

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
OKUL YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRENEN ÖRGÜT OLARAK OKULLARINA
İLİŞKİN ALGILARI
(BAŞAKŞEHİR ÖRNEĞİ)

ÖZGÜ BAL
07705003

TEZ DANIŞMANI
Yrd.Doç. Dr. SEVİNÇ PEKER

İSTANBUL
2011

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
OKUL YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRENEN ÖRGÜT OLARAK OKULLARINA
İLİŞKİN ALGILARI
(BAŞAKŞEHİR ÖRNEĞİ)

ÖZGÜ BAL
07705003

TEZ DANIŞMANI
Yrd.Doç. Dr. SEVİNÇ PEKER

İSTANBUL
2011

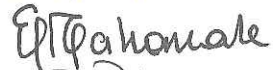
TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
OKUL YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRENEN ÖRGÜT OLARAK OKULLARINA
İLİŞKİN ALGILARI
(BAŞAKŞEHİR ÖRNEĞİ)

ÖZGÜ BAL
07705003

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 01/03/2011
Tezin Savunulduğu Tarih: 21/02/2011
Tez Oy birliği / Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı:	
Jüri Üyeleri: Prof.Dr. Ali İlker Gönüpel	
Yrd.Doc.Dr. Erkan Tabancalı	
Yrd. Doç.Dr. Savaş Peker.	

ÖZ

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN OKUL YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN ÖRGÜT OLARAK OKULLARINA İLİŞKİN ALGILARI (BAŞAKŞEHİR ÖRNEĞİ)

Özgü Bal
Ocak, 2011

Bu araştırma ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticisi ve öğretmenlerin kendi okullarına ilişkin algılarını öğrenen örgüt yaklaşımı açısından ele alarak okulların öğrenen okul olma düzeyleri ve bu süreçteki algı farklılıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak tarama modeline dayanan betimsel bir araştırma deseni oluşturulmuştur.

Araştırmanın çalışma evreni olarak İstanbul ilinin Başakşehir ilçesi belirlenmiş ve ilçedeki toplam ilköğretim okulu sayısı olan 30 ilköğretim okulunun tamamına ulaşılarak, 392 öğretmen ve 47 okul yöneticisinden oluşan toplam 439 katılımcının verileri araştırma kapsamında incelemeye alınmıştır. Veri setlerinin analizi için parametrik analizlerden t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA); non-parametrik analizlerden Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda çalışma evrenindeki okul yöneticisi ve öğretmenlerin okullarına ilişkin öğrenen okul algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Devlet okullarıyla özel okullar arasında hem genel öğrenen okul algısı açısından, hem öğrenen örgütün beş disiplini olan kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi açısından özel okullar lehine algı farkının olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin öğrenen okul ve öğrenen örgüt disiplini algısının cinsiyet, okul türü, öğretmenlik kıdemi, okuldaki toplam öğrenci mevcudu değişkenlerine göre farklılık gösterdiği; ancak yöneticilik görevi, yaş, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu, okuldaki öğretmen sayısı ve şu anda çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenlerine göre algı farkının oluşmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenen okul ve öğrenen örgüt disiplini algısının okul türü, öğretmenlik kıdemi, okulda bir öğretmene düşen öğrenci sayısı, okuldaki toplam öğrenci mevcudu, değişkenlerine göre farklılık gösterdiği; ancak cinsiyet, yaş, eğitim durumu, okuldaki öğretmen sayısı ve şu anda çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenlerine göre algı farkının oluşmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen Okul, Öğrenen Örgüt, Örgütsel Öğrenme, Okul Yönetici Algısı, Öğretmen Algısı.

ABSTRACT

THE PRIMARY SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS' PERCEPTION OF LEARNING SCHOOL REGARDING THEIR OWN SCHOOL (BASAKSEHIR DISTRICT SAMPLE)

Özgü Bal
January, 2011

This research aimed at determining the perception of learning school characteristics presented in primary schools by means of school administrators and teachers' view regarding their own schools. For this purpose, descriptive research was conducted using the survey method to measure participants' perception.

The target population of this research has been 30 primary schools located in Başakşehir district of Istanbul, which cover all primary schools in the district. 439 participants' survey which include 392 teachers and 47 school administrators was put into process after mistaken surveys was eliminated. Data set were analyzed through student t-test and one way variance analysis (ANOVA) as parametric tests; besides, Kruskal-Wallis and Mann-Whitney U tests were used as non-parametric tests.

As result of this research, it has been observed that school administrators and teachers have high perception of learning school for their organizations. Furthermore, it was found that different "gender", "school type", "teacher seniority", "school size in terms of student number" and "number of students per teacher" variables contribute to make significant differences in the school administrators's perception of learning school and learning organization disciplines, unlike "administrative position", "age", "graduate", "the number of teachers" and "employment duration in the current school" variables do not make contribution. Besides, this study brought out that different "school type", "teacher seniority", "number of students per teacher" and "school size in terms of student number" variables contribute to make significant differences in teachers' perception of learning school and learning organization disciplines, unlike "gender", "age", "graduate", "number of teachers" and "employment duration in the current school" variables do not make contribution.

Key words: Learning School, Learning Organization, Organizational Learning, School Administrators' Perception, Teachers' Perception.

ÖNSÖZ

Lisansüstü eğitime başladığım günden itibaren bilgi birikimlerinden ve görüşlerinden yararlandığım hocalarım Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli ve Yrd. Doç. Dr. Erkan Tabancalı'ya, tezimi hazırlarken tüm süreç boyunca yaptığı önerileriyle çok değerli zamanını ayırmaktan kaçınmayan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sevinç Peker'e, gerek yüreği gerek akademisyen kimliğiyle verdiği destekten dolayı hocam Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmama örneklem teşkil eden İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki İlköğretim okullarına anketlerin iletilmesinden geri dönüşüne kadar her türlü destekte bulunan Başakşehir İlçe Milli Eğitim müdürü İsmail Baltacı'ya, akademik araştırmalara verdiği önem ve öğrenen okul kültürü yaratmada başarılı bir lider olan, bilgisinden ve deneyimlerinden yararlandığım, mesleki yaşamım boyunca model aldığım Özel Bilfen Okulları Liseler koordinatör müdürü Sevtap Gamsız'a, müdür yardımcılığı görevine başladığım ilk günden itibaren yanımda olan, başarılı olacağıma her zaman inanan, desteğini üzerimden esirgemeyen Özel Bahçeşehir Bilfen Anadolu Lisesi müdürü A. Rauf Akan'a, tez çalışmamın iskeletini oluşturan anketleri kullanabilmem için gerekli desteği veren meslektaşım Abdurrahman Subaş'a teşekkürlerimi ifade ederim.

Yaşam enerjisi, iletişim becerisi ve çalışkanlığı ile başarılı bir doktora öğrencisi olan; geleceğin donanımlı akademisyenlerden biri olmayı hak eden sevgili kız kardeşim Özge Bal'a, doğduğum günden itibaren beni koruyup kollayan, zor zamanlarımda hep yanımda olan zekâsına her zaman hayran olduğum, yaşamımdaki yeri, anlamı, emeği ve önemi oldukça büyük olan biricik anneciğime, sevgisini ve özlemini kalbimin en derin yerinde hissettiğim biricik babacığım her şey için sonsuz teşekkürler...

İstanbul, Ocak 2011

Özgü BAL

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR.....	xi
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
2. KURAMSAL BİLGİLER.....	7
2.1. Öğrenme Kavramı ve Teorileri.....	7
2.1.1. Öğrenmenin Tanımı.....	7
2.1.2. Öğrenme Kuramları.....	8
2.1.2.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı.....	8
2.1.2.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	9
2.1.2.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı.....	9
2.1.3. Örgütsel Öğrenme Süreci.....	10
2.1.3.1. Tek Döngülü Öğrenme.....	10
2.1.3.2. Çift Döngülü Öğrenme.....	11
2.1.3.3. Öğrenmeyi Öğrenme.....	12
2.2. Öğrenen Örgütler.....	13
2.2.1. Bilgi Toplumu İçinde Öğrenen Örgütlerin Gelişimi.....	14
2.2.2. Öğrenen Örgütün Beş Disiplini.....	15
2.2.2.1. Kişisel Hakimiyet.....	15
2.2.2.2. Zihni Modeller.....	16
2.2.2.3. Paylaşılan Vizyon.....	17
2.2.2.4. Takım Halinde Öğrenme.....	19
2.2.2.5. Sistem Düşüncesi.....	20
2.2.3. Öğrenen Örgüt Olmayı Engelleyen Faktörler.....	21
2.3. Öğrenen Okullar.....	24
2.3.1. Okulun Toplumdaki Yeri.....	24
2.3.2. Örgüt Olarak Okul ve Görevleri.....	25
2.3.3. Sistem Olarak Okul.....	27
2.3.4. Öğrenen Okul Özellikleri ve Okul Kültürü.....	28
2.3.5. Öğrenen Okulda Yönetici ve Öğretmenler.....	30

2.4. İlgili Araştırmalar.....	34
2.4.1. Yurtiçi Araştırmalar.....	34
2.4.2. Yurtdışı Araştırmalar.....	38
3. YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırma Modeli.....	41
3.2. Evren ve Örneklem.....	41
3.3. Veri Toplama Aracı.....	43
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	44
4. BULGULAR VE YORUM.....	46
4.1. İlköğretim Okullarının Öğrenen Okul Düzeylerinin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Algılarına Göre Karşılaştırılması.....	46
4.1.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	47
4.2. Özel İlköğretim İle Devlet İlköğretim Okullarında Çalışanların Öğrenen Örgüt Disiplinleri Ve Öğrenen Okul Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	48
4.3. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının İncelenmesi.....	50
4.3.1. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	50
4.3.2. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Yöneticilik Görevine Göre İncelenmesi.....	52
4.3.3. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Okul Türüne Göre İncelenmesi.....	53
4.3.4. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	54
4.3.5. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Öğretmenlik Kıdemine Göre İncelenmesi.....	56
4.3.6. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Yöneticilik Kıdemine Göre İncelenmesi.....	57
4.3.7. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi.....	59
4.3.8. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Okullarındaki Öğretmen Sayısına Göre İncelenmesi.....	60
4.3.9. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Okullarındaki Öğrenci Sayısına Göre İncelenmesi.....	61
4.3.10. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Okullarındaki Görev Sürelerine Göre İncelenmesi.....	63
4.4. İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Okul Algılarının İncelenmesi.....	63
4.4.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	64
4.4.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Branşa Göre İncelenmesi.....	65
4.4.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okul Türüne Göre İncelenmesi.....	66

4.4.4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	68
4.4.5. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Öğretmenlik Kıdemine Göre İncelenmesi.....	69
4.4.6. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi.....	72
4.4.7. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okullarında Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre İncelenmesi.....	73
4.4.8. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Bir Öğretmene Düşen Öğrenci Sayısına Göre İncelenmesi.....	74
4.4.9. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre İncelenmesi.....	75
4.4.10. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okullarındaki Görev Sürelerine Göre İncelenmesi.....	77
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	79
5.1. Sonuçlar.....	79
5.2. Öneriler.....	80
KAYNAKÇA.....	82
EKLER.....	89
Ek 1. Araştırma İzni Kaymakamlık Onayı.....	89
Ek 2. Başakşehir İlçesi İlköğretim Okullarının İsimleri, Öğretmen ve Okul Yöneticisi Sayıları.....	90
Ek 3. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okul Postalarının Kullanımıyla İlgili Onay.....	92
Ek 4. Araştırma Anketi.....	93
Ek 5. Ankete Kullanımı İçin İzin Yazısı.....	95
Ek 6. Okul Türüne Göre En Yüksek Ortalama Farkına Sahip Maddeler ..	96
Ek 7. Öğretmenlik Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algıları (Fark Çıkan Gruplar).....	97
Ek-8. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Okullarındaki Öğrenci Sayısına Göre İncelenmesi.....	98
Ek-9. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Öğretmenlik Kıdemlerine Göre Madde Analizi.....	99
Ek-10: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Bir Öğretmene Düşen Öğrenci Sayısına Göre En Yüksek Ortalama Farkına Sahip Maddeler.....	100
ÖZGEÇMİŞ.....	101

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: Yöneticilerin Demografik Dağılım Tablosu.....	42
Tablo 2: Öğretmenlerin Demografik Dağılım Tablosu.....	43
Tablo 3: Veri Toplama Aracının Boyutları, Soru Sayısı ve Madde Numaraları.....	44
Tablo 4: Normal Dağılım Testi.....	46
Tablo 5: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Disiplinleri ve Öğrenen Okul Algısının Karşılaştırılması.....	47
Tablo 6: Özel İlköğretim İle Devlet İlköğretim Okullarında Çalışanların Öğrenen Örgüt Disiplinleri Ve Öğrenen Okul Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	48
Tablo 7: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	51
Tablo 8: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Yöneticilik Görevine Göre İncelenmesi.....	52
Tablo 9: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Okul Türüne Göre İncelenmesi.....	53
Tablo 10: Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	54
Tablo 11: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Öğretmenlik Kıdemine Göre İncelenmesi.....	56
Tablo 12: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Yöneticilik Kıdemine Göre İncelenmesi.....	58
Tablo 13: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi.....	59
Tablo 14: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Okullarındaki Öğretmen Sayısına Göre İncelenmesi.....	60
Tablo 15: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Okullarındaki Öğrenci Sayısına Göre İncelenmesi.....	61
Tablo 16: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Okullarındaki Görev Sürelerine Göre İncelenmesi.....	63
Tablo 17: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	64
Tablo 18: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Branşa Göre İncelenmesi.....	65
Tablo 19: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okul Türüne Göre İncelenmesi.....	67
Tablo 20: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	68

	Sayfa No
Tablo 21: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Öğretmenlik Kıdemlerine Göre İncelenmesi.....	69
Tablo 22: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	72
Tablo 23: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okullarında Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre İncelenmesi.....	73
Tablo 24: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Bir Öğretmene Düşen Öğrenci Sayısına Göre İncelenmesi.....	74
Tablo 25: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre İncelenmesi.....	76
Tablo 26: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okullarındaki Görev Sürelerine Göre İncelenmesi	77

ŞEKİLLER TABLOSU

	Sayfa No
Şekil 1:	Varolan Gerçeklikle Vizyon Arasındaki Gerilim.....18
Şekil 2:	Sistem Olarak Okul31

KISALTMALAR

F	: F Değeri
Max.	: Maksimum Değer
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Min.	: Minumum Değer
Ort.	: Ortalama
p	: İstatiksel Anlamlılık Düzeyi
Sd	: Serbestlik Derecesi
SS	: Standart Sapma
t	: t Değeri
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama

1. GİRİŞ

Eğitim sisteminin temel yapı taşı olarak görülebilecek okulların 21. yüzyılın bilgi toplumuna ve değişen koşullara uyum sağlaması yönetici, öğretmen ve diğer paydaşların öğrenmeye açık olmaları ve kurumun bu anlamda örgütsel öğrenme düzeyiyle birlikte değerlendirilmelidir.

21. yüzyılda eğitimin temel hedefi, öğrencilere okuma, yazma ve aritmetik öğretmek değil; onlara iletişim, yüksek derecede nitelikli problem çözme becerisi ve bilimsel-teknolojik okur-yazarlık nitelikleri kazandırmaktır (Bakioğlu, Hesapçıoğlu, 1997, 49). Bu hedeflere ne ölçüde yaklaşıldığı ve bu anlamda eğitim sisteminin hangi noktada bulunduğu ayrı bir tartışma konusu olmakla birlikte, söz konusu hedeflerin sadece öğrenciler için değil geniş anlamda hem okulun başarısı hem de okul yöneticileri ve öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme süreçleri için istendik hedefler olduğu açıktır. İletişim yeteneği yüksek, problem çözme becerisine sahip ve mesleğiyle ilgili teknolojik yenilikleri takip eden yönetici ve öğretmenler, bu nitelikleriyle her anlamda öncü ve geliştirici olacaklardır.

Okulun bulunduğumuz çağda önemini koruduğu açıktır, ancak bu yüzyılı simgeleyen okul anlayışının pek çok anlamda geleneksel okul anlayışından farklı olacağı düşünülmektedir (Özdemir, 2000, 16). Her şeyin hızla değiştiği bir dönemde temel girdi ve çıktısı insan faktörü olan eğitim örgütlerinin bu değişim sürecinin dışında konumlanmaları beklenemez bir durumdur.

Bu araştırmada öncelikle araştırmanın problem durumu, sayıtlılar, araştırmanın amacı ve önemi, sınırlılıklar ve tanımlar verilmiştir. Kuramsal bilgiler bölümünde ise; öğrenme kavramı ve teorileri, öğrenen örgüt kavramı ve öğrenen örgütlerin özellikleri, öğrenen örgütün beş disiplini kavramı ve öğrenen okulların özellikleri yer almaktadır. Sonraki bölümde; araştırmanın çalışma evreni, örneklem grubu ve yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. En son bölümde ise elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okulların içinde bulundukları sosyal sistem ve bu sistemle ilişkileri, çağın gerektirdiği değişim ve yenilikler karşısında onları toplumsal sistemle uyumlu program ve projeleri seçmeye yöneltmektedir (Schlechty, 2005, 38). Eğitim programlarının dünyadaki değişime ve yeniliklere göre yenilenmesi, statik değil dinamik bir yapıda olmasının önem kazandığı oranda (Alıcıgüzel, 2001, 95); okul yönetim sisteminin de var olan gelişmelere uyarlanması ve açık bir sistem olarak iç ve dış çevre koşullarına uyum sağlaması önem taşımaktadır. Başaran (2000, 57-58) bu niteliklere sahip okulu geleceğin okul olarak görmekte ve “öğrenen okul” olarak isimlendirmektedir.

Bursalıoğlu (2005, 135), çevresindeki davranışları değerlendirirken neden aramak yerine davranışlardaki hataları araştıran, her durumun çeşitli olayların etkileşimi sonucunda ortaya çıktığını göremeyen ve insan ilişkileri boyutuna yeterince önem vermeyerek örgütün formal yapısına yoğunlaşan klasik yönetim anlayışından uzaklaşmanın zamanı geldiğini düşünmektedir.

Her yönüyle değişime ve gelişmeye açık, var olan durumu sorgulayan ve yapıyı sistem bütünlüğü içerisinde görebilen nitelikli okulların varlığı şüphesiz bu disiplin değerlerine sahip örgüt üyelerinin varlığıyla mümkündür. Dolayısıyla öğrenen okulların varlığı, örgütsel öğrenmeyi özümsemiş ve sürece katkı sağlayan öğretmen ve yöneticilerin varlığından bağımsız düşünülemez. Senge ve arkadaşları (2007, 272-273)’na göre bir nokta çok açıktır: okulların tekrar hayat bulması, canlanması ve sürdürülebilir gelişmesini belirleyecek olan şey; ne merkezden gelen emir ve yönetmelikler, ne de okul yöneticilerinin komutları olacaktır. Geçerli olan tek yol öğrenmeyi merkeze alan bir anlayışı örgütte yaygınlaştırmaktır.

Okullarda öğrenen örgüt ikliminin oluşabilmesi için yönetici ve öğretmenlerin “öğretme” kavramıyla beraber “öğrenmeyi öğrenme” kavramına odaklanmalarını gerektirmektedir. Geleceğin toplumunu inşa eden okulların bireylerini yetiştirirken kendisinin de ne düzeyde “öğrenmeyi öğrenen” bir yapıda olduğu eğitim sisteminin önemli bir problemidir. Bu nedenle ülkemizde yer alan İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki ilköğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin kendi okullarına ilişkin öğrenen örgüt algılarının tespiti eğitim öğretim politikalarının yeniden gözden geçirilmesine ışık tutacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğrenmenin bireyselden örgütsel anlamda bir etkinliğe ulaştırıldığı örgütsel öğrenme anlayışının doğal bir sonucu olarak, okul yönetiminde bileşenlerinin öğrenen örgüt algılarının incelenmesi, okulların öğrenen örgüt olma yolundaki durumlarının ortaya konmasında önem arz etmektedir. Eğitim örgütlerinin değişim sürecine ne derece açık olduklarının ve öğrenen okul olma yolunda okulların var olan durumlarının daha net görülebilmesi açısından, okulların öğrenen örgüt algıları incelemeye değer bir konu olarak görülmektedir. İlköğretim okullarının örgütsel anlamda öğrenmeye ne kadar açık olduklarının incelenmesi ve öğrenen örgüt disiplinleri açısından yeterliklerinin ortaya konmasının, “geleceğin okulu” olarak ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma düzeyleri hakkında fikir vereceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı: İstanbul ili Başakşehir ilçesinde yer alan İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları ile bu algıların katılımcıların bireysel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Söz konusu bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okullarına ilişkin öğrenen örgüt algıları ne düzeydir?
 - a. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin algıları arasında öğrenen örgüt disiplinleri açısından anlamlı fark var mıdır?
2. Özel İlköğretim ile Devlet İlköğretim okullarında çalışanların öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen okul algı düzeyleri açısından anlamlı fark var mıdır?
3. İlköğretim okullarındaki yöneticilerin algılarında;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Yürüttükleri yöneticilik görevlerine,
 - c. Görev yaptıkları okul türüne,
 - d. Yaşlarına,
 - e. Öğretmenlik kıdemlerine,
 - f. Yöneticilik kıdemlerine,
 - g. Eğitim durumlarına,

- h. Okulda görev yapan öğretmen sayısına,
- i. Okuldaki öğrenci sayısına,
- j. Okullarındaki görev sürelerine

göre öğrenen okul algıları açısından anlamlı fark var mıdır?

4. İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin algılarında;

- a. Cinsiyetlerine,
- b. Öğretmenlik branşlarına,
- c. Görev yaptıkları okul türüne,
- d. Yaşlarına,
- e. Öğretmenlik kıdemlerine,
- f. Eğitim durumlarına,
- g. Okulda görev yapan öğretmen sayısına,
- h. Bir öğretmene düşen öğrenci sayısına,
- i. Okuldaki öğrenci sayısına,
- j. Okullarındaki görev sürelerine

göre öğrenen okul algıları açısından anlamlı fark var mıdır ?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuldaki öğrenci başarısından, öğretmen ve yöneticilerin iş doyumu ve kişisel gelişim ihtiyaçlarına kadar çeşitli başlıklarda eğitim örgütlerine bakış açısı kazandıran “öğrenen okul” anlayışının öğretmen ve yöneticilerin algılarına bağlı olarak incelenmesinin, bu araştırmanın sonrasında gerçekleştirilecek yeni araştırmalara önemli veriler sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrenen okul olarak okulların bugünkü gerçekliğine tutulan ışık, inanılmaktadır ki onların gelecekte ulaşacakları başarılar konusunda mühim ipuçları sağlayacaktır.

Açıkalın (1994, 227) eğitim örgütlerini ve özelde Milli Eğitim Bakanlığı’nı Türkiye’nin “beşeri kurtuluşunun” mimarı olarak görmektedir. Nesilleri ve toplumları icraatlarıyla şekillendiren, kuşaklara uyguladığı planlı eğitim programı sayesinde yön veren temel eğitim birimi olarak okulların, kendilerinin ne kadar

öğrenmeye açık oldukları ve okul bileşenlerinin örgütü gelişmeye açık bir sistem olarak görüp görmediklerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrenen örgüt disiplinleri doğru anlaşıldığı ve okullarda etkin biçimde uygulamaya konduğunda, hem temel birim olarak okullar hem daha geniş anlamda eğitim sistemi şüphesiz bulunduğu noktadan daha ileri konuma taşınacaktır.

1.4.Sayıtlılar

Araştırma dahilindeki İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin sorulara içtenlikle ve samimi cevap verdikleri, anketleri dikkatli bir şekilde doldurdıkları düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2010-2011 öğretim yılında İstanbul'un Başakşehir ilçesindeki 30 Özel İlköğretim ve Devlet İlköğretim okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenin cevaplarıyla sınırlıdır.
2. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin algıları öğrenen örgütün kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi disiplin boyutları ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırmada anket tekniğinin doğasından kaynaklanan sınırlılıklar mevcuttur.

1.6. Tanımlar

Müdür: İlköğretim okullarında görevli müdür.

Müdür Yardımcısı: İlköğretim okullarında görevli müdür yardımcısı.

Okul Yöneticisi: İlköğretim okullarından görevli müdür ve müdür yardımcıları.

Öğretmen: İlköğretim okullarında görevli öğretmen.

Öğretmenlikte Kıdem: Öğretmenlik mesleğine başlanıldığı andan bugüne kadar meslekte geçirilen süre.

Öğrenen Örgüt: Kişilerin istedikleri sonuçları yaratma kapasitelerini geliştirebildiği, yeni düşünme tarzlarına açık, ortak hedef ve özlemlerin bulunduğu, bireylerin birlikte öğrenebildiği organizasyon tipi (Senge, 2007, 3).

Bir Öğretmene Düşen Öğrenci Sayısı: Okuldaki toplam öğrenci sayısının okuldaki öğretmen sayısına bölünmesiyle elde edilen değer.

Yöneticilikte Kıdem: Müdür yardımcılığına başlanıldığı andan itibaren meslekte geçirilen süre.

2. KURAMSAL BİLGİLER

Bu bölümde öğrenme süreci, öğrenen örgüt kavramı, okulun toplumdaki yeri ve öğrenen okul konuları ilgili alanyazın ve araştırmalara dayanılarak incelenecektir.

2.1. Öğrenme Kavramı ve Kuramları

İnsan merak eden, sorgulayan, faaliyetlerini planlayan ve planları doğrultusunda eyleme geçerek çevresinde ve kendisinde bilinçli değişiklik meydana getirebilme kapasitesine sahip bir canlıdır. Sahip olduğu hafıza ve öğrenme yeteneği sayesinde çevresine uyum sağlamakta, dolayısıyla kültürel devamlılığını sağlamaktadır (Demirci, Eşel, 2004, 239). Öğrenme kavramına getirilen tanımlar ve konuyla ilgili yaklaşımlar araştırmacılara zengin bir içerik sunmaktadır.

2.1.1. Öğrenmenin Tanımı

Geçmiş yaşantıların ve tekrarların davranışlarda meydana getirdiği kalıcı değişiklikler öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Güney, 2006, 104). Benzer şekilde Schunk (2004, 42)'a göre öğrenme, bireyde pratik ve yaşantılar sonucunda ortaya çıkan kalıcı davranış veya davranış kapasitesi değişikliğini kapsamaktadır.

Aydın (1996, 28)'a göre öğrenme bireyin etkin katılım göstererek hayatı kavramasını ifade ederken, bilgi edinimi bu sürecin sadece bir parçasıdır. İlkel toplumlardan günümüz karmaşık toplumuna yaklaşıldıkça, öğrenme sürecinin informal karakterinden sıyrılarak daha formal ve amaç yönelimli hale geldiği ifade edilmektedir. Koçel (2007, 435) öğrenmenin aynı zamanda sezgisel bir süreç olduğuna dikkat çekerek, bireylerin olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkları algılaması sonucunda öğrenmenin gerçekleştiğine işaret etmektedir. Ünal ve Ada (1999, 33) çevre ile etkileşime dikkat çekerek öğrenmeyi, çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyu ve davranış değişikliği olarak tanımlamıştır.

Öğrenmenin tanımı her ne kadar pek çok kaynakta bireyin bir kazanımı olarak el alınsa da, Senge (2007, 21)'e göre öğrenme zihniyet değişikliği ile birlikte gerçekleştirdiğinde bir konuda bilgi edinme davranışından ayrılarak, daha önce

gerçekleştirilmemiş bir davranış ve düşünce değişikliğini beraberinde getirecektir. Bu nedenle Töremen (2001, 2) öğrenmenin sadece bireysel olmadığını vurgulayarak, bireyler arası ve örgütsel anlamda da öğrenmenin gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Bu şekilde bakıldığında öğrenmenin soyut ve kavramsal bir aktarma işleminden farklı olarak, pratikte değer üretebilen sosyal bir olguya dönüştüğü görülmektedir.

2.1.2. Öğrenme Kuramları

Öğrenme sürecinin bireysel ve örgütsel anlamda açıklanmasında öğrenme teorileri temel olarak önemli veriler sunmaktadır. Bu kısımda üç temel öğrenme yaklaşımı üzerinde durulacaktır.

2.1.2.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı

Davranışçı kuram öğrenmeyi açıklarken, öğrencinin zihinsel etkinliklerinden çok öğrenmenin davranışsal sonuçlarını vurgularken gerekçe olarak da zihinsel etkinliklerin dışarıdan yeterince gözlemlenemiyor olmasını göstermektedir. Bu nedenle bu tarz öğrenmede bireylerin öğrenirken hangi etkinliklerde bulunacakları önceden onlar adına eğitmenler ya da uzmanlar tarafından kararlaştırılır. Kuramın üzerinde durduğu temel kavramlar; pekiştirme, geri bildirim, pratik yapma, kendi hızına göre ilerleme, ölçülebilir hedefler olarak öne çıkmaktadır (Yıldız, 2004, 21). İnsanın beyninde olup bitenlerin belirlenemeyecek derecede karmaşık olduğunu öngören davranışçı öğrenme kuramına göre araştırmalar bilimsel olarak ölçülebilir şeylerle ilgilenmelidir (Boydak, 2004, 56).

Davranışçı kuramlara göre öğrenme bireylerin etki tepki ilişkileri sonucunda oluşmaktadır. Davranışsal öğrenmenin iki şekilde meydana geldiği kabul edilmektedir. Bunlar klasik koşullanmayla veya edimsel koşullanma olarak adlandırılır. Klasik koşullanmada, birey bir uyarıcıya gösterdiği tepkiyle, eş zamanlı karşılaştığı ikinci bir uyarıcı arasında bağ kurarak, ilkinde gösterdiği tepkiyi ikinci uyancıyı da göstermeye başlar. Edimsel koşullanmada ise bir problem durumunda, birey çeşitli edimlerde bulunur. Bu edimler, kendiliğinden olan ve hızını organizmadan alan davranışlardır. Bu davranışlara pekiştireç verildiği ölçüde davranışların tekrar oranı artar, ceza ve caydırıcı yöntemler kullanılarak ise davranışın yinelenmesi engellenir (Ülgen, 1995, 28).

Özden (2000a, 34)'e göre davranışçı kuramın öğretim temelleri şu şekilde özetlenebilir: yaparak öğrenme esastır; öğrenmede pekiştirme önemli bir yer tutar; becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir; öğrenmede güdülenmenin yeri önemlidir.

2.1.2.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Yıldız (2004, 47)'a göre bilişsel öğrenme kuramında, bilginin işlenmesi, canlandırılması, sunumu, kodlanması, geri çağırılması, motivasyon, öğretim sürecinde bireyin aktif olması ve etkili öğretim yöntemleri davranışçı kuramdan farklı olarak öne çıkmaktadır.

Bilgi işlemeye dayanan bilişsel yaklaşıma göre öğrenme, dışsal uyarıcıların içsel ya da zihinsel süreçlerle işlenmesi yoluyla oluşmaktadır. Dışarıdaki durumların duyu organları aracılığıyla algılanması sonucu oluşan bilgiler, zihinde bir bilgisayarın verileri işlemesi gibi işlenmektedir. Bilişsel yaklaşımda öncelik içsel etkinliklere verilmekle birlikte, aynı zamanda davranışçı yaklaşımdaki gibi öğrencinin dışındaki çevrenin düzenlenmesine yönelik kuramsal anlayış devam etmektedir. Bu nedenle bu yaklaşım öğretim uygulamaları üzerinde kalıcı etki oluşturamadığı ve konulara göre esneklik oluşturmadığı eleştirisiyle karşılaşmıştır (Boidy, Moran, 1994, 4).

2.1.2.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Öğrenme bir süreç olarak değerlendirildiğinde, bu süreci açıklamak üzere ortaya konan kuramlardan biri de yapılandırmacı öğrenme kuramıdır. Bu kurama göre, öznel bilgiyi kabul etmeyen, öğretmenin ve öğrenenin özel şartlarını önemsemeyen ve katı öğretim yöntemleriyle şekillenen öğretmen merkezli eğitim modellerine alternatif sunması açısından bu kuram eğitim dünyasının yakından ilgisini çekmektedir (Bahar, Karakırık, 2003, 77).

Kurama göre öğrenen, öğrenme ortamında merkeze yerleştirilerek, öğretimi hazır olarak sunmak yerine, onların kendilerince konuyu anlamlandırdıkları materyallerin kullanılmasını önerir. Bilgiyi öznel yaklaşımıyla anlamlandıran birey; bunu sorular sorarak, cevaplar geliştirerek, çevreyi etkileyerek ve ondan etkilenecek yapar (Gredler, 2001, 32).

Temelinde Piaget'nin kurucusu olduğu gelişim ve öğrenme kuramına ve Vygotsky'nin sosyo-kültürel öğrenme kuramına dayanır. Piaget, bilgi aktaranın

merkezde bulunduğu ve diğerklerinin pasif dinleyiciler oldukları geleneksel yöntemin aksine öğrenme sürecinde öznenin çok aktif olması gerektiğini savunur. Bir öğrenme kuramı olarak yapılandırmacılık, bilginin öğrenen tarafından nasıl yapılandırıldığı üzerine odaklanır. Yapılandırmacı kurama göre öğrenme, öğrenen kişinin bilgileri aktif olarak yapılandığı bir süreç sonucunda oluşur (Fer, Cırık, 2007, 8). Bireyin bugün başkasının yardımıyla yapabildiğı şeyler öğretim süreci sonucunda bireyin kendisi tarafından yapabilecektir. Buna bağılı olarak değerlendirildiğinde en etkili öğretim biçimi, gelişmenin önünde giden ve onu yönlendiren öğretim biçimidir; öğretimin hedefi tamamlananlardan çok tamamlanmakta olan işlevler olmalıdır. Yeni kazanılan bilgiler eskileriyle karşılaştırarak zihinde yeniden yapılandırır ve böylece birey etrafındaki dünyayı anlamlandırır (Vygotsky, 1998, 98-100).

Bireyin bilgiyi oluştururken aktif katılımı ve çevresiyle sosyal etkileşim içinde olması gerektiğini savunan kurama göre özne önceki bilgileri ve tecrübeleri ışığında yeni bilgileri organize eder, yorumlar ve anlamlaştırır. Bu nedenle öğrenme, sosyalleşme, işbirliğine girme, derinlemesine analiz etmek gibi etkinliklerle zenginleştirilen bireysel bir süreçtir. Burada önemli olan nokta bilginin transferi yerine yeniden yapılandırılması ve geliştirilmesine yönelik uygun ortamların yaratılmasıdır (Aytaç, 2006, 43).

2.1.3. Örgütsel Öğrenme Süreci

Günümüzde belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelen bireyler, örgütsel yapı içerisinde daha fazla özerklik talep etmekte ve bu yaklaşım örgüt üyelerinin üretim sürecinde ortaya koyduklarına yoğunlaşmayı gerektirirken aynı zamanda onların örgüt içerisinde hissettikleri sorunlu durumlara ilişkin olarak daha sorgulayıcı olmalarını teşvik etmeyi, onları yönlendirmek kadar süreçte liderlik fonksiyonlarını geliştirmeyi ve gerektiğinde risk almalarını sağlamayı gerektirmektedir. Bir bütün olarak bakıldığında bu çaba örgütsel öğrenme sürecini öne çıkarmaktadır (Senge ve diğ., 2007, 20-21).

2.1.3.1. Tek Döngülü Öğrenme

Örgütün bulunduğu durum ile amaçlar arasındaki gerilimin giderilmesine dayanan tek döngülü öğrenme daha çok rutin ve tekrar gerektiren işlerde kullanılan öğrenme faaliyetidir. Sorun tespit edildikten sonra çözüm için harekete geçilir. Çözumsuzlük durumunda yeni çözümler aranır ve sorunun çözüldüğü noktada öğrenme sonlanır.

Özellikle yüzeysel ve kısa vadede çözülmesi gereken problemler için işlevli bir öğrenme döngüsüdür. Bir diğer ifadeyle sorunlar karşısında tepkisel bir öğrenme biçimidir (Senge ve diğ., 2007, 93-94).

Temel olarak örgütsel hataların belirlenmesi ve düzeltilmesine dayanır. Diğer bir deyişle tek döngülü öğrenme örgüt içindeki aksaklıkların giderilmesi, yanlışlıkların mevcut politik durumlarda değişiklik yapılmaksızın çözümlenmesidir. Örgüt üyeleri dengenin korunması amacıyla hataları bulup çözümü sağlarlar ve bu nedenle tek döngülü öğrenme, “problem çözme” yaklaşımı olarak da nitelendirilebilir (Yazıcı, 2001, 107-155).

Örgütün içi ve dışı arasındaki etkileşim sonucunda örgüt üyeleri kabul edilen teorilerdeki yanlışlıkları bularak değişimin gerekliliğini ortaya koyarlar ancak bu değişim problemin giderilmesiyle sınırlıdır. Bu nedenle Çalık (2003, 119) bu tür öğrenmeyi uyum sağlayıcı öğrenme olarak ortaya koymuştur.

Balasubramanian (1996) tarafından stratejik olmayan öğrenme olarak ele alınan tek döngülü öğrenme etkinliğinde örgütün kendisini geliştirmeye başlaması ve hedeflerini rutin işlerle birleştirmesi temel etkinliktir (Balasubramanian, 1996’dan aktaran Bagby, 1998, 239).

2.1.3.2. Çift Döngülü Öğrenme

Senge ve arkadaşları (2007, 94) çift döngülü öğrenmeyi derinlikli öğrenme olarak isimlendirmiş ve sistem bütünlüğüne yönelen zihnin eylemlerini de aynı bütünlüğe yönlendireceğini öne sürmüştür. Bu sayede öğrenme sürecinde zaman ve ortama göre verilen tepkiler yerine sisteme ilişkin farkındalık ve bütünü etkileyen öğrenmeler öne çıkmaktadır.

Üretici öğrenme olarak da isimlendirilen çift döngülü öğrenme, örgütteki hataların tüm yapı incelenerek var olan hedef, politika, yapı ve normların değiştirilmesiyle sorunlara çözüm getirerek ortaya çıkan öğrenmedir. Öğrenme süreci sonucunda tüm örgüt birimlerinin süreçten güçlenerek çıktığı, bu yaklaşımda sorunlara yaratıcı ve yenilikçi çözümler getirmek örgütün bütününe kendisini yeniden şekillendirmesine destek olmaktadır. Çift döngülü öğrenmede örgütün yeterliliklerinin ve rutin işlerinin dönüştürülmesi esastır. Örgüt içi işleyişin sorgulandığı bu yaklaşımda uzun vadede örgütün gelecekteki yapısı da etkilenmekte ve örgütlerin değişen şartlara uyumu kolaylaşmaktadır (Öğütveren, 1998, 29).

Tek döngülü öğrenmeyle kıyaslandığında, örgüt üyelerinin daha üst düzey yaratıcılık sergilemesi gereken çift döngülü öğrenmede, örgütün hedefleri ve değerleri tekrar yapılandırılır. Örgüt kültürü üzerinde değişimi içeren bu süreçte, bireylerin görünenlerin altına inerek sorunlara çözüm getirirken derinlikli analiz yapmaları beklenir (Çalık, 2003, 119).

Bu öğrenme biçiminde sadece hataların tespit edilip giderilmesi değil, çözüm sürecinin yeni standartlarla taçlandırılması ve yapının bu standartlarla yeniden gözden geçirilmesi temeldir (Yazıcı, 2001, 113). Örgütlerin yaşadıkları krizler ve bunlardan çıkış yolu bulmaları esas itibarıyla çift döngülü öğrenme sürecini onlar için kaçınılmaz kılmaktadır. Bu sayede çevresel etmenler incelenerek örgütün uyum sağlaması sağlanır.

Örgüt içindeki hataların giderilmesinin hem zaman hem de maliyet kaybı açısından ağır bir maliyet olarak belirmesi yıpratıcı olabilmektedir. Çift döngülü öğrenmede sistem yaklaşımıyla ele alınan sorunlar, hatalara sebep olan temel davranış örüntüleri ve örgüt içi normlar örgüt üyeleri tarafından belirlenerek sistemin kendisi daha büyük ve gelecekteki muhtemel hatalardan koruması yönünde tekrar ele alınır. Çözüme bu derinlikli analiz sonucunda ulaşılması çift döngülü öğrenmede esastır (Balay, 2004, 35).

2.1.3.3. Öğrenmeyi Öğrenme

Gerek tekil problemlerin çözümüne yönelik tek döngülü öğrenme, gerekse sisteme yönelik ve çözümü bütüne doğru inceleyen çift döngülü öğrenme yeni ve önemli bir konuyu gündeme taşımıştır: örgüt üyeleri öğrenmeyi nasıl öğrenecektir?

Etkili iletişim tanıma ve anlamayla başlar. Bu nedenle örnek durum içerisinde var olan problemleri görebilmek için sistemi anlamak ve sistem içindeki her bileşenin oynadığı rolün iyi anlaşılması örgüt içi öğrenme sürecinde en önemli temeldir. Senge (2007, 22)'nin "Beşinci Disiplin" adlı yapıtının girişinde değinildiği gibi var olana çözüm getirmek ve ona "merhaba" demek, ilk olarak ona "seni anlıyor ve görüyorum" demekle başlar. Ancak bu durumda var olan problem "ben buradayım" diyecektir. Öğrenmeyi öğrenen örgüt üyeleri, örgütsel yapıyı günlük işleyişi, bulunduğu ortam ve özellikler içerisinde kavrayarak bağımsız gibi görünenler arasında bir ilişki kuracak ve öğrenmeye başlayacaktır (Senge ve diğ., 2007, 11).

Bu anlamda en üst düzeydeki örgütsel öğrenme, öğrenmeyi öğrenmektir. Öğrenilenden çok öğrenmenin kendisi üzerine yoğunlaşan bu süreçte örgüt üyeleri inceledikleri konunun tek ve çift döngülü öğrenmeyle ilişkisini değerlendirerek düşünce ve etkinliklerini öğrenmenin kendisine odaklarlar. Olumlu olan bulguları bir bütün olarak öğrenme sürecine atfeden bireyler böylece örgütsel öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak için gerekli değişiklikleri yaparlar (Balay, 2004, 37).

Eskisine kıyasla daha az zamanda daha az çabayla daha çok öğrenen örgüt üyeleri, öğrenmeyi problem çözmek için bir araç olmaktan çıkararak bir yaşam şekline dönüştürürler. İhtiyaçların daha akılcıca ve daha hızlı karşılandığı bir örgüt atmosferi örgüt üyelerini daha üretken kılar (Çam, 2002, 24). Bu üretkenlik ve düşünsel etkinlik sahip olunan tekil bir bilgi ya da edinilen bir düşünsel yöntemle ilgili değil, bireyin sahip olduğu öğrenme kapasitesi ve sahip olduğu zekayla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle her birey kendi ölçüsünde gelişmeye çalışarak örgütsel öğrenmeye katkı sağlar, öğrenmeyi öğrenir (Özden, 2000b, 148-149).

Öğrenmeye yönelik girişimler önceden başarısızlıkla sonuçlanmış bile olsa söz konusu başarısızlıklar da öğrenmeyi öğrenme sürecinde önem kazanmaktadır. Bu sayede birey neyin başarıyı sağladığını, hangi yaklaşımın başarısızlık getirdiğini keşfederek yeni öğrenme stratejileri keşfedebilir. Amacın sadece belirli konuları öğrenmek olmadığını kavrayan örgüt üyesi bizzat öğrenme sürecinin kendisi hakkında deneyim kazanarak topladığı bilgileri sıralamaya, anlamaya ve diğer üyelerle fikir birliğine varmaya uzanan bir yeterlik kazanır (Yazıcı, 2001, 115).

2.2. Öğrenen Örgütler

Koçel (2007, 437) günümüz koşullarında örgütlerin sürekli olarak olaylardan sonuç çıkarması gerektiğini, gelişim süreci içerisinde bunu değişen çevre koşullarına ayak uydurmakta kullanmasını, üyelerini geliştirici bir sistem yaratmasını ve böylece değişen, gelişen, kendini yenileyen dinamik bir yapıya sahip olunabileceğinin önemine işaret etmektedir. Bu örgütte sadece öğrenen bireylerin varlığından bahsetmek yeterli değildir, tüm örgütte herkesin sürekli öğreniyor olması, kendi alanlarıyla ilgili her türlü yeniliği takip etmesi ve bunları uygulayabilmesi gerekmektedir (İnceler, 1997, 140). Her bilginin örgüt açısından aynı öneme sahip olması beklenemeyeceğinden, bilginin değerlendirilmesi, işlenmesi ve yeni şekliyle adaptasyonu örgütün yaşamsal ihtiyaçlarıdır (Malhotra, 1996, [25.09.2010]). Bahsi

geçen ihtiyaçlar ve gelişen toplum yapısı örgüt dinamiğinde önemli değişimlere işaret ederken bu düzlemde bilgi toplumu ve öğrenen örgüt kavramları gün geçtikçe önem kazanmaktadır.

2.2.1. Bilgi Toplumu İçinde Öğrenen Örgütlerin Gelişimi

Meta üretimine dayanan sanayi toplumundan, bilgiye dayanan ürün ve hizmetlerin üretimine yoğunlaşan bilgi toplumuna geçişte geleneksel kaynak olarak kabul edilen emek ve sermayenin örgütlere sağladığı getiri, bilginin sağladıklarının gerisinde kalmıştır (Öğüt, 2001, 31). Bilgi toplumu paradigması içerisinde bilgili insan olmanın yolu öğrenen insan olmakla ve değişen topluma ait bir örgüt olmanın yolu da öğrenen örgüt olmak ile yakın ilişkilidir (Fındıkçı, 2001, 234-235). Günümüz toplumunda problemlere sistem bütünlüğü içerisinde yaklaşan, olaylara yeni bakış açılarıyla çözüm getiren, kendi geçmişinden öğrenen, diğerlerinin deneyimlerinden yararlanan ve sonuç olarak bilgiyi örgütün tamamına yayabilen örgütler öne çıkmaktadır (Garvin, 1999, 55).

Senge ve arkadaşları (2007, 20) “öğrenen örgüt”leri en sade şekliyle, çalışanların gerçekten istedikleri sonuçları yaratabilmeleri için kapasitelerini arttırabildiği, yeniliklere açık bir düzlemde ortak bir bilinç geliştirdiği ve bu sayede örgüt üyelerinin beraberce “nasıl öğrenebiliriz” sorusuna odaklandıkları yerler olarak tanımlamıştır. Çelik (2009, 137) öğrenen örgütleri, örgütün öğrenme kapasitesini ve tecrübesini geliştirerek rekabet gücünü arttırabilen ve çevresel değişimlere uyum sağlayan yapılar olarak görmektedir. Yazıcı (2001, 133)’ya göre öğrenen örgütler beyin gibi düşünebilen, öğrenebilen, araştıran ve bu sayede daha kolay uyum sağlayabilen örgütlerdir.

Örgütlerde öğrenme kavramı, tarihsel düzlemde irdelendiğinde 1950’li yılların sonuna doğru alanyazına girdiği görülmektedir (Çelik, 2000, 126). Ancak kavramın esas yükselişi, yayınlandığı 1990 yılından sonraki ilk 10 yıl içerisinde 750.000 kopyası basılan ve 1999 yılında “Journal of Business Strategy” dergisi tarafından yüzyılın stratejisti olarak tanımlanan Peter Senge’nin kaleme aldığı “Beşinci Disiplin” isimli kitapla gerçekleşmiştir (Smith, 2001, [18.09.2010]). Bahsi geçen eser öncesinde öğrenen örgüt kavramının Peters ve Waterman (1982’den aktaran Subaş, 2010, 38) tarafından “çok deneyen, doğru yanırları yapan ve kendi dönüşümünü

destekleyen örgütler” olarak kullanıldığı bilinmesine rağmen kavrama şu andaki popülerliğini kazandıran temel eser büyük ölçüde “Beşinci Disiplin” olmuştur.

2.2.2. Öğrenen Örgütün Beş Disiplini

Senge (2007, 19)’e göre disiplin kelimesi zorla kabul ettirilen bir düzen anlamından farklı olarak, örgütün inceleyerek ve uygulayarak üzerinde ustalaşması gereken teori ve teknik bütünü olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla burada açıklanan disiplinler örgüt üyelerinin etkileşiminin yanı sıra bilgi, beceri ve yetenekleriyle doğrudan ilgili olan açılımlardır.

Bu disiplinleri Senge (2007) kişisel ustalık (personal mastery), zihni modeller (mental models), paylaşılan vizyon (shared vision), sistem düşüncesi (system thinking) ve takım halinde öğrenme (team learning) olarak isimlendirmiştir. Celep (2001, 16)’e göre öğrenen örgüt olma yolunda, öğrenme yetersizlikleri çözümlendikten sonraki aşama öğrenen örgütün disiplinlerinin oluşturulmasıdır. Bu disiplinlerden hiçbirisi tek başına incelendiğinde öğrenen örgütü temsil edemezken, hepsi sistem düşüncesi kapsamında incelenip uygulamaya konduğunda bütün örgütü öğrenen örgüt olmaya yakınlaştırır.

2.2.2.1. Kişisel Ustalık

En sade haliyle kişisel ustalık, bir kişinin örgütsel konulardaki beceri düzeyidir. Daha geniş anlamda, hayat boyu öğrenemeye inanan, kendini sürekli geliştiren, mutlak bilgiye değil her durumda bilgiye ulaşmaya çalışan, öğrendikleriyle örgütün gelişimine katkı sağlayan bir yetkinlik düzeyini ifade etmektedir. Yüksek düzeyde kişisel ustalığa sahip olan kişiler, kendileri için derin anlamda önem taşıyan, hayatta gerçekten aradıkları sonuçlara ulaşma yeteneğini sürekli geliştiren kişilerdir. Senge (2007, 155-158)’e göre örgüt üyesindeki bu sürekli öğrenme çabası, öğrenen örgütlerin ruhunu meydana getirmektedir. Bilgiye ulaşmak için enerjisini odaklayan, sabır ve kararlılık içerisinde gerçeğe nesnel olarak ulaşma çabası olarak da tanımlanan kişisel ustalık disiplini öğrenen örgütün manevi temelidir (Basım, Şeşen, 2008, 23).

Diğer disiplinlerle ilişkisi incelendiğinde, kişisel ustalığa sahip kişiler vizyon sahibi kişilerdir. Kişisel ustalık disiplini geliştirilmemiş bir örgütte üyelerin örgütün geleceğine ilişkin bir vizyon sahibi olmalarının önündeki en büyük engel, henüz tam

olarak kavranamayan var olan gerçeklikle gelecek tasarımları arasında bir boşluğun yarattığı gerilimdir. Bu durum Senge (2007, 168) tarafından “yaratıcı gerilim” olarak isimlendirilmektedir. Bu gerilim bireyde ortaya çıkacak kişisel ustalık ve yaratıcılığın da kaynağı olan gerilimdir. Birey kişisel ustalık disiplindeki eksikliklerinden ötürü içinde bulunduğu örgüt ortamında kendini güçlü ve değerli hissetmiyorsa bahsi geçen yaratıcı gerilim kendisi üstünde yıpratıcı etkiye sahip olabilmektedir. Bu nedenle kişisel ustalık disiplinde örgüt üyelerinin mevcut durumun farkına varmaları ve yapılması gerekenlerin belirlenmesine yardımcı olmaları gerekmektedir (Senge, 2007, 168).

2.2.2.2. Zihni Modeller

Senge (2007, 16)’e göre zihni modeller, kafalarımızda kökleşmiş, kalıplaşmış varsayımlar, genellemeler ve hatta imajlar olarak olaylara bakışımızı, anlayışımızı ve eylemlerimizi etkilerler. Davranış ve tepkiler üzerinde önemli etkileri olan zihni modeller bu kadar önemli olmalarına rağmen çoğu zaman bu kalıplar hemen anlaşılamazlar. Oysa Senge (2007, 193)’e göre sahip olunan zihni modeller; dünyaya bakışımızı doğrudan etkileyen ve yorumlarımıza yön veren etkenlerdir. Öğrenen örgüt olmak için daha önceden oluşmuş olumsuz zihni modellerin yıkılması esastır. Yanlış karar vermeyi sağlayacak modellerden kurtularak bağımsız düşünmeye teşvik eden zihni modellere yönelmek teşvik edilmelidir.

Algı eyleme yön verir. Dolayısıyla zihni modeller sadece algıları etkilemekle kalmaz, bireylerin seçimleri ve eylemleri üzerinde etkili olurlar. Örgüt yöneticilerinin ve ekiplerin karar verirken kalıplaşmış ve günün ihtiyaçlarına cevap vermeyen zihni modeller kullanmaları başarının önünde engel olabilmektedir (İşdar, 2006, 48-49).

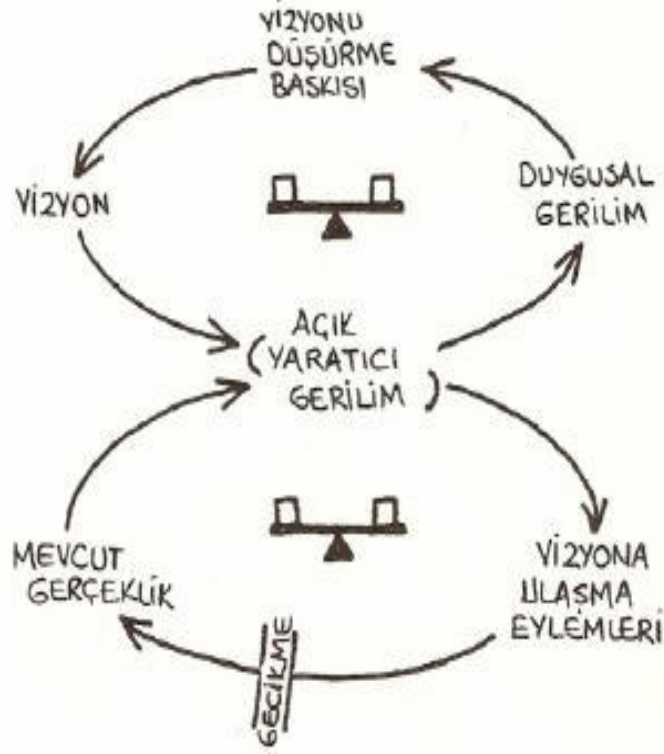
Herkesin fikirlerini rahatlıkla ifade edebildiği ve başkalarının değerlendirmesine sunabildiği bir ortam, örgüt üyelerinin kendi modellerinin daha kolay farkına vardığı, bu nedenle değişim ve gelişime daha uygun zihni modellerin olduğu bir ortamdır. Başkalarından gelecek öneri ve fikirlere açık olan örgüt üyeleri olumlu zihni model oluşturarak hem dünyayı hem eylemlerini öğrenen örgüt olma yolunda yönlendirebilirler (Basım, Şeşen, 2008, 23). Öğrendiklerini ve deneyimlerini yapacakları öğrenme konuşmaları ile ifade edebilen örgüt üyeleri, düşünceleriyle başkalarını etkileyebileceği gibi düşüncelerini başkalarının etkisine sokarak olumsuz ve kalıplaşmış zihni modellerden uzaklaşabilmektedir (Çam, 2002, 74). Senge ve

arkadaşları (2007,67)'na göre değişen dünyada değişmeyen zihni modellere sahip insanlar geride kalacaktır. Öğrenen örgüt olmanın şartı gelişimin önünü kesen zihni modellerden kurtulmaktır.

2.2.2.3. Paylaşılan Vizyon

Vizyon kelimesi bireyin veya örgütün gelecekte hangi durumda ve koşulda olacağına ilişkin öngörüsünü ifade eden anlayış, görüş ve düşüncelerin bütünüdür. Paylaşılan vizyon ise bu öngörünün tüm örgüt üyeleri tarafından anlamlandırılmasını sağlayan, üyelerin örgüte ilişkin zihinlerinde taşıdıkları küçük gelecek resimlerinin örgütte yarattığı ortaklaşma duygusunu temsil etmektedir (Senge, 2007, 18). Paydaşlar "ne yaratmak istiyoruz?" sorusuna verecekleri cevabı bu disiplin aracılığıyla kolektif bir enerjiye dönüştürerek örgütsel öğrenmeyi sağlayacak odaklaşmayı ve sinerjiyi sağlarlar. Paylaşılan vizyon aracılığıyla bireyler gönüllü olarak kendi istedikleri için, gerçekten inandıkları için öğrenirler.

Herhangi bir fikir ya da öngörü üzerinde ortaklaşmanın ötesinde, bireylerin kendileri ve örgütleri için yüreklerinde tutuşan etkili bir güçtür paylaşılan vizyon. Bu sayede örgüt içinde tatmin ve sorumluluk duygusunda artış yaşanabilmektedir. Bu şekilde örgütler üyelerini belli bir kimlik ve kader duygusu etrafında toplayabilmektedir (Ünal, 2006, 22). Örgütün ve üyelerinin içinde bulundukları mevcut gerçeklik ile bireysel veya örgütsel vizyon arasındaki gerilim örgütte ciddi bir gerilim yaratarak örgütün veya bireyin üzerinde vizyonu geriye çekmek yolunda bir baskıya yol açabilmektedir. Bahsedilen bu gerilim neticesinde ortaya çıkan baskı Şekil 1'de görselleştirilmiştir (Senge, 2007, 168):



Şekil 1: Varolan Gerçeklikle Vizyon Arasındaki Gerilim

Senge, Peter. **Beşinci Disiplin**. (Yapı Kredi Yayınları, 2007, 168)

Gidilen istikamette daha hızlı ve kararlı ilerlenmesini sağlayan vizyon, yönetici kademelerinin zihinlerindeki sınırlı bir alana mahkum oluyorsa, örgüt vizyonundan bahsetmek anlamsızlaşır. Söz konusu olan durum birey olarak yöneticilerin vizyonuna indirgenmiş olur. Ne zaman ki örgüt içerisinde bireyler kendi vizyonlarıyla, örgütün gelecek imajı arasındaki paralelliği üretmeye başlarlar, o noktada ortaklaşmaktan öte, birlikte üretim iradesi ortaya çıkar. Çünkü kendi vizyonu olmayan bireyler ancak başkalarının vizyonunu sahiplenebilirler ve ortaya çıkan en iyi ihtimalle uyumdur. Oysa paylaşılan vizyonda esas olan geleceğe giden yolda birlikte üretmek ve vizyon ortaklığıdır (Senge, 2007, 233). İşte bu nedenle, günümüz örgütlerinde farklılık yaratmak ve rekabet edebilmek için yaratıcı öğrenmeye önem verilmekle birlikte yaratıcılık bireyin örgütle paylaştığı vizyon ortaklığıyla anlam kazanmaktadır (İşdar, 2006, 63).

Öte yandan vizyon esas itibarıyla çok sık değiştirilebilir olmayan sağlam bir imajdır. Stolp (1994, 3)'a göre vizyonun sağladığı gelecek imajı sağlamdır, sağlam olmalıdır ancak her sağlam imaj gelişmeye ve geliştirilmeye açıktır. Diğer disiplinlerle birlikte düşünüldüğünde kişisel ustalık, takım halinde öğrenme, zihni model ve sistem

düşüncesi disiplinleri paylaşılan vizyon düşüncesinden güç alır ve nihayetinde kendi güçlerini vizyonun gerçekleştirilmesi sürecine aktarırlar (Senge, 2007, 232).

2.2.2.4. Takım Halinde Öğrenme

Birlikte hareket etmek ve birlikte düşünmeye yönelik vurgular bilgi toplumunda takım çalışmasının özel bir yeri olduğunu ortaya koymaktadır. Smith (2001, [18.09.2010]), ortak bir amaca yönelen örgütte üyelerin birbirlerine bağımlı çalışmalarının gerekliliğini vurgularken, söz konusu işbirliğinin örgütsel öğrenmenin olmazsa olmazlarından olduğunu ifade etmiştir. Kişisel ustalık disiplininden farklı olarak takım halinde öğrenmede temel öğrenme birimi bireyler yerine takımlardır. Bunun nedenlerinden biri örgütlerin aşması gereken sorunların birey olarak örgüt üyelerinin çözebilecekleri boyutların ötesinde olması; diğer bir nedense, karmaşık sistemlerdeki problemlerin çözülmesinde grupların ortak zekasına dayanan yöntemlerin günümüz örgütlerinde ağırlık kazanmasıdır. Modern örgütlerde temel öğrenme birimi bu nedenle günümüzde bireyler değil takımlardır (Gürsel, 1998, 88). Senge (2007, 262)’e göre takım halinde öğrenme özünde, eşgüdümleme ve ortak hedefler doğrultusunda birlikte hareket etmektir.

Özünde “diyalog” ile başlayan takım çalışması, ortaya çıkan enerjiyle bireylerin varsayımlarının üstünde bir noktaya ulaştığında ortaya “birlikte düşünme” eylemini çıkarır. Temelsiz varsayım ve önyargıların bir kenara bırakıldığı takım halinde öğrenme süreci, harcanan enerjinin ortak hedeflere yönlendirilmesi sürecidir. Bu nedenle takım halinde öğrenme, kişisel ustalık ve paylaşılan vizyon düşüncesine dayanır salt sonuç olarak da onu aşarak yeni bir aşamaya ulaşır. Çünkü “lastiğin yolla buluşması gibi” hareket böyle ortaya çıkar ve takımlar öğrenmedikçe örgütlerin öğrenmesi zorlaşır (Senge, 2007, 19).

Bu nedenle örgütlerdeki takım çalışmasına gereken önem verilerek önündeki engeller kaldırılmalı ve hedefleri belirlenmelidir. Takım çalışmasının hedeflerini şöyle sıralayabiliriz (Senge, 2000, 345-346’dan aktaran Coşkun,2008,31):

- ❑ Açık iletişimin engellerinin keşfedilip ortadan kaldırılması,
- ❑ Etkin bir diyalog ortamının yaratılması,
- ❑ Üretkenliğin artırılması,
- ❑ Ortak bir vizyon oluşturulması ve bu vizyona yönelik hedeflerin belirlenmesi,

- ❑ Çalışanların katılmış varsayım ve düşünsel modellerinin ortaya çıkarılması,
- ❑ İş dünyasının karmaşık yapısının sistem düşüncesiyle analiz edilmesi,
- ❑ Duygusal zekanın geliştirilmesi,
- ❑ Öğrenilenlerin gerçek hayatta uygulamaya konması,
- ❑ Çalışanların etkin bir biçimde birlikte öğrenmeyi öğrenmelerinin sağlanması olarak sıralayabiliriz.

2.2.2.5. Sistem Düşüncesi

Örgüt dışarıdan görünmeyen ve eylemler aracılığıyla birbiriyle ilişkide bulunan bir sistem yapısına sahiptir ve sistem düşüncesi tüm bu eylemleri ve ilişkileri kapsayan "beşinci disiplin"dir. Diğer dört disiplini bütünleştirerek onları tutarlı teorik ve pratik bir yapıya kavuşturan sistem düşüncesidir (Senge, 2007, 20).

Diğer bir ifadeyle sistem düşüncesi, diğer disiplinlerin her birini güçlendiren bir etkiyle, bütünün parçalarının toplamından daha fazla olduğunu ortaya koyan temel disiplindir (Ataman, 2002, 389). Örgüt içindeki olaylar örgüsünün daha net görülmesini sağlayarak, değişimlere yol açan disiplinlerdir (Senge, 2007, 21). Sistem düşüncesi olayların olgusal karmaşıklığına düşünsel bir çerçeve sağlayarak, olayların arkasında yatan esas yapının yani sistemin sorgulanmasına olanak sağlar.

Sistem düşüncesinin yasalarına aşağıdaki yaklaşımlar örnek oluşturmaktadır (Senge, 2007, 67-78):

- ❑ Bugünün problemleri dünün çözümlerinden kaynaklanır.
- ❑ Ne kadar baskı uygularsanız sistem o ölçüde olumsuz cevap verecektir.
- ❑ Davranışlarımızın kötü sonuçları öncelikle iyi sonuçlar ortaya çıkarır.
- ❑ Bir sorunun kolay çözümü soruna geri götürür.
- ❑ Çözüm problemten kötü olabilir.
- ❑ Neden ve sonuç zaman ve uzamda birbiriyle yakından ilintili değildir.

2.2.3. Öğrenen Örgüt Olmayı Engelleyen Faktörler

Öğrenen örgüt olma yolunda atılacak ilk adım engelleri tespit ederek ortadan kaldırmaya çalışmaktır. Ertan (2000, 39) ise bu engelleri, yetki devri tartışmaları, yeni fikir geliştirememesi, bilgi saklama, ceza korkusu, zamansızlık ve zamanı iyi değerlendirememesi olarak belirtmiştir. Engelleri dışarıda aramak yerine ilk aşamada incelenmesi gereken noktalar olarak: mevcut yapı, iş tanımları, olumsuz zihni modeller, yani örgütte öğretilmiş düşünme kalıpları işaret edilmiş ve bunlar şöyle ifade edilmiştir (Senge, 2007, 27-34) :

- ❑ **Pozisyonum neyse ben oyum anlayışı:** Herkesin sadece kendi işine önem vererek, örgütü ilgilendiren olası olumsuz durumlara ilişkin sorumluluk hissetmemesi bu durumun en açık örneğidir (Basım, Şeşen, 2008, 17). Birey sadece kendisine verilen göreve odaklanarak, örgüt içindeki diğer işlerle ilgilenmez. Farklı sorumluluklara kendini kapatır ve başka sorumluluk almak istemez. Birey örgütteki sorunlarla ilgili kendinde hata arama, eksikliğini tamamlamaya çalışma çabası göstermez (Özden, 2000b, 150-151).
- ❑ **Düşman dışarıda bir yerde anlayışı:** Bireyler kendi sorumluluklarını düşünürken yaşanan aksaklıkları hep dış etkenlere bağlama eğilimine girebilmektedir (Basım, Şeşen, 2008, 17). Olası başarısızlık durumlarında bunun sorumluluğunu dışarıda aramak tercih edilir. Suçlu ve hatalı olan kısım daima bireyin çalıştığı kısımdan farklı kısımlardır. Yapı sorgulanmaz ve kimse hatanın sistemin bir sonucu olduğunu görmek istemez.
- ❑ **Sorumluluk alma kuruntusu:** Katılımcı bir anlayış yerine bireysel çaba sonucunda sorunlara çözüm getirilebileceği algısına dayanır (Basım, Şeşen, 2008, 17). Yanılgıya sebep olan algı genel olarak bireylerin aktif sorumluluk alması halinde sistem sorunlarının aşılabileceği görüşüdür (Özden, 2000b, 151). Doğru kişiyi bulma arayışı, sisteme yönelik sorgulamanın önüne geçmektedir.
- ❑ **Olaylara takılıp kalma:** Çözümünden daha çok olaylara odaklanma hatasıdır (Basım, Şeşen, 2008, 17). Kısa süreli olayların problemlere neden olduğu düşüncesi, birbiriyle ilişkili ve uzun süreli nedenlerin görülmesini engelleyebilmektedir. Bu engel aşılmadığı zaman örgütler kendilerini bekleyen süreçleri görmekte zorlanırlar.

- ❑ **Haşlanmış kurbağa hikayesi:** Kısa vadeli bir çözüm arayışı ile esas problemin görülemediği ve sadece günü kurtarmak adına yeni duruma uyum sağlama arayışını ifade eder (Basım, Şeşen, 2008, 17). Aşama aşama etkileri hissedilen tehlikeler karşısında örgütlerin günü kurtarmak adına gösterdikleri uyum tepkilerine dikkat çekmektedir. Hikayeye göre kaynayan bir kaseye atılan kurbağa ilk tepki olarak sıçramaya çalışmaktadır. Ancak aynı kurbağa önce soğuk suya bırakılıp ardından suyun sıcaklığı yavaş yavaş arttırıldığında suda kalmaya devam etmektedir. Özetle vurgulanmak istenen örgütlerin ani değişimlere tepki verebildikleri ancak yavaş ve sürece yayılmış değişimleri öngörmekte zorlandıklarıdır.
- ❑ **Yönetim takımı miti:** Farklı özelliklere sahip kişilerin bir araya gelerek uyum içerisinde problemleri çözmesi beklenir. Bu mite ilişkin gözden kaçırılan nokta, rutin konularda bu tarz yönetim takımların başarılı olduğu ancak baskı altında aynı takımların kolaylıkla dağılabildiği gerçeğidir (Özden, 2000b, 153).
- ❑ **Deneyimlerden öğrenme hayali:** Bu engel, sorunları çözmede ‘deneyim’i gereğinden çok önemsemeye dikkat çekmektedir. Özden (2000b, 152-153)’e göre örgütlerin aldıkları kararlar uzun vadelidir ve insanlar bu kararların sonucunda ortaya çıkan deneyimlerden öğrenecek ölçüde uzun vadeli olaylara bakamazlar. Bu nedenle deneyim önemli olmakla birlikte öğrenme ufkunun sınırlarıyla belirlenir.

Basım ve Şeşen (2008,18), yukarıdaki maddelere ek olarak öğrenen örgüt olma yolunda şu engellere de dikkat çekmiştir:

- ❑ Sorunları kabul etmeme,
- ❑ Sorunu görüp de görmezden gelme,
- ❑ Bilgi paylaşmama,
- ❑ Bilginin üretilmesini engelleme,
- ❑ Sorunlar arası ilişki kuramama,
- ❑ Benzer olaylardan ders çıkarmama.

İşdar (2006, 34) ise, öğrenen örgüt olma yolunda örgütlerin karşısındaki engelleri şöyle sıralamıştır:

- ❑ **Katı Örgüt Yapısı:** Örgüt üyelerini sınırlayan, günlük işler içerisinde onların örgüt sorunlarına duyarsızlaşmasına yol açan ve alt kademe çalışanların fikirlerinin önemsenmediği örgüt yapısıdır.
- ❑ **Bilginin Paylaşılması:** Örgüt içi rekabet ve kişisel çatışmalar benzeri bilinçli nedenlerin yanı sıra örgüt içi haberleşme araçlarının yetersizliği gibi teknik nedenlerden de kaynaklanabilen, örgütsel öğrenmenin gelişmesi ve örgüt hafızasının oluşmasına engel olan durumlardır.
- ❑ **Değişime Olan Direnç:** Alışılmış durumdan vazgeçmeyi istememek ve belirsizlik nedeniyle örgüt üyelerinin değişim karşısındaki olumsuz tutumlarını ifade etmektedir.
- ❑ **Çalışanların Yönetime Katılmaması:** Çalışanların örgüte olan bağlılıklarını azaltan bu durumda örgüt üyeleri sahip oldukları bilgiyi örgütü geliştirmek için kullanmazlar.

Töremen (2001, 63-67) ise örgütsel öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen faktörleri yedi başlıkta ele almıştır:

- ❑ **Bürokrasi:** Bürokratik örgütler değiştirilmesi en zor örgütler olarak görülmektedir. Oysa değişim ihtiyacı ve belirsizliklerle başa çıkabilmek, çalışanlarını motive eden ve onlarla birlikte öğrenen liderleri ve esnek bir örgüt yapısını gerektirmektedir.
- ❑ **Zayıf İletişim:** Yatay iletişim ağıyla sınırlandırılmış bir yapıda ast-üst iletişiminin sorunlu olduğu yapılarda bilgi birikimi ve öğrenen örgüt olma yolunda sıkıntılar baş gösterir.
- ❑ **Zayıf Liderlik:** Liderler, sürekli öğrenmede model olarak örgütü bu yönde cesaretlendirebilecek en önemli unsurlardır. Öğrenme etkinliklerini teşvik eden, alanlarıyla ilgili alanyazını takip eden, diğer örgütlerde yaşanan süreçleri bilinçli olarak izleyen liderler kendi örgütlerindeki örgütsel öğrenme sürecine katkı sağlamış olurlar.
- ❑ **Vizyonsuzluk:** Vizyon üzerindeki ortaklaşma öğrenen örgüt olma yolunda geleceğe odaklanmayı sağlar. Paylaşılan vizyonu olmayan örgütlerde bireyler şahsi menfaatlerini örgüt çıkarlarından daha önemli görmeye başlarlar.

- ❑ **Katı Hiyerarşi:** Örgüt içerisinde gücün bir kısım insanın elinde toplandığı, sorumluluklara uygun yetkilendirmenin gerçekleştirilmediği örgütlerde, örgütsel öğrenme süreçleri olumsuz etkilenir.
- ❑ **Hacim:** Büyük ölçekli örgütlerde bilginin dağıtımı, değişime uyum, bileşenleri harekete geçirme ve teknolojik gelişmeleri takipte sorunlar baş gösterebilmektedir.
- ❑ **Kaynak Kullanımı:** Bazı örgütler bilgi yoğunluğu ve devamlı bilgi akışına sahip oldukları halde, risk alıp örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirecek irade konusunda zaaf içerisinde olabilmektedir.

2.3. Öğrenen Okullar

En bilinen ifadelerle yaparak yaşayarak öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme modern öznenin temel değerleri olarak günümüzde öne çıkmaktadır (Töremen, 2001, 16). Modern toplumun öznesi olan bireylerin talepleriyle, devlet aygıtının toplum için öngördüğü önceliklerin içinde bulunduğumuz 21. yüzyılda okulların işlevlerini genel olarak belirlediği görülmektedir. Bilgi toplumunda kurumların da bireylerle birlikte değişmeye açık olması, örgüt olarak okulların sadece öğretenden değil, öğrenen bir kuruma dönüşmesinde etkili olmuştur (Çelik, 2000, 119). Varış (1998, 14) bu değişimi, bireye eğitim kurumlarında “öğrenebildiği kadar bilgi” mi yoksa “bilgi değil, bilginin yapısal karakteri ve düzenlenmesi” mi verilmeli sorularını sorarak tartışmaya açmıştır. Bu soru kaçınılmaz olarak yeni öğrenenlerin ihtiyaçlarını ve öğreticilerin donanımını gündeme getirmiş ve öğrenen okul kavramı konuşmaya başlanmıştır. Okullar öğrencileri hayata hazırlarken, devamlı gelişen ve değişen hayatın neresinde durmaktadır? Öğrenen okul kavramının tartıştığı ana mesele de budur.

2.3.1. Okulun Toplumdaki Yeri

Toplumu oluşturan bireylerin sınırsız ihtiyaçları ile sınırlı kaynaklar arasındaki gerginlik durumu, eğitim aracılığıyla toplumsal mekanizmayı planlamayı ve ona rasyonel bir yönelim kazandırmayı gerektirmektedir (Hesapçıoğlu, 1989, 6). Eğitim girişiminin en tipik örgütü olarak görülmesi gereken okulun, sosyal sistemin tam merkezinde yer alması ve üzerinde çalıştığı hammaddenin doğrudan doğruya insan olması özellikleri bakımından toplum üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu

görülmektedir (Bursalıoğlu, 2005, 33). Yerinde bir ifadeyle Başaran (2000, 36) okulu, insan davranışlarının ve ilişkilerinin işlendiği yer olarak tanımlamaktadır.

Latince kelime kökü “schola” kelimesinden gelen okul kavramı (Akarsu, 1979, 156), Türkçe anlamı itibariyle “okuyup yazmadan başlayarak sanat ve bilime kadar öğrenimin herhangi bir derecesinin sağlandığı yerdir” (TDK, 1979, 611). Formal eğitim sağlayan bir kurum olarak okullar genel anlamda belirli bir mekanda ve belirli bir süre boyunca devam eden, planlı ve programlı eğitim ve öğretim faaliyetlerini düzenleyen yapılar olarak tanımlanmaktadır (Varış, 1988, 13).

Etimolojik incelemeden farklı olarak tarihsel bağlamda değerlendirildiğinde antik yunan devletinde okullar, yurttaşların fiziksel ve zihni gelişimi, ruh ve ahlak temizliği için küçük yaşta yönlendirildiği kurumlardır (Aytaç, 1998, 42). Devletlerin politik önceliklerine bağlı olarak okulların verdiği eğitimde çeşitlenmiştir. Örneğin Isparta site devletinde okulun savaşçı yetiştirme misyonu ağır basarken Atina’da okullar ahlak ve matematiğe, Roma’da ise hitabete daha fazla önem vermişlerdir (Varış, 1988, 43-44).

Ortaçağ Avrupası döneminde okulların genel olarak kilisenin ve imparatorlukların etkisine girdiği görülmüş, dini görüşlerin düşünce ve felsefe dünyası üzerindeki etkisinin artmasıyla birlikte “scholasticus” (okulcu) kavramı durağan ve değişmeyen fikri yapılar için kullanılır hale gelmiştir (Akarsu, 1979, 156). Ortaçağın sonuna doğru kilise baskısından uzaklaşabilen okullar ilk olarak 1423 yılında Vittorino de Feltre tarafından İtalya’da kurulan okulla birlikte farklı bir içerik kazanmıştır (Cramer, Browne, 1982, 206). Sanayi devrimiyle birlikte liberal eğitim anlayışının etkileri okulun da işlevini değiştirerek, yaygınlık kazanmasını sağlamıştır (Ünal, 1996, 25).

2.3.2. Örgüt Olarak Okul ve Görevleri

Okullar önceden belirlenmiş eğitim hedeflerine bağlı olarak öğrencilere yeni davranışların kazandırıldığı ve istenmeyen davranışların giderildiği planlı ve programlı kuruluşlardır. Görevleri açısından toplumun her zaman gözü önünde olan okullar anayasal bir hak olan eğitim aracılığıyla toplumsal gelişmenin birimleridir. (Başaran, 2000, 12). Durkheim (aktaran Özdemir, 2000, 17)’e göre okulun görevi sosyalleşerek, toplum açısından verimli olan bireyler yetiştirmektir ve milli değerlerin koruyucusu da yine okullardır. Ancak bu durum homojen bir toplumsal

yapıyı değil, değişik fikir ve görüşleri tartışabilen heterojen bir toplumsal mekanizmayı ifade etmektedir.

Okul ve toplum arasındaki söz konusu etkileşim okullar için bir takım sosyal, politik ve ekonomik görevleri gündeme getirmiştir. Sosyal görev kapsamında bireyi sosyalleştiren ve toplumsal yaşama hazırlayan okul var olan kültürel ve ahlaki yapıyı öngördüğü istendik davranış örüntüleri ölçüsünde muhafaza ederken diğer taraftan toplumsal gelişmenin gerektirdiği kültürel değişimi öğrencilere kazandıran kurum görevi görmektedir. Politik ekseninde yetiştirilen neslin devlet sistemine bağlılık göstermesini amaçlamaktadır. Piyasa sistemi özelinde ihtiyaç duyulan insan kaynağını topluma sunması açısından ekonomik yapının önemli girdisi olan insanı da okullar biçimlendirmektedir. Bu nedenle okullar bir toplumsal yatırım aracı olarak bireylerin yeteneklerini ortaya çıkaran ve bu sayede ekonomiye girdi sağlayan örgütlerdir (Başaran, 2000, 44).

Hammaddesi insan ve çıktısı yine insan olan özgün bir sistem olarak okullar, biyolojik varoluşu ve dünyaya gelişi açısından hazırlıksız olan bireyi sosyal sisteme uyumlu, fiziksel, zihinsel ve ahlaki anlamda gelişmiş bir şekilde tekrar topluma kazandırır. Bu yüzden görevleri önem kazandığı oranda okullar güçlü bir şekilde toplumun ilgisini üzerine çeker (Bursalıoğlu, 2005, 52-53). Kazandırılan nitelikler ve belirlenmiş öğrenme yaşantıları okulların toplumsal yaşamda oynadığı vazgeçilmez rolü ortaya çıkarır (Taymaz, 2003, 4). Belirlenmiş genel ve özel amaçlar doğrultusunda öğrenciye kazandırılan bilgi ve beceriler okulun temel işlevini oluşturur (Demirtaş, Güneş, 2002, 111). Farklı sistemlerle ilişkisi çerçevesinde ele alındığında eğitim sistemi anahtar bir role sahip olmaları ve stratejik olarak vazgeçilmez görevleriyle öne çıkmaktadır. Sahip olduğu alt sistemler ve çevre faktörüyle birlikte okullar toplumsal yaşamın önemli belirleyenleri olarak günümüzdeki yerini korumaktadır (Türk, 1999, 23).

Okulun amaçlarını üç başlıkta incelemek mümkündür (Başaran,2000, 14-15): örgütsel amaçlar, yönetsel amaçlar ve eğitsel amaçlar. Okulun örgütsel amacı, sorumlu olduğu nüfusu eğiterek nitelikli eğitim hizmeti üretmektir. Okulun yönetsel amacı ise, eğitimi ülke sathına yaymaktır. Okulun eğitsel amaçları ise: bireyin sosyal iletişimini kuvvetlendirmek, kendisini gerçekleştirmesine olanak sağlamak, bireye kendini ifade etme yeterliği kazandırmak, sağlıklı yaşama özen göstermek, ve edindiği birikimler sayesinde sorun çözmesini sağlamak olarak özetlenebilir.

Okulun görevi sadece toplumsal yaşama uyum sağlamakla sınırlanamaz. Bu nedenle okullar eş zamanlı olarak değişime öncülük etmek misyonuna sahip kurumlardır. Misyonun gerçekleşmesi okulların değişimin karşısındaki dirençleri belirlemesini ve örgütsel yapısını, değişim ihtiyacına cevap verecek şekilde düzenlemesini gerektirir (Schlechty, 2005, 42). Değişime zemin oluşturmak adına, okullar var olan eğitim sistemini çok iyi analiz ederek eğitim programlarını uygun şekilde revize edebilmelidir. Ulusal ihtiyaçlara karşılık gelen toplumsal ihtiyaçları karşılamak için bireylerin zeka ve yeteneklerini açığa çıkartan okulların en genel anlamda çevreye uyum sağlaması ve değişmesi kaçınılmazdır (Erdoğan, 1996, 86-87).

2.3.3. Sistem Olarak Okul

Schein (1978, 11)'e göre örgüt: iş ve işlev bölümü yapılmış, otorite ve sorumluluk hiyerarşisinde ortak bir amacın gerçekleştirilmesi için bir grup insanın eşgüdümüdür. Canlıların yaşamsal faaliyetlerini gerçekleştirirken doğal bir işbölümü içinde hareket etmesine benzer şekilde, okul örgütü de benzer bir eşgüdüm ve işbirliğine bağlı hareket etmektedir.

Eğitim kurumları çevre ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamakla yükümlü olmalarına rağmen, örgütsel yapısı ve yönetimiyle merkeze bağlı kurumlardır. Çünkü eğitim sisteminin çıktılarını doğrudan ya da dolaylı olarak denetleyen çok fazla bileşen bulunmakta ve bu durum okulların işleyişini belirli bir plan çerçevesinde merkez örgüte bağlı şekilde yürütmesini gerektirmektedir (Kaya, 1993, 46). Sadece yapısal gereksinimlerle sınırlı olmayan bu merkezi yapı ortak bir vizyon arayışı ve buna yönelik genel eylemlerin koordinasyonunda da rol oynayarak, örgütsel değişimin mekanizmasını yapı özelinde tartışmaya açmaktadır.

Türk (1999, 92)'e göre Türk eğitim sisteminde köklü bir geçmişe sahip olan merkez örgütü, yetkilerin merkezde toplandığı bütüncül bir yapı niteliği taşımakla birlikte süreç içerisinde biçimsel değişime uğramıştır. Bugün merkez örgüt kavramı MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, ana hizmet birimleri, danışma ve denetim birimleri, yardımcı hizmet birimlerini kapsamakta olup, okullar ana hizmet birimlerine bağlı olarak hizmet veren kurumlardır (MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun, 1992, [23.08.2010]). Bu yapı içerisinde eğitim paydaşları sistemler arasındaki ilişkilerin çeşitliliği ölçüsünde çok geniş bir alana yayılmakla

birlikte, öğrenciler, öğretmenler, idari kadrolar, yardımcı hizmet kadroları ve veliler olarak görülebilir.

Başaran (2000, 51-54), merkez örgütten okula doğru eğitim sisteminin alt sistemlerle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Eğitim ve öğretim faaliyetinin dolayısıyla örgütsel üretimin temeli olarak okul alt sistemini şöyle ifade etmiştir: yönetim alt sistemleri (planlama - örgütleme - eşgüdümleme - iletişimi sağlama - denetleme), yaşatma alt sistemleri (temizlik - bakım - onarım), uyarlama alt sistemleri (araştırma - geliştirme), alışveriş alt sistemleri (araç gereç temini - çevreyi bilgilendirme), üretim (eğitim hizmeti) alt sistemleridir. Belirtilen alt sistemlerdeki herhangi bir eksiklik bütün sistemi etkiler.

Çalık (2003, 122)'a göre okulların sahip oldukları vizyon toplumsal değişim ekseninde revize edilebilmeli, okullar çağdaş değerlerle yenilenebilir bir yapıda olmalıdır. Başarılı olabilmek için hızlı hareket etmek gerekli olup sağlam bir vizyon yeterli değildir. Hareketlilik içinde değerlendirildiğinde, her alanı kapsayan örgütsel mekanizma içerisinde okulun örgütsel yapısı daha fazla önem kazanmaktadır. Örgütü oluşturan bireyler genel insan olma sıfatının ötesinde fiziksel ve zihinsel kapasiteleri açısından muazzam bir çeşitlilik taşımaktadır ve okulun temel görevlerini gerçekleştirmesinin yanı sıra vizyoner anlamda topluma önder olabilmesi için okul bileşenlerinin işbirliği içinde olması kaçınılmaz bir gereksinimdir. Kuşaktan kuşağa bilgi ve becerilerin aktarımı yoluyla uygarlığın devamını sağlayan okullar, ancak bu örgüt kimliği sayesinde uygarlık taşıyıcılığı misyonunu hayata geçirir. Eşgüdümleşme niteliğini özelinde yorumlayacak olursak, okul farklı bireylerin farklı özellik ve sınırlılıklarını bir araya getirerek amaçları doğrultusunda bu güçleri seferber eder ve toplumu ileriye taşır (Aydın, 2005, 162). Gelişme çizgisinde, okulun çevresindeki değişimden etkilenerek buna uyum sağlamak için örgüt yapısında revizyona gitmesi gerek görülmektedir. Okul bunu yaparken değişime uyarlanmak için denge arayışına girer ve sonuçta beklentilere cevap verecek yeni insanı topluma kazandırır (Başaran, 2000, 47).

2.3.4. Öğrenen Okul Özellikleri ve Okul Kültürü

Töremen (2001, 115) öğrenen okulun işaretçisi olarak, okulda öğretme etkinliğinin değil öğrenme etkinliğinin ön planda olduğu bir ortamdan bahsetmektedir. Şüphesiz bu ortamın oluşması, okulda öğrenen örgüte özgü değerlerin ortaya çıkmasını ve bu değerlerin eğitim paydaşlarınca benimsenmesini gerektirmektedir. Wallace

(1997'den aktaran Töremen, 2001, 104) öğrenen okulda hakim olan değerleri şöyle sıralamıştır: yansıtıcı diyalog, öğretmenler arası etkileşim, öğrencinin öğrenmesine odaklanma, personeller arası işbirliği, yaygınlaştırılmış değerler ve normlar. Bu değerlerin okulda öne çıkması, öğrenen örgüt kültürünün varlığına ilişkin veri sunmaktadır.

Örgüt kültürünü Hoy ve Miskel (2010, 165), grubu bir arada tutan ve onlara ayırt edici kimlik veren ortak yönelimler olarak tanımlamıştır. Tüm okul bileşenlerinin paylaştığı duygu, değer, norm, etkileşim, etkinlik, beklenti, varsayım, inanç ve tutumlar örgüt kültürünün unsurları olarak belirtilmiştir (Çelik, 2000, 52).

Deal ve Peterson (1991, 10-18) bu unsurları okul özelinde şöyle sıralamışlardır:

- ❑ Okul geçmişi: Okulun kimin tarafından ne zaman kurulduğundan, kurulduktan sonraki gelişimi sürecini içerir.
- ❑ Değer ve inançlar : Paylaşılan açık ya da kapalı idealleri ifade eder.
- ❑ Hikaye ve efsaneler: Örgüt bileşenlerinde okul kültürü hakkında sezgi oluşturan birleştirici anlatılardır.
- ❑ Kültürel ağ: Okulun örtük hiyerarşidir. Öğrencilerin hangi kapıdan gireceğinden, sadece öğretmenlerin yararlanabildiği bir ortak alanın kullanılmasına kadar çeşitli ilişkileri içerir.
- ❑ Törenler ve semboller: Bayrak törenleri, özel günler ve okulda yapılan anmalar ya da mezuniyet etkinlikleri gibi okul kültürünü yansıtan etkinlikleri içerir.
- ❑ Liderler ve kahramanlar: Sembolik anlamıyla okulda var olan lider, kurucu vb. kişileri, bu kişilere ait hikayeleri içerir ve motivasyon kaynağı olarak önemli anlamlar taşıyabilir.

Sosyal etkileşim okul kültürünün oluşturulmasında temel araçtır. Bu dinamizm örgüt içerisinde doğal değer ve inançların çıkmasını sağlar. Okulda geçerli olan kültürel yapı okul bileşenlerini kapsar ve rahat hareket edebilmelerine olanak sağlar. Bu nedenle okul kültürü kişiye dışarıdan dayatılan değil, kişinin gönüllü olarak paylaştığı değerlerden oluşur (Deal, Peterson, 1991, 8).

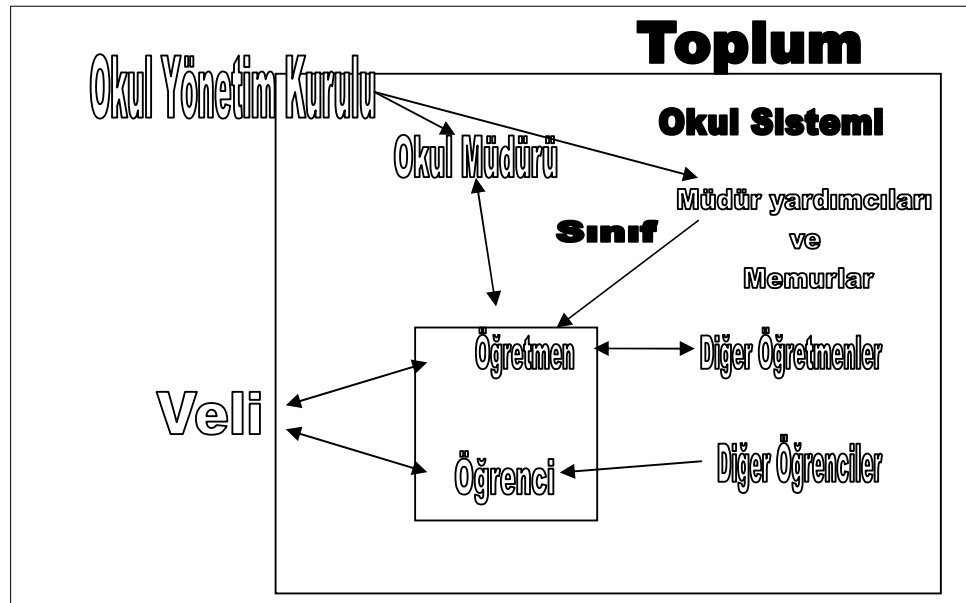
Çelik (2009, 136)'e göre örgütsel öğrenme doğrudan örgüt kültürüyle ilişkilidir çünkü öğrenme isteği örgüt kültürünün yapısına göre değişiklik göstermektedir.

Öğrenen örgüt kültürünün egemen olduğu bir okulda, okul müdüründen, hizmetlisine, öğrenciden veliye kadar tüm bileşenler öğrenmeye açıktır (Çermik, Turan, 1997, 105). Gelenekçi kamu yönetimi kültürünün egemen olduğu bir yapıda değişim getirecek öğrenme etkinlikleri kuşkuyla karşılanabilir ve bu kuşku durumunun ortadan kaldırılması okulda bir grubun çabasıyla değil, bütün okul bileşenlerinin ortak çabasıyla giderilebilir (Taymaz, 2003, 64). Bu nedenle okul değerlerinin değişimi ve öğrenmeyi eksen aldığı öğrenen örgüt kültüründe dönüşüm, birlikte hareket eden eğitim paydaşlarına dayanmaktadır (Töremen, 2001, 105).

Bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu öğrenmeye açık öğrenci ve öğretmenlerin besleneceği ortamın geliştirilmesi okul kültürünü öne çıkarmaktadır. Okulun lideri olan okul yöneticisine düşen sorumluluk, okulda egemen olan kültürel değerleri ve okul normlarını örgütsel öğrenme davranışına uygun biçimde şekillendirmek, öğretmenleri ve diğer eğitim paydaşlarına dinamizm kazandırmaktır. Çünkü öğrenciler ve öğretmenler değişime verilen önemi semboller aracılığıyla, davranışlarda ve tutumlarda hissettikleri ölçüde kendileri de bu değişimin öncüleri olacaklardır.

2.3.5. Öğrenen Okulda Yönetici ve Öğretmenler

Senge ve arkadaşları (2007)'na göre, okulu öğrenen örgüt hale getirme sürecinin esas olarak üç farklı sistemin etkileşimine bağlı olduğu belirtilmektedir: sınıf, okul ve toplum. Yapılacak herhangi bir etkinlik ancak bu üç sistemde bir değişimi hedefliyorsa öğrenen örgüte yönelik bir çabadan bahsedilebilmektedir. Bu ekseninde düşünüldüğünde, sınıfla öğretmen, okulla yönetici ve toplum ile veliler arasında doğal bir birliktelik kurmak mümkündür. Dolayısıyla öğrenen okulda öğretmen ve yöneticilerin yeri önem kazanmaktadır. Sistem olarak okul aşağıdaki şekilde görselleştirebilir (Senge ve diğ., 2007, 17):



Şekil 2: Sistem Olarak Okul
Senge, Peter, Cambron-McCabe, Nelda, Lucas, Timothy, Smith, Bryan, Dutton, Janis, Kleiner, Art.
Schools That Learn. (Nicholas Brealey Publishing, 2007, 17)

Aydın (2005, 14)’ın da belirttiği gibi örgüt kavramı ortak amaçlar doğrultusunda üyelerinin çabalarının bütünleşmesini sağladığı oranda anlam kazanır. Şekil 2’deki yapı tüm eğitim bileşenlerinin örgüt içerisinde normal işleyiş içerisinde birbiriyle etkileşim halinde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu etkileşimin yönetilme zorunluluğu ve örgütsel öğrenmeye yol açacak etkinliklerin düzenlenmesi ihtiyacı bu mekanizmada iradeyi gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla örgütsel öğrenmenin başlatılması ve yaygınlaştırılması aynı zamanda bir eşgüdümleme sorunudur. Bu nedenle örgütsel öğrenmede tetikleyici faktörün yetki ve sorumluluk sahibi yöneticilerin algı ve davranışları olduğunu vurgulayan Senge ve arkadaşları (2007, 15), değişim ve reform girişimlerinde ilk atılımın genellikle okul yöneticilerinden geldiğini ifade ederek, onların “lider öğretmen ve lider öğrenen” olmaları gerektiğinden bahsetmektedir.

Kale (2003, 39)'ye göre de öğrenen okulda yöneticilerin örgütsel öğrenmeyi geliştirmek için dönüştürücü liderlik, değişim yönetimi ve okulu iyi tanıma konularına özel bir ilgi göstermesi gerekmektedir. Öğrenen okullarda öğrenmenin teşvik edilmesi için mekanik yapıdan uzaklaşarak daha esnek ve katılımcı bir yönetim anlayışının sergilenmesi ve organik bir yapıya kavuşmaları zorunluluktur (Töremen, 2001, 82). Hayat boyu öğrenme ve kendini geliştirme alışkanlığına sahip okul yöneticisi, öğrenen lider olmak bağlamında önemlidir. Güncel değerini

kaybeden zihni modellerden sıyrılarak yöneticilik ve eğitim bilimleri alanındaki yeni bilgi, yöntem ve tekniklerin takipçisi olabilen okul müdürü, okuldaki örgütsel öğrenme ortamına liderlik edebilecek örnek birey olacaktır.

Bu nedenle okul içi şartların, okul yapısı, takım çalışması ve işbirliği, politikalar ve kaynaklar, okul liderliği, bilgi ve beceriler boyutları bakımından örgütsel öğrenmeye açık olması gerekmektedir. Örgütsel öğrenmeye uygun okul yapısında öğretmenler karar verme sürecine yüksek katılım gösterirler. Ast-üst ilişkilerinde örgüt üyeleri arasındaki açık iletişim ve dürüstlük oluşturulması gereken yapıyı ve değeri ifade eder. Takım çalışması açısından kişiler birlikte üretmeye ve öğrenmeye özen göstermektedir. Öğretmenler için ayrılan kaynaklar yeterlidir ve öğretmenler birbirlerinden yararlanırlar. Okul müdürleri yöneticilik niteliklerinden çok değişim ajanı olarak örgütlerini yönlendirebilme becerileri ile öne çıkarak, okula liderlik edebilmelidir. Sahip oldukları bilgi ve becerileriyle birlikte üretmeye ve öğrenmeye sevk edebilmelidirler (Kale, 2003, 44).

Başaran (2000, 57)'a göre öğrenen örgüt kendini devamlı olarak tanımaya çalışan, deneyimlerden yararlanan, iç ve dış çevreye uyum sağlayan, mali olarak gelirlerini giderlerinin üstüne çıkararak bağımsızlaşan, öğrenci başarıları ve diğer çıktılar açısından kendisini sürekli olarak geliştirmeye çalışan örgütlerdir. Öğretmen ve yöneticilerde bulunması gereken nitelikleri Başaran (2000, 59) şöyle sıralamıştır:

- ❑ Öğrenmeyi öğrenme ve öğretme sürecini öğrenmiş olmak,
- ❑ Bilgiyi yönetebilme,
- ❑ Amaçlar doğrultusunda hedeflerini değiştirecek ölçüde açık fikirli olma,
- ❑ Gerektiğinde eski düşünme kalıplarından kurtulabilme,
- ❑ Takım çalışmasına güdülenmiş olma,
- ❑ Özgür düşünme ve ifade etme,
- ❑ Önerilerde bulunma ve öngörü geliştirme,
- ❑ Başkalarının fikir ve önerilerine açık olma,
- ❑ Sorgulama,
- ❑ Kendine özgü yöntem ve teknikler geliştirebilme,
- ❑ Girişimci olma.

Öğrenen okulda yönetici ve öğretmenler bilimsel bilginin üretimine yarar sağlayacak teknolojilerden yararlanırlar. Diğer bir ifadeyle öğretmen ve teknoloji sınıf içerisinde birbirini bütünleyerek bilgi toplumunun başat kurumu olarak görülmesi gereken okullar beklentiye uygun bir teknoloji yeterliğine sahip olmalıdır (Demirtaş, 2001, 2). Eğitim bilimi alanında hızla gelişen bilimsel ve teknik bilgiyle kendisini güncelleştiremeyen okul yöneticisinin örgütsel öğrenmeye katkı sağlaması güçleşecektir (Çakır, 2004, 38).

Öğrenen okulda öğretmenleri kabin görevlilerine benzeten Senge ve arkadaşları (2007, 12), nasıl ki kabin görevlisi uçakta tek bir koltuktan sorumlu değil uçuş süresince tüm yolcuların hizmetindeyse, öğrenen okulda öğretmenler de benzer şekilde “benim sınıfım” algısından uzaklaşarak “benim okulum” hassasiyetine sahip kişilerdir. Bu anlamda öğretmenler, tüm okulda öğrencilere rehberlik yapan ve onların bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olarak öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayan eğitim bileşenleridir (Özdemir, 2000, 23).

Öğretmenler ve yöneticiler öğrenme fikrini ürkütücü ve yabancı bir tecrübe olarak değerlendirip, sıfatları ve bulundukları konum gereği her şekilde öğretici olacakları yanılgısına düşebilirler. Her şeyi zaten bildiklerini düşünerek öğrenmeye kendilerini kapatabilirler. Özellikle yönetim kadrosunun değişim ya da yeni öğrenme konusunda tutum ve güdülerini değiştirmek çok önemlidir ancak kolay değildir (Schein, 1978, 50). Küçükoğlu (2005, [08.09.2010]) öğrenen okul örgütlerinin önündeki engelleri şöyle ifade etmiştir:

- ❑ Okullardaki problem çözümlerinin önceden kestirilememesi.
- ❑ Okullardaki kaynak eksikliği.
- ❑ Okullarda bürokratik kuralların ön planda tutulması.
- ❑ Öğretmenler arasındaki iletişim kopukluğu, çalışanlar arasında kaynaşma ve etkileşim sağlayacak ortamların yaratılmaması.
- ❑ Öğretmenlerin karar sürecine katılmaması.
- ❑ Ödüllendirme sisteminin yetersizliği.
- ❑ Okullardaki denetim ve teftişin algılanma düzeyi.
- ❑ Okulların suçu başkalarına atması.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda öğrenen okul, öğrenen örgütler ve örgütsel öğrenme konularında yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalar ve bu araştırmaların bulguları özetlenmiştir.

2.4.1. Yurtiçi Araştırmalar

Subaş (2010) tarafından yapılan yüksek lisans tezi çalışmasında, ölçek geliştirme çalışması kapsamında öğrenen okul ölçeği geliştirilmesi amaçlanmış ve bu ölçek kullanılarak öğretmen ve yönetici algıları t-testi ve varyans analiziyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda 5 faktörlü ve 30 sorudan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek kullanılarak yapılan analizler sonucunda, cinsiyet bağımsız değişkenine göre erkeklerin sistem düşüncesine yönelik tutumlarının kadınlardan daha olumlu olduğu görülmüştür. Takım halinde öğrenme disiplinine ait tutumların kıdem arttıkça daha olumlu olduğu ve benzer şekilde kişisel ustalık, sistem düşüncesi ve paylaşılan vizyon faktörlerinde de kıdem ilerledikçe tutumların olumlulaştığı belirlenmiştir. Öneri olarak MEB’da öğrenen örgüt anlayışının yaygınlaştırılması için Yüksek Öğretim Kurumu ile işbirliği gereksinimine dikkat çekilmiştir.

Kılıç (2009)’ın araştırması Bolu ili merkezindeki 2008-2009 öğretim yılında 16 ortaöğretim kurumunda görev yapan 47 okul yöneticisi ve 264 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların okullarına ilişkin öğrenen örgüte algılarının genellikle ve bazen düzeyleri arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin kişisel ustalık disiplininde benzer görüşleri paylaştığı, diğer disiplinlerde okul yöneticileri lehine görüşlerin farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca yönetici görüşlerinin cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu ve yöneticilik konusunda eğitim alma değişkenlerine göre de farklılaştığı görülmüştür.

Banoğlu (2009)’un araştırması İstanbul ili Kağıthane ilçesindeki 47 ilköğretim okulunda görev yapan 254 okul yöneticisi ve öğretmenini kapsamaktadır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin öğrenen örgüt algısının tüm disiplinlerde öğretmenlerden daha yüksek olduğu ve genel olarak öğrenen örgüt algısının bazen düzeyinde kaldığı tespit edilmiştir. Kişisel ustalık disiplininde okul yöneticisi ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için yazılı kaynak bulmakta sıkıntı çektikleri ve öğretmenlerin okul sorunlarının çözümünde yöneticilerden daha az etkili oldukları belirtilmiştir.

Günbayı ve Akdeniz (2007)'in araştırması evren olarak Afyon ilinde gerçekleştirilmiş, il merkezindeki 40 ilköğretim kurumunda görev yapan 940 sınıf ve branş öğretmeninden 386'sı örnekleme oluşturmuştur. Bağımsız değişken olarak alınan cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum ve öğrenim durumu demografik değişkenleri sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgüt yaklaşımları açısından değerlendirilmiştir. Sonuç olarak 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, bekar öğretmenlerin kişisel ustalık konusunda kendisini daha çok geliştirdiği görülmüştür. Sınıf ve branş öğretmenlerinin takım çalışmasına değer verdiği belirlenmiştir.

Ünal (2006) tarafından yapılan doktora araştırmasında 15 ildeki 445 ilköğretim müfettişi ve bu illerdeki 270 ilköğretim okulunda görev yapan 1330 öğretmen ve 540 yöneticinin öğrenen örgüt algısı incelenmiştir. Araştırma sonucunda müfettişlerin kendilerini öğrenemeye açık olma konusunda üst düzeyde algıladıkları, liderlik özelliklerini denetleme görevleri sırasında üst düzeyde kullandıklarını düşündükleri görülmüştür. Farklı bakış açısından öğretmen ve yöneticilerin müfettişlerle ilgili olarak, görevlerini yerine getirirken bu özelliklerini “orta düzeyde” kullandıklarını düşündükleri belirlenmiştir.

Ergani (2006) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde betimsel tarama yöntemi ile Kütahya Meslek Yüksek Okulu'ndaki yönetici ve öğretim üyelerinin öğrenen üniversite kavramının tasarımı ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Sonuç olarak Kütahya Meslek Yüksek Okulu'nun incelenen programlarında öğrenen örgüt özelliği gösterdiği, kurumda her hangi bir problem ortaya çıkması durumunda ise; önceden çalışmaların planlanması gerektiği önerilmiştir.

Gökgez'ün (2005) araştırmasında Kocaeli ili merkezindeki toplam 20 devlet ortaöğretim ve ilköğretim okulunda görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin okullarında öğrenen örgüte ilişkin rollerini gerçekleştirme düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgütün beş disiplini açısından yerine getirdikleri rollerinin okul kademesi, cinsiyet, eğitim durumları ve kıdemlerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Genel olarak okul müdürlerinin kişisel ustalık alanındaki rollerini müdür yardımcılara göre daha fazla

gerçekleştirdikleri, ilköğretim ortaöğretim karşılaştırması sonucundaysa ilköğretim okul müdürlerinin kişisel ustalık, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplinlerinde ortaöğretim okullarındaki müdürlerden daha fazla rollerini gerçekleştirdikleri görülmüştür. Öte yandan eğitim enstitüsü ve yüksek lisans yapmış öğretmenlerin zihni modeller disiplinine ait rolleri daha fazla gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin zihni modeller disiplininde rollerini daha fazla gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Okul yöneticileri ile öğretmenler karşılaştırıldığında, zihni modeller haricindeki dört disiplinde okul müdürlerinin öğrenen örgüte ilişkin rollerini daha fazla gerçekleştirdiği görülmüştür.

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 küme örnekleme yöntemiyle örneklem oluşturulmuştur. Araştırmada okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının cinsiyet, okul türü ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Hizmet içi eğitimlerin kalitesinin artırılması önerilmiştir.

Özus (2005) tarafından yürütülen yüksek lisans çalışmasında Uysal (2005) ile benzer şekilde Konya ili evren olarak belirlenmiş ve Konya ili meslek okullarında görev yapan 31 yönetici ve 53 giyim öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, incelenen okulların öğrenen örgüt olma yolunda eksikleri olduğu, öğretmen ve yöneticilerin kişisel ustalık, bilgi ve teknolojiyi verimli kullanmak alanlarında geliştirilmesi gerektiği ortaya konmuştur.

Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nde Türeten (2004) tarafından yapılan yüksek lisans araştırmasında İstanbul ilindeki 13 Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde çalışan toplam 213 öğretmenin öğrenen örgüt disiplinleri açısından algısı incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yöneticilerden daha demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışı beklentisinde oldukları görülmüştür. Paylaşılan vizyondaki eksikliğe işaret edilerek öğretmenler tarafından paylaşılan öğrenen örgüt olma hedefinin okulları öğrenen örgüt olma yolunda olumlu etkileyeceği belirtilmiştir.

Kale (2003) tarafından yapılan doktora araştırmasında ortaöğretim okullarının örgütsel öğrenme düzeyleri yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırma evrenini Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) 2001 sınav sonuçlarına göre en yüksek puana sahip ilk üç okul ile en düşük puana sahip son üç okul oluşturmuştur. Araştırma sonucunda özel okulların devlet okullarından farklı olarak örgütsel öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Başarı sıralamasında ilk üç sırada yer alan okulların örgütsel öğrenme düzeylerinin, son sırada yer alanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Türkoğlu (2002) tarafından yürütülen yüksek lisans çalışmasında öğrenen örgüt algısı anketi geliştirilmiştir. Ayrıca Ankara il merkezinde görev yapan 60 müdür, 60 müdür yardımcısı ve 120 öğretmenin cevaplarından oluşan veri seti incelenerek şu sonuçlara ulaşılmıştır: 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 dahil edilmiştir. Sonuç olarak, devlet okullarında öğretmen ve yöneticilerin kendisini geliştirme niteliklerinin daha düşük olduğu, iletişimin yeterli düzeyde olmadığı, planlı çalışma yürütülmesinde eksiklikler olduğu ve takım çalışmasının yeterince yapılmadığı tespit edilmiştir. Teknolojinin daha etkin kullanılması, okul kalitesini arttırmak için daha fazla hizmet içi eğitim düzenlenmesi gerektiği, teknolojinin paylaşılan vizyonun güçlenmesi için daha katılımcı bir yönetim anlayışı temelinde öğretmenlerin sorumluluk almaları gerektiği ifade edilmiştir.

Baran (1999) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında İstanbul ilindeki 15 endüstri meslek lisesindeki yöneticilerin öğrenen örgüt algısı incelenmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara dayanılarak cinsiyet faktörünün yeniliklere açık olmak açısından fark oluşturduğu ve bu nedenle kadın yöneticilere okullarda daha çok yer verilmesi önerilmiştir. Yöneticilerin eğitim ihtiyacı içinde olduğu vurgulanarak mesleki içerikli yayınların daha çok takip edilmesinin gerekli olduğu

belirtilmiştir. Okullarda müdür yardımcılara daha fazla yetki verilerek, okullarda bürokratik yükün azaltılması ve içeriği kalite konulu eğitimlerin düzenlenmesi önerilmiştir.

Öğütveren (1998) tarafından yürütülen yüksek lisans çalışmasında Başkent Üniversitesi'ndeki 99 üniversite öğrencisi araştırmaya dahil edilmiş ve piyasanın işletmecilik eğitimi veren fakültelerden beklentileri öğrenen örgüt disiplinleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda ilgili bölümün sürekli yenileşmeye ve örgütsel öğrenmeye açık olması gerekliliği belirtilerek üniversitenin öğrenen örgüt özelliklerinin geliştirilmesi önerilmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Kümüş (1998) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde İstanbul'un Üsküdar, Kadıköy, Ümraniye, Maltepe ve Kartal ilçelerindeki devlet ve özel toplamda 58 okul incelenerek bu okullarda çalışan 54 okul müdürü ve 183 müdür yardımcısının öğrenen örgüt algısı araştırılmıştır. Araştırma sonucu olarak özel liselerin öğrenen örgüt özellikleri açısından devlet liselerine göre daha olumlu algılandığı görülmüştür. Örgüt kültürü açısından devlet liselerinde örgütsel öğrenmeyi teşvik edici ortamla ilgili eksiklere dikkat çekilerek, okul yöneticilerinin hizmet içi kurs ve seminer etkinliklerine daha çok katılması, okullarda kadın yönetici sayısının artırılması, teknoloji kullanımına daha çok önem verilmesi önerilmiştir. Bu amaçla okulların üniversitelerle daha aktif işbirliğine gitmesinin gerektiği ifade edilmiştir.

Şahin (1995) tarafından İngilizce olarak hazırlanan yüksek lisans tezinde nitel araştırma yöntemiyle gözlem ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Devlet ve özel liseleri inceleyen araştırmada toplam 3 liseden 8 öğretmen ve birer yöneticiden toplanan verilerle araştırma yürütülmüştür. Sonuç olarak özel liselerde bilginin elde edilmesi, paylaşılması, yorumlanması ve muhafaza edilmesinde, devlet liselerine göre daha yüksek düzeyde öğrenen örgüt niteliği bulunduğu görülmüştür. Devlet liselerindeki merkeziyetçi ve statükocu yaklaşımın örgütsel öğrenmede engel oluşturduğu belirtilmiştir.

2.4.2. Yurtdışı Araştırmalar

Örgütlerde proje tabanlı öğrenmenin, örgütsel öğrenmeyi nasıl etkilediğini araştıran William (2008), ABD, Çin ve İngiltere'deki deneyimli proje yöneticileriyle anket çalışması yaparak 522 kişinin anketini araştırmaya dahil etmiştir. Katılımcıların

çoğunluğu proje tabanlı araştırmaların örgütlerinde yapıldığını dile getirirken, proje çalışmalarına da yönetici ve teknik elemanların katıldığı görülmüştür. Öte yandan daha alt düzeyden kişilerin de takım çalışmasına katıldığı zaman çok çabuk öğrendikleri tespit edilmiştir. Örgütsel öğrenmeyi gerçekleştiren tecrübeli örgütlerde proje çalışmalarının daha etkili olduğu belirlenirken, örgütsel başarı ile çalışanların demografik özellikleri arasında çok düşük ilişki olduğu görülmüştür.

Tseng ve McLean (2008) araştırmalarında kurumlarda örgütsel öğrenme ilgili literatür taraması yapılmıştır. Araştırmada tek döngülü öğrenmenin problemlere çözüm getirilirken kullanıldığı ancak kurumun örgütsel öğrenme düzeyini yükselten öğrenme türünün çift döngülü öğrenme süreci olduğu vurgulanmıştır. Bu sayede bilginin tüm örgüte yayılarak işlev kazandığı ve örgüt üyelerinin hep birlikte öğrendikleri belirtilmiştir.

İran Tahran Üniversitesi'nde Matin, Jandaghi ve Moini (2007) tarafından yapılan çalışmada araştırma evreni olarak Qom şehrindeki özel ve devlet okulları seçilmiş ve örneklem olarak 34 devlet, 34 özel okul alınmıştır. Araştırma sonucunda, özel okulların devlet okullarına göre daha fazla öğrenen örgüt özelliği gösterdiği belirlenmiştir. Devlet okullarının çağdaş yönetim ilkeleri ve öğrenen örgüt özelliklerine uygun bir yapılandırmaya gitmesi önerilmiştir.

Bowen, Roderick ve William (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğrenen okul ölçeği geliştirmek amacıyla Kuzey Carolina bölgesindeki 11 ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmen, yönetici ve okul çalışanlarına uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çok sık kullanılan beşli öğrenen örgüt disiplini boyutlarından farklı olarak, iki temel boyutu ve 12 alt boyutu bulunan, toplamda 36 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda okulda çalışanların iş tatmini, özyeterliliği, okul performansı, kariyerine aynı işte devam etme niyeti gibi değişkenlerle, öğrenen okul algıları arasında ilişki görülmüştür.

Thompson (2004) tarafından yapılan örnek olay araştırmasında, araştırmacının belirlediği bir ilköğretim okulunda iki yıl sürdürülen çalışmalar sonucunda okulun öğrenen örgüt özellikleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, iki yıl sonucunda öğretmen ve yöneticilerin takım çalışmalarında içsel öğrenme düzeylerinin yükseldiği gözlemlenmiştir. Bu başarının nedeni sorgulandığında öğretmenler paylaşılan değerleri ve vizyonu vurgulamışlardır.

Silins, Mulford ve Zarins (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Avustralya'daki okulların öğrenen okul özelliklerinin incelenmesi amacıyla 2503 okul yöneticisi ve öğretmenle birlikte 3508 öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda çalışanlarına daha fazla değer veren örgütlerde okulların örgütsel öğrenme yeterlikleriyle okul yöneticisi ve öğretmenlerin liderlik vasıflarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Daha geniş çalışan kadrosuna sahip okullarda liderlik özelliklerinin daha fazla görüldüğü belirlenmiştir.

Harvard üniversitesinden Brown (1997) tarafından yapılan araştırmada, bilişsel ve gelişim psikolojisi ekseninde oluşturulan öğrenme gruplarının öğrenme sürecini nasıl arttıracakı incelenmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrenmeyi öğrenme süreci incelenmiştir. İlköğretim okullarında gerçekleştirilen bu araştırma sonuçlarına göre kuvvetli ve zayıf yan analizi, işbirliği içerisinde öğrenenlerin fikir paylaşımında bulunması ve öğrenemeye açık okul kültürü okullarda öğrenmeyi arttırmaktadır.

Simon (1991)'un araştırması, örgütsel öğrenmenin iki şekilde gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Birincisi örgütün kendi çalışanlarının öğrenmesi şeklinde gerçekleşirken, diğer bir tür öğrenmede örgüt, dışarıdaki başka yapı ve kişilerden öğrenmektedir. Bunlardan ilkinin yani içsel öğrenmenin örgütsel öğrenmenin en önemli etkeni olduğu belirtilmiştir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması üzerinde durulacaktır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma tarama modeline dayanılarak hazırlanmış betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli geçmişte var olan ya da halen süren bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2006, 77). Araştırmada İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki ilköğretim okullarında görevli müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin öğrenen okul olma yolundaki algıları taranmış, araştırma anketiyle elde edilen veri seti istatistik yöntemlerle incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evreni İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki 30 ilköğretim okulunda 2010-2011 öğretim yılında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın başlatılabilmesi için gerekli kaymakamlık onayının alınmasının ardından (Ek-1); çalışma evrenindeki okulların sayı ve isimlerini belirlemek için Başakşehir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden tüm ilköğretim okullarının, öğretmen ve yönetici sayılarının listesi alınmıştır (Ek-2). İlçede 30 ilköğretim okulunda çalışan 30 okul müdürü, 83 müdür yardımcısı ve 1377 öğretmen olduğu belirlenmiştir. Çalışma evreninin tamamı ulaşılabilir olduğundan özel bir örneklem yöntemine başvurulmamıştır. Başakşehir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün onayıyla okulların ilçelerdeki postaları kullanılarak, araştırma anketi evrendeki okulların tamamına ulaştırılmış, okuldaki yönetici ve öğretmenler tarafından doldurulması üst yazı ile bildirilmiştir (Ek-3). Listedeki okullardan bazılarına doğrudan araştırmacı tarafından gidilerek veriler bu şekilde toplanmıştır. Geriye dönen 507 anketten boş olan ve yanlış doldurulan anketler elenerek 439 anket araştırma kapsamında incelenmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin cinsiyetleri, yöneticilik görevleri, yaş aralıkları, öğretmenlik mesleğindeki kıdemleri, akademik düzeyleri, yöneticilik kıdemleri, okulların öğrenci ve öğretmen sayısı açısından büyüklüklerine ilişkin demografik dağılımlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Yöneticilerin Demografik Dağılım Tablosu

Kategori	Değişken	N	%	Kategori	Değişken	N	%
Cinsiyet	Erkek	27	57.4	Okul Türü	Devlet Okulu	29	61.7
	Kadın	20	42.6		Özel Okul	18	38.3
	Toplam	47	100.0		Toplam	47	100.0
Görev	Müdür	27	57.4	Eğitim Durumu	Ön Lisans	4	8.5
	Müdür Yrd.	20	42.6		Lisans	35	74.5
	Toplam	47	100.0		Yüksek Lisans	8	17.0
Yaş	30 yaş ve altı	8	17.0	Kurumdaki Görev Süresi	Toplam	47	100.0
	31-40 yaş arası	21	44.7		1-5 yıl arası	34	72.3
	41-50 yaş arası	6	12.8		6-10 yıl arası	9	19.1
	51-60 yaş arası	10	21.3		11-15 yıl arası	2	4.3
	60 yaş ve üstü	2	4.2		16-20 yıl arası	-	-
	Toplam	47	100.0		20 yıl ve üstü	2	4.3
Öğretmenlik Kıdemi	1-5 yıl arası	2	4.3	Okuldaki Öğrenci Sayısı	Toplam	47	100.0
	6-10 yıl arası	16	34.0		1-300 arası	2	4.3
	11-15 yıl arası	8	17.0		301-600 arası	8	17.0
	16-20 yıl arası	9	19.2		601-900 arası	10	21.3
	20 yıl ve üstü	12	25.5		901-1200 arası	7	14.9
	Toplam	47	100.0		1200 ve üstü	20	42.5
Yöneticilik Kıdemi	1-5 yıl arası	19	40.4	Okuldaki Öğretmen Sayısı	Toplam	47	100.0
	6-10 yıl arası	12	25.5		1-20 arası	1	2.1
	11-15 yıl arası	6	12.8		21-40 arası	11	23.4
	16-20 yıl arası	2	4.3		41-60 arası	10	21.3
	20 yıl ve üstü	8	17.0		60 ve üstü	25	53.2
	Toplam	47	100.0		Toplam	47	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, yöneticilik görevleri, yaş aralıkları, öğretmenlik mesleğindeki kıdemleri, akademik düzeyleri, varsa geçmiş yıllardaki yöneticilik kıdemleri, okulların öğrenci ve öğretmen sayısı açısından büyüklüklerine ilişkin demografik dağılımlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Demografik Dağılım Tablosu

Kategori	Değişken	N	%	Kategori	Değişken	N	%
Cinsiyet	Erkek	117	29.8	Okul Türü	Devlet Okulu	244	62.2
	Kadın	275	70.2		Özel Okul	148	37.8
	Toplam	392	100.0		Toplam	392	100.0
Görev	Branş Öğretmeni	230	58.7	Eğitim Durumu	Ön Lisans	43	11.0
	Sınıf Öğretmeni	162	41.3		Lisans	307	78.3
	Toplam	392	100.0		Yüksek Lisans	42	10.7
Yaş	30 yaş ve altı	158	40.3	Kurumdaki Görev Süresi	Toplam	392	100.0
	31-40 yaş arası	136	34.7		1-5 yıl arası	305	77.8
	41-50 yaş arası	60	15.3		6-10 yıl arası	41	10.5
	51-60 yaş arası	38	9.7		11-15 yıl arası	29	7.4
	60 yaş ve üstü	-	-		16-20 yıl arası	5	1.3
	Toplam	392	100.0		20 yıl ve üstü	12	3.1
Öğretmenlik Kıdemi	1-5 yıl arası	134	34.2	Okuldaki Öğrenci Sayısı	Toplam	392	100.0
	6-10 yıl arası	86	21.9		1-300 arası	15	3.9
	11-15 yıl arası	86	21.9		301-600 arası	64	16.8
	16-20 yıl arası	19	4.8		601-900 arası	88	23.2
	20 yıl ve üstü	67	17.2		901-1200 arası	45	11.8
	Toplam	392	100.0		1200 ve üstü	168	44.3
Yöneticilik Kıdemi	1-5 yıl arası	27	61.4	Okuldaki Öğretmen Sayısı	Toplam	380	100.0
	6-10 yıl arası	9	20.5		1-20 arası	7	1.8
	11-15 yıl arası	4	9.1		21-40 arası	117	30.9
	16-20 yıl arası	-	-		41-60 arası	121	31.9
	20 yıl ve üstü	4	9.1		60 ve üstü	134	35.4
	Toplam	44	100.0		Toplam	379	100.0

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır (Ek-4). Birinci bölümde katılımcıya ait demografik veriler toplanmaktadır. İkinci kısımda ise katılımcıların okullarına ilişkin algıları incelenerek öğrenen okul özelliklerine ait veriler elde edilmek istenmektedir. İkinci kısımda kullanılan ölçek Subaş (2010) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçeğin 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 % 59.7'sini açıklayabilen 5 faktör 30 maddeden oluşan Öğrenen Okul Ölçeği (ÖÖÖ) oluşturulmuştur. Ölçeğin iç tutarlık güvenirliği Cronbach Alpha katsayısı .91 olduğu ve ölçeğin alt ve üst dilim ortalamaları arasında madde ayırt ediciliği açısından $p<.05$

anlam düzeyinde fark olduğu tespit edilmiştir. Bu analizlerle anketin geçerlik ve güvenilirliğinin 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 (2007)'in öğrenen örgüt yaklaşımının beş disiplinine uygun şekilde biçimlenmiştir. Bu disiplinlerin 30 maddeli anketteki dağılımı Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Veri Toplama Aracının Boyutları, Soru Sayısı ve Madde Numaraları

<i>Faktörler</i>	<i>Soru Sayısı</i>	<i>Madde Numaraları</i>
Kişisel Uсталık	6	1,2,3,4,5,6
Zihni Modeller	5	7,8,9,10,11
Paylaşılan Vizyon	7	12,13,14,15,16,17,18
Takım Halinde Öğrenme	8	19,20,21,22,23,24,25,26
Sistem Düşüncesi	4	27,28,29,30

Veriler değerlendirilirken esas alınacak eşit puan aralıkları “hiç katılmıyorum” için 1.00-1.75 aralığı; “katılmıyorum” için 1.75-2.50 aralığı; “katılıyorum” için 2.50-3.25; “tamamen katılıyorum” için 3.25-4.00 olarak belirlenmiştir.

Anketin kullanımıyla ilgili gerekli izinler Abdurrahman Subaş'ından e-mail aracılığıyla alınmıştır (Ek-5).

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Veri setinin oluşturulması aşamasında okullardan toplanan anketler teker teker gözden geçirilerek içlerinden eksik olan ve hatalı doldurulan anketler elenmiştir. Geçerli anketlere ait değerler Microsoft Office Excel programında işlenerek bu veriler analiz için SPSS 14.0 paket programına aktarılmıştır.

Anketin birinci bölümünde yer alan demografik değişkenlere ait veriler frekans ve yüzdelik değerler kullanılarak tablolaştırılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin incelenmesi sırasında bağımlı değişkenin gözenek başına düşen veri sayısı otuz ve üstü olduğunda parametrik analizlerinden t-testi ve tek yönlü varyans analizi ANOVA kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen ve gözenek başına asgari beş veriye sahip değişkenlerin analizinde parametrik olmayan analizlerden Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testlerinden yararlanılmıştır.

Gözeneklerdeki örneklem sayısının otuzun altına düştüğü durumlarda, örneklemin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespiti için tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Gözeneklerdeki veri sayısı beşin altına düştüğü durumlarda, gözeneklerin birleştirmeye uygun olup olmadığı göz önünde bulundurularak SPSS programında dönüştürme işlemi uygulanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerin, öğrenen okul olarak okullarına ilişkin algıları, öğrenen örgüt disiplinleri açısından araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

4.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algı Düzeyleri

İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeyleri üç ayrı veri seti normal dağılım testiyle incelenmiştir. Genel (müdür, müdür yardımcıları, branş ve sınıf öğretmenleri), yönetici (müdür ve müdür yardımcıları) ve öğretmen (branş ve sınıf öğretmenleri) veri setleri Kolmogorov-Smirnov testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4: Normal Dağılım Testi

<i>Veri Seti</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>SS</i>	<i>Kolmogorov-Smirnov Z</i>	<i>p</i>
Genel	439	96.13	12.23	1.046	.224
Yönetici	47	97.02	12.74	.772	.590
Öğretmenler	392	96.02	12.18	.946	.332

Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları her üç veri setine ait değerlerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır ($p>.05$). Ancak yönetici veri setindeki örneklem sayısının 47 olduğu göz önüne alındığında, varyans analizi sırasında en az bir gruptaki veri sayısının 30’un altına düşeceği görülmektedir. Büyüköztürk (2007, 8)’e göre gruptaki veri sayısı 30’un altına düştüğünde parametrik olmayan analizlerin kullanılması uygundur. Bu nedenle genel ve öğretmenler veri setiyle yapılan analizlerde parametrik yöntemler kullanılırken yönetici veri setiyle yapılan analizlerde parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır.

4.1.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Bu kısımda okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenen okul algıları ve disiplinlere ait ortalamaları genel veri seti kullanılarak t-testi yardımıyla incelenmiştir. Tablo 5 analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 5: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Disiplinleri ve Öğrenen Okul Algısının Karşılaştırılması

	Yönetici (N=47)		Öğretmen (N=392)		Levene Varyans Eşitliği Testi		t-testi			
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	F	P	T	Sd	P	Ortalama Farkı
Kişisel Ustalık Disiplini	3.32	.46	3.34	.45	.231	.631	-.256	437	.798	-.0178
Zihni Modeller Disiplini	3.34	.51	3.31	.43	3.921	.048	.394	53.979	.695	.03073
Paylaşılan Vizyon Disiplini	3.17	.58	3.06	.62	.001	.980	1.128	437	.260	.10669
Takım Halinde Öğrenme Disiplini	3.09	.58	3.12	.58	.104	.748	-.286	437	.775	-.02565
Sistem Düşüncesi Disiplini	3.38	.56	3.28	.50	2.149	.143	1.311	437	.191	.10215
Öğrenen Okul Algısı Toplam Puan	97.02	12.74	96.03	12.18	.007	.932	.527	437	.598	.99577

Tablo 5’de yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgütün beş disiplinini okullarındaki algı değerlerinin ortalamaları ve öğrenen örgüt toplam puanlarıyla birlikte verilmiştir. Tabloda yöneticilerin algısına göre öğrenen okul puanının 97.02, öğretmenlerin algısına göre söz puanın 96.03 olduğu görülmektedir. Bu durum, katılımcıların öğretmen ya da yönetici olması açısından hem öğrenen örgüt disiplinlerinde hem öğrenen okul puanlarında farklılık oluşturmadığını göstermiş, aynı durum ölçek maddeleri bazında kontrol edildiğinde hiçbir maddeye yönelik öğretmen ve yönetici algısının farklılaşmadığı görülmüştür.

Kılıç (2009)’ın Bolu’da gerçekleştirdiği araştırmasında, okul yöneticileriyle öğretmenlerin okullarına ilişkin öğrenen örgüt algıları karşılaştırıldığında, kişisel ustalık disiplininde bir farklılık olmadığı, diğer disiplinlerde okul yöneticileri lehine anlamlı bir fark çıktığı belirlenmiştir.

Benzer şekilde Banoğlu (2009)'nun İstanbul ili Kağıthane ilçesi, Türkoğlu (2002)'nin Ankara ili merkez ve Coşkun (2008)'un İzmir'in Bergama, Dikili ve Kınık ilçelerini kapsayan araştırmaları, okul yöneticileriyle öğretmenlerin algıları arasında farklılık olduğu ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olmaları açısından kurumlarını daha olumsuz algıladıkları tespit edilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular yorumlanırken, okul yöneticisi ve öğretmenlerin kendi okullarını değerlendirdiği göz önüne alınarak, Tablo 4'deki algı benzerliğinin araştırma kapsamındaki kurumlara ilişkin tutarlı bir anlayışı gösterdiği, diğer bir ifadeyle yönetici ve öğretmenlerin okullarının öğrenen okul niteliklerini benzer şekilde olumlu değerlendirdikleri şeklinde yorumlanmıştır.

4.2. Özel İlköğretim İle Devlet İlköğretim Okullarında Çalışanların Öğrenen Örgüt Disiplinleri Ve Öğrenen Okul Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Özel İlköğretim ile Devlet İlköğretim okullarında çalışanların öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen okul algı düzeylerinin karşılaştırılması Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Özel İlköğretim İle Devlet İlköğretim Okullarında Çalışanların Öğrenen Örgüt Disiplinleri Ve Öğrenen Okul Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Devlet Okulu (N=273)		Özel Okul (N=166)		Levene Varyans Eşitliği Testi		t-testi			
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	F	P	T	Sd	P	Ortalama Farkı
Kişisel Uсталık Disiplini	3.25	.46	3.48	.40	4.160	.042	-5.492	384.262	.000**	-.22944
Zihni Modeller Disiplini	3.28	.47	3.37	.37	13.901	.000	-2.308	411.631	.021*	-.09343
Paylaşılan Vizyon Disiplini	2.90	.64	3.36	.44	11.775	.001	-8.860	431.774	.000**	-.45590
Takım Halinde Öğrenme Disiplini	2.97	.60	3.35	.44	5.073	.025	-7.636	422.392	.000**	-.38325
Sistem Düşüncesi Disiplini	3.23	.53	3.38	.46	1.646	.200	-3.139	437	.002**	-.15451
Toplam Puan	92.84	12.52	101.55	9.55	10.894	.001	-8.227	415.187	.000**	-8.71905

Tablo 6'daki bulgular özel okulların tüm öğrenen örgüt disiplinleri açısından okullarını $\bar{X}=3.25$ ortalamasının üstünde yani “tamamen katılıyorum” düzeyinde algıladığını göstermektedir. Ayrıca özel okullar için standart sapma değerlerinin tüm disiplinlerde daha düşük olduğu, diğer bir ifadeyle özel okulda çalışan yönetici ve öğretmenlerin söz konusu yüksek ortalama ve toplam puan değerleri etrafında daha düşük bir varyansla kararlı şekilde toplandıkları görülmektedir.

Özel okullarla devlet okulları arasındaki öğrenen okul düzeyleri karşılaştırıldığında, zihni modeller disiplininde $p<.05$ anlam düzeyinde, kişisel ustalık, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi ve toplam puanda ise $p<.01$ 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.

Özel okullar lehine oluşan söz konusu farklılığın daha ayrıntılı analiz edilebilmesi için t-testi, maddeler bazında tekrar uygulanarak en yüksek algı farkına sahip ilk sekiz madde ait oldukları faktörle birlikte Ek-6'da verilmiştir.

Tablo 6 ve Ek-6 birlikte değerlendirildiğinde devlet okulları ile özel okullar arasında en yüksek algı farkının özellikle paylaşılan vizyon faktörüne ait maddelere yönelik ortaya çıktığı görülmektedir. Diğer bir bulgu olarak (Ek-6), en yüksek algı farkına sahip sekiz maddenin tümünde devlet okullarının $\bar{X}=3.25$ ortalamasının altında kaldığı, özel okulların tüm maddelerde bu düzeyin üstünde bir ortalama sahip olduğu ve “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca özel okulların standart sapmasının tüm maddelerde devlet okullarından daha düşük olması özel okulların söz konusu olumlu algı etrafında daha küçük bir varyansla dağıldığını göstermektedir.

Şahin (1995)'in araştırmasında özel okullarda öğrenen okul özellikleri açısından daha uygun bir ortamın bulunduğu, devlet okullarındaki statükocu ve merkeziyetçi anlayışın öğrenen örgüt olma yolunda bu okulları olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştı. Benzer şekilde Kümüş (1998)'ün araştırmasında özel okulların daha fazla öğrenen okul özelliği gösterdiği ve devlet okullarının vizyonu paylaşılar hale getirmekte ve takım ruhunu oluşturmakta yetersiz kalabildiği belirtilmişti. Aynı çalışmada Kümüş (1998), okulların karşılaştığı problemlerle süreç içinde tekrar karşılaşması durumunun, iletişim eksikliğinin ve ödül sisteminin oturmamış

olmasının devlet okullarında örgütsel öğrenmenin önünde bir engel olduğunu ve okul müdürlerinin kendilerini geliştirmeye yönelik isteklerinin çalıştığı okula göre değiştiğini ifade etmiştir.

Özellikle Ek-6'daki bulgular özel okulların örgüt üyelerini vizyon etrafında daha aktif olarak birleştirdiğini ve bu okullarda vizyonun paydaşlar tarafından daha etkili şekilde benimsendiği ve bu doğrultuda harekete geçildiği görülmektedir. Devlet okullarındaki yönetici ve öğretmenler açısından vizyonun oluşturulması ve öğretmenler tarafından benimsenmesinin önemli görülmediği anlaşılmaktadır. Bu durum Şahin (1998)'in eleştirilerine paralel şekilde devlet okullarındaki şekilci vizyon faaliyetlerinin, öğretmen ve yöneticileri paylaşılan vizyon oluşturmaya verimli bir katkı sağlamadığı şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca Tablo 6'daki takım halinde öğrenmeye ilişkin devlet okullarındaki görece olumsuz algının, devlet okullarında takım çalışmasının olması gerektiği gibi organize edilemediği ve okullarda takım halinde örgütsel öğrenmeye beklenen desteğin sağlamadığı şeklinde yorumlanmıştır.

4.3. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Bireysel Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu kısımda ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin okullarına ilişkin öğrenen okul algılarının cinsiyet, yöneticilik görevi, okul türü, yaş, öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu, okulda görev yapan öğretmen sayısı, öğrenci sayısı ve okuldaki görev süresi gibi bireysel değişkenlere göre araştırılarak bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur.

4.3.1. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Bu bölümde İlköğretim okul yöneticilerinin öğrenen okul algıları cinsiyete göre incelenmiş, Tablo 7'de okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre öğrenen okul algıları gösterilmektedir.

Tablo 7: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Z	P
Kişisel Uсталık	Erkek	27	20.50	175.500	-2.056	.040*
	Kadın	20	28.73			
Zihni Modeller	Erkek	27	22.67	234.000	-0.782	.434
	Kadın	20	25.80			
Paylaşılan Vizyon	Erkek	27	16.98	80.500	-4.098	.000**
	Kadın	20	33.48			
Takım Halinde Öğrenme	Erkek	27	20.57	177.500	-2.006	.045*
	Kadın	20	28.63			
Sistem Düşüncesi	Erkek	27	24.09	267.500	-0.055	.956
	Kadın	20	23.88			
Öğrenen Okul Puanı	Erkek	27	19.37	145.000	-2.691	.007**
	Kadın	20	30.25			

*p<.05,**p<.01

Tablo 7’deki bulgular, kadın okul yöneticilerinin okullardaki kişisel ustalık ve takım halinde öğrenme disiplinlerini daha olumlu algıladıklarını göstermektedir (p<.05). Erkek meslektaşlarına göre kadın okul yöneticilerinin paylaşılan vizyon disiplininde ve okulların öğrenen okul puanları açısından daha olumlu algıya sahip oldukları tespit edilmiştir (p<.01).

Cinsiyet faktörü özelinde mevcut literatür incelendiğinde bu konuyla ilgili muhtelif çalışmalara rastlanmaktadır. Uysal (2005) kadın yöneticilerin kişisel ustalık ve paylaşılan vizyon düşüncesi açısından erkek okul yöneticilerine göre daha olumlu algıya sahip olduğunu saptamıştır. Baran (1999)’ın çalışmasında kadın yöneticilerin erkek okul yöneticilerine göre değişime ve yeniliklere daha açık oldukları vurgulanmıştır. Alp (2007)’in araştırmasında kadın yöneticilerin paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi disiplinlerinde erkek meslektaşlarına göre daha iyimser olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelikten ve Yeni (2004) araştırma sonucunda kadın okul yöneticilerin algısında duygusal eğilimlerin daha çok öne çıktığını belirtmiştir. Kümüş (1998) kadın okul yöneticilerinin yöneticilik alanında kendilerini daha çok geliştirmeye çalıştığını saptamıştır. Özkaya ve arkadaşları (2006) ise kadın okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları üzerinde incelemelerde bulunarak, kadın yöneticilerin erkek meslektaşlarına göre daha fazla devamlılık gösteren bir örgütsel bağ ilişkisi ortaya koyduklarını göstermiştir. Bulundukları konumu koruma duygusuna sahip kadın yöneticilerin bu nedenle örgütlerine yönelik daha fazla bağlılık gösterdikleri

belirtmiştir. Öte yandan Coşkun (2008)'un araştırmasında erkek ve kadın yöneticilerin örgütsel öğrenme düzeyleri arasında bir farka rastlanmamıştır.

Cinsiyete ait bulguların yorumlanmasında genel olarak iki etkenin öne çıktığı düşünülebilir. Bunlardan ilki, cinsiyet faktörünün algı üzerindeki duygusal ve moral değerler anlamdaki etkisidir. Bu koşulda benzer durumları kadın yöneticilerin cinsiyet faktörüne göre daha olumlu ya da olumsuz algılamış olabileceği varsayılmaktadır. İkinci koşulda ise durum Kümüş (1998)'ün belirttiği gibi kadın yöneticilerin kendilerini geliştirmeye verdikleri önem ve sosyal statülerini yükseltmek yönündeki faaliyetleri ekseninde ele alınarak, kadın okul yöneticilerinin kişisel ustalık, vizyon geliştirme, takım çalışması alanlarında daha aktif rol oynamasının sonucunda örgütlerindeki örgütsel öğrenme sürecine sağladıkları katkıdır. Bu anlamda bulgular kadın okul yöneticilerin algı farkında her iki koşulunda etkili olmuş olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

4.3.2. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Yöneticilik Görevine Göre İncelenmesi

Tablo 8'de okul yöneticilerinin yürüttükleri görev açısından öğrenen okul algıları incelenmiştir.

Tablo 8: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Yöneticilik Görevine Göre İncelenmesi

	Görev	N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Z	P
Kişisel Ustalık	Okul Müdürü	27	24.37	260.000	-.218	.828
	Müdür Yardımcısı	20	23.50			
Zihni Modeller	Okul Müdürü	27	21.94	214.500	-1.205	.228
	Müdür Yardımcısı	20	26.78			
Paylaşılan Vizyon	Okul Müdürü	27	22.50	229.500	-.876	.381
	Müdür Yardımcısı	20	26.03			
Takım Halinde Öğrenme	Okul Müdürü	27	24.50	256.500	-.293	.770
	Müdür Yardımcısı	20	23.33			
Sistem Düşüncesi	Okul Müdürü	27	23.19	248.000	-.481	.630
	Müdür Yardımcısı	20	25.10			
Öğrenen Okul Puanı	Okul Müdürü	27	23.13	246.500	-.506	.613
	Müdür Yardımcısı	20	25.18			

Tablo 8'deki bulgular müdürler ile müdür yardımcılarının öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen okul puanı açısından algılarının farklılaşmadığını ortaya koymaktadır ($p>.05$). Diğer bir ifadeyle müdür ve müdür yardımcıları okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerini benzer şekilde algılamaktadır.

Bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde Uysal (2005)'in araştırmasında okul müdürleriyle müdür yardımcılarının öğrenen örgüt algılarının farklılaşmadığı görülmüştür. Yine Türkoğlu (2002)'nin çalışması da yöneticilerin her iki kademede de benzer şekilde öğrenen örgüt olarak okullarını algıladıklarını ortaya koymaktadır.

Birinci alt problemde öğretmen ve yöneticilerin algılarındaki paralelliğin bir benzeri okul müdürleriyle müdür yardımcılar arasında görülmektedir. Bu durum örgüt üyelerinin bu araştırma kapsamındaki öğretmen ve yönetici bileşimiyle, okullarının öğrenen örgüt olma düzeyini aynı şekilde algıladığı şeklinde yorumlanmıştır.

4.3.3. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Okul Türüne Göre İncelenmesi

Tablo 9'da okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre okullarına ilişkin öğrenen örgüt disiplinleriyle birlikte öğrenen okul algıları incelenmiştir.

Tablo 9: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Okul Türüne Göre İncelenmesi

	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Z	P
Kişisel Ustalık	Devlet Okulu	29	21.40	185.500	-1.671	.095
	Özel Okul	18	28.19			
Zihni Modeller	Devlet Okulu	29	23.02	232.500	-.630	.529
	Özel Okul	18	25.58			
Paylaşılan Vizyon	Devlet Okulu	29	19.50	130.500	-2.871	.004**
	Özel Okul	18	31.25			
Takım Halinde Öğrenme	Devlet Okulu	29	20.90	171.000	-1.985	.047*
	Özel Okul	18	29.00			
Sistem Düşüncesi	Devlet Okulu	29	23.57	248.500	-.278	.781
	Özel Okul	18	24.69			
Öğrenen Okul Puanı	Devlet Okulu	29	20.28	153.000	-2.365	.018*
	Özel Okul	18	30.00			

*p<.05,**p<.01

Tablo 9'daki bulgular özel okul yöneticilerinin paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme disiplinleriyle genel öğrenen okul algıları açısından devlet okullarında çalışan meslektaşlarından okullarını daha olumlu algıladıklarını göstermektedir (p<.05 ve p<.01). Bu bulgu ikinci alt probleme yönelik olarak genel veri setinde özel okullar lehine ortaya çıkan algı farklılaşmasını yöneticiler açısından destekler niteliktedir.

Kale (2003)'nin araştırma sonuçları, öğrenci ve velilerin yanı sıra yöneticiler açısından da özel okuldaki örgütsel öğrenme düzeyinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Takım çalışması özelinde Çetin (1998)'in araştırmasında özel okulların takım çalışması geliştirmeye daha yatkın olduğu ifade edilerek, özel okullarda takım çalışması için daha uygun ortamların sağlandığı belirtilmiştir. Töremen (2001) örgütsel öğrenmenin önündeki engeller açısından devlet ve özel okulları karşılaştırarak özel okullarda daha olumlu bir ortam olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmadakine benzer şekilde Töremen (2001)'in araştırmasında özel okuldaki yöneticilerin vizyonun tüm okul çalışanlarınca paylaşıldığına yönelik algısının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular bütünsel olarak bakıldığında, özel okullarda vizyon geliştirme ve takım halinde öğrenme çalışmalarının daha etkili şekilde yürütüldüğü ve bu nedenle yöneticilerin bu çalışmaların sonuçları konusunda devlet okullarındaki meslektaşlarına kıyasla okullarını öğrenen örgüt olma yolunda daha olumlu algıladığı şeklinde yorumlanmıştır.

4.3.4. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul yöneticilerinin algıları yaş gruplarına göre incelenmiş ve bulgular Tablo 10'da tablolatırılmıştır.

Tablo 10: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis Testi		
				ki-kare	sd	p
Kişisel Ustalık	30 yaş ve altı	8	22.75	1.011	3	.799
	31-40 yaş arası	21	25.74			
	41-50 yaş arası	6	25.33			
	50 yaş ve üstü	12	21.13			
Zihni Modeller	30 yaş ve altı	8	20.75	2.216	3	.529
	31-40 yaş arası	21	27.24			
	41-50 yaş arası	6	22.50			
	50 yaş ve üstü	12	21.25			
Paylaşılan Vizyon	30 yaş ve altı	8	21.31	1.456	3	.692
	31-40 yaş arası	21	23.07			
	41-50 yaş arası	6	22.92			
	50 yaş ve üstü	12	27.96			

Tablo 10- devamı

Takım Halinde Öğrenme	30 yaş ve altı	8	19.06	1.410	3	.703
	31-40 yaş arası	21	24.98			
	41-50 yaş arası	6	26.75			
	50 yaş ve üstü	12	24.21			
Sistem Düşüncesi	30 yaş ve altı	8	19.69	1.667	3	.644
	31-40 yaş arası	21	25.26			
	41-50 yaş arası	6	20.83			
	50 yaş ve üstü	12	26.25			
Öğrenen Okul Puanı	30 yaş ve altı	8	19.56	1.169	3	.760
	31-40 yaş arası	21	24.26			
	41-50 yaş arası	6	24.58			
	50 yaş ve üstü	12	26.21			

Parametrik olmayan analizlerin gerçekleştirilebilmesi için gruptaki veri sayısının beşin altına düşmemesi gerekmektedir. Bu nedenle veri sayısının beşin altında olduğu tespit edilen 20-25 yaş yöneticilere ait veriler SPSS'in birleştirme işlemi kullanılarak uygun şekilde 25-30 yaş yönetici grubuyla birleştirilerek analiz için 30 yaş altı yöneticiler grubu oluşturulmuştur. Bu işlemler sonucunda gerçekleştirilen analizler neticesinde elde edilen bulgular incelendiğinde, okul yöneticilerinin öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen okul algıları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

Kılıç (2009)'ın araştırmasında 30-40 yaş dönemindeki okul yöneticilerinin takım halinde öğrenme disiplini algıları, 40-50 yaş dönemindekilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer disiplinlerde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu durum yüksek yaş grubundaki yöneticilerin dönemleriyle ilgili psikolojik durumlarına dayanılarak yorumlanmıştır.

Banoğlu (2009)'nun araştırmasında 20-35 yaş grubundaki yöneticilerin sistem düşüncesi algısının daha ileri yaş grubundaki yöneticilerden daha düşük olduğu belirtilmiştir. Bu durum çapraz tablo analizleri sonucunda bu yaş grubundaki yöneticilerin çoğunluğunun müdür yardımcısı olduğu ve görev değişkeninin okuldaki sistem düşüncesi algısını etkilemiş olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Bu araştırmanın bulgularında yaş değişkenine bağlı olarak öğrenen örgüt algısında bir farklılaşmanın görülmemesi olumlu bir durum olarak değerlendirilmiştir. Yaş faktörünün genel olarak yüksek olan öğrenen okul algısını herhangi bir disiplinde olumsuz etkilememiş olması çalışma evreni açısından istenilen bir durum olarak yorumlanmıştır.

4.3.5. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Öğretmenlik Kademine Göre İncelenmesi

Tablo 11’de okul yöneticilerinin öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen okul algısı, sahip oldukları öğretmenlik kademelerine göre incelenmiştir. 1-5 yıl arası öğretmenlik kademine sahip yönetici sayısı beşin altında olduğundan analize bir üst grupta birleştirilerek alınmıştır.

Tablo 11: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Öğretmenlik Kademine Göre İncelenmesi

	Öğretmenlik Kademi	N	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis Testi		
				ki-kare	sd	p
Kişisel Uсталık	10 yıl ve daha az	18	24,97	5,472	3	0,140
	11-15 yıl arası	8	23,25			
	16-20 yıl arası	9	31,33			
	20 yıl ve üstü	12	17,54			
Zihni Modeller	10 yıl ve daha az	18	23,31	5,248	3	0,154
	11-15 yıl arası	8	28,13			
	16-20 yıl arası	9	30,17			
	20 yıl ve üstü	12	17,67			
Paylaşılan Vizyon	10 yıl ve daha az	18	25,25	8,450	3	0,038*
	11-15 yıl arası	8	13,13			
	16-20 yıl arası	9	22,11			
	20 yıl ve üstü	12	23,29			
Takım Halinde Öğrenme	10 yıl ve daha az	18	23,94	7,695	3	0,053
	11-15 yıl arası	8	18,50			
	16-20 yıl arası	9	34,44			
	20 yıl ve üstü	12	19,92			
Sistem Düşüncesi	10 yıl ve daha az	18	20,22	3,452	3	0,327
	11-15 yıl arası	8	29,38			
	16-20 yıl arası	9	27,83			
	20 yıl ve üstü	12	23,21			
Öğrenen Okul Puanı	10 yıl ve daha az	18	23,42	7,208	3	0,066
	11-15 yıl arası	8	18,31			
	16-20 yıl arası	9	34,39			
	20 yıl ve üstü	12	20,88			

*p<.05

Tablo 11’de okul yöneticilerinin öğrenen örgüt disiplinlerinden paylaşılan vizyon algısının öğretmenlik mesleğindeki kademelerine göre farklılaştığı görülmektedir (p<.05). Takım halinde öğrenme disiplininde elde edilen bulguların %5 istatistiki anlam düzeyine yaklaşması nedeniyle (p=.053) Mann Whitney U testi ile gruplar incelenmiş ancak Kruskal Wallis analiziyle uyumlu şekilde gruplar arasında da anlamlı fark tespit edilmemiştir (p>.05).

Paylaşılan vizyon disiplinine ait öğrenen okul algılarının hangi öğretmenlik kıdem grupları arasında farklılaştığının belirlenmesi için Mann-Whitney U testi kullanılmış ve bulgular Ek-7’de gösterilmiştir.

Buna göre bulgular, 10 yıl ve daha az öğretmenlik deneyimine sahip okul yöneticilerinin 11-15 yıl arası deneyime sahip diğer yöneticilere göre okullarında paylaşılan vizyon disiplinini daha fazla algıladığını göstermektedir.

Araştırma bulgularında dikkat çeken yön öğretmenlik mesleğine başladıkları günden bu yana henüz 10 yıl geçmiş ve bu anlamda yeni sayılabilecek yöneticilerin araştırmaya katılan yöneticilerin %38’ini oluşturmaktadır. Bulgular yorumlanırken genç yönetici olmanın getirdiği yaratıcı dinamğin vizyon geliştirme sürecinde daha olumlu bir algıya yol açmış olabileceği yordamıştır. Nitekim Uysal (2005)’ın araştırmasında idarecilikte göreve yeni başlayan kişilerin algılama düzeylerinin daha iyi olduğu belirtilmiştir.

Öte yandan söz konusu farklılığın 15 yıldan daha yüksek öğretmenlik kıdeme sahip öğretmenlerle, 10 yıl ve daha az kıdeme sahip olanlar arasında bulunmadığı görülmüştür. Bu nedenle 11-15 yıl grubuna giren örneklem sayısının diğer gruplara göre düşük olmasının (N=8) gruplar arasında dengesizliğe yol açarak söz konusu sonuca yol açmış olabileceği yorumlanmıştır.

4.3.6. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Yöneticilik Kıdemine Göre İncelenmesi

Öğretmenlik kıdemlerine ek olarak yönetici olarak sahip oldukları kıdeme göre öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen okul algısının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve bulgular Tablo 12’de sunulmuştur. 11-15 yıl ile 20 yıl ve üstü gruplarındaki veri sayısı beşin altına düştüğü için 10 yıl ve üstü kıdemi belirten üç grup birleştirilerek analize alınmıştır.

Tablo 12: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Yöneticilik Kıdemine Göre İncelenmesi

	Yöneticilik Kıdemi	N	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis Testi		
				Ki-kare	sd	p
Kişisel Uсталık	5 yıl ve daha az	19	26.87	2.134	2	.344
	6-10 yıl arası	12	24.54			
	10 yıl ve daha fazla	16	20.19			
Zihni Modeller	5 yıl ve daha az	19	25.68	.582	2	.747
	6-10 yıl arası	12	21.96			
	10 yıl ve daha fazla	16	23.53			
Paylaşılan Vizyon	5 yıl ve daha az	19	25.74	3.663	2	.160
	6-10 yıl arası	12	17.54			
	10 yıl ve daha fazla	16	26.78			
Takım Halinde Öğrenme	5 yıl ve daha az	19	25.34	.527	2	.768
	6-10 yıl arası	12	21.71			
	10 yıl ve daha fazla	16	24.13			
Sistem Düşüncesi	5 yıl ve daha az	19	22.50	.395	2	.821
	6-10 yıl arası	12	24.96			
	10 yıl ve daha fazla	16	25.06			
Öğrenen Okul Puanı	5 yıl ve daha az	19	25.32	.960	2	.619
	6-10 yıl arası	12	20.67			
	10 yıl ve daha fazla	16	24.94			

Tablo 12'nin bulguları okul yöneticilerinin sahip oldukları yöneticilik kıdemine göre öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen okul puanı açısından algılarının farklılaşmadığını göstermektedir.

Uysal (2005)'ın araştırmasında okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre öğrenen örgüt algıları arasında anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Banoğlu (2009)'nun araştırmasında ise 10 yıldan daha az yöneticilik kıdemi olan yöneticilerin sistem düşüncesi algılarının, daha fazla yöneticilik kıdemi olan yöneticilerden anlamlı ölçüde düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sıra ortalamalarına bakıldığında öğretmenlik kıdemine ait bulgulara benzer şekilde az kıdeme sahip yöneticilerin tüm disiplinlerdeki sıra ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Ancak istatistiksel açıdan az kıdeme sahip yöneticiler lehine görülen bu sıra farkının tesadüf sonucu oluşmadığını ortaya koyacak bir analiz sonucuna ulaşılmamıştır ($p>.05$). Ancak bir önceki bulguyla birlikte ele alındığında, Tablo 11'de görülen düşük öğretmenlik kıdemine sahip yöneticilerin, paylaşılan vizyon düşüncesindeki olumlu algı farklılaşmasına benzer bir durumun Tablo 12'te düşük yöneticilik kıdemine sahip kişilerde diğer kıdem grupları karşısında oluşmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle öğretmenlik mesleğinin ilerleyen yıllarında edinilen

yöneticilik görevinin getirdiği bakış açısıyla, daha erken yıllarda edinilen yöneticilik görevinin kişiye getirdiği bakış açısının benzer sonuçlar doğurmadığı yorumlanmıştır.

4.3.7. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi

Okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen okul algısının durumu Tablo 13’de incelenmiştir. Doktora düzeyinde eğitim alan okul yöneticisi bulunmadığından tabloda yer almamıştır.

Tablo 13: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi

	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis Testi		
				Ki-kare	sd	p
Kişisel Ustalık	Önlisans	5	24.88	.047	2	.977
	Lisans	34	24.09			
	Yüksek Lisans	8	23.19			
Zihni Modeller	Önlisans	5	19.75	3.981	2	.137
	Lisans	34	22.53			
	Yüksek Lisans	8	32.56			
Paylaşılan Vizyon	Önlisans	5	31.63	1.670	2	.434
	Lisans	34	22.74			
	Yüksek Lisans	8	25.69			
Takım Halinde Öğrenme	Önlisans	5	26.38	2.357	2	.308
	Lisans	34	22.30			
	Yüksek Lisans	8	30.25			
Sistem Düşüncesi	Önlisans	5	28.63	.998	2	.607
	Lisans	34	22.89			
	Yüksek Lisans	8	26.56			
Öğrenen Okul Puanı	Önlisans	5	28.88	1.621	2	.445
	Lisans	34	22.51			
	Yüksek Lisans	8	28.06			

Tablodaki bulgular eğitim durumu değişkenine göre okul yöneticilerinin öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen okul algısının değişmediğini göstermektedir ($p>.05$).

Uysal (2005)’ın çalışmasında da araştırmaya katılan yöneticilerin önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimine göre okulların öğrenen örgüt düzeyleri arasında farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Bu durum okul yöneticilerinin öğrenen örgüt algıları, kişisel ustalık düzeyleri üzerinde bireylerin eğitim düzeylerinden ve kendilerini geliştirme olanaklarından farklı olarak örgüt ve sistem yapısının etkili olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Sıra ortalamasının zihni modeller disipliniinde yüksek lisans yapanlar lehine yükselmesi anlamlı bir farklılığı göstermemekle birlikte dikkat çekmektedir. Yüksek

lisans yapmış sadece sekiz yönetici bulunmasının bulgular üzerinde nesnel bir yorum yapmayı güçleştirdiği düşünülmektedir.

4.3.8. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Okullarındaki Öğretmen Sayısına Göre İncelenmesi

Tablo 14’de okuldaki öğretmen sayısına göre okul yöneticilerinin öğrenen okul algıları incelenmiştir. 20 kişi ve daha az öğretmene sahip okullardan toplanan veri sayısı beşin altında olduğundan bu grup bir üst gruba birleştirilerek bu şekilde analize alınmıştır.

Tablo 14: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Okullarındaki Öğretmen Sayısına Göre İncelenmesi

	Öğretmen Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis Testi		
				Ki-kare	sd	p
Kişisel Ustalık	40 ve daha az	12	27.04	2.417	2	.299
	41-60 arası	10	27.55			
	60 ve üstü	25	21.12			
Zihni Modeller	40 ve daha az	12	23.17	.240	2	.887
	41-60 arası	10	22.75			
	60 ve üstü	25	24.90			
Paylaşılan Vizyon	40 ve daha az	12	23.83	1.521	2	.467
	41-60 arası	10	28.55			
	60 ve üstü	25	22.26			
Takım Halinde Öğrenme	40 ve daha az	12	27.67	1.203	2	.548
	41-60 arası	10	23.40			
	60 ve üstü	25	22.48			
Sistem Düşüncesi	40 ve daha az	12	30.83	4.400	2	.111
	41-60 arası	10	23.50			
	60 ve üstü	25	20.92			
Öğrenen Okul Puanı	40 ve daha az	12	27.71	2.053	2	.358
	41-60 arası	10	26.15			
	60 ve üstü	25	21.36			

Tablo 14’deki bulgular okuldaki öğretmen sayısına göre okul yöneticilerinin öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen okul algılarının farklılaşmadığını göstermektedir ($p>.05$).

Okul büyüklüğünün araştırılmasında öğrenci ve öğretmen sayısı önemli kriterleri oluşturmaktadır. Yılmaz ve Sarpkaya (2009)’ya göre okul kaynak çeşitliliği sağlayacak ölçüde büyük, etkinliklere daha rahat katılımın sağlanabileceği ölçüde küçük olmalıdır. Görece daha küçük okullarda bürokratik işlemlerin daha az yük oluşturduğu, takım çalışmalarının daha kolay organize edilip sürecin denetlenebildiği

düşünüldüğünde bu durumun öğrenen okul üzerinde etkili olabileceği düşünülmüştür. Kişisel ustalık haricinde tüm disiplinlerde daha az öğretmene sahip okulların sıra ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir farka işaret etmemiştir.

4.3.9. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Okullarındaki Öğrenci Sayısına Göre İncelenmesi

Okuldaki öğrenci sayısına göre okul yöneticilerinin öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen okul algılarının sıra analizine ait bulgular Tablo 15’de görselleştirilmiştir. 300 ve daha az sayıda öğrencisi bulunan okullardan toplanan verinin beşin altına düşmesi nedeniyle 300-600 öğrenci mevcutlu grupla birleştirilerek analize 600 ve daha az öğrencisi bulunan okul grubu olarak alınmıştır.

Tablo 15: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Okullarındaki Öğrenci Sayısına Göre İncelenmesi

	Öğrenci sayısı	N	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis Testi		
				Ki-kare	sd	p
Kişisel Ustalık	600 ve daha az	10	27.70	5.483	3	.140
	600-900 arası	10	30.25			
	900-1200 arası	7	23.79			
	1200 ve üstü	20	19.10			
Zihni Modeller	600 ve daha az	10	24.55	.241	3	.971
	600-900 arası	10	25.55			
	900-1200 arası	7	23.57			
	1200 ve üstü	20	23.10			
Paylaşılan Vizyon	600 ve daha az	10	25.25	8.378	3	.039*
	600-900 arası	10	34.25			
	900-1200 arası	7	20.29			
	1200 ve üstü	20	19.55			
Takım Halinde Öğrenme	600 ve daha az	10	28.55	7.708	3	.052
	600-900 arası	10	29.75			
	900-1200 arası	7	27.43			
	1200 ve üstü	20	17.65			
Sistem Düşüncesi	600 ve daha az	10	30.35	4.925	3	.177
	600-900 arası	10	27.55			
	900-1200 arası	7	20.93			
	1200 ve üstü	20	20.13			
Öğrenen Okul Puanı	600 ve daha az	10	29.05	8.989	3	.029*
	600-900 arası	10	32.10			
	900-1200 arası	7	22.93			
	1200 ve üstü	20	17.80			

*p<.05

Tablo 15'deki bulgular okuldaki öğrenci sayısına göre gruplandığında yöneticilerin paylaşılan vizyon disiplini ve genel öğrenen okul algılarının gruplar arasında fark oluşturduğunu göstermektedir ($p<.05$).

Ayrıca Ek-8'de oluşan farkın hangi gruplar arasında bulunduğunu tespit etmek için sıra ortalamaları ikili gruplar halinde karşılaştırılmıştır. Ek-8'deki bulgulara göre tespit edilen sıra ortalaması farkları 1200 ve üstü öğrenci mevcuduna sahip okullarda görev yapan yöneticilerin algılarıyla diğer gruplardaki meslektaşlarının algıları arasında görülmektedir. Paylaşılan vizyon disiplini 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.

Yavuz (2006)'un araştırmasında belirttiği gibi, okulların gittikçe artan öğrenci sayıları beraberinde pek çok olumsuzluk getirmektedir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin performansı ve nitelikli eğitim gibi konularda okul büyüklüğü önemli etkenlerden biri olmaya devam etmektedir. Doğan (2006)'ın araştırmasında okul mevcudu 1000'den az olan okulların yöneticilerinin toplumsal liderlik özelliklerinin veliler tarafında daha fazla algılandığı ortaya konmuştur. Öte yandan Coşkun (2008)'un araştırmasında öğrenci sayısına göre okul yöneticilerinin örgütsel öğrenme algıları arasında bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Öğrenci sayısı bakımından 1200'den fazla öğrenciye sahip okullarda okul büyüklüğüne bağlı olarak bürokratik iş yükünün daha çok arttığı düşünülebilir. Daha az öğrenci sayısına sahip okullarda vizyon geliştirme ve vizyona olan inancı arttıracak etkinlikler için ayrılan zaman ve emeğin neticesinde bu durumun okullardaki paylaşılan vizyon düşüncesini etkilemiş olabileceği düşünülmüştür. Sadece paylaşılan vizyon için değil, tüm disiplin puanlarının toplamına dayanan öğrenen okul algısı açısından da 1200'ün altında öğrenciye sahip okullarda yöneticilerin kişisel gelişimlerine daha fazla zaman ayırabildiği, okul işlerini takım çalışmasına dayandırmakta daha rahat öğretmen görevlendirebildiği yorumlanmıştır.

4.3.10. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Okullarındaki Görev Sürelerine Göre İncelenmesi

İlköğretim okul yöneticilerinin Tablo 16’da şu anda çalışmakta oldukları okuldaki görev sürelerine göre öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen okul algısının sıra ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 16: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Okullarındaki Görev Sürelerine Göre İncelenmesi

	Okuldaki Görev Süresi	N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Z	p
Kişisel Ustalık	1-5 Yıl arası	34	22.76	179.000	-1.004	.315
	5 yıl ve daha fazla	13	27.23			
Zihni Modeller	1-5 Yıl arası	34	22.91	184.000	-.880	.379
	5 yıl ve daha fazla	13	26.85			
Paylaşılan Vizyon	1-5 Yıl arası	34	22.28	162.500	-1.402	.161
	5 yıl ve daha fazla	13	28.50			
Takım Halinde Öğrenme	1-5 Yıl arası	34	24.62	200.000	-.505	.614
	5 yıl ve daha fazla	13	22.38			
Sistem Düşüncesi	1-5 Yıl arası	34	22.91	184.000	-.888	.374
	5 yıl ve daha fazla	13	26.85			
Öğrenen Okul Puanı	1-5 Yıl arası	34	22.96	185.500	-.858	.391
	5 yıl ve daha fazla	13	26.73			

Yöneticilerin büyük çoğunluğu 5 yıldan daha az süredir şu anda çalıştıkları okulda görev yaptıklarını belirtmiştir (N=34). Bu nedenle 10 yıl ve üstü görev gruplarındaki veri sayısı beşin altına düştüğünden 5 yıl ve daha fazla görev yapan katılımcıların verileri birleştirilerek analize alınmıştır. Tablo 17’deki bulgular okulda görev yapma süresine göre yöneticilerin öğrenen örgüt disiplini ve öğrenen okul algısının farklılaşmadığını göstermektedir.

Bakioğlu (1994)’na göre kuruma geldiği ilk yıllarda kişisel doğrularıyla kurum gerçeklerini dengeleme çabasında olan yöneticiler ancak 4-8 yıl arası yöneticilik süresi içerisinde kuruma ait planlarını gerçekleştirmeye başlayabilmektedir. Nitekim sıra ortalamaları incelendiğinde takım halinde öğrenme disiplini haricindeki disiplinlerde ve öğrenen okul algısı açısından okulunda 5 yıldan uzun süredir yöneticilik yapanların daha yüksek algıya sahip olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç ifade etmemiştir. Bu durumun, 5 yıldan fazla süredir kurumunda görev yapan yönetici sayısının çalışma evreninde yeterli sayıda bulunmamasından kaynaklanmış olabileceği yorumlanmıştır.

4.4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının İncelenmesi

Bu kısımda ilköğretim öğretmenlerinin okullarına ilişkin öğrenen okul algılarının cinsiyet, öğretmenlik branşı, okul türü, yaş, öğretmenlik kıdemi, eğitim durumu, okulda görev yapan öğretmen sayısı, öğrenci sayısı, bir öğretmene düşen öğrenci sayısı ve okuldaki görev süresi değişkenleri açısından araştırılarak bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur.

4.4.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen okul algılarının incelenmesi Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

	Erkek (N=117)		Kadın (N=275)		Levene Varyans Eşitliği Testi		t-testi			
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	F	P	t	sd	p	Ort. Farkı
Kişisel Ustalık Disiplini	3.28	0.45	3.36	0.45	.001	.973	-1.660	390	.098	-.082
Zihni Modeller Disiplini	3.33	0.42	3.30	0.43	.046	.831	.556	390	.578	.026
Paylaşılan Vizyon Disiplini	3.06	0.64	3.06	0.61	1.133	.288	.062	390	.950	.004
Takım Halinde Öğrenme Disiplini	3.07	0.60	3.14	0.57	.572	.450	-1.015	390	.311	-.064
Sistem Düşüncesi Disiplini	3.26	0.52	3.28	0.49	.161	.688	-.385	390	.701	-.021
Öğrenen Okul Toplam Puan	95.37	12.51	96.31	12.05	.828	.364	-.697	390	.486	-.937

Tablo 17’deki bulgular öğretmenlerin cinsiyetine göre öğrenen örgüt disiplini ve öğrenen okul algılarının farklılaşmadığını göstermektedir.

Bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde Coşkun (2008)’un araştırmasında öğretmenlerin algılarında örgütsel öğrenme düzeyleri açısından cinsiyetlerine göre bir fark tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Öte yandan Subaş (2010)'ın araştırmasında öğretmenlerin öğrenen okul algılarında sistem düşüncesinde erkek öğretmenler lehine fark tespit edilmiştir ($p<.05$). Diğer disiplinlerde cinsiyete göre bir fark tespit edilmemiştir ($p>.05$). Kılıç (2009)'ın araştırmasında öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarında kişisel ustalık disipliniinde kadın öğretmenler lehine fark tespit edilmiştir ($p<.05$). Diğer disiplinlerde cinsiyete göre fark tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Hem kadın hem de erkek öğretmenlerin okullarındaki öğrenen okul düzeyi ve disiplinlerini benzer şekilde algılıyor olmaları bu algının cinsiyete, dolayısıyla duygusallık, toplumsal statü, kültürel farklılıklar gibi muhtemel cinsiyet farklılıklarına dayanmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

4.4.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Branşa Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin öğrenen örgüt ve öğrenen okul algıları Tablo 18'de karşılaştırılarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 18: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Branşa Göre İncelenmesi

	Branş (N=230)		Sınıf (N=162)		Levene Varyans Eşitliği Testi		t-testi			
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	F	P	t	sd	p	Ort.Farkı
Kişisel Ustalık Disiplini	3.33	.47	3.34	.43	1.001	.318	-.238	390	.812	-.011
Zihni Modeller Disiplini	3.30	.44	3.33	.42	.266	.606	-.771	390	.441	-.033
Paylaşılan Vizyon Disiplini	3.10	.60	3.01	.64	.155	.694	1.346	390	.179	.085
Takım Halinde Öğrenme Disiplini	3.16	.56	3.05	.60	.123	.726	1.918	390	.056	.113
Sistem Düşüncesi Disiplini	3.28	.49	3.27	.51	.002	.964	.130	390	.896	.006
Öğrenen Okul Toplam Puan	96.56	12.07	95.27	12.33	.084	.772	1.037	390	.300	1.295

Tablo 18’de öğretmenlerin öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen okul algısının branşlarına göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığını göstermektedir.

Subaş (2010)’ın araştırmasında bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde sınıf ve branş öğretmenleri arasında öğrenen örgüt disiplinleri ve genel öğrenen okul algısı açısından farka rastlanmamıştır.

Alp (2007)’in araştırmasında branş öğretmenlerinin öğrenen örgüt disiplinlerinden paylaşılan vizyon disiplinine sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu bir algıyla yaklaştığı görülmüştür. Diğer disiplinlerde ve genel öğrenen örgüt algısında branş ve sınıf öğretmenleri arasında farka rastlanmamıştır.

Branş öğretmenlerinin gerçekleştirmek zorunda oldukları zümre toplantıları ve ortak sınavların onları takım çalışmasına ve fikir alışverişine daha açık konuma getirdiği; haftalık ders programlarındaki boş gün ya da gün içindeki boş saatlerin sınıf öğretmenlerine göre kişisel gelişimleri için daha uygun zemin hazırladığı düşünülebilir. Subaş (2010)’ın ve bu çalışmanın bulgularında branş öğretmenlerinin takım halinde öğrenmeye yönelik algısının daha yüksek çıktığı görülmesine rağmen söz konusu farkın tesadüf sonucu oluşmadığını söyleyebilmek için gerekli istatistiksel anlam düzeyinin sağlanamadığı görülmüştür ($p=.056$). Bu nedenle branş öğretmenlerinin birlikte çalışma olanaklarından yararlanarak takım halinde öğrenme etkinliklerinden yeterince yararlanamadıkları ve sınıf öğretmenlerine oranla ders programı üzerinde görece daha fazla sahip oldukları boş vakitlerde okullarında kendilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yeterince yapılmadığı yorumlanmıştır.

4.4.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okul Türüne Göre İncelenmesi

Tablo 19’da okul türü değişkenine göre öğretmenlerin öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen okul algıları incelenerek bulgular görselleştirilmiştir.

Tablo 19: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okul Türüne Göre İncelenmesi

	Devlet (N=244)		Özel (N=148)		Levene Varyans Eşitliği Testi		t-testi			
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	F	P	t	sd	p	Ort.Farkı
Kişisel Ustalık Disiplini	3.25	.45	3.48	.42	1.250	.264	-4.934	390	.000**	-.225
Zihni Modeller Disiplini	3.28	.46	3.36	.37	9.473	.002	-2.100	362.082	.036*	-.088
Paylaşılan Vizyon Disiplini	2.89	.65	3.34	.44	10.067	.002	-8.226	385.038	.000**	-.451
Takım Halinde Öğrenme Disiplini	2.97	.60	3.35	.45	4.142	.043	-7.190	374.387	.000**	-.383
Sistem Düşüncesi Disiplini	3.22	.51	3.38	.46	0.320	.572	-3.118	390	.002**	-.159
Öğrenen Okul Toplam Puan	92.75	12.37	101.42	9.74	7.163	.008	-7.696	364.289	.000**	-8.664

* p<.05,** p<.01

Tablo 19'daki bulgular hem ikinci alt problem için genel veri setinden elde edilen bulgularla, hem yöneticilerin algılarına dayanan üçüncü alt probleme ait bulgularla paralellik içinde özel okullar lehine öğrenen okul algılarının farklılaştığını göstermektedir. Zihni modeller disiplini (p<.05); kişisel ustalık, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi disiplini ve genel öğrenen okul algısı yönünden özel okulda çalışan öğretmenlerin okullarına ve etkinliklere yönelik daha olumlu görüşe sahip olduğu tespit edilmiştir (p<.01).

Uysal (2005)'in çalışmasında bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde özel okulda çalışan öğretmenlerin tüm öğrenen örgüt disiplinlerinde devlet okullarındaki meslektaşlarına göre daha yüksek algıya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Daha önceki bulgularda yöneticiler ve yukarıdaki bulgularda öğretmenler açısından özel okullar lehine ortaya çıkan sonuç, Kümüş (1998) ve Töremen (2001)'in daha önceki araştırmalarında ifade ettiği devlet okullarının öğrenen örgüt olmasına engel teşkil edecek problemler olan iletişimsizlik, vizyon oluşturmama ve takım ruhudaki eksiklik gibi meselelerin halen sorun olarak devam ettiği şeklinde yorumlanmıştır.

4.4.4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 20’de yaş değişkenine göre öğretmenlerin öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen okul algısı incelenmiştir.

Tablo 20: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

	Yaş Grupları	N	ANOVA				
			$\bar{X}$	SS	sd	F	p
Kişisel Ustalık Disiplini	30 yaş ve altı	158	3.40	.43	3 388 391	2.429	.065
	31-40 yaş arası	136	3.26	.48			
	41-50 yaş arası	60	3.34	.44			
	51-60 yaş arası	38	3.35	.43			
Zihni Modeller Disiplini	30 yaş ve altı	158	3.29	.44	3 388 391	.871	.456
	31-40 yaş arası	136	3.31	.43			
	41-50 yaş arası	60	3.39	.41			
	51-60 yaş arası	38	3.27	.42			
Paylaşılan Vizyon Disiplini	30 yaş ve altı	158	3.16	.61	3 388 391	2.358	.071
	31-40 yaş arası	136	2.99	.61			
	41-50 yaş arası	60	2.98	.65			
	51-60 yaş arası	38	3.04	.58			
Takım Halinde Öğrenme Disiplini	30 yaş ve altı	158	3.21	.53	3 388 391	2.448	.063
	31-40 yaş arası	136	3.07	.57			
	41-50 yaş arası	60	3.01	.67			
	51-60 yaş arası	38	3.09	.61			
Sistem Düşüncesi Disiplini	30 yaş ve altı	158	3.29	.49	3 388 391	.953	.415
	31-40 yaş arası	136	3.24	.51			
	41-50 yaş arası	60	3.24	.50			
	51-60 yaş arası	38	3.38	.49			
Öğrenen Okul Toplam Puan	30 yaş ve altı	158	97.80	11.58	3 388 391	2.021	.110
	31-40 yaş arası	136	94.51	12.23			
	41-50 yaş arası	60	94.85	13.27			
	51-60 yaş arası	38	95.95	12.19			

Tablo 20’deki bulgular incelendiğinde, değişik yaş gruplarındaki öğretmenlerin öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen okul algısı arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Banoğlu (2009)’nun araştırmasında öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğrenen örgüt disiplin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Kümüş (1998) ise öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne bağlı olarak ilerleyen yaşlarda köşeye çekilmekle, genç öğretmenlere rehber olmak gibi iki farklı rol oynayabildiklerine dikkat çekmiştir.

4.4.5. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Öğretmenlik Kıdemine Göre İncelenmesi

Tablo 21’de öğretmenlik mesleğindeki hizmet sürelerine, yani kıdemlerine bağlı olarak öğretmenlerin öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen okul algılarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 21: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Öğretmenlik Kıdemlerine Göre İncelenmesi

	Öğretmenlik Kıdemi	N	ANOVA					Fark Çıkan Gruplar (LSD)
			$\bar{X}$	SS	sd	F	p	
Kişisel Ustalık Disiplini	1-5 yıl arası	134	3.40	.44	4 387 391	1.496	0.203	-
	6-10 yıl arası	86	3.31	.47				
	11-15 yıl arası	86	3.26	.44				
	16-20 yıl arası	19	3.28	.55				
	20 yıl ve üstü	67	3.36	.42				
Zihni Modeller Disiplini	1-5 yıl arası	134	3.26	.44	4 387 391	0.870	0.482	-
	6-10 yıl arası	86	3.35	.42				
	11-15 yıl arası	86	3.33	.43				
	16-20 yıl arası	19	3.29	.46				
	20 yıl ve üstü	67	3.34	.40				
Paylaşılan Vizyon Disiplini	1-5 yıl arası	134	3.12	.58	4 387 391	2.829	0.025*	1-3 1-4 2-3 3-4
	6-10 yıl arası	86	3.17	.62				
	11-15 yıl arası	86	2.92	.61				
	16-20 yıl arası	19	2.82	.82				
	20 yıl ve üstü	67	3.05	.60				
Takım Halinde Öğrenme Disiplini	1-5 yıl arası	134	3.19	.52	4 387 391	2.086	0.082	-
	6-10 yıl arası	86	3.16	.58				
	11-15 yıl arası	86	3.02	.58				
	16-20 yıl arası	19	2.89	.74				
	20 yıl ve üstü	67	3.08	.62				
Sistem Düşüncesi Disiplini	1-5 yıl arası	134	3.28	.50	4 387 391	1.025	0.394	-
	6-10 yıl arası	86	3.30	.51				
	11-15 yıl arası	86	3.25	.50				
	16-20 yıl arası	19	3.08	.43				
	20 yıl ve üstü	67	3.33	.50				
Öğrenen Okul Toplam Puan	1-5 yıl arası	134	97.16	11.67	4 387 391	1.956	0.101	-
	6-10 yıl arası	86	97.35	12.19				
	11-15 yıl arası	86	93.84	11.87				
	16-20 yıl arası	19	91.37	15.28				
	20 yıl ve üstü	67	96.18	12.27				

*p<.05

Tablo 21’deki bulgularda paylaşılan vizyon düşüncesi açısından öğretmen algılarının öğretmenlik kıdemlerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir (p<.05).

Bu araştırma özelinde elde edilen öğretmenlerin kıdem gruplarına göre paylaşılan vizyon algısının değiştiği bulgusunun hangi maddelere verilen cevaplardan

kaynaklandığının görülebilmesi için çok tek yönlü varyans analizi paylaşılan vizyon maddeleri için tekrar uygulanmıştır. Ek-9, analiz sonucu ulaşılan bulguları göstermektedir. Bu farkın hangi kıdem grupları arasında olduğunun tespiti için uygulanan LSD tamamlayıcı testinin sonucunda, söz konusu farkın öğretmenlerin kıdemleri arttıkça daha az kıdemi olan öğretmenler lehine olduğu tablonun fark çıkan gruplar kısmında gösterilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin kıdemleri arttıkça okullarındaki paylaşılan vizyon uygulamalarına yönelik algıları azalmaktadır.

Subaş (2010)'ın araştırmasında öğretmenlerin kıdemlerine göre paylaşılan vizyon algısında fark olduğu tespit edilmiştir. 5 yıldan az kıdeme sahip olan öğretmenlerin 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlere göre paylaşılan vizyon algısının daha düşük çıktığı görülmüştür.

Kılıç (2009)'ın araştırmasında öğretmenlerin kıdemlerine göre kişisel ustalık, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplini algıları arasında fark olduğu belirlenmiştir. Mesleğe yeni başlayan 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin takım halinde öğrenmeye yönelik algılarının 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden kişisel ustalık ve sistem düşüncesi açısından daha yüksek kıdeme sahip olduğu belirtilmiştir.

Ek-9'daki bulgular paylaşılan vizyon disiplindeki üç maddeye yönelik algının öğretmenlik kıdemine göre değiştiğini göstermektedir. Bu maddelere yönelik algıda özellikle 11 yıl ile 20 yıl arasındaki öğretmenlik kıdemini sahip üçüncü ve dördüncü kıdem gruplarındaki öğretmenlerin görece düşük algı ortalamaları dikkat çekmektedir.

“Kurumsal vizyonu herkes benimsediği için, paydaşlar vizyonun hayata geçirilmesinde gerekli katkıyı sağlamaktadırlar” şeklindeki, vizyonun uygulanması yönünde okuldaki işbirliğine vurgu yapan maddeye yönelik 11-15 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin algılarının düşük olduğu görülmektedir ($p<.05$).

“Kurumsal vizyonumuz hem bugüne hem de geleceğe yönelik bir anlam taşımaktadır” şeklindeki maddeye yönelik 11-20 yıl arası deneyime sahip iki gruptaki öğretmenlerle, 10 yıldan az deneyime sahip öğretmenler arasında ikinciler lehine algı farkı olduğu gösterilmiştir. Bu fark ANOVA'daki F testinin .05 anlam düzeyindeki eşik değere çok yaklaşmasına rağmen ($p=.052$) temel analizde değil,

LSD tamamlayıcı testine ait bulgulara bağımsız değişkenin alt grupları arasında görülmüştür ($p<.05$).

“Liderler vizyonun hayata geçirilmesi için paydaşlarla yetki paylaşımı yapmaktadırlar” maddesine yönelik öğretmen algısının mesleğin ilk 10 yılındaki öğretmenlerde daha fazla kıdemli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Bulgular incelendiğinde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin vizyon hedeflerine ulaşılmasında okul içinde oluşturulan işbirliği ortamının ortak katkıyı kuvvetlendireceği beklentisinin yüksek olduğu; ancak ilk 10 yıl geçtikten sonra ortak çalışma yönündeki bu iyimser beklentinin kurumlarda yavaş yavaş kaybolduğu yorumlanmıştır. Mesleğin ilk yıllarında vizyonun kurumun bugünü ve geleceği için anlam ifade ettiğini düşünen öğretmenler, hizmet süreleri 10 yılı geçmeye başladığında vizyonun anlamlılığı hakkındaki görüşlerini koruyamadığı görülmüştür. 10 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin vizyon doğrultusunda yönetime katılma ve yetki paylaşımı konularında kendilerine yeterince olanak sağlanmadığı şeklinde bir hayal kırıklığı içerisinde oldukları yorumlanmıştır. Nitekim Tablo 21’deki takım halinde öğrenme disiplinine ait bulgular, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça takım çalışmasına ilişkin düşen algı ortalamaları bu yorumu destekler niteliktedir.

Alp (2007)’in araştırmasında öğretmenlerin kıdemlerine göre öğrenen örgütün beş disiplindeki öğrenen okul kültürüne ilişkin algılarının gruplar arasında farklılaşmadığı görülmüştür. Alp (2007)’in araştırmasıyla paralel bulgular Uysal (2005)’in araştırma bulgularında da görülmüş ve öğretmenlerin kıdem gruplarına göre öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin algılarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bakioğlu (1996)’nın araştırmasında 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenlerin ilgisinin daha çok yönetime kaymakta olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle okuldaki etkinliklerde yetki paylaşımına yönelik eleştirel yaklaşımları bu anlamda yorumlanmıştır. Yine Bakioğlu (1996), 21-25 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin kariyerlerinde sakinlik evresine girdiğini belirterek bu evrede öğretmenlerin enerji ve coşkularında kayıp olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin meslekteki hizmet süresi arttıkça okuldaki vizyon geliştirme ve paylaşım sürecine yönelik daha

eleştirel yaklaşımları; öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında diğer meslektaşlarından öğrenmeye daha açık oldukları ancak süreç içerisinde kendilerini meslekte yeterli görmeye başladıkları oranda takım çalışmasına daha temkinli yaklaşmış olabilecekleri şeklinde yorumlanmıştır.

4.4.6. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen okul algıları Tablo 22’de gösterilmektedir.

Tablo 22: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

	Eğitim Durumu	N	ANOVA				
			$\bar{X}$	SS	Sd	F	p
Kişisel Uсталık Disiplini	Ön Lisans	43	3.31	.42	2	.606	.546
	Lisans	307	3.35	.46	389		
	Yüksek Lisans	42	3.27	.45	391		
Zihni Modeller Disiplini	Ön Lisans	43	3.27	.49	2	1.064	.346
	Lisans	307	3.33	.41	389		
	Yüksek Lisans	42	3.23	.47	391		
Paylaşılan Vizyon Disiplini	Ön Lisans	43	2.93	.60	2	1.216	.298
	Lisans	307	3.08	.62	389		
	Yüksek Lisans	42	3.04	.64	391		
Takım Halinde Öğrenme Disiplini	Ön Lisans	43	3.08	.61	2	.668	.513
	Lisans	307	3.13	.57	389		
	Yüksek Lisans	42	3.03	.65	391		
Sistem Düşüncesi Disiplini	Ön Lisans	43	3.20	.63	2	.583	.559
	Lisans	307	3.29	.49	389		
	Yüksek Lisans	42	3.26	.44	391		
Öğrenen Okul Toplam Puan	Ön Lisans	43	94.16	12.86	2	1.145	.319
	Lisans	307	96.51	12.14	389		
	Yüksek Lisans	42	94.36	11.73	391		

Tablo 22’deki bulgular öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre öğrenen okul ve öğrenen örgüt disiplini algılarının değişmediğini ortaya koymaktadır ($p>.05$).

Banoğlu (2009), Uysal (2005) ve Türkoğlu (2002)’nin araştırmalarında yukarıdaki bulgulara benzer şekilde öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öğrenen örgüt algıları arasında fark olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin akademik olarak yüksek eğitim almalarının bilişsel yapılarında ve kişisel gelişimleri üzerinde etkili olması makul bir beklentidir. Ancak öğrenen örgüt disiplinleri üzerine yapılan araştırmalarda özellikle bireysel özellikleri öne çıkaran

kişisel ustalık ve zihni modeller disiplinlerinde yüksek lisans ve doktora eğitimi yapanlar lehine bir algı farkı görülmediği gibi, Subaş (2010)'ın araştırmasında önlisans mezunu öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu olanlardan daha yüksek algıda oldukları belirtilmiştir.

Öğretmenlerin aldıkları akademik eğitimler sonucunda elde ettikleri bilişsel kazanım ve ilerlemenin çalıştıkları okullardaki örgüt atmosferi ve yapısının etkisini aşmakta yetersiz kaldığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu durumun, Senge (2007)'in örgütsel öğrenmeyi bireylerin öğrenmesinden farklı olarak, örgütün birlikte öğrenebilme ve problemleri sistem bütünlüğü içinde ele alma yaklaşımına uygun olduğu söylenebilir.

4.4.7. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okullarında Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre İncelenmesi

Okuldaki öğretmen sayısı değişkeninin öğretmenlerin öğrenen örgüt disiplini ve öğrenen okul algısı açısından bir fark oluşturup oluşturmadığı incelenmiş ve ilgili bulgular Tablo 23'de sunulmuştur.

Tablo 23: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okullarında Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre İncelenmesi

	Öğretmen Sayısı	N	ANOVA				
			$\bar{X}$	SS	Sd	F	P
Kişisel Ustalık Disiplini	0-20 arası	7	3.38	.45	4 387 391	.748	.560
	20-40 arası	117	3.39	.42			
	40-60 arası	121	3.32	.48			
	60 ve üstü	134	3.30	.46			
Zihni Modeller Disiplini	0-20 arası	7	3.20	.40	4 387 391	.437	.782
	20-40 arası	117	3.34	.39			
	40-60 arası	121	3.32	.47			
	60 ve üstü	134	3.28	.44			
Paylaşılan Vizyon Disiplini	0-20 arası	7	3.04	.55	4 387 391	.571	.684
	20-40 arası	117	3.12	.58			
	40-60 arası	121	3.06	.61			
	60 ve üstü	134	3.01	.66			
Takım Halinde Öğrenme Disiplini	0-20 arası	7	2.96	.61	4 387 391	.389	.237
	20-40 arası	117	3.12	.54			
	40-60 arası	121	3.15	.55			
	60 ve üstü	134	3.06	.64			
Sistem Düşüncesi Disiplini	0-20 arası	7	3.25	.69	4 387 391	1.808	.126
	20-40 arası	117	3.28	.49			
	40-60 arası	121	3.32	.49			
	60 ve üstü	134	3.21	.51			
Öğrenen Okul Toplam Puan	0-20 arası	7	94.29	10.45	4 387 391	1.137	.338
	20-40 arası	117	96.94	11.24			
	40-60 arası	121	96.32	12.11			
	60 ve üstü	134	94.60	13.12			

Tablo 23, öğretmenlerin öğrenen okul ve öğrenen örgüt disiplini algısının okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenine göre fark göstermediğini ortaya koymaktadır ($p>.05$).

4.4.8. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Bir Öğretmene Düşen Öğrenci Sayısına Göre İncelenmesi

Öğrenen örgüt üzerine yapılan önceki araştırmalar incelendiğinde öğretmen sayısının bağımsız değişken olarak kullanılmadığı görülmüştür. Gümüseli (1996, [10.10.2010])’nin okul müdürlerinin okuldaki öğretim liderliğine yönelik algılarını incelediği araştırmasında öğretmen sayısının, okul büyüklüğünü belirleyen etkenlerden biri olarak “bir öğretmene düşen öğrenci sayısı” değişkeniyle birlikte kullanıldığı görülmüştür. Bu kullanım örnek alınarak bir öğretmene 30’un altında öğrenci düşen okullarla, 30’dan fazla öğrenci düşen okullar öğrenen okul ve öğrenen örgüt disiplini algıları açısından karşılaştırılarak bulgular Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Bir Öğretmene Düşen Öğrenci Sayısına Göre İncelenmesi

	Öğretmen başına 30 ve daha az öğrenci (N=143)		Öğretmen başına 30’dan fazla öğrenci (N=230)		Levene Varyans Eşitliği Testi		t-testi			
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	F	P	t	sd	p	Ort. Farkı
Kişisel Ustalık Disiplini	3.45	.42	3.27	.46	.728	.394	3.907	371	.000**	.185
Zihni Modeller Disiplini	3.33	.38	3.30	.46	7.094	.008	.802	345.599	.423	.035
Paylaşılan Vizyon Disiplini	3.28	.49	2.92	.66	5.771	.017	6.002	360.273	.000**	.356
Takım Halinde Öğrenme Disiplini	3.29	.48	3.00	.60	1.477	.225	4.922	371	.000**	.292
Sistem Düşüncesi Disiplini	3.33	.47	3.23	.52	.521	.471	1.792	371	.074	.095
Öğrenen Okul Toplam Puan	100.00	10.35	93.49	12.62	4.793	.029	5.424	343.810	.000**	6.513

** $p<.01$

Tablo 24’deki bulgular bir öğretmene 30 ve daha az sayıda öğrencinin düştüğü okullardaki öğretmenlerin öğrenen okul ve öğrenen örgüt disiplinlerindeki algıları ile bir öğretmen için 30’dan fazla öğrenciye sahip okullarda çalışan öğretmenlerin algıları arasında birinci lehine anlamlı fark bulunduğunu göstermektedir.

Kişisel ustalık, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme disiplinleriyle okullarını öğrenen okul olarak görme düzeylerini gösteren öğrenen okul algısı, bir öğretmene 30'dan az öğrencinin düştüğü okullarda anlamlı ölçüde daha yüksektir ($p<.01$).

19 katılımcı, okulundaki öğretmen sayısı ya da öğrenci sayısını belirtmediği için analiz dışında tutulmuştur ($N=373$).

Hangi maddelerin, bir öğretmene düşen öğrenci sayısı değişkenine göre yüksek ortalama farkına sahip oldukları varyans analizi yapılarak incelenmiş ve bulgular Ek-10'da verilmiştir.

Bir öğretmene 30'dan fazla öğrencinin düştüğü okullar ile daha az öğrenci yoğunluğuna sahip okullar arasında en yüksek ortalama farkına sahip ilk altı madde paylaşılan vizyon, kişisel ustalık ve takım halinde öğrenme disiplinlerine aittir (Ek-10).

Bulgular, okuldaki öğretmen sayısına oranla öğrenci yoğunluğu arttığı ölçüde öğretmenlerin akademik yayınları takip etmekte daha çok zorlandıkları, dolayısıyla bu durumun kişisel gelişimlerini etkilediğini göstermektedir. Bu durum öğrenci sayısına oranla öğretmen sayısının yetersiz kaldığı okullarda oluşan artı iş yükünün öğretmenlerin kişisel ustalık becerilerini geliştirmelerine engel olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Benzer şekilde öğrenci yoğunluğunun getirdiği stresin, öğretmenlerin okul vizyonu ve bu alandaki etkinliklerin bir sonuç getireceğine yönelik inançlarını azalttığı yordanabilir. Bulgularda takım çalışmalarında ekiplerin koordinasyonu ile ilgili sorunların ön plana çıktığı görülmektedir.

4.4.9. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre İncelenmesi

Okuldaki öğrenci sayısına göre öğretmenlerin öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen okul algısı açısından algı durumları Tablo 25'de gösterilmektedir.

Tablo 25: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre İncelenmesi

	Öğrenci Sayısı	N	ANOVA					Fark Çıkan Gruplar (LSD)
			$\bar{X}$	SS	sd	F	p	
Kişisel Ustalık Disiplini	1-300 arası	15	3.60	.40	5 386 391	4.379	.001**	1-4
	301-600 arası	64	3.43	.41				1-5
	601-900 arası	88	3.44	.43				2-5
	901-1200 arası	45	3.26	.44				3-4
	1200 ve üstü	168	3.25	.47				3-5
Zihni Modeller Disiplini	1-300 arası	15	3.40	.40	5 386 391	.775	.568	-
	301-600 arası	64	3.34	.36				
	601-900 arası	88	3.35	.37				
	901-1200 arası	45	3.31	.46				
	1200 ve üstü	168	3.27	.47				
Paylaşılan Vizyon Disiplini	1-300 arası	15	3.15	.57	5 386 391	.903	.000**	2-4
	301-600 arası	64	3.27	.44				2-5
	601-900 arası	88	3.31	.49				3-4
	901-1200 arası	45	2.96	.68				3-5
	1200 ve üstü	168	2.87	.67				
Takım Halinde Öğrenme Disiplini	1-300 arası	15	3.07	.66	5 386 391	5.714	.000**	2-4
	301-600 arası	64	3.27	.44				2-5
	601-900 arası	88	3.33	.49				3-4
	901-1200 arası	45	3.01	.61				3-5
	1200 ve üstü	168	2.98	.61				
Sistem Düşüncesi Disiplini	1-300 arası	15	3.58	.42	5 386 391	1.906	.092	-
	301-600 arası	64	3.31	.42				
	601-900 arası	88	3.28	.49				
	901-1200 arası	45	3.32	.56				
	1200 ve üstü	168	3.21	.52				
Öğrenen Okul Toplam Puan	1-300 arası	15	99.53	11.04	5 386 391	6.853	.000**	1-5
	301-600 arası	64	99.59	9.82				2-4
	601-900 arası	88	100.38	10.23				2-5
	901-1200 arası	45	94.22	12.90				3-4
	1200 ve üstü	168	92.67	12.93				3-5

*p<.01, **p<.05

Tablo 25'deki bulgulara, okuldaki öğrenci sayısı değişkenine ait gruplara göre öğretmenlerin kişisel ustalık, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve genel öğrenen okul algıları arasında fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). 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.

Coşkun (2008)'un araştırmasında 900-1200 arası mevcuda sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin, 1200 ve üstü öğrenci mevcuduna sahip okullarda görev yapanlara kıyasla daha yüksek örgütsel öğrenme algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç da göstermektedir ki, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı birbiriyle ilişkili olarak okulların öğrenen örgüt olması yolunda ve kurum içindeki örgütsel öğrenme faaliyetleri kapsamında önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Okullar kalabalıklaştıkça ve öğretmen sayısı yetersizleştiği oranda okuldaki örgütsel öğrenme süreçleri olumsuz etkilenmekte olduğu ve bu durumun öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarını da etkilediği yorumlanmıştır.

4.4.10. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okullarındaki Görev Sürelerine Göre İncelenmesi

Son olarak Tablo 26'da öğretmenlerin şu anda çalışmakta oldukları okullardaki görev sürelerine göre öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen okul algılarının durumu incelenmiştir.

Tablo 26: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okullarındaki Görev Sürelerine Göre İncelenmesi

	Görev Süresi	N	ANOVA				
			$\bar{X}$	SS	sd	F	p
Kişisel Ustalık Disiplini	1-5 yıl arası	305	3.36	.44	4 387 391	2.157	.073
	6-10 yıl arası	41	3.16	.50			
	11-15 yıl arası	29	3.36	.50			
	16-20 yıl arası	5	3.13	.42			
	20 yıl ve üstü	12	3.32	.34			
Zihni Modeller Disiplini	1-5 yıl arası	305	3.31	.44	4 387 391	.335	.854
	6-10 yıl arası	41	3.25	.43			
	11-15 yıl arası	29	3.36	.35			
	16-20 yıl arası	5	3.40	.42			
	20 yıl ve üstü	12	3.28	.42			
Paylaşılan Vizyon Disiplini	1-5 yıl arası	305	3.09	.62	4 387 391	1.448	.217
	6-10 yıl arası	41	2.86	.58			
	11-15 yıl arası	29	2.98	.62			
	16-20 yıl arası	5	3.14	.69			
	20 yıl ve üstü	12	3.06	.45			
Takım Halinde Öğrenme Disiplini	1-5 yıl arası	305	3.16	.57	4 387 391	2.370	.052
	6-10 yıl arası	41	2.92	.57			
	11-15 yıl arası	29	2.97	.59			
	16-20 yıl arası	5	3.18	.73			
	20 yıl ve üstü	12	2.97	.56			

Tablo 26 - devam

Sistem Düşüncesi Disiplini	1-5 yıl arası	305	3.30	.49	4 387 391	1.303	.268
	6-10 yıl arası	41	3.13	.53			
	11-15 yıl arası	29	3.22	.54			
	16-20 yıl arası	5	3.15	.55			
	20 yıl ve üstü	12	3.40	.47			
Öğrenen Okul Toplam Puan	1-5 yıl arası	305	96.87	11.90	4 387 391	2.190	.069
	6-10 yıl arası	41	91.12	12.31			
	11-15 yıl arası	29	94.48	13.65			
	16-20 yıl arası	5	95.80	16.99			
	20 yıl ve üstü	12	95.08	10.52			

Tablo 26, öğretmenlerin okullarındaki görev sürelerine bağlı olarak öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen okul algısının farklılaşmadığını ortaya koymaktadır ($p > .05$). Bu sonucun ortaya çıkmasında 1-5 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlerde görülen veri yığılmasının etkili olmuş olabileceği yorumlanmıştır. Bu dengesiz veri dağılımı neticesinde diğer gruplar arasındaki algı farklarının sağlıklı sonuçlar vermeyeceği düşünülmüştür.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgütün beş disiplinine bağlı olarak okullarına ilişkin öğrenen okul algıları incelenmiş, bu bölümde de yönetici ve öğretmenlerin algı düzeylerinin sonuçları ve çıkan sonuçlara göre öneriler yer alacaktır.

5.1. Sonuçlar

Araştırma sonucunda çalışma evrenindeki İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin genel olarak okullarına ilişkin öğrenen okul algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre;

- ✓ Devlet okullarıyla özel okullar arasında hem genel öğrenen okul algısı açısından, hem de öğrenen örgütün beş disiplini olan kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi açısından özel okullar lehine algı farkının oluştuğu,
- ✓ Okul yöneticileri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın yöneticilerin lehine algı farkının oluştuğu,
- ✓ Okul yöneticilerinin öğretmenlik kıdemlerine göre algıları incelendiğinde, 10 yıl ve daha az öğretmenlik kıdemine sahip genç yöneticilerin lehine, öğrenen okulun paylaşılan vizyon disiplini açısından algı farkının oluştuğu,
- ✓ Okul yöneticilerinin okullarındaki toplam öğrenci mevcudu değişkenlerine göre farklılık gösterdiği; 900 ve üstü öğrenci mevcuduna sahip okulların yöneticilerinin öğrenen okul algılarıyla, 900 altı öğrenci mevcudu olan okul yöneticilerinin algılarının lehine olduğu,
- ✓ Okul yöneticilerinin yöneticilik görevlerinin türü, yaş, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu, okuldaki öğretmen sayısı ve şu anda çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenlerine göre algı farkının oluşmadığı,

- ✓ Öğretmenlerin öğrenen okul ve öğrenen örgüt disiplini algısının okul türüne göre algı farkının özel okullar lehine olduğu,
- ✓ Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre öğrenen okul ve öğrenen örgüt disiplinleri incelendiğinde, meslekte kıdemi az olan öğretmenlerin lehine göre algı farkının olduğu,
- ✓ Öğretmenlerin öğrenen okul ve öğrenen örgüt disiplini algısının okulda bir öğretmene düşen öğrenci sayısına göre incelendiğinde: 30 ve daha az öğrenci düşen öğretmenlerin 30 üstü öğrenci düşen öğretmenlere göre daha yüksek algı düzeyinde oldukları,
- ✓ Öğretmenlerin okullarındaki toplam öğrenci mevcudu değişkenine göre öğrenen okul ve öğrenen örgüt disiplinlerinde algı farkının olduğu, okul yöneticilerindeki öğrenci mevcuduna göre ortaya çıkan algı farkına benzer; 900 altı öğrenci mevcudu olan öğretmenlerin öğrenen okul algılarının, 900 ve üstü öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlerin öğrenen okul algılarından daha yüksek olduğu,
- ✓ Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, okuldaki öğretmen sayısı ve şu anda çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenlerine göre algı farkının oluşmadığı tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Bu kısımda araştırma sonuçlarına dayanılarak öneriler getirilmiştir.

1. Devlet okullarının sahip olduğu basmakalıp ve soyut vizyon anlayışı sorgulanarak, daha inandırıcı ve öğretmenleri harekete geçirebilecek vizyon geliştirme faaliyetlerine öğretmenlerin aktif katılımı sağlanmalıdır.
2. Öğretmenlerin kişisel ustalık disiplini ve örgütsel öğrenmenin gelişmesi açısından okullardaki yüksek öğrenci mevcudu ve yetersiz öğretmen kadrosu sorununa MEB tarafından gereken hassasiyet gösterilmelidir
3. Öğretmenlerin vizyon geliştirme çalışmalarına aktif katılmaya teşvik edecek gerekli yetki ve sorumluluk paylaşımları gerçekleştirilmelidir. Yönetici ve öğretmenlerin okul vizyonu ile ilgili sorumlulukları açıkça belirtilmelidir.

4. Vizyon geliştirme sürecinde öğretmenlerin paylaşılan vizyon düşüncesine daha çok yaklaşması ve vizyonun gerçekleştirilebilir olduğuna yönelik inancının arttırılması amacıyla takım halinde öğrenme etkinliklerine daha çok ağırlık verilmelidir.
5. Okuldaki çalışma ekiplerinin koordinasyonu konusunda öğretmenlerin sahip olduğu eleştiriler dikkate alınarak, devlet okullarında takım çalışmaları daha dikkatli planlanmalıdır.
6. Öğretmenlikte kıdemi düşük olan genç yöneticilerin örgütün vizyonuna ve bunun paylaşılabılır olduğuna yönelik olumlu algısı korunarak örgütün vizyonunun canlı tutulmasında bu yöneticilerin daha çok sorumluluk alması sağlanmalıdır.
7. Yüksek lisans ve üstü eğitim alan yönetici ve öğretmenlerin var olan birikimlerinin okuldaki örgütsel öğrenmeyi geliştirmesi için bu nitelikteki kişilere takım çalışmalarında daha çok sorumluluk verilerek örgüt içindeki birikimin açığa çıkması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akarsu, Bedia. 1979. **Felsefe Terimleri Sözlüğü**. Ankara: TDK Yayınları.
- Alıcıgüzel, İzzettin. 2001. **Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ataman, Göksel. 2002. **İşletme Yönetimi Temel Kavramlar ve Yaklaşımlar**. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Aydın, Mustafa. 1996. **Eğitim Sosyolojisi**. Malatya: Mimar Sinan Kırtasiye ve Matbaacılık.
- _____. 2005. **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aytaç, Açıkalın. 1994. **Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Personel Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aytaç, Kemal. 1998. **Avrupa Eğitim Tarihi**. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Aytaç, Tufan. 2006. **Eğitimde Bilişim Teknolojileri**. Ankara: Asil Yayın.
- Bagby, Randel. 1998. High Performance Technology Teams in Learning Organizations: **Educational Leaders' Guide**. <http://www.palmleaders.net/EDGUIDE.PDF> [10.10.2010]
- Bahar, Mehmet. Karakırık, Erol. 2003. Radikal Oluşturmacılığa Eleştirel Bir Bakış. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 3, Sayı 5, s.62-77.
- Bakioğlu, Ayşen. 1994. Okul Yöneticisinin Kariyer Basamakları: İngiliz Eğitim Sisteminde Yöneticilerin Etkinlikleri Üzerindeki Faktörler. **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı: 6. s.17-28.
- _____. 1996. Öğretmenlerin Kariyer Evreleri (Türkiye’de Resmi Lise Öğretmenleri Üzerine Yapılan Bir Araştırma). **2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları, s.19-28.
- Bakioğlu, Ayşen. Hesapçıoğlu, Muhsin. 1997. Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Rolü: Düşünmek. **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı: 9. s.49-78.
- Balay, Refik. 2004. **Öğrenen Örgütler**. Ed. Elif Doğan. Cevat Elma. Kamile Demir. Osman Titrek. Cemalettin İpek. Şenay Sezgin Nartgün. Ankara: Sandal Yayınları.
- Banoğlu, Köksal. 2009. Okullarında Görev Yapmakta Olan Yönetici Ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algısı (Kağıthane İlçesi Örneği).

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baran, Hasan. 1999. Mesleki Teknik Eğitim Veren Liselerin Öğrenen Örgütler Olarak Yapılandırılması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Basım, Nejat. Şeşen, Harun. 2008. Örgütsel Öğrenme ve Öğrenen Örgütler. **Çağdaş Yönetim ve Örgütsel Başarım**. ed. M. Şerif Şimşek. Adnan Çelik, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları. s.1-35.
- Başaran, İbrahim Ethem. 2000. **Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul**. Ankara: Feryal Matbaası.
- Boidy, Tish. Moran, Michelle. 1994. **Improving Student's Transfer Of Learning Among Subject Areas Through The Use Of An Integrated Curriculum And Alternative Assessment** . Yüksek Lisans Tezi. . Saint Xavier University. eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED376943 [11.10.2010].
- Bowen, Gary L., Roderick, A. Rose, William, B. Ware. 2006. The Reliability and Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. Evolution and Program Planning. Vol (29), s. 97-104.
- Boydak, H. Alp. 2004. **Lider Öğretmen**. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Brown, Anna. L. 1997. **Transforming Schools Into Communities of Thinking and Learning About Serious Matters**. American Psychologist. Vol.52 No.4.
- Bursalıoğlu, Ziya. 2005. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Şener. 2007. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Celep, Cevat. 2001. Öğrenen Önder Olarak Okul Yöneticisi. **Eğitim Araştırmaları**. Sayı.3-4. s.15-20.
- Coşkun, Başak Patır. 2008. Yönetici ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okullarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cramer, John, Francis, Browne, George Stephenson. 1982. **Çağdaş Eğitim**. Çeviren: Ferhan Oğuzkan. İstanbul: MEB Basımevi.
- Çakır, Harun. 2004. Gelişen Öğretmen. **Eğitime Bakış Dergisi**. Vol.1. s.38-44.
- Çalık, Temel. 2003. Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları. **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Sosyal Bilimler Dergisi**. <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd8/sbd8-8-09.pdf> [08.10.2010]
- Çelik, Vehbi. 2000. **Eğitimsel Liderlik**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Çelik, Vehbi. 2009. **Okul Kültürü ve Yönetim**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikten, Mustafa, Yeni, Yeliz. 2004. Okul Müdürlerinin Liderlik ve Yöneticilik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. Sayı 12(2), s. 305-314.
- Çermik, Hülya. Turan, Esin. 1997. Geleceğin Öğretmeni: Filozof Sosyal İşçi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 2. 105-107.
- Çetin, Münevver Ölçüm. 1998. **İlköğretim Okullarında Takım Çalışması**. İstanbul: Alfa Basım Yayın
- Çam, Salim. 2002. **Öğrenen Organizasyon ve Rekabet Üstünlüğü**. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Deal, Terence E. Peterson, Kent D. 1991. **The Principal's Role in Shaping School Culture**. Washington: US Government Printing Office.
- Demirci, Sevdâ. Eşel, Ertuğrul. 2004. Öğrenme ve Hafızanın Hücresel Düzenekleri ve Psikiyatrik Hastalıklarla İlişkisi. **Anadolu Psikiyatri Dergisi**. Vol.4. s.239-248.
- Demirtaş, Hasan. Güneş, Hasan. 2002. **Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, Hüseyin. 2001. Eğitimdeki Değişimin Öğretmen ve Teknoloji Boyutu. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. Sayı:14. s. 1-3.
- Doğan, Veli. 2006. İlköğretim Okul Müdürlerinin Toplumsal Liderlik Yeterliklerinin Belirlenmesi (Bakırköy Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergani, Bülent. 2006. Öğrenen Bir Örgüt Olarak Üniversiteler Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Meslek Yüksekokulu Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertan, Züheyla. 2000. İlköğretim Okullarını Öğrenen Örgüte Dönüştürmede Yönetici ve Öğretmen Algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Erdoğan, İrfan. 1996. Bu Eğitim Düzeni Değişmelidir. Ama Nasıl ? **Liberal Düşünce Dergisi**. Sayı:4, s.86-89.
- Fer, Seval, Cırık, İlker. 2007. **Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya**. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Fındıkçı, İlhami. 2001. **İnsan Kaynakları Yönetimi**. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Garvin, David. 1999. Öğrenen Bir Örgüt Yaratmak. **Bilgi Yönetimi**. İstanbul: MESS. Yayını. s.50-81.

- Gredler, Margaret. 2001. **Learning and Insruction Theory into Practice**. 4th edition. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Gümüşeli, Ali İlker. 1996. **İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları**. www.agumuseli.com [10.10.2010]
- Günbayı, İlhan. Akdeniz, Celal. 2007. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Yaklaşımına İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. **Milli Eğitim Dergisi**. Kış 173.s.173-192.
- Güney, Salih. 2006. **Davranış Bilimleri**. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Gürsel, Musa. 1998. Öğrenen Örgütler. ed. Haydar Taymaz, Muhsin Hesapçıoğlu. **Türkiye’de Eğitim Yönetimi**. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Hesapçıoğlu, Muhsin. 1989. **Eğitim Planlaması ve Yönetimi**. MÜ Yayın No:472.
- Hoy, Wayne K.. Miskel. Cecil K. 2010. **Eğitim Yönetimi Teori. Araştırma ve Uygulama**. Çev. Selahattin Turan. Ankara: Nobel Kitabevi.
- İnceler, Halime. 1997. Benchmarking ile Rekabette Başarı. **Byte Bilgisayar Dergisi**. İstanbul, s.140-142.
- İşdar, Neşe. 2006. Öğrenen Organizasyonlarda Başarı Kriterleri Ve Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kale, Mustafa. 2003. Liselerin Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, Niyazi. 2006. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, Yahya Kemal .1993. **Eğitim Yönetimi. Kuram ve Türkiye’deki Uygulamalar**. Ankara: Set Ofset Matbaacılık Ltd.
- Kılıç, Ferdi. 2009. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algı Düzeyleri (Bolu Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kümüş. Ahmet. 1998. Öğrenen Örgüt Olarak Okul. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçel, Tamer. 2007. **İşletme Yöneticiliği**. İstanbul: Arıkan Basım Yayın Dağıtım.
- Küçükkoğlu, Ayfer. 2005. Örgütsel Öğrenme ve Öğrenmenin Engelleri. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 166. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166/index3-kucukoglu.htm>. [08.09.2010].
- Malhotra, Yogash. 1996. **Organizational Learning and Learning Organization**. <http://www.brint.com/papers/orglrng.htm> [25.09.2010].

- Matin, Hassan, Zarei, Jandaghi, Gholamreza, Moini Boshra. 2007. Comparing Organizational Learning Rates In Public and Non-Profit Schools In Qom Province of Iran. **Journal of Applied Quantative Methods**. Vol. 2(4).
- MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun. 1992. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/73.html> [23.08.2010].
- Öğüt, Adem. 2001. **Bilgi Çağında Yönetim**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öğütveren, Özlem. 1998. Öğrenen Örgütlerde Sürekli İyileştirme Modeli: Bir Yüksek Öğretim Uygulaması. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, Servet. 2000. **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özden, Yüksel. 2000a. **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Yayınları.
- _____. 2000b. **Eğitimde Yeni Değerler**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özus, E. Elhan. 2005. MEB Bağlı Konya İlindeki Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyonu Algılamaları. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schein, Edgar H. 1978. **Örgüt Psikolojisi**. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Schunk, Dale H. 2004. **Learning Theories. An Educational Perspective**. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Schlechty, Philip C. 2005. **Okulu Yeniden Kurmak**. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Senge, Peter. 2007. **Beşinci Disiplin**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Senge, Peter, Cambron-McCabe, Nelda, Lucas, Timothy, Smith, Bryan, Dutton, Janis, Kleiner, Art. 2007. **Schools That Learn**. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Silins, Halia. Mulford, Edward. Zarins, Silja. 1999. **Leadership For Organizational Learning and Student Outcomes**. The Lolso Project: The First Report of an Australian Three Year Study of International Significance. Montreal: American Educational Research Association.
- Simon, Herbert. 1991. Bounded Rationality and Organizational Learning. **Organization Science**. Vol. 2 (1). s.125-134.
- Subaş. Abdurrahman. 2010. İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Marmara Üniversitesi.
- Smith. Mark. (2001). The Learning Organization. **INFED**. <http://www.infed.org/biblio/learning-organization.htm> [18.09.2010]

- Stolp, Stephen. 1994. **Leadership for School Culture**. Eric Digest On Educational Management Vol. (91), June, s.76-88..
- Şahin, Ali Ekber. 1995. A Qualitive Assessment Of Organizational Learning Process In Selected Public and Private School. Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taymaz, Haydar. 2003. **Okul Yönetimi**. 5. bs. Ankara: Pegema A Yayıncılık.
- Thompson, Donna R. 2004. Organizational Learning in Action: Becoming an Inviting School. **Journal of Invitational Theory and Practice**. Vol. 10(1), s.102-112.
- Töremen, Fatih. 2001. **Öğrenen Okul**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Türeten, Sabri. 2004. Öğrenen Örgüt Anlayışıyla Okulda Hizmet İçi Eğitimin Planlanması ve Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Türkoğlu, Hakan. 2002. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu. 1979. **Türkçe Sözlük**. Ankara: TDK Yayınları.
- Türk, Ercan. 1999. **Türk Eğitim Sistemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uysal, Ayşe. 2005. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülgen, Gülten. 1995. **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Bilim Yayınları.
- Ünal, Ali. 2006. İlköğretim Denetçilerinin Öğrenen Örgüt Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, Işıl. 1996. **Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi**. Ankara.
- Ünal, Semra, Ada, Sefer. 1999. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: MÜ Yayınları.
- Vygotsky, S. Lev. 1998. **Düşünce ve Dil**. İstanbul; Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Varış, Fatma. 1988. **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yılmaz, Sadi, Sarpkaya, Pınar. 2009. Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma ve Yönetimi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. Cilt 6(2), s. 314-332.
- Williams. T. 2008. How Do Organizations Learn Lessons from Projects - and Do They? **Transactions on Engineering Management**. Vol. 55 (2). s.249- 262.

- Yavuz, Mustafa. 2006. İlköğretim Okul Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılama Düzeyleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcı, Selim. 2001. **Öğrenen Organizasyonlar**. İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.
- Yıldız, Rauf. 2004. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Nobel Yayınları.

Ek-1 Araştırma İzni Kaymakamlık Onayı

T.C.
BAŞAKŞEHİR KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.34.36.18.379/ 13308
Konu :Anket Çalışması

03../12/2010

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi : a) 05/11/2010 tarih ve M.30.2.YIL.0.41.00/1718 sayılı yazısı.
b) Özgü BAL' ın 03/12/2010 tarihli dilekçesi.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans yapmakta olan Özgü BAL' ın İlgi (b) dilekçesinde ve Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün İlgi (a) yazısında; Özgü Bal' ın araştırma tezinin kapsamında İlçemiz İlköğretim okullarında görevli idareci ve öğretmenlere anket yapmak istediği belirtilmiştir.

Söz konusu anketin İlçemiz ilköğretim okullarında görevli idareci ve öğretmenlere, Okul Müdürlüklerinin gözetim, denetim ve sorumluluğunda yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi takdirde Olurlarınıza arz ederim.

M. Fatih MUCAHİTOĞLU
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
...../12/2010
İsmail BALTAÇI
Kaymakam a.
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Ek-2 Başakşehir İlçesi İlköğretim Okullarının İsimler, Öğretmen ve Okul Yöneticisi Sayıları

S/N	OKUL ADI	ÖĞRETMEN SAYISI TOPLAM	DERSLİK SAYISI
1	Abdi İbrahim İlköğretim Okulu	40	38
2	Ahmet Kabaklı İlköğretim Okulu	155	56
3	Bahçeşehir Boğazköy İ.Ö.O.	37	30
4	Bahçeşehir S. Demirel İlköğ. Ok.	66	23
5	Cahit Zarifoğlu İlköğretim Okulu	57	20
6	Hikmet Uluğbay İlköğretim Okulu	65	32
7	HACI ALİ OSMAN GÜL İ.Ö.O.	50	40
8	İBB- Akşemsattin İlköğretim Okulu	128	78
9	İBB- Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu	78	56
10	İbrahim Koçaslan İlköğretim Okulu	41	21
11	İMKB Alparslan İlköğretim Okulu	29	32
12	Kayabası İlköğretim Okulu	7	6
13	Mahmut Şevket Zırlı İ.Ö.O	36	20
14	Mehmet Yaren Güneli İ.Ö.O	54	23
15	Nurettin Topcu İlköğretim Okulu	62	24
16	Prof. Dr. Ahat Andıcan İÖO	22	16
17	Şamlar İlköğretim Okulu	17	36
18	Tepe İlköğretim Okulu	55	32
19	FENERTEPE İ.Ö.O	12	8
20	Zihni Küçük İ.Ö.O	11	8
21	Kayabası Çamık İlköğretim Okulu	6	9
22	İBB. Şair Erdem Bayraktı İ.Ö.O	29	38
TOPLAM		1057	646

S/N	OKUL ADI	ÖĞRETMEN SAYISI BAY BAYAN TOPLAM	DERSLİK SAYISI	KONTENJAN
1	ÖZEL BURÇ İ.Ö.O.	23 31 54		720
2	ÖZEL BAŞAKŞEHİR ENSAR İÖO	10 23 33		968
3	ÖZEL ÇINAR İÖO	34 36 70		1162
4	ÖZEL BAHÇEŞEHİR BİLFEN İ.Ö.O.	10 54 64		1392
5	ÖZEL SEMBOL İ.Ö.O.	3 22 25		570
6	ÖZEL BAHÇEŞEHİR İ.Ö.O.	14 51 65		1005
7	ÖZEL YILDIZLAR İ.Ö.O.	0 9 9		326
8	ÖZEL UMUT EĞİTİM KÖYÜ İ.Ö.O.	0 0 0	10	283
TOPLAM		94 226 320	10	6426

Yönetici Sayıları (Görev)

İL	İLÇE	GÖREVİ	CİNSİYETİ	SAYISI
İSTANBUL	BAŞAKŞEHİR	İlçe Milli Eğitim Müdürü	E	1
İSTANBUL	BAŞAKŞEHİR	Müdür	E	28
İSTANBUL	BAŞAKŞEHİR	Müdür	K	2
İSTANBUL	BAŞAKŞEHİR	Müdür Yardımcısı	E	14
İSTANBUL	BAŞAKŞEHİR	Müdür Yardımcısı	K	1
İSTANBUL	BAŞAKŞEHİR	Müdür Yardımcısı	E	54
İSTANBUL	BAŞAKŞEHİR	Müdür Yardımcısı	K	14
İSTANBUL	BAŞAKŞEHİR	Şef	E	2
İSTANBUL	BAŞAKŞEHİR	Şef	K	2
İSTANBUL	BAŞAKŞEHİR	Şube Müdürü	E	3

Ek-3 İlçe Milli Eğitim Müdürlüğün Okul Postalarının Kullanımıyla İlgili Onay

T.C.
BAŞAKŞEHİR KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.34.36.18.379/13311
Konu :Anket Çalışması

03/12/2010

..... MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Kaymakamlık Makamının 03/12/2010 tarih ve 13308

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans yapmakta olan Özgü BAL' ın araştırma tezinin kapsamında İlçemiz İlköğretim okullarında görevli idareci ve öğretmenlere anket çalışması yapmasının uygun görüldüğüne dair Kaymakamlık Makamının İlgi Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, ekte bulunan anket formunun ivedilikle çoğaltılarak okulunuzdaki tüm idareci ve öğretmenlere duyurulması, okulunuz idareci ve öğretmenler tarafından anketlerin doldurulması, doldurulan anketlerin toplu olarak 09/12/2010 Perşembe günü mesai bitimine kadar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünde 1. Katta bulunan Özel Bahçeşehir Bilfen Anadolu Lisesi posta kutusuna atılması hususunda gereğini önemle rica ederim.


M. Fatih MÜFTÜOĞLU
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER :
1- Olur (1 Adet)
2- Anket çalışması (1 Adet)

DAĞITIM :
Tüm İÖÖ. Md.ne

Ek-4 Araştırma Anketi

Değerli meslektaşım,

Elinizdeki anket genel olarak kurumunuzdaki “öğrenen okul” paradigmasına ilişkin bulguları ve bu bulguların okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından algılanış düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Her bir maddeyi dikkatle okuyunuz ve ifade edilen fikre katılma derecenizi genel olarak okulunuzdaki uygulamaları düşünüp, uygun seçeneğin altına (X) işareti koyarak belirtiniz.

Verdiğiniz samimi cevaplar, araştırmanın daha sağlıklı yürütülmesini ve sonuçlandırılmasını sağlayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Yrd. Doç.Dr. Sevinç Peker
Yıldız Teknik Üniversitesi
Öğretim Üyesi

Özgü Bal
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Bölüm I: Kişisel bilgiler

Cinsiyetiniz:

☐ Erkek ☐ Kadın

Göreviniz:

☐ Sınıf Öğretmeni ☐ Branş Öğretmeni ☐ Müdür yardımcısı ☐ Müdür

Okul Türü:

☐ Devlet Okulu ☐ Özel Okul

Yaşınız:

☐ 30 yaş ve altı ☐ 31-40 yaş arası ☐ 41-50 yaş arası ☐ 51-60 yaş arası
☐ 60 yaş üstü

Öğretmenlikteki Kıdeminiz (Öğretmenliğe başladığınız günden bugüne kadar geçen süre):

☐ 1-5 yıl arası ☐ 6-10 yıl arası ☐ 11-15 yıl arası ☐ 16-20 yıl arası
☐ 20 yıl ve üstü

Yöneticilikteki Kıdeminiz (Öğretmenseniz lütfen bu soruyu boş bırakınız)

☐ 1-5 yıl arası ☐ 6-10 yıl arası ☐ 11-15 yıl arası ☐ 16-20 yıl arası
☐ 20 yıl ve üstü

Mezuniyetiniz:

☐ Önlisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

Okulunuzda Görev Yapan Öğretmen sayısı:

☐ 0-20 Arası ☐ 20-40 Arası ☐ 40-60 Arası ☐ 60 ve üstü

Okulunuzdaki Öğrenci sayısı:

☐ 0-300 ☐ 301-600 ☐ 601-900 ☐ 901-1200
☐ 1201 ve üstü

Devamı Arka Sayfada...

Bölüm II: Öğrenen Okul Göstergeleri

	Öğrenen Okul Algısı	Hiç Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Tamamen Katılıyorum (4)
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	Önyargılarımla, 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 süreci katılabilirim.				
12	Kurum vizyonumuz, kurumsal varoluşa vurgu yapmaktadır.				
13	Kurumsal vizyonu herkes benimsediği için, paydaşlar vizyonun hayata geçirilmesinde gerekli katkıyı sağlamaktadırlar.				
14	Kurumsal vizyonumuz beşan 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	Kurumunda bulunan takımlar birbirlerinin öğrenmelerine destek olurlar.				
23	Takımların ve takım üyelerinin görev tanımları net olarak yapılır.				
24	Takım içi diyalog sayesinde üyeler tek başlarına edemeyecekleri kavrayışları elde etme imkanına kavuşurlar.				
25	Tartışma ortamları diyaloga çevrilerek üyeler öğrenme fırsatları oluşturulur.				
26	Takımın hedefine ulaşması için takım üyeleri takım vizyonuna uygun hareket ederler.				
27	Kendimi, kurumsal sistemin bir elemanı olarak görürüm.				
28	Yaptığımız eylemlerin sonucunda problem ortaya çıkıyorsa politikamızı veya eylemimizi değiştirme ihtiyacı hissedirim.				
29	Örgüt içerisinde kendimi konumlandıracağım pozisyonum farkındayım.				
30	Kurum çalışanı olarak, bu günün problemlerinin, dönün çözümlerinden kaynaklandığının fark edebilirim.				

Ek-5 Anketin Kullanımı İçin İzin Yazısı

Messenger oturumu aç

Giriş

Kişiler

Takvim

Eski veya istenmeyen e-postaları kolayca silin.

Subject: Re: tez izni
From: abdurrahmansubas@gmail.com
To: ozgubal@hotmail.com

Özgu hanım merhaba.

Öncelikle emeğe saygı gereği izin alma isteğinizden ve nezaketinizden dolayı teşekkür ederim.

Anket formunu ekte gönderiyorum. Araştırmayı bitirince bizim makale de yayınlanmış olur, o zaman mail atarsanız alıntı kaynağını makale olarak gösterirsiniz. bundan memnuniyet duyarım.

Hocam, marmara da Prof. Ayşen Bakioglu ve Prof Münevver Çetin (tez hocam) ile görüşebilsen farklı fikirler verebilirler. (Eğitim yönetimi bölümünde)

Taslak literatür bitince gönderirseniz genel olarak fikir söyleyebilirim.

Senge'nin 5.disiplin kitabını mutlaka okumanızı öneririm. birde fath töremenin "öğrenen okul" kitabını da öneririm. orda genel bir mantalite oluşur. yol haritası çıkmış olursunuz genel olarak.

Başarılar dilerim. Kolay gelsin.

Not: İstatistik yaparken, faktörlü bir yapı olduğu için sorun yaşarsanız, yardımcı olabilirim.
Not 2: Tez danışmanınız kim hocam?

12 Ekim 2010 16:37 tarihinde Ozgu Bal <ozgubal@hotmail.com> yazdı:

Sayın Abdurrahman hocam,

Öğrenen Okul Algısı konusu üzerinde geliştirdiğiniz anketi izniniz olursa kendi tezimde de kullanmak istiyorum. Bu konuyla ilgili düşüncelerinizi benimle paylaşırsanız sevinirim.

Saygılar sunarım.

ÖZGU BAL
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ

4.4 sürümünü videolara bir göz atın

Dağınıklığından kurtulun
Zaman Kazanın
Microsoft® Office

Reklamı kapat

Ek-6 Okul Türüne Göre En Yüksek Ortalama Farkına Sahip Maddeler

Madde ve Faktörleri		Devlet Okulu (N=273)		Özel Okul (N=166)		Levene Varyans Eşit. Testi		t-testi			
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	F	p	t	sd	P	Ortalama Farkı
18. Vizyonumuz hayata geçirilebilir bir anlam taşımaktadır.	Paylaşılan Vizyon	2.88	.76	3.42	.60	.036	.849	-8.141	437	.000**	-.53654
15. Vizyonumuz sayesinde günlük olaylar kolaylıkla aşılabilmektedir.	Paylaşılan Vizyon	2.81	.78	3.30	.68	.841	.360	-6.854	437	.000**	-.49168
16. Kurumsal vizyonumuz hem bugüne hem de geleceğe yönelik bir anlam ifade etmektedir.	Paylaşılan Vizyon	2.94	.79	3.42	.56	.386	.535	-7.417	437	.000**	-.48029
17. Liderler vizyonun hayata geçirilmesi için paydaşlarla yetki paylaşımı yapmaktadır.	Paylaşılan Vizyon	2.85	.82	3.33	.64	2.439	.119	-6.733	437	.000**	-.47548
21. Takım üyeleri birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekilde davranırlar.	Takım Halinde Öğrenme	2.93	.74	3.39	.61	.704	.402	-7.132	437	.000**	-.46483
22. Kurumumda bulunan takımlar birbirlerinin öğrenmelerine destek olurlar.	Takım Halinde Öğrenme	2.90	.75	3.36	.62	.003	.958	-6.919	437	.000**	-.46035
14. Kurumsal vizyonumuz başarı ölçütleri içerir.	Paylaşılan Vizyon	2.99	.76	3.42	.55	.536	.453	-6.832	437	.000**	-.42901
13. Kurumsal vizyonu herkes benimsediği için paydaşlar vizyonun hayata geçirilmesinde gerekli katkıyı sağlar.	Paylaşılan Vizyon	2.83	.84	3.25	.57	19.753	.000	-5.778	437	.000**	-.42517

*p<.05,**p<.01

**Ek-7 Öğretmenlik Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algıları
(Fark Çıkan Gruplar)**

	Fark Çıkan Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Z	p
Paylaşılan Vizyon	10 yıl ve daha az	18	15,83	30.000	-2.351	,0019**
	11-15 yıl arası	8	8,25			

**p<.01

Ek-8 İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Algılarının Okullarındaki Öğrenci Sayısına Göre İncelenmesi

	Fark Çıkan Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Z	P
Paylaşılan Vizyon	600-900 arası	10	21.85	36.500	-2.809	.005**
	1200 ve üstü	20	12.33			
Öğrenen Okul Puanı	600-900 arası	10	21.75	37.500	-2.752	.006**
	1200 ve üstü	20	12.38			
	600 ve daha az	10	20.35	51.500	-2.136	.033*
	1200 ve üstü	20	13.08			

* p<.05,** p<.01

Ek-9 İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Öğretmenlik Kıdemlerine Göre Madde Analizi

Maddeler	Öğretmenlik Kıdemi	N	ANOVA					Fark Çıkan Gruplar (LSD)
			$\bar{X}$	SS	sd	F	P	
13. Kurumsal vizyonu herkes benimsediği için, paydaşlar vizyonun hayata geçirilmesinde gerekli katkıyı sağlamaktadırlar.	1-5 yıl arası	134	3.01	.79	4 387 91	3.685	.006**	1-3 2-3 3-5
	6-10 yıl arası	86	3.12	.66				
	11-15 yıl arası	86	2.74	.77				
	16-20 yıl arası	19	2.79	.85				
	20 yıl ve üstü	67	3.12	.77				
16. Kurumsal vizyonumuz hem bugüne hem de geleceğe yönelik bir anlam taşımaktadır.	1-5 yıl arası	134	3.20	.71	4 387 91	2.369	.052	1-3 1-4 2-4
	6-10 yıl arası	86	3.20	.79				
	11-15 yıl arası	86	2.98	.74				
	16-20 yıl arası	19	2.79	.85				
	20 yıl ve üstü	67	3.10	.72				
17. Liderler vizyonun hayata geçirilmesi için paydaşlarla yetki paylaşımı yapmaktadırlar.	1-5 yıl arası	134	3.15	.71	4 387 91	3.652	.006**	1-3 1-4 1-5 2-3 2-4 2-5
	6-10 yıl arası	86	3.15	.73				
	11-15 yıl arası	86	2.86	.77				
	16-20 yıl arası	19	2.68	1.00				
	20 yıl ve üstü	67	2.90	.96				

**p<.01

Ek-10: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Bir Öğretmene Düşen Öğrenci Sayısına Göre En Yüksek Ortalama Farkına Sahip Maddeler

Madde ve Faktörleri		Öğretmen başına 30 ve daha az öğrenci (N=143)		Öğretmen başına 30'dan fazla öğrenci (N=230)		Levene Varyans Eşitliği Testi		t-testi			
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	F	P	t	sd	P	Ort. Farkı
18. Vizyonumuz hayata geçirilebilir bir anlam taşımaktadır.	Paylaşılan Vizyon Disiplini	3.36	.65	2.88	.77	.690	.407	6.114	371	.000**	.474
2. Kendimi geliştirmek için mesleğimle ilişkili akademik yayınları takip ederim.	Kişisel Ustalık Disiplini	3.38	.63	2.98	.74	1.532	.217	5.332	371	.000**	.395
15. Vizyonumuz sayesinde günlük olaylar kolaylıkla aşılabilmektedir.	Paylaşılan Vizyon Disiplini	3.22	.72	2.83	.78	.159	.690	4.895	371	.000**	.393
16. Kurumsal vizyonumuz hem bugüne hem de geleceğe yönelik bir anlam taşımaktadır.	Paylaşılan Vizyon Disiplini	3.36	.65	2.97	.78	.712	.399	4.999	371	.000**	.391
17. Liderler vizyonun hayata geçirilmesi için paydaşlarla yetki paylaşımı yapmaktadırlar.	Paylaşılan Vizyon Disiplini	3.25	.66	2.87	.86	3.520	.061	4.503	371	.000**	.377
21. Takım üyeleri birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekilde davranırlar.	Takım Halinde Öğrenme Disiplini	3.35	.67	2.97	.72	4.666	.031	5.088	317.302	.000**	.375

** p<.01

ÖZGEÇMİŞ

1981 yılında Turhal’da doğdu. İlköğretimini Selimiye İlköğretim Okulunda tamamladıktan sonra eğitim hayatına Çamlıca Kız Lisesinde devam etti. 2004 yılında İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Fizik Öğretmenliğinden mezun oldu. 2007 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında yüksek lisans yapmaya hak kazandı. Lisansüstü eğitimine halen devam etmektedir.

2005–2008 yılları arasında Özel 2023 Tercüman Anadolu Lisesinde fizik öğretmeni olarak çalıştı. Yüksek lisans derslerine devam edebilmek için çalışma hayatına bir sene ara verdikten sonra 2009 yılından beri Özel Bahçeşehir Bilfen Anadolu Lisesinde Müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.