

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV
YAPMAKTA OLAN YÖNETİCİ VE
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN ÖRGÜT ALGISI
(Kağıthane İlçesi Örneği)

KÖKSAL BANOĞLU
06705002

TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. SEVİNÇ PEKER

İSTANBUL
2009

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV
YAPMAKTA OLAN YÖNETİCİ VE
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN ÖRGÜT ALGISI
(Kağıthane İlçesi Örneği)

KÖKSAL BANOĞLU
06705002

TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. SEVİNÇ PEKER

İSTANBUL
2009

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV
YAPMAKTA OLAN YÖNETİCİ VE
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN ÖRGÜT ALGISI
(Kağıthane İlçesi Örneği)

KÖKSAL BANOĞLU
06705002

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:
Tezin Savunulduğu Tarih:
Tez Oy birliği / Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Serinç Peker	ŞPeker.
Jüri Üyeleri : Yrd. Doç. Dr. Erken Tabanlı	ETabanlı
Yrd. Doç. Dr. Sertel Altın	Altın

İSTANBUL
Ocak, 2009

ÖZ

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPMAKTA OLAN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN ÖRGÜT ALGISI (KAĞITHANE İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Köksal Banoğlu

Ocak, 2009

Okullar, devlet kurumları, şirketler gibi pek çok sistemin, çözülmesi güç, büyük problemleri varmış gibi görünür. İletişimsizlik, mali sorunlar ya da üretim krizleri gibi problemlerle başa çıkmaya çalışırlar. Öğrenen örgüt anlayışına sahip örgütler sorunlarını doğru tespit eden, çözülmesi zor görünen sorunlara sistem bütünlüğü içerisinde bakarak müdahalede bulunabilen örgütlerdir. Paydaşlarını geliştirirken, kendisi de gelişen, örgütsel öğrenme ile hatalarından öğrenen, sistem anlayışı ile görünenin ötesindeki gerçeğe ulaşan, değişimin nesnesi değil taşıyıcı öznesi olan öğrenen örgütler, pek çok örgüt için ilham kaynağı olmaya devam etmektedir. Bu araştırma, okul yöneticileri ve öğretmenlerinin algılarına bağlı olarak, okullarımızın öğrenen örgüt özelliklerini ne düzeyde gösterdiklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Tarama modeline dayalı betimsel bir araştırma yapılarak, Kağıthane ilçesindeki 47 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 1 müdür, 1 müdür yardımcısı ve 8 öğretmene araştırma anketleri ulaştırılmıştır. Geriye dönen 254 anket t-testi, varyans analizi, kruskal-wallis ve mann-whitney testlerine dayanarak istatistiksel yöntemlerle incelenerek, araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir:

Öğrenen örgüt disiplinlerinin (kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi, takım halinde öğrenme) gerçekleşme düzeyine ilişkin yönetici algılarının, öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin sistem düşüncesi disiplinine ilişkin algılarının “bazen” düzeyinde kaldığı görülmektedir. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin, kişisel gelişimleri için toplantılar düzenlendiği ve yazılı kaynak temin edildiği konularında düşük algı düzeyinde oldukları görülmektedir. Müdür yardımcılarında oluşan 20-35 yaş arasındaki okul yöneticileri, kurumlarında sorunların kaynağını bulmak için detaylı çalışmalar yapıldığını daha az algılamaktadır. 5 yıldan az süredir yöneticilik yapan, çoğunluğunu müdür yardımcılarının oluşturduğu okul yöneticileri, daha kıdemli diğer yöneticilere göre kurumlarında fikirlerini daha zor açıkladıklarını ve kendilerine kurumlarında daha az değer verildiğini algılamaktadır. Öğretmenler, okul sorunlarının çözümünde yöneticilerden daha düşük düzeyde, “bazen” etkili olduklarını algılamaktadır. Öğretmenler, kurumlarında kendilerine değer verildiğini yöneticilerden daha düşük, “genellikle” seviyesinde algılamaktadır. Öğretmenler okullarda uygulamalar yapılmadan önce “bazen” fikirlerinin alındığını ifade etmektedir. Takım çalışmasına katılan yönetici ve öğretmenlerin, kişisel hakimiyet ve takım halinde öğrenme disiplini algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen Örgüt, Örgütsel Öğrenme, Öğrenmeyi Öğrenme, Beşinci Disiplin, Öğrenen Okul, Öğrenen Okul Kültürü.

ABSTRACT

PERCEPTION OF LEARNING ORGANIZATION OF THE PRIMARY SCHOOL MANAGERS AND TEACHERS (KAGITHANE DISTRICT SAMPLE)

**Köksal Banoğlu
January, 2009**

With so many social systems – schools, governments, companies - it usually seems that there is always big knots that can hardly be untied: communication breakdowns, financial problems, and productivity problems. Organizations committed to the understanding of organizational learning can accurately fix their organizational problems, so they can approach comprehensively to challenge through system understanding. While enhancing their workforce conditions, they build a path to self-improvement; while making mistakes, they as well learn from them. System thinking is a way of understanding so that it enables organizations to reach substance beyond appearance and transform themselves from an “object of change” to an “agent of change”. Learning organizations have long inspired a lot of organizations with their methods. The main goal of this research is to determine the level of learning organization specifications presented on primary education schools by means of participants, which include a school principal, a school assistant director and eight teachers of 47 primary schools in Kagithane district. To this end, the survey-type research method was used in this study. As a result, 254 inquiry forms were returned and analyzed by statistical methods based on t-test, variance analysis, Kruskal-Wallis and Mann-Whitney tests. As a result of this research:

It was observed that the school managers perceive the realization level of the five disciplines of learning organizations (personal mastery, mental models, building shared vision, team learning, system thinking) better than teachers. It was observed that both of the school managers and teachers perceive the realization of system thinking in “sometimes” level perception. Both of the school managers and teachers stated that they have low level perception with regard to opportunities provided them with their personnel development. It was observed that the school managers aged between 20-35, consisting of totally assistant managers, perceive the realization of detailed research on the problem source less often than other school managers. It was observed that the school managers, mostly assistant managers, who have seniority under 5 years perceive that they can not obviously express their ideas and they feel themselves valueless more than other school managers. Teachers perceive themselves “sometimes” effective in terms of participation in the school problem solving process. Teachers perceive themselves less appreciated than the school managers. Teachers stated that it is “sometimes” consulted with them about implementations before they are carried out. It was observed that the school managers and teachers who participate in teamworks perceive the realization levels of personal mastery and team learning better than other school managers and teachers.

Key Words: Learning Organizations, Organizational Learning, Learning to Learn, Fifth Discipline, Learning School, Learning School Culture.

ÖNSÖZ

Eğitim, hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bilgi, kendisi için harcanan her türlü emeğin hakkını veren, sahibi olan kişiyi yücelten ve ona ulaşmaya çalışan toplumları daha aydınlık, mutlu ve özgür günlere taşıyan yegane araçtır.

Eğitim hayatımın her aşamasındaki saygıdeğer öğretmenlerime sonsuz şükranlarımı sunarım. Yüksek lisans eğitimim sırasında benimle çok değerli birikimlerini paylaşarak kişisel gelişimimde önemli rol oynayan, YTÜ Eğitim Yönetimi ve Denetimi programında kendilerinden ders aldığım bütün öğretmenlerime yürekten teşekkür ederim.

Lisans eğitimimden, halen devam ettiğim yüksek lisans eğitimime kadar, benden bilgisini ve emeğini hiçbir dönem esirgemeyen; bu araştırmam sırasında birikimleri ve önerileriyle bana yol gösteren; insanlığını ve sevecenliğini hiçbir zaman unutmayacağım danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Sevinç Peker'e teşekkürü borç bilirim.

Sevgili eşim Canan Banoğlu'na, bu araştırma sırasında bana gösterdiği sabır ve anlayıştan ötürü müteşekkirim. Onun varlığı ve gülen yüzü, hayatımın her döneminde olduğu gibi bana mutluluk ve huzur verdi.

Araştırmamı, gelecek güzel ve aydınlık günlere inanan tüm araştırmacılara armağan ediyorum.

İstanbul; Ocak, 2009

Köksal Banoğlu

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ ONAY SAYFASI	
ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
1.GİRİŞ	1
1. 1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlar	3
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4
1.7. İlgili Araştırmalar	4
1.7.1. İlgili Yurtiçi Araştırmalar	4
1.7.2. İlgili Yurtdışı Araştırmalar	8
2. KURAMSAL BİLGİLER	11
2.1. Öğrenme Kavramı ve Kuramları	11
2.1.1 Davranışçı Öğrenme Kuramı	12
2.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı	13
2.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı	14
2.2. Öğrenen Örgütler	15
2.2.1. Örgütsel Öğrenme	16
2.2.1.1. Tek Döngülü Öğrenme	17
2.2.1.2. Çift Döngülü Öğrenme	18
2.2.2. Öğrenen Örgüt Disiplinleri	20
2.2.2.1. Kişisel Ustalık (Hakimiyet)	20
2.2.2.2. Zihni Modeller	21
2.2.2.3. Takım Halinde Öğrenme	22
2.2.2.4. Paylaşılan Vizyon	23
2.2.2.5. Sistem Düşüncesi	25
2.2.3. Öğrenen Örgüt Olmayı Engelleyen Faktörler	26
2.3. Öğrenen Eğitim Örgütleri	28
2.3.1 Okulun Tanımı ve Tarihsel Gelişimi	28
2.3.2.Okulun Görevleri	30
2.3.3. Okulun Örgütsel Yapısı	31
2.3.4. Öğrenen Okullar	33
2.3.4.1. Öğrenen Okul Kültürü	34

2.3.4.2. Öğrenen Okullarda Okul İklimi ve Öğrenen Okul Olmayı Engelleyen Unsurlar.....	35
2.3.4.3. Öğrenen Okullarda Liderlik.....	39
3. YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırma Modeli.....	42
3.2. Evren ve Örneklem.....	42
3.3. Veri Toplama Aracı.....	48
3.4. Verilerin Toplanması.....	49
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	49
4. BULGULAR VE YORUM.....	51
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	51
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	61
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	71
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	81
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	102
5. SONUÇ.....	109
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	109
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	112
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	115
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	117
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	122
5.6. Araştırma Sonucunda Geliştirilen Öneriler.....	124
KAYNAKÇA.....	126
EKLER.....	131
Ek 1. Araştırma İzni.....	131
Ek 2. Araştırmanın Yapıldığı Okullar ve Yönetici-Öğretmen Sayıları.....	132
Ek 3. Kağıthane İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nün Okullara Gönderdiği Araştırma Anketiyle İlgili Üst Yazı	133
Ek 4. Araştırma Anketi.....	134
Ek 5. Anketin Kullanımına İlişkin İzin Yazısı.....	139
ÖZGEÇMİŞ.....	140

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 3.1: Yöneticilerin Cinsiyet Özelliklerine Göre Dağılımları	43
Tablo 3.2: Yöneticilerin Görevlerine Göre Dağılımları.....	43
Tablo 3.3: Yöneticilerin Yaşlarına Göre Dağılımları	43
Tablo 3.4: Yöneticilerin Kıdemlerine Göre Dağılımları	44
Tablo 3.5: Yöneticilerin Mezuniyet Durumlarına Göre Dağılımları	44
Tablo 3.6: Yöneticilerin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Dağılımları.....	45
Tablo 3.7: Yöneticilerin, Yöneticilik Sürelerine Göre Dağılımları	45
Tablo 3.8: Yöneticilerin, Aldıkları Yöneticilik Eğitimlerine Göre Dağılımları.	46
Tablo 3.9: Öğretmenlerin Cinsiyet Özelliklerine Göre Dağılımları	46
Tablo 3.10: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları	46
Tablo 3.11: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımları	47
Tablo 3.12: Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre Dağılımları	47
Tablo 3.13: Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Dağılımları	48
Tablo 3.14: Anket Derecelerinin Aralık Değerleri Tablosu	49
Tablo 4.1: Kişisel Hakimiyet Disiplini Yönetici Algı Ortalamaları	51
Tablo 4.2: Zihni Modeller Disiplini Yönetici Algı Ortalamaları	53
Tablo 4.3: Paylaşılan Vizyon Disiplini Yönetici Algı Ortalamaları	55
Tablo 4.4: Sistem Düşüncesi Disiplini Yönetici Algı Ortalamaları	57
Tablo 4.5: Takım Halinde Öğrenme Disiplini Yönetici Algı Ortalamaları	59
Tablo 4.6: Kişisel Hakimiyet Disiplini Öğretmen Algı Ortalamaları	61
Tablo 4.7: Zihni Modeller Disiplini Öğretmen Algı Ortalamaları	63
Tablo 4.8: Paylaşılan Vizyon Disiplini Öğretmen Algı Ortalamaları	65
Tablo 4.9: Sistem Düşüncesi Disiplini Öğretmen Algı Ortalamaları	68
Tablo 4.10: Takım Halinde Öğrenme Disiplini Öğretmen Algıları	70
Tablo 4.11: Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Disiplini Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	72
Tablo 4.12: Okul Yöneticisi ve Öğretmen Algı Ortalamalarının Öğrenen Örgüt Disiplinlerine Göre t-Testi ile Karşılaştırılması	72
Tablo 4.13: Okul Yöneticisi ve Öğretmen Algı Ortalamalarının Soru Maddelerine Göre t-Testi ile Karşılaştırılması	73
Tablo 4.14: Okul Yöneticileri ile Öğretmenler Arasında En Yüksek Algı Farkına Sahip Beş Maddenin t-Testi Sonuçları	77
Tablo 4.15.1: Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Öğrenen Örgüt Disiplini Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	81
Tablo 4.16.1: Yöneticilik Görevi Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Öğrenen Örgüt Disiplini Algılarına İlişkin, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve	

Standart Hata Değerleri.....	84
Tablo 4.16.2: Yöneticilik Görevi Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Mann-Whitney U Testi ile Karşılaştırılması	85
Tablo 4.16.3: Yöneticilik Görevi ve Yaş Aralığı Değişkenleri Çapraz Değer Tablosu	86
Tablo 4.16.4: Yöneticilik Görevi ve Kıdem Değişkenleri Çapraz Değer Tablosu	87
Tablo 4.16.5: Yöneticilik Görevi ve Yöneticilik Süresi Değişkenleri Çapraz Değer Tablosu	87
Tablo 4.16.6: Yöneticilik Görevi ve Alınan Yöneticilik Eğitimi Değişkenleri Çapraz Değer Tablosu	88
Tablo 4.16.7: Yöneticilik Görevi ve Takım Çalışmasına Katılma Değişkenleri Çapraz Değer Tablosu.....	89
Tablo 4.17.1: Yaş Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Kruskal Wallis Testi ile Karşılaştırılması ..	91
Tablo 4.17.2: Yaş Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Algılarının Sistem Düşüncesi Disiplini Açısından Mann-Whitney Tamamlayıcı Testleri ile Karşılaştırılması	91
Tablo 4.18.1: Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Kruskal-Wallis Testi ile Karşılaştırılması	93
Tablo 4.18.2: Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Algılarının Sistem Düşüncesi Disiplini Açısından Mann-Whitney Tamamlayıcı Testleri ile Karşılaştırılması.....	94
Tablo 4.19: Akademik Düzey Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Kruskal Wallis Testi ile Karşılaştırılması	95
Tablo 4.20: Hizmet İçi Eğitime Katılma Sayısı Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Kruskal Wallis Testi ile Karşılaştırılması	95
Tablo 4.21.1: Yöneticilik Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Kruskal Wallis Testi ile Karşılaştırılması	96
Tablo 4.21.2: Yöneticilik Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Algılarının Zihni Modeller Disiplini Açısından Mann-Whitney Tamamlayıcı Testleri ile Karşılaştırılması	96
Tablo 4.22.1: Yöneticilik Eğitimi Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Sıra Tablosu ile Karşılaştırılması.....	99
Tablo 4.22.2: Yöneticilik Eğitimi Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Mann-Whitney Testi ile Karşılaştırılması.....	100
Tablo 4.23.1: Katıldıkları Takım Çalışmasına Göre Okul Yöneticisi Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Sıra Tablosu ile Karşılaştırılması.....	101
Tablo 4.23.2: Katıldıkları Takım Çalışmasına Göre Okul Yöneticisi Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Mann-Whitney Testi ile Karşılaştırılması.....	101
Tablo 4.24: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Algılarının Öğrenen Örgüt	

Disiplinleri Açısından t-Testi ile Karşılaştırılması.....	103
Tablo 4.25: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması.....	104
Tablo 4.26: Yaş Değişkenine Göre Öğretmen Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması.....	105
Tablo 4.27: Akademik Düzey Değişkenine Göre Öğretmen Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Kruskal Wallis Testi ile Karşılaştırılması.....	105
Tablo 4.28: Hizmet İçi Eğitime Katılma Sayısı Değişkenine Göre Öğretmen Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Kruskal Wallis Testi ile Karşılaştırılması.....	106
Tablo 4.29: Katıldıkları Takım Çalışmasına Göre Öğretmen Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından t-Testi ile Karşılaştırılması.....	107

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1: Tepkisel Öğrenme.....	18
Şekil 2: Derinlikli Öğrenme.....	19
Şekil 3:Güçsüzlük ve Değersizlik İnancının Birey Üzerindeki Etkisi.....	21
Şekil 4: Vizyon ile Mevcut Gerçeklik Arasındaki Gerilim.....	23

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yenilik ve dönüşümlerin pek çok alanda hız kesmeden devam ettiği 21. yüzyılın başında, eğitim sistemimiz de kendini, bu yenilik ve değişimlerle uyumlu bir zeminde geliştirme arayışı içerisinde. Yeni öğretim programı ve yapılandırmacı eğitim anlayışına yapılan vurgular günümüzde bu arayışın en bilinen örnekleridir.

Bu süreç içerisinde dikkatle ele alınması gereken diğer bir konu ise eğitim örgütlerinin bir bütün olarak bu değişime ne kadar açık, hazır ve istekli olduklarının açıklığa kavuşturulmasıdır. En iyi içerik ve uygulamalar dahi uygulayıcılarından bağımsız düşünülemez. Bu nedenle uygulayıcı olarak okulların değişim süreci karşısındaki durumlarının tespiti ve değerlendirilmesi ayrı bir önem teşkil etmektedir.

İlköğretim okullarının, yaşanan değişim sürecinde örgüt olarak öğrenmeye ne kadar açık oldukları, öğrenen örgüt disiplinleri açısından yeterlilikleri, bu durum tespitinde önemli bir tutamak noktası teşkil etmektedir. İlköğretim okullarının, öğrenen örgüt olma yolunda bulunduğu yeri belirlemeye ve bu konuda yapılması gerekenlere yönelik araştırmalar ne yazık ki istenen düzeyde gerçekleştirilmemekte, idareci ve öğretmenlerin konu hakkındaki algı ve düşünceleri istenen oranda dikkate alınmamaktadır.

Klasik yönetim anlayışının hakim olduğu örgütlerde öne çıkan iş verimi vurgusunun, diğer eğitim kurumlarında olduğu gibi ilköğretim okullarında da ağırlığını koruduğu halen görülmektedir. Pek çok okul açısından, öğrencilerinin girmeye hak kazandıkları ortaöğretim kurumlarının isim ve sayıları, öğretmenlerinin kendi aralarındaki ilişkilerinin niteliğinden, öğretmen ve yöneticilerinin kişisel yeterlilikleri, takım halinde iş yapabilme becerileri ve okulun vizyonuna inanç düzeylerinden daha önemli sayılmaktadır. Oysa çağdaş yönetim anlayışı, iş veriminin sadece örgütsel tedbirlerle yükseltilemeyeceğini vurgulamaktadır. İnsan boyutu eksik bir yönetim anlayışı, eğitim gibi değişim ve yeniliklere açık bir alanda başarıyı, emir-komuta zincirine, ast-üst ilişkilerine ve genelge-yönetmeliklere

bağlamak zorunda kalacaktır. Bu durum, eğitim sistemimiz ve geleceğimiz için aşılması gereken bir durumdur.

İşte bu nedenle okul örgütlerinin öğrenmeyi öğrenmeleri, örgütsel öğrenme becerilerini geliştirmeleri ve öğrenen örgüt olmaları günümüzde daha büyük önem arz etmektedir. Bu araştırmanın ortaya çıkma nedeni bu önem ve gerekliliktir.

1.2. Araştırmanın Amacı

İlköğretim okullarının öğrenen örgüt disiplinleri açısından durumunun ortaya konması, bu nedenle yönetici ve öğretmenlerin algı düzeylerinin, öğrenen örgütün beş disiplinine (kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi, takım halinde öğrenme) bağlı olarak incelenmesi araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Araştırma amacına yönelik şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okullarındaki yöneticilerin, öğrenen örgüt disiplinleri açısından algıları ne düzeydedir ?
2. İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin, öğrenen örgüt disiplinleri açısından algıları ne düzeydedir ?
3. İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin algıları arasında öğrenen örgüt disiplinleri açısından anlamlı fark var mıdır ?
4. İlköğretim okullarındaki yöneticilerin algılarında;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Yürüttükleri yöneticilik görevlerine,
 - c. Yaşlarına,
 - d. Kıdemlerine,
 - e. Akademik düzeylerine,
 - f. Katıldıkları hizmet içi eğitim sayılarına,
 - g. Yöneticilik sürelerine,
 - h. Yöneticilik konusunda aldıkları eğitime ,

i. Takım çalışmasına katılma durumlarına göre,
öğrenen örgüte disiplinleri açısından anlamlı fark var mıdır ?

5. İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin algılarında;

- a. Cinsiyetlerine
- b. Yaşlarına
- c. Kıdemlerine
- d. Akademik düzeylerine
- e. Katıldıkları hizmet içi eğitim sayılarına,
- f. Takım çalışmasına katılma durumlarına göre,

öğrenen örgüt disiplinleri açısından anlamlı fark var mıdır ?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrenen örgütlerin beş temel disiplini doğru anlaşıldığı ve okullarımızda doğru biçimde uygulandığı takdirde, eğitim sistemini bulunduğu noktadan daha ileri konuma taşıyacak önemli özellikler taşımaktadır.

Eğitim sisteminin en önemli çıktısı olarak görülen öğrencilerin başarı düzeyleri diğer Avrupa ülkeleriyle kıyaslandığında, ülkemizin istenilen noktada olmadığı açıktır. Bunun sebepleri araştırılırken, öğretim faaliyetlerinin merkezinde yer alan eğitim örgütlerinin kendilerinin öğrenmeye açık olup olmadıklarının incelenmesinin ve öğrenen örgütün temel disiplinlerine ilişkin durumlarının öğretmen ve yöneticilerin algıları aracılığıyla ortaya konmasının ilerideki araştırmalara da önemli veriler sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, öncelikle bugünün anlaşılmasına önem vererek, gelecekteki daha aydınlık günlerin arayışına kendi olanakları ölçüsünde katkı koymayı hedeflemektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada şu sayıtların olduğu kabul edilmiştir:

1. Örneklem evreni temsil edebilecek yeterliliktedir.
2. Okul yöneticileri ve öğretmenler soruları içtenlikle cevaplamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, 2007-2008 öğretim yılında Kağıthane ilçesindeki 47 ilköğretim okulunda görev yapan 254 yönetici ve öğretmenin cevaplarıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Müdür: İlköğretim okullarında görevli müdür.

Müdür Yardımcısı: İlköğretim okullarında görevli müdür yardımcısı.

Öğretmen: İlköğretim okullarında görevli öğretmen.

Okul Yöneticisi: İlköğretim okullarından görevli müdür veya müdür yardımcısı.

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

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

1.7. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda öğrenen örgütler ve öğrenen eğitim örgütleri ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalar ve bu araştırmaların bulguları üzerinde durulmuştur.

1.7.1. İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Şahin (1995), Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde "Seçilmiş Devlet ve Özel Okullarda Örgütsel Öğrenme Sürecinin Nitel Bir Değerlendirmesi" isimli bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Araştırma İngilizce hazırlanmıştır. Araştırmada gözlem ve görüşme tekniği kullanılmış, bir devlet, bir özel ve bir tane vakıf lisesi olmak üzere toplam üç liseden sekiz öğretmen ve birer yönetici ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda şu bulgular elde edilmiştir:

Vakıf liselerinde yeni bilginin elde edilmesi, paylaşılması, yorumlanması ve tekrar kullanılacak şekilde saklanması süreçleri, özel ve devlet liselerine göre öğrenen örgüt özellikleri açısından daha uygun şekilde gerçekleştirilmektedir. Özel ve devlet okullarındaki merkeziyetçi ve statükocu anlayışın örgütsel öğrenme sürecinde zafiyet yarattığı, bu örgütleri olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğütveren (1998), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde "Öğrenen Örgütlerde Sürekli İyileştirme Modeli: Bir Yüksek Öğretim Uygulaması" isimli bir

yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Çalışma, Başkent Üniversitesi'ndeki 99 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada işletmecilik eğitimi veren fakülteler ile sektörel beklentiler karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda, işletme eğitimi ders programları ve bölümünün sürekli yenileşmeye ve örgütsel öğrenmeye açık olması gerekliliği ortaya çıkarılmış, sektör beklentilerinin karşılanması için üniversitelere öğrenen örgüt yapısı önerilmiştir.

Küçük (1998) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde "Öğrenen Örgüt Olarak Okul" isimli bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Araştırma İstanbul ili Üsküdar, Kadıköy, Ümraniye, Maltepe ve Kartal İlçelerindeki devlete ait 39 ilköğretim okulu, özel 9 ilköğretim okulu, 10 Anadolu lisesi, 8 devlet lisesi ve 2 endüstri meslek lisesinde görev yapan 54 okul müdürü ve 183 müdür yardımcısına uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda devlet ve özel okulları arasında öğrenen örgüt olmaya uygunluk açısından özel okullar lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Öğrenen örgüt okul kültürünün devlet okullarında oluşturulamadığı belirtilmiştir. Öneriler kısmında, kurs ve seminer gibi hizmet içi eğitimlere katılınması, okullardaki kadın yönetici sayısının artırılması, teknoloji kullanımının yükseltilmesi ve öğretmen yetiştirilmesinde üniversite ile işbirliğine gidilmesi önerilmiştir.

Töremen (1999) Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde "Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri" isimli doktora tezi hazırlamıştır. Çalışma 31 özel lise ve 52 devlet lisesindeki 545 öğretmen ve 148 yöneticiye uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, devlet okullarında bireysel araştırmalara katılma oranının özel okullara göre düşük olduğu, ödüllendirme sisteminin yerleşmediği, iletişimin yetersiz olduğu, planlı çalışmanın yetersiz olduğu, takım çalışması ruhunun eksik kaldığı tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitimlerin okul kalitesini artırmak yönünde düzenlenmesi, teknolojinin daha çok kullanılması, öğretmenlerin daha çok sorumluluk alması, vizyonun paylaşılr hale getirilmesi önerilmiştir.

Baran (1999), Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nde "Mesleki Teknik Eğitim Veren Liselerin Öğrenen Örgütler Olarak Yapılandırılması" isimli bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Bu araştırma İstanbul ilinde bulunan 15 endüstri meslek lisesinin yöneticileri ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: kadın yöneticilerin erkeklere oranla yeniliklere daha açık bulunmaktadır. Bu sebeple yönetimde kadın yöneticilere daha çok yer verilmesi önerilmiştir. Yöneticilerin, kendi alanlarında eğitime ihtiyaç duydukları ve hizmet içi eğitim almaları gerekliliği, mesleki içerikli yayınların takip edilmesinin önemi ortaya konmuştur. Araştırmaya göre müdür yardımcılarının daha fazla yetki verilmeli, bürokratik yükün azaltılması, takım çalışması ve kalite konusunda eğitimler düzenlenmelidir.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Ertan (2000) "İlköğretim Okullarını Öğrenen Örgüte Dönüştürmede Yönetici ve Öğretmen Algıları" isimli bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Ankara Merkez ilçelerindeki 100 öğretmen ve 15 yönetici araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda: öğrenci değerlendirmesinde öğrenme durumlarının notlardan daha fazla göz önünde bulundurulması, otoriter öğretmen anlayışı yerine rehber öğretmen yaklaşımının benimsenmesi, yönetici ve öğretmenlerin profesyonellik, verimlilik ve sürekli gelişme ile ilgili daha fazla çaba göstermeleri, başarının ödüllendirilmesi, eğitimde de son teknolojilerin kullanılması gerekliliği, yöneticilerin öğretmen ve öğrenciler için özendirici sistemler kurması gerekliliğine ulaşılmıştır.

Türkoğlu (2002), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları" isimli bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara il merkezinde görev yapan 60 müdür, 60 müdür yardımcısı ve 120 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırmanın bulgularına göre: müdürler öğretmenlere göre öğrenen organizasyonun gerçekleşme düzeylerini daha yüksek düzeyde algılamaktadır, yönetici ve öğretmenler kişisel gelişimleri için daha iyi imkanlar beklemektedirler, yönetici ve öğretmenlerin sistem algılarıyla ilgili bir düşüklük göze çarpmaktadır, yönetici ve öğretmenler takım çalışmasına açıktır, yönetici ve öğretmenler kurumlarının amaçlarına inanmaktadırlar.

Türeten (2004), Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nde "Öğrenen Örgüt Anlayışıyla Okulda Hizmet İçi Eğitimin Planlanması ve Bir Uygulama" isimli bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Araştırmanın örneklemini 13 Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde çalışan toplam 213 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda; demokratik, katılımcı, destekleyici ve yenilikçi yönetim anlayışının, herkes tarafından paylaşılan öğrenen örgüt olma hedefinin, yönetimin öğretmenler üzerinde motive edici etkisinin, okul/kurum kültürünü kuvvetlendiren etkinliklerin artmasının gerekliliği ortaya konmuştur.

Uysal (2005), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları" isimli bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Araştırma evreni olarak Konya il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumları seçilmiş ve küme örnekleme yöntemiyle birey sayısı yüksek okullarda % 40, az olan okullarda evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan yönetici, yönetici yardımcısı ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılama düzeylerinde, cinsiyetlerine, görev yaptıkları okul türlerine ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılıklar gözlemlenmiştir.

Özus (2005), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde "MEB'e Bağlı Konya İlindeki Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Kurumlarında Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyonu Algılamaları" isimli bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Araştırmada örneklemini, Konya ilinde 2004-2005 öğretim yılında açık olan Çok Programlı Liseler ve Mesleki Teknik Ortaöğretim kurumlarında görev yapan 31 yönetici ve 53 giyim öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda, söz konusu eğitim kurumlarının öğrenen örgüt konumuna gelemedikleri, kendilerini geliştirmek, bilgi ve teknolojiyi kullanabilmek için bireysel ve örgütsel çalışmalara yönelmeleri gerektiği saptanmıştır.

Ergani (2006), Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde "Öğrenen Örgüt Olarak Üniversiteler: Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Meslek Yüksek Okulu Örneği" isimli bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi ile Kütahya Meslek Yüksek Okulu'nda görev yapmakta olan akademik yönetici ve öğretim üyelerinin öğrenen üniversite kavramının tasarımı ile ilgili görüşleri incelenmiştir.

Araştırma sonucunda; Kütahya Meslek Yüksek Okulu'nun üç programının da öğrenen örgüt genel özelliklerine sahip olduğu, problemler ortaya çıkmadan çözülebilmesi için çalışmaların önceden yapılmasının gerekliliği, Meslek Yüksek

Okulu'nun mevcut vizyonun daha etkili olması için geliştirilmesi gerekliliği ortaya konmuştur.

Ünal (2006), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde "İlköğretim Denetçilerinin Öğrenen Örgüt Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi" isimli bir doktora tezi hazırlamıştır. Araştırmanın örneklemini 15 ilde görev yapan 445 ilköğretim denetçisi ile bu illerde seçilen 270 ilköğretim okulunda görev yapan 1330 öğretmen ve 540 yönetici oluşturmuştur.

Araştırmada temel olarak şu bulgulara ulaşılmıştır: ilköğretim denetçileri örgüt kültürünün öğrenmelerine "orta düzeyde" fırsat sağlamaktadır. Denetçiler, öğrenmeye yönelik özelliklerini üst düzeyde algılamaktadırlar ve denetleme faaliyetleri sırasında liderlik davranışlarını üst düzeyde yerine getirdiklerine inanmaktadırlar. İlköğretimdeki öğretmen ve yöneticiler ise denetçilerin görevlerini "orta düzeyde" yerine getirdiğini düşünmektedirler. Denetçi, yönetici ve öğretmenlerin, denetim sırasında gösterilen liderlik özelliklerine yönelik algıları birbirinden anlamlı derecede farklıdır. Denetimler sırasındaki liderlik özelliklerini denetçiler, öğretmen ve yöneticilerden, yöneticiler ise öğretmenlerden daha olumlu algılamaktadır.

1.7.2. İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Brown (1997) Harvard Üniversitesinde "Transforming Schools Into Communities of Thinking and Learning About Serious Matters" isimli araştırmasında, öğrenme grupları oluşturularak önemli görülen konularda bilişsel ve gelişim psikolojisine bağlı öğrenmelerin nasıl artırılabilirliği incelenmiştir. Brown (1997)'un ifadesiyle araştırmada temel olarak öğrenmeyi öğrenmek incelenmiştir. "Fostering Communities of Learners" olarak isimlendirilen araştırma 6-12 yaş ilköğretim okullarında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, var olan bir problemin kuvvetli ve zayıf yanlarını ortaya koymak, işbirliği ve sorun üzerinde düşüncelerin paylaşılması, öğrenmeye açık bir kültür, gruplara yeni gelen üyelere ortak değerlerin, inançların ve düşünce sistemlerinin sunulması öğrenmeyi kuvvetlendirmektedir.

Silins, Mulford ve Zarins (1999) tarafından, "Leadership For Organizational Learning and Student Outcomes. The Lolso Project: The First Report of an Australian Three Year Study of International Significance" isimli bir araştırma yapılmıştır.

Avusturalya'daki okulların öğrenen okul özelliklerini geliştirme doğrultusunda uygulanan Lolso projesinin değerlendirilmesi için yapılan bu araştırmanın örneklemini 2503 okul yöneticisi ve öğretmeni ile 3508 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda okulların öz yeterliği, okullardaki liderlik özelliklerinin dağılımı, okul çalışanlarına verilen değere bağlı olarak öğrenen örgüt özellikleri arasında olumlu yönde anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğretmen kadrosu daha geniş okullarda, öğretmenlerin daha düşük liderlik özelliği gösterdiği görülürken, liderlik fonksiyonun, okul öz yeterliği ve kadrolar üzerinde daha baskın olduğu gözlenmiştir.

Thompson (2004) tarafından yapılan “Organizational Learning in Action: Becoming an Inviting School” isimli çalışmada, Creekview ilköğretim okulunun 2 yıl boyunca uyguladığı öğrenen örgüt özelliklerini artırıcı faaliyetlerine bağlı olarak öğrenen örgüt özellikleri, yarı yapılandırılmış anketler aracılığıyla görüşme tekniği kullanılarak incelenmiştir.

Araştırma sonucunda, okul müdüresinin öncülüğünde ve öğretmenlerin aktif katılımıyla gerçekleştirilen takım çalışmaları aracılığıyla öğretmen ve yöneticilerin birbirlerinden daha fazla şey öğrendikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenler bu başarıda okuldaki paylaşılan değerlerin ve vizyonun önemini belirtmişlerdir.

Moini (2007) Tahran Üniversitesi'nde “Comparing Organizational Learning Rates In Public and Non-Profit Schools In Qom Province of Iran” isimli bir yüksek lisans çalışması yapmıştır. Araştırma evreni Qom şehrindeki bütün özel ve devlet okulları olup örneklem olarak 34 devlet ve 34 özel okulu alınmıştır.

Araştırma sonucunda, devlet okullarıyla özel okullar arasında öğrenen örgüt özellikleri açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öneri olarak devlet okullarının her kademesinde çağdaş yönetim ilkeleri ve öğrenen örgüt özelliklerine uygun bir reorganizasyon getirilmiştir.

Sarkar, Shibata ve Matabo (2007) tarafından yapılan, “Delivering Jugyou Kenkyuu For Reframing Schools As Learning Organizations: An Examination of The Process Of Japanese School Change” isimli araştırma yapılmıştır. Araştırmada Japonyadaki okullarda uygulanmakta olan Jugyou Kenkyuu sistemi incelenmiş ve öğrenen örgüt özellikleri açısından değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre kalite çemberlerine dayanan bu yöntemin öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi, okuldaki değişimi olumlu yönde etkilemesi,

öğretmenler açısından işbirlikli öğrenmeye dayanan hizmet içi eğitimlerle, bu eğitimlerin kalitesini artırdığı, öğrenci öğrenmelerini yükseltmesi ve okulları geleceğin eğitim sistemine hazırlaması açılarından öğrenen örgüt özelliklerini geliştirtirdiği tespit edilmiştir.

Tseng ve McLean (2008) tarafından “The Relationship Organizational Learning Practices and The Learning Organization” isimli araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişki literatür taramasına bağlı olarak ortaya konmuştur.

Araştırma sonucunda çift döngülü öğrenmenin örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir süreç olduğu, bu şekilde örgütsel öğrenmenin bütün örgüte yayılarak öğrenen örgütlerin oluşumunu kolaylaştırdığı ortaya konmuştur.

Chatenier ve arkadaşları (2008) Wageningen Üniversitesi’nde, “Toward a Competence Profile for Inter-Organizational Learning in Open Innovation Teams” isimli bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın problemini, örgütler arası öğrenmede hangi yeteneklerin gerekli olduğu oluşturmuştur . Araştırma nitel bir araştırma olup, araştırma tekniği olarak 16 görüşmeden 13’ünde yüz yüze görüşme, 3’ünde telefonla görüşme kullanılmıştır. Veriler bir buçuk saat süren, yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır.

Araştırma sonucunda adanmışlık, özyönetim, sosyal beceriler, kişiler arası iletişim teknikleri, ekiple çalışma, güven verici olma, sorun ve belirsizliklerle başa çıkabilme, kontrol ve eş güdümlene, bilgileri analiz etme ve sunma, münazara ve tartışma tekniklerine hakim olma gibi yeterliliklerin, örgütler arası öğrenmede etkili olduğu tespit edilmiştir.

2. KURAMSAL BİLGİLER

2.1. Öğrenme Kavramı ve Kuramları

Öğrenme kavramı pek çok eğitim bilimci ve psikolog tarafından yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Erden, Akman, 2001).

Schunk (2004)'a göre öğrenme, bireyde pratik ve yaşantılar sonucunda ortaya çıkan kalıcı davranış veya davranış kapasitesi değişikliğini kapsar. Tanımlar incelendiğinde öğrenmenin üç özelliği dikkat çekmektedir.

İlki, öğrenme davranış ya da davranış kapasitesinde meydana gelen değişikliktir. Öğrenme içsel bir süreçtir dolayısıyla öğrenilen davranışın hemen gözlenmesi önemli değildir. Önemli olan birey istediğinde ya da bireyden istenildiğinde, onun pratik ve ürünlerinde öğrenmenin etkilerinin gözlenmesidir. İkincisi, davranışın kalıcılığı önemlidir. Olumlu ya da olumsuz herhangi bir durum ya da uyarıcıya bağlanmış davranış değişikliği öğrenme değildir. Durum ve koşullardan bağımsız kalıcı davranış değişikliği öğrenmeyi ifade eder. Üçüncü önemli nokta, öğrenmenin bireyin deneyimlerine dayanmasıdır. Örneğin çocuklar emeklemeyi ya da ayakta durmayı öğrenmezler, çünkü bu onların doğal gelişim süreçleridir ve kendi deneyimlerine değil, gelişme evrelerine bağlı olarak ortaya çıkar (Erden, 2001).

Diğer bir anlatımla öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine göre, çevresiyle etkileşim sonucunda yeni davranışlar kazanması ya da eski davranışlarını değiştirmesi sürecidir. Kişinin çevre ile etkileşimi onu çevresiyle alış-veriş halinde tutar. Kişi sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve sonucunda duyuşsal veya davranışsal tepkide bulunur. Bu şekliyle bakıldığında öğrenme dinamik bir süreçtir. Genel anlamda öğrenme, çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyu ve davranış değişikliğidir (Ünal, Ada, 1999).

Bu tanıma göre öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimine bağlıdır. Yani, birey veya çevre tek başına öğrenme için yeterli değildir; öğrenme derecesi sadece çevre ve birey arasındaki etkileşim derecesine de bağlı değildir. Öğrenme derecesi aynı zamanda, öğrencinin uyguladığı öğrenme stratejilerine ve çevrenin bilgiyi sunmadaki

başarısı ile bu iki kaynak arasındaki uyum derecesine de bağlıdır (Yavuz, 2004; Peker, 2003).

Öğrenme, eylem-sonuç ilişkisi konusunda bilginin içinde bulunduğu süreç ve bu ilişkiler üzerine çevre etkisinin gelişmesi olup hayatta kalabilmek ve süreklilik için fonksiyonel bir kavramdır. Diğer bir anlatımla öğrenme aktiftir, öğrenme etkindir. Michael, öğrenmeyi geleceğin ihtiyacı olarak, Malone, bilgi çağında koordine uygulama ve teorileri olarak, Senge ise öğrenen örgütlerin sanat ve uygulaması olarak tanımlar (Malhotra, 1996, 32'den aktaran Töremen, 2001).

Senge (2007)'e göre öğrenmenin temelinde bir zihniyet değişikliği yatmaktadır. Öğrenme, günlük anlamında kullanılan "bilgi edinme"den ayrılmakta ve insanın şimdiye kadar yapamadığı bir şeyi yapmaya muktedir hale getiren davranış ve düşünce değişiklikleri bütünü olarak görülmektedir. Öğrenme ancak yeni bir bilginin değişik bir davranış biçimine dönüştürülmesiyle gerçekleşir. Kişi içindeki merak duygusu sayesinde, gerçek anlamda ve kalıcı olarak öğrenebilir.

2.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı

Davranışçı kuramın temel sayıtlısına göre, insanın beyinde olup bitenler tespit edilemeyecek kadar karmaşıktır, bu nedenle bilimsel olarak ölçülebilir şeylerle ilgilenilmesi ve öğrenmenin davranışlar açısından değerlendirilmesi gerekmektedir (Boydak, 2004).

Davranışçı kuramlara göre öğrenme etki tepki ilişkisidir. Bu kuramlarda öğrenme iki şekilde meydana gelir: Klasik koşullanmayla veya edimsel koşullanmayla. Klasik koşullanmada, birey bir uyarıcıya gösterdiği tepkiyle, aynı anda karşılaştığı ikinci bir uyarıcı arasında bağ kurarak, birinci uyarıcıya gösterdiği tepkiyi ikinci uyarıcıyı da göstermeye başlar. Edimsel koşullanmada ise herhangi bir problem durumunda, birey çeşitli edimlerde bulunur. Bu edimler, kendiliğinden olan ve hızını organizmadan alan davranışlardır. Bu davranışlara pekiştirme verildiği ölçüde davranışların tekrar oranı artar, ceza ve caydırıcı yöntemler kullanılarak ise davranışın yinelenmesi engellenir (Ülgen, 1995).

Davranışçı kuramların öğretim ilkeleri şu şekilde özetlenebilir (Özden, 2000a):

- 1- Yapararak öğrenme esastır.
- 2- Öğrenmede, pekiştirme önemli bir yer tutar.

- 3- Becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir.
- 4- Öğrenmede güdülenmenin çok önemli bir yeri vardır.

2.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bilişsel kuramlara göre öğrenme bilişsel olarak gerçekleşmektedir ve öğrenme anlama ile ortaya çıkar. Bir problemle karşı karşıya kalan birey, öğrenme sonucu problemlerini çözebilmektedirler. Bilişsel yaklaşımın temelini Geştalt Psikolojisi oluşturmıştır.

Geştalt psikolojisinin insan algısı ve öğrenme ile ilgili temel ilkeleri şu şekilde sıralanabilir (Selçuk, 2000):

- 1- İnsanlar gördüklerini bir bütün (geştalt) olarak algırlar ve "bütün", kendisini oluşturan parçalardan farklıdır. Bundan dolayı bütünü parçalara bölmek ve onları ayrı ayrı incelemek bütün hakkında yeterli bilgi vermez.
- 2- İnsanlar nesneleri bazı örgütleyici eğilimlere göre algırlar.
- 3- Öğrenme, bireyin karşılaştığı bir durumu algılama ve yorumlamasındaki değişimdir.

Bilişsel kurama göre bireyin öğrenmesi zihinsel gelişim ile doğrudan ilgili görülmektedir. Bireylerin zihinsel gelişim evrelerine göre öğrenme düzeyleri de artmaktadır. Bu evreler değişik bilim adamları tarafından farklı yaş dönemlerine ayrılmaktadır.

Piaget bilişsel gelişimi dört dönemde işlemektedir (Erden, Akman, 2001):

- 1- 0-2 yaş, reflekslerden hareketlere geçişin yaşandığı ve problemlerin duygusal hareketlerle çözüldüğü "Duyu-Hareket Dönemi".
- 2- 3-6 yaş, duyuşsal sunulardan, sezgisel düşünme ve problem çözmeye yönelinen "İşlem Öncesi Dönem".
- 3- 7-11 yaş, işlemlerin sezgisel olmaktan mantıksal düşünmeye ve somut problemlere yöneldiği "Somut İşlemler Dönemi".
- 4- 11-15 yaş, İşlemlerin somut problemlerin mantıksal çözümünden tüm

problem çeşitlerinin mantıksal çözümünün gerçekleştiği "Soyut İşlemler Dönemi".

Gagne ise öğrenmeyi sekiz aşamada değerlendirmiştir: İşaret öğrenme, uyarıcı davranım ilişkisini öğrenme, zincirleme, söz bağı kurma, ayırt etmeyi öğrenme, kavram öğrenme, ilke öğrenme, problem çözme. İlk üç aşaması uyarıcı-tepki ilişkisini içeren bu sıralama düzenli bir sıra takip etmeyebilir. Birkaçı bir arada gerçekleşebilir (Ülgen, 1995).

Bruner'in görüşleri Piaget ile benzerlik gösterir. Bruner Piaget'ten farklı olarak öğrenmenin üç form ile her yaşta gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Bu üç form, yapma/icra etme, görsel algılar, sembolik formdur (Erden, Akman, 2001).

Pek çok psikolog bilişsel öğrenmenin, koşullu öğrenmeden daha etkili olduğunu belirtmektedir. Koşullu Öğrenmenin altında da zihinsel bir süreç yattığını iddia etmektedirler (Cüceloğlu, 1996).

2.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Öğrenme-öğretme sürecinin doğasını açıklamak için pek çok öğrenme kuramı ortaya atılmıştır. Bu kuramlardan birisi olan yapılandırmacı öğrenme kuramı, bilginin öznel yönünü kabul etmeyen, öğretmenin ve öğrenenin özel şartlarını- eksikliklerini, üstünlüklerini ve tercihlerini- önemsemeyen ve katı öğretim yöntemleriyle şekillenen öğretmen merkezli eğitim modellerine alternatif sunması yönüyle eğitim dünyasının yakından ilgisini çekmektedir (Bahar, Karakırık, 2003).

Bir öğrenme kuramı olarak yapılandırmacılık, bilginin öğrenen tarafından nasıl yapılandırıldığı üzerine odaklanır. Yapılandırmacı kurama göre öğrenme, öğrenenin pasif kaldığı bir öğretme süreci sonucunda meydana gelmez, öğrenen kişinin bilgileri aktif olarak yapılandırdığı bir süreç sonucunda oluşur (Fer, Cırık, 2006).

Hem toplumların hem de öğrenen kişilerin ihtiyaçları hızla değişmektedir. Bu değişim içerisinde günümüz bireylerinden işbirlikli öğrenmeye daha açık olmaları, günümüz eğitim sisteminden ise bu işbirlikli öğrenme ihtiyacını karşılayacak öğrenme ortamlarının geliştirilmesi beklenmektedir. Yapılandırmacı kuram bu yönüyle çağımızın gereksinimlerine cevap veren bir kuram olarak değerlendirilebilir (Fer, Cırık, 2007).

Bu kuramın temelleri 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.

Vygotsky (1998)' e göre ise öğrenen, bugün yardımla yapabildiğı şeyleri yarın kendi başına yapabilecektir. Bu yüzden en iyi öğretim biçimi gelişmenin önünde giden ve onu yönlendiren öğretim biçimidir; öğretimin hedefi tamamlananlardan çok tamamlanmakta olan işlevler olmalıdır. Kişi yeni kazandığı bilgileri eski bilgileri ile karşılaştırarak zihninde yeniden yapılandırır ve böylece etrafındaki dünyayı anlamlandırır. Özetle kuramda, bilginin her bir öğrenen tarafından bireysel olarak yapılandırıldığı, kişinin kendisine ulaşan bilgileri aynen almadığı ve öğrenmede bireyin ön bilgilerinin, kişisel özelliklerinin ve öğrenme ortamının son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme, öğrenciyi öğrenme ortamının merkezine yerleştirir. Öğrencilere hazır olarak verilenler yerine, onların kendilerince konuyu anlamlandırdıkları materyallerin kullanılmasını öneren bir anlayışı önerir. Bilgiyi kendi başına anlamlandıran birey bunu; sorular sorarak, cevaplar geliştirerek, çevreyi etkileyerek ve ondan etkilenerek yapar (Gredler, 2001).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, bireyin bilgiyi oluştururken aktif katılımı ve çevresiyle sosyal etkileşim içinde olması gerektiğini savunmaktadır. Bu süreçte birey önceki bilgileri ve tecrübeleri ışığında yeni bilgileri organize eder, yorumlar ve anlamlaştırır. Bu kurama göre öğrenme, bireyin tartışma, işbirliğine girme, derinlemesine irdeleme gibi etkinliklerle zenginleştirilen bireysel bir süreçtir. Önemli olan bilginin transferinden çok elde edilmesine ve geliştirilmesine yönelik uygun ortamların yaratılmasıdır (Aytaç, 2006).

2.2. Öğrenen Örgütler

Örgütler, 1970'li yılların sonlarından itibaren büyük bir değişim ve belirsizlik ortamında tartışılmaya başlanmışlardır. Böyle bir ortamda varlıklarını sürdürebilmek için, "çevrelerini sürekli araştıran sistemler" haline gelmeye çalışan bu örgütler, böylece kendilerini saran belirsizlikleri azaltıp, başarıya ulaşabilmek için yeni yol arayışı içine girmişlerdir. Bu arayış içerisinde bir beyin gibi düşünebilen, öğrenebilen ve araştıran birer sistem olan örgütler, çevrelerindeki değişimlere çok daha kolay uyum sağlayabilmişlerdir (Yazıcı, 2001).

O günlerden bu yana çok farklı sektörlerden birçok kurum "Öğrenen Örgüt" olmaya çalışmaktadır. Süreç içerisinde kendini geliştirebilmek ve geleceği öngörebilmek hangi alanda faaliyet gösterirse gösterecek pek çok kurumun ortak hedefidir.

Öğrenen örgüt kavramı, bir kurumun sürekli olarak yaşadığı olaylardan sonuç çıkarması, bunu değişen çevre koşullarına ayak uydurmakta kullanması, personeli geliştirici bir sistem yaratması ve böylece değişen, gelişen, kendini yenileyen dinamik bir örgüt olmasını ifade eder (Koçer, 1996).

Hangi kurama göre açıklanırsa açıklansın öğrenme, bir tür değişimi ifade etmektedir. Benzer şekilde örgütler de iş yapma biçimlerini ve yapılarını çağın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde değiştirmektedirler. Öğrenen örgütlerde öğrenme faaliyeti örgütün bütün kanallarına yayılmıştır. Zira hızlı değişim ve yenilikler karşısında başarılı olmak isteyen bir organizasyonun sadece tepe yöneticilerinin öğreniyor olması ve altında çalışan kimselere "hadi benim öğrendiklerimi uygulayın" demesi artık yeterli değildir. Bütün örgüt için herkesin sürekli öğreniyor olması ve kendi konularıyla ilgili teknolojik, ekonomik yenilikleri takip etmesi, öğrenmesi ve bunları uygulaması gerekir (İnceler, 1997).

Öğrenen örgüt olabilmek için hassasiyet gösterilmesi gereken anlayışları Erdem (2002) şöyle özetlemiştir:

- Bugünün problemleri dünün “çözümlerinden” kaynaklanır.
- Ne kadar sık yüklenirseniz sistem o kadar sıklıkla geriye itecektir.
- Davranış kötü sonuçlardan önce iyi sonuçlar doğurur.
- Daha hızlı daha yavaştır.
- Tedavi hastalıktan kötü olabilir.
- Kolay çıkış yolu o soruna tekrar geri götürür.
- Neden ve sonuç, mekan ve zamanda birbiriyle yakından ilişkili değildir.
- Küçük değişiklikler büyük sonuçlar üretebilir.

2.2.1. Örgütsel Öğrenme

Örgütün bir bütün olarak öğrenen örgüt olabilmesi, örgütsel öğrenmeye açık olmasına bağlıdır. Çünkü örgütlerde görülen değişim ve gelişmelerin birçoğu öğrenmeye dayanır. Örgütün üyeleri sürekli olarak kurumları hakkındaki düşünce ve duygularını değiştirdikleri gibi, uygulanan sistem ve kuramlar da kendilerinde değişiklik yapmaktadırlar. Örgütler, kullanmakta oldukları davranış ve modellerindeki hataları bularak ve düzelterek iç ve dış çevredeki değişikliklere

cevap veren bir değişim uzmanı gibi hareket ettikleri zaman örgütsel öğrenmeden bahsedilmektedir (Çelik, 2002).

Örgütsel öğrenme, örgütün ve çevresinin sürekli değişimini sağlar. Ancak değişim, kötü durumdan iyi duruma gelmek gibi, tek aşamalı değildir.

Örgütsel öğrenmenin sonu yoktur çünkü örgütsel öğrenme, örgütü sürekli olarak daha iyi durumlara taşımayı amaçlayan bir süreçtir. Nasıl her sonuç yeni bir problemi doğuruyorsa, örgütsel sorunlara getirilen çözümler de bir süre sonra yeni sorunların meydana gelmesine neden olacaktır.

Örgütsel öğrenmenin temel özelliği, sadece kendisini ve çevresini yenilemesi veya değiştirebilmesi değil, bu değişimin sürekliliğini sağlayabilmesidir. Bu süreçte örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt felsefesinin geliştirilebilmesi, yaratıcılık, yenilik, müşteri odaklı olmak ve sürekli gelişme için; öğrenmede daha çok "keşif modeli" üzerinde odaklanmak ve çalışanların içsel motivasyonunu, kendilerini geliştirme yönünde arttırmak gerekmektedir (Senge, 2007).

Örgüt içindeki bireylerin, karşlarına çıkan problemleri örgüt adına çözmeleri örgütsel öğrenme yolunda önemli bir başlangıç sayılabilir. Bireyler, bekledikleri ve elde ettikleri sonuçlar arasında bir farklılık gördükleri anda, bu farklılığı giderebilmek için daha farklı düşünce ve davranış biçimleri geliştirmeye başlarlar. Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin yaşadığı olaylar sonunda öğrendiklerinin örgüte mal edilmesi gerekir (Yazıcı, 2001).

Argyis ve Schön (1978'den aktaran Ögütveren, 1998) göre örgütsel öğrenme ancak hataların farkına varılıp düzeltilmesinden sonra meydana gelir. Burada dikkat çekilen nokta, sadece hataların farkına varmanın ya da yeni bir bakış açısı geliştirmenin öğrenme olarak sayılmaması gerektiğidir. Ne zaman ki birey farkına vardığı hataları ve yeni bakış açısını kullanarak eski eylemini düzeltir ve yeni bir etkinlik içerisine girer, o zaman öğrenme gerçekleşmiş demektir. Hataların farkına varılıp düzeltilmesi sürecinde iki tür öğrenmeden bahsedilmektedir.

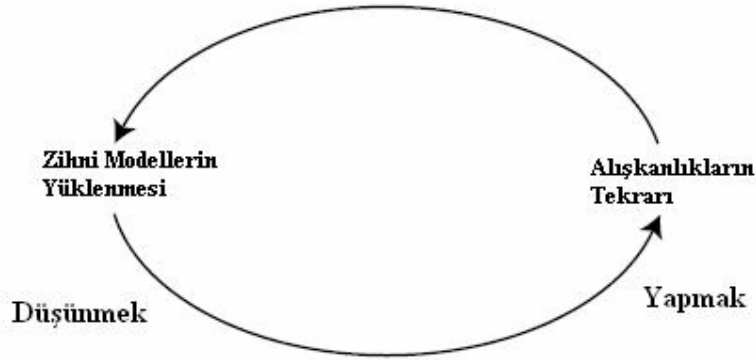
2.2.1.1. Tek Döngülü Öğrenme

Tek aşamalı öğrenme Fyol ve Lyles (1985) tarafından alt düzeyde bir öğrenme olarak, Senge (1990) tarafından uygulamalı öğrenme olarak ve Balasubramanian (1996) tarafından stratejik olmayan öğrenme olarak ele alınmıştır. Bu tür öğrenme örgütün kendisini geliştirmeye başlamasını ve hedeflerini rutin işlerle birleştirmesini

gerektirir (Fyol, Lyles, 1985; Senge, 1990; Balasubramanian, 1996, 89'dan aktaran Töremen, 2001).

Tek döngülü öğrenmede, hatalar araştırılır ve saptanır, bu hatalar örgütün amaçlarına ulaşmasını engellemeyecek şekle getirilip düzeltildikten sonra öğrenme gerçekleşmiş olur. Öğrenme hataların bulunup giderilmesi ile sona erer (Şencan, [07.04.2008]).

Örgütün amacıyla var olan durum arasındaki uyumsuzluğun sonlanmasıyla tamamlanan tek döngülü öğrenme daha çok rutin ve tekrar gerektiren işler için kullanılan bir öğrenme faaliyetidir. Sorun tespit edilir ve çözmek için harekete geçilir. Sorun çözülmezse yeni bir çözüm için harekete geçilir. Sorunun çözüldüğü noktada öğrenme sonlanır. Özellikle yüzeysel problemlerin çözülmesinde ve kısa vadede çözülmesi gereken problemler için işlevli bir öğrenme döngüsüdür. Bir diğer ifadeyle sorunlar karşısında tepkisel bir öğrenme biçimidir. Şekil 1'de tek döngülü tepkisel öğrenmenin döngüsü gösterilmektedir (Senge, 2004).



Şekil 1: Tepkisel Öğrenme

Peter Senge, Awakening Faith in an Alternative Future, **Reflections**, (Number:7, 2004), 6.

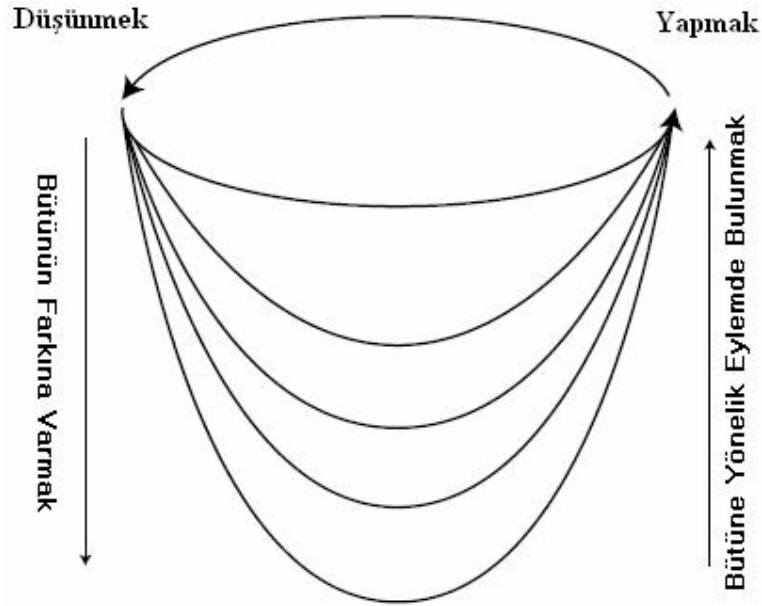
Bu öğrenme düzeyi herhangi bir düşünme veya sorgulamayı teşvik etmez. Tek döngülü öğrenmede mevcut problemlerin çözümüne odaklanılır. Problemleri üreten davranış ve anlayış incelenmeden bırakılır (Öğütveren, 1998).

2.2.1.2. Çift Döngülü Öğrenme

Üretici öğrenme olarak da isimlendirilen bu öğrenme, örgütün hatalarının bütünsel olarak ele alınıp belirlenmesi sırasında, örgütün mevcut hedeflerinin, politikalarının, yapı ve normlarının değiştirilmesi ve sorunlarına çözüm getirilmesiyle ortaya çıkan öğrenmedir. Örgütün gücünü arttırmasına, problemlerine yaratıcı çözümler getirmesine, yenilikler geliştirmesine ve kendisini yeniden şekillendirmesine destek

olan bir öğrenme biçimidir. Çift aşamalı öğrenmede örgütün temel bilgi ve yeterliliklerinin, rutin işlerinin değiştirilmesi söz konusudur. Öncelikle norm ve politikaları, daha uzun vadede ise örgütlerin gelecekteki yapılarını değiştiren bu çift döngülü öğrenmeler, örgütlerin değişen şartlara uyumunu kolaylaştırır (Öğütveren, 1998).

Senge (2004) çift döngülü öğrenmeyi, derinlikli öğrenme olarak isimlendirerek, sistem bütünlüğüne yönelen zihnin, eylemlerini de aynı bütünlüğe yönlendireceğini öne sürmektedir. Bu sayede öğrenme sürecinde zaman ve ortama göre verilen tepkiler değil, bütüne yönelik farkındalığa bağlı ve bütünü etkileyen öğrenmeler öne çıkmaktadır. Şekil 2’de derinlikli öğrenme döngüsü gösterilmektedir (Senge, 2004).



Şekil 2: Derinlikli Öğrenme

Peter Senge, Awakening Faith in an Alternative Future, **Reflections**, (Number:7, 2004), 6.

Bu öğrenme biçiminin çift döngülü olarak nitelendirilmesinin nedeni, öğrenme dışlısının başka çarkları da döndürerek öğrenmeyi başlayıp biten bir olgu yerine bir süreç olarak değerlendirmesidir (Şencan, [07.04.2008]).

2.2.2. Öğrenen Örgüt Disiplinleri

Senge (2007), öğrenen örgütleri ele aldığı "beşinci disiplin" adlı kitabında, öğrenen örgütün gerçekleşmesinde rol oynayan ve örgütü öğrenen örgüte dönüştürebilen beş temel disiplin (kişisel ustalık, takım halinde öğrenme, zihinsel modeller ve paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi) ortaya koymaktadır.

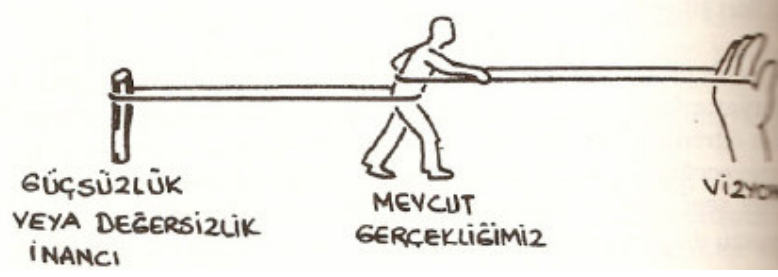
"Disiplin" kavramıyla ile belirtilmek istenen, zorla kabul ettirilen bir düzen ya da bir araç değildir. Uygulanması için incelenmesi ve hakim olunması gereken teori ve teknikler toplamıdır. Yani bu disiplinler, belirli beceri ve yetenekleri elde etmek için izlenmesi gereken bir gelişme yoludur. Bu disiplinlerden her biri insanların nasıl düşündüğü, gerçekten ne istedikleri, birbirleriyle nasıl etkileşime girdikleri ve nasıl birlikte öğrendikleriyle yakından ilgilidir (Senge, 2007).

2.2.2.1. Kişisel Ustalık (Hakimiyet)

Kişisel ustalık, sürekli gelişmek için yaşam boyu öğrenmeye inanan, kesin bilgilere ulaşmak yerine, her durumda bilgiye ulaşma yöntemlerini bilerek, bunu örgütsel gelişme yolunda kullanan 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)'e göre örgüt üyesindeki bu sürekli öğrenme çabası, öğrenen örgütlerin ruhunu meydana getirmektedir.

Burada bahsedilen öğrenme “bilgi kalıplarının” aktarılması değil, örgütte çalışanların değişiklik ve yeniliklere adaptasyon sürecidir. Bu disiplinde kişinin ne bildiğinden daha sonuç verici ve geliştirici olan, kişinin nasıl bildiğidir (Şencan, [07.04.2008]).

Kişisel ustalığa sahip kişiler vizyon sahibi kişilerdir. İnsanların vizyon hakkında konuşmaktan çekinmelerinin sebeplerinden biri Senge (2007)'e göre var olan gerçeklikle, gelecek tasarımları arasında bir boşluğun bulunmasıdır. Çünkü vizyon ile gerçeklik arasındaki bu boşluk kaçınılmaz bir gerilim yaratmaktadır. Bu durum *yaratıcı gerilim* olarak isimlendirmektedir. Gerilimin kendisi, bireyde ortaya çıkacak kişisel hakimiyetin ve yaratıcılığın da kaynağı olacaktır. Birey, içinde bulunduğu zaman ve ortamda kendisini güçlü ve değerli hissetmiyorsa, yaratıcı gerilim yıpratıcı bir etkiye yol açacaktır. Şekil 3, bireyin bugününe dair güçsüzlük ve değersizlik inancının birey üzerindeki etkisini göstermektedir (Senge, 2007).



Şekil 3: Güçsüzlük ve Değersizlik İnancının Birey Üzerindeki Etkisi

Peter Senge, **Beşinci Disiplin**, çev. Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan,
(İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2007), 174.

Yukarıda belirtilen gerilim olumsuz bir anlam ifade etmez, ana işlevi öğrenen örgüt içerisinde kişilerin verili durumlarının farkına varmalarına ve yapılması gerekenlerin belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Kişilerin motivasyon ve hakimiyetlerini artırarak onların olumlu bir örgüt iklimi içerisinde kendilerini geliştirmelerini sağlamaktır. Kişisel gelişimine örgüt tarafından değer verildiğini hisseden bireyler, kişisel ustalıklarını vizyon doğrultusunda geliştirmeye daha açık olacaklardır (Senge, 2007).

2.2.2.2. Zihni Modeller

Senge (2007)'e göre modeller, kökleşmiş, kalıplaşmış varsayımlar, genellemeler olarak düşünce biçimlerimizi, anlayışımızı ve eylemlerimizi etkilerler. Nasıl davranmamız gerektiği ve tepkilerimiz üzerinde önemli etkileri olan zihni modellerin bu kadar önemli olmalarına rağmen çoğu zaman üzerimizdeki etkilerinden haberdar olmayız.

Oysa sahip olduğumuz zihni modeller; dünyaya bakışımızı etkiler. Sadece dünyaya nasıl bir anlam verdiğimizi belirlemekle kalmaz, onu yorumlamamız konusunda bize ışık tutar. Zihni modeller düşündüklerimizi daha yararlı hale getirerek düşünme yollarımızı geliştirir (Senge, 2007). Otuz yıldır zihni modeller ve öğrenen örgütlerle uğraşan Harvard'dan Chris Argyis (1979) bunu şöyle ifade etmektedir: "insanlar daima savundukları kuramlarla yani söyledikleri ile uyumlu bir şekilde davranmasalar da, kullandıkları teorilerle yani sahip oldukları zihni modellerle uyumlu bir şekilde davranırlar. Dünyayı hep zihni modeller aracılığıyla kavrarız. Zihni modeller hep eksiktir ve özellikle Batı kültüründe kronik olarak sistemsizdir" (aktaran İnceler, 1997).

Eksik olan, sistem düşüncesiyle birleşmeyen zihni modelleri aşarak öğrenen örgüt olabilmek ve öğrenmeyi öğrenmek için öncelikli gereksinim düşünce modellerini

değiştirmektedir. Öğrenen örgütler içinde, daha önceden oluşmuş olumsuz zihni modellerin yıkılması önemlidir. Yanlış kararlar vermeye sebep olacak öngörülerinde barındıran modellerden kurtularak daha bağımsız düşünmeye teşvik eden zihni modellere yönelmek öğrenen örgütler için temeldir.

Sistem düşüncesini içinde barındıran zihni modeller örgütlerin düşünme yollarını da değiştirmektedir. Olayların ağır bastığı zihni modellerden, uzun dönemli değişim kalıplarına ve bu kalıpları üreten temeldeki zihni modellere geçiş, öğrenen örgüt olma yolunda önemli bir adımdır. Senge (2007)'e göre değişen dünyada değişmeyen zihni modellere sahip insanlar geride kalacaktır. Öğrenen örgüt olmanın en önemli şartı, insanların hızını kesen yanlış zihni modellerden kurtulmaktır. Bu nedenle zihinlere iyice yer etmiş kökleşmiş varsayımlar, genellemelerden kurtulmak, öğrenen örgüte giden yolda güçlü bir adım atmak demektir.

2.2.2.3. Takım Halinde Öğrenme

Günümüz örgütlerinde temel öğrenme birimi bireyler değil, takımlar haline gelmektedir. Çünkü işletmelerin günümüzde karşılaştıkları problemler, tek tek çalışanların çözebilecekleri boyutların çok ötesindedir. Bu karmaşık sistemlerdeki sorunların çözümü ancak öğrenmeyi bilen insanlardan oluşan grupların ortak zekası ile çözülebilir. Bu koşullar altında takımlarda, kolektif zeka düzeyini, çalışanların sahip oldukları zeka düzeyinin üzerine çıkartacak bir etki bulunmaktadır. Sonucunda örgütün öğrenmesi, bu takımların öğrenmesiyle ilişkili bir hale gelmektedir. Asılsız varsayım ve önyargıların bir kenara bırakıldığı takım halinde öğrenme süreci aynı zamanda, takımın öğrenme ve sonuçlara ulaşmak için harcadığı enerjinin ortak hedeflere yönlendirilmesi sürecidir. Ortak bir vizyon geliştirmek ve kişisel ustalık, takım halinde öğrenmenin temel unsurlarıdır (Senge, 2007).

Takım halinde öğrenmeyle birlikte takım çalışmasının etkinliği ön plana çıkmıştır. Senge ve arkadaşları, takımların öğrenme etkinliklerini artırmak amacıyla bir dizi araştırmaya başladıklarında amaçları, çalışanların davranışlarını olumsuz etkileyen davranış kalıplarından yola çıkarak, takımlarda bunu ortadan kaldırmak ve daha etkili bir paylaşım ortamı yaratarak takım çalışmalarının verimliliğini arttırmaktı. Bu amaçla hazırladıkları "Takım Halinde Öğrenme Laboratuvarları"nda kullandıkları teknikler örgütsel öğrenmede takım haline öğrenmenin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Senge, 2007).

Takım çalışmasının öne çıkan hedeflerini şöyle sıralayabiliriz (Senge, 2007):

- Açık iletişimin engellerinin keşfedilip ortadan kaldırılması,
- Etkin bir diyalog ortamının yaratılması,
- Çalışanların katılmış varsayımlarının ve düşünsel modellerinin ortaya çıkarılması,
- Üretkenliğin artırılması,
- İş dünyasının karmaşık yapısının sistem düşüncesiyle analiz edilmesi,
- Ortak bir vizyon oluşturulması ve bu vizyona yönelik hedeflerin belirlenmesi,
- Duygusal zekaların geliştirilmesi,
- Öğrenilenlerin gerçek hayatta uygulamaya konması,
- Çalışanların etkin bir biçimde birlikte öğrenmeyi öğrenmelerinin sağlanması hedeflenmiştir.

2.2.2.4. Paylaşılan Vizyon

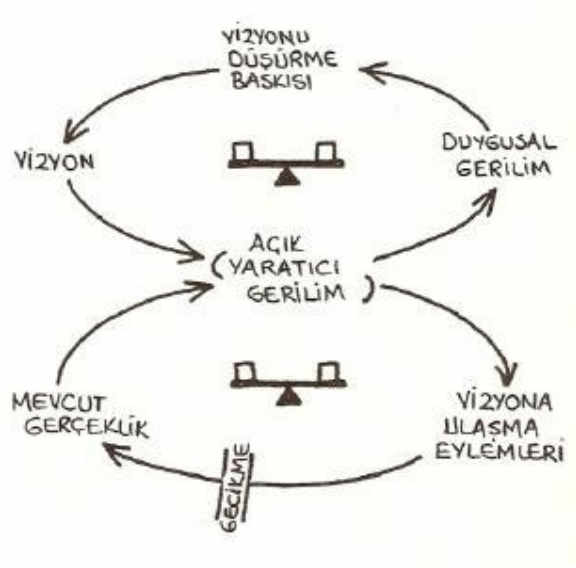
Vizyon kelimesi uzağı, ileriye görme gücünü ifade etmektedir. Örgütün gelecekte kendini görmek istediği yeri simgeler. Bu görme gücü uzamsal temelde bir görmeyi değil, zihinsel ve kavramsal temelde kavrayışı ifade eder.

Paylaşılan vizyon, tüm örgüt üyelerinin aynı vizyon altında birleşmeleri ve "ne yaratmak istiyoruz?" sorusuna verecekleri cevaptır. Örgütün öğrenmesi için gerekli odaklaşmayı ve enerjiyi sağlar. Paylaşılan vizyon sayesinde insanlar zorlamayla değil, kendi istedikleri için, gerçekten inandıkları için öğrenirler.

Paylaşılan vizyon fikir paylaşımı sonucunda ortaklaşılan bir başka fikir değildir, daha da ötesinde insanların yüreklerinde tutuşan etkili bir güçtür. Gelecek yaşam için paylaşılan bir resim oluşturmak, örgüt içinde derinden paylaşılan amaç, değer ve görevler sayesinde belli bir bütünlük duygusunu koruyabilmiş olmayı gerektirir. Örgütler insanları belli bir kimlik ve kader duygusu etrafında toplar. İnsanlar kendilerine söylendiği için değil, kendi istedikleri için öğrenirler (Senge, 2007).

Örgütün gideceği yolda daha hızlı ve çabuk ilerlemesini vizyonu kolaylaştırır. Yalnız vizyon bütün bireylerin vizyonu olmalıdır. Tepedeki yöneticilerin hedef belirleyip aslarına "haydi bu vizyona ulaşalım" demesi yanlış olacaktır. Bu durum bireylerin yeterlilikleri, isteklilikleri ve çabalarını da kapsayan mevcut gerçeklik ile vizyon arasında bir tür gerilim, örgüt içerisinde duygusal bir gerilim yaratarak,

vizyonu geriye çekmek yolunda örgütte bir baskıya yol açabilir. Örgüt üyelerinin kişisel hakimiyeti ve güçlü bir paylaşılan vizyon algısı, vizyon üzerindeki baskıyı azaltarak öğrenen örgütü güçlendirecek temel unsurlardır. Şekil 4, gerilime bağlı olarak oluşan vizyon üzerinde oluşan bu baskıyı göstermektedir (Senge, 2007, 168).



Şekil 4: Vizyon ile Mevcut Gerçeklik Arasındaki Gerilim

Peter Senge, **Beşinci Disiplin**, çev. Ayşegül İlideniz, Ahmet Doğukan, (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2007), 168.

Paylaşılan vizyonun düşüncesinin en önemli yanlarından biri, vizyonun çok sık değiştirilebilir olmayan görece durağan yanını, vizyonun geliştirilebilir özelliğine vurgu yaparak yolunu açmasıdır. Stolp (1994)'a göre vizyonun sağladığı gelecek imajı sağlamdır, sağlam olmalıdır ancak her sağlam imaj dahi gelişmeye ve geliştirilmeye açıktır.

Kişisel ustalık, takım halinde öğrenme, yenilik ve gelişmelere açık zihni model ve sistem düşüncesi gibi öğrenen örgüt disiplinleri paylaşılan vizyon düşüncesinden güç alır ve nihayetinde kendi güçlerini vizyonun gerçekleştirilmesi sürecine aktarırlar (Senge, 2007).

2.2.2.5. Sistem Düşüncesi

Sistem düşüncesi Senge (2007)'e göre, aslında "beşinci disiplin"dir. O, disiplinleri birbirleriyle kaynaştıran, onları tutarlı bir teori ve pratik bütünü olarak birleştiren disiplindir. Yani sistem düşüncesi, bir işletmeyi, farklılaştırılmış parçaların birbirlerini sürekli olarak etkiledikleri ve bu parçaların toplamından daha fazlasını içeren bir bütün olarak değerlendirir. Sistem düşüncesi, diğer disiplinlerin her birini güçlendiren bir etkiyle, bütünün, parçaların toplamından daha fazla olduğunu gösterir.

Sistem düşüncesi, kavramsal bir çerçeve, bir bilgi bütünü ve araçlar topluluğudur. Bağımsız gibi görünen olayların aralarında bulunan neden-sonuç ilişkilerini göstererek, örgütün olguları daha doğru şekilde değerlendirmesine olanak verir ve süreç içerisinde değiştirilmesi gereken bir durum varsa nasıl değiştirileceği konusunda örgüte dayanak noktası oluşturur.

Sistem düşüncesi, olay veya problemlerin neden-sonuç ilişkisi içinde irdelenmesini, kısa vadeli, geçici çözümler yerine, uzun vadeli, kalıcı çözümler üzerinde düşünülmesini sağlar. Belirtilere değil, belirtilerin altında yatan gerçek problemlere çözüm getirilmesini hedefler.

Öğrenen örgütlerin bu beş disiplini arasındaki bağlantı şu şekilde kurulabilir: öğrenen örgütte sistem düşüncesi, öncelikle takım halinde öğrenme disiplinini gerektirir. Takım halinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çalışanların kişisel ustalığa bağlılık göstermeleri gereklidir. Bireysel, grup ve örgüt çapında öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çalışanların zihinsel modellerinin belirlenip, gerekiyorsa değiştirilmesi ve paylaşılması gereklidir. Öğrenme, bireysel, ekip ve örgütsel vizyonların paylaşılıp, uyumlaştırılması ile hızlanıp etkinlik kazanacaktır. Görüldüğü gibi disiplinlerin hepsi birbiri ile etkileşim içindedir, dolayısıyla bir bütündür.

Senge (2007)'e göre, gerçek anlamda öğrenen örgüt vizyonuna ulaşabilmek için bu beş disiplinin bir araya gelmesi oldukça önemlidir. Ancak, gerek bu disiplinlerin teker teker uygulanması ve gerekse bunların birbiriyle bütünleştirilerek, sistem anlayışı çerçevesinde uygulanması oldukça zordur. Bunu gerçekleştirmek, bütün örgütün sağlıklı bir iletişim ortamında öğrenen örgüt disiplinleri etrafında birleşmesini ve bunlara inanarak bu yönde emek çaba sarf etmelerini gerektirir.

2.2.3. Öğrenen Örgüt Olmayı Engelleyen Faktörler

Töremen (2001) örgütsel öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen faktörleri yedi başlıkta ele almıştır:

- **Bürokrasi:** Bürokratik örgütler değiştirilmesi en zor örgütlerdir. Güncel problemler, değişim ihtiyacı ve belirsizliklerle başa çıkabilmeyi, çalışanlarını motive eden ve onlarla birlikte öğrenen liderleri ve esnek bir örgüt yapısını gerektirir.
- **Zayıf İletişim:** Yatay iletişim ağıyla sınırlandırılmış, dikey iletişimin 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. Örgüt içi ve örgüt dışı öğrenme etkinliklerini teşvik eden, alanlarıyla ilgili literatürü takip eden, diğer örgütlerde yaşanan süreçleri bilinçli olarak izleyen liderler, kendi örgütlerindeki örgütsel öğrenme sürecine katkı sağlamış olurlar.
- **Vizyonsuzluk:** Vizyon örgüte ve çalışanlara yön sağlar. Vizyon üzerindeki ortaklaşma öğrenen örgüt olma yolunda geleceğe odaklanmayı sağlar. Aksi takdirde çalışanlar kendi çıkarlarını takım ve örgüt çıkarlarından daha önemli görmeye başlarlar.
- **Katı Hiyerarşi:** Örgüt içerisinde gücün bir kısım insanların elinde toplandığı, sorumluluklara uygun yetkilendirmenin gerçekleştirilmediği örgütlerde, örgütsel öğrenme süreçleri olumsuz etkilenir.
- **Hacim:** Büyük ölçekli örgütlerde bilgiyi hareketlendirme zorluğu, .stratejik değişim çabalarında güçlükler, kültürel değişime uyum ve kültürel değişimi düzenleme güçlüğü, teknolojik gelişmeleri takipte sorunlar baş gösterebilmektedir.
- **Kaynak Kullanımı:** Bazı örgütler bilgi yoğunluğu ve devamlı bilgi akışına sahip oldukları halde, bu bilgileri kullanacak, risk alıp örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirecek irade konusunda eksiklikleri vardır. Bilgi kaynağının kullanımına yönelik bu sorun, örgütsel öğrenmeyi engelleyici bir diğer faktördür.

Senge (2007)'e göre öğrenen örgüt olma yolunda atılacak ilk adım engelleri tespit edip, onları ortadan kaldırmaya çalışmaktır. Bu engeller örgütün dışından gelen etkilerden değil, örgütsel mekanizma ve yönetim biçimlerinden, işlerin tanımlanma ve yapılma şekillerinden, hatta örgüte öğretilmiş düşünme kalıplarından kaynaklanmaktadır.

Senge (2007) bu engelleri şöyle tanımlamaktadır :

- Pozisyonum neyse ben oyum anlayışı: Kişi kendisini sadece kendisine verilen görevle özdeşleştirir ve örgüt içindeki diğer işler ilgilenmez. Kendi işinin sorumluluğu haricindeki sorumlulukları almak istemez. Birey ortaya çıkan sorunlar için kendinde hata arama, eksikliğini tamamlama uğraşına girmez (Özden, 2000b).
- Düşman dışarıda bir yerde anlayışı: Herhangi bir başarısızlık yaşandığında bunun sorumluluğunu dışarıda aramak tercih edilir ve kimse sorumluluk üstlenmez. Suçlu olan başkası, hatalı olan kısım bireyin çalıştığı kısımdan farklı kısımlardır. Kimse hatanın sistemin bir sonucu olduğunu ve esas olarak sistemin sorgulanması gerektiğini görmek istemez.
- Sorumluluk üstlenme kuruntusu: Bu durum olaylara karşı tepkisel yaklaşmak yerine, önceden tepki vermeyi ifade eder. Kişiler, kendileri sorumluluk üstlendikleri takdirde, sistem sorunlarının aşılabileceği görüşüne inanırlar. Doğru kişi arayışı, sistemi doğru değerlendirme ihtiyacının önüne geçer.
- Olaylara takılıp kalma: Neden sonuç ilişkisi, sorunlar karşısında bireyi, soruna sebep olan olayı aramaya itmektedir. Oysa günümüzde pek çok tehlike anlık olaylar ve sonuçlarından değil, yavaş yavaş gelişen süreçlerden kaynaklanmaktadır. Bu engel örgütlerin süreçleri görmesini zorlaştırır.
- Haşlanmış kurbağa hikayesi: Örgütlerin hayatta kalma mücadeleleri sırasında kademeli olarak ortaya çıkan tehlikeleri görmeyi başaramaması “haşlanmış kurbağa” hikayesini hatırlatmaktadır. Bu hikayede kurbağa, kaynayan bir kaseye atıldığında hemen dışarı sıçramaya çalışmaktadır. Ancak kurbağa soğuk suya bırakılıp, kademeli olarak suyun sıcaklığı artırıldığında kurbağa suda kalmaya devam etmektedir. Örnekte anlatılmaya çalışılan, örgütlerin ani değişimlere tepki verebildikleri ancak yavaş ve sürece yayılmış değişimleri görmekte zorlandıklarıdır. Bu istenmeyen durum öğrenen örgütlerin karşısında bir engeldir.

- Yönetim takımı miti: Örgüt içerisinde farklı yeteneklere 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).

2.3. Öğrenen Eğitim Örgütleri

Okulun işlevi ve tanımı da zaman içinde değişmektedir. Günümüzde eğitim örgütleri sadece öğrencileri eğiten örgütler olarak değil, kendileri de bu süreçlerden geçişerek ve yenilenerek çıkan dinamik yapılar olarak ele alınmaktadır.

Eğitim, topluma biçim verir. Eğitim hayatı devam ettirmek, hayatı kazanmak için gerekli donanımı sağlar. Okullarda yapılan eğitim şimdiki zaman için değil, gelecekte yaşanacak zamanın nitelikli bireyleri içindir. "Bilgi toplumunda eğitim dengeyi sağlayacaktır. Ne iyi para kazanan ama yaşamaya değer bir hayatı olmayanlar, öğrenim görmüş barbar tipini ortadan kaldırabilir; ne de kararlı ve etkili olma yeteneğinden yoksun ama kültürlü kişiler, amatör tipini ortadan kaldırabilir." (Drucker, 1996). Günümüzün ihtiyaçları eğitimi öne çıkarmaktadır, ama nitelikli eğitimi; eğitim örgütlerini öne çıkarmaktadır, ama öğrenen eğitim örgütlerini.

2.3.1. Okulun Tanımı ve Tarihsel Gelişimi

Okul kelimesinin kelime kökeni , latince "schola" kelimesinden gelmektedir (Akarsu, 1979). Osmanlıca "mektep" olarak ifade edilen okul, "okuyup yazmadan başlayarak sanat ve bilime kadar öğrenimin herhangi bir derecesinin sağlandığı yerdir" (TDK, 1979, 611). Okul için en genel anlamıyla; belirli bir mekanda ve belirli bir süre boyunca devam eden, planlı ve programlı eğitim ve öğretim faaliyetlerini düzenleyen kurumdur denilebilir (Varış, 1988).

Tarihi oldukça eskilere uzanan okul, Antik Yunan site devletlerinde site vatandaşlarının güzel bir vücuda sahip olmak, zihni gelişim, ruh ve ahlak temizliği için pedagog (eğitimden sorumlu köleler) eşliğinde küçük yaşlardan itibaren gönderildiği yerlerdi (Aytaç, 1998). Çocuklarının bilgili, cesur, sadık, adil, fiziksel olarak güçlü ve esnek olmalarının yanı sıra vücut ve ruh konusunda gelişmiş bir güzellik anlayışına sahip olmasını isteyen Yunanlılar, çocuklarının bu nitelikleri kazanması için onları okula gönderiyordu (Gardner, 2006). Isparta site devletinde, okulun savaşçı yetiştirme misyonu daha ağırlıklı olmasına rağmen, hem Atina'da

hem de Isparta’da okulların site devletlerine iyi vatandaş yetiştirmek için kurulduğu bilinmektedir (Varış, 1988). İlk dönemlerinde okullarda verilen eğitimın içeriği jimnastik, mőzik ve danstan oluşuyorken, Roma dönemiyle jimnastiğin yerini felsefe almaya başladı (Estin, Laporte, 2005; Aytaç, 1998). Hemen hemen aynı zaman diliminde Çin’deki okullarda ise, sanata karşı yeteneği, ailesini ve devletine sadık olmayı, her ortamda alçakgönüllő, zarif ve nazik olmayı temel alan bir eğitim veriliyordu (Gardner, 2006). Konfüçyüs’ün görüşlerinin öğretildiği bu okullarda, yine onun görüşlerine göre her sınıftan insan aynı okulda ve aynı sıralarda eğitim alıyordu. Eğitim bu yönüyle sınıf ayrımına karşı verilen bir mücadeleleyi de simgeliyordu (tr.wikipedia.org). İlerleyen dönemde Avrupa’da (MS. 800-1500), kilisenin Roma İmparatorluğu ve okul üzerindeki etkisiyle birlikte ortaçağ boyunca dini görüşlerin düşünce ve felsefe dünyası üzerindeki etkisi artacak ve okula gidenler latincesiyle “scholasticus” (okulcu) olarak adlandırılacaktı (Akarsu, 1979).

Ortaçağ boyunca iyice yayılan kilise okullarını ve saray okullarını bir kenarda tutacak olursak, Ortaçağın sonu ve sanayileşme dönemi öncesindeki yaklaşık 300 yıllık dönem kapsayan merkantalist dönemde, eğitimde ağırlığın usta-çırak ilişkilerine dayanan işbaşında eğitimde olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla bu dönemde okula dayalı bir eğitimden ziyade atölyede eğitim öne çıkmaktadır. Dönem sonuna doğru okulda öğrenmeye doğru bir gelişme göze çarpmaktadır. Avrupa’da kilise okullarından farklı olarak eğitim vermeye başlayan ilk okul, 1423 yılında Vittorino de Feltre tarafından İtalya’da kurulan okuldur (Cramer, Browne, 1982). Casa Giocosa -Mutluluk Evi- olarak bilinen bu okul çocukları 6 yaşında okula alıp ve 20’li yaşların ortasında mezun ediyordu (history-world.org). Daha sonraki dönemde, özellikle sanayi devrimiyle birlikte liberal eğitim anlayışının etkileri, okulun işlevini değiştirmiş ve yaygınlaşmasını sağlamıştır (Ünal, 1996). 18. yy.’nin sonu itibariyle Avrupa’da bugünkü anlamda genel ve temel eğitim veren kurumlar ortaya çıkmaya başlamıştır (Alıcıgőzel, 2001).

2.3.2. Okulun Görevleri

Eğitimin insanlar için temel bir hak olduğu düşünüldüğünde, her devlet vatandaşının bu hakkını kullanması için ona olanak sağlamakla görevlidir. Devlet bu gereksinimlerin karşılanması için toplumsal birimler kurar. Bu birimler okullardır. (Başaran, 2000).

Okul ve toplum karşılıklı olarak birbirini etkileyen yapılardır ve okul, yürüttüğü eğitim etkinlikleri aracılığıyla sosyal, politik ve ekonomik görevlerini yerine getirmektedir. Okulun sosyal görevi çocuğu sosyalleştirmek yani çocuğa kültürü aşılmasıdır. Okul bu görevi yaparken hem kültürü korur hem de değiştirir. Böylece kültürün hem yenilenmesini, hem kararlılığını sağlar. Politik olarak, yetiştirdiği kuşağın devlet sistemine bağlılık göstermesini sağlar. Okulun ekonomik görevi ise ekonominin beyin gücü ve insan gücü gereksinimini karşılamaktır. Okulun bu görevi yerine getirebilmesi, önce eğitimi bir yatırım olarak görmesine sonra bu yatırımın memleketteki yetenek kaynaklarından en çok yararlanacak biçimde yapılanmasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 2005).

Varış (1988)'a göre okulun içinde bulunduğu toplum ve toplumun sorunlarından kendini soyutlayıp, “fil dişi bir şatodan” topluma bakması, ortaçağda kalmış bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Toplum kendi amaçları doğrultusunda gelişirken, okul bu amaçların gerisinde kalmaz, kalmamalıdır. Okul görevlerini toplumun amaçları doğrultusunda belirlemeli ve organize etmelidir.

Bu görevlerini yerine getirirken okullar temel işlevlerini de yerine getirirler. Öğrencilerin istenilen davranışları ve belirlenmiş öğrenme yaşantılarını kazanması okulların bu süreçteki temel işlevidir (Taymaz, 2003). Biraz daha genişletecek olursak, eğitim sisteminin genel ve özel amaçları ile temel ilkeleri doğrultusunda, öğrenciye istendik bilgi, beceri ve davranışların bilimsel yöntemlerle kazandırılması okulun temel işlevini oluşturur (Demirtaş, Güneş, 2002).

Başaran (2000) okulun amaçlarını 3 başlıkta incelemiştir. Okulun örgütsel amaçları: yükümlü olduğu nüfusu eğitmek, okulu yaşatmak için eğitim hizmeti üretmektir. Okulun yönetsel amaçları: eğitimi bölgesine yaymak, nitelikli eğitim üretmektir. Okulun eğitsel amaçları ise: bireyin kendisini gerçekleştirmesi, anlatım ve iletişim yeterliliği kazanması, başkalarıyla ilişki kurabilmesi, birlikte yaşayabilmesi ve elbirliği yapabilmesi, sağlıklı yaşamasını bilmesi, üretmesi ve ürettiğini tutumlu kullanabilmesi, araştırması, öğrenerek sorun çözmesi, görece özgür düşünerek

düşündüklerini vicdanıyla yüzleştirmesi ve düşündüklerini iradesiyle karar bağlayarak kararını uygulayabilmesidir.

Schlechty (2005)'e göre ise okulun görevi topluma uyum sağlamaktan öte, eğitim sistemi aracılığıyla değişime öncülük etmek ve toplumun dönüştürücü dinamiği olabilmektir. Bu görev, değişimin karşısındaki dirençleri tespit etmek ve örgütsel mekanizmayı buna göre düzenlemeye kadar geniş bir alanda işleve sahiptir. Değişim çabalarından sonuç almak için okullar var olan eğitim sistemini çok iyi tanımalı, eğitim programlarına bağlı olarak kendilerini yenileyebilmelidirler.

Hammaddesi insan olan ve çıktısı yine insana yönelik bir örgüt olan okul, toplumdan aldığını dönüştürerek tekrar topluma kazandıran yapıdadır. Dünyaya gelişi itibariyle toplumsal yaşama hazırlıksız olan, fiziksel, zihinsel ve ahlaki anlamda gelişmeye ve uyum sağlamaya ihtiyaç duyan insanın bu uyum ihtiyacını karşılamasına yardımcı olacak yapı yine okullardır. Dolayısıyla okul bireye içine girmeye çalıştığı toplumu açıklayan ve ona yol gösteren kurumdur. Ancak okul bu açıklayıcılığını, çevreyi olduğu gibi kendi içinde taşıyarak değil, kendi amaçları doğrultusunda özel bir çevre oluşturarak yerine getirir. Bu özel çevre ve koşullar okulun öğretimin temel hedefi olan istendik davranışları bireye kazandırmasına yardımcı olur. İstendik davranışların tespiti ve özel çevrenin oluşturulması doğal bir şekilde okulun diğer formal ve informal örgütler tarafından etkilenmesini de artırmaktadır. Böylece okulun görevleri önem kazandığı ölçüde, toplumun ilgi ve dikkatini daha fazla üzerine çekmektedir (Bursalıoğlu, 2005).

Eğitim sistemi bütün bileşenleriyle birlikte düşünüldüğünde okul da onun herhangi bir bileşeniymiş gibi görünebilir. Oysa bu sistemde üretimin mutfağı, yani yapıldığı yer doğrudan okullardır. Böylece sistemin kilit, stratejik, vazgeçilmez ögesi haline gelmektedirler. Diğer bütün alt sistemler, örgüt ve mekanizmalar okulun görevlerini ve işlevlerini yerine getirmesine destekleyici nitelikteyken, okullar bir nevi sistem içerisindeki temel sistemi oluştururlar (Türk, 1999).

2.3.3. Okulun Örgütsel Yapısı

Örgüt yaşantımızın her alanını kapsayan bir yapılanmadır çünkü doğumdan ölüme her zaman örgütlerle iletişim halinde olmak sosyal yaşamın vazgeçilmezidir. İnsan doğası gereği gücü ve yetenekleri kısıtlı bir varlıktır. Diğer bir anlatımla, insanlar arasında salt insan olmaktan gelen bir eşitlik söz konusuysa bile, fiziksel ve zihinsel kapasitelerin farklılığı, aynı amacı paylaştığımız kişilerle bizleri doğal bir işbirliğine

yönlendirmektedir. Bu iş ve amaç birliği sonucunda rol, görev ve yetkilerin paylaşımına duyulan ihtiyaç, örgütleri toplumsal yaşamın vazgeçilmez unsurları haline getirmiştir. Peki örgüt nasıl tanımlanabilir ?

Schein (1978)'e göre örgüt iş ve işlev bölümü yapılmış, otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içinde ortak ve açık bir amacın gerçekleştirilmesi için bir grup insanın eşgüdümüdür. Kelime kökeni olarak incelendiğinde örgüt kelimesi, uzuv anlamına gelen Yunanca “oragon” kelimesinden türemiştir (Eren, 2008). Nasıl ki bir canlının yaşamını sürdürmesi için gerek duyduğu işlevlerini yerine getiren parçası onun organıysa, okul da benzer bir şekilde, örgüt yapısıyla görev ve işlevlerini yerine getirebilmektedir.

Kuşaktan kuşağa bilgi ve becerilerin aktarımı yoluyla uygarlığın devamını sağlayan okullar, ancak bu örgüt kimliği sayesinde uygarlık taşıyıcılığı misyonunu hayata geçirir. Yine örgüt olmalarının bir sonucu olarak okullar, farklı bireylerin farklı özellik ve sınırlılıklarını bir araya getirerek amaçları doğrultusunda bu güçleri seferber ederler ve bir bütün olarak toplumları ileriye taşırlar (Aydın, 2005).

Temel paydaşları ile birlikte düşünüldüğünde okullar, öğrenciler, öğretmenler, idari kadrolar, yardımcı hizmet kadroları ve veliler olarak görülebilirler. Ancak eğitim ve öğretim hizmetleri bir sistem bütünlüğü taşır. Bu noktadan bakıldığında aynı zamanda okullar kendisinden çok daha geniş bir sistemin alt-sistemidirler.

Başaran (2005)'ın belirttiği gibi bir okulun başarısını en çok etkileyen öge merkez örgüttür ve bu etkileşim eğitim hizmetlerine bir sistem bütünlüğü kazandırır. Bu sistem içerisinde merkez örgüt, Bakanlık Makamı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, ana hizmet birimleri, danışma ve denetim birimleri, yardımcı hizmet birimlerinden oluşur. Okullar örgütsel anlamda ana hizmet birimlerine bağlı olarak hizmet verirler (MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun, 1992).

Başaran (2005)'a göre eğitim sisteminde merkez örgütten okula doğru sistem alt sistem ilişkisi olduğu gibi, bir sistem olarak okulun da kendi alt sistemlerinden bahsedilebilir. Bu alt sistemler: yönetim alt sistemleri (planlama-örgütlenme-eşgüdümleme-iletişimi sağlama-denetleme), yaşatma alt sistemleri (temizlik-bakım-onarım), uyarılama alt sistemleri (araştırma-geliştirme), alışveriş alt sistemleri (araç gereç temini- çevreyi bilgilendirme), üretim (eğitim hizmeti) alt sistemleridir. Bu alt sistemler, sistemde sıra dizinsel bir yapı oluştururlar, varlıkları sistemin varlığına

bağılıdır, herhangi bir alt sistemin eksikliğinde bütün sistemi etkilerler, birbirlerine dayalı olarak iş görürler, görevleri birden çok bölüm ya da birimce yapılabilir.

Bu örgütsel yapı içerisinde çevresindeki değişimden -toplumsal, teknolojik, ekonomik ve yönetsel alandaki- diğer toplumsal kurumlar gibi etkilenen okul, buna uyum sağlamak için örgüt yapılarında yeni arayışlara girmektedir. Çevresel değişime uyarlanmak için denge arayışına girerken, aynı zamanda bulunduğu çağın ihtiyaçlarını karşılayacak değeri, yani insanı yetiştirmeye çalışmaktadır (Başaran, 2000).

Tarım toplumunda, küçük yerleşim birimlerinde iş başında yapılan eğitim, kültür ve üretici etkinliklerin aktarımı için yeterliyken, sanayileşme ile birlikte hızlı bir okullaşma ve belli yaşlarda zorunlu eğitim gündeme geldi. Sanayi toplumunun okuldan beklentileri tarım toplumun beklentilerinden çok farklılaştı. Okullar, sanayi toplumunun istekleri doğrultusunda bireylere bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırdı. Bugün ise yaparak yaşayarak öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, insanların kendi eğitiminde sorumlu olması, eğitimin okulun duvarlarını aşması, yetişkinlerin eğitimi, yaşam boyu öğrenme gibi konular beklentiler kapsamında yer almaktadır . Görüldüğü gibi her dönemde okulların işlevi dönemin özelliklerine uyum sağlamakta ve kendini yenilemektedir (Ünal, 1996).

Günümüzde koşullar, hem ulusal gereksinimlere denk düşen toplumsal ihtiyaçları karşılamak, hem de bireylerin zeka ve yeteneklerini kapsayan kişisel ihtiyaçlarına cevap verebilmek için eğitim kurumlarını bireyi ve çevresini merkeze alan bir eğitim anlayışına sevk etmektedir (Erdoğan, 1996).

2.3.4. Öğrenen Okullar

Bilgi toplumlarında, eğitim örgütü olarak okul artık sadece öğretene değil aynı zamanda öğrenen bir kuruma da dönüşmelidir (Çelik, 2007). Bu toplumlarda yaşayarak öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, kendi kendini eğitime sorumluluğu ve yaşam boyu öğrenme temel değerler olarak ortaya çıkmaktadır. Okulların bu gelişmelere ayak uydurabilmesi, öğrenen örgüt olmaya geçiş hızıyla orantılı olacaktır (Töremen, 2001).

Okulun bu sonuçlara ulaşmak için yürüttüğü öğretim faaliyetleri eğitim bilimciler arasında farklı bir tartışmayı daha gündeme getirmiştir. Okul bireye “öğrenebildiği

kadar bilgi” mi vermelidir yoksa “bilgi değil bilginin yapısal karakteri ve düzenlenmesi” mi öğretilmelidir ? (Varış, 1988).

Bu ister istemez geleneksel eğitim anlayışının sorgulanmasına yol açmakta, yeni bir anlayışı öne çıkarmaktadır: öğrencilerini toplumsal yaşama hazırlarken kendisi de bu süreçten gelişerek ve öğrenerek çıkan gelişmiş kurumlar, yani öğrenen okullar.

2.3.4.1. Öğrenen Okul Kültürü

Öğrenen okulda hakim olması gereken değerleri Wallace (1997, 85’ten aktaran Töremen, 2001) şöyle ifade etmektedir: Yansıtıcı diyalog, öğretmenler arası etkileşim, öğrencinin öğrenmesine odaklanma, personeller arası işbirliği, yaygınlaştırılmış değerler ve normlar. Öğrenen okul, değerlerle yönetilen ve öğrenen örgüt kültürünün egemen olduğu bir ortamın sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Örgüt kültürü, grubu bir arada tutan ve onlara ayırt edici kimlik veren ortak yönelimlerdir (Hoy, Miskel, 2001). Diğer bir ifadeyle örgüt kültürü , örgüt üyelerinin paylaştığı duygular, normlar, etkileşimler, etkinlikler, beklentiler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerler olarak tanımlanmıştır (Çelik, 2002).

Okulun kültürünün öğeleri şunlardır (Deal, Peterson, 1991):

- Okulun tarihi: Okulun hangi tarihte kimin tarafından kurulduğu, kurulduktan bugüne kadar olan sürecini içerir.
- Değerler ve inançlar : Okulda çalışanlar tarafından paylaşılan açık veya gizli idealleri oluşturur.
- Hikaye ve efsaneler: Okulu açıklayan ve çalışanların dersler çıkarmasını sağlayan olaylardır. Okul hakkında bilgi verir, örgüt bileşenlerinde kültür hakkında sezgiler oluşturur.
- Kültürel ağ: Okulun informal yapısı, görülmeyen hiyerarşisidir. Öğretmenler katına öğrencilerin gerekmedikçe girmemesi vb. buna örnek verilebilir.
- Törenler ve semboller: Okulların mezun olmuş öğrencilerine düzenledikleri geleneksel pilav günleri, okulu yeni bitirecek olan öğrencileri için mezuniyet geceleri gibi yapılan programlardır.
- Liderler ve kahramanlar: Temel değerler ve inançlar nasıl kurum kültürünün alt yapısını oluştursa, lider ve kahramanlar da bu değerlerin sembolleri

veya modellerini oluşturur. Lider ve kahramanlara ait hikayeler öğrencilerin ve çalışan personelin motive edilmesinde kullanılabilir.

Nasıl ki okulu kuşatan çevrenin bir kültürü varsa, okulun kendisinin de bir kültürü vardır. Çünkü okulda bir çeşit toplumdur. İçerisindeki bireyler, öğretmen, öğrenci ve idarecileriyle birlikte bir toplumsallaşma süreci yaşarlar. Bu süreç, doğası gereği ortaya değer ve inançların çıkmasını sağlar. Okulda geçerli olan davranış örüntülerini bilen kişiler, bu davranışlar içerisinde okulda daha rahat hareket ederler ve kendilerini daha rahat ifade ederler. Bu nedenle okul kültürü kişiye dışarıdan verilen ya da dayatılan değil, kişinin kendisinin gönüllü olarak paylaştığı değerlerden oluşur (Deal, Peterson, 1991).

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği bir toplumsal atmosferde, öğrenmeye açık öğrenci ve öğretmenlerin, “öğrenmeyi öğrenmeye” dayanan anlayışları okul kültürünü önemli kılmaktadır. Okul içerisindeki sembollerle, tören ve kutlamalardaki konuşmalarıyla eğitim yöneticileri, öğrenen örgüt kültürünü üyelerine hissettirmelidirler. Öğrenciler ve öğretmenler örgütsel öğrenmeye verilen önemi semboller aracılığıyla, davranışlarda ve tutumlarda hissettikleri ölçüde, kendileri de bu değişimin öncüleri olacaklardır (Schein, 2004).

2.3.4.2. Öğrenen Okullarda Okul İklimi ve Öğrenen Okul Olmayı Engelleyen Unsurlar

Bir okulun fiziksel yapısı, örgütsel mekanizması, idareci-yardımcı hizmetler-öğretmenleriyle tüm çalışanları, öğrencileri ve velileri bir araya getirilse bile, o kuruma okul diyebilmek için hala bu bileşimde önemli bir eksiklik olacaktır. Bu eksiklik o okulun iklimidir.

Şişman (2004)’a göre okul iklimi denildiğinde, okuldaki çalışma koşulları ve bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi anlaşılmaktadır. Okul iklimi insanların motivasyonu, okulla bütünleşmesi, morali ve performansı üzerinde çok yönlü etkiye sahiptir.

Hoy ve Miskel (2001)’e göre okul iklimi, paylaşılan sayıltılar, değerler ve normlara dayanan ve okul bileşenlerinin iş algısını da kapsayan bütünlüğü ifade eder. Paylaşılan sayıltılar, değerler ve normlar açısından okul kültürü ile örtüşen okul iklimi, aynı zamanda okul bileşenlerinin davranışlarına yönelik ortak algıyı da içerir.

Diğer bir deyişle, iklim bir okulu tanımlayan, okulu diğer okullardan farklı kılan, öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen, onların okul için paylaştıkları

ortak hisler olarak görülebilir (Sergiovanni, Starratt, 1988). Örgütsel iklimin örgütün bir iç özelliği olarak tanımlanması, bir anlamda kişiliğin tanımını çağrıştırmaktadır. Gerçekten de bir okulun iklimi, kabaca o okulun kişiliği olarak düşünülebilir (Aydın, 2000).

Okulda var olan iklimin özelliklerine göre 4 tip iklimden bahsetmek mümkündür (Hoy, Miskel, 2001):

- Açık iklimde öğretmenlerin kendi aralarında ve müdürle öğretmenler arasında karşılıklı saygı ve işbirliği söz konusudur. Müdür öğretmenlerin önerilerini dinler, öğretmenlerine gönülden inanır ve onları över ve öğretmenlerin profesyonel yeterliliklerine saygı duyar. Öğretmenlerini bürokratik işlerle ve denetimlerle boğmaz, onların rahatça çalışmalarını destek olur. Öğretmenlerin davranışları diğerleriyle mesleki etkileşime açık ve destekleyicidir. Öğretmenler birbirlerini iyi tanımaktadırlar ve yakın arkadaşlıklar. İşbirliği yaparlar ve işlerine bağlıdırlar.
- İlgili iklimde müdür etkisiz kontrol girişimlerinde bulunurken, öğretmenler oldukça profesyonelce çalışırlar. Müdür sert ve otokratiktir, öğretmenlerin profesyonel yeterliliklerine ya da kişisel ihtiyaçlarına saygı duymaz. Öğretmenleri, yorucu etkinliklerle engeller. Ancak, öğretmenler müdürün bu davranışlarını görmezden gelirler ve profesyonelce bir tavır içinde olurlar. Birbirlerini desteklerler, meslektaşlarıyla gurur duyarlar ve işlerini severler. Bir bütün olarak öğretmenler uyumlu, okula bağlı, destekleyici ve açıktır.
- İlgisiz iklimde müdürün davranışı açık, düşünceli ve destekleyicidir. Müdür öğretmenleri dinler ve onlara karşı açıktır, onların profesyonel bilgileri doğrultusunda hareket özgürlüğü tanır, yoğun kağıt işleri ve kurul görevlerinin çoğundan kurtarır. Ancak, öğretmenler müdürü kabul etmek istemezler. Bu durumda ya müdürün liderlik girişimlerini sabote etmeye çalışırlar; ya da müdürü görmezden gelirler. Birbirlerine de arkadaş veya meslektaş olarak saygı duymazlar. Görevlerine karşı ilgisizdirler.
- Kapalı iklimde müdür gereksiz günlük işlere önem verir. Öğretmen çok az bağlılık gösterir ya da hiç göstermez. Müdür kontrolcü ve katıdır, ilgisizdir ve tepkisizdir. Öğretmenler arasında hayal kırıklığı ve kayıtsızlığın yanı sıra genel bir şüphecilik ve saygı eksikliği de görülür.

Görüldüğü üzere iklim, okulun psikolojik karakterini betimleyen güçlü bir özelliktir. Okullar iklimleriyle diğer okullardan ayrılırlar. Çünkü okuldaki iklimin niteliğine göre öğretmen ve öğrencilerin davranışları, psikolojik olarak okulları için hissettikleri değişebilmektedir. İklim bir okulda işlerin nasıl gittiğini ve sonuçları kestirmede önemli bir veri aracıdır. (Aydın, 2005).

Örneğin Willower, Eidell ve Hoy tarafından The Pen State üniversitesinde yapılan bir araştırma (1967, 38'den aktaran Hoy, Miskel, 2001) , öğretmen ve yöneticilerin öğrencilerle olan ilişkilerine bağlı olarak okul ikliminin ikiye kategoride incelenebileceğini öne sürmüştür. Bu iki iklim türü sadece öğrenci-öğretmen ve öğrenci-yönetici ilişkilerini etkilemekle kalmıyor, aynı zamanda öğretmen-yönetici ilişkileri ve okuldaki öğrenme ortamı üzerinde etkili oluyordu.

- Kontrol yönelimli okul iklimi geleneksel okul anlayışını yansıtmaktadır. Katı ve sert kurallar iklimin temel özelliğidir. Bu iklimde öğrenciler, görüntü, davranış ve velilerinin sosyal statülerine göre tek tipleştirilmekte; öğretmenler, otokratik bir okul yapısında katı bir şekilde belirlenmiş öğretmen-öğrenci rollerine göre hareket etmektedirler. Güç ve iletişimin yönü yukardan aşağı doğru işlemektedir. Öğretmenler öğrencileri anlamak için hiçbir çaba sarf etmemekte ve öğrencilerde öğretmenlerin direktiflerine kayıtsız uymaktadırlar. Öğrenciler her daim ceza ve yaptırımlarla kontrol edilmesi gereken sorumsuz, disiplinsiz kişiler olarak algılanmaktadır.
- İnsancıl okul iklimi ise öğrencilerin işbirlikli bir ortamda, okuldaki deneyim ve etkileşimlerinden öğrendikleri; öz disiplinin, öğretmen kontrolünün yerini aldığı; öğretmenle öğrenci arasında çift yönlü iletişime dayanan demokratik bir atmosferin bulunduğu; öğrencilerin öz yönetme becerilerini artıran insan merkezli okul iklimini yansıtmaktadır (Hoy, Miskel, 2001).

Aydın (2005)'ın da belirttiği gibi iklim sadece öğretmenleri, yöneticileri ve denetmenleri etkilemez, aynı zamanda öğrencilerin davranışlarını ve öğrenmeleri de etkiler. Bir okulda var olan iş ilişkilerinin niteliği o okulun gelişme yeteneği ile yakından ilişkilidir. Olumlu okul ikliminin bulunduğu okullarda öğretmenler daha çok çalışmakta, öğrenemeye karşı daha olumlu tutum içinde olmakta, öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırmakta, öğrencileri ödüllendirmeye ve övgüye değer vermekte, öğrenme sürecine öğrenci katılımını sağlamakta olumlu iklim ortamında öğretmenler daha başarılı olmaktadır.

Senge (2007)'e göre, olumlu örgüt iklimi hem çalışanları kendilerini geliştirmeye sevk etmekte, hem de onların kurumları içerisinde bir şeyler öğrenmesini sağlamaktadır. Çünkü kendisini geliştirmek isteyen birey için, onu destekleyen bir atmosferden daha önemli bir şey bulunmamaktadır.

Kapalı ve kontrol yönelimli okul iklimi öğrenen örgüt olma yolundaki engellerle birleştiğinde bu durum okullardaki örgütsel öğrenme sürecini de zorlaştırmaktadır. Küçükoğlu (2005) 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.

Öğrencilerin öğretmene, derse ve okula karşı tutumlarının olumlu olması öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmekte dolayısıyla ders başarılarını da artırmaktadır. Diğer yandan olumlu iklimde yöneticiler öğretmenlerden ve öğrencilerden beklentilerini daha açık şekilde ortaya koyabilmekte, bu da okuldaki öğrenmeyi olumlu yönde etkileyen bir diğer unsur olmaktadır. Bireysel başarılar kadar ortak başarıları da tetikleyen olumlu okul iklimi, bu sayede okulun tüm bileşenlerini ortak amaçlar doğrultusunda hareket etmeye sevk etmekte, sonuçta birlikte öğrenen, birlikte başaran bir ekip ruhu oluşmaktadır (Şişman, 2004).

2.3.4.3. Öğrenen Okullarda Liderlik

Senge (2007)'e göre öğrenmeye açık kurumlarda üç ayrı konumda ve üç farklı karakterde eğitsel lider vardır.

- Alt düzeyde liderler: Bu kişiler yeni eğitim programlarının örgütlerdeki sonuçlarını ölçmek için kuramsal deneyler oluştururlar. İşi bilen ve deneyimli ilk kademe yöneticileridir. Kurumlarda önemli sorumlulukları olan ve "alt düzeyi" en iyi tanıyan kişiler olmadan hiç bir yenilik başlatılamaz. Bu kişilerin yönettikleri birimler hem kurum için önemli temel birimlerdir hem de anlamlı değişiklikler yaratabilecek kadar bağımsızdırlar. Alt düzey liderin en belirgin rolü önemli pratik deneylerin yürütülmesini sağlamaktır. Bu pratik deneyler sayesinde yeni eğitim programları ve sonuçları arasında bir bağlantı oluşturulur. Dolayısıyla bu deneyler olmadan yeni eğitim programları geliştirmenin gerekliliğini ölçmek mümkün olmaz. Eğitim kurumlarında öğretmenler bu anlamda alt-düzyet liderliğe en yakın eğitim bileşenleridir.
- Üst düzeyde liderler: Bu kişiler alt düzeylere destek verir, eğitim için iç yapılanmayı düzenler ve eğitime açık bir kültürün oluşumundaki normlar ve davranış biçimlerine örnek oluştururlar. Üst düzey liderin rolü alt düzey liderin rolünü tamamlayan bir roldür. Alt düzey liderler koruyucu, eğitici ve danışman olabilecek üst düzey liderlerin yardımına ihtiyaç duyarlar. Üst düzey yöneticiler bir eğitmen ,bir yardımcı ya da bir tasarımcı rolünü üstlendiğinde hiyerarşik düzeydeki güç kullanan klasik liderlerden daha az belirgin, ancak daha içerikli ve daha uzun vadeli rollere bürünmüş olur.
- Koordinatörler: Bunlar toplumu yapılandıran kişilerdir ve yeni kültürün "tohumlarını taşırlar". Kurum içerisinde serbestçe dolaşır ve değişikliğe yatkın kişileri tespit eder, deneylerde yardım eder ve yeni eğitimlerin yayılmasını sağlar. Eğitim kurumlarında koordinatör liderliği pek çok durumda müdürler ve dışardan bir göz niteliğinde müfettiş ve eğitim danışmanı şirketler yürütebilmektedir.

Bütün çeşitlerinde görüldüğü üzere lider öncelikle öğrenen kişidir. Bilgi toplayan, bilgi yayan, böylece örgüt üyelerinin ve örgütün geleceklerini belirleyen kişidir öğrenen örgütte lider (Malhotra, 1996).

Günümüzde okul müdürünün rolü örgüt mühendisliği, sosyal mühendislik, verim uzmanlığı ve işletmeciliği de kapsayacak şekilde gelişmiştir (Bursalıoğlu, 2005). Deming (1996)'e göre lider ne tam bir karizma, ne de kişiliktir. Lider güçlü bir öğrenme ortamı oluşturarak, herkesin kendisini yetiştirmesini teşvik eden kişidir. Nitelikli kişilerle çalışmak onların sürekli öğrenme ihtiyacını ortadan kaldırmaz. Marquath ve arkadaşları (1994)'na göre de uzun süreli öğrenmeyi teşvik ederek performans artırmaya çalışmak ve sürekli gelişmeyi amaç edinmek liderlerin temel zorunluluklarıdır (Töremen, 2001).

Okul yöneticisinin bu rollerini gerçekleştirebilmesi için, başta kendisi olmak üzere tüm eğitim çalışanlarını öğrenme faaliyetine çekmesi, örgüt içerisinde fikir paylaşımına uygun ortam sağlaması gerekmektedir (Özden, 2000b). Aynı zamanda okul yöneticisi, dürüst, tutarlı, içten ve güvenilir bir kişiliğe sahip olmalıdır (Bursalıoğlu, 2005).

Bütün bu özelliklerle birlikte okul yöneticisi öğrenen örgüt ortamını sağlayabilmek için şu niteliklere de sahip olmalıdır (Özden, 2000b):

- Örgüt geleneklerine bağlı ve uzun dönem geçerli olacak yeni fikirler üretebilmek,
- Örgüt içerisinde fikir paylaşımına açık ortam ve fırsatlar sağlamak,
- Özeleştirilerek yaparak kuvvetli ve zayıf yönlerinin farkına varmak ve gerektiğinde zayıf yönlerini terk edebilmek.

Öğrenen örgüt bir takım oyunu gibi görülmelidir. Başarılı takım liderleri, eğitici önderliğe yatkındır. Performansın artırılmasında eğitici önderlik önemlidir ve bu konumdaki kişinin aktif olması gerekir. Etkili liderler, ekibin başarısını garantiye almak için olaylar gelişmeden ekibini hazırlamış olur. Yüksek katılımlı ekip çalışmasında, çalışanların öğrenmelerini ve gelişimini kolaylaştırmak çok önemlidir. Liderlere düşen en önemli görev, sürekli gelişimi ve öğrenimi destekleyen bir ortam oluşturmaktır. Öğrenimi kolaylaştırmak demek, riske girmenin desteklendiği, başarısızlığın olumlu bir deneyim olarak değerlendirildiği ve insanların başkalarının fikirlerine ve düşüncelerine açık oldukları bir kültür yaratmaktır (Senge, 2007).

Okulda eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesinde okul yöneticisinin liderliği önemli bir etkidir. Tecrübesini ve bilgisini öğretmenlere sürekli aktaran bir öğretici olmalıdır. Öğreten lider olmadan önce bir okul yöneticisinin öncelikle öğrenen lider

olması gerekir. Öğrenen liderin en önemli özelliklerinin başında hayat boyu öğrenme ve kendini geliştirme alışkanlığı yer alır. Lider, eskiyen ve güncelliğini kaybeden bilgilerin koruyucusu ve savunucusu değil, alanıyla ilgili yeni bilgi ve becerilerin takipçisidir. Bu alışkanlığı ile lider, her türlü öğrenme ortamından yararlanmaya çalışan örnek bireydir (Boydak, 2004).

Stolp (1994) liderlerin bu özelliklerinin paylaşılan vizyon düşüncesi kuvvetlendikçe, okul bileşenleri ile paylaşılacağı, etkili liderliğin öğrenen örgüt özellikleriyle okulda etkili bir okul kültürü oluşumuna da katkı sağlayacağını vurgulamaktadır.

Özellikle eğitim örgütlerindeki yöneticiler, kendilerinin de öğretmen yanlarını unutmamalıdır. Çünkü öğrenen örgütte liderlik, öğretmen liderlik dediğimiz bir liderliktir aynı zamanda. Öğrenmeyi öğreten liderler, diğer öğretmenlere de yol gösterici olmaktadır. Bazı yöneticiler öğretme fikrini ürkütücü ve yabancı bir tecrübe olarak gördüklerinden ya da her şeyi zaten bildiklerini düşündüklerinden, öğrendiklerini öğretme prensibinin kendileri için geçerli olmadığını düşünürler. Yöneticiler var olan becerilerine bağlı kalmayı tercih edip öğretmeyi yeni ve gelişmemiş bir yetenek olarak değerlendirebilirler (Schein, 2004). Bu algı daha başından öğrenen örgütte liderliği imkansızlaştıran bir durumdur. Bunun yerine öğrenen örgüt lideri, takım halinde öğrenmeyi ve “öğrenmeyi öğrenmeyi” kendisine amaç edinen kişi olmalıdır. Bu nedenle öğrenen örgütte, yöneticiliğin idare-i maslahatçı niteliklerinden daha çok liderliğin yenilikçi, araştıran, sorgulayan yanlarının öne çıktığı söylenebilir.

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 modeli kullanılarak hazırlanmış betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışma geçmişte var olan ya da halen süren bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2006). Araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin algıları araştırma anketleriyle ölçülmüş, elde edilen araştırma bulguları konuyla ilgili önceden yapılan çalışmalara ve alanyazına bağlı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evreni, İstanbul ili Kağıthane ilçesindeki 47 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan okul yöneticisi ve öğretmenler olarak belirlenmiştir. Evrendeki yönetici ve öğretmen sayısını belirlemek için İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümü D Binası'ndan Kağıthane ilçesindeki okullara ilişkin bilgiler alınmıştır (Ek 2. Araştırmanın Yapıldığı Okullar ve Yönetici-Öğretmen Sayıları). Kağıthane bölgesinde, 1341'i öğretmen ve 109'u yönetici olmak üzere toplam 1450 yönetici ve öğretmenin görev yaptığı tespit edilmiştir. Örneklem sayısı olarak, çalışma evrenindeki 1450 okul yöneticisi ve öğretmenin üçte birine ulaşılması hedeflenmiştir. Kağıthane İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün onayıyla okulların ilçelerdeki postaları kullanılarak, araştırma anketi evrendeki okulların tamamına ulaştırılmıştır (Ek 3. Kağıthane İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Okullara Gönderdiği Araştırma Anketiyle İlgili Üst Yazı). Söz konusu okullardaki 1 müdür, 1 müdür yardımcısı ve 8 öğretmene, hem araştırmacının okul ziyaretleri hem de ilçe postası vasıtasıyla araştırma anketleri iletilmiştir.

Eksik gönderilen ve hatalı doldurulan anketler elenerek bu anketlerden 61'i yönetici

ve 193'ü öğretmen olmak üzere toplam 254 kişinin anketi değerlendirmeye alınmıştır. Bu oranlar araştırmanın çalışma evreninin % 17.5'ini kapsadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin cinsiyetleri, yöneticilik görevleri, yaş aralıkları, mesleklerindeki kıdemleri, akademik düzeyleri, hizmet içi eğitimlere katılma sayıları, yöneticilik süreleri ve yöneticilikle ilgili olarak aldıkları eğitimlere ilişkin dağılımlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.1: Yöneticilerin Cinsiyet Özelliklerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Erkek	48	78,7
Kadın	13	21,3
Toplam	61	100,0

Araştırmaya katılan yöneticilerden 13 kişi kadın, 48 kişi erkektir. Araştırmaya katılan yöneticilerin çoğunluğunu erkeklerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 3.2: Yöneticilerin Görevlerine Göre Dağılımları

Yöneticilik Görevi	N	%
Müdür	26	42,6
Baş Md.Yrd Md. Yrd.	35	57,4
Toplam	61	100,0

Araştırmaya katılan yöneticilerden 26 kişi müdür 35 kişi baş müdür yardımcısı ya da müdür yardımcısıdır.

Tablo 3.3: Yöneticilerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş Aralıkları	N	%
20-35 Yaş Arası	16	26,2
35-45 Yaş Arası	29	47,5
45-60 Yaş Arası	15	24,7
60 Yaş Üstü	1	1,6
Toplam	52	100,0

Araştırmaya katılan yöneticilerden 16 kişi 20-35 yaş arasında, 29 kişi 35-45 yaş arasında ve 15 kişi 45-60 yaş arasında ve 1 kişi ise 60 yaşın üstündedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin çoğunluğunu (%74) 45 yaş altı yöneticilerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 3.4: Yöneticilerin Kıdemlerine Göre Dağılımları

Kıdem Süreleri	N	%
5 Yıl ve Daha Az	4	6,6
6-10 Yıl Arası	16	26,2
11-15 Yıl Arası	18	29,5
16-20 Yıl Arası	6	9,8
21-25 Yıl Arası	6	9,8
26 Yıl ve Daha Fazla	11	18,0
Toplam	61	100,0

Araştırmaya katılan yöneticilerden 4 kişinin öğretmenlik mesleğindeki kıdemi 5 yıl veya daha az, 16'sının 6-10 yıl arası, 18'inin 11-15 yıl arası, 6'sının 16-20 yıl arası, yine 6'sının 21-25 yıl arası, 11'inin 26 yıldan daha fazladır. Araştırmaya katılan yöneticilerin çoğunluğunu (%56) 6-15 yılları arası kıdeme sahip yöneticiler oluşturmaktadır.

Tablo 3.5: Yöneticilerin Mezuniyet Durumlarına Göre Dağılımları

Akademik Düzey	N	%
Lisans	50	82
Yüksek Lisans	5	8,2
Doktora	1	1,6
Diğer (Ön lisans)	5	8,2
Toplam	61	100,0

Araştırmaya katılan yöneticilerden 50 kişi akademik durumunu lisans mezunu, 5 kişi yüksek lisans mezunu ve 1 kişi doktora mezunu ve 5 kişi ise diğer kısmında ön lisans mezunu olarak belirtmiştir. Araştırmaya katılan yöneticilerin çoğunluğunu (% 82) lisans mezunlarının oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 3.6: Yöneticilerin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Dağılımları

Hizmet İçi Eğitime Katılma Sayısı	N	%
Hiç Katılmadım	3	4,9
1 Kez Katıldım	1	1,6
2 Kez Katıldım	10	16,4
3 Kez Katıldım	11	18
4 kez ve Daha fazla	36	59
Toplam	61	100,0

Araştırmaya katılan yöneticilerden 3 kişi hiç hizmet-içi eğitime katılmadığını, 1 kişi 1 kez katıldığını, 10'u 2 kez katıldığını, 11'i 3 kez katıldığını, 36 kişi ise en az 4 kez ve daha fazla sayıda hizmet içi eğitime katıldığını belirtmiştir. Yöneticilerin çoğunluğunun (% 59) 4'den fazla hizmet içi eğitime katıldığı görülmektedir.

Tablo 3.7: Yöneticilerin, Yöneticilik Sürelerine Göre Dağılımları

Yöneticilik Süreleri	N	%
5 Yıl ve Daha Az	22	36,1
6-10 Yıl Arası	19	31,1
11-15 Yıl Arası	10	16,4
16-20 Yıl Arası	5	8,2
21-25 Yıl Arası	4	6,6
26 Yıl ve Daha Fazla	1	1,6
Toplam	61	100,0

Araştırmaya katılan yöneticilerden 22 kişi 5 yıl veya daha az süredir yöneticilik yaptığını , 19 kişi 6-10 yıl arası yöneticilik yaptığını, 10 kişi 11-15 yıl arası yöneticilik yaptığını, 5 kişi 16-20 yıl arası yöneticilik yaptığını, 4 kişi 21 ile 25 yıl arası yöneticilik yaptığını, 1 kişi ise 26 yıldan fazla süredir yöneticilik yaptığını belirtmiştir. Yöneticilerin çoğunluğunun (% 67) en fazla 10 yıldır yöneticilik görevini yürüttükleri görülmektedir.

Tablo 3.8: Yöneticilerin, Aldıkları Yöneticilik Eğitimlerine Göre Dağılımları

Aldıkları Eğitim	N	%
Özel Bir Eğitim Almadım	23	37,7
Hizmet İçi Eğitim Aldım	30	49,2
Önlisans Düzeyinde Aldım	3	4,9
Lisans Eğitimi Aldım	2	3,3
Yüksek Lisans veya Üstü Eğitim Aldım	3	4,9
Toplam	61	100,0

23 kişi özel bir yöneticilik eğitimi almadığını, 30 kişi yöneticilikle ilgili hizmet içi eğitim aldığını, 3 kişi yöneticilik üzerine ön lisans eğitimi aldığını, 2 kişi yöneticilikle ilgili lisans düzeyinde eğitim aldığını, 3 kişi ise yöneticilikle ilgili yüksek lisans veya daha üstü düzeyde eğitim aldığını belirtmiştir. Okul yöneticilerinin yarısına yakınının (% 49) yöneticilikle ilgili hizmet-içi eğitim aldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, yaş aralıkları, mesleklerindeki kıdemleri, akademik düzeyleri, hizmet içi eğitimlere katılma sayılarıyla ilgili dağılımlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.9: Öğretmenlerin Cinsiyet Özelliklerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Erkek	73	37,8
Kadın	120	62,2
Toplam	95	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 73 kişi erkek, 120 kişi kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu (%62) kadınların oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 3.10: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş Aralıkları	N	%
20-35 Yaş Arası	131	67,9
35-45 Yaş Arası	43	22,3
45-60 Yaş Arası	19	9,8
Toplam	193	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 131 kişi 20-35 yaş arası, 43 kişi 35-45 yaş arası ve 19 kişi ise 45-60 yaşları arasında bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (%68) 35 yaş altı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.11: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımları

Kıdem Süreleri	N	%
5 Yıl ve Daha Az	54	28,0
6-10 Yıl Arası	76	39,4
11-15 Yıl Arası	31	16,1
16-20 Yıl Arası	12	6,2
21-25 Yıl Arası	10	5,2
26 Yıl ve Daha Fazla	10	5,2
Toplam	193	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden, 54 kişinin öğretmenlik mesleğindeki kıdemi 5 yıl veya daha az, 76'sının 6-10 yıl arası, 31'inin 11-15 yıl arası, 12'sinin 16-20 yıl arası, 10'unun 21-25 yıl arası, 10'unun ise 26 yıldan daha fazladır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu (%67) 10 yıl ve daha az süreli kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3.12: Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre Dağılımları

Akademik Düzey	N	%
Lisans	169	87,6
Yüksek Lisans	18	9,3
Doktora	0	0,0
Diğer (Ön lisans)	6	3,1
Toplam	193	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 169 kişi akademik durumunu lisans mezunu, 18 kişi yüksek lisans mezunu ve 6 kişi ise diğer kısmında ön lisans mezunu olarak belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu (% 88) lisans mezunlarının oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 3.13: Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Dağılımları

Hizmet İçi Eğitime Katılma Sayısı	N	%
Hiç Katılmadım	27	14,0
1 Kez Katıldım	22	11,4
2 Kez Katıldım	28	14,5
3 Kez Katıldım	22	11,4
4 kez ve Daha fazla	94	48,7
Toplam	193	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 27 kişi hiç hizmet-içi eğitime katılmadığını, 22 kişi 1 kez katıldığını, 28'i 2 kez katıldığını, 22'si 3 kez katıldığını, 94 kişi ise en az 4 kez ve daha fazla sayıda hizmet içi eğitime katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğa yakın bir kısmının (% 49) 4'den fazla hizmet içi eğitime katıldığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yöneticilere 8, öğretmenlere 5 soru yöneltilerek, kişisel bilgiler toplanmıştır. İkinci bölümde Öğrenen Örgütlere ilişkin 42 soru bulunmaktadır. 42 sorunun ilk beş sorusu “Kişisel Hakimiyet”, 6-12 arası sorular “Zihni Modeller”, 13-23 arası sorular “Paylaşılan Vizyon”, 24-32 arası sorular “Sistem Düşüncesi”, 33-42 arası sorular “Takım Halinde Öğrenme” disiplinine aittir. Yönetici ve öğretmen anketlerindeki 27. sorular, tersten puanlanarak “Sistem Düşüncesi” ortalamaları hesaplanmıştır. İkinci bölümdeki her soru “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Genellikle”, “Her Zaman” şeklinde 5’li likert ölçeğiyle derecelendirilmiştir.

Aritmetik ortalama aralığını değerlendirmek amacıyla beş sütun dört aralık mantığından hareket edilmiştir. Bir aralığın değeri $4/5=0.8$ 'dir. Anket derecelerinin aralık değerleri tablo 2.14’de verilmiştir.

Tablo 3.14: Anket Derecelerinin Aralık Değerleri Tablosu

Hiçbir Zaman	1,00-1,80
Nadiren	1,81-2,61
Bazen	2,62-3,41
Genellikle	3,42-4,22
Her Zaman	4,23-5,00

Araştırmada kullanılan anket, Gazi Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Nezahat Güçlü'nün tez danışmanlığında Hakan Türkoğlu (2002) tarafından geliştirilmiştir. Türkoğlu (2002) anketin geçerlik ve güvenirliği için uzman görüşü olarak Prof. Dr. Nezahat Güçlü, Doç. Dr. Emin Karip, Doç. Dr. Selahattin Gelbal, Yrd. Doç. Dr. Feride Bacanlı'ya baş vurmuştur. Türkoğlu (2002) tarafından anketin güvenirlik katsayısı .93 (Spearman-Brown) ve iç tutarlılık katsayısı Cronbach-Alpha .97 olarak tespit edilmiştir. Anketin güvenirliğini kuvvetlendirmek için iç tutarlık katsayısı bu araştırma için tekrar hesaplanmış ve Cronbach-Alpha .953 tespit edilmiştir. Bu sonuçlar neticesinde anketin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Anketin kullanımı için Nezahat Güçlü'den e-mail yoluyla izin alınmıştır (Ek 5. Anketin Kullanımına İlişkin İzin Yazısı).

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının uygulanması için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır (Ek 1. Araştırma İzni). Ardından Kağıthane İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınarak, araştırma anketleri ilçedeki bütün okullara ulaştırılmıştır (Ek 3. Kağıthane İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Okullara Gönderdiği Araştırma Anketiyle İlgili Üst Yazı). Anket hem ilçe milli eğitim müdürlüğü okul postaları kullanılarak, hem de araştırmacı tarafından okullara bizzat gidilerek toplanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

İlk aşamada, okullardan toplanan anketler teker teker gözden geçirilmiş, eksik ve hatalı doldurulan anketler elenmiştir. Geçerli anketlerdeki değerler, Excel programıyla bilgisayar ortamına geçirilmiş ve verilerin analizi için SPSS 14.0 paket programı kullanılmıştır.

Anketin birinci bölümünde yer alan kimlik bilgilerine ilişkin veriler, kişi sayıları ve yüzdelik değerler kullanılarak tablolastırılmıştır. 1. ve 2. alt probleme ilişkin

verilerin analizinde, frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalardan; 3., 4., 5. alt problemlere ilişkin verilerin analizinde, aritmetik ortalama, t-testi, varyans analizi (ANOVA), 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. Demografik özelliklere ait gözeneklerdeki örneklem miktarının beşin altına düştüğü durumlarda, gözeneklerin birleştirilmeye uygun olup olmadığına bakılarak SPSS programında dönüştürme (transform-recode) işlemi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2007). Birleştirilmeye uygun olmayan ve beşin altında örnekleme sahip gözenekler analizlere dahil edilmemiştir.

Bazı sorulara verilen cevaplar arasındaki ilişkileri gösterebilmek için çapraz değer tabloları kullanılmıştır. Çapraz değer tablolarında yer alan veriler, frekans ve yüzdelik dilimler şeklinde belirtilmiştir. Yorumlamalar analizler sonucunda ortaya çıkan değerler doğrultusunda objektif olarak yapılmaya çalışılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algı durumları tablolaştırılarak, öğrenen örgüt disiplinleri açısından araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu kısımda ilköğretim okul yöneticilerinin algıları, öğrenen organizasyonun beş disiplini açısından incelenerek, her disiplin için en yüksek ve en düşük algı ortalamalarına sahip soru maddeleri yorumlanacaktır.

Tablo 4.1: Kişisel Hakimiyet Disiplini Yönetici Algı Ortalamaları

Sorular	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her Zaman		N	X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Mesleğimle ilgili yayınları takip ederim.	0	0,0	0	0,0	10	16,4	33	54,1	18	29,5	61	4,13
Kurumumda kendini geliştirmek isteyen bireylere değer verilir.	0	0,0	3	4,9	3	4,9	18	29,5	37	60,7	61	4,46
Kurumumda kendimi geliştirebilmem için teşvik edici ortam vardır.	0	0,0	5	8,2	10	16,4	31	50,8	15	24,6	61	3,92
Kurumumda kendimi geliştirebilmem için yazılı kaynaklar sağlanmaktadır.	2	3,3	8	13,1	19	31,1	21	34,4	11	18,0	61	3,51
Kurumumda kendimi geliştirebilmem için seminer, panel vb. düzenlenmektedir.	3	4,9	6	9,8	28	45,9	19	31,1	5	8,2	61	3,28
Disiplin Genel Ort.	1	1,6	4	7,2	14	22,9	24	40,0	17	28,2	61	3,86

Tablo 4.1'e göre, kişisel hakimiyet disiplini genel algı ortalaması ($\bar{X}=3,86$) göz önüne alındığında, yönetici algı düzeyinin “genellikle” olduğu görülmektedir.

“Kurumumda kendini geliştirmek isteyen bireylere değer verilir.” ($\bar{X}=4,46$) maddesi, kişisel hakimiyet disiplin algı ortalamasının üstünde bir algı düzeyine (“her zaman”) sahiptir.

“Mesleğimle ilgili yayınları takip ederim.” ($\bar{X}=4,13$) maddesi, disiplin bazında en yüksek ortalamaya sahip ikinci maddedir. Kişisel gelişime değer verilmesi ve mesleki yayınların takip edilmesi, kişisel hakimiyet disiplini açısından olumlu göstergeler olarak değerlendirilebilir.

Öte yandan “Kurumumda kendimi geliştirmem için seminer, panel vb. düzenlenmektedir” ($\bar{X}=3,28$) ve “Kurumumda kendimi geliştirebilmem için yazılı kaynak sağlanmaktadır” ($\bar{X}=3,51$) maddelerinin, disiplin bazında en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Türkoğlu (2002)’nin çalışmasında, bu araştırmayı destekler sonuçlara ulaşmıştır. Türkoğlu (2002), “Kurumumda kendimi geliştirmem için seminer, panel vb. düzenlenmektedir” ($\bar{X}=3,02$) ve “Kurumumda kendimi geliştirebilmem için yazılı kaynak sağlanmaktadır” ($\bar{X}=3,35$) maddelerine ait yönetici algı ortalamalarının, kişisel hakimiyet disiplini bazında en düşük ortalamalar olduğunu kendi araştırmasında tespit etmiştir.

Uysal (2005)’in çalışmasında, bu araştırmayı destekler verilere ulaşılmıştır. Uysal (2005)’in çalışmasında da, “Kurumumda kendimi geliştirmem için seminer, panel vb. düzenlenmektedir” ($\bar{X}=2,26$) ve “Kurumumda kendimi geliştirebilmem için yazılı kaynak sağlanmaktadır” ($\bar{X}=2,51$) maddelerine ait yönetici algı ortalamalarının kişisel hakimiyet disiplinindeki en düşük ortalamalar olduğu görülmektedir.

Üç farklı ilde (Ankara-Konya-İstanbul), ayrı zamanlarda (2002-2005-2008) yapılan araştırmalarda aynı maddelerde görülen bu benzerlik ilgi çekmektedir. Bu durum, seminer ve panel vb. eğitici faaliyetlerin düzenlenmesi ile yöneticiler için geliştirici yazılı kaynak temini konularında okullarda genel bir eksiklik olabileceğini düşündürmektedir.

Oysa Tablo 3.7.’deki demografik veriler tekrar incelendiğinde, yöneticilerin % 59’unun en az 4 kez ve daha fazla sayıda hizmet içi eğitime katıldığı görülmektedir. Bu veri, incelenmekte olunan Tablo 4.1. ile birlikte ele alındığında, yöneticilerin aldıkları hizmet içi eğitimlere rağmen, kişisel gelişimleri için düzenlenen seminer ve toplantılara yönelik algılarının “bazen” düzeyinde kaldığını göstermektedir.

Yöneticilere verilen hizmet içi eğitimlerde, onların kişisel gelişimlerine yönelik başlıklara daha fazla yer verilmesi ve bu konuda yazılı kaynak sağlanmasının, yöneticilerin kişisel hakimiyetlerini yükselteceği yordanabilir.

Tablo 4.2: Zihni Modeller Disiplini Yönetici Algı Ortalamaları

Sorular	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her Zaman		N	X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Çevremdeki insanlara fikirlerimi rahatlıkla açıklayabilirim.	0	0,0	3	4,9	11	18,0	21	34,4	26	42,6	61	4,15
Kurumumda bana değer verildiğini hissedirim.	0	0,0	3	4,9	9	14,8	26	42,6	23	37,7	61	4,13
Kurumumda her konu sorgulanabilir.	0	0,0	4	6,6	10	16,4	25	41,0	22	36,1	61	4,07
Çalışma arkadaşlarımla söyledikleri ile yaptıkları tutarlıdır.	0	0,0	6	9,8	16	26,2	31	50,8	8	13,1	61	3,67
Kurumumun gelecekte başarılı olacağı düşüncesindeyim.	0	0,0	1	1,6	9	14,8	31	50,8	20	32,8	61	4,15
Kurumumda güncel sorunlar çözümlenebilmektedir.	0	0,0	0	0,0	11	18,0	32	52,5	18	29,5	61	4,11
Kurumumda gelişim amaçlı yenilikler üretilmektedir.	0	0,0	2	3,3	13	21,3	34	55,7	12	19,7	61	3,92
Disiplin Genel Ort.	0	0,0	3	4,3	12	19,3	31	50,2	16	26,2	61	4,03

Tablo 4.2’de, zihni modeller disiplini bazındaki genel ortalamanın ($\bar{X}$ =4,03) “genellikle” düzeyinde olduğu görülmektedir. Yöneticilere ait söz konusu zihni modeller algı ortalamasının, kurumların öğrenen örgüt olabilmesi yolunda olumlu bir gösterge olduğu söylenebilir.

“Kurumumun gelecekte başarılı olacağı düşüncesindeyim.” ($\bar{X}$ =4,15) ve “Çevremdeki insanlara fikirlerimi rahatlıkla açıklayabilirim.” ($\bar{X}$ =4,15) maddeleri

en yüksek yönetici algı ortalamasına sahip iki maddedir. Bu verilere bağılı olarak yöneticilerin kurumlarının başarısına inandıkları ve kendilerini rahat ifade ettiklerini düşündükleri söylenebilir.

Disiplin bazında diğerk maddeler de incelendiğinde, en düşük ortalamaya sahip iki maddenin; “Çalışma arkadaşlarımlın söyledikleri ile yaptıkları tutarlıdır.” ($\bar{X}=3,67$) ile “Kurumumda gelişim amaçlı yenilikler üretilebilmektedir.” ($\bar{X}=3,92$) maddeleri olduğu görölmektedir.

Türkoğlu (2002)’nun çalışmasındaki bulgular bu araştırmayı destekler niteliktedir. Türkoğlu (2002)’nun çalışmasında da en düşük ortalamaya sahip iki maddenin söz konusu maddeler olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}=3,70$ ve $\bar{X}=3,75$). İki araştırma arasındaki bu benzerlik, yönetici algılarındaki bu nispi düşük ortalamalarda, çalışma arkadaşlarına güven sorunu ile yeniliklere açık olmaya dayalı eksikliklerin etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Töremen (2002)’e göre örgüt içerisinde söylenilenlerle yapılanların tutarlı olması, güven ortamının oluşabilmesi için şarttır.

Yılmaz (2004)’a göre güven ortamındaki eksiklikler, çalışanlardaki sorumluluk ve risk alma isteğini azaltan etkenlerdir. Bir örgütte yeniliklerin ortaya çıkabilmesi için örgüt üyelerinin sorumluluk ve risk alabilmeleri en temel gerekliliktir (Akal,1992). Bir örgütte yenileşme ve gelişmeden bahsedebilmenin olmazsa olmazı, o örgütte çalışanların yeniliğin kaynağına güven duymalarıdır (Bursalıoğlu, 2005).

Öğrenen örgüt ortak bir çaba ve anlayışın ürünüdür. Yöneticilerin, çalışma arkadaşlarının söyledikleri ile yaptıkları arasındaki tutarsızlığa yönelik algılarının, öğrenen örgüt yolunda gösterilmesi gereken ortak çabanın gerçekleştirilmesinde zorlaştırıcı bir etki yaratacağı yordanabilir.

Gelişim amaçlı yeniliklerin gerçekleştirildiğine yönelik yöneticilerin görece düşük algı ortalaması, öğrenen örgüt olma yolunda eski düşünce ve alışkanlıklardan kurtularak gelişmeye açık yeni zihni modellerle okulların geliştirilmesi gerekliliğiyle uyum göstermemektedir. Zihni modeller disiplinindeki bu ihtiyacın daha yüksek oranda karşılanması ile, okullarımızın öğrenen örgüt olma yolunda daha emin adımlarla ilerleyeceği düşünülmektedir.

Tablo 4.3: Paylaşılan Vizyon Disiplini Yönetici Algı Ortalamaları

Sorular	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her Zaman		N	X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Kurumumda ileriye dönük planlar hazırlanırken görüşlerimiz sorulur.	0	0,0	3	4,9	13	21,3	25	41,0	20	32,8	61	4,02
Kurumumda ileriye dönük planlar hazırlanırken görüşlerimiz dikkate alınır.	0	0,0	4	6,6	11	18,0	25	41,0	21	34,4	61	4,03
Kurumumdaki uygulamalar görüşlerimiz alındıktan sonra gerçekleştirilir.	0	0,0	7	11,5	9	14,8	28	45,9	17	27,9	61	3,90
Kurumumun amaçları açıktır.	0	0,0	0	0,0	8	13,1	21	34,4	32	52,5	61	4,39
Kurumumun amaçları doğru tespit edilmiştir.	0	0,0	1	1,6	8	13,1	29	47,5	23	37,7	61	4,21
Kurumumun amaçları benim çalışma azmimi artırmaktadır.	0	0,0	2	3,3	9	14,8	31	50,8	19	31,1	61	4,10
Kurumumun amaçları, benim kişisel amaçlarımla uyumludur.	0	0,0	2	3,3	8	13,1	35	57,4	16	26,2	61	4,07
Kurumumun planları, benim kişisel planlarımla uyumludur.	0	0,0	3	4,9	7	11,5	36	59,0	15	24,6	61	4,03
Kurumumun amaçlarını gerçekleştirmek için uzun yıllar görev yapmak isterim.	0	0,0	5	8,2	7	11,5	32	52,5	17	27,9	61	4,00
Çalışma arkadaşlarım kurumumun amaçlarına inanmaktadır.	0	0,0	1	1,6	13	21,3	39	63,9	8	13,1	61	3,89
Kurumumda planlar, ortaya çıkan sorunlardan sonra değil, sorunlar oluşmadan önce gerçekleşmektedir.	2	3,3	5	8,2	13	21,3	32	52,5	9	14,8	61	3,67
Disiplin Genel Ort.	0	0,7	3	5,2	10	15,7	35	57,1	13	21,3	61	4,03

Tablo 4.3’de, paylaşılan vizyon disiplini genel algı ortalamasının ($\bar{X}$ =4,03) “genellikle” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Algı ortalaması en yüksek iki madde “Kurumumun amaçları açıktır.” ($\bar{X}$ =4,39) ve

“Kurumumuzun amaçları doğru tespit edilmiştir.” ($\bar{X}=4,21$) maddeleridir. Bu ortalamalar, okul yöneticilerinin, kurumlarının amaçlarına inandığını ve bu amaçların anlaşılabilir olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Paylaşılan vizyon açısından önemli bir gösterge çalışanların uyum ve işbirliği içerisinde çalışmasıdır. Senge (1993'den aktaran İbicioğlu ve Avcı, 2005)'ye göre bu uyum ve işbirliğinin temel şartı çalışanların örgüt amaçlarının doğruluğuna inanmalarıdır. Bu nedenle Tablo 4.3.'deki en yüksek algı ortalamasına sahip iki maddeye dayanarak yöneticilerin paylaşılan vizyon disiplini açısından temel olabilecek iki özelliğe sahip oldukları yorumlanabilir.

Disiplin bazında en düşük ortalamaya sahip iki madde ise “Çalışma arkadaşlarım kurumumuzun amaçlarına inanmaktadır.” ($\bar{X}=3,89$) ve “Kurumumuzda planlar, ortaya çıkan sorunlardan sonra değil, sorunlar oluşmadan önce gerçekleşmektedir” ($\bar{X}=3,67$) maddeleridir.

Zihni modeller disiplini, “Çalışma arkadaşlarımın söyledikleri ile yaptıkları tutarlıdır.” maddesine ait nispi düşük algıya ($\bar{X}=3,67$) benzer bir başka düşük algı ortalaması, bu sefer paylaşılan vizyon disiplini “Çalışma arkadaşlarım kurumumuzun amaçlarına inanmaktadır.” maddesinde ($\bar{X}=3,89$) görülmektedir. Bu ortalama da yöneticilerin çalışma arkadaşlarına karşı güven eksikliği içerisinde olabileceği yorumunu kuvvetlendirmektedir.

Okuldaki “planlamanın sorunlardan sonra değil, sorunlar ortaya çıkmadan önce” yapıldığına ilişkin yöneticilerin sahip oldukları algı ortalamasının görece düşük olması ($\bar{X}=3,67$) yönetim sürecinin planlama aşamasına ilgi çekmektedir.

Aydın (2005)'a göre dinamik bir yapıda planlama, sürekli bir süreç olmalıdır. “Zorluklar ve güçlükler görüldüğünde planlama çalışmasının önemi anlaşılır ancak gerçekte planlama, eğitim örgütlerinin sürekli gereksinimidir” (Aydın, 2005, 134). Söz konusu maddeye yönelik yöneticilerin nispi düşük algı ortalaması, sürekli planlama sürecinin sistem içerisinde etkili şekilde uygulanmadığını düşündürmektedir.

Tablo 4.4: Sistem Düşüncesi Disiplini Yönetici Algı Ortalamaları

Sorular	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her Zaman		N	X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Kurumumun sorunlarının çözülmesinde şahsi çabalarımın etkisi vardır.	0	0,0	2	3,3	14	23,0	29	47,5	16	26,2	61	3,97
Kurumumda sorunlara kalıcı çözümler bulunmaktadır.	0	0,0	2	3,3	14	23,0	30	49,2	15	24,6	61	3,95
Kurumumda sorunlar dışardan gelen etkenlerle oluşmaktadır.	9	14,8	23	37,7	24	39,3	5	8,2	0	0,0	61	2,41
Kurumumda bugüne tepki vermek yerine yarın yaratılmaya çalışılmaktadır.	0	0,0	2	3,3	17	27,9	32	52,5	10	16,4	61	3,82
Kurumumda çalışmalar uzun süreli gecikmeler yaşanmadan tamamlanmaktadır.	1	1,6	2	3,3	11	18,0	33	54,1	14	23,0	61	3,93
Çalışma arkadaşlarım tepkici bireylerden ziyade, kendi gerçeklerine şekil veren aktif katılımcılardır.	0	0,0	6	9,8	14	23,0	31	50,8	10	16,4	61	3,74
Kurumumda sorunların kaynağını bulmak için detaylı çalışmalar yapılmaktadır.	0	0,0	8	13,1	13	21,3	34	55,7	6	9,8	61	3,62
Kurumumda iletişim kanalları açıktır.	0	0,0	2	3,3	5	8,2	32	52,5	22	36,1	61	4,21
Kurumumda bireyler parçalardan çok bütünü görebilmektedir.	0	0,0	7	11,5	10	16,4	32	52,5	12	19,7	61	3,80
Disiplin Genel Ort.	0	0,3	5	8,2	11	17,4	32	53,1	13	21,0	61	3,85

Tablo 4.4’de görüldüğü gibi, sistem düşüncesi disiplinine ait genel algı ortalaması $\bar{X} = 3,85$ ile “genellikle” algı düzeyindedir (Ortalamanın hesaplamasında, “Kurumumda sorunlar dışardan gelen etkenlerle oluşmaktadır.” maddesi ters puanlama yöntemi kullanılarak ortalamaya dahil edilmiştir). Anket derecelerinin aralık değerlerine göre değerlendirildiğinde, yönetici algılarının bütün disiplinler bazında aynı aralıkta (3,42-4,22) olduğu görülmektedir. Ancak beş disiplin, aritmetik ortalamalarına göre sıralandığında en düşük ortalamanın ($\bar{X} = 3,85$) sistem düşüncesi

disiplinine ait olduğu ortaya çıkmaktadır.

En düşük ortalamanın en birleştirici disiplinde ortaya çıkmış olması düşündürücüdür. Senge (2007)'in belirttiği gibi sistem disiplini diğer dört disiplini birleştiren ve teoriyle pratiği bütünleştiren disiplindir. Diğer dört disiplinin altında yatan kavramsal temel taşıdır.

Tablo 4.4. incelendiğinde, “*Kurumumda iletişim kanalları açıktır.*” maddesinin en yüksek algı ortalamasına ($\bar{X}=4,21$) sahip olduğu görülmektedir. Aydın (2005)'a göre her sistemin temeli açık ve çift yönlü iletişime dayanır. İletişimin açık ve çift yönlü işlemesi, sistemin devamlılığı için önemlidir. Söz konusu yüksek algı ortalamasına dayanarak, yönetici algılarına göre, okullarda iletişim konusunda sorun yaşanmadığı söylenebilir.

Tablo 4.4.'de en düşük algı ortalamasına sahip madde “*Kurumumda sorunlar dışardan gelen etkenlerle oluşmaktadır.*” ($\bar{X}=2,41$) maddesidir. Bu sistem düşüncesi açısından olumlu bir sonuçtur.

Senge (2007)'ye göre “düşman dışarıda” algısı, örgütsel öğrenmeyi engelleyen ve kaçınılması gereken bir algı durumudur. Sistem düşüncesi disiplinine göre sorunlar ve olaylar, sistem bütünlüğü içerisinde ele alınmalı; dış etken gibi görünen etkenlerin bile sistem içerisinde hangi nedenlerden kaynaklanabileceği araştırılmalıdır. Yöneticilerin, sorunların dışardan kaynaklandığına yönelik düşük algısı ($\bar{X}=2,41$), onların sorunlara sistem bütünlüğü içerisinde baktıkları ve sorunların kaynağını bulmak için gözlerini sisteme çevirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Yönetici algılarındaki bu durum öğrenen örgüt olma yolunda arzu edilen bir durum olarak yorumlanabilir.

Diğer taraftan “*Çalışma arkadaşlarım tepkici bireylerden ziyade, kendi gerçeklerine şekil veren aktif katılımcılardır.*” maddesine yönelik görece düşük algı ortalaması ($\bar{X}=3,74$) sistem disiplini ortalamasını olumsuz etkilemiştir. Önceki bulgulara benzer şekilde yöneticilerin çalışma arkadaşlarına yönelik daha az olan olumlu algıları bu maddede tekrar etmektedir. Buna bağlı olarak yöneticilerin daha aktif ve daha katılımcı çalışma arkadaşı beklentisinde oldukları düşünülebilir.

Tablo 4.5: Takım Halinde Öğrenme Disiplini Yönetici Algı Ortalamaları

Sorular	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her Zaman		N	X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Çalışma arkadaşlarımla kurumumuzun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla toplantılar yapılmaktadır.	0	0,0	2	3,3	11	18,0	29	47,5	19	31,1	61	4,07
Kurumumda takım çalışması yababilmek için uygun ortam sağlanmaktadır.	1	1,6	3	4,9	9	14,8	32	52,5	16	26,2	61	3,97
Kurumumdaki faaliyetler takım çalışması ile gerçekleştirilmektedir.	0	0,0	2	3,3	11	18,0	34	55,7	14	23,0	61	3,98
Oluşturulacak bir takımda görev almak isterim.	0	0,0	0	0,0	7	11,5	29	47,5	25	41,0	61	4,30
Kurumumda yapılan takım çalışmalarında diyalog için olumlu bir ortam sağlanmaktadır.	0	0,0	2	3,3	2	3,3	30	49,2	19	31,1	53	4,25
Takım çalışmasında görev almaktan zevk duyuyorum.	0	0,0	1	1,6	3	4,9	25	41,0	24	39,3	53	4,36
Takım çalışması içinde yapılan tartışmalar yapıcı yöndedir.	0	0,0	0	0,0	7	11,5	26	42,6	20	32,8	53	4,25
Takım çalışmasında takımın bütün üyeleri bir araya gelebilmektedir.	0	0,0	1	1,6	8	13,1	29	47,5	15	24,6	53	4,09
Takım çalışmasına başlanırken temel diyalog kuralları açıklanmaktadır.	0	0,0	2	3,3	6	9,8	31	50,8	14	23,0	53	4,08
Takım çalışması esnasında her üye gerektiğinde düşüncelerini diğer arkadaşlarını anlamak için askıya almaktadır.	0	0,0	1	1,6	16	26,2	30	49,2	6	9,8	53	3,77
Disiplin Genel Ort.	0	0,0	1	1,6	8	13,1	28	46,2	16	25,9	53	4,11

Tablo 4.5'deki genel algı ortalamasına göre, tüm disiplinler arasındaki en yüksek yönetici algı ortalamasının ($\bar{X}=4,11$), takım halinde öğrenme disiplinine ait olduğu görülmektedir.

Takım halinde öğrenmenin temeli, diyalog ve iletişimidir (Senge, 2007). Önceki bulgulara tespit edilen, kurumlarında açık iletişim ortamı bulunduğuna yönelik olumlu yönetici algısının ($\bar{X}=4,21$), takım halinde öğrenme disiplini için sağlıklı bir temel oluşturduğu söylenebilir.

“Takım çalışmasında görev almaktan zevk duyarım.” ($\bar{X}=4,36$) ve *“Oluşturulacak bir takımda görev almak isterim.”* ($\bar{X}=4,30$) maddeleri, en yüksek ortalamaya sahip maddelerdir.

Veriler okul yöneticilerinin takım çalışmasına ve takım halinde öğrenmeye açık olduklarını göstermektedir. Takım çalışmasına katılan yönetici sayısının (N=53), ankete katılan toplam yönetici sayısı (N=61) ile farkı alındığında, sadece 8 yöneticinin bugüne kadar hiç takım çalışmasında yer almadığı görülmektedir. Bu bulguya dayanarak yöneticilerin % 87'sinin takım çalışması yaptığı bilgisine ulaşılmaktadır.

Takım çalışmasına yönelik yüksek algı ortalaması ($\bar{X}=4,21$), isteklilik ($\bar{X}=4,30$) ve kullanım oranı (%87) göstergeleri, takım halinde öğrenme disiplini adına yönetici algılarında arzu edilen bir durum olarak yorumlanabilir.

“Takım çalışması esnasında her üye gerektiğinde düşüncelerini diğer arkadaşlarını anlamak için askıya almaktadır.” maddesine yönelik algı ortalaması ($\bar{X}=3,71$) takım halinde öğrenme disiplinine ait en düşük ortalamadır.

Türkoğlu (2002)'nin araştırmasında da takım halinde öğrenme disiplinine ilişkin en düşük algı ortalaması ($\bar{X}=3,65$), *“Takım çalışması esnasında her üye gerektiğinde düşüncelerini diğer arkadaşlarını anlamak için askıya almaktadır.”* maddesine aittir. Bu durum yöneticilerin, takım çalışması için gerekli esneklik ve anlayışın, takım arkadaşları tarafından kendilerine gösterilmediğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu kısımda ilköğretim öğretmenlerinin algıları, öğrenen organizasyonun beş disiplini açısından incelenerek, her disiplin için en yüksek ve en düşük algı ortalamalarına sahip soru maddeleri yorumlanmıştır.

Öğretmenlere ait ortalamalar ile yöneticilerin ortalamaları arasında genel olarak bir fark olduğu ve öğretmenlerin algı ortalamalarının bütün disiplinler bazında yöneticilerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık, 3. alt probleme bağlı olarak bir sonraki bölümde incelenmiştir.

Tablo 4.6: Kişisel Hakimiyet Disiplini Öğretmen Algı Ortalamaları

Sorular	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her Zaman		N	X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Mesleğimle ilgili yayınları takip ederim.	2	1,0	19	9,8	46	23,8	100	51,8	26	13,5	193	3,67
Kurumumda kendini geliştirmek isteyen bireylere değer verilir.	5	2,6	22	11,4	43	22,3	80	41,5	43	22,3	193	3,69
Kurumumda kendimi geliştirebilmem için teşvik edici ortam vardır.	11	5,7	29	15,0	55	28,5	70	36,3	28	14,5	193	3,39
Kurumumda kendimi geliştirebilmem için yazılı kaynaklar sağlanmaktadır.	16	8,3	39	20,2	60	31,1	57	29,5	21	10,4	193	3,14
Kurumumda kendimi geliştirebilmem için seminer, panel vb. düzenlenmektedir.	18	9,3	43	22,3	66	34,2	53	27,5	13	6,7	193	3,00
Disiplin Genel Ort.	10	5,4	30	15,7	54	28,0	72	37,3	26	13,5	193	3,38

Tablo 4.6’da, öğretmenlerin kişisel hakimiyet disiplini genel algı ortalamasının ($\bar{X}=3,38$) “bazen” algı düzeyinde olduğu görülmektedir.

Senge (2007)’e göre kişisel hakimiyet disiplini örgütsel öğrenme için önemli bir gerekliliği, kişisel öğrenmeyi ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin kişisel hakimiyet disiplini algı ortalamasının ($\bar{X}=3,38$) “bazen” algı düzeyinde olması, öğrenen örgüt özellikleri bakımından olumsuz bir durum olarak görülebilir.

“Kurumumda kendimi geliştirebilmem için seminer, panel vb. düzenlenmektedir.” ($\bar{X}=3,00$) ve “Kurumumda kendimi geliştirebilmem için yazılı kaynaklar

sağlanmaktadır.” ($\bar{X}=3,14$) maddelerine ait öğretmen algılarının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Türkoğlu (2002)’nın çalışmasında, bu araştırmayı destekler sonuçlara ulaşmıştır. Türkoğlu (2002), “*Kurumumda kendimi geliştirmem için seminer, panel vb. düzenlenmektedir*” ($\bar{X}=2,67$) ve “*Kurumumda kendimi geliştirebilmem için yazılı kaynak sağlanmaktadır*” ($\bar{X}=2,53$) maddelerine ait öğretmen algı ortalamalarını, kişisel hakimiyet disiplinindeki en düşük ortalamalar olduğunu kendi araştırmasında tespit etmiştir.

Uysal (2005)’ın çalışmasında, bu araştırmayı destekler sonuçlara ulaşılmıştır. Uysal (2005)’ın çalışmasında da, “*Kurumumda kendimi geliştirmem için seminer, panel vb. düzenlenmektedir*” ($\bar{X}=2,25$) ve “*Kurumumda kendimi geliştirebilmem için yazılı kaynak sağlanmaktadır*” ($\bar{X}=2,62$) maddelerine ait öğretmen algı ortalamalarının kişisel hakimiyet disiplinindeki en düşük ortalamalar olduğu görülmektedir.

Özus (2005)’ın çalışmasında, öğretmenlerin % 51’inin mesleki gelişimleri için kurs ve seminerlere ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Dört farklı çalışmada, üç farklı ilde (Ankara-Konya-İstanbul), üç farklı zamanda (2002-2005-2008) yapılan araştırmalarda ortaya çıkan bu benzerlik; okullarda kişisel gelişimi artıracak toplantı ve panellerin öğretmenlerin beklediği düzeyde gerçekleştirilemediği ve yazılı kaynakların öğretmenlere sağlanamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin “*Mesleğimle ilgili yayınları takip ederim.*” ($\bar{X}=3,67$) maddesine yönelik disiplin bazında nispi olarak yüksek algı içerisinde olmaları dikkat çekmektedir. Algı ortalamasının nominal değerinin çok yüksek bir değere tekabül etmediği, “bazen” düzeyiyle, “genellikle” düzeyi arasında ortalamanın “bazen”e daha yakın bir değerde kaldığı görülmekle birlikte bu durum, yazılı kaynak temini ve toplantı konularında karşılaştıkları eksikliklere rağmen, öğretmenlerin yine de mesleki yayınları takip etmeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.7: Zihni Modeller Disiplini Öğretmen Algı Ortalamaları

Sorular	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her Zaman		N	X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Çevremdeki insanlara fikirlerimi rahatlıkla açıklayabilirim.	3	1,6	9	4,7	28	14,5	77	39,9	76	39,4	193	4,11
Kurumumda bana değer verildiğini hissedirim.	3	1,6	18	9,3	29	15,0	97	50,3	46	23,8	193	3,85
Kurumumda her konu sorgulanabilir.	9	4,7	29	15,0	49	25,4	80	41,5	26	13,5	193	3,44
Çalışma arkadaşlarımın söyledikleri ile yaptıkları tutarlıdır.	1	0,5	16	8,3	67	34,7	90	46,6	19	9,8	193	3,57
Kurumumun gelecekte başarılı olacağı düşüncesindeyim.	7	3,6	22	11,4	28	14,5	103	53,4	33	17,1	193	3,69
Kurumumda güncel sorunlar çözümlenebilmektedir.	4	2,1	21	10,9	44	22,8	95	49,2	29	15,0	193	3,64
Kurumumda gelişim amaçlı yenilikler üretilmektedir.	4	2,1	32	16,6	58	30,1	80	41,5	19	9,8	193	3,40
Disiplin Genel Ort.	5	2,6	24	12,4	49	25,5	90	46,4	25	13,1	193	3,67

Tablo 4.7’de, zihni modeller disiplinine ilişkin genel algı ortalamasının $\bar{X}=3,67$ ile “genellikle” algı düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenler için bu ortalama, takım halinde öğrenme ($\bar{X}=3,75$) disiplinine ait ortalamadan sonra en yüksek ikinci algı ortalamasıdır.

Tseng ve McLean (2008), zihni modellerin örgütsel öğrenmeyi çift döngülü öğrenmeye yönlendiren bir işlevi olduğundan bahsetmektedir. Öğrenen örgüt olabilmek için öncelikle örgütsel öğrenmenin kavranması ve gerçekleştirilmesi gerekliliği düşünüldüğünde, araştırmada çıkan görece yüksek zihni modeller algısının okulların örgütsel öğrenmeye uyum sağlamaları yolunda olumlu bir gösterge olduğu düşünülebilir.

“Kurumumda her konu sorgulanabilir” maddesine yönelik öğretmenlerin görece düşük bir algı ortalamasına ($\bar{X}=3,44$) sahip oldukları görülmektedir.

Senge (2007)’e göre kişi sistemin bir parçası ve daha önemlisi sistemin taşıyıcısı olarak, örgütündeki sorunlarla ilgilenmeli ve sorun gördüğü yerleri tartışabilmelidir. Öğretmenlerin bu algı durumunun, öğrenen örgüt olma yolunda eski zihni modellerden kurtulma ve sorgulayıcı olma gerekliliğiyle tezat bir durum oluşturduğu

yorumlanabilir.

“Kurumumda gelişim amaçlı yenilikler üretilmektedir.” ($\bar{X}=3,40$), disiplin bazında algı ortalaması en düşük maddedir. Oysa bir okulun değişime ve yeniliklere açık olabilmesi için, o okulun yenilik üretimine ve yenilik üretmeye açık olması gerekir (Sparks, 1993, 43’ten aktaran Ak, 2006).

Kurumlarının yenilik üretimine açık olmasına yönelik öğretmenlerdeki nispi düşük ortalamaya benzer bir veri, Ak (2006)’ın yaptığı “İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Değişimi Yönetme Becerileri” isimli araştırmada ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada, “okullarda değişim ihtiyacının belirlenmesi” araştırma alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin algı ortalaması $\bar{X}=3,31$ olarak tespit edilmiştir (Ak, 2006). Yine aynı araştırmada “okullarda yenilik ve değişimi canlı tutmak” maddesine yönelik öğretmen algı ortalaması da $\bar{X}=3,31$ olarak tespit edilmiştir (Ak, 2006).

Öğrenmenin, çalışanlarda bilgi yığılması olarak değil, onları üretici ve yaratıcı kılacak enerji kaynağı olarak işlev görmesi için, örgütlerin zihni modellerle çalışma kapasitesini geliştirerek, yeni beceriler öğrenmesi ve bunu günlük hayatta kullanabilmesi gereklidir (Senge, 2007).

Öğretmenlerin fikirlerini rahatça ifade ettiklerini belirtmeleri ($\bar{X}=4,21$) ve Tablo 4.9’daki, okulda iletişimin açık olduğuna yönelik nispi yüksek algıları ($\bar{X}=3,76$), okullarda örgüt içi iletişim adına büyük sorunlar yaşanmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.8: Paylaşılan Vizyon Disiplini Öğretmen Algı Ortalamaları

Sorular	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her Zaman		N	X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Kurumumda ileriye dönük planlar hazırlanırken görüşlerimiz sorulur.	10	5,2	27	14,0	44	22,8	83	43,0	29	15,0	193	3,49
Kurumumda ileriye dönük planlar hazırlanırken görüşlerimiz dikkate alınır.	11	5,7	24	12,4	54	28,0	79	40,9	25	13,0	193	3,43
Kurumumdaki uygulamalar görüşlerimiz alındıktan sonra gerçekleştirilir.	14	7,3	28	14,5	55	28,5	79	40,9	17	8,8	193	3,30
Kurumumun amaçları açıktır.	2	1,0	7	3,6	27	14,0	98	50,8	59	30,6	193	4,06
Kurumumun amaçları doğru tespit edilmiştir.	2	1,0	14	7,3	35	18,1	92	47,7	50	25,9	193	3,90
Kurumumun amaçları benim çalışma azmimi artırmaktadır.	9	4,7	24	12,4	54	28,0	87	45,1	19	9,8	193	3,43
Kurumumun amaçları, benim kişisel amaçlarımla uyumludur.	5	2,6	21	10,9	48	24,9	93	48,2	26	13,5	193	3,59
Kurumumun planları, benim kişisel planlarımla uyumludur.	2	1,0	23	11,9	51	26,4	93	48,2	24	12,4	193	3,59
Kurumumun amaçlarını gerçekleştirmek için uzun yıllar görev yapmak isterim.	11	5,7	19	9,8	43	22,3	85	44,0	35	18,1	193	3,59
Çalışma arkadaşlarım kurumumun amaçlarına inanmaktadır.	4	2,1	25	13,0	57	29,5	86	44,6	21	10,9	193	3,49
Kurumumda planlar, ortaya çıkan sorunlardan sonra değil, sorunlar oluşmadan önce gerçekleşmektedir.	11	5,7	32	16,6	72	37,3	62	32,1	16	8,3	193	3,21
Disiplin Genel Ort.	7	3,4	24	12,4	54	28,1	84	43,4	24	12,6	193	3,55

Tablo 4.8'e göre paylaşılan vizyon disiplinine ait genel öğretmen algı ortalamasının $\bar{X}=3,55$ ile "genellikle" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Senge (2007), paylaşılan vizyon disiplininin oluşabilmesi için kişisel hakimiyet

disiplininin yüksek olması gerekliliğini, kişilerin öğrenme durumları ve bilişsel yeterliliklerinin önemini vurgulamaktadır. Tablo 4.6 ve 4.8 incelendiğinde, öğretmenlerin kişisel hakimiyet algılarının da ($\bar{X}=3,38$) düşük olduğu görülmektedir. Bu veriler Senge (2007)'in öngörüsüyle benzerlik göstermektedir.

Disiplin bazında en düşük ortalama ($\bar{X}=3,21$) “*Kurumumda planlar, ortaya çıkan sorunlardan sonra değil, sorunlar oluşmadan önce gerçekleşmektedir.*” maddesine aittir. Bu veri, bir önceki alt problemde yorumlandığı gibi, yönetici algılarına benzer şekilde öğretmen algılarının da, sürekli planlama sürecine yönelik bir eksikliği işaret ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Disiplin bazında ikinci en düşük ortalama ($\bar{X}=3,30$), “*Kurumumdaki uygulamalar görüşlerimiz alındıktan sonra gerçekleştirilir.*” maddesine aittir.

Gordon (1996, 56'dan aktaran Töremen)'a göre öğrenen örgütlerin önündeki en büyük engel öğretmenlerin karara katılımındaki eksikliklerdir. Bu durum öğretmenlerin uygulamalara katılmalarında da isteksizliğe yol açmaktadır.

Küçükoğlu (2005), öğretmenlerin karar sürecine katılım eksikliğini, öğrenen örgüt olmanın önündeki temel engellerden biri olarak belirtmiştir.

Eren (2006)'ın da belirttiği gibi her kişi üyesi bulunduğu örgütte karara katılmak için az ya da çok bir bilgiye sahiptir. Uygulama kararını bizzat almak ya da uygulamaya yönelik karar alma sürecine aktif olarak katılmak gibi üst katılım basamakları bulunan karara katılma sürecinin, anket maddesinde incelenen “*çalışanların görüşlerinin alınması*” basamağı, altı durumlu karara katılma sürecinin sadece üçüncü basamağını ifade etmektedir (Eren, 2006).

Senge (2007)'e göre sadece uygulamalara dair çalışanların fikirlerinin alınması yeterli değildir. Çalışanların kişisel hakimiyet disiplinine bağlı olarak öğrenmeye açık oldukları ve “*eylem içerisinde öğrendikleri*” alanlarda kararlara doğrudan katılmaları ve yaparken öğrenmeleri örgütsel öğrenmede esastır. Katılımın yüksek olmadığı bir ortamda, paylaşımın yüksek olması beklenemez.

Uygulamalara yönelik kararlara katılım konusundaki öğretmenlerin düşük algı ortalaması, paylaşılan vizyon için esas olan çalışanların kararlara katılım sürecinin okullarda gerektiği düzeyde gerçekleşmediğini düşündürmektedir.

Geleceğe yönelik planlar hazırlanırken öğretmenlerin görüşlerinin sorulması ve dikkate alınması maddelerine yönelik algı ortalamaları sırasıyla $\bar{X}=3,49$ ve $\bar{X}=3,43$

ile “bazen” algı düzeyindedir.

Daldabanoğlu (2006)’nın yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlere görüşlerinin sorulması, onların iş verimleri üzerinde “olumlu” düzeyde etkili olmaktadır.

Ateş (2005)’in yaptığı bir başka araştırmanın sonuçları ise fikir alışverişine dayanan yönetici-öğretmen ilişkilerinin, öğretmenlerin kendi aralarındaki iletişimi de kuvvetlendirdiğini tespit etmiştir.

Paylaşılan vizyon disiplini açısından, geleceğe yönelik planlar yapılırken öğretmen görüşlerinin “bazen” düzeyinde dikkate alınıyor olması arzu edilmeyen bir durum olarak yorumlanabilir. Hem bugüne yönelik uygulamalarda, hem de geleceğe yönelik yapılan planlamalarda çalışan katılımına yönelik söz konusu düşük algılar oldukça düşündürücüdür.

Paylaşılan vizyon disiplini açısından en yüksek öğretmen algı ortalamaları ($\bar{X}=4,08$ ve $\bar{X}=3,90$), “*kurumunun amaçları açıktır*” ve “*doğru tespit edilmiştir*” maddelerine aittir.

Öğretmenler, yöneticilerle benzer şekilde, kurum amaçlarının anlaşılabilir ve doğru tespit edildiğini belirtmeleri, okul misyonunu anladıkları ve doğru belirlendiğine inandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.9: Sistem Düşüncesi Disiplini Öğretmen Algı Ortalamaları

Sorular	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her Zaman		N	X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Kurumumun sorunlarının çözülmesinde şahsi çabalarımın etkisi vardır.	10	5,2	31	16,1	74	38,3	63	32,6	15	7,8	193	3,22
Kurumumda sorunlara kalıcı çözümler bulunmaktadır.	7	3,6	25	13,0	68	35,2	80	41,5	13	6,7	193	3,35
Kurumumda sorunlar dışardan gelen etkenlerle oluşmaktadır.	7	3,6	65	33,7	79	40,9	38	19,7	4	2,1	193	2,83
Kurumumda bugüne tepki vermek yerine yarın yaratılmaya çalışılmaktadır.	5	2,6	30	15,5	53	27,5	95	49,2	10	5,2	193	3,39
Kurumumda çalışmalar uzun süreli gecikmeler yaşanmadan tamamlanmaktadır.	1	0,5	30	15,5	52	26,9	89	46,1	21	10,9	193	3,51
Çalışma arkadaşlarım tepkici bireylerden ziyade, kendi gerçeklerine şekil veren aktif katılımcılardır.	2	1,0	28	14,5	56	29,0	86	44,6	21	10,9	193	3,50
Kurumumda sorunların kaynağını bulmak için detaylı çalışmalar yapılmaktadır.	5	2,6	35	18,1	63	32,6	76	39,4	14	7,3	193	3,31
Kurumumda iletişim kanalları açıktır.	2	1,0	14	7,3	49	25,4	91	47,2	37	19,2	193	3,76
Kurumumda bireyler parçalardan çok bütünü görebilmektedir.	3	1,6	23	11,9	60	31,1	86	44,6	21	10,9	193	3,51
Disiplin Genel Ort.	3	1,3	26	13,5	56	29,0	86	44,4	23	11,8	193	3,41

Tablo 4.9’ göre, sistem düşüncesi disiplinine ait algı ortalamasının ($\bar{X} = 3,41$) “bazen” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir (Ortalamanın hesaplamasında, “Kurumumda sorunlar dışardan gelen etkenlerle oluşmaktadır.” maddesi ters puanlama yöntemi kullanılarak ortalamaya dahil edilmiştir).

Senge (2007) tarafından, en temel ve diğer disiplinleri bir arada tutan disiplin olarak görülen sistem disiplinine ait söz konusu düşük öğretmen algı ortalaması, öğrenen örgüt özellikleri açısından arzu edilmeyen bir durum olarak yorumlanabilir.

“Kurumumun sorunlarının çözülmesinde şahsi çabalarımın etkisi vardır.” maddesine yönelik algı ortalaması $\bar{X} = 3,22$ ’dir.

Önceki disiplinlerde, uygulamalardan önceki karar alma sürecine ($\bar{X} = 3,30$) ve geleceğe yönelik planlara katılımını düşük algılayan ($\bar{X} = 3,43$) öğretmenlerin, sorunların çözülmesinde “bazen” etkili olduğunu düşünmesi şaşırtıcı değil, öngörülebilir bir sonuçtur. Yönetime katılım konusunda kendisini etkisiz gören öğretmenlerin bu durumlarının, sorunların çözümünde de kendilerini etkisiz görmelerinde etkili olmuş olabileceği yorumlanabilir.

Senge (2007)’e göre öğrenen örgütlerin önündeki temel engellerden biri “pozisyonum neyse ben oyum” algısıdır. Öğretmenler sınıftaki öğretim faaliyetleri dışında kurumlarıyla özdeşleşemiyorlarsa ve daha önemlisi kurum sorunlarının çözümüne katkı getiremediklerine inanıyorlarsa, kendi pozisyonlarının esiri olacaklardır. Bunun en doğal sonucu olarak üretimin gerçekleştiği sistemi görmek yerine, pozisyonlarının sorumluluklarına hapis olacaklardır.

Sistem düşüncesi disiplini adına olumlu bir durum, öğretmenlerin sorunların kaynağını dışarıda değil, kendi kurumlarında arama eğilimleridir ($\bar{X} = 2,83$). Burada önemli olan öğretmenlerin sorunların kaynağı olarak sisteme mi, yoksa yanlış bir şekilde bireylere mi yöneldiği sorunudur. Kararlara katılıma yönelik düşük algıları, fikirlerinin “bazen” dikkate alındığını belirtmeleri gibi verilerin, öğretmenlerin sorunların kaynağı olarak gözlerini sisteme çevirmelerini güçleştirdiği yorumlanabilir.

Öğretmenlerin kurumlarındaki iletişim kanallarının açık olduğunu düşünmeleri ($\bar{X} = 3,76$), okullardaki eksikliklerin giderilmesi için diyalog kapısının açık olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.10: Takım Halinde Öğrenme Disiplini Öğretmen Algıları

Sorular	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her Zaman		N	X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Çalışma arkadaşlarımla kurumumuzun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla toplantılar yapılmaktadır.	2	1,0	16	8,3	38	19,7	98	50,8	39	20,2	193	3,81
Kurumumda takım çalışması yababilmek için uygun ortam sağlanmaktadır.	5	2,6	21	10,9	58	30,1	72	37,3	37	19,2	193	3,60
Kurumumdaki faaliyetler takım çalışması ile gerçekleştirilmektedir.	4	2,1	20	10,4	54	28,0	86	44,6	29	15,0	193	3,60
Oluşturulacak bir takımda görev almak isterim.	5	2,6	10	5,2	36	18,7	84	43,5	58	30,1	193	3,93
Kurumumda yapılan takım çalışmalarında diyalog için olumlu bir ortam sağlanmaktadır.	0	0,0	9	4,7	37	19,2	81	42,0	25	13,0	152	3,80
Takım çalışmasında görev almaktan zevk duyuyorum.	1	0,5	7	3,6	31	16,1	73	37,8	40	20,7	152	3,95
Takım çalışması içinde yapılan tartışmalar yapıcı yöndedir.	1	0,5	7	3,6	31	16,1	86	44,6	27	14,0	152	3,86
Takım çalışmasında takımın bütün üyeleri bir araya gelebilmektedir.	2	1,0	10	5,2	32	16,6	82	42,5	26	13,5	152	3,79
Takım çalışmasına başlanırken temel diyalog kuralları açıklanmaktadır.	6	3,1	14	7,3	32	16,6	76	39,4	24	12,4	152	3,64
Takım çalışması esnasında her üye gerektiğinde düşüncelerini diğer arkadaşlarını anlamak için askıya almaktadır.	2	1,0	14	7,3	61	31,6	59	30,6	16	8,3	152	3,48
Disiplin Genel Ort.	2	1,2	10	5,4	37	19,4	75	39,0	27	13,8	193	3,75

Öğrenen örgüt beş disiplini arasında, öğretmenlerin sahip olduğu en yüksek algı ortalaması $\bar{X}=3,75$ ile “genellikle” düzeyinde takım halinde öğrenme disipliniinde tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan 193 öğretmenden 152’si, daha önceden takım çalışmasına katıldığını ifade etmiştir. Bu oran öğretmenlerin yaklaşık %79’una karşılık gelmektedir. Görece yüksek algı ortalaması ve katılım oranları öğrenen örgüt özellikleri açısından olumlu veriler olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin çoğunluğu (%57) takım çalışmasında yer almaktan zevk aldığını “genellikle” düzeyinde algılamaktadır. Bu madde takım halinde öğrenme disiplini bazında en yüksek algı ortalamasına sahip maddedir ($\bar{X}=3,95$). Öğretmenlerin % 73’ü “genellikle” düzeyinde, oluşturulacak bir takımda görev almak istediğini belirtmiştir ($\bar{X}=3,93$).

Takım çalışmalarına katılmaktan zevk alan, daha önceden takım çalışmalarına katılmış ve bundan sonra oluşturulacak takımlara da katılmak istediğini belirten öğretmenlerin varlığı, takım halinde öğrenme disiplini açısından arzu edilen bir durum olarak yorumlanabilir.

Disiplin bazında en düşük ortalama ise “*Takım çalışması esnasında her üye gerektiğinde düşüncelerini diğer arkadaşlarını anlamak için askıya almaktadır.*” ($\bar{X}=3,48$) maddesine aittir.

Bu bulgu, takım çalışması sırasında öğretmenlerin daha fazla dinlenmek istediği ve bu konuda takım arkadaşlarından anlayış beklediği şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu kısımda ilköğretimde görev yapan yönetici ve öğretmen algıları arasında, öğrenen organizasyonun beş disiplinine açısından bir fark olup olmadığı incelenecektir. Bir fark tespit edildiği takdirde, bu farkın hangi disiplinlerde ve hangi maddelere yönelik açığa çıktığı ortaya konarak yorumlanacaktır.

Tablo 4.11: Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Disiplini Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Öğrenen Örgüt Disiplinleri	Görevi	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ort.
Kişisel Hakimiyet Disiplini	YONETICI	61	3,8590	0,62647	0,08021
	OGRETMEN	193	3,3772	0,71553	0,05150
Zihni Modeller Disiplini	YONETICI	61	4,0284	0,61717	0,07902
	OGRETMEN	193	3,6729	0,65858	0,04741
Paylaşılan Vizyon Disiplini	YONETICI	61	4,0282	0,61252	0,07843
	OGRETMEN	193	3,5530	0,75484	0,05433
Sistem Düşüncesi Disiplini	YONETICI	61	3,7177	0,51410	0,06582
	OGRETMEN	193	3,3715	0,55966	0,04029
Takım Halinde Öğrenme Disiplini	YONETICI	61	4,0779	0,63499	0,08130
	OGRETMEN	193	3,7345	0,74940	0,05394

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin algı ortalamaları bütün disiplinler bazında öğretmen algı ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının tespiti için verilere iki bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 4.12: Okul Yöneticisi ve Öğretmen Algı Ortalamalarının Öğrenen Örgüt Disiplinlerine Göre t-Testi ile Karşılaştırılması

Öğrenen Örgüt Disiplinleri		Levenes Varyans Testi		t-test						
		F	p	t	df	p	Ortalama Farkı	Standart Hata	95% Güvenilirlik Düzeyinde	
									Düşük	Yüksek
Kişisel Hakimiyet Disiplini	Varyans Eşitliği	2,233	0,136	4,717	252	0,000*	0,482	0,10214	0,281	0,683
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			5,055	113,641	0,000	0,482	0,09532	0,293	0,671
Zihni Modeller Disiplini	Varyans Eşitliği	0,485	0,487	3,729	252	0,000*	0,355	0,09532	0,168	0,543
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			3,857	106,642	0,000	0,355	0,09215	0,173	0,538
Paylaşılan Vizyon Disiplini	Varyans Eşitliği	4,934	0,027	4,472	252	0,000	0,475	0,10627	0,266	0,684
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			4,981	122,597	0,000*	0,475	0,09541	0,286	0,664

Tablo 4.12 - devam

Sistem Düşüncesi Disiplini	Varyans Eşitliği	0,812	0,368	4,293	252	0,000*	0,346	0,08066	0,187	0,505
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			4,487	108,604	0,000	0,346	0,07717	0,193	0,499
Takım Halinde Öğrenme Disiplini	Varyans Eşitliği	3,703	0,055	3,230	252	0,001*	0,343	0,10631	0,134	0,553
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			3,520	117,348	0,001	0,343	0,09757	0,150	0,537

Tablo 4.12, disiplinler bazındaki algı ortalamalarına uygulanan Levene testi ile iki bağımsız örneklem t-testinin sonuçlarını göstermektedir. Levene testinde $p < 0.05$ olan verilerde “Varyans Eşitliği” satırındaki p değeri; homojenlik testi $p > 0.05$ olan verilerde ise “Varyans Eşitliğinden Bağımsız” satırındaki p değeri göz önüne alınmıştır. Test sonuçları $p < 0.01$, %99 anlam seviyesinde bütün disiplinler için anlamlı fark olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.12’deki sonuçlara göre beş disiplinde de okul yöneticileriyle, öğretmenlerin algı ortalamaları arasında $p < 0.01$ anlam seviyesinde, okul yöneticileri lehine fark çıkmıştır.

Türkoğlu (2002)’nin yaptığı araştırmada benzer şekilde beş disiplin açısından da yönetici algıları ile öğretmen algıları arasında $p < 0.05$ seviyesinde okul yöneticileri lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Söz konusu farkın yorumlanabilmesi için yönetici ve öğretmenlerin maddelere göre algı ortalamaları iki örneklem bağımsız t-testi ile tekrar test edilerek sonuçlar Tablo 4.13’de sunulmuştur.

Tablo 4.13: Okul Yöneticisi ve Öğretmen Algı Ortalamalarının Soru Maddelerine Göre t-Testi ile Karşılaştırılması

		Levenes Varyans Testi		t-test			
		F	p	T	df	p	Ortalama Farkı
1. Mesleğimle ilgili yayınları takip ederim.	Varyans Eşitliği	6,947	0,009	3,816	252	0,000	0,46275
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			4,359	129,195	0,000	0,46275

Tablo 4.13 -devam

2. Kurumumda kendini geliştirmek isteyen bireylere değer verilir.	Varyans Eşitliği	4,724	0,031	5,334	252	0,000	0,76472
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			6,023	126,135	0,000	0,76472
3. Kurumumda kendimi geliştirebilmem için teşvik edici ortam vardır.	Varyans Eşitliği	11,714	0,001	3,479	252	0,001	0,52943
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			3,916	125,254	0,000	0,52943
4. Kurumumda kendimi geliştirebilmem için yazılı kaynaklar sağlanmaktadır.	Varyans Eşitliği	0,074	0,785	2,313	251	0,022	0,37278
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			2,393	106,866	0,018	0,37278
5. Kurumumda kendimi geliştirebilmem için seminer, panel vb. düzenlenmektedir.	Varyans Eşitliği	0,804	0,371	1,825	252	0,069	0,27869
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			1,960	114,101	0,052	0,27869
6. Çevremdeki insanlara fikirlerimi rahatlıkla açıklayabilirim.	Varyans Eşitliği	0,085	0,772	0,287	252	0,774	0,03873
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			0,293	104,149	0,770	0,03873
7. Kurumumda bana değer verildiğini hissedirim.	Varyans Eşitliği	0,165	0,685	2,046	252	0,042	0,27623
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			2,162	110,771	0,033	0,27623
8. Kurumumda her konu sorgulanabilir.	Varyans Eşitliği	6,386	0,012	4,196	252	0,000	0,62516
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			4,565	117,017	0,000	0,62516
9. Çalışma arkadaşlarımla söyledikleri ile yaptıkları tutarlıdır.	Varyans Eşitliği	0,000	0,986	0,860	252	0,390	0,10218
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			0,844	97,807	0,401	0,10218
10. Kurumumun gelecekte başarılı olacağı düşüncesindeyim.	Varyans Eşitliği	6,452	0,012	3,303	252	0,001	0,45842
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			3,892	138,439	0,000	0,45842
11. Kurumumda güncel sorunlar çözümlenebilmektedir.	Varyans Eşitliği	9,626	0,002	3,641	252	0,000	0,47227
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			4,268	136,759	0,000	0,47227
12. Kurumumda gelişim amaçlı yenilikler üretilmektedir.	Varyans Eşitliği	15,788	0,000	3,878	252	0,000	0,51389
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			4,413	128,176	0,000	0,51389
13. Kurumumda ileriye dönük planlar hazırlanırken görüşlerimiz sorulur.	Varyans Eşitliği	8,656	0,004	3,513	252	0,001	0,52935
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			3,920	123,060	0,000	0,52935

Tablo 4.13 -devam

15. Kurumumdaki uygulamalar görüşlerimiz alındıktan sonra gerçekleştirilir.	Varyans Eşitliği	4,006	0,046	4,006	252	0,000	0,60630
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			4,248	111,473	0,000	0,60630
16. Kurumumun amaçları açıktır.	Varyans Eşitliği	0,629	0,428	2,814	252	0,005	0,33127
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			3,038	115,228	0,003	0,33127
17. Kurumumun amaçları doğru tespit edilmiştir.	Varyans Eşitliği	0,682	0,410	2,447	252	0,015	0,31156
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			2,728	122,798	0,007	0,31156
18. Kurumumun amaçları benim çalışma azmimi artırmaktadır.	Varyans Eşitliği	10,958	0,001	4,840	252	0,000	0,66831
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			5,507	128,142	0,000	0,66831
19. Kurumumun amaçları, benim kişisel amaçlarımla uyumludur.	Varyans Eşitliği	13,073	0,000	3,608	252	0,000	0,47490
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			4,121	129,264	0,000	0,47490
20. Kurumumun planları, benim kişisel planlarımla uyumludur.	Varyans Eşitliği	12,898	0,000	3,498	252	0,001	0,44211
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			3,820	117,893	0,000	0,44211
21. Kurumumun amaçlarını gerçekleştirmek için uzun yıllar görev yapmak isterim.	Varyans Eşitliği	11,650	0,001	2,719	252	0,007	0,40933
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			3,053	124,608	0,003	0,40933
22. Çalışma arkadaşlarım kurumun amaçlarına inanmaktadır.	Varyans Eşitliği	23,066	0,000	3,094	252	0,002	0,39302
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			3,740	146,798	0,000	0,39302
23. Kurumumda planlar, ortaya çıkan sorunlardan sonra değil, sorunlar oluşmadan önce gerçekleşmektedir.	Varyans Eşitliği	0,660	0,417	3,196	252	0,002	0,46488
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			3,301	106,389	0,001	0,46488
24. Kurumumun sorunlarının çözülmesinde şahsi çabalarımın etkisi vardır.	Varyans Eşitliği	6,499	0,011	5,428	252	0,000	0,74960
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			6,050	122,770	0,000	0,74960
25. Kurumumda sorunlara kalıcı çözümler bulunmaktadır.	Varyans Eşitliği	6,987	0,009	4,630	252	0,000	0,60367
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			5,025	116,455	0,000	0,60367
26. Kurumumda sorunlar dışardan gelen etkenlerle oluşmaktadır.	Varyans Eşitliği	0,225	0,635	-3,339	252	0,001	-0,41918
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			-3,367	102,181	0,001	-0,41918

Tablo 4.13 -devam

27. Kurumumda bugüne tepki vermek yerine yarın yaratılmaya çalışılmaktadır.	Varyans Eşitliği	7,954	0,005	3,390	252	0,001	0,43107
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			3,748	120,787	0,000	0,43107
28. Kurumumda çalışmalar uzun süreli gecikmeler yaşanmadan tamamlanmaktadır.	Varyans Eşitliği	8,317	0,004	3,238	252	0,001	0,42147
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			3,372	107,951	0,001	0,42147
29. Çalışma arkadaşlarım tepkici bireylerden ziyade, kendi gerçeklerine şekil veren aktif katılımcılardır.	Varyans Eşitliği	1,798	0,181	1,827	252	0,069	0,24030
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			1,886	106,232	0,062	0,24030
30. Kurumumda sorunların kaynağını bulmak için detaylı çalışmalar yapılmaktadır.	Varyans Eşitliği	1,972	0,161	2,359	252	0,019	0,31725
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			2,498	111,235	0,014	0,31725
31. Kurumumda iletişim kanalları açıktır.	Varyans Eşitliği	3,029	0,083	3,624	252	0,000	0,45146
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			3,986	119,532	0,000	0,45146
32. Kurumumda bireyler parçalardan çok bütünü görebilmektedir.	Varyans Eşitliği	1,197	0,275	2,208	252	0,028	0,29033
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			2,215	101,267	0,029	0,29033
33. Çalışma arkadaşlarımla kurumumuzun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla toplantılar yapılmaktadır.	Varyans Eşitliği	1,285	0,258	2,019	252	0,045	0,25728
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			2,143	111,677	0,034	0,25728
34. Kurumumda takım çalışması yapabilmek için uygun ortam sağlanmaktadır.	Varyans Eşitliği	9,906	0,002	2,599	252	0,010	0,37136
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			2,788	113,848	0,006	0,37136
35. Kurumumdaki faaliyetler takım çalışması ile gerçekleştirilmektedir.	Varyans Eşitliği	14,002	0,000	2,914	252	0,004	0,38257
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			3,286	125,729	0,001	0,38257
36. Oluşturulacak bir takımda görev almak isterim.	Varyans Eşitliği	1,946	0,164	2,737	252	0,007	0,36244
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			3,295	145,429	0,001	0,36244
37. Kurumumda yapılan takım çalışmalarında diyalog için olumlu bir ortam sağlanmaktadır.	Varyans Eşitliği	2,499	0,115	2,814	252	0,005	0,69371
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			2,922	107,384	0,004	0,69371
38. Takım çalışmasında görev almaktan zevk duyuyorum.	Varyans Eşitliği	0,076	0,783	3,199	203	0,002	0,41112
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			3,543	111,427	0,001	0,41112

Tablo 4.13 -devam

39. Takım çalışması içinde yapılan tartışmalar yapıcı yöndedir.	Varyans Eşitliği	0,012	0,911	3,181	203	0,002	0,38344
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			3,409	103,807	0,001	0,38344
40. Takım çalışmasında takımın bütün üyeleri bir araya gelebilmektedir.	Varyans Eşitliği	2,224	0,137	2,337	203	0,020	0,30487
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			2,542	107,130	0,012	0,30487
41. Takım çalışmasına başlanırken temel diyalog kuralları açıklanmaktadır.	Varyans Eşitliği	10,104	0,002	2,912	203	0,004	0,43073
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			3,359	122,210	0,001	0,43073
42. Takım çalışması esnasında her üye gerektiğinde düşüncelerini diğer arkadaşlarını anlamak için askıya almaktadır.	Varyans Eşitliği	7,423	0,007	2,270	203	0,024	0,29332
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			2,549	114,958	0,012	0,29332

Tablo 4.13’de ayrıntılı olarak görülen madde değerlerine bağlı olarak, yönetici-öğretmen algıları arasındaki farklılıkların hangi maddelere verilen cevaplarda daha fazla görüldüğü tespit edilmiştir. Bu tespit sırasında, algı ortalamaları arası fark değerleri (Ortalama Farkı) kullanılarak, en yüksek farka sahip maddelerden t-testi sonucu $p<0.01$ düzeyinde anlamlı fark tespit edilen ilk 5 madde tablo 4.14’de gösterilmiştir.

Tablo 4.14: Okul Yöneticileri ile Öğretmenler Arasında En Yüksek Algı Farkına Sahip Beş Maddenin t-Testi Sonuçları

Anket Maddeleri		Levenes Varyans Testi		t-test			
		F	p	t	df	p	Ortalama Farkı
2. Kurumumda kendini geliştirmek isteyen bireylere değer verilir.	Varyans Eşitliği	4,724	0,031	5,334	252	0,000	0,76472
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			6,023	126,135	0,000*	0,76472
24. Kurumumun sorunlarının çözülmesinde şahsi çabalarımın etkisi vardır.	Varyans Eşitliği	6,499	0,011	5,428	252	0,000	0,7496
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			6,05	122,77	0,000*	0,7496

Tablo 4.14 - devam

37. Kurumumda yapılan takım çalışmalarında diyalog için olumlu bir ortam sağlanmaktadır.	Varyans Eşitliği	2,499	0,115	2,814	252	0,005*	0,69371
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			2,922	107,384	0,004	0,69371
18. Kurumumun amaçları benim çalışma azmimi artırmaktadır.	Varyans Eşitliği	10,958	0,001	4,84	252	0,000	0,66831
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			5,507	128,142	0,000*	0,66831
8. Kurumumda her konu sorgulanabilir.	Varyans Eşitliği	6,386	0,012	4,196	252	0,000	0,62516
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			4,565	117,017	0,000*	0,62516

Tablo 4.14’de göre, en yüksek algı farkına sahip söz konusu beş maddenin hepsinde, okul yöneticilerinin algıları, öğretmenlerin algılarından $p<0.01$ düzeyinde daha yüksek görünmektedir. Madde 2, kişisel hakimiyet disiplinine; madde 24, sistem düşüncesi disiplinine; madde 37, takım halinde öğrenme disiplinine, madde 18, paylaşılan vizyon disiplinine; madde 8, zihni modeller disiplinine ait anket maddeleridir. Görüldüğü gibi algı farkı en yüksek görünen ilk beş madde, beş disiplinin her birine dağılmış durumdadır.

Tablo 4.14’e göre öğretmenler, “*kendini geliştirmek isteyen bireylere kurumlarında değer verildiğine*” okul yöneticilerine göre daha az inanmaktadırlar [$t_{(252)}=6,023$; $p<0.01$].

Bu sonucun doğmasında, öğretmenlerin kurumlarında kendi gelişimleri için etkinlik düzenlenmesi ve yazılı kaynak temini konusundaki düşük algılarının etkili olduğu (bkz. Tablo 4.6, $\bar{X}=3,14$ ve $\bar{X}=3,00$); bu durumun öğretmenlerde, kişisel gelişimlerine kurumlarının bekledikleri düzeyde önem vermediği şeklinde bir algıya yol açtığı düşünülebilir.

Tablo 4.8’de incelendiği gibi, öğretmenler uygulamalar ve planlar yapılmadan önce kendi görüşlerinin de alındığına yönelik nispi düşük algı düzeyine sahiptirler. Bu durumun da öğretmenlere kendilerini geliştirme yolunda bekledikleri değerin verilmemesinde etkili olduğu düşünülebilir.

Nitekim Aydın (2005)'a göre kişinin kendini geliştirebilmesinin koşullarından önemli bir tanesi, kişinin kendini ilgilendiren konularda kararlara katılımıdır.

Peker (2003) örgütsel öğrenmenin temelini oluşturan yaşantısal öğrenme ya da hareket halinde öğrenmenin üç temel ayağa oturduğunu belirtmektedir. Bu ayakların başında kişisel gelişim gelmektedir.

Senge (2007), kişisel gelişimin bireysel mutluluk üzerinde etkili olduğunu, çalışanların yaptıkları işi ve kendilerini değerli hissetmelerini sağladığını belirtmektedir.

Kişisel gelişime verilen değere yönelik düşük algının, kararlara ve planlara katılıma yönelik düşük algıyla birlikte değerlendirilerek, kişisel hakimiyet disiplindeki farkın doğmasında bu durumların etkili olduğu yorumlanabilir.

Tablo 4.14'e göre, *“kurumlarındaki sorunların çözümünde şahsi çabalarının etkili olduğuna”*, öğretmenler yöneticilere kıyasla daha az inanmaktadırlar [$t_{(252)}=6,050$; $p<0.01$].

Bu sonucun çıkmasında, öğretmenlerin uygulamalara yönelik alınan kararlara ve geleceğe dair planlara katılımlarına ve kurumlarında her konunun sorgulanabilirliğine yönelik düşük algılarının etkili olduğu yorumlanabilir (bkz. Tablo 4.8).

Sorunların çözümünde kendilerini etkili görmeyen öğretmenlerin, kurumlarını bir sistem bütünlüğü içerisinde algılamaları güçtür. Bu durumun sistem düşüncesi disiplinde öğretmenlerle yöneticiler arasındaki algı farkında etkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.14'e göre, öğretmenler *“takım çalışmalarında diyalog için olumlu ortam sağlandığına”* yöneticilere göre daha az inanmaktadır [$t_{(252)}=2,814$; $p<0.01$].

“Takım arkadaşlarının kendilerini dinlemek için düşüncelerini askıya alabildiğine” yönelik öğretmenlerin disiplin bazındaki düşük algılarının ($\bar{X}=3,48$), takım çalışmasındaki diyalog ortamına yönelik algı farkında etkili olduğu düşünülebilir. Yöneticilerin ve diğer öğretmenlerin kendilerini daha çok dinlemesi gerektiğini düşünen öğretmenlerin, bunun sağlanabilmesi için daha uygun bir diyalog ortamına ihtiyaç duyduğu yorumlanabilir.

Nitekim Senge (2007)'e göre diyalog ortamının amacı, bireylerin tekil anlayışlarının ötesine geçerek, tek başlarına elde etmeleri mümkün olmayan kavrayışlara

ulaşmalarına olanak sağlamaktır. Önceki alt problemlerin incelenmesi sırasında, takım halinde öğrenme disiplininin her iki grupta da en yüksek algı ortalamasına sahip olduğu tespit edilmişti. Her iki grubun da rahatlıkla iletişim kurabildiği ve açık iletişim ortamına yönelik yüksek algıları yine önceki alt problemlerde verilerle gösterilmişti. Bu nedenlerle söz konusu gruplar arasındaki algı farkının, takım halinde öğrenme disiplinine yönelik olumsuz bir algıdan ya da iletişim probleminden kaynaklanmadığı, ancak örgütsel anlamda çalışanlar ve gruplar arasındaki işbirliğini kuvvetlendirme, öğretmenleri karar ve planlama süreçlerine katılıma teşvik etme konularındaki eksikliklerin, takım halinde öğrenme disiplinine ilişkin gruplar arasındaki algı farkının oluşmasında etkili olduğu düşünölebilir.

Tablo 4.14'e göre öğretmenler, "*kurum amaçlarının çalışma azimlerini arttırdığını*" yöneticilere göre daha az düşünmektedirler [$t_{(252)}=5,507$; $p<0.01$].

Kurumlarının amaçlarının açık olduğuna ($\bar{X}=4,08$) ve doğru tespit edildiğine ($\bar{X}=3,90$) yönelik disiplin bazında yüksek algıya sahip öğretmenlerin (bkz. Tablo 4.8), bu amaçların çalışma azimlerini arttırdığına yönelik disiplin bazında görece düşük bir algıya ($\bar{X}=3,43$) sahip olmaları, gruplar arasındaki farkın oluşumunda kurum amaçlarından çok, kurum amaçları doğrultusundaki örgütsel işleyişin öğretmenlerin çalışma azimleri üzerinde olumsuz etkide bulunduğunu düşöndürmektedir.

Nitekim daha önceki alt problemlerde ve bu alt problem incelenirken de vurgulandığı gibi, paylaşılan vizyon disiplini bazında en düşük öğretmen algı ortalamaları, kurumsal planlamaların doğru zamanda yapıldığı ($\bar{X}=3,21$), uygulamalardan önce kendi kararlarının da dinlendiği ($\bar{X}=3,30$) ve dikkate alındığına ($\bar{X}=3,41$) yönelik maddelere aittir (bkz. Tablo 4.8).

Bursalıoğlu (2005)'na göre moral, örgüt üyelerinin gösterdikleri çabayı sağlayan güdülenme düzeyi olarak da tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin karar sürecine katılma olanağına sahip olması, bu çabanın artırılmasında önemli bir etkidir. Paylaşılan vizyon disiplini açısından, öğretmenlerle yöneticiler arasındaki algı farkında bahsi geçen maddelerdeki düşük algı ortalamalarının etkili olduğu düşünölebilir.

Tablo 4.14'e göre öğretmenler "*kurumlarında her konunun sorgulanabilir olduğuna*" yöneticilere göre $p<0.01$ anlam düzeyinde daha az inanmaktadırlar [$t_{(252)}=4,565$; $p<0.01$].

Koçel (2007)'e göre öğrenen örgütün temel özelliklerinden biri yeni yaklaşımlar

karşısında tartışmaya ve sorgulamaya açık olmaktadır. Zihni modeller disiplini açısından öğretmenlerle yöneticiler arasındaki bu algı farkının, öğretmenlerin yeterince katılamadıkları karar verme ve planlama süreçleri neticesinde kuvvetlendiği şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu kısımda ilköğretim okul yöneticilerinin algıları; cinsiyet, yöneticilik görevi, yaş, kıdem, akademik düzey, aldıkları hizmet içi eğitim sayısı, yöneticilik süresi, yöneticilik konusunda alınan eğitim ve daha önceden katıldıkları takım çalışmaları değişkenlerine göre incelenerek, öğrenen örgüt disiplinleri açısından söz konusu algılar yorumlanacaktır.

Tablo 4.15.1: Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Öğrenen Örgüt Disiplini Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Kişisel Hakimiyet Disiplini	ERKEK	48	30,02	1.441,00
	KADIN	13	34,62	450,00
	Toplam	61		
Zihni Modeller Disiplini	ERKEK	48	29,80	1.430,50
	KADIN	13	35,42	460,50
	Toplam	61		
Paylaşılan Vizyon Disiplini	ERKEK	48	28,60	1.373,00
	KADIN	13	39,85	518,00
	Toplam	61		
Sistem Düşüncesi Disiplini	ERKEK	48	29,95	1.437,50
	KADIN	13	34,88	453,50
	Toplam	61		
Takım Halinde Öğrenme Disiplini	ERKEK	48	28,95	1.389,50
	KADIN	13	38,58	501,50
	Toplam	61		

Tablo 4.15.1’de okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre algı ortalama sıraları görülmektedir. Gruplardan birinde otuzun altında örneklem bulunduğu (N=13) ve yapılan normal dağılım testi sonucunda (tek örneklem Kolmogorov-Smirnov)

örneklemin normal dağılım göstermediği ($p<0.05$) göz önüne alınarak verilerin analizinde non-parametrik Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 4.15.2: Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Mann-Whitney U Testi ile Karşılaştırılması

	Kişisel Hakimiyet Disiplini	Zihni Modeller Disiplini	Paylaşılan Vizyon Disiplini	Sistem Düşüncesi Disiplini	Takım Halinde Öğrenme Disiplini
Mann-Whitney U	265,000	254,500	197,000	261,500	213,500
Wilcoxon W	1.441,000	1.430,500	1.373,000	1.437,500	1.389,500
Z	-0,835	-1,017	-2,029	-0,894	-1,759
p	0,404	0,309	0,042*	0,372	0,079
a. Grup Değişkeni: CINSİYET					

Tablo 4.15.2’de, yöneticilerin cinsiyetlerine göre algı ortalamaları incelendiğinde, paylaşılan vizyon disiplinde kadın ve erkek yöneticilerin algı ortalamaları arasında $p<0.05$ anlam seviyesinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Tablo 4.15.1’e göre bu farklılığın kadın yöneticilerin lehine olduğu ortaya çıkmaktadır.

Alanyazındaki araştırmalar ve bulgular cinsiyet değişkenine bağlı farklılıklar konusunda çeşitlilik göstermektedir.

Uysal (2005)’in araştırmasında, kişisel hakimiyet ve paylaşılan vizyon düşüncesi algı ortalamalarının, kadın yöneticilerde erkek yöneticilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Küçük (1998)’ün yaptığı “Öğrenen Organizasyon Olarak Okul” isimli çalışmada, kadın yöneticilerin işbirliğine daha açık olduğu, yöneticilik alanında kendilerini geliştirmek için yaptıklarını, daha yüksek oranda yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Baran (1999)’in araştırma sonuçlarında kadın yöneticilerin yeniliklere daha açık oldukları belirtilerek, yönetimde kadınlara daha çok yer verilmesi önerisi getirilmiştir.

Çetin ve Adıgüzel (2006)’in yaptıkları “İstanbul İli Resmi İlköğretim Okulu Müdürlerinin Uzmanlık Yeterliklerinin İncelenmesi” isimli çalışmada, kadın yöneticilerin “uzmanlık algılarının” erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çelikten ve Yeni (2004) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Liderlik ve Yöneticilik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmada, kadınların erkek yöneticilere göre daha çok demokratik ve moral otoriteyi

önemsedikleri, duygusal eğilimlere daha çok önem verdikleri tespit edilmiştir

Öte yandan Türkoğlu (2002)'nin yaptığı araştırmada erkek ve kadın yöneticilerin paylaşılan vizyon disiplini algıları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Ertan (2000)'ın yaptığı “İlköğretim Okullarını Öğrenen Örgüte Dönüştürmede Öğretmen ve Yönetici Algıları” isimli araştırmada, erkek yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme durumları açısından kadın yönetici ve öğretmenlerden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Şişman (1993)'ın “İlkokullarda Örgüt Kültürü” isimli araştırmasının sonuçlarına göre erkek yöneticilerin kadınlara göre daha çok, geleceğe yönelik olarak mesleklerinde ilerlemek ve kariyer yapmaktan yana oldukları tespit edilmiştir.

Turan (1999, 56'dan aktaran Uluçay, 2005)'ın araştırmasında, vizyon geliştirme boyutunda kadın yöneticilerle erkek yöneticiler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Özkaya ve arkadaşları (2006)'nın yaptıkları, “Yöneticilerin Örgütsel Bağlılıkları ve Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkileri İncelemeye Yönelik Bir Alan Çalışması” isimli araştırma da, kadın yöneticilerle devamlılık bağımlılığı arasında ilişki tespit edilmiştir. Devamlılık bağımlılığı, bir çalışanın örgütte çalıştığı süre boyunca sarfettiği emek, zaman, çaba ve edindiği statünün, örgütten ayrıldığı takdirde kaybedileceği korkusuna dayalı bağımlılık türüdür (Weiner, Verdi, 1980, 81'den aktaran Özkaya ve diğ., 2006).

Paylaşılan vizyona ait soru maddelerinden “*Kurumumun planları kişisel planlarımla uyumludur.*” maddesine yönelik bayan yöneticilerin algılarının $p<0.05$ anlam düzeyinde erkek yöneticilerden farklı olduğu görülmüştür.

Kadın yöneticiler erkek yöneticilere göre daha yüksek algı ortalamasıyla, kişisel planlarıyla kurum planları arasında uyum olduğunu düşünmektedirler. Örgüt planlarıyla kişisel planlar arasındaki bu örtüşme, ortak vizyona inancı kuvvetlendirdiği düşünülebilir. Bu durumun paylaşılan vizyona ait algı farkında etkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.16.1: Yöneticilik Görevi Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Öğrenen Örgüt Disiplini Algılarına İlişkin, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

	Görev	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Kişisel Hakimiyet Disiplini	Müdür	26	38,85	1.010,00
	Müdür Yard.	35	25,17	881,00
	Toplam	61		
Zihni Modeller Disiplini	Müdür	26	35,83	931,50
	Müdür Yard.	35	27,41	959,50
	Toplam	61		
Paylaşılan Vizyon Disiplini	Müdür	26	33,42	869,00
	Müdür Yard.	35	29,20	1.022,00
	Toplam	61		
Sistem Düşüncesi Disiplini	Müdür	26	38,33	996,50
	Müdür Yard.	35	25,56	894,50
	Toplam	61		
Takım Halinde Öğrenme Disiplini	Müdür	26	38,38	998,00
	Müdür Yard.	35	25,51	893,00
	Toplam	61		

Tablo 4.16.1’de yöneticilerin yürüttükleri müdürlük ya da müdür yardımcılığı görevlerine göre beş öğrenen örgüt disiplinine yönelik algı ortalamalarının sıra değerleri verilmiştir. Gözeneklerden birindeki örneklem sayısı otuzun altında olduğu için (N=26) yapılan normal dağılım testi sonucunda (K-S testi), örneklem normal dağılım göstermediği ($p < 0.05$) gözlemlenmiş, verilerin analizinde non-parametrik Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Ortalamaların “normalliğe uygunluğunun belirlenmesi için, grup büyüklüğünün elliden küçük olduğu durumlarda Shapiro-Wilks testi, büyük olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testi kullanılır” (Büyüköztürk, 2007).

Tablo 4.16.2: Yöneticilik Görevi Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Mann-Whitney U Testi ile Karşılaştırılması

	Kişisel Hakimiyet Disiplini	Zihni Modeller Disiplini	Paylaşılan Vizyon Disiplini	Sistem Düşüncesi Disiplini	Takım Halinde Öğrenme Disiplini
Mann-Whitney U	251,000	329,500	392,000	264,500	263,000
Wilcoxon W	881,000	959,500	1.022,000	894,500	893,000
Z	-3,001	-1,839	-0,921	-2,791	-2,839
p	0,003**	0,066	0,357	0,005**	0,005**
a. Grup Değişkeni: GOREV					

Tablo 4.16.2'ye göre, kişisel hakimiyet, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplinleri açısından müdürlerin algıları ile müdür yardımcılarının algıları arasında $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı fark tespit edilmiştir. Tablo 4.16.1 incelendiğinde, üç disiplin için de müdür yardımcılarının algılarının müdürlerden daha düşük olduğu görülmektedir.

Özus (2005)'un yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin alanlarıyla ilgili kurs ve seminerlere katılımının müdür yardımcılara göre daha yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir.

Türkoğlu (2002)'nin ve Uysal (2005)'in araştırmalarında müdürler ile müdür yardımcılarının algıları arasında öğrenen örgüt disiplinleri açısından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > 0.05$).

Uysal (2005)'in çalışmasındaki bulgulara, müdürlerin sistem düşüncesi algı ortalamalarının müdür yardımcılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Uluçay (2005)'in araştırmasında, okul vizyonunun oluşturulmasında öğrenen örgüt felsefesinin yerleşmesine müdürlerin müdür yardımcılarının daha az önem verdikleri tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

Kişisel hakimiyet, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenmeye yönelik algı farklılığını yorumlamak için müdürlerle müdür yardımcılarının demografik özelliklerine daha yakından bakılarak ve aşağıdaki çapraz değer tabloları oluşturulmuştur.

Tablo 4.16.3: Yöneticilik Görevi ve Yaş Aralığı Değişkenleri Çapraz Değer Tablosu

			GOREV		Toplam
			MUDUR	MUDUR YARD.	
YAS	20-35 ARASI	Sayı	0	16	16
		% GOREV	0,0%	45,7%	26,2%
	35-45 ARASI	Sayı	13	16	29
		% GOREV	50,0%	45,7%	47,5%
	45-60 ARASI	Sayı	12	3	15
		% GOREV	46,2%	8,6%	24,6%
	60 YAS VE DAHA USTU	Sayı	1	0	1
		% GOREV	3,8%	0,0%	1,6%
Toplam		Sayı	26	35	61
		% GOREV	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 4.16.3, okul müdürleriyle müdür yardımcılarının yaş aralıklarının çapraz değer tablosunu göstermektedir.

Bu tabloya göre okul müdürlerinin %50'si 45 yaşın altında olarak görünürken, müdür yardımcılarında bu oran %91'i bulmaktadır. Diğer bir ifadeyle müdürlerin % 50'sinin 45 yaşının üstünde olduğu görülürken, müdür yardımcılarının sadece % 9'unun 45 yaş üstünde olduğu görülmektedir.

Dönmez ve Genç (2006)'in yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, işlerin planlanması ve planlı olarak yürütülmesine dayanan planlılık boyutu kişilerde 45 yaşına kadar yükselmekte, sonra bu boyuta ilişkin algı ortalaması azalmaktadır. 36-45 ile 46-55 yaş grupları arasında, planlama boyutu açısından 36-45 yaş grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ($p < 0.05$)

Özkaya ve arkadaşları (2006)'nın yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, yöneticilerin yaşı ilerledikçe örgütsel bağımlılıkları artmaktadır. Aynı çalışmada özellikle 41-50 yaş kişilerin örgütsel bağımlılıklarının diğer bütün yaş gruplarından anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

Tablo 4.16.4: Yöneticilik Görevi ve Kıdem Değişkenleri Çapraz Değer Tablosu

			GÖREV		Toplam
			MUDUR	MUDUR YARD.	
KIDEM	5 YIL VE DAHA AZ	Sayı	1	3	4
		% GOREV	3,8%	8,6%	6,6%
	6-10 YIL ARASI	Sayı	2	14	16
		% GOREV	7,7%	40,0%	26,2%
	11-15 YIL ARASI	Sayı	9	9	18
		% GOREV	34,6%	25,7%	29,5%
	16-20 YIL ARASI	Sayı	2	4	6
		% GOREV	7,7%	11,4%	9,8%
	21-25 YIL ARASI	Sayı	2	4	6
		% GOREV	7,7%	11,4%	9,8%
	26 YIL VE DAHA FAZLA	Sayı	10	1	11
		% GOREV	38,5%	2,9%	18,0%
	Toplam	Sayı	26	35	61
		% GOREV	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 4.16.4, okul müdürleriyle müdür yardımcılarının kıdem aralıkları çapraz değer tablosunu göstermektedir.

Tablodaki yüzdeler incelendiğinde okul müdür yardımcılarının yarıya yakın bir kısmının (%49) kıdemlerinin 10 yıl ya da daha az olduğu görülmektedir.

Öte yandan okul müdürlerinin % 88'inin kıdemlerinin 10 yıldan fazla olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin % 39'u 26 yıldan daha fazla kıdeme sahiptir.

Tablo 4.16.5: Yöneticilik Görevi ve Yöneticilik Süresi Değişkenleri Çapraz Değer Tablosu

			GOREV		Toplam
			MUDUR	MUDUR YARD.	
YONETICILIK SURESI	5 YIL VE DAHA AZ	Sayı	3	19	22
		% GOREV	11,5%	54,3%	36,1%
	6-10 YIL	Sayı	10	9	19
		% GOREV	38,5%	25,7%	31,1%
	11-15 YIL	Sayı	4	6	10
		% GOREV	15,4%	17,1%	16,4%

Tablo 4.16.5 - devam

	16-20 YIL	Sayı	4	1	5
		% GOREV	15,4%	2,9%	8,2%
	21-25 YIL	Sayı	4	0	4
		% GOREV	15,4%	0,0%	6,6%
	26 YIL VEYA DAHA COK	Sayı	1	0	1
		% GOREV	3,8%	0,0%	1,6%
	Toplam	Sayı	26	35	61
		% GOREV	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 4.16.5, okul müdürleriyle müdür yardımcılarının yöneticilik sürelerinin çapraz değer tablosunu göstermektedir. Tabloya göre okul müdürlerinin % 35'i 15 yıldan fazla süredir yöneticilik yapmaktayken, okul müdür yardımcılarının % 3'ü 15 yıldan fazla süredir yöneticilik yapmaktadır.

Tablo 4.16.6: Yöneticilik Görevi ve Alınan Yöneticilik Eğitimi Değişkenleri
Çapraz Değer Tablosu

			GOREV		Toplam
			MUDUR	MUDUR BAS YARD. / MUDUR YARD.	
ALINAN YONETICILIK EGITIMI	OZEL BIR EGITIM ALMADIM	Sayı	4	19	23
		% GOREV	15,4%	54,3%	37,7%
	HIZMET ICI EGITIM ALDIM	Sayı	19	11	30
		% GOREV	73,1%	31,4%	49,2%
	ONLISANS DUZEYINDE ALDIM	Sayı	1	2	3
		% GOREV	3,8%	5,7%	4,9%
	LISANS DUZEYINDE ALDIM	Sayı	0	2	2
		% GOREV	0,0%	5,7%	3,3%
	YUKSEK LISANS VEYA DAHA UST DUZEYDE ALDIM	Sayı	2	1	3
		% GOREV	7,7%	2,9%	4,9%
Toplam		Sayı	26	35	61
		% GOREV	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 4.16.6, okul müdürleriyle müdür yardımcılarının aldıkları yöneticilik eğitiminin çapraz değer tablosunu göstermektedir. Tabloya göre müdür yardımcılarının % 54'ü yöneticilik üzerine özel bir eğitim almadığını, okul

müdürlerinin ise % 15'i özel bir eğitim almadığını söylemiştir. Diğer bir ifadeyle müdürlerin % 85'inin, müdür yardımcılarının %46'sının, yöneticilik konusunda hizmet içi, ön lisans, lisans ya da yüksek lisans ve üstü düzeyde bir eğitim aldığı söylenebilir. Müdürlerin % 73'ü yöneticilik üzerine hizmet içi eğitim aldığını ifade ederken, müdür yardımcılarında bu yüzde %31 düzeyindedir.

Tablo 4.16.7: Yöneticilik Görevi ve Takım Çalışmasına Katılma Değişkenleri
Çapraz Değer Tablosu

			GOREV		Toplam
			MUDUR	MUDUR BAS YARD. / MUDUR YARD.	
TAKIM CALISMASINA KATILDINIZ MI	KATILMAYAN	Sayı	1	7	8
		% GOREV	3,8%	20,0%	13,1%
	KATILAN	Sayı	25	28	53
		% GOREV	96,2%	80,0%	86,9%
Toplam		Sayı	26	35	61
		% GOREV	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 4.16.7, okul müdürleriyle müdür yardımcılarının daha önceden takım çalışmasına katılmış olma durumunun çapraz değer tablosunu göstermektedir.

Tabloya göre müdür yardımcılarının % 20'si takım çalışmasına daha önceden hiç katılmadığını ifade etmiştir. Okul müdürlerinin % 4'ü takım çalışmasına hiç katılmadığını belirtmiştir.

Kişisel hakimiyet disiplini algısındaki anlamlı farklılık yorumlandığında; birinci alt problemi incelerken, yöneticilerin, “*kişisel gelişimleri için kurs ve seminerler düzenlendiği*” ve “*kendilerine yazılı kaynak sağlandığına*” yönelik görece düşük algı ortalamasına sahip oldukları belirlenmişti. Bu veri, müdür yardımcılarının yarısından çoğunun (% 54) görev yaptıkları alanda, yani yönetim alanında eğitim almamış oldukları gerçeğiyle birleştirilirse, bu durumun kişisel hakimiyet disiplini açısından müdürler ve müdür yardımcılar arasındaki algı farkında etkili olmuş olabileceği düşünülebilir (bkz. Tablo 4.1 ve Tablo 4.16.6).

Sistem düşüncesi algısındaki anlamlı farklılık yorumlanırken, yaşı görece ileri müdürlerin örgütsel bağlılıklarının sistem düşüncesini kuvvetlendirdiği, öte yandan yaşı görece daha düşük müdür yardımcılarının (35-45 yaş arası -%46), 35-45 yaş

dönemi planlılık arayışlarının, onların sistem düşüncesine yönelik düşük algılarında etkili olduğu düşünülebilir (Özkaya ve diğ., 2006; Dönmez, Genç, 2006).

Nitekim sistem düşüncesi disiplindeki maddelere verilen cevaplardaki anlamlı farklılıklar incelendiğinde, sorunların çözümünde çabalarının etkili olduğuna ($p<0.01$), sorunlara kalıcı çözümler bulunduğuna ($p<0.05$), bugüne tepki vermek yerine yarının yaratılmaya çalışıldığına ($p<0.01$), sorunların kaynağını bulmak için detaylı araştırmalar yapıldığına ($p<0.05$) ilişkin müdür yardımcısı algılarının, müdürlerin algılarından anlamlı oranda düşük olduğu görülmektedir.

Sistem düşüncesi algısına yönelik müdürler ile müdür yardımcıları arasındaki algı farkında, müdür ve müdür yardımcıları arasındaki yaş ve kıdem farkının etkili olduğu düşünülebilir (bkz Tablo 4.16.3 ve Tablo 4.16.4).

Takım halinde öğrenme algısındaki anlamlı farklılık yorumlanırken, müdür yardımcılarının % 20'sinin takım çalışmasına daha önce hiç katılmadıkları dikkat çekmektedir. Bu durum, takım halinde öğrenme disiplini algısında, daha önceden takım çalışmasına katılmış olanlar ile hiç katılmamış olanlar arasında $p<0.05$ düzeyinde katılanlar lehine anlamlı farklılık olduğu tespitiyle birlikte düşünüldüğünde, müdür yardımcılarının %20 oranındaki takım çalışmasına katılmamış olma durumlarının, takım halinde öğrenme disiplinine yönelik algı farklarında etkili olduğu düşünülebilir (bkz. Tablo 4.16.7 ve .Tablo 4.23.2).

Kurum amaçları için toplantılar düzenlenmektedir maddesine yönelik müdür ve müdür yardımcıları arasındaki algı farkı, disiplin bazında en yüksek anlamlılık seviyesine sahip farklılık olarak görülmektedir ($p<0.01$).

Müdür yardımcılarının kurum amaçları için toplantılar düzenlendiğine yönelik düşük algısı ve bir kısmının (%20) daha önceden hiç takım çalışmasına katılmamış olmasının, takım halinde öğrenme disiplini müdürler ile müdür yardımcıları arasındaki algı farkında etkili olmuş olabileceği yorumlanabilir.

Tablo 4.17.1: Yaş Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Kruskal-Wallis Testi ile Karşılaştırılması

	Kişisel Hakimiyet Disiplini	Zihni Modeller Disiplini	Paylaşılan Vizyon Disiplini	Sistem Düşüncesi Disiplini	Takım Halinde Öğrenme Disiplini
Chi-Square	3,089	3,828	0,298	8,312	5,463
Df	2	2	2	2	2
p	0,213	0,147	0,862	0,016*	0,065
a. Kruskal Wallis Testi					
b. Grup Değişkeni: YAS ARALIGI					

Tablo 4.17.1, yaş değişkenine göre öğrenen örgütün beş disiplinine yönelik algı farklılıklarını göstermektedir. Tabloya göre sistem düşüncesi açısından yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($p < 0.05$).

Tablo 3.3’de görülebileceği gibi 60 yaş üstü yönetici gözenğinde sadece bir örneklem bulunduğundan, veriler analiz edilmeden önce yaş grupları SPSS programında dönüştürme işlemine tabi tutularak, 45-60 yaş grubu ile 60 yaş ve üstü yaş grubu, 45 yaş üstü grubuna dönüştürülmüştür. Hem Kruskal-Wallis testi hem de tamamlayıcı testler bu dönüştürme işlemi sonrasında uygulanmıştır.

Bütün yaş gruplarındaki örneklem sayıları otuzun altında olduğu için ve K-S testi ile verilerin normal dağılım göstermediği tespit edildiğinden, analiz sırasında non-parametrik Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Fark tespit edilen sistem düşüncesi disiplini algı ortalaması için, farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespitinde tamamlayıcı Mann-Whitney testi kullanılmıştır.

Tablo 4.17.2: Yaş Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Algılarının Sistem Düşüncesi Disiplini Açısından Mann-Whitney Tamamlayıcı Testleri ile Karşılaştırılması

Yaş Aralığı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	
20-35 ARASI	16	16,25	260,00	Mann-Whitney U	124,000
35-45 ARASI	29	26,72	775,00	Wilcoxon W	260,000
Toplam	45			Z	-2,574
				p	0,010*

Tablo 4.17.2 - devam

Yaş Aralığı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	
20-35 ARASI	16	12,50	200,00	Mann-Whitney U	64,000
45 Yaş Üstü	16	20,50	328,00	Wilcoxon W	200,000
Toplam	32			Z	-2,423
				P	0,015*
				P-İki Uçlu	,015(a)

Tablo 4.17.2'deki tamamlayıcı Mann-Whitney testi sonucunda sistem düşüncesine yönelik algı ortalamaları arasındaki farkın 20-35 yaş grubu ile diğer yaş grupları arasında bulunduğu görülmektedir. 35 yaşın altındaki yöneticilerin sistem düşüncesine yönelik algı ortalamaları, 35 yaş üstü yöneticilerin algı ortalamalarından $p<0.05$ anlam düzeyinde düşük çıkmıştır.

Tablo 4.16.3'te görülebileceği gibi, araştırma kapsamında 35 yaşın altında okul müdürü bulunmamaktadır. Diğer bir değişle, 35 yaşın altındaki yöneticilerin tamamını müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Söz konusu algı farkında yaş faktörünün de, görev faktörünün de etkisi düşünülebilir.

Özkaya ve arkadaşları (2006)'nın yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, yöneticilerin yaşı ilerledikçe örgütsel bağımlılıkları artmaktadır. Aynı çalışmada özellikle 41-50 yaş kişilerin örgütsel bağımlılıklarının diğer bütün yaş gruplarından anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Ertan (2000)'ın çalışmasında, 51 yaş üstü kişilerin açıkça belirtilen öğrenmeyi gerçekleştirme ve vizyon geliştirme, değişim kültürü oluşturma, değişen süreçte doğru hizmeti gerçekleştirme, personel geliştirme, farklı gruplarla işbirliği ve örgüt yapısını yenileme algılarının, diğer yaş gruplarındaki kişilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmada yönetici ve öğretmenler yaş değişkenine göre birlikte değerlendirilmiştir.

Sistem düşüncesi disiplinine ait maddelerden “*Sorunların kaynağını bulmak için detaylı çalışmalar yapılmaktadır*” maddesine yönelik 20-35 yaş arasındaki yöneticilerin algı ortalamaları ile diğer yaş gruplarının ortalamaları arasında $p<0.01$ anlam düzeyinde fark bulunmaktadır.

Bu maddeye bağlı olarak, bu yaş grubundaki yöneticilerin sistemdeki sorunların

kaynağına yönelik yapılan araştırmaları yeterli bulmadıkları ve bu durumun sisteme yönelik algılarını etkilediği düşünülebilir.

Tablo 4.18.1: Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Kruskal-Wallis Testi ile Karşılaştırılması

	Kişisel Hakimiyet Disiplini	Zihni Modeller Disiplini	Paylaşılan Vizyon Disiplini	Sistem Düşüncesi Disiplini	Takım Halinde Öğrenme Disiplini
Chi-Square	4,871	4,949	3,042	9,170	5,208
Df	2	2	2	2	2
p	0,088	0,084	0,218	0,010*	0,074
a. Kruskal Wallis Testi					
b. Grup Değişkeni: KIDEM ARALIKLARI					

Tablo 4.18.1, kıdem değişkenine göre öğrenen örgütün beş disiplinine yönelik algı farklılıklarını göstermektedir. Tabloya göre kıdem sürelerine göre sistem düşüncesi algı ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$).

Bu farklılığın hangi kıdem grupları arasında oluştuğunu belirlemek için tamamlayıcı test kullanılmıştır. Tablo 3.4’de görülebileceği gibi 5 yıldan daha az kıdem gözeneginde beşten az kişi bulunduğu için ($N=4$) ve diğer gözeneklerdeki örneklem sayıları arasındaki büyüklük farklılıkları göz önüne alınarak, veriler analiz edilmeden önce kıdem grupları SPSS programında dönüştürme işlemine tabi tutulmuştur. 10 yıllık eşit aralıklar kullanılarak gruplar; 10 yıldan az kıdemi olanlar, 10-20 yıl arası kıdemi olanlar ve 20 yıldan fazla kıdemi olanlar şeklinde dönüştürülmüştür. Hem Kruskal-Wallis testi hem de tamamlayıcı testler bu dönüştürme işlemi sonrasında uygulanmıştır.

Bütün kıdem gruplarındaki örneklem sayıları otuzun altında olduğu için ve verilerin normal dağılım göstermediği K-S testi ile tespit edildiğinden ($p<0.05$) analiz için non-parametrik Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Fark tespit edilen sistem düşüncesi disiplini algı ortalaması için tamamlayıcı test olarak Mann-Whitney testi kullanılmıştır.

Tablo 4.18.2: Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Algılarının Sistem Düşüncesi Disiplini Açısından Mann-Whitney Tamamlayıcı Testleri ile Karşılaştırılması

Kıdem Aralıkları	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	
10 YIL VE DAHA AZ	20	17,15	343,00	Mann-Whitney U	133,000
10-20 YIL ARASI	24	26,96	647,00	Wilcoxon W	343,000
Toplam	44			Z	-2,535
				p	0,011*

Kıdem Aralıkları	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	
10 YIL VE DAHA AZ	20	14,60	292,00	Mann-Whitney U	82,000
20 YILDAN DAHA FAZLA	17	24,18	411,00	Wilcoxon W	292,000
Toplam	37			Z	-2,692
				p	0,007*
				p-İki Uçlu	,007(a)

Tablo 4.18.2'deki tamamlayıcı test sonuçlarına göre 10 yıldan az kıdemi olan yöneticilerin sistem düşüncesi algı ortalamaları, kıdemi 10 yıldan fazla olan diğer gruplardan anlamlı düzeyde düşük görülmektedir ($p < 0.05$ ve $p < 0.01$).

Uysal (2005)'ın araştırmasında kişilerin meslekteki kıdemlerine göre sistem düşüncesi algıları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 1 yıldan az kıdem olan kişilerde diğer kıdem gruplarına göre sistem düşüncesi algısı daha yüksek çıkmıştır ($p < 0.05$).

Öğretmenlik mesleğindeki kıdemi 10 yıldan az olan yöneticilerin algı farklılığı madde bazında incelendiğinde, “kurumlarında sorunlara kalıcı çözümler bulunduğu” ve “bugüne tepki vermek yerine yarının yaratılmaya çalışıldığına” ilişkin maddelerdeki algıların, kıdemi 10 yıldan az yöneticilerde $p < 0.05$ düzeyinde daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun algı farkında etkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.19: Akademik Düzey Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Kruskal Wallis Testi ile Karşılaştırılması

	Kişisel Hakimiyet Disiplini	Zihni Modeller Disiplini	Paylaşılan Vizyon Disiplini	Sistem Düşüncesi Disiplini	Takım Halinde Öğrenme Disiplini
Chi-Square	0,290	3,207	0,646	1,759	0,604
Df	2	2	2	2	2
P	0,865	0,201	0,724	0,415	0,739
a. Kruskal Wallis Testi					
b. Grup Değişkeni: AKADEMİK DÜZEY					

Tablo 4.19 akademik düzey değişkenine göre öğrenen örgütün beş disiplinine yönelik algı farklılıklarını göstermektedir. Tabloya göre akademik düzeye göre disiplin algı ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Uysal (2005)'ın yaptığı çalışmalarda da kişilerin akademik düzeylerine göre öğrenen örgütün beş disiplini açısından bir fark tespit edilmemiştir.

Türkoğlu (2002)'nin yaptığı çalışmalarda da yöneticilerin akademik düzeylerine göre zihni modeller disiplini açısından önlisans mezunları lehine fark tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Tablo 4.20: Hizmet İçi Eğitime Katılma Sayısı Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Kruskal Wallis Testi ile Karşılaştırılması

	Kişisel Hakimiyet Disiplini	Zihni Modeller Disiplini	Paylaşılan Vizyon Disiplini	Sistem Düşüncesi Disiplini	Takım Halinde Öğrenme Disiplini
Chi-Square	0,596	0,439	0,070	0,837	0,138
Df	2	2	2	2	2
P	0,742	0,803	0,965	0,658	0,933
a. Kruskal Wallis Testi					
b. Grup Değişkeni: HİZMET İÇİ EĞİTİM ÇALIŞMASINA KATILMA SAYISI					

Tablo 4.20 alınan hizmet içi eğitim sayısı değişkenine göre öğrenen örgütün beş disiplinine yönelik algı farklılıklarını göstermektedir. Tabloya göre alınan hizmet içi eğitim sayısına göre disiplin algı ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 4.21.1: Yöneticilik Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Kruskal Wallis Testi ile Karşılaştırılması

	Kişisel Hakimiyet Disiplini	Zihni Modeller Disiplini	Paylaşılan Vizyon Disiplini	Sistem Düşüncesi Disiplini	Takım Halinde Öğrenme Disiplini
Chi-Square	7,146	12,251	2,062	6,681	7,268
Df	3	3	3	3	3
p	0,067	0,007*	0,560	0,083	0,064
a. Kruskal Wallis Testi					
b. Grup Değişkeni: YONETICILIK SURESI					

Tablo 4.21.1, yöneticilik süresi değişkenine göre öğrenen örgütün beş disiplinine yönelik algı farklarını göstermektedir.

Tabloya göre zihni modeller disiplini açısından yöneticilik sürelerine göre anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0.05$).

Bu farkın hangi gruplar arasında bulunduğu tespit için tamamlayıcı test uygulanmıştır. Tablo 3.7’de görülebileceği gibi 21-25 yıl ve 26 yıldan çok gözeneklerinde beşten az kişi bulunduğu için ($N=4$ ve $N=1$) veriler analiz edilmeden önce gruplar, SPSS programında dönüştürme işlemine tabi tutulmuştur. Bu dönüştürme işlemi sonucunda yöneticilik süresi 16 yıldan çok olanlar grubu oluşturulmuştur. Hem Kruskal-Wallis testi hem de tamamlayıcı testler bu dönüştürme işlemi sonrasında uygulanmıştır.

Bütün kıdem gruplarındaki örneklem sayıları otuzun altında olduğu için ve verilerin normal dağılım göstermediği K-S testi ile tespit edildiğinden ($p<0.05$) analiz için non-parametrik Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Fark tespit edilen zihni modeller disiplini algı ortalaması için tamamlayıcı test olarak Mann-Whitney testi kullanılmıştır.

Tablo 4.21.2: Yöneticilik Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Algılarının Zihni Modeller Disiplini Açısından Mann-Whitney Tamamlayıcı Testleri ile Karşılaştırılması

Yöneticilik Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	
5 YIL VE DAHA AZ	22	16,07	353,50	Mann-Whitney U	100,500
6-10 YIL	19	26,71	507,50	Wilcoxon W	353,500
Toplam	41			Z	-2,849
				P	0,004*

Tablo 4.21.2 - devam

Yöneticilik Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	
5 YIL VE DAHA AZ	22	13,98	307,50	Mann-Whitney U	54,500
11-15 YIL	10	22,05	220,50	Wilcoxon W	307,500
Toplam	32			Z	-2,265
				P	0,024*
				p-İki Uçlu	,022*

Yöneticilik Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	
5 YIL VE DAHA AZ	22	13,50	297,00	Mann-Whitney U	44,000
16 YIL VE DAHA ÇOK	10	23,10	231,00	Wilcoxon W	297,000
Toplam	32			Z	-2,695
				P	0,007*
				p-İki Uçlu	,006*

Yöneticilik Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	
6-10 YIL	19	15,53	295,00	Mann-Whitney U	85,000
11-15 YIL	10	14,00	140,00	Wilcoxon W	140,000
Toplam	29			Z	-0,463
				P	0,643
				p-İki Uçlu	,668

Yöneticilik Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	
6-10 YIL	19	15,08	286,50	Mann-Whitney U	93,500
16 YIL VE DAHA ÇOK	10	14,85	148,50	Wilcoxon W	148,500
Toplam	29			Z	-0,070
				P	0,945
				p-İki Uçlu	,946

Tablo 4.21.2 - devam

Yöneticilik Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	
11-15 YIL	10	9,75	97,50	Mann-Whitney U	42,500
16 YIL VE DAHA ÇOK	10	11,25	112,50	Wilcoxon W	97,500
Toplam	20			Z	-0,571
				P	0,568
				p-İki Uçlu	,579

Tablo 4.21.2'ye göre, 5 yıl ve daha az süredir yöneticilik yapan yöneticilerin zihni modeller algı ortalaması, daha fazla süredir yöneticilik yapanların algı ortalamalarından $p < 0.05$ anlam düzeyinde daha düşük görülmektedir.

Türkoğlu (2002)'nin ve Uysal (2005)'in araştırmalarında, yöneticilik sürelerine göre algı ortalamaları arasında fark tespit edilmemiştir.

Zihni modeller disiplini anket maddeleri, yöneticilik sürelerine göre bazında incelendiğinde; “fikirlerimi rahatlıkla açıklayabilirim” ($p < 0.01$), “bana değer verildiğini hissedirim” ($p < 0.05$), “her konu sorgulanabilir” ($p < 0.05$), “güncel sorunlar çözümlenebilmektedir” ($p < 0.05$), “kurumumun amaçları doğru tespit edilmiştir” ($p < 0.05$) maddelerine yönelik algı ortalamalarının, 5 yıl ve daha az süredir yöneticilik yapanlarda anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.16.5 incelendiğinde, 5 yıl ve daha az süredir yöneticilik yapanların çoğunluğunu (% 86) müdür yardımcılarının oluşturduğu görülmektedir. Bu verilere bağlı olarak görevine yeni başlayan yöneticiler, yöneticilikte daha kıdemli olanlara göre fikirlerini daha az rahatlıkla açıklayabilmekte, kendilerine daha az değer verildiğini hissetmekte, her konunun sorgulanabilir olduğuna, güncel sorunların çözümlenebildiğine ve kurum amaçlarının doğru tespit edildiğine daha az inanmaktadır. Bu durumun, zihni modeller disipliniindeki yöneticilik sürelerine bağlı algı farkında etkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.22.1: Yöneticilik Eğitimi Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Sıra Tablosu ile Karşılaştırılması

	Alınan Yöneticilik Eğitimi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Kişisel Hakimiyet Disiplini	OZEL BİR EGİTİM ALMADIM	23	21,39	492,00
	HİZMET İÇİ EGİTİM ALDIM	30	31,30	939,00
	Toplam	53		
Zihni Modeller Disiplini	OZEL BİR EGİTİM ALMADIM	23	21,20	487,50
	HİZMET İÇİ EGİTİM ALDIM	30	31,45	943,50
	Toplam	53		
Paylaşılan Vizyon Disiplini	OZEL BİR EGİTİM ALMADIM	23	23,70	545,00
	HİZMET İÇİ EGİTİM ALDIM	30	29,53	886,00
	Toplam	53		
Sistem Düşüncesi Disiplini	OZEL BİR EGİTİM ALMADIM	23	21,30	490,00
	HİZMET İÇİ EGİTİM ALDIM	30	31,37	941,00
	Toplam	53		
Takım Halinde Öğrenme Disiplini	OZEL BİR EGİTİM ALMADIM	23	21,24	488,50
	HİZMET İÇİ EGİTİM ALDIM	30	31,42	942,50
	Toplam	53		

Tablo 4.22.1 alınan yöneticilik eğitimlerine göre öğrenen örgüt disiplin ortalamaları bazındaki sıra durumlarını göstermektedir.

Tablo 3.9 incelendiğinde ön lisans, lisans, yüksek lisans ve daha üstü seviyede yöneticilik eğitimi alma durumundaki örneklem sayıları beşin altında olduğu ve akademik düzey grup özelliklerinin SPSS ile birleştirilmeye müsait olmaması nedeniyle, söz konusu gözenekler analiz kapsamının dışında bırakılmıştır.

Tablo 4.22.2: Yöneticilik Eğitimi Değişkenine Göre Okul Yöneticisi Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Mann-Whitney Testi ile Karşılaştırılması

	Kişisel Hakimiyet Disiplini	Zihni Modeller Disiplini	Paylaşılan Vizyon Disiplini	Sistem Düşüncesi Disiplini	Takım Halinde Öğrenme Disiplini
Mann-Whitney U	216,000	211,500	269,000	214,000	212,500
Wilcoxon W	492,000	487,500	545,000	490,000	488,500
Z	-2,332	-2,408	-1,366	-2,363	-2,407
p	0,020*	0,016*	0,172*	0,018*	0,016*

Tablo 4.22.2, hizmet içi eğitim olarak yöneticilik eğitimi alanlar ile yöneticilik üzerine hiçbir eğitim almayan kişilerin algı ortalamalarının öğrenen örgüt disiplinleri açısından karşılaştırılması görülmektedir. Görüldüğü üzere yöneticilik üzerine eğitim alan yöneticilerin algıları bütün disiplinlerde eğitim almayanlara göre daha yüksek çıkmaktadır ($p < 0.05$).

Uysal (2005)'in çalışmasında yöneticilik eğitimi alan yöneticilerin beş disiplin bazında da almayanlara göre algı ortalamalarının yüksek olduğu bulunmuş ancak bu ortalamaların disiplin bazında anlamlı çıkmadığı tespit edilmiştir ($p > 0.05$).

Türkoğlu (2002)'nin çalışmasında yöneticilik üzerine alınan eğitime göre disiplin ortalamaları arasında fark tespit edilmemiştir.

Yöneticilik eğitimi alma durumuna göre anket madde ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığına bakıldığında; *“kendimi geliştirmem için yazılı kaynak sağlanmaktadır”*, *“kurumum gelecekte başarılı olacaktır”*, *“güncel sorunlar çözümlenmektedir”*, *“kurumumun amaçları doğru tespit edilmiştir”*, *“kurumunda bireyler parçalardan çok bütünü görmektedir”*, *“kurum amaçları için toplantılar yapılmaktadır”*, *“takım çalışmasına uygun ortam sağlanmaktadır”* maddelerine ait algı ortalamalarının eğitim alanlarda daha yüksek olduğu görülmüştür ($p < 0.05$).

Bu bulgulara bağlı olarak, yöneticilik eğitimi alanlara sağlanan yazılı kaynakların kişisel hakimiyet disiplini algı farkında etkili olduğu düşünülebilir.

Kurumlarının gelecekte daha başarılı olacağına ve güncel sorunların kurumlarında çözüldüğüne yönelik görece yüksek yönetici algısının, zihni modeller disiplinindeki farkta etkili olduğu söylenebilir.

Yöneticilik eğitimi alanların yöneticilerin kurumlarında daha çok toplantı yapıldığına ilişkin algısının, paylaşılan vizyon düşüncesini güçlendirdiği ; takım çalışması için uygun ortam sağlandığı algısının ise takım halinde öğrenme

disiplini algılarını etkilediği düşünülebilir.

Tablo 4.23.1: Katıldıkları Takım Çalışmasına Göre Okul Yöneticisi Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Sıra Tablosu ile Karşılaştırılması

	Takım Çalışmasına Katılma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Kişisel Hakimiyet Disiplini	KATILMADIM	8	15,81	126,50
	KATILDIM	53	33,29	1.764,50
	Toplam	61		
Zihni Modeller Disiplini	KATILMADIM	8	23,44	187,50
	KATILDIM	53	32,14	1.703,50
	Toplam	61		
Paylaşılan Vizyon Disiplini	KATILMADIM	8	22,00	176,00
	KATILDIM	53	32,36	1.715,00
	Toplam	61		
Sistem Düşüncesi Disiplini	KATILMADIM	8	21,50	172,00
	KATILDIM	53	32,43	1.719,00
	Toplam	61		
Takım Halinde Öğrenme Disiplini	KATILMADIM	8	17,94	143,50
	KATILDIM	53	32,97	1.747,50
	Toplam	61		

Tablo 4.23.1, yöneticilerin takım çalışmasına katılma durumlarını ve katılan ve katılmayan yöneticilerin öğrenen örgüt disiplin algılarının sıra tablosunu sergilemektedir.

Tabloda görüldüğü gibi takım çalışmasına katılan yöneticilerin algı ortalamaları bütün disiplinler açısından katılmayanlara göre daha yüksek görünmektedir.

Tablo 4.23.2: Katıldıkları Takım Çalışmasına Göre Okul Yöneticisi Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Mann-Whitney Testi ile Karşılaştırılması

	Kişisel Hakimiyet Disiplini	Zihni Modeller Disiplini	Paylaşılan Vizyon Disiplini	Sistem Düşüncesi Disiplini	Takım Halinde Öğrenme Disiplini
Mann-Whitney U	90,500	151,500	140,000	136,000	107,500
Wilcoxon W	126,500	187,500	176,000	172,000	143,500
Z	-2,619	-1,299	-1,541	-1,631	-2,264
P	0,009**	0,194	0,123	0,103	0,024*

Tablo 4.23.2'ye göre takım çalışmasına katılan yöneticilerin kişisel hakimiyet disiplini ve takım halinde öğrenme disiplini algı ortalamaları, katılmayan yöneticilere göre katılanlar lehinde anlamlı fark göstermektedir.

Takım çalışmasına katılan yöneticilerde kişisel hakimiyet ve takım halinde öğrenme algılarının yüksek çıkması Senge (2007)'e göre önemli bir göstergedir. Çünkü Senge

(2007)'e göre kişisel öğrenme örgütsel öğrenmeyi ifade etmez, ama takımlar öğrenirse bütün örgüt öğrenir ve bunun için yol diyalog ve takım çalışmasıdır.

Anket maddeleri analiz edildiğinde; *“kendimi geliştirmem için teşvik edici ortam vardır”* ($p<0.01$), *“kişisel gelişimim için yazılı kaynak sağlanmaktadır”* ($p<0.01$), *“sorunların çözülmesinde çabalarımın etkisi vardır”* ($p<0.05$) , *“kurumumda iletişim kanalları açıktır”* ($p<0.05$) maddelerine ait algı ortalamalarının, takım çalışmasına katılanlarda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Takım çalışmasının yöneticilerin kişisel gelişimleri için teşvik edici olduğu, takım çalışmasının kişisel gelişim için yazılı kaynak teminine yardımcı olduğu, takım çalışması sayesinde yöneticilerin sorunların çözümünde kendilerini daha etkin hissettikleri ve bunun örgüt içerisinde iletişimi kuvvetlendirdiği düşünülebilir. Bu durumun kişisel hakimiyet ve takım halinde öğrenme algı farkında etkili olduğu yorumlanabilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu kısımda ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, kıdem, akademik düzey, aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ve daha önceden katıldıkları takım çalışmaları değişkenlerine göre incelenerek, öğrenen örgüt disiplinleri açısından söz konusu algılar yorumlanacaktır.

Tablo 4.24: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından t-Testi ile Karşılaştırılması

		Levenes Varyans Testi		t-test						
		F	p	t	df	p	Ortalama Farkı	Standart Hata	95% Güvenilirlik Düzeyinde	
									Düşük	Yüksek
Kişisel Hakimiyet Disiplini	Varyans Eşitliği	0,27	0,607	-1,267	191	0,207	-0,134	0,106	-0,343	0,075
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			-1,273	157,316	0,205	-0,134	0,105	-0,342	0,074
Zihni Modeller Disiplini	Varyans Eşitliği	0,05	0,824	-0,465	191	0,642	-0,045	0,098	-0,238	0,147
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			-0,461	150,431	0,645	-0,045	0,099	-0,240	0,149
Paylaşılan Vizyon Disiplini	Varyans Eşitliği	0,21	0,646	-1,486	191	0,139	-0,166	0,111	-0,385	0,054
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			-1,499	159,362	0,136	-0,166	0,110	-0,384	0,053
Sistem Düşüncesi Disiplini	Varyans Eşitliği	0,38	0,541	-0,694	191	0,488	-0,058	0,083	-0,221	0,106
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			-0,696	156,309	0,488	-0,058	0,083	-0,221	0,106
Takım Halinde Öğrenme Disiplini	Varyans Eşitliği	0,09	0,761	-1,707	191	0,089	-0,188	0,110	-0,406	0,029
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			-1,682	147,305	0,095	-0,188	0,112	-0,410	0,033

Tablo 4.24, öğretmenlerin cinsiyet özelliklerine göre öğrenen örgüt disiplinlerindeki algı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını göstermektedir. Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyet özelliklerine göre öğrenen örgüt disiplinleri algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Türkoğlu (2002)'nin araştırmasına göre cinsiyet özelliklerine göre öğrenen örgüt disiplinleri bazında bir fark tespit edilmemiştir.

Töremen (1999)'in araştırmasına öğrenen örgüt özelliklerine yönelik araştırma boyutlarından hiçbirisinde, öğretmenlerin cinsiyetine bağlı olarak bir fark tespit edilmemiştir.

Tablo 4.25: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

		Alan Toplamı	df	Alan Ortalaması	F	p
Kişisel Hakimiyet Disiplini	Gruplar Arası	3,092	3	1,031	2,046	0,109
	Grup İçi	95,208	189	0,504		
	Toplam	98,300	192			
Zihni Modeller Disiplini	Gruplar Arası	0,697	3	0,232	0,531	0,661
	Grup İçi	82,580	189	0,437		
	Toplam	83,276	192			
Paylaşılan Vizyon Disiplini	Gruplar Arası	0,543	3	0,181	0,314	0,815
	Grup İçi	108,856	189	0,576		
	Toplam	109,399	192			
Sistem Düşüncesi Disiplini	Gruplar Arası	0,722	3	0,241	0,765	0,515
	Grup İçi	59,416	189	0,314		
	Toplam	60,138	192			
Takım Halinde Öğrenme Disiplini	Gruplar Arası	0,296	3	0,099	0,173	0,914
	Grup İçi	107,533	189	0,569		
	Toplam	107,828	192			

Tablo 4.25, öğretmenlerin kıdem sürelerine göre öğrenen örgüt disiplinlerindeki algı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını göstermektedir. Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlerin kıdem özelliklerine göre öğrenen örgüt disiplinleri algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Türkoğlu (2002)'nin araştırmasına göre kıdem sürelerine göre öğrenen örgüt disiplinleri bazında bir fark tespit edilmemiştir.

Uysal (2005)'in araştırmasında öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerine göre sistem düşüncesi disiplininde fark tespit edilmiş, diğer disiplinlerde fark tespit edilmemiştir.

Tablo 4.26: Yaş Değişkenine Göre Öğretmen Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

		Alan Toplamı	df	Alan Ortalaması	F	p
Kişisel Hakimiyet Disiplini	Gruplar Arası	0,001	1	0,001	0,002	0,963
	Grup İçi	98,299	191	0,515		
	Toplam	98,300	192			
Zihni Modeller Disiplini	Gruplar Arası	0,024	1	0,024	0,055	0,816
	Grup İçi	83,252	191	0,436		
	Toplam	83,276	192			
Paylaşılan Vizyon Disiplini	Gruplar Arası	0,001	1	0,001	0,002	0,962
	Grup İçi	109,398	191	0,573		
	Toplam	109,399	192			
Sistem Düşüncesi Disiplini	Gruplar Arası	0,007	1	0,007	0,021	0,884
	Grup İçi	60,131	191	0,315		
	Toplam	60,138	192			
Takım Halinde Öğrenme Disiplini	Gruplar Arası	0,007	1	0,007	0,012	0,913
	Grup İçi	107,822	191	0,565		
	Toplam	107,828	192			

Tablo 4.26, öğretmenlerin yaş aralıklarına göre öğrenen örgüt disiplinlerindeki algı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını göstermektedir. Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaş aralıklarına göre öğrenen örgüt disiplinleri algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 4.27: Akademik Düzey Değişkenine Göre Öğretmen Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Kruskal Wallis Testi ile Karşılaştırılması

	Kişisel Hakimiyet Disiplini	Zihni Modeller Disiplini	Paylaşılan Vizyon Disiplini	Sistem Düşüncesi Disiplini	Takım Halinde Öğrenme Disiplini
Chi-Square	1,158	0,817	0,970	1,733	1,170
df	2	2	2	2	2
p	0,560	0,665	0,616	0,420	0,557

Tablo 4.27, öğretmenlerin akademik düzeylerine göre, öğrenen örgüt disiplinlerindeki algı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını göstermektedir. Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlerin akademik düzeylerine göre öğrenen örgüt disiplinleri algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Türkoğlu (2002)'nin araştırmasına göre öğretmenlerin akademik düzeylerine göre öğrenen örgüt disiplinleri bazında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Uysal (2005)'in araştırmasına göre kişilerin akademik düzeylerine göre öğrenen örgüt disiplinleri bazında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.28: Hizmet İçi Eğitime Katılma Sayısı Değişkenine Göre Öğretmen Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından Kruskal Wallis Testi ile Karşılaştırılması

	Kişisel Hakimiyet Disiplini	Zihni Modeller Disiplini	Paylaşılan Vizyon Disiplini	Sistem Düşüncesi Disiplini	Takım Halinde Öğrenme Disiplini
Chi-Square	6,949	2,098	4,091	4,319	5,646
df	4	4	4	4	4
p	0,139	0,718	0,394	0,365	0,227

Tablo 4.28, öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre, öğrenen örgüt disiplinlerindeki algı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını göstermektedir. Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre öğrenen örgüt disiplinleri algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Türkoğlu (2002)'nin araştırmasına göre alınan hizmet içi eğitim sayısına göre öğrenen örgüt disiplinleri bazında bir fark tespit edilmemiştir.

Tablo 4.6'da ikinci alt problem incelenirken görüldüğü gibi, öğretmenlerin “Kurumumda kendimi geliştirebilmem için seminer, panel vb. düzenlenmektedir.” maddesine ait algı ortalaması $\bar{X}=3,00$ 'dir. Bu algı ortalaması kişisel hakimiyet disiplini bazında da en düşük algı ortalamasıdır. Öte yandan hizmet içi eğitim sayısına göre öğretmen algıları arasında fark tespit edilmemiştir. Bu durum düşündürücüdür.

Söz konusu durum, alınan hizmet içi eğitimlerin sayısından daha önemli olmak üzere içeriğinin, öğretmenlerin kişisel gelişimine katkı sağlaması gerektiğini düşündürmektedir.

Tablo 4.29: Katıldıkları Takım Çalışmasına Göre Öğretmen Algılarının Öğrenen Örgüt Disiplinleri Açısından t-Testi ile Karşılaştırılması

		Levenes Varyans Testi		t-test						
		F	p	t	df	p	Ortalama Farkı	Standart Hata	95% Güvenilirlik Düzeyinde	
									Düşük	Düşük
Kişisel Hakimiyet Disiplini	Varyans Eşitliği	1,95	0,164	-2,487	191	0,014*	-0,312	0,125	-0,559	-0,065
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			-2,197	53,068	0,032	-0,312	0,142	-0,597	-0,027
Zihni Modeller Disiplini	Varyans Eşitliği	7,44	0,007	-2,435	191	0,016	-0,281	0,115	-0,509	-0,053
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			-2,030	50,350	0,048*	-0,281	0,139	-0,559	-0,003
Paylaşılan Vizyon Disiplini	Varyans Eşitliği	6,05	0,015	-2,428	191	0,016	-0,321	0,132	-0,582	-0,060
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			-2,087	51,723	0,042*	-0,321	0,154	-0,630	-0,012
Sistem Düşüncesi Disiplini	Varyans Eşitliği	6,21	0,014	-1,692	191	0,092	-0,167	0,099	-0,362	0,028
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			-1,421	50,654	0,162	-0,167	0,118	-0,404	0,069
Takım Halinde Öğrenme Disiplini	Varyans Eşitliği	1,36	0,245	-2,804	191	0,006**	-0,367	0,131	-0,625	-0,109
	Varyans Eşitliğinden Bağımsız			-2,586	55,434	0,012	-0,367	0,142	-0,651	-0,083

Tablo 4.29, öğretmenlerin daha önceden takım çalışmasına katılmış olma durumlarına göre, öğrenen örgüt disiplinlerindeki algı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını göstermektedir.

Takım çalışmasına katılmış olan öğretmenlerle, daha önce hiç takım çalışmasına katılmamış öğretmenlerin kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme algı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

Anket maddelerine göre algı ortalamaları incelendiğinde; “*mesleğimle ilgili yayınları takip ederim*” ($p<0.05$), “*kurumumda kendimi geliştirmem için teşvik edici ortam vardır*” ($p<0.05$), “*kurumumda seminer, panel ve toplantı düzenlenmektedir*” ($p<0.05$), “*güncel sorunlar çözümlenebilmektedir*” ($p<0.05$), “*planlar yapılırken görüşlerimiz sorulur*” ($p<0.05$), “*kurumumun amaçları doğru tespit edilmiştir*” ($p<0.05$), “*kurumumun amaçları ve planları kişisel planlarımla uyumludur ve çalışma azmimi artırmaktadır*” ($p<0.05$), “*bugüne tepki vermek yerine yarın yaratılmaya çalışılmaktadır*” ($p<0.05$), “*bir takım çalışmasında görev almak isterim*” ($p<0.01$) maddelerine ait algı ortalamalarının takım çalışmasına katılanlar lehine yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

Yorumlamaya, son ve en anlamlı farkın çıktığı ($p<0.01$) anket maddesinden başlanırsa; takım çalışmasına katılanların, daha yüksek oranda tekrar takım çalışmasında yer almak istedikleri görülmektedir. Bu bulgu, takım çalışması yapan öğretmenlerin bu çalışma yönteminden memnun kalmış olabilecekleri ve buna bağlı olarak takım çalışmalarında tekrar görev almak istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla bu durumun takım halinde öğrenmeye yönelik algı farkında etkili olduğu düşünülebilir. Takım çalışmasına katılan öğretmenlerde güncel sorunlara çözüm getirildiği ve kurum amaçlarının doğruluğuna yönelik daha yüksek algı görülmektedir. Bu durumun paylaşılan vizyona yönelik algı farkında etkili olduğu söylenebilir.

Takım çalışmasına katılan öğretmenler daha yüksek algı düzeyinde, planlar yapılırken görüşlerinin sorulduğuna inanmaktadır. Söz konusu bulguya bağlı olarak, takım çalışmasının ikinci alt problemi incelerken tespit edilen, öğretmenlerin kararlara ve planlara katılım ihtiyacının karşılanmasında etkili olduğu düşünülebilir. Paylaşılan vizyona yönelik algı farkında da bu durumun etkili olduğu söylenebilir.

Takım çalışmasına katılan öğretmenlerin daha yüksek oranda mesleğiyle ilgili yayınları takip etmesi, kendilerini geliştirmek için olumlu bir ortamın varlığına inanması bulguları; takım çalışmasıyla bir araya gelen öğretmenlerin, mesleki gelişime yönelik birbirlerini olumlu etkilemiş olabilecekleri ve sürecin öğretmenlerde çalışma ortamlarına yönelik daha olumlu bir algıya yol açmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

5. SONUÇ

Araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları incelenmiştir. Araştırmada beş alt problem üzerinde çalışılmıştır. Alt problemler, öğrenen örgütün beş disiplini olan, kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi, takım halinde öğrenme disiplinleri boyutlarında incelenmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara varılmıştır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okullarındaki yöneticilerin öğrenen örgüt disiplinleri açısından algı düzeyleri, araştırmanın birinci alt problemini oluşturmaktadır.

Yöneticilerin, beş disiplinle ilgili anket maddelerine verdiği cevapların aritmetik ortalamaları alınarak, disiplinlere ait algı ortalamaları ve algı düzeyleri hesaplanmıştır. Sonuç olarak:

- Yöneticilerin kişisel hakimiyet disiplinine ait algı ortalamasının “genellikle” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
- Yöneticilerin zihni modeller disiplinine ait algı ortalamasının “genellikle” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
- Yöneticilerin paylaşılan vizyon disiplinine ait algı ortalamasının “genellikle” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
- Yöneticilerin sistem düşüncesi disiplinine ait algı ortalamasının “genellikle” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
- Yöneticilerin takım halinde öğrenme disiplinine ait algı ortalamasının “genellikle” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Yöneticilerin kişisel hakimiyet boyutuna ait anket maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları hesaplanarak, kişisel hakimiyet disiplinindeki en yüksek ve en düşük yönetici algı ortalamaları belirlenmiştir.

- “*Kurumunda kendini geliştirmek isteyenlere değer verilir*” maddesinin, kişisel hakimiyet disiplini algı ortalamasından daha yüksek bir ortalamayla,

“her zaman” algı düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

- “*Mesleğimle ilgili yayınları takip ederim*” maddesinin, kişisel hakimiyet disiplini algı ortalamasından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Öte yandan, “*Kendimi geliştirebilmem için seminer, panel benzeri toplantılar düzenlenmektedir*” maddesinin, kişisel hakimiyet disiplini algı ortalamasından daha düşük bir ortalamayla, “bazen” algı düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
- “*Kendimi geliştirmem için yazılı kaynak sağlanmaktadır*” maddesinin, kişisel hakimiyet disiplini algı ortalamasından daha düşük bir ortalamayla, “bazen” algı düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Yöneticilerin zihni modeller boyutuna ait anket maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları hesaplanarak, zihni modeller disiplindeki en yüksek ve en düşük yönetici algı ortalamaları belirlenmiştir.

- “*Kurumumun gelecekte başarılı olacağını düşüncesindeyim*” maddesinin, zihni modeller disiplini algı ortalamasından daha yüksek bir ortalamayla, “her zaman” algı düzeyinde olduğu belirlenmiştir.
- “*Çevremdeki insanlara fikirlerimi rahatlıkla açıklayabilirim*” maddesinin, zihni modeller disiplini algı ortalamasından daha yüksek bir ortalamayla, “her zaman” algı düzeyine yaklaştığı belirlenmiştir.
- Öte yandan, “*Çalışma arkadaşlarımla söyledikleri ile yaptıkları birbiriyle tutarlıdır*” maddesinin, zihni modeller disiplini bazında en düşük yönetici algı ortalamasına sahip madde olduğu tespit edilmiştir.
- “*Kurumumda gelişim amaçlı yenilikler üretilmektedir*” maddesinin, zihni modeller disiplini bazında ikinci en düşük yönetici algı ortalamasına sahip madde olduğu tespit edilmiştir.

Yöneticilerin paylaşılan vizyon boyutuna ait anket maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları hesaplanarak, paylaşılan vizyon disiplindeki en yüksek ve en düşük yönetici algı ortalamaları belirlenmiştir.

- “*Kurumumun amaçları açıktır*” maddesinin, paylaşılan vizyon disiplini algı ortalamasından daha yüksek bir ortalamayla, “her zaman” algı düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

- “*Kurumumun amaçları doğru tespit edilmiştir*” maddesinin, paylaşılan vizyon disiplini algı ortalamasından daha yüksek bir ortalamayla, “her zaman” algı düzeyinde olduğu belirlenmiştir.
- Öte yandan, “*Kurumunda planlar, ortaya çıkan sorunlardan sonra değil, sorunlar oluşmadan önce yapılır*” maddesinin, paylaşılan vizyon disiplini bazında en düşük yönetici algı ortalamasına sahip madde olduğu tespit edilmiştir.
- “*Çalışma arkadaşlarım kurumumun amaçlarına inanmaktadır*” maddesinin, paylaşılan vizyon disiplini bazında ikinci en düşük yönetici algı ortalamasına sahip madde olduğu tespit edilmiştir.

Yöneticilerin sistem düşüncesi boyutuna ait anket maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları hesaplanarak, sistem düşüncesi disiplindeki en yüksek ve en düşük yönetici algı ortalamaları belirlenmiştir.

- Yöneticilerin sistem düşüncesi disiplinine yönelik algı ortalamasının, diğer öğrenen örgüt disiplinleriyle kıyaslandığında en düşük algı ortalaması olduğu tespit edilmiştir.
- “*Kurumunda iletişim kanalları açıktır*” maddesinin, sistem düşüncesi disiplini algı ortalamasından daha yüksek bir ortalamayla, “her zaman” algı düzeyine yaklaştığı tespit edilmiştir.
- “*Kurumunda sorunları dışardan gelen etkenlerle oluşmaktadır*” maddesinin, sistem düşüncesi algı ortalamasından daha düşük bir ortalamayla, “nadiren” düzeyinde algı ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Öte yandan, “*Çalışma arkadaşlarım tepkici bireyler değil, kendi gerçeklerine şekil veren aktif katılımcılardır*” maddesinin, sistem düşüncesi disiplini bazında en düşük yönetici algı ortalamasına sahip madde olduğu tespit edilmiştir.

Yöneticilerin takım halinde öğrenme boyutuna ait anket maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları hesaplanarak, takım halinde öğrenme disiplindeki en yüksek ve en düşük yönetici algı ortalamaları belirlenmiştir.

- Bütün disiplinler içinde en yüksek yönetici algı ortalamasının, takım halinde öğrenme disiplinine yönelik olduğu tespit edilmiştir.
- Yöneticilerin %87’sinin daha önceden takım çalışmasına katılmış olduğu

tespit edilmiştir.

- “*Takım çalışmasında görev almaktan zevk duyuyorum*” maddesinin, takım halinde öğrenme disiplini algı ortalamasından daha yüksek bir ortalama ile, “her zaman” algı düzeyinde olduğu belirlenmiştir.
- “*Oluşturulacak bir takımda görev almak isterim*” maddesinin, takım halinde öğrenme disiplini algı ortalamasından daha yüksek bir ortalama ile, “her zaman” algı düzeyinde olduğu belirlenmiştir.
- Öte yandan, takım halinde öğrenme disiplini bazında en düşük yönetici algısının, “*Takım çalışması esnasında, her üye diğer arkadaşlarını anlamak için gerektiğinde düşüncelerini askıya almaktadır*” maddesine ait olduğu belirlenmiştir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin öğrenen örgüt disiplinleri açısından algı düzeyleri, araştırmanın ikinci alt problemini oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin, anket maddelerine verdiği cevapların aritmetik ortalamaları alınarak, kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme boyutlarına ait algı ortalamaları ve algı düzeyleri hesaplanmıştır. Sonuç olarak:

- Öğretmenlerin kişisel hakimiyet disiplinine ait algı ortalamasının “bazen” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin zihni modeller disiplinine ait algı ortalamasının “genellikle” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin paylaşılan vizyon disiplinine ait algı ortalamasının “genellikle” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin sistem düşüncesi disiplinine ait algı ortalamasının “bazen” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin takım halinde öğrenme disiplinine ait algı ortalamasının “genellikle” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin kişisel hakimiyet boyutuna ait anket maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları hesaplanarak, kişisel hakimiyet disiplinindeki en

yüksek ve en düşük öğretmen algı ortalamaları belirlenmiştir.

- “*Mesleğimle ilgili yayınların takip ederim*” maddesinin, kişisel hakimiyet disiplini algı ortalamasından daha yüksek bir ortalamayla, “genellikle” algı düzeyinde olduğu belirlenmiştir.
- “*Kurumumda kendini geliştirmek isteyenlere değer verilir*” maddesinin, kişisel hakimiyet disiplini algı ortalamasından daha yüksek bir ortalamayla, “genellikle” algı düzeyinde olduğu belirlenmiştir.
- Öte yandan, “*Kurumumda kendimi geliştirebilmem için seminer, panel vb. düzenlenmektedir*” maddesinin, kişisel hakimiyet disiplini bazında en düşük öğretmen algı ortalamasına sahip madde olduğu tespit edilmiştir.
- “*Kurumumda kendimi geliştirebilmem için yazılı kaynaklar sağlanmaktadır*” maddesinin, kişisel hakimiyet disiplini bazında ikinci en düşük öğretmen algı ortalamasına sahip madde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin zihni modeller boyutuna ait anket maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları hesaplanarak, zihni modeller disipliniindeki en yüksek ve en düşük öğretmen algı ortalamaları belirlenmiştir.

- “*Çevremdeki insanlara fikirlerimi rahatlıkla açıklayabilirim*” maddesinin, zihni modeller disiplini içinde en yüksek öğretmen algı ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Öte yandan, “*Kurumumda gelişim amaçlı yenilikler üretilebilmektedir*” maddesinin, zihni modeller disiplini bazında en düşük öğretmen algı ortalamasına sahip madde olduğu tespit edilmiştir.
- “*Kurumumda her konu sorgulanabilir*” maddesinin, zihni modeller disiplini bazında ikinci en düşük öğretmen algı ortalamasına sahip madde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin paylaşılan vizyon boyutuna ait anket maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları hesaplanarak, paylaşılan vizyon disipliniindeki en yüksek ve en düşük öğretmen algı ortalamaları belirlenmiştir. Sonuç olarak:

- “*Kurumumun amaçları açıktır*” maddesinin, paylaşılan vizyon disiplini içinde en yüksek öğretmen algı ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir.
- “*Kurumumun amaçları doğru tespit edilmiştir*” maddesinin, paylaşılan

vizyon disiplini içinde ikinci en yüksek öğretmen algı ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir.

- Öte yandan, “*Kurumumda planlar, ortaya çıkan sorunlardan sonra değil, sorunlar oluşmadan önce gerçekleşmektedir*” maddesinin, paylaşılan vizyon disiplini algı ortalamasından daha düşük bir ortalamayla, “bazen” algı düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
- “*Kurumumdaki uygulamalar görüşlerimiz alındıktan sonra gerçekleştirilir*” maddesinin, paylaşılan vizyon disiplini algı ortalamasından daha düşük bir ortalamayla, “bazen” algı düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sistem düşüncesi boyutuna ait anket maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları hesaplanarak, sistem düşüncesi disiplindeki en yüksek ve en düşük öğretmen algı ortalamaları belirlenmiştir. Sonuç olarak:

- Yöneticilerin algılarından sonra öğretmenlerin algılarında da sistem düşüncesi en düşük algı ortalamasına sahip disiplin olarak tespit edilmiştir . Öğretmen algı düzeyi “bazen” seviyesinde kalmıştır.
- “*Kurumumda iletişim kanalları açıktır*” maddesinin, sistem düşüncesi disiplini içinde en yüksek öğretmen algı ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Öte yandan, “*Kurumumun sorunlarının çözülmesinde şahsi çabalarımın etkisi vardır*” maddesinin, sistem düşüncesi disiplini bazında en düşük öğretmen algı ortalamasına sahip madde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin takım halinde öğrenme boyutuna ait anket maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları hesaplanarak, takım halinde öğrenme disiplindeki en yüksek ve en düşük öğretmen algı ortalamaları belirlenmiştir.

- Öğrenen örgüt disiplinleri içindeki en yüksek algı ortalamasının, takım halinde öğrenme disiplinine ait olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin % 79’unun daha önce takım çalışmasına katılmış olduğu tespit edilmiştir.
- “*Takım çalışmasında görev almaktan zevk duyuyorum*” maddesinin, takım halinde öğrenme disiplini içinde en yüksek öğretmen algı ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir.

- “*Oluşturulacak bir takımda görev almak isterim*” maddesinin, takım halinde öğrenme disiplini içinde ikinci en yüksek öğretmen algı ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Öte yandan, takım halinde öğrenme disiplini bazında en düşük öğretmen algısının, “*Takım çalışması esnasında, her üye diğer arkadaşlarını anlamak için gerektiğinde düşüncelerini askıya almaktadır*” maddesine ait olduğu belirlenmiştir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt disiplinleri açısından algıları arasındaki farkın belirlenmesi, araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturmaktadır.

Yönetici ve öğretmen algıları karşılaştırılarak, beş disipline ait algı ortalamaları arasında anlamlı fark çıkması halinde bu farkın anlam düzeyi ve kimin lehine ortaya çıktığı belirlenmiştir. Sonuç olarak:

- Yöneticilerin ve öğretmenlerin disiplin algı ortalamaları arasında, kişisel hakimiyet, zihni modeller, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplinleri açısından $p<0.01$ anlam düzeyinde fark tespit edilmiştir.

Ardından yönetici ve öğretmen algıları arasında, hangi anket maddelerine yönelik anlamlı fark çıktığı tespit edilerek, en büyük farkın görüldüğü beş anket maddesi belirlenmiştir.

- Kırk iki anket maddesi içinden belirlenen, en yüksek algı farkına sahip beş anket maddesinin her birinin ayrı bir öğrenen örgüt disiplinine ait olduğu tespit edilmiştir.

Diğer bir anlatımla, yönetici ve öğretmenlerin en yüksek algı farkına sahip maddelerin her birinin, farklı bir öğrenen örgüt disiplini boyutuna ait olduğu belirlenmiştir. Söz konusu maddeler aşağıda belirtilmiştir:

- “*Kurumumda kendini geliştirmek isteyen bireylere değer verilir.*” maddesi, kişisel hakimiyet disiplini açısından yöneticilerle öğretmenlerin en farklı algıladığı maddedir. Yöneticilerin algısının öğretmenlerin algısından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.01$).

- “*Kurumumun sorunlarının çözülmesinde şahsi çabalarımın etkisi vardır.*” maddesi, sistem düşüncesi disiplini açısından yöneticilerle öğretmenlerin en farklı algıladığı maddedir. Yöneticilerin algısının öğretmenlerin algısından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.01$).
- “*Kurumumda yapılan takım çalışmalarında diyalog için olumlu bir ortam sağlanmaktadır.*” maddesi, takım halinde öğrenme disiplini açısından yöneticilerle öğretmenlerin en farklı algıladığı maddedir. Yöneticilerin algısının öğretmenlerin algısından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.01$).
- “*Kurumumun amaçları benim çalışma azmimi artırmaktadır.*” maddesi, paylaşılan vizyon disiplini açısından yöneticilerle öğretmenlerin en farklı algıladığı maddedir. Yöneticilerin algısının öğretmenlerin algısından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.01$).
- “*Kurumumda her konu sorgulanabilir.*” maddesi, zihni modeller disiplini açısından yöneticilerle öğretmenlerin en farklı algıladığı maddedir. Yöneticilerin algısının öğretmenlerin algısından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.01$).

Görüldüğü gibi beş maddenin her birinde yöneticilerin algısı, öğretmenlerin algısından daha yüksek çıkmıştır. Beş maddeye yönelik bütün yönetici algı ortalamalarının 4 ve üzeri değerler almış olduğu göz önüne alındığında, bu beş maddede öğretmenlerin yöneticilerden manidar ölçüde daha düşük algıya sahip olduğu söylenebilir.

- Yöneticiler kurumlarında kendilerini geliştirmek isteyenlere “her zaman” değer verildiğini düşünürken, öğretmenler “genellikle” değer verildiğini düşünmektedir.
- Yöneticiler sorunların çözümünde kendilerini “genellikle” etkili hissederken, öğretmenler “bazen” kendilerini etkili hissetmektedir.
- Yöneticiler yapılan takım çalışmalarında diyalog için “genellikle” uygun ortam sağlandığını düşünürken, öğretmenler bu ortamın daha az sıklıkta sağlandığını düşünmektedir.

- Yöneticiler kurum amaçlarının çalışma azimlerini “genellikle” artırdığını düşünürken, öğretmenler kurum amaçlarının çalışma azimlerini daha az sıklıkta artırdığını daha az sıklıkta düşünmektedir.
- Yöneticiler kurumlarında her konunun “genellikle” sorgulanabilir olduğunu düşünürken, öğretmenler her konunun sorgulanabilir olduğunu daha az düşünmektedir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin öğrenen örgüt disiplinleri algı ortalamaları arasında, cinsiyet, yürüttükleri yöneticilik görevi, yaş, kıdem, akademik düzey, katıldıkları hizmet içi eğitim, yöneticilik süresi, yöneticilik konusunda alınan eğitim, takım çalışmasına katılma değişkenlerine göre anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi, araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturmaktadır.

1. Yöneticilerin öğrenen örgüt algı ortalamalarının, cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

- Yöneticilerin paylaşılan vizyon disiplini algı ortalamalarının cinsiyet faktörüne göre, kadın yöneticiler lehine anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$).

2. Yöneticilerin öğrenen örgüt algı ortalamalarının, yürüttükleri yöneticilik görevi faktörüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

- Yöneticilerin kişisel hakimiyet disiplini algı ortalamalarının yöneticilik görevi faktörüne göre, okul müdürleri lehine anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.01$).
- Yöneticilerin sistem düşüncesi disiplini algı ortalamalarının yöneticilik görevi faktörüne göre, okul müdürleri lehine anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.01$).
- Yöneticilerin takım halinde disiplini algı ortalamalarının yöneticilik görevi faktörüne göre, okul müdürleri lehine anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.01$).

Tespit edilen farklılıkların yorumlanabilmesi için, müdürlerle müdür yardımcılarının demografik özellikleri çapraz değer tabloları oluşturularak incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Okul müdürlerinin %50'sinin, müdür yardımcılarının ise %91'inin, 45 yaşın altında olduğu tespit edilmiştir.
- Okul müdürlerinin % 81'nin, müdür yardımcılarının ise %51'inin, 10 yıldan daha uzun mesleki kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Okul müdürlerinin % 35'inin, müdür yardımcılarının %3'ünün 15 yıldan daha uzun süredir yöneticilik yaptığı tespit edilmiştir.
- Okul müdürlerinin % 85'inin, müdür yardımcılarının %46'sının, yöneticilik konusunda eğitim aldığı tespit edilmiştir.
- Okul müdürlerinin %96'sının, müdür yardımcılarının %80'ninin, takım çalışması deneyimine sahip oldukları tespit edilmiştir.

3. Yöneticilerin öğrenen örgüt algı ortalamalarının, yaş faktörüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

- Yöneticilerin sistem düşüncesi disiplini algı ortalamalarının, yaş faktörüne göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Söz konusu farkın hangi yaş grupları arasında oluştuğunun tespiti için disiplin algı ortalaması ve ilgili anket maddeleri tamamlayıcı testler ile analiz edilmiştir.

- 20-35 yaş grubundaki yöneticilerin sistem düşüncesi algı ortalamasının, üst yaş grubundaki yöneticilerden anlamlı ölçüde düşük olduğu tespit edilmiştir ($p<0.01$).
- 20-35 yaş grubundaki yöneticilerin “*Sorunların kaynağını bulmak için detaylı çalışmalar yapılmaktadır*” maddesine yönelik algı ortalamasının, üst yaş gruplarındaki yöneticilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir ($p<0.01$).
- Sistem düşüncesi disiplini algı ortalaması düşük çıkan söz konusu 20-35 yaş grubundaki yöneticilerin tamamının, müdür yardımcısı olduğu tespit edilmiştir.

4. Yöneticilerin öğrenen örgüt algı ortalamalarının, kıdem faktörüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

- Yöneticilerin sistem düşüncesi disiplini algı ortalamalarının, kıdem faktörüne göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Söz konusu farkın hangi kıdem grupları arasında oluştuğunun tespiti için disiplin algı ortalaması ve ilgili anket maddeleri tamamlayıcı testler ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak:

- 10 yıldan az mesleki kıdeme sahip yöneticilerin sistem düşüncesi algı ortalamasının, daha fazla kıdeme sahip yöneticilerden anlamlı ölçüde düşük olduğu tespit edilmiştir ($p<0.01$).
- 10 yıldan az mesleki kıdeme sahip yöneticilerin “*Kurumumda sorunlara kalıcı çözümler bulunmaktadır*” maddesine yönelik algı ortalamasının, kıdemli yöneticilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).
- 10 yıldan az mesleki kıdeme sahip yöneticilerin “*Kurumumda bugüne tepki vermek yerine yarının yaratılmaya çalışılmaktadır*” maddesine yönelik algı ortalamasının, kıdemli yöneticilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

5. Yöneticilerin öğrenen örgüt algı ortalamalarının, mezun olunan akademik düzey faktörüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

- Yöneticilerin öğrenen örgüt algılarında, mezun olunana akademik düzey faktörüne göre anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

6. Yöneticilerin öğrenen örgüt algı ortalamalarının, katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı faktörüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

- Yöneticilerin öğrenen örgüt algılarında, hizmet içi eğitim sayısı faktörüne göre anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

7. Yöneticilerin öğrenen örgüt algı ortalamalarının, yöneticilik süresi faktörüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

- Yöneticilerin zihni modeller disiplini algı ortalamalarının, yöneticilik süresi faktörüne göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Söz konusu farkın hangi yöneticilik süresi grupları arasında oluştuğunun tespiti için disiplin algı ortalaması ve ilgili anket maddeleri tamamlayıcı testler ile analiz edilmiştir.

- Zihni modeller disiplini yönetici algı ortalamasının, 5 yıldan az süredir yöneticilik yapanlarda daha uzun süredir yöneticilik yapanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

- “Çevremdeki insanlara fikirlerimi rahatlıkla açıklayabilirim” maddesine yönelik yönetici algı ortalamasının, 5 yıldan az süredir yöneticilik yapanlarda, daha uzun süredir yöneticilik yapanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir ($p<0.01$).
- “Kurumumda bana değer verildiğini hissedirim” maddesine yönelik yönetici algı ortalamasının, 5 yıldan az süredir yöneticilik yapanlarda, daha uzun süredir yöneticilik yapanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).
- “Kurumumda her konu sorgulanabilir” maddesine yönelik yönetici algı ortalamasının, 5 yıldan az süredir yöneticilik yapanlarda, daha uzun süredir yöneticilik yapanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).
- “Kurumumda güncel sorunlar çözümlenebilmektedir” maddesine yönelik yönetici algı ortalamasının, 5 yıldan az süredir yöneticilik yapanlarda, daha uzun süredir yöneticilik yapanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).
- 5 yıl ve daha az süredir yöneticilik yapanların % 86’sını müdür yardımcılarının oluşturduğu tespit edilmiştir.

8. Yöneticilerin öğrenen örgüt algı ortalamalarının, alınan yöneticilik eğitimi faktörüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

- Kişisel hakimiyet disiplini yönetici algı ortalamasının, hizmet içi eğitim, kurs, seminer benzeri yöneticilik eğitimi alanlar yöneticilerde, hiçbir yöneticilik eğitimi almayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).
- Zihni modeller disiplini yönetici algı ortalamasının, hizmet içi eğitim, kurs, seminer benzeri yöneticilik eğitimi alanlar yöneticilerde, hiçbir yöneticilik eğitimi almayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).
- Paylaşılan vizyon disiplini yönetici algı ortalamasının, hizmet içi eğitim, kurs, seminer benzeri yöneticilik eğitimi alanlar yöneticilerde, hiçbir yöneticilik eğitimi almayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).
- Sistem düşüncesi disiplini yönetici algı ortalamasının, hizmet içi eğitim, kurs, seminer benzeri yöneticilik eğitimi alanlar yöneticilerde, hiçbir yöneticilik eğitimi almayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

- Takım halinde öğrenme disiplini yönetici algı ortalamasının, hizmet içi eğitim, kurs, seminer benzeri yöneticilik eğitimi alanlar yöneticilerde, hiçbir yöneticilik eğitimi almayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

9. Yöneticilerin öğrenen örgüt algı ortalamalarının, takım çalışmasına katılım faktörüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

- Yöneticilerin kişisel hakimiyet disiplini algı ortalamalarının, takım çalışmasına katılım faktörüne göre, takım çalışmasına katılan yöneticiler lehine anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.01$).
- Yöneticilerin takım halinde öğrenme disiplini algı ortalamalarının, takım çalışmasına katılım faktörüne göre, takım çalışmasına katılan yöneticiler lehine anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Takım çalışmasına katılan ve hiç katılmamış yöneticilerin algı ortalamaları, fark çıkan disiplinlere ait anket maddelerine göre karşılaştırılarak analiz edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Takım çalışmasına katılan yöneticilerin, “*Kurumumda kendimi geliştirmem için teşvik edici ortam vardır*” maddesine ait algı ortalamalarının, takım çalışmasına katılmayan yöneticilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.01$).
- Takım çalışmasına katılan yöneticilerin, “*Kurumumda kendimi geliştirmem için yazılı kaynak sağlanmaktadır*” maddesine ait algı ortalamalarının, takım çalışmasına katılmayan yöneticilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.01$).
- Takım çalışmasına katılan yöneticilerin, “*Kurumumdaki sorunların çözülmesinde çabalarımın etkisi vardır*” maddesine ait algı ortalamalarının, takım çalışmasına katılmayan yöneticilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).
- Takım çalışmasına katılan yöneticilerin, “*Kurumumda iletişim kanalları açıktır*” maddesine ait algı ortalamalarının, takım çalışmasına katılmayan yöneticilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen örgüt disiplinleri algı ortalamaları arasında, cinsiyet, yaş, kıdem, akademik düzey, katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı, takım çalışmasına katılma faktörlerine göre anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi, araştırmanın beşinci alt problemini oluşturmaktadır.

1. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algı ortalamalarının, cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

- Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarında, cinsiyet faktörüne göre anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

2. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algı ortalamalarının, kıdem faktörüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

- Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarında, kıdem faktörüne göre anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

3. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algı ortalamalarının, yaş faktörüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

- Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarında, yaş faktörüne göre anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

4. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algı ortalamalarının, mezun oldukları akademik düzey faktörüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Sonuç olarak:

- Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarında, mezun oldukları akademik düzey faktörüne göre anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

5. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algı ortalamalarının, katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı faktörüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

- Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarında, katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı faktörüne göre anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

6. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algı ortalamalarının, takım çalışmasına katılım faktörüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

- Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarında, takım çalışmasına katılım faktörüne göre anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Algı farkının tespit edildiği disiplinler ve anlamlılık düzeyleri şunlardır:

- Kişisel hakimiyet disiplini öğretmen algı ortalamasının, takım çalışmasına katılan öğretmenlerde, hiç takım çalışmasına katılmamış öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).
- Zihni modeller disiplini öğretmen algı ortalamasının, takım çalışmasına katılan öğretmenlerde, hiç takım çalışmasına katılmamış öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).
- Paylaşılan vizyon disiplini öğretmen algı ortalamasının, takım çalışmasına katılan öğretmenlerde, hiç takım çalışmasına katılmamış öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).
- Takım halinde öğrenme disiplini öğretmen algı ortalamasının, takım çalışmasına katılan öğretmenlerde, hiç takım çalışmasına katılmamış öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.01$).

Algı ortalamaları arasında fark tespit edilen dört disiplinin anket maddelerine yönelik yapılan karşılaştırmalarda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Takım çalışmasına katılan öğretmenlerin, “*Kurumumda kendimi geliştirebilmem için teşvik edici ortam vardır*” maddesine ait algı ortalamasının, takım çalışmasına katılmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).
- Takım çalışmasına katılan öğretmenlerin, “*Kurumumda kendimi geliştirmem için seminer, panel ve benzeri toplantılar düzenlenmektedir*” maddesine ait algı ortalamasının, takım çalışmasına katılmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).
- Takım çalışmasına katılan öğretmenlerin, “*Kurumumda güncel sorunlar çözümlenebilmektedir*” maddesine ait algı ortalamasının, takım çalışmasına katılmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).
- Takım çalışmasına katılan öğretmenlerin, “*Kurumumda planlar yapılırken görüşlerimiz sorulur*” maddesine ait algı ortalamasının, takım çalışmasına katılmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).
- Takım çalışmasına katılan öğretmenlerin, “*Kurumumun amaçları doğru tespit edilmiştir*” maddesine ait algı ortalamalarının, takım çalışmasına katılmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

- Takım çalışmasına katılan öğretmenlerin, “*Kurumunun amaçları ve planları kişisel planlarımla uyumludur ve çalışma azmimi artırmaktadır*” maddesine ait algı ortalamasının, takım çalışmasına katılmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).
- Takım çalışmasına katılan öğretmenlerin, “*Kurumunda bugüne tepki vermek yerine yarın yaratılmaya çalışılmaktadır*” maddesine ait algı ortalamasının, takım çalışmasına katılmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).
- Takım çalışmasına katılan öğretmenlerin, “*Bir takım çalışmasında görev almak isterim*” maddesine ait algı ortalamasının, takım çalışmasına katılmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.01$).

5.6. Araştırma Sonucunda Geliştirilen Öneriler

Bu bölümde, yapılan literatür taramasından ve elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak önerilerde bulunulmuştur.

1. Yönetici ve öğretmenlerin kişisel gelişim ihtiyaçlarının daha üst düzeyde karşılanması için,
 - a) Eğitici panel, seminer ve toplantılar daha sık düzenlenmelidir;
 - b) Söz konusu eğitimlerde yönetici ve öğretmenlere daha çok yazılı kaynak sağlanmalıdır.
2. Okullarda değişim yönetimi ve yenilik üretimine daha çok özen gösterilmelidir.
3. Sistem içerisinde ileriye dönük planlamalar yapılırken, müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin planlama süreçlerine katılımı yükseltilmelidir ve özellikle öğretmenlerin bu süreçlere daha aktif katılımı sağlanmalıdır.
4. Öğretmenlerin yönetim süreçlerinde daha fazla sorumluluk almaları sağlanmalıdır.
5. Sistem içerisinde ortaya çıkabilecek sorunların öngörülebilmesi ve buna uygun olarak planlamanın süreklileştirilebilmesi için sistem içerisinde Toplam Kalite Yönetimi anlayışı geliştirilmeli, sürekli gelişmenin uygulanması sağlanabilmelidir.

6. Okullarda, öğrenen organizasyon ve özellikle sistem düşüncesi disipliniyle ilgili araştırmalar çoğaltılmalı, sonuçlar yetkililer tarafından özenle değerlendirilmelidir.
7. Özellikle genç müdür yardımcılarının, yöneticiliğe alışmaları, sistem bütünlüğünü kavrayabilmeleri ve müdürlerle daha rahat iletişim kurmalarını sağlayacak tedbirler alınmalıdır.
8. Okullarda takım çalışması ve takım ruhu teşvik edilmeli, birlikte öğrenme ve bilgi paylaşımı öne çıkartılmalıdır.
9. Takım çalışmasıyla yapılan etkinliklerde katılımcıların birbirlerinin fikirlerini dinleyerek faaliyette bulunmalarına özen gösterilmelidir.
10. Müdürler ve özellikle müdür yardımcılarının, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora yapmaları özendirilmeli, bu alanda hazırlanan hizmet içi eğitim, panel ve seminerlerin sayısı artırılmalıdır.
11. Okullarda herkes tarafından paylaşılan , açık ve uygulanabilir öğrenen örgüt olma hedefi ve vizyonu oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ak, Mustafa. 2006. **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Becerileri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akal, Zuhale. 1992. **İşletmelerde Performans Ölçüm ve Denetimi. Çok Yönlü Performans Göstergeleri**. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları: 473.
- Akarsu, Bedi. 1979. **Felsefe Terimleri Sözlüğü**. Ankara: TDK Yayınları.
- Alıcıgüzel, İzzettin. 2001. **Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ateş, Öznur Tulunay. 2005. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Öğretmenlerle İletişim Tarzları. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, Mustafa. 2000. **Çağdaş Eğitim Denetimi**. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- _____. 2005. **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aytaç, Kemal. 1998. **Avrupa Eğitim Tarihi**. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Aytaç, Tufan. 2006. **Eğitimde Bilişim Teknolojileri**. Ankara: Asil Yayın.
- Bahar, Mehmet; Karakırık, Erol. 2003. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Radikal Oluşturmacılığa Eleştirel Bir Bakış. Cilt 3 Sayı 5 Haziran.
- Baran, Hasan. 1999. Mesleki Teknik Eğitim Veren Liselerin Öğrenen Örgütler Olarak Yapılandırılması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Başaran, İbrahim Ethem. 2000. **Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul**. Ankara: Feryal Matbaası.
- 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 El Kitabı**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chenier, Elise, Verstegen, Jos, Biemans, Harm, Mulder, Martin. 2008. **Towards a Competence Profile for Inter-Organizational Learning in Open Innovation Teams**.

http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3d/e8/d4.pdf [19.07.2008].

Cramer, John Francis, George Stephenson Browne. 1982. **Çağdaş Eğitim**. Çeviren: Ferhan Oğuzkan. İstanbul: MEB Basımevi.

Cüceloğlu, Doğan. 1996. **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çelik, Vehbi. 2002. **Okul Kültürü ve Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayınları.

_____.2007. Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pegem Yayınları.

Çelikten, Mustafa, Yeni, Yeliz. 2004. Okul Müdürlerinin Liderlik ve Yöneticilik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. Cilt: 12, no: 2, 305-314.

Çetin, Münevver, Adıgüzel, Selvinaz. 2006. İstanbul İli Resmi İlköğretim Okulu Müdürlerinin Uzmanlık Yeterliklerinin İncelenmesi. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt2, Sayı 2, 167-183.

Daldabanoğlu, Mithat. 2006. Okul Yöneticilerinin İletişim Davranışlarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı.

Deal, Terence E., Peterson, Kent D. 1991. **The Principal's Role in Shaping School Culture**. Washington: US Government Printing Office.

Demirtaş, Hasan, Hasan Güneş. 2002. **Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Dönmez, Burhanettin, Genç, Gültenç. 2006. Genel Liselerdeki Okul Yöneticisi Ve Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algılar. **İnönü Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt: 7, sayı:12.

Drucker, Peter F. 1996. **Yeni Gerçekler -Devlet Politika Alanında Ekonomi Bilimi ve İş Dünyasında Toplumda ve Dünya Görüşünde**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Ergani, Bülent. 2006. Öğrenen Örgüt Olarak Üniversiteler: Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Meslek Yüksek Okulu Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdem, Ali Rıza. 2002. Öğrenen Okul Yaratacak Okul Müdürleri. **21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu-Bildiriler**. Ankara: EBF Yayınları.

Erden, Münire; Yasemin Akman. 2001. **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erdoğan, İrfan. 1996. Bu Eğitim Düzeni Değişmelidir, Ama Nasıl ? **Liberal Düşünce Dergisi**, Sayı:4.

Eren, Erol. 2008. **Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)**. İstanbul: BETA Yayıncılık.

- Ertan, Züleyha. 2000. İlköğretim Okullarını Öğrenen Örgüte Dönüştürmede Yönetici ve Öğretmen Algıları. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Estin, Colette, Laporte, Helene. 2005. **Yunan ve Roma Mitolojisi**. Ankara: Tübitak Yayınları.
- Fer, Seval, Cırık, İlker. 2007. **Yapılandırımcı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya**. İstanbul: Morpa Yayınları.
- _____. 2006. Öğretmenlerde ve Öğrencilerde Yapılandırımcı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması Nedir ?. **Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 2(1).
- Gardner, Howard. 2006. **Eğitimli Akıl**. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Gredler, Margaret. E., **Learning and Instruction Theory into Practice**, 4th edition, 2001, Pearson Merrill Prentice Hall, New Jersey.
- <http://tr.wikipedia.org/wiki/Konf%C3%BC%C3%A7%C3%BCs%C3%A7%C3%B7%C3%B7k> http://history-world.org/history_of_education.htm [05.02.2008]
- İbicioğlu, Hasan, Avcı, Umut. 2005. Örgütsel Öğrenmede Paylaşılmış Vizyon ve Paradigmatik Uyumun Önemi. **Muğla Üniversitesi SBE Dergisi**, Sayı:14.
- İnceler, Halime. 1997. Benchmarking ile Rekabette Başarı. **Byte Bilgisayar Dergisi**. İstanbul.
- Karasar, Niyazi. 2006. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Koçel, Tamer. 2007. **İşletme Yöneticiliği**. İstanbul: Arıkan Basım Yayın Dağıtım.
- Küçükkoğlu, Ayfer. 2005. Örgütsel Öğrenme ve Öğrenmenin Engelleri. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 166.
- Küçük, Ahmet. 1998. Öğrenen Örgüt Olarak Okul. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Malhotra, Yogash. 1996. **Organizational Learning and Learning Organization**. <http://www.brint.com/papers/orglmg.htm> [07.04.2008].
- Matin, Hassan Zarei. 2007. **Comparing Organizational Learning Rates In Public and Non-Profit Schools In Qom Province of Iran**. Journal of Applied Quatative Methods, Vol. 2
- MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun (3797 S.K.).1992. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/73.html> [12.04.2008].
- Öğütveren, Özlem. 1998. Öğrenen Örgütlerde Sürekli İyileştirme Modeli: Bir Yüksek Öğretim Uygulaması. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özden, Yüksel. 2000a. **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Yayınları.
- _____. 2000b. **Eğitimde Yeni Değerler**. Ankara: Pegem Yayınları.

- Özkaya, Mehmet Onay, Kocakoç, İpek Deveci, Kara, Emre. 2006. Yöneticilerin Örgütsel Bağımlılıkları ve Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkileri İncelemeye Yönelik Bir Alan Çalışması. Yönetim ve Ekonomi Dergisi. Cilt:13, sayı:2.
- 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.
- Peker, Murat. 2003. Kolb Öğrenme Stili Modeli. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 157.
- Sarkar, Arani, M.R, Shibata, Y. ve Matoba, M. 2007. **Delivering Jugyou Kenkyuu For Reframing Schools As Learning Organizations: An Examination of The Process Of Japanese School Change**. Nagoya Journal of Education and Human Development, Vol 3.
- Schein, Edgar H. 1978. **Örgüt Psikolojisi**. Ankara: TODAİE Yayınları.
- _____. 2004. **Organizational Culture and Leadership**. San Francisco: Jossey-Bass
- Schunk, Dale H. 2004. **Learning Theories, An Educational Perspective**. New Jersey: Pearson Merill Prentice Hall.
- Selçuk, Ziya. 2000. **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Senge, Peter M.. 2007. **Beşinci Disiplin**. çev. Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- _____. 2004. Aweking Faith in an Alternative Future. **Reflections**. Vol. 5, Number:7.
- Sergiovanni, Thomas J., Robert J. Starratt, 1988. **Supervision: Human Perspectives**, NY: Mc Graww Hill Publishing..
- Silberman, Mel L. 1996. **Active Learning 101 Strategiesto teach any subject**, Allyn&Bacon, Boston.
- Silins, Halia, Mulford, 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.
- Stolp, Stephen. 1994. **Leadership for School Culture**. Eric Digest On Educational Management Vol.91 June.
- 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.
- Şencan, Hüner. **Örgütsel Öğrenme**. http://hunersencan.com/yonetim/orgutsel_ogrenme.doc. [07.04.2008].
- Şişman, Mehmet. 2004. **Öğretim Liderliği**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- _____. 1993. İlkokullarda Örgüt Kültürü. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Taymaz, Haydar. 2003. **Okul Yönetimi**. Ankara: Pagem Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. 1979. **Türkçe Sözlük**. Ankara: TDK Yayınları.
- Thompson, Donna R. 2004. **Organizational Learning in Action: Becoming an Inviting School**. Journal of Invitational Theory and Practice, Vol. 10.
- Töremen, Fatih. 2001. **Öğrenen Okul**. Ankara: Nobel Yayınları.
- _____. 2002. Okullarda Sosyal Sermaye. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Sayı:32, s. 556-573.
- 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.
- Tseng, Chien-Chi, McLean, Gary N. 2008. **The Relationship Organizational Learning Practices and The Learning Organization**. Texas: A&M University.
- Türk, Ercan. 1999. **Türk Eğitim Sistemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uluçay, Mehmet Rebi. 2005. İlköğretim Okul Müdürlerinin Tanımlanan Görevlerinin Okul Vizyonu Oluşturmadaki Etki Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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, L. Işıl. 1996. **Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi**. Ankara.
- Ünal, Semra ve Sefer Ada. 1999. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: MÜ Yayınları.
- Varış, Fatma. 1988. **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vygotsky, S. Lev. 1998. **Düşünce ve Dil**. İstanbul; Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yavuz, Mustafa. 2004. Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. ed. Musa Gürsel, Muhsin Hesapçıoğlu. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Yazıcı, Selim. 2001. **Öğrenen Organizasyonlar**. Alfa Yayın Dağıtım.

EKLER

EK 1. Araştırma İzni

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 1920/48373
Konu : Anket.
(Köksal BANOĞLU)

5./05/2008

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

- İlgi: a) Valilik Makamının 02/05/2008 tarih ve 1882/47663 sayılı Oluru.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.
c) 30/04/2008 tarih ve 712 sayılı yazınız.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Köksal BANOĞLU'nun, ilimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "İlköğretim Okullarında Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları" konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Ek-1. İLGİ (a) Valilik Oluru.
2. Anket soruları.

EĞİTİM **NOT** : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
%100 **Adres** : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382
DESTEK **E-Mail** : kultur34@meb.gov.tr **Web** : <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>
4440632

EK 2. Araştırmanın Yapıldığı Okullar ve Yönetici-Öğretmen Sayıları

KURUM TURU		(Birden Çok Öge)					
Toplam SAYISI		GOREV					
İLÇE	KURUM ADI	Müdür	Müdür Başyardımcısı	Müdür Yardımcısı	Öğretmen	Genel Toplam	
KAĞITHANE	Ahmet Cuhadaroğlu İlköğretim Okulu				30	30	
	Ali Fuat Cebesoy İlköğretimokulu		1	2	35	38	
	Arcılar İlköğretim Okulu	1			5	6	
	Aşık Veysel İlköğretim Okulu	1			20	21	
	Atatürk İlköğretim Okulu	1		1	44	46	
	Cemil Meriç İlköğretim Okulu	1		2	32	35	
	Cengizhan İlköğretim Okulu			3	39	42	
	Cevdet Şamıkoğlu İlköğretim Okulu	1			11	12	
	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	1		2	37	40	
	Çağlayan İlköğretim Okulu	1		1	31	33	
	Çeliklepe İlköğretim Okulu	1			10	11	
	Ferit Aysan Çağdaş Yaşam İlköğretim Okulu	1		2	25	28	
	Fındıklı İlköğretim Okulu				16	16	
	Gültepe İlköğretim Okulu	1		1	2	46	50
	Günebakan İlköğretim Okulu	1		1	19	21	
	Gürsel İlköğretim Okulu			1	22	23	
	Hacı Ethem Üktem İlköğretim Okulu	1		2	34	37	
	Hamidiye İlköğretim Okulu	1		2	32	35	
	Harmantepe İlköğretim Okulu			3	34	37	
	Hasbahçe İlköğretim Okulu			2	44	46	
	Hasdal İlköğretim Okulu	1	1		42	44	
	İmcece İlköğretim Okulu	1		1	23	25	
	İst.Ticaret Odası Tic.Mes.L.ve And.Tic.M.L.		1	2	39	42	
	İstanbul Vali Hayri Kozakçıoğlu Tic.Mes.L.is.	1			30	31	
	Kağıthane Merkez İlköğretim Okulu	1		1	15	17	
	Kemal Halil Tanır İlköğretim Okulu	1		1	15	17	
	Kocatepe İlköğretim Okulu	1			8	9	
	MEHMET AKİF ERSOY İLKÖĞRETİM OKULU	1	1	3	30	35	
	Mehmet Rıfat Yalman İlköğretimokulu	1	1	1	27	29	
	Metehan İlköğretim Okulu	1	1	1	33	36	
	Namık Kemal İlköğretim Okulu	1		2	37	40	
	Osman Faruk Veriner İlköğretim Okulu		1	2	42	45	
	Osman Gazi İlköğretim Okulu			2	10	12	
	Osman Tevfik Yalman İlköğretimokulu	1		1	28	30	
	Önder İlköğretim Okulu			1	22	23	
	Profilo Barış İlköğretim Okulu	1		2	24	27	
	Rafet Angın İlköğretim Okulu	1			14	15	
	Sair Yahya Kemal İlköğretim Okulu	1		2	32	35	
	Seyrantepe İlköğretim Okulu	1		2	19	22	
	Şehit Adem Yavuz İlköğretim Okulu			1	19	20	
	Tınaztepe İlköğretimokulu	1		1	20	22	
	Ticaret Odası İlköğretim Okulu	1		2	32	35	
	Tülin Manço İlköğretim Okulu	1	1	2	38	42	
	Vasfi Çobanoğlu İlköğretim Okulu	1			22	23	
	Yasar Doğu İlköğretim Okulu	1	1	2	46	50	
	Zafer İlköğretim Okulu	1	1	1	36	39	
	Zişan Alkoç İlköğretim Okulu			1	14	15	
	Ziyapaşa İlköğretim Okulu	1		1	31	33	
	Zuhal İlköğretim Okulu	1		2	27	30	
Genel Toplam		36	10	63	1341	1450	

Ek 3. Kağıthane İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Okullara Gönderdiği Araştırma Anketiyle İlgili Üst Yazı

Sayfa 1 / 1

öğrenci işleri1

Kimden: öğrenci işleri1 [ogrenciisleri@kagitthane.gov.tr]

Gönderme Tarihi: Pazartesi 27 Ekim 2008 11:12

Kime: 'Ahmet Cuhadaroglu İlkogretim Okulu'; 'Ali Fuat Cebesoy İlkogretimokulu'; 'Anaokulu'; 'Arıcilar İlkogretim Okulu'; 'Asik Veysele İlkogretim Okulu'; 'Ataturk İlkogretim Okulu'; 'Cemil Meric İlkogretim Okulu'; 'Cengizhan İlkogretim Okulu'; 'Cevdet Samikoğlu İlkogretim Okulu'; 'Cumhuriyet İlkogretim Okulu'; 'Çağlayan İlkogretim Okulu'; 'Çeliktepe İlkogretim Okulu'; 'Ferit Aysan Çağdaş Yaşam İlkogretim Okulu'; 'Fındıklı İlkogretim Okulu'; 'Gültepe İlkogretim Okulu'; 'Günebakan İlkogretim Okulu'; 'Gürsel İlkogretim Okulu'; 'Hacı Ethem Üktem İlkogretim Okulu'; 'Hamidiye İlkogretim Okulu'; 'Harmantepe İlkogretim Okulu'; 'Hasbahçe İlkogretim Okulu'; 'Hasdal İlkogretim Okulu'; 'İmece İlkogretim Okulu'; 'İstanbul Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi'; 'Kağıthane Merkez İlkogretim Okulu'; 'Kemal Halil Tanır İlkogretim Okulu'; 'Kocatepe İlkogretim Okulu'; 'Mehmet Rifat Yalman İlkogretimokulu'; 'Metehan İlkogretim Okulu'; 'Namık Kemal İlkogretim Okulu'; 'Osman Faruk Verimer İlkogretim Okulu'; 'Osman Gazi İlkogretim Okulu'; 'Osman Tevfik Yalman İlkogretimokulu'; 'Önder İlkogretim Okulu'; 'Örnektepe İlkogretim Okulu'; 'Özelsadabadilkogrt'; 'Profilo Barış İlkogretim Okulu'; 'Rafet Angın İlkogretim Okulu'; 'Renberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'; 'Sair Yahya Kemal İlkogretim Okulu'; 'Selahaddin Korkmaz Eğt.Uyg.Ok.ve İş Eğt.Mr'; 'Seyrantepe İlkogretim Okulu'; 'Şehit Adem Yavuz İlkogretim Okulu'; 'Tınaztepe İlkogretimokulu'; 'Ticaret Odası İlkogretim Okulu'; 'Tülin Manço İlkogretim Okulu'; 'Vasfi Çobanoğlu İlkogretim Okulu'; 'Yasar Dogu İlkogretim Okulu'; 'Zafer İlkogretim Okulu'; 'Zişan Alkoç İlkogretim Okulu'; 'Ziyapaşa İlkogretim Okulu'; 'Zuhaf İlkogretim Okulu'

Konu: ANKET (KÖKSAL BANOĞLU)

T.C.
KAĞITHANE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
SAYI :B.08.4.MEM.4.34.17.18.580/12702

27.10.2008

İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLÜKLERİNE
KAĞITHANE

İLGİLİ Milli Eğitim Müdürlüğünün, 05.05.2008 tarih ve 18.580/1920/48373 sayılı yazısı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Köksal BANOĞLU'nun Anketleri okul gözlerine atılmıştır. Okul gözlerine atılan anketlerin, **en geç 4 KASIM 2008 tarihine kadar Müdürlüğünüz Kültür Bölümüne elden teslim edilmesini önemle rica ederim.**

EKLER:
Ek-1. Valilik Oluru.
2-Anket Soruları.

NOT:1- MÜDÜR, 2-MÜDÜR YARDIMCISI, 3-ÖĞRETMEN Dolduracak.(Perşembe günü okul gözlerine atıldı.)

M.Emin ŞEN
Müdür a.
Şube Müdürü

Not: Köksal BANOĞLU'na ait Anketler kendilerine teslim edilmiştir. 13.

S.KEÇELİOĞLU E.

Ek 4. Araştırma Anketi

Sayın Yönetici,

Bu anket formu, "İlköğretim Okullarında Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları" konusunda görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Kimliğinizi belirtmeksizin vereceğiniz cevaplar saklı tutulacak olup sadece Yüksek Lisans Tez Çalışması için kullanılacaktır.

Araştırmanın sağlıklı olabilmesi için vereceğiniz cevaplar çok önemlidir. Lütfen her maddeye verilen seçeneklerden size en uygun olanını işaretleyiniz.

Araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden çok teşekkür ederim

Köksal Banoglu
(koksai_banoglu@hotmail.com)
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

1. maddeden 8. maddeye kadar size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

1-Cinsiyetiniz

- ☐ Erkek
☐ Kadın

2-Göreviniz

- ☐ Müdür
☐ Müdür Baş.Yrd./Müdür Yrd.

3-Yaşınız

- ☐ 20-35 arası
☐ 35-45 arası
☐ 45-60 arası
☐ 60 yaş ve daha üstü

4-Kıdeminiz

- ☐ 5 yıl veya daha az
☐ 6-10 yıl
☐ 11-15 yıl
☐ 16-20 yıl
☐ 21-25 yıl
☐ 26 yıl veya daha çok

5-En Son Mezun Olduğunuz Akademik Düzey

- ☐ Lisans
☐ Yüksek Lisans
☐ Doktora
☐ Diğer (.....)

6- Hizmet içi eğitim çalışmalarına kaç kez katıldınız?

- ☐ Hiç katılmadım
☐ 1 kez ☐ 2 kez ☐ 3 kez
☐ 4 kez veya daha fazla

7-Yöneticilikteki Süreniz

- ☐ 5 yıl veya daha az
☐ 6-10 yıl
☐ 11-15 yıl
☐ 16-20 yıl
☐ 21-25 yıl
☐ 26 yıl veya daha çok

8-Yöneticilik eğitimi aldınız mı ?

- ☐ Özel bir eğitim almadım.
☐ Hizmetiçi eğitim, seminer, kurs vb. düzeyde aldım.
☐ Önlisans düzeyinde aldım.
☐ Lisans düzeyinde aldım
☐ Yüksek lisans veya daha üst düzeyde aldım.
☐ Diğer (Belirtiniz.....)

Sayın Meslektaşım,
Bu anket formu, "İlköğretim Okullarında Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları" konusunda görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Kimliğinizi belirtmeksizin vereceğiniz cevaplar saklı tutulacak olup sadece Yüksek Lisans Tez Çalışması için kullanılacaktır.

Araştırmanın sağlıklı olabilmesi için vereceğiniz cevaplar çok önemlidir. Lütfen her maddeye verilen seçeneklerden size en uygun olanını işaretleyiniz.

Araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden çok teşekkür ederim

Köksal Banoğlu
(koksai_banoglu@hotmail.com)
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

1. maddeden 5. maddeye kadar size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

1-Cinsiyetiniz

- ☐ Erkek
☐ Kadın

2-Kıdeminiz

- ☐ 5 yıl veya daha az
☐ 6-10 yıl
☐ 11-15 yıl
☐ 16-20 yıl
☐ 21-25 yıl
☐ 26 yıl veya daha çok

3-Yaşınız

- ☐ 20-35 arası
☐ 35-45 arası
☐ 45-60 arası
☐ 60 yaş ve daha üstü

4-En Son Mezun Olduğunuz Akademik Düzey

- ☐ Lisans
☐ Yüksek Lisans
☐ Doktora
☐ Diğer (.....)

5-Hizmet içi eğitim çalışmalarına kaç kez katıldınız?

- ☐ Hiç katılmadım ☐ 1 kez
☐ 2 kez ☐ 3 kez
☐ 4 kez veya daha fazla

II. BÖLÜM

Örgütlerde, Öğrenen Organizasyon Disiplinlerinin Gerçekleşme Düzeyini Tespit Ölçeği Aşağıdaki anket sorularının karşısında verilen seçeneklerden, size uygun olan birisini işaretleyiniz.

No	ANKET SORULARI	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1	Mesleğimle ilgili yayınları takip ederim.					
2	Kurumumda kendini geliştirmek isteyen bireylere değer verilir.					
3	Kurumumda kendimi geliştirebilmem için teşvik edici bir ortam vardır.					
4	Kurumumda kendimi geliştirebilmem için yazılı kaynaklar sağlanmaktadır.					
5	Kurumumda kendimi geliştirebilmem için seminer, panel vb. toplantılar düzenlenmektedir.					
6	Çevremdeki insanlara fikirlerimi rahatlıkla açıklayabilirim.					
7	Kurumumda bana değer verildiğini hissedirim.					
8	Kurumumda her konu sorgulanabilir.					
9	Çalışma arkadaşlarımdın söyledikleri ile yaptıkları birbiri ile tutarlıdır.					
10	Kurumumun gelecekte başarılı olacağı düşüncesindeyim.					
11	Kurumumda güncel sorunlar çözümlenebilmektedir.					
12	Kurumumda gelişim amaçlı yenilikler üretilmektedir.					
13	Kurumumda ileriye dönük planlar hazırlanırken görüşlerimiz sorulur.					
14	Kurumumda ileriye dönük planlar hazırlanırken görüşlerimiz dikkate alınır.					
15	Kurumumda ki uygulamalar, görüşlerimiz alındıktan sonra gerçekleştirilir.					
16	Kurumumun amaçları açıktır.					
17	Kurumumun amaçları doğru tespit edilmiştir.					

No	ANKET SORULARI	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
18	Kurumumun amaçları benim çalışma azmimi arttırmaktadır.					
19	Kurumumun amaçları, benim kişisel amaçlarımla uyumludur.					
20	Kurumumun planları, benim kişisel planlarımla uyumludur.					
21	Kurumumun amaçlarını gerçekleştirmek için uzun yıllar görev yapmak isterim.					
22	Çalışma arkadaşlarım kurumumun amaçlarına inanmaktadır.					
23	Kurumunda planlar, ortaya çıkan sorunlardan sonra değil, sorunlar oluşmadan önce gerçekleştirilmektedir.					
24	Kurumumun sorunlarının çözülmesinde şahsi çabalarımın etkisi vardır.					
25	Kurumunda sorunlara kalıcı çözümler bulunmaktadır.					
26	Kurumunda sorunlar dışarıdan gelen etkenlerle oluşmaktadır.					
27	Kurumunda bugüne tepki göstermek yerine yarını yaratmaya çalışılmaktadır.					
28	Kurumumdaki çalışmalar, uzun süreli gecikmeler yaşanmadan tamamlanmaktadır.					
29	Çalışma arkadaşlarım tepkici bireylerden ziyade, kendi gerçeklerine şekil veren, aktif katılımcılardır.					
30	Kurumunda sorunların kaynağını bulmak için detaylı çalışmalar yapılmaktadır.					
31	Kurumunda iletişim kanalları açıktır.					
32	Kurumunda bireyler parçalardan çok, bütünü görebilmektedirler.					

Bundan sonraki sorularda "takım çalışması" kavramı ile karşılaşılabacaktır. Bu soruların daha rahat cevaplanabilmesi amacıyla bu kavramın genel tanımı aşağıda verilmiştir.

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

No	ANKET SORULARI	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
33	Çalışma arkadaşlarımla kurumumuzun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla toplantılar yapılmaktadır.					
34	Kurumumda takım çalışması yakabilmek için uygun ortam sağlanmaktadır.					
35	Kurumumdaki faaliyetler takım çalışması ile gerçekleştirilmektedir.					
36	Oluşturulabilecek bir takımda görev almak isterim.					

Bundan sonraki soruları kurumunuzda oluşturulan bir takım çalışmasında görev aldysanız cevaplandırınız

37	Kurumumda yapılan takım çalışmalarında diyalog için olumlu bir ortam sağlanmaktadır.					
38	Takım çalışmasında görev almaktan zevk duyuyorum.					
39	Takım çalışması içinde yapılan tartışmalar yapıcı yöndedir.					
40	Takım çalışmasında takımın tüm üyeleri bir araya gelebilmektedir.					
41	Takım çalışmasına başlanırken temel diyalog kuralları açıklanmaktadır.					
42	Takım çalışması esnasında her üye gerektiğinde düşüncelerini diğer arkadaşlarını anlamak için askıya almaktadır.					

Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim...

Ek 5. Anketin Kullanımına İlişkin İzin Yazısı

Yeni | Sil | Önemli | İşaretle | Taşı |   

Seçenekler 

Yanıtla | Tümünü yanıtla | İlet 

İzin

Kimden: **Nezahat Güçlü** (nguculu@gazi.edu.tr)

Gönderme tarihi: 19 Ağustos 2008 Salı 20:18:36

Kime: koksai_banoglu@hotmail.com

Karakter kümesi: Otomatik Seçim  [Fazlasını öğrenin](#)

Köksal bey ölçeği referans göstermek koşuluyla kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda başarılar dierim. Araştırma bulgularını da benimle paylaşırırsanız memnun olurum.

Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

 Internet

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

TC Kimlik Numarası	11312793726
Adı Soyadı	Köksal Banoğlu
Nüfusa kayıtlı olduğu yer	Sakarya
Doğum Tarihi ve Yeri	29 Nisan 1982 İstanbul
Medeni Durumu	Evli
Adres	Bağdat cad. Kibar apt. No:1/8 Altın-tepe/ Maltepe
Telefon	0 505 920 58 28
E-mail	koksall_banoglu@hotmail.com

Eğitim

2006-	Yüksek Lisans (Tez aşamasında)
Danışman	Yrd. Doc. Dr. Sevinç Peker
Tez Konusu	“İlköğretim kullarında Görev Yapmakta Olan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algısı”
Enstitü	YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
2000-2005	Lisans
Fakülte	YTÜ Eğitim Fakültesi
Bölüm	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
1997-2001	Lise
Okul	Haydarpaşa Teknik Lisesi

İş Deneyimi

2008-	Celal Avşar İlköğretim Okulu Bilişim Teknolojileri Öğretmeni
2005-2008	Kağıthane İHKİB Lisesi Bilişim Teknolojileri Öğretmeni