

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Çiğdem APAYDIN

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENEN ÖRGÜTLER KONUSUNDA  
YÖNETİCİLERİN VE MESLEK DERSİ İLE KÜLTÜR DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN  
GÖRÜŞLERİ

Danışman




Yrd. Doç. Dr. İlhan GÜNBAYI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı  
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2005

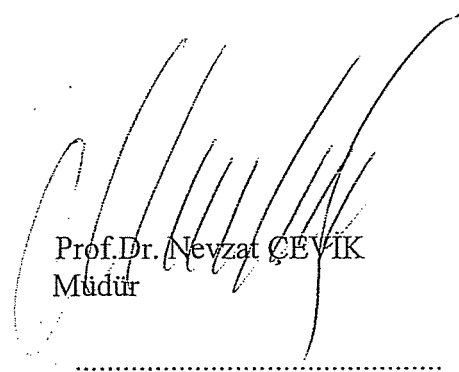
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Ayşe Kuruözüm   
Üye (Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. İlhan GÜNBAKLI   
Üye : Yrd. Doç. Dr. Ali SABANCI   
Üye :  
Üye :

Onay : Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.... / .... / 200..

  
Prof. Dr. Nevzat ÇEVİK  
Müdür

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TABLolar LİSTESİ.....	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
TANIMLAR.....	x
ÖZET.....	xi
SUMMARY.....	xii
ÖNSÖZ.....	xiii
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	5
1.1. Öğrenme .....	5
1.1.1. Öğrenmenin Kapsamı.....	7
1.2. Örgütün Tanımı ve Özellikleri.....	9
1.2.1. Formal Örgüt ve İnfomal Örgüt.....	11
2. BÖLÜM: ÖĞRENEN ÖRGÜT .....	13
2.1. Öğrenen Örgütün Özellikleri .....	17
2.2. Öğrenen Örgütün Tarihsel Süreci .....	21
2.2.1. Cadbury.....	21
2.2.2. Hawthorne Çalışmaları.....	21
2.2.3. Tavistock Enstitüsü Çalışmaları.....	21
2.2.4. Rensis Likert.....	22
2.2.5. Japon Deneyimi.....	23
2.2.6. McKinsey: Mükemmelliği Araştırmak .....	23
2.3. Öğrenen Örgütte Öğrenme Türleri.....	24
2.3.1. Bireysel Öğrenme.....	25
2.3.2. Takım Halinde Öğrenme.....	27
2.3.3. Örgütsel Öğrenme .....	28
2.3.3.1. Örgütsel Öğrenme Türleri.....	31
2.3.3.1.1. Uyumsal Öğrenme.....	31
2.3.3.1.2. Üretici Öğrenme.....	32
2.3.3.1.3. Öğrenmeyi Öğrenme.....	34
2.3.3.1.4. Sınırsız Öğrenme.....	38
2.4. Öğrenen Örgüt Olmanın Basamakları .....	41

	Sayfa
2.5. Öğrenen Örgüte Ulaşma Süreci.....	42
2.6. Öğrenen Örgüt Disiplinleri.....	44
2.6.1. Kişisel Yeterlik.....	44
2.6.2. Bilişsel Model.....	45
2.6.3. Ortak Vizyon.....	46
2.6.4. Takım Halinde Öğrenme.....	48
2.6.5. Sistem Düşüncesi.....	49
2.7.Öğrenen Örgütün Kültür, Yaratıcılık ve Bilgi Yönetimiyle İlişkisi.....	51
2.7.1. Öğrenen Örgütte Kültür.....	51
2.7.2. Öğrenen Örgütte Yaratıcılık.....	53
2.7.3. Öğrenen Örgütte Bilgi Yönetimi.....	54
3. BÖLÜM: ÖĞRENEN OKUL.....	58
3.1.Öğrenen Okulda Öğrenme Ortamları.....	63
3.2.Öğrenen Okulun Özellikleri.....	64
3.3.Öğrenen Okulda Yönetici ve Öğretmen.....	65
4. BÖLÜM: ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENEN ÖRGÜTLER KONUSUNDA MESLEK DERSİ İLE KÜLTÜR DERSİ ÖĞRETMENLERİ VE YÖNETİCİLERİN GÖRÜŞLERİ İLE İLGİLİ BİR ARAŞTIRMA.....	72
4.1. Problem Durumu.....	72
4.2. Problem Cümlesi.....	75
4.3. Alt Problemler.....	75
4.4. Sınırlıklar.....	76
4.5. Araştırmanın Önemi.....	76
4.6. Araştırmanın Yöntemi.....	76
4.6.1. Evren ve Örneklem .....	76
4.6.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi, Faktör ve Madde Analizleri...	79
4.8.2.1. Kişisel Yeterlik.....	80
4.8.2.2.Bilişsel Model.....	80
4.8.2.3.Ortak Vizyon.....	81
4.8.2.4.Takım Halinde Öğrenme.....	81

	Sayfa
4.8.2.5.Sistem Düşüncesi.....	82
4.9 Verilerin Çözümü ve Yorumu.....	83
4.10. Araştırmanın Bulguları ve Yorumları.....	84
4.10.1. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları.....	98
4.10.2 Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Değişkenine İlişkin Bulguları.....	100
4.10.3. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Değişkenine İlişkin Bulguları.....	103
4.10.4. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkenine İlişkin Bulguları.....	106
5. BÖLÜM: SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....	109
5.1 Sonuçlar.....	109
5.2 Öneriler.....	121
5.3 Araştırmacılara Öneriler.....	123
KAYNAKÇA .....	124
EKLER.....	135
EK 1: Öğretmenlere Uygulanan Öğrenen Örgüt Ölçeği.....	136
EK 2: Yöneticilere Uygulanan Öğrenen Örgüt Ölçeği.....	140
EK 3: 2002-2003 Öğretim Yılı Antalya İli Merkez Devlet Ortaöğretim Kurumları.....	144
EK 4: Yrd. Doç. Dr. İlhan Günbayı'dan alınan Onay Belgesi .....	145
EK 5: Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi.....	146
EK 6: Özgeçmiş.....	147

## TABLOLAR

Sayfa

Tablo 1	Seçilen Okulların Adları, Öğretmen ve Yönetici Sayısı.....	77
Tablo 2	Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Frekansları (f) ve Yüzdeleri (%).....	77
Tablo 3	Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Görevlerine Göre Frekansları (f) ve Yüzdeleri (%).....	78
Tablo 4	Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okula Göre Frekansları (f) ve Yüzdeleri (%).....	78
Tablo 5	Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okula Göre Frekansları (f) ve Yüzdeleri (%).....	78
Tablo 6	Kişisel Yeterlik Alt Ölçeği.....	80
Tablo 7	Bilişsel Model Alt Ölçeği.....	80
Tablo 8	Ortak Vizyon Alt Ölçeği.....	81
Tablo 9	Takım Halinde Öğrenme Alt Ölçeği.....	81
Tablo 10	Sistem Düşüncesi Alt Ölçeği.....	82
Tablo 11	Öğrenen Örgüt İle İlgili Kişisel Yeterlik Alt Ölçeğinde Md 1'in Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	84
Tablo 12	Öğrenen Örgüt İle İlgili Kişisel Yeterlik Alt Ölçeğinde Md 2'nin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	84
Tablo 13	Öğrenen Örgüt İle İlgili Kişisel Yeterlik Alt Ölçeğinde Md 3'ün Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	85
Tablo 14	Öğrenen Örgüt İle İlgili Bilişsel Model Alt Ölçeğinde Md 4'ün Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	85
Tablo 15	Öğrenen Örgüt İle İlgili Bilişsel Model Alt Ölçeğinde Md 5'in Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	86
Tablo 16	Öğrenen Örgüt İle İlgili Bilişsel Model Alt Ölçeğinde Md 6'nın Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	86
Tablo 17	Öğrenen Örgüt İle İlgili Sistem Düşüncesi Alt Ölçeğinde Md 7'nin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	87
Tablo 18	Öğrenen Örgüt İle İlgili Ortak Vizyon Alt Ölçeğinde Md 8'in Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	87
Tablo 19	Öğrenen Örgüt İle İlgili Ortak Vizyon Alt Ölçeğinde Md 9'un Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	88

Tablo 20	Öğrenen Örgüt İle İlgili Ortak Vizyon Alt Ölçeğinde Md 10'nun Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	88
Tablo 21	Öğrenen Örgüt İle İlgili Ortak Vizyon Alt Ölçeğinde Md 11'in Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	89
Tablo 22	Öğrenen Örgüt İle İlgili Ortak Vizyon Alt Ölçeğinde Md 12'nin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	89
Tablo 23	Öğrenen Örgüt İle İlgili Ortak Vizyon Alt Ölçeğinde Md 13'ün Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	90
Tablo 24	Öğrenen Örgüt İle İlgili Ortak Vizyon Alt Ölçeğinde Md 14'ün Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	90
Tablo 25	Öğrenen Örgüt İle İlgili Ortak Vizyon Alt Ölçeğinde Md 15'in Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	91
Tablo 26	Öğrenen Örgüt İle İlgili Ortak Vizyon Alt Ölçeğinde Md 16'nın Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	91
Tablo 27	Öğrenen Örgüt İle İlgili Ortak Vizyon Alt Ölçeğinde Md 17'nin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	92
Tablo 28	Öğrenen Örgüt İle İlgili Takım Halinde Öğrenme Alt Ölçeğinde Md 18'in Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	92
Tablo 29	Öğrenen Örgüt İle İlgili Takım Halinde Öğrenme Alt Ölçeğinde Md 19'un Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	93
Tablo 30	Öğrenen Örgüt İle İlgili Takım Halinde Öğrenme Alt Ölçeğinde Md 20'nin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	93
Tablo 31	Öğrenen Örgüt İle İlgili Takım Halinde Öğrenme Alt Ölçeğinde Md 21'in Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	94
Tablo 32	Öğrenen Örgüt İle İlgili Sistem Düşüncesi Alt Ölçeğinde Md 22'nin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	94
Tablo 33	Öğrenen Örgüt İle İlgili Sistem Düşüncesi Alt Ölçeğinde Md 23'ün Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	95
Tablo 34	Öğrenen Örgüt İle İlgili Sistem Düşüncesi Alt Ölçeğinde Md 24'ün Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	95
Tablo 35	Öğrenen Örgüt İle İlgili Sistem Düşüncesi Alt Ölçeğinde Md 25'in Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	96

Tablo 36	Öğrenen Örgüt İle İlgili Sistem Düşüncesi Alt Ölçeğinde Md 26'nın Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	96
Tablo 37	Öğrenen Örgüt İle İlgili Sistem Düşüncesi Alt Ölçeğinde Md 27'nin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	97
Tablo 38	Öğrenen Örgüt İle İlgili Sistem Düşüncesi Alt Ölçeğinde Md 28'nin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	97
Tablo 39	Öğrenen Örgüt İle İlgili Sistem Düşüncesi Alt Ölçeğinde Md 29'un Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	98
Tablo 40	Öğrenen Örgüte Yönelik Kişisel Yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları.....	98
Tablo 41	Öğrenen Örgüte Yönelik Bilişsel Model Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları.....	99
Tablo 42	Öğrenen Örgüte Yönelik Ortak Vizyon Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları.....	99
Tablo 43	Öğrenen Örgüte Yönelik Takım Halinde Öğrenme Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları.....	99
Tablo 44	Öğrenen Örgüte Yönelik Sistem Düşüncesi Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları.....	100
Tablo 45	Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Göreve Göre Kişisel Yeterlik İle İlgili Görüşlerine Ait Grup Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri.....	100
Tablo 46	Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Göreve Göre Bilişsel Model İle İlgili Görüşlerine Ait Grup Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri.....	101
Tablo 47	Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Göreve Göre Ortak Vizyon İle İlgili Görüşlerine Ait Grup Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri.....	101
Tablo 48	Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Göreve Göre Takım Halinde Öğrenme İle İlgili Görüşlerine Ait Grup Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri.....	102



Tablo 49	Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Göreve Göre Sistem Düşüncesi İle İlgili Görüşlerine Ait Grup Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri.....	103
Tablo 50	Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Çalıştığı Okula Göre Kişisel Yeterlik İle İlgili Görüşlerine Ait Grup Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri.....	103
Tablo 51	Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Çalıştığı Okula Göre Bilişsel Model İle İlgili Görüşlerine Ait Grup Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri.....	103
Tablo 52	Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Çalıştığı Okula Göre Ortak Vizyon İle İlgili Görüşlerine Ait Grup Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri.....	104
Tablo 53	Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Çalıştığı Okula Göre Takım Halinde Öğrenme İle İlgili Görüşlerine Ait Grup Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri	105
Tablo 54	Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Çalıştığı Okula Göre Sistem Düşüncesi İle İlgili Görüşlerine Ait Grup Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri.....	105
Tablo 55	Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Okula Göre Kişisel Yeterlik İle İlgili Görüşlerine Ait Grup Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri.....	106
Tablo 56	Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Okula Göre Bilişsel Model İle İlgili Görüşlerine Ait Grup Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri.....	106
Tablo 57	Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Okula Göre Ortak Vizyon İle İlgili Görüşlerine Ait Grup Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri.....	107

Tablo 58	Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Okula Göre Takım Halinde Öğrenme İle İlgili Görüşlerine Ait Grup Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri.....	107
Tablo 59	Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Okula Göre Sistem Düşüncesi İle İlgili Görüşlerine Ait Grup Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri.....	108

## ŞEKİLLER

Şekil 1	Öğrenme Süreci Bileşenleri.....	6
Şekil 2	Genel Uyarılmışlık Hali.....	7
Şekil 3	Öğrenen Örgütün Elementleri.....	17
Şekil 4	Öğrenen Örgütlerin Davranış Özellikleri.....	19
Şekil 5	Bireysel ve Örgütsel Öğrenme Arasındaki Köprü.....	26
Şekil 6	Öğrenmenin Bireysel, Bireyler Arası ve Kamusal Boyutları.....	26
Şekil 7	Huber'in Örgütsel Öğrenme Süreçleri Modeli.....	29
Şekil 8	Uyumsal Öğrenme.....	32
Şekil 9	Üretici Öğrenme.....	33
Şekil 10	Uyumsal Öğrenme ile Üretici Öğrenme Arasındaki Farklar.....	33
Şekil 11	Öğrenen Örgütte Öğrenme Türleri.....	34
Şekil 12	Örgütsel Öğrenme Basamakları ve Gelişimi.....	36
Şekil 13	Sınırsız Öğrenme Çemberi.....	38
Şekil 14	Modern Yöneticiler İçin Yeni Öğrenme Araçları.....	39
Şekil 15	Öğrenen Örgütün İşlevsel Elementleri.....	56
Şekil 16	Bilgi Yönetimi Yaklaşımlarının Anlamı ve İçeriği.....	57
Şekil 17	Öğrenen Sınıf Değişkenleri.....	68

## TANIMLAR

**Yönetici:** Ortaöğretim okullarının yönetiminde görevli müdür ve müdür yardımcılardır.

**Meslek Dersi Öğretmeni:** Örgün mesleki eğitim yanında veya dışında uygulanan programlarla bireyleri bir mesleğe hazırlayan, bireylerin günlük yaşamlarında ilgi, istek ve gereksinimlerine uygun eğitimlerle sertifikaya ve belgeye götüren eğitimi veren öğretmenlerdir.

**Kültür Dersi Öğretmeni:** Örgün eğitim programlarıyla bireyleri ilgi, istek ve gereksinimlerine uygun eğitimi veren öğretmenlerdir.

**Öğrenme:** Bireyler, takımlar ve örgütler tarafından bilinçli ya da bilinçsiz olarak etkinliklere girilmesi ve bunun bireyin bilgi, yetenek ve tavırlarında, takım ve örgütlerin iş süreçlerinde bağlantılı kalıcı değişiklikler yaratmasıdır (Simons vd, 2003, s. 45).

**Öğrenen Örgüt:** Sürekli öğrenen ve kendini dönüştüren öğrenmenin devamlı ve stratejik olarak kullanıldığı bir şeydir (Watkins ve Marsick, 1996, s. 4).

## ÖZET

Örgütlerin öğrenmesi bireylerin öğrenmesi kadar değerlidir. Farklı öğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütleri hakkında nasıl bir görüş içinde olduklarını öğrenmek, okulların öğrenen örgüt olma yolunda karşılaşılabilecek zorluklarla mücadele etmelerinde rehber görevi üstlenebilir.

Bu çalışmanın amacı Antalya Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan ortaöğretim yöneticileri ile kültür ve meslek dersi öğretmenlerinin öğrenen örgüt kavramına yönelik görüşlerini tespit etmektir. Araştırma betimsel niteliktedir. Araştırmaya 13 ortaöğretim kurumunda görev yapan 36 yönetici ve 400 öğretmen katılmıştır. Verilerin toplanmasında ölçek kullanılmıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt kavramına ilişkin algılarını belirlemek üzere iki bölümden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Kullanılan ölçeğin birinci bölümünde yönetici ve öğretmenlerin demografik özellikleri ikinci bölümünde ise yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan kişisel yeterlik, bilişsel modeller, ortak vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesini içeren alt boyutlarla ilgili 29 madde bulunmaktadır.

Araştırmada verilerin istatistiksel analizinde, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Anlamlılık değeri .05 olarak alınmıştır. Farklılığın anlamlı olduğu durumlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlaşılması için LSD testi (en küçük anlamlı farklılık testi) yapılmıştır.

Bulgulara göre;

1. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre; bilişsel model ve sistem düşüncesinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.
2. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinde göreve göre; kişisel yeterlik, bilişsel model ve takım halinde öğrenme alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.
3. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinde çalıştıkları okullara göre; bilişsel model, ortak vizyon ve sistem düşüncesi alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunmaktadır.
4. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinde mezun oldukları okullara göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

## GİRİŞ

Yirmibirinci yüzyıl için insan kaynağını hazırlamak ekonomik kriz, politik karışıklık, kültürel ve ekonomik bozulma ve küresel boyutta rekabetteki yenilginin önüne geçilmesinde etken bir güç olmaktadır. Toplum daha karmaşık ve hızla değişebilir hale gelmekte, insanlar hayatla başa çıkarken zor durumda kalmaktadırlar. Okullar güçlü bir toplum için nitelikli insan yetiştirme görevini yerine getirmede büyük sorunlar yaşamaktadır. Eğitim sürecinde öğrenmenin en önemli etken olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrenme reformunun eğitim reformunun temeli olduğu söylenebilir. Eğitim reformunun temeli öğrenme reformudur. Öğrenme reformunun temelini de konu odaklı eğitimden öğrenci odaklı eğitime geçiş olduğu düşünülebilir. Bu kavram “En önemlisi öğrencidir” biçiminde ifade edilebilir. Öğrenen örgütlerde en önemli nokta hem öğretmenin hem öğrencinin hem de yöneticinin öğrenmesidir. Okul yönetiminin, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenen örgütler içinde inşa edilmiş olan kendi kapasitelerini artırarak okulu öğrenen örgüte doğru yol aldirmaları mümkün olabilir. Öğrenen örgüt kavramı, okulların öğrencinin öğrenmesi amacını sağlamaya yardımcı bir stratejidir. Öğrenen örgütlerde, öğretmenler bir takım çevresinde çalışmalı, düşünmeli ve birlikte hareket etmelidir. Okul örgütünde öğrenme kabiliyetini elde etme yöneticilerin en önemli hedefidir. Öğrenme olmadan okul örgütü gelişmemekte ve okul öğrencinin öğrenmesini sağlayamamaktadır. Okul gelişiminin ilk görevi eğitimcilerin ve öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmelerini sağlayıp, daha bilgili hale gelmeleridir (Suwannachin, 2002, s. 18).

Zederayko ve Ward’a göre (1999’dan Akt Suwannachin, 2002, s. 22), “öğrenci öğrenmesinin gelişimi öğretmenin ne bildiğine ve sınıfta ne yaptığına bağlıdır. Öğrenci öğrenmesini geliştirmek için, okullar en ideal öğrenen örgütler haline gelmelidir. Öğretmenlere öğrenmeyi geliştirme fırsatı verilmelidir.”

Öğrenen örgütte, öğretmenler problemlerin gelecekte tekrar ortaya çıkmaması için nasıl çözüleceğini öğrenmektedirler. Problemlere alışıp, her zaman problemlerle muhatap olacaklarını bilmektedirler. Öğrenen örgüt yaklaşımı okullarda kullanılmalı, bu yolla okulların yeni öğretim ve öğrenim stillerine uyum sağlayabilecekleri düşünülmektedir.

Kemple (2003, s.15)’a göre okulların yaşamlarını sürdürmeleri için öğrenen örgüt haline dönüşmeleri zorunludur. Bunun için de ilk basamak bireyin çevreyle etkileşim içinde olmasıdır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin gelişimi, algılama seviyeleri okulların öğrenen örgüt olma ile gerçek durum arasındaki farkı ortaya koymada yardımcı olmaktadır. Kemple (2003, s.17) Michigan’daki ortaöğretim kurumlarında yapmış olduğu araştırmaya göre öğrencilerin başarı durumlarının oldukça zayıf olduğu sonucuna varmaktadır. Okullarda çalışan personel, yönetici ve öğretmen sayısında artma meydana gelirken, ortaöğretimden

mezun olan öğrencilerin gerekli bilgi donanımına sahip olmadığı ifade edilmektedir. Öğrenme sürecini oluşturan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve toplum üyeleri yaşayan sistemin içine dahil olarak sistematik eğitim değişimini yapabilecek okulları oluşturmaktadırlar. Kuruluşların daha etkili öğretim ve öğrenmeye ulaşmak için gerekli bilgiyi elde etmeyi amaçlamaları gerektiği düşünülmektedir.

Küreselleşmenin ortaya çıkardığı rekabet ortamının öngörülere, iş yaşamındaki teknolojik değişime kolayca uyum sağlayacak özellikte yüksek düzeyde mesleki yeterliliklerle donatılmış işgücüne duyulan gereksinim açısından bakıldığında; Türkiye'nin gelişmiş ülkeler arasında yerini alabilmesi için, geleceğe yönelik insan kaynaklarını hızla işgücü piyasasının gereklerine duyarlı biçimde planlayarak eğitim sürecinde yeni açılımlara gitmesi kaçınılmaz görünmektedir (Uluğ, 1999, s. 38). Bilginin sürekli gelişimi ve var olan bilgilerin hızlı değişimi kesintisiz güncelleştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu durum ilk, orta ve yüksek öğrenim kademelerini derinden etkilemektedir. Öğrenme belli bir öğrenme kademesiyle sınırlı bir etkinlik olmaktan çıkmakta her yerde devam eden bir süreç olmaktadır. Bireyler artık öğrenmeyi öğrenmektedirler. Bu yaklaşım, toplumu, öğrenen topluma taşımakta ve bireyler hayatları boyunca hem öğrenci hem öğretmen olarak yaşamlarını sürdürmek durumunda kalmaktadırlar. Çağdaş kurumların özelliklerinden biri yerinde, hızlı ve doğru karar alma yeteneğidir. Okulların buldukları çevre ile bütünleşmesi ve çevrenin gereksinimlerine uygun kararların alınması çok önemlidir. Okulların bu kararların merkezin belirlediği ana çerçeve ve ilke kararları kapsamında olması beklenmektedir. Buldukları çevrede toplum desteğini almadan, çevre ile bütünleşmeyen kurumların gelişme ve yaşama şansı azalmaktadır. Okullar buldukları yerde cazibe merkezi, toplumun isteyerek ve gönüllü uğradıkları bilgi merkezleri olma durumundadır. Okulların yönetimine, giderlerine, geliştirilmesine, buldukları çevredeki iş alanları, yerel yönetimler, aileler, sivil toplum örgütleri katılmalıdır (Kılıç, 1999, s. 171). Toplumun nitelikli insan gereksinimini yetiştirmede ortaöğretim kurumları en önemli görevi üstlenmektedir. Ortaöğretim hem üniversiteye giden yolda bir basamak hem de hayata atılmak isteyen gençlerin meslek edinmek için gittikleri bir eğitim kurumudur. Her ülke açısından olduğu gibi Türkiye açısından da ortaöğretim çok önemli bir eğitim basamağıdır. Türkiye'de temel eğitim kademesinde alınan önlemler, yapılan düzenlemeler ile yüksek öğretim kurumlarının çeşitlenerek yurt geneline yaygınlaştırılması, eğitim sistemimizde dikkatleri ortaöğretim üzerinde yoğunlaştırmaktadır (Kılıç, 1999, s. 166-167). Türk Eğitim Sistemi içinde ilköğretimin, sekiz yıl ve kesintisiz olarak yeniden düzenlenmesi, ortaöğretimin niceliği, niteliği ve işlevleri yönünden daha yoğun bir biçimde ele alınması ve tartışılması gerekliliğini de beraberinde getirmektedir (Başaran, 1993, s. 87).

Türk Eğitim Sistemi içinde ortaöğretimin amaç ve görevleri, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün görevleri 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanununda yer almaktadır (Resmi Gazete 24.06.1973, Sayı: 14574; Resmi Gazete, 05.11.1999, Sayı: 238). Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre ortaöğretim, ilköğretime dayalı en az üç yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğrenim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Ortaöğretim çeşitli programlar uygulayan ortaöğretim kurumlarından oluşmaktadır. Genel ortaöğretim, ilköğretim üzerine en az üç yıl öğrenim vermekte ve 15-17 yaş grubu çocukların eğitimini kapsamaktadır. Genel ortaöğretimin amacı; öğrencileri ortaöğretim seviyesinde asgari genel kültüre sahip, toplumun sorunlarını tanıyan, ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan insanlar olarak yetiştirmek ve yükseköğretime hazırlamaktır. Genel ortaöğretim; liseler, yabancı dil ağırlıklı liseler, Anadolu liseleri, Fen liseleri, Anadolu Öğretmen liseleri, Anadolu güzel sanatlar liselerinden oluşmaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretim; öğrencileri genel ortaöğretimin amaçları ile birlikte onları iş ve meslek alanlarına insan gücü olarak yetiştiren ve yükseköğretime hazırlayan öğretim kurumlarıdır. Mesleki ve teknik ortaöğretim; erkek teknik öğretim okulları, kız teknik öğretim okulları, ticaret ve turizm öğretimi okulları, din öğretimi okulları, çok programlı liseler, özel öğretim okulları ve sağlık eğitimi okullarını kapsamaktadır (2002 Yılı Başında Milli Eğitim, 2001, s. 136) Ortaöğretim okullarının çoğunluğu, üniversitelere öğrenci hazırlayan genel liselerden oluşmaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretim okulları, adına uygun olarak, insan gücünü mesleklere yöneltmek için kurulmakta ancak bunlar da çoğunlukla üniversitelere öğrenci yetiştiren okullara dönüşmektedirler. Türk Eğitim Sisteminde esas işlevi öğrencileri yükseköğretime hazırlamak olan genel liseler, açılmasındaki kolaylık ve ucuzluk gibi nedenlerle sayısal olarak diğer liselere göre daha hızlı gelişmektedir. Ancak genel liseler, öğrencileri yükseköğretime hazırlama işlevini de tam olarak yerine getirememektedir. Ortaöğretimde en ucuz eğitim genel liselerdedir. Bu durum, kalabalık sınıflar, ikili öğretim, araç- gereç yetersizliği gibi sorunları da beraberinde getirmektedir (Çalık, 1998, s. 32). Öğrencilerin amaçlara uygun olarak yetiştirilmesi, okulların öğrenmeye açık birer örgüt olmasıyla mümkün olmaktadır. Okullarda eğitim ve öğretim faaliyetlerinde birinci derecede sorumlu olanlar ve sorunlardan en önce etkilenenler de öğretmenler ve yöneticilerdir. Bu nedenle öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrenmeye ilişkin görüşleri, ortaöğretim kurumlarının gelecekte daha başarılı olması ve işlevlerini daha sağlıklı bir şekilde yerine getirmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgütün kişisel yeterlik, bilişsel model, ortak vizyon, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi disiplinlerine ulaşmaları için çaba göstermeleri



gerekmektedir. Bu amaçla bu araştırma ortaöğretim kurumlarının öğrenen örgüt olmaları konusunda yönetici, kültür ve meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; “ öğrenme ve örgüt”e ilişkin genel bilgiler verilmekte ve konuyla ilgili temel kavramlar ele alınmaktadır. İkinci bölümde, “öğrenen örgütler” konusu ayrıntılı olarak incelenmektedir. Bu bölümde öğrenen örgütlerin özellikleri, tarihsel süreci, türleri, öğrenen örgütün beş alt disiplini, yaratıcılık, kültür ve bilgi yönetimiyle ilişkisi açıklanmaktadır. Üçüncü bölümde, “öğrenen okul” konusu üzerinde durulmaktadır. Bu bölümde öğrenen okullarda öğrenme ortamları, öğrenen okulların özellikleri, öğrenen okulda yönetici ve öğretmen ele alınmaktadır. Çalışmanın dördüncü ve son bölümünde de devlet ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın bulguları, sonuçları ve önerileri yer almaktadır.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın ana konusu olan öğrenen örgüt kavramını oluşturan öğrenme ve örgüt kavramları üzerinde durulmaktadır.

#### 1.1. Öğrenme

Senemoğlu (2004, s.88)'na göre öğrenme, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmedir. İnsan davranışının hemen tamamı öğrenmeyle kazanılmakta, çok az davranış tepkisel olarak doğuştan getirilmektedir. Öğrenme; taklit ya da yaşantı sonucu oluşan bireyin davranışlarındaki oldukça kalıcı değişikliktir (Fidan, 1996, s. 10). Töremen' e (2001, s. 3) göre öğrenme, yüzeysel alandan öze doğru sürekli bir dizi boyunca ve önceden kestirilebilen bir süreç dizisini izleyerek, küçük başarısızlıkların sonucu olarak ortaya çıkma sürecidir.

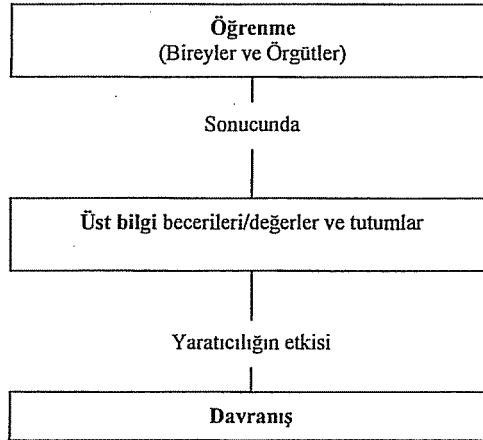
Senemoğlu (2004, s. 89)'na göre öğrenmenin ortak özellikleri:

1. davranışta gözlenebilir bir değişme olması,
2. davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması,
3. davranıştaki değişimin yaşantı kazanma sonucunda olması,
4. davranıştaki değişimin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi,
5. davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmamasıdır.

Davranışı alkol, uyuşturucu, yorgunluk vb. etkenler değiştirebilirler. Ancak, bu etkenlerin etkisi uzun sürmemektedir. Oysa öğrenme, zaman içinde unutmaya meydana gelinceye kadar ya da eski öğrenmenin yerini yeni öğrenme alıncaya kadar sürmektedir. Geçici durumlar da davranışı, öğrenme kadar değiştirmektedir; ancak öğrenmedeki değişme daha kalıcıdır (Senemoğlu, 2004, s. 89).

Öğrenmeyi "Bireyler, takımlar ve örgütler tarafından bilinçli ya da bilinçsiz olarak etkinliklere girilmesi ve bunun bireyin bilgi, yetenek ve tavırlarında, takım ve örgütlerin iş süreçlerinde, örgütsel kültür ve yapılarında bağlantılı kalıcı değişiklikler ile sonuçlanması" olarak tanımlayanlar da bulunmaktadır (Simons ve diğerleri, 2003, s. 45). Öğrenmenin her düzeyinde öğrenme düzeninin dört anahtar bileşeni ayırt edilmektedir. Bunlar öğrenme hedefleri, öğrenme stratejileri, öğrenme ölçümleri, ödül ve yargıyı içeren dönüttür. Hill (1996, s. 19-25) öğrenmenin hem bireysel hem de örgütsel değişim içerdiğini belirtmekte,

öğrenmenin özelliklerini süreklilik, acele olmayan, davranış ve tutum değiştirme olarak ifade etmektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Öğrenme Süreci Bileşenleri

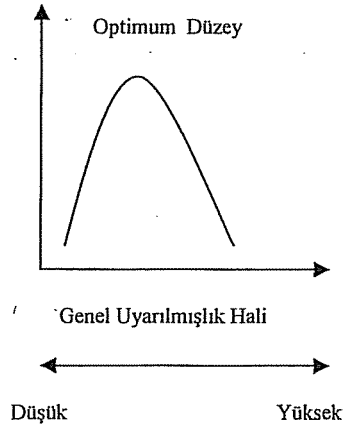
Kaynak: Hill R., (1996), " A Measure Of The Learning Organization", Industrial and Commercial Training, Vol: 28, Num.:1, s. 19- 25.

Yıldırım (1998, s. 4) öğrenme kavramının öneminin basit bir gerçeğe dayandığını, yaşamı sürdürebilmek için gereksinim duyulan bilgi, beceri, tutum ve davranışların büyük bölümünün "öğrenerek" kazanıldığını belirtmektedir. Nasıl davranılacağı, nasıl çalışılacağı, nasıl düşünüleceği, hatta bütün bunların nasıl öğrenileceği doğrudan veya dolaylı yollarla öğrenilmektedir. Öğrenme, sadece okullarda değil yaşam boyu devam etmektedir. Ikehara (1999, s. 63-69) öğrenmenin boşlukta gerçekleşmediğini, çevreyle ilişki içinde gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında, temel düşüncenin öğrenmenin kavrama düzeyinde, zihinsel davranışta olduğu söylenebilir. Ikehara (1999, s. 63- 69) öğrenmenin duyarlılık noktasında başladığını, daha sonra farkındalık, hareket, harekete geçirme, dokunma, doyum ve son olarak da geri çekilme şeklinde olduğunu belirtmektedir. Öğrenmenin sayısız süreç ve sonucun etkileşimi, birbirine bağlı süreçlerin ve sonuçların amaçlar ve değerler kapsamında birbirini bilgilendirmesi ve etkilemesi sonucunda meydana geldiği söylenebilir.

### 1.1.1. Öğrenmenin Kapsamı

Bu başlık altında öğrenmenin kapsamı içinde öğrenen ile ilgili etkenlerden genel uyarılmışlık hali, güdülenme ve öğrenme, türe özgü hazır olma, olgunlaşma ve öğrenme yaklaşımları ele alınmaktadır.

Öğrenme için en önemli durumlardan birisi genel uyarılmışlık halidir. Bu durum canlının öğrenme için gerekli olan farkında oluş içinde olmasıdır. Canlının çevreden gelen uyarıcıları algılayıp, değerlendirebilecek zihinsel uyanıklık durumunda olması gerekir. Organizma uyarılmışlık düzeyinde değilse öğrenme olmamaktadır. Uyarılmışlık hali ne kadar yüksekse öğrenme de o oranda olmaktadır. Ancak organizma uyarılmaya devam ediliyorsa, yani aşırı uyarılmışsa öğrenme ya çok az olmakta ya da hiç olmamaktadır (Üre, Arı, Yılmaz, 1994, s. 140). Bacanlı (2000, s. 151)'ya göre iyi bir öğrenmenin meydana gelebilmesi için uyarılmışlık düzeyinin optimum düzeyde olması gerekir (Şekil 2).



Şekil 2. Genel Uyarılmışlık Hali

Kaynak: Bacanlı H., (2000), Gelişim ve Öğrenme, Ankara: Nobel.

Genel uyarılmışlık hali öğrenme için yeterli olmamakta, organizmanın öğrenme için güdülenmiş olması da gerekmektedir. Öğrenme için güdüleme çok önemlidir. Eren'e (2000, s. 474) göre güdüleme, bir insanı belirli amaç için harekete geçiren güç iken, Günbayı'ya (2000, s. 15-16) göre güdüleme, dürtü, gereksinim, gerilim yaratan durumlar ve bireysel amaçları gerçekleştirecek gönüllü davranışları başlatan ve sürdüren diğer işleyiş biçimleri olarak tanımlanmaktadır. Olumlu güdülenmiş bir birey belirli bir amacı başarmaya dönük olarak eylemde bulunmaktadır.

Türe özgü hazır olma, canlının neyi öğrenip, neyi öğrenemeyeceğini ifade etmektedir. Bir canlı ancak genetik donanımının elverdiği davranışları öğrenebilmektedir. Her canlı genetik olarak belli davranışları yapabilmeye hazırlıklı olarak dünyaya gelmektedir. Örneğin bir insana uçma öğretilmemektedir (Üre, Arı, Yılmaz, 1994, s. 140).

Olgunlaşma, vücut organlarının kendilerinden beklenen işlevi yerine getirebilecek düzeye gelmesi için, öğrenme yaşantılarından bağımsız olarak, kalıtımın etkisiyle geçirdiği biyolojik bir değişimdir (Senemoğlu, 2004, s. 3).

Öğrenme yaklaşımları psikologlar ve eğitimciler tarafından farklı alt başlıklar altında toplanmaktadır. Öğrenme yaklaşımları birbirlerinden bağımsız olarak ele alınmamakta daha çok birbirlerinin tamamlayıcısı olarak görülmektedir (Senemoğlu, 2004, s. 33-59; Ülgen, 2001, s.19; Long, 2000, s.11; Ulusoy, 2002, s.146). Bir yaklaşımın diğerine göre tercih edilmesinin kesin bir nedeni olmadığı, tüm öğrenme durumlarını açıklayabilen bir öğrenme yaklaşımının henüz bulunmadığı ifade edilmektedir (Long, 2000, s.12; Senemoğlu, 2004, s.99). Bu bağlamda öğrenme yaklaşımlarının genel kavramları aşağıdaki alt başlıklar altında açıklanmaktadır.

Davranışçı öğrenme yaklaşımı: “Nesnel olmayan, kanıtlanamayan, somut olarak ölçülüp değerlendirilemeyen hiçbir yaklaşımın değeri yoktur” (Ersanlı, 2002, s.169) ilkesi üzerine temellenmektedir. Davranışların biçimlenmesinde ve otomasyonun sağlanmasında koşullu öğrenme yöntemleri ve ilkeleri kullanılmaktadır. Uyarıcı- tepki arasında bağ kurulması koşullu öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Bireyin ne düşündüğü/bilişsel süreçleri önemli olmamakta; gözlenebilen davranışları önemli olmaktadır (Ülgen, 2001, s.19; Senemoğlu, 2004, s.95- 128).

Bilişsel öğrenme yaklaşımı: Bireyin bilgiyi hangi koşullarda algıladığı ve hangi bağlamda nasıl bir işlemde geçirdiği, nasıl yapılandığı ve düşünmeyi sağlayan kaynakların neler olduğu ilkesi üzerine temellenmektedir. Öğrenme sürecinde geliştirilen öğrenme ürünleri davranışlar daha sonraki bir zamanda gözlenebilmektedir (Ülgen, 2001, s.19; Senemoğlu, 2004, s. 33-59).

İnsancıl öğrenme yaklaşımı: Birey önemli ve eğitim merkezinde öğretilmesi gereken davranış değil, birey bulunmaktadır. İnsan doğasına iyimser bir bakış özelliği taşıyan bu yaklaşımın temelini benlik kavramı oluşturmaktadır. Benlik kavramı ya da benlik bilinci bireyin kendi ile ilgili bütün düşünceler, algılamalar, duygular ve değerlendirmelerin tamamının etkileşiminden doğan genel bir algı olarak tanımlanmaktadır (Bacanlı, 2000, s.161-202).

Sosyal öğrenme yaklaşımı: Sosyal öğrenme yaklaşımına göre bireyler diğer insanların neler yaptığını gözlemleyerek, bir şeyler hakkında konuşarak ve doğrudan deneyimle öğrenebilmektedirler (Robbins, 1993, s. 111; Korkmaz, 2004, s. 204). Sosyal öğrenme yaklaşımı öğrenmede sosyal faktörleri vurgulamakta (Koç, 2004, s. 209), insan davranışını bilişsel, davranışsal ve çevresel etkenler arasında karşılıklı etkileşime dayandırmaktadır (Bandura, 1977, s. 1).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre, bilgi bireyler ya da takımlar tarafından etkin bir biçimde oluşturulmaktadır. Öğrenme, bilginin pasif bir biçimde alınması olmamakta; öğrenenin kavramları sürekli olarak yapılandırdığı etkin bir süreç olmaktadır (Crowther, 1997, s. 4). Bu yaklaşımda amaç, kişinin bilgiyi özümsemede aktif rol alarak kendi zihinsel şemalarında yerli yerine oturabilmesidir (Özden, 2003, s. 56).

Nörofizyolojik öğrenme yaklaşımı: Nörofizyolojik öğrenme yaklaşımına göre beynin uyarıcıyı alma, analiz etme, eskilerle karşılaştırma, anlamlandırma ve gerekli tepkiyi yeniden örgütleme, gelecekte kullanılmak üzere bilgiyi saklama gibi işlevleri bulunmaktadır (Senemoğlu, 2004, s. 375). Bu kurama göre birey ne kadar uyarıcıyla karşılaşarsa öğrenme durumu o kadar olumlu etkilenmektedir.

## 1.2. Örgütün Tanımı ve Özellikleri

Bireyin bütün gereksinimlerini tek başına karşılaması mümkün değildir. Yetenek, kuvvet, zaman ya da dayanma gücünün yetersizliği nedeniyle birey kendi gereksinimlerini karşılamak için başkalarının yardımına güvenmesi gerekmektedir. Toplumsal yaşam içinde bireyler işbirliği yaparak elde ettiklerinden daha fazlasını elde edebilmektedir. Böylece, örgüt kavramının tanımındaki temel fikirlerden biri, karşılıklı yardımda bulunmak üzere çabaların eşgüdümü olmaktadır. Bu kavramın ikinci önemli fikri bireylerin etkinliklerini eşgüdümleyerek ortak bazı amaçların işbölümüyle yapılmasıdır. Sonuncu kavram ise, işbölümü ve eşgüdüm fikrine bağlı olan otorite hiyerarşisine gereksinimdir (Schein, 1978, s. 4). Örgüt kavramı incelendiğinde farklı tanımlar bulunmaktadır. Örgüt, toplumun işleyiş biçimini belirleyen temel araçtır (Can, 2002, s. 4). Başka bir deyişle, yaşamın merkezinde yer alan, yaşantıları belirleyen ve insanın özgürlüklerini kısıtlayan çatışma alanlarına örgüt denir (Şişman ve Turan, 2002, s. 4). Robins örgütü “iki veya daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş eylemleri ya da güçlerinden oluşan sistem” olarak görmektedir (Robins, 1993, s.3). Robins bu tanımıyla örgütü sistem açısından değerlendirirken; Bursalıoğlu (2000, s. 15) örgütü yapı olarak görmektedir. Bu yapının iyi kurulabilmesi için iyi bir modele dayanmasıyla olanaklı olduğunu belirtmektedir. Örgütün diğer örgütlerle ilişkileri ne kadar iyi olursa, örgütün o kadar verimli olacağını, eylemlerin planlı biçimde eşgüdümlemesi gerektiğini de ifade etmektedir. Bu tanımlardan çıkan sonuca göre, bireylerin ortak amaçları doğrultusunda belirli kontroller altında faaliyetlerini işbirliğiyle sürdürdükleri topluluğa örgüt diyebiliriz.

Stewart, Franklin ve Hodgkinson (1998, s. 228-238)'nin belirttiği gibi: “....örgütler amaçlara ulaşmak için kullanılan geçici araçlar olarak görülebilirler. Üyeler bu örgütlerde yer

almakta, yabancılaşma yaşayınca örgütü yok etmeye çalışmakta ya da başka örgütlere katılmakta veya yeni örgütler oluşturmaktadırlar.” Blau (1968, s. 297-298), örgütlerin toplumsal sistem içinde nasıl oluştuğunu açıklarken, sosyal yaşamın iki temel ilke tarafından yönetildiğini ve örgütlerin bu ilkelerden birisini yansıttığını ileri sürmektedir. Sosyal yapılar ya bireylerin her biri kendi amacı doğrultusunda ilerleyen farklı eylemlerinin biriken sonuçları olarak ya da bireylerin ortak amaca doğru birlikte çabalarının sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. İkinci gruba giren sosyal yapılar örgütleri oluşturmaktadır. March ve Simon (1975, s. 2) örgütlerin neden önemli olduğu sorusuna “ bireyler zamanlarının çok büyük bir kısmını örgütlerin içinde geçirmekte” yanıtını vermektedirler.

Örgütlerin açık bir sistem olarak varlığını sürdürmesi aldığı enerjinin çevreye çıktı olarak verdiği enerjiden daha fazla olmasına bağlıdır (Tosun, 1981, s. 58). Açık sistem, girdi, işlem, çıktı ve dönüştürme oluşun, en az bir hedefi gerçekleştirmek üzere örgütlenip uygulamaya konulan ve her uygulama sonucuna göre yeniden şekillenen dirik bir örüntüdür (Sönmez, 1997, s.2). Girdi, işlem, çıktı ve dönüştürme öğelerinden herhangi birindeki değişiklik sistemi etkilemektedir. Bu öğeler aşağıda tek tek açıklanmaktadır.

- Girdi : Açık sistemler dış çevreden girdi adı verilen bir tür enerji almaktadırlar. Örgütler varlıklarını sürdürmek için çevredeki diğer kurumlardan, bireylerden ya da fiziksel çevreden yeni enerji almaları gerekmektedir (Katz ve Kahn, 1977, s. 21-27). Örneğin eğitim sisteminin girdileri öğrenci sayısı, yatırım, yeni personel, araç-gereç, yiyecek, içecek ve yeni bilgidir oluşabilir.

- İşlem: Sistemin girdilerinin hedefler doğrultusunda işlendiği, biçimlendiği, yeniden oluşturulduğu kısaca istendik ürün durumuna getirildiği bölüme işlemler denilmektedir. İşlemler bölümünün en önemli özelliklerinden biri denetleyici ve koruyucu mekanizmalardır. Bunlar sistemin istikrarlı duruma gelmesini sağlamaktadır. Denetleyici ve koruyucu mekanizmalar görevlerini yapmadıkları zaman, sistem, açık sistem olma özelliğini kısa zamanda yitirebilmektedir. Bu nedenden dolayı açık sistem aldığı tüm enerjiyi kullanmamakta ya da bir kısmını depolamaktadır (Sönmez, 1997, s.3). Sistem dengede kalmayı amaçlamaktadır. Denge, sistemin öğelerinin yapılandırılmış, uyumlu ilişkiler sürdürmelerinin sağlanması sürecidir. İki tür denge bulunmaktadır. Bunlar programlanmış denge ve yenilikçi dengedir. Dengenin bozulması durumu entropi kavramı ile ifade edilmektedir. Entropi bir sistemin örgütlenme derecesinin ölçüsü anlamını taşımaktadır (Aydın, 2000, s.203). Yüksek düzeyde entropi örgütü belirsizlik, karışıklık gibi durumlara getirdiğini göstermektedir. Örneğin açık bir sistem olan okulda öğretimle ilgili yenilikleri ve yeni yöntemleri takip etmeyen bir öğretmen entropi yaratabilir. Bu durumu önlemek için sistem entropiye karşı negatif entropi geliştirmektedir (Sönmez, 1997, s.30). Örgüt enerjisinin

bir kısmını kullanmayıp depolamaktadır. Sistem ne kadar düşük entropi ile karşılaşarsa o kadar denge durumuna gelmektedir.

- Çıktı: Girdilerin işlemler bölümünden hedefler doğrultusunda biçimlendirilip oluşturulmasının sonunda ortaya çıkan ürünlerin tümüdür. Çıktılar hedefe ne derece yaklaşıyorsa, sistem o kadar tutarlı, etkili, verimli; ne derece uzaklaşıyorsa, o kadar tutarsız, etkisiz ve verimsiz olmaktadır (Sönmez, 1997, s.5).

- Dönüt: Hedefin gerçekleşme derecesine bakılarak, sistemin işleyip işlemediğini, işlemeyen yanlarının neler olduğunu, bunların nasıl ve ne yolla giderileceğini belirlemek amacıyla yapılan tüm etkinlikler dönüt olarak nitelendirilmektedir. Dönüt yoluyla sistemin onarılması, düzenlenmesi, yeniden işler duruma getirilmesi mümkün olmaktadır (Sönmez, 1997, s. 5). Dönüt sistemin kendi kendini düzenlemesini sağlamaktadır. Dönüt, sistemin tüm alt sistemlerini önce teker teker, sonra ilişkiler kurarak, son olarak da bir bütün halinde gözden geçirilmesini olanaklı hale getirebilmektedir.

### 1.2.1. Formal Örgüt ve İnfomal Örgüt

Örgütler oluşumlarına göre ikiye ayrılmaktadır. Kasıtlı olarak oluşturulan “formal örgüt”, bireyler arası etkileşim süreci sonunda oluşan “infomal örgüt” olarak tanımlanmaktadır.

Formal örgüt, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için örgüt tarafından bilinçli oluşturulmaktadır. Burada amaç örgütü en yeterli bir biçimde yapılandırma girişimidir. Örgüt tarafından planlanan, oluşturulan formal örgütler örgüt tarafından dağıtılabilmektedir. Formal örgütler arasındaki ilişkiler örgüt şeması oluşturularak belirlenmeye çalışılmaktadır. Formal örgütlerde bulunan bireylerin bireysel gereksinimleri bulunmaktadır. Bireyler bu gereksinimlerini karşılamak amacıyla formal örgüt kurmakta ya da kurulmuş olan formal örgütlere katılmaktadırlar. Birey gereksinimlerini karşılamak amacıyla zaman ve yeteneğini formal örgütün hizmetine sunmakta; örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi ortak çabasına katkıda bulunmaktadır. Formal örgütle birey arasında ussal bir ilişki vardır. Ancak formal bir örgütün bireyin bütün gereksinimlerini karşılaması mümkün görünmemektedir. Bu durumda birey, formal örgüt tarafından karşılanmayan gereksinimlerini karşılamak amacıyla başka kaynaklar aramaya başlamaktadır. Bu bağlamda infomal örgütlerin oluşumlarının temel nedeni ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2000,s. 34). İnfomal örgüt, ortak norm ve davranış ilkelerini paylaşan, aralarında çeşitli rol farklılaşması gerçekleştiren, ortak bir amacı paylaşan ve bu amaç doğrultusunda birbirleri ile iletişim içinde olan, karşılıklı olarak birbirini etkileyen iki veya daha fazla kişinin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan sosyal bir olgudur (Koçel, 1995, s. 45). İnfomal örgüt, bazı normlar oluşturmakta ve üyelerin bu normlara uymalarını



sağlamak için bireyler üzerinde baskı uygulamaktadır. Uygulamada, bu normların genellikle kaliteyi ve yüksek verimi vurguladığı görülmektedir. İnfomal örgüt formal örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktadır. İnfomal örgütün formal örgütün amaçlarını desteklediği durumda, yönetimin işi kolaylaşmaktadır. Bu durumu bilen yönetici, görevlileri yakından denetleme gereği duymamakta, daha rahat bir çalışma ortamı yaratabilmektedir. İnfomal örgüt, formal örgüte ek iletişim kanalları sağlamaktadır. İnfomal örgütle ilgili yapılan çalışmaların sonuçları, örgütsel yaşamda infomal örgüt başat olmalıdır anlamına gelmemektedir. Yönetim, formal örgütü ve örgütsel bir olgu olan infomal örgütü, birlikte ele almak ve bu boyutlar arasında denge kurmak durumunda kalmaktadır (Aydın, 2000, s. 39- 40).

## İKİNCİ BÖLÜM

### ÖĞRENEN ÖRGÜT

Küreselleşen bir dünyada hem teknolojik hem de insancıl davranışlarda değişiklikler olmaktadır. Küreselleşme uluslararası bir süreçtir. Küresel yoğunluğun öncelik adresi, değişen durumların anlamı, en iyi işçiyi tutmak, müşteri servisini geliştirerek pazarlama avantajını kazanma, yenilik, yerel ve küresel konuların farkındalığı, işçilerin yaratıcılığını artırmak için kalite ve takım çalışmasını içermektedir. Küresel öğrenen örgütte dönüşüm sürecini yaratmada değişim sürecine gereksinim vardır. Öğrenen örgüt, insan kaynakları yönetimi ve örgütün gelişiminin kurallarından yararlanarak bu değişim sürecine direnci en aza indirebilir.

Öğrenen örgüt insan ve öğrenme arasında etkili bir bağın olduğunu göstermektedir. Ancak sadece insanın öğrenmesi yetmemektedir. İnsanın öğrenmesi ve öğrendiklerini geliştirmesi ve takım üyelerine aktarması gerekmektedir. Bu amaçla pek çok araştırma arasından Cadbury, Hawthorne çalışmaları, Tavistock Enstitüsü çalışması, Likert'in çalışması, Japonya deneyimi, McKinsey'in mükemmellik arayışı ve Senge'in sistem düşüncesine yer verdiği beşinci disiplin kavramı ile ilgili araştırmalar alınabilir. Bu araştırmalarda en popüler olan kavramın öğrenen örgüt kavramı olduğu söylenebilir. Senge (2001), Beşinci Disiplin adlı kitabında öğrenen örgütü şu şekilde tanımlamaktadır: “ Öğrenen örgüt, kişilerin gerçekten arzu ettikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri; yeni, sınırları zorlayan düşünce şekillerinin ortaya atıldığı; insanların sürekli biçimde beraber öğrenmeyi öğrendikleri örgütlerdir”. Öğrenmenin, örgütlerin hayat tarzı olması gerektiği düşüncesi bu kavramın dikkat çekiciliğini artırmaktadır. Franklin, Stewart ve Hodgkinson (1998, s. 228- 238)'a göre öğrenen örgüt kişisel, örgütsel ve toplumsal gelişmeyi destekleyici bir güç olarak ortaya çıkmaktadır. Bir standart ya da heves değildir. Örgüte yeni bir bakış açısı getirmektedir. Yeniçeri (2002, s. 215)'ye göre “aynı konuda, benzer ortam ve şartlarda bir hatayı iki kez tekrarlama lüksünü reddeden yönetim felsefesi” öğrenen örgütün ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Simons vd (2003, s. 41-48)'ne göre “ öğrenen örgüt çok hızlı değişebilen bir örgüt” tür. Böyle bir örgüt içinde işgörenlerin hem bireysel hem de kolektif olarak çok hızlı değişebildiği ve öğrenebildiği anlamına gelmektedir. Öğrenen örgüt Argris ve Schon (1978, s. 78)' a göre “hataların belirlenmesi ve düzeltilmesi süreci”; Pedler, Burgoney ve Boydel (1991, s. 1 )'e göre “tüm çalışanların öğrenmesini yönlendiren ve sürekli bir dönüşümün içinde olan örgüt”; Aktan ( 2003, s. 135)'a göre “sürekli eğitime ve bilgiye önem veren ve bunlara yatırım yapan bir örgüt”; Barutçugil ( 2002, s. 151)'e göre “ insanların elde etmeyi

arzuladıkları sonuçları yaratabilmek için kapasitelerini sürekli olarak genişlettikleri, yeni düşünce kalıplarının oluşumunun cesaretlendirildiği, birlikte çalışarak sonuç elde etmenin özendirildiği ve insanların sürekli birlikte nasıl daha iyi öğreneceklerini öğrendiği örgüt”; Doğan ( 2002, s. 132)’a göre “ örgütlerin deneyimlerinden ders alan değişen koşullara uyum sağlayabilen, kendi kendini yenileyebilen dinamik bir yapı”dır.

Watkins ve Marsick ( 1996, s. 4)’e göre “ sürekli öğrenen ve kendini dönüştüren..... öğrenmenin devamlı ve stratejik olarak kullanıldığı bir şey”; Rosen (1996, s. 217)’ a göre “ her fikre açık, başarı ve başarısızlıktan açıkça söz edebilen, işgörenlerinin sorunları hakkında kafa yoracak ve sorunları çözebilecek zamanları olan, takımlar halinde çalışan, örgüt sınırlarının kolayca aşılabilir ilişki kurmaya olanak sağlayan, işgörelere birbirlerinden öğrenmeleri için fırsat yaratan örgüt”; Şimşek ( 1999, s. 385)’e göre ise “bireylerin kendilerini sürekli olarak aydınlatmaları ve gerekirse kendilerini sorgulayabilme yeteneğini kazandıran bir teknik” gibi pek çok tanım bulunmaktadır. O halde buradaki tanımlardan yola çıkarak bireylerin ve takımların hata yapmasına olanak veren ve bu hatalardan ders çıkarılmasını sağlayan, kişilerarası iletişime ve bağlılığa önem veren, bireylerin kendi gelişimlerini sağlayabildikleri ve bunu isteyerek yaptıkları, çevreden etkilenen ve çevreyi etkileyen, stratejik hareket edebilen, örgüt içinde güvene dayalı, kendi kendine ivme kazandırıcı bir ortam yaratan örgüte öğrenen örgüt denilebilir.

Öğrenen örgütlerin kendini geliştiren, örgüt dışındaki eğitim olanaklarından yararlanan, yeni gelişmeleri izleyen, hedefleri olan, ekiple çalışabilen, olaylara eleştirel bakış açısıyla yaklaşabilen, var olan olanakları etkili biçimde kullanabilen, gelişmelerden mutluluk duyan, yaratıcılıklarını kullanabilen, risk alan, yenilikçi, farklı düşünebilen, sağduyulu ve sorumluluk sahibi bireylerin işbirliği içinde çalışarak gizilgüçlerini birleştirmeleri ve bunu örgütün ve kendilerinin yararları için sürekli gelişim amacıyla kullanmaları ile oluştukları öne sürülmektedir (Ağaoğlu, 1997, s. 33-40). Myers, Mclean ve Tolbert ( 2002, s. 463-472) öğrenen örgütün özellikleri olarak “değişimi sevinçle karşılama; yöneticileri koçluğa cesaretlendirme, öğrenmeyi kolaylaştırma; şeffaflık ve geri dönüt alma kültürüne sahip olma; bütün olma, örgüte ve örgütün sistemine düzenli bakış, süreçler ve kişiler arası ilişkiler, örgütün vizyonunun, değerlerinin ve amaçlarının herkes tarafından paylaşılması; deneyimlerden öğrenme olanakları ve iş hayatında kullanma fırsatı; sürekli ilerleme için çabalama” olarak ifade etmektedirler. Öğrenen örgütler sürekli gelişir, düzeltir, kuvvetlendirir ve eş zamanlı yaratıcı özellik kazanılmasında etkilidir. Öğrenen örgütlere doğru giden yolda çevre, algılanan gereksinim ve öğrenme mekanizmaları, yönetimin geleceğin ideal planlarını düzenlemede zorlanmaları etkili olmaktadır. Öğrenen örgütün ön koşulları olarak örgütün kültürü, örgütün öğrenip öğrenmediğini açıklayan bir tanım, entelektüel sermaye, iş hayatında

yaşanan sorunların kişiyi bencilleştirmesi sonucunda yaşanan doyumsuzluğun ve bu doyumsuzluğun kontrol sürecinde boşluk yaratan nedenlerin olması belirtilmektedir (O’Keeffe, 2002, s. 130-141).

Braham (1998, s. 10) öğrenen örgütlerin “ esnek olmak, sağlam olmaktır” ilkesini benimsemeleri gerektiğini belirtmektedir. Kişiler arası ilişkiler, yaratıcılık, değişikliklere uyum sağlamak ve nasıl öğrenileceğini öğrenmek kişinin işine yarayan, bu nedenle günümüz küresel pazarında kurumlarda tercih edilen beceriler arasına girmektedir. Hill (1996, s. 19-25) öğrenme ile öğrenen örgüt kavramının bileşenlerini aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

- Müşteri merkezli,
- Kişisel gelişim ve öğrenmeyi öğrenen kişilerden oluşur,
- Normları sorgular ve mücadele eder,
- Yaratıcı ve eyleme yatkın,
- Kimseyi suçlamadan insanlara hata yapma şansı bırakır,
- Vizyonu vardır, ortak amaç için çalışır,
- Stratejiye uygun öğrenme fırsatları çıkarır,
- İnsanları araştırmaya iten ve kendine geliştirme şansı veren bir çevreye sahip,
- İnsanları birbirine bağlar,
- Müşterilerle kendi bünyesindeki insanlarla ve çevredeki herkesle iletişim sağlar.

Harrison (1993, s. 317), Rover örgütünde arzulanan öğrenen örgütü: “kurum vizyonu, misyonu, stratejisi sürekli gelişen ve kişilerin öğrenmesine çabalanan” bir örgüt olarak düşündüklerini belirtmektedir. Bu sistem örgütün hem içinde hem de dışında yer alan şartların kontrolüne odaklanması gerektiğini ifade etmektedir.

Limerick vd (1994, s. 38) öğrenen örgüt teorisinde değişen strateji (metastrategy), bağlı strateji (linking strategy), yapı, kültür ve hareketlerin sistemlerin elde edilecek sonuç için alınan önlem ve yürütülen işlemlerin bütününe odaklandıklarını iddia etmektedirler. Argyris (1993, s. 34) bu durumu “defensive routines= rutin savunma” olarak adlandırmaktadır. Öğrenen örgüt, öğrenme sürecinde kendini yönetmeyi savunur. Ancak yöneticiler karar verirken değerlerin ve yapıların dönüşümüne, kültürel değişim merkezine dikkat etmelidirler. Öğrenen örgüt işin insanlaşmasında etkili olan bir yaklaşımdır. Collinson ve Cook ( 2001, s. 266- 281) ve Ikehara (1999, s. 63-69), öğrenen örgütün bireysel öğrenmeyi olanaklı kılmasından dolayı örgütün tamamının zenginleşmesini ve gelişmesini sağladığını fakat bireysel öğrenme olmadan örgütsel öğrenmenin olmadığını belirtmektedirler. Örgütsel öğrenme örgüt üyelerinin bireysel öğrenmelerinin toplamından daha fazladır. Revans

(1983)'ın da belirttiği gibi “ olaysız öğrenme ve öğrenmesiz olay olmamaktadır”. Öğrenme başarılı olarak gerçekleşirse, örgütsel davranış dinamik olmakta ve örgütsel davranıştan doğan misyon güven aşılacaktır (Ho, 1999, s. 116- 120 ).

Öğrenen örgütler Senge'in çalışmasında kişisel yeterlik, bilişsel model, ortak vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi olarak sınıflandırılmaktadır. Öğrenen örgütün savunucularına göre “ öğrenen örgüt kavramı pek çok örgütün artık göz önüne alması gereken düşünceleri ve değerleri bütünsel bir şekilde değerlendirmeyi sağlayacak bir katalizördür ( Jones ve Hendry, 1992, s. 58). Bazı bilim adamları da “öğrenen örgüt kavramının hızla değişen dışsal olaylara karşı yöneticilerin yönetimi denetleyebilmelerine yardım edecek bir reçete olmaktan öteye gidemeyeceğini savunmaktadır ( Coopey, 1995, s. 202). Senge'e paralel olarak Watkins ve Marsick (1996) öğrenen örgütleri kurmak için altı gerekli eylemi tanımlamaktadırlar (Cullen, 1999, s. 45- 52). Bunlar; sürekli öğrenme fırsatları yaratmak, öğrenmeyi kapmak ve paylaşmak için sistemler kurmak, insanları kolektif ufka doğru yetkilendirmek, diyalog ve tartışmayı ödüllendirmek, birlikte çalışma ve takım öğrenmesini cesaretlendirmek, örgütü çevresiyle ilişkilendirmektir. Son zamanlarda bunlara yedinci bir madde daha eklenmiş bireysel, takım içindeki ve örgütsel seviyelerde öğrenmeye model ve destek olan liderlerdir. Senge ile Watkins ve Marsick'in görüşleri karşılaştırıldığında; paylaşılan bakış açıları, işbirlikli öğrenme ve takım öğrenmesi, sürekli ve stratejik bireysel öğrenme, diyalog ve araştırma fırsatları, öğrenmeye destek ve rehber olan liderlerin ortak yönler oldukları ortaya çıkmaktadır.

Franklin, Hodgkinson ve Stewart ( 1998, s. 228- 238) öğrenen örgütü geliştirmek için stratejiler önermektedir. Bu önerilerin birincisi bir takım insan tarafından kabul edilen süreçlerin anlamının açıklanmasıdır. Bu açıklama yanlış yorumları ve takımı oluşturan kişilere tek tek ulaşmayı önleyecektir. İkinci öneri ise, işgörenleri çevreleyen ve işgörenlerin birbirleriyle etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan kurumsal bir kültür temelinde yattığının belirtilmesidir. Bu iki önerinin sonucunda yazarlar, dünyanın değişken ve akıntılar içeren bir yer olduğunu ifade etmektedirler.

Caldwell ve Johnston (2001, s. 94) bu disiplinin temelinde; düşünme, olayların, eğilimlerin ve yapıların tanımlanabilir ve değişebilir olduğunu belirtmektedir. Onlara göre öğrenen örgüt modelinin eksik yönleri de bulunmaktadır. İlk olarak, örgütler farklı bireylerden oluşturulduğu için, her bireye birer “düşünme” yaklaşımının görev olarak verilmesi, yaratıcılığı ve bağımsız düşünmeyi kesintiye uğratacaktır. İkinci olarak, Senge'e göre bilgi paylaşımı önem taşımaktadır. Ancak bu bilgi paylaşımını yaratmada başarılı olan bir örgüt, aynı zamanda yeni düşüncelere açık olmayabilir. O zaman bireylerin öğrenmeleri kısıtlanabilir. Üçüncü olarak, Senge takımla öğrenmenin, örgütlerin öğrenmesinde etkili bir

yol olduğunu belirtmektedir. Her öğrenenin içsel bilgisi dışı vuruldukça, bireylerin zihinsel modelleri takımın yapı taşları olarak ortaya çıkmaya başlayacaktır. Bu modeller daha sonra takım öğrenmesinin etkisini azaltabilir veya çoğaltabilir. Bunun bir sonucu olarak da liderlerin otoritesini sorgulama alanının daralmasıdır. Dördüncü olarak, Senge öğrenen örgütlerin açık bir sistem olduğunu belirtirken Jonston ve Caldwell (2001, s. 94) yapmış oldukları araştırmaya göre bu açıklığın örgüt ve çevre arasındaki sınırları bulundurabileceğini belirtmesidir. Beşinci olarak bir örgütün öğrenen örgüt olmasının örgüt için faydalarının somut olarak gösterilememesidir. Bu aşamada, sürece uygun geçerli ölçme yollarının geliştirme zorluğu ortaya çıkmaktadır. Son olarak, öğrenmenin başa çıkılabilir bir durum olduğudur. Bu fikri yürütmek, yeni yetenek, bilgi ve tutumların faydalı olduğuna dair açık bir inancın olduğudur.

### 2.1. Öğrenen Örgütün Özellikleri

Wick ve Leon (1993, s. 127- 140) öğrenen örgütü oluşturmada aşağıdaki gibi bir formül geliştirmişlerdir. Bu formülde her element kesinlikle zorunludur. Bir elementin yokluğunun yanlış şeylerin öğrenilmesine veya potansiyel öğrenmenin azlığına neden olabileceğini ifade etmektedirler. Başarılı öğrenen örgüt çalışmasında: vizyonu açıkça tanımlanmış lider, ayrıntılı, ölçülebilir hareket planı, bilgi paylaşımının hızı, planı yerine getirmedeki yetenek önemli olmaktadır.

$$\text{Öğrenen Örgüt} = \text{Vizyoner Lider} \times (\text{Plan/Ölçü}) \times \text{Bilgi} \times \text{Yaratıcılık} \times \text{Yerine Getirme}$$

#### Şekil 3. Öğrenen Örgütün Elementleri

**Kaynak:** Wick, C. W., Leon, S. L., The Learning Edge: How Smart Managers and Smart Companies Stay Ahead, Donnelley Sons Company, United States of America, 1993.

Bu formüldeki elementlerin açıklamaları ele alınırsa (Wick ve Leon, 1993, s. 127-140):

1. Öğrenen örgüt = vizyoner lider: Örgütün başarısı için liderin kendisini öğrenmeye adanması gerekmektedir. Yalnızca lider örgütün gerçekle yüzleşmesini sağlayabilir. Güçlü öğrenen lider içsel şüphecilerin ve dışsal zorlukların olmasına rağmen bu boşlukları kapatma yeteneğine sahiptir. Liderin vizyonu açık ve iletişimi sürekli olmalıdır. Bunlar yeterince basit görünmesine rağmen işgörenler genelde vizyonunu sorgulamamaktadır. Vizyon farklıdır ve çabalama gerektirir. Örgütün üyelerinin katılımını vizyon sağlar.
2. Öğrenen örgüt = vizyoner lider x plan/ölçü: Lider ve vizyonun olduğu yerde, örgüt ayrıntılı geliştirilen planlama yeteneğine gereksinim duyar. Örgütün amacının tanımlanması nasıl başarılabilir? İlerleme ve sürecin etkililiği nasıl ölçülür? Planlama ve vizyonu değerlendirme

süreci sistemde anlaşılması zor uygulamaların oluşmasını önleyebilir. Daha geniş vizyon ilerleme ve değişim için gerekli bir adımdır. Öğrenen örgütler bu süreci tam tamına ölçebilir ve kendilerini sorumlu tutabilir.

3. Öğrenen örgüt = vizyoner lider x plan/ölçü x bilgi: Örgüt içinde kaçırılan fırsatlar ve şirket dışında gizli olan tehditlerden haberdar olunmayabilir. Öğrenen örgütlerde yönetim her şeyi bilir veya ortak düşünceden haberdardır. Öğrenen örgüt üst bilgiye açtır. Bilgi çok hızlı akar, dürüsttür ve açıktır. Böyle bir örgütün kalbi herhangi bir iş çevresinden daha hızlı ve daha dikkatli olmalıdır.

4. Öğrenen örgüt = vizyoner lider x plan/ölçü x bilgi x yaratıcılık: Örgütün vizyoner lidere sahip olması, güçlü, ölçülebilir planı olması, bilginin doğru ve net olması örgütün hem içerde hem de dışarıda yaratıcı fikirlerin olmasını sağlayabilir. Problemleri çözmeye gelince, en iyi öğrenen örgüt yeni problemlere uyan eski çözümleri kullanmada daha az zaman harcar. Onlar problem çözmeyi gerçek öğrenme fırsatı olarak görürler. Öğrenen örgütler yaratıcı, esnek ve değişime uyumludur.

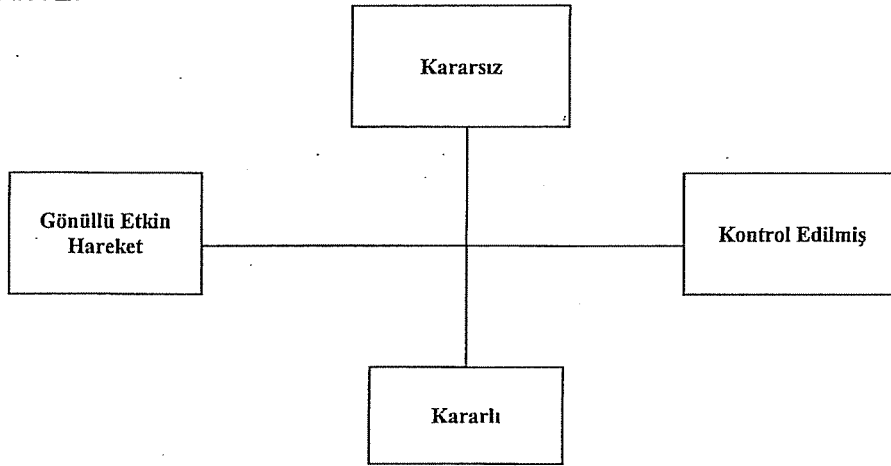
5. Öğrenen örgüt = vizyoner lider x plan/ölçü x bilgi x yaratıcılık x yerine getirme: Örgütlerde öğrenme ve yaratıcılık etkin işlemiyorsa sadece düşüncede kalabilir. Öğrenen örgüt hızlı hareket etme becerisine sahiptir. Bu tür örgütler mükemmel öğrenirler.

Revens öğrenen örgütün özellikleri olarak (1983) (Ho, 1999, s. 116- 120):

- Öğrenen bir sistem gibi gelişen girişimlere bağlı olarak kendi sorumluluklarını en üst konuma getirerek astlarla kişisel ilişkilerde başarılı olunması,
- Aşağıdan yukarıya doğru ikili ilişkilerde bilinen görevler alanında uygun davranış olması,
- Uygulamanın ve diğer düzenlemelerin normlar olarak görülmesi, değişkenler öğrenme fırsatları olarak düşünülerek desteklenmesi,
- En üst seviyeye kadar yansımış problemler nerde görüldüyse o aşamada müdahale edilmeli ya da gelecekteki problemlerin çözümünde sistem değişikliğine bir öneri getirilmesi,
- Bütün kademelerdeki personelin kendi iş sistemlerinin yeniden örgütlenmesi ve çalışma için düzenli öneriler getirmesiyle iş arkadaşlarıyla birlikte cesaretlendirilmeleri gerektiğini ifade etmektedir.

Öğrenen örgütün değerlerin ve süreçlerin değişebildiği, başka öğrenen örgütlerden de bir şeylerin öğrenebildiği bir örgüt olması beklenmektedir. Bunların sonucunda öğrenen örgütlerin açık ve dinamik sistemler olduğunu söyleyebiliriz. Durağan değildirler ve süreçler dış etkilere göre değişiklik gösterebilirler. Öğrenen örgütlerin davranış özellikleri Şekil 4'te göstermek mümkündür. Dikey eksende öğrenen örgütün durağanlığının derecesi ölçülürken,

yatay ekseninde üyelerin etkisiyle mi ortaya çıktığı, yoksa lider tarafından mı yönlendirildiği ölçülmektedir.



Şekil 4. Öğrenen Örgütlerin Davranış Özellikleri

**Kaynak:** Hodgkinson, P. F. M.; Stewart, J., "Towards Universities As Learning Organisations", *Journal of The Learning Organisation*, Vol: 5, Num. 5, 1998, s. 228- 238.

Garratt (1990, s. 78-79) öğrenmenin zincirleme bir süreç olduğunu, örgüt içinde stratejilerin ve değişik rollerin öneminin, güvenilir bilgi akışını, örgütsel öğrenme için insanlara roller vermenin gerekli olduğunu, stratejik önemde bilgiye değer verilmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Holly (1994, s. 132- 136) Garratt'ın vurguladığı özelliklerin sonucunda öğrenen örgütün ne yaptığını açıklamaktadır. O'na göre:

- Öğrenen örgüt geleceğe işgörenlerin gözünden bakar,
- Öğrenen örgüt yansımaya harekete çevirir,
- Öğrenen örgütler öğrenmelerini ve gelişimlerini devam ettirir,
- Öğrenen örgütler yeni disiplinler kabul ederler,
- Öğrenen örgütler kendi kendilerinden bir şeyler öğrenirler,
- Öğrenen örgütler yaşam boyu öğrenirler.

Watkins ve Marsick (1996, s. 4) perspektifinin temelleri örgütlerin bu hedefe doğru olan yolculuklarının niteliklerini tanımlayan yedi destekleyici hareket yönergesine dayanır: (1) sürekli öğrenme fırsatları yarat, (2) araştırma ve diyalogu teşvik et, (3) birlikte çalışmayı ve takım olarak öğrenmeyi destekle, (4) öğrenmeyle sonuçlanacak ve öğrenmeyi paylaşacak sistemler kur, (5) insanlara toplu bir vizyon yaratmaları için imkan ver, (6) örgütü çevresiyle bütünleştir, (7) kişisel, takım ve örgütsel düzeylerde öğrenmeyi destekleyen ve model oluşturan liderler kullan. Bu modeli üç anahtar bileşenden oluşturmak olanaklıdır. (1) Sistem düzeyinde sürekli öğrenme, (2) bilgidan sonuç üretmek ve bunu yönetmek amaçlı olarak oluşturulmuş bir yapı, (3) örgütün ediminin gelişmesini sağlayan hem finansal hem de finansal olmayan entelektüel birikim olmasını sağlamaktır.



Öğrenen örgütün temel yetenekleri beş ana başlık altında toplanmaktadır (Garvin, 1990, s. 51-80) (Akat vd., 2002, s. 150). Bunlar:

1. Sistematik problem çözme, kalite hareketinin felsefesi ve yöntemleri üzerine temellenmektedir. Altında yatan temel fikirler (Garvin, 1990, s. 51-80) (Akat vd, 2002, s. 151); problemin teşhisi ve çözümü için tahmine dayalı yöntemler yerine bilimsel yöntemleri kullanmak, kabullenmeler yerine gerçek veriler üzerinde ısrarcı olmak, bilgileri derlemek ve değerlendirmek için basit istatistiksel yöntemler kullanmaktır.
2. Yeni yaklaşımları deneme, yeni bilgiyi sistematik olarak aramayı ve test etmeyi içermektedir. Amaç, yüzeysel bilgiden derinliğine anlama sürecine geçmektir. Problem çözmeden farklı olarak deneyler, mevcut zorlukları değil fırsatları ve genişleyen ufuklar tarafından harekete geçirilirler. Deneyler; devamlı programlar ve bir kereye mahsus deneme projeleri olmak üzere iki farklı forma sahiptirler (Çam, 2002, s. 112).
3. Kendi tecrübelerinden ve geçmişten öğrenme, işletmeler, başarılarını ve hatalarını gözden geçirmeli, kendilerini sistematik olarak değerlendirmeli ve alınan dersleri çalışanlara açıkça ulaştırabilecek şekilde kaydetmelidirler.
4. Başkalarının tecrübelerinden öğrenme, öğrenme tamamıyla kendi kendine analiz ve değerlendirme yoluyla sağlanmaz (Çam, 2002, s. 114). Kıyaslama gibi en iyi uygulamaların bulunması, analiz edilmesi, adaptasyonu ve uygulanmasını sağlayan sürekli araştırma ve öğrenme tecrübesi örgütlerin bakış açılarında değişime yol açabilecektir (Yazıcı, 2001, s. 158). Kıyaslama yaklaşımı örgütlerin öğrenme konusunda daha çok çaba göstermesini gerektirmektedir. Kıyaslama bir iyileştirme yöntemi olarak, işletmelere rekabet avantajı, pazarlamada kalıcı liderlik konumu ve her şeyden önemlisi de müşteri memnuniyeti sağlayan bir araçtır (Düren, 2002, s. 275). Çünkü müşteriler de, “müşteri” olarak yaptıkları işin uzmanıdır. Müşteriler, güncel ürün bilgisi, rekabetçi karşılaştırmalar, değişen tercihler konusunda fikir, hizmet ve kullanım şekilleri konusunda dönüt alabilirler.
5. Bilgiyi tüm örgüte aktarma, öğrenmenin, deneyim haline getirilip, genelleştirilmesi için, öğrenilen bilginin örgüt içinde çabuk ve etkin biçimde yayılması gereklidir. Örgütler, eğer uygun şekilde yönetilirse üstün edimle sonuçlanan üstün bilgi üretmek için savaşırlar. Bu yüzden tek başına en önemli öz yeterlik kaynağı bilgidir. Kişisel öğrenmenin örgütsel öğrenmeye dönüşmesini garanti etmek bilgi yönetiminin rolüdür. Bilginin doğasını anlamak zorunludur. Bilginin üretildiği, depolandığı ortamın yaratılması gerekir (Stonehouse ve Pemberton , 1999, s. 131-144). Öğrenen bireylerin varlığında etkin bir bilgi yaratma süreci oluşturulabilir.

## 2.2. Öğrenen Örgütün Tarihsel Süreci

Bireylerin daha fazla bilgiyi öğrenmesi, bireylerin öğrenmeleri sonucu örgütlerin öğrenmesi ve sonuçta öğrenen örgüt haline dönüşme sürecine geçilmesi çalışmaları başlamıştır. Öğrenen örgütün gelişim süreci içinde Cadbury, Hawthorne Çalışmaları, Tavistock Çalışmaları, Rensis Likert, Japon Deneyimi, McKinsey: Mükemmelliğin Araştırılması çalışmalarının değerlendirildiği söylenebilir. Bu çalışmalar aşağıda açıklanmaktadır.

### 2.2.1. Cadbury

19. yüzyılda İngiltere’de Cadbury ailesi çikolata ve kakao sanayisinde öncü bir firma olarak çalışmış hem kara dönük hem de etik olarak firmalarının varlığını sürdürmeyi amaçlamıştır. Amaç çikolata fabrikasında çalışan işgörenlerin sağlığını, motivasyonunu korumak, kaliteli ürün üretimini sağlamak, hem doğal sadakat hem de gelecek nesillerin çalışmasını hedeflemiştir (Pettinger, 2002, s. 16).

### 2.2.2.Hawthorne Çalışmaları

1924-1936 döneminde ABD’de Western Elektrik Şirketinde insan ilişkileri üzerine çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada sosyal faktörlerin ve işgören tutum ve değerlerin, iş ortamının etkileri araştırılmıştır. Hawthorne Western Electric Company’de Elton Mayo’nun önerdiği bir çalışma uygulanmıştır. İşgörenlerin iş şartları geliştirilirse üretkenliğinde ilerleyeceği hipotezine dayalı olan ilk deneysel çalışmadır.

Hawthorne araştırmaları, işgörenlerin iş arkadaşları tarafından takdir edilme ve kabul edilme gereksiniminin; yönetimin sağladığı maddi ödüllerden daha etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu araştırma işgörenlerin ait oldukları informal örgütler içindeki arkadaşlarıyla rekabet etmekten ve onların baskısı altında kalmaktan hoşlanmadıklarını belirtmektedir (Baransel, 1993, s. 256).

### 2.2.3. Tavistock Enstitüsü Çalışmaları

1940, 1950, 1960 yılları sırasında örgüt- çevre ilişkileri konusunda İngiltere’de Tavistock Enstitüsünce gerçekleştirilen çalışmanın sonucu olarak “sosyo-teknik” kavramı ortaya atılmıştır. Bu çalışmada “örgütlerin yapıları ve süreçleri dış çevre koşulları tarafından nasıl etkilenmektedir?” sorusuna yanıt aranmaktadır (Peker, 1995, s. 51). Bu araştırma maden kömürü ocaklarında küçük takımların yer altında ve karanlıkta çalışmasının doğurduğu kaygılar ve kömür çıkarmanın tehlikelerinin ekip üyelerini kuvvetli coşkusal

bağlarla birbirlerine bağlamadığını ortaya koymaktadır. Kömür damarlarının çeşitli kalınlıklarda olması takımların yeniden şekillenmesine neden olmakta; eski sistemde, büyüklüğü iki ile sekiz kişi arasında değişen ekipler, yeni sistemde tek bir gözetmene bağlı 40-50 kişiden oluşmaktadır. Geleneksel takımlaşma küçük ekipler ve tüm bir yerel topluluk biçimindeyken; yeni durumda orta büyüklükte bir sosyal sistem biçimine dönüşmektedir. Takım ilişkilerinin bozulmasının sonucu olarak ortaya çıkan coşkusal gerginliklerin yanı sıra işin miktar ve kalitesi ile başka sorunlarla da karşılaşmaktadır. Yeni biçimsel örgüt, fiziki olarak, işgörenlerin coşkusal gereksinimlerini karşılamalarını olanaksızlaştırmaktadır. Doğal örgütün, örgüt üyelerinin önemli coşkusal gereksinimlerinin karşılanmasında çok büyük rol oynadığı ve önemsenmemesi ya da yasaklanmasının olanaksızlığı görülmektedir (Schein, 1978, s. 45).

Örgüt ve çalışma grubunun özerkliği etkinliklerin desenlenmesini sağlamaktadır. Eğer bu sağlanmazsa örgütte tartışmalar, üzüntü, devamsızlık artmaktadır. Etkili çalışma yöntemleri tasarlanırsa hem sosyal hem de teknik veya operasyonel yönler sonuç olarak gelişmektedir. Ayrıca işin kapsamının genişletilmesi güdülenmeyi, anlam duygusunu, işle özdeşleşmeyi ve özerklik duygusunu artırmaktadır (Schein, 1978, s. 46).

#### 2.2.4. Rensis Likert

Likert'in çalışması yöneticilerin yüksek edimi üzerine odaklanmaktadır. Likert'in çalışması başarıyla çalışma takımlarının yapısı ve biçimi arasında bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Likert yönetimin sistemini veya biçimini dörde ayırarak tanımlamaktadır (Pettinger, 2002, s. 19- 20). Buna göre;

Sistem-1. Açıklayıcı Otorite (Exploitative Authoritative). Güç ve yön aşağıya doğrudur. İşe katılım, uzmanlık ve dahil olma yoktur. İşgörenlerin uyumu korkuya dayanır. İstenmeyen davranışlar üretilir. Örgüt içinde güven ve doğru neredeyse yoktur. İşgörenlerde düşük motivasyon ve bağlılık vardır. Bir şeyler yapmak için teşvik edici davranışlar yoktur. Açıklık en az düzeydedir.

Sistem-2. Yardımsever Otorite (Benevolent Authoritative). Sistem-1'e benzer. Bazı alanlarda uzmanlık ve katılım vardır. Yine tutumlar genellikle istenmeyen şekildedir. Güven, doğruluk ve iletişim düşük düzeydedir. Sistem 1 ve 2'de üretim fazla mesai ödentisi, prim ve zorlama birleştirildiği zaman üretimde artış alınmaktadır. Ancak hem üretim hem de kazanç uzun sürmüyor ve yüksek devamsızlık, işgören devri görülüyor.

Sistem3. Danışmacı (Consultative). Astlarla tartışma ve danışmadan sonra amaçlar ve özneler (konular) kurulur. İletişim iki yönlüdür. İşgören takım çalışmasına ve en azından

bazı alanlarda cesaretlendirilir. Tutumlar iyi olduğu zaman örgütte olumlu bir hava oluşur ve çalışma aralıksız sürer. Parça başı işte kazanç düzeyi yükselir, operasyonel ödentiler düşer, hizmet alan ve veren şikayeti azalır, üretim kalitesi iyileşir, hurda üretimi kanıtlanabilir şekilde azalır.

Sistem 4. Katılımcı (Participative). Uzun dönemli başarı için çalışma grubundaki ilişkilerin yönetici tarafından destekleyici olması; takımın karar vermesi ve denetmenin kolektif yöntemler kullanması; bölümlerde ve örgütün bütününde ortak amaçlar ve yüksek edim oluşturulması gerekir.

Likert “Sistem 4”ü önermektedir. Uzun dönemli etkili olmak için bu yaklaşım bütünleşmiş politikalar, kararlar, görevler ve liderlik stratejileri, bireysel ve toplum gelişimiyle davranış ve becerilere gereksinim duyar. Sadakat, tutumlar, motivasyon ve uzmanlık yönetimin ve denetimin benimsenmesine bağlıdır. Genel iç durum örgütün iklimini ve örgütün sağlığını yansıtır. Sonuçta, yüksek düzeyde katılım ve dahil olma örgütsel karlılığı, etkililiği, üretim düzeyini, ücret etkisini, servis kalitesini etkileyebilir.

### 2.2.5. Japon Deneyimi

Japonya, Batı Avrupa ve Kuzey Amerika’ya geniş hacimde üretim örgütlerinden ilk kez ihraç yapmaya başladığı zaman malların ucuz olarak bilinmesi ve kalitenin düşük olarak algılanması üretimin azalmasına ve pazarın kaybedilmesine neden oldu. 1960’larda büyük Japon örgütlerinde dönüşüm gerçekleşti. Örneğin, Sony elektronik mallarında “yüksek kalite” ve “yüksek değer” olarak algılanmak için çaba göstermeye başladı. 1970’lerde, Nissan ilk ABD’de Smyrna’da, Tennessee ve sonra Washington, Tyne ve Wear şehirlerinde, İngiltere’de çeşitli üretim yerleri açtı. Bu çaba üretim yerlerinde toplam stratejik tutumun dönüşümünü getirdi (Pettinger, 2002, s. 22).

### 2.2.6. McKinsey: Mükemmelliği Araştırmak

1970’lerin sonlarına doğru Mckinsey tarafından gerçekleştirilen yönetimde “mükemmellik” incelemesini içeren çalışma 62 örgütte yapılmıştır. Çalışmada amaçlanan örgütlerde ve yönetimde algılanan ve bilinen yüksek edim, tanınmış olmak gibi özellikleri ve yeterlikleri belirlemektir. Bu özellikler (Pettinger, 2002, s. 23-24):

- ▶ Liderlik ve yönetim vizyonu, enerjisi, dinamizmi ve pozitivizm;
- ▶ Örgütte hizmet alan ve veren arasındaki ilişkinin yakınlığı;
- ▶ İşgören bağlılığı, motivasyonu, yeteneği, eğitimi ve gelişimi;

- ▶ Yönetim ve denetim düzeyi, hiyerarşiler, emir zinciri ve hizmet vermeyi önceliğe almak;
- ▶ Öz iş etkinliklerin tanımı;
- ▶ Yenilik ve ilerlemede tutumlar, güncellenmiş çalışma uygulamaları, işgören yetenekleri, teknoloji, müşteri yanıtı zamanının ayrılması ve yöntemler;
- ▶ Örgütün hem içinde hem de dışında fikirlerin ve etkilerin alınma eğilimi;
- ▶ Prosedür ve süreçten çok eyleme dönük olmaktır.

### 2.3. Öğrenen Örgütte Öğrenme Türleri

Swieringa ve Wierdsma (1992), öğrenen örgütte dört tip tanımlamaktadırlar (Fergus, 1997, s. 70). Bunlar:

(1) Kuralcı örgütler, bürokratik kuralları içermektedir. Düşünme ve öğrenme aşamaları daha çok üretim aşamasından, personelden, finanstan ve araştırma-geliştirmeden uzaktır. (2) Girişimci örgütler, değişen çevreye hızlı tepki verir. Girişimci örgütler kişisel veya örgütsel olarak düşünmeye zaman ayırmazlar. (3) Öğrenemeyen örgütlerin yaklaşımı yüzeyseldir. Öğrenemeyen örgütlerde tüm örgütün bakışı ve denetlemesi ile bir paradigma hazırlanır. (4) Öğrenen örgütler kapasitelerini geliştirerek çevresel etkileşime açık ve yenilikleri görebilirler. Her bir tipte öğrenmeye göre değişik bir yaklaşım izlenmekte ve örgüte en uyan şekil bulunmaktadır. Tüm işgörenlerin öğrendiği gibi örgütte öğrenir.

Hong ve Kuo (1999, s. 207-215)'ya göre öğrenen örgüt üç aşamalı olarak öğrenmektedir.

1. Temel öğrenme (maintenance learning),
2. Uyumsal öğrenme ( adaptive learning),
3. Yaratıcı öğrenme (creative learning).

Temel öğrenme örgütün yaşamını devam ettirmesi için gereklidir. Uyumsal öğrenme rakip olarak seçilen örgütün düzeyine çıkmaya yönelik olan kıyaslamacı öğrenmedir. Kıyaslamacı öğrenme teknoloji seminerleri veya konferanslarına katılım yoluyla yeni bilgi ve teknolojilerin alınması için yeterlik gösteren örgütleri yakalayabilme becerisidir. Yaratıcı öğrenme (üstün rekabeti elde etmek için gereksinim duyulan üst bilgi) öğrenmeye liderlik yapmaktır. Amacı istenilen bilgiye rakip örgütlerden önce ulaşmaktır.

Simons ve diğerleri (2003, s. 41-48)'ne göre öğrenen örgütte öğrenme bireysel, takım halinde ve örgütsel öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramlardan herhangi birinin olmaması durumunda öğrenen örgüte doğru yol alınmasının güçleşeceği

belirtilmektedirler. Bireysel, takım halinde ve örgütsel düzeyde öğrenme aşağıdaki gibi ayrı ayrı açıklanmaktadır.

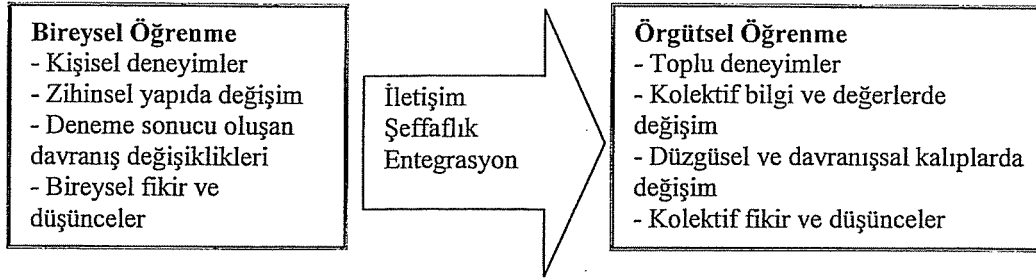
### 2.3.1. Bireysel Öğrenme

Bireysel öğrenme örgütsel öğrenmeyle ortak anlamlıdır. Çünkü örgüt en küçük insan takımlarına ve yapısına sahiptir. Örgüt büyürken bireysel ve örgütsel öğrenme arasında farklılık meydana gelmekte ve bireysel öğrenmelerini geliştirmektedir (Kim, 1993, s. 41). Bireysel öğrenme de bireylerin daha esnek bir yapıya dönüşmelerinde etkili olmaktadır (Megginson, 1994, s. 6-8). Fiol ve Lyles örgütte bireysel öğrenmenin önemli olduğunu işaret etmektedir. Örgütsel öğrenme sadece üyelerin öğrenmesinin toplamı kadar basit bir şey değildir (Fiol ve Lyles, 1985, s. 804). Bireysel öğrenme eğitim, deneyim yoluyla bilginin kişi tarafından elde edilmesidir. Örgütsel öğrenme sistem olarak meydana gelmektedir. Örgütte kültür yeni bireylerin fikirlerinin transferi ve öğrenmesiyle korunmakta; alan, zaman ve hiyerarşi örgütsel sınırlar boyunca paylaşılmaktadır. Bu durum bireylerin dönüşümünü sağlamaktadır. Öğrenen örgütü inşa etmek isteyen yöneticiler hem bireylerin hem de örgütlerin öğrenmesine odaklanmak zorundadırlar (Ulrich vd., 1993, s. 56).

O'Hara (1996, s. 38-41);

- her işgörenin değişim ve gelişimi yapabilmesini,
- farklı öğrenme tercihlerine sahip olduğunu ve işgörenlerin kendilerini keşfetmeleri ve geliştirmeleri için cesaretlendirilmeleri gerektiğini,
- işgörenlerin kendilerini geliştirmeyi bir yükümlülük olarak görmelerini,
- eylem için doğru zamanın ve karar vermenin öneminin bireysel öğrenme için önemli olduğunu belirtmektedir.

Öğrenme, eylem- sonuç ilişkisi konusunda bilginin içinde bulunduğu süreç ve bu ilişkiler üzerine çevre etkisinin gelişmesi olup, hayatta kalabilmek ve süreklilik için fonksiyonel bir kavram olmaktadır (Töremen, 2001, s. 1). Örgütlerde bireysel öğrenme örgütsel öğrenme gibi gerçekleşmemektedir. Bireysel öğrenme eğitim ya da deneyim arasında bireyin kazanımları olarak ortaya çıkmaktadır. Örgütsel öğrenmenin ortaya çıkışı ise sistem halindedir, örgüt kültürü yoluyla yeni üyelere ulaştırılmaktadır (Töremen, 2001, s. 44). Probst ve Büchel (1997, s. 21) örgütsel öğrenme ile bireysel öğrenme arasındaki köprüün iletişim, şeffaflık ve entegrasyonla kurulduğunu belirtmektedir. Şekil 5'te gösterilmektedir.



Şekil 5. Bireysel ve Örgütsel Öğrenme Arasındaki Köprü

**Kaynak:** Probst ve Büchel, *Organizational Learning: The Competitive Advantage of The Future* London: Prentice Hall, 1997.

Kolektif bir görüş birliğinin sağlanması, insanların birbirleriyle çok yönlü iletişimine, öğrenme sonuçlarını kolektif bilgi haline getirmelerine, işgörenler tarafından bilginin anlaşılır ve şeffaf olmasına ve şeffaflık sayesinde oluşacak örgüt hafızası yoluyla bilgilerin birleştirilip, bütünleştirilmesi yani entegrasyonu ile sağlanabilir. Nixon ve diğerleri (1996, s. 51) öğrenmenin bireysel, bireyler arası ve kamusal boyutlarını ortaya koyabilmek için aşağıdaki tabloyu geliştirmiştir.

Şekil 6. Öğrenmenin Bireysel, Bireyler Arası ve Kamusal Boyutları

Öğrenme Tabakaları	Bireysel	Bireyler Arası	Kamusal
Anlama (Zihin) Deneyim Dolu Hayat	Pratik Akıl	Beklenti (Kendimiz ve başkalarından )	Değerler ve Farklılıkları Tanıma
Bireysel Ürün	Motivasyon (İş ve Kimlik)	Destek	Adalet (Yetki ve Sorumluluk)
Sosyal Ürün	Karşılıklı Kimlik	Ortak Eylem	Karşılıklı Konuşma

**Kaynak:** Nixon vd., "Encouraging Learning: Towards a Theory of Learning School", Buckingham: Open University Press, 1996.

Şekil 6'da öğrenme bireysel anlamda pratik akıl, bireyler arasında beklenti, kamusal anlamda ise değerlerin benimsenmesiyle sonuçlanırken, motivasyon, destek ve adalet duygusunun gelişmesine yaramaktadır. Kimlik algısı ise bireyler arasında ortak eyleme, kamusal alanda ise karşılıklı konuşma kültürünün oluşmasına neden olmaktadır.

Daha önce de belirtildiği gibi bireylerin yoğun öğrenme aktiviteleri sonucunda örgütsel öğrenme ortaya çıkmayabilir. Ancak bireysel öğrenme olmadan da örgütsel öğrenme oluşmamaktadır. Bir başka deyişle, bireysel öğrenme örgütsel öğrenmenin temel basamağını oluştururken, örgütsel öğrenme de oluşturduğu sistemler aracılığıyla bireysel öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda asıl önemli konu, üç düzeyde olan bireysel, takımsal ve örgütsel öğrenmenin birleştirilmesi veya aynı hizaya getirilmesidir. Bu düzeyler birbirleri ile zıtlaşmaktansa birbirlerini desteklemeli ve öğrenme projeleri her üç düzey öğrenmesini de içermelidir. Üç düzeyin aynı hizaya getirilmesi amaçların hizalanması ile mümkün

olabilmektedir. Müşteri talebinin ve dış çevrenin açık şekilde etkisi ile oluşan hedeflere dört süreç kaynaklık etmektedir. Bunlar; çevre, bireyler, takımlar ve yönetimdir. İstenilen bu kaynakların aynı yönde ilerlemesidir. Bireysel hedeflerin takım ve örgüt hedefleri ile uyumu kişilerin kendi hedeflerini seçebilecekleri bir özerklik ve bağımsızlık algısı ile birleşen takım ve örgütsel seviyede açık ana hatlara bağlı olmaktadır. Takım amaçları örgüt amaçları üzerinde bir etki alanına sahip olabileceği gibi takım ve örgüt amaçları bireysel amaçları takip edebilmektedir. Bu sınırlar veya kısıtlamalar arasında olabildiğince özerk fakat geniş sınırların veya kısıtlamaların bütünleşmesi anlamına gelmektedir. Her üç seviyede öğrenmenin ölçülmesi örgüt, takım ve bireysel öğrenmenin sürekli gerçekleştiğinin kontrol edilmesini sağlaması nedeniyle önem kazanmaktadır. Aynı zamanda, sonuçların diğer örgüt, takım ve birey etkinliklerinin karşılaştırılmasında, etkinlik ve stratejilerdeki farklılıkların nedenlerinin araştırılmasında fırsatlar yaratmaktadır. Bu tür bir ölçümün sağlanması ile geribildirim ve ödüllendirme de mümkün olmaktadır (Simons vd, 2003, s. 47-48).

### 2.3.2. Takım Halinde Öğrenme

Takım halinde öğrenme takım içindeki bireylerin tüm bireysel öğrenmelerinden daha fazlasını kapsamaktadır ve takım kuralları, takım normları ya da diğer bir ifadeyle takım hafızasında değişiklikler ile sonuçlanan toplu (kolektif) öğrenmeyi oluşturmaktadır (Simons, vd, 2003, s. 45).

Takım halinde öğrenmede, takımın o yöne doğru ilerlediği takım işleyiş değişiklikleri ya da takımın gereksinim duyduğu toplu (kolektif) yeterlikleri kapsayan takım hedefleri yer alabildiği gibi takım işleme geribildiriminden farklılaşan öğrenme geribildirimi de yer alabilmektedir. Takımlar kolektif bir yeterliliği geliştirmeye gereksinim duyabilirler. Bu durum takımların birey varlığına bağlı olmadıkları ve enformasyon alışverişinde bulunmalarının takım içindeki bireyin kendi öğrendiğini diğer bireylere aktarması ile gerçekleşmesi anlamına gelmektedir. Takım halinde öğrenme aynı zamanda bireysel öğrenmeyi de desteklemelidir. Bu bağlamda insanlar (Simons vd, 2003, s. 46):

- Öğrenme için fırsatlar yaratmalı,
- Birbirlerini öğrenmeye özendirmeli,
- İşte öğrenme yeteneklerini birleştirmek için birbirlerine yardım etmeli,
- Birbirlerine öğrenme için ödül ve geribildirim vermeli,
- Öğrenme sırasında birbirlerine yardım etmeli ve destek sağlamalıdır.

Wenger (1998, s. 4) takım halinde öğrenme sürecini destekleme de uygulama toplumlarının (communities of practice) ortaya çıkışlarını açıklamaktadır: Bir uygulama



toplumu, bir dizi problem ile ilişkili ortak uygulamalar sayesinde birbirlerine informal olarak bağlı bir takımdır. Onlar benzer bir şekilde problemleri çözer, içgörülerini tartışır, bilgileri paylaşır, hayatları ve arzuları hakkında konuşur, birbirlerine eğitmenlik yapar, toplum etkinlikleri için plan yapar, toplumun ortak bilgisinin bir parçası haline gelecek olan araç ve yapıları geliştirirler. Zamanla bu karşılıklı ilişkiler ve etkileşimler bir kimlik anlayışına ve ortak bilgi yapısını inşa etmektedir. Zamanla üyeler toplu öğrenmelerine yansıyan informal, sosyal bir yapıyı oluşturmaktadırlar.

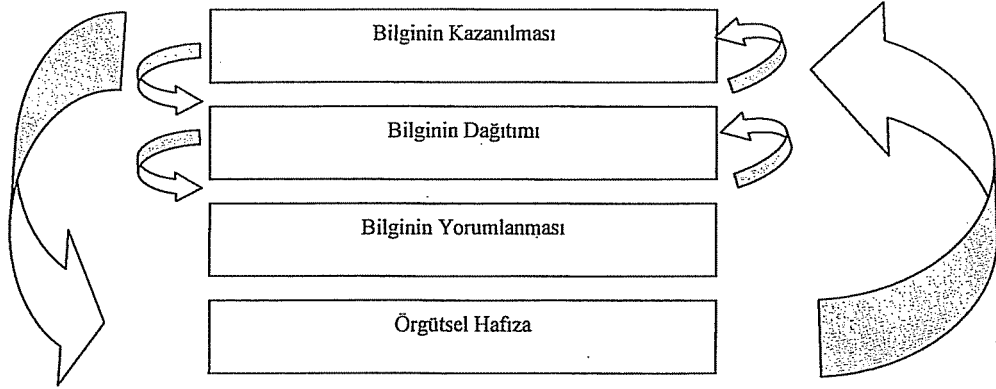
### 2.3.3. Örgütsel Öğrenme

Örgütsel öğrenme, örgütlerin nasıl gelişip değiştiğini anlamak amacıyla sistem düşüncesinin kullanılmasıdır. Örgütsel öğrenme öğrenen örgütün sadece bir boyutunu oluşturmaktadır. Felsefi açıdan bakıldığında ise Zinn (1983)'e göre örgütsel öğrenme beş akımdan etkilenmektedir. Bunlar: liberalizm, ilerencilik, davranışçılık, insancıl ve radikal yetişkin eğitimidir (Gilley, Dean ve Bierema, 2001, s. 6) . Örgütsel öğrenme çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Örneğin, Argyris (1993, s. 117) örgütsel öğrenmeyi “hataların keşfedilmesi ve düzeltilmesi” süreci olarak, Barutçugil (2002, s. 154) örgütün ve işgörenlerin amaçlarına ulaşmaları için gerekli enformasyonun tanımlanması, elde edilmesi ve uygulanması olarak tanımlamaktadırlar. Bu görüşte, örgütler kendileri için aracı olan bireyler yoluyla öğrenmektedirler. Bunun karşılığında “bireylerin öğrenme etkinlikleri örgütsel öğrenme olarak adlandırılabilir etkenler sisteminde kolaylaştırılmakta ya da engellenebilmektedir”.

Örgütsel öğrenme süreçleriyle ilgili pek çok model vardır. Bunlar arasında en çok atıf yapılan modelin Huber'in modeli olduğu söylenebilir. Huber (1991, s. 88-115)'e göre örgütsel öğrenmeye bağlı dört yapıyı göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bu iç yapılar: bilgi kazanılması, bilgi dağıtımı, bilgi yorumlanması ve örgütsel hafıza'dır ( Şekil 7). Dixon ( 1982) (Simons, 2003, s. 45) Huber'in süreç modeline ayrıca bilginin hatırlanmasını da eklemektedir.

- Bilginin kazanılması, üst bilginin elde edilme sürecidir.
- Bilginin dağıtımı, farklı kaynaklardan ve yeni bilgilere yol açan bilginin paylaşılma sürecidir.
- Bilgi yorumlanması, bir veya daha çok bilginin yayılma sürecidir. Bir başka deyişle bilginin yorumlanmasıdır (Dodgson, 1995, s. 375-394).
- Örgütsel hafıza, üst bilginin gelecekte kullanılması için depolanma sürecidir. Böylece örgütsel hafızaya kaydedilen kazanımlar (Tsang, 1997, s. 79) diğer

bölmelere aktarılarak, “tekerliğin yeniden icat edilmesi”ne de engel olunacaktır (Prokesch, 1997, s. 147- 154).



Şekil 7. Huber'in Örgütsel Öğrenme Süreçleri Modeli

Kaynak: Huber (1991)'den akt. Weerd- Nederhof ve diğerleri, (2002), “Tools For The Improvement of Organizational Learning Processes in Innovation”, *Journal of Workplace Learning*, Vol: 14, Num.: 8, s. 320-331.

Weick (1991, s.119)'e göre öğrenmeyi önemli duruma getiren özellik aynı uyarıcıya farklı yanıtların verilmesi ve bu yanıtların bütünleştirilmesidir. Öğrenmenin geleneksel yöntemlerle uygulandığı ya da hiç gerçekleşmediği örgütlerde öğrenmeye ender rastlanılmaktadır. Örgütler öğrenmek için inşa edilmemekte, bunun yerine, aynı rutin yanıtı farklı uyarıcılara vermek üzere kasıtlı olarak düzenlenen neden-sonuç ilişkilerinden oluşan yapılar oluşmaktadır. Örgütsel öğrenme geçmişte yapılan öğrenme tanımından daha farklı bir öğrenme türünü de kapsayabilmektedir: “Öğrenme örgüt içindeki eylem-çıktı ilişkisi ve çevrenin bu ilişkiye etkisi hakkındaki bilginin geliştirilme süreci'dir”. Bu görüşe göre, bireysel öğrenme aynı uyarıcıya farklı yanıtlar vermek iken, örgütsel öğrenme farklı uyarıcılara insanların aynı yanıtı vermeleridir ve bu da öğrenmenin daha radikal bir yaklaşımını içermektedir.

Burnes, Cooper ve West (2003, s. 452-464) örgütsel öğrenmenin içeriğini aşağıdaki dört önerinin desteklediğini belirtmektedirler.

1- Hayatta kalmak için, örgüt en azından çevrenin değişimi hızında öğrenmek zorundadır.

2- Örgüt öğrenmenin geleneksel formundan uzaklaşmaya gereksinim duyar. Örgütsel öğrenme kendi çevresinin değişme derecesine bağlıdır.

3- Geçmişte, örgütün çevresiyle ilişkilerini sürdüren birkaç kıdemli yönetici, çevrenin çok hızlı değişmesine bağlı olarak gerekli adımları atmalıdır.

4- Değişime işgören dahil edilmelidir.

Hedberg (1938, s. 8-27) örgütlerin beyninin olmadığını fakat onların kavramaya ait sistemleri ve hafızaları bulunduğunu ifade etmektedir. Bireyler kendi kişiliklerini, inanışlarını zamanla değiştirirlerken, örgütlerde bakış açılarını ve ideolojilerini geliştirmektedirler.

“ Örgütlerde kendi yanıtlayabileceklerinden daha çok yüz yüze kaldıkları gerçekleri bilirler” (Hedberg, 1983, s. 8-27).

Bireylerin öğrenmeyi öğrenmesi ve alışkanlık haline getirmesi anlamında “kendini geliştirme”, takım boyutunda “takım geliştirme” ve örgüt çapında “örgüt geliştirme” ve toplumsal anlamda “toplum geliştirme”dir. Gelişme öğrenmeye dayalı olduğundan bu kavramlar örgütsel öğrenme kavramının ortaya çıkmasına kaynaklık etmektedirler. Bilgi birikimi gerek bireysel gerekse takım halinde bir öğrenme döngüsü ile sağlanmaktadır. Bireysel gelişme nasıl öğrenmeye dayalıysa, örgütsel gelişme de öğrenmeye dayanmaktadır. Örgütlerin yalnızca öğrenen bireyler aracılığıyla öğrendiği bireysel öğrenmenin, örgütün öğrenmesini garanti etmediği ancak bireysel öğrenme olmadan da örgütsel öğrenme olmadığı Senge (2001, s. 155) tarafından vurgulanmaktadır. Belirli bir düzeyden sonra bireysel öğrenme örgütsel öğrenme için çok fazla önem taşımamaktadır.

Bu açıklamalar “örgütsel öğrenme nedir ve bireysel öğrenmeden farkı nasıldır?” sorusunu getirmektedir. Her süreç yeni anlayış ve davranışı değiştirme içermektedir. Örgütsel öğrenmede en az iki farkın göz önünde tutulması gerektiği belirtilmektedir. Bunlardan birincisi, örgütsel öğrenme bakışının paylaşılması, üst bilgi ve ustalık modelleri yoluyla olmaktadır. Karar veren kimselerin birlikte öğrenmesi, inançların ve amaçların paylaşılması, değişim için gerekli çalışmaların yapılması olmazsa değişim engellenmektedir. İkincisi, öğrenme geçmiş üst bilgi ve deneyimle inşa edilmektedir. Örneğin örgütsel hafıza kurumsal mekanizmaya (örneğin politikalar, stratejiler ve açık modeller) bağlıdır. Yeni yönetim araç ve yöntemleri örgütsel öğrenmeyi hızlandırmada, değişim için fikir birliğinin inşasında ve değişim sürecini kolaylaştırmada etkili olmaktadır ( Wick ve Leon, 1993, s. 124).

Örgütsel öğrenme işyerlerinin yenilenmesine hizmet eden araçtır. Örgütsel öğrenme örgütün ve çalışanlarının amaçlarına ulaşmaları için gerekli bilginin tanımlanması, elde edilmesi ve uygulanmasıdır. Tsang ( 1997, s. 73-89) örgütsel öğrenme için örgüt içindeki her işgörenin sinerjik biçimde, sistematik ve bilinçli öğrenme yolunda ilerleyerek öğrenen örgüt çabası olarak ifade etmektedir. O’na göre öğrenen örgüt örgütsel öğrenmenin en yüksek düzeyidir.

Varolan bütün örgütsel öğrenme tanımlama çalışmalarının ışığında, “Örgütler öğrenebilir mi yoksa öğrenen sadece bireyler midir?” sorusunun yanıtı öğrenme kavramının tanımının nasıl yapıldığına bağlı kalmaktadır. Öğrenme sıklıkla “davranışta bağlantılı kalıcı değişiklikler olarak tanımlanmaktadır” (Boekaerts ve Simons, 1993). Bu bağlamda örgütler

sadece mecazi anlamda öğrenebilmektedirler (Simons vd, 2003, s. 45). Örgütler örgütsel davranışlarını ve davranışsal eğilimlerini değiştirip öğrenme etkinliklerine girdikleri zaman öğrenmektedirler. Örgütsel öğrenme çok sık olarak tartışılmasına rağmen çok iyi tanımlanmamaktadır (Simons vd, 2003, s. 45).

Örgütsel öğrenme alanı üzerindeki araştırmalarda bilginin çeşitli deneyim topluluklarına dağıtılması ve yaratılması için artan bir ilginin varlığı ortaya çıkmaktadır. Resmi olmayan öğrenme süreçleri ve söylenmemiş bilginin mesleki çalışmada edinilmesi üzerinde daha da yoğunlaşan bir ilgi oluşmaktadır. Toplu (kolektif) bir bilginin yaratılmasında çalışanlar arasında deneyim ve zihinsel örneklerin değiştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır (Simons vd, 2003, s. 45). State (1989, s. 30) ve Schein (2002, s. 45) kişisel ve örgütsel öğrenmenin seçim değil, gereklilik olduğunu ifade etmektedirler.

Leeuw ve Sonnichsen (1994) örgütsel öğrenmenin ortaya çıkması için dört şartın gerektiğini belirtmektedirler. Bunlar (Töremen, 2001, s. 44):

- 1- Örgütün iç ve dış çevresinin önemli yönlerini inceleme kapasitesine sahip olması,
- 2- Bilgiyi örgüte rehberlik eden norm ve değerlerle birleştirilmesi,
- 3- Norm ve işleyişten hareketle sapmaları ortaya çıkarması, eksiklikleri düzeltmek için yapılması gereken işlemleri başlatabilmesidir.

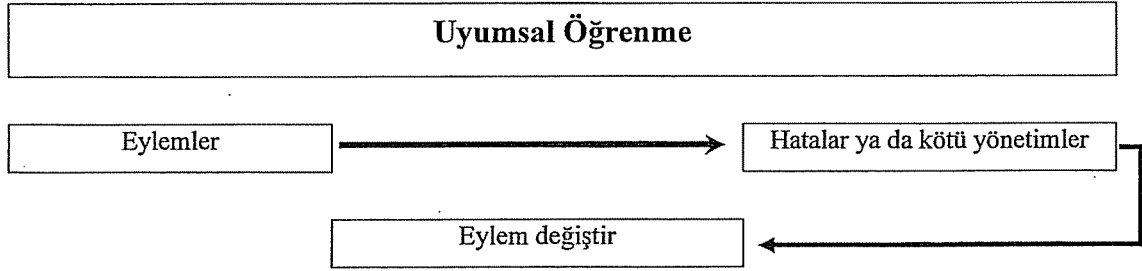
### **2.3.3.1. Örgütsel Öğrenme Türleri**

Örgütsel öğrenmede uyumsal öğrenme (adaptive learning), üretici öğrenme (generative learning) ve öğrenmeyi öğrenme (triple loop learning) türü bulunmaktadır. uyumsal öğrenme tek-aşamalı öğrenme, üretici öğrenme ise çift-aşamalı öğrenme olarak da adlandırılmaktadır. Hem uyumsal hem de üretici öğrenmeyi kapsayan bir başka öğrenme türü de sınırsız (aşamasız) öğrenme (unbounded learning)'dir (Murray, 2002, s. 240).

#### **2.3.3.1.1. Uyumsal Öğrenme**

Uyumsal öğrenme Fiol ve Lyles (1985, s. 805) tarafından alt düzeyde bir öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Uyumsal öğrenme, örgütsel hataların belirlenmesi ve düzeltilmesi sonucunda ortaya çıkmakta ve örgütler bunu mevcut amaç ve politikalarına taşımaktadırlar. Bu tür öğrenme, Senge tarafından 'adapte olmayı öğrenme' olarak nitelendirilmekte ve problem çözmeye yardımcı olan durum içinde belirlenen hedeflerin üstesinden gelmeyi kapsamaktadır (Senge, 2001, s.23). Ikehara (1999, s. 63-69)'ya göre uyumsal öğrenme bireyin hareketinin amaca ulaşamayacağı ve onun hareketinin amaca ulaşma olasılığının artırılmasına nasıl uyum sağlayacağını öğrendiği zaman gerçekleşmektedir. Örneğin bir

işgören zor bir işi üstüne sorarak yapmaktadır. Çam (2002, s. 52)' a göre uyumsal öğrenmede örgüt üyeleri, hataları bulup düzelterek çevrelerindeki değişimlere tepki vermekte, aynı zamanda da mevcut örgüt normlarını korumaktadırlar. Uyumsal öğrenmede, işgörenler çevrelerinde meydana gelen problemleri tanımlamakta, çözümler üretmek için stratejik planlar geliştirmektedir. Örgüt, belirlenen amaçlara ulaşmak için davranış değişikliği yapmaktadır. Bu öğrenme sürecine örgütün iç ve dış çevreye verdiği bir tepki denilebilir. Uyumsal öğrenme, örgüt kültürünü değiştirmeden örgüt içinde yapılan değişikliklerdir. Yazıcı (2001, s. 108)'ya göre mevcut örgüt normlarını korumaktadırlar.

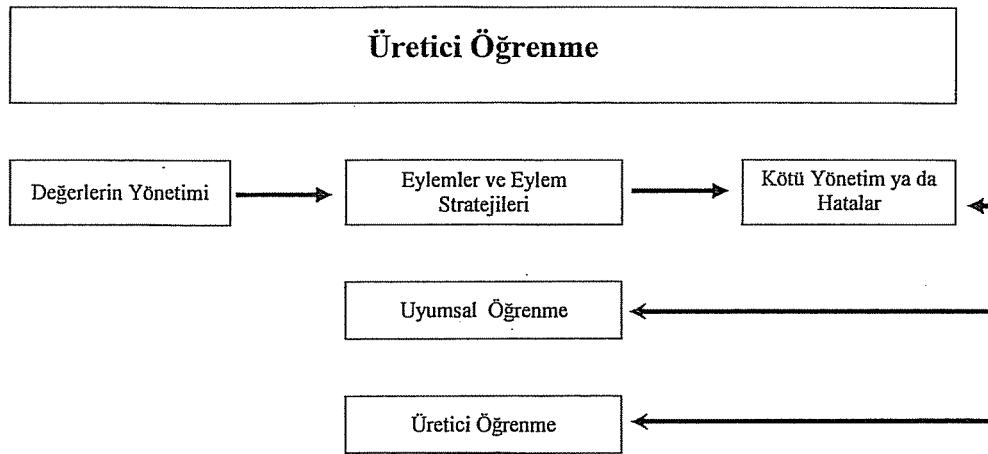


Şekil 8. Uyumsal Öğrenme

**Kaynak:** Blackman vd., "Does Double Loop Learning Create Reliable Knowledge?", *The Learning Organization*, Vol. 11, Num.1, 2004, s. 11-27.

### 2.3.3.1.2. Üretici Öğrenme

Üretici öğrenme, hataların toplam olarak belirlenip düzeltilmesi sırasında örgütün mevcut hedeflerinin, politikalarının, yapı ve normlarının değiştirilmesi ve sorunlarının belirlenmesiyle karşı karşıya gelindiğinde ortaya çıkmaktadır. Ikehara (1999, s. 63-69)'ya göre üretici öğrenme bireyin kendi amacına ulaşma ve anlamlandırma temelinden ayrılabilirliğinde ve yeni bir problem çözme yöntemiyle geri gelebildiğinde gerçekleşmektedir. Üretici öğrenme, örgütsel norm ve politikaların değişimini gerektirdiği gibi, örgütlerin gelecekteki yapılarını da değiştirmektedir (Töremen, 2001, s. 47). Üretici öğrenmede, örgütün normlarını, politikalarını ve amaçlarını inceleyerek ve sorgulayarak hatalar düzeltilmektedir. Uygulamaların yeniden incelenmesini, değiştirilmesini ve daha fazla yaratıcılığı gerektirmektedir. Üretici öğrenme mevcut örgüt kültürünü, politikaları, amaçları, stratejiyi değiştirmeyi mümkün kılmaktadır. Üretici öğrenme, problemleri çözmeye ve tanımlamada sürekli deneme ve geribildirim vurgulamakta, sistemli düşünmeyi, ortak vizyonu, kişisel yeterliği, takım halinde öğrenmeyi, vizyon ve gerçek arasındaki yaratıcı gerilimi içermektedir. Örgütler için dünyaya bakışta yeni yolları aramanın bir yolu olarak üretici öğrenme kullanılabilir.



Şekil 9. Üretici Öğrenme

Kaynak: Blackman vd., "Does Double Loop Learning Create Reliable Knowledge?", *The Learning Organization*, Vol. 11, Num.1, 2004, s. 11-27 .

Dünyaya bakışta örgütün kültürünü değiştirecek kadar güçlü olan üretici öğrenme geçici çözümler üretmek yerine süreklilik gösteren çözümler getirmektedir. Üretici öğrenmede birey dünyaya bakışın yeni yollarını ararken, uyumsal öğrenmede tek boyutlu soruya tek boyutlu yanıtlar vermektedir. Örgüt kültürünü değiştirecek kadar güçlü etkenler üretici öğrenmede yer alırken, uyumsal öğrenmede sahip olunan örgüt kültürü korunmaya çalışılmaktadır. Takım çalışması üretici öğrenmede gereklilik oluşturmaktadır. Oysa uyumsal öğrenmede eyleme dönük düşünceler yaratıcılık içermemektedir. Üretici öğrenmede hedefler sorgulanmakla yetinilmemekte, güdülerin ve mantığın anlaşılmasına çalışılmaktadır. Uyumsal öğrenmede sadece sorun çözülmektedir. Çözümler üretici öğrenmede süreklilik sağlarken uyumsal öğrenmede geçici çözümler üretilmektedir (Şekil 10).

Şekil 10. Uyumsal Öğrenme ile Üretici Öğrenme Arasındaki Farklar

Uyumsal Öğrenme	Üretici Öğrenme
Tek boyutlu soruya tek boyutlu yanıt verir.	Dünyaya bakışın yeni yollarını arar.
Sahip olunan örgüt kültürünü korur.	Örgüt kültürünü değiştirecek kadar güçlüdür.
Eyleme ilişkin teori hakkında düşüncelerin aynı kaldığı öğrenmedir.	Takım çalışmasıyla problemin ortaya konulmasını sağlar.
Belirlenen sorundan daha fazlasını çözemez.	Hedeflerin sorgulanmasıyla yetinmez, bu hedeflerin nedenleri, güdülerini ve mantığının anlaşılmasına çaba gösterir.
Geçici çözümler üretir.	Sürekli çözümler üretir.

Kaynak: Töremen, (2000), Öğrenen Okul, Ankara: Nobel.

Uyumsal ve üretici öğrenmenin özellikleri Şekil 11’de gösterilmektedir (McGill vd. , 1993, s. 14). Şekil 11’de stratejik ve yapısal özellikler, insan kaynakları uygulamaları, kültür ve yönetici davranışlarının hem uyumsal hem de üretici öğrenmenin öğrenen örgüt içindeki özelliklerinin görüntüsü açıklanmaktadır.

Şekil 11. Öğrenen Örgütte Öğrenme Türleri

	Uyumsal Öğrenme	Üretici Öğrenme
<b>Stratejik özellikler</b>		
Öz yeterlik	Eşitlikten daha iyi	Anamlı farklılık
Güç kaynakları	Sabitlik	Değişim
Çıkış	Pazar paylaşımı	Pazar yaratma
Örgütsel bakış	Bölmelere ayırmak	Sistemli
Dinamik gelişme	Değişim	Dönüşüm
<b>Yapısal özellikler</b>		
Yapı	Bürokratik	Ağ
Kontrol sistemleri	Formal kurallar	Değerler, öz denetim
Güç temelleri	Hiyerarşik statü	Üst bilgi
Mekanizmanın bütünleşmesi	Hiyerarşi	Takımlar
Ağlar	Bağılantısız	Güç
İletişim akışı	Hiyerarşik	Yanal
<b>İnsan kaynakları uygulamaları</b>		
Ödüllendirme sisteminin edimi	Sabitliği ödüllendirmek	Esneklik
Ödüllendirme temelleri	Kısa-dönem finansal	Uzun dönem finansal ve insan kaynakları gelişimi
Ödüllere odaklanma	Kıt kaynakların dağıtımı	Sinerjinin belirlenmesi
Statü sembolleri	Sıra ve unvan	Farklılıklar oluşturmak
Hareketlilik düzeni	İçinde bölünme veya fonksiyon	Edimin işlevsel parçasının bütünleşmesi veya bölünmesi
İzleme (gözlem)	Ödüllendirmeme	Sürece değer verme
<b>Kültür</b>	<b>Pazar</b>	<b>Klan</b>
<b>Yöneticinin davranışları</b>		
Bakış açısı	Kontrol etme	Açıklık
Problem çözme uyumu	Dar	Sistem düşüncesi
Tepki biçimi	Uyum	Yaratıcı
Kişisel biçim	Suç ve kabul	Etkili
Bağlılık	Ethnocentric (etho-merkezi)	Empatik
<b>Kaynak:</b> McGill vd, "Management Practices in Learning Organisation", <i>Organizational Dynamics</i> , Vol. 5, Num.: 17, 1992, s. 14.		

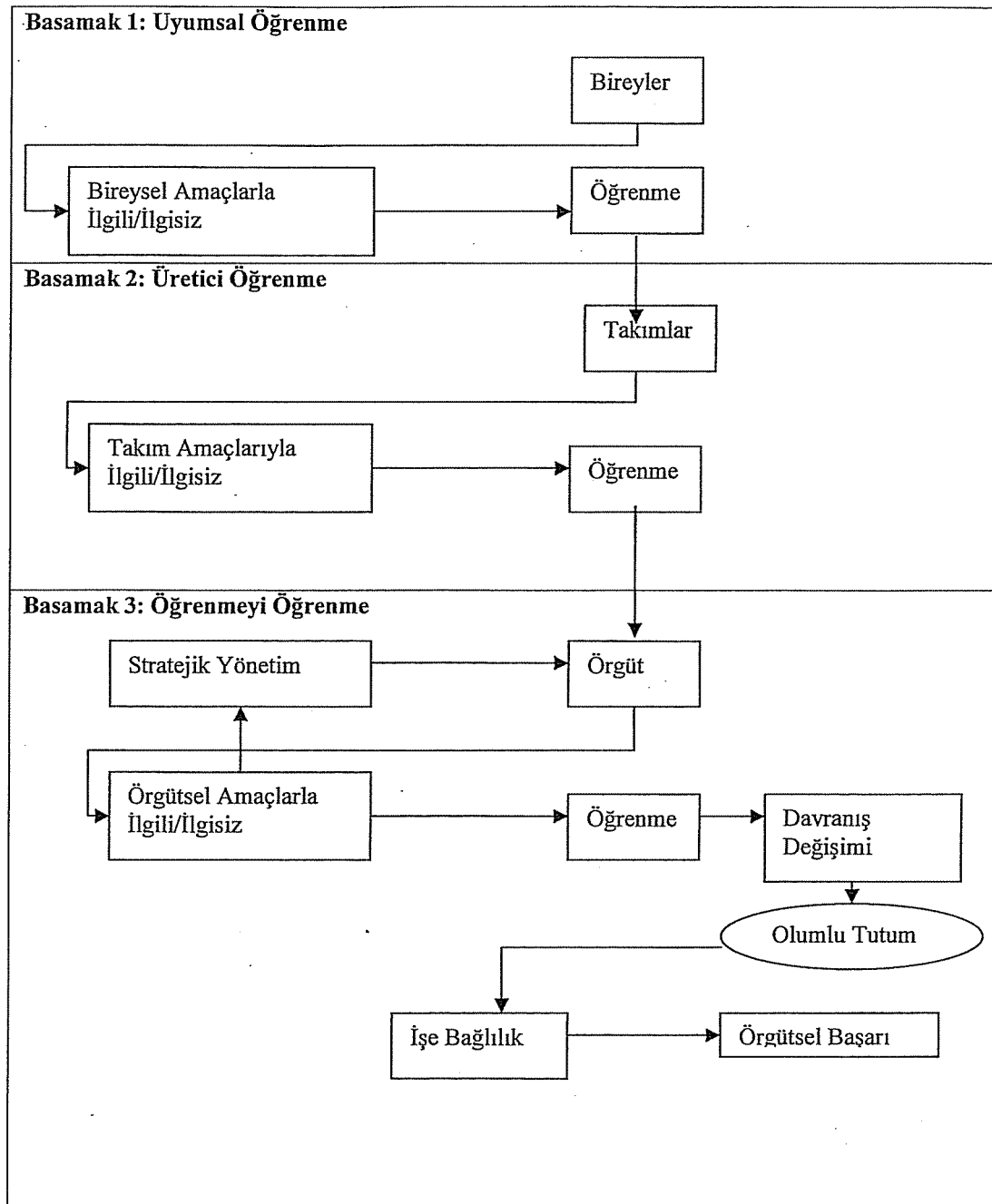
### 2.3.3.1.3. Öğrenmeyi Öğrenme

Deutero- öğrenme (Georges, Romme ve Witteloostuijn, 1999, s. 439-453) veya üç aşamalı öğrenme (triple loop learning) (Flood ve Romm, 1996, s. 154- 163) olarak adlandırılan öğrenmeyi öğrenme, öğrenmenin yapısıyla ve stratejisiyle ilgilidir. Öğrenmeyi öğrenmede karşılaşılan ikilemler ve konuların çeşitliliği hakkında öğrenmenin derinliğinin ve bütünlüğünün artması önem taşımaktadır. Flood ve Romm (1996, s. 154-163)'e göre öğrenmeyi öğrenme, öğrenme alt yapısını birbirine bağlayarak yetenek ve becerilerin gelişmesinde de kullanılabilir. Bireyler yeni yapı ve stratejiler üretebilmektedir. Marriot ve Morrison (1996) ise üretici öğrenmenin, problem çözme sürecinde yaratıcılığın gelişimine, yani öğrenmeyi öğrenme diye nitelenen öğrenmeye götürdüğünü belirtmektedir (Uyur, 2000, s. 83). Flood ve Romm (1996, s. 154-163)'a göre uyumsal öğrenme "şeyleri

doğru yapıyor muyuz?” sorusuna odaklanırken, üretici öğrenme “doğru şeyleri mi yapıyoruz?” sorusuna odaklanmaktadır. Oysa öğrenmeyi öğrenen bireyin “tartışma ve yönetim sürecinde seçimlere iyi bilgilendirilmiş biçimde katılıma sahip olup olmadığını gösteren stratejiye, hedeflere dair seçimlere bilgili olarak mı katılıyoruz?” sorusunu sorduğunu ifade etmektedir. Bilginin kaynak olarak ön plana çıkması ve bilgi teknolojilerindeki gelişmeler sonucunda yeni bir toplum ortaya çıkmaktadır. Bu topluma bilgi toplumu denilebilir. Bilgi toplumunda insanların nasıl öğrenileceğini öğrenmesi gerekmektedir. Bilgi toplumunda, konuların önemi daha az olabilir ve bireylerin öğrenmeye devam etme kapasitesinin ve motivasyonunun yükselmesinin önemi artmaktadır. Bunun için Drucker (1993, s. 280) öğrenme disiplininin gerekli olduğunu belirtmektedir. Ömür boyu öğrenme için öğrenmenin çekici olması, kendi başına yüksek düzeyde doyum vermesi, kişinin hevesle istediği bir şey olması şarttır. Öğrenmeyi öğrenme, en yalın haliyle mevcut bilgileri kullanarak yeni durumlar için gerekli bilgiyi üretebilmek demektir. Öğrenmeyi öğrenme düşünsel bir etkinliktir. Herhangi bilgi veya yönetim ile değil tamamıyla düşünsel kapasiteyle ilgilidir. Öğrenmeyi öğrenme insanın sahip olduğu zekayı kullanması, düşünme yetilerini geliştirmesi ile mümkündür (Özden, 2002, s. 95). Öğrenmeyi öğrenme bireyin etkili bir öğrenme için, neyi hangi koşullarda, hangi bilişsel faaliyetlerle nasıl öğrendiğini anlaması, kendi deneyimine dayanarak, kendi öğrenme faaliyetlerini yeniden düzene koyması ve bu düzeni sürdürmesine işaret etmektedir. Öğrenme sorumluluklarını öğrenme, öğrenmeyi öğrenmenin ön koşuludur. Öğrenmeyi öğrenme dürüst olmayı gerektirmektedir (Ülgen, 1997, s. 140). Öğrenmeyi öğrenmede, örgüt üyeleri, öğrenmenin veya öğrenme başarısızlıklarının önceki örnekleri üzerinde düşünür, onları sorgular; öğrenme süreci üzerinde odaklanarak, öğrenmeyi kolaylaştırdığını veya engellediğini keşfetmektedirler. Örgüt üyeleri yeni öğrenme stratejileri üretmektedirler. Öğrenmeyi öğrenme derin algılamayı gerektiren bir süreçtir (Yazıcı, 2001, s. 115).

Örgütsel öğrenme türleri olan uyumsal, üretici ve öğrenmeyi öğrenme öğrenen örgütü yaratmada önemli bir kaynak olmaktadır. Uyumsal ve üretici öğrenme örgütsel düzeyden daha çok bireysel ve takım düzeyinde olmaktadır. Ancak genel olarak bu üç öğrenme basamağı öğrenmenin aşamalarıdır. Örgütsel öğrenme basamakları ve gelişimi Şekilde 9’da gösterilmektedir. Diğer yönden takım amaçları geri dönüt almaya, sorgulama sürecine gereksinim duymaktadır. Bu süreç daha çok üretici öğrenmede yer almaktadır. Öğrenmeyi öğrenme örgütsel amaçları içermektedir. Çünkü örgütün tüm amacı ve vizyonuyla ilgilienmektedir. Öğrenme basamakları, öğrenme kapasitesi ve alanının karşılaştırılmasında amaçların tipleriyle ilgili olmaktadır (Yeo, 2002, s. 157-170).





Şekil 12. Örgütsel Öğrenme Basamakları ve Gelişimi

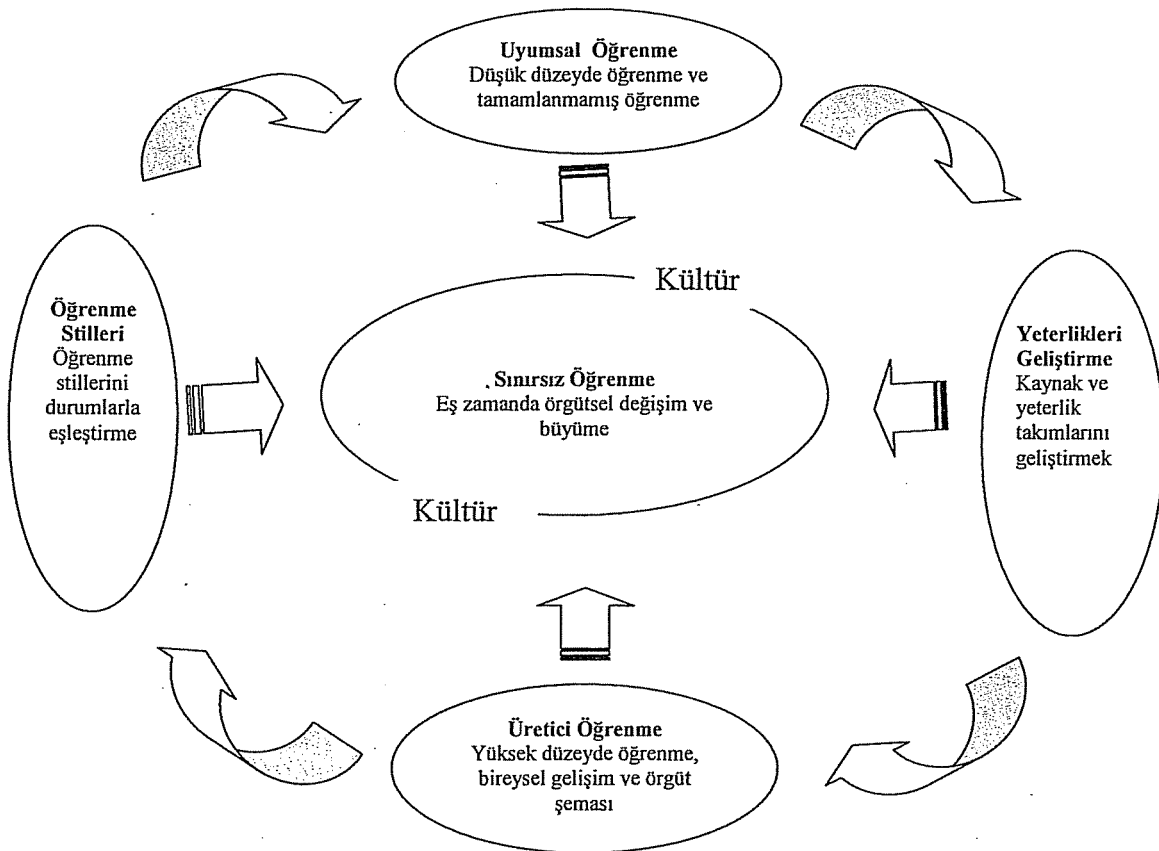
Kaynak: Yeo R., "From Individual to Team Learning: Practical Perspectives on The Learning Organisation", *Team Performance Management: An International Journal*, Vol. 8, Num. 7/8, 2002, ss. 157-170.

Örgütsel öğrenme ile öğrenen örgüt kavramlarının birbirine yakınlığından dolayı bu kavramlar anlamdaş olarak görülebilir. Ancak örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt farklı kavramlardır. Örtenblad (2001, s. 125-133) bu farklılığın deneyselden çok kavramsal olduğunu belirtmektedir. Örtenblad (2001, s. 125-133) öğrenen örgütü örgütün biçimi olarak almakta örgütsel öğrenmeyi örgütün öğrenme süreci veya etkinliği olduğunu ifade etmektedir. Örneğin etkili örgütler, sağlıklı örgütler veya etik örgütler gibi. Bu bağlamda örgütsel öğrenme örgütte yer alan etkinliklerde tanımlanan tipleri kullanmada bir kavram olarak yer alırken öğrenen örgüt örgütün içinde ve dışında örgütün tipini ifade etmektedir. Öğrenen

örgüt olmak için çaba sarfetmek gerekirken örgütsel öğrenme için çaba sarfedilmesine gerek bulunmamaktadır. Bu durumda bütün örgütler örgütsel öğrenmeye sahip olabilirken öğrenen örgüt olmak için çaba sarfetmek gerekmektedir. Öğrenen örgüt arzulan ideal bir durumdur. Dodgson (1993) örgütsel öğrenme için “doğal durum” terimini kullanmaktadır (Örtenblad, 2001, s. 125-133). Öğrenen örgüt doğal öğrenmenin ötesine hareket edebilme becerisi olarak görülmektedir. Öğrenen örgütler için öğrenme hayati derecede önemli değildir. Çünkü bu örgütlerde öğrenme zincirin bir halkası gibi işlemektedir. Örgütsel öğrenme için öğrenme hayatta kalmak için zorunluluktur. Kim (1993) örgütlerin örgütsel öğrenme olmadan var olamayacağını ifade etmektedir (Örtenblad, 2001, s. 125-133). Örtenblad örgütsel öğrenme ile öğrenen örgüt arasında ayırım yapmanın zor olduğunu ancak yukarıda belirtilen farklılıkların bu ayrımı yapmada kolaylık sağlayacağını belirtmektedir.

### 2.3.3.1.4. Sınırsız Öğrenme

Sınırsız öğrenme yöneticilerin var olan sistemlerin normları ve değişen kurallarının faydalarını anladıkları zaman yeni bir alan olarak ortaya çıkmaktadır. Bilişsel ve gerçek arasındaki ilişkinin algısal öğrenme zincirinin oluşması için sınırsız öğrenmeye gereksinimi vardır. Herkesin dünya görüşü kendi inanç sistemlerine bağlıdır. Herkesin inanç sistemi tektir ve kişisel algılama gelişimi örgüt içinde farklı olmaktadır. Uyumsal öğrenme (adaptive learning) tüm düzeylerde üstünlüğü ele aldığı anda üretici öğrenme (generative learning) harekete geçmektedir (Murray, 2002, s. 239- 247). Sınırsız öğrenme birkaç yönetim tekniğine gereksinim duymaktadır. Sınırsız öğrenme çemberi (Şekil-10) bilişsel görevlerden daha fazlasını gerektirmektedir.



Şekil 13. Sınırsız Öğrenme Çemberi

Kaynak: Murray, P., "Cycles of Organisational Learning: A Conceptual Approach", *Management Decision*, Vol. 40, Num. 3, 2002, ss. 239- 247.

Örgütlerdeki yönetici ve liderler yeni araçların ve ortak vizyonun inşa edilmesinde tasarımcı, öğretmen ve idareci gibi davranış göstermektedirler. Sınırsız öğrenme pek çok yönetim becerisine gereksinim duymaktadır. İş kültürü kurulmuş olan örgütlerde uyumsal öğrenmeden üretici öğrenmeye geçiş olmaktadır. Sınırsız öğrenme çemberi kavramsal değişimlerden çok yeni öğrenme araçlarının temelini oluşturmaktadır. Senge (1990) yöneticiler için öğrenme araçlarını ortak vizyonun inşası, bilişsel modelleri test etme ve

kaplamak, sistem düşüncesi olarak üç gruba ayırmaktadır. Ortak vizyon da kişisel vizyonu desteklemek, iletişim ve sorgulama önem taşımaktadır (Murray, 2002, 239-247). Bilişsel modellerde uygulama, denge kavramları ele alınırken; sistem düşüncesinde hatalardan uzaklaşmak, kişilerarası ilişkilerde empati kurmak, sorunlara aynı çözümlerle gitmekten kaçınılmaktadır (Şekil 14).

Şekil 14. Modern Yöneticiler için Yeni Öğrenme Araçları

Ortak Vizyonun İnşası	Bilişsel Modelleri Test Etme ve Kaplamak	Sistem Düşüncesi
Kişisel vizyonu desteklemek Destekleyici iletişim ve sorgulama Devam eden süreç olarak vizyon Dışsal ve içsel vizyonun karışımı Pozitif vizyonun negatif vizyondan ayrılması	Kavramsal bölümden uzaklaşmak Sorgulama ve savunmayı dengeleme Kullanılan teoriden destekleyen teoriyi ayırt etme Savunmacı davranışlardan uzak durmak ve onları tanıma	Kişilerarası ilişkileri anlamak Hatalardan uzaklaşmak Dinamik karışıklığı ayrıntılı karışıklıktan ayırt etme Semptomatik çözümlerden sakınmak Kaldıraç gücüne odaklanmak

Kaynak: Murray, P., "Cycles of Organisational Learning: A Conceptual Approach", *Management Decision*, Vol. 40, Num. 3, 2002, ss. 239-247.

Sınırsız öğrenme hareketlerin çeşitliliği olarak anlaşılmasına rağmen bu tür hareketler beceri ve yeteneklerin ortaya çıkmasında daha iyi anlaşılabilir. Yetenek bir görevi ya da hareketi yapmak için bir takım kaynakların kapasitesini göstermektedir. Örgütlerde yeteneklerin daha iyi yapıldığı ya da farklılaştığı zaman öğrenme örgütler için değerli olmaktadır. Sınırsız öğrenme uyumsal ve üretici öğrenme içermektedir (Murray, 2002, s. 239-247).

Öğrenme çemberinin bir diğeri öğrenme stilleridir. Honey ve Mumford (1994) öğrenme stillerini dört başlıkta toplamaktadır. Bunlar (Murray, 2002, s. 239-247):

1. Aktivistler (activists): Deneme yanılma yoluyla öğrenenler,
2. Yansıtıcılar (reflectors): Özetleyen, tartışan ve hazırlama için zaman verildiğinde en iyi öğrenenler,
3. Teoristler (theorists): Amaç veya yöntem, yapı kullandıkları zaman en iyi öğrenenler. Onlar karmaşık fikirlere veya içeriklere yanıt verirler,
4. Pragmatistler (pragmatists): Gerçek hayattan örnek verildiğinde öğrenenlerdir.

Örgütsel yapılar, çalışma takımları ve örgütsel sistemler öğrenmeyi destekleyebildikleri gibi engelleyebilmektedirler. Örgütsel öğrenmenin engelleri şu şekilde açıklanmaktadır (Yener, 1997, s. 21):

Bürokrasi: Politikalar, kurallar ve şekiller enerjinin, girişim anlayışının ve canlılığın yerini alabilmektedir. Bürokratik örgütler geliştirilmesi en zor olanlarıdır. Aydın (2000, s. 94)'e göre bürokrasinin olumlu yönlerinin yanında olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Bunlar: can

sıkıntısı, moral düşmesi, iletişimin tıkanması, katılık, başarı ile kıdem arasındaki çatışma, kırtasiyeciliktir. Bürokraside kurallar daha ön planda olmaktadır. Kurallar, işgörenlerin belirli yükümlülüklerini açıklamaktadır. Bazı işgörenler, kendilerinden beklenenlerin fazla olmadığını düşünerek öğrenmeye kayıtsız kalabilmektedirler. Ayrıca kurallara karşı bağlılık işgörenler de yasaların kapsamadığı konularda daha isteksiz davranmalarına neden olabilmektedir. Güncel olarak karşılaşılan problemler, hızlı değişimler ve belirsizlikler, örgüt amaçlarını paylaşmakta ve ekip çalışmalarında gönüllü ve istekli olarak bulunacak, çalışanları esinleyecek ve onları motive edecek bir liderle birlikte esnek bir örgütün yapısını gerektirmektedir.

**Zayıf İletişim:** Bireyler arasındaki iletişimin bile peşin hükümler ve diyalogların telefonlarda yürütülmesi gibi bilgi akışı engelleri nedeniyle güç sağlandığı bir ortamda iletişim karmaşık bir çevrede ele alındığında problemlerin çoğalacağı tahmin edilmektedir. İyi bir iletişim olmaksızın örgütler bilgi birikimi ve örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için gereksinim duydukları desteği sağlayamamaktadırlar.

**Zayıf Liderlik:** Geleneksel liderler hem örgüt içinde hem de dışında öğrenme etkinliklerine nadiren eşlik etmektedirler.

**Vizyon Eksikliği:** Kouzes ve Posner (1987, s. 85)'e göre vizyon "geleceğin imajı ve ideal", Bennis ve Nanus (1985, s. 89)'e göre "olası kişisel imaj ve örgütün arzulanan geleceğinin ifade edilmesi", Kotter (1990, s. 104)'a göre "amacı başarmanın uygun bir yolunu ifade etmek" olarak açıklamaktadırlar (Testa, 1999, s. 154-161). Vizyonun mükemmelliğe doğru odaklanarak geleceğin görsel imajlarını kuvvetlendirebileceği ifade edilebilir. Sullivan (1997, s.23) geleceği görmede başarısızlığın pek çok nedeni olduğunu ancak bu başarısızlığın temel noktasının vizyon eksikliği olduğunu belirtmektedir (Aytaç, 2003, s. 3).

**Katı Hiyerarşi:** Her türlü karar ve düşüncenin yönetim katmanları tekelinde gerçekleştiği bir örgütte bilgi sınırlandırılmaktadır. Böyle bir yapıda yer alan bireyler, statü ve konularını koruma, hiyerarşi ve riskten çekinme, değişikliklere karşı koyma eğilimleri göstermektedirler.

**Hacim:** Genelde küçük örgütler daha iyi ve daha hızlı öğrenmektedirler. Öğrenmenin kontrol edilemediği hantal örgütlerde örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirmek oldukça zor olmaktadır.

**Kaynak Kullanımı:** Bazı örgütlerde bilgi bolluğu vardır ancak bazılarında bilgi yönetimiyle ilgili görevliler bilgi yayımında eksik kalmakta ya da personelin bilgiye ilgisiz kalmasıyla bilgi yayılmakta engellerle karşılaşmaktadır. Örgütlerin sahip olduğu ödül-ceza sistemlerinde 'bilmiyordum' denmesinin 'risk aldım ve bilgiyi yanlış kullandım' denmesine tercih edilmesi nedeniyle bilgi istenilen şekillerde yayılmamaktadır. Kaynak kullanımının yürütülmemesinde bir önemli etken de yöneticilerin bilgiyi eksik kullanmalarından kaynaklanmaktadır.

## 2.4. Öğrenen Örgüt Olmanın Basamakları

Öğrenen örgütün hedefine ulaşması için ondört farklı adım bulunmaktadır. Bu adımlar ve eylemler bir liste halinde sunulmaktadır. Ancak bu liste bir reçete niteliği taşımamakta, örgütün koşullarına göre değişeceği de belirtilmektedir (Akdeniz, 2003, s. 56).

(1) Öğrenen Örgüt Olmak: Öğrenen örgütün oluşturulma sürecinde, öğrenmenin önemli bir faktör olduğu konusunda uzlaşılmasıdır.

(2) İş Eylemlerinin Öğrenme İle İlişkilendirilmesi: Örgütün öğrenme süreci ile ürünlerinin örgütün stratejik hedefleri ile ilişkilendirilmesidir.

(3) Öğrenen Örgüt Modelinin Her Bir Alt Sistemi Üzerindeki Örgütsel Yetenekleri Belirlemek: Örgütün durumunun belirlenmesi örgütün geleceği için önemlidir. Böylelikle örgütün güçlü yanları, zayıflıkları, kaynakları ve boşluklarını tanımlamak ve belirlemek daha kolay olabilmektedir.

(4) Öğrenen Örgüt Vizyonu: Vizyon arzu edilen yarınların zihinsel resmidir. Vizyonlar, bireylere, örgütlere ve toplumlara yalnız içinde buldukları zamanda değil, gelecekte olmak istedikleri yere ilişkin yön ve amaç duygusu sağlamaktadır. Öğrenen örgütler bireylerin kendi vizyonu ve çalıştıkları örgütün vizyonunu gerçekleştirmek için, sürekli olarak kendilerini geliştirme olanak ve ortamını bulduğu örgütlerdir (Demir, 2004, s. 100).

(5) Düşünce ve Eylem Sisteminin Önemi: İnsanların sistem düşüncesi içinde hareket etmeye başlaması için öğrenen örgüt oluşturması gerekmektedir. Böyle bir yapı içinde örgütün bütün parçaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi mümkün olabilir.

(6) Öğrenme İçin Model ve Liderlik Uygulamaları: Öğrenen örgüt için yeni bir liderlik anlayışı gerekmektedir. Öğrenen bir örgütte liderler tasarımcıdır. İnsanların karmaşıklığı anlama, görüşlerini açıklama ve ortak düşünsel modeller geliştirme yeteneklerini devamlı geliştirdikleri örgütler kurmaktan sorumlu olmaktadır (Senge, 2001, s. 363).

(7) Sürekli Öğrenen ve Gelişen Bir Örgütsel Kültüre Dönüşüm: Öğrenen örgütler kendilerine uygun bir kültürel ortamı gerektirmektedir. Bu ortam sürekli gelişim ve öğrenmeyle mümkün olabilir.

(8) Öğrenme İçin Toplu Hareket Stratejileri: Strateji; örgüt misyonunu ileriye götürme, dışsal ve içsel güçler ışığında örgüt için amaçlar belirleme, örgütün amaçlarına ulaşmasında özel politikalar saptama ve örgütün temel hedefleri ve amaçlarının belirlenmesi sürecidir (Nartgün, 2004, s. 162). Çünkü örgütün etkinliği stratejisine bağlı bulunmaktadır. Öğrenen örgütün gelecekle ilgili beklentilerini karşılamada strateji etkili bir yöntem olmaktadır (Akdeniz, 2003, s. 57).

(9) Bürokrasinin Azaltılması ve Yapıya İşlerlik Kazandırılması: Bürokrasi yasalarla, kurullarla çalıştırılmaktadır. Örgüt içinde her makamda yapılacak işler ayrıntılı olarak

belirlenmekte ve yazılmaktadır (Başaran, 1984, s. 63). Bürokratik ortam içinde bireyin öğrenme isteğini artıracak durumların olması zor görünmektedir. Öğrenen örgüt yapısı gereği daha esnek, iletişime açık, ast üst ilişkisinin takım çalışmasına dönüştüğü bir örgüttür. Bu bağlamda bürokrasinin varlığı öğrenen örgüt olma basamağında yapıya işlerlik kazandırma açısından oldukça olumlu görülmemektedir.

(10) Çalışanları Yetkilendirmek: Yetki kavramı kurumlaşmış güç veya yöneticinin karar verme hakkı olarak tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 2001, s.179). Öğrenen örgütlerde ast üst ilişkisinin yerine ortak kararlar alınmaktadır. Bu durum işgörenlerin yetkilendirilmesini gündeme getirmektedir.

(11) Örgütsel Öğrenmeyi Geliştirerek İş Zincirini Tamamlama: Liderlere öğrenmeyi hissedarlara, müşterilere, satıcılara, tedarikçilere ve toplumun kendisine yaymaktadırlar. Tüm bu gruplar, öğrenen örgütün dışında bulunup yetki sahibi olmaktadır. Bu durum sonucunda öğrenmenin amaçları, öğrenme paketinin tasarlanması ve öğrenme ile örgütün hedefleri arasındaki bir bağlantı sağlayabilmektedirler (Akdeniz, 2003, s. 59).

(12) Öğrenilenleri Denetlemek: Öğrenen örgütler (Erdoğan, 2001), bünyelerinde bulunan işgörelere kaynak ve ortam sağlamaktadır. Sağlanan bu ortam öğrenilenlerin denetlenmesini mümkün kılabilir. Örgüt içindeki bilgi, fikir ve diğer başarılı örgütlerin görüşlerini araştırma konusunda bütün işgörelere teşvik edilmektedir (Akdeniz, 2003, s.60).

(13) Kazanmak ve En İyi Öğrenme İçin En İyi Teknolojiyi Kullanmak: Makineler, işlemler, yöntemler, süreçler, sistemler, yönetim ve kontrol gibi mekanizmaların belirli bir düzende bir araya getirilmesiyle oluşan ve bilim ile uygulama arasında köprü görevini gören teknoloji (Uşun, 2000, s.15) öğrenmenin kolaylaşmasında katalizör görevini üstlenmektedir.

(14) Bireysel, Takım ve Örgüt Düzeyinde Öğrenmeyi Cesaretlendirmek ve Artırmak: Öğrenen örgüt içinde bireysel, takım ve örgütsel öğrenme düzeyinin hiçbiri ihmal edilmemelidir. Bu üç düzey birbirini tamamlamakta ve güçlendirmektedir (Akdeniz, 2003, s. 60).

## 2.5. Öğrenen Örgüte Ulaşma Süreci

Örgütün öğrenen örgüte dönüşme sürecini bilen, anlayan, düşünen ve en son evre olan öğrenen örgütler olarak ifade edebiliriz.

**Bilen Örgüt:** bilen örgüt klasik yönetim anlayışına benzetilebilir. Yapılan yenilikler öğrenme sonucunda oluşmamaktadır. İş ön planda işgörelere ikinci planda kalmaktadır. Bilen örgütlerin temel özellikleri olarak; insana önem verilmemekte, insanın kendini geliştirmesi ve yaratıcılığı önemsizmemekte, her şeyi iyi yapmanın tek yolu olduğunu başka bir yol bulunmasına gerek bulunmadığını belirtilmektedir (Akat, Budak ve Budak, 2002, s. 159).

Bilen örgüt liderliğe, yetkiye, yardımseverliğe, adil olmaya, birlik ruhuna ve insani motivasyonu etkileyebilecek diğer faktörlere duyulan gereksinimi sık sık vurgulamasına rağmen aslında örgütü esas olarak teknik bir sorun olarak anlamaktadır (Çam, 2002, s. 62).

**Anlayan Örgüt:** Anlayan örgüt, bilen örgütten farklı olarak insan etkenine önem vermektedir. Bu aşamada işgörenler, sadece üretimin tamamlayıcı bir parçası olarak görülmemekte, örgüte ait olma duygusunu verecek bir kurum kültürü gereği üzerinde durulmaktadır. İnsanın motivasyonunu ve mutluluğu ile verimlilik arasında ilişkiler önem kazanmaktadır (Çam, 2002, s.65; Akat, Budak ve Budak, 2002, s. 159).

**Düşünen Örgüt:** Düşünen örgütün temel yaklaşımı; yönetim tekniklerinin, örgütün aksayan yönlerini düzeltici olarak görülmesidir. Örgütün etkinliklerinde bir aksama varsa, örgüt bunu düzeltmekte ve bunun bir daha ortaya çıkmasını engelleyecek önlemleri almakta ve hatayı en az düzeye getirecek sistem ve modelleri geliştirmektedir (Akat, Budak ve Budak, 2002, s. 159). Düşünen örgüt, iş problemlerinin çabuk teşhis edilmesi, analizinin yapılması ve eyleme geçilmesi üzerinde yoğunlaşmakta ve yöneticilerini bu yönde eğitmektedir (Çam, 2002, s. 64).

**Öğrenen Örgüt:** Öğrenen örgütler gelişme sürecinin son evresinde yer almaktadır. Öğrenen örgüt süreçlerini sürekli iyileştirmenin yollarını arayan, sorgulayan ve bu sorgulamanın sonucunda yeni strateji ve taktikler geliştirip uygulayabilen dinamik örgütler olarak ele alınabilir. Öğrenen örgütün oluşturulabilmesi için beş disiplinin özel olarak kavram ve uygulama boyutlarında dikkate alınması gerekmektedir. Bunlar; kişisel yeterlik, bilişsel model, ortak vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesidir.



## 2.6. Öğrenen Örgüt Disiplinleri

Örgütün öğrenen örgüt olabilmesi için beş temel (kişisel yeterlik, bilişsel model, ortak vizyon, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi) disiplin ortaya konulmaktadır. Ancak bu beş temel disiplinden önce 11 temel yasanın açıklanması gerekmektedir. Bunlar (Senge, 2001, s. 67-78 ):

1. Bugünün problemleri dünün çözümlerinden kaynaklanır.
2. Ne kadar sıkı yüklenirseniz, sistem de o sıklıkta geri itecektir.
3. Davranış, kötü sonuçlardan önce iyi sonuçlar doğurur.
4. Bir sorundan kolay çıkış normal olarak o sonuca tekrar geri götürür.
5. Tedavi hastalıktan kötü olabilir.
6. Daha hızlı giden yavaştır.
7. Neden ve sonuç zaman ve uzamda birbiriyle yakından ilintili değildir.
8. Küçük değişiklikler büyük sonuçlar üretebilir.
9. Hem pastanız olur hem de onu yiyebilirsiniz, ama aynı anda değil.
10. Bir fili ikiye bölmekle iki küçük fil elde edilemez.
11. Kabahat yükleme diye bir şey yoktur.

### 2.6.1 Kişisel Yeterlik

Kişisel yeterlik kişisel görme ufkuymuza sürekli olarak açıklık kazandırma ve onu derinleştirme, enerjilerimizi odaklaştırma, sabrımızı geliştirme ve gerçekliği nesnel olarak görme disiplini olarak öğrenen örgütün temel taşı, manevi temelidir (Senge, 2001, s. 10).

Örgütler sadece öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenmektedirler. Bireysel öğrenme, örgütün öğrenmesini garanti etmemektedir. Ancak bireysel öğrenme olmadan da örgütsel öğrenme meydana gelmemektedir. Yetenek ve beceri üzerine kurulu olmakla birlikte kişisel yeterlik ruhsal açılışın da ötesine geçmektedir (Senge, 2001, s. 154). Mükemmeliyet anlamına da gelen kişisel yeterlik, bireyin hayatına yaklaşım tarzı ile ilgili olmaktadır. Kişisel olarak kendini geliştirmiş insanlar, yaşamlarına sanatçının sanat eserine yaklaşacağı gibi yaklaşmaktadırlar (Çam, 2002, s. 72). Kişisel yeterlik işgörene neyin önemli olduğunu aydınlatma disiplini vermede ve mevcut gerçeğin sürekli olarak ifade edilmesinde etkili olmaktadır. Yüksek düzeyde kişisel yeterlik hedeflerin arkasında kalan amaçların hissedilmesini sağlamaktadır (Appelbaum ve Goransson, 1997, s. 115-128). Kişisel yeterlik hayat boyu öğrenmeye bağlı yüksek düzeyde yeterlik gerektirmektedir. Morrison ve Rosenthal (1997, s. 124-129), kişisel yeterlik olmadan bireylerin ve örgütlerin öğrenmeyi nasıl devam ettireceklerine çözüm bulmada zorlanacaklarını belirtmektedir. Kişisel yeterlik bir disiplin, hayatımızı entegre ettiğimiz bir faaliyet haline geldiğinde, temelde yatan iki

hareketi içinde barındırmaktadır. Birincisi, bizim için önemli olanın sürekli olarak aydınlığa kavuşturulmasıdır. Çoğu kez yolumuz üzerindeki problemlerle uğraşırken o kadar çok zaman harcarız ki, her şeyden önce niye o yolu tuttuğumuzu unuturuz. Sonuç, bizim için gerçekten önemli olan hakkında sadece bulanık, hatta hatalı bir bakışa sahip olmamızdır. İkincisi, mevcut gerçekliği nasıl gittikçe daha açık olarak görebileceğimizi sürekli olarak öğrenmektir. Bu bağlamda “öğrenmek” daha fazla bilgi edinmek anlamına gelmemekte, söz konusu olan hayatta gerçekten istediğimiz sonuçları üretme yeteneğini genişletmektir. Yüksek kişisel yeterlik düzeyindeki insanlar sürekli öğrenme halinde yaşamaktadırlar. Kişisel yeterlik sahip olduğumuz bir şey değildir, bir süreçtir. Ve derinden bir özgüven duygusu gerekir. Bu da hayat boyu üretici öğrenmedir. Her düzeyde bunu uygulayan insanlara sahip olmadıkça örgütün öğrenen örgüt olması mümkün olmamaktadır (Senge, 2001, s. 156- 159).

### 2.6.2. Bilişsel Model

Bilişsel modeller, zihnimize iyice yer etmiş, kökleşmiş varsayımlar, genellemeler, hatta resimler ve imgeler olarak dünyayı anlayışımızı ve eylemlerimizi etkilemektedir. Bilişsel modellerle çalışma disiplini aynayı içe doğru çevirmekle başlamaktadır. İnsanların kalıplardan ve varsayımlardan kurtulmalarını sağlamaya yönelik bir disiplindir. Bilişsel modelin önemi iç görülerin dünyanın nasıl işlediğine dair düşüncelerimizin, derinde yatan iç imgelerle çatışmasıdır. Bu imgeler bizi bilinen düşünce ve davranış yollarından ayrılmamaya yönlendirmektedir (Senge, 2001, s. 11). Argyris (1993, s. 80) “insanlar savundukları kuramlarla uyumlu şekilde davranmasalar da, kullandıkları teorilerle (sahip oldukları bilişsel modellerle) uyumlu şekilde davranırlar” şeklinde ifade etmektedir. Kegan ve Lahey (2003, s. 47-48) pek çok insanın bilişsel modelde değişiklik söz konusu olduğunda samimi bir taahhüt altına girdiğinde bile, farkında olmadan, içten içe, büyük bir enerjiyle, kendisini rakip bir taahhüt altına soktuğunu belirtmektedir. Sonuçta bilişsel modele karşı bir tür kişisel bağımsızlık oluşmaktadır. Bu rekabet halindeki taahhütler anlaşılmadıkça davranışları değiştirmekte mümkün olmamaktadır. DeGeus (1988)’da bilişsel modelin insanların görüşlerini etkilediğini belirtmektedir. Örgütsel düzeyde başarının işgörenin algısına göre değiştiğine işaret etmektedir (Morrison ve Rosenthal, 1997, s.124-129). Öğrenen örgütte yönetim, işgörenlerin fikirleri, pazar ve rakip örgütler hakkındaki algılarına, işgörenlerin bilişsel modellerinin paylaşımına gereksinim duymaktadır. Kim (1993’den akt. Morrison ve Rosenthal, 1997, s.124-129 ) bilişsel modeli “kişinin dünyayı hem açık hem de kapalı algısının görüntüsü” olarak tanımlamaktadır. Kim (1993)’e göre bilişsel model bilginin nasıl depolanması gerektiğini belirlemektedir. Bilişsel model işgörenlerin fikirlerinden, hafızalarından ve deneyimlerinden daha fazladır (Morrison ve Rosenthal, 1997, s.124-129).

Örgütlerin öğrenen örgüt olabilmeleri ve öğrenmeyi öğrenmeleri için, öncelikle düşünme modellerini değiştirmeleri, yani düşünmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. De Bono (1997, s. 7)'a göre, düşünme, insanın sahip olduğu en önemli yetenek ve en önemli kaynaktır. De Bono, insanların bu yetenekleri ile sürekli daha iyiyi, daha fazlasını istemeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla kendi düşünme kalıplarını aşan bir insan, yaratıcılıkta önemli ölçüde yol almış olacaktır (De Bono, 1997, s. 7). Argyris (1993, s.78), öğrenme becerileri arasında düşünme ve sorgulama becerilerini almaktadır. Düşünme becerileri, kendi düşünme süreçlerimizi yavaşlatıp, bilişsel modellerimizi nasıl oluşturduğumuzu ve bunların eylemlerimizi etkileme yollarını farkına varmayı kapsamaktadır. Sorgulama becerileri de başkalarıyla yüzyüze ilişkilerde, özellikle karmaşık ve çatışmalı sorunlarla uğraşırken nasıl davranıldığını ilgilendirmektedir. Argyris ve Schon (1978, s. 80)'e göre gerçekten seçkin düşünme yetisi eylem içinde düşünmedir. Eylem içinde düşünme bir şeyi yaparken aynı zamanda o şeyi nasıl yaptığınızı hakkında düşünmektir (Senge, 2001, s. 211). Örgüt içinde oturmuş bilişsel model felsefesi ve anlayışı yoksa, insanlar sistem düşüncesinin amacını kavrayamamakta ve en önemlisi de yanlış anlamaktadırlar.

### 2.6.3. Ortak Vizyon

Vizyon geleceğin imajına kaynaklık eden, ortak amaçlar için işgörenleri birbirine bağlayan etkili bir güçtür. Allen (1995, s. 39-44)'e göre vizyon geleceğin yol haritasıdır. Başarının ölçülmesinde vizyon bir araç olarak kullanılmaktadır. Buna göre vizyon (Allen, 1995, s. 39-44):

- Geleceğin tanımlanabilir resmini yaratmaya en azından uyumlu olmalıdır.
- Bağlılığı sağlamada yeterli edim gücü oluşturmalıdır.
- Olabilecek şeyleri gerçekçi vurgulamalıdır.
- Ne olabileceğini açıklamalıdır.

Vizyon takımların olumlu yönde değişmesinde etkili olmaktadır. Hitchcock (1996, s. 28-31) insanların bilinmeyen şeye karşı korku duymalarının normal bir davranış olduğunu ve bu korkuyla yüzleşmelerinde vizyonun yardımcı bir rol oynayan araç olarak görev gördüğünü belirtmektedir.

Örgütün tamamında açık bir vizyon gerekmektedir. Örgütün vizyonu ile işgörenin vizyonu arasında bir uyum olmalıdır. Ancak Allen (1995, s. 39-44)'e göre bu uyumu sağlamak zordur. Örgüt düzeyinde vizyon örgüte yön vermede, geleceğe dönük etkili plan yapmada ve amaçları başarmada önemli bir faktör olmaktadır. Hackett ve Spurgeon (1996, s.5-9) iyi bir vizyonun tanımının 25 kelimedenden daha az ve dikkat çekici olması gerektiğine, Hitchcock (1996, s. 28-31) ise vizyonun pozitif kelimelerle ifade edilip, işgörenlerde

örgütlerine karşı sahiplik duygusunu yaratması gerektiğine işaret etmektedir. Abolghasemi, McCormick ve Conners (1999, s. 80-87)'e göre ortak vizyon yarının ne gibi görüldüğünün bilişsel modelidir. Vizyon kurulurken sorular açık sorulmalı, yanıtlar dürüstçe verilmelidir. Allen (1995, s. 39-44) soruların örgütün ne yapmak istediğini yanıtlamasına yardımcı olacak şekilde düzenlenmesini önermekte, "Amacımız nedir?, Dinamik gücümüz nedir?, Öz değerlerimiz nedir?, En iyi neyi yapıyoruz?, Neyi başarmak istiyoruz?, Neyi değiştirmek istiyoruz?" sorularına verilen yanıtların vizyona ulaşmadaki engelleri ortadan kaldıracığını ifade etmektedir.

Amaçların, ölçülebilir hedeflerin iyi planlanmış bir yol haritası ile aynı anlamı taşıdığı söylenebilir. Örgüt düzeyinde vizyon, örgüt içindeki herkesin aynı yönde koşması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda ortak vizyon disiplini varolan gerçekler, umutlar, tehlike ve fırsatların bilinenden bilinmeyene doğru zihni bir bakışı olarak tanımlanabilir. Ortak vizyon disiplini "geleceğe yönelik paylaşılan resimleri" çıkarma becerisini kapsamaktadır. İnsan ilişkilerinde ortak vizyon kadar güçlü pek az etken bulunmaktadır. Ortak vizyon insanları bir araya getirmede ve ortak geleceğe bağlılığı geliştirmede etkilidir. "Yaratmak istediğiniz nedir?" sorusunun yanıtı vizyondur. İnsanlar vizyonu paylaşmak ve inşa etmek için bir araya gelmektedir (Senge, 2001, s. 226). Ortak vizyon örgütün tüm etkinliklerinde bütün üyelerin uyumlu hareket etmesini sağlamaktadır. Ortak vizyonda insanların öğrenme istekleri artmaktadır. Ortak vizyonda ustalaşmak için örgütlerin planlama süreçlerini ve üst yönetimden gelen vizyonları bırakmaları gerekmektedir. Cesaretlendirici vizyon sürecini başlatmak için liderler kişisel vizyonlarını paylaşmak yerine işgörenlerinde vizyonlarını sormalarının gerektiğini öğrenmektedirler. Ortak vizyon kurmak zaman ve sabır gerektirmektedir. Böylece işgörenlerden gelecek yeni fikirlerin ve görüşlerin ortaya çıkması mümkün olabilmektedir. Ortak vizyonsuz öğrenen örgüt olmamaktadır (Appelbaum ve Goransson, 1997, s. 115-128). Ortak vizyon öğrenen örgüt için hayati bir önem taşımaktadır. Çünkü öğrenme için gerekli odaklanmayı ve enerjiyi sağlamaktadır. Başkalarına uymayı öğrenmek vizyon olmadan mümkün olsa da yaratıcı öğrenme ancak insanların kendileri için derinden önem taşıyan bir şeyi başarmak için çaba göstermeleri halinde gerçekleşmektedir. Ortak vizyon birçok insanın gerçekten bağlı olduğu bir vizyondur. Çünkü ortak vizyon işgörenlerin kendi vizyonlarını yansıtmaktadır. Ortak vizyon risk almayı ve denemeyi teşvik etmektedir (Senge, 2001, s. 227). Ortak vizyon işgörenlerin çalışma hayatlarının bir parçası olduğu sürece etkisini sürdürmektedir.

#### 2.6.4. Takım Halinde Öğrenme

Günümüz örgütlerinde bireysel öğrenmeden çok takım halinde öğrenme önem taşımaktadır. Örgütlerin karşılaştıkları pek çok sorun, tek tek işgörenlerin çözebileceği sorunlar olmaktan çıkmaktadır. Problemlerin çözümü ancak bilgili insanlardan oluşan takımlarla mümkün olmaktadır. Takımlarda ortak zeka düzeyi bireysel zekadan daha yüksek olabilmektedir. O halde örgütlerin öğrenmesi, takımların öğrenmesine bağlı kalmaktadır. Takım halinde öğrenme disiplini, bir takımın öğrenme ve sonuçlara ulaşmak için harcadığı enerjinin aynı yöne yönlendirilmesi sürecidir. Ortak bir vizyon geliştirmek ve kişisel yeterlik takım halinde öğrenmenin temel ilkesidir (Senge, 2001, s. 254- 292). Takım halinde öğrenme, disiplinli ve sağlıklı iletişimle başlamaktadır (Doğan, 2002, s.133- 134). Takım halinde öğrenme birlikte düşünme eylemine girme kapasitesidir. Örgütler içinde takım halinde kararlar örgütün uzun dönemli geleceğine ulaşmasında etkili olmaktadır. Nasıl ki bireyler öğrenmediği zaman hatalar yapıyorsa takımlarda öğrenmediklerinde hatalar yapabilmektedir. Bu durum genelde dramatik ve örgüte pahalı maliyetler getirmektedir. Takım halinde öğrenme örgüt içindeki diğer takımlarında adım atmasında etkili olmaktadır. Bundan dolayı rekabetçi avantajın ana kaynağının gelişiminde bu düşüncelerin tümü önemlidir (Barker, Neailey, 2001, s. 60-67).

İletişim disiplini, takım içinde öğrenmeyi engelleyen etkileşim biçimlerinin nasıl saptanacağını öğrenmeyi kapsamaktadır. Örgütlerde takım halinde öğrenmenin üç önemli boyutu bulunmaktadır (Senge, 2001, s. 258):

- Karmaşık sorunlar üzerine içgörüselsel bir düşünme gereksinimi vardır. Burada takımlar birçok zihnin tek bir zihinden daha zeki olma potansiyelinden nasıl yararlanacaklarını öğrenmelidir.
- Yenilikçi, eşgüdümlü eyleme gereksinim vardır.
- Takım üyelerinin öbür takımlar üzerindeki rolüdür. Örneğin üst düzeylerdeki kişilerden oluşan takımların eylemlerinin çoğu başka takımlar aracılığıyla yürütülmektedir.

Takım halinde öğrenme disiplini, takımların konuşmasının iki ayrı yolu olan diyalog ve tartışma pratiklerini özülle uygulayabilmeyi gerektirmektedir. Diyalogda karmaşık ve incelikli sorunların özgür ve yaratıcı araştırılması, birbirine derin bir kulak verme ve kendi görüşlerini askıya alma bulunmaktadır. Takım halinde öğrenme, aynı zamanda çalışma ekipleri içinde üretken diyalog ve tartışmaya karşı duran etkili güçlerle yaratıcı bir şekilde uğraşmayı öğrenmeyi de gerektirmektedir. Bunlar arasında Argyris'in defansif (savunmacı) rutinler adını verdiği, alışkanlığa dayanan karşılıklı davranma yolları da bulunmaktadır (Senge, 2001, s. 258- 260). Senge ve arkadaşlarının kurmuş oldukları Takım Halinde

Öğrenme laboratuvarı, yönetsel ve takım çalışmalarının etkinliğinin artırılması amacıyla, takım içi etkileşimi düzenleyen bir tekniktir. Bu teknikte (Senge vd, 1994, s. 554- 560):

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

### 2.6.5. Sistem Düşüncesi

Sistem teorisi veya sistem düşüncesi, döngü, biyolojik süreç, organizma, iş ve makine sürecini kapsadığı düşünüldüğünde herhangi bir dinamik süreci düşünmek veya anlamaktır. Örgütler çeşitli derecelerde esnek ve geri dönüt aşamalarıyla karışık sistemler olarak düşünülebilir. Sistem denildiği zaman örgütler, insanların gerçeklerini nasıl yaratacaklarını ve değiştirebileceklerini keşsettikleri bir yer olmaktadır. Bunu gerçekleştirmek için temelde bir zihniyet değişikliğini gerçekleştirmeye yarayacak olan sistem düşüncesine gereksinim duyulmaktadır (Şimşek vd, 2001, s. 97 ). Sistem düşüncesi kavramsal bir çerçeve olup, olay örgüsünün tamamını daha açık seçik görme olanağı vermekte olayları nasıl en etkili şekilde değiştirebileceğinin görülmesinde yardımcı olmaktadır. Sistem düşüncesi, öğrenen örgütün en ince yönünü bireylerin kendilerini ve çevrelerini yeni kavrama yolu ile anlaşılmasını sağlamaktadır. Öğrenen örgütün merkezinde bir zihniyet değişikliği yatmaktadır. Sistem düşüncesi bireylerin kendilerini dünyadan ayrı olarak görmekten çok çevrelerine bağlantılı olarak görmeye, problemlerini dışardan bir başkasının veya başka bir şeyin yol açtığı problemler olarak görmekten çok kendi eylemlerinin yaşadıkları problemleri nasıl yarattığını görmeye yönelik zihniyet değişikliğidir. Öğrenen bir örgüt insanların kendi gerçekliklerini nasıl yaratacaklarını ve nasıl keşfedeceklerini öğrendikleri yer olmaktadır (Senge, 2001, 15).

Cusins (1994, s. 19-27)'e göre bütün örgütsel sistemler insanlar tarafından işletilmektedir. Yönetim sistemi, yöneten insanlar anlamına gelmektedir. Sistemde geri dönüt önemlidir. Örgütün esnek, değişime hızlı yanıt veren olması daha ılımlı bir sistem olduğunu göstermektedir. Örgütler açık sistemlerdir. Açık sistemler dışardan enerji almaktadırlar. Açık

sistemler çevrelerinden bilgi almak yoluyla çevre değişimlerine karşı kendilerini uydurmak ve bu durumun devamlılığını sürdürmek zorunluluğu içinde kalmaktadırlar. Örgütün açık sistem olarak çevresini oluşturan büyük sistemlerle etkileşim içinde olması gerekmektedir. Örgütteki alt sistemler arasındaki etkileşim ve karşılıklı bağımlılığın bireysel öge kadar önemli olması sistem yaklaşımındandır. Sistem yaklaşımı örgütte bir birimde girişilecek bir değişimin, o birimin bağlı bulunduğu bütün içinde değerlendirilmesi olmaktadır (Balci, 2000, s. 48). Sistem yaklaşımında insanlar, takımlar, yöneticiler örgütsel sistemin parçasıdır ve davranışlarında bu sistemi etkileyen faktörleri ve bu faktörlerdeki değişimleri titiz bir şekilde izlemek, örgütsel başarıyı sağlayacak tutumları göstermek zorundadırlar (Eren, 2000, s. 47). Senge (2001, s. 20-21)'e göre disiplinler içinde en önemlisi sistem düşüncesidir. Çünkü beş disiplin daha büyük bir sistemin parçasıdır. Cusins (1994, s. 19-27)'e göre başlangıç noktası öğrenen örgütü yaratmada sistem olarak örgüte bakmaktır. Sistem düşüncesi bütüne bakma disiplinidir. Kişilerarası ilişkiler ve desenlere bakılarak çerçevelendirilmektedir. Dünyaya bütün olarak bakmak ve karmaşıklığın azalmayacağını görmek önemlidir. Sistem düşüncesi "bu sistem ve bu sistemde kontrole sahip değilim" durumunu yönetebilmektir. Kabiliyetsizlik duygusunun panzehiri sistem düşüncesidir. Ayrıntıları ve olayları görünür yaparak hayatı daha basit hale getirebilmektir. Sistem düşüncesi diğer disiplinlerin de güçlerine gereksinim duymaktadır (Appelbaum ve Goransson, 1997, s. 115- 128).

- Kişisel yeterlik kişinin hem bireyleri hem de çevresini etkilemesini sürekli yapmasında ve kendisini güdülemede önemli olmaktadır.
- Bilişsel model örgütün mevcut hatalarının meydana çıkarılmasına ve hataların neler olduğunun görülmesine katkıda bulunmaktadır.
- Uzun dönemli bağlılığı geliştirmede ortak vizyonu inşa etmek gerekmektedir.
- Takım halinde öğrenme örgüte görüş açısı kazandırmada ve kişilerin kendi becerilerinin gelişiminde gerekmektedir.

Senge (2001, s. 20- 21) disiplinlerin birbiriyle kaynaşarak ortaya sistem düşüncesinin çıktığını ifade etmektedir. Sistem düşüncesi, diğer disiplinlerin her birini güçlendiren sinerjik etkisiyle, bütünün, parçalarının toplamından daha fazla olduğunu göstermektedir. Sistem düşüncesi bireylerin kendilerini ve dünyalarını kavrama yolunu açmakta, kişinin kendini dünyadan ayrı görmek yerine dünyayla bağlantılı olarak görmesine, problemleri dışarıda aramak yerine kendi eylemlerinin problemleri nasıl yarattığını görmeye yönelik bir zihniyet değişikliği meydana getirmektedir. Öğrenen örgüt insanların kendi gerçekliklerini nasıl yaratacaklarını keşfettikleri bir yoldur.

## 2. 7. Öğrenen Örgütün Kültür, Yaratıcılık ve Bilgi Yönetimiyle İlişkisi

Öğrenen örgütün gelişiminde yaratıcılık, kültür ve bilginin etkili olduğu görülmektedir. Bu alt başlıkta öğrenen örgütle yaratıcılık, kültür ve bilgi yönetiminin arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmaktadır.

### 2.7. 1. Öğrenen Örgütte Kültür

Kültür, bir toplumun üyesi olarak insanoğlunun öğrendiği bilgi, sanat, gelenek-görenek vb. yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür (Güvenç, 1984, s. 102). Kültür kavramını ön plana iten şey, her örgütün farklı ilerleme düzeyinde etkisi olduğu düşüncesidir. Her örgütün farklılıklarının kültür olduğu söylenebilir. Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin paylaştığı duygular, normlar, etkileşimler, etkinlikler, beklentiler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2000, s. 3). Bolman ve Deal (1991, s. 152) kültürü anlamada Çelik'in düşüncelerine paralel olarak paylaşılan değerler ve inançlar, kadın ve erkek kahramanlar, ritüeller ve seremoniler, hikaye anlatıcılar, dedikoducular, konuşmacıların önemli olduğunun altını çizmekte, işgörenlerin motivasyonunun ve örgütlerine bağlılığının artmasına yol açacağını da eklemektedirler.

Kültür; kendisini belirli bir topluluk içerisindeki örgüt konumunun sonucunda, bir kurumda açıkça ortaya koyan bir yapıdır. Eğer bu yapı öğrenen bir kimlik taşırsa örgütü öğrenen örgüt yolculuğuna çıkarmak mümkün olabilir (Hofstede, 1980) (Wallace vd, 1999, s. 548- 564). Örgütsel kültür, örgütü oluşturan bireylerin hareketlerini, inançlarını ve davranış değerlerini içermektedir. Öğrenmeden yararlanmak için örgütsel kültür öğrenme ve bilginin yüksek derecede yararlı olduğu, bireylerin varolan uygulamayı sürekli sorgulamasının güdülendiği, böylece örgütün yeterliklerin yükseltildiği ve artırıldığı bir iklimi beslemektedir. Aynı derecede, bireylerin güçlendirilmesi iş alanı ve bilgi becerilerinin geliştirilmesinin yeni yaklaşımlarıyla deneyimlerin de desteklenmesi gerekmektedir. Öğrenen örgüte başarılı bir geçişte varolan kültürün değişimi, akan iletişimin etkisi, örgütsel roller ve bilgi paylaşımı önemlidir. Bütün örgütler çeşitli derecelerde öğrenmektedirler. Örgütün ilerlemesinde kültür öğrenmeyi etkilemekle birlikte kültür öğrenme sürecini tutma veya öğrenmeyi harekete geçirmektedir (Harvey, Palmer ve Speier, 1998, s. 341-354).

Schein (2002, s. 109-119) kültürün öğrenilebileceğini, bu nedenle öğrenme modellerinin kültürün yaratılmasında yardımcı olacağını ifade etmektedir. Örgüt kültürü, değişme ve yenilik merkezli, dinamik bir kültür ise, öğrenme ve değişime direnç göstermeyecektir (Şişman, 2002, s. 162). Öğrenme çok geniş bir kavramdır. Tesadüfi öğrenme nerede insan varsa ve ne zaman birbirlerini etkilerlerse meydana gelmektedir. Eğitim



programlarıyla yeni bir kültür oluşturma düşüncesini değişik yapan şey, öğrenmenin tesadüfi değil, planlı ve programlı olduğunun belirtilmesidir (Ölçüm, 1996, s. 68). Örgütteki öğrenme kültüründe belirleyici rol işgörelere öğrenmeyi içsel olarak güdülenmelerini sağlayacak koşulların varlığının olmasıdır (Celep, 2002, s. 360). Stonehouse ve Pemberton (1999, s. 131-144) öğrenme kültürünü yaratmak için yüksek değerli bilginin sağlanması, bireylerin güçlendirilmesi yoluyla deneyimin ve sorgulamanın desteklenmesi, paylaşımın desteklenmesi için güvenin oluşturulması, dolaylı bilginin deneyerek öğrenilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Takımın kararlılığı, süre, takımın öğrenme deneyimlerinin yoğunluğu (kuvveti), öğrenmenin oluşmasını sağlayan mekanizmalar, takımı kurucu ve yöneticileri tarafından ele alınan varsayımların gücü ve açıklığı, kültürün iç tutarlılığının gücü ve derecesi öğrenen kültürde etkili olabilmektedir. Sackman (1991'den akt. Wallace ve diğerleri, 1999, s. 548-564) kültürün görülebilir yanları arasındaki farklılıkları bir buz dağına benzetip, değerlerin ve inançların bir buz dağının altında olduğunu vurgulamaktadır. Eğer örgütün öğrenen bir örgüt olmasını isteniyorsa buz dağının altına sürekli öğrenme duygusunun yerleştirilmesi gerektiği söylenebilir. Wallace vd, (1999, s. 548- 564) "Örgütsel kültür, örgütsel iklim ve yönetsel değerler arasındaki ilişkiler" adlı araştırmalarında takım çalışması, rekabet ve fırsatın kurumsal değerler olarak yer alması ve bu değerlerin, aynı zamanda öğrenen örgüt içinde de bulunması gerektiğini belirtmesi dikkat çekicidir.

Kültürün neden değerli olduğunu açıklayan Ölçüm (1996, s. 22) örgüte güçlü ve rekabetçi kültür kazandıracak etkilerin; bütünlüme, farklılık, sağlamlık ve dinamiklik sağlamanın iki sebebi olduğunu belirtmektedir. Bunlar; kültür ve stratejinin birbirine tam uygunluğu, çalışanların örgütlerine bağlılıklarının artmasıdır.

Bu iki faktör, örgüte güçlü ve rekabetçi bir kültür kazandıracak rakipleri arasında avantaj sağlamaktadır. Hızlı bir değişimin yaşandığı günümüzde durağan bir örgüt kültürü etkili olamamaktadır. Örgüt kendini daha etkili kılacak içsel değişimleri tanıtarak kendini dinamik bir çevreye uyarlamayı denemek zorunda kalmaktadır.

Öğrenen örgütlerde, olumlu bir örgüt kültürü yaratmanın bir diğer gereği ise, açık ve güvenilir bir iletişim ortamı oluşturmaktır. Örgüt içindeki insanlar, gelişimlerine katkıda bulunacak bilgilere kolayca ulaşabilmeli ve örgüt dışında gelişen olaylardan ve meydana gelen yeniliklerden haberdar edilmelidir. Yöneticiler ve işgörelere arasında iletişim kanalı mümkün olduğunca açık olmalı ve iletişimi zorlaştıran etkenler ortadan kaldırılmalıdır (Arıkan, 2001, s. 476).

### 2. 7. 2. Öğrenen Örgütte Yaratıcılık

Yaratıcılık bir düşünme biçimidir ve hayal gücü ile çok yakın ilişkisi bulunmaktadır. Yaratıcılık tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve çaba içindedir. Yaratıcı yeti insan yaşamının ve gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getirmektedir.

“ Ana yoldan ayrılma, deneye açık olma ve kalıplardan kurtulma” yaratıcılığı tanımlamada kullanılan anahtar kavramdır (Özden, 2003, s. 172). Örgütlerin büyümesi ve yaşamasında yaratıcılık özellikleri fazla olan bireylerin etkisi büyük olmaktadır. Yaratıcı güçlerini harekete geçiremeyen bir örgütün başarılı olması zorlaşmakta ve zamanla yaratıcı yönetici ve bireylere sahip diğer örgütlerin gerisinde kalmak kaçınılmaz olmaktadır (İlgar, 2000, s. 198). Yaratıcılık insanlarda bulunan en önemli özelliklerden biridir. Örgütün etkililiğini artırmada yaratıcı düşünme önem kazanmaktadır. Düşünme yeteneği, insanın sahip olduğu en önemli kaynaktır.

Öğrenen bir örgüt olmak ve öğrenmeyi öğrenmek için önce düşünmeyi öğrenmek gerekmektedir. Düşünme bilinçli ve sürekli öğrenmenin temelidir. De Bono'nun önerdiği “6 Şapkalı Düşünme Modeli”nde şapkalardan her biri, belirli bir düşünme türünü temsil etmektedir (1998, s. 25-157).

**Beyaz şapka** tarafsız ve objektiftir. Olguları ve rakamları mümkün olduğu kadar yorum katmadan analiz etme yöntemidir.

**Kırmızı şapka** öfke, tutku ve duyguyu çağırıştırır. Duygular düşüncenin önemli bir parçasıdır ve kişinin konu hakkında kendi görüşünü açıklama yöntemidir.

**Siyah şapka** karamsar ve olumsuzdur. Bir şeyin niçin yapılamayacağını görür. Olumsuz değerlendirmelerle ilgilidir. Yanlış ve hatalı olan şeyleri gösterir.

**Sarı şapka** aydınlık ve olumludur. Bir ucunda mantıklılık ve pratiklik, öbür ucunda hayaller ve umutlar olan bir olumluluk yelpazesini kapsar. Değerli ve yararlı olan şeyleri araştırır.

**Yeşil şapka** yaratıcılık ve yeni fikirlerle ilgilidir. Alternatifler arar, bilinen ve tatmin edici alternatiflerin ötesine gitmeyi gerekli görür.

**Mavi şapka** düşünme sürecinin düzenlenmesi ve kontrolü ile uğraşır. Diğer şapkaların kullanımıyla ilgilidir. Üzerinde düşünülen konuyu özetler, konu hakkında genel bir bakış açısı geliştirir ve sonuçlardan sorumludur.

Altı Şapkalı Düşünme tekniği ve özellikle yeşil şapka yöntemi, öğrenen örgüt olma hedefi taşıyan işletmelerin, insan kaynaklarına öncelikle öğretmeleri gereken bir model olmaktadır (Düren (2002, s. 127).

Bireylerine yaratıcılık olanağı tanıyan örgütlerin, nerede olurlarsa olsunlar içsel ödülleri, dışsal türden olanlardan daha fazladır. Yapılan işe bireyin kendinden büyük bir şey katması ya da kendini ifade duygusu ödüllendirmenin bir yoludur. Örgütlerde yaratıcılık için

en-iyi koşul, özgürlük ve kendini ifade edebilme ortamıdır. Örgütte çalışan bireylerin trajedisi, bireyin örgütçe özümlemiş olmasından değil, tam tersine kendisini bireysel özgürlük girişimi ve yaratıcı ifade girişiminden yoksun bırakan zeki, kendisine saygısı olan, yeterli bir insan olarak doğasıyla çatışan bir rol yüzünden örgütsel yapıya uydurulamamasında yatmaktadır. İyi bir takım çalışması için yaratıcı yönetim gerekmektedir (Sungur, 1997, s. 54- 60). Örgütsel yaratıcılığın tek başına sağlanabilecek bir özellik olmadığını belirten Andriopoulos (2001, s. 834- 841) örgütsel yaratıcılığın örgütsel iklim, liderlik stili, örgütsel kültür, kaynaklar ve beceriler, örgütün yapı ve sistemlerinin etkili olduğunu ifade etmektedir. Örgütsel yaratıcılık bireylerin kendilerini geliştirmelerine, bireylerin gelişimleri ise öğrenmelerine bağlı olmaktadır. Bireysel öğrenmenin sonucunda takımların öğrenmesine doğru yol alınabilmektedir.

### 2. 7. 3. Öğrenen Örgütte Bilgi Yönetimi

Yirminci yüzyıla doğru başlayan ve İkinci Dünya Savaşı'nı da kapsayan zaman diliminde bilgi kavramı öne çıkmaktadır. Bu kavram bilgi ve bilginin işe uygulanmaya başlama dönemini getirmektedir (Bursalıoğlu, 2000, s. 205 ). Örgütler yenilik yaratmada etkili olabilmek için enformasyon sistemlerini kurup daha karmaşık olan bilgiye ulaşmak zorunda kalmaktadırlar. Bilgisayarların hayata girmesi sonucunda sonsuz bilgi birikimiyle bireylerin hangi bilgiyi nerede ve nasıl kullanacakları sorunu da beraberinde gelmektedir. Eldeki araçlar, teknolojik gelişim ne kadar gelişirse gelişsin sonuçta bunları kullanacak olan bireylerin gerekli yeteneklerle donatılması gerekmektedir. Bilginin, veri ve enformasyondan farklı olarak sadece insana özgü bir kavram olması öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır.

Öğrenen örgüt, farklı bilgi, deneyim ve becerilerden yararlanarak güç kazanmak için işbirliğine dayalı ilişkiler oluşturmaktadır. Bilgiye dayalı örgüte dönüşmek ve bilginin sağlayacağı üstünlükleri harekete geçirmek isteyen tüm işletmeler, öncelikle öğrenen örgüt olmalıdırlar. Öğrenen bir örgüt oluşturmak için her şeyden önce ortamın ve yapının uygunluğunun sağlanması gerekmektedir. Bilgi yönetimi, örgütlerin bu bilgi varlıklarının yerini ve niteliğini belirleyerek elde edilmesi, geliştirilmesi ve kullanılması için yapılacak çalışmaları ifade etmektedir (Barutçugil, 2002, s. 153-154).

- Çalışanlara kendilerini geliştirmeleri için gerekli olan zaman ve kolaylıkların gösterilmesini sağlayacak açık ve destekleyici bir ortam sağlanmalıdır. İş dışında ya da iş başında eğitim verilmeli, sorun çözme yetenekleri geliştirilmeli ve katılımcı takım yapısını temel alan bir ortamda çalışmaları sağlanmalıdır.

- Fikirlerin paylaşılmasını, yeni fikirlerin özgür akışının gerçekleşmesini ve iletişimin etkinliğini sağlayacak uygun yapılanmalar oluşturulmalıdır. Bunu sağlayacak olan,

gerekli enformasyon teknolojisi altyapısını kurmuş olan, sistem yaklaşımına sahip, proje takımları ve kişisel ilişkilere dayalı ağ örgütleri şeklinde yapılanan örgütlerdir.

Öğrenen örgütler bilgi çağının model örgütleri olarak görülmektedir. Bilgi çağında hangi örgüt yapısı tercih edilirse edilsin, yöneticilerin sistem düşüncesine hakim olmadıkları ve öğrenen örgüt modelini benimsemedikleri takdirde başarılı olmaları güçtür (Ögüt, 2001, s. 116). Drucker (2000, s. 213) bilginin öğrenen örgütler için çok değerli olduğunu belirtmektedir. Özellikle enformasyona dayalı örgütlerde öz-disiplin ile ilişkiler ve iletişim konularında bireysel sorumluluğa ağırlık verilmektedir. Pemberton ve Stonehouse (1999, s. 131-144) ise ağ örgüt yapısının öğrenme kültürüne daha uygun olduğunu belirtmektedir. Ağ örgütler daha az hiyerarşik özelliğe sahiptir. Tek başına öğrenmeyi destekleyen yapı yerine engellerin daha düşük olduğu ve işlevler arası iletişimi besleyen düz ağ yapılarıyla beraber bireysel güçlendirme bilgi yönetimini daha etkili şekilde kıldığı söylenebilir. Ağ yapılar aynı zamanda örgütsel sınırların aşılmasını da mümkün kılabilir. İş alanları arasında işbirliğini olası kılabilir. Bu tür bir yapı örgütsel bilginin paylaşımına izin verebilir ve yeni bilginin oluşumuna yardımcı olabilir.

Örgütlerin kalitesini işgörenler belirlemektedir (Drucker, 1998, s. 132). Bir gün gelir ve iş otomasyona bağlanabilir ve tamamıyla makineler tarafından yapılabilir. Ancak bilgi, insana özgü bir kavramdır. Bilginin kullanılması ancak ve ancak insan akıyla ya da insan hüneriyle olacaktır. Teknoloji için fiziksel bilimlerin iş yaşamına uyarlanması, bilginin bir şekli olmaktadır. De Bono (2000, s. 63)'a göre bilgi yoksa, işletme ölmüştür ya da ölmek üzeredir. Bilgisayarlar ve telekomünikasyon sayesinde bilgiler toplanabilmekte, saklanabilmekte, sınıflandırabilmekte ve dağıtabilmektedir. Bilgi her kararın temelini oluşturmaktadır.

Bilgi yönetiminin amacı, örgütün hem içindeki, hem de dışındaki çevresel gelişmelerle başa çıkmasını sağlamak, yenilikler gerçekleştirmenin yanı sıra, varolan sorunları çözmek için, dışsal ve içsel bilgiyi bütünleştirmektir. Fakat bu görevleri yerine getirmek için, örgüt, sahip olduğu insan kaynağını en üst düzeye çıkararak öğrenen bir çevre oluşturmak zorundadır. İnsan kaynağını en üst düzeye getirme (Hong ve Kuo, 1999, s. 207- 215):

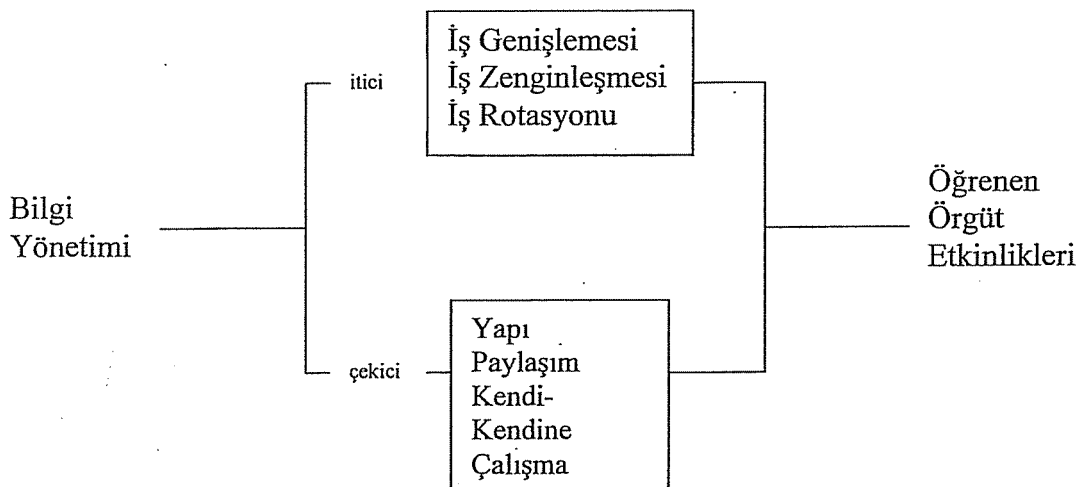
- İşgörenlere, yetenek/ yeterliklerini, en üst düzeyde kullanmalarını (zorlayıcı) sağlayıcı işler sağlama,
- Varolan algı ve anlayış kalıplarını değiştirme,
- Üretimdeki farklılıklara izin verme ve bunun değerini tanıma gibi durumları içerisine almaktadır.

İşgörenin düşünce alışkanlıklarını değiştirmenin en önemli yöntemlerinden birisi, işgörenlere, iş ortamında yaratıcılıklarını ortaya koymalarını sağlayacak olan zorlayıcı işler

vermektir. İşgörene güç ancak başarabileceği işler vermek, onu düşünce alışkanlıklarında değişme yapmaya da itmektedir. Doğaldır ki bir taraftan güç işler verirken, diğer taraftan da işgörenin düşünce alışkanlıklarını değiştirmeye yöneltecek çalışmaları birlikte yapmak gerekmektedir. İnsan kaynakları yönetimi; zorlayıcı işler sağlama, işi zenginleştirme, işi genişletme ve iş rotasyonunu içermektedir. İnsan kaynaklarını en üst düzeye çıkarmak için gereken koşullar belirlendikten sonra, örgüt üç alt sistem üzerine yapılandırılmaktadır. Bunlar (Hong ve Kuo, 1999, s. 207- 215):

1. İş Genişlemesi: işin sınırlarını genişletirken işin içeriği aynıdır. Yani işin miktarındaki artıştır.
2. İş Zenginleşmesi: İşin içeriğinin aynı kalmasına karşın, işin derinliği artmaktadır. Bu durum kendi kendine öğrenme yolu ile gerçekleşir.
3. İş Rotasyonu: Farklı iş içeriği ya da içeriğinin değiştirilmesini içerir. Bu ise paylaşarak öğrenmeyi gerektirir.

İşgörenler bu şekilde yeni öğrenme fırsatları elde etmektedirler. Ayrıca anlayış ve düşünce kalıplarını değiştirmek için örgüt, bilgi alt yapısı, bilgi paylaşımı ve kendi kendine çalışmanın doğal olarak meydana gelmesini olanaklı kılan bir çevre sağlamak zorunda kalmaktadır. Kendi kendine öğrenme, herhangi bir dış uyarana gerek kalmaksızın işgörenin internet kullanması, kitap ya da dergi okuması vb., eylemleri kendiliğinden gerçekleştirmesidir. Diğer bir ifadeyle bilgi yönetimi mekanizması içerisinde iş zenginliği , iş genişlemesi ve iş rotasyonu itici bir güç oluşturmasının yanında, örgüt yönetimince sağlanan bilgi, paylaşım ve kendi kendine çalışma öğrenen örgüt için çekici bir güçtür (Şekil 15). Aslında bilgi yönetimi içerisindeki bu üç itici güç, yeni iş yapısını öğrenmek için bilgiyi saklama, paylaşma ve kendi kendine çalışmanın kullanımını gerektirmektedir.



Şekil 15. Öğrenen Örgütün İşlevsel Elementleri

Kaynak: Hong ve Kuo, "Knowledge Management In The Learning Organisation",

*Leadership & Organisation Development Journal*, Vol: 20, Num.: 4, 1999, ss. 207-215.

İş genişlemesi ve iş zenginleşmesi aynı durumlarda yapılan değişimlerdir. Diğer taraftan iş rotasyonu, durum değiştirmek içindir. Genel olarak bilgi yönetiminde, itici güç, öğrenen örgütün orta ya da uzun vadeli amaçlarına dayanmaktadır. Diğer yandan çekici güçler (yapı, paylaşım ve kendi kendine çalışma) kısa vadeli amaçları içermektedir. Bu süreç edilgen durumdan etkin duruma doğru yönlenebilir. Şekil 16 bu üç yaklaşımın içeriğini göstermektedir. Bu üç yaklaşımın etkililiğini sağlamak için, işgörelere konferans verme becerileri kazandırılmakta ve onlara düşünceleri karşılaştırma ve kavramlardan yararlanmaları öğretilmektedir (Hong ve Kuo, 1999, s. 207- 215).

**Şekil 16. Bilgi Yönetimi Yaklaşımlarının Anlamı ve İçeriği**

Yaklaşımlar	Anlamı	İçerik
Yapı	Öğreticinin işgörelere bir işin nasıl yapılacağı hakkında bilgi vermesi	Beceriler ve temel yönetim bilgisini içermeli
Paylaşım	Meslektaşlarla tartışma oturumları yapması	Yaşam/psikoloji/teknoloji problemler ile ilgili konularla takım olarak ilgilenmek
Kendi Kendine Çalışma	İnternette sörf ve dergi okuma	İş, yaşam ve psikoloji ağırlıklı konuları desenlemek

**Kaynak:** Hong ve Kuo, " Knowledge Management In The Learning Organisation", Leadership & Organisation Development Journal, Vol: 20, Num.: 4, 1999, ss. 207-215.

Her örgütte olduğu gibi bilgi sisteminde de teknolojiden faydalanılmaktadır. Üç farklı teknoloji boyutu söz konusudur. Bunlar öğrenen örgütle ilişkili bilgi teknolojisi, teknoloji tabanlı öğrenme ve elektronik performans destekli sistemlerdir (Çam, 2002, s. 132). Bu sistemler örgüt içinde bilgi transferi yaparak insanların birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Bilgi paylaşımı hiyerarşiyi ortadan kaldırmada da bir araç olarak kullanılabilir. Yaptığı işin ne olduğunu bilen işgörelere sürekli olarak denetlenmek yerine öz denetim mekanizmalarını geliştirebilir. Bilgi teknolojisi öğrenme için güçlü bir araç olabilir. Bireysel öğrenme, örgütsel öğrenme ve bilgi yaratımı ve yönetimi örgütsel amaçları başarıya yoluyla çalışır duruma getirilebilir. Öğrenme ve bilgi birbirini etkilemektedir (Loerman, 2002, s. 285-294)

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ÖĞRENEREN OKUL

Eğitimin toplumsal bir kurum olarak ortaya çıkış amacı toplumun eğitim gereksinmesini karşılamaktır. Okullar biçim, içerik ve niteliklerini değiştirebilirler ancak genel amaçlarını değiştiremezler. Eğitimin toplumsal, siyasal, ekonomik ve bireyi geliştirme işlevleri vardır. Toplumsal işlev ile ifade edilmek istenen, çocuğun, toplumun etkin bir üyesi haline gelmesidir. Eğitim kurumları bu işlevi kültürü aktararak ve kültürü değiştirerek, toplumsallaştırarak, toplumsal ve kültürel yenilenme süreçleri ile sağlamaktadırlar. Siyasal düzene bağlı bireyler yetiştirme yoluyla siyasal işlev sağlanmaya çalışılmaktadır. Eğitimin siyasal bilinç kazandırma işlevi, toplum üyeliğine hazırlanan gençlere demokrasiyi kavratmak, yönetime katılmanın yurttaşlık görevi olduğunu benimsetmek, ülke ve giderek dünya sorunlarına ilgi duymasını sağlamak olacaktır. Ayrıca siyasal lider yetiştirme işlevi de bulunmaktadır. Toplumun yönetecek bireyler o toplumun eğitim kurumlarında yetişir. Bu durumda, ülke yönetiminde söz sahibi olacak bireylerin niteliği ile eğitimin niteliği arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Ekonomik işlev, birbirini tamamlayan üretici bireyler ve bilinçli tüketiciler yetiştirmek olarak iki görevden oluşmaktadır. En son ise bireyi geliştirme işlevi önem kazanmaktadır. Bu işlev, bireylerin özgerçekleştirme gereksinimlerinin karşılanmasıdır. Özgerçekleştirme; “insanın kendini tanıması; kendini benimsemesi; yeteneklerini geliştirerek yeterliklere dönüştürmesi; amaçları ile yeterlikleri arasında dengeli bir uyum sağlayarak ussal bir yaklaşımla sorunları çözebilmesi; aklının yol göstericiliğinde davranışlarını düzenleyerek, irade, düşünce ve eylem özgürlüğüne ulaşabilmesidir. Bireyin tüm yönleri ile geliştirilmesi, bireyi merkeze alan bir eğitim süreci ile olasıdır (Uras, 2002, s. 191- 215). Eğitim denilince akla ilk gelen kurum okuldur. Okul bir takım amaçları gerçekleştirmek üzere meydana getirilmiş sosyal bir örgüttür (Özdemir, 2000, s. 16). Bursalıoğlu (2001, s.33), okulla ilgili şu görüşleri ileri sürmektedir: “Okul özel bir çevredir. Bu özel çevrenin görevi, çocuğa gerçek çevreyi kolaylaştırarak, temizleyerek ve dengeleştirerek öğretmektir. Okulun diğer örgütlerden ayrılan en önemli özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Böylece, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir.” Okulda verilen eğitim diğer kurumların eğitiminden farklıdır. Okulda kazandırılan davranışlar gelişmiş güzel taklitle elde edilecek davranışlardan uzaktır. Okuldaki yapılan tüm görevler, okulun temel amaçlarını yerine getirmek için

yapılmaktadır. Bu temel amaç eğitimidir, okulun varlık nedeni olan öğrencilerde öğrenmenin gerçekleşmesidir. 21. yüzyılda okulların öğrendiğinden söz edilmektedir.

21. yüzyılın okullarının temel amacı, öğrenen okullar içinde öğretim lideri öğretmen, öğretmenleri örgütleyen eğitim lideri bir okul yöneticisi ve öğrenmeyi öğrenen öğrencilerden oluşan çağdaş bir kurum olabilmektir (Ural, 2002, s. 294). Okul, eğitim örgütünün halka açık olan, halkla yüzyüze gelinen kapısı durumunda kalmaktadır. Okulun sorunları topluma, toplumun sorunları da okula etkide bulunmaktadır. Eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilmesi, okulun iyi örgütlenmesine bağlıdır. Okulun örgütlenmesinde görülecek en küçük kusur okulun işlevini yitirmesine yol açabilmektedir (Başaran, 1983, s. 32). Her dönemde, öğrenme ancak okulda gerçekleşmektedir. Okul ayrıca kültür üretme ve yayma aracı olarak görüldüğü gibi, "resmi ideoloji"nin de üretildiği, aktarıldığı yerler olarak kabul edilmektedir. Bir okul, önceden belirlenmiş amaç ve işlevlerini en üst düzeyde gerçekleştirebiliyorsa o okulun etkililiğinden söz edilebilmektedir. Okulun işlevleri bireye yönelik, topluma yönelik işlevler olarak iki açıdan ele alınmaktadır. Bireysel açıdan bakıldığında, okul bireyin yeteneklerini tanımaya ve geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Toplumsal açıdan bakıldığında, ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda kalkınmış, gelişmiş, refah düzeyi ve yaşam standardı yüksek bir ülke olması için gereksinim duyulan insanı yetiştirmek amaçlamaktadır (Şişman, 2002a, s. 11-14). Çok az örgüt, önceden kendi amaçlarını gerçekleştirebilecek nitelikte yetişmiş insangücü sağlayabilmektedir. Okullar bu üstünlüğü elinde bulunduran örgütlerdir. Gray (2000, s. 235- 239) okulların nasıl öğrendiğinden bahsetmek için en az iki tip okul olduğunu belirtmektedir. Birincisi, kendi kendine öğrenen okullardır. Bu tip okullar en ideal okullardır. İkincisi, zıt kutuptaki okullardır. Bu okullarda örgütsel öğrenme ya çok azdır ya da hiç düzeyindedir. Yazara göre bu okullar hakkında çok az bilgi bulunmaktadır. Sonuçta bu iki tip okul toplum içinde yer almaktadır. Leithwood ve Aitken (1995) öğrenen örgütü “amaçların değerlerini düzenli olarak tartan, gerekli olduğu zaman amaçları değiştiren ve sürekli olarak bu amaçları gerçekleştirmek için daha etkili ve verimli yolları geliştirmeye hep birlikte kendilerini adanmış ortak amaçları olan bir takım insan” ın oluşturduğu örgüt olarak tanımlamaktadırlar (Gray, 2000, s. 235- 239). Bu tanım okullar içinde geçerli olabilmektedir. Öğrenen okulda personelin kendini geliştirmesi tohumları atılmakta ve yenileme büyümektedir. Bu tür gelişimler “gelişim” fikrinin ortaya atıldığı andan itibaren kök salmaya başlamaktadır. Gray (2000, s. 235- 239) okulun kendini değerlendirme fikrinin yirmi yıllık bir zamanı alacağını belirtmektedir.

Okullar öğrenme yöntemlerini anlamada daha fazla yetenekli olmalıdırlar. Bu bilgilerin bir kısmı sözsüz anlatılan da olabilir. Kişinin kendi deneyimlerinin analizini



yapması göz korkutucu olabilmektedir. Süreci hızlı anlayarak, küçük adımlarla değişimin yaratılması itici güç oluşturabilir. Öğrenen örgüt için engellerin olduğu görülmektedir. Başlangıç noktası ne olursa olsun öğrenen okulların nasıl öğrendiği gelişimi sağlamada etkili bir rol oynayabilir. Bugünün rekabetçi dünyasında eğitim yatırımı ve edimin öneminin gittikçe daha fazla farkına varılmasından dolayı, eğitim çalışanları dikkatlerini öğrenen örgütlere çevirmeye başlamışlardır. Longworth ve Davies (1996, s. 75), her örgütün öğrenen örgüt olabileceğine dikkat çekmektedir. Öğrenen örgüt, öğrenme yoluyla edimi iyileştirme gereksinimi ve isteği olan bir şirket, bir meslek kuruluşu, bir üniversite, bir okul, bir şehir, bir ulus veya bir takım olabilmektedir. Yazarlara göre öğrenen örgütler aşağıda belirtilen yeterliklere de sahiptir:

- Değişimi önceden sezme ve bu değişime adapte olmak,
- Yaratma hızını artırmak,
- Rakiplerden ve iş ortaklarından uzmanlık öğrenmek,
- Örgütler içinde bilginin transferini gerçekleştirmek,
- Hatalardan ders almak,
- Çalışanlardan daha iyi yararlanmak,
- Stratejik değişimleri daha hızlı uygulamak ve,
- Sürekli olarak gelişebilmektir.

Öğrenen okul değerlerle yönetilmektedir. Bireylerde kapasite kaynakları konusunda farklı bir vizyon yaygınlaştırmak amacıyla öğrenen okullarda değerler oldukça dikkatle seçilmektedir. Eğitimin amacı aktif öğrenenler ortaya çıkarmaktır. Öğrenen okulun belli değerlerinin vurgulanması gerekmektedir. Bu değerler şunlardır (Töremen, 2000, s. 109-114):

- Herkesin olduğu gibi kabul edilmesi ve değerli olduğu düşüncesi,
- Bireysel kapasite ve başarı,
- İddialı olma ve kendine güvenme,
- Sorumluluk ve özerklik için güçlendirme,
- Toplum ve başkaları için sorumluluk almak,
- Vizyon ve hedef,
- Personel ilgisi,

- Kalite için araştırma,
- Ebeveyn katılımıdır.

Yong (2000, s. 32-39), “ Öğrenen Okullarda Yüksek Edimli İnsan Kaynakları Stratejileri” isimli çalışmasında, Singapur’da bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin edimlerinin artırılmasında etken olan faktörlerin neler olabileceğini tartışmaktadır. Okullardaki sürekli öğrenme iklimini kuvvetlendirmek ve pekiştirmek için gerekli insan kaynakları planlarını tanımlamaya çalışarak, işgören değişkenlerinin incelemesini yapmaktadır. Bu çalışma ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bakış açısı bağlamında, sözleşme reformunun olabilirliği, seçim ve tazminat üzerinde yoğunlaşmaktadır. Okul çapında insan kaynakları dönüşümü çerçevesinde, öğretmen alımı, seçimi ve hizmet içi eğitimleri bakımından insan kaynakları yöneticisinin atamasının yapılmasını önermektedir. İnsan kaynakları yöneticisinin yetkileri yanında, diğer bölüm başkanları, disiplin amiri, okul yöneticisi ve operasyonel yöneticilerle birlikte toplantılara katılmaları gerektiğini belirtmektedir. Personel dosyalarının korunması veya okul amaçlarına ulaşmak istendiğinde bir uzman gibi özel önerilere katkı veren sade bir yönetici olmamalı, aksine okulun baştan aşağıya tüm stratejisinin belirlenmesinde ve uygulanmasında formal ve informal ilkelerde, bütüncül rol oynayan stratejik bir ortak olmalıdır. Ayrıca Yong (2000, s. 40) öğretmenlerin yeterlilik özellikleri, yeni eğitim kılavuzlarıyla her bir öğretmenin hedef olarak belirlenmesi ve her yıl 100 saatten oluşan kursa tabi tutulmaları gerektiğini belirtmektedir. Örneğin, 36 saatlik detaylandırılmış bilgi teknolojileri kursu bütün öğretmenler için okul saatlerinden sonra verilebilir. Sürekli eğitim ve gelişim sürecinde bulunan öğrenen okullarda öğretmenler çok yönlü öğrenme isteği içindedirler. Nasıl özel sektörde iş alımında belirli kriterler varsa okullarda da benzer kriterlerin olabileceğini ifade etmektedir.

Yong (2000, s. 32-39), örgütlerin ücretlerden bir kaldıraç gibi yararlandığını belirtmektedir. Eğer ücret sistemi saydam olmayan, kişisel rekabetçi ödüle dayalı ve hataları cezalandırıcı ise, bu bilgi paylaşımını azaltıcı, insanları risk almaktan vazgeçiren, içeride ve takımlar arasında çatışmaya yönelten etkilere neden olabilmektedir. Bu bağlamda, alanyazın yararlı prim ücretlerini savunmaktadır. Okullar, öğretmenlerin edindikleri pedagojik bilgi ve öğretme yöntemlerini, bilgisayar yönetimini, toplam kalite yönetimini kullanmayı, takımlar yoluyla farklı konularda çoklu beceriler kazanılmasını; takımlarda iş sorumluluğu gibi becerileri ve yapısallığı kapsamalıdır. Öğrenen örgütlerde işgörenler belirlenmiş ücret planlarından ve tasarılarından veya kişisel sorulardan farklı olarak üstlerinden edimleri hakkında yorum yapmalarını istemektedirler. Bu üst onun takım üyesi, meslektaşı, ast memur,

içerdeki ve dışardaki müşteriler olabilmektedir. Okulda ücret tasarımı sürecinde, insan kaynakları yöneticisi, bölüm başkanları, çeşitli komitelerden öğretmen temsilcileri, okulda faal olan anlayışlı velilerin bulunması gerekmektedir. Bu saydamlık herhangi bir kayırma kuşkusu veya durumla ilgili yanlılık ve bu nedenle kabul edilen kuşkuculuk düşüncesini de silmektedir.

Yong (2000, s. 32-39)'un çalışmasına koşt olarak, Ellinger ve Ellinger, Yang (2000, s. 1-7), "Öğrenen Örgüt Gerçek mi? Öğrenen Örgütün Boyutlarının Örgütsel Edim Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" isimli çalışmasında, öğrenen örgüt ve edim arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Bu araştırma Amerikan üretici firmalarının orta düzeyli 400 yöneticisine posta yoluyla ulaşılarak yapılmıştır. Hedeflenen amaç öğrenen örgüt kavramının firmanın gündelik ilişkilerinden çok edim üzerindeki etkilerini incelemek olmuştur. Bilgi edimi ile finansal edim arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Yong, 2000, s. 32-39; Ellinger ve Ellinger, Yang, 2000, s.1-7). Sonuç olarak, öğrenen örgütleri yaratmak, yöneticiler, insan kaynakları geliştiricileri ve gerek bireysel gerek takım ve örgütsel düzeyde firma çalışanları için yeni roller gerektirmektedir.

Okulun belirli amaçları olan bir öğrenen örgüt olarak diğer okullardan ayıran özelliklerini Braham (1998, s. 9) aşağıdaki şekilde belirtmektedir:

- Öğrenme, insanların yaptıkları her şeyin içine dahil edilmiştir; işe fazladan eklenen bir şey değil, aksine işin sıradan bir parçasıdır.
- Öğrenme, anlık bir olay değil bir süreçtir.
- Tüm ilişkilerin temelinde işbirliği vardır.
- Bireyler kendileri gelişirken kurumu da değiştirirler.
- Öğrenen örgüt yaratıcıdır; bireyler kurumu yeniden yaratırlar.
- Kurum kendisinden de bir şeyler öğrenir; çalışanlar, kurumu etkililik, kalitenin yükseltilmesi ve yenilikler konusunda eğitirler.
- Öğrenen bir örgütün parçası olmak keyifli ve heyecan vericidir.

Öğrenme ömür boyu sürecek bir etkinlik haline geldiği ve yetişkin olur olmaz sona ermeyeceği için, okulların da ömür boyu öğrenme kavramına göre düzenlenmesi zorunlu olmaktadır. Okulların "açık sistemler" haline dönüşmesi gerekmektedir (Drucker, 1993, s. 285). Açık sistem çevreden girdisini almakta (araçlar, bilgi ve işgören), bunları süreç aşamasında işleyerek çıktıya (ürün ve hizmette) dönüştürmekte ve bunlarla ilgili olarak çevreden dönüt almaktadır. Örgütün iç ve dış çevresinden alınan dönütler girdi ya da işlem

aşamasında oluşan alt standartların belirlenmesini sağlamaktadır. Öğrenen örgütlerin etkililiği için iç ve dış güçlerin önemi vurgulanmaktadır (Doğan, 2004, s. 124).

### 3.1. Öğrenen Okulda Öğrenme Ortamları

Okul ortamında öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer personel sahip oldukları mesleki bilgileri artırmak, mesleki alanda ortaya çıkan değişimi ve yenilikleri takip ederek öğrenmek zorundadır. Okul personelinin öğrenme ve değişme konusunda çabası ne kadar büyük olursa, mesleki başarıları da o kadar büyük olmaktadır. Bu başarı okulun kalitesini yükseltmektedir. Okuldaki eğitimin kalitesini artırmak, öğretmen, yönetici ve diğer personelin kişisel gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla okullar “öğrenen kurum” haline gelmektedir. Böyle bir kurumda çalışan öğretmenler ve yöneticiler sürekli olarak öğrenme etkinliklerinde bulunmaktadırlar. Okullar çalışanları için öğrenme laboratuvarlarıdır. Bir okulu öğrenme laboratuvarı haline getirmek amacıyla, okullarda öğrenme ortamları oluşturulmaktadır (Kümüş, 1998, s. 43- 44).

Öğrenen kurum konusundaki bir etkinlik de, hizmet içi eğitimidir. Kamu hizmeti görevlilerinin hizmete yatkınlığını sağlamaları, verimlilik düzeylerini yükseltmeleri, gelecekteki görev ve sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmeleri için, onların hizmete ilişkin uzmanlık bilgilerinin niteliğini artırmaya yönelik eğitim etkinliklerinin tümüne hizmet içi eğitim denir. Çevikbaş (2002, s. 26)’a göre hizmet içi eğitimi zorunlu kılan nedenler bulunmaktadır. Bu nedenler:

- Hizmet öncesi eğitimde verilen bilgilerin eksik ve yetersiz oluşu,
- Kamu kesiminde kariyer düşüncesinin giderek yaygınlaşması ve kökleşmesi olgusu,
- Hizmette gelişme ve değişikliklere uymak zorunluluğu,
- Bazı bilgi ve beceriler, sadece hizmet içinde elde edilmesi,
- Kişinin öğrenme ve kendini geliştirme isteği,
- Öğrenmeyi rastlantısal olmaktan kurtarıp, sistemli hale getirmedir.

Okul ortamında, öğretmen ve okul yöneticilerinin, kişisel gelişimlerini sürdürmek, meslekte yeni çıkan yenilikleri takip etmelerini kolaylaştırmak amacıyla hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmektedir. Bu tür faaliyetler, okul personelinin eski öğrenmelerini bütünleyen, eksikliklerini gideren ve kişisel niteliklerini de artıran bir takım programları içermektedir.

Bir okuldaki branş öğretmenlerinin bir araya gelerek, bilgi, beceri ve deneyimlerini paylaştıkları entelektüel ortam olarak okulları alabiliriz. Zümre toplantılarında öğretmenler

daha çok, özel öğretim yöntemleri, öğretim yöntem ve teknikleri yanında, ölçme ve teknikleri üzerinde çalışmaktadırlar. Zümre toplantıları genç öğretmenlerin yetişmesinde ve tecrübeli öğretmenlerin mesleklerinde kişisel yeterliğe ulaşmasında en önemli görevleri yerine getirdiği söylenebilir.

Öğretmenler Kurulu, okuldaki bütün öğretmenler ve okul yöneticilerinin düzenli olarak bir araya geldikleri önemli toplantılardan biri olmaktadır. Bu toplantılarda öğretmenler ve okul yöneticileri arasında fikir alış verişi yapılmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenler problem çözme becerilerini paylaşmaktadırlar. Okulun geleceğine ait önemli kararlar alınmaktadır. Okulun problemleri tartışılmaktadır. Paylaşılan çözümler üretilmektedir.

Okulun, amaçları doğrultusunda belirlenen ilke ve kurallara uygun olarak işleyip işlemediği ancak denetleme yapılarak öğrenilebilir. Okul personeli, her zaman kendini denetlemeli ya da kendi içinde iç denetim mekanizması oluşturarak başkalarının denetlemesine gerek bırakmamalıdır. Okul ortamında bir öğretmenin ya da bir yöneticinin bir başkası tarafından denetlenmesi, yapılan hataların ortaya çıkmasını kolaylaştırabilir.

Okuldaki sorunların ele alındığı yerlerden birisi olarak okul-aile birlikleri alınabilir. Okullar, çevrelerine okul- aile birliği ve koruma derneklerinin katılımıyla daha kolay ulaşabilirler. Velilerin okullara sahip çıkmaları ve okul yönetiminde söz sahibi olmaları bu kurumlar aracılığı ile gerçekleşmektedir. Okulların yaşadıkları problemlerden bir kısmı burada çözüm bulmaktadır. Okul aile birliği ya da koruma dernekleri ile yapılan toplantılarda, velilerin okul hakkında alınacak kararlara katılmaları sağlanmaktadır. Çevrenin okuldan beklentileri, okulun da çevresinden beklentileri uzlaştırılmaya çalışılmaktadır.

### 3.2. Öğrenen Okulun Özellikleri

Öğrenen örgütler arasında, işletmeler, bankalar ve okullar kabul edilmektedir. Öğrenen örgütlerin yanı sıra öğrenen okullarında kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Öğrenen okulda çalışan, öğretmen, okul idarecileri başkalarından yeni bilgi ve beceri öğrenirler. Öğrenen okullarda sürekli kurslar, seminerler gibi etkinlikler düzenlenir ve personel bu etkinliklere isteyerek katılır. Kurslarda veya seminerlerde öğretmenler ve yöneticiler edindikleri bilgi ve becerileri birbirleriyle paylaşırlar. Okul idaresi uygulamaları hakkında öğretmenleri ve öğrenci velilerini bilgilendirir. Öğretmen ve yöneticiler rutin çalışmalardan vazgeçip, risk üstlenerek yeni uygulamalara başlama cesaretini gösterebilirler. Öğrenen okulların lideri olan okul müdürleri, insan ilişkilerinde diyalogu kullanmada başarı gösterir. Öğrenen okul yönetimi klasik iletişim anlayışını değiştirir. Öğrenen okullarda, okul yöneticisi işgörenine karşı aynı zamanda öğreticilik görevi de bulunmaktadır. Bunu gerçekleştirebilecek bir okul müdürünün kişisel gelişimini tamamlamış, mesleğinde

ustalaşmış olması gerekir. Okul yöneticisi okulun kapılarını çevresine açar. Okul, çevresinin kültür merkezidir. Öğrenen okullarda çalışan okul yöneticileri ve öğretmenler yabancı dil konuşabilir, teknolojiye ilgi duyar, eğitimle ilgili yayınları sürekli takip eder. Öğrenen okullar demokratik bir yönetim anlayışına sahiptir. Okulda takım halinde öğrenme sağlanmıştır. Öğrenen okullarda işgörenler birbirlerine karşı güven duygusu içindedirler. İşgörenler için okulun amaçları ön plandadır. Öğretmenler toplantısı ve zümre toplantıları daha sık yapılır. Öğrenen okullar, diğer eğitim kurumlarının uygulamalarıyla kendi uygulamalarını sürekli olarak karşılaştırırlar. Öğrenen okullarda kalite vardır. Okuldaki kaliteyi, okulun fiziki yapısından, okuldaki ders araç ve gereçlerinden ve okuldaki öğretmenlerin hal, hareket ve davranışlarından anlamak mümkün olabilir. Öğrenen okulların kendilerine ait bir okul kültürleri vardır. Bu okul kültürü öğrenme ile bağlantılıdır. Öğrenen okullarda okul yöneticileri problemlere çözüm ararken okulu bir bütün olarak görürler. Ortaya çıkan problemlerin başka problemlerle bağlantılı olduğunu bilirler. Öğrenen okullarda, yaşanan problemler çok iyi analiz edilir. Problemlerin gerçek nedenleri ortaya konur. Bütün personel, okulun genelinde probleme neden olan hataları görür ve yapılan hatalardan öğretici ders alır. Öğrenen okullar yaptıkları hatayı tekrarlamazlar (Kümüş 1998, s. 61- 64).

### 3.3. Öğrenen Okulda Yönetici ve Öğretmen

İnsanların işbirliğini sağlama ve onları bu amaca doğru yürütme iş ve çabalarının toplamı yönetim olarak adlandırılır. Yönetim amaçlara yönelmiş, insansal ve psiko toplumsal özde olan bir süreçtir. Yönetim sürecinde yer alan, ortak çaba ve çalışmalara katılan bireyler, işgören ve işgördüren, yönetilen ve yöneten, ast ve üst, memur ve amir gibi çeşitli terimlerle anılan bireyler toplumsal farklılaşmaya uğramaktadırlar. Yönetim sürecinde ve ast-üst ilişkilerinde emir verenler ile emir alanlar vardır. Böylece, oluşan emir- komuta zincirinde yer alan kişiler, üstlük sıfat ve işlevlerini toplamış olmaktadır. Yönetimle ilgili iş ve faaliyetleri, tek olarak ya da takım halinde gören bireyler, yönetim organlarını oluşturmaktadır. Bu organlara yönetici denilebilir. Yönetimin, bir gelir sağlama amacıyla sürekli olarak yapılması halinde yönetim mesleği oluşmaktadır. Buna da yöneticilik adı verilir (Tosun, 1990, s. 163-164). O halde, yönetim, önceden saptanmış ve belirtilmiş bir amacın gerçekleştirilmesi için insan gücü, para, zaman, malzeme ve yer öğelerinin daha verimli, daha ekonomik ve daha iyi bir biçimde kullanılması anlamına gelmektedir (Tortop, 1975, s. 31).

Yönetimin meslek haline gelmesiyle birlikte işbölümü, uzmanlaşma ve üretimde verimlilik de kendisini göstermeye başlamıştır. Yönetim hiyerarşideki bir üstün örgütleyici çalışmaları olarak tanımlanırsa işbölümünün ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır

(Fişek, 1975, s. 64 ). Emeğin verimini çoğaltmak için, araç ve gereç kullanmaktan başka veya onunla birlikte bireyin başvurabileceği diğer yol başkalarının işbirliğini ve yardımını sağlamaktır. Bu yolla, bireyin şu sorunlarla karşılaşması doğaldır (Tosun, 1990, s. 164): (1) Başkalarının işbirliği, yardımı nasıl sağlanacaktır? İnandırma yoluyla mı, korkutma yoluyla mı, yoksa başka bir yöntemle mi? (2) Hangi yolla olursa olsun, işbirliği sağlandıktan sonra oluşacak grubun amaca doğru yürütülmesinde, yani takım halinde çalışma durumunda ortaya çıkan sakıncalar nasıl yok edilecektir?

Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim sisteminde, milli eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelen eğitim işgörenleri ile diğer kaynakları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme süreci olarak tanımlanabilir. Eğitim yönetiminin konusu planlı olarak yapılan eğitimidir. Planlı eğitim, önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda, hazırlanan elverişli bir ortamda, eğitilenin nitelikleri, gereksinmeleri göz önünde tutularak yapılan eğitimidir. Bu tür eğitim bu iş için özenle düzenlenen bir sistem içinde yapılmaktadır. Eğitimin böylesine planlanarak uygulandığı eğitim yerine okul denir. Okula ve okullardan oluşan düzene de eğitim sistemi denir. Eğitim bir toplumun vazgeçilmez gereksinmesidir. Eğitimi toplum için vazgeçilmez yapan neden, eğitimin insanın yaşaması için gerekli olmasıdır. Hem yaşamayı öğrenmek, hem de daha iyi yaşamak için insanın eğitime gereksinmesi vardır. Bu gereksinim toplumsal kurum olan eğitim kurumlarıyla olanaklı hale gelmektedir. Eğitim kurumunun yarattığı toplumsal birim de eğitim sistemi ile bu sistemi oluşturan okullardır (Başaran, 1983, s. 23).

Okullar insan ilişkilerinin daha yoğun olduğu ortamlardır. Bu nedenle okuldaki hava-insan ilişkileri, diğer örgütlerden farklı olmaktadır. Örgüt üyeleri arasında ilişkiler, biçimsellikten uzaklaşıp, doğal niteliğe yönelmektedir. Okulun “kritik önemdeki etkenlerinden birisi okul yöneticisidir (Balcı, 2002, s. 113). Okul yöneticilerinin hiyerarşik konumları, statüleri, rolleri, yeterlikleri diğer eğitim yöneticilerinden farklıdır. Açıkalın (1995, s. 6)’a göre, çağdaş okul yöneticisi; kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, ana dilini doğru ve güzel kullanabilen, yabancı dil bilen, iletişim teknolojisine hakim, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış bir yöneticidir.

Töremen (1990, s. 32), öğrenen okul yöneticisinden beklenen rolleri açıklık, sistem düşüncesi, üreticilik, kişisel yeterlik, empati şeklinde belirtmektedir. Bu davranışlar öğrenmeyi ortaya çıkaracak yönetim uygulamalarının birer parçası olacaklardır. Öğrenen örgütte liderin rolü sürekli değişmektedir. Okul yöneticileri okullarının öğrenmelerinden sorumlu olmalıdırlar. Bu da okul yöneticilerinin misyonlarını geliştirmelerinde yardımcı

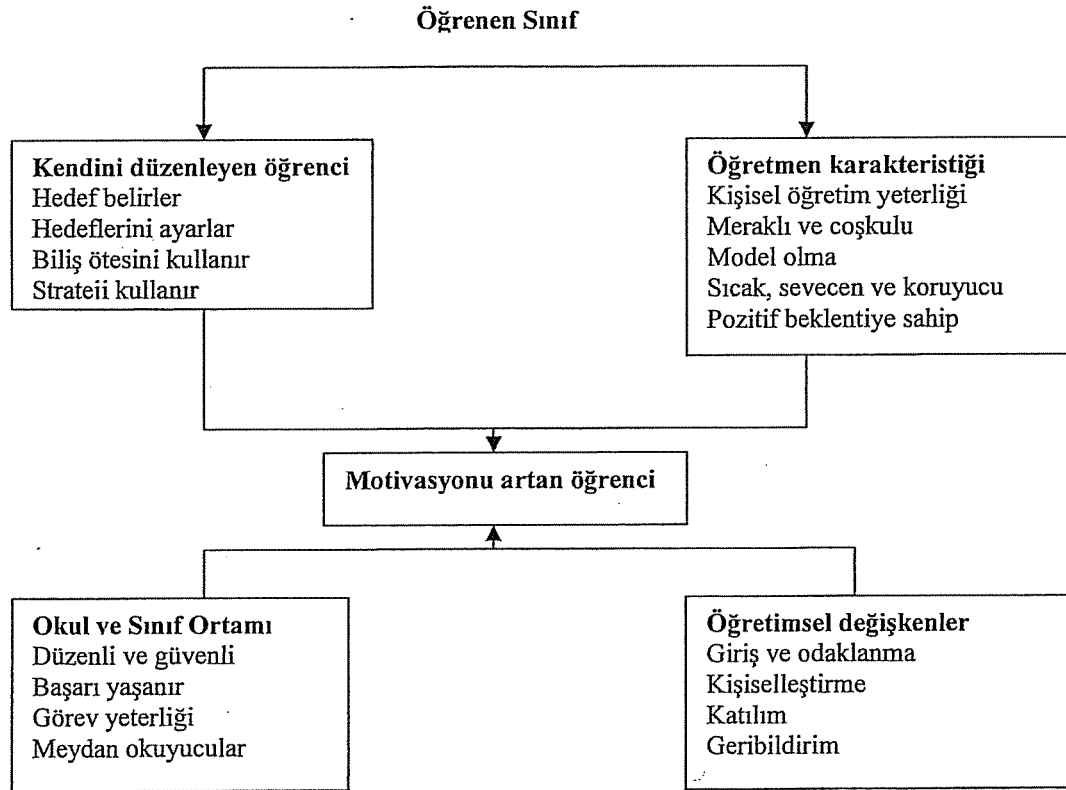
olmaktadırlar. Öğrenme genel olarak arzulamaktan çok amaca uyarlı görev ve işbirliğidir. Öğrenen liderler sürekli öğrenmeyi destekleyerek yoğun programın dışında zaman yaratarak, bilgiyi yayarak ve toplayarak, ortak sorguyu destekleyen yönetim şeklini oluşturarak örgütsel yapıyı meydana getirmektedirler. En önemlisi de, liderlik statüsündeki yöneticiler örgütlerini öğrenen topluluklar olarak görmektedirler (Lasway, 1998, s. 122-126).

Okul yöneticisinin liderlik statüsüne geçmesi, okulunun öğrenen okul olmasında etkili olabilmektedir. Alanyazında liderlik, iki veya daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirme olarak tanımlanır (Çelik, 1996 , s. 36). Okul yöneticisi atama ile göreve gelir ve başlangıçta statü lideridir. Bu statünün verdiği formal yetkinin, sosyal ve teknik yetkilerle desteklenmesi gerekmektedir. Sosyal yetki yöneticinin etrafındaki okulun iç ve dış öğelerinden gelmektedir. Teknik yetki ise yöneticinin yönetim bilgisi ve becerileri olmaktadır (Bursalıoğlu, 2001, s. 40). Okul yöneticisinin en önemli görevi eğitim liderliğini yapabilmesidir. Öğrenen okulda liderlik edecek okul yöneticisinin öğretimsel lider olması yetmemektedir. Öğrenen örgütlerdeki liderlerin önemli rollerinden biri öğretmenlik rolüdür. Öğretmen olarak lider, insanların vizyonlarını nasıl oluşturacaklarını öğretme peşinde değildir. Öğrenen liderler öğrenmeye destek olmalarından dolayı öğretmendirler. Bu liderler, öğrenen örgütlerdeki işgörenlerin sistematik düşünce geliştirmesini sağlamaktadırlar. Öğrenen liderler, insanların değişimi şekillendiren sistematik güçleri anlamalarına yardımcı olmaktadır (Senge, 2001, s. 379). Okulda öğrenen bir topluluk oluşturmak için kişisel ustalığın gelişiminin ve yükselişinin içinde olduğu enerjiye gereksinim vardır. Örneğin Shell şirketi işgörenlerle düzenli olarak öğrenme kontratı yapmaktadır. Okullarda öğrenme etkinlikleri “ödünç alınmış zaman” olarak görülmektedir. Okulların toplumda öğrenme merkezleri olarak görülmesi gerekmektedir. Örgütün öğrenen örgüt olabilmesi için kültürünün de öğrenmeyi yaratması önemli olmaktadır. Okullar liderlere, tasarımcılara, hizmetkarlara, koçlara, öğretmenlere, fikir verenlere, rehberlere gereksinim duyarken, asla kahramanlara, manipülatörlere, kontrol edicilere, yöneticilere gereksinim duymamaktadır (Stephen, 1992, s. 114-259).

Baran (1999, s. 90) öğrenen okula liderlik yapacak olan okul yöneticisinin okul dışı değişkenleri ve okul içi değişkenleri çok iyi kontrol etmesi ve yönetmesinin yeterli olmadığını belirtmektedir. Okul içi ve okul dışı değişkenlerin iyi tasarlanması ve yönetilmesi öğrenen liderin etkililiğini artırmakla birlikte, bütün bunlara eklenebilecek bir diğer boyut liderin kendi kendisini yetiştirme sorumluluğudur. Eğer okul yöneticisi kendi kendisini yetiştirmiyorsa ya da öğrenmiyorsa, öğrenen okulu oluşturması da rastlantıya kalmaktadır. Okulların öğrenen örgüt olarak ele alınmasında iki önemli neden bulunmaktadır. Birincisi,



herkes için öğrenmenin merkezi önemi, ikincisi, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde profesyonel öğrenmenin okul gelişimindeki değerinin farkına varılmasıdır. Profesyonel öğrenme, okul ilerlemesinde, sınıflarda ve öğretmenler odasında olmaktadır. Bu bağlamda, sadece okulun öğrenen örgüt olması yeterli olmamakta, öğrenmenin gerçekleştirildiği ortam olan sınıfların öğrenen sınıflar olması gerekmektedir. Çünkü sınıf; öğretim amacı ile bir araya getirilmiş birbirine benzer özellikte öğrencilerden oluşan özel olarak düzenlenmiş bir çevredir (Ünal ve Ada, 2000, s. 26). Bu çevre öğrenmenin daha kolay ve iyi bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Öğrenen sınıfın öğrenci, öğretmen, ortam ve öğretim değişkenleri olarak dört temel ögesi bulunmaktadır. Şekil 17’de öğrenen sınıfın değişkenleri gösterilmektedir. Öğrenen sınıf hedef belirleyen, hedeflerini ayarlayabilen, algı, dikkat etme, yorumlama, anlama ve hatırlama gibi zihinsel süreçleri ve öğrenme stratejileri kullanan öğrencilerin olduğu bir sınıf olarak tanımlanmaktadır (Yüksel, 2004, s. 138-141).



Şekil 17. Öğrenen Sınıfın Değişkenleri

Kaynak: Yüksel G., (2004), "Öğrenme İçin Motivasyon", Sınıf Yönetimi, Ankara: Asil.

Öğrenen sınıflardaki öğrencilerin başarıları yüksek olmaktadır. Bu sınıflarda etkili bir öğretmen, sık sık öğrencilerin çalışmasını gözden geçiren, sistematik olarak çalışmalarını yürüten, yapıcı, güvenilir geri bildirimler veren, rehberlik yapan, yeni davranış modelleri geliştiren ve uyumu kolaylaştıran dersler ve konu içerikleri ile öğrenci edimleri arasında ilişki kuran bir kişi olduğundan öğrenci başarıları da artmaktadır (Aydın, 2000a, s. 5-15). Öğrenen örgütler yaklaşımı içinde öğretmen için biçilen rol, okul ve okul çevresiyle bitmemekte, sınıf içinde de devam etmektedir. Sonuç olarak, öğrenen bir sınıfta, takım çalışması, işbirliği,

yaratıcılık, yetkiyi paylaşma ve nitelik bulunmaktadır (Altınok, 2004, s. 256). Bu niteliklerin öğrenciye kazandırılmasında öğretmenin ve dolaylı olarak yöneticinin katkısı bulunduğu sonucu çıkartılabilir. Yönetici, öğretmen ve öğrencinin sürekli öğrenmeye açık duruma gelmesi sonucunda, öğrenen okulların beş özelliğinden söz edilmesi olanaklıdır. Bunlar (Southworth, 1994, s. 53):

1. Odak öğrenciler ve öğrencilerin öğrenmeleri olmalı,
2. Öğretmenlerde kişisel olarak öğrenci konumunda olmalılar,
3. Öğrenme sayesinde işbirliği oluşmalı,
4. Örgüt olarak okullar öğrenen bir sistemdir,
5. Yönetici öğrenmeye liderlik yapar.

Fullan (1993)'a göre, okul öğrenen örgüt olarak kalıcı olmak istiyorsa, çevresiyle dinamiksel bağlantı kurmalıdır. Ayrıca okullar için öğrenen örgüt fikrinin uygun olduğunu belirtmesine karşın öğrenen örgüt olamadıklarını belirtmesi önemlidir (akt Southworth, 1996, s. 80-262).

Öğrenme süreciyle örgüt sadece değişim değil etkili yönetim becerisi de kazanmaktadır. Okulların değişim ve gelişim kapasitesini artırmaya odaklanması gerektiği belirtilebilir. Değişim için dış ajanın sağlanmasında herkes için eğitim kalitesinin gelişimi etkili olabilir. Okulun karşılaştığı sorunlara çözüm olarak kaos teorisi önerilmektedir. Örgütün gereksinim duyduğu değişimi sağlamada dört temel madde etkili olmaktadır (Seller, 2001, s. 255- 259). (1) Değişim çabalarında desteklenmenin anlamı, (2) Takım çalışması, (3) Karar vermeye katılım, (4) Örgütsel yapının esnek olması.

Okul gelişimi için anahtar sözcük öğretmenin öğrenmesidir. Okul gelişiminde işbirliğine dayalı çalışma kültürü benimsenmelidir. Oluşturulan işbirliğine dayalı çalışma kültürü öğretmenler arasında güven, güvenlik ve açıklık yaratmakta (Souhtworth, 1996, s. 80-262 ), problemleri çözülecek şeyler olarak görmelerini sağlamaktadır (Hargreaves, 1995, s. 14-19). Örgüt içindeki farklı görüşlerde olan diğer öğretmenlerin de seslerinin değerlendirilmesinde işbirliğine dayalı çalışma kültürü etkili olabilir. Kappan (2001, s. 28-288) öğretmenin öğrenmesi için dört önemli anahtarın olduğunu belirtmektedir. (1) Yeterli zaman ve yetişme için uygun koşullar, (2) iş arkadaşlığı kültürü, (3) değişikliklerin etkinliği için analitik kapasite, (4) bilgi sistemini destekleyen sistem. Uzman olarak tanınmanın bir işareti, kariyeri boyunca öğrenmeye devam etme, bilgisini derinleştirme, yeteneklerini sorgulama, alanında önemli gelişmelerin farkında olma ve uygulamada ilerleme vadeden yenilikleri denemesidir. Burada, öğretmen uzmanlığıyla ilgili paradokslardan biri ortaya

çıkılmaktadır. Fullan (19959'a göre, öğretmenlik her zaman öğrenen bir meslek değildir. Öğrencinin öğrenmesi hedefken sıklıkla öğretmenlerin sürekli öğrenmesi dikkate alınmamaktadır. Okullardaki sürekli öğrenme ve uygulamada ilerlemenin, öğretmen mesleğinin özü olması gerekirken, çoğu örnekte bu böyle olmamaktadır. Okulların işbirliğine dayalı öğrenmeyle dolu olduğu bir zamanda meslek uzmanları arasında teşvik edici işbirliği olmamaktadır. Öğretmenlerden sadece işbirliği beklenmemekte lider olmaları da istenmektedir. Öğretmenin liderliği, bugün mesleğini ve okul içi reformu geliştirmenin önemli bir ögesi olarak kabul edilmektedir (Brown, Boyle ve Boyle, 2002, s.31-43). Bu öge özellikle katılımcı karar vermede, okulların yerel yönetiminde, işbirliğinde, personel gelişiminde ve okul liderliğini müdürden alıp öğretmen uzmanlığına bırakılmasında etkili olmaktadır. Okullar genel olarak bürokratik kurumlar olarak görev yapmaktadırlar. Okul liderleri öğretmenlerin öğretme yeterliklerine değil de onlara ne yapmaları gerektiğini söyleme gücüne odaklanmaktadır. Bununla birlikte, öğretmen uzmanlığı şu varsayım ile başlamaktadır: öğretmenler, öğrencilerin en iyi oldukları ilgileri üzerine karar verme otorite ve sorumluluğuna sahiptirler ve meslek uzmanları olarak birbirlerinden öğrenerek birlikte çalışmaktadırlar. Kanter (1983) bir bütün olarak örgüt içindeki veya örgüt birimlerindeki gücün "sistemin diğer parçalarıyla olan ilişkileri" tarafından kısmen belirlendiği gerçeğine dikkat çekmektedir. Geleneksel olarak öğretmenlerin sistemin diğer parçalarından bağlantıları kesilmektedir. Bu bağlantılar başka sınıflardaki, başka okullardaki veya merkezdeki diğer öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenler arasındaki üretici gücün gelişimi daha büyük sistemdeki diğer konulara ve problemlere hitap etmekte; yararlı bilgi ve kaynak sağlamak için daha büyük fırsatlar içermektedir (Brown, Boyle ve Boyle, 2002, s. 31-43).

Silins ve Mulford (2002, s. 425- 446) örgütsel öğrenmenin, okulun kapasitesini altı boyutta etkilediğini belirtmektedirler. Bunlar: okulun yapısı, öğretmen yetkilendirilmesini ortak karar verme üzerine kurmak, paylaşılmış karar ve ortak yapılan etkinlik, üst bilgi ve yetenekler, liderlik, geri dönüt ve sorumluluktur. Silins ve Mulford (2002, s. 425- 446)'un yaptıkları " Öğrenen Örgütler Olarak Okullar" adlı araştırmaya göre, öğrenen örgüt olarak ortaöğretimin özelliklerini dört alt başlıkta toplamak mümkündür.

1. Güven ve işbirlikçi iklim. Okulun iklimi ve kültürü işbirlikçi çalışmayı, açık iletişimi ve bilgi paylaşımını desteklemeli.
2. Girişim ve risk alma. Okul liderleri ve okul yapılarının desteklenmesi ve öğretmenlerin girişimlerinin ödüllendirilmesi ve değerlendirilmesi.
3. Misyonun izlenmesi ve paylaşılması. Öğretmenlerin tüm etkinliklere katılması, paylaşımın sağlanması, karar vermeye katılım

4. Mesleki gelişimle ilgili mücadele etme. Personelin gelişimini sürekli artırmaya çalışmak.

Silins ve Mulford tarafından yapıldığı sözü edilen araştırmaya göre, öğretmenler transformasyonel liderliği daha olumlu bulmaktadırlar. Araştırmacılar, yöneticilerin transformasyonel uygulamalarını, vizyon ve amaçlar, kültür, yapı, entelektüel destek, bireysel destek, edim beklentisi olmak üzere altı boyutta toplamaktadırlar. Öğrenen örgütlerde öğretmenler yetkilendirilmekte ve desteklenmektedir. Bundan dolayı başarıları ve gelişimleri artmaktadır. Öğretmenler yetkilendirildiği zaman, mesleki öğrenmeleri artmakta, problem çözme ve liderlik becerileri gelişmektedir. Öğrenen örgütün gücü okulda bulunan yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenme yeteneğine bağlı olmaktadır. Öğretmenlerin örgütlerinde sürekli öğrenmeleri bireysel öğrenmelerinden daha önemlidir. Üyelerin tamamının sürekli öğrenme etkinlikleri ve uygulamaları, sistem yapısının kurulması okulları öğrenen örgüt olarak çerçevlendirmektedir. Okulun öğrenen örgüt olması bilginin artmasını, becerilerin gelişmesini ve zamanın daha etkili kullanılmasını sağlamaktadır (Silins ve Mulford, 2002, s. 425-446). Kadak (1999, s. 245-268)'ın " Öğrenen Örgütlerde Öğrenmeyi Engelleyen Etkenler" adlı yüksek lisans tez çalışmasından bazı bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre eğitim yönetimi konusunda hizmet içi eğitimden geçmiş yöneticilerin okullarında verim ve kaliteyi geliştirecek çalışmalarda buldukları, eğitim programlarını yeterince uyguladıkları, okullarında ortaya çıkan problemlere köklü çözümler bulabildikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca, hizmet içi eğitimden geçmiş öğretmenler, öğrenim programlarını uygularken zorluklarla karşılaşmadıklarını, okul yönetimi ile sağlıklı iletişime geçtiklerini belirtmektedirler. Ertan (2000, s. 122-123), " İlköğretim Okullarını Öğrenen Organizasyona Dönüştürmede Yönetici ve Öğretmen Algıları" adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim okullarını öğrenen örgüte dönüştürmede yönetici ve öğretmen algılarını incelemektedir. Ertan (2000, s.122- 123)'ın bulgularına göre, vizyon oluşturmada, değişim kültürü oluşturmada, işbirliği yapma konusunda öğretmenlerle yöneticiler arasında anlamlı görüş farklılıkları bulunmaktadır. Akdeniz (2003, s. 124-125)'in yüksek lisans tezine göre, sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşleri arasında farklılık bulunmaktadır. Özellikle sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin görüşleri "yüksek" düzeyde bulunmuştur.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENEN ÖRGÜTLER KONUSUNDA MESLEK DERSİ İLE KÜLTÜR DERSİ ÖĞRETMENLERİ VE YÖNETİCİLERİN GÖRÜŞLERİ İLE İLGİLİ BİR ARAŞTIRMA

#### 4.1. Problem Durumu

Öğrenme pek çok bilim insanı tarafından rekabet kaynağı olarak gösterilmektedir. Geleceğin örgütlerinin kalite simgesi öğrenme olarak açıklanmaktadır. Öğrenme bireylerin, takımların, örgütlerin yapılarında kalıcı değişikliklerin meydana gelmesi olarak ifade edilebilir. Öğrenme süreklilik içermektedir. Sayısız süreç ve sonucun etkileşiminden meydana gelen öğrenme bireyin gelişimini ve ilerlemesini sağlamak için temel bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Örgütlerin de bireyler gibi öğrenme gereksinimi içinde bulunmaları, başarı için ön koşul durumuna gelmektedir. Öğrenme örgütlerin ilerlemesinde itici güç görevini üstlenmektedir. Bu bağlamda öğrenen örgütlerin kişisel, toplumsal ve örgütsel gelişmeyi desteklediği düşünülebilir. Öğrenen örgüt, kişilerin gerçekten arzu ettikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri; yeni, sınırları zorlayan düşünce şekillerinin ortaya atıldığı; insanların sürekli biçimde beraber öğrenmeyi öğrendikleri örgütlerdir (Senge, 2001, s.156- 292). Örgüte yeni bir bakış açısı getiren öğrenen örgüt kavramı “çok hızlı değişebilen” bir örgüttür (Simons vd, 2003, s. 41-48). Hill (1996, s. 19-25)’e göre normları sorgulayan, mücadele eden, yaratıcı, insanlara hata yapma şansı tanıyan, vizyonu olan, ortak amaçlar için çalışan, öğrenme fırsatları yaratan, işgörenlerine kendini geliştirme şansı veren insanları birbirine bağlayan, herkesle iletişim sağlayan ortam yaratılmasında, öğrenen örgüt etkili olmaktadır. Myers, Mclean ve Tolbert (2002, s.463-472) tarafından öğrenen örgütlerin özellikleri olarak “değişimi sevinçle karşılama; yöneticileri çalıştırıcılığa cesaretlendirme, öğrenmeyi kolaylaştırma; şeffaflık ve geri dönüt alma kültürüne sahip olma; bütün olma, örgüte ve örgütün sistemine düzenli bakış, süreçler ve kişilerarası ilişkiler, sürekli ilerleme için çaba olarak ifade edilmektedir.

Örgütteki insan kaynağının etkili biçimde kullanılması, örgüt içindeki birey ve takımların davranış ve ilişkilerinin dikkate alınması ile olanaklı hale gelebilir. Bu durum okul yönetimi için ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü “okul yönetiminde insan ilişkileri ağırlık taşımaktadır” (Aydın, 2000, s. 129). Okul bir takım amaçları gerçekleştirmek üzere meydana getirilmiş sosyal bir örgüttür (Özdemir, 2000, s.16). Okulların temel amacı, öğrenen okullar içinde öğretim lideri öğretmen, öğretmenleri örgütleyen eğitim lideri bir yönetici ve öğrenmeyi öğrenen öğrencilerden oluşan çağdaş bir örgüt olabilmektir (Ural, 2002, s.94).

Okulu diğer örgütlerden farklı yapan etken önceden kendi amaçlarını gerçekleştirebilecek nitelikte yetişmiş insan gücü sağlayabilmesidir. Okulların öğrenen örgüt olarak ele alınmasında herkes için öğrenmenin merkezi önemi ve hem bireysel hem de örgütsel düzeyde profesyonel öğrenmenin okul gelişimindeki değerinin farkına varılmasıdır. Öğrenen okullarda; öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin odak noktasında bulunmaları, öğretmenlerin de öğrenci konumunda olmaları, işbirliğinin sürekliliği, öğrenen bir sistemin yaratılması gerekliliğini belirtmektedir. Okul gelişimi için anahtar kelime öğretmenin ve yöneticinin öğrenmesidir. Öğrenen örgütlerde öğretmenler yetkilendirilmekte ve desteklenmektedir. Bundan dolayı başarıları ve gelişimleri artmaktadır. Öğrenen örgütün gücü okulda bulunan yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenme yeteneğine bağlı bulunmaktadır. Okulun öğrenen örgüt olması bilginin artmasını, becerilerin gelişmesini ve zamanın etkili kullanılmasını sağlamaktır. Bu nedenle, okulların öğrenen örgüt olma konusunda yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerinin saptanmasına ve değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesine gereksinim vardır (Southworth, 1996, s.80-262). Okullar bireyleri ileride bir yetişkin olarak yaşayacakları toplumun iş bilgisi ve bilgi becerisini kazanıp kullanacakları hayat boyu bir öğrenci olacak şekilde hazırlama görevini üstlenmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerden olumlu beklentiler içindeyken kendilerinin de öğrenme olgusuyla ilgilenmeleri gerekmektedir. Eğitim reformunda öğretmen ve yöneticilerin öğrenmesi okul reformu için anahtar rol oynamaktadır. Öğrenen okullarda öğretmenler yetkilendirilmeli, öğrencilere danışmanlık yapabilmeli, öğrencileriyle takım olabilmeli, gereksinimi olan zamanı bulabilmeli, dersler profesyonelce yenilenmelidir. Öğrenen bir okulda yöneticinin görevi öğretmenin sürekli öğrenebileceği bir ortamı yaratmaktır. Bu yüzden okulda güç farklılıkları, iletişim yapısı yeni öğrenen okullar ideolojisini desteklemek için değişmelidir. Geleneksel “öğretmen öğretir, öğrenci öğrenir, yönetici yönetir” yapısı değişmelidir. Öğrenen okullarda geçici uygulamalar veya hızlı dönüşümler görülmemekte tam aksine öğrenen okulların beş disiplinin her birine yavaş gelişim yoluyla ulaşılabilir (Abu-Tineh, 2003, s.19).

Bu konuya yakın araştırmalardan birisi Baran (1999 , s. 25 )’ın “Mesleki Teknik Eğitim Veren Liselerin Öğrenen Örgütler Olarak Yapılandırılması” isimli yüksek lisans tezidir. Bu tezde meslek liselerinde okul yöneticilerinin okulların öğrenen örgüt olarak yapılandırılması konusunda görüşlerini belirlemek üzerinde durulmuştur. Silins ve Mulford (2002, s. 425- 446)’un yaptıkları “Öğrenen Örgütler Olarak Okullar” adlı araştırmalarında okulların öğrenen örgüt olmasında hem yönetici hem de öğretmenin etkili birer temel etken olduğu ortaya konulmaktadır. Bu çalışmada okulların öğrenen örgüt olma yolunda yönetici ve öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri, problem çözmedeki becerilerine odaklanılmaktadır.

Stewart, Franklin ve Hodgkinson (1998, s. 228-238) “ Öğrenen Örgütler Olarak Üniversiteler” adlı araştırmalarında üniversitelerde öğrenen örgüt nasıl oluşturulur sorusunun yanıtını aramaktadırlar. Bu oluşumun kolay olmadığını ve yanıtın çok soru olduğunu belirtmektedirler. Ertan (2000, s. 123-124), “İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüte Dönüştürmede Yönetici ve Öğretmen Alguları” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim okullarının öğrenen örgüte dönüştürmede yönetici ve öğretmen algularını incelemektedir. Ertan (2000, s.123-124) tezinde vizyon kurmada, değişim kültürü oluşturmada, işbirliği yapma konusunda öğretmenlerle yöneticiler arasında anlamlı görüş farklılıkları olduğunu belirtmektedir. Akdeniz (2003, s. 124-125)’de Ertan’ın çalışmasına paralel olarak sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Sonuç olarak hem Akdeniz’in hem de Ertan’ın ilköğretim kurumlarında yaptıkları tez sonuçlarına göre gerek yönetici gerek öğretmen olsun öğrenen örgüt kavramına karşı görüşlerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. İlköğretime takiben ortaöğretimde durum acaba nasıl olduğu sorusu akla gelmektedir. Çünkü ortaöğretimin yükseköğretime doğru giden yolda önemli görevler üstlendiği düşünülebilir. Ortaöğretim kurumları hem yükseköğretime öğrenci yetiştirme amacını güden hem de gençlere meslek edindirmeyi amaçlayan bir örgüttür. Bu gençlerin amaca uygun yetiştirilmesi ancak öğrenmeye açık yönetici ve öğretmenler aracılığı ile olacağını göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Ortaöğretim kurumlarının gelecekte daha başarılı olması ancak okul örgütünde yer alan yönetici ve öğretmenin öğrenmeyi öğrenmesi ile mümkün olacaktır.

Burada açıklananlar sonucunda ortaöğretim kurumlarının öğrenen örgüt olma durumu ile ilişkisini tespit etmek önemli ve anlamlı bir amaç haline gelmektedir. Böyle bir amaca ulaşmaya çalışırken, devlet ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenen örgüt kavramı hakkında görüşleri ile ilgili bilgi edinmek hedeflenen bir öge olmaktadır.

Bu araştırma ile eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği açısından önem taşıyan okul yönetimi alanındaki uygulamalara katkı sağlanması beklenmektedir. Aynı zamanda, konunun değişik boyutlarında yapılacak olan bilimsel araştırmalara katkılar getirmesi umulmaktadır. Alanyazın taramasında, doğrudan bütün devlet ortaöğretim kurumlarını içine alan çalışmaya rastlanmamaktadır. Yapılan araştırmalarda yönetici ve öğretmen görüşleri karşılaştırmalı olarak ele alınmış ancak meslek dersi öğretmeni ve kültür dersi öğretmeni ile müdür ve müdür yardımcısının görüşleri karşılaştırmalı olarak ele alınmaması açısından da kuramsal bir boşluğu doldurmada başlangıç olabilir. Araştırma, bir bakıma bu eksikliği gidermeye yönelik bir çalışma olmayı da hedeflemektedir.

Sürekli öğrenmeyi ve gelişmeyi yaşamın bir parçası haline getirme düşüncesi, işgörenlerin tam katılımını sağlama, örgütün verimliliğini artıran bir bütün olarak geliştirme amacı sadece öğrenen örgütlerde değil toplam kalite felsefesinde de bulunmaktadır (Yazıcı, 2005, s.6; Şimşek, 2002, s. 34). Toplam kalite yönetimi bireylerin gereksinimlerinin karşılandığı, kendilerini gerçekleştirdikleri, iletişimin rahatlıkla kurulduğu yeni yönetim anlayışına denilmektedir (Doğan, 2002, s. 16 ). Hill (1997, s. 86) öğrenen örgüt olma yolundaki ilk basamaklardan biri olan örgütsel öğrenme ile toplam kalite felsefesi arasındaki benzerlikleri: sürekli iyileştirme ve sistematik problem çözme, takım çalışması ve kültürel değişim alanlarında olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle toplam kalite felsefesi ile öğrenen örgüt arasında bir bağlantının kurulabileceği söylenebilir. Bu nedenle, araştırmanın toplam kalite yönetimi ile ilgili yapılacak çalışmalara da ışık tutabileceği belirtilebilir.

Bu araştırmanın temel amacı, Antalya Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan devlet ortaöğretim kurumlarının öğrenen örgüt olmaları konusunda müdür, müdür yardımcısı, meslek ve kültür dersi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Buna koşut olarak da müdür, müdür yardımcısı, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmektir.

#### 4.2. Problem Cümlesi

Devlet ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgütler (kişisel yeterlik, bilişsel model, ortak vizyon, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi) konusunda meslek dersi ile kültür dersi öğretmenleri ve yöneticilerin (müdür ve müdür yardımcıları) görüşleri ne düzeydedir?

#### 4.3. Alt Problemler

1. Öğrenen örgütler konusunda cinsiyete göre meslek dersi ve kültür dersi öğretmenleri ile yöneticilerin (müdür ve müdür yardımcıları) görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Öğrenen örgütler konusunda göreve göre meslek dersi ile kültür dersi öğretmenleri ve yöneticilerin (müdür ve müdür yardımcıları) görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Öğrenen örgütler konusunda çalıştığı okul türüne göre meslek dersi ile kültür dersi öğretmenleri ve yöneticilerin (müdür ve müdür yardımcıları) görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?



4. Öğrenen örgütler konusunda mezun oldukları okullara göre meslek dersi ile kültür dersi öğretmenleri ve yöneticilerin (müdür ve müdür yardımcıları) görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

#### 4.4. Sınırlıklar

1. Araştırma Antalya Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki 2003-2004 eğitim-öğretim yılındaki veri ve durumlarla sınırlıdır.

2. Araştırma Antalya Büyükşehir Belediyesi sınırları içersindeki devlet ortaöğretim kurumları ile sınırlıdır.

#### 4.5. Araştırmanın Önemi

Araştırma:

1. Öğrenen örgüt hakkında yönetici ve öğretmenlerin düşüncelerinin belirlenmesi,
2. Öğrenen örgütün hangi özelliklere sahip olması gerektiğinin saptanması,
3. Ortaöğretim kurumlarının öğrenen örgüt özelliklerinin neler olduğunun ortaya konulması,
4. Bu alanda yapılabilecek araştırma ve çalışmalara kaynaklık edecek görüşlerin tespit edilmesi ve bundan sonra yapılacak olan araştırmalara yol gösterebilmesi açısından önem taşımaktadır.

#### 4.6. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada alanyazın taramasına dayalı tanımlayıcı ve ölçek uygulaması kullanılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin analizi, verilerin toplanması ve yorumlanmasına yer verilmektedir.

##### 4.6.1. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, Antalya İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 36 resmi ortaöğretim okul yöneticileri ile öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evren içinden tüm devlet ortaöğretim okullarına anket uygulanması planlanmış, ancak maliyetin yüksekliği, zaman darlığı nedeniyle tamamında yapmak mümkün olmadığından örnekleme yoluna gidilmiştir. 36 devlet ortaöğretim okulunun kuruluş amaçlarının farklı olması nedeniyle heterojen bir yapı göstermektedir. Bu nedenle bilinçli örnekleme yöntemlerinden birisi olan kota yöntemi (Balcı, 2001, s. 100) kullanılarak örnekleme yapılmıştır. Ölçek, ortaöğretim okullarında görev yapan 8 müdür, 28 müdür

yardımcısı, 92 meslek dersi ile 308 kültür dersi öğretmeni olmak üzere toplam 36 yönetici ve 400 öğretmene uygulanmıştır (Tablo 1).

**Tablo 1. Seçilen Okulların Adları, Öğretmen ve Yönetici Sayısı**

Okul Adı	Örnekleme Giren		Toplam	Dönen Anket Sayısı		Toplam
	Öğretmen	Yönetici		Öğretmen	Yönetici	
75. Yıl Cum Lis	44	3	47	31	3	34
Kepez Lis.	57	3	60	48	1	49
Konyaaltı Lis.	50	2	52	32	2	34
Mustafa-Ayten Aydın Lis.	32	3	35	28	2	30
Yusuf Ziya Öner Fen Lis.	17	4	21	13	4	17
İmam Hatip Lisesi ve Ana. İmam Hatip Lis.	35	2	37	35	2	37
Antalya Tic. ve San. Oda. Ana. Güzel San. Lis.	33	2	35	33	2	35
Hızırreis Tic. Mes. Lis.	50	5	55	29	4	33
Antalya Bar. Ana. Mes., Mes. Lis. ve Kız Mes. Lis.	42	3	45	24	2	26
Atatürk Endüstri Mes. Lis.	68	5	73	38	3	41
Ana. Otel. ve Turizm Mes. Lis.	80	7	87	29	6	35
Ant. Ana. Lis.	55	4	59	30	4	34
Aksu Ana. Öğretmen Lis.	47	3	50	30	1	31
<b>Toplam</b>	<b>610</b>	<b>46</b>	<b>656</b>	<b>400</b>	<b>36</b>	<b>436</b>

**Tablo 2. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Frekansları (f) ve Yüzdeleri (%)**

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	184	42,2
Erkek	252	57,8
<b>Toplam</b>	<b>436</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılanların %57,8'i erkek, %42,2'si kadın öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya toplam 436 kişi katılmıştır (Tablo 2).

**Tablo 3. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Görevlerine Göre Frekansları (f) ve Yüzdeleri (%)**

Görev	Frekans (f)	Yüzde (%)
Müdür	8	1,8
Müdür Yardımcısı	28	6,4
Kültür Dersi Öğr.	308	70,6
Meslek Dersi Öğr.	92	21,2
<b>Toplam</b>	<b>436</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılanların % 1,8'i müdür, % 6,4'ü müdür yardımcısı, % 70,6'sı kültür dersi öğretmeni, % 21,2'si meslek dersi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya 36 yönetici ve 400 öğretmen katılmıştır (Tablo 3).

**Tablo 4. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okula Göre Frekansları (f) ve Yüzdeleri (%)**

Mezun Olduğu Okul	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ön Lisans	22	5,0
Lisans Tamamlama	58	13,3
Lisans	335	76,8
Yüksek Lisans	18	4,2
Doktora	1	0,2
Diğer	2	0,5
<b>Toplam</b>	<b>436</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılanların %5,0'i ön lisans, %13,3'ü lisans tamamlama, % 76,8'i lisans, % 4,2'si yüksek lisans, %2'si doktora programlarından mezunlardır (Tablo 4).

**Tablo 5. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okula Göre Frekansları (f) ve Yüzdeleri (%)**

Çalışılan Okul	Frekans (f)	Yüzde (%)
Genel Lise	147	33,7
Anadolu Lisesi	34	7,8
Meslek Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesi	172	39,4
Güzel Sanatlar Lisesi	35	8,1
Fen Lisesi	17	3,9
Anadolu Öğretmen Lisesi	31	7,1
<b>Toplam</b>	<b>436</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılanların % 33,7'si genel lisede, % 7,8'i Anadolu lisesinde, % 39,4 'i meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesinde, % 8,1'i güzel sanatlar lisesi, % 3,9'u fen lisesinde, % 7,1'i Anadolu öğretmen lisesinde görev yapmaktadır (Tablo 5).

#### 4.6.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi, Faktör ve Madde Analizleri

Veri toplama aracı hazırlanırken Akdeniz (2003)'in "İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Yaklaşımına İlişkin Görüşleri" ni belirlemek amacıyla geliştirdiği anket temel alınmıştır. 53 maddeden oluşan anket gerekli izinler alındıktan sonra ve alan yazın taramasına dayalı olarak araştırma konusuna göre uyarlanmıştır. Daha sonra geliştirilen ölçek uzman görüşü alındıktan sonra, ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Evrenden seçilen dört lisede ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamada 151 kişiden oluşan yönetici ve öğretmen grubuna ölçek uygulanmıştır. Ölçekte kaç faktör olması gerektiği ve maddelerden hangilerinin hangi faktörlerle üst düzeyde ilişkili olduklarını belirleyebilmek için çok yönlü faktör analizi tekniği kullanıldı. Ankete Principal Axis faktör analizi metodu uygulandı. Uygulanan test sonunda Kaiser-Meyer-Olkin test değeri .66 olarak tespit edildi. Bu da oldukça yeterli bir değer olarak alınabilir. Barlett's test sphericity sonucu ise 1378 ( $p < .00005$ ) olarak belirlendi.

Maddelerin kaç faktör altında toplandıklarını ve madde yüklerinin uygunluklarını belirleyebilmek için Principal Axis faktör analizi sonuçlarına bakıldı. Bu amaçla "Total Variance Explained" ve "Communalities" tabloları incelendiğinde, öz değeri 1 den büyük olan 15 faktör altında toplandığı görüldü. Bu 15 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans % 73.736'dır. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan 15 faktörün ortak varyans değerleri: 23.678, 6.700, 5.952, 4.844, 4.219, 3.833, 3.411, 3.325, 3.172, 2.885, 2.644, 2.534, 2.386, 2.212, 1.942'dir.

Rotated Component Matrix tablosundan, maddelerin faktör yüklerine bakılarak yapılan sadeleştirmede, ilk olarak madde yükleri .30'un altında olan maddeler elendi. Daha sonra birden fazla faktörde yüksek madde yükü taşıyan maddeler çıkarılmıştır. Bu şekilde ölçekte bulunan madde yükleri kavramsal değerlere uygun olmayan 24 madde elenmiştir. Kavramsal uygunluğu gözlenen 29 maddenin ölçekte yer almasına karar verilmiştir. 29 madde üzerinde yapılan faktör analizinde maddelerin faktör yük değerleri ve alfa katsayıları bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda 29 maddenin 5 faktör altında toplanmasına karar verilmiştir. Faktörlerin alfa ve faktör yük değerleri aşağıda tablolar halinde gösterilmektedir.

Bu bölümde veri toplama aracının alt ölçeklerinin fazla yapıyı ölçüp ölçmediğini faktör analizi ile, maddelerin ayırt edici olup olmadıklarını incelemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Bu sınamalara ilişkin sonuçlar aşağıda tartışılmaktadır.

#### 4.6.2.1. Kişisel Yeterlik

Kişisel yeterlik alt ölçeğinin deneme formunda üç madde yer almıştır. Ölçeğin bir ya da birden fazla yapıyı ölçüp ölçmediği faktör analizi ile ölçülmüştür. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin, faktör yük değerleri .36 ve üzerinde bulunmuştur (Tablo 6).

Tablo 6. Kişisel Yeterlik Alt Ölçeği

Maddeler	Faktör Yük Değeri
1. Çalışmalarında bilgisayardan yararlanırım.	.46
2. Yaptığım iş için teknolojik gelişmelerden yararlanırım.	.49
3. Maaşımdan kitap, dergi ve gazete almak için para ayırırım.	.36
Alfa: .63	

Kişisel yeterlik alt ölçeğinde yer alan maddelerin ayırt edici olup olmadıklarını incelemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı (alfa) .63'tür.

#### 4.6.2.2. Bilişsel Modeller

Bilişsel model alt ölçeğinin deneme formunda yedi madde yer almıştır. Ölçeğin bir ya da birden fazla yapıyı ölçüp ölçmediği faktör analizi ile ölçülmüştür. Analiz sonuçlarına göre ölçekte yer alan dört maddenin (53, 50, 40,3) faktör yük değerinin .30'nun altında kaldığı görülmüş ve bu maddeler formdan çıkarılmıştır. Ölçeğin kalan üç maddesi ile yapılan faktör analizi sonuçlarına göre tüm maddeler için faktör yük değerleri .39 ve üzerinde %59 bulunmuştur (Tablo 7).

Tablo 7. Bilişsel Model Alt Ölçeği

Maddeler	Faktör Yük Değeri
4. Mesleki sorunlarımı yönetime iletirim.	.46
5. Kişisel sorunlarımı yönetime iletirim.	.45
6. Yönetimin, başarılarımı ödüllendireceğini düşünürüm.	.39
Alfa: .66	

Bilişsel model alt ölçeğinde yer alan maddelerin ayırt edici olup olmadıklarını incelemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı (alfa) .66'dır.

### 4.6.2.3. Ortak Vizyon

Ortak vizyon alt ölçeğinin deneme formunda on madde yer almıştır. Ölçeğin bir ya da birden fazla yapıyı ölçüp ölçmediği faktör analizi ile ölçülmüştür. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin, faktör yük değerleri .34 ve üzerinde bulunmuştur (Tablo 8).

**Tablo 8. Ortak Vizyon Alt Ölçeği**

Maddeler	Faktör Yük Değeri
8. Fırsat buldukça konferans, seminer gibi toplantılara giderim.	.72
9. Meslektaşlarımla tartışırken düşüncelerimi açıkça söylerim.	.58
10. Eğitimle ilgili yayınları takip ederim.	.57
11. Öğrenmeye ve gelişmeye sürekli çaba gösteririm.	.48
12. Fırsat buldukça kitap, dergi, gazete okurum.	.47
13. İşimi daha iyi nasıl yaparım arayışı içindeyimdir.	.76
14. Yöneticilerin karar alma aşamasında her düzeyden çalışanın fikrini almasına çalışırım.	.75
15. Okuldaki yöneticiler ve öğretmenlerin bilimsel bilgiye değer vermelerini desteklerim.	.39
16. Okul içindeki bilgi kaynaklarına rahatça ulaşabilmek için çaba gösteririm.	.47
17. Okulda çalışanlarla aramda güven oluşması için diyalog kurarım.	.34
Alfa: .82	

Ortak vizyon alt ölçeğinde yer alan maddelerin ayırt edici olup olmadıklarını incelemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenirlik katsayısı (alfa) .82'dir.

### 4.6.2.4. Takım Halinde Öğrenme

Takım halinde öğrenme alt ölçeğinin deneme formunda sekiz madde yer almıştır. Ölçeğin bir ya da birden fazla yapıyı ölçüp ölçmediği faktör analizi ile ölçülmüştür. Analiz sonuçlarına göre ölçekte dört maddenin (34, 33, 13, 21) faktör yük değerinin .30'un altında kaldığı görülmüş ve bu maddeler formdan çıkarılmıştır. Ölçeğin kalan dört maddesi ile yapılan faktör analizi sonuçlarına göre tüm maddeler için faktör yük değerleri .82 ve üzerinde tespit edilmiştir (Tablo 9).

**Tablo 9. Takım Halinde Öğrenme Alt Ölçeği**

Maddeler	Faktör Yük Değeri
18. Okulun başarısının, yönetim ve öğretmenler tarafından diğer okullarla kıyaslanması gerektiğine inanırım.	.88
19. Okuldaki uygulamaların, başarılı olmuş diğer okullarla kıyaslanmasını isterim.	.82
20. Yeni fikirlerin yerleşmesine çalışırım.	.82
21. Okulda eğitim ve öğretimle ilgili kararların okul yönetimi ve öğretmenler tarafından ortaklaşa alınmasına çalışırım.	.85
Alfa: .68	

Takım halinde öğrenme alt ölçeğinde yer alan maddelerin ayırt edici olup olmadıklarını incelemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını göstergesi olarak hesaplanan güvenirlik katsayısı (alfa) .68'dir.

#### 4.6.2.5. Sistem Düşüncesi

Sistem düşüncesi alt ölçeğinin deneme formunda yirmi madde yer almıştır. Ölçeğin bir ya da birden fazla yapıyı ölçüp ölçmediği faktör analizi ile ölçülmüştür. Analiz sonuçlarına göre ölçekte onbir maddenin (12, 11, 27, 41, 46, 25, 6, 1, 26, 10, 20) faktör yük değerinin .30'un altında kaldığı görülmüş ve bu maddeler formdan çıkarılmıştır. Ölçeğin kalan dokuz maddesi ile yapılan faktör analizi sonuçlarına göre tüm maddeler için faktör yük değerleri .35 ve üzerinde tespit edilmiştir (Tablo 10).

Tablo 10. Sistem Düşüncesi Alt Ölçeği

Maddeler	Faktör Yük Değeri
7. Okuldaki eğitim öğretimle ilgili fırsatları değerlendiririm.	.35
22. Başarılarımızın artması için okulumuzda uygun ortam hazırlanmasına çaba gösteririm.	.76
23. Yönetimin, okulda öğrenme isteğini artıracak fırsatlar oluşturmaya çalışırım.	.54
24. Okulumuzun geleceğine ilişkin yönetici düşüncelerinin tüm çalışanlar tarafından desteklenmesini sağlamaya çalışırım.	.74
25. Yöneticilerin eğitim öğretimle ilgili öğretmenlerden gelecek yeni fikirlere sıcak bakmaları için çaba gösteririm.	.54
26. Yönetimin güdülenmemizin artması için okulumuzda uygun ortam hazırlanmasına çaba gösteririm.	.72
27. Okul ile ilgili kararlar alınırken çevre beklentilerinin göz önüne alınmasına çalışırım.	.66
28. Çalışmalarında okulumuzun amaçlarını göz önünde bulundururum.	.78
Alfa: .88	

Sistem düşüncesi alt ölçeğinde yer alan maddelerin ayırt edici olup olmadıklarını incelemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenirlik katsayısı (alfa) .88'dir.

#### 4.7. Verilerin Çözümü ve Yorumu

Ölçekte toplanan verilerin çözümünde yüzdeler ve aritmetik ortalamalar arası farkların önemlilik testleri, tek yönlü varyans analizi ve yapılan varyans analizleri sonucunda anlamlı bulunan farkların kaynağını tespit etmek için LSD testi kullanılmıştır. LSD (En Küçük Önemli Fark) testinin uygulama kolaylığı ve daha küçük ortalama farklarının önemli bulunması ihtimali yüksek olduğu için tercih edilmektedir. Karşılaştırılacak ortalama sayısının az veya ortalamalardan sadece birkaçının bağımsız olarak karşılaştırılmak istenmesi durumunda LSD testi güvenle kullanılabilir ( Yıldız, Bircan, Akbulut, 1994, s.61).

Araştırmada farkların önemlilik düzeyi .05 alınmış, sınamalar çift yönlü yapılmıştır. Sosyal bilimlerde bu araştırmadaki ölçek biçimi ve çözümlene yöntemleri kullanılmaktadır (Karasar, 2002, s. 209).

Ölçek sorularında devlet ortaöğretim kurumlarında müdür, müdür yardımcısı, kültür ve meslek dersi öğretmenlerinin öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüş düzeyleri ölçülmek istenmiştir. Deneklerin öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşlerinin düzeyinin belirlenmesinde 1’den 5’e kadar olan beşli fark tespit ölçeği kullanılmıştır. (1) Hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) bazen, (4) sık sık, (5) her zaman olarak bu beşli ölçeğe göre değerlendirilmiştir.

Müdür, müdür yardımcısı, kültür ve meslek dersi öğretmenlerinin her maddeye ilişkin görüş düzeyleri bu yöntemle hesaplanmış ve aritmetik ortalamaları, yüzdeleri alınarak toplam görüş düzeylerine ilişkin puanlar bulunmuştur. Bulunan görüş düzeyleri: 1.00- 1.80 arası “hiçbir zaman”, 1.81- 2.60 arası “bazen”, 2.61- 3.40 arası “nadiren” ve 3.41- 4.20 “sık sık” ve 4.20- 5.00 arası “her zaman” olarak beşli ölçeğe göre değerlendirilmiştir.

Deneklerin görüş düzeylerinin belirlenmesi açısından müdür, müdür yardımcısı, kültür ve meslek dersi öğretmenlerinin görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında fark olup olmadığı t-testi ile tespit edilmiştir. Müdür yardımcısı, kültür ve meslek dersi öğretmenlerinin öğrenen örgüte ilişkin görüşleri göreve, çalıştığı okula ve mezun olduğu okul değişkenleri arasında fark olup olmadığı ise tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Görüşler arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek içinde F testi yapılmış ve F testi sonucuna göre en küçük anlamlı farklılık testi LSD uygulanmıştır.



#### 4.8. Araştırmanın Bulguları ve Yorumları

Bu bölümde araştırmanın verilerinin istatistiksel bulgularına ve yorumlarına yer verilmektedir. Kişisel yeterlik, bilişsel model, ortak vizyon, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi ile ilgili bulgular alt problemler sırasına göre incelenmekte ve yorumlanmaktadır.

Öğrenen örgüt ile ilgili 'Kişisel Yeterlik' alt boyutunda yer alan madde 1'e ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 11'de verilmektedir.

**Tablo 11. Öğrenen Örgüt İle İlgili Kişisel Yeterlik Alt Ölçeğinde Md 1'in Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.1. Çalışmalarında bilgisayardan yararlanırım.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	53	12.2	3.07	1.23
Nadiren	87	20.0		
Bazen (orta)	143	32.8		
Sık sık	81	18.6		
Her zaman	72	16.4		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin %12.2 (53)'si çalışmalarından hiçbirinde bilgisayardan faydalanmadığını belirtirken, % 20.0 ( 87)'u nadiren, % 32.8 (143)'i bazen (orta), % 18.6 (81)'sı sık sık, % 16.4 (72)'ü her zaman bilgisayarı kullandığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmen ve yöneticilerin bilgisayarı işlerinde bazen ( $\bar{X}$  : 3.07) kullandıkları bulunmuştur.

Öğrenen örgüt ile ilgili 'Kişisel Yeterlik' alt boyutunda yer alan madde 2'ye ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 12'de verilmektedir.

**Tablo 12. Öğrenen Örgüt İle İlgili Kişisel Yeterlik Alt Ölçeğinde Md 2'nin Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.2. Yaptığım iş için teknolojik gelişmelerden yararlanırım.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	12	2.8	3.51	1.01
Nadiren	56	12.8		
Bazen (orta)	143	32.8		
Sık sık	147	33.7		
Her zaman	78	17.9		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % 2.8 ( 12)'i "yaptığı iş için teknolojik gelişmelerden yararlanmadığını" belirtirken, % 12.8 ( 56)'i nadiren, % 32.8 (143)'i bazen (orta), % 33.7 (147)'si sık sık, % 17.9 (78)'u her zaman teknolojik gelişmelerden faydalandığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmen ve yöneticiler teknolojik gelişmeleri yaptıkları iş için sık sık ( $\bar{X}$ : 3.51) kullanmaktadırlar.

Öğrenen örgüt ile ilgili 'Kişisel Yeterlik' alt boyutunda yer alan madde 3'e ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 13'de verilmektedir.

**Tablo 13. Öğrenen Örgüt İle İlgili Kişisel Yeterlik Alt Ölçeğinde Md 3'ün Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.3. Maaşından kitap, dergi ve gazete almak için para ayırırım.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	11	2.5	3.69	1.11
Nadiren	57	13.1		
Bazen (orta)	123	28.2		
Sık sık	109	25.0		
Her zaman	136	31.2		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % 2.5 ( 11)'i "maaşından kitap, dergi ve gazete almak için para ayırmadığını" belirtirken, % 13.1 ( 57)'i nadiren, % 28.2 (123)'si bazen (orta), % 25.0 (109)'i sık sık, % 31.2 (136)'si her zaman maaşından para ayırdığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında öğretmen ve yöneticiler teknolojik gelişmelerden sık sık ( $\bar{X}$  : 3.69) faydalanmaktadır.

Öğrenen örgüt ile ilgili 'Bilişsel Model' alt boyutunda yer alan madde 4'e ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 14'de verilmektedir.

**Tablo 14. Öğrenen Örgüt İle İlgili Bilişsel Model Alt Ölçeğinde Md 4'ün Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.4. Mesleki sorunlarımı yönetime iletirim.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	21	4.8	3.42	1.12
Nadiren	62	14.2		
Bazen (orta)	162	37.2		
Sık sık	94	21.6		
Her zaman	97	22.2		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % 4.8 ( 21)'i "mesleki sorunlarını yönetime iletmediğini" belirtirken, % 14.2 ( 62)'si nadiren, % 37.2 (162)'si bazen (orta), % 21.6 (94)'sı sık sık, % 22.2 (97)'si her zaman yönetime mesleki sorunlarını iletmediğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmen ve yöneticiler mesleki sorunlarını yönetime sık sık ( $\bar{X}$  : 3.42) iletmektedirler.

Öğrenen örgüt ile ilgili 'Bilişsel Model' alt boyutunda yer alan madde 5'e ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 15'de verilmektedir.

Tablo 15. Öğrenen Örgüt İle İlgili Bilişsel Model Alt Ölçeğinde Md 5'in Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri

Md.5. Kişisel sorunlarımı yönetime iletirim.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	171	39.2	2.11	1.19
Nadiren	134	30.7		
Bazen (orta)	70	16.1		
Sık sık	32	7.3		
Her zaman	29	6.7		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % 39.2 ( 171)'si "kişisel sorunlarımı yönetime iletmediğini" belirtirken, % 30.7 ( 134)'si nadiren, % 16.1 (70)'i bazen (orta), % 7.3 (32)'ü sık sık, % 6.7 (29)'si her zaman yönetime kişisel sorunlarını iletmediğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmen ve yöneticiler kişisel sorunlarını yönetime nadiren ( $\bar{X}$ : 2.11) iletmektedirler.

Öğrenen örgüt ile ilgili 'Bilişsel Model' alt boyutunda yer alan madde 6'ya ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 16'da verilmektedir.

Tablo 16. Öğrenen Örgüt İle İlgili Bilişsel Model Alt Ölçeğinde Md 6'nın Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri

Md.6. Yönetimin başarılarımı ödüllendireceğini düşünürüm.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	119	27.3	2.69	1.42
Nadiren	96	22.0		
Bazen (orta)	97	22.2		
Sık sık	50	11.5		
Her zaman	74	17.0		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % 27.3 (119)'ü "yönetimin başarılarını ödüllendirmeyeceğini düşündüğünü" belirtirken, % 22.0 ( 96)'si nadiren, % 22.2 (97)'si bazen (orta), % 11.5 (50)'i sık sık, % 17.0 (74)'si her zaman yönetimin başarılarını ödüllendireceğini düşündüğünü belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmen ve yöneticiler yönetimin ödüllendireceğini bazen ( $\bar{X}$ : 2.69) düşünmektedirler.

Öğrenen örgüt ile ilgili 'Sistem Düşüncesi' alt boyutunda yer alan madde 7'ye ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 17'de verilmektedir.

**Tablo 17. Öğrenen Örgüt İle İlgili Sistem Düşüncesi Yeterlik Alt Ölçeğinde Md 7'nin Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.7. Okuldaki eğitim öğretimle ilgili fırsatları değerlendiririm.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	3	0.7	3.94	0.86
Nadiren	15	3.4		
Bazen (orta)	112	25.7		
Sık sık	179	41.1		
Her zaman	127	29.1		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % .7 (3)'si "okuldaki eğitim öğretimle ilgili fırsatları hiçbir zaman değerlendirmediklerini" belirtirken, % 3.4 (15)'ü nadiren, % 25.7 (112)'si bazen (orta), % 41.1 (179)'i sık sık, % 29.1 (127)'i her zaman okuldaki eğitim öğretimle ilgili fırsatları değerlendirdiklerini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmen ve yöneticilerin okuldaki eğitim öğretimle ilgili fırsatları sık sık ( $\bar{X} : 3.94$ ) değerlendirdikleri görülmektedir.

Öğrenen örgüt ile ilgili 'Ortak Vizyon' alt boyutunda yer alan madde 8'e ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 18'de verilmektedir.

**Tablo 18. Öğrenen Örgüt İle İlgili Ortak Vizyon Alt Ölçeğinde Md 8'in Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.8. Fırsat buldukça konferans, seminer gibi toplantılara giderim.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	10	2.3	3.28	0.98
Nadiren	80	18.3		
Bazen (orta)	178	40.8		
Sık sık	114	26.1		
Her zaman	54	12.4		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % 2.3 (10)'ü "fırsat buldukça konferans, seminer gibi toplantılara hiçbir zaman gitmediğini" belirtirken, % 18.3 (80)'ü nadiren, % 40.8 (178)'i bazen (orta), % 26.1 (114)'i sık sık, % 12.4 (54)'ü her zaman konferans, seminer gibi toplantılara gittiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmen ve yöneticilerin konferans, seminer gibi toplantılara bazen ( $\bar{X} : 3.28$ ) gittikleri anlaşılmaktadır.

Öğrenen örgüt ile ilgili 'Ortak Vizyon' alt boyutunda yer alan madde 9'a ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 19'da verilmektedir.

**Tablo 19. Öğrenen Örgüt İle İlgili Ortak Vizyon Alt Ölçeğinde Md 9'un Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.9. Meslektaşlarımla tartışırken düşüncelerimi açıkça söylerim.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	2	0.5	4.33	0.83
Nadiren	12	2.8		
Bazen (orta)	55	12.6		
Sık sık	136	31.1		
Her zaman	231	53.0		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % .5 (2)'i "meslektaşlarımla tartışırken düşüncelerini açıkça hiçbir zaman söylemediğini" belirtirken, % 2.8 (12)'i nadiren, % 12.6 (55)'si bazen (orta), % 31.1 (136)'si sık sık, % 53 (231)'ü her zaman meslektaşlarıyla tartışırken düşüncelerini açıkça söylediğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmen ve yöneticiler meslektaşlarla tartışırken düşüncelerini açıkça her zaman ( $\bar{X}$  4.33) söylemektedirler.

Öğrenen örgüt ile ilgili 'Ortak Vizyon' alt boyutunda yer alan madde 10'a ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 20'de verilmektedir.

**Tablo 20. Öğrenen Örgüt İle İlgili Ortak Vizyon Alt Ölçeğinde Md 10'un Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.10. Eğitimle ilgili yayınları takip ederim.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	3	0.7	3.74	0.90
Nadiren	32	7.3		
Bazen (orta)	134	30.8		
Sık sık	170	39.0		
Her zaman	97	22.2		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % .7 (3)'si "eğitimle ilgili yayınları hiçbir zaman takip etmediğini" belirtirken, % 7.3 (32)'ü nadiren, % 30.8 (134)'si bazen (orta), %39.0 (170)'u sık sık, % 22.2 (97)'si her zaman eğitimle ilgili yayınları takip ettiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmen ve yöneticiler eğitimle ilgili yayınları sık sık ( $\bar{X}$  : 3.74) takip etmektedirler.

Öğrenen örgüt ile ilgili ‘Ortak Vizyon’ alt boyutunda yer alan madde 11’e ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 21’de verilmektedir.

**Tablo 21. Öğrenen Örgüt İle İlgili Ortak Vizyon Alt Ölçeğinde Md 11’in Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.11. Öğrenmeye ve gelişmeye sürekli çaba gösteririm.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	1	0.2	4.49	0.66
Nadiren	4	0.9		
Bazen (orta)	25	5.8		
Sık sık	153	35.1		
Her zaman	253	58.0		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % .2 (1 )’si “öğrenmeye ve gelişmeye hiçbir zaman çaba göstermediğini” belirtirken, % .9 ( 4)’u nadiren, % 5.8 (25)’i bazen (orta), %35.1 (153)’i sık sık, % 58 (253)’i her zaman öğrenmeye ve gelişmeye sürekli çaba gösterdiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmen ve yöneticiler öğrenmeye ve gelişmeye her zaman ( $\bar{X}$  : 4.49) çaba göstermektedirler.

Öğrenen örgüt ile ilgili ‘Ortak Vizyon’ alt boyutunda yer alan madde 12’ye ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 22’de verilmektedir.

**Tablo 22. Öğrenen Örgüt İle İlgili Ortak Vizyon Alt Ölçeğinde Md 12’nin Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.12. Fırsat buldukça kitap, dergi, gazete okurum.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	-	-	4.39	0.73
Nadiren	5	1.1		
Bazen (orta)	52	11.9		
Sık sık	146	33.6		
Her zaman	233	53.4		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % 1.1 (5 )’i “fırsat buldukça kitap, dergi, gazeteyi nadiren okuduğunu” belirtirken, % 11.9 ( 52)’u bazen, % 33.6 (146)’sı sık sık , %53.4 (233)’ü her zaman kitap, dergi, gazete okuduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmen ve yöneticiler kitap, dergi, gazete her zaman ( $\bar{X}$  : 4.39) okumaktadır.

Öğrenen örgüt ile ilgili 'Ortak Vizyon' alt boyutunda yer alan madde 13'e ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 23'de verilmektedir.

**Tablo 23. Öğrenen Örgüt İle İlgili Ortak Vizyon Alt Ölçeğinde Md 13'ün Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.13. İşimi daha iyi nasıl yaparım arayışı içindeyimdir.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	-	-	4.56	0.61
Nadiren	2	0.5		
Bazen (orta)	24	5.5		
Sık sık	134	30.7		
Her zaman	276	63.3		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % .5 (2)'i nadiren "işimi daha iyi nasıl yaparım arayışı içinde olduklarını" belirtirken, % 5.5 (24)'i bazen, % 30.7 (134)'si sık sık, %63.2 (276)'si her zaman bu arayışın içinde olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmen ve yöneticilerin her zaman ( $\bar{X}$ : 4.56) işi daha iyi nasıl yapacakları arayışı içinde oldukları görülmektedir.

Öğrenen örgüt ile ilgili 'Ortak Vizyon' alt boyutunda yer alan madde 14'e ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 24'de verilmektedir.

**Tablo 24. Öğrenen Örgüt İle İlgili Ortak Vizyon Alt Ölçeğinde Md 14'ün Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.14. Yöneticilerin, karar alma aşamasında her düzeyden çalışanın fikrini almasına çalışırım.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	6	1.4	3.86	0.98
Nadiren	35	8.0		
Bazen (orta)	103	23.6		
Sık sık	162	37.2		
Her zaman	130	29.8		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % 1.4 (6)'ü "yöneticilerin, karar alma aşamasında her düzeyden çalışanın fikrinin alınmasına çaba gösterdiğini" belirtirken, %8.0 (35)'i nadiren, % 23.6 (103)'sı bazen (orta), %37.2 (162)'si sık sık, % 29.8 (130)'i her zaman öğrenmeye ve gelişmeye sürekli çaba gösterdiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, yöneticiler, karar alma aşamasında her düzeyden çalışanın fikrinin sık sık ( $\bar{X}$  : 3.86) alınmasına çalıştıklarını belirtmektedirler.

Öğrenen örgüt ile ilgili 'Ortak Vizyon' alt boyutunda yer alan madde 15'e ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 25'de verilmektedir.

**Tablo 25. Öğrenen Örgüt İle İlgili Ortak Vizyon Alt Ölçeğinde Md 15'in Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.15. Okuldaki yöneticiler ve öğretmenlerin bilimsel bilgiye değer vermelerini desteklerim.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	1	0.2	4.57	0.65
Nadiren	3	0.7		
Bazen (orta)	24	5.5		
Sık sık	123	28.2		
Her zaman	285	65.4		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % .2 (1)'i "okuldaki yöneticiler ve öğretmenlerin bilimsel bilgiye değer vermelerini hiçbir zaman desteklemediklerini" belirtirken, % .7 (3)'si nadiren, % 5.5 (24)'i bazen (orta), %28.2 (123)'si sık sık, % 65.4 (285)'ü her zaman bilimsel bilgiye değer verilmesini desteklediklerini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmenler ve yöneticiler bilimsel bilgiye her zaman ( $\bar{X}$  : 4.57) değer vermektedirler.

Öğrenen örgüt ile ilgili 'Ortak Vizyon' alt boyutunda yer alan madde 16'ya ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 26'da verilmektedir.

**Tablo 26. Öğrenen Örgüt İle İlgili Ortak Vizyon Alt Ölçeğinde Md 16'nın Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.16. Okul içindeki bilgi kaynaklarına rahatça ulaşabilmek için çaba gösteririm.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	-	-	4.28	0.76
Nadiren	7	1.6		
Bazen (orta)	63	14.4		
Sık sık	164	37.6		
Her zaman	202	46.4		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % 1.6 (7)'sı nadiren "okul içindeki bilgi kaynaklarına rahatça ulaşabilmek için çaba gösterdiğini" belirtirken, % 14.4 (63)'ü bazen, % 37.6 (164)'sı sık sık, % 46.4 (202)'ü her zaman bu arayışın içinde olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmen ve yöneticiler okul içindeki bilgi kaynaklarına rahatça ulaşabilmek için her zaman ( $\bar{X}$ : 4.28) çaba göstermektedirler.



Öğrenen örgüt ile ilgili ‘Ortak Vizyon’ alt boyutunda yer alan madde 17’ye ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 27’de verilmektedir.

**Tablo 27. Öğrenen Örgüt İle İlgili Ortak Vizyon Alt Ölçeğinde Md 17’nin Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.17. Okulda çalışanlarla aramda güven oluşması için diyalog kururum.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	1	0.2	4.49	0.69
Nadiren	3	0.7		
Bazen (orta)	37	8.5		
Sık sık	132	30.3		
Her zaman	263	60.3		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % .2 (1 )’si “okulda çalışanlarla aramda güven oluşması için diyalog kurduklarını ” belirtirken, % .7 ( 3)’ si nadiren, % 8.5 (37)’i bazen (orta), % 30.3 (132)’ü sık sık, % 60.30 (263)’si her zaman okulda çalışanlarla güven oluşması için diyalog kurduklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmen ve yöneticilerin okulda çalışanlarla güven oluşması için her zaman (  $\bar{X}$ : 4.49) diyalog kurulmaktadır.

Öğrenen örgüt ile ilgili ‘Takım Halinde Öğrenme’ alt boyutunda yer alan madde 18’e ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 28’de verilmektedir.

**Tablo 28. Öğrenen Örgüt İle İlgili Takım Halinde Öğrenme Alt Ölçeğinde Md 18’in Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.18. Okulun başarısının, yönetim ve öğretmenler tarafından diğer okullarla kıyaslanması gerektiğine inanırım.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	16	3.7	4.02	1.08
Nadiren	26	6.0		
Bazen (orta)	78	17.9		
Sık sık	126	28.8		
Her zaman	190	43.6		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % 3.7 (16)’si hiçbir zaman “okulun başarısının, yönetim ve öğretmenler tarafından diğer okullarla kıyaslanması gerektiğine inanmadıklarını” belirtirken, % 6.0 (26)’sı nadiren, % 17.9 (78)’u bazen (orta), % 28.8 (126)’i sık sık, % 43.6 (190)’sı her zaman okulun başarısının, yönetim ve öğretmenler tarafından diğer okullarla kıyaslanması gerektiğine inandıklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmen ve yöneticiler okulun başarısının, yönetim ve öğretmenler tarafından diğer okullarla sık sık ( $\bar{X}$  : 4.02) kıyaslanması gerektiğine inanılmaktadır.

Öğrenen örgüt ile ilgili ‘Takım Halinde Öğrenme’ alt boyutunda yer alan madde 19’a ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 29’da verilmektedir.

**Tablo 29. Öğrenen Örgüt İle İlgili Takım Halinde Öğrenme Alt Ölçeğinde Md 19’un Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.19. Okuldaki uygulamaların, başarılı olmuş diğer okullarla kıyaslanmasını isterim.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	7	1.6	4.21	0.98
Nadiren	21	4.8		
Bazen (orta)	70	16.1		
Sık sık	113	25.9		
Her zaman	225	51.6		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % 1.6 (7)’si hiçbir zaman “okuldaki uygulamaların, başarılı olmuş diğer okullarla kıyaslanmaması gerektiğini” belirtirken, % 4.8 (21)’i nadiren, % 16.1 (70)’i bazen (orta), % 25.9 (113)’ü sık sık, % 51.6 (225)’i her zaman okuldaki uygulamaların, başarılı olmuş diğer okullarla kıyaslanması gerektiğine inandıklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmen ve yöneticiler okuldaki uygulamaların, başarılı olmuş diğer okullarla her zaman ( $\bar{X} : 4.21$ ) kıyaslanmasını istemektedir.

Öğrenen örgüt ile ilgili ‘Takım Halinde Öğrenme’ alt boyutunda yer alan madde 20’ye ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 30’da verilmektedir.

**Tablo 30. Öğrenen Örgüt İle İlgili Takım Halinde Öğrenme Alt Ölçeğinde Md 20’nin Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.20. Yeni fikirlerin yerleşmesine çalışırım.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	1	0.2	4.42	0.73
Nadiren	6	1.4		
Bazen (orta)	40	9.2		
Sık sık	147	33.7		
Her zaman	242	55.5		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % .2 (1)’si hiçbir zaman “yeni fikirlerin yerleşmesine çalışmadıklarını” belirtirken, % 1.4 (6)’ü nadiren, % 9.2 (40)’si bazen (orta), % 33.7 (147)’si sık sık, % 55.5 (242)’i her zaman yeni fikirlerin yerleşmesine çalıştıklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmen ve yöneticiler yeni fikirlerin yerleşmesine her zaman ( $\bar{X} : 4.42$ ) çalışmaktadırlar.

Öğrenen örgüt ile ilgili 'Takım Halinde Öğrenme' alt boyutunda yer alan madde 21'e ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama standart sapmaları Tablo 31'de verilmektedir.

**Tablo 31. Öğrenen Örgüt İle İlgili Takım Halinde Öğrenme Alt Ölçeğinde Md 21'in Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.21. Okulda eğitim öğretimle ilgili kararların okul yönetimi ve öğretmenler tarafından ortaklaşa alınmasına çalışırım.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	2	0.5	4.22	0.84
Nadiren	12	2.8		
Bazen (orta)	71	16.2		
Sık sık	152	34.9		
Her zaman	199	45.6		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % .5 (2)'i hiçbir zaman "okulda eğitim öğretimle ilgili kararların okul yönetimi ve öğretmenler tarafından ortaklaşa alınmasına çalışmadığını" belirtirken, % 2.8 (12)'i nadiren, % 16.2 (71)'ü bazen (orta), % 34.9 (152)'u sık sık, % 45.6 (199)'sı her zaman okulda eğitim öğretimle ilgili kararların okul yönetimi ve öğretmenler tarafından ortaklaşa alınmasına çalıştıklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmen ve yöneticilerin okulda eğitim öğretimle ilgili kararların okul yönetimi ve öğretmenler tarafından her zaman ( $\bar{X}$  : 4.22) ortaklaşa alınmasına çalışıldığı görülmektedir.

Öğrenen örgüt ile ilgili 'Sistem Düşüncesi' alt boyutunda yer alan madde 22'ye ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 32'de verilmektedir.

**Tablo 32. Öğrenen Örgüt İle İlgili Sistem Düşüncesi Alt Ölçeğinde Md 22'nin Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.22. Başarılarımızın artması için okulumuzda uygun ortam hazırlanmasına çaba gösteririm.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	-	-	4.36	0.75
Nadiren	9	2.1		
Bazen (orta)	47	10.8		
Sık sık	158	36.2		
Her zaman	222	50.9		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % 2.1 (9)'i nadiren "başarılarımızın artması için okulumuzda uygun ortam hazırlanmasına çaba gösterdiğini" belirtirken, % 10.8 (47)'i bazen, % 36.2 (158)'si sık sık, % 50.9 (222)'u her zaman başarılarımızın artması için okulumuzda uygun ortam hazırlanmasına çaba gösterdiklerini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmen ve yöneticiler başarılarının artması için okullarında uygun ortam hazırlanmasına her zaman ( $\bar{X}$  : 4.36) çaba göstermektedir.

Öğrenen örgüt ile ilgili 'Sistem Düşüncesi' alt boyutunda yer alan madde 23'e ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 33'de verilmektedir.

**Tablo 33. Öğrenen Örgüt İle İlgili Sistem Düşüncesi Alt Ölçeğinde Md 23'ün Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.23. Yönetimin, okulda öğrenme isteğini artıracak fırsatlar oluşturmasına çalışırım.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	2	0.5	4.13	0.86
Nadiren	13	3.0		
Bazen (orta)	84	19.2		
Sık sık	160	36.7		
Her zaman	177	40.6		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % .5 (2)'i hiçbir zaman "yönetimin, okulda öğrenme isteğini artıracak fırsatlar oluşturmasına çalışmadığını" belirtirken, % 3.0 (13)'ü nadiren, % 19.2 (84)'si bazen (orta), % 36.7 (160)'si sık sık, % 40.6 (177)'sı her zaman yönetimin, okulda öğrenme isteğini artıracak fırsatlar oluşturmasına çalıştığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında yönetimin, okulda öğrenme isteğini artıracak fırsatlar oluşturulmasına sık sık ( $\bar{X} : 4.13$ ) çalışmakta olduğu görülmektedir.

Öğrenen örgüt ile ilgili 'Sistem Düşüncesi' alt boyutunda yer alan madde 24'e ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 34'de verilmektedir.

**Tablo 34. Öğrenen Örgüt İle İlgili Sistem Düşüncesi Alt Ölçeğinde Md 24'ün Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.24. Okulumuzun geleceğine ilişkin yönetici düşüncelerinin tüm çalışanlar tarafından desteklenmesini sağlamaya çalışırım.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	5	1.1	3.84	0.95
Nadiren	25	5.7		
Bazen (orta)	131	30.0		
Sık sık	147	33.8		
Her zaman	128	29.4		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % 1.1 (5)'i hiçbir zaman "okullarının geleceğine ilişkin yönetici düşüncelerinin tüm çalışanlar tarafından desteklenmesini sağlamaya çalışmadığını" belirtirken, % 5.7 (25)'si nadiren, % 30.0 (131)'u bazen (orta), % 33.8 (147)'i sık sık, % 29.4 (128)'ü her zaman okullarının geleceğine ilişkin yönetici düşüncelerinin tüm çalışanlar tarafından ortaklaşa sağlamaya çalıştıklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmen ve yöneticilerin okullarının geleceğine ilişkin yönetici düşünceleri tüm çalışanlar tarafından sık sık ( $\bar{X} : 3.84$ ) desteklenmektedir.

Öğrenen örgüt ile ilgili 'Sistem Düşüncesi' alt boyutunda yer alan madde 25'e ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 35'de verilmektedir.

**Tablo 35. Öğrenen Örgüt İle İlgili Sistem Düşüncesi Alt Ölçeğinde Md 25'in Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.25. Yöneticilerin eğitim öğretimle ilgili öğretmenlerden gelecek yeni fikirlere sıcak bakmaları için çaba gösteririm.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	1	0.2	4.11	0.85
Nadiren	18	4.1		
Bazen (orta)	77	17.7		
Sık sık	173	39.7		
Her zaman	167	38.3		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin %2 (1)'si hiçbir zaman "yöneticilerin eğitim öğretimle ilgili öğretmenlerden gelecek yeni fikirlere sıcak bakmaları için çaba göstermediğini" belirtirken, % 4.1 (18)'i nadiren, % 17.7 (77)'si bazen (orta), % 39.7 (173)'si sık sık, % 38.3 (167)'ü her zaman yöneticilerin eğitim öğretimle ilgili öğretmenlerden gelecek yeni fikirlere sıcak bakmaları için çaba gösterdiklerini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, yöneticiler eğitim öğretimle ilgili öğretmenlerden gelecek yeni fikirlere sık sık ( $\bar{X} : 4.11$ ) olumlu bakmaktadırlar.

Öğrenen örgüt ile ilgili 'Sistem Düşüncesi' alt boyutunda yer alan madde 26'ya ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 36'da verilmektedir.

**Tablo 36. Öğrenen Örgüt İle İlgili Sistem Düşüncesi Alt Ölçeğinde Md 26'nın Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.26. Yönetimin güdülenmemizin artması için okulumuzda uygun ortam hazırlanmasına çaba gösteririm.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	6	1.4	3.92	0.92
Nadiren	25	5.7		
Bazen (orta)	94	21.6		
Sık sık	182	41.7		
Her zaman	129	29.6		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % 1.4 (6)'ü hiçbir zaman "yönetimin güdülenmemizin artması için uygun ortam hazırlanmasına çaba göstermediğini" belirtirken, % 5.7 (25)'si nadiren, % 21.6 (94)'sı bazen (orta), % 41.7 (182)'si sık sık, % 29.6 (129)'sı her zaman yönetimin güdülenmemizin artması için okulumuzda uygun ortam hazırlanmasına çaba gösterdiklerini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, yönetim güdülenmenin artması için okulda uygun ortam hazırlanmasına sık sık ( $\bar{X} : 3.92$ ) çaba göstermektedir.

Öğrenen örgüt ile ilgili 'Sistem Düşüncesi' alt boyutunda yer alan madde 27'ye ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 37'de verilmektedir.

**Tablo 37. Öğrenen Örgüt İle İlgili Sistem Düşüncesi Alt Ölçeğinde Md 27'nin Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.27. Okul ile ilgili kararlar alınırken çevre beklentilerinin göz önüne alınmasına çalışırım.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	5	1.1	4.03	0.90
Nadiren	15	3.4		
Bazen (orta)	95	21.8		
Sık sık	167	38.4		
Her zaman	154	35.3		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % 1.1 (5)'i hiçbir zaman "okul ile ilgili kararlar alınırken çevre beklentilerinin göz önüne alınmadığını" belirtirken, % 3.4 (15)'ü nadiren, % 21.8 (95)'i bazen (orta), % 38.4 (167)'ü sık sık, % 35.3 (154)'ü her zaman okul ile ilgili kararlar alınırken çevre beklentilerinin göz önüne alınmasına çalıştıklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmenler ve yöneticiler okul ile ilgili kararlar alınırken çevre beklentilerinin göz önüne alınmasına sık sık ( $\bar{X} : 4.03$ ) çalışmaktadır

Öğrenen örgüt ile ilgili 'Sistem Düşüncesi' alt boyutunda yer alan madde 28'e ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 38'de verilmektedir.

**Tablo 38. Öğrenen Örgüt İle İlgili Sistem Düşüncesi Alt Ölçeğinde Md 28'in Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri**

Md.28. Çalışmalarında okulumuzun amaçlarını göz önünde bulundururum.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	1	0.2	4.46	0.68
Nadiren	3	0.7		
Bazen (orta)	32	7.3		
Sık sık	156	35.8		
Her zaman	244	56.0		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin %2 (1)'si hiçbir zaman "çalışmalarında okulumuzun amaçlarını göz önünde bulundurmadığını" belirtirken, % .7 (3)'si nadiren, % 7.3 (32)'ü bazen (orta), % 35.8 (156)'i sık sık, % 56.0 (244)'sı her zaman çalışmalarında okulun amaçlarını göz önünde bulundurduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmenler ve yöneticiler çalışmalarında okulun amaçlarını her zaman ( $\bar{X} : 4.46$ ) göz önünde bulundurmaktadırlar.

Öğrenen örgüt ile ilgili ‘Sistem Düşüncesi’ alt boyutunda yer alan madde 29’a ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 39’da verilmektedir.

Tablo 39. Öğrenen Örgüt İle İlgili Sistem Düşüncesi Alt Ölçeğinde Md 29’un Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri

Md.29. Okul dışındaki bilgi kaynaklarına ulaşmaya çalışırım.	f	%	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	1	0.2	4.41	0.73
Nadiren	6	1.4		
Bazen (orta)	41	9.4		
Sık sık	149	34.2		
Her zaman	239	54.8		

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin % .2 (1)’si hiçbir zaman “okul dışındaki bilgi kaynaklarına ulaşmaya çalışmadıklarını” belirtirken, % 1.4 (6)’ü nadiren, % 9.4 (41)’ü bazen (orta), % 34.2 (149)’si sık sık, % 54.8 (239)’i her zaman okul dışındaki bilgi kaynaklarına ulaşmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmen ve yöneticiler okul dışındaki bilgi kaynaklarına her zaman ( $\bar{X} : 4.41$ ) ulaşmaya çalışmaktadırlar.

#### 4.8.1. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

Bu bölümde, orta öğretim okullarında öğrenen örgütle (kişisel yeterlik, bilişsel model, ortak vizyon, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi) ilgili müdür, müdür yardımcısı, kültür ve meslek dersi öğretmenlerinin cinsiyete göre elde edilen bulgulara ve bunlara yönelik yorumlara yer verilmektedir.

##### 1 ) Kişisel Yeterlik

Tablo 40. Öğrenen Örgüte Yönelik Kişisel Yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	p
Kadın	184	3.39	.77	434	.763	.446
Erkek	252	3.45	.83			

Ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgütlerle ilgili olarak kişisel yeterlik boyutunda müdür, müdür yardımcısı, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [  $t = .763$   $p > .05$ ] (Tablo 40).

## 2) Bilişsel Model

Tablo 41. Öğrenen Örgüte Yönelik Bilişsel Model Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	p
Kadın	184	2.59	.92	434	2.733	.007
Erkek	252	2.85	1.00			

Ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgütlerle ilgili olarak bilişsel model boyutunda müdür, müdür yardımcıları, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [  $t = 2.733$   $p < .05$ ] (Tablo 41).

## 3) Ortak Vizyon

Tablo 42. Öğrenen Örgüte Yönelik Ortak Vizyon Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	p
Kadın	184	4.21	.43	434	.357	.722
Erkek	252	4.19	.48			

Ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgütlerle ilgili olarak kişisel yeterlik boyutunda müdür, müdür yardımcıları, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [  $t = .357$   $p > .05$ ] (Tablo 42)

## 4) Takım Halinde Öğrenme

Tablo 43. Öğrenen Örgüte Yönelik Takım Halinde Öğrenme Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	p
Kadın	184	4.20	.65	434	.581	.562
Erkek	252	4.24	.69			

Ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgütlerle ilgili olarak takım halinde öğrenme boyutunda müdür, müdür yardımcıları, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [  $t = .581$   $p > .05$ ] (Tablo 43).



## 5) Sistem Düşüncesi

Tablo 44. Öğrenen Örgüte Yönelik Sistem Düşüncesi Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	p
Kadın	184	4.07	.55	434	2.11	.035
Erkek	252	4.18	.57			

Ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgütlerle ilgili olarak sistem düşüncesi boyutunda müdür, müdür yardımcıları, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [  $t = 2.11$   $p < .05$ ] (Tablo 44).

### 4.8.2 Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Değişkenine İlişkin Bulguları

Bu bölümde, orta öğretim okullarında öğrenen örgütle (kişisel yeterlik, bilişsel model, ortak vizyon, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi) ilgili müdür, müdür yardımcısı, kültür ve meslek dersi öğretmenlerinin **göreve göre** elde edilen bulgulara ve bunlara yönelik yorumlara yer verilmektedir.

#### 1) Kişisel Yeterlik

Tablo 45. Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Göreve Göre Kişisel Yeterlik ile İlgili Görüşlerine Ait Takım Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri

	Varyans Toplamı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F Değeri	P	LSD
Boyut 1 Kişisel Yeterlik	Gruplararası	14.189	3	4.73	7.581	.000	1-3
	Gruplarıçi	269.524	432	.62			1-4
	Toplam	283.713	435				2-3
							2-4
							3-1
							3-2
							4-1
							4-2
* $p < .05$ 1. Müdür (4.0833) 2. Müdür Yardımcısı (4.0000) 3. Kültür Dersi Öğretmeni (3.3561) 4. Meslek Dersi Öğretmeni (3.4275)							

Ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgütlerle ilgili olarak üç maddeden oluşan kişisel yeterlik boyutunda müdür, müdür yardımcıları, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin görüşlerine ait farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla F testi yapılmıştır. Yapılan F testi sonuçlarına göre takımlar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

[  $F(3; 432) = 7.581$   $P < .05$ ]. Bu farklılığın hangi görevler arasında olduğunu tespit etmek için LSD testi yapılmıştır. Bu farkın müdür ile kültür dersi öğretmeni ve meslek dersi öğretmeni

arasında; müdür yardımcısı ile kültür dersi öğretmeni arasında kişisel yeterlik alt boyutta olduğu tespit edilmiştir. Yine aynı boyutta müdür yardımcısı ile meslek dersi öğretmeni arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (Tablo 45).

## 2 ) Bilişsel Model

**Tablo 47. Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Göreve Göre Bilişsel Model ile İlgili Görüşlerine Ait Takım Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri**

	Varyans Toplamı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F Değeri	P	LSD
Boyut 2 Bilişsel Model	Gruplararası	123.181	3	41.060	59.986	.000	1-3
	Gruplarıçi	295.705	432	.685			1-4
	Toplam	418.886	435				2-3
							2-4
							3-1
							3-2
							3-4
							4-1
							4-2
							4-3
* P < .05 1. Müdür (4.4167) 2. Müdür Yardımcısı (4.5119) 3. Kültür Dersi Öğretmeni (2.6320) 4. Meslek Dersi Öğretmeni (2.4239)							

Ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgütlerle ilgili olarak üç maddeden oluşan bilişsel model boyutunda müdür, müdür yardımcısı, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin görüşlerine ait farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla F testi yapılmıştır. Yapılan F testi sonuçlarına göre takımlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. [ F (3; 432)= 59.986 P < .05]. Bu farklılığın hangi görevler arasında olduğunu tespit etmek için LSD testi yapılmıştır. Müdür ile hem kültür dersi öğretmeni hem meslek dersi öğretmeni arasında; müdür yardımcısı ile kültür ve meslek dersi öğretmeni arasında bilişsel alt boyutta anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yine aynı boyutta kültür dersi ile meslek dersi öğretmeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (Tablo 47).

## 3 ) Ortak Vizyon

**Tablo 49. Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Göreve Göre Ortak Vizyon ile İlgili Görüşlerine Ait Takım Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri**

	Varyans Toplamı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F Değeri	P	LSD
Boyut 3 Ortak Vizyon	Gruplararası	1.043	3	.348	1.641	.179	-
	Gruplarıçi	91.519	432	.212			
	Toplam	92.562	435				
* P < .05 1. Müdür 2. Müdür Yardımcısı 3. Kültür Dersi Öğretmeni 4. Meslek Dersi Öğretmeni							

Ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgütlerle ilgili olarak on maddeden oluşan ortak vizyon boyutunda, müdür, müdür yardımcıları, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin görüşlerine ait farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla F testi yapılmıştır. F testine göre takımların görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır [  $F(3; 432)= 1.641$   $P > .05$ ] (Tablo 49).

#### 4) Takım Halinde Öğrenme

Tablo 50. Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Göreve Göre Takım Halinde Öğrenme ile İlgili Görüşlerine Ait Takım Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri

Boyut 4 Takım Halinde Öğrenme	Varyans Toplamı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortamalası	F Değeri	P	LSD
	Gruplararası	3.591	3	1.197	2.661	.048	2-3
	Gruplarıçi	194.280	432	.450			3-2
	Toplam	197.871	435				
* $P < .05$ 1. Müdür (4.4688) 2. Müdür Yardımcısı (4.4732) 3. Kültür Dersi Öğretmeni (4.1713) 4. Meslek Dersi Öğretmeni (4.2989)							

Ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgütlerle ilgili olarak dört maddeden oluşan takım halinde öğrenme boyutunda müdür, müdür yardımcıları, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin görüşlerine ait farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla F testi yapılmıştır. Yapılan F testi sonuçlarına göre takımlararasında anlamlı fark bulunmuştur. [  $F(3; 432)= 2.661$   $P < .05$ ]. Bu farklılığın hangi görüşler arasında olduğunu tespit etmek için LSD testi yapılmıştır. Müdür yardımcısı ile kültür dersi öğretmeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Tablo 50).

#### 5) Sistem Düşüncesi

Tablo 52. Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Göreve Göre Sistem Düşüncesi ile İlgili Görüşlerine Ait Takım Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri

Boyut 5 Sistem Düşüncesi	Varyans Toplamı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortamalası	F Değeri	P	LSD
	Gruplararası	.746	3	.249	.789	.050	-
	Gruplarıçi	136.207	432	.315			
	Toplam	136.954	435				
* $P < .05$ 1. Müdür. 2. Müdür Yardımcısı 3. Kültür Dersi Öğretmeni 4. Meslek Dersi Öğretmeni							

Ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgütlerle ilgili olarak dokuz maddeden oluşan sistem düşüncesi boyutunda müdür, müdür yardımcıları, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin görüşlerine ait farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla F testi yapılmıştır. Yapılan F testi sonuçlarına göre takımlararasında anlamlı fark bulunmamıştır [  $F(3; 432)= .789$   $P > .05$ ] (Tablo 52).

### 4.8.3. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Değişkenine İlişkin Bulguları

Bu bölümde, orta öğretim okullarında öğrenen örgütle (kişisel yeterlik, bilişsel model, ortak vizyon, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi) ilgili yönetici, kültür ve meslek dersi öğretmenlerinin çalıştığı okula göre elde edilen bulgulara ve bunlara yönelik yorumlara yer verilmektedir.

#### 1) Kişisel Yeterlik

Tablo 53. Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Çalıştığı Okula Göre Kişisel Yeterlikle İlgili Görüşlerine Ait Takım Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri

Boyut 1	Varyans Toplamı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F Değeri	p	LSD
Kişisel Yeterlik	Gruplararası	3.339	5	.668	1.024	.403	-
	Gruplarıçi	280.374	430	.652			
	Toplam	283.713	435				
* P < .05 1. Genel Lise 2. Anadolu Lisesi 3. Meslek ve Anadolu Meslek Lisesi 4. Güzel Sanatlar Lisesi 5. Fen Lisesi 6. Anadolu Öğretmen Lisesi							

Ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgütlerle ilgili olarak üç maddeden oluşan kişisel yeterlik boyutunda, müdür, müdür yardımcıları, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin görüşlerine ait farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla F testi yapılmıştır. F testine göre takımların görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır

[ F(5; 430)= 1.024 P > .05] (Tablo 53).

#### 2) Bilişsel Model

Tablo 54. Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Çalıştığı Okula Göre Bilişsel Modelle İlgili Görüşlerine Ait Takım Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri

Boyut 2	Varyans Toplamı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F Değeri	p	LSD
Bilişsel Model	Gruplararası	14.644	5	2.929	3.115	.009	1-5
	Gruplarıçi	404.242	430	.940			2-3
	Toplam	418.886	435				3-2 3-5 5-1 5-3 5-6 6-5
* P < .05 1. Genel Lise (2.7778) 2. Anadolu Lisesi (3.0784) 3. Meslek ve Anadolu Meslek Lisesi (2.5814) 4. Güzel Sanatlar Lisesi (2.8762) 5. Fen Lisesi (3.2941) 6. Anadolu Öğretmen Lisesi (2.6344)							

Ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgütlerle ilgili olarak üç maddeden oluşan bilişsel modeller boyutunda müdür, müdür yardımcıları, meslek dersi ve kültür

öğretmenlerinin görüşlerine ait farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla F testi yapılmıştır. Yapılan F testi sonuçlarına göre takımlar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

[ F (5; 430)= 3.115 P < .05] (Tablo 54). Bu farklılığın hangi görüşler arasında olduğunu tespit etmek için LSD testi yapılmıştır. Anadolu lisesinde görev yapanlar ile meslek ve Anadolu meslek lisesinde görev yapanların görüşleri arasında bilişsel alt boyutta anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yine aynı boyutta fen lisesinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ile meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesi, genel lise ve Anadolu öğretmen lisesinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

### 3) Ortak Vizyon

Tablo 56. Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Çalıştığı Okula Göre Ortak Vizyonla İlgili Görüşlerine Ait Takım Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri

	Varyans Toplamı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F Değeri	p	LSD
Boyut 3 Ortak Vizyon	Gruplararası	2.730	5	.546	2.614	.024	1-3
	Gruplarıçi	89.831	430	.209			2-3
	Toplam	92.562	435				3-1
							3-2
							3-4
							3-5
							4-3
							5-3
* P < .05 1. Genel Lise (4.2313) 2. Anadolu Lisesi (4.3471) 3. Meslek ve Anadolu Meslek Lisesi (4.1291) 4. Güzel Sanatlar Lisesi (4.3029) 5. Fen Lisesi (4.3706) 6. Anadolu Öğretmen Lisesi (4.1355)							

Ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgütlerle ilgili olarak on maddeden oluşan ortak vizyon boyutunda müdür, müdür yardımcısı, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin görüşlerine ait farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla F testi yapılmıştır. Yapılan F testi sonuçlarına göre takımlar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

[ F (5; 430)= 2.614 P < .05] (Tablo 56). Bu farklılığın hangi görüşler arasında olduğunu tespit etmek için LSD testi yapılmıştır. Anadolu Lisesinde görev yapanlar ile meslek ve Anadolu meslek lisesinde görev yapanlar; meslek lisesinde görev yapanlar ile güzel sanatlar lisesinde görev yapanlar arasında ortak vizyon hakkında görüşleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yine aynı boyutta fen lisesinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri meslek ve Anadolu meslek lisesi öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

#### 4) Takım Halinde Öğrenme

Tablo 58. Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Çalıştığı Okula Göre Takım Halinde Öğrenmeyle İlgili Görüşlerine Ait Takım Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri

Boyut 4 Takım Halinde Öğrenme	Varyans Toplamı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortamalası	F Değeri	P	LSD
	Gruplararası	4.036	5	.807	1.791	.113	-
	Gruplarıçi	193.835	430	.451			
	Toplam	197.871	435				
* P < .05 1. Genel Lise 2. Anadolu Lisesi 3. Meslek ve Anadolu Meslek Lisesi 4. Güzel Sanatlar Lisesi 5. Fen Lisesi 6. Anadolu Öğretmen Lisesi							

Ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgütlerle ilgili olarak dört maddeden oluşan takım halinde öğrenme boyutunda müdür, müdür yardımcıları, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin görüşlerine ait farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla F testi yapılmıştır. Yapılan F testi sonuçlarına göre takımlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

[ F (5; 430)= 1.791 P > .05] (Tablo 58).

#### 5) Sistem Düşüncesi

Tablo 59. Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Çalıştığı Okula Göre Sistem Düşüncesi ile İlgili Görüşlerine Ait Takım Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri

Boyut 5 Sistem Düşüncesi	Varyans Toplamı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortamalası	F Değeri	P	LSD
	Gruplararası	5.131	5	1.026	3.347	.006	2-3
	Gruplarıçi	131.823	430	.307			3-1
	Toplam	136.954	435				3-2
							3-4
							4-3
* P < .05 1. Genel Lise (4.2222) 2. Anadolu Lisesi (4.2353) 3. Meslek ve Anadolu Meslek Lisesi (4.0194) 4. Güzel Sanatlar Lisesi (4.3270) 5. Fen Lisesi (4.1438) 6. Anadolu Öğretmen Lisesi (4.0824)							

Ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgütlerle ilgili olarak dokuz maddeden oluşan sistem düşüncesi boyutunda müdür, müdür yardımcıları, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin görüşlerine ait farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla F testi yapılmıştır. Yapılan F testi sonuçlarına göre takımlar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

[ F (5; 430)= 3.347 P < .05] (Tablo 60). Bu farklılığın hangi görüşler arasında olduğunu tespit etmek için LSD testi yapılmıştır. Genel lisede görev yapanlar ile meslek ve Anadolu meslek lisesinde görev yapanlar; Anadolu lisesinde görev yapanlar ile meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesinde görev yapanların görüşleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yine aynı boyutta güzel sanatlar lisesinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri meslek ve Anadolu meslek lisesi öğretmen ve yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

#### 4.8.4. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkenine İlişkin Bulguları

Bu bölümde, orta öğretim okullarında öğrenen örgütle (kişisel yeterlik, bilişsel model, ortak vizyon, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi) ilgili müdür, müdür yardımcısı, kültür ve meslek dersi öğretmenlerinin **mezun olduğu okula göre** elde edilen bulgulara ve bunlara yönelik yorumlara yer verilmektedir.

##### 1 ) Kişisel Yeterlik

Tablo 61. Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin *Mezun Olduğu Okula Göre Kişisel Yeterlik* ile İlgili Görüşlerine Ait Takım Ortalamalarının Varyans Çözümlemeleri

Boyut 1 Kişisel Yeterlik	Varyans Toplamı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortamalası	F Değeri	P	LSD
	Gruplararası	4.308	5	.862	1.326	.252	-
	Gruplarıçi	279.405	430	.650			
	Toplam	283.713	435				
* P < .05 1. Genel Lise 2. Anadolu Lisesi 3. Meslek ve Anadolu Meslek Lisesi 4. Güzel Sanatlar Lisesi 5. Fen Lisesi 6. Anadolu Öğretmen Lisesi							

Ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgütlerle ilgili olarak üç maddeden oluşan kişisel model boyutunda müdür, müdür yardımcısı, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin mezun olduğu okula göre görüşlerine ait farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla F testi yapılmıştır. Yapılan F testi sonuçlarına göre takımlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır [ F (5; 430)= 1.326 P > .05] (Tablo 62).

##### 2 ) Bilişsel Model

Tablo 62. Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin *Mezun Olduğu Okula Göre Bilişsel Model* ile İlgili Görüşlerine Ait Takım Ortalamalarının Varyans Çözümlemeleri

Boyut 2 Bilişsel Model	Varyans Toplamı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortamalası	F Değeri	P	LSD
	Gruplararası	4.214	5	.843	.874	.498	-
	Gruplarıçi	414.672	430	.964			
	Toplam	418.886	435				
* P < .05 1. Genel Lise 2. Anadolu Lisesi 3. Meslek ve Anadolu Meslek Lisesi 4. Güzel Sanatlar Lisesi 5. Fen Lisesi 6. Anadolu Öğretmen Lisesi							

Ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgütlerle ilgili olarak üç maddeden oluşan kişisel model boyutunda müdür, müdür yardımcısı, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin mezun olduğu okula göre görüşlerine ait farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla F testi yapılmıştır. Yapılan F testi sonuçlarına göre takımlar arasında anlamlı fark yoktur [ F (5; 430)= .874 P > .05] (Tablo 63).

### 3 ) Ortak Vizyon

Tablo 63. Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin *Mezun Olduğu Okula Göre Göre Ortak Vizyon* ile İlgili Görüşlerine Ait Takım Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri

	Varyans Toplamı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortamalas	F Değeri	P	LSD
Boyut 3 Ortak Vizyon	Gruplararası	.956	5	.191	.898	.482	-
	Gruplarıçi	91.606	430	.213			
	Toplam	92.562	435				
* P < .05 1. Genel Lise 2. Anadolu Lisesi 3. Meslek ve Anadolu Meslek Lisesi 4. Güzel Sanatlar Lisesi 5. Fen Lisesi 6. Anadolu Öğretmen Lisesi							

Ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgütlerle ilgili olarak on maddeden oluşan ortak vizyon boyutunda müdür, müdür yardımcısı, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin mezun olduğu okula göre görüşlerine ait farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla F testi yapılmıştır. Yapılan F testi sonuçlarına göre takımlar arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir [ F (5; 430)= .482 P > .05] (Tablo 64).

### 4 ) Takım Halinde Öğrenme

Tablo 64. Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin *Mezun Olduğu Okula Göre Göre Takım Halinde Öğrenme* ile İlgili Görüşlerine Ait Takım Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri

	Varyans Toplamı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortamalas	F Değeri	P	LSD
Boyut 4 Takım Halinde Öğrenme	Gruplararası	2.019	5	.404	.886	.490	-
	Gruplarıçi	195.852	430	.455			
	Toplam	197.871	435				
* P < .05 1. Genel Lise 2. Anadolu Lisesi 3. Meslek ve Anadolu Meslek Lisesi 4. Güzel Sanatlar Lisesi 5. Fen Lisesi 6. Anadolu Öğretmen Lisesi							

Ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgütlerle ilgili olarak dört maddeden oluşan takım halinde öğrenme boyutunda müdür, müdür yardımcısı, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin mezun olduğu okula göre görüşlerine ait farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla F testi yapılmıştır. Yapılan F testi sonuçlarına göre takımlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır [ F (5; 430)= .886 P > .05] (Tablo 65).



### 5) Sistem Düşüncesi

Tablo 65. Müdür, Müdür Yardımcısı, Kültür ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin *Mezun Olduğu Okula Göre Göre Sistem Düşüncesi* ile İlgili Görüşlerine Ait Takım Ortalamalarının Varyans Çözümlenmeleri

	Varyans Toplamı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F Değeri	p	LSD
Boyut 5 Sistem Düşüncesi	Gruplararası	1.526	5	.305	.969	.436	-
	Gruplarıçi	135.428	430	.315			
	Toplam	136.954	435				
* P < .05 1. Genel Lise 2. Anadolu Lisesi 3. Meslek ve Anadolu Meslek Lisesi 4. Güzel Sanatlar Lisesi 5. Fen Lisesi 6. Anadolu Öğretmen Lisesi							

Ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgütlerle ilgili olarak dört maddeden oluşan sistem düşüncesi boyutunda müdür, müdür yardımcıları, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin mezun olduğu okula göre görüşlerine ait farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla F testi yapılmıştır. Yapılan F testi sonuçlarına göre takımlararasında anlamlı fark bulunmamıştır [ F (5; 430)= .969 P > .05] (Tablo 66).

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇLAR ve ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırma ile ilgili sonuç ve önerilere yer verilmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlar aşağıdaki gibi değerlendirilmektedir.

1. Öğrenen örgüte ilişkin kişisel yeterlik alt boyutunda müdür, müdür yardımcısı, meslek ve kültür dersi öğretmenleri “çalışmalarında bilgisayardan yararlanırım (md. 1)” maddesine “bazen”, “maaşımdan kitap, dergi ve gazete almak için para ayırırım (md. 3)” maddesine “sık sık” yanıtı vermişlerdir. Aynı grup “yaptıkları iş için teknolojik gelişmelerden “sık sık” yararlandıklarını (md. 2)” ifade etmişlerdir.

2. Bilişsel model alt boyutunda müdür, müdür yardımcısı, meslek ve kültür dersi öğretmenleri “yönetimin, başarılarımı ödüllendireceğini düşünürüm (md. 6)” maddesine “bazen”, “mesleki sorunlarımı yönetime iletirim (md. 4)” maddesine “sık sık”, “kişisel sorunlarımı yönetime iletirim (md. 5)” maddesine “nadiren” yanıtı vermişlerdir.

3. Yönetici ve öğretmenler ortak vizyon alt boyutunda yer alan; “meslektaşlarımla tartışırken düşüncelerimi açıkça söylerim (md. 9), öğrenmeye ve gelişmeye sürekli çaba gösteririm (md. 11), fırsat buldukça kitap, dergi, gazete okurum (md. 12), işimi daha iyi nasıl yaparım arayışı içindeyimdir (md. 13), okuldaki yöneticiler ve öğretmenlerin bilimsel bilgiye değer vermelerini desteklerim (md. 15), okul içindeki bilgi kaynaklarına rahatça ulaşabilmek için çaba gösteririm (md. 16), okulda çalışanlarla aramda güven oluşması için diyalog kurarım (md. 17)” maddelerine “her zaman” yanıtı vermişlerdir. Aynı gruptakiler “fırsat buldukça konferans, seminer gibi toplantılara “bazen” gittiklerini (md. 8)”, “eğitimle ilgili yayınları “sık sık” takip ettiklerini (md. 10)” ve “yöneticilerin karar alma aşamasında her düzeyden çalışanın fikrini “sık sık” almasına (md. 14)” çalıştıklarını” belirtmişlerdir.

4. Takım halinde öğrenme alt boyutunda, yönetici ve öğretmenlerin “her zaman” yanıtı verdikleri maddeler; “okuldaki uygulamaların, başarılı olmuş diğer okullarla kıyaslanmasını isterim (md. 19), yeni fikirlerin yerleşmesine çalışırım (md. 20), okulda eğitim ve öğretimle ilgili kararların okul yönetimi ve öğretmenler tarafından ortaklaşa alınmasına çalışırım (md. 21)” dır. Söz konusu grup, “okulun başarısının, yönetim ve öğretmenler tarafından diğer okullarla “sık sık” kıyaslanması gerektiğini (md. 18)” ifade etmiştir.

5. Sistem düşüncesi alt boyutunda ise; yönetici ve öğretmenlerin “sık sık” yanıtını verdikleri maddeler; “okuldaki eğitim öğretimle ilgili fırsatları değerlendiririm (md. 7), yönetimin, okulda öğrenme isteğini artıracak fırsatlar oluşturmaya çalışırım (md. 23), okulumuzun geleceğine ilişkin yönetici düşüncelerinin tüm çalışanlar tarafından desteklenmesini sağlamaya çalışırım (md. 24), yöneticilerin eğitim öğretimle ilgili öğretmenlerden gelecek yeni fikirlere sıcak bakmaları için çaba gösteririm (md. 25), yönetimin güdülenmemizin artması için okulumuzda uygun ortam hazırlanmasına çaba gösteririm (md. 26), okul ile ilgili kararlar alınırken çevre beklentilerinin göz önüne alınmasına çalışırım (md. 27)” şeklindedir. Aynı grup, “çalışmalarında okulumuzun amaçlarını göz önünde bulundururum (md. 28), okul dışındaki bilgi kaynaklarına ulaşmaya çalışırım (md. 29), başarılarımızın artması için okulumuzda uygun ortam hazırlanmasına çaba gösteririm (md. 22)” maddelerine “her zaman” yanıtını vermişlerdir.

Yukarda ki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi Antalya Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici, meslek ve kültür dersi öğretmenlerinin öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

Ancak, deneklerin kişisel yeterlik ve bilişsel model boyutlarında “bazen” ve “nadiren” seçeneklerini işaretlemeleri, dikkat edilmesi gereken bir konudur. Çünkü, bu alt boyutlardaki maddeler, bilgisayar kullanma, teknoloji ile ilişkilerinin ne düzeyde olduğu, başarılarının ödüllendirilip ödüllendirilmediği ile ilgilidir. Bu bağlamda, yöneticilerin ve öğretmenlerin bilgisayar kullanmada yeterli olmadıkları ve okullardaki ödüllendirme sisteminden memnun kalmadıkları söylenebilir.

Aşağıda dört alt problem ile ilgili varılan sonuçlar belirtilmektedir.

### **1. Müdür, Müdür Yardımcısı, Meslek ve Kültür Dersi Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Öğrenen Örgüte İlişkin Görüşleri**

Müdür, müdür yardımcısı, meslek ve kültür dersi öğretmenin cinsiyete göre öğrenen örgüt konusundaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgulara göre;

a) Kişisel yeterlik alt boyutunda cinsiyet grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

b) Bilişsel model alt boyutunda cinsiyet grupları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu durum kadınların ve erkeklerin, gerek bireysel cinsiyetleri gerekse toplumsal cinsiyetlerinin, bilişsel model yaklaşımını benimseme ve uygulamaya farklı etki yaptığı şeklinde açıklanabilir. Cinsiyet, bireyin cinsiyetine dayalı olarak belirlenen demografik özelliğidir. Toplumsal cinsiyet ise kadın ya da erkek olmaya toplumun ve kültürün yüklediği anlamları ve beklentileri ifade etmektedir. Toplumsal cinsiyet farklılıkları

toplumun kendi kalıplarını bireye kabul ettirmesi sonucu oluşan farklılıklardır. Bu nedenle kadınların ve erkeklerin cinsiyet kimliği toplumsal olarak belirlenir denilebilir. Kadınların annelik rolü, evine ait olduğu; erkeklerin ise iş yaşamlarında yükselmek, aile geçimleri için daha fazla gelir sağlamak, çevrelerinde taktir görmek gibi düşünceleri, toplumun etkisi ve yönlendirmesi sonucunda şekillendiği söylenebilir. Ayrıca Bass (1990, s.710) kadınların takım halinde öğrenmede deneyimsiz oldukları, kadınların deneyim ve iletişimden eksik kaldıkları, politik konular yerine kişisel yeterliklerini geliştirmeye yöneldiklerini, kendilerini ve sorunlarını ifade etmede isteksizliklerini dile getirmektedir. Toplumda kadını sadece eğitim değil, gelenek, görenek, inanç ve tutumlar gibi kültürel değerlerinde etkileyebileceği düşünülebilir. Bunun aksine erkeklerin toplum içerisindeki iletişimleri iyi, politik konulara yatkın ve karşılaştıkları sorunları dile getirmede daha cesur ve atılgan oldukları söylenebilir. Kadın ve erkeğin hem bireysel hem toplumsal etkenlerden etkilendiği bu nedenle de bilişsel modellerinde bu şekilde bir yapılanmadan söz edilebilir. Senge (2001, s. 197) kişilerin imgelemiş resimlerinin değiştirilmediği sürece istenilen öğrenmenin ancak buza yazılmış bir yazı olacağını ifade etmektedir. Bu nedenle bilişsel model alt boyutunda kadın ve erkeğin görüşlerinde anlamlı farklılığın olabileceği düşünülebilir. Yapılan analizler sonucunda da kadın ve erkek denekler arasında bu düşüncüyü doğrular nitelikte bulgular elde edilmiştir.

c) Ortak vizyon alt boyutunda cinsiyet grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

d) Takım halinde öğrenme alt boyutunda cinsiyet grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

e) Sistem düşüncesi alt boyutunda cinsiyet grupları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Sistem düşüncesinin örgütü kaplaması için bilişsel modelin gücünden yararlanması gerekmektedir. Bilişsel model bireylerin gizli varsayımlarını ortaya çıkarma üzerine odaklanmakta, sistem düşüncesi problemlerin nedenlerini ortaya çıkarmak için varsayımları nasıl yeniden yapılandırılmalı konusu üzerinde odaklanmaktadır (Senge, 2001, s. 223). Bu bağlamda kadın ve erkeklerin bilişsel modellerindeki farklılıklar sistem düşüncesine karşı görüşlerini etkileyebilir. Çünkü kadınların ve erkeklerin ailevi sorumlulukları yüklenme düzeyleri ve üyesi buldukları öğrenen örgütleri içerisinde ve bu örgütün dışsal çevresiyle olan iletişimlerdeki farklılıkları sistem düşüncesine bakış açısında farklılıklar oluşturabilir. Bunun sonucunda kadınların eğitim öğretim ile ilgili zaman içerisinde karşılarına çıkabilecek fırsatları değerlendirmede çekimser kalmalarına ve çoğu zaman geri durarak bu eğitimlere katılamamalarına yol açabilmektedir. Ayrıca, yine zaman ve imkan kısıtları ve örgüt içinde yeterli düzeyde iletişime katılamamalarının bir sonucu olarak, başarının artması için okulda uygun ortam hazırlanmasına yönelik faaliyetlerde çok fazla etkin olamadıkları söylenebilir.

Bütün bunlar göz önüne alındığında, kadınlar ile erkeklerin sistem düşüncesine yönelik yaklaşımları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve bununda analiz sonuçları ile örtüştüğü ifade edilebilir.

## **2. Müdür, Müdür Yardımcısı, Meslek ve Kültür Dersi Öğretmenlerinin Göreve Göre Öğrenen Örgüte İlişkin Görüşleri**

Müdür, müdür yardımcısı, meslek ve kültür dersi öğretmenin görevine göre öğrenen örgüt konusundaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgulara göre;

a) Kişisel yeterlik alt boyutunda, müdür ile kültür ve meslek dersi öğretmeni arasında, müdür yardımcısı ile hem kültür hem meslek dersi öğretmeni arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Senge (2001, s.10)'e göre kişisel yeterlik, bireyin görme ufkunu sürekli olarak geliştiren ve derinleştiren bir disiplindir ve öğrenen örgütün manevi temelidir. Morrison ve Rosenthal (1997, s. 124-129) kişisel yeterlik olmadan bireylerin ve örgütlerin öğrenmeyi nasıl devam ettireceklerine çözüm bulmada zorlanacaklarını ifade etmektedir. Kişisel yeterlik sahip olunan değil, zamanla çalışarak ve öğrenilerek bir süreç içinde geliştirilen özelliktir. Bu özellik, bireyin derinden bir özgüven duygusuna sahip olmasını gerektirmektedir. Bu duygunun kazanılması bireysel öğrenme ile mümkün olabilir. Çünkü mükemmeliyeti elde etmek için öğrenmeye karşı büyük bir istek duyulmalıdır. Ancak, bireyin öğrenmesi sadece kendi isteğine değil, örgütün kültür yapısına, yaratıcılığa ve bilgi yönetimine de bağlıdır. Birey nörofizyolojik öğrenme yaklaşımı ve sosyal öğrenme yaklaşımına göre hem çevreden hem farklı uyarıcılardan olumlu veya olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu nedenle, okullarda gelişmiş bir öğrenme ortamının öğretmen ve yöneticilerin öğrenme isteklerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir. Bu bağlamda, örgütün kültür yapısı öğrenen bir kültürse, birey bu yapı içinde, öğrenmek için kendini zorlamak durumunda kalabilir. Stonehouse ve Pemberton (1999, s.131-144) öğrenme kültürünün yaratılması için bireylerin sorgulayıcı özelliklerinin güçlendirilmesini, hem ortama hem birbirlerine karşı güven oluşturulmasını, bilginin uygulama yoluyla öğrenilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. O halde kişisel yeterlik sadece bireye değil örgüt içindeki ve çevredeki etkenlere de bağlı olabilmektedir.

Bireyi etkileyen diğer bir kavram yaratıcılıktır. Örgütlerin büyümesi ve yaşamasında yaratıcılık özellikleri fazla olan bireylerin etkisi büyük olmaktadır. Çünkü yaratıcılık kimsenin aklına getiremediği farklı ilişkilerden hareket edip, özgün fikirler üretebilmektir. Böyle bir fikrin üretilebilmesi için hem ortamın buna olanak sağlaması hem disiplinli bir çalışmanın olması gerekmektedir. Bireye üretici düşünme yeteneğini kazandırmak örgütün etkililiğini artırabilir. Düşünme yeteneği, insanın sahip olduğu en önemli özelliğidir. De Bone (1998, s.25- 157) bu yeteneğin 6 Şapkalı Düşünme Modeli ile geliştirilebileceğini belirtmekte;

Düren (2002, s. 127) bu model içinde yer alan yeşil şapka türünü önermektedir. Çünkü yeşil şapkada birey alternatifler aramakta, bilinen ve tatmin edici alternatiflerin ötesine gitmeyi gerekli görmektedir. Bireyi etkileyen diğer bir etkende bilginin yönetilmesidir. Günümüzde bilgi eksikliğinden değil fazlalığından bahsedilmektedir. Bireyin hangi bilgiyi, nasıl ve neden öğrenmesi gerektiği sorusu ortaya çıkmaktadır. Drucker (1998, s. 132)'a göre örgütlerin kalitesini işgörenler belirlemektedir. Çünkü bilgi insana özgü bir kavramdır. İşgörenin düşünce alışkanlıklarını değiştirmek için, işgörenlere iş ortamında yaratıcılıklarını ortaya koymalarını sağlayacak zorlayıcı işler verebilmek gerekmektedir (Hong ve Kuo, 1999, s.207-215).

O halde kişisel yeterliği etkileyen kavramlar öğrenen bir kültür, yaratıcılık ve bilgi yönetimidir denilebilir. Ancak örgütün öğrenen bir kültür yapısını oluşturması, bireyin yaratıcılığını geliştirmesi ve bilgi yönetiminin sağlanabilmesi örgütün esnek bir yapıya sahip olmasıyla mümkün olabilir. Türk Eğitim Sisteminde mevcut durum işgörenlerin yaratıcılıklarını destekleyen bir ortamın yaratılmasında pek çok zorluğun olabileceğini göstermektedir. Türk Eğitim Sistemi bürokrasi ile yönetilmektedir. Bürokraside kurallar ön plana çıkmaktadır. Ast-üst ilişkisinin yoğun olduğu bürokrasi sisteminde esnek bir örgüt yapısının varlığını gündeme getirmek oldukça zor görünmektedir. Oysa örgütün öğrenen örgüt olabilmesi için temel şartlardan biri esnek bir yapının gerekliliğidir. Myers, Mclean ve Tolbert (2002, s.463- 472), Rosen (1996, s. 217), Hill (1996, s. 19-25) öğrenen örgütün özellikleri arasında esnek yapıyı göstermektedirler. Böyle bir yapının geliştirilmesi bireylerin yaratıcı çözümler getirmesini destekleyebilir ve öğrenen örgütün oluşmasına katkı sağlayabilir.

Türk Eğitim Sisteminde yasalar ve yönetmelikler bu konuda yeterli hükümler taşımamaktadır. Yöneticiler, genelde hizmet içi eğitimde yöneticiliğin formalite ve yazışma görevlerini görmektedirler. Hizmet içi programlarda yöneticiye örgüt ve yönetim alanında yeni kavram ve teknikler yeterince kazandırılmamaktadır. Bu durum, yöneticinin yapılacak her işi bürokratik işlemler olarak görmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda yönetici ile öğretmen arasında farklı algılamaların ortaya çıktığı düşünülebilir.

b) Bilişsel model alt boyutunda, müdür ile kültür ve meslek dersi öğretmeni arasında, müdür yardımcısı ile kültür ve meslek dersi öğretmeni arasında, ayrıca kültür dersi öğretmeni ile meslek dersi öğretmeni arasında da anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bilişsel model insanların kalıplardan ve varsayımlardan kurtulmalarını sağlamaya yönelik bir disiplindir. Bilişsel modelin önemi, içgörülerin dünyanın nasıl işlediğine dair düşüncelerin, derinde yatan imgelerle çatışmasında yatmaktadır. Bu imgeler, bizi bilinen düşünce ve davranış yollarından uzaklaştırmamaktadır (Senge, 2001, s. 11). DeGeus (1988'den akt. Morrison ve Rosenthal,

1997, s. 124-129)'a göre bilişsel model insanların görüşlerini etkilemektedir. Bu bağlamda yönetici ve öğretmenlerin birbirlerinden farklı düşünceleri yönetici ve öğretmenin rollerinden kaynaklanabilir. Çünkü, öğretmenin rolü alt rollerin bileşiminden meydana gelmektedir. Bursalıoğlu (2001, s. 43)'nun "öğretmenin hem çevreden uzak olması hem çevreye katkısı beklenmekte, adil olması ve kutsal bir imaj olarak görülmesi istenmektedir. Öğretmen kendini kamu hizmetine adanmalı ve ahlak ölçülerini korumalıdır. Öğretmenlerin rollerindeki bu farklılık rol çatışmasını kaçınılmaz kılmaktadır." şeklindeki görüşü yönetici ve öğretmenlerin rollerinden kaynaklanan farklı düşünceleri açıklamaya yardımcı olmaktadır. Töremen (1990, s. 32)'e göre yöneticinin rolleri açıklık, sistem düşüncesi, üreticilik, kişisel yeterlik, empatidir. Ayrıca bu rollere liderlik, risk alma ve cesareti de ekleyebiliriz. Sonuç olarak, yönetici ve öğretmenin rollerindeki farklılıklar bilişsel model alt boyutunda farklılığa neden olmuş olabilir.

c) Ortak vizyon alt boyutunda görev grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

d) Takım halinde öğrenme alt boyutunda müdür yardımcısı ile kültür dersi öğretmeni arasında anlamlı farklılık vardır. Öğrenen örgüt yaklaşımının alt boyutu olan takım halinde öğrenme, bireylerin sadece kendilerinin öğrenmelerinin yeterli olmadığını ifade eden bir anlayış içermektedir. Takım halinde öğrenme, bireylerin birlikte düşünme eylemine girerek ortak bir amaç için aynı doğrultuda yürüme becerisi olarak tanımlanabilir. Takım halinde öğrenmede ortak zeka anlayışı bulunmaktadır. Takım içinde bulunan işgörenlerin öğrendiklerini diğer arkadaşlarına aktarabilmesi önem taşımaktadır. Problem çözme, elde edilen bilgilerin bütünleştirilmesi ve yayılması için takım halinde öğrenme gerekmektedir. Ancak, bireyin öncelikle öğrenmeye gereksinim duyması ve takım halinde öğrenmenin gücünü bilmesi önem taşımaktadır. Böylece, bireylerin öğrenmesinden takımların öğrenmesine doğru gidilebilir. Zira, örgütsel öğrenme için hem bireysel hem takım halinde öğrenmenin bir arada gitmesi gerekmektedir. Amaç, uyumsal öğrenmeden üretici öğrenmeye geçebilmektir. Üretici öğrenme, uygulamaların yeniden incelenmesini, değiştirilmesini ve daha fazla yaratıcılığı gerektirmektedir. Bu bağlamda örgütün bütünü takım halinde öğrenmenin etkileyeceği ifade edilebilir.

Türk Eğitim Sistemi içinde müdür yardımcılarının ve kültür dersi öğretmenlerinin takım halinde öğrenmeyi farklı algıladıkları analizler sonucunda ortaya çıkmıştır. Lise ve ortaokullar yönetmeliğinde müdür yardımcısı, müdürün yardımcısıdır. Müdür tarafından verilen emirleri yerine getirmekle görevlidir. Mesleki ve teknik eğitim yönetmeliğinde de müdür yardımcısı müdüre en yakın yardımcı olarak tanımlanmaktadır. Yönetim, eğitim-öğretim ve üretim işlerinin amaçlarına uygun olarak yürütülmesinden sorumludur. Yetkinin

müdürde toplandığı bir sistem içinde müdür yardımcısının etkinliği yetkiden çok sorumluluk düzeyinde kalmaktadır. Bu nedenle, müdür yardımcılarının kendilerini geliştirecek durumlarla karşılaşması ancak rastlantısal etkenlere bağlı kalmaktadır. Sonuç olarak, kültür dersi öğretmeni bireyin ilgi, istek ve gereksinimlerine uygun eğitim veren öğretmenlerdir. Kültür dersi öğretmeni sınıfta dersi tek başına yapmaktadır. Bu bağlamda öğretim etkinliği sınıf ortamında fazla işbirliğini ve takım çalışması anlayışını gerektirmemektedir. Bunun için çalışma içinde yer almayan kültür dersi öğretmenin pek çok konuda üretici öğrenmeye geçmesi mümkün görünmemektedir. Buradan hem müdür yardımcısı hem kültür dersi öğretmenin karşılaştığı durumlar nedeniyle uyumsal öğrenme türüne örnek verilebilir. Ancak istenen, uyumsal öğrenme türünden üretici öğrenme türüne geçebilmektir. Müdür yardımcısının ve kültür dersi öğretmenin üretici öğrenme niteliğini kazanacak çalışmalar içinde bulunması kendi örgütü için bir kazanç olabilir. Sonuç olarak müdür yardımcısı ve kültür dersi öğretmenin takım halinde öğrenmeyi kullanmayı gerekli bulacağı ortam içinde bulunmadığından anlamlı farklılığın olabileceği söylenebilir.

e) Sistem düşüncesinde görev grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

### **3. Müdür, Müdür Yardımcısı, Meslek ve Kültür Dersi Öğretmenlerinin Çalıştığı Okula Göre Öğrenen Örgüte İlişkin Görüşleri**

Müdür, müdür yardımcısı, meslek ve kültür dersi öğretmenin çalıştığı okula göre öğrenen örgüte ilişkin görüşleri düzeyleri hakkında elde edilen bulgulara göre;

a) Kişisel yeterlik alt boyutunda okul grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

b) Bilişsel alt boyutta Anadolu lisesi ile meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesi arasında; fen lisesi ile meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesi, genel lise ve Anadolu öğretmen lisesi arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Bilişsel alt boyutta meslek ve Anadolu meslek liseleri diğer liselerden farklılık göstermektedir. Meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesi, genel ortaöğretimin amaçları ile birlikte öğrencileri iş ve meslek alanlarına insan gücü olarak yetiştiren ve yükseköğretime hazırlayan birer öğretim kurumudur (2002 Yılı Başında Milli Eğitim, 2001). Mesleki ve teknik eğitim süreçlerinin, uygulama, ekonomiklik, gelişmelere sürekli uyum, geniş bir meslekler dünyasını kapsama, topluma dönük olma, gerçek mesleki yaşantı ortamı sağlama, olumlu sonuca ulaşmaya kadar devamlılık, hayata hazırlayıcılık gibi kendine özgü nitelikleri vardır. Ayrıca geleneksel “fakirler için eğitim” anlayışı da yerini “herkes için eğitim” anlayışına bırakmaktadır (Alkan ve diğerleri., 1998, s. 10). Sosyal hayata kısa zamanda nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan meslek ve Anadolu meslek liselerindeki



öğretmen ve yöneticiler bilişsel model, ortak vizyon ve sistem düşüncesi alt boyutlarında öğrenen örgüt kavramına karşı farklı görüş bildirmişlerdir.

Anadolu ve fen liselerinin kuruluş amaçları, meslek ve Anadolu meslek liselerinden farklılık göstermektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'a dayanılarak hazırlanan Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Liseleri Yönetmeliğinde, Anadolu liselerinin amacı, öğrencilerinin; (a). İlgi, yetenek ve başarılarına göre yüksek öğretim programlarına hazırlamalarını, (b). Yabancı dili, dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleyebilecek düzeyde öğrenmelerini sağlamaktır (Resmi Gazete 05.11.1999, Sayı: 238). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'a dayanılarak hazırlanan Milli Eğitim Bakanlığı Fen Liseleri Yönetmeliğinde fen liselerinin amacı, öğrencilerini; (a). Zeka düzeyleri fen ve matematik alanlarındaki yetenekleri yüksek olan öğrencileri, matematik ve fen bilimleri alanında yüksek öğrenime hazırlamak, (b). Matematik ve fen bilimleri alanlarında gereksinim duyulan üstün nitelikli bilim adamlarının yetiştirilmesine kaynaklık etmek, (c). Öğrencileri araştırmaya yöneltmeyi, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile yeni buluşlara ilgi duyanların çalışacakları ortam ve koşulları hazırlamak, (d). Yeni teknolojileri kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen ve projeler hazırlayabilen bireyler yetiştirmek, (e). Öğrencilerin bilimsel araştırma yapmalarına, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izlemelerine yardımcı olacak şekilde yabancı dilde iyi yetişmelerini sağlamaktır. Ayrıca, buraya atanan veya görev yapan öğretmenlerin her yıl hizmet içi eğitime katılmaları ve beş yıllık süre içinde lisans üstü eğitim yapmaları zorunludur. Müdür atamalarında fen veya matematik branşında olanlara öncelik tanınmaktadır (Resmi Gazete 10.01.1999, Sayı: 23579). Anadolu öğretmen lisesinin amaçları; (a). Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak, (b). Öğrencilerine; öğretmenlik mesleğini sevdirmek, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmak, orta öğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vermek, ülke kalkınmasına sosyal, kültürel ve ekonomik yönden katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırmak, dünyadaki gelişme ve değişimleri izleyebilecek düzeyde yabancı dil öğrenmelerini sağlamak, öz güven, öz denetim ve sorumluluk duygularının geliştirilmesi, her bireyin farklı ve ayrı bir değer olduğu ve ekip çalışmasıyla ortak başarının elde edilmesinde önemli katkı sağlayacağı inancının verilmesine yönelik çağdaş bir eğitim ortamı hazırlamak amacıyla ilköğretimden sonra bir yıllık hazırlık sınıfı üzerine üç yıl öğretim süreli, yabancı dil öğretimi ağırlıklı, paralı-parasız yatılı ve gündüzlü eğitim-öğretim yapan orta öğretim kurumlarıdır (Resmi Gazete, 6.9.1998, Sayı: 23455).

Fen lisesi üstün zekalı öğrencilerin gelişimini hedeflerken aynı zamanda yüksek öğretime öğrenci hazırlamaktadır. Buna akademik gelişimi sağlamaktadır da denilebilir. Ancak Anadolu öğretmen lisesinin amaçları arasında öğretmenlik mesleğini sevdirmek, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak gibi bir amacı da bulunmaktadır. Oysa meslek ve Anadolu meslek liseleri yükseköğretime öğrencinin hazırlanmasından çok meslek kazandırmayı amaçlamaktadır.

Sonuç olarak, okulların kuruluş amaçları, hem yöneticiler için, hem de öğretmenler için farklı görüşler kazandırmış olabilir. Tek etken okulun kuruluş amacı olmamakla birlikte, yöneticinin, öğretmenin ve öğrencinin seçilme şartları, öğretmenin öğrenim düzeyi gibi faktörlerin bu okullar arasında anlamlı farklılığın oluşmasında etken olabileceğini düşündürmektedir.

c) Ortak vizyon alt boyutunda Anadolu lisesi ile meslek ve Anadolu meslek lisesi arasında, fen lisesi ile meslek ve Anadolu meslek lisesi, güzel sanatlar lisesi ile meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesi arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Vizyon ortak amaçlar için işgörenleri birbirine bağlayan etkili bir güçtür. Senge (2001, s. 227)'e göre 'ne yaratmak istiyoruz' sorusunun yanıtı vizyondur. Kişisel vizyonlar nasıl kişilerin kafalarında ve yüreklerinde taşıdıkları resimler ve imgelerse, ortak vizyonlar da aynı şekilde bir örgütün etrafındaki insanların taşıdıkları resimlerdir. Bu resimler örgüte tutarlılık kazandıran bir ortaklık duygusu yaratmaktadır. Öğrenen örgüt için ortak vizyon hayati derecede bir önem taşımaktadır. Çünkü vizyon, öğrenme için bireylerin örgütüne ve işine gerekli odaklanmasını ve enerji harcamasını sağlamasında katalizör görevi üstlenmektedir. Amaç, bireyin örgüte uyması değil örgüte bağlanabilmesidir. Oysa, uyum gösteren birey örgüte bağlanmayabilir. İnsanların kendileri için derinden önem taşıyan birşeyi başarması için çaba göstermesi gerekmektedir. Ortak vizyon bu anlamda araç olarak kullanılabilir. Allen (1995, s. 40) ortak vizyonun bireyin örgüte karşı bağlılığını artıracakını ifade etmektedir.

Örgütün öncelikle herkes tarafından paylaşılan, anlaşılabilir ve bireylerin kendi vizyonlarını da içeren bir vizyonu olmalıdır. Bu da yöneticinin kendi vizyonunu dayatmasıyla değil ortak kararlar verilen bir vizyonla mümkün olabilir. Senge (2001, s. 228)'e göre örgütte biz kavramının yerleşmesinde ortak vizyon etkili olmaktadır. Bu bağlamda Anadolu lisesi ile meslek ve Anadolu meslek lisesi arasında; fen lisesi ile meslek ve Anadolu meslek lisesi; güzel sanatlar lisesi ile meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesi arasında ortak vizyon alt boyutunda anlamlı farklılığın çıkması bu ortaöğretim kurumlarının farklı vizyonlara sahip olduğu, ya da vizyon kavramını örgütlerinin içselleştirmedeği düşüncesini ortaya koyabilir.

d) Takım halinde öğrenme alt boyutunda okul grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

e) Sistem düşüncesi alt boyutunda, genel lise ile meslek ve Anadolu meslek lisesi arasında, güzel sanatlar lisesi ile meslek ve Anadolu meslek lisesi, Anadolu lisesi ile meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesi arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Cusins (1994, s. 19-27)'e göre öğrenen örgütü yaratmada başlangıç noktası örgüte sistem olarak bakabilmektir. Sistem bir çok alt sistemden oluşan, bu alt sistemlerin birbirleriyle karşılıklı etkileşim içinde bulunduğu bir örgüttür. Bu nedenle öğrenen örgütü oluşturan alt boyutlardan sistem düşüncesi için kişisel yeterlik, bilişsel model, ortak vizyon, takım halinde öğrenme alt boyutlarına gereksinim bulunmaktadır. Bu alt boyutlar örgüte tam anlamıyla yerleşmediği sürece sistem düşüncesinin gerçekleştirilmesi zor olabilir. O halde bütünü oluşturan alt boyutlar birbirlerini etkilediği gibi bütünü de etkilemektedir. Örneğin, ortak vizyonun olmadığı örgütte sistem düşüncesinden söz edilmesi olanaklı görünmemektedir. Sistem düşüncesi bireylerin kendilerini çevrelerinden ayrı olarak değil bir bütünün parçası olarak görmeleridir.

Örgütlerin sistem olarak varlıklarını sürdürmeleri çevreleriyle etkileşim içinde olmalarını gerekli kılmaktadır. Sistemin açık sistem özelliğini göstermesi örgüt açısından önemli bir faktör olarak düşünülebilir. Açık sistemlerde girdi, dönüşüm ve çıktı döngüsü sürekli. Burada çevrenin önemi girdilerin çevreden alınması ve çıktılarının tekrar çevreye verilmesindedir. Bu nedenle örgüt çevresini etkilediği gibi çevresinden de etkilenmektedir. Örgütteki diğer sistemler arasındaki etkileşim ve karşılıklı bağımlılığın bireysel öge kadar önemli olması sistem düşüncesinin temelinde yatan faktörlerden biri olarak kabul edilebilir. Zira bu okulların kuruluş amaçlarıyla doğru orantılı bireyler yetiştirdiği söylenebilir. Bu açıdan çevrenin bu okullardan farklı beklentisi olabilir. Çevre, meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesinde eğitim alan öğrencinin meslek kazandığını; güzel sanatlar lisesinde eğitim alan öğrencinin yaratıcılık duygusunun geliştiğini ve sanatçı olmaya aday olabileceğini düşünebilir. Böyle bir öngörünün yönetici ve öğretmenleri sistem düşüncesine göre etkilediğini söylemek olanaklı görünmektedir. Bu bağlamda genel lise, meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesi, güzel sanatlar lisesi ve Anadolu lisesinin sahip olduğu öğrenci çeşitliliği ve çevrenin farklı beklentileri açısından birbirine benzemeyeceği düşünülebilir. Araştırmada sistem düşüncesini sorgulayan maddeler arasında örgüt içinde öğrenmeye açık bir ortamın olması, çevre beklentilerinin ve okulun amaçlarının göz önüne alınması istekleri bulunmaktadır. O halde burada yer alan devlet ortaöğretim kurumlarında sistem düşüncesi alt boyutunda farklı görüşlerin nedenleri olarak; diğer alt boyutlarda anlamlı farklılığın olması ve çevrenin okullardan farklı beklentilerinin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini etkilemiş olabileceğidir.

#### 4. Müdür, Müdür Yardımcısı, Meslek ve Kültür Dersi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Okula Göre Öğrenen Örgüte İlişkin Görüşleri

Müdür, müdür yardımcısı, meslek ve kültür dersi öğretmenin mezun olduğu okula göre öğrenen örgüte ilişkin görüşleri hakkında elde edilen bulgulara göre;

a) Kişisel yeterlik alt boyutunda eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

b) Bilişsel model alt boyutunda eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

c) Ortak vizyon alt boyutunda eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

d) Takım halinde öğrenme alt boyutunda eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

e) Sistem düşüncesi alt boyutunda eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Müdür, müdür yardımcısı, meslek ve kültür dersi öğretmenin eğitim düzeyi gruplarına göre öğrenen örgüte ilişkin görüşleri karşılaştırılmıştır. Bu alt problemde deneklere ön lisans, lisans tamamlama, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerinden hangisini aldıkları sorulmaktadır. Yükseköğretim Kanunu'na göre (Resmi Gazete, 4.11.1981, Sayı:2547) ön lisans, ortaöğretime dayalı, en az dört yarı yıllık bir programı kapsayan ara insangücü yetiştirmeyi amaçlayan veya lisans öğretiminin ilk kademesini içeren bir yükseköğretim; lisans tamamlama, iki yıllık ya da üç yıllık yüksekokul üzerine yapılan tamamlama eğitimi; lisans, ortaöğretime dayalı, en az sekiz yarı yıllık bir programı kapsayan bir yükseköğretim; yüksek lisans, bir lisans öğretimine dayalı eğitim-öğretim ve araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretim; doktora, lisansa dayalı en az altı veya yüksek lisansa veya eczacılık veya fen fakültesi mezunlarınca Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı tarafından düzenlenen esaslara göre bir laboratuvar dalında kazanılan uzmanlığa dayalı en az dört yarı yıllık programı kapsayan ve orijinal bir araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretimdir.

Bu bağlamda araştırmada deneklerin eğitim düzeyleri yükseldikçe öğrenen örgüte ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılığın çıkabileceği düşünülmüştür. Ancak bulgular böyle bir beklentiyi desteklememektedir. Deneklerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinin mezun oldukları okula göre değişmediği sonucu çıkmaktadır.

Araştırma bulgularına göre sonuçları şu şekilde özetleyebiliriz.

Deneklerin cinsiyetlerine göre öğrenen örgüte ilişkin görüşleri arasında bilişsel model ve sistem düşüncesi alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığın kadının çalışma hayatı dışındaki sorumlulukları ve rolleri ile erkeğin iş hayatındaki yüksek beklentisi arasındaki farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir.

Deneklerin göreve göre öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Deneklerin göreve göre görüşlerinde, müdür ile kültür dersi ve meslek dersi öğretmeni arasında; müdür yardımcısı ile kültür dersi ve meslek dersi öğretmeni arasında kişisel yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Tespit edilen farklılığın örgütün sahip olduğu kültürden, yaratıcılıktan, bilgi yönetiminden kaynaklanabileceği ifade edilebilir. Yine aynı alt problemde bilişsel model alt boyutunda, müdür ile kültür dersi ve meslek dersi öğretmeni arasında; müdür yardımcısı ile kültür dersi ve meslek dersi öğretmeni arasında; kültür dersi öğretmeni ile meslek dersi öğretmeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın yöneticinin ve öğretmenin sahip olduğu rollerden kaynaklandığı söylenebilir. Takım halinde öğrenme alt boyutunda, müdür yardımcısı ile kültür dersi öğretmeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Müdür yardımcısının yetkiden çok sorumluluğu bulunmaktadır. Kültür dersi öğretmeni ise öğretim etkinliğini sınıf ortamında işbirliği ve takım halinde öğrenme anlayışına göre değil, öğretmen merkezli geleneksel bir yapı içinde uygulamaktadır. Bu nedenle denekler arasında anlamlı farklılık olabileceği aklı gelmektedir.

Deneklerin çalıştıkları okula göre öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Deneklerin çalıştıkları okula göre görüşlerinde, fen lisesi ile genel lise, meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesi, Anadolu öğretmen lisesi arasında; Anadolu lisesi ile meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesi arasında bilişsel model alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığa okulların kuruluş amaçlarının, öğretmenin ve öğrencinin alınmasındaki yeterliklerin farklı olmasının neden olabileceği söylenebilir. Ortak vizyon alt boyutunda Anadolu lisesi ile meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesi arasında; meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesi ile güzel sanatlar lisesi arasında; fen lisesi ile meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesi arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın okulların sahip olduğu vizyonun farklı olmasında ya da örgüt içinde bulunan deneklerin vizyon kavramını içselleştiremediklerinden ileri gelebileceği düşünülmüştür. Takım halinde öğrenme alt boyutunda Anadolu lisesi ile genel lise ve meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesi arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yine aynı alt problemde sistem düşüncesi alt boyutunda genel lise ile meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesi arasında; Anadolu lisesi ile meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesi arasında; güzel sanatlar lisesi ile meslek lisesi ve Anadolu meslek

lisesi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılığın olması ve çevrenin okullardan farklı beklentilerinin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini etkilediğini düşündürmektedir.

Deneklerin mezun olduğu okula göre öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu alt problemde deneklerin eğitim düzeyleri yükseldikçe öğrenen örgüt kavramına ilişkin görüşlerinde de farklılığın olabileceği düşünülmüş ancak analizler sonucunda beklenen sonuçlar ortaya çıkmamıştır.

## 5.2. Öneriler

1. Sürekli gelişmenin öneminin belirlenmesi ve geliştirilmesi için eğitsel, örgütsel ve yönetsel altyapı oluşturulmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi öğretmen ve yöneticiler için vizyon geliştirme ile ilgili seminer programları düzenlemelidir. Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu, okullarda vizyon geliştirmeyle ilgili örnek çalışmalar yaptırmalıdır. Okulların vizyonları öğrenme kavramı üzerine temellendirilmelidir. Okulun birliği vizyonla uyuşan bilişsel modellerle işleyebilir. Okul tarafından vizyon paylaşılmıyorsa ve değerler yönetimde büyük ölçüde ortak değilse iyileşme sağlanamaz. Böyle bir uyumun sağlanmasını için uygulamaya dönük çalışmalar yönetici ve öğretmenlere yaptırılmalıdır.

2. Araştırmanın bulguları, meslek ve Anadolu meslek liselerinin özellikle Anadolu ve fen liselerine göre farklı algılara sahip olduğunu göstermiştir. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında da belirtildiği gibi, bu kurumlar, işgücü piyasasına nitelikli insangücü yetiştirmektedir. Nitelikli insan gücü yetiştirmek için nitelikli öğretmen ve yönetici gereksinimi bulunmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin büyük çoğunluğu lisans mezunu olmalarına karşın öğrenen örgüt kavramına bakışlarındaki farklılık düşündürücüdür. Bu bağlamda öncelikle öğretmen ve yöneticilerin öğrenmeyi öğrenme konusunda geliştirilmeleri gerekmektedir. Öğrenen örgütün ilk basamağı bireysel öğrenmedir. Bireysel öğrenme olmadan örgütsel öğrenmeden bahsetmek mümkün değildir. Bu nedenle, yöneticilerin, öğretmenlerin sürekli öğrenmelerine destek olmaları gerekir.

3. Öğretmen ve yönetici arasında göreve ilişkin algıda farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın ortadan kaldırılması için katılmalı yönetime yer verilmelidir. Ancak, mevcut düzen bunu olanaklı kılmamaktadır. Katılmalı yönetim yöneticinin tutumu ile sınırlı olmaktadır. Sorumluluğun sadece yöneticide olması öğretmen ile çatışma nedeni meydana getirebilir. Yöneticilerin tek başlarına ya da sadece yönetim olarak karar vermesi zorlaştırılmalı, bunun için de öğretmenlerin ve velilerin bulunduğu takımlar oluşturulmalıdır. Sorumluluğun

paylaşılması okul yönetiminde verimlilik açısından olumlu bir etki yaratabilir. Mevcut düzenin bu yönde yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

4. Örgüt kültürü öğrenmeye dönük olarak geliştirilmelidir. Çünkü öğretmen ve yöneticilerin alması gereken pek çok eğitim sürekli olacaktır. Bu eğitimlerin usandırıcı olması yerine istenilen eğitimler olması için okul öğrenmeye açık bir okul olmalıdır. Böyle bir kültürün oluşturulması görevi de en çok yöneticiye düşmektedir. Bunun için, yönetici örgüt kültürü hakkında eğitim almalıdır. Ayrıca, öğretmenler araştırmacı olursa risk alma davranışlarını geliştirebilirler ve daha yenilikçi, değişme ve öğretilmede araştırmanın önemine ağırlık verebilirler.

5. Orta öğretim okulları, aynı zamanda yüksek öğretilme öğrenci yetiştiren kurumlardır. Burada rekabetin olması öğrenmenin önemini ortaya çıkarmaktadır. Başarılı olmada takım halinde öğrenmenin etkileri büyüktür. Öğretmen ve yöneticilerin de takım halinde öğrenmenin yararları konusunda bilgilendirilmeleri gerekir. Ayrıca takım halinde öğrenme uygulama ile de gösterilmelidir. Kocabaş ve Gökbaş (2003, s. 9)'ın "Eğitilme Takım Çalışması" araştırması da, eğitimde kalite için takım halinde çalışmanın gerekli olduğunu belirtmektedir. Takım kurarak çalışmak işgörenlerin moralini, yardımlaşma duygularını, güven içinde çalışmalarını, dostluk ilişkilerini geliştirmelerinde yardımcı olmaktadır. Takımın yapısı işbirlikçi kültürün doğal bir yapısı olarak oluşmalı ve gerekmedikçe zorunlu olmamalıdır. Gerçek işbirliğinin olması için, bireyler, katkılarının değerli olduğunu ve önemsenecek kararlar alacaklarını hissetmelidirler. Özellikle mesleki ve teknik öğretilme yapan okullarda takım çalışmaları daha önemlidir. Okullarda bulunan öğretmenler kurulu, disiplin kurulu, sınav komisyonları, ders kitabı seçmek gibi pek çok çalışma, takım halinde çalışmayı gerektirir. Bunun için takım halinde çalışmayı öğrenmek gerekir. Takım olarak öğrenme bireysel becerileri gerektirir. Diyalog ve tartışma, takım olarak öğrenmenin anahtarıdır. Öğretmen ve yöneticilere diyalog ve tartışmanın önemi ve nasıl yapılacağı öğretilmelidir.

6. Araştırmanın bulgularına göre, öğrenen örgütün alt boyutlarından biri olan bilişsel modelde yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı görüş farklılıkları bulunmaktadır. Bilişsel model iç imgelerin değiştirilmesi sürecidir. Bu değişimi uzman yardımı olmadan yapmak oldukça zor olabilir. Bu nedenle bireylerin bilişsel modellerinin geliştirilmesinde üniversitelerle işbirliği yapmak gerekir. Sadece Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında değil, aynı zamanda eğitim fakültesi bulunan illerdeki okullarda bu fakültelerle işbirliği içine girmelidir. Bu yönde okul yöneticileri bilgilendirilmeli ve yönlendirilmelidir.

7. Bir örgütün öğrenen örgüt özelliği göstermesi toplam kalite yönetimi açısından da iyileşme sağlayabileceğini gösterebilir. Çünkü bireyin ve örgütün kendisini geliştirmesi

kalite anlayışını da sürekli göz önünde bulundurmasını gerektirmektedir. Bu anlayış toplam kalite yönetiminde de bulunmaktadır. O halde öğrenen örgüt ile toplam kalite yönetimi arasında etkileşim olduğunu ifade etmek mümkün görünmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde örgütünü toplam kalite ile yöneten yöneticilerin öğrenen örgüt felsefesini de dikkate almaları gerektiği söylenebilir. Öğrenen örgüt konusunda yapılacak çalışmalar, ayrıca toplam kalite çalışmalarına da ışık tutabilir.

#### 4.13. Araştırmacılara Öneriler

Bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara yönelik olarak şunlar önerilebilir:

1. Öğrenen örgütler konusu ile ilgili çalışmalar yüksek öğretimde de yapılabilir.
2. Coğrafi konum, ekonomik geçmiş ve kültürel özellik açısından değerlendirilerek belli sayıda okul alınıp, öğrenen örgüte karşı yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinde farklılığın olup olmadığı araştırılabilir.
3. Yeni açılan okullarla uzun süredir eğitim- öğretim veren okullar arasında öğrenen örgüte karşı hem öğretmen hem de yönetici açısından ne gibi görüş farklılıkları olduğu araştırılabilir.
4. Öğrenen kültür konusunda araştırma yapılabilir.
5. Öğrenen sınıf konusunda araştırmalar yapılabilir.
6. Toplam kalite yönetimi ve öğrenen örgüt kavramları arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların ortaya konulmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.



## KAYNAKLAR

Abolghasemi M., McCormick J., Connors R., “ The Importance of Departments Heads In The Development of Teacher Support for School Vision”, International Journal of Educational Management, Vol. 13, Num. 2, 1999, ss. 80-87.

Abu- Tineh, A., “ Exploring the Relationship Between The Perceived Leadership Style of Principals and Their Teachers’ Practice of The Five Disciplines of Learning Schools”, Dissertation Abstracts International, UMI: 3081429, 2003.

Açıklan A., (1995), Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği, Ankara: Önder Yayıncılık.

Ağaoğlu E., “Toplam Kalite Yönetimi- Okul ve Sınıf Yönetimi İle İlişkisi”, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Vol. 7, No.1-2, 1997.

Akat İ.; Budak Gülay, Budak, Gönül, İşletme Yönetimi, İzmir: Barış Yayınları, 2002.

Akdeniz, C., “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Yaklaşımına İlişkin Görüşleri”, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon, 2003.

Aktan C. C., Özlenen Üniversite/Yaşanan Üniversite, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2003.

Allen R., “On A Clear Day You Can Have A Vision: A Visioning Model For Everyone”, Leadership & Organization Development Journal, Vol. 16, Num. 4, 1995, ss. 39-44.

Alkan C.; Doğan H.; Sezgin İ., Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları, İstanbul: Alkım, 1998.

Altınok V., “Öğrenme İçin Motivasyon”, Öğrenen Sınıf Nedir?, Eğitime İlişkin Çeşitlemeler 1, No. 26, Editör: M. Gürsel, Konya: Eğitim Kitapevi, 2004.

Andriopoulos C., “Determinants of Organisational Creativity: A Literature Review”, Management Decision, Vol. 39, Num. 10, 2001, ss. 834- 841.

Appelbaum S., Goransson L., “Transformational and Adaptive Learning Within The Learning Organization: A Framework for Research and Application, The Learning Organization, Vol. 4, Num. 3, 1997, ss. 115-128.

Argyris C., On Organizational Learning, Blackwell Publishers Inc, 1993.

Argyris C. ; D. Schon, Organizational Learning, A Theory of Action Perspective, M. Addison Wesley Inc., 1978.

Arkan, S., “ Öğrenen Örgütlerde Liderliğin Rolü ve Önemi”, Yönetim ve Organizasyon, Editör: S. Güney, Ankara: Nobel, 2001.

Aydın M., Eğitim Yönetimi, Ankara: Hatipoğlu, 2000.

Aydın A., Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Bursa: Alfa, 2000.

\_\_\_\_\_, Sınıf Yönetimi, Bursa: Alfa, 2000a.

Aytaç, T., “Okul Vizyonu Nedir Nasıl Geliştirilir?”, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Editör: C.Elma ve K. Demir, Ankara: Anı, 2003.

Bacanlı H., Gelişim ve Öğrenme, Ankara: Nobel, 2000.

Balcı A., Etkili Okul ve Okul Geliştirme, Ankara: PegemA, 2002.

\_\_\_\_\_, Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama, Ankara: PegemA, 2000.

Bandura A., (1977), Social Learning Theory, <http://tip.psychology.org/bandura.html> (03.03.2005).

Baran H., “Mesleki Teknik Eğitim Veren Liselerin Öğrenen Örgütler Olarak Yapılandırılması”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1999.

Baransel A., Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi Klasik ve Neo Klasik Yönetim ve Örgüt Teorileri (Cilt 1), İstanbul: İşletme Fakültesi Yayını, 1993.

Barker M., Neailey K., “ From Individual Learning to Project Team Learning and Innovation: A Structured Approach”, Journal of Workplace Learning, Vol. 11, Num. 2, 1999, s.60-67.

Barutçugil İ., Bilgi Yönetimi, İstanbul: Kariyer, 2002.

Bass, B. M., Bass & Stogdill’s Handbook of Leadership: Theory, Research & Managerial Applications (3rd. ed), New York: Free Pres, 1990.

Başaran İ.E., Eğitim Yönetimi, Ankara: Kadioğlu, 1983.

\_\_\_\_\_, Yönetim, Ankara: Gül, 1984.

\_\_\_\_\_, Türkiye Eğitim Sistemi, Ankara: Gül, 1993.

Blau, P. M., “Theories of Organizations”, International Encyclopedia of Social Sciences, Vol. 2, 1968.

Bolman L. G.; Deal T.E., Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations, Jossey- Bass Publishers, 1991.

Bozkurt, A., “Öğrenen Örgütler”, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Editör: C.Elma ve K. Demir, Ankara: Anı, 2003.

Braham B.J., Öğrenen Organizasyon Yaratmak, İstanbul: Rota, 1998.

Brown, M.; Boyle, B.; Boyle, T., “ Professional Development and Management Training Needs for Heads of Department in UK Secondary Schools”, Journal of Educational Administration, Vol. 40, No. 1, 2002, s. 31-43.

Burnes B.; Cooper C.; West P., “ Organisational Learning: The New Management Paradigm?”, Journal of Management Decision, Vol. 41, No. 5, 2003, s. 452- 464.

Bursalıoğlu Z., Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara: PegemA, 2001. .

\_\_\_\_\_, Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek, Ankara: PegemA, 2000.

Caldwell, B.; Johnston, C., “Leadership and Organisational Learning In The Quest For World Class Schools”, The International Journal of Educational Management, Vol: 15, No. 2, 94, 2001.

Can E., Organizasyon ve Yönetim, Ankara: Siyasal, 2002.

Celep, C. XVII. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bildirileri, Cilt-I, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Geliştirme Derneđi, Ankara, 2004.

\_\_\_\_\_, Bilgi Yönetimi, Ankara: Anı, 2003.

\_\_\_\_\_, “İlköğretim Okullarında Öğrenme Kültürü”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı: 31, Yıl. 8, 2002, s. 356-373.

Collinson, V.; Cook F. T., “ I Don’t Have Enough Time- Teachers’ Interpretations of Time As A Key To Learning And School Change”, Journal of Educational Management, Vol. 39, No. 3, 2001, s. 266-281.

Coopey, J., “ The Learning Organization, Power, Politics and Ideology”, Management Learning, Vol. 26, No. 2, 1995, s. 193- 213.

Crowther D., “The Constructivist Zone”, Electronic Journal of Science Education, Vol. 2, Num. 2, 1997, s. 2., <http://unr.edu/homepage/jcannon/ejse/ejsev2n2ed.html> (03.03.2005).

Cullen, J., “Socially Constructed Learning: A Commentary On The Concept of The Learning Organisation”, The Learning Organization, Vol: 6, No. 1, 1999, s. 45-52.

Cusins P., “Understanding Quality Through Systems Thinking”, The TQM Magazine, Vol. 06, Num. 5, 1994, ss. 19-27.

Çalık, T., “ Özel ve Genele Liselerde Kurumlaşma (Ankara İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, 1998.

Çam S., Öğrenen Organizasyon ve Rekabet Üstünlüğü, İstanbul: Papatya, 2002.

Çelik V., Okul Kültürü ve Yönetimi, Ankara: PegemA, 2000.

\_\_\_\_\_, “Eğitimsel Reform İçin Yeni Bir Okul Kültürü”, Editör: İ.Fındıkçı, Eğitimimize Bakışlar, İstanbul: 1. Kültür Koleji Yayınları, 1996.

Çevikbaş, R., Hizmet İçi Eğitim ve Türk Merkezi Yönetimindeki Uygulaması, Ankara: Nobel, 2002.

De Bono E., Rekabetüstü (Sur/ Petition) (Çev.: Oya Özel), İstanbul: Remzi, 2000.

\_\_\_\_\_, Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniği (Çev.: E. Tuzcular), İstanbul: Remzi, 1998.

Demir K., “Öğrenen Örgütlerde Vizyon Geliştirme”, Öğrenen Örgütler, Editör: C.Elma ve K. Demir, Ankara: Sandal, 2004.

Doğan E. , “Öğrenen Örgütlerde Açık Sistem Yaklaşımına Göre Değişimin Yönetimi”, Öğrenen Örgütler, Editör: C.Elma ve K. Demir, Ankara: Sandal, 2004.

\_\_\_\_\_, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Ankara: Academyplus, 2002.

Dodgson, M., “ Organizational Learning”, A Review of Some Literatures, Organization Studies, 1995, s. 375- 394.

Drucker P.F., Yeni Gerçekler (Çeviren: B. Karanakçı), Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları, 2000.

\_\_\_\_\_, Sonuç İçin Yönetim (Çeviren: B. Toksöz), İstanbul: Inkılap. 1998.

\_\_\_\_\_, Kapitalist Ötesi Toplum (Çeviren: B. Çorakçı), İstanbul: Inkılap, 1993.

Düren Z., 2000’li Yıllarda Yönetim, İstanbul: Alfa, 2002.

Ellinger A.; Ellinger Al., Yang B., “ Is The Learning Organization For Real? Examining of The Learning Organization on Organizational Performance”, <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/ellingeraetal1-final.PDF> (14.08.2004).

Eren E., Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, İstanbul: Beta, 2000.

Ersanlı M., “Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar”, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Editör :B. Yeşilyaprak, Ankara: PegemA, 2002.

Ertan Z., “ İlköğretim Okullarını Öğrenen Organizasyona Dönüştürmede Yönetici ve Öğretmen Algıları (Ankara İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2000.

Fergus O., “ Learning Organisations - Reengineering Schools For Life Long Learning”, Leadership & Management, Vol: 17, No. 2, 1997, s. 70.

Fındıkçı İ., Bilgi Toplumunda Yöneticilerde Kendini Geliştirme, İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, 1996.

Fidan N., Okulda Öğrenme ve Öğretme, Ankara: Alkım, 1996.

Fiol M., Lyles M. A., “ Organizational Learning”, Academy of Management Review, Vol. 10, No. 4, 1985, s. 803-813.

Fişek K., Yönetim, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, No: 387, 1975.

Flood R. L., Romm R. A., “ Contours of Diversity Management and Triple Loop Learning”, Kybernetes, Vol. 25, No. 7/8, 1996, ss. 154-163.

Garratt B., *Creating A Learning Organisation: A Guide To Leadership, Learning and Development*, Director Books, Cambridge, 1990.

Georges A., Romme L., Witteloostuijn V. A., “Circular Organizing and Triple Loop Learning”, Journal of Organizational Change, Vol. 12, No. 5, 1999, ss. 439-453.

Gilley W.; Dean P.J.; Bierema L., *Philosophy and Practice of Organizational Learning, Performance, and Change*, Cambridge Mass Perseus Books Group, 2001.

Gray J., “How Schools Learn: Common Concerns and Different Responses”, Research Papers in Education, Vol: 13, No. 3, 2000, s. 235- 239.

Günbayı İ., *Örgütlerde İş Doyumu ve Güdüleme*, Ankara: Özen, 2000.

Güngör A.; Akyol K.; Subaşı, G.; Ünver, G.; Koç, G., *Gelişim ve Öğrenme*, Editör: A. Ulusoy, Ankara: Anı, 2002.

Güvenç B., *İnsan ve Kültür*, Ankara: Remzi, 1984.

Hackett M., Spurgeon P., “Leadership and Vision in the NHS: How Do We Create The Vision Thing?”, Health Manpower Management, Vol. 22, Num. 1, ss. 5-9. Hargreaves, A., (1995), “Renewal In The Age Of Paradox”, Self- Renewing Schools, Vol. 52, No. 7, 1996, s. 14-19.

Harrison R., *Human Resource Management: Issues & Strategies*, Addison-Wesley Wokingham, 1993.

Harvey, M., Palmer, J., Speier, C., “Implementing Intra-Organizational Learning: A Phased- Model Approach Supported By Intranet Technology”, European Management Journal, Vol: 16, No. 3, 1998, ss. 341-354.

Hedberg B. L. T., *How Organizations Learn and Unlearn*, “Nystrom, P. C.”, “Starbuck, W. H.”, *Handbook of Organizational Design*, London: Oxford University Pres, 1983.

Hill R., “A Measure Of The Learning Organization”, Industrial and Commercial Training, Vol. 28, No.1; 1996, s. 19- 25.

\_\_\_\_\_, “En Route to TQM: Organizational Learning Through Quality Circles”, Training For Quality, Vol. 5, Num. 2, 1997, s. 86.

Hitchcock P., “The Practical Use of Vision in Small Teams”, Health Manpower Management, Vol. 22, Num. 2, 1996, ss. 28-31.

Ho S. K. M., “Total Learning Organization”, Journal Of The Learning Organization, Vol. 6, No. 3, 1999, s. 116-120.

Holly P., *Striving For Congruence: The Properties of A Learning System, Developing Quality Schools*, London: Falmer, 1994.

Hodgkinson P. F. M.; Stewart J., "Towards Universities As Learning Organisations", Journal of The Learning Organisation, Vol. 5, No.5, 1998, s. 228- 238.

Hong J- C.; Kuo, C- L., "Knowledge Management In The Learning Organization", Leadership & Organization Development Journal, Vol. 20, No. 4, 1999, s. 207- 215.

Huber G., "Organizational Learning, The Contributing Processes and The Literatures", Organization Science, 2-1, 1991, s. 22-115.

Ikehara H., " Implications Of Gestalt Theory And Practice For The Learning Organisation", The Learning Organisation, Vol: 6, No. 2, 1999, s. 63-69.

İlgar L., Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi, İstanbul: Beta, 2000.

Jaffee D., The Learning Organization / Organization Theory: Tension and Change, New York: The McGraw-Hill Company, 2001.

Jones A. M.; Hendry C., The Learning Organization: A Review of Literature and Practice, The HRD Partnership, 1992.

Kadak M., " Öğrenen Örgütlerde Öğrenmeyi Engelleyen Etkenler", Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 1999l.

Kappan M. N. D. A. P.D., "Building A Learning Organization", Professional Development Collection, Vol. 82, No.10, 2001, s. 28-288.

Karasar N., Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel, 2002.

Katz D.; Kahn R. L., Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi (Çev. H. Can ve Y. Bayar) , Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, No: 167, 1977.

Kegan R. ; Lahey L. L. " İnsanların Değişmemesinin Gerçek Nedeni", Kültür ve Değişim (Çev.: A. Kardam), İstanbul: Harvard Business Review, Mess Yayınları, 2003.

Kemple S., " The Extent To Which Teachers and Principals Perceive High Schools As Learning Organizations", Dissertation Abstracts International, UMI: 3080101, 2003.

Kılıç M., "Öğrenmenin Doğası", Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Editör: Yeşilyaprak, B., Ankara: PegemA, 2002.

Kılıç R., " Ortaöğretimin Yeniden Yapılanması", 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi, Eğitimde Yansımalar: V, Ankara: Tekışık Yayıncılık, (25-27.11.1999).

Kim D. H., "The Link Between Individual and Organizational Learning", Sloan Management Review, Vol. 35, No. 1, 1993, s. 37-50.

Kocabaş İ.; Gökbaş M., " Eğitimde Takım Çalışması", Eğitim ve Bilim Dergisi, Vol. 28, No. 130, 2003, s. 8-15.

Koçel T., İşletme Yöneticiliği, İstanbul: Beta Basım, 1995.

Koç G., "Sosyal Öğrenme Kuramı", Gelişim ve Öğrenme, Editör: Ulusoy, A., Ankara: Anı, 2004.

Korkmaz İ., “Sosyal Öğrenme Kuramı”, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Editör: Yeşilyaprak B., Ankara: PegemA, 2004.

Korkut H., Sorgulanan Yüksek Öğretim, Ankara: Anı, 2002.

Kümüş, A., “Öğrenen Organizasyonlar Olarak Okul”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 1998.

Lashway L., “Creating A Learning Organization”, ERIC Digest 121- April, 1998, s. 122-126.

Limerick D.; Passfield R.; Cunnington B., “Transformational Change: Towards AnAction Learning Organisation”, The Learning Organisation, Vol. 1, Num. 2, 1994, s. 29-40.

Loerman J., “Synergizing The learning Organization And Knowledge Management”, Journal of Knowledge Management, Vol. 6, Num.3, 2002, s. 285- 294.

Long M., Psychology of Education, London: Routledge Falmer, 2000.

Longworth N.; Davies K., Lifelong Learning, London: Kogan Page, 1996.

McHugh D.; Groves D.; Alker A., “Managing Learning: What Do We Learn From A Learning Organisation?”, The Learning Organisation, Vol. 5, Num.5, 1998, s. 209- 220.

March J.; Simon H. A., Örgütler, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (Çev. Ö. Bozkurt ve O. Onaran), No: 144, 1975.

Mark E., Disciplines of Organizational Learning, Contributions and Critiques, Human Relations, Vol: 50, Number: 9, 1997.

McGill M., Slocum J., Lei D., “Management Practices in Learning Organisations”, Organizational Dynamics, Vol. 5, Number: 17, 1992.

Megginson D., “The Learning Company 2004”, Industrial and Commercial Training, Vol. 26, No. 10, 1994, s. 6-8.

Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, Kanun No. 3797, Resmi Gazete, 05.11.1999, Sayı: 238.

Milli Eğitim Temel Kanunu, Kanun No. 1739, Resmi Gazete, 24.06.1973, Sayı: 14574.

Milli Eğitim Bakanlığı Güzel Sanatlar Lisesi Yönetmeliği, Dayandığı Kanun No. 1739 ve 3797, Resmi Gazete, 20.08.1999, Sayı: 23972.

Milli Eğitim Bakanlığı Fen Liseleri Yönetmeliği, Dayandığı Kanun No. 1739 ve 3797, Resmi Gazete, 10.01.1999, Sayı: 23579.

Morrison M., Rosenthal A., “Exploring Learning Organizations: Enacting Mental Models- The Power of The Rosenthal Stage”, Journal of Workplace Learning, Vol. 9, Num. 4, 1997, ss. 124-129.

Murray P., "Cycles of Organisational Learning: A Conceptual Approach", Management Decision, Vol. 40, No. 3, 2002, s. 239- 247.

Myers R. C.; McLean N. G.; Tolbert A. S., " Creating The Global Learning Organization", International Journal of Intercultural Relations, Vol: 26, No. 4, 2002, s. 463-472.

Nartgün Ş., "Öğrenen Örgütlerde Strateji ve Planlama", Öğrenen Örgütler, Editör: C.Elma ve K. Demir, Ankara: Sandal, 2004.

Nixon J., Martin J., Mc Keown P., Ranson S., Encouraging Learning: Towards a Theory of The Learning School, Philadelphia: Open University Press. Buckingham, 1996.

O'Hara S., "Organizational Change Through Individual Learning", Career Development International, Vol. 1, No. 4, 1996, s. 38-41.

O'Keeffe T., "Organisational Learning: A New Perspective", Journal of European Industrial Training, Vol. 26, Num.3/4/5, 2002, s. 130-141.

Öğüt A., Bilgi Çağında Yönetim, Ankara: Nobel, 2001.

Ölçüm M., Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Örgüt Kültürü, İstanbul, 1996.

Örtenblad A., "On Differences Between Organizational Learning and Learning Organization", The Learning Organization, Vol. 8, Num. 3, 2001, ss. 125,133.

Özden Y., Eğitimde Yeni Değerler, Ankara: PegemA, 2002.

\_\_\_\_\_, Öğrenme ve Öğretme, Ankara: PegemA, 2003.

Özdemir S., Eğitimde Örgütsel Yenileşme, Ankara: PegemA, 2000.

Pedler M.; Burgoney J., Boydel T., The Learning Company: A Strategy For Sustainable Development, London: McGraw- Hill, 1991.

Peker Ö., Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği, Ankara: TODAİE, 1995.

Pettinger R., The Learning Organization, Oxford: Capstone Publishing Ltd, 2002.

Prokesch S. E., "Unleashing The Power of Learning: An Interview with British Petroleum's John Browne", Harvard Business Review, September- October, 1997.

Probst G. J. B.; Büchel B. S.T., Organizational Learning: Competitive Advantage of The Future, London: Prentice Hall, 1997.

Robins, S. P., Organizational Behavior, Concepts, Controversies and Applications, New Jersey: QuarkXPress, 1993.

Rosen H., İnsan Yönetimi (Çeviren: G. Bulut ve Z. Dicleli), İstanbul: Mess Yayınları, 1996.

Schein E. H., "Örgütsel Kültür" (Çev. A. AKBABA), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, cilt: 4, Sayı: 3, 2002.



\_\_\_\_\_, Örgüt Psikolojisi (Çev. M. Tosun), Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, No: 173, 1978.

Seller W., "Introduction Reforming Schools: Building The Capacity For Change", School Leadership & Management Journal, Vol: 21, No. 3, 2001, s. 255- 259.

Senemoğlu N., Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya, Ankara: Gazi, 2004.

Senge P.M., Beşinci Disiplin (Çev. A. İldeniz ve A. Doğukan), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2001.

Senge P. M., Roberts C., Ross R., Smith B.J, Kleiner A., The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools For Building a Learning Organization, London: Nicholas Brealey, 1994.

Silins H., Mulford B., " Schools As Learning Organisations", Journal of Educational Administration, Vol: 40, No. 5, 2002, s. 425- 446.

Simons P.R.J., German J., Rujiters M., Forum For Organizational Learning: Combining Learning at Work, Organizational Learning and Training in New Ways, Journal of Industrial Training, Vol. 27 No. 1, 2003, s. 41-48.

Southworth G., "Improving Primary Schools: Shifting The Emphasis And Clarifying The Focus", School Organization, Vol. 16, No. 3, 1996, s. 80-262.

\_\_\_\_\_, The Learning School, ( Eds: P. Ribbins & E. Burrige) Improving Education: Promoting Quality In School, London, Cassell, 1994.

Sönmez V., Sevgi Eğitimi, Ankara: Anı, 1997.

State R., " Organizational Learning: The Key to Management Innovation", Sloan Management Review, 1998.

Stephen M., "A New Frame For Managing Schools: Total Quality Management", School Organization, Vol.12, No. 2, 1992.

Stonehouse G. & Pemberton J., "Learning And Knowledge Management In The Intelligent Organisation". Participation & Empowerment: An International Journal, Vol. 7, No. 5, 1999, s. 131-144.

Sungur N., Yaratıcı Düşünce, İstanbul: Evrim, 1997.

Suwannachin C., "Planning for a Learning Organization in a Private Vocational School in Thailand", Dissertation Abstracts International, UMI: 3064541, 2002.

Şimşek Ş.; Akgemci, T.; Çelik, A., Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış, Ankara: Nobel, 2001.

Şimşek Ş., Yönetim ve Organizasyon, Ankara: Nobel, 1999.

Şimşek M., Toplam Kalite Yönetiminde Başarının Anahtarı İnsan Faktörü, İstanbul: Babıali Kültür, 2002.

Şişman M., Örgütler ve Kültürler, Ankara: PegemA, 2002.

\_\_\_\_\_, Eğitimde Mükemmellik Arayışı, Ankara: PegemA, 2002a.

Şişman M.; Turan S., Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Ankara: PegemA, 2002.

Testa, R.M., "Satisfaction With Organizational Vision, Job Satisfaction and Service Efforts: An Empirical Investigation", Leadership & Organization Development Journal, Vol: 20, No. 3, 1999, ss. 154-161.

Thompson J. W., The Renaissance of Learning In Business, Learning Organizations, New York: Productivity Pres, 1995.

Tınaz P., Organizasyonlarda Etkili Öğrenme Stratejileri, İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası Yayını, No:334, 2000.

Tobin D. R., Transformational Learning, John Wiley & Sons, Inc., 1996

Tortop N., Yönetim Bilimi, Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları, No: 89, 1975.

Tosun K., İşletme Yönetimi, İşletme Fakültesi Yayını, No: 226, 1990.

Tosun M., Örgütsel Etkililik, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, No: 196, 1981.

Töremen F. , Öğrenen Okul, Ankara: Nobel, 2001.

Tsang E. W.K., "Organizational Learning and The Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research", Human Relations, Vol: 50, No.1, 1997, ss. 73-89.

Ulrich D., Jick, T., Glinow M. A.V., "High- Impact Learning: Building and Diffusing Learning Capability, Organizational Dynamics", Special Issue, Autumn, 1993, s. 52-66.

Ulusoy A., "Öğrenme", Gelişim ve Öğrenme, Editör: A. Ulusoy, Ankara: Anı, 2002.

Ural E. , "Okul ve Sınıf Ortamı", Eğitim Üzerine, Editör: E. Toprakçı, Ankara: Ütopya, 2002.

Uras M., (2002), "Eğitimin Toplumsal Temelleri", Eğitim Üzerine, Editör: E. Toprakçı Ankara: Ütopya.

Uşun S., Dünyada ve Türkiye'de Bilgisayar Destekli Öğretim, Ankara: PegemA, 2000.

Uygur M., "Yön Levhasını Parlatmak", Öğrenen Organizasyonlar II, İstanbul: Kal Der Yayınları, 2000.

Ülgen G., Kavram Geliştirme, Ankara: PegemA, 2001.

\_\_\_\_\_, Eğitim Psikolojisi, İstanbul: Alkım, 1997.

Ünal S., Ada S., Sınıf Yönetimi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaası Birimi, 2000.

Üre R., Arı R., Yılmaz H., Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Konya: Mikro, 1994.

Yazıcı S., Öğrenen Organizasyonlar, İstanbul: Alfa, 2001.

Yener L., "Learning Organisations", Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 1997.

Yeniçeri Ö., Örgütsel Değişimin Yönetimi, Ankara: Nobel, 2002.

Yeo R., "From Individual to Team Learning: Practical Perspectives on The Learning Organisation", Team Performance Management: An International Journal, Vol. 8, Num. 7/8, 2002, ss. 157-170.

Yıldırım R., Öğrenmeyi Öğrenmek, İzmir: Sistem, 1998.

Yıldız N., Bircan H., Akbulut Ö., Araştırma ve Deneme Metotları (Problemleri ve Çözümleri), Atatürk Üniversitesi Yayınları, No: 724, Ziraat Fakültesi: 313, Ders Kitapları Serisi: 65, Erzurum, 1994.

Yong T. C., "High- Performance Human Resource Strategies In Learning Schools", Journal of The Learning Organisation, Vol: 7, No.1, 2000, s. 32-39.

Yüksel G., "Öğrenme İçin Motivasyon", Sınıf Yönetimi, Ankara: Asil, 2004.

Yükseköğretim Kanunu, Kanun No. 2547, Resmi Gazete, 4.11.1981.

Watkins K. E., Marsick V. J., In Action: Creating The Learning Organization, Virginia: American Society For Training and Development, 1996.

Wallace J., Hunt J., Richards C., "The Relationship Between Organisational Culture, Organisational Climate and Managerial Values", The International Journal of Public Sector Management, Vol. 12, No. 7, 1999, ss. 548, 564.

Weerd- Nederhof, P.C., Bernice J. P., Silva Gomes J., Alan W. P., "Tools For The Improvement of Organizational Learning Processes in Innovation", Journal of Workplace Learning, Vol. 14, No. 8, 2002, s. 320-331.

Weick K.E., The Social Psychology of Organizing, Addison-Wesley, Reading, 1991.

Wenger E., Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity, Cambridge MA : University Pres, 1998.

Wick, C. W., Leon, S. L., The Learning Edge: How Smart Managers and Smart Companies Stay Ahead, United States of America: Donnelley Sons Company, 1993.

2002 Yılı Başında Milli Eğitim, (2001), Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.

# **EKLER**

## Ek 1. Öğretmen Ölçek Formu

### AÇIKLAMA

Sayın Öğretmenler,

“Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerini belirleme” amacıyla bir çalışma yürütülmektedir. Bu amaçla konu ile ilgili görüşlerinize başvurulması düşünülmüştür.

Ölçek, iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde, demografik özellikler ve göreviniz ile ilgili bilgiler, II. Bölümde ise konu ile ilgili görüşlerinizi ortaya koymayı amaçlayan 29 ifade bulunmaktadır. Sizden beklenen her bir ifadeyi okuduktan sonra karşısında bulunan “Her Zaman, Sık Sık, Bazen, Nadiren, Hiçbir Zaman” seçeneklerinden uygun gördüğünüzü işaretlemenizdir.

Sorulara içtenlikle yanıt vermeniz ve boş soru bırakmamanız özellikle beklenmektedir. *Lütfen, isim ve soyadınızı yazmayınız.* Katkılarınız ve işbirliğiniz için çok teşekkür ederim. Saygılarımla.

Araş. Gör. Çiğdem APAYDIN

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans

Öğrencisi

## I. BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz :  Bayan  Erkek
2. Göreviniz :  Müdür  Müdür Yardımcısı  
 Genel Kültür Dersi Öğretmeni  Meslek Dersi Öğretmeni
3. Mezun Olduğunuz Okul :  Ön Lisans (Yüksekokul Mezunu)  Lisans Tamamlama (2 yıllık ya da 3 yıllık yüksekokul üzerine yapılan tamamlama eğitimi)  Lisans (Fakülte Mezunu)
- Yüksek Lisans  Doktora
- Diğer (Belirtiniz).....
4. Çalıştığınız Okul Türü :  Genel Lise  Anadolu Lisesi  Meslek ve Anadolu Meslek Lisesi  
 Güzel Sanatlar Lisesi  Fen Lisesi  Anadolu Öğretmen Lisesi  
 Diğer (Belirtiniz).....

## II.BÖLÜM

### ÖĞRETMEN ÖLÇEK FORMU

	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Çalışmalarında bilgisayardan yararlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Yaptığım iş için teknolojik gelişmelerden yararlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Maaşımdan kitap, dergi ve gazete almak için para ayırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mesleki sorunlarımı yönetime iletirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Kişisel sorunlarımı yönetime iletirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Yönetimin başarılarını ödüllendireceğini düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Okuldaki eğitim öğretimle ilgili fırsatları değerlendiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Fırsat buldukça konferans, seminer gibi toplantılara giderim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Meslektaşlarımla tartışırken düşüncelerimi açıkça söylerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Eğitimle ilgili yayınları takip ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Öğrenmeye ve gelişmeye sürekli çaba gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Fırsat buldukça kitap, dergi, gazete okurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. İşimi daha iyi nasıl yaparım arayışı içindeyimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Yöneticilerin, karar alma aşamasında her düzeyden çalışanın fikrini almasına çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Okuldaki yöneticiler ve öğretmenlerin bilimsel bilgiye değer vermelerini desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Okul içindeki bilgi kaynaklarına rahatça ulaşabilmek için çaba gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Okulda çalışanlarla aramda güven oluşması için diyalog kurarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Okulun başarısının, yönetim ve öğretmenler tarafından diğer okullarla kıyaslanması gerektiğine inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Okuldaki uygulamaların, başarılı olmuş diğer okullarla kıyaslanmasını isterim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Yeni fikirlerin yerleşmesine çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Okulda eğitim ve öğretimle ilgili kararların okul yönetimi ve öğretmenler tarafından ortaklaşa alınmasına çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Başarılarımızın artması için okulumuzda uygun ortam hazırlanmasına çaba gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Yönetimin, okulda öğrenme isteğini artıracak fırsatlar oluşturmasına çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Okulumuzun geleceğine ilişkin yönetici düşüncelerinin tüm çalışanlar tarafından desteklenmesini sağlamaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Yöneticilerin eğitim öğretimle ilgili öğretmenlerden gelecek yeni fikirlere sıcak bakmaları için çaba gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- |   | Her Zaman                | Sık Sık                  | Bazen                    | Nadiren                  | Hiçbir Zaman             |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 26. Yönetimin güdülenmemizin artması için okulumuzda uygun ortam hazırlamasına çaba gösteririm. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Okul ile ilgili kararlar alınırken çevre beklentilerinin göz önüne alınmasına çalışırım.    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Çalışmalarında okulumuzun amaçlarını göz önünde bulundururum.                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Okul dışındaki bilgi kaynaklarına ulaşmaya çalışırım.                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



## Ek 2. Yönetici Ölçek Formu

### AÇIKLAMA

Sayın Yöneticiler,

“Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerini belirleme” amacıyla bir çalışma yürütülmektedir. Bu amaçla konu ile ilgili görüşlerinize başvurulması düşünülmüştür.

Ölçek, iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde, demografik özellikler ve göreviniz ile ilgili bilgiler, II. Bölümde ise konu ile ilgili görüşlerinizi ortaya koymayı amaçlayan 29 ifade bulunmaktadır. Sizden beklenen her bir ifadeyi okuduktan sonra karşısında bulunan “Her Zaman, Sık Sık, Bazen, Nadiren, Hiçbir Zaman” seçeneklerinden uygun gördüğünüzü işaretlemenizdir.

Sorulara içtenlikle yanıt vermeniz ve boş soru bırakmamanız özellikle beklenmektedir. *Lütfen, isim ve soyadınızı yazmayınız.* Katkılarınız ve işbirliğiniz için çok teşekkür ederim. Saygılarımla.

Araş.Gör. Çiğdem APAYDIN

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans

Öğrencisi

## I. BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz :  Bayan  Erkek
2. Göreviniz :  Müdür  Müdür Yardımcısı  
 Genel Kültür Dersi Öğretmeni  Meslek Dersi Öğretmeni
3. Mezun Olduğunuz Okul :  Ön Lisans (Yüksekokul Mezunu)  Lisans Tamamlama (2 yıllık ya da 3 yıllık yüksekokul üzerine yapılan tamamlama eğitimi)  Lisans (Fakülte Mezunu)
- Yüksek Lisans  Doktora
- Diğer (Belirtiniz).....
4. Çalıştığınız Okul Türü :  Genel Lise  Anadolu Lisesi  Meslek ve Anadolu Meslek Lisesi
- Güzel Sanatlar Lisesi  Fen Lisesi  Anadolu Öğretmen Lisesi
- Diğer (Belirtiniz).....

**II.BÖLÜM**  
**YÖNETİCİ ÖLÇEK FORMU**

	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Çalışmalarında bilgisayardan yararlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Yaptığım iş için teknolojik gelişmelerden yararlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Maaşımdan kitap, dergi ve gazete almak için para ayırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Öğretmenlerin mesleki sorunlarını yönetime iletmelerini isterim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Öğretmenlerin kişisel sorunlarını yönetime iletmelerini isterim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Okulumuzun başarılı olması için öğretmenleri ödüllendiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Okuldaki eğitim öğretimle ilgili fırsatları değerlendiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Fırsat buldukça konferans, seminer gibi toplantılara giderim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Meslektaşlarımla tartışırken düşüncelerimi açıkça söylerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Eğitimle ilgili yayınları takip ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Öğrenmeye ve gelişmeye sürekli çaba gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Fırsat buldukça kitap, dergi, gazete okurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. İşimi daha iyi nasıl yaparım arayışı içindeyimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Eğitimle ilgili konularda karar alma aşamasında çalışanların fikirlerini almaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Okuldaki öğretmenlerin bilimsel bilgiye değer vermelerini desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Okul içindeki bilgi kaynaklarına öğretmenlerin ulaşabilmesi için çaba gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Okulda çalışanlarla aramda güven oluşması için diyalog kurarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Okulun başarısını, başarılı olmuş diğer okullarla kıyaslarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Okuldaki uygulamaları, başarılı olmuş diğer okullarla karşılaştırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Yeni fikirlerin yerleşmesine çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Okulda eğitim öğretimle ilgili kararların, okul yönetimi ve öğretmenler tarafından ortaklaşa alınmasına çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Çalışanların başarılarının artması için okulumuzda uygun ortam hazırlanmasını sağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Okulda öğrenme isteğini artıracak olanaklar oluşturmaya çaba gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Okulumuzun geleceğine ilişkin öğretmenlerin düşüncelerinin tüm çalışanlar tarafından desteklenmesini sağlamaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Eğitim öğretimle ilgili öğretmenlerden gelecek yeni fikirlere sıcak bakarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
26. Öğretmenlerin güdülenmelerinin artması için okulumuzda uygun ortam hazırlamaya gayret ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Okul ile ilgili kararlar alırken çevre beklentilerini göz önüne alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Çalışmalarında okulumuzun amaçlarını göz önünde bulundururum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Okul dışındaki bilgi kaynaklarına ulaşmaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Ek 3. 2002-2003 Öğretim Yılı Antalya İli Merkez Devlet Ortaöğretim Kurumları**

Sayı	Okul Adı
1	Atatürk Lisesi
2	Bahaeddin Güney Lisesi
3	Çağlayan Lisesi
4	Gazi Lisesi
5	Hacı Dudu-Mehmet Gebizli Lisesi
6	Aksu Lisesi
7	Karatay Lisesi
8	Kepez Lisesi
9	Konyaaltı Lisesi
10	Antalya Lisesi
11	Muratpaşa Lisesi
12	Mustafa-Ayten Aydın Lisesi
13	Necati Dölen Lisesi
14	Saime Salih Konca Lisesi
15	Yavuz Selim Lisesi
16	75.Yıl Cumhuriyet Lisesi
17	Adem Tolunay Anadolu Lisesi
18	Aldemir-Atilla Konuk Anadolu Lisesi
19	Anadolu Lisesi
20	Hacı Melike Mehmet Bileydi Anadolu Lisesi
21	Metin Nuran Çakallıklı Anadolu Lisesi
22	Anadolu Teknik Lise, Anadolu Meslek Lisesi Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi
23	Atatürk Endüstri Meslek Lisesi
24	İ.İ. Kız Teknik Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi Kız Meslek Lisesi ve K.T.O.E.
25	Antalya Barosu Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi ve Kız Meslek Lisesi
26	Ticaret Borsası ATML. Ve Ticaret Meslek Lisesi
27	Anadolu Mahalli İdareler Meslek Lisesi
28	Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi
29	Borsa Ticaret Meslek Lisesi
30	Hızırreis Ticaret Meslek Lisesi
31	N.Baki Saatçioğlu Ticaret Meslek ve Anadolu Ticaret Meslek Lisesi
32	Ticaret Meslek Lisesi
33	İmam Hatip Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi
34	Antalya Ticaret ve Sanayi Odası Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
35	Yusuf Ziya Öner Fen Lisesi
36	Aksu Anadolu Öğretmen Lisesi

**Ek 4. Yrd. Doç. Dr. İlhan Günbayı'dan alınan Onay Belgesi**

Sayın

Yrd. Doç. Dr. İlhan GÜNBAI

Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

2003 yılında yapmış olduğunuz "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Yaklaşımına İlişkin Görüşleri" Celal AKDENİZ ile birlikte yaptığınız yüksek lisans çalışmanızda geliştirdiğiniz "Okul Çalışanlarının Öğrenen Örgüt Yaklaşımına İlişkin Algıları" anketinizin yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak üzere onayınızı istiyorum.

Eğer bu isteğimi onaylarsanız lütfen aşağıdaki ilgili kısmı doldurunuz. İşbirliğiniz için teşekkür ederim.

Saygılarımla

Çiğdem APA YDIN

Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Tarih: 29. 07.2004

Onay Veriyorum

İmza

Yrd. Doç. Dr. İlhan GÜNBAI

## EK 5. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi


T.C  
ANTALYA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim MüdürlüğüSAYI : B.08.4.MEM.4.07.00.11.300.03/  
KONU : Anket.

58169 26.12.2003

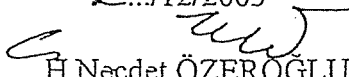
VALİLİK MAKAMINA  
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü'nün; Üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Araştırma Görevlisi Çiğdem APAYDIN'ın "Ortaöğretim eğitimi veren okulların öğrenen örgüt olma düzeylerini belirleme" adlı araştırması için Merkezdeki Ortaöğretim kurumlarımızda anket çalışması yapması isteği ile ilgili 15 Aralık 2003 tarih ve 13919 sayılı yazıları ekte sunulmuş olup, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.



A.Menderes BULUT  
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR  
26/12/2003  
  
H.Necdet ÖZEROGU  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

**EK 6. Özgeçmiş****ÖZGEÇMİŞ**

**Adı ve SOYADI** : Çiğdem APAYDIN

**Doğum Tarihi ve Yeri** : 11.08.1975- Antalya

**Medeni Durumu** : Bekar

**Eğitim Durumu**

**Mezun Olduğu Lise** : 1990-1993 Antalya Lisesi

**Lisans Diploması** : 1995-2000 Akdeniz Üniversitesi Fen Edebiyat  
Fakültesi Matematik Bölümü Lisans Diploması

1993-1994 Gaziantep Üniversitesi Gıda  
Mühendisliği Hazırlık Bölümü

**Yabancı Dil** : İngilizce

**Bilimsel Faaliyetler**

Apaydın, Ç.; Altay, A.; Sönmez, M. A., “Çağdaş Eğitim Dergisinde Denetmenler  
Tarafından Yazılan Makalelerin Analizi”, Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı: 300, s. 37-45.

**İş Deneyimi**

2000- Araştırma Görevlisi Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Antalya

**Adres** : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Antalya  
[cigdema@akdeniz.edu.tr](mailto:cigdema@akdeniz.edu.tr)

**Tel No** : 0-242-3102001