen yaratıcı düşünme sonucunda teknik bilgiler, uzmanlar gözlemlene sonucunda veya organizasyon dışından da gelebilir ve örgüt çapında da paylaşılmalıdır. Öğrenen örgüt, sürekli öğrenen ve bunu kendine

dönüştürebilen örgüttür (Pınar, 1999; Watkins, Marsick, 1993). Öğrenme bireyler, takımlar, örgüt ve hatta örgütlerin etkileşimleri sonucunda olur. Öğrenme sonucunda, bilgi, inançları ve davranışları değişiklikleri sürekli dir. Öğrenme, aynı zamanda yenilik ve büyüme için örgütsel kapasiteyi geliştirir(Watkins ve Marsick, 1993). Öğrenme her zaman faydalı bir şekilde olmayabilir. Bireyin öğrenmesi son derece olağan olsa da örgüt içinde paylaşım olmayabilir. Uyum ve öğrenme değişim yeteneğini arttırır. Öğrenme süreçlerinin analiz edildiği, geliştirildiği, kontrol edildiği örgütün yenilikçi hedeflerinin uyumlu hale getirildiği bir örgüt öğrenebilir (Cummings ve Worley, 1993: 492–501). Öğrenen örgüt, kendisini yaşayan bir sistem olarak algılar. Her bölüm bir başka bölümle bağlantılıdır. Yaşayan bir organizmada olduğu gibi, dengeyi sürdürmek için çok büyük bir baskı vardır. Eğer bir bölümü değiştirmeye kalkarsanız, sistemin diğer bölümleri dengeyi yeniden sağlamak için ortak bir çaba gösterecektir. Ancak, değişim bir kez gerçekleştikten sonra tüm sistemi etkileyecektir (Braham, 1998: 11).

Bazı yöneticiler için, öğrenen örgütler yaklaşımı sağlam ve uzun süreli bir rekabet ortamı sağlamak maksadıyla TKY' ne bir alternatif olarak ortaya atılmıştır. “Gerekli çeşitlilik” kuralının da ima ettiği gibi sürekli değişen çevreye ayak uydurmak, yeni davranışlar öğrenme yöneticilerin bu durumdan alabilecekleri önlemler paketini geliştirmelerini gerektirmektedir. Ancak, yakın incelemeler sonucunda TKY ve öğrenen örgütler arasında sadece benzerliklerin değil aynı zamanda birbirlerine tamamlayıcı bir çok özellikler taşıdığı belirlenmiştir (Dervitsiotis, 1998, Akt: Helvacı 2010).

Öğrenen örgüt kavramının tam olarak ne olduğunun bilinmesi için kurum yöneticileri tarafından işlevlerinin kolay ve uygulanabilir şekilde algılanması gerekir. Bununla birlikte takım halinde öğrenmenin gerçekleşmesi, rekabetçi ortamda ayakta kalabilmenin tek şartı öğrenen örgüt kavramının çalışanlar tarafından benimsenmesidir (Hübner, 2002: 5).

Sürekli değişen dünyada; bir örgüt için günümüzün rekabet piyasasında yerini koruması sıkıntılıdır. Rekabet ortamında öğrenen örgüt bilgiyi daha hızlı kazanıp uygulayabilmektedir. Böylece yönetici üstünlüğünü sürdürür. Değişen bir ekonomide hayatta kalma ihtiyacı, örgütsel öğrenme örgütün hızla büyümesine sebep olur. Yeni

yaklaşımlar kurumların öğrenen örgüt olabilme yeteneğini ortaya çıkmasında umut vericidir (Cummings ve Worley, 1993: 492–501). Öğrenen örgüt sürekli öğrenen, öğrenilenleri içselleştirerek bilgiye dönüştürebilen, öğrenmenin temel prensip haline geldiği örgüttür. Öğrenme birey ve örgüt bazında gerçekleştirilmesi gerekir. Her birey öğrenebilir fakat bunu kuruma yansıtamadığı durumda kurum bazında bir anlam ifade etmeyebilir. Öğrenmeyi kurumsallaştırarak bunu gerçekleştirmesi kurumunda performansının artması demektir. Senge'e (2002) göre, öğrenen örgütler insanların, istedikleri sonuçları elde etmek için sürekli olarak kapasitelerini geliştirdikleri, birlikte öğrenmeyi öğrendikleri, bireysel hedeflerden çok ortak hedefleri paylaştıkları, büyük bir takımın bir parçası olarak birbirlerinin güçlü yanlarını tamamlayarak ve eksik taraflarını da kapatarak birlikte hareket ettikleri örgütlerdir. Gerçekten de dünya şartlarında sınır ötesi ticaretin ve işbirliğinin artması, teknolojinin ve dünya pazarlarının takibi gibi nedenler, örgütleri yeniden yapılanma akımlarını dikkate almaya zorlamaktadır. Şunu açık bir şekilde bilmeliyiz ki; zamanın hızla gelişen ekonomik ve teknolojik şartlarına aynı hızla adapte olarak diğer kurumlarla rekabet edebilmek ve ayakta kalabilmek için günümüz örgütleri sürekli olarak kendilerini geliştirmek zorundadırlar. İşte bu yeniden yapılanma akımlarından biri de öğrenen örgüt modelidir (Ayhan, 2010: 78).

Öğrenen örgütlerin en önemli yönü, öğrenme olanakları ve birlikte öğrenmeye uygun bir ortam hazırlanmasıdır. Bu ortamın hazırlanabilmesi, yani öğrenen organizasyon olabilmek için öncelikle öğrenme yetersizliklerinin açığa çıkartılması gerekir (Celep, 2001). Öğrenen örgütler, bilgiyi ortaya çıkarma ve bilgi paylaşımı konusunda belirli bir bilince ulaşmış, elde edilen bu yeni bilgiden ya da yaklaşımdan etkilenen ve öğrenme sürecini sürdüren yapılardır. Öğrenen organizasyona ulaşmak için sistematik problem çözme, yeni yaklaşımlarla tecrübe kazanma, kendi tecrübelerinden ve geçmişinden öğrenme, diğerlerinin tecrübe ve başarılı uygulamalarından öğrenme ve bilgiyi organizasyon içinde hızla ve etkin bir şekilde yayma olarak isimlendirilebilecek beş adımdan oluşan bir yol izlenebilir (Garvin, 1993). Öğrenen örgüt, örgütlerin deneyimlerinden ders alma yeteneğini, değişen koşullara uyum sağlama becerisini ve örgütlerin kendi kendini yenileyebilen dinamik bir yapı kazanmasını ifade etmektedir. Öğrenen örgüt, canlı varlıklar gibi örgütlerinde değişen koşullara göre davranış biçimlerini değiştirme, öğrenme kapasitesine sahip olmasıdır. Diğer bir deyişle, örgütlerin, onları meydana getiren

canlı organizmalar gibi öğrenme kapasitesine sahip olması vurgulanmaktadır (Özden 1999: 149). Öğrenen örgüt kavramı, bilginin etkin kullanımı ile kendisini sürekli geliştirebilen, bireysel, kolektif (ortak) ve örgütsel düzeylerde- öğrenmenin var olduğu, kendi deneyimlerinden ve başkalarının deneyimlerinden (benchmarking) öğrenen, yeni bilgilerin üretimi açısından bireylerin teşvik edildiği ve üretilen bilgilerin örgütün iç ve dış çevresi ile paylaşıldığı, gereksinim duyulduğu zaman sahip olunan bilginin eyleme dönüştürülebildiği, hataların cezalandırılmadığı aksine hataların öğrenmek için bir fırsat olarak değerlendirildiği ve bunlara bağlı olarak varlığını ve rekabetçi gücünü uzun süre koruyabilen, kısaca öğrenmenin tüm süreçlerde etkinliğini gösterdiği ve böylece gereken değişim, gelişim ve dönüşüm kapasitesine sahip olan bir yapıyı ifade etmektedir (Yalçın ve Ay, 2011).

Örgütler hızla değişen teknolojik gelişmelere karşı rekabet edebilmeleri ve uyum sağlayabilmeleri için bilgiyi sürekli olarak kullanmak zorundadırlar. Öğrenen örgütlerin değişime yaklaşımları çok farklıdır. Diğer örgütler mevcut değerler ve yapılar içinde değişime adapte olurlarken, öğrenen örgütler, kendilerini değiştirmeyi ve değişimden bir şeyler öğrenmeyi hedeflerler. Piyasalardaki rekabeti sürdürebilmek için, değişimlere de hızlı bir şekilde uyum sağlayabilmek gerekmektedir. Burada söz edilen değişim, dış etkilere gösterilen bir tepki niteliğindedir. Oysaki öğrenen örgütlerde değişimden daha farklı bir olgu söz konusudur. Çünkü öğrenen örgütlerin kaygısı sadece değişen koşullara adapte olabilmek değildir, bununla birlikte değişimden bir şeyler öğrenmeyi ve kendi bünyelerine katmayı hedeflerler. Başka bir deyişle, reaktif değil proaktif bir öğrenmeyi benimserler. Bu yüzden öğrenen örgütler için “dönüşüm” kavramını kullanmak daha uygun olacaktır. Öğrenen örgüt fikri, her şeyden önce “radikal dönüşümü gerektirmektedir, ancak bu sayede örgütsel ve yapısal değişimlerin örgütler için maksimum faydalarından söz etmek mümkün olabilir” (Köktürk, 1998, Akt: Bayraktaroğlu ve Kutanis). Örgütün tüm çalışanlarıyla uyumlu bir bütünlük içinde amaçlara ulaşmasında bağlayıcı rolü gören kültürün önemi, özellikle değişim yönetimi kapsamında gerçekleşen tüm çabalarda daha da ön plana çıkar. Bu anlamda, bir değişim yönetimi felsefesi olan öğrenen örgütlerde kültürün, sürekli gelişme amacını gerçekleştirmeye yönelik yerine getirdiği çok önemli fonksiyonları söz konusudur(Pınar, 1999).

Öğrenen örgütler; bütün çalışmalarında öğrenme amaçlı faaliyet gösteren, stratejik bir hedef olan bilgiyi en uygun şekilde ve zamanda elde etmeye çalışan, çalışanlarını öğrenme konusunda teşvik eden, bu maksatla uygun öğrenme iklimi ve öğrenme kültürü yaratan, sosyal sorumluluk anlayışı içinde diğer örgütlerle işbirliği yapan örgütlerdir. Değişen çevre şartlarında tehditlerin üstesinden gelmek ve fırsatlardan uygun zaman ve yerde yararlanmak için örgütün kendi üstün ve zayıf yanlarını bilmesi gerekir. Öğrenen örgüt her fırsatta kendisini, çevresini, fırsatları ve tehditleri analiz eden bir yapıya sahiptir (Yalçın ve Ay, 2011). Öğrenen organizasyon kavramının ana unsurları, bilgi yaratmak, öğrenmek, çalışanların bu yönde motivasyonu, ulaşılan sonuçları organizasyon bilgisi haline getirmek ve bu bilgiyi sorun çözmede kullanabilmektir. (Koçel, 2003).

Öğrenen örgütler tarafından kullanılan araçların çoğu aslında geleneksel, hiyerarşik kurumlar tarafından da kullanılır. Fakat araçların neden kim tarafından, ne zaman nerede kullanıldığı farklılığı ortaya çıkarmaktadır. Aşağıdaki Tablo 1’ de öğrenen örgütlerle, geleneksel örgütler arasındaki farklılığı göstermektedir (Braham,1998).

Tablo 1. Öğrenen Örgütlerle Geleneksel Örgütlerin Karşılaştırılması

Öğrenme Özellikleri	Geleneksel Örgütler	Öğrenen Örgütler
Öğrenen kim?	Bir yerlere “gönderilenler”, ödüllendirilenler ya da benzer gruplar (yöneticiler, satış elemanları)	Herkes: tüm çalışanlar, tüm bölüm ve düzeydeki elemanlar
Öğreten kim?	Kurum içinden eğitimciler ya da dışarıdan gelen uzmanlar	İşe en yakın olan kişiler, eğitimciler, “uzmanlar”
Sorumlu kim?	Eğitim Departmanı	Herkes
İnsanlar ne tür öğrenme araçları kullanır?	Dersler, iş sırasında eğitim, usta çırak ilişkisi, formal eğitim, öğrenme planları	Dersler, iş sırasında eğitim, öğrenme planları, kıyaslamalar, ekipler, kişisel cabalar, ikili çalışmalar
Çalışanlar ne zaman öğrenirler?	Zorunlu olduklarında, ilk birkaç ay, gerek olduğunda	Her zaman, uzun dönemli
Çalışanlar ne tür	Teknik	Teknik, ticari, kişiler arası,

Tablo 1. devamı

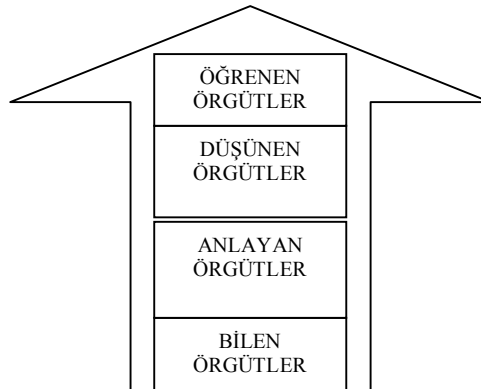
beceriler öğrenirler?		öğrenmeyi öğrenirler
Nerede öğrenirler?	Sınıflarda, iş yerinde	Sınıflarda, toplantılar yaparak, her yerde
Zamanlama	Bugünün ihtiyaçları	Gelecekteki ihtiyaçlar
Duygular	Ruhsuz	Coşkulu

Kaynak: Braham, (1998)

Gelecekte en başarılı olacak birey ve kurumlar, en kolay ve en hızlı öğrenenler olacaktır. Bugün, insan hâlihazırda var olan bilgi ve deneyiminin ilerideki yıllarda da işine yarayacağını beklememelidir. Tersine bir varsayım, işsiz kalma ya da hayal kırıklığı ile sonuçlanacaktır. Bilgi ve teknoloji böylesine hızlı ilerlerken, hız kazanmak için tek çözüm yolu, öğrenme ihtiyacını belirleyebilmek ve sonra da hızlı ve etkili bir şekilde öğrenmeyi başarmaya çalışmaktır (Braham, 1998,).

1.3.1. Öğrenen Örgüt Aşamaları

Öğrenen organizasyonların doğuşunda, yönetim biliminde yaşanan bilgi birikiminin önemli bir rolü bulunmaktadır. McGill ve Slocum yaptıkları çalışmalarda öğrenen örgütlerin evrimini incelerken, yönetim bilimine paralel olarak, bazı saptamalarda bulunmuşlar ve öğrenen örgütlerin evrimini, bilen örgütler, anlayan örgütler, düşünen örgütler ve öğrenen örgütler olmak üzere dört aşamada incelemişlerdir (McGILL, Akt,Yazıcı,2001: 148).



Şekil. 1 Öğrenen Örgüt Aşamaları

1.3.1.1. Bilen Örgüt Aşaması

Örgüt modellerinin en eski olanıdır. Klasik yönetim düşüncesinin şekillenmesinde önemli rol oynayan Frederick W. Taylor ve “Bilimsel Yönetim Yaklaşımı”, Henri Fayol ve “Yönetim Teori”, Max Weber ve “Bürokrasi Modeli” gibi yönetim teorisyenlerinin ve yaptıkları çalışmaların özünde “her yer ve her şartta en iyi tek bir yol” bulunduğu fikri yatmaktaydı. Bu en iyi yol da ancak yönetici tarafından bilinebilirdi. Bu nedenle bu tür örgütler “bilen örgütler” olarak nitelendirilmiştir. Bilen örgütlerin en büyük özelliği, rasyonelliğe ve etkinliğe her şeyden çok önem vermiş olmalarıdır. Standartlaştırılmış politikalar, prosedürler, kurallar ve kısıtlamalar bulunmaktadır. Yöneticinin en önemli sorumluluğu ise çalışanları sıkı ve yakından denetlemek ve kurallara uymalarını sağlamaktır (Yazıcı,2001: 149). Bu tür örgütlerin yönetim biçiminde öğrenme sadece yöneticiler tarafından gerçekleştirilir. Bir işletmenin öğrenebilmesi demek çevresi ve çalışanları ile sürekli ilişki halinde olması demektir. Bu kavramın ilk aşaması olan ilişkileri kurma sürecini, yönetim bilimi bilen organizasyon olarak adlandırılır. Klasik yönetim düşüncesinde, yönetim teorisyenlerinin yaptıkları çalışmaların özünde ‘her yer ve her şartta en iyi, tek bir yol’ bulunduğu fikri yatıyordu (Çam, 2002).

Bilen örgütlerin temel özellikleri şunlardır (Budak ve Budak, 2004).

- İnsana önem vermezler.
- İnsanın kendini geliştirmesi ve yaratıcılığı önemsizdir
- Her şeyi iyi yapmanın bir yolu vardır. Bu yol bulunduğu doğru.
- Tekrar tekrar araştırmaya gerek yoktur.

1.3.1.2. Anlayan Örgüt Aşaması

Anlayan örgütlerin özellikleri şöyle özetlenebilir (Budak ve Budak, 2004)

- Bilmek ve kuralların ötesinde kurum kültürüne önem verilir.
- Çalışanlar kendilerini kuruma ait hissederler.
- Bilen örgütlere nazaran insan daha ön plandadır.
- Fakat kurum kültürü ve yazılı olmayan kuralların bir süre sonra katılması söz konusu olabilir.

- Bir süre sonra katılmış kültürün etkisi altında kalan insanlar, “Burada işler böyle yapılır” anlayışı içinde her türlü yeniliğe karşı çıkabilirler.

1.3.1.3. Düşünen Örgüt Aşaması

Bu örgütlerde temel anlayış teşhis ve tedavidir. Düşünen organizasyonlar, eğer işletmenin faaliyetlerinde herhangi bir aksaklık mevcut ise, bunu düzelterek bir daha ortaya çıkmamasını sağlayacak sistem ve modeller geliştirirler. Bu tarz organizasyonlar, problemlerin çabuk teşhis edilmesi ve analiz yapılarak harekete geçilmesi konusunda yöneticileri geliştirirler. Ancak tepkici bir çözüm yöntemi olduğu için daha önceden çıkabilecek sorunları tahmin ederek çözüm yollarını geliştirebilmeye uzak kaldığı için öğrenmeyi engelleyici bir niteliği mevcuttur (Akkoç, 2008: 28).

1.3.1.4. Öğrenen Örgüt Aşaması

Teknolojik yeniliklerin iş hayatını dinamikleştirmesi ve bilgi temelli yeniliklere dayalı yeni ekonomik yapıda organizasyonların sahip oldukları bilginin onların rekabetteki konumlarını belirleyici olduğu dikkate alındığında, organizasyonların bilgilerini sürekli yenilemek için öğrenmeyi sürekli bir etkinlik haline getirmeleri ve takım halinde öğreniyor olmaları gerekmektedir. Bilgi çağında hangi biçimsel örgüt yapısı tercih edilirse edilsin, yöneticilerin sistem düşüncesine ve öğrenen örgüt modelini benimsemedikleri takdirde başarılı olmaları güçtür (Öğüt, 2003).

Örgüt çapında öğrenme, bireylerin ve takımların duygularını bilgilerini ve düşünsel modellerini paylaşması ve örgütün bilgiyi elde etme, kullanma ve yayma sürecini geliştirilmesiyle gerçekleşebilir. Bunu sonucunda bir sinerji oluşur. Bu sinerji sonucu ortaya çıkan örgütsel öğrenme, gerek bireysel, gerekse grup hâlinde öğrenme sonuçlarının toplamından daha büyük bir çıktı yaratır (Yazıcı, 2001: 86). Öğrenme değişim sürecinin temelidir. Bireysel düzeyde olduğu kadar örgütsel bağlamda da öğrenme önemini giderek arttırmaktadır(Whitaker, 1998: 68, Akt, Helvacı, 2010: 174).

Slocum ve McGill (1994), ortaya koydukları tablo 2’de de çok açık bir şekilde görülmektedir ki öğrenen bir örgüt bilen, anlayan ve düşünen örgütlerden oldukça farklıdır. Bu farklılık örgüt felsefesinin farklı olmasından başlayarak, yönetim anlayışına, uygulamalara, görevler, müşteriler ve değişime kadar yansır (Töremen, 2011: 35).

Tablo 2: Öğrenen Örgütlerin Bilen, Anlayan ve Düşünen Organizasyonlarla Karşılaştırılması

	Bilen	Anlayan	Düşünen	Öğrenen
Felsefe	Kendini en iyi tek yola adama Kestirilebilir. Kontrol Etkili	Eylem ve stratejiye rehberlik eden Kültürel değerlere adama Mitolojik yönetime inanma	Bire seri problem olarak örgüte bakış Uymazsa ileri gönder	Her örgütün gelişip büyümesini ve deneyimini inceleme ve nasıl deneyim sahibi olduğunu araştırma
Yönetim	Yönetim içinde kontrolü elde tutma	Açıklık, iletişim ve örgüt kültürünü güçlendirme	Problemleri belirleme, ayırma, verileri düzenleyip çözümler sunma	Deneyselliğe teşvik, İncelemeyi kolaylaştırma
Uygulam	Kitaba uyma		Yapısal ihtilafları üretme	Bilgi hataları
Görevliler	Yönetimi izleme neden? Niye? Sormama	Davranış rehberleri olarak değerleri ortak harekete geçirmek	Programlı çözümleri kullanma	Bilgiyi kullanma ve coşkunluk yapısal farklılık
	Örgütsel değerleri olumlu görme Örgütü en iyi bildiğine inanırlar	Çözülecek problem	Deneyim sağladığına inanır	Sürekli ve açık diyalog Öğrenme/öğretme ilişkisi

Tablo 2. devamı

Değişim	Problem çözme programları her yerde deva olarak görülür	Yalnızca mitolojik yönetim varsayımları Çoğalma eğilimi	Sürekli deneyim süreci	Deneyim ve inceleme
---------	---	--	------------------------	---------------------

Kaynak: Slocumve Mc Gill, (1994) Akt: Töremen, (2011)

Hızlı bilgi artışının genel olarak toplumu etkilemesi yanında toplumdaki örgütleri kısacası iş hayatını da etkilemesi söz konusudur. Nitekim hızlı bilgi artışı günümüz örgütlerinin bilgi örgütlerine dönüşmelerine neden olmaktadır. Böylece örgütlerinde yeni bilgilere ve teknolojilere uyum sağlamak için “öğrenen örgütler” olmaları gerekmektedir (Fındıkçı,1996). Okulların gelişmesi ve değişime ayak uydurması için öğreten okul modelini bırakıp öğrenen okul modeline sahip olmaları gerekmektedir.

Bilgi toplumundan, ancak bu anlayıştaki kişi ve organizasyonların çoğalması ile söz edilebilir. Yani, bilgi insanı olmanın ön şartı öğrenen insan, bilgi organizasyonu olmanın ön şartı öğrenen organizasyon ve bilgi toplumu olmanın ön şartı ise öğrenen toplum olmaktan geçmektedir (Fındıkçı, 1996). Belirsiz ve sürekli değişen günümüz dünyasında, başarılı olacak organizasyonlar kendilerini sürekli keşfeden, yenileyen ve güçlendiren örgütler olacaktır. Bu özellikleri ise sadece öğrenme yeteneğine sahip örgütler, yani öğrenen örgütler taşımaktadır. Artık, kendini geliştirmeden, sadece mevcut düzen ve uygulamalarını korumaya çalışan örgütlerin çabaları yetersiz kalmaktadır (Yazıcı, 2001).

1.3.2 Öğrenen Örgüt Ve Temel Özellikleri

Öğrenen örgütün ana felsefesi, sürekli gelişim ve öğrenmeye bağlılık anlayışına dayanır. Örgütün öğrenme yeteneğini canlı ve başarılı tutması değişen çevre şartlarına uyumda çok önemlidir. Bununla birlikte birçok örgüt öğrenmeyi teşvik edici ve cesaretlendirici bir yapıda değildir. Öğrenme sürecini yaymak, onu kişi ve takım çalışmalarına entegre etmek örgüt olabilmek için gereklidir (Badoux, 1997:) Garvin’e (1993) göre, örgütlerin öğrenen bir örgüt özelliğini taşıması için sistematik problem çözme, yeni yaklaşımları deneme, tecrübelerinden ve örgütün

geçmişinden öğrenme, başkalarının deneyimlerinden ve en iyi uygulamalarından öğrenme, kıyaslama yapma, bilginin örgüt içinde hızlı ve etkin bir biçimde dağılmasını sağlama gibi çeşitli unsurlara sahip olması gerekmektedir. Öğrenen örgütlerin temel özelliklerinden birisi de bilgileri tüm örgüte yayarak herkes tarafından paylaşılmasını ve kullanılmasını sağlamaktır (Pinar, 1999: 72). Öğrenme bireysel bir sorumluluktur, ancak kurumlarda bireysel öğrenmeyi destekleyip cesaretlendirecek bir ortam yaratmak için;

- Çalışanları öğrenmeye istekli hale getirebilmek için zaman ayırmak.
- Öğrenmeye, kurum kültürü ve değerleri içinde yer vermek
- Öğrenme için mekân ayırmak
- Öğrenme hatalarını dikkate almak
- Geriye dönük öğrenmeyi değil ileriye dönük öğrenmeyi benimsemek
- İş antrenman gibi görmek
- Çalışanları öğrenme konusunda ödüllendirmek (Braham, 1998: 41–51).

Öğrenen örgütler; bütün çalışmalarında öğrenme amaçlı faaliyet gösteren, stratejik bir hedef olan bilgiyi en uygun şekilde ve zamanda elde etmeye çalışan, çalışanlarını öğrenme konusunda teşvik eden, bu maksatla uygun öğrenme iklimi ve öğrenme kültürü yaratan, sosyal sorumluluk anlayışı içinde diğer örgütlerle işbirliği yapan örgütlerdir. Değişen çevre şartlarında tehditlerin üstesinden gelmek ve fırsatlardan uygun zaman ve yerde yararlanmak için örgütün kendi üstün ve zayıf yanlarını bilmesi gerekir. Öğrenen örgüt her fırsatta kendisini, çevresini, fırsatları ve tehditleri analiz eden bir yapıya sahiptir (Yalçın ve Ay, 2011. 17). Öğrenen örgütlerin diğer örgütlerden farklılığı rakiplerinden daha hızlı öğrenme kabiliyetine sahip olmaları, çalışanların da üretimin her safhasına katılması, kendilerini kurumun birer üyesi olarak görmeleri, hatalarında birer öğrenme şekli olduğunu kabul etmeleri, başkalarının deneyimlerinden yararlanarak kurumu geliştirmeleridir.

Braham'a (1998) göre; öğrenen örgütü diğer örgütlerden ayıran özellikler;

- Öğrenme, insanların yaptıkları her şeyin içine dâhil edilmiştir. İşe fazladan eklenen bir şey değil, aksine işin doğal bir parçasıdır.

- Öğrenme anlık bir olay değil, bir süreçtir.
- Tüm ilişkilerin temelinde iş birliği vardır.
- Öğrenen örgütler üreticidir, bireyler kurumu sürekli yeniden oluştururlar.
- Kurum kendi tecrübelerinden bir şeyler öğrenir, çalışanlar, kurumu etkililik, kalitenin yükseltilmesi ve yenilikler konusunda eğitirler.
- Öğrenen bir örgütün parçası olmak keyifli ve heyecan vericidir.

Marquardt'e göre öğrenen organizasyonların özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Yazıcı, 2001).

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

Çevresel değişimlere uyum sağlamada en önemli faktör, örgütlerin öğrenme becerilerini bireysel seviyeden örgüt seviyesine yayacak yaklaşımlar geliştirmeleridir. Öğrenme iş ortamında ve dışında bireyin yaşadığı tecrübeler ve bunun grup çalışmalarıyla örgüt düzeyine yayılması sonucunda oluşmaktadır. Bu

noktada öğrenen örgüt kavramı devreye girmektedir. Öğrenen örgüt kavramı, bu düşünceyle gelişmiş ve örgütlerde öncelikle çalışanlara öğrenmeyi öğretip ardından öğrenmeyi bireysel düzeyden kolektif öğrenme düzeyine çıkaran, bu sayede bir yandan değişimlere ayak uydurabilmeye diğer yandan da yeni bilgi ve yenilik yaratmaya koşullanmış çağdaş bir yönetim uygulamasıdır (Atak ve Atik, 2007: 64).

1.3.3. Öğrenen Örgütün Beş Disiplini

Senge (2002), öğrenen örgütleri ele aldığı "besinci disiplin" adlı kitabında, öğrenen örgütün gerçekleşmesinde rol oynayan ve örgütü öğrenen örgüte dönüştürebilen beş temel disiplini, kişisel ustalık, zihni modeller, takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi olarak ortaya koymaktadır.

1.3.3.1. Kişisel Hâkimiyet

Kişisel ustalık (hâkimiyet) kişisel görme ufkuımıza sürekli olarak açıklık kazandırma ve onu derinleştirme enerjimizi odaklaştırma, sabrımızı geliştirme ve gerçekliği objektif olarak görme disiplindir. Bu öğrenen örgütün bir temel taşı, manevi temelidir (Senge 2002, 16). Yüksek düzeyde bir kişisel yetkinliğe sahip olan kişiler, kendileri için derin anlamda önem taşıyan, hayatta gerçekten aradıkları sonuçlara ulaşma yeteneğini sürekli geliştiren kişilerdir (Yazıcı, 2001: 162). Örgütler sadece öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenir. Bireysel öğrenme sonucunda, örgütünde öğrenebileceğini garanti etmez. Bireysel öğrenme olmadan da örgütsel öğrenme meydana gelmez (Senge, 2002). Kişi için gerçekten önem taşıyan şeyleri açıklığa kavuşturmakla baslar. Bu öğrenen örgütün temel taşı ve manevi temelidir. Bir örgütün öğrenme isteği ve kapasitesi çalışanlarının öğrenme isteklerinden daha büyük olamaz (Özgener, 2000). Kişisel ustalık düzeyine sahip insanlar da vizyon ve hedeflerinin gerisinde yatan özel amaç duygusu vardır. Böyle bir insan için vizyon iyi bir fikir olmaktan çok, bir çağrıdır. Mevcut gerçekliği düşman olarak değil müttefik olarak görürler. Değişim güçlerine direnmektense, onları kavrayıp birlikte çalışmayı öğrenmişlerdir (Senge, 2002). Kişisel hâkimiyet kişinin sahip olduğu yeterlilikleri bilmesiyle baslar. Kişi sahip olduğu yetenekleri öğrenmeyle anlamlı hale getirebilir. Kişisel hâkimiyeti yüksek olan kişiler öğrenme aşamasında güçlük çekmedikleri gibi sürekli öğrenme çabası içindedirler. Öğrenilenleri de hayata

geçirerek üretime dönüştürmektir. Yetenek ve beceri üzerine kurulu olması ile birlikte kişisel ustalık yetenek ve becerinin ötesine geçer. Kişisel ustalık bir disiplin, hayatımıza entegre ettiğimiz bir faaliyet haline geldiğinde, temelde yatan iki hareketi içinde barındırır. İlki, bizim için önemli olanın sürekli olarak açıklığa kavuşturulmasıdır. İkincisi, mevcut gerçekliği nasıl gittikçe daha açık olarak görebileceğimizi sürekli olarak öğrenmektir (Senge, 2002).

Dünyaya ilişkin içsel resimlerimizi ve onların eylem ve kazanımlarımızı nasıl şekillendirdiği esasına dayanan, çok istediğimiz sonuçları yaratmayı ve tüm üyelerine seçtikleri amaç ve hedefleri geliştirmede, onları cesaretlendiren örgütsel çevreyi ve kişisel kapasiteyi öğrenerek genişletmedir (Davis). Örgütün öğrenen bir örgüt olabilmesi için, bireylerinin kişisel yetkinlik becerilerini sürekli yükseltmeye çalışması, olması gereken bir unsurdur.

1.3.3.2. Zihni Modeller

Zihni modeller, zihnimize iyice yer etmiş, kökleşmiş varsayımlar, genellemeler ve hatta resimler ve imgeler olarak dünyayı anlayışımızı ve eylemlerimizi etkilerler. Çoğu kez, zihni modellerimizin veya bunların davranışlarımız üzerindeki etkilerinin farkında olmayız (Senge, 2002: 16).

Kişisel inançlarımızın, varsayımlarımızın ve dünya görüşlerimizin düşünce ve eylemlerimizi nasıl etkilediğinin anlaşılmasına ilişkin çaba ve girişimleri kapsamaktadır. Yargı ve kararlarımızı, gerçeğe ilişkin sahip olduğumuz zihinsel modele göre değerlendiririz. Nitekim gerçeği çoğunlukla, ilişkinin kendi düşüncelerimizle karıştırma eğilimini gösteririz. Bir kişinin ya da herhangi bir şeyin gerçekte ne olduğunun, onun ne olduğuna inandığımız şeyle aynı olduğunu hemen kabule hazırızdır (Ensari, 1998). Zihni modellerle çalışma disiplini aynayı içe doğru çevirmekle başlar; dünya üzerine içsel resimlerimizi ortaya çıkarmayı, bunları yüzeye çıkarıp sıkı bir incelemeden geçirmeyi öğrenmek gerekir (Senge, 2002).

İnsanların zihinlerinde yer etmiş olan kemikleşmiş varsayımlar, genellemeler, resim ve imgeler ve hatta önyargılar, onların dünyayı anlayış, algılayış ve

davranışlarını etkileyecektir. Kişiler çoğu zaman bunların farkında bile olmazlar. Bu modeller insanların belli olaylar karşısında önyargılı karar vermelerine yol açabilir ve onların gerekli analizleri yapmalarını engelleyebilir. Öğrenmenin verimli olabilmesi için, bu engeller aşılmalı ve gerekli ortamlarda karşılıklı sorgulamalara gidilmelidir. Ancak bu sayede kişiler kendilerini ve düşüncelerini açıkça ifade etme fırsatı bulup başkalarının değerlendirmesine sunabilirler (Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2002: 59). Bireylerin bilgi üretme yeteneklerini engelleyen, bir takım varsayımlarını, öğrenen örgüt olmak için kurumun vizyonuna zarar verecek bir takım zihni modellerini kurum içine taşımaması gerekir.

Zihinsel modeller, örgütsel olayların, olması gereken yenilik ve kaliteyi hedefleyen, müşteri hizmetleri, ve örgütsel değişim girişimleri, şirketin personelini daha iyi anlamamızı sağlayan bir süreci kolaylaştıran insanlar hakkında nasıl düşündüğünü etkileyen anahtardır. Bireyin yetenekleri ve diğer kişilerin zihinsel modelleri için önemli bir başlangıç noktasıdır. (Albert, 2005).

1.3.3.3. Paylaşılan Vizyon

Paylaşılan bir vizyon oluşturmaya önem veren organizasyonlar sürekli olarak mensuplarını kendi kişisel vizyonlarını geliştirmeye yöreklendirirler. İnsanların kendi vizyonları yoksa bütün yapabilecekleri, bir başkasınıkini sahiplenmektir. Bunun sonucu ise bağlılık değil, uyum olur. Öte yandan güçlü bir kişisel yönelim duygusuna sahip kişiler gerçekten istediğimiz bir şey için güçlü bir sinerji yaratmak üzere bir araya gelebilirler (Senge, 2002: 232).

Genellikle vizyon, arzulanan gelecekte yaşamaya ilişkin bir resmin çizilmesi ve paylaşılması gerekliliği şeklinde düşünülür. Vizyon, küreselleşen ve hızlanan değişim süreci içindeki örgütler için bir yol haritası görevini görmektedir. Örgüt yöneticilerinin, vizyon oluşturulmasına öncülük etmeleri ve vizyon geliştirme işleminin sürekliliğini sağlamaları gerekir. Açık ve net bir üyeler arası iletişim ve net bir vizyon, çalışanların birbirlerini anlamalarına ve çabalarının belirli bir noktada odaklaşmasını sağlayacaktır. Bu tüm istenen başarının sağlanması vizyon sahibi olmaktan çok bunu örgüt çalışanlarına vizyon bildirisi yolu ile aktarmakla mümkün

olabilecektir (Akgemci, Çelik, Ertuğrul: 2004). Kurumlarda yapılan çalışmalarda, kurumun görüşü, görünüşü, varılmak istenen yer ve dışarıdan bakıldığında kurumun olması istenen yeri ve kurumun ana amacı, edindiği ana görev, üstlenilen sorumluluklar ve değerler ile amaçların ve politikaların rehberi sonucunda, ortak değerler ışığında kurumsal stratejiler belirlenebilir.

Bir grupta birlik duygusu oluşturabilmek, gelecekte ulaşmak istediğimiz ve yaratmak için çabaladığımız hedefe dair kuralları rehberlik uygulamalarını geliştirebilmektir(Davis). Örgütün gelecekte bireyin ya da kurumun nerede nasıl ve hangi koşullara sahip olması için planlanmış ileriye görme gücüdür. Bu hedefler doğrultusunda çalışanlarında bu düşünceleri benimsemeleri amaçlara ulaşmak için gerekli çabayı göstermeleri örgütün menfaatine bir durumdur. Kişisel ustalık, paylaşılan vizyonlar geliştirmenin temelidir. Bu da kişisel vizyon demek değil, aynı zamanda gerçeğe bağlılık ve yaratıcı gerilim demektir (Senge, 2002: 232).

Vizyon oluşturmanın sonu yoktur. O, her ne kadar kabul edilebilir bir başlangıç noktası olsa da, yalnızca bir "vizyon ifadesinin" oluşturulması değildir. Vizyon oluşturma, organizasyonun tüm üyelerini ne yaratmak istedikleri konusunda durmadan düşünmede birleştiren devam eden bir süreçtir. Geleceğin resmini yalnızca liderler değil organizasyonun tüm üyeleri görebilmelidirler. Bir okulda da, yöneticinin, tüm paydaşlarıyla vizyonu birlikte bulmaya (dikte etmek değil), onu okulda gerçekleştirmeye, gelişimi üzerinde düzenli olarak düşünmek ve değişeceğini ve değişmesi gerektiği gerçeğini kabul etmeye adanmışlığı gerekir(Ensari, 1998). Paylaşılan vizyon açık fikirlilik ve öğrenmeye adanmışlığa göre örgütsel öğrenmeyi daha farklı etkiler. Öğrenmenin yönünü belirler, buna karşın açık fikirlilik ve öğrenmeye adanmışlık ise öğrenmenin şiddeti ile ilgilidir. Bu yön verme örgüt üyeleri arasında enerji oluşumuna, adanmışlık ve amaç birliği sağlanmasına odaklanmıştır. Paylaşılan bir vizyonun olmadığı bir örgütte, bireyler örgütün beklentileri, ölçülebilen çıktılar ve kullanılan teorilerle ilgilenmezler (Gürel, 2011). Vizyonu ve misyonu netleşmemiş bir kurumda strateji ve hatta hedef belirlemek bile son derece hatalı, kurumun yapısına ve varolma sebebine uygun olmayan sonuçlar elde edilmesine sebep olabilir (İzgören, 2006: 39).

1.3.3.4. Takım Halinde Öğrenme

Takım halinde öğrenme disiplini “diyalog” la başlar; bu bir takımın bireylerinin varsayımları askıya alıp gerçek bir “birlikte düşünme” eylemine girme kapasitesidir. Takım halinde öğrenme önemlidir, çünkü modern organizasyonlarda temel öğrenme birimi bireyler değil takımlardır. Takımlar öğrenemedikçe örgütlerde öğrenemez (Senge, 2002: 18–19). 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 de kurulur, çünkü yetenekli takımlar yetenekli bireylerden oluşur (Senge, 2002: 257).

Takım halinde öğrenme disiplini, örgüt içerisinde bireysel ve grup olarak öğrenmeyi engelleyen çatışma ve tüm olumsuz etkileşim kalıplarının giderilerek, takım olarak öğrenmek için beceri ve alışkanlıkların geliştirilmesini sağlamaktadır (Barutçugil, 2004: 148). Örgütler, üyelerinin zihinsel modellerindeki ve kişisel vizyonlarındaki farklılıklarının üstesinden takım halinde öğrenme yolu ile gelebilirler. Dördüncü disiplin de, modern bir organizasyonda öğrenmenin temel birimini bireylerin değil takımın oluşturduğunu savunmaktadır (Ensari, 1998). Günümüzde “bireysel öğrenme” kavramı “örgütsel öğrenme” kavramına dönüşmüştür. Çünkü başarı artık sinerji yaratan ekiplerle gerçekleştirilebilmektedir. Sistemlerin mutlak anlamda başarılı olduğu bir alanda bireysel eğitimin çok fazla önemi olmayacaktır. Günümüzde insanlar deha derecesinde zekaya sahip olsalar bile, uzun vadede takım ruhu bilincinde düzenli olarak çalışan ekiplere karşı koyamayacaktır (Kıngır ve Mesci, 2007: 64). Öğrenen örgütün gerçekleşebilmesi için örgütü oluşturan bireylerin ve onların oluşturduğu takımların öğrenmesi mutlak gereklidir.

1.3.3.5. Sistem Düşüncesi

Sistem düşüncesi ile birimler arasındaki ilişkiler basit bir neden sonuç ilişkisine dayandırılmadan sadece koşullara değil, bununla birlikte bu sonuçları doğuran mekanizmaya odaklanmayı sağlar ve değişimi rastlantılara bırakmamak için

bunlara dayalı modeller geliştirmeyi hedefler. Sistem düşüncesi, kişilere tüm olay örgüsünü daha açık olarak görebilme imkanı verir ve “kaldıraç” etkisini kullanarak bunların daha etkili bir şekilde nasıl değiştirilebileceğini gösterir (Bayraktaroğlu, Kutanis, 2002: 56). İş dünyası ve tüm öbür insan çabaları birer sistemdirler. Bunlar görünmeyen birbiriyle ilişkili bir eylemler dokusuyla bağlıdır. Söz konusu eylemlerin birbiri üzerinde tam etkisini yaratması çoğu zaman yıllar alır. Biz de bu dantelin bir parçası olduğumuzdan değişim örgüsünü görmek iki kat daha zor olur. Bunun yerine sistemin birbirinden tecrit edilmiş parçalarının anlık fotoğrafları üzerinde odaklaşma eğilimi taşır ve en derin problemlerimizin neden bir türlü çözülemediğine şaşarız. Sistem düşüncesi kavramsal bir çerçeve, bir bilgi bütünü ve araçlar olup son elli yıl içinde geliştirilmiştir. Bize tüm olay örgüsünü daha açık seçik görme olanağını verir ve bunları en etkili şekilde nasıl değiştirebileceğimizi görmekte yardımcı olur (Öneren, 2008). Öğrenen organizasyonun en ince yönünü anlaşılır kılar: bireylerin kendilerini ve dünyalarını kavrama yolunda problemleri, bir bütün olarak görerek değerlendirmektir.

Sistem düşüncesinin yasalarına aşağıdaki yaklaşımlar örnek oluşturmaktadır (Senge, 2002: 67- 78).

- Bugünün problemleri dünün “çözüm” lerinden kaynaklanır.
- Ne kadar sıkı yüklenirseniz, sistem de o sıklıkla geriye itecektir.
- Davranış kötü sonuçlardan önce iyi sonuçlar doğurur.
- Bir sorundan kolay çıkış normal olarak o soruna tekrar geri götürür.
- Çözüm problemden kötü olabilir.
- Daha hızlı daha yavaştır.

Sistem düşüncesi bir bütünü görme disiplindir. Belirsizliklerden çok karşılıklı ilişkileri, statiklerden çok değişim düzenlerini görmek için bir çerçevedir. Bir genel prensipler kümesidir. Bu genel prensipler yirminci yüzyıl boyunca damıtılmış fiziki ve sosyal bilimlerden mühendisliğe ve işletmeciliğe kadar çeşitli alanları kapsamaktadır. Son otuz yıl içinde çeşitli kentsel, bölgesel, ekonomik, politik, ekolojik, ve hatta fizyolojik sistemleri anlamak için kullanılmıştır. Sistem düşüncesi bir duyarlılıktır yasayan sistemlere benzersiz karakterlerini veren o karmaşık, incelikli birbiriyle bağlantılılığı açıklar (Senge, 2002). Bu disiplin, sistemi

daha etkin bir şekilde değiştirmek ve daha uyumlu hareket etmek için nasıl görmemize yardımcı olur (Davis: 6–7).

Sistem düşüncesi, kavramsal bir çerçeve, bir bilgi bütünü ve araçlar topluluğudur. Birbirinden ayrı ve bağımsız gibi görünen olayları bir bütün olarak, aralarındaki neden-sonuç ilişkilerini göstererek, daha açık bir şekilde görme imkanı sağlar ve bunların en etkili şekilde nasıl değiştirileceğinin kavranmasına yardımcı olur. Bu tur bir bakış açısı, olayların veya problemlerin neden-sonuç ilişkileri üzerinde odaklandığından kısa süreli, geçici çözümler yerine; uzun süreli, kalıcı çözümler üzerinde düşünülmesini yani, semptomlarla değil, semptomların altında yatan gerçek problemlere çözüm getirilmesini sağlar (Yang, Watkins, Marsik, 2004). Çocuklara karmaşık sorunları çözmek için parçalara ayırarak çözümler bulmaları öğretilir. Bu yöntem kısa dönemli avantajlardır. Ama temeldeki sorunları gidermez. Çözümler getirirse de çözüm değildir. Sistematik olarak düşünmek gerekir (Worrell, 1995: 351–357).

1.4. ÖRGÜTLERİ ÖĞRENEN ÖRGÜT OLMAYA ZORLAYAN FAKTÖRLER

3. milenyumda, değişim baş döndürücü bir hızla gerçekleşmektedir. Değişim bu kadar hızlı gerçekleşirken gerek kamu örgütlerinin gerekse eğitim örgütlerinin, öğrenen örgüt olma özelliği göstermesi zorunluluk haline gelmiştir. Bu hızlı değişim sonucunda ise iki büyük sorun ortaya çıkmaktadır. Maksimum verim için zaman yönetimi sorunu ve değişimin üstesinden gelmek için adaptasyon sorununu ortadan kaldırmak gerekir.

Günümüz işletmeleri daha dinamik ve değişken bir ortamda ayakta kalmaya ve gelişmeye çalışmaktalar. Değişim hızının arttığı bir dönemde, yaşamı devam ettirebilme ve gelişme, işletmenin çevreye adapta olabilecek veya onu yönlendirebilecek becerileri geliştirmesine bağlıdır. Bunun için işletmenin öğrenen bir varlığa dönüşmesi gerekmektedir. Öğrenen örgüte dönüşmenin ilk adımı üst yönetimin kendi beceri ve bilgisindeki eksikleri fark etmesidir. İkinci adım ise bunları giderici yönde davranarak diğer çalışanlara örnek olmasıdır. Başarmayı, gelişmeyi, öğrenmeyi ve paylaşmayı arzulayan bireylerin işletmeye alınması ise

öğrenen örgütün oluşturulmasında üçüncü önemli konudur. Örgüt ortamının mükemmelliğe ulaşmak yönünde hata yapmaya da müsamaha eden bir yapıya kavuşturulması bir diğer önemli etmendir. Örgütle bütünleşen birey ve yapılaşmanın oluşturulması, birlikte başarmanın ödüllendirilmesi, öğrenen örgütün oluşumunda önem arz eden bir başka adımdır (Sayılır, 2003).

Örgütü sosyal anlamda doğan, büyüyen, gelişen bir organizma olarak düşünürsek doğadaki doğal ayıklanmaya koşut bir şekilde örgütlerinde uyum sağlayamaması durumunda, değişen koşullardan dolayı ortadan kalkma ve verimsizleşme sorunu ortaya çıkmaktadır.

- Amaç için öğrenme merkeze alınmalıdır.
- Perspektif (geleceğe yönelik) öngörü
- Amaç ilke ilişkisi
- Gelecekteki muhtemel zorluklar ve bariyerler
- Mevcut durumun analizi (Personel yeterliliği, Bireysel donanım, Liyakat ve Roller)
- Değişme koşulları ve çatışma noktalarının tespiti
- Örgütün sık sık öz değerlendirme yapması (nerede hata yaptık?)
- Örgütün amacına yönelik becerilerin edinilmesi ve bilgi donanımı.

Günümüz işletmelerinde kurum ve kuruluşlarda eğitim gibi öğrenmenin de sürekli ve sistemli olması, kurumsal kültürün ayrılmaz bir parçası olması gereklidir. Üstelikte bu gereklilik günümüzde aslında bir zorunluluk halini almıştır. Bu zorunluluk günümüz kurumlarında eğitimin giderek daha büyük önem kazanmasına yol açmıştır. Diğer yandan eğitim ve yönetim uygulamalarının da vazgeçilmez bir aracı olmuştur (Fındıkçı, 2006). Örgütler nasıl öğrenileceğini öğrenme yoluyla, kendisini, hizmetlerini, çıktısını tüm yönleriyle sürekli olarak iyileştirmeye çalışır. Örgüt ve işgören geliştikçe, işgörenler işlerine karşı yenilenmiş bir bağlılık hissedecekler ve örgüt kendisine daha iyi bir gelecek hazırlayacaktır (Celep, 2004).

Günümüzde örgütleri değişime zorlayan faktörler o denli güçlüdür ki, değişim olgusu örgütler için artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu baskı karşısında örgütler bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde değişim çabalarına yönelmekte ve yeni

koşulların etkisiyle değişim çabaları süreklilik kazanmaktadır. Bu bağlamda daha iyi sonuçlara ulaşmak ve rekabet avantajı yaratmak için sürekli iyileştirme ve geliştirme programları uygulanmaktadır (Garvin, 1993: 78–91).

Örgütler teknolojik gelişmeler sonucunda oluşan rekabet koşulları içinde yaşamlarını sürdürebilmek ve gelişmelere uyum sağlayabilmek için bilgiyi sürekli kullanmak zorundadırlar. Bunun için örgütlerin geleneksel yapılarını değiştirip, bilgiye ulaşma, işleme ve değerlendirme yollarını örgütsel yapısına oturtarak yeniden yapılanmaları gerekmektedir. Öğrenerek kendini yenileyen ve çevresine uyum sağlayabilen örgütlerin amaçlarını daha çabuk gerçekleştirerek etkililiklerini sağlayabilecekleri şüphesizdir (Bozkurt, 2003: 43).

Öğrenen bir örgüt olarak okulun önemini vurgulayan Michael (2001); toplumun kalbinde okul projesiyle okulların bilgi üreten fikirlerin rahatça açıklandığı, eğitim kurumlarının, kamu malı olduğunu ve büyük bir sivil toplum kuruluşlarıyla birlik olarak okul'un canlandırılması gerektiğini açıklar.

1.5. BİR ÖRGÜT OLARAK OKUL

Bir toplumda, sosyal ve ekonomik çevrenin eğitsel ihtiyaçlarını karşılayabilen okul, eğitim sisteminin en iyi ögesi olarak görülür Eğitim sistemi içinde okulların temel işlevi, öğrencilerine istenilen davranışları kazandırma ve belli öğrenme yaşantılarının öğrencilerle yaşanmasını sağlamak için çevreyi gerekli biçimde düzenlemektir (Taymaz, 2007: 4).

Okulda öğrenme, okul dışı alanlardaki öğrenmeden birçok yönüyle farklıdır. Pek çok çocuk okul için, hem öğrenilen şeyler hem de söz konusu öğrenmenin biçimleri arasında büyük farklılıklar vardır. Öğrenmenin meydana geldiği koşullar farklıdır. Okul çocuğun evde geçirdiği günlük hayatında tipik olarak gördüklerinden farklı bir çok gereklilikler getirir. Okuldaki öğrenme çoğunlukla kasıtlıdır. Öğrenmek için belirli bir maksat gerektirir (Howe, 2001: 12). Okulunda bir örgüt özelliği göstermesinden dolayı bireyin öğrenme durumu topluluk içinde olmaktadır. Bilgi toplumunda, eğitim belirli bilgilerin ezberlenmesi ve gerektiğinde geri çağrılarak kullanılması değildir. Eğitimin amacı, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek ve

bireylere nasıl öğreneceklerini öğrenmelerinde yardımcı olmaktır. Bilgi toplumunda eğitim sisteminin görevi, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek; eğitim yönetiminin görevi ise okulu öğrenen okul ve sınıfları öğrenen sınıf niteliğine kavuşturmadır. Öğrenen okulun ve sınıfın gerçekleşmesi için okulun kültürü çok önemlidir (Günbayı ve Akdeniz, 2007).

Bir örgüt olarak okulun taşıdığı özellikleri bilmek, okulun yerine getirdiği eğitim görevinin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Okulda görev yapan personelin, bu özellikleri özümseyerek hizmet vermesi beklenir. Bir okulun örgütsel özelliklerini şöyle sıralayabiliriz (Bursalıoğlu, 2008 , v.d):

- Okul dediğimiz örgütün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Böylece, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir.
- Okulda çeşitli değerler bulunması ve çatışmasıdır. Okulun başlıca görevi, içinde olduğu kadar dışında da çatışan bu sosyal politik ve ekonomik değerleri uzlaştırmak ve dengeleştirmektir. Okulu sadece bir öğrenim kurumu, öğretmeni sadece bir öğrenim aracı olarak görmek ve böyle kalmasını istemek, değerler arasındaki bu çatışmayı azaltmak yerine daha da arttıracaktır.
- Okul denilen örgütün ürününü değerlendirmek güçtür. Çünkü okulun amaçları diğer örgütlere oranla daha karmaşık ve çatışkılıdır. Bu karmaşıklık eğitimcilerin eleştirilmesini arttırmakta olup, daha da önemlisi okulun değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır.
- Okul özel bir çevredir. Eğitim genellikle dolaylı bir girişim olduğundan, bu amaçla okul denilen özel bir çevre yaratılmıştır. Bu özel çevrenin görevi çocuğa gerçek çevreyi kolaylaştırarak, temizleyerek ve dengeleştirerek öğretmektir.
- Okul çevredeki bütün formal ve informal örgütlerin ya yön verdiği yahut etkilediği bir örgüttür. Çevrenin tüm eğitim problem ve görevlerine katılmayan okulun, başarılı olduğu söylenemez. Okulun amaçları bu

örgütlerin çoğundan uzun sürelidir. Okul bunlar için insan kaynakları hazırlayan bir örgüttür.

- Düzenlenmiş grupların kendi yararlarını korumak için, okulun fikir bağımsızlığını sınırlamaya çalıştıkları ve bazen başarılı oldukları görülür.
- Okul, kültür değişmesini sağlayan örgütlerin başında gelir.
- Okul bürokratik bir kurumdur. Bu özelliğe karşı çıkanların davranışı, okulu kendi yararlarına araç etmelerine bürokrasinin engel oluşundan dolayıdır. Bürokrasinin patolojilerini getirebilir. Kalıplaşma, rutinleşme, işlemezlilik bunlardan bir kaçıdır.
- Her örgüt gibi, okulun da kendine özgü bir kişiliği olur. Bu kişilik okul denilen örgütün havasında görülür. Bireyin kişiliğine karşılık, örgütün havası, iklimi vardır.

Kurumların başarılı olmasında en önemli etkenlerden biriside stratejik bir vizyonunun olmasıdır. Bu nedenle her okulun bir vizyonun olması şarttır. Vizyonsuz okul gelişemez. Vizyon bulunmadığında okul için büyük bir eksiklik, bulunduğu da okulun gelişimini yönlendiren bir faktördür. Okul örgütünün bir sistem olarak yaşamını sürdürebilmesi hızla gelişen teknolojik gelişmelere ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik olarak kendini geliştirebilmesi vizyoner bir bakış açısı ile mümkündür (Aytaç, 2003).

1.6. ÖĞRENEN ÖRGÜT OLARAK OKUL

Okul örgütleri toplumun eğitim gereksinimleri karşılamak üzere kurulur ve amaçlarına ulaştıkları sürece varlıklarını korurlar. Toplumun eğitim gereksinimini karşılayan öngörülen amaçları gerçekleştirebilmesi, okul çalışanlarının güçlerini etkili biçimde birleştirmelerini gerektirir. Bunun bilinen en iyi yollarından biri okulların, kendilerini eğitim-öğretim takımının bir üyesi olarak algılayan öğretmenler ve takımın önderi olarak algılayan okul yöneticilerine sahip olmasıdır (Demirtaş, 2005: 39–59). Toplumsal ve eğitsel değişimin hızına bağlı olarak, okulların "öğrenen örgüt" olma gerekliliği giderek önem kazanmaktadır. Öğrenen bir örgüt olarak okulun personeli, mesleki gelişimlerini tamamlanması gereken bir görev değil yaşam

boyu öğrenen birinin süregelen işi olarak görmelidir. Böyle bir kurumda ana hedef öğrencilerin öğrenmesine odaklanmaktır. Bireysel ve toplu öğrenmeyi sağlayacak öğrenen bir okul yaratmada lidere özellikle, doğru kültür ve iklimin yaratılmasında önemli bir rol düşmektedir. Böyle bir adanmışlık olmadan öğrenen bir okul yaratmak olanaksızdır (Ensari, 1998: 97- 111).

Öğrenen örgüt felsefesinin kamu kurumlarına uyarlanabilmesinde somut örnekler vermek gerekirse, işe öncelikle kamu kurumlarının türlerinden başlamak uygun olacaktır. Buna değinilmesinin nedeni, söz konusu felsefenin kamu kurum ve kuruluşlarında körü körüne uygulanmasının önüne geçilmesidir. Bu bağlamda ilk akla gelen, öğrenen örgüt olma sürecinin ‘eğitim kurumlarından başlayarak uygun olan diğer kamu kurumlarına yayılması düşüncesidir. (Bayraktaroğlu ve Kutanis: 2002). Bilgi toplumunda, eğitimin geleneksel amacı değişmiştir. Eğitim belirli bilgilerin ezberlenmesi ve gerektiğinde geri çağrılarak kullanılması değildir. Eğitimin amacı, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek ve bireylere nasıl öğreneceklerini öğrenmelerinde yardımcı olmaktır. Bilgi toplumunda eğitim sisteminin görevi, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek; eğitim yönetiminin görevi ise, okulu öğrenen okul niteliğine kavuşturmak şeklinde tanımlanmaktadır (Çalık, 2005). Bilgi toplumunda okula duyulan gereksinim göreceli olarak azalmış, öğrenme okul sınırlarının dışına taşmış, daha hızlı ve keyifli hale gelmiş olmakla birlikte bu durum, okulun bilgi üretmedeki önemini azaltmamış; tam tersine okulun bu konudaki önemi daha da artmıştır. Çünkü bilgi toplumunda bilgi hem daha yoğun, hem de nitelik olarak daha karmaşık hale gelmiştir. Bilginin yoğun ve karmaşık olması onu alıp kullanacak bireylere sınırlılık yaratmaktadır. Okul bu süreçte bireyleri daha bilinçli ve seçici olmaya yönelterek, öğrenmenin yol ve yöntemlerini keşfetmelerini sağlayarak ve bilgiye ulaşma yollarını daha sistemli hale getirerek onlara daha geniş bir hareket alanı yaratabilir (Balay, 2004: 69). İyi bir eğitim kurumu, kendi kendine öğrenen ve öğrenmeyi sürdürürebilen okuldur; öğrenen okul öğrenmeyi teşvik eden bir kurum olarak kalabilmek için durmadan değişen, yaşayan bir kurum olmak durumundadır (Ensari, 1999: 7).

Okulların çoğu, gerçek öğrenen örgütler olarak örgütlenmeden daha çok, bürokratik yapıya uyum gösteren örgütler olarak tasarlanmıştır. Günümüz okullarının daha çok öğrenmeyen okullar olduğu ileri sürülmektedir. Bundan dolayı alternatif

okul modellerinin geliştirilmesi gerektiği üzerine durulmaktadır. Alternatif okul modellerinin en gözdesi, öğrenen okul modeli olarak görülmektedir (Çelik, 2000). Bir okulun öğrenen bir örgüt olması tüm çalışanlarının kaliteli bir eğitimin gerekliliğine inanmasıyla başlar. Bürokratik yapının ikinci plana alınıp gerçek amacın öğrenme olması gereken eğitim kurumlarında bürokrasi işleyişinin arka plana atılması gerekir.

Öğrenen okul düşüncesi güç ve otoritenin tek elde toplanmadığı, okula ilişkin karar alma yetkisinin başta okul yöneticileri ve öğretmenler olmak üzere, aileler, öğrenciler ve toplum üyeleri arasında dengeli dağıtıldığı bir süreçle yaratılabilir. Ayrıca bu süreçte standartlaştırılmış uyum yerine, farklılıklar desteklenir ve etkili biçimde yönetilir (Oswald, 1997. Akt: Balay, 2004)

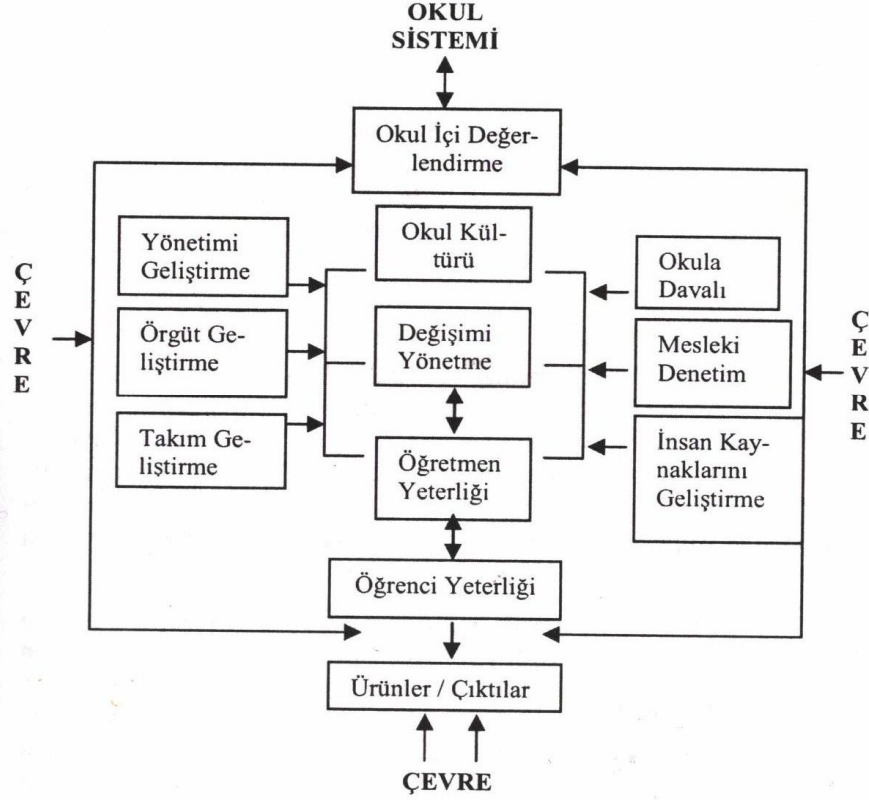
Bir okul öğrenen örgüt haline gelebilmesi için, açık düşünme, riskler alma, insanları değerlendirilebilir kaynaklar olarak göz önünde bulundurma, vizyonu modellendirme, sistemler düşüncesi gibi bir dizi işlemlerle yüz yüze gelmelidir. Öğrenen örgüt olarak bir okulun şu sorulara yanıtlar bulması gerekmektedir (Morrison,1998,166, Akt: Helvacı,2010: 181).

- İnsanlar fikirlerini dürüstçe söylerler mi?
- Farklı görüşlerin oluşumuna teşvik edilir mi?
- Görüşlerin dile getirilmesine zaman ayrılır mı?
- İnsanlar hatalarından bir şeyler öğrenirler mi?
- İnsanlar birbirlerinden öğrenirler mi?
- İnsanlara öğretilecek dersleri incelemek için bir takım imkânlar sağlanır mı?
- Hatalar öğrenim fırsatları olarak mı ya da kınama nedeni olarak mı görünür?
- İnsanlar işi daha iyi yapma yöntemleri bulabilir mi?
- İnsanlar yeni fikirleri ve tecrübeleri denemeye istekli midir?
- Farklı öğrenim tarzları kullanılır ve bunlara saygı duyulur mu?
- Öğrenciler kendilerini yönlendirebilir mi?
- Öğrenim için yeterli uygun kaynaklar var mıdır?
- İnsanlar iyileştirme sürecine hevesli midir?
- Personel iyileştirme sürecine katılma olanağı tanınmakta mıdır?

- İş yaşamı daha iyiye gitmekte midir? İş görenler iyileşmeyi beklemekte midir?
- Modası geçmiş uygulamalar yer almakta mıdır?
- Öğrenim örgütün tüm düzeylerinde yer almakta mıdır?
- İnsanlar ilgilerinin dışında öğrenmeye hevesliler mi?
- Herkes için eğitim sağlanır mı ve sorumluluklar üstlenilir mi?
- Eğitim insanları öğrenime yönlendirir mi?
- Orta düzeyde yöneticiler önemli rol oynar mı?
- Orta düzeyde yöneticiler rollerine hazırlanırlar mı?
- Yöneticiler değişim süreçlerinin üstesinden gelebiliyorlar mı?
- Yöneticiler risk alır mı? Takımlar ödüllendirilir mi?
- Sistemler esnek midir? İnsanlara aşırı görev yüklenir mi?

Bugün artık çok sayıda okulun yeni reformların gerektirdiği öğrenme türünü üretemediği ileri sürülmektedir. Gerekli öğrenmeyi üretememe, okulların bunu istememelerinden çok, onu nasıl yapacaklarını bilememelerinden kaynaklanmaktadır. Bu yüzden okulların yeniden yapılandırılmasına duyulan gereksinim giderek artmaktadır. Bu, okulun hem öğrenci hem de öğretmen için gerçek anlamda bir “öğrenen okul” olması demektir (Leithwood vd., 1998, 243–244: Akt, Balay, 2004).

Okullar için en önemli vizyon öğrenen örgüt olmaktır. Şekil 2’de görüldüğü gibi öğrenen örgüt olarak okul modeli karmaşık bir özellik gösterir (Dalin, Rollf ve Kleekamp, 1993, 2021, Akt: Helvacı,2010,183)



Şekil 2: Öğrenen Örgüt Olarak Okul

Kaynak: Dalin, Rollf ve Kleekamp, 1993, 2021, Akt: Helvacı,2010,183

Okul kültürün zorunlu kıldığı bir örgüttür. Okullar toplum, aile, öğrenci ve öğretmen gibi çeşitli ilgi gruplarının çekişmelerini yansıtan, çok çeşitli görevlere sahiptir. Bu nedenle okulun görevlerine sistemdeki değişik ilgi gruplarının bakış açılarında bakmak gerekir. Bütün örgütler gibi okulda çok amaçlıdır. Yani okulun amacı sadece eğitim ve öğretim değildir. Örgüt mensuplarının gerçekleştirebilecek ümit, istek ve beklentileri de okulun amaçları içerisinde düşünülmelidir (Özdemir, 2000).

Değişim öncüsü örgütler, sadece yeni program ve projeleri etkili ve verimli bir şekilde yöneten örgütler değil aynı zamanda bu yenilikleri yerleştirmek için gereken yapısal değişimleri de gerçekleştiren örgütlerdir. Okullarımız değişimde mahir değildir. Okullarımız, değişim öncüsü sistemlerin nitelik ve özelliklerinin çok azına sahiptirler. Bu yüzden liderlerin önündeki en zorlu iş, değişim öncüsü sistemlerin anahtar öğelerini tanımlamak ve daha sonra okullarda, okul bölgelerinde ve kaderleri

bu liderlerin yaptıklarıyla veya yapamadıklarıyla belirlenecek topluluklarda bu öğeleri meydana getirmektir (Schlechty, 2005: 59).

Okul ortamı, öğretmenler için öğrettikleri kadar öğrendikleri bir ortam olmak durumundadır. Her bir öğretmen kendi gelişimi kadar okuldaki diğer öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunmak, okulun genel başarısından sorumlu olmak durumundadır. Çünkü öğretim bir ekip işidir. Verimlilik ancak ekip çalışmasıyla sağlanır (Gürşimşek, 1998: 27).

Bu hedef doğrultusunda eğitimin alt yapısı yeniden yapılandırılmalı ve bu yapıyı işletecek olan öğretmenler yetiştirilmelidir. Eğitim sisteminin en stratejik parçası olan okulların bu değişen koşullara uygun bir yapılandırılması ve öğrenen okullara dönüştürülmesiyle hedeflere daha etkili bir şekilde ulaşılabilecektir (Günbayı, 2006). Öğrenen okulda tıpkı diğer örgütlerde olduğu gibi zaman zaman akılcı riskler almak ve başarısızlıkları göğüslemek gerekir. Bazıları başarısızlığın üretimi engellediğini iddia etse de aslında başarısızlık diye bir şey yoktur. Onun yerine kişisel gelişim vardır, bu da başarı ve gelişmeyi beraberinde getirir (Töremen, 2001: 121). Öğrenen okulun tüm paydaşları, yeniliği deneme ve değişimi başlatma konusunda istekli olmalıdır. Örgütün tüm personeli, öğrenme sürecine gönüllü katıldığı için, yenileşme sürecine de gönüllü olarak katkı sağlarlar (Subaş, 2010). Dolayısıyla öğrenen birey, öğrenen okulu, öğrenen okul öğrenen toplumu ve ülkelerin gelişmişlik düzeylerini iskeletini oluşturur.

1.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda öğrenen örgütler ve öğrenen okul ile ilgili yurt dışı ve yurtiçinde yapılan araştırmalar ve bu araştırmaların bulguları üzerinde durulmuştur.

1.7.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Nejad, Abbaszadeh, Hassani, Bernousi, (2012)'nin Senge Modeline dayanarak Öğrenen Organizasyon olarak Üniversitelerde Girişimcilik isimli çalışmasında Batı Azerbaycan Devlet Üniversitelerindeki öğretim üyeleri ve girişimcilik arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada, 460 birey rastgele örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Araştırma yöntemi açıklayıcı-araştırmalardır. Araştırma anketlerinde iki bölüm belirtilmiştir. Birincisi, öğrenen organizasyon elemanları 'Park (2008) tarafından yaptırılmıştır. İkinci anket girişimcilik, Kordnaiej ve arkadaşları tarafından yaptırılmıştır (2005). Her iki anket geçerlikleri teyit edildiği görülmüştür. Araştırma sonuçları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon, takım öğrenme, düşünme sistemleri ve girişimcilik arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öğrenen organizasyon ve girişimcilik farklı temalar üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Öğretim görevlilerinin vermiş olduğu cevaplarda kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme sistem düşüncesi, bilimsel öğretim ve girişimcilik arasında bir ilişki vardır.

Hawamdeh ve Jaradat (2012) Öğrenen organizasyon olarak Ürdün okulları isimli çalışmada iki pilot okul olarak seçilen okuldan, 55 bayan öğretmene 19 maddeden oluşan bir anket uygulanmıştır. Anket, iyi bir öğrenme ortamı, metodolojik öğrenme süreçleri ve destekleyici liderlik boyutlarından oluşmuştur. 5li likert olarak derecelendirilmiştir. Araştırma sonucunda Ürdün okullarının öğrenen örgüt özelliği gösterdiği görülmüştür.

Nejad ve Abbaszadeh (2011)' in İran Urmia Üniversitesinde, üniversite öğretim görevlileri ile yapmış olduğu Girişimci Öğrenen Organizasyon olarak Üniversitelerin Fonksiyonel Kavramı isimli çalışmasında, yaratıcı, bilimsel bir öğrenme ortamı oluşturmada öğretim öğretim üyelerinin girişimciliğe bakış açıları

arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma hipotezlerin analiz arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, düşünme sistemleri ile girişimcilik arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada, örgütün öğrenme boyutları ve girişimcilik arasındaki ilişkiyi anlamayı önermektedir. Veri toplamak amacıyla, 'Öğrenen organizasyon' Girişimcilik ' olarak iki anket kullanılmıştır. Güvenirliği sırasıyla 0.9 ve 0.86 olarak bulunmuştur. Ankette kullanılan likert ölçeği 1 ile 5 arasında bir derecelendirme yapılmıştır. Sonuç olarak girişimciliğe yol açan, sistematik, birlikte sorunları çözme ve farklı uygulamaları göz önünde bulunduran öğretim üyeleri arasında bir ilişki neden olduğu görülmüştür.

Khasawneh (2011)' Yükseköğretimde Öğrenen Organizasyon Disiplinleri ve Kurumlar arasında İnsan Kaynakları Bir Yaklaşım isimli araştırmasında yüksek öğretim de çalışan öğretim üyelerinin algılarını belirlemektir. Öğrenen organizasyon disiplinin üniversite ortamında uygulanması ile ilgili, Senge (1990) tarafından önerilen disiplinler göz önüne alınmıştır. Anket, Haşimi Üniversitesi'nde çalışan 202 öğretim üyesine uygulanmıştır. Bu üniversite Ürdün'de önde gelen devlet üniversitelerinden biridir. Çalışmanın sonuçları genel olarak orta-yüksek olarak belirtilen organizasyon disiplinleri 3.40–3.62 arasında değişen değerler bulunmuştur. Bu çalışmada öğretim üyelerinin düşüncelerini öğrenmek, onların yeterli mesleki gelişimlerini zihinsel modelleri ve eğitim uygulamaları geliştirmek için varsayımlar üretmek, bireyin bir vizyona sahip örgütsel vizyonu ile uyumlu bir takım olarak çalışmak ve değer sistemleri incelemektir. Anketin ilk bölümünde, öğrenen organizasyon disiplinleri (kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi boyutları öğretim üyeleri tarafından, tanımlayıcı istatistikler ortalama ve standart hesaplamak için kullanıldı. İkinci bölümde, öğrenen organizasyon disiplinleri algılamalarındaki farklılıklar cinsiyet, akademik rütbe, ve dahil olmak üzere öğretim üyelerinin demografik özellikleri, deneyimi, bağımsız t-testi (yani cinsiyet) ve varyans analizi (ANOVA) (yani, akademik rütbe ve yılların deneyimine) belirlemek için kullanıldı. Anket sonuçlarına göre üniversite öğretim üyeleri orta-tohigh düzeyde öğrenen organizasyon özelliği gösterdiği saptanmıştır. Öğretim üyeleri arasında takım çalışmasını teşvik eden bir çalışma ortamı, birbirine karşı iletişime açık, dürüst, yaşam boyu öğrenme kişisel ve

mesleki gelişim becerilerini geliştirmek için çalışılması, örgütün vizyonu ile kendi vizyonunun ve hedeflerinin uyumlu hale getirilmesi önerilmiştir.

1.7.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yıldız (2011)'ın kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin Öğrenen örgüte ilişkin algıları ile ilgili Balıkesir İlinde yapmış olduğu araştırmada, öğrenen örgüt boyutları, Sürekli Öğrenme, Diyalog ve Araştırma, Takım Halinde Öğrenme, Paylaşım Sistemleri, Güçlendirilmiş Çalışanlar, Sistemler Arası Bağlantı, Destekleyici Liderlik olarak belirlenmiştir. Örgütsel Öğrenme Engelleri Öğrenen örgüt boyutlarının aritmetik ortalamaları, özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları, tüm öğrenen örgüt boyutları açısından, kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Örgütsel öğrenme engelleri açısından ise, özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ortalamaları kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre daha düşüktür. Öğrenen örgüt boyutlarının kendi aralarında yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Bal (2011)'ın ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları konulu çalışmasında özel okullarla devlet okulları arasındaki öğrenen okul düzeyleri karşılaştırıldığında, zihni modeller disiplini anlam düzeyinde, kişisel ustalık, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi ve toplam puanda ise anlam düzeyinde daha yüksek değere sahip olduğu tespit edilmiştir. En büyük farkın paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme disiplinlerine ait ve özel okullar lehine olduğu görülmüştür. Bayan okul yöneticilerinin okullardaki kişisel ustalık ve takım halinde öğrenme disiplinlerini daha olumlu algıladıklarını göstermektedir. Bay meslektaşlarına göre bayan okul yöneticilerinin paylaşılan vizyon disiplini ve okulların öğrenen okul puanları açısından daha olumlu algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Özel okul yöneticilerinin paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme disiplinleriyle genel öğrenen okul algıları açısından devlet okullarında çalışan meslektaşlarından okullarını daha olumlu algıladıklarını göstermektedir.

Subaş (2010)'ın “İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları” konulu araştırmasında, “öğrenen örgüt” ve “öğrenen okul”a ait literatürden hareket edilerek veri toplamak amacıyla “Öğrenen Okul Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek, Senge'nin öğrenen örgütlerin beş disiplini kapsamında beş alt boyut olarak hazırlanmıştır. Bu ölçek kullanılarak elde edilen verilerle araştırmaya katılan öğretmen algılarının cinsiyet, kıdem, görev ve mezuniyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Bu ölçek kullanılarak yapılan analizler sonucunda, cinsiyet bağımsız değişkenine göre bayların sistem düşüncesine yönelik tutumlarının bayanlardan daha olumlu olduğu görülmüştür. Kıdem ve mezuniyet değişkenleri ile takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve kişisel hakimiyet alt boyutlarına arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Takım halinde öğrenme disiplinine ait tutumların kıdem arttıkça daha olumlu yönde değiştiği ve benzer şekilde kişisel ustalık, sistem düşüncesi ve paylaşılan vizyon faktörlerinde de kıdem ilerledikçe tutumların olumlulaştığı belirlenmiştir. Ayrıca mezuniyet değişkenine göre öğretmenlerin paylaşılan vizyona ilişkin tutum ve algılarında etkili bir faktör olduğu görülmüştür. Ön lisan ve lisansüstü arasında fark vardır. Görev değişkeni ile diğer beş alt boyut arasında ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Kılıç (2009)'ın araştırması Bolu il merkezinde 2008–2009 öğretim yılında 16 ortaöğretim kurumunda görev yapan 47 okul yöneticisi ve 264 öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların okullarına ilişkin öğrenen örgüte algılarının genellikle ve bazen düzeyleri arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Yönetici ve öğretmenler sadece “Kişisel Hâkimiyet Disiplini” hakkında benzer görüşleri paylaştığı, buna karşın “Zihni Modeller Disiplini”, “Paylaşılan Vizyon Disiplini”, “Sistem Düşüncesi Disiplini” ve “Takım Halinde Öğrenme Disiplini” ilgili olarak yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ayrıca yönetici görüşlerinin cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu ve yöneticilik konusunda eğitim alma değişkenlerine göre de farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinin ise cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, bulunulan kariyer basamağı ve son beş yılda ödül alma değişkenlerine göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Banoğlu (2009)'un "İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algısı" İstanbul ili Kâğıthane ilçesindeki 47 ilköğretim okulunda görev yapan 61 okul yöneticisi ve 193 öğretmenin katıldığı araştırmada, öğrenen örgüt algısı, öğrenen örgütlerin beş disipline kapsamında belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin öğrenen örgüt algısının tüm disiplinlerde öğretmenlerden daha yüksek olduğu ve genel olarak öğrenen örgüt algısının genellikle düzeyinde kaldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ise anket maddelerine verdiği cevaplar bazen düzeyinde katıldığı görölmüştür. Ayrıca cinsiyet, yürüttükleri yönetici görevi, yaş, kıdem, akademik düzey, katıldıkları hizmet içi eğitim, yöneticilik süresi, yöneticilik konusunda alınan eğitim, takım çalışmasına katılma değişkenleri değişkenine göre incelendiğinde, kadın yöneticilerin, okul müdürlerinin lehine, yaş değişkenine göre 20–35 yaş arası yöneticilerin sistem düşüncesi algısı düşük çıkmıştır. 5 yıldan az süredir yöneticilik yapan çoğunluğunu müdür yardımcılarının oluşturduğu okul yöneticileri, daha kıdemli diğer yöneticilere göre fikirlerini daha zor açıkladıklarını ve kendilerine kurumlarında daha az değer verildiğini algılamaktadır. Öğretmenler arasında ise takım çalışması değişkeninde bir fark olduğu görölmüştür. Öğretmenlerin, okul sorunlarının çözümünde yöneticilerden daha düşük düzeyde, "bazen" etkili olduklarını algılamaktadır. Öğretmenler, kurumlarında kendilerine değer verildiğini yöneticilerden daha düşük, "genellikle" seviyesinde algılamaktadır. Öğretmenler, okuldaki uygulamalar yapılmadan önce "bazen" fikirlerinin alındığını ifade etmektedir.

Günbayı ve Akdeniz (2007)'in ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin görüşleri üzerine yapılan araştırmada evren olarak Afyon ilinde gerçekleştirilmiştir. İl merkezindeki 40 ilköğretim kurumunda görev yapan 940 sınıf ve branş öğretmeninden 386'sı örnekleme oluşturmuştur. Bağımsız değişken olarak alınan yaş, cinsiyet, medeni durum, kıdem ve öğrenim durumu demografik değişkenleri sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgüt yaklaşımları açısından değerlendirilmiştir. Sonuç olarak sınıf ve branş öğretmenleri arasında yapılan araştırmada öğrenen örgüt disiplinlerine karşı ortalamanın üzerinde bir görüş düzeyine sahiptirler. Sınıf öğretmenleri bütün disiplinlerde branş öğretmenlerinden daha yüksek görüş düzeyleri ile dikkat çekmektedirler. Yaş değişkeni açısından

öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşleri arasında takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi ve ortak vizyon etkenlerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşıyla öğrenen örgüte yaklaşımı arasında, daha genç öğretmenlerin öğrenen örgüt disiplinlerine orta düzeyde katıldıkları görülmüştür. Bayan öğretmenlerin kendisini geliştirmeye daha açık oldukları, lisans mezunu olanların, ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşük algı düzeyinde oldukları, bekâr öğretmenlerin kişisel ustalık konusunda kendisini daha çok geliştirdiği görülmüştür.

Sarimehmetoğlu (2007)'nin "Mesleki ve Teknik Eğitim Veren Liselerin Öğrenen Örgüt Modeline Göre İncelenmesi" konulu araştırmasında, İstanbul ilinin Kadıköy, Kartal, Kartal ve Şişli ilçelerindeki mesleki ve teknik eğitim veren liselerin öğrenen örgüt modeli ile ne derecede bağdaştığı bu okullarda çalışan yönetici görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Yöneticilerin demografik özellikleri ile örgütsel öğrenme profili arasında ilişkiler tespit edilmek istenmiştir. Öğrenen Lider Davranışları ile, İyileştirme Etkinliklerine Destek, Katılım Durumu, çalışma ortamı, Güdüleme ve Takdir Yaklaşımı İletişim ve İşbirliği, alt faktörleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Fakat performans değerlendirme, insan kaynaklarının etkili yönetimi alt faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmen ve öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimleri yeterli düzeyde bulunmamıştır.

Alp (2007)'in "İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Algıları (İstanbul İli Örneği)" konulu araştırmasında, öğretmenlerin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algılarının kıdem, görev alanları, yaş, cinsiyet, hizmet süresi değişkenlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt disiplinlerinden Kişisel Yeterlilik, Bilişsel Modeller ve Takım Halinde Öğrenme disiplinlerine ilişkin algı düzeyleri düşük, Sistem Düşüncesi ve Ortak Vizyon disiplinlerine ilişkin algı düzeyleri ise orta olarak bulunmuştur. Hizmet süresi ile kişisel yeterlilik, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi, bilişsel modeller ve ortak vizyon arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin hizmet süresi ile kişisel yeterlilik, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi, bilişsel modeller ve ortak vizyon konularındaki görüşlerinin hizmet sürelerinden bağımsız olduğu sonucuna varılmıştır. Ortak vizyon konusunda sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla daha iyimser bir bakış açısına sahip oldukları; sistem düşüncesi ve ortak vizyon konusunda erkek öğretmenlerin kadın

öğretmenlere oranla daha iyimser bir bakış açısına sahip oldukları; bilişsel modeller ve ortak vizyon konusunda ise, 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin daha genç yaştaki öğretmenlere oranla konuya daha eleştirel yaklaştıkları sonucuna varılmıştır.

Ünal ve Gürsel (2007)'in "İlköğretim Denetçilerinin Öğrenen Organizasyon Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi" konulu araştırmasında, ilköğretim denetçilerinin denetim uygulamaları sırasındaki liderlik davranışlarının ve içinde buldukları kurum kültürünün, öğrenen organizasyonların özellikleri ile uyumlu olup olmadığı belirleyerek değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, ilköğretim denetçileri, örgüt kültürünün öğrenmelerine "orta düzeyde" fırsat sağladığı görüşündedirler. Veriler sonucunda, örgüt kültürünün ilköğretim denetçilerinin üst ya da çok üst düzeyde öğrenmeleri için fırsat sağlamadığı, denetim uygulamaları sırasında liderlik davranışlarını "üst düzeyde" yerine getirdikleri görüşündedirler. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri, ilköğretim denetçilerinin denetim uygulamaları sırasında liderlik davranışlarını "orta düzeyde" yerine getirdikleri görüşündedirler. İlköğretim denetçileri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin, ilköğretim denetçilerinin denetim uygulamaları sırasında liderlik davranışlarını ne derecede yerine getirdiklerine yönelik olarak her üç grubun da birbirinden farklı algılara sahip olduğu, ilköğretim denetçilerinin algılarının, yönetici ve öğretmenlere göre, yöneticilerin algılarının da, öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Ergani (2006) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde Kütahya Meslek Yüksek Okulu'ndaki yönetici ve öğretim üyelerinin öğrenen üniversite kavramının tasarımı ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Tasarımın değişkenleri, Liderlik, Vizyon, Örgütsel Kültür, İnsan Kaynakları Yönetimi, Toplumdaki Rol, Kaynaklar, Yenilikçilik ve Yaratıcılık, Bilgi İletişim Teknolojisi, Evrensel Ulaşılabilirlik, Öğrenci Merkezli Değerlendirme değişkenleri olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak Teknik Programlar, İdari ve Sosyal Programlar ve Görsel Programlar Bulguları Liderlik, Vizyon, Örgütsel Kültür, İnsan Kaynakları Yönetimi, Toplumdaki Rol, Kaynaklar, Yenilikçilik ve Yaratıcılık, Bilgi İletişim Teknolojisi, Evrensel Ulaşılabilirlik, Öğrenci Merkezli Değerlendirme değişkenleri öğrenen üniversite özelliği taşımaktadır.

Uysal (2005) tarafından Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları" isimli yüksek lisans çalışmasında araştırma evreni olarak belirlenen Konya il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumları incelenmiş ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri görev türü, cinsiyet, mezun oldukları okul türü, görev yaptıkları okul türü, meslekte çalışma süreleri, hizmet içi eğitim alma durumları, idarecilikteki görev süreleri, yöneticilik eğitimi alan durumları iken; araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrenen organizasyona ilişkin algılarıdır. Araştırmada yöneticilerin zihni model seviyeleri, öğretmenlere ve yönetici yardımcılara göre daha yüksektir. öğretmenlerin paylaşılan vizyon ortalaması, yönetici ve yönetici yardımcılara göre daha yüksektir. Yöneticilerin sistem düşüncesi, öğretmenlere ve yönetici yardımcılara göre daha yüksektir. Yönetici yardımcılarının takım halinde öğrenme ortalamaları, yönetici ve öğretmenlere göre daha yüksektir. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının cinsiyet, okul türü ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Özus (2005)'un "M.E. B. Bağlı Konya İlindeki Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Kurumlarında Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyonu Algılamaları" isimli araştırma yapılmıştır. 2004–2005 eğitim-öğretim yılında Konya il ve ilçelerindeki mesleki ve teknik orta öğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyonu algılamaları ve değişen çevre koşullarına uyum sağlayıp sağlayamadıkları incelenmiştir. Araştırma sonucunda ise, inceleme yapılan okulların öğrenen örgüt olma yolunda eksikleri olduğu, öğretmen ve yöneticilerin kişisel ustalık, bilgi ve teknolojiyi verimli kullanmak alanlarında geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Güçlü ve Türkoglu (2003) tarafından "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları" başlıklı araştırmada, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin, öğrenen organizasyona ilişkin algı düzeyleri tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Araştırmanın sonucuna göre; okul müdür ve müdür yardımcılarının kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım hâlinde öğrenme ve sistem düşüncesi gibi öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin algılama

düzeyleri, öğretmenlere göre daha yüksektir. Araştırmaya katılanların tümü özellikle kişisel gelişim için daha uygun imkânlar beklediklerini belirtmiş ve belirgin eksiklik olarak da “kişisel ustalık” disiplini işaret etmişlerdir. Okul müdürleri öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde okullarını öğrenen örgüt olarak algılamaktadır. Yönetici ve öğretmenler kişisel gelişimleri için düzenlenen hizmet içi eğitimlere yönelik düşük algı içindedir ve imkânların iyileştirilmesini beklemektedir. Okullarda öğrenen örgüt disiplinlerinden sistem düşüncesi daha düşük algılanmaktadır ancak öğretmen ve yöneticilerin takım çalışmasına açık olduğu görülmüştür.

Töremen (2001) tarafından yürütülen “Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri” isimli doktora çalışmasında 31 özel liseyle ve 52 devlet lisesindeki 545 öğretmen ve 148 okul yöneticisi araştırmaya dâhil edilmiştir. Sonuç olarak, devlet okullarında öğretmen ve yöneticilerin kendisini geliştirme niteliklerinin daha düşük olduğu, iletişimin yeterli düzeyde olmadığı, planlı çalışmada yürütülmesinde eksiklikler olduğu ve takım çalışmasının yeterince yapılmadığı tespit edilmiştir. Teknolojinin daha etkin kullanılması, okul kalitesini arttırmak için daha fazla hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiği, teknolojinin kullanılmasında paylaşılan vizyonun güçlenmesi için daha katılımcı bir yönetim anlayışı temelinde öğretmenlerin sorumluluk almaları gerektiği görüşü önerilmiştir.

Töremen (1999)’in “Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri” başlıklı doktora tezi yapılmıştır. Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme konusunda yöneticilerden ve öğretmenlerden beklenen rolleri, örgütsel öğrenmenin engellerini ve öğrenen okul kültürü konusundaki görüşleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 1997–1998 eğitim-öğretim yılında, Türkiye’nin yedi bölgesinden seçilen 31 özel lise ve 52 devlet lisesinde 545 öğretmen ve 148 yöneticiden oluşan gruba 70 ifadeden oluşan iki adet anket uygulandığı belirtilmiştir. Özellikle örgütsel engellerle ilgili görüşlerde cinsiyet, kıdem ve çalışılan okul açısından önemli farklılıkların görülmediği; örgütsel roller ve öğrenme kültürü oluşturma ile ilgili görüşler arasında ise birçok anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Birçok devlet liseleri ile özel liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmüştür.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeline, araştırmanın evren ve örnekleme, ölçme aracına, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliklerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma karşılaştırmalı türden tarama modelindedir.

Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2009: 77).

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini; Uşak il sınırları içerisindeki Merkez, Banaz, Eşme, Karahallı, Sivashlı, Ulubey ve bu ilçelere bağlı köylerde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 175 ilköğretim okulunda 2011- 2012 eğitim öğretim yılında görev yapan 286 yönetici, 1669 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemini ise yine aynı merkez ilçe ve köylerde, Tablo 2.1 den yerleşim yerleri dikkate alınarak tabakalı örneklem yöntemi ile seçilen 85 ilköğretim okulunda görev yapan 99 yönetici ve 386 öğretmen oluşturmaktadır.

Öncelikle evren, ilçe ölçütünde beş alt tabakaya ayrılmıştır. Her ilçede görev yapan yönetici ve öğretmen sayıları belirlenmiş ve her ilçede belirli sayıda okulun seçilmesi, her ilçeden ilçenin tamamının temsilde yeterlik ve değişkenlik dikkate alınarak, uygun görülmüştür. Bu ilçedeki okulların seçimi için her ilçede bulunan

devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sayılarını içeren bir liste oluşturulmuştur. İlçelerdeki okulların seçimi öğretmen sayısının beşten az olmama koşulunu sağlayan okullar içinden, belirli sayıda ilçelerin okullar listesinden kura ile yansız olarak seçilmiştir

Uşak'ta ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler için gerekli örneklem büyüklüğü 99 yönetici ve 386 öğretmen, ilköğretim okulları için 85 okul olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini ve örneklemini oluşturan öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı Tablo 2. 1 de görülmektedir.

Tablo 2. 1. Araştırma Evrenini Oluşturan Okullar ve Bu okullarda görevli Yönetici ve Öğretmen Sayıları

İlçe Adı	Evreni Oluşturan Okul Sayıları	Örnekleme Oluşturan Okul Sayıları	Evreni Oluşturan İlköğretim Okulu Yönetici Dağılımı	Örnekleme Oluşturan İlköğretim Okulu Yönetici Dağılımı	Evreni Oluşturan İlköğretim Okulu Öğretmen Dağılımı	Örnekleme Oluşturan İlköğretim Okulu Öğretmen Dağılımı
Uşak (Merkez)	66	32	130	39	1042	234
Banaz	36	17	47	14	203	46
Eşme	29	14	42	12	175	45
Karahallı	12	6	14	10	63	19
Sivaslı	18	9	27	12	107	24
Ulubey	14	7	26	12	79	18
Toplam	175	85	286	99	1669	386

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracında iki bölümden oluşan ölçek kullanılmıştır (Ek 1). Anketin birinci bölümünde katılımcıların demografik bilgilerine (cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, görev, yönetici kıdemi, öğretmen sayısı, öğrenci sayısı) ilişkin dokuz soru bulunmaktadır. İkinci kısımda ise katılımcıların okullarına

öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Ölçeği” kullanılmıştır. İkinci bölümde kullanılan ölçek Subaş (2010) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek geliştirilme aşamasında Subaş (2010) tarafından 92 soruluk ölçek taslağı oluşturulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda ölçekten 43 madde atılarak kalan 49 madde 155 öğretmene uygulanarak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda oluşan toplam varyansın % 59,2’sini açıklayabilen 5 faktör 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin içsel tutarlık güvenirliği Cronbach Alpha katsayısı. 0.91 Guttman 0,690 ve Spearman brovn 0,709 olduğu ve ölçeğin alt ve üst dilim ortalamaları arasında madde ayırt ediciliği açısından $p < .05$ anlam düzeyinde fark olduğu tespit edilmiştir. Bu analizlerle ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin yüksek olduğu görülmüştür. Dörtlü likert tipi olarak derecelendirilmiş ölçeğin 30 sorudan elde edilen puan aralığı minimum 30 ile maksimum 120 puan arasında değişmektedir. Ölçeğin faktörleri Senge (2002)’in öğrenen örgüt yaklaşımının beş disiplinine uygun şekilde hazırlanmıştır. Bu disiplinlerin 30 maddeli ölçekteki dağılımı Tablo 2.2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Veri Toplama Aracının Boyutları, Soru Sayısı ve Madde Numaraları

Faktörler Soru Sayısı Madde Numaraları	
Kişisel Uсталık	1.2.3.4.5.6
Zihni Modeller	7.8.9.10.11
Paylaşılan Vizyon	12.13.14.15.16.17.18
Takım Halinde Öğrenme	19.20.21.22.23.24.25.26
Sistem Düşüncesi	27.28.29.30

Anketin kullanımıyla ilgili gerekli izinler Abdurrahman Subaş’ından e-mail aracılığıyla alınmıştır (Ek- 4).

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİ

Bu araştırmada anketin birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgileri (cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, görev, yönetici kıdemi, öğretmen sayısı, öğrenci sayısı) yer almaktadır. Birinci bölümde yer alan verilerin analizinde SPSS 17.0 istatistik programı kullanılarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablo ile sunulmuştur.

Anketin ikinci bölümünde katılımcıların okullarına öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 30 maddeden oluşan ve 5 alt faktöre sahip olan 4'lü Likert ölçeğe sahip olan “Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Ölçeği” kullanılmıştır. ÖÖO ölçeğinde yer alan her bir madde “1=Hiç Katılmıyorum”, “2= Az Katılıyorum”, “3= Katılıyorum” ve “4=Tamamen Katılıyorum” şeklinde puanlanmıştır. Ölçek puanlarının yüksekliği kaygı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçek puanları 1.00-1.74 arası “Az Katılıyorum”, 1.75-2.49 arası “Az Katılıyorum”, 2.50-3.24 arası “Katılıyorum”, 3.25-4.00 arası “Tamamen Katılıyorum” düzeyini göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında kullanılan ÖÖO ölçeğinin tümü ve alt faktörleri olan Kişisel Hâkimiyet (KH), Zihni Modelleri (ZM), Paylaşılan Vizyon (PV), Takım Halinde Öğrenme (THÖ), Sistem Düşüncesi (SD) boyutlarına ilişkin iç güvenirlik katsayısı olan Cronbach alfa katsayıları sırasıyla 0.95 (ÖÖO), 0.83 (KH), 0.76 (ZM), 0.90 (PV), 0.94 (THÖ) ve 0.80 (SD) olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler ölçümlerin güvenirliği için yeterli olarak (>0.70) kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2011).

Diğer taraftan ÖÖO ölçeğinden elde edilen puanların analizinde SPSS 17,0 paket programı kullanılmıştır. Bu bağlamda ölçeklerde yer alan her bir maddenin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak tablo halinde sunulmuştur.

Ölçeklerden elde edilen toplam puanların çeşitli değişkenler bağlamında analizinde bağımsız gruplar için *t*-testi, tek yönlü ANOVA testi, anlamlı farkın bulunması durumunda gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla Tukey HSD analizi yürütülmüştür. Elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur.

BÖLÜM III BULGULAR

3.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu araştırma kapsamında ankete cevap veren katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin dağılımları ($n = 485$)

Değişken		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Bayan	219	45.2
	Bay	266	54.8
Branş	Sınıf Öğretmeni	252	53.0
	Branş Öğretmeni	233	48.0
Meslekteki Kıdem	1-5 yıl	63	13.0
	6-10 yıl	124	25.6
	11-15 yıl	100	20.6
	16-20 yıl	75	15.5
	21 yıl ve üzeri	123	25.4
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	54	11.1
	Lisans	401	82.7
	Lisans Üstü	30	6.2
Görevi	Yönetici	99	20.4
	Öğretmen	386	79.6
Yöneticilikteki Kıdem ($n=99$)	1-5 yıl	31	31.3
	6-10 yıl	22	22.2
	11-15 yıl	16	16.2
	16-20 yıl	13	13.1
	21 yıl ve üzeri	17	17.2
Yaş	30 yaş ve altı	97	20.0
	31-40 yaş	201	41.4
	41-50 yaş	132	27.2
	51 yaş ve üstü	55	11.3
Öğretmen Sayısı	0-20 arası	158	32.6
	21-40 arası	209	43.1
	41-50 arası	90	18.6
	51-60 arası	19	3.9
	61 ve üstü	9	1.9
Öğrenci Sayısı	0-300 arası	125	25.8
	3001-600 arası	190	39.2

Tablo 3 1 devamı

	6001-900 arası	79	16.3
	900-1200 arası	68	14.0
	1201 ve üzeri	23	4.7

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi katılımcıların %45.2’i bayan %54.8’bay,%53’ü sınıf öğretmeni, %48’i branş öğretmeni, %20.4’ü yönetici ve %79.6’ı öğretmen olarak görev yapmaktadır. Mesleki kıdem bakımından %13’ü 1-5 yıl, %25.6’ü 6-10yıl, %20.6’ı 11-15 yıl, %15.5’i 16-20 yıl ve %25.4’ü 21 yıl ve üzerinde iken %11.1’i ön lisans, %82.7’i lisans ve %6.2’si yüksek lisans mezunudur. Bu araştırma kapsamında yönetici olarak görev yapan katılımcıların %31.3’ü 1-5 yıl, %22.2’i 6-10 yıl %16.2’i 11-15yıl, %13.1’i 16-20 yıl ve %17.2’i 21 yıl ve üzeri idarecilik kıdemine sahiptirler. Katılımcıların yaş bakımından dağılımı ise %32.6’ı 30 yaş altı, %41.4’ü 31-40 yaş, %27.2’i 41-50 yaş, %11.3’ü’i 51 ve üzeri yaşa sahiptirler.

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi katılımcıların görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısı bakımından dağılımları incelendiğinde %32.6’ı 0-20 arası, %43.1’i 21-40 arası, %18.6’ı 41-50 arası, %3.9’u 51-60 arası ve %1.9’u 61 ve üzeri öğretmen sahiptir. Okulların öğrenci sayısı bakımından dağılımları ise %25.8’i 300’den az, %39.2’i 301-600 arası, %16.3’ü 601-900 arası, %14’ü 901-1200 arası ve %4.7’i 1201 ve üzeri öğrenciye sahiptir.

3.2. Katılımcıların İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliğine İlişkin Görüşleri

Uşak ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma (ÖÖO)

düzeylerine ilişkin ölçek maddelerine ait betimsel istatistik değerleri Tablo 3. 2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO ölçeğine ilişkin görüşlerine ait betimsel istatistik değerleri ($n=485$)

Kişisel Hakimiyet (KH) Boyutu		Ort.	SS
M1.	Mesleğimi profesyonel olarak yapabilmek için sürekli öğrenme arayışındayım.	3.26	0.66
M2.	Kendimi geliştirmek için mesleğimle ilişkili akademik yayınları takip ederim.	2.86	0.77
M3.	Kurumsal görevler üstlenirken kendime güvenirim.	3.24	0.69
M4.	Hedeflerime ulaşmak için öğrenme ortamlarından istifade ederim.	3.28	0.60
M5.	Öğrenme isteğimin bir amacı da kurumsal gelişmeye katkı sağlamaktır.	3.17	0.65
M6.	Kurumsal olarak düzenlenen öğrenme faaliyetlerine isteyerek katılırım.	3.04	0.72
Zihni Modeller (ZM) Boyutu		Ort.	SS
M7.	Kurumsal problemlerin çözümü için önerilerimi ifade ederim.	3.12	0.72
M8.	Önyargılarım. öğrenme fırsatlarından yararlanmama engel olmamaktadır.	2.98	0.84
M9.	Olaylara çok yönlü bakmayı tercih ederim.	3.38	0.65
M10.	Başkalarının farklı bakış açılarını bir öğrenme fırsatı olarak görürüm.	3.31	0.62
M11.	Kurumsal çözüm arayışlarında önyargılarımdan sıyrılarak çözüm sürecine katılabilirim.	3.17	0.65
Paylaşılan Vizyon (PV) Boyutu		Ort.	SS
M12.	Kurum vizyonumuz. kurumsal varoluşa vurgu yapmaktadır.	2.95	0.70
M13.	Kurumsal vizyonu herkes benimsediği için. paydaşlar vizyonun hayata geçirilmesinde gerekli katkıyı sağlamaktadırlar.	2.74	0.76
M14.	Kurumsal vizyonumuz başarı ölçütleri içerir.	2.88	0.68
M15.	Vizyonumuz sayesinde günlük olaylar kolaylıkla aşılabilmektedir.	2.78	0.75
M16.	Kurumsal vizyonumuz hem bugüne hem de geleceğe yönelik bir anlam taşımaktadır.	2.90	0.75
M17.	Liderler vizyonun hayata geçirilmesi için paydaşlarla yetki paylaşımı yapmaktadırlar.	2.82	0.79

Tablo 3.2 devamı

M18.	Vizyonumuz hayata geçirilebilir bir anlam taşımaktadır.	2.92	0.73
Takım Halinde Öğrenme (THÖ) Boyutu		Ort.	SS
M19.	Takım üyeleri birbiri ile diyalog halinde bulunurlar.	2.97	0.75
M20.	Kurulan takımlarda üyeler arasında amaç birliği vardır.	2.97	0.75
M21.	Takım üyeleri birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekilde davranırlar.	2.88	0.74
M22.	Kurumumda bulunan takımlar birbirlerinin öğrenmelerine destek olurlar.	2.89	0.75
M23.	Takımların ve takım üyelerinin görev tanımları net olarak yapılır.	2.94	0.74
M24.	Takım içi diyalog sayesinde üyeler tek başlarına elde edemeyecekleri kavrayışları elde etme imkanına kavuşurlar.	3.01	0.71
M25.	Tartışma ortamları diyaloga çevrilerek üyelere öğrenme fırsatları oluşturulur.	2.95	0.70
M26.	Takımın hedefine ulaşması için takım üyeleri takım vizyonuna uygun hareket ederler.	2.95	0.70
Sistem Düşüncesi (SD) Boyutu		Ort.	SS
M27.	Kendimi. kurumsal sistemin bir elemanı olarak görürüm.	3.13	0.69
M28.	Yaptığımız eylemlerin sonucunda problem ortaya çıkıyorsa politikamızı veya eylemimizi değiştirme ihtiyacı hissederim.	3.11	0.64
M29.	Örgüt içerisinde kendimi konumlandıracağım pozisyonun farkındayım.	3.15	0.65
M30.	Kurum çalışanı olarak. bu günün problemlerinin. dünün çözümlerinden kaynaklandığını fark edebilirim.	3.10	0.70

Katılımcıların Kişisel Hâkimiyet (KH) Boyutu ilişkin görüşleri dikkate alındığında ilköğretim okullarının en çok “M4.Hedeflerime ulaşmak için öğrenme ortamlarından istifade ederim.” (Ort=3.28, SS=.60), “M1.Mesleğimi profesyonel olarak yapabilmek için sürekli öğrenme arayışındayım.” (Ort=3.26, SS=.66) ve “M3.Kurumsal görevler üstlenirken kendime güvenirim.” (Ort=3.24, SS=.69) görüşlerine katıldıkları en az ise “M2. Kendimi geliştirmek için mesleğimle ilişkili akademik yayınları takip ederim.” (Ort=2.86, SS=.77 görüşe katıldıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 3. 2’de katılımcıların Zihni Modeller (ZM) boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde en çok “M9. *Olaylara çok yönlü bakmayı tercih ederim.*” (Ort=3.38, SS=.65) ve “M10. *Başkalarının farklı bakış açılarını bir öğrenme fırsatı olarak görürüm.*” (Ort=3.31, SS=.62), en az ise “M7. *Kurumsal problemlerin çözümü için önerilerimi ifade ederim.*” (Ort=3.12, SS=.72) ve “M11. *Kurumsal çözüm arayışlarında önyargılarımdan sıyrılarak çözüm sürecine katılabilirim.*” (Ort=3.17, SS=.65) görüşlerine katıldıkları görülmektedir.

Tablo 3. 2 incelendiğinde katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO olma özelliği bağlamında Paylaşılan Vizyon (PV) boyutuna ilişkin görüşleri arasında çok fazla farklılaşmadığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda katılımcılar en çok “M12. *Kurum vizyonumuz, kurumsal varoluşa vurgu yapmaktadır.*” (Ort=2.95, SS=.70), “M18. *Vizyonumuz hayata geçirilebilir bir anlam taşımaktadır.*” (Ort=2.92, SS=.73) ve “M16. *Kurumsal vizyonumuz hem bugüne hem de geleceğe yönelik bir anlam taşımaktadır.*” (Ort=2.90, SS=.75)” görüşlerini katıldıkları en az ise “M13. *Kurumsal vizyonu herkes benimsediği için, paydaşlar vizyonun hayata geçirilmesinde gerekli katkıyı sağlamaktadırlar.*” (Ort=2.74, SS=.76) ve “M15. *Vizyonumuz sayesinde günlük olaylar kolaylıkla aşılabilmektedir.*” (Ort=2.78, SS=.75) görüşüne katılmaktadırlar.

Benzer şekilde Tablo 3. 2’de katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO olma özelliği bağlamında Takım Halinde Öğrenme (THÖ) boyutuna ilişkin görüşleri arasında da fazla bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre katılımcılar en çok “M24. *Takım içi diyalog sayesinde üyeler tek başlarına elde edemeyecekleri kavrayışları elde etme imkanına kavuşurlar.* (Ort=3.01, SS=.71)”, “M19. *Takım üyeleri birbiri ile diyalog halinde bulunurlar.*”, (Ort=2.97, SS=.75), “M20. *Kurulan takımlarda üyeler arasında amaç birliği vardır.*” (Ort=2.97, SS=.75) görüşlerini

katıldıkları en az ise “M21.*Takım üyeleri birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekilde davranırlar*” (Ort=2.88, .74) ve “M22.*Kurumumda bulunan takımlar birbirlerinin öğrenmelerine destek olurlar.*” (Ort=2.89, SS=.75) görüşlerini katıldıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 3. 2 katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO olma özelliği bağlamında Sistem Düşüncesi (SD) boyutuna ilişkin görüşleri bağlamında incelendiğinde katılımcıların görüşleri arasında farklılaşmanın çok fazla olmadığı, en çok “M29. *Örgüt içerisinde kendimi konumlandıracağım pozisyonun farkındayım.*” (Ort=3.15, SS=.65) ve “M27. *Kendimi, kurumsal sistemin bir elemanı olarak görürüm.*” (Ort=3.13, SS=.69) görüşlerini en az ise “M30. *Kurum çalışanı olarak, bu günün problemlerinin, dünün çözümlerinden kaynaklandığını fark edebilirim.*” (Ort=3.10, SS=.70) görüşünü katıldıkları anlaşılmaktadır.

Uşak ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma (ÖÖO) düzeylerine ilişkin ölçek alt boyutları ve tümü için betimsel istatistik değerleri ise Tablo 3.2.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.2.1. İlköğretim okullarının ÖÖO düzeylerine ilişkin betimsel istatistik değerleri

Değişken	n	Ort.	SS	Düzeyi
Kişisel Hakimiyet (KH)	485	3.14	.50	Katılıyorum
Zihni Modeller (ZM)	485	3.19	.49	Katılıyorum
Paylaşılan Vizyon (PV)	485	2.85	.58	Katılıyorum
Takım Halinde Öğrenme (THÖ)	485	2.94	.61	Katılıyorum
Sistem Düşüncesi (SD)	485	3.12	.52	Katılıyorum
ÖMYK Ölçeğinin Tümü	485	3.03	.44	Katılıyorum

Tablo 3.2.1'deki aritmetik ortalama değerleri dikkate alındığında katılımcıların ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma (ÖÖO) düzeylerine ilişkin Kişisel Hâkimiyet (KH) (Ort=3.14, SS=.50), Zihni Modelleri (ZM) (Ort=3.19, SS=.49), Paylaşılan Vizyon (PV) (Ort=2.85, SS=.58), Takım Halinde Öğrenme (THÖ) (Ort=2.94, SS=.61), Sistem Düşüncesi (SD) (Ort=3.12, SS=.52) boyutları ve ÖÖO ölçeğın tümü (Ort=3,03, SS=.44) bakımından görüşleri “katılıyorum” kategorisine karşılık geldiği anlaşılmaktadır. Ancak katılımcıların Uşak ilindeki ilköğretim okullarının ÖÖO olma özelliği bakımından en çok Zihni Modeller (ZM) ile Kişisel Hakimiyet (KH) ve Sistem Düşüncesi (SD) boyutlarına ilişkin özellikleri, en az ise Paylaşılan Vizyon (PV) ve Takım Halinde Öğrenme (THÖ) boyutlarına ilişkin özellikleri gösterdiklerini düşünmektedirler.

3.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcıların İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliklerine ilişkin görüşleri cinsiyet bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3.3'de sunulmuştur.

Tablo 3.3. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet bakımından bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Kişisel Hakimiyet (KH)	Bayan	219	3.13	.47	483	-.548	.584
	Bay	266	3.16	.52			
Zihni Modeller (ZM)	Bayan	219	3.16	.47	483	-.952	.342
	Bay	266	3.21	.51			

Tablo 3.3. devamı

Paylaşılan Vizyon (PV)	Bay	219	2.85	.55	483	-.118	.906
	Bayan	266	2.85	.61			
Takım Halinde Öğrenme (THÖ)	Bayan	219	2.92	.60	483	-.687	.492
	Bay	266	2.96	.62			
Sistem Düşüncesi (SD)	Bayan	219	3.11	.47	483	-.226	.821
	Bay	266	3.12	.56			
ÖÖO Ölçeğinin Tümü	Bayan	219	3.01	.41	483	-.626	.532
	Bay	266	3.04	.47			

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklemeler *t*-testi sonucunda bay (Ort=3.16, SS=.52) ve bayan (Ort=3.13, SS=.47) katılımcılarının ilköğretim okullarının ÖÖO ölçeği bağlamındaki Kişisel Hakimiyet (KH) boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark göstermemektedir [$t(483) = -.548, p > .05$]. Benzer şekilde katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO ölçeği bağlamındaki Zihni Modelleri (ZM) [$t(483) = -.952, p > .05$], Paylaşılan Vizyon (PV) [$t(483) = -.118, p > .05$], Takım Halinde Öğrenme (THÖ) [$t(483) = -.687, p > .05$], Sistem Düşüncesi (SD) [$t(483) = -.226, p > .05$], ÖÖO Ölçeğinin Tümü [$t(483) = -.626, p > .05$] cinsiyet bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre katılımcıların Uşak ilindeki ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine ilişkin görüşleri cinsiyet bakımından farklılaşmadığı söylenebilir.

3.4. Görev Değişkenine Göre Katılımcıların İlköğretim Okullarının

Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliklerine ilişkin görüşleri görevleri (Yönetici, Öğretmen) bakımından anlamlı bir fark oluşturup

oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3.4’de sunulmuştur.

Tablo 3.4. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO düzeylerine ilişkin görüşleri görev türü bakımından bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Değişken	Görev Türü	n	\bar{x}	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Kişisel Hakimiyet (KH)	Yönetici	99	3.26	.49	483	2.633	.009
	Öğretmen	386	3.11	.50			
Zihni Modeller (ZM)	Yönetici	99	3.30	.54	483	2.590	.010
	Öğretmen	386	3.16	.47			
Paylaşılan Vizyon (PV)	Yönetici	99	2.94	.56	483	1.654	.099
	Öğretmen	386	2.83	.59			
Takım Halinde Öğrenme (THÖ)	Yönetici	99	3.04	.58	483	1.681	.093
	Öğretmen	386	2.92	.61			
Sistem Düşüncesi (SD)	Yönetici	99	3.24	.54	483	2.723	.007
	Öğretmen	386	3.08	.51			
ÖÖO Ölçeğinin Tümü	Yönetici	99	3.13	.44	483	2.628	.009
	Öğretmen	386	3.00	.44			

Tablo 3.4’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda yönetici ve öğretmen katılımcılarının ilköğretim okullarının ÖÖO ölçeği bağlamındaki Kişisel Hakimiyet (KH) [$t(483) = 2.633, p < .01$], Zihni Modeller (ZM) [$t(483) = 2.590, p < .05$] ve Sistem Düşüncesi (SD) [$t(483) = 2.723, p < .01$] boyutlarına ilişkin görüşleri bakımından yöneticiler lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Buna göre yöneticiler öğretmenlere göre görev yaptıkları ilköğretim okullarının ÖÖO olma

bakımından Kişisel Hâkimiyet (KH), Zihinsel Modeller (ZM) ve Sistem Düşüncesi (SD) özelliklerini daha çok gösterdiklerinin düşünmektedirler. Benzer şekilde yöneticiler (Ort=3.13, SS=.44) ile öğretmen (Ort=3.00, SS=.44) katılımcılar arasında görev yaptıkları ilköğretim okullarının ÖÖO ölçeği tümü bağlamındaki görüşleri arasında yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(483)= 2.628, p <.01$]. Buna göre yöneticiler öğretmenlere nazaran görev yaptıkları ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği daha çok gösterdiklerinin düşünmektedirler. Buna karşın yönetici ve öğretmen katılımcılarının ilköğretim okullarının ÖÖO ölçeği bağlamındaki Paylaşılan Vizyon (PV) [$t(483)= 1.654, p >.05$] ve Takım Halinde Öğrenme (THÖ) [$t(483)= 1.681, p >.05$] boyutlarına ilişkin görüşleri bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre yönetici ve öğretmenlerin Uşak ilindeki ilköğretim okullarının Paylaşılan Vizyon (PV) ve Takım Halinde Öğrenme (THÖ) bağlamındaki görüşleri farklılaşmamaktadır.

3.5. Branş Değişkenine Göre Katılımcıların İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliklerine ilişkin görüşleri branşa (Sınıf öğretmeni, branş öğretmeni) bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3.5’de sunulmuştur.

Tablo 3.5. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO düzeylerine ilişkin görüşleri branş bakımından bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Değişken	Branş	n	\bar{x}	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Kişisel Hakimiyet (KH)	Sınıf Öğretmeni	252	3.19	.49	483	2.143	.033
	Branş	233	3.09	.50			
Zihni Modeller (ZM)	Sınıf Öğretmeni	252	3.21	.48	483	1.003	.317
	Branş	233	3.16	.50			
Paylaşılan Vizyon (PV)	Sınıf Öğretmeni	252	2.89	.58	483	1.665	.096
	Branş	233	2.81	.58			
Takım Halinde Öğrenme (THÖ)	Sınıf Öğretmeni	252	2.95	.61	483	.356	.722
	Branş	233	2.93	.61			
Sistem Düşüncesi (SD)	Sınıf Öğretmeni	252	3.12	.53	483	.170	.865
	Branş	233	3.11	.51			
ÖÖO Ölçeğinin Tümü	Sınıf Öğretmeni	252	3.05	.44	483	1.329	.184
	Branş	233	3.00	.44			

Tablo 3.5’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda sınıf öğretmeni (Ort=3.19, SS=.49) ile branş öğretmenlerinin (Ort=3.09, SS=.50) ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği kapsamındaki ölçeği bağlamındaki Kişisel Hakimiyet (KH) [$t(483) = 2.143, p < .01$] bakımından görüşleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark saptanmıştır [$t(483) = 2.143, p < .05$]. Buna göre sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre görev yaptıkları ilköğretim okullarının ÖÖO kapsamında Kişisel Hakimiyet (KH) özelliğinin daha çok gösterdiğini düşünmektedirler. Buna karşın sınıf öğretmeni ile branş öğretmenlerinin görev yaptıkları ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği kapsamında Zihni Modeller (ZM)

[$t(483)=1.003$, $p>.05$], Paylaşılan Vizyon (PV) [$t(483)=1.665$, $p>.05$], THÖ [$t(483)=.356$, $p>.05$], Sistem Düşüncesi (SD) [$t(483)=.170$, $p<.01$] boyutları ile ÖÖO ölçeğinin tümüne [$t(483)=1.329$, $p>.05$] ilişkin görüşleri bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin Uşak ilindeki ilköğretim okullarının ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeğinin tümü bağlamındaki görüşleri farklılaşmamaktadır.

3.6. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Katılımcıların İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliklerine ilişkin görüşleri eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü Anova testi, gruplar arası karşılaştırmalar için Tukey-HSD testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 3.6-7’de sunulmuştur. Tablo 3.6’ da görüldüğü gibi, katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO düzeylerine ilişkin görüşleri KH, ZM, PV, THÖ, SD ve ÖÖO ölçeği puan ortalamaları eğitim durumu bakımından incelendiğinde yüksek lisansa sahip olan katılımcıların ön lisans ve lisans mezunu katılımcılara göre daha az katıldıkları görülmektedir.

Tablo 3. 6. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO düzeyi puanlarının eğitim durumu biçimi bakımından dağılımı

Değişken	Eğitim Durumu	<i>n</i>	Ort.	SS
Kişisel Hakimiyet (KH)	On lisans	54	3.24	0.44
	Lisans	401	3.14	0.50
	Yüksek Lisans	30	3.04	0.67
Zihni Modeller (ZM)	On lisans	54	3.23	0.42
	Lisans	401	3.20	0.50
	Yüksek Lisans	30	3.09	0.59
Paylaşılan Vizyon (PV)	On lisans	54	2.98	0.50
	Lisans	401	2.85	0.59
	Yüksek Lisans	30	2.74	0.67

Tablo 3.6 devamı

Takım Halinde Öğrenme (THÖ)	On lisans	54	3.05	0.45
	Lisans	401	2.95	0.62
	Yüksek Lisans	30	2.81	0.74
Sistem Düşüncesi (SD)	On lisans	54	3.12	0.51
	Lisans	401	3.12	0.51
	Yüksek Lisans	30	3.08	0.74
ÖÖÖ Ölçeğinin Tümü	On lisans	54	3.11	0.38
	Lisans	401	3.03	0.44
	Yüksek Lisans	30	2.93	0.58

Buna karşın Tablo 3.7'deki tek yönlü ANOVA testi sonuçları katılımcıların Kişisel Hakimiyet (KH) [$F(2-482) = 1.563, p > .05$], Zihni Modeller (ZM) [$F(2-482) = .729, p > .05$], Paylaşılan Vizyon (PV) [$F(2-482) = 1.809, p > .05$], Takım Halinde Öğrenme (THÖ) [$F(2-482) = 1.552, p > .05$], Sistem Düşüncesi (SD) [$F(2-482) = .079, p > .05$] ve ÖÖÖ Ölçeğinin Tümü [$F(2-482) = 1.736, p > .05$] ilişkin puan ortalamaları eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Buna göre katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ düzeylerine ilişkin görüşleri KH, ZM, PV, THÖ, SD ve ÖÖÖ ölçeğinin tümüne ilişkin görüşleri eğitim durumuna göre değişmemektedir.

Tablo 3. 7. Eğitim durumu bakımından ANOVA sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kişisel Hakimiyet (KH)	Gruplar arası	.794	2	.397	1.563	.211
	Gruplar içi	122.522	482	.254		
	Toplam	123.316	484			
Zihinsel Modeller (ZM)	Gruplar arası	.359	2	.179	.729	.483
	Gruplar içi	118.654	482	.246		
	Toplam	119.013	484			
Paylaşılan Vizyon (PV)	Gruplar arası	1.244	2	.622	1.809	.165
	Gruplar içi	165.664	482	.344		
	Toplam	166.907	484			
Takım Halinde	Gruplar arası	1.162	2	.581	1.552	.213

Öğrenme (THÖ)	Gruplar içi	180.550	482	.375		
	Toplam	181.712	484			
Sistem Düşüncesi (SD)	Gruplar arası	.044	2	.022	.079	.924
	Gruplar içi	133.398	482	.277		
	Toplam	133.441	484			
ÖÖO Ölçeğinin Tümü	Gruplar arası	.693	2	.347	1.736	.177
	Gruplar içi	96.223	482	.200		
	Toplam	96.916	484			

3.7. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Katılımcıların İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliklerine ilişkin görüşleri mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi, gruplar arası karşılaştırmalar için Tukey-HSD testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 3.8-9'de sunulmuştur.

Tablo 3. 8. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem bakımından dağılımı

Değişken	Mesleki Kıdem	<i>n</i>	Ort.	SS
Kişisel Hakimiyet (KH)	1-5 Yıl	63	3.12	0.45
	6-10 yıl	124	3.08	0.48
	11-15 yıl	100	3.21	0.58
	16-20 yıl	75	3.14	0.45
	21 yıl ve üzeri	123	3.19	0.51
Zihni Modeller (ZM)	1-5 Yıl	63	3.13	0.47
	6-10 yıl	124	3.13	0.45
	11-15 yıl	100	3.24	0.54
	16-20 yıl	75	3.20	0.51
	21 yıl ve üzeri	123	3.24	0.51
Paylaşılan Vizyon (PV)	1-5 Yıl	63	2.81	0.46
	6-10 yıl	124	2.77	0.62
	11-15 yıl	100	2.90	0.67
	16-20 yıl	75	2.85	0.52
	21 yıl ve üzeri	123	2.94	0.57
Takım Halinde Öğrenme (THÖ)	1-5 Yıl	63	2.90	0.58
	6-10 yıl	124	2.91	0.53

	11-15 yıl	100	2.97	0.77
	16-20 yıl	75	2.93	0.58
	21 yıl ve üzeri	123	3.00	0.58
Sistem Düşüncesi (SD)	1-5 Yıl	63	3.06	0.46
	6-10 yıl	124	3.10	0.47
	11-15 yıl	100	3.17	0.60
	16-20 yıl	75	3.07	0.53
	21 yıl ve üzeri	123	3.15	0.54
ÖÖO Ölçeğinin Tümü	1-5 Yıl	63	2.98	0.35
	6-10 yıl	124	2.97	0.41
	11-15 yıl	100	3.07	0.56
	16-20 yıl	75	3.01	0.41
	21 yıl ve üzeri	123	3.09	0.46

Tablo 3. 8’da görüldüğü gibi, katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO düzeylerine ilişkin görüşleri KH, ZM, PV, THÖ, SD ve ÖÖO ölçeği puan ortalamaları mesleki kıdem bakımından değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Buna göre 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcılar diğerlerine göre KH, ZM, PV, THÖ boyutlarına ve ÖÖO ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlere daha az katılmaktadırlar. Katılımcılardan 1-5 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar SD boyutuna ilişkin görüşleri diğerlerine göre daha az katıldıkları görülmektedir.

Tablo 3.9. Mesleki kıdem bakımından ANOVA sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kişisel Hakimiyet (KH)	Gruplar arası	1.199	4	.300	1.178	.320
	Gruplar içi	122.118	480	.254		
	Toplam	123.316	484			
Zihni Modeller (ZM)	Gruplar arası	1.303	4	.326	1.328	.258
	Gruplar içi	117.711	480	.245		
	Toplam	119.013	484			
Paylaşılan Vizyon (PV)	Gruplar arası	2.143	4	.536	1.560	.184
	Gruplar içi	164.765	480	.343		
	Toplam	166.907	484			
Takım Halinde Öğrenme (THÖ)	Gruplar arası	.713	4	.178	.473	.756
	Gruplar içi	180.999	480	.377		

Tablo 3.9 devamı

	Toplam	181.712	484			
Sistem Düşüncesi (SD)	Gruplar arası	.832	4	.208	.753	.556
	Gruplar içi	132.610	480	.276		
	Toplam	133.441	484			
ÖÖÖ Ölçeğinin Tümü	Gruplar arası	1.123	4	.281	1.407	.231
	Gruplar içi	95.793	480	.200		
	Toplam	96.916	484			

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ özelliği göstermesi bağlamında Kişisel Hakimiyet (KH) [$F(4-480) = 1.178, p > .05$], Zihni Modeller (ZM) [$F(4-480) = 1.328, p > .05$], Paylaşılan Vizyon (PV) [$F(4-480) = 1.560, p > .05$], Takım Halinde Öğrenme (THÖ) [$F(4-480) = .473, p > .05$], Sistem Düşüncesi (SD) [$F(4-480) = .753, p > .05$] ve ÖÖÖ Ölçeğinin Tümü [$F(4-480) = 1.407, p > .05$] ilişkin görüşleri mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna göre katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ özelliği gösterme düzeylerine ilişkin KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖÖ ölçeğinin tümü bakımından görüşleri mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı söylenebilir.

3.8. Yaş Değişkenine Göre Katılımcıların İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖÖ) Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ özelliği göstermelerine ilişkin görüşleri katılımcıların yaşına göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi, gruplar arası karşılaştırmalar için Tukey-HSD testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 3.10-11’de sunulmuştur.

Tablo 3.10. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine ilişkin görüşlerinin yaş değişkeni bakımından dağılımı

Değişken	Yaş	<i>n</i>	Ort.	SS
Kişisel Hâkimiyet (KH)	30 yaş altı	97	3.11	0.45
	31-40 yaş arası	201	3.13	0.55
	41-50 yaş arası	132	3.21	0.48
	51 yaş ve üzeri	55	3.12	0.48
Zihni Modeller (ZM)	30 yaş altı	97	3.13	0.46
	31-40 yaş arası	201	3.18	0.51
	41-50 yaş arası	132	3.26	0.49
	51 yaş ve üzeri	55	3.17	0.52
Paylaşılan Vizyon (PV)	30 yaş altı	97	2.81	0.52
	31-40 yaş arası	201	2.84	0.62
	41-50 yaş arası	132	2.89	0.63
	51 yaş ve üzeri	55	2.91	0.50
Takım Halinde Öğrenme (THÖ)	30 yaş altı	97	2.91	0.54
	31-40 yaş arası	201	2.96	0.64
	41-50 yaş arası	132	2.91	0.64
	51 yaş ve üzeri	55	3.08	0.55
Sistem Düşüncesi (SD)	30 yaş altı	97	3.08	0.49
	31-40 yaş arası	201	3.13	0.51
	41-50 yaş arası	132	3.13	0.58
	51 yaş ve üzeri	55	3.14	0.49
ÖÖO Ölçeğinin Tümü	30 yaş altı	97	2.99	0.37
	31-40 yaş arası	201	3.03	0.47
	41-50 yaş arası	132	3.05	0.47
	51 yaş ve üzeri	55	3.07	0.43

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi, katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği sahip olma düzeylerine ilişkin KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeği tümü bağlamında görüşleri yaş bakımından değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Buna göre 30 yaş ve altı katılımcılar diğerlerine göre ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine sahip olma durumları kapsamında KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlere daha az katıldıkları dikkat çekmektedir. Buna karşın Tablo 3.11’de görüldüğü gibi yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği göstermesi bağlamında Kişisel Hakimiyet (KH) [$F(3-481) = .963, p > .05$], Zihni Modeller (ZM)

[$F(3-481) = 1.490, p > .05$], Paylaşılan Vizyon (PV) [$F(3-481) = .543, p > .05$], Takım Halinde Öğrenme (THÖ) [$F(3-481) = 1.299, p > .05$], Sistem Düşüncesi (SD) [$F(3-481) = .213, p > .05$] ve ÖÖÖ Ölçeğinin Tümü [$F(3-481) = .597, p > .05$] ilişkin görüşleri yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır. Buna göre katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ özelliği gösterme düzeylerine ilişkin KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖÖ ölçeğinin tümü bakımından görüşleri yaşa göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 3.11. Yaş değişkeni bakımından ANOVA sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kişisel Hakimiyet (KH)	Gruplar arası	.736	3	.245	.963	.410
	Gruplar içi	122.580	481	.255		
	Toplam	123.316	484			
Zihni Modeller (ZM)	Gruplar arası	1.096	3	.365	1.490	.217
	Gruplar içi	117.918	481	.245		
	Toplam	119.013	484			
Paylaşılan Vizyon (PV)	Gruplar arası	.564	3	.188	.543	.653
	Gruplar içi	166.344	481	.346		
	Toplam	166.907	484			
Takım Halinde Öğrenme (THÖ)	Gruplar arası	1.460	3	.487	1.299	.274
	Gruplar içi	180.252	481	.375		
	Toplam	181.712	484			
Sistem Düşüncesi (SD)	Gruplar arası	.177	3	.059	.213	.887
	Gruplar içi	133.264	481	.277		
	Toplam	133.441	484			
ÖÖÖ Ölçeğinin Tümü	Gruplar arası	.360	3	.120	.597	.617
	Gruplar içi	96.556	481	.201		
	Toplam	96.916	484			

3.9. Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Katılımcıların İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi, gruplar arası karşılaştırmalar için Tukey-HSD testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 3.12-13’de sunulmuştur.

Tablo 3.12. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine ilişkin görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından dağılımı

Değişken	Okuldaki Öğretmen Sayısı	<i>n</i>	Ort.	SS
Kişisel Hakimiyet (KH)	0-20 arası	158	3.14	0.44
	21-40 arası	209	3.18	0.50
	41-50 arası	90	3.15	0.59
	51 ve üzeri	28	2.99	0.59
Zihni Modeller (ZM)	0-20 arası	158	3.15	0.43
	21-40 arası	209	3.22	0.49
	41-50 arası	90	3.21	0.57
	51 ve üzeri	28	3.19	0.60
Paylaşılan Vizyon (PV)	0-20 arası	158	2.82	0.54
	21-40 arası	209	2.91	0.61
	41-50 arası	90	2.81	0.62
	51 ve üzeri	28	2.80	0.51
Takım Halinde Öğrenme (THÖ)	0-20 arası	158	2.95	0.62
	21-40 arası	209	2.97	0.60
	41-50 arası	90	2.90	0.63
	51 ve üzeri	28	2.91	0.63
Sistem Düşüncesi (SD)	0-20 arası	158	3.15	0.56
	21-40 arası	209	3.10	0.49
	41-50 arası	90	3.14	0.49
	51 ve üzeri	28	3.02	0.65
ÖÖO Ölçeğinin Tümü	0-20 arası	158	3.02	0.42
	21-40 arası	209	3.06	0.45
	41-50 arası	90	3.02	0.49
	51 ve üzeri	28	2.96	0.47

Tablo 3.12’de görüldüğü gibi, katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği sahip olma düzeylerine ilişkin KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO

ölçeği tümü bağlamında görüşleri okuldaki öğretmen sayısı bakımından değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Buna göre okulda 51 ve üzerinde öğretmen bulunan katılımcılar diğerlerine göre ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine sahip olma durumları kapsamında KH, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlere daha az katıldıkları dikkat çekmektedir. Bu karşın okulda 20 den az öğretmen bulunan katılımcılar da diğerlerine göre ZM boyutuna (Ort=3.15) ilişkin görüşleri daha az katılmaktadırlar. Bu kapsamda Tablo 3.12’de görüldüğü gibi yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları ise katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği göstermesi bağlamında Kişisel Hakimiyet (KH) [$F(3-481) = 1.143, p >.05$], Zihni Modeller (ZM) [$F(3-481) = .685, p >.05$], Paylaşılan Vizyon (PV) [$F(3-481) = .909, p >.05$], Takım Halinde Öğrenme (THÖ) [$F(3-481) = .311, p >.05$], Sistem Düşüncesi (SD) [$F(3-481) = .635, p >.05$] ve ÖÖO Ölçeğinin Tümü [$F(3-481) = .521, p >.05$] ilişkin görüşleri okuldaki öğretmen sayısı bakımından anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır. Buna göre katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği gösterme düzeylerine ilişkin KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeğinin tümü bakımından görüşleri okuldaki öğretmen sayısı bakımından farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 3.13. Okuldaki öğretmen sayısı bakımından ANOVA sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kişisel Hakimiyet (KH)	Gruplar arası	.873	3	.291	1.143	.331
	Gruplar içi	122.444	481	.255		
	Toplam	123.316	484			
Zihni Modeller (ZM)	Gruplar arası	.506	3	.169	.685	.561
	Gruplar içi	118.507	481	.246		
	Toplam	119.013	484			

Tablo 3.13 devamı

Paylaşılan Vizyon (PV)	Gruplar arası	.941	3	.314	.909	.436
	Gruplar içi	165.966	481	.345		
	Toplam	166.907	484			
Takım Halinde Öğrenme (THÖ)	Gruplar arası	.352	3	.117	.311	.817
	Gruplar içi	181.360	481	.377		
	Toplam	181.712	484			
Sistem Düşüncesi (SD)	Gruplar arası	.526	3	.175	.635	.593
	Gruplar içi	132.915	481	.276		
	Toplam	133.441	484			
ÖÖO Ölçeğinin Tümü	Gruplar arası	.314	3	.105	.521	.668
	Gruplar içi	96.602	481	.201		
	Toplam	96.916	484			

3.10. Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Katılımcıların İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların okuldaki öğrenci sayısı bakımından ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ait betimsel istatistik değerleri Tablo 3-14’de sunulmuştur.

Tablo 3.14. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine ilişkin görüşlerinin okuldaki öğrenci sayısı bakımından dağılımı

Değişken	Okuldaki Öğrenci Sayısı	<i>n</i>	Ort.	SS
Kişisel Hakimiyet (KH)	0-300 arası	125	3.15	0.45
	301-600 arası	190	3.15	0.49
	601-900 arası	79	3.16	0.50
	901-1200 arası	68	3.22	0.59
	1201 ve üstü	23	2.86	0.63
Zihni Modeller (ZM)	0-300 arası	125	3.17	0.42
	301-600 arası	190	3.19	0.50
	601-900 arası	79	3.15	0.49
	901-1200 arası	68	3.32	0.51
	1201 ve üstü	23	3.11	0.73

Tablo 3.14 devamı

Paylaşılan Vizyon (PV)	0-300 arası	125	2.75	0.51
	301-600 arası	190	2.95	0.61
	601-900 arası	79	2.89	0.59
	901-1200 arası	68	2.80	0.62
	1201 ve üstü	23	2.73	0.57
Takım Halinde Öğrenme (THÖ)	0-300 arası	125	2.89	0.60
	301-600 arası	190	3.00	0.58
	601-900 arası	79	2.97	0.64
	901-1200 arası	68	2.92	0.67
	1201 ve üstü	23	2.88	0.63
Sistem Düşüncesi (SD)	0-300 arası	125	3.15	0.57
	301-600 arası	190	3.13	0.50
	601-900 arası	79	3.06	0.49
	901-1200 arası	68	3.16	0.51
	1201 ve üstü	23	2.98	0.63
ÖÖÖ Ölçeğinin Tümü	0-300 arası	125	2.99	0.40
	301-600 arası	190	3.07	0.44
	601-900 arası	79	3.03	0.47
	901-1200 arası	68	3.05	0.50
	1201 ve üstü	23	2.90	0.52

Tablo 3.14’de görüldüğü gibi, katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ düzeylerine ilişkin görüşleri KH, ZM, PV, THÖ, SD ve ÖÖÖ ölçeği puan ortalamaları okuldaki öğrenci sayısı bakımından değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Buna göre 1200 ve üzeri öğrenciye sahip okulda bulunan katılımcılar diğerlerine göre KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutlarına ve ÖÖÖ ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlere daha az katıldıkları görülmektedir. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ düzeylerine ilişkin görüşleri okuldaki öğrenci sayısı bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi, gruplar arası karşılaştırmalar için Tukey-HSD testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 3.15-16’da sunulmuştur.

Tablo 3.15. Okuldaki öğrenci sayısı bakımından ANOVA sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kişisel Hakimiyet (KH)	Gruplar arası	2.266	4	.566	2.246	.063
	Gruplar içi	121.051	480	.252		
	Toplam	123.316	484			
Zihni Modeller (ZM)	Gruplar arası	1.511	4	.378	1.543	.189
	Gruplar içi	117.503	480	.245		
	Toplam	119.013	484			
Paylaşılan Vizyon (PV)	Gruplar arası	3.551	4	.888	2.609	.035*
	Gruplar içi	163.356	480	.340		
	Toplam	166.907	484			
Takım Halinde Öğrenme (THÖ)	Gruplar arası	1.037	4	.259	.688	.600
	Gruplar içi	180.675	480	.376		
	Toplam	181.712	484			
Sistem Düşüncesi (SD)	Gruplar arası	.938	4	.235	.850	.494
	Gruplar içi	132.503	480	.276		
	Toplam	133.441	484			
ÖÖÖ Ölçeğinin Tümü	Gruplar arası	.898	4	.224	1.122	.345
	Gruplar içi	96.018	480	.200		
	Toplam	96.916	484			

* $p < .05$

Tablo 3.15’de görüldüğü gibi yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ özelliği göstermesi bağlamında Kişisel Hakimiyet (KH) [$F(4-480) = 2.246, p > .05$], Zihni Modeller (ZM) [$F(4-480) = 1.543, p > .05$], Takım Halinde Öğrenme (THÖ) [$F(4-480) = .688, p > .05$], Sistem Düşüncesi (SD) [$F(4-480) = .850, p > .05$] ve ÖÖÖ Ölçeğinin Tümü [$F(4-480) = 1.122, p > .05$] ilişkin görüşleri okuldaki öğrenci sayısı bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna göre katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ özelliği gösterme düzeylerine ilişkin KH, ZM, THÖ, SD boyutları ve ÖÖÖ ölçeğinin tümü bakımından görüşleri öğrenci sayısına göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Ancak Tablo 3.15’de görüldüğü gibi yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları katılımcıların ilköğretim okullarının Paylaşılan Vizyon (PV) [$F(4-480) = 2.609, p$

<.05] boyutu bağlamında görüşleri okuldaki öğrenci sayısı bakımından anlamlı bir fark gösterdiğini ortaya koymaktadır. Gruplar arasında anlamlı olan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3.16’de sunulmuştur.

Tablo 3.16. Tukey HSD Sonuçları

Değişken	(I) Öğrenci Sayısı	(J) Öğrenci Sayısı	Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	<i>p</i>
Paylaşılan Vizyon (PV)	0-300 arası	301-600 arası	-.19374*	.06718	.033
		601-900 arası	-.14104	.08385	.446
		901-1200 arası	-.04800	.08791	.982
		1201 ve üstü	.01896	.13236	1.000
	301-600 arası	601-900 arası	.05270	.07810	.962
		901-1200 arası	.14574	.08244	.394
		1201 ve üstü	.21269	.12879	.465
	601-900 arası	901-1200 arası	.09304	.09650	.871
		1201 ve üstü	.15999	.13822	.776
	901-1200 arası	1201 ve üstü	.06696	.14072	.990

* $p < .05$

Tablo 3.16’da görüldüğü gibi, Tukey HSD sonuçları okuldaki öğrenci sayısı 300 ve daha az olan katılımcıların (Ort=2.75, SS=.51) öğrenci sayısı 301–600 arasında olan katılımcılara (Ort=2.95, SS=.61) göre ilköğretim okullarının Paylaşılan Vizyon (PV) boyutu bağlamında görüşlerine daha katıldıkları ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir (*Ortalama puan farkı* = -.19374, $p < .05$). Bu durum okuldaki öğrenci sayısı 300 ve daha az olan katılımcıların öğrenci sayısı 301-600 arasında olan katılımcılara göre ilköğretim okullarının Paylaşılan Vizyon (PV) boyutunu gösterdiği yönündeki görüşlere daha az katıldıklarını ve katılımcıların

ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinin okuldaki öğrenci sayısı bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgular, farklı çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda Uşak ilinde devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma (ÖÖO) özelliklerine ilişkin görüşlerine göre genel ortalama bakımından “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Aynı şekilde Türkoğlu’nun (2002) İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları (Ankara İli Örneği)” isimli araştırmasındaki bulgular desteklemektedir. Çelik’e göre (2007) Avrupa Uluslararası • Okullar Birliği (ECIS) tarafından akredite olmuş özel ilköğretim ve liselerin öğrenen organizasyon kültürü açısından yeterlilikleri ile ilgili öğretmen ve yöneticiler, genel anlamda, çalıştıkları • eğitim kurumlarının “öğrenen organizasyon” kriterleri açısından oldukça yeterli ve iyi olduğu görüşündedirler. Alınan sonuçlara göre anlamlı • bir farklılık bulunmamıştır. Alp e göre (2007) ise; İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt disiplininden Kişisel Yeterlilik, Bilişsel modeller, Takım Halinde Öğrenme, disiplinlerine ilişkin algı düzeyleri düşük, Sistem Düşüncesi ve Ortak Vizyon disiplinlerine ilişkin algı düzeyleri orta olarak bulunmuştur. Yukarıdaki araştırmaların sonuçlarının bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterme düzeyleri katılımcıların cinsiyet değişkenine göre Kişisel Hâkimiyet (KH) Zihni Modelleri (ZM), Paylaşılan Vizyon (PV) Takım Halinde Öğrenme (THÖ), Sistem Düşüncesi (SD) boyutlarına göre ve ÖÖO Ölçeğinin tümü bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Subaş (2010) ve Banoğlu’nun yapmış olduğu çalışmada ise ÖÖO’nun alt boyutlarından Takım Halinde Öğrenme, Paylaşılan Vizyon, Kişisel Hâkimiyet ve Zihni Modeller faktörlerinde, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin bulguların aritmetik ortalamaları

arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sistem düşüncesinde ise bayanların lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bal'ın (2011) yapmış olduğu araştırmada ise kişisel hâkimiyet boyutunda yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre kişisel hâkimiyet boyutundaki vermiş olduğu cevaplar bayan yöneticilerin daha olumlu algıladıkları, öğretmenlerin ise kişisel hâkimiyet boyutunda cinsiyet değişkeninde bir farklılık oluşturmamıştır. Alp'in (2007) yaptığı çalışmada erkek ve kadın öğretmenlerin kişisel yeterlilik, bilişsel modeller ve takım halinde öğrenme hakkında aynı görüşü paylaştıkları, sistem düşüncesi ve ortak vizyon konusunda ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha iyimser bir bakış açısına sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Özcan'a göre (2009) Bankacılık sektöründe öğrenen örgütte iletişimin önemi isimli çalışmasında, çalışanların cinsiyetlerinin öğrenen örgüt yetkinliklerinin algılanmasına etkisi incelendiğinde; çalışanların cinsiyetlerinin paylaşılan vizyon ve düşünsel modeller yetkinliklerinin algılanmasına etkisi olmasına rağmen, takım halinde öğrenme, kişisel ustalık ve sistem merkezli düşünce yetkinliklerinin algılanmasına etkisi görülmemiştir. Bu sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Yönetici ve öğretmen katılımcılarının ilköğretim okullarının ÖÖO ölçeği bağlamındaki Kişisel Hâkimiyet (KH), Zihinsel Modeller (ZM) ve Sistem Düşüncesi (SD) boyutlarına ilişkin görüşleri bakımından yöneticiler lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Benzer şekilde yöneticiler ile öğretmen katılımcılar arasında görev yaptıkları ilköğretim okullarının ÖÖO ölçeği tümü bağlamındaki görüşleri arasında yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre yöneticiler öğretmenlere nazaran görev yaptıkları ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği daha çok gösterdiklerinin düşünmektedirler. Buna karşın yönetici ve öğretmen katılımcılarının ilköğretim okullarının ÖÖO ölçeği bağlamındaki Paylaşılan Vizyon (PV) ve Takım Halinde Öğrenme (THÖ) boyutlarına ilişkin görüşleri bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Keskin'e göre (2007) İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, görev değişkenine göre farklılık göstermektedir. Müdür yardımcılarının ve branş öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyleri, sınıf öğretmenlerinininkinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Sınıf öğretmeni ile branş öğretmenlerinin, ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği kapsamındaki ölçeği bağlamındaki Kişisel Hakimiyet (KH) bakımından görüşleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Buna karşın sınıf öğretmeni ile branş öğretmenlerinin görev yaptıkları ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği kapsamında Zihinsel Modeller (ZM), Paylaşılan Vizyon (PV), THÖ, Sistem Düşüncesi (SD) boyutları ile ÖÖO ölçeğinin tümüne ilişkin görüşleri bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Fakat Subaş'ın yapmış olduğu araştırmada sınıf ve branş öğretmenleri arasında herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde Alp'e göre sınıf ve branş öğretmenlerinin kişisel yeterlilik, bilişsel modeller, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesine hakkında aynı görüşü paylaştıkları, ortak vizyon konusunda ise sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla daha iyimser bir bakış açısına sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO düzeylerine ilişkin görüşleri KH, ZM, PV, THÖ, SD ve ÖÖO ölçeği puan ortalamaları eğitim durumu bakımından incelendiğinde yüksek lisansa sahip olan katılımcıların ön lisans ve lisans mezunu katılımcılara göre daha az katıldıkları görülmektedir. Buna karşın katılımcıların Kişisel Hâkimiyet (KH), Zihinsel Modeller (ZM), Paylaşılan Vizyon (PV), Takım Halinde Öğrenme (THÖ), Sistem Düşüncesi (SD) ve ÖÖO Ölçeğinin tümüne ilişkin puan ortalamaları eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Çalışkanın yapmış olduğu Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları (2005) araştırmasında mezun oldukları okul türlerine göre oluşturulan gruplar arasında (Lise, ön lisans, lisans, yüksek lisans) anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Özcan'ın yaptığı çalışmada ise (2009) Takım Halinde öğrenme, Kişisel Ustalık, yetkinliğinde ön lisans eğitim düzeyine sahip çalışanların lisans ve yüksek lisans eğitim düzeyindeki çalışanlara oranla daha olumlu bir algılamaya sahip olduğu sonucu görülmektedir. Banka çalışanlarının eğitim düzeyleri Paylaşılan Vizyon yetkinliğinin algılanmasıyla ilgili bir fark yaratmamaktadır. Düşünsel modeller ve Sistem merkezli düşünce yetkinliğinde ön lisans eğitim düzeyine sahip çalışanların lisans ve yüksek lisans eğitim düzeyindeki çalışanlara oranla daha olumlu bir algılamaya sahip olduğu sonucu görülmektedir.

Yapmış olduğumuz araştırma sonucuna göre ilköğretim okullarının ÖÖO düzeylerine ilişkin görüşleri KH, ZM, PV, THÖ, SD ve ÖÖO ölçeği puan ortalamaları mesleki kıdem bakımından değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Buna göre 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcılar diğerlerine göre KH, ZM, PV, THÖ boyutlarına ve ÖÖO ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlere daha az katılmaktadırlar. Katılımcılardan 1-5 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar SD boyutuna ilişkin görüşleri diğerlerine göre daha az katıldıkları görülmektedir. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği göstermesi bağlamında Kişisel Hâkimiyet (KH), Zihinsel Modeller (ZM), Paylaşılan Vizyon (PV), Takım Halinde Öğrenme (THÖ), Sistem Düşüncesi (SD) ve ÖÖO Ölçeğinin Tümüne ilişkin görüşleri mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna göre katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği gösterme düzeylerine ilişkin KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeğinin tümü bakımından görüşleri mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı söylenebilir. Keskin'e göre (2007)İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, kıdem değişkenine göre farklılık göstermektedir. Kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri hem kıdemi 10 yıldan az olanlardan hem de kıdemi 10–20 yıl arasında olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Çalışkan'a göre araştırmaya katılanların meslekte çalışma sürelerine göre oluşturulan gruplar arasında (1 yıldan az, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıldan fazla) anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılanlardan meslekte çalışma süresi 1 yıldan az olanların, öğrenen organizasyon disiplinlerinden kişisel ustalık, zihni modeller, vizyon, sistem düşüncesi: ve takım halinde öğrenme toplam ortalaması ile diğer meslekte çalışma sürelerine göre daha yüksektir. Bu sonuçlara göre; göreve yeni başlayanların öğrenen organizasyona ilişkin algılama düzeyleri, meslekte uzun süre çalışanlardan daha üst seviyededir. Subaş'ına göre Kişisel Hâkimiyet, Paylaşılan Vizyon, Takım Halinde Öğrenme, Sistem Düşüncesi boyutlarında kıdem ilerledikçe tutum olumlu yönde geliyor. Fakat Zihni modellere ilişkin tutumlarını kıdem yıllarındaki değişimi, etkileyen bir değişken olmadığı tespit edilmiştir. Banoğlu'na göre ise öğretmenlerin kıdem sürelerine göre öğrenen örgüt disiplinlerindeki algı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin kıdem özelliklerine göre öğrenen örgüt disiplinleri algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği sahip olma düzeylerine ilişkin KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeği tümü bağlamında görüşleri yaş bakımından değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Buna göre 30 yaş ve altı katılımcılar diğerlerine göre ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine sahip olma durumları kapsamında KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlere daha az katıldıkları dikkat çekmektedir. Buna karşın katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği göstermesi bağlamında Kişisel Hâkimiyet (KH), Zihinsel Modeller (ZM), Paylaşılan Vizyon (PV), Takım Halinde Öğrenme (THÖ), Sistem Düşüncesi (SD) ve ÖÖO Ölçeğinin Tümüne ilişkin görüşleri yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır. Buna göre katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği gösterme düzeylerine ilişkin KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeğinin tümü bakımından görüşleri yaşa göre farklılaşmadığı söylenebilir. Keskin'e göre (2007) İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin yaş düzeyi arttıkça buna bağlı olarak vizyon geliştirme düzeyleri de artış göstermiştir.

Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği sahip olma düzeylerine ilişkin KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeği tümü bağlamında görüşleri okuldaki öğretmen sayısı bakımından değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Buna göre okulda 51 ve üzerinde öğretmen bulunan katılımcılar diğerlerine göre ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine sahip olma durumları kapsamında KH, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlere daha az katıldıkları dikkat çekmektedir. Buna karşın okulda 20 den az öğretmen bulunan katılımcılar da diğerlerine göre ZM boyutuna ilişkin görüşleri daha az katılmaktadırlar. Bu kapsamda katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği göstermesi bağlamında Kişisel Hâkimiyet (KH), Zihinsel Modeller (ZM), Paylaşılan Vizyon (PV), Takım Halinde Öğrenme (THÖ), Sistem Düşüncesi (SD), ve ÖÖO Ölçeğinin tümüne ilişkin görüşleri okuldaki öğretmen sayısı bakımından anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır. Buna göre katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği gösterme düzeylerine ilişkin KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeğinin tümü bakımından görüşleri okuldaki öğretmen sayısı bakımından farklılaşmadığı söylenebilir. Bal'a göre okuldaki öğretmen sayısına göre okul yöneticilerinin ve

öğretmen değişkenlerine göre öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen okul algılarının farklılaşmadığını göstermektedir.

Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO düzeylerine ilişkin görüşleri KH, ZM, PV, THÖ, SD ve ÖÖO ölçeği puan ortalamaları okuldaki öğrenci sayısı bakımından değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Buna göre 1200 ve üzeri öğrenciye sahip okulda bulunan katılımcılar diğerlerine göre KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutlarına ve ÖÖO ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlere daha az katıldıkları görülmektedir. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği göstermesi bağlamında Kişisel Hâkimiyet (KH), Zihinsel Modeller (ZM), Takım Halinde Öğrenme (THÖ), Sistem Düşüncesi (SD) ve ÖÖO Ölçeğinin Tümüne ilişkin görüşleri okuldaki öğrenci sayısı bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna göre katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği gösterme düzeylerine ilişkin KH, ZM, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeğinin tümü bakımından görüşleri öğrenci sayısına göre farklılaşmadığı söylenebilir. Ancak katılımcıların ilköğretim okullarının Paylaşılan Vizyon (PV) boyutu bağlamında görüşleri okuldaki öğrenci sayısı bakımından anlamlı bir fark gösterdiğini ortaya koymaktadır. Okuldaki öğrenci sayısı 300 ve daha az olan katılımcıların, öğrenci sayısı 301- 600 arasında olan katılımcılara göre ilköğretim okullarının Paylaşılan Vizyon (PV) boyutu bağlamında görüşleri daha katıldıkları ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu durum okuldaki öğrenci sayısı 300 ve daha az olan katılımcıların öğrenci sayısı 301- 600 arasında olan katılımcılara göre ilköğretim okullarının Paylaşılan Vizyon (PV) boyutunu gösterdiği yönündeki görüşleri daha az katıldıklarını ve katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinin okuldaki öğrenci sayısı bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bal'a göre (2011) okuldaki öğrenci sayısı değişkenine ait gruplara göre öğretmenlerin kişisel ustalık, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve genel öğrenen okul algıları arasında fark olduğu görülmektedir. Öğrenci sayısı 900'ün üstüne çıktığı oranda her üç disiplin ortalaması ve öğrenen okul puanlarında bir azalma olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci sayısı özellikle 1200'ün üstüne çıktığında bu azalmanın en üst noktaya ulaştığı görülmüştür. Algı farkının % 5 anlam düzeyinin üstüne çıktığı iki disiplin olan zihni modeller ve sistem düşüncesi algısında bile en düşük değerlerin, öğrenci mevcudu 1200'ün üstü olan okullarda görev yapan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Aynı şekilde 1200 ve üstü

öğrenci mevcuduna sahip okullarda görev yapan yöneticilerin algılarıyla diğer gruptaki meslektaşlarının algıları arasında görülmektedir. Paylaşılan vizyon disiplinde 1200 ve üstü öğrenci mevcuduna sahip okullarda görev yapan yöneticilerin, 600–900 mevcuda sahip okullarda görev yapan yöneticilere göre daha düşük algıya sahip oldukları görülmüştür. Tüm disiplinlerden alınan toplam puana dayanan öğrenen okul algısı açısından da benzer şekilde, 1200 ve üstü mevcuda sahip okullarda görev yapan yöneticilerin daha az mevcutlu okullara göre anlamlı ölçüde daha düşük öğrenen okul algısına sahip oldukları belirlenmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. ARAŞTIRMA PROBLEMİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma (ÖÖO) özelliği gösterip göstermediği beş boyutta ele alınmış ve bu boyutlara ilişkin sonuçlar elde edilmiştir.

Uşak ilinde devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma (ÖÖO) özelliklerine ilişkin görüşleri ne göre Kişisel Hâkimiyet (KH), Zihinsel Modeller (ZM), Paylaşılan Vizyon (PV), Takım Halinde Öğrenme (THÖ), Sistem Düşüncesi (SD) boyutları genel ortalama bakımından “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durumda Uşak ilindeki ilköğretim okullarının istenilen düzeyde olmasa da orta düzeyde öğrenen örgüt olma özelliğine sahip olduğu söylenilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre; bay ve bayan katılımcılarının ilköğretim okullarının ÖÖO ölçeği bağlamındaki Kişisel Hâkimiyet (KH), (ZM), (THÖ), (PV), (SD) boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark göstermemektedir. İlköğretim okullarının ÖÖO ölçeği bağlamındaki Kişisel Hâkimiyet (KH), (ZM), (THÖ), (PV), (SD) ÖÖO Ölçeğinin Tümü cinsiyet bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre katılımcıların Uşak ilindeki ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine ilişkin görüşleri cinsiyet bakımından farklılaşmadığı saptanmıştır.

Yönetici ve öğretmen katılımcılarının ilköğretim okullarının ÖÖO ölçeği bağlamındaki Kişisel Hâkimiyet (KH), (ZM), Sistem Düşüncesi(SD) boyutlarına ilişkin görüşleri bakımından yöneticiler lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Takım Halinde Öğrenme ve Paylaşılan Vizyon boyutunda bir farklılık görülmemektedir. Buna göre yöneticiler öğretmenlere göre görev yaptıkları ilköğretim okullarının

ÖÖO olma bakımından Kişisel Hâkimiyet (KH), (ZM), (SD) özelliklerini daha çok gösterdiklerinin düşünmektedirler. Benzer şekilde yöneticiler ile öğretmen katılımcılar arasında görev yaptıkları ilköğretim okullarının ÖÖO ölçeği tümü bağlamındaki görüşleri arasında yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre yöneticiler öğretmenlere nazaran görev yaptıkları ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği daha çok gösterdiklerinin düşünmektedirler. Yöneticilerin okullarda kurum kültürünü oluşturabilmek için yapılan değişiklikleri oranla daha fazla takip ettikleri saptanmıştır. Yöneticilerin sürekli öğrenme çabası içinde olmalarının nedeni okullarda oluşan yeniliklerden ya da çalışmalardan üst kurumlara karşı sorumlu olduklarından kaynaklanabilir.

Sınıf öğretmeni ile branş öğretmenlerinin ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği kapsamındaki ölçeği bağlamındaki Kişisel Hakimiyet (KH) bakımından görüşleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre görev yaptıkları ilköğretim okullarının ÖÖO kapsamında Kişisel Hakimiyet (KH) özelliğinin daha çok gösterdiğini düşünmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıfın kendisine ait olması ve öğrencilerle geçirdiği zaman dilimi branş öğretmenlerine göre fazla olmasından dolayı sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir sonuç çıkmış olabilir. Diğer boyutlarda bir fark görülmemiştir. (ZM), (PV), (THÖ), (SD) boyutlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

İlköğretim okullarının ÖÖO düzeylerine ilişkin görüşleri KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeği puan ortalamaları eğitim durumu bakımından incelendiğinde yüksek lisansa sahip olan katılımcılarının ön lisans ve lisans mezunu katılımcılara göre daha az katıldıkları görülmektedir. Buna karşın Kişisel Hâkimiyet (KH), Zihni Modeller (ZM), Paylaşılan Vizyon (PV), Takım Halinde Öğrenme (THÖ), Sistem Düşüncesi (SD) ve ÖÖO Ölçeğinin tümüne ilişkin puan ortalamaları eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermemektedir. İlköğretim okullarının ÖÖO düzeylerine ilişkin görüşleri KH, THÖ, SD ve ÖÖO ölçeğinin tümüne ilişkin görüşleri eğitim durumuna göre değişmemektedir.

İlköğretim okullarının ÖÖO özelliklerine ilişkin görüşleri KH, (ZM), (PV), (THÖ), (SD) ve ÖÖO ölçeği puan ortalamaları mesleki kıdem bakımından

değişkenlik göstermektedir. 6–10 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcılar diğerlerine göre KH, PV boyutlarına ve ÖÖO ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlere daha az katılmaktadırlar. Takım Halinde Öğrenme ve Sistem Düşüncesi boyutlarına 1–5 yıl kıdeme sahip katılımcılar daha az katılmaktadır. Zihni Modeller boyutuna ise 1–5 ve 6–10 yıl kıdeme sahip katılımcılar daha az katılmaktadırlar. İlköğretim okullarının ÖÖO özelliği gösterme düzeylerine ilişkin KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeğinin tümü bakımından görüşleri mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

İlköğretim okullarının ÖÖO özelliği sahip olma düzeylerine ilişkin KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeği tümü bağlamında görüşleri yaş bakımından değişkenlik göstermektedir. 30 yaş ve altı katılımcılar diğerlerine göre ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine sahip olma durumları kapsamında KH, ZM, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlere daha az katıldıkları dikkat çekmektedir. Buna karşın ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği göstermesi bağlamında Kişisel Hâkimiyet (KH), Zihni Modeller (ZM), Takım Halinde Öğrenme (THÖ), Sistem Düşüncesi (SD) ve ÖÖO Ölçeğinin tümüne ilişkin görüşleri yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır. İlköğretim okullarının ÖÖO özelliği gösterme düzeylerine ilişkin KH, SD boyutları ve ÖÖO ölçeğinin tümü bakımından görüşleri yaşa göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

İlköğretim okullarının ÖÖO özelliğine sahip olma düzeylerine ilişkin KH, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeği tümü bağlamında görüşleri okuldaki öğretmen sayısı bakımından değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Okulda 51 ve üzerinde öğretmen bulunan katılımcılar diğerlerine göre ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine sahip olma durumları kapsamında KH, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlere daha az katıldıkları dikkat çekmektedir. Okulda 20 den az öğretmen bulunan katılımcılar da diğerlerine göre ZM boyutuna ilişkin görüşlere daha az katılmaktadırlar. İlköğretim okullarının ÖÖO özelliği göstermesi bağlamında Kişisel Hâkimiyet (KH), (THÖ), SD ve ÖÖO Ölçeğinin tümüne ilişkin görüşleri okuldaki öğretmen sayısı bakımından anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır. İlköğretim okullarının ÖÖO özelliği gösterme düzeylerine ilişkin KH, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeğinin tümü bakımından görüşleri okuldaki öğretmen sayısı bakımından farklılaşmadığı saptanmıştır.

İlköğretim okullarının ÖÖO özelliklerine ilişkin görüşleri KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeği puan ortalamaları okuldaki öğrenci sayısı bakımından değişkenlik gösterdiği görülmüştür. 1200 ve üzeri öğrenciye sahip okulda bulunan katılımcılar diğerlerine göre KH, (ZM), (PV), (THÖ), (SD) boyutlarına ve ÖÖO ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlere daha az katıldıkları görülmektedir. İlköğretim okullarının ÖÖO özelliği göstermesi bağlamında Kişisel Hâkimiyet (KH), (ZM), (THÖ), (PV), (SD) ve ÖÖO Ölçeğinin tümüne ilişkin görüşleri okuldaki öğrenci sayısı bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir.

5.2.ÖNERİLER

Araştırmaya ilişkin öneriler aşağıda yer almaktadır. Bu öneriler araştırmada elde edilen sonuçlarla ilgili olarak “probleme ilişkin öneriler” ve gelecekte yapılacak araştırmalarla ilgili olarak da “araştırmaya ilişkin öneriler” biçiminde iki boyutta ele alınmıştır.

5.2.1. Probleme İlişkin Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda probleme ilişkin aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir.

Öğretmen ve yöneticilerin sahip olduğu zihni modellerin öğrenen örgüt olma özelliği açısından evrensel bir bakış açısına sahip olması gerekir.

Bütün eğitim kurumları, kendi bünyesinde sürekli olarak öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getiren bir kurum kültürü oluşturmaya çalışmalıdır. Okullarda yapılan sosyal aktivitelere öğretmenlerinde katılımı sağlanarak kurumdaki kültürün zenginleştirilmesi sağlanmalıdır. Öğretmenler, sadece öğreten bireyler değil, aynı zamanda öğrenmeyi öğreten bireyler olmalıdır.

Eğitim öğretim yılı boyunca yapılan toplantıların daha verimli olması için öğretmenlerin görüşlerine önem verilmeli ve uygulanmalıdır. Öğretmenler ve yöneticiler tarafından takım çalışması önemlidir.

Başarı sadece öğretmen ve öğrenciden kaynaklanmadığı gibi okulda çalışan tüm personelin, okulun bulunduğu mevkideki vatandaşların, velilerin, okul aile birliğinin, üniversitenin resmi ve sivil toplum kuruluşlarının da eğitim ortamı içine çekilerek eğitimin daha pozitif yönde olması gereklidir.

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

Daha etkili bir öğrenme için bürokrasinin azaltılması milli eğitim bakanlığı mevzuatının okulların öğrenen örgüt olma aşamasında engel olmamalıdır.

5.2.2. Araştırmaya İlişkin Öneriler

Okul yöneticilerinin seçiminde öyle kıstaslar getirilmeli ki kurum kültürünü oluşturabilecek, takım ruhuyla hareket edebilecek, okulla çevreyi bütünleştirebilecek tarzda yöneticiler seçilmelidir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kişisel gelişimlerini arttırabilmeleri için bakanlıkça öğretmenleri araştırmaya teşvik edici yöntemler uygulanmalıdır.

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

Eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarına sadece pratik bilgiler vermesinden ziyade sistemi kavrayacak okulla çevreyi bütünleştirecek takım ruhu içerisinde çalışabilecek öğretmen adaylarını yetiştirmesi gerekir.

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

Okulların personel ve öğrenci sayısı arttıkça öğretmenler kendilerini kurumun birer parçası olmakta zorlanmaktadırlar. Bunun için okullardaki öğrenci mevcutlarının olabildiğince az sayıda olması ve öğretmenlerin sistemin birer parçası olduklarını okul yönetimince hissettirilmesi gerekir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, A. (2009). İşletmeciliğin Temel Bilgileri. Ekin Basın Yayın Dağıtım.
Bursa
- Akgemci, T. Çelik A. Ertuğrul, Ü. G. (2004) “ Vizyon Sahibi Örgütlerin Özellikleri: Konya Sanayi İşletmelerinde Yapılan Bir Araştırma” Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 11
- Akkoç, H. (2008) “Öğrenen Örgüt Oluşumunda Bilgi Yönetimi Uygulamalarının Rolü”,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Albert, M. (2005) Creating a Learning Organization Focused on Quality Problems and Perspectives in Management, 47
- Atak, M. Atik, İ. (2007), Örgütlerde Sürekli Eğitimin Önemi ve Öğrenen Örgüt Oluşturma Sürecine Etkisi, Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi, Cilt: 3, Sayı: 1, 63–70.
- Arpacı, T. Ayhan, D. Y. E, Böge. D, Tuncer. Üner, M. M. (1994), Pazarlama (2. Baskı). Ankara: Gazi Yayınları
- Ayhan, U. (2010). Öğrenen Örgütler ve Kamu Kuruluşları Sayıştay Dergisi Sayı: 76
- Aytaç, T. (2003). Okul Vizyonu Nedir? Nasıl Geliştirilir. (Ed.): C. Elma, K.Demir Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar. Ankara: Anı Yayınları.
- Badoux, B. (1997). "Öğrenen Organizasyonlar", Human Resources, C.1, No:7, .
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 37(2), 61-88.

- Barutçugil, İ. (2004). Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Başaran, İ, E. (2000). Yönetim. (3. Basım). Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ, E. (1994), Eğitim Yönetimi. (4.Basım). Ankara: Kadıoğlu Matbaası.
- Bayraktaroğlu, S. Kutanis, Ö, R. (2002) Öğrenen Kamu Örgütlerine Doğru Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (3)
- Boydak, A. (2006). Öğrenme Stilleri. (7. Basım). İstanbul: Beyaz Yayınları,
- Bozkurt, A. (2003). “Öğrenen Örgütler”, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Ed: Cevat Elma ve Kamile Demir. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Braham, B, J. (1998). (1. Basım). Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak (Çev: Ali Tekcan). İstanbul: Rota Yayınları
- Budak, G. Budak, G. (2004) İşletme Yönetimi. Barış Yayınları
- Bursalıoğlu, Z. (2008) “Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış”. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011), Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Can, H. (1999), Organizasyon ve Yönetim. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Celep, C. (2001). “Öğrenen Önder Olarak Okul Yöneticisi”. Eğitim Araştırmaları, Mart, Sayı: 3–4. 15–20.
- Celep, C. (2004) Örgütsel Öğrenme Açısından Türkiye Üniversiteleri, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6–9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

- Cummings, T, G. Worley, C, G. (1993). Strategic Interventions. Organizational Development and Change. South-Western College Publishing pp 492–501
- Çam, S. (2002) Öğrenen Organizasyon ve Rekabet Üstünlüğü. Papatya Yayıncılık,
- Çalık, T. (2005). Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.
- Çelik, V. (2000) Okul Kültürü Ve Yönetimi. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Davis, J, L. Davis, H. The Learning Organization Implemented In Education Through Advisory Committees
- Demirtaş, H. (2005), Okul Çalışanlarının Takım Algısı (Malatya Örneği) Ege Eğitim Dergisi 2005 (6) 1: 39–59
- Ensari, H. (1998) “Öğrenen Organizasyon Olarak Okul,” M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı: 10 Sayfa: 97- 111
- Ensari, H. (1999) 21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi
- Eren, E. (1996) Yönetim ve Organizasyon. İstanbul: Beta Basın Yayım. 15
- Fidan, N. (2012) Okulda Öğrenme Ve Öğretme (3. Baskı). Pegem A Yayınları
- Fındıkçı, İ. (1996). Bilgi Toplumunda Yöneticilerde Kendini Geliştirme. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Fındıkçı, İ. (2006). İnsan Kaynakları Yönetimi. İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.
- Garvin, A, D. (1993). “Building a Learning Organization”, Harvard Business Review, Vol. 71, No 4, July-August.

- Garvin, A. D. (2000). Learning in Action,-A guide to putting the learning organization to work Harvard Business School Press,
- Güçlü, N. (2003). “Örgüt Kültürü” Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı.6
- Günbayı, İ. (2006). İstendik Davranışları Destekleyen Bir Sınıf Yapısı Oluşturma: Öğrenen Sınıf Yapısı Oluşturma. (Ed.): Sınıf Yönetimi. M. Yalçınkaya ve İ. Günbayı. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Günbayı, İ. Akdeniz, C. (2007). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Yaklaşımına İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. Millî Eğitim Dergisi. Sayı:173 173–192.
- Güney, S. (2008) Davranış Bilimleri, (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Gürel, G. (2011). Örgütsel Öğrenme, Dönüşümcü Liderlik, Pazar Yönlendirmesi Ve Örgütsel İnovasyonun Firma Performansı Üzerine Etkilerinin Analizi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Gürgen, H. (1997). Örgütlerde İletişim Kalitesi. İstanbul: Der Yayınları.
- Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14.
- Howe, J. A. M. (2001). Öğrenme psikolojisi, Çev: Ebru KILIÇ. Alfa Yayınları
- Helvacı, M. A. (2010). Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi. (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Hübner, S. (2002) Building A Learning Organization
- İlgar, L. (2000) Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi. Beta Yayınları.

- İzğören, A. Ş. (2006). Geleceğin Organizasyonunu Yaratmak, Elma Yayınevi
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (19.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları
- Keskinkılıç, K. (2007). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. (1. baskı). Pegem A Yayıncılık
- Kıngır, S. Mesci, M. (2007). Öğrenen Organizasyonlar, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi www.e-sosder.com ISSN:1304-0278 Kıs -2007 Cilt:6 Sayı: 19. 63-81 (Erişim tarihi: 01.07.2012)
- Koçel, T. (2003), İşletme Yöneticiliği. İstanbul: Beta Yayınları.
- Michel, A. (2001). Six scénarios sur l'Ecole. Futuribles, n° 266 – juillet-août
- Morgan, G. (1998). Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor. Çev: Gündüz BULUT, Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası. İstanbul
- Öğüt, A. (2003). Bilgi Çağında Yönetim. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öneren, M. (2008). İşletmelerde Öğrenen Örgütler Yaklaşımı, ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 4. Sayı: 7. ss. 163- 178.
- Özalp, İ. Şahin, M. Zeytinoğlu, G, N. Geylan, A. Besler, S. Tonus, H. Z. Demirci, A, E (2009) Yönetim ve Organizasyon
- Özdemir, S. (2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. (5. Baskı) Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2010). Öğretme ve Öğrenme. (10. Basım) Pegem A Yayıncılık
- Özden, Y. (1999). “Eğitimde Yeni Değerler”. Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Özgener, Ş. (2000). Öğrenen Organizasyon Anlayışının Gerçek Yönetim Uygulamalarına Yansıtılması. Verimlilik Dergisi. No: 2.

- Özkalp, E. Kirel, Ç. (2010). Örgütsel Davranış. (4. Baskı). Bursa: Ekin Basın Yayım Dağıtım
- Pınar, İ. (1999). Öğrenen Organizasyonların Kültürel Çerçevesi. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi. 28(2) 37- 78.
- Sabuncuoğlu, Z. Tokol, T. (2011). İşletme. İstanbul: Beta Basın Yayım Dağıtım.
- Sayılır, A. (2003) Öğrenen Örgütün Oluşturulmasında Üst Yönetimin Rolü Mevzuat Dergisi Sayı: 69. yıl: 6
- Schunk, H. D. (2009). Öğrenme Teorileri. (5.Baskı). Çev: Muzaffer ŞAHİN, Nobel Yayın Dağıtım
- Schlechty, P. C. (2005). Okulu Yeniden Kurmak. Çev: Yüksel ÖZDEN. Nobel Yayınları
- Senemoğlu, N. (2011). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. (19. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Senge, P. (2002). “Beşinci Disiplin”. Çevirenler: İLDENİZ, A. DOĞUKAN, A. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları,
- Subaş, A. (2010). İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Marmara Üniversitesi
- Şimşek, M. Ş. (2008). Yönetim ve Organizasyon. (10. Baskı). Konya: Adım Ofset Matbaacılık.
- Taymaz, H. (2007). Okul Yönetimi. Pegem A Yayıncılık
- Töremen, F. (1999). Devlet Liselerinde Ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme Ve Engelleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi,

- Töremen, F. (2011). Öğrenen Okul. (2.Basım) Ankara: Nobel Yayınları
- Watkins, K. Marsik V. (1993). Sculpting The Learning Organization. Lessons İn The Art And Science Of Systematic Change, Joey-Bass, San Francisco
- Worrell, D. (1995). “The learning organization: management theory for the information age of new age fad?” The Journal of Academic Librarianship September, 351–357
- Uygur, A. (2010) Yönetim ve Organizasyon. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 149–150
- Yalçın, B. Ay, C. (2011) Bilgi Toplumunda Öğrenen Örgütler Ve Liderlik Süreci Bağlamında Bir Örnek Olay Çalışması Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi Cilt:9, Sayı:1.
- Yang, B. Watkins, K. E. Marsick, V. J. “The Construct of The Learning Organization: Dimensions, Measurement and Validation”. Human Resource Development Quarterly. Vol. 15, No. 1, Spring: 2004.
- Yazıcı, S. (2001). Öğrenen Organizasyonlar. İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, R. (1998). Öğrenmeyi Öğrenmek. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yücel, İ. (2007). Öğrenen Örgütler Ve Örgüt Kültürü, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi

EKLER

Ek 1: Veri toplama Aracı

OKULLARIN ÖĞRENEN ÖRGÜT OLMA ÖZELLİĞİNİ DEĞERLENDİRME ANKETİ

Değerli okul yöneticileri ve öğretmenler;

Bu anket, ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliğini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Katkılarınız ile gerçekleştirilecek bu araştırmanın Türk milli eğitiminin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Ankette toplanan veriler, söz konusu araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacak, hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Vereceğiniz cevaplar tek tek değil, tüm grup içinde değerlendirilecektir. Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, büyük ölçüde sizin ankette yer alan soruları içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “kişisel bilgiler”, ikinci bölümde ise ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliğini belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır.

Anket formunu doldurarak araştırmaya yapacağınız yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Danışman

Yrd. Doç. Dr. M. Akif HELVACI

Mürşide KARADURMUŞ

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

E-mail: karadurmusmurside@hotmail.com

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda kişisel durumunuzla ilgili ifadeler bulunmaktadır. Durumunuza uygun olan seçeneği çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz

Bayan Bay

2. Öğrenim durumunu

Ön lisans mezunu Lisans mezunu Yüksek lisans mezunu Doktora mezunu

3. Branşınız

Sınıf Öğretmeni Branş öğretmeni

4. Meslek kıdeminiz

1 – 5 yıl 6 – 10 yıl 11 – 15 yıl 16 – 20 yıl 21 ve üzeri

5. Göreviniz

Öğretmen Müdür Yard. Müdür

6. Yönetici iseniz, Yöneticilik kıdeminiz

1 – 5 yıl 6 – 10 yıl 11 – 15 yıl 16 – 20 yıl 21 ve üzeri

7. Yaşınız

30 yaş altı 31–40 yaş arası 41–50 yaş arası 51–60 yaş arası 60 yaş üstü

8. Okulunuzda görev yapan öğretmen sayısı

0–20 arası 21–40 arası 41-50 arası 51-60 arası 61 ve üstü

9. Okulunuzdaki Öğrenci Sayısı

0–300 301–600 601–900 901–1200 1201 ve üstü

Lütfen Arka Sayfaya Geçiniz

BÖLÜM II

OKULLARIN ÖĞRENEN ÖRGÜT OLMA ÖZELLİĞİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ölçekte, ilköğretim okullarının öğrenen okul olma özelliklerini belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Her maddede ifade edilen yargıya kendi okulunuzdaki durumu düşünerek ne ölçüde katıldığınızı maddelerin karşısına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen maddelerin tümünü işaretlemeye özen gösteriniz.

Madde No		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	ÖĞRENEN OKUL GÖSTERGELERİ				
1	Mesleğimi profesyonel olarak yapabilmek için sürekli öğrenme arayışındayım.	()	()	()	()
2	Kendimi geliştirmek için mesleğimle ilişkili akademik yayınları takip ederim.	()	()	()	()
3	Kurumsal görevler üstlenirken kendime güvenirim.	()	()	()	()
4	Hedeflerime ulaşmak için öğrenme ortamlarından istifade ederim.	()	()	()	()
5	Öğrenme isteğimin bir amacı da kurumsal gelişmeye katkı sağlamaktır.	()	()	()	()
6	Kurumsal olarak düzenlenen öğrenme faaliyetlerine isteyerek katılırım.	()	()	()	()
7	Kurumsal problemlerin çözümü için önerilerimi ifade ederim.	()	()	()	()
8	Önyargılarım, öğrenme fırsatlarından yararlanmama engel olmamaktadır.	()	()	()	()
9	Olaylara çok yönlü bakmayı tercih ederim.	()	()	()	()
10	Başkalarının farklı bakış açılarını bir öğrenme fırsatı olarak görürüm.	()	()	()	()
11	Kurumsal çözüm arayışlarında önyargılarımdan sıyrılarak çözüm sürecine katılabilirim.	()	()	()	()
12	Kurum vizyonumuz, kurumsal varoluşa vurgu yapmaktadır.	()	()	()	()
13	Kurumsal vizyonu herkes benimsediği için, paydaşlar vizyonun hayata geçirilmesinde gerekli katkıyı sağlamaktadırlar.	()	()	()	()
14	Kurumsal vizyonumuz başarı ölçütleri içerir.	()	()	()	()
15	Vizyonumuz sayesinde günlük olaylar kolaylıkla aşılabilmektedir.	()	()	()	()
16	Kurumsal vizyonumuz hem bugüne hem de geleceğe yönelik bir anlam taşımaktadır.	()	()	()	()
17	Liderler vizyonun hayata geçirilmesi için paydaşlarla yetki paylaşımı yapmaktadırlar.	()	()	()	()
18	Vizyonumuz hayata geçirilebilir bir anlam taşımaktadır.	()	()	()	()
19	Takım üyeleri birbiri ile diyalog halinde bulunurlar.	()	()	()	()
20	Kurulan takımlarda üyeler arasında amaç birliği vardır.	()	()	()	()
21	Takım üyeleri birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekilde davranırlar.	()	()	()	()
22	Kurumumda bulunan takımlar birbirlerinin öğrenmelerine destek olurlar.	()	()	()	()
23	Takımların ve takım üyelerinin görev tanımları net olarak yapılır.	()	()	()	()
24	Takım içi diyalog sayesinde üyeler tek başlarına elde edemeyecekleri kavrayışları elde etme imkanına kavuşurlar.	()	()	()	()
25	Tartışma ortamları diyaloga çevrilerek üyelere öğrenme fırsatları oluşturulur.	()	()	()	()

26	Takımın hedefine ulaşması için takım üyeleri takım vizyonuna uygun hareket ederler.	()	()	()	()
27	Kendimi, kurumsal sistemin bir elemanı olarak görürüm.	()	()	()	()
28	Yaptığımız eylemlerin sonucunda problem ortaya çıkıyorsa politikamızı veya eylemimizi değiştirme ihtiyacı hissederim.	()	()	()	()
29	Örgüt içerisinde kendimi konumlandıracağım pozisyonun farkındayım.	()	()	()	()
30	Kurum çalışanı olarak, bu günün problemlerinin, dünün çözümlerinden kaynaklandığını fark edebilirim.	()	()	()	()

EK 2: Araştırma İzin Belgesi

T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : B.08.4.MEM.0.64.20.02-605.99-
Konu : Araştırma İzni

06.01.2012* 00309

- İLGİ: a) 13/04/2004 tarih ve B.08.0.APK.0.03.02/1198 sayılı Genelge (2004/32)
b) 05/03/2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.00-320/1143 sayılı Yönerge
c) 27/12/2011 tarih ve B.08.4.MEM.4.64.00-605.01/14795 sayılı Olur.

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgi (b)yazılarına istinaden ilimiz merkez ve ilçelerinde yapılacak olan tez, anket ve araştırma çalışmaları sadece bir ili kapsıyorsa bulunduğu İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından izin verilmesi gerektiğinden İlgi (c) olurumuzla araştırma destek koordinatörü ve araştırma değerlendirme komisyonu kurulmuştur.

Aşağıdaki adı, soyadı yazılı kişilerin ilimiz merkez ve ilçelerinde tez, anket ve araştırma çalışmaları ile ilgili komisyon tarafından gerekli inceleme yapılmış olup yapılan inceleme sonucunda tez, anket ve araştırma çalışmaları komisyonumuz tarafından uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ve teklif ederim.

Özkan MERCAN
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
05/01/2012
Bülent ŞAHİN
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Sıra No	Adı-Soyadı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih Ve Sayısı
1	Mürşide KARADURMUŞ	Öğrenen Örgüt Özellikleri Açısından Uşaktaki İlköğretim Okullarının İncelenmesi	04/01/12 - 191
2	Demet CENGİZ	Öğretmenlerin ve Okul Müdürlerinin Bilgisayar Kullanma Kaygı Düzeyleri	04/01/12 - 191
3	Bahar KOZAK	İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Metinler Arası Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi	23/12/11 - 19544
4	Deniz ERTUNÇ	Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Dil Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri -Uşak İli Örneği	22/12/11 - 19476

Millî Eğitim Müdürlüğü

UŞAK

Tel : 0 276 223 39 90

Faks : 0 276 227 39 89

E-posta : istatistik64@meb.gov.tr

int.adres : <http://usak.meb.gov.tr>

0505 586 9038

T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

10.01.2012* 00417

SAYI : B.08.4.MEM.4.64.20.02-605.99/
KONU: MEM'e bağlı Kurumlarda
Araştırma İzni

UŞAK ÜNİVERSİTESİ

(SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ)

İLGİ : a) 10/01/2008 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-16 /92 sayılı yazısı.

Uşak Üniversitesi Yüksek Lisans öğrencileri ve Araştırma Görevlileri aşağıda tarih ve sayıları belirtilen dilekçelerle müdürlüğümüze bağlı kurumlarda araştırma yapmak istemektedir.

İlimiz merkezi ve ilçelerinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi (b) Yönergenin 5. maddesi (o) bendi uyarınca taahhütnamenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğini CD ' kayıtlı olarak müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Fahrettin GÖNCÜ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :

EK-1: Onay (1 sayfa)

EK-2:Uygulama Planı (1 sayfa)

Sıra No	Adı-Soyadı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih Ve Sayısı
1	Mürşide KARADURMUŞ	Öğrenen Örgüt Özellikleri Açısından Uşaktaki İlköğretim Okullarının İncelenmesi	04/01/12 - 191
2	Demet CENGİZ	Öğretmenlerin ve Okul Müdürlerinin Bilgisayar Kullanma Kaygı Düzeyleri	04/01/12 - 191
3	Bahar KOZAK	İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Metinler Arası Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi	23/12/11 - 19544

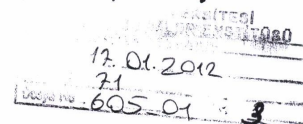


İlgiliye tebliği
10.01.2012

Milli Eğitim Müdürlüğü
UŞAK

Tel : 0 276 223 3990
Faks : 0 276 223 3989

E-posta : istatistik64@meb.gov.tr
int.adres : <http://usak.meb.gov.tr>



Ek 3: Araştırma Yapılan Okullar Listesi

Uşak il Millî Eğitim Müdürlüğü

1. Atatürk İlköğretim Okulu,
2. Aybey İlköğretim Okulu,
3. Mehmetçik İlköğretim Okulu,
4. Aydın Turan İlköğretim Oku
5. Mehmet Sesli İlköğretim Okulu,
6. Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu,
7. 23 Nisan İlköğretim Okulu,
8. Bir Eylül İlköğretim Okulu,
9. Kurtuluş İlköğretim Okulu,
10. Gazi Mustafa Kemal İlköğretim,
11. Fatih İlköğretim Okulu,
12. Besim Atalay İlköğretim Okulu,
13. Bozkuş İlköğretim Okulu,
14. Cumhuriyet İlköğretim Okulu,
15. Dikilitaş İlköğretim Okulu,
16. Nihat Dülgeroğlu İlköğretim Okulu,
17. Ergenekon İlköğretim Okulu,
18. Eşe Halil İlköğretim Okulu,
19. Gül İlköğretim Okulu,
20. İlyaslı İlköğretim Okulu,
21. Bedriye ve kadir uysal İlköğretim Okulu
22. Karaağaç İlköğretim Okulu
23. Karacahisar İlköğretim Okulu
24. Malkoçoğlu İlköğretim Okulu
25. Mehmet Akif İlköğretim Okulu
26. Mehmetcik İlköğretim Okulu
27. Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
28. Nuri Şeker İlköğretim Okulu
29. Karakuyu İlköğretim Okulu
30. Ömer Bedrettin İlköğretim Okulu
31. Turhan Akçay İlköğretim Okulu

32. Yaşar Akar İlköğretim Okulu
33. Ganime Özadam İlköğretim Okulu
34. Timur Ertürk İlköğretim Okulu
35. Halit Ziya İlköğretim Okulu,
36. 31 Agustos İlköğretim Okulu, Banaz
37. Alaba Şehit Osman Özdemir İlköğretim Okulu, Banaz
38. Bahadır İlköğretim Okulu, Banaz
39. Büyükturak İlköğretim Okulu, Banaz
40. Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Banaz
41. Çamsu İlköğretim Okulu, Banaz
42. Gürlek İlköğretim Okulu, Banaz
43. Kızılhisar İlköğretim Okulu, Banaz
44. Mahire Eynel İlköğretim Okulu, Banaz
45. Mehmet-Makbule Erdem İlköğretim Okulu, Banaz
46. Şehit Vehbi Demir İlköğretim Okulu, Banaz
47. Şehitler İlköğretim Okulu, Banaz
48. Şehit Veli Uludağ Derbent İlköğretim Okulu, Banaz
49. Karbasan İlköğretim Okulu Karahallı
50. Kaykılı İlköğretim Okulu Karahallı
51. Cumhuriyet İlköğretim Okulu Karahallı
52. Mehmet Yaşil İlköğretim Okulu Karahallı
53. Hüseyin Devecioğlu İlköğretim Okulu Ulubey
54. Kuvayı Milliye İlköğretim Okulu Ulubey
55. Kışla İlköğretim Okulu Ulubey
56. Şehit Alibey İlköğretim Okulu Eşme
57. Melih Günay İlköğretim Okulu Eşme
58. Cumhuriyet İlköğretim Okulu Sivash
59. Yayalar İlköğretim Okulu Sivash

Ek4: Anket İzin Belgesi**Abdurrahman SUBAŞ**

Eğitim Yönetimi Uzmanı AR-GE Birim Üyesi

(Training Management Specialist)

(Member of R & D Dept. Cekmekoy)

Çekmeköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Çekmeköy İstanbul

Kurumsal iletişim: web: <http://cekmekeyarge.com/>

mail: cekmekeyarge@gmail.com

tel : 216 639 03 16 / 134

fax : 216 639 03 17

Sayın KARADURMUŞ Ölçek ve ölçeye ait değerler ekteki dosyada mevcut.

Dilerseniz ölçeği göndereyim.

07 Ekim 2011 19:30 tarihinde

Abdurrahman <abdurrahmansubas@gmail.com> yazdı:

Mürşide KARADURMUŞ

Görevim gereği Uşak Mehmetçik İlköğretim Okulunda çalışıyorum. Aynı zamanda Uşak Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ve Denetimi yüksek lisans öğrencisiyim.

"Öğrenen Örgüt Özellikleri Açısından Uşak'taki İlköğretim Okullarının İncelenmesi" ile ilgili tez araştırması yapmak istiyorum. Literatür taramasında sizinde böyle bir çalışma yaptığınızı öğrendim. Ölçek kullanma aşamasında sizin kullandığınız ölçeği kullanma imkânı bulursam sevinirim. İlginize teşekkürler.