

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TEMEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRENEREN OKULU ALGILAMASI**

**Serkan KIRIKÇI
00705014**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Erkan TABANCALI**

**İSTANBUL
2019**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TEMEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRENEN OKULU ALGILAMASI**

**Serkan KIRIKÇI
00705014**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Erkan TABANCALI**

**İSTANBUL
2019**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRENEN OKULU ALGILAMASI

Serkan KIRIKÇI
00705014

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:

Tezin Savunulduğu Tarih:

~~Tez Oy Birliği~~ / Oy Çokluğu ile Başarılı Bulunmuştur

Unvan Ad Soyad

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Erkan TABANCALI
Jüri Üyeleri : Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ
: Dr. Öğretim Üyesi Püren AKÇAY

İmza



İSTANBUL
MAYIS 2019

ÖZ

TEMEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN OKULU ALGILAMASI Serkan KIRIKÇI HAZİRAN, 2019

Varlık sebebi öğrenme ve öğretme olan okulların etkililiği ve gelişimi açısından öğrenen organizasyon misyonu taşımaları beklenmektedir. Okuldaki öğrenme ortamının organize şekilde yürütülüp yürütülmediği, öğrenmenin paylaşılan bir vizyon etrafında takımlar halinde ve sistemli şekilde yapılp yapılmadığını ele alan öğrenen okul olgusunun okullarda öğretmenlerce ne kadar benimsendiğinin incelenmesi önem arz etmektedir.

Araştırmanın amacı temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen okulu nasıl algılandığının tespit edilmesidir.

Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, İstanbul ili Çekmeköy İlçesinde bulunan 324 ilkokul ve ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin %43,5'i (141) sınıf öğretmeni, %56,5'i (183) branş öğretmenidir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğrenen okulun kişisel hakimiyet alt boyutu algılarının çok yüksek, zihni modeller alt boyutu algılarının çok yüksek, paylaşılan vizyon alt boyutu algıların yüksek, takım halinde öğrenme alt boyutu algılarının yüksek ve sistem düşüncesi alt boyutu algılarının çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. ayrıca araştırmada öğretmenlerin kıdeminin kişisel hakimiyet alt boyutunda farklılaşmaya neden olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyet, branş, görev, mezuniyet, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı ve okuldaki çalışma sürelerinin öğrenen okul algılarında farklılaşma oluşturmadığı da tespit edilmiştir.

Öğrenen okul kültürünün yaygınlaşması için yasal düzenleme ile okulların desteklenmesi önerilir. Öğretmenler üzerinde yoğunlaştığı görülen öğrenen örgüt araştırmalarının yöneticiler ve veliler ile de yapılması önerilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen Okul, Öğrenen Organizasyon, Öğretmen, Beşinci Disiplin

ABSTRACT

ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF LEARNING SCHOOL

Serkan KIRIKÇI

JUNE, 2019

Schools whose existence is learning and teaching are expected to carry learning organizational mission in terms of effectiveness and development. It is important to examine whether the learning environment at school is managed in an organized way, learning is systematically done in teams around a shared vision, and how much the learning school phenomenon is adopted by teachers in schools.

The purpose of the study is to determine how teachers working in elementary educational institutions perceive the learning school.

In the study, the screening model was used. The sample of the study consists of 324 primary and secondary school teachers located in Çekmeköy district of Istanbul province. 43.5% (141) of the teachers who make up the sample are classroom teachers and 56.5% (183) are branch teachers.

As a result of the research, it was found that teachers' perceptions of the Learning School's personal mastery sub-dimension were very high, mind models sub-dimension were very high, shared vision sub-dimension were high, team learning sub-dimension were high, and systems thinking were very high. In addition, it was found that the teachers' seniority was a differentiating factor in personal dominance sub-dimension. In the study, it was determined that the teachers' gender, branch, duty, graduation, school type, number of teachers in the school and duration of work in the school did not differentiate the learning school perceptions.

It recommends to provide schools with legal regulations for learner school culture becomes common. The learner organization studies which focus on teachers similarly should focus on headmasters and custodians too.

Key Words: Learning School, Learning Organization, Teacher, The Fifth Discipline

ÖN SÖZ

Varlık sebebi öğrenme ve öğretme olan okulların etkililiği ve gelişimi açısından öğrenen organizasyon misyonu taşımaları beklenmektedir.Okuldaki öğrenme ortamının organize şekilde yürütülüp yürütülmediği,öğrenmenin paylaşılan bir vizyon etrafında takımlar halinde ve sistemli şekilde yapıлып yapılmadığını ele alan öğrenen okul olgusunun okullarda öğretmenlerce ne kadar benimsenmesinin öneminin büyük olduğu görülmüştür.

Yapılan bu araştırmada öğrenen okul yaklaşımı ile ilgili literatüre dayalı olarak tartışıldıktan sonra,temel eğitim öğretmenlerince algılama düzeyi tespit edilmesi hedeflenmektedir.Bu araştırma 14.Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

Tez çalışmam süresince bilgisi,tecrübesi ve önerileri ile rehberliğini esirgemeyen danışman hocam,Sayın Doc.Dr.Erkan TABANCALI'ya; öğrenimim boyunca katkılarını hissettiğim bütün değerli hocalarıma; araştırma ölçeklerinin uygulanması ve toplanması konularında yardımcı olan Çekmeköy'deki görev yapan öğretmen arkadaşlarıma;eğitim yaşamım boyunca bana güç veren aileme; yüksek lisans öğrenimim ve yoğun çalışma sürecinde benden desteğini esirgemeyen eşim Meryem KIRIKÇI'ya ve canım kızım Kayra KIRIKÇI'ya teşekkür ederim.

İstanbul, Haziran 2019

Serkan KIRIKÇI

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	4
1.3. Alt Amaçlar	4
1.4. Önem	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Varsayımlar	5
1.7. Tanımlar.....	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Örgütsel Öğrenme.....	6
2.1.1.Örgütsel Öğrenme Süreçleri	7
2.1.2.Örgütsel Öğrenme Türleri.....	9
2.1. Öğrenen Organizasyon	12
2.1.1. Öğrenen Organizasyonun Temel Disiplinleri.....	15
2.1.2. Öğrenen Organizasyon Kültürü	20
2.1.3. Öğrenen Organizasyonun Temel Becerileri	22
2.2. Öğrenen Okul	23
2.2.1. Okulun Toplumdaki Yeri.....	24
2.2.2. Geleneksel Okul.....	26
2.2.3. Öğrenen Okul.....	27

2.3.3. Öğrenen Okulların Örnek Uygulamaları.....	30
2.3.4. Öğrenen Örgütte Liderin Rolü	37
2.4. Yurt İçi Ve Yurt Dışı Araştırmalar.....	38
3. YÖNTEM.....	45
1.1. Araştırma Modeli.....	45
1.2. Evren Ve Örneklem	45
1.3. Veri Toplama Aracı	47
1.4. Verilerin Toplanması.....	48
1.5. Verilerin Çözümlemesi Ve Yorumlanması.....	49
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	50
4.1. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algısı	50
4.2. Öğrenen Okul Algısının Sosyo Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşması.....	51
4.2.1. Öğrenen Okul Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşması	51
4.2.2. Öğrenen Okul Algısının Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşması	52
4.2.3. Öğrenen Okul Algısının Göreve Göre Farklılaşması.....	60
4.2.4. Öğrenen Okul Algısının Mezuniyete Göre Farklılaşması.....	61
4.2.5. Öğrenen Okul Algısının Okul Türüne Göre Farklılaşması	64
4.2.6. Öğrenen Okul Algısının Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşması	66
4.2.7. Okuldaki Hizmet Yılı Göre Farklılaşması	67
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	69
5.1. Sonuç.....	69
5.2. Öneriler	70
KAYNAKÇA.....	72
EKLER.....	82

TABLULAR LİSTESİ

Tablo	1: Örgütsel Öğrenme İle Öğrenen Organizasyonun Farklılıkları	15
Tablo	2: Öğrenen Organizasyonda Paradigma Değişimi.....	21
Tablo	3: Sanayi ve Bilgi Toplumundaki Eğitim Modelleri	25
Tablo	4: Geleneksel ve Öğrenen Okul.....	28
Tablo	5: Örneklemdaki öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklere dağılımı.....	46
Tablo	6: Ölçeğe Ait Maddelerin Faktörlere Dağılımı Ve Ölçeğin Psikometrik Göstergeleri	47
Tablo	7: İç Tutarlılık	48
Tablo	8: Dağılımın Normalliğini Sınamak İçin Yapılan KolmogorovSmirnov Testi	48
Tablo	9: Öğrenen Okul Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler	50
Tablo	10: Öğrenen Okul Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşmasını Sınamak İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi	51
Tablo	11: Öğrenen Okul Algısının Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşmasını Sınamak İçin Yapılan ANOVA Testi	53
Tablo	12: Kişisel Hakimiyet Puanlarındaki Farklılaşmanın Kıdem Gruplarına Göre Karşılaştırmasını Sınamak İçin Yapılan Post Hoc LSD testi	54
Tablo	13: Zihni Modeller Puanlarındaki Farklılaşmanın Hangi Kıdem Gruplarına Göre Karşılaştırmasını Sınamak İçin Yapılan Post Hoc LSD testi	55
Tablo	14: Paylaşılan Vizyon Puanlarındaki Farklılaşmanın Hangi Kıdem Grupları Arasında Olduğunu Sınamak İçin Yapılan Post Hoc LSD testi	56

Tablo 15:	Takım Halinde Öğrenme Puanlarındaki Farklılaşmanın Hangi Kıdem Grupları Arasında Olduğunu Sınamak İçin Yapılan Post Hoc LSD testi	57
Tablo 16:	Sistem Düşüncesi Puanlarındaki Farklılaşmanın Hangi Kıdem Grupları Arasında Olduğunu Sınamak İçin Yapılan Post Hoc LSD testi	58
Tablo 17:	Öğrenen Okul Algısının Göreve Göre Farklılaşmasını Sınamak İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi	60
Tablo 18:	Öğrenen Okul Algısının Mezuniyete Göre Farklılaşmasını Sınamak İçin Yapılan KruskalVallis H Testi	61
Tablo 19:	Kişisel Hakimiyet Puanlarındaki Farklılaşmanın Hangi Mezuniyet Grupları Arasında Olduğunu Sınamak İçin Yapılan Mann Whitney U Testi	62
Tablo 20:	Paylaşılan Vizyon Puanlarındaki Farklılaşmanın Hangi Mezuniyet Grupları Arasında Olduğunu Sınamak İçin Yapılan Mann Whitney U Testi	62
Tablo 21:	Takım Halinde Öğrenme Puanlarındaki Farklılaşmanın Hangi Mezuniyet Grupları Arasında Olduğunu Sınamak İçin Yapılan Mann Whitney U Testi	63
Tablo 22:	Öğrenen Okul Algısının Okul Türüne Göre Farklılaşmasını Sınamak İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi	64
Tablo 23:	Öğrenen Okul Algısının Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşmasını Sınamak İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi	66
Tablo 24:	Öğrenen Okul Algısının Okuldaki Hizmet Yılına Göre Farklılaşmasını Sınamak İçin Yapılan KruskalVallis H Testi	67

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Örgütsel Öğrenme Süreçleri	8
Şekil 2: Tek Etaplı Öğrenme	10
Şekil 3: Çift Etaplı Öğrenme	11
Şekil 4: Öğrenen Organizasyon Aşamaları	13
Şekil 5: Öğrenen Organizasyon Alt Sistemleri	14
Şekil 6: Üyelerin yönlerine göre takımdaki dağılımları	18
Şekil 7: Öğrenen Okul Sistemi	29

1. GİRİŞ

Okulların temel fonksiyonu ve varoluş gayesi öğrenme ortamı yaratmaktır. Antik çağdan beri okullar devrin koşulları içerisinde toplumsal ihtiyaçları karşılayacak öğrenme iklimi sunmaya çalışmıştır. Ancak sanayi devrimi sonrası ortaya çıkan küresel rekabet ortamında toplumların okullardan bekledikleri fonksiyonlar değişime uğramıştır. Yeni toplumların okullardan beklentisi sadece öğretmek değil örgütsel olarak da öğrenmeyi öncelemesidir. Zira toplumsal ihtiyaçları karşılayabilecek okullar artık örgütsel hafıza ve sürekli öğrenmeye sahip kültürel öğeleri barındırmalıdır. Bu bağlamda okulların örgütsel olarak öğrenme kültürünü benimsemeleri gelişen toplumların bir ihtiyacına dönüşmüştür

1.1. Problem

Örgütler, gelişebilecekleri ve kendilerini geliştirebilecekleri bir çevre içinde yaşamlarını sürdürürler. Günümüzde bu çevre giderek daha çok değişime uğramıştır. Bu çevrenin değişimi, aynı zamanda belirsizliği de beraberinde getirmiştir. Örgütler yaşadıkları çevrenin değişiminden doğrudan etkilenmekte ve bu etki sonucunda örgütsel değişim ve gelişim geçirmektedirler (Küçük, 1998).

Örgütler, insanın amaçlarına ulaşmak için işbirliği gerektiren işler için insanların oluşturduğu en önemli eserlerdir. Örgütler gelişmiş teknoloji ve güçlendirilmiş çalışanlar için örgütsel öğrenmeyi kullanarak başarıya ulaşabilirler (Günbayı ve Akdeniz, 2007).

Bu bağlamda örgütsel öğrenmenin çağdaş formu olarak öğrenen örgüt yaklaşımı Gestaltçı Okuldan etkilenmiş, kişisel hakimiyet ve zihni (bilişsel) modelleri kullanarak takım halinde ortak bir vizyon oluşturarak sistematik öğrenme ve sistematik çalışmayı birleştiren bir disiplindir. Öğrenen organizasyonda bireyler ve liderler önemli bir yere sahiptir. Çünkü hepsinin örgütsel amaçlara ulaşmada bireysel becerileri ve donanımları eşgüdümlü ve işbirliği içerisinde kullanılmaktadır (Gürsel, 1998).

Günümüz organizasyonları, hızla değişen teknolojik gelişmeler ve rekabet koşullarından dolayı yaşamlarını sürdürebilmek ve gelişime uyum sağlayabilmek için öğrenen örgüt disiplini içinde sürekli öğrenen organizasyon olmaları gerekir (Özus, 2005).Öğrenen organizasyon, öğrenmeyi sürekli hale getirip bunu dönüşüm için kullanan ve bu şekilde ilerleyen bilgiyi stratejik olarak kullanan örgütler olarak tanımlanabilir (Balay, 2003).

Toplumların eğitim sistemleri toplumun karakterini yansıtır. Toplumsal yapılar, kültürel, sosyal ve ekonomik düzlem eğitim sisteminin yapı taşlarını oluşturur. Böylece toplumsal değerler sonraki nesillere aktarılır. Toplumsal doku içinde bireyden beklenen sorumluluk ve tutumlar eğitim sistemleri marifetiyle bireye kazandırılır (Gürsel, 1998).

Bu amaçla eğitimin alt yapısı yeniden yapılandırılmalı ve işlevsel bir yapı için öğretmenler yetiştirilmelidir. Eğitimin varoluşsal amacına uygun olarak okulların değişen koşullara ayak uydurabilmesi için öğrenen örgütlere dönüştürülmesi etkili sonuçlar doğuracaktır (Günbayı, 2006).

Eğitim örgütlerinin öğrenen okula dönüşebilmesi için öğrenmenin örgütsel ve bireysel düzeyde rasgele ve gelişigüzel olmaması gerekir. Bunun anlamı okul paydaşlarının tüm okul olarak planlı ve sistematik şekilde öğrenme faaliyetine girmiş olması demektir (Erçetin, 2000).

Öğrenen okullar için bilgi ve beceri aktarımının en üst düzeyde olması ve bireyden ve örgütten beklenen performansın yarını düşünerek yapılandırılması ve sürdürülmesi gerekir (Başar, 1995). Okulların bunu başarabilmesi için kapalı örgüt kültürünün terk edilmesi ve okulca, sınıfça ve paydaşlarca topyekün gelişen dünyaya ayak uyduracak değişim ve yeniliğe ağırlık verilmelidir (Özdemir, 2000).

Günümüz bilgi toplumlarında toplumsal kurumların başında eğitim örgütlenmesi gelmektedir. Bilgiyi elde eden, sunan, yaygınlaştıran yapılar aolarak okullar bireyleri bilimsel gelişime açık, değişim ve yeniliği yönetme kapasitesiyle yetiştirerek bireyin kendini gerçekleştirmesine katkı yapar.

Bu da okulların öğrencilerin toplu olarak sınıflarda bulunduğu ve öğretmenlerin öğrencilere bilgi aktardığı öğretmen merkezli eğitim örgütleri olmaktan çıkarak, öğrencilerin aktif ve öğrenme süreçlerinin merkezinde olduğu,

bilginin üretildiği ve paylaşıldığı öğren örgütler haline getirilmesiyle mümkün olacaktır.

Günümüz eğitim sistemlerinde öğrenen organizasyonlar okulların felsefi ve uygulamalı olarak benimsediği disiplin olmalıdır. Bunun için okulların kendilerine özgü kimlik geliştirmeleri, belli tutumları hizmet yoluyla sunmaları örgütsel varoluş amaçlarına hizmet eder. Okul sadece çevresini etkileyen kurum değil aynı zamanda çevresinden de etkilenen yapı olduğu görülmektedir (Özus, 2005).

Argyris'e (1993) göre okullardaki katı hiyerarşik yapılanma, öğretmenlerin kendilerini yetiştirip gelişimlerini engelleyen, karar süreçlerine katılımlarını zorlaştıran bir hüviyet taşımaktadır. Bu nedenle Yıldırım (2014), eğitim örgütlenmesinin ve okul yapılanmasının katı ve bürokratik tutumlarını geride bırakarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı yapacak hatta onları teşvik edecek yatay örgütlenme modellerini benimsemeleri gerektiğini vurgular.

Gelen olarak okullar toplumsal gelişmelere ayak uydurma konusunda zorluklar yaşamaktadırlar. Bunun en önemli nedeni kendini yenileyebilecek örgütsel yapıların kurulamamasıdır. Değişim için yenilenmeyi zorlaştıran merkeziyetçi yapıların azaltılması, okulun çevresel koşullara uygun değişimi yönetecek inisiyatif sahibi olması gerekir (Erdoğan, 2006).

Günümüz okulları değişen koşullardan dolayı sadece öğrencilerin değil, ailelerin, iş çevrelerinin ve diğer paydaşlarının ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilecek şekilde hizmet sunmaları beklenmektedir(Balay, 2003).

Öğrenen örgüt olarak okul, zamanın ve çevrenin şartlarına göre kendine bir hedef belirlemelidir. Örgütsel gelişimini de yine bu hedefler doğrultusunda gerçekleştirmelidir. Okul organizasyonunun, çevre ihtiyaçları ve teknolojik değişimler ışığında sağlıklı bir yapı olarak kalabilmesi kendine çizdiği yol haritası ile mümkündür (Aytaç, 2003).

Toplumsal yapıları temsil etme ve öğrencileri geleceğin dünyasına uygun yetiştirebilmek için okulların öğrenen organizasyon disiplinlerini öğrenmesi, bu yolla sürekli öğrenen canlı bir organizmaya dönüşmeleri önem arz etmektedir. Araştırmada öğrenen örgüt ve öğrenen okul disiplinleri literatür incelemesi yapıldıktan sonra temel eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından nasıl algılandığının incelenmesi hedeflenmiştir.

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı “İstanbul ili Çekmeköy ilçesindeki resmi temel eğitim kurumlarındaki sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin, öğrenen okul ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aramaktır.

1.3. Alt Amaçlar

Araştırmanın alt amaçları aşağıdaki sorulara yanıt aramaktır.

1. Temel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin öğrenen okul yaklaşımına ilişkin algı düzeyleri nedir?
2. Temel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin öğrenen okul yaklaşımına ilişkin algılamaları:
 - a) Cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösteriyor mu?
 - b) Kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık gösteriyor mu?
 - c) Göreve göre anlamlı düzeyde farklılık gösteriyor mu?
 - d) Mezuniyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösteriyor mu?
 - e) Okul türüne (ilkokul-ortaokul) göre anlamlı düzeyde farklılık gösteriyor mu?
 - f) Okulda çalışan öğretmen sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık gösteriyor mu?
 - g) Aynı okulda çalışma süresine (kurumdaki kıdem) göre anlamlı düzeyde farklılık gösteriyor mu?

1.4. Önem

Araştırmada İstanbul ili Çekmeköy ilçesindeki temel eğitim okullarındaki yönetsel ve akademik kadroların öğrenen organizasyonu kavramaları, çağın ve geleceğin gerekliliklerine ve hizmet ettikleri çevrenin ihtiyaçlarına göre mesleki olarak kendilerini yetiştirip, sürekli gelişim ve değişimi eğitim örgütlerine aktarmaları açısından önem arz etmektedir.

Öğrenen okul araştırmaları okulların varlık sebebini incelemeye yönelik bir araştırma dır. Araştırma sonuçları öğretmen, yönetici ve eğitim yöneticileri için önemli bir veri olacaktır. Türkiye’de hizmetiçi eğitim planlamalarında öğrenen okul araştırmalarının ve bu araştırmanın sonuçlarından yararlanılması önemlidir.

Öğrenen okul araştırmaları genelde büyük evrenlerde yapılmıştır. Bu araştırma sadece Çekmeköy İlçesinde yapılarak evreni küçük ama örneklemin evreni temsil etme niteliği yüksek olacaktır. Bu nedenle özgün bir öneme sahiptir.

Araştırmada ulaşılan sonuçların okulların öğrenen örgüt disiplinine dair nerede olduğumuzu göstermesi geleceğin nasıl planlanması gerektiğine dair önemli bilgi sunmaktadır. Nerede ve nasıl olduğumuzu bilmek, nereden başlayıp hedefimize nasıl gideceğimize dair önemli stratejik bilgilerdir. Bu nedenle araştırma sonuçlarının uygulama ve araştırmalar açısından önemlidir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- Bu öğretmenlerin algıları ve
- Kasım 2018 ile Haziran 2019 tarihleriyle sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

1. Araştırma örnekleminin, evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
2. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin araştırma sorularına doğru ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Öğrenen Okul: Okuldaki tüm paydaşların amaçlı ve planlı olarak öğrenme süreçlerinin bir parçası haline geldiği ve öğrenmenin sürekli ve sistemli sürdürüldüğü örgütsel öğrenmeyi sağlayan okullara öğrenen okul denir (Balay, 2003, 14).

Temel Eğitim: Türkiye’de ilkokul ve ortaokul düzeyindeki eğitim ve öğretim tamamına temel eğitim denilir.

Öğretmen: İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde örgütsel öğrenme yaklaşımları, öğrenen örgüt (beşinci disiplin) ve öğrenen okul disiplini kavramlarına ilişkin alan yazına yer verilmiştir.

2.1.Örgütsel Öğrenme

Örgütlerde insanlar gibi öğrenirler. Örgütlerin öğrenmesi onların kurumsal hafızasını oluşturur. Örgütsel öğrenme örgütün yaşamsal bir sorunudur.

Örgütsel öğrenme, sanayi devriminin getirdiği yirminci yüzyılda ortaya çıkan rekabet ortamının kaçınılmaz sonuçlarından olup bir çok farklı tanımları yapılmış kavramdır. Genel olarak örgütsel öğrenme, örgütün öğrenme yolu ile sürekli olarak gelişip kendini yenilemesi süreçlerini kapsayan dinamik bir yapıya sahip olmasını açıklar (Genç, 2007). Phornprapha (2015) öğrenmeyi, insanın özündeki değişim olarak tanımlayıp bunun oluşması için bireyin düşüncesi ile sosyal yapının uyumlu olması gerektiğini ileri sürer. Bu vurgu, örgütlerdeki öğrenme süreçlerine önemli bir ışık tutmaktadır.

Örgütsel öğrenme, iş rutinlerinden en iyilerinin tanımlamak, bunları örgütsel standartlara dönüştürmek ve örgütte kullanılacak alanlara yayarak örgütsel prosesi yenilemek olarak ele alınabilir (Lee, 1995, akt: Subaş, 2010).

Öğrenme odaklı örgütler, çalışanlarının teoriyle pratiği birlikte kullanabilmesi için örgüt düzeyinde öğrenme fırsatları yaratır (Harteis, Bauer ve Gruber, 2008). Plansız ve genelde kendiliğinden gelişen informal öğrenmeyi açıklayan işyerinde öğrenme, bedensel zihinsel ve bilişsel aktivitelerden oluşur. Öğrenme odaklı örgütler açısından öğrenme bir sonuç olmaktan ziyade süreç olarak algılanmaktadır. Aynı zamanda esnek ve yaratıcı faaliyetler için örgütte insani olanakların genişletilmesi olarak da tanımlanmaktadır (Fenwick, 2016).

Garvin (1999) 'e göre, örgütsel öğrenme süreçleri üç aşamalı olarak sırayla gelişir. İlk önce bilme aşaması başlar. Bilme aşamasında örgüt çalışanları yeni fikirler ve yeni deneyimler ile karşılaşırlar. Bu bilgileri kullanarak yeni bilgi üreyir, farklı düşünceler geliştirirler. İkinci aşamada ise davranışların öğrenilmesidir. Örgüt çalışanları edindikleri yeni bilgileri içselleştirir, nasıl yapılacağını öğrenir ve davranışa dönüştürür. Böylece çalışanların davranışları değişir. Üçüncü aşamada ise süreç performansın yükselmesi ve iyileştirilmesi olarak ortaya çıkar.

Döngüsel akış gereği her sonuç başka olayların sebebi olabilmektedir. Üretilen örgütsel çözümler bazen örgütsel başka problemlere kaynaklı edebiliyor. Bu da yine örgütsel öğrenmenin sürekli kılınması ile aşılabilecek bir problemdir (Yazıcı, 2001).

Örgütlerin problemlere zamanında müdahale edebilmesi ve çözüm üretebilmesi için çalışan, takımlar ve örgütsel düzeyde öğrenme faaliyetlerine sahip olması gerekir. Örgütsel öğrenme sürecindeki çalışan örgütsel vizyon ve hedeflerle de tanışıp bunları benimsedikten sonra örgütsel performansa bireysel bir enerjiyle değil sinerjik katılım sağlayabilir. Bu da örgütün hedeflenenden daha büyük sonuçlara ulaşması anlamına gelir (Ünal, 2006).

Örgütsel öğrenme örgüt paydaşlarının birlikte başarabileceği bir süreçtir. Her kuruluş, üyelerinin düşünme ve etkileşimde bulunma yöntemlerinin bir ürünüdür. Örgütler, insanların düşünüş biçimlerinden dolayı halihazırda olduğu gibi işlerler. Siyaset ve kurallar, günümüzde sınıflarda ya da okullarda olan sorunları yaratmadıkları gibi, mevcut problemleri de azaltmayacaklardır. Bu sorunların gerçek kaynağı, zihni modeller ve bir sınıftaki öğretmen ve öğrenciden tüm okulları yöneten ulusal siyasi yönetim kurumlarına kadar sistemin her seviyesindeki ilişkilerdir. Bir okul sistemini geliştirmek istiyorsanız, kuralları değiştirmeden önce insanların düşünme ve etkileşimde bulunma yollarına bakmalısınız. Aksi halde, politikalar ve örgütsel yapılar çok kolay bir şekilde yok olacak ve örgüt zamanla eski işleyiş şekline geri dönecektir (Senge vd. 2014).

2.1.1.Örgütsel Öğrenme Süreçleri

Örgütsel öğrenme örgüt vizyonu ve sistemi içinde insanların kendini ve örgütü geleceğe taşıma düşüncesinden beslenir.

Öğrenmeyi tetikleyen şey vizyondur. Okullar da dahil birçok kuruluş bu öğretiyi göz ardı etmektedir, ancak bu aslında başarıları için en önemli unsur olabilir. Koşulları ve çevreleri bu gücü ellerinden alsa da, vizyon insanlara öğrenme ve gelişme gücü verir. Çocuklar çok küçükken amaç ve vizyonlarına sıkıca bağlı bir şekilde, hızla öğrenir. Kendi kendilerine hareket etmek istedikleri için emeklemeyi ve sonra yürümeyi öğrenirler. Bisikletleri olan arkadaşlarıyla oynamak için bisiklete binmeyi öğrenirler. Yıllar sonra, daha fazla bağımsızlık ve hareket kabiliyeti için araba sürmeyi öğrenirler. Çocuklar, bir futbol topunu fırlatmaktan bir video oyununu öğrenmeye kadar tüm bu becerileri ve daha fazlasını öğreniyorlar, çünkü bunu istiyorlar. Yaşam boyu öğrenme, insanların hayatla ilişki kurmaları ve arzuladıkları geleceklere yaratmaları için önemli bir yöntemdir (Senge vd. 2014). Örgütsel yapı içerisinde bunun işlevsel hale getirilmesi örgütsel öğrenme süreçlerinin planlanması ve uygulanması ile mümkündür.

Örgütsel öğrenme örgüt içerisinde ne kadar sistematik hale getirilirse hem öğrenme süreçleri hem de bilgiden yararlanma süreçleri örgüt açısından o derece pratik hale gelir. Örgütsel öğrenme süreçleri örgütün en önemli beslenme kaynağıdır.



Şekil 1:Örgütsel Öğrenmenin Dört Aşamalı Süreci

Örgütsel öğrenme dair lüteratürde örgütssel öğrenme aşamaları için genel olarak Balasubramanian (1995)'un önerdiği “bilginin kazanılması, yayılması,

çözümlemesi ve örgütsel hafızaya kaydedilmesi” süreçlerinden oluşan yaklaşım kabul görmektedir.

2.1.2.Örgütsel Öğrenme Türleri

Öğrenmeden bahsederken hangi düzeyde bir öğrenmeden konuşulduğu bildirilmelidir. Örgütsel öğrenmenin düzeyleri vardır. Bu düzeylere ilişkin çok yaygın kullanılan sınıflandırma Chris Argyris ve Donald A. Schön (1978) yaptığı genel olarak örgütsel öğrenmeği “tek etaplı öğrenme”, “çift etaplı öğrenme” ve “öğrenmeyi öğrenme” olmak üzere üç farklı şekilde açıkladıkları aşamalardır (Yazıcı, 2001; Avcı, 2005).

Kim (1993)’e her organizasyonda mutlaka öğrenme faaliyetleri olur. Ancak organizasyonların bazıları öğrenmeyi teşvik eder iken bazıları ise öğrenmeyi güçleştirecek süreçlere sahiptir. Bu nedenle örgütsel öğrenme kapasitesi düşer (Yazıcı, 2001).

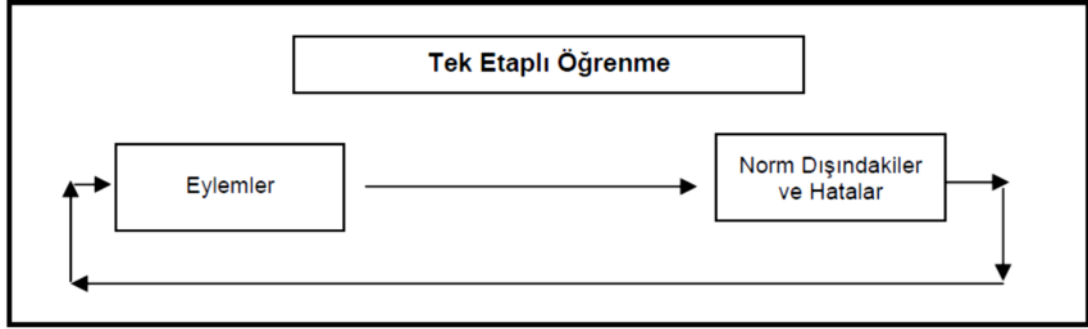
Senge (2002) öğrenmeyi daha çok bilgi elde etme değil, gerçekten istenilen sonuçlara götürecek bilgilerin üretilmesi ve geliştirilmesi yeteneği olarak ele alır. Senge’nin bu yaklaşımı öğrenmeyi yaşam boyu üretici bir süreç olarak değerlendirir. Öğrenen örgüt kavramsal olarak öğrenmeyi açıklayama yetecek bir kavram değildir. Örgütlerin yeterince öğrenememesi, sistematik öğrenme süreçlerine sahip olmaması, yeterince hızlı öğrenememesi gibi problemler örgütsel öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Örgütsel öğrenmede hız, maliyet ve bilginin doğru olması ve örgüte yayılımı önceliklerdendir (Tüz, 2001).

2.1.2.1.Tek Döngülü Öğrenme

Tek döngülü öğrenme, kapalı bir geri dönüşüm sürecidir. Hedefleri başarmak için organizasyonun kapasitesini sürekli iyileştirmeyi kapsamaktadır. Rutin ve davranışsal öğrenme teorisi ile ilgilidir. Örgütler, tek döngülü öğrenmenin etkisi altındayken, temel varsayımlarında önemli bir değişme olmaksızın öğrenmeye çalışmaktadırlar. Bu açıdan, örgütsel öğrenmenin hataları bulma ve düzeltme süreci olduğu söylenebilir (Özgener, 2000).

Tek döngülü öğrenme, eylem teorisindeki değerleri koruyarak, eylem stratejilerini oluşturabilen, farklı yaklaşımları geliştiren yardımcı bir öğrenme stildir. Bu öğrenme stilinde yanlışlıklar gözlemlenip düzeltilir (Yazıcı, 2001).

C.Marlena Fiol, (aktaran:Yazıcı, 2001) tek döngülü öğrenmeyi örgütsel özellikleri ve kuralları bozmadan sistematik şekilde hataları tespit etme ve düzeltme eylemlerinden oluşan yaklaşım olarak ele alır. Tek etaplı öğrenme aynı zamanda örgütün belirlenmiş hedeflerine ulaşmada öğrenme kapasitesini de kullanmayı ifade eder (Efil, 1999).



Şekil 2: Tek Etaplı Öğrenme Döngüsü

Kaynak:KALDER, (1998). **Öğrenen Organizasyonlar**(Öğrenen Organizasyonlar Uzmanlık Grubu). İstanbul. Kalder Yayınları, s.26.

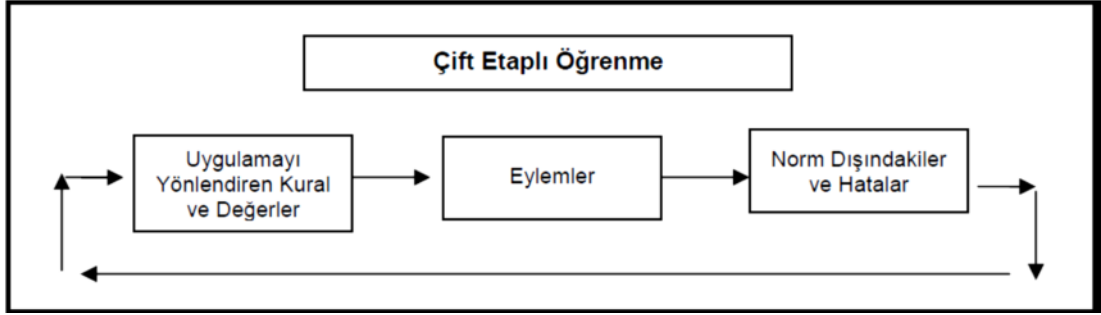
Tek döngülü öğrenmede, örgüt üyeleri, hataları bulup düzeltmekle birlikte, çevrelerindeki değişmelere ayak uydurmaktadır . Ancak, örgütler mevcut normlarını korumaktadırlar. Bu düzey öğrenme, herhangi bir düşünce ve sorgulamayı teşvik etmemekte, hatta gerektirmemektedir (Ayden, Düşükcan, 2002).

2.1.2.2.Çift Etaplı Öğrenme

Çift etaplı (döngülü) öğrenme, yapı olarak rutin bir yapıya sahip değildir Temel olarak zihinsel yapının değişimi ile sonuçlanmalıdır. Temeldeki zihinsel örüntüyü oluşturan öğeler, kullanılan teori ve varsayımlar, örgütsel stratejiler ve normlar sayesinde işlevsellik kazanır. Çift döngülü öğrenme sürecinde kullanılan normlardaki değişiklikler veya bu normlara farklı bir şekil verilmesi, örgütsel esneklik ve örgütsel özerkliğin gelişimine katkı yapmaktadır (Öncül, 1999).

Çift etaplı öğrenme işleyişteki normların yerindeliğini sorgulayıp, halihazırdaki somut gerçekliğe iki aşamalı bakabilme becerisine dayanmaktadır (Güçlü, 1999). Çift etaplı öğrenme, halihazırdaki süreçlerin izlemesiyle yetinmez, örgütsel kültürü, örgütsel amaçları, örgütsel strateji ve örgütsel yapıyı da değiştirmek için organizasyonun bilgi tabanı, uzmanlık ve rutinlerini değiştirmekle ilgilenir.

Böylece sorunlar çözüme ulaşırken soruna neden olan faktörler de incelenmiş olur (Ayden ve Düşükcan, 2002).



Şekil 3: Çift Etaplı Öğrenme Döngüsü

Kaynak: KALDER. (1998). Öğrenen Organizasyonlar. (Öğrenen Organizasyonlar Uzmanlık Grubu). İstanbul. Kalder Yayınları, s.26.

Çift etaplı öğrenme çift etaplı düşünmeyle gelişen bir disiplindir. Döngüde gözlemlerimizden elde ettiğimiz çıkarımlarımızı ve bunlardan ulaştığımız sonuçları düşünürüz. Döngünün bu aşaması, kullanılan norm ve varsayımların uygun olup olmadığını sorgulayarak yeni fikirler ve olasılıklar için kapıları açar. Çift döngülü düşünme, ikisi birlikte bir araya geldiklerinde uygunluk hakkındaki sorgulamayı oluşturan en az iki farklı bileşeni içermektedir. Her birinin, sorulmak üzere kendine has farklı soruları bulunmaktadır. Bu iki bileşen şunlardır (Senge, vd., 2014):

- ✓ Yeniden Değerlendirme: Temel varsayımlarınızı, çıkarımlarınızı ve sizi bunlara götüren sebeplerinizi yeniden değerlendirerek başlayın. Bu, kendi kendine sorgulamanın bir şeklidir. “Bu proje uygun mudur? Kim kazanır ve kim kaybeder? Bu projeyi gerçekleştirmek için doğru yol bu mudur? Seçimlerimiz altında yatan gerçekliklere ilişkin kolektif görüşler (zihni modeller nelerdir)? Yeni bir yaklaşımın sonuçları neler olacaktır? Hangi değerleri konuşuyoruz? Benimsediğimiz teoriler (ve değerler) kullanımda olan teoriler midir?”
- ✓ Yeniden Çerçvelendirme: Rehberlik eden yeni olası fikirleri açıkça dile getirin ve mevcut kapasitenizi yükseltebilip yükseltmeyeceklerinin üzerinde düşünün. “Projemize başka ne şekilde yaklaşabiliriz?” Bu doğru bir proje, bunlar doğru hedefler ve bunlar doğru amaçlar mıdır? Buna kim karar verir? Kimin karar vereceğine kim karar verir? Burada risk almamızı engelleyen koşullar nelerdir? Bizim için tercih edilen gelecek, en uygun değerler ve eylemlerden ne tür resimler çıkarabiliriz? Bunu neden

yapıyoruz? Ne için? Bu resimleri, değerleri ve eylemleri hayata geçirmek için ne yapmalıyız?

2.1.2.3.Öğrenmeyi Öğrenme (Çok Döngülü Öğrenme)

Çok döngülü öğrenmenin en sade anlatımı öğrenmenin öğrenilmesi şeklinde yapılabilir. Bu yöntemde öğrenme tekrardan ikinci kez gerçekleştirilmiş olur. Öğrenmeyi öğrenme tek döngülü ve çift döngülü öğrenmeyi örgütün ne zaman gerçekleştireceğine dair bir karar vermesine dair zihinsel bir süreçtir (Öncül, 1999).

Çift döngülü öğrenme örgütsel bilgi tabanında örgütsel öğrenme becerilerinin değiştirilmesini içeren entelektüel becerilerle benzerlik gösterir. Çok döngülü öğrenmeye değişim ve dönüşümün “niçin” ve “nasıl” olmasına dair düşünsel süreçlerden oluşan ve bilişsel strateji ve tutumlarla benzerlik gösteren bir yaklaşımdır (Çıbıkcı, 2004).

M. J. Marquardt (2002), çok döngülü örgütsel öğrenmeyi birey veya takımların tanımlanmış amaçlar için yapılacak eylemlerden oluşan uyarlayıcı öğrenme, geleceğe dair hedeflerden elde edilen beklentisel öğrenme ve problemlerin çözüm süreçlerinden nasıl davranılacağına dair çıkarımsal öğrenmenin gerçekleştiği eylemsel öğrenme olmak üzere üç kategoride ele almıştır (akt: Ünal, 2006).

2.1. Öğrenen Organizasyon

Örgütlerin öğrenen bir organizasyon olarak ele alınması fikri, Frederick W. Taylor’un yaklaşımında öğrenme süreçlerinde örgütleri daha etkili kılmak için iş görenlerin transfer edilmesi fikrini öne sürmesiyle yönetim bilimlerine girdiğini savunanlar vardır (Özgener, 2000). Ancak örgütsel öğrenme kavramının 1940’lardan sonra sistem yaklaşımı ile literatüre girdiğini söylemek daha gerçekçi olur (Çelik, 2000).

Fakat günümüzdeki formu ile örgütsel öğrenmenin 1980’lerden sonra ortaya çıktığını söylemek isabetli olur.

Öğrenen örgüt yaklaşımı aslında 1950’lerde ortaya sürülen sistem düşüncesinden çıkmıştır denilebilir. “Öğrenen örgüt” kavramını ilk kez 1990’da Peter Senge’nin kaleme aldığı “Beşinci Disiplin” isimli kitapla sistematize edilip

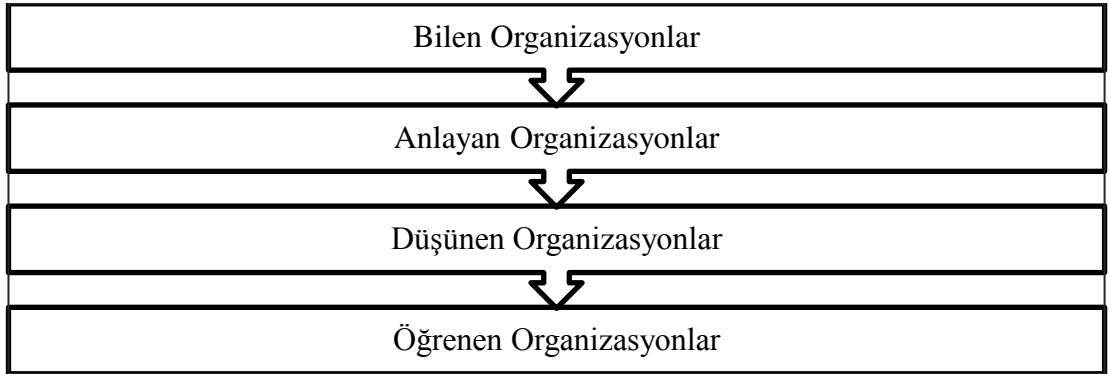
popülerlik kazandığı bir gerçektir. Öte yandan Peters ve Waterman öğrenen örgütü “çokça deneyen, yanlış yapan ama yanlıştan doğruyu bulan ve deneyim döngüleri içerisinde kendi dönüşümü için yol bulan organizasyonlar” (Dodgson, 1993, akt: Yazıcı 2001).

Garavan (1997), örgütte kolektif öğrenme ve örgütsel gelişim için öğrenen örgüt disiplininin bir çözüm olduğunu savunmuştur. Ayrıca öğrenen örgütün kişilerden bağımsız olarak öğrenmeyi gerçekleştirecek bir sisteme sahip olduğunu ifade etmektedir.

Öğrenen organizasyonların klasik örgütsel öğrenmeden farkı, öğrenmenin anlık ve rasgele değil sistematik ve süreç tasarımları içerisinde ihtiyaçlara uygun olarak sürdürülüyor olmasıdır (Horan, 2008).

Öğrenen organizasyon insanlık tarihi boyunca varolsa da kavramsal olarak ortaya çıkışı yirminci yüzyılda olmuştur.

McGill ve Slocum, öğrenen organizasyonun aşamalarını yönetim bilimine uygun yaptıkları araştırma sonucunda aşağıdaki dört aşamalı süreç içerisinde ortaya çıktığını tespit etmişlerdir (Yazıcı 2001):



Şekil 4: Öğrenen Organizasyon Aşamaları

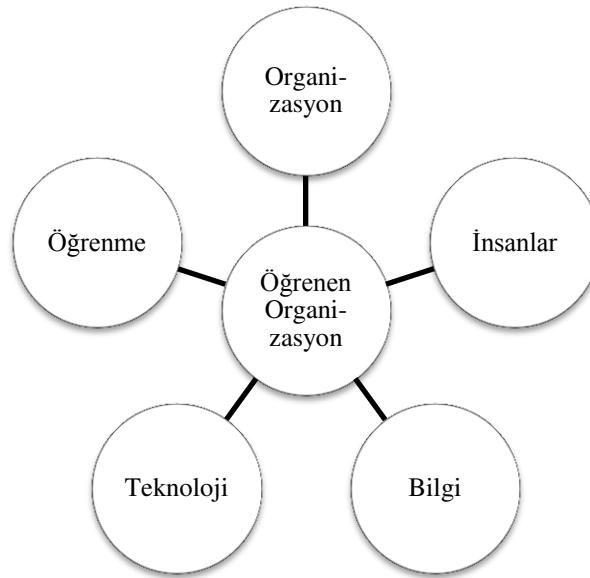
Kaynak: Subaş,A. (2010). “İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Senge (2002), öğrenen örgütü “arzu edilen sonuçların elde edilebileceği sürekli gelişimi sağlayan, sınırları zorlayan ve inovatif düşünceleri ortaya çıktığı, paydaşların birlikte takım halinde öğrenmeyi sağladığı organizasyonlar” diye tanımlamıştır.

Garvin (1999) ise öğrenen organizasyonu bilgiyi elde etme, yeni bilgi üretme ve bilginin örgütte aktarımının sağlandığı yenilikçi düşünce ve eylemlerin yaşatıldığı sistemli yapılar olarak tanımlamıştır. Öğrenen organizasyonlar, bilginin üretilmesi, ona sahip olunması, ve aktarımı konusunda sistemli yaklaşımları olan organizasyonlardır ve yeni elde edilen bilgiler bu organizasyonların davranışlarını değiştirmektedir (Garvin, 1999).

Örgütlerin öğrenme kapasitelerinin örgütteki bireyler tarafından değil, onların toplamı ile belirlenir. Örgütsel öğrenme, bir grubun herhangi bir bilgiyi kolektif etkinlik becerisi sonucunda elde etmesiyle gerçekleşir (Cook ve Yanow, 1993).

Öğrenen organizasyon, kendi olabilen, kendi gibi yaşayan sistemli yapıdır. Sistem algılama yeteneğine sahiptir ve her bir bölüm başka bölümle ilişki içindedir (Braham, 1998).



Şekil 5: Öğrenen Organizasyon Alt Sistemleri

Kaynak: Subaş, A. (2010). "İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

M.J. Marquardt'a (1999) göre, öğrenen örgütün sistem temelli modeline; *Bilgi, İnsanlar, Organizasyon, Öğrenme ve Teknoloji* olmak üzere 5 alt sistem dahildir (akt: Ünal, 2006).

Tablo 1: Örgütsel Öğrenme İle Öğrenen Organizasyonun Farklılıkları

	Örgütsel öğrenme	Öğrenen Organizasyon
Sonuç	Potansiyel organizasyonel gelişim	Organizasyonel gelişim
Hareket Nedeni	Organizasyonel evrim	Rekabet avantajı
Yazılı Eserler	Tanımlayıcı	Kural koyan
Yazarların Amacı	Teori oluşturmak	Müdahale etmek
Uyarıcılar	Ortaya çıkan	Plânlanan
Hedef Kitle	Akademisyenler	Uygulayıcılar
Bilimsel geçmiş	Karar teorileri, organizasyon alışmaları	Organizasyonel gelişim, stratejik yönetim

Kaynak: Ünal,A. (2006)“İlköğretim Denetçilerinin Öğrenen Organizasyon Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi”, Selçuk Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya, , s.24.

Tablo 1’de görüldüğü gibi örgütsel öğrenme, daha çok akademik çevrelere yönelik, teorik, tanımlamayı önceleyen ve değişim odaklı iken; öğrenen organizasyon, uygulayıcılara yönelik, prensipler ve kurallar geliştiren ve gelişim odaklı bir yaklaşımdır (Ünal, 2006).

2.1.1. Öğrenen Organizasyonun Temel Disiplinleri

Öğrenen organizasyonlara dair farklı yaklaşımlar olsa da Senge’nin öğrenen ogranizsyonlar için öne sürdüğü 5 temel disiplini diğer kuramcılar tarafından da benimsenmiştir. Senge bunları örgütsel öğrenme disiplini olarak da ifade etmiştir (Senge, 2002).

Beş örgütsel öğrenme disiplini, bu tür bakış açısı ve beceri geliştirmeye yardımcı olan araştırma ve uygulamaların süregelen yürütücüleridir. Birçok öğretmen ve idarecinin de belirttiği gibi, öğrenme disiplinleri, eğitim kurumlarının baskı ve çıkmazlarıyla başa çıkmak için etkin yöntemler de sunmaktadır. Disiplinlerden ikisi, bireysel ve müşterek beklentilerin düzgün biçimde ifade edilmesi ve bunların yön belirlemede kullanılmasına yönelik yöntemler sunmaktadır (Senge, vd. 2014).

2.2.1.1. Kişisel Ustalık

Kişisel ustalık, hayatımızın mevcut gerçekliğinin gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesinin yanı sıra mantıklı bir bireysel vizyon imajı (hayatınızda en çok ulaşmak istediğiniz sonuçlar) geliştirme uygulamasıdır. Bu, geliştirildiğinde, daha

iyi seçimler yapma ve seçtiğiniz sonuçların daha fazlasına ulaşma kapasitenizi geliştiren doğal bir gerilim yaratır (Senge, vd. 2014).

Kişisel ustalık uygulaması, bireysel bir husustur. Bu, tipik olarak, tek başına yansıtma yoluyla yürütülür. Tüm disiplinlerde olduğu gibi, bu da yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Kişisel vizyonunuz ve mevcut gerçeklik, siz yaşam boyu ilerledikçe değişecektir: büyüme, okuldan mezun olma, ilişkiler geliştirme, bir aile kurma, bir kariyer oluşturma, ilk evinizi alma, nerede ve nasıl yaşayacağınızı seçme, aile yaşamınızı oluşturma, bir emeklilik tasarlama -tüm bunların altında bir seçim yapma gerekliliği yatmakta ve tüm bunlar yeni seçimlere yol açmaktadır (Senge, vd. 2014).

2.2.1.2. Paylaşılan Vizyon

Bu kolektif disiplin, müşterek amaç üzerinde bir odak oluşturur. Ortak bir amacı olan insanlar (örneğin, öğretmenler, idareciler ve okul personeli) yaratmak istedikleri geleceğin ortak imajlarını ve bunlara ulaşmak için başvurabilecekleri strateji, ilke ve yönlendirici uygulamaları geliştirerek bir grup veya kuruma bağlılık duygusu geliştirmeyi öğrenebilirler. Öğrenerek yaşama beklentisi içinde olan bir okul veya toplum ortak bir vizyon sürecine ihtiyaç duyar. Bu disiplinlerden diğer ikisi, yansıtıcı düşünme ve üretken konuşma uygulamalarını içermektedir (Senge, vd. 2014).

Paylaşılan vizyon, örgüt paydaşları arasında geleceğe yürüme konusunda bir istek oluşturur ve duygusal olarak örgütün vizyonuna bağlılık yaratır. Bu bağlılık çalışanlarda odaklanma ve enerji oluşmasını sağlar. Odaklanma ve enerji çalışanlarda çabayı ve örgüte desteği artırır (İşdar, 2006).

Ortak bir vizyon oluşturulmasında, "birlikte yaratmak istediğimiz gelecek" imgeleri ile buraya ulaşmak için önemli olacak değerler, süreç içinde erişmeyi hedeflediğimiz amaçlar ve uygulayacağımız ilkeler ve yönlendirici uygulamaları geliştirmek için bir gruba liderlik etmeniz (ya da grubun içinde yer almanız) gerekmektedir. Bu, genellikle, okulun geleceğine adanmış insanların bir yol geliştirmek üzere düzenli bir şekilde bir araya geldikleri resmi bir süreci gerektirmektedir (Senge, vd. 2014).

2.2.1.3.Zihni Modeller

Zihni modeller, bireyin düşünme, sorgulama, algılama ve cevaplama süreçlerini barındıran “algı ve tutumlar” kümesinden oluşan fonksiyonlardır. Öğrenen örgüt disiplininde zihni modeller tüm herkesin tutum ve algılama bilincinin geliştirilmesi üzerine odaklanmaktadır (Senge, 2002).

Zihni modellerle çalışmak, mevcut gerçekliği daha net ve dürüst bir şekilde tanımlamanıza da yardımcı olabilir. Eğitimdeki zihni modellerin çoğu “tartışılmaz” olduğundan ve göz önünde bulunmadığından, öğrenen bir okulun en önemli eylemlerinden biri, tehlikeli ve rahatsız edici konular hakkında güvenli ve verimli bir şekilde konuşma yeteneğini geliştirmektir (Senge, vd. 2014).

Zihni modeller, bireyin dünyayı algılamasını, algıladıklarına karşı tutum geliştirmesini, hangi eyleme geçeceğini ve eylemini nasıl ortaya koyacağını içeren kökleşmiş ve birey üzerinde dürtüsel etkiye sahip olan varsayımlar, imgeler ve genellemelerdir (Senge, 2002).

Zihni modeller disiplini aynayı içeri çevirip bilişsel süreçlerimizi incelemekle başlar. Burada ama. İçsel ufkumuzu ve vizyonumuzu ortaya çıkarmak ve inceleyerek onu nasıl geliştireceğimize odaklanmaktır. Sorgulama ile savunma arasındaki denge kurularak içsel öğrenmeye yönelmek önemli bir yetenektir (Çam, 2002).

Zihinsel modeller arasındaki farklılıklar, iki insanın gözledikleri aynı olayı neden farklı bir şekilde tanımladıklarını açıklamaktadır: Farklı detaylara dikkat etmektedirler. Zihni modellerin temel görevi, insanların asgari ölçüde savunmaya geçerek kendi farklılıkları ve yanlış anlamalarını incelemelerini ve bunlar hakkında konuşmalarını sağlamak için örtük varsayımlarını ve tutumlarını açığa çıkarmaktır. Bu süreç, dünyalarını veya okullarını daha tamamlayıcı bir şekilde anlamak isteyen insanlar için hayati önem taşır. Çünkü zihinsel modellerimiz gördüklerimizi belirler, tıpkı gördüklerimizi sınırlayan ve bazen de bozan pencere çerçeveleri gibi. Her yeni deneyimde insanlar, sadece mevcut zihinsel modellerini destekleyen bilgileri alır ve sonrasında onları hatırlar (Senge, vd. 2014).

2.2.1.4.Takım Halinde Öğrenme

Takım hâlinde öğrenme, bir grup etkileşimi disiplindir. Diyalog ve tartışma gibi teknikler yoluyla küçük insan grupları, ortak hedeflere ulaşmak ve grup

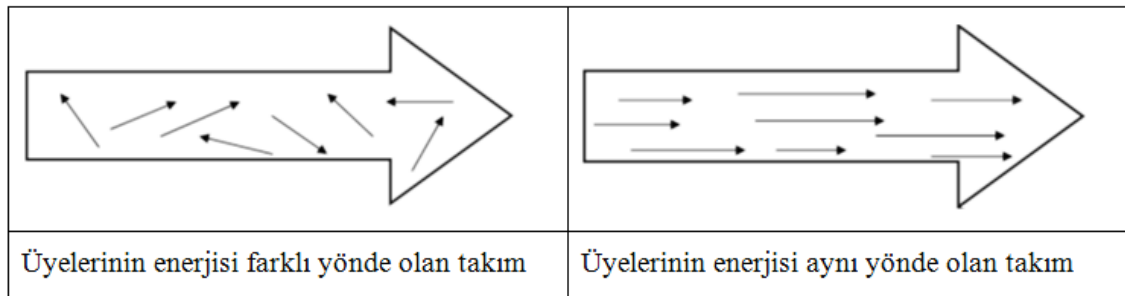
üyelerinin ayrı ayrı yeteneklerinin toplamından daha fazla bir zeka ve yeteneği öne çıkarmak için enerjilerini ve eylemlerini harekete geçirmeyi öğrenerek, kolektif düşünme biçimlerini değiştirirler. Takım halinde öğrenme, sınıflarda, ebeveynler ve öğretmenler arasında, toplum bireyleri arasında ve başarılı okul değişimi peşinde olan “pilot gruplar”da geliştirilebilir (Senge, vd. 2014).

Schein (1993) de Senge gibi, takım çalışmalarında diyalogun önemini vurgulayarak, takım üyelerinin tartışma yoluyla değil, diyalogla iletişim kurmalarının önemini vurgular.

Senge (2002) takım halinde öğrenme için aşağıdaki üç boyutun sürece dahil edilmesini savunur:

- Kaotik problemlere içgörü ile yaklaşma
- İnovatif süreçleri eşgüdümlü eylemlere dönüştürme
- Takımların diğer takımlar üzerindeki etki ve rollerinin sürdürülmesi

Takım halinde öğrenmede tartışma ve diyalog etkili araçlardır. Tartışma, diyalogun önemli ve gerekli tamamlayıcısıdır. Eğer takım bir fikir etrafında toplanacaksa buna ulaşmadan önce konuyla ilgili tartışma ve diyalog süreçlerini gerçekleştirmesi gerekir. Ortak vizyon ve fikirlere alternatif düşüncelerin değerlendirilmesi süreciyle gidilmelidir ki bu tartışma süreçleriyle gerçekleştirilebilir. Öğrenen bir takım diyalog ve tartışmayı etkili şekilde kullanmayı başarmıştır (İşdar, 2006).



Şekil 6: Üyelerin yönlerine göre takımdaki dağılımları

Kaynak: Senge,Peter(2002). (2. Basım). “Beşinci Disiplin”(Çeviren: Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, s,256.

Takım üyelerinin birbirine benzemesi gerekmez. Fakat düzenli bir uygulamalarla, birlik içinde uyumlu olmayı öğrenebilirler. Takım halinde öğrenmenin merkezinde, insanların yinelenen bir grup olarak, canlı bir sistem gibi

birlikte düşünmesi ve de hareket etmesi için düzenli bir isteklilik yer almaktadır. Bu sadece bir kerelik kararlar almak, belirli roller vermek ya da somut görevleri takip etmek anlamına gelmez. Çözülmesi ve anlaşılması gereken konularda sürekli olarak saygı ve düşünme ile birlikte konuşmak anlamına gelir (Senge, vd. 2014).

Üner'e (2006) göre, bir takımın başarılı olabilmesi için, takımın form tutması, heyecanlanması, normlaşması ve görevini yürütmeye başlaması gerekir.

Takım çalışmasında amaç, bireylerin birbirlerinden bir şeyler öğrenmeleri ya da takım olarak dışarıda kendilerine gereken deneyimi kazanmalarınıdır. Bunu başarabilmek içinse grupların kendilerini profesyonel takımlara dönüştürecek tutum ve davranışları öğrenmeleri beklenir (Braham, 1998).

Bir ekipte rolleri paylaştıran, roller arasındaki dengeyi sağlayan, ekiplerdeki rolleri sistematik hale getiren kişi liderdir. Bu nedenle ekibin başarısında karşılıklı bağlanma ve olumlu olumsuz sonuçları paylaşmada dengeyi sağlayacak kişi liderlerdir (Baltaş, 2004).

2.2.1.5.Sistem Düşüncesi

Sistem düşüncesinin bize vereceği şey kaldıraç gücüdür. Sistem düşüncesi sayesinde eylemlerin ve yapılardaki değişikliklerin nerede önemli, kalıcı iyileşmelere yol açabileceğini kavrayabiliriz (Senge, 2002).

“Bu disiplinde, insanlar karşılıklı bağımlılık ve değişimi daha iyi anlamayı öğrenir ve bu yolla eylemlerinin sonuçlarını şekillendiren unsurlarla daha etkin şekilde baş edebilirler. Sistem düşüncesi, zamanla gelişme ve istikrar sağlayan doğal sistem eğilimleri anlamına gelen geribildirim ve karmaşıklıkla ilgili, gelişmekte olan bir teori esasına dayanmaktadır. Akış diyagramları, sistem ilk örnekleri (arketip), çeşitli öğrenme laboratuvarları ve simülasyonlar gibi araç ve teknikler, öğrencilerin çalıştıkları konuları daha geniş kapsamlı ve derinlemesine anlamalarına yardımcı olur. Sistem düşüncesi, en yararlı değişimi başarmak üzere ihtiyaç duyulan kaldıraç bulmak için güçlü bir uygulamadır”(Senge, vd. 2014).

Sistem düşüncesi örgütler için kaldıraç etkisi yapmaktadır. Sistem düşüncesi sayesinde örgütte nerelerde önemli, etkili ve kalıcı değişimleri gerçekleştirip nerelerde iyileştirmeler yapmamız gerektiğini bilebiliriz. Büyük sonuçlar için büyük

çalabalara değil, amaçlı ve odaklanmış sistematik eylemlere ihtiyacımız vardır (Senge, 2002).

Sistem düşüncesi disiplini, problemlere ve amaçlara, izole unsurlar olarak değil; birbirlerini etkileyen daha büyük, fakat daha az görülebilir yapıların unsurları olarak bakmada farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Bir sistemi anlamak demek, ilişkilerin nasıl oluştuğunu ve de zamanla nasıl tekrarlandıklarını ve değiştiklerini anlamak demektir. Okul bölgesi, binaların tasarımından, erişilebilir para ve öğrenci nüfusunun artması ve azalmasının yanı sıra eyalet ve toplum tarafından baskıyla uygulanmaya çalışılan politika ve süreçlere karşı çalışan kişilerin alışkanlık ve tutumlarına kadar değişen birçok birbirine bağlı unsurdan oluşan bir sistemdir. Bunların bir diğerini nasıl etkidiğini gördüğümüz zaman, çok daha etkili bir şekilde hareket edebilirsiniz. Sistem, zamanla birbirlerini sürekli olarak etkiledikleri için unsurları “birbirine bağlı olarak” algılanan bir yapıdır. “Sistem” kelimesi, aslında ‘birlikte durmaya neden olan’ anlamına gelen Yunanca kelime “sunistanai”den gelmektedir. Bu kökenin de önerdiği üzere, sistemin doğası, kendisiyle gözlemlendiğimiz algıyı da içermektedir. Sistem örnekleri (okul bölgesinin yanı sıra) biyolojik organizmaları (insan vücutlarını içeren), atmosferi, hastalıkları, ekolojik yaşam alanlarını, fabrikaları, kimyasal tepkimeleri, politik kişilikleri, sanayileri, aileleri, takımları ve tüm örgütleri içermektedir. Her okul bölgesinde, toplum ya da sınıfta, dikkate değer çok sayıda farklı sistem olabilmektedir: bölgenin yönetim süreci, belirli politikaların etkisi, iş gücü yönetimi ilişkileri, müfredat geliştirme, öğrencilerin disipline edilmelerine ilişkin yaklaşımlar ve personel davranışına ilişkin yaygın yaklaşımlar. Her çocuğun yaşamı, bir sistemdir. Her eğitimsel uygulama bir sistemdir (Senge, vd. 2014).

2.1.2. Öğrenen Organizasyon Kültürü

Öğrenen organizasyonların temelinde bilgi ve bilgiye dayalı öğrenme ile sürekli gelişme yatmaktadır. Bu organizasyonlar, çevrede meydana gelen değişimlere karşı duyarlı işletmelerdir. Kendilerini bu değişimlere karşı hazırlamakta ve hatta değişimleri tahmin etmektedir. Öğrenen organizasyonların özellikleri genel olarak aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Özgen, Türk, 1996):

- “Öğrenen organizasyonlar, takım ruhu ile açık ve sınırları aşan bir anlayışla öğrenmektedir,

- Bu örgütler, ne öğrendiğini değerlendireceği gibi, nasıl öğrendiğini de değerlendirmektedir,
- Sektörün öğrenme eğilimi çizelgesinin başında yer almaya yönelik yatırım yaparlar,
- Rakiplerinden daha hızlı ve ustaca öğrenerek onlara karşı üstünlük sağlarlar,
- Verileri doğru yerde ve doğru zamanda hızlı bir şekilde, yararlı bilgiler haline dönüştürürler,
- Her tecrübe, gelecekteki öğrenmeye yardımcı olur. Faydalı şeyler öğrenme şansı sağlayarak çalışanların motivasyonunu artırır,
- Zayıf ve dikkate alınması gereken yönlerin, başarılı yada hatalı yönlerin neler olduğunu öğretirler,
- Belli düzeyde risk alırlar. Ancak, organizasyonların temel unsurlarını tehlikeye atmazlar,
- Yüzeysel ve deneyime dayalı öğrenmeye yatırım yaparlar,
- Yeni projeleri, öğrenmeye istekli takımları ve çalışanlarını desteklerler,
- Kararların ve bilgilerin paylaşılmasından dolayı, bireyleri yada grupları cezalandırmayıp, öğrenmeyi politika haline getirirler.”

Tablo 2: Öğrenen Organizasyonda Paradigma Değişimi

Geleneksel Odak	Öğrenen Organizasyon Odağı
Verimlilik	Performans
İşyeri	Öğrenme Çevresi
Tahmin Edilirlik	Sistemler ve Uyarlamalar
Eğitim ve Personel Gelişimi	Kendi Kendine Öğrenme
Çalışan	Sürekli Öğrenen
Denetici/Yönetici	Koç ve Öğrenen
Bağlanma/Etkinlik	Öğrenme Fırsatları

Kaynak: Ünal, A. (2006) “İlköğretim Denetçilerinin Öğrenen Organizasyon Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi.” Selçuk Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya, s,16

Louis (2006), okulların öğretim kültürünü etkileyen faktörler olarak; “profesyonel topluluklar, örgütsel öğrenme süreçleri ve örgütsel güveni” saymaktadır.

Marsick ve Watkins (2003) ise örgütsel öğrenmenin, işbirlikçi olduğunu vurgulayıp; teknolojik, çevresel, örgütsel, sektörel, ve benzer faktörlerin etkisi ile ortaya çıkacak değişim ihtiyacının sonucunda öğrenme faaliyetinin kaçınılmaz olarak örgütsel boyuta taşınacağını ve organizasyonel öğrenmeye gidileceğini ileri sürmektedirler.

2.1.3. Öğrenen Organizasyonun Temel Becerileri

Öğrenen organizasyonların, yapı taşları olarak bilinen belli başlı yeterlilikleri şunlardır (Garvin, 1999).

2.1.3.4. Sistematik Problem Çözme

Sistematik problem çözme, öğrenen kurumların ilk yapı taşlarıdır. Öğrenme için, doğruluk ve kesinlik son derece önemlidir. Bu nedenle, sorunların belirlenmesinde bilimsel yöntemlerin kullanılması, karar alırken varsayımlar yerine verilerden hareket edilmesi, verilerin analizlerinde istatistiksel yöntemlere dayalı sonuçlar çıkarılması esastır (Garvin, 1999).

2.1.3.5. Yeni Yaklaşımların Denenmesi

Yeni yaklaşımlar denemek sistematik problem çözmenin üst aşamasında yer alır. Bu yaklaşımda yeni bilginin sistematik olarak aranması ve denenmesini beklenir. Çünkü problem çözmeden farklı olarak, yeni yaklaşımların denenmesinde koşulların elverişli ve zamanlamanın doğru olması gerekir. Bu yaklaşım, yeni bilgilerin test edilmesini, denemeye ve sonuçları tartışmaya açık sistem tasarımı ve tüm bunların teşvik edilmesini barındırır (Garvin, 1999).

2.1.3.6. Geçmiş Deneyimlerden Ders Alma

İşletmeler, geçmiş başarı ve başarısızlıkları gözden geçirmeli, sistemli olarak değerlendirmeli ve çıkacak dersleri işgörenlerin kolayca yararlanacağı şekilde kaydetmelidir. Ayrıca, başarısızlıkların sonuçlarını geleceğe yönelik olarak kullanmalıdır. Bu bağlamda, özellikle hataların tespit edilmesi, nerelerden kaynaklandığının bilinmesi ve ilgililere aktarılması, deneyimlerden ders alınmasında önemlidir (Garvin, 1999).

2.1.3.7. Başkalarının Deneyimlerinden Yararlanılması

Örgütsel öğrenme sadece kendi öğrenme süreçlerimiz ve bu süreçlerde elde ettiğimiz düşünce ve analizlerden oluşmaz. Aynı zamanda başkalarının uygulamalarını tanımak, taklit etmek ya da uyarlamakla da olmaktadır. Bunun için profesyonel bir yaklaşım olarak, kıyaslama (benchmarking) tekniğinin kullanılması önemlidir. Bu nedenle, organizasyonların çevresini ve bilhassa rakiplerini daima takip edip kendisiyle kıyaslayarak bilgi elde etmesi zarurettir. Kıyaslama, diğer işletme ve örgütlerle yapılabileceği gibi işletmenin kendi içindeki departmanları arasında da yapılabilmelidir (Garvin, 1999).

2.1.3.8. Bilgi Aktarımı

Bu aşama, geliştirilen bilginin, ilgililerce paylaşılmasını öngörmektedir. Öğrenmenin alan yönünden sınırlı kalmaması için, bilginin örgütün her noktasına hızlı şekilde yayılması gerekir. Bilginin paylaşıldıkça değerinin artacağı ve verimliliğinin yükseleceği düşünülürse, bu aşama temel yeteneklerden birisidir. İşletmede bilginin aktarımı ve kullanımını sağlamak için personel rotasyonu, raporlar, bilgilendirme toplantıları, eğitim ve geliştirme faaliyetleri gibi birçok yöntemden yararlanılabilmektedir (Garvin, 1999).

2.2. Öğrenen Okul

Öğrenen okullar her yerde, en azından insanların hayallerindedir. Öğretim kurumları, öğrenen kuruluşlar olarak tasarlanıp işletilebilir. Bu, isteklerini ifade etmek, farkındalıklarını artırmak ve birlikte yeteneklerini geliştirmek için sisteme dahil etmek anlamına gelir. Öğrenen bir okulda, geleneksel olarak birbirlerinden şüphe eden insanlar (ebeveynler ve öğretmenler, bir bölgedeki eğitimciler ve işadamları/işkadınları, idareciler ve sendika üyeleri, okul duvarlarının içindeki ve dışındaki insanlar, öğrenciler ve yetişkinler) birbirlerinin ve toplumlarının geleceğinde bulunan ortak çıkarların farkına varırlar. Şimdiye kadar, binlerce insan yüzlerce okulda, öğrenen okullar uygulamasında otuz yıllık bir deneyim elde etmiştir. Bu deneyimin çoğu başka isimler altında gerçekleşmiştir: “okul reformu”, “etkin okullar”, “eğitimde yenilenme”, “sınıfta sistem düşüncesi” ve hatta “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın hareketinin bazı boyutları gibi. Uygulama devam etmekte ve

uygulama sonucunda oluşan eğitimciler, okullar, öğrenenler ve toplumlar arasındaki ilişkileri anlama anlayışı da derinleşmeye devam etmektedir (Senge, vd., 2014).

Öğrenen okullar toplumsal yapı içerisinde özgün bir sisteme sahip olup formal süreçler barındıran örgütsel yapılardır. Toplumsal olarak birlikte yaşayan insanların ihtiyaçlarının doğal sonucu olarak kendiliğinden ortaya çıkan örgütlere karşılık öğrenen okullar amaçlı ve kasıtlı olarak kurulmuş formall yapılardır (Aydın,2007). Rekabetçi ekonomi ve yenilikçi bilgi toplumuna dönüşüm sürecinde okullar için büyük öneme sahip olan faktör, bilginin yeniliğe (inovasyona) dönüştürülme kapasite ve yeteneğidir (Tiltay, 2009).

John Nixon (1996), öğrenen okulun özelliklerini problem çözme sistemi, eylemlerin sistematik ve sanatsal bir anlayışla icra edilmesi ve bağımsız araştırmalar ile aktif öğrenmenin sürece dahil edilmesi şeklinde tanımlamıştır (akt: Töremen, 2001).”

Sınıflar, istikrarını sürdürebilmek için örgütsel bir altyapıya gereksinim duyarlar. Bu kitapta, okulları, okul sistemlerini ve yükseköğrenim sistemlerini, hiyerarşik bir yapısı, birtakım temel bileşenleri ve okul topluluğunca seçilen veya atanan bir idare sistemi olan resmi örgütler olarak kabul ediyoruz. Şüphesiz, farklı toplumlar okullarını ve üniversitelerini farklı şekillerde organize etmektedirler - bazı okul sistemlerinde sadece bir okul varken, diğerlerinde yüzlerce okul bulunmaktadır. Fakat hepsi aynı temel misyonu paylaşmaktadır: sınıflarının hizmet ettikleri tüm öğrencilere en yüksek kalitede öğrenme deneyimlerini sunmasını sağlamak. Okul ayrıca devam eden birçok öğrenci için arkadaşlık ve sosyal statü kaynağı olan sosyal bir sistem, personelin sürekli eğitim ve gelişim kaynağı ve (birçok yerde) sendikalaşmış bir işyeridir. Tüm bunlar okulun karmaşıklık seviyelerini artıran unsurlardır. Son olarak, bazı okul yöneticileri, okulun, sınıflarda, kendi uygulamalarında ve çevresindeki toplumda değişim ve inovasyonu kolaylaştırmak için çok etkili bir kaynak olduğunu öğrenmişlerdir (Senge vd. 2014)

2.2.1. Okulun Toplumdaki Yeri

Tarım toplumunun ve sanayi toplumunun kültürleri birbirinden farklı olduğu için okullardan bekledikleri de birbirinden farklıdır. Hele günümüz bilgi toplumunda ise okullardan beklenen roller çok daha farklı fonksiyonlar içermektedir (Küçük, 1998).

Tablo 3: Sanayi ve Bilgi Toplumundaki Eğitim Modelleri

ÖLÇÜTLER	SANAYİ TOPLUMU EĞİTİM MODELİ	BİLGİ TOPLUMU EĞİTİM MODELİ
Öğretmenin Rolü	Her şeyi bilen öğretmen bilgi aktarıcı, alanında uzman	Yönlendirici, yol gösterici
Öğrencinin Rolü	Dinleyici, edilgen, bireysel çalışma	Aktif, işbirliğine yatkın, takım çalışması
Yöneticinin Rolü	Yönetim lideri	Öğretim-Yönetim lideri
Öğrenme Yöntemi	Sınıfta öğrenme	Kişisel araştırma
Öğrenme Şekli	Bireysel çalışmalarıyla öğrenme	Takım çalışmasıyla öğrenme
Öğrenme Niteliği	Öğretileni öğrenme	Öğrenmeyi öğrenme
Eğitim Programları	Standart eğitim programları	Değişken eğitim programları
İşgören Geliştirme	Hizmet içi eğitim	Örgütsel öğrenme
Başarı Ölçütü	Ezberlenmiş bilgi aktarımının esas alınması	Kavramları çok boyutlu olarak tanımlayabilme

Kaynak: Aytaç, T. (1999). Aracı Öğrenen Örgüt: Okul. Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 141. s,75

Okul, toplum içerisinde vardır ve toplumla etkileşim halindedir. Bu nedenle okulun toplumdaki yerinin kavranması öğrenen okul yönünde okul ve toplum ilişkisini nasıl kurmamız gerektiği konusunda da bize yol gösterir.

Öğrenen okul sistemindeki açık ara en karmaşık düzeydeki yapı toplumdur. Daha geniş anlamda toplum, okul veya yüksekokulun faaliyetlerini sürdürdüğü öğrenen çevredir. Her ebeveynin de bildiği gibi, okullardaki sınıflarda işlenenler bir çocuğun, bir gencin veya yüksekokul öğrencisinin bir hafta boyunca öğrendiklerinin sadece küçük bir kısmını kapsar. Geri kalan öğrenmeler çok sayıda faaliyet ve ilgi alanlarından edinilir. Bu faaliyetler medyadan (televizyon, dergi, popüler müzik ve İnternet) ve arkadaşlar ile diğer yaşlılardan öğrenilir. Bunların hepsi, dönüşümlü olarak, yerel, bölgesel veya uluslararası toplumun özelliklerinden ileri gelir ve bu öğrenmeleri etkiler (Senge vd. 2014).

Sanayi toplumunda ve bilgi toplumunda okulun yeri ve fonksiyonları birbirinden farklı özellikler gösterdiği gibi bu iki yapının birbiri ile ilişkisi de değişmiştir.

2.2.2. Geleneksel Okul

Birçok yönden, sanayi çağının kökleri, Kepler, Descartes, Newton ve diğer 17. yüzyıl bilim adamlarının evren için bir model olarak saate ilgi göstermesinde gizlidir. Johannes Kepler, 1605'te "Benim amacım", "bu kutsal makinenin, kutsal bir organizmadan çok bir saat düzeneğine benzediğini göstermektir" diye yazmıştır. Tarihçi Daniel Boorstin, "Descartes, saati prototip makinesi haline getirmişti." der. Arthur Koestler, Isaac Newton'un Tanrıya "evrensel saat mekanizmasının yaratıcısı olarak ve bakım ve tamirinin denetçisi olarak" iki işlev yüklediğini söylemiştir.

Bu bilim adamları için, dünyayı bir makinenin parçaları gibi birbirine uyan ayrı parçalardan oluşmuş gibi algılamak doğal hale gelmişti. 19. yüzyıl eğitimcilerinin, yeni tasarımlarını hayran oldukları fabrika kurucularından edinmiş olmalarında şaşırtıcı bir şey yoktur. Sonuç ise, hızla gelişen sanayi çağının bir simgesi olan, seri üretim tarzı olarak şekil verilmiş bir sanayi çağı okul sistemidir. Aslında, okul, seri üretim tarzından sonra şekillenen bir kuruluşun modern toplumdaki en sade örneği olarak nitelendirilebilir. Tüm seri üretim hatları gibi, sistem farklı aşamalardan oluşmaktadır. Sınıf olarak isimlendirilen aşamalarda, çocukları yaşlarına göre gruplara ayırmışlardır (seri üretim hattında ürünlerin tamamlanma aşamalarına göre ayrılması gibi). Herkesin, bir aşamadan diğerine birlikte hareket ettiği varsayılmıştır. Her bir aşamanın yerel bir denetmeni vardır – bundan öğretmenler sorumludur. 20-40 kişilik sınıflar, sınavlara hazırlanmak için önceden planlanmış günlerde, belirli zamanlarda toplanırlar. Tüm okul tek tip bir hızda, duvarlarda ziller ve katı günlük zaman çizelgeleri ile tamamlanmış şekilde işletilmek üzere tasarlanmıştır. Öğretmenler, "patronlar" ülke gereksinimleri, okul kuralları, idare ve de standartlaştırılmış müfredat tarafından daha önceden belirlenen hız üzerinde oldukça az bir etkiye sahip olmakla birlikte, hattın işleyişini sürdürmek için nelerin öğretilmesi gerektiğini biliyordu (Senge vd., 2014).

Geleneksel okullarda okul müdürleri, kurumun patronu gibi yetkilere sahiptir Eğitim-öğretim planlamasında, uygulamasında ve okulun yönetilmesinde bu süreçlerle ilgili eğitim almamış olmasa bile bunların koordinasyon ve kontrolünden müdürler sorumludur (Çelik, 1996, s. 37-38).

Okul, sanayi çağı düşüncesi için üretken bir kurum olduğundan, öğrenme odaklı ve sistemik olarak akıllı toplumlar oluşturmak için en önemli nokta olabilir.

Aslında, sistem düşüncesini en iyi gençken öğrenilir: dayanışmaya dair sezgilerimiz hala canlıdır ve parçalanmış akademik konular bizi henüz indirgemeci hale getirmemiştir. Sorgulama ve derin düşünme becerilerimizi geliştirdiğimiz dönem de genç olduğumuz dönemdir, insanları ne kadar akıllı olduğumuzla etkilemeyi öğretme amaçlı 30 yıllık kurumsal koşullanmadan sonra değil. Birçoğumuz için okulun, kim olduğumuz ve kendimizi neye adadığımız konularındaki anlayışımızı derinleştirmemiz için uygun bir yer olmaması tam bir trajedidir. Öyle olsaydı, kalıcı bir etkiye sahip olurdu (Senge, vd., 2014).

2.2.3. Öğrenen Okul

Küreselleşen dünyada rekabetin can yakıcı etkileriyle yaşamak zorunda kalan insanlık için geleneksel bilgi edinme yolları ve bu yollarla elde edilmiş bilgiler yetersiz kalmaktadır. Bu da toplumu geleceğe hazırlama misyonuna sahip olan okullarda çalışanların yaşam boyu öğrenme yükümlülüğüne sahip olmasını dayatmaktadır. İster örgütsel amaçlar için olsun isterse bireysel amaçlar için olsun yaşam boyu öğrenme eğitimin hizmet görenleri için kaçınılmaz bir disiplindir (Subaş, 2010).

Okulların işlevleri sosyal, ekonomik ve coğrafi koşullara göre farklılaşmaktadır. Okulların işlevleri en çok sanayi devrimi sonrasında farklılaşmıştır. Eğitim örgütleri sadece öğrencilerin değil çevresel koşulların ve çevresel ihtiyaçların da gözetildiği ve sadece bu günün değil geleceğin de hesaplandığı kurumlar olmalıdır (Banoğlu, 2009).

Tablo 4: Geleneksel ve Öğrenen Okul

GELENEKSEL OKUL	ÖĞRENEN OKUL
Bilgi kesindir	Bilgi geçicidir
Eğitim, ansiklopedik bilgi kazandırmak için verilir	Eğitim, konuları derinliğine anlamak için verilir
Bilgi, gelecekte kullanılmak için verilir	Bilgi, yeni bilgi üretmek için edinilir
Bilginin yayıcısı olarak öğretmen	Öğretme etkinliklerinin düzenleyicisi olarak öğretmen
Sınıfta tek karar verici olarak öğretmen	Kararlar diğer öğretmenlerle birlikte verilmektedir
Tek yönlü iletişim	Çift yönlü iletişim
Ürün temelli	Süreç temelli
Okul öğrencinin öğrendiği yerdir	Okulda herkes birlikte öğrenir
Öğretmen öğrenciye bilgi aktarır	Öğretmen öğrenciye sorgulamayı öğretir
Veliler, eğitim ve okuldan anlamaz	Velilerin işbirliği esastır
Yarışmaya dayalı	Birlikteliğe dayalı
Normal dağılıma göre öğrenci değerlendirme	Tam öğrenmeye yönelik değerlendirme
Kontrol edici olarak öğretmen	Düzenleyici, lider, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan olarak öğretmen
Öğretmen merkezli	Öğrenci üzerine odaklanmış
Tek kitap üzerine program temelli	Yetişkin hayatının sorumlulukları üzerine odaklanmış ve tanımlanmış yeterlilikler
Kontrol edici olarak yöneticiler	Düzenleyici, öğretim lideri, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan kişi olarak yönetici

Kaynak: Özdemir, S.(2000).Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Ankara: PegemA Yayıncılık, s,22.

Okulların öğrenen organizasyon olabilmeleri, örgütsel çevredeki belirsizlik, değişim ve dönüşümlere karşı duyarlı, ortaya çıkan ihtiyaca uygun değişim kapasitesi yaratması ve müfredattan yönetim süreçlerine kadar sürekli iyileşmeyi sağlamasına bağlıdır (Öğütveren, 2000).

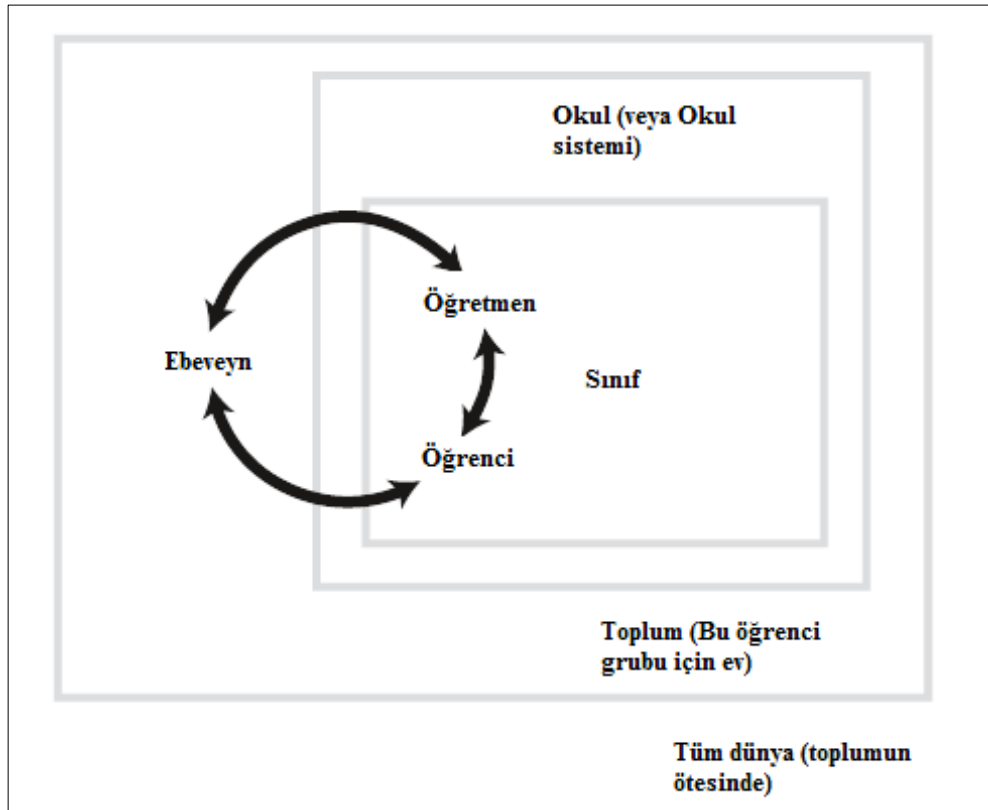
Okulun özellikle akademik kadrosunun değişim ve öğrenme hususundaki istekliliği ve bu istekliliğe uygun çaba ve gayreti ne kadar büyük olursa mesleki ve akademik başarısı da o düzeyde etkili şekilde sonuçlanacaktır. Bu da doğal olarak okulun ve öğrencilerin kalitesini yükseltecektir (Şanal, 2009).

Bir okulun öğrenen örgüt olabilmesi için şu koşulları taşıması beklenir (Mellander, 2008, akt: Özus, 2005):

- Herkesin okulun hedefleri, etkinlikleri ve gelecekteki eğilimleri ile ilgili bilgi sahibi olmalıdır.
- Çalışanların örgütsel amaçlar için kullanacağı bilgilere erişimi olmalıdır.
- Çalışanların birbirlerinden öğrenme ihtiyacına sahip olduklarını ve bunun için işbirliğine ihtiyaç olduğunu bilmeleri gerekir.

Bir okulun öğrenen okul olabilmesi için öğretmenlerin, ebeveynlerin ve öğrencilerin sistemsal olarak sınıf, okul ve toplumsal çevre içerisinde öğrenme hareketinde döngüsel bütünlük sağlamalarına bağlıdır.

Senge ve vd.(2014) bu süreci şu şekilde açıklamışlardır:



Şekil 7: Öğrenen Okul Sistemi

Kaynak: Senge, P. McCabe, N.C. Lucas, T. Smith, B. Dutton, J. Kleiner, A. 2014. Öğrenen Okullar (Schools That Learn). Çeviri Editörü: Çetin, Münevver. Nobel Yayınları. Ankara

Öğrenen okul fikrinin temelinde amaçları öğrenme olan öğrenciler ve öğretmenlerin sürekli bir arada olduğu sınıf vardır. Ebeveynler sınıf sınırlarının içerisinde değildir, çünkü oranın yerlileri değildirler - her gün sınıfta bulunmazlar,

ancak yine de varlıkları hep hissedilir. Onların katılımı sınıfın (ve de okulun) işleyişi açısından büyük önem taşır. Bu sebeple, sınıfın üç ana unsuru karşılıklı bir etkileşim döngüsü içerisinde yer alır. Öncelikle, öğretmenlerinin kariyerlerinde yükselmeleri, gelişimleri, ilgi ve güvenlikleri - yani önemli olduklarının kabul edilmesi - her okulun, temel amacının bir parçası olmalıdır. İkinci olarak, öğretmenler birbirleriyle ve bilginin temeliyle olan ilişkilerini güçlendirerek tüm öğrencilere hizmet etmelidir. Hizmet burada, sadece “benim sınıfım” ya da “benim öğrencilerim” değil, okuldaki tüm öğrenme topluluğuna karşı bir sorumluluk taşımak anlamına gelmektedir. Üçüncüsü ise, iyi öğretmenlerin kendileri de, hayatları boyunca gelişen alan ve öğretim beceri ve bilgileriyle sürekli ve yaşam boyu öğrenen öğrencilerdir. Öğrenciler, iç içe geçmiş eğitim sistemlerinin tüm boyutlarını görebilen oyuncularlardır. Yine de, genel olarak bu tasarımda en az etkisi olan öğrencilerdir. Bu açıdan bakıldığında, (daha çok ortaokula ve liseye geçtikçe), genellikle uzun bir trafikte bekleyen sürücülere benzemektedirler. Tam olarak göremedikleri birşey tarafından engellenmiş, birbirlerini yarışarak geçme eğiliminde ve bu sorun hakkında hiçbir şey yapamayacaklarını hissetmektedirler (Senge vd. 2014).

2.3.3. Öğrenen Okulların Örnek Uygulamaları

Okulların öğrenen organizasyon olabilmeleri örgütsel politikalarında bu disiplini bir stratejiye dönüştürmeleri ve buna sahip çıkmaları ile mümkündür (Tiltay, 2009). Öğrenen okullar yaşattıkları öğrenme etkinlikleri ve diğer faaliyetleri ile diğer kurumlardan ayrılabilir. Öğrenen okullarda aşağıda açıklanan örnek uygulamalar bulunmaktadır.

2.3.3.1. Aktif Öğrenme

Öğrenme tüm vücudumuzla gerçekleşirken, geleneksel sınıflarda, öğrenmenin sadece entellektüel bir mesele olduğu varsayımı bulunmaktadır. Öğrenme için sadece kafa gerekir, vücudun geri kalan kısmını kapının dışında bırakabilirsiniz. Bu bir saatten fazla kıpırdamadan sandalyelerinde oturmak zorunda kalan ve hareket etme ihtiyacı olan çocuklar için tam bir işkencedir. Bunun sonucunda aktif öğrenme ortamından çok pasif öğrenme ortamları oluşur. Kitaptan öğrenme ve konferans tarzında dersler hüküm sürer. Öğrenciler çoğunlukla sözümona bilgi diye nitelendirilen gerçekler ve çözümleri gereken belirli bulmacalara

önceden belirlenmiş cevapların alıcısı durumundadırlar. Öğrenmenin bu aşırı entellektüel hale getirilmiş nosyonu geleneksel okulun matematiksel ve sözel gelişimi neden diğerlerinden üstün tuttuğuna da açıklık getirmektedir. Bu trajiktir çünkü Howard Gardner ve diğerlerinin de işaret ettiği gibi, öğrenme kavramı zeka açısından geniş bir yelpaze gerektirir: müzik zekası, kinestetik zeka, uzamsal zeka, kişisel ve duygusal yeteneklerin yanı sıra zekanın soyut sembolik hareket, kişilerarası, duygusal, uzamsal bunun yanı sıra soyut sembolik akıl yürütme. Her bir insanın farklı yetenek ve eğilimleri vardır, fakat hepimiz kişisel gelişimimiz için zeka çeşitlerinin tümünü benimseme potansiyeline sahibiz. Öğrenme yöntemleri ile daha fazla ilgilendikçe, büyümemiz daha geniş ve derinlemesine gerçekleşir (Senge, vd., 2014).

2.3.3.2. Öğrenci Merkezli Öğrenme

Öğretmenler hala öğretmekteler; fakat muhtemelen kendilerine öğretilenden hatta profesyonel eğitimleri boyunca olandan da çok daha farklı biçimlerde. Çocuk bir kavramı anlayamadığında öğretmen, “Bu duruma nasıl katkı sağlayabilirim? Bu öğrencinin başarmaya ihtiyaç duyduğu şey nedir? Bu çocukların bu kavramları anlamaları ve kabul etmelerine yardım etmek için ne söyleyebilir ya da yapabilirim? Öğrenci, kendisini öğrenenin bir parçası olarak hissediyor mu? Bu konuşmaya ait olan kimdir ve ait olduklarını biliyorlar mı?” şeklinde sorular sormaktadır. Bu tip bir kültürde, sistemdeki bütün insanlar kendilerini öğrenen olarak görür ve öğrenen olarak hareket eder. “Öğrenmiş” olarak görünmede, liderliğin birincil delili olarak pek çok mezuniyet derecesi ve yetki almış olmanın bir önemi yoktur. Bunun yerine, liderler kendilerinin ve başkalarının belirsiz, sorgulayan, sürprizlere açık ve belki de bilinmezlik ile yüzleşmekten dolayı zevk alan kişiler olmalarını beklerler (Senge, vd., 2014).

İnsanlarla bir araya gelme ve sistemleri çalışma kamu eğitimindeki karmaşık konular ile -başta çıkmak için yeterli değildir. Öğrenmeyi yönlendirmek, sınıfın içinde ve dışındaki bütün problemlere karşı, “otorite merkezli” değil; “öğrenen merkezli” bir model ile yönetme anlamına gelir. Pek çoğumuz, eğitim sistemi içinde yol aldıkça bize öğretildiği gibi problemlere otorite merkezli yaklaşımı deneyimlemiştir. Otorite halindeki öğretim çocukları, teorilere, tekniklere ve kurallara maruz bırakır ve bütün bu bilgilerin sınavlar aracılığı ile doğru bir şekilde

gösterilmesini gerektirir. Daha sonra öğretmenler, çocuklarının alışlarını “kademelendirirler”. Çocuk belli bir zaman diliminde düşük bir kademede olursa, “iyileştirici” öğretim alır. Öğretim, en kısa haliyle, sistem içindeki yetişkinler tarafından örgütlenir; tıpkı yöneticinin öz imajı doğrultusunda örgütlenen “yönetici doğru olanı yapar” liderliğinde olduğu gibi. Otorite merkezli problem çözme sinsidir ve bazı durumlarda fark edilmesi zordur. Okul duvarına asılı olan “bizler öğrenci merkezliyiz” ifadesini gördükten sonra bile, şüphe duyun. Okul politikalarına bakın. Okul politikalarının öğrenme pahasına otoriteyi güçlendirmek ve yetişkin öğretmenlerin hayatlarını güvenli ve rahat yapmak için tasarlandığını görebilirsiniz (Senge, vd., 2014).

2.3.3.3. Katılım ve Diyalog

İnsanlar diyalog sürecinde kendi düşüncelerinin gözlemcisi olma şansını yakalarlar. Diyalog sürecinde düşüncenin temsil edilmesi ve katılımcıların doğasının keşfedilmesi, duygu ve düşüncelerdeki tutarsızlıkların ortadan kaldırılarak daha duyarlı ve ötekine karşı daha empatik davranılmasının yolunu açar (Senge, 2002).

Birçok toplumsal sorun hakkındaki yaygın toplum içi diyaloglar hesap verebilirlik konusuna önem verdiğini iddia eder, ancak aslında iddia ettiği bu özellikten yoksundur. Hesap verebilirlik, değişmesini istediğiniz koşulları yaratmaya katkı sağladığınızı kabul etme isteğidir. Hesap verebilir olmak, toplumda sadece kendi kesiminizin değil, tüm toplumun refahını önemsemeyi seçmektir. Burada alınan sorumluluk, toplumun iyiliği için, karşılık beklemeden ve diğerlerinin eylemlerine bağlı olmaksızın vaatlerde bulunma isteğini gerektirir. Davet; emir, politika ve gruplaşmanın yerini aldığı; ihtimaller problem çözmenin yerini aldığı; aidiyet ve amaçlar açıklama ve inkârın yerini aldığı; karşıtlıklar ve itirazlar teslimiyet ve riyakârlığın yerini aldığı; ve yetenekler eksikliklerin yerini aldığı sağlıklı, güçlü ve dönüşümsel diyaloglar gerçekleşir. Liderin rolü de bu süreçte değişir. Vatandaşlar liderlik eder. Resmi otorite pozisyonuna sahip olmak artık gerekli değildir. Baskın ve geleneksel varsayım, liderin görevinin, vizyon oluşturmak, diğerlerini de bu vizyona dahil etmek ve insanları değerlendirme ve ödüllendirmeler yoluyla sorumlu tutmak olduğu yönündedir. Tartışmaları liderler isimlendirir, davetleri gerçekleştirir ve gelmeyi tercih edenler için yer ayarlar. Liderler bu toplantılara göstermelik katılımı reddeder ve gerçek adanmışlık

konusunda ısrar ederler; insanların adanmışlıkları olmaksızın konuşmaları yerine hayır demelerini isterler. Liderler her soruya cevap veremeseler de, şüphelerin ve karıştıllıkların yüzeye çıkarılmasına yardımcı olurlar. Liderlik ve vatandaşlığın en öncelikli görevlerinden biri, sıra dışı vatandaşların yeteneklerini merkezde toplamaktır (Senge, vd., 2014).

John Nixon (1996) 'a göre, (akt: Töremen, 2001). İşbirliğinin ortaya çıkması için ortak vizyon etrafında karar süreçlerinde paydaşlar arasında diyalogun başlaması ve devam etmesi ile mümkündür.

Kendi okulunuzda ya da okul sisteminde, önemli konularda diyalog serilerini güçlendirmek, insanların bütünlüğün önemini tecrübe ettikleri bir alan oluşturulmasına aşamalı olarak yardımcı olabilir. Birlik kuralları ya da müfredat hakkındaki karıştıllıklar gibi zorlayıcı konular hakkında, insanların çözümlere atlamadan sorular somak için cesaretlendirildikleri durumlarda güven içinde konuşabilirsiniz. Birbirinizin görüşünü daha iyi anladığınız zaman, karar vermenin aynı yüzeysel ve can sıkıcı süreçleri olmaksızın, koordineli eylemlere girişmeye başlayabilirsiniz. Hizalanmış bir şekilde başlayabilirsiniz. Birçok durumda, herkesin yapması gereken şeyleri içeren bir plan yapmanız gerekmeyecektir; mükemmel bir doğal düzen içinde bir ağaca uçan kuş sürüsü için gerekenden daha fazla planlama gerekmeyecektir. Diyalog, modern hayatın bölümlere ayrılması ve izolasyonuna karşı bir tür çaredir. İnsanlar dünyayı kategorilere bölme ve bu kategorilerin dinamik ve değişmekte oluklarını unutarak, kutsal şeylermiş gibi muamele etme eğilimindedirler. İş adamları ve eğitimciler, iş gücü ve yönetim, solcular ve sağcılar ve de aynı ailenin üyeleri arasındaki anlaşmazlıklar bu türden bir hipnozun belirtileridir; artan tartışma ya da münakaşalarla "çözülemezler". Bu sorunlar insanların taktıkları at gözlüklerini çıkartarak geçmişe baktıkları görüşmeler ile çözülür (Senge, vd., 2014).

Öğretmen ve öğrenciler arasındaki diyalogların olumlu zeminde olması öğrencilerin bireysel ve takımla öğrenme ve gelişme süreçlerine kritik katkı yapmaktadır. Öğrenen okullarda karar süreçlerine katılımın artırılması için sadece öğretmen ve öğrenciler arasında değil tüm okul çalışanları arasında diyalog kültürünün gelişmiş olması beklenir. Öğretmen ve öğrencileri gelişime teşvik edip onları destekleyebilmek için roller arasına sınırlar koymak yerine saygıya, paylaşıma ve işbirliğine dayanan ilişkilerin geliştirilmesi hedeflenmelidir (Töremen,2001).

Sivil sektörde diyaloglara yardımcı olma işi, özel sektördekinden 10 kat daha karmaşıktır. Devlet sektöründeki en büyük engeller liderlik eksikliği, finansman, uzmanlık veya iyi programlar değildir. Bunların hepsi fazlasıyla mevcuttur. Toplumlar derinden parçalanma yaşamaktadır ve birçoğu toplumsal doku eksikliğinden muzdariptir. Ayrıca, birçok insan yarı zamanlı gönüllü katılım sağlayabilir; bir toplantı çağrısında bulunduğunuzda, sebebiniz ne kadar önemli olursa olsun, kimin geleceğini bilemezsiniz. Halihazırdaki egemen toplum içi diyaloglar bizleri bir araya getirmek yerine birbirimizden ayırmaktadır. Bu diyaloglar toplumu düzenleyemez çünkü hesap verebilirlik ve adanmışlık yerine, yetkilendirme ve bireysellik üzerine odaklanmışlardır. Bu egemen diyaloglar yoluyla toplumsal parçalanmayı engelleme çabaları daha fazla parçalanmaya sebep olacaktır; çünkü toplumları, ilerlemeye çalıştıkları kadar dinamik biçimde, kendilerine karşı savaşmaya yönlendirir. Toplumu düzenlerken yapılması gereken asıl iş, katkısı bulunan herkesi birbirine kenetleyecek bir toplumsal doku oluşmasını sağlayan sağlıklı halk toplantıları düzenlemeye devam etmektir. Bu tür bir iş yavaş ve karmaşıktır; sonuçlarını hemen görmek zordur. Ancak değişimi gerçekleştirecek olan da budur (Senge, vd., 2014).

2.3.3.4. Tüm Okul Politikası Geliştirme

Tüm okul politikası, okulun tüm işgörenleri, dış paydaşları, öğrenci ve velileri ile birlikte sistematik öğrenme yolculuğuna çıkmaları demektir. Burada en önemli unsurlardan birisi farklı kültürel ve sosyal alanlardaki insanlardan diyalog yolu ile daha özgün içeriklerin öğrenilmesinin yolunun açılmasıdır. Okulda öğretmenler dışındaki çalışanların da tüm okul politikaları kapsamında öğrenme süreçlerine dahil edilmeleri önemlidir (Töremen, 2001).

Tüm ulusal eğitim sistemleri okulları ölçüsünde iyidir. 1997'den beri Singapur okulları kendilerinin de katkı sağladığı paylaşılan bir vizyon anlayışı sürdürmektedir. 'Düşünen Okullar, Öğrenen Toplum' (TSLN) sloganıyla ifade edilen bu vizyon, Singapur'daki tüm okulları, personel ve öğrencilerin varsayımları sürekli sorguladığı, iyi sorular sorduğu, geçmişte kendilerinin ve başkalarının yaptığı hatalardan ders aldığı, dünya çapında en iyi uygulamaları araştırarak bunları yerel düzeye uyarladığı, eleştirel, yaratıcı düşünen ve aktif öz-yönetimli bir öğrenme potası olarak nitelendirilen düşünen okullar haline dönüştürmeyi öngörmektedir.

Bizim açımızdan ‘öğrenen okullar’ insanların kendilerini yaşam boyu öğrenmeye ve bilgi toplumu ve ekonomisinde başarılı olmaya adanmış ‘öğrenen toplumun temelini oluşturmaktadır (Senge, vd., 2014).

Singapur’da sadece okul düzeyinde değil ülke düzeyindeki bütüncül öğrenme politikaları ülkenin öğrenme kültürü, uluslararası sınavlarda ülkeyi en önde temsil edilmesinin yolunu açmıştır.

2.3.3.5. Meslekî Gelişme İçin Destek

Bütün mesleklerden daha fazla öğretmenlik mesleğinin yaşam boyu profesyonel öğrenmeye ihtiyacı vardır. Yaşam boyu Mesleki gelişimini profesyonel ve sürekli hale getiren öğretmenler kazandıkları disiplin ve kültürü okullarına ve öğrencilerine aktarmada daha başarılı olurlar (Erden, Akman, 2001)

Mesleki gelişim kurumsal olarak okulların sorumluluğu iken bireysel olarak da öğretmenlerin sorumluluğudur. Mesleki gelişim okuldaki öğrenen örgüt uygulamalarının en önemli bileşenlerinden birisidir. Zümre toplantılar, çalışma grupları, komisyonlar ve diğer ekip etkinlikleri mesleki gelişime katkı yaptığı gibi okulun bu konuda üniversitelerle işbirliğine gitmesi, öğretmenleri lisansüstü eğitime ve okul dışı mesleki seminerlere, konferanslara katılım için teşvik etmesi öğrenen okul için vazgeçilmez süreçlerdir (Töremen, 2001).

2.3.3.6. Pasif Öğrenme

Öğrenme sadece formal ve yapılandırılmış müfredatlarla sağlanmaz. İnsan sürekli olarak öğrenebilen bir varlıktır. Okullardaki öğrenme süreçleri ders süreleri ile kısıtlı değildir. Okullarda planlanmamış öğrenme vakitleri dışında öğrenciler ve öğretmenler pasif olarak öğrenme içerisindedirler. Pasif öğrenmeyi sağlayan en büyük etki okul kültürleri ve arkadaş çevreleridir. Pasif öğrenmede bireyin öğrendikleri disiplinli ve olmadığı gibi dikkati de düşüktür, bundan dolayı yanlış bilgiler öğrenmesi de söz konusudur. Bu nedenle dikkatin uyarılması önemlidir.

Bireyin dikkat ve bilincinin yükseltilmiş olması, formal eğitim saatleri dışında da dolaylı ve pasif öğrenme ortamlarından istifade etmesine katkı yapar. Sosyal hayat ve doğal çevre öğrenci ve öğretmenler için bir çok pasif öğrenme fırsatlarıyla doludur. Anlık ve tesadüfî gelişen bu öğrenmeler bireyin formal öğrenmelerine de katkı yapar (Braham, 1998).

2.3.3.7. İşbirlikçi Öğrenme

İşbirlikçi ya da işbirliğine bağlı öğrenme, öğrenen bireylerin grup ya da takımlar halinde birbirleriyle etkileşim ve yardımlaşma ile sürdürdükleri öğrenme yaklaşımıdır. İşbirlikçi öğrenme için amaç birliğinin olması önemlidir. Bu öğrenme yaklaşımında grup üyeleri birbirlerinin öğrenmelerinden de sorumludur. Öğrenme için işbirliğinde öğrenci ya da öğrenenin yeteneklerinin sonuna kadar kullanılması teşvik edilmeli, özendirilmelidir (Açıkgöz, 1993). Fındıkçı (1996), öğrenen okulda bu ihtiyacın canlandırılması ve işbirliği ile öğrenmenin öğrenciler arasında bir sosyal talebe dönüştürülmesi için yöneticiler, öğretmenler ve diğer personelde bu yönde güdüleyici gerilimlerin ve aksiyoner teşviklerin oluşturulmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenme ihtiyacı uyarılmış insanlarda öğrenme için işbirliklerinin geliştirilmesi önemlidir ve daha da kolaydır.

İşbirlikli öğrenme, öğrenen örgütün temel disiplinlerinden takım halinde öğrenme süreçlerini de geliştirir. Öğrenme için yapılan işbirlikleri sayesinde okullar, takımlar ve bireyler kolektir öğrenme yetenekleri geliştirirler (Töremen, 2001). İşbirlikli öğrenme süreçleri bireysel öğrenme süreçlerinden daha fazla ve daha kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği öğrenme şeklidir.

2.3.3.8. Pozitif Değerlendirme

Öğrenmede teşvik ve güdüleme öğrenenin öğrenmeye karşı arzusunu yükselttiği gibi öğrenme kapasitesini de geliştirmektedir. Öğrencilerin ve diğer öğrenme paydaşlarının öğrenmelerinin teşviki için etkili yollardan birisi geri bildirimlerde yapılacak pozitif değerlendirmelerdir.

Öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki çabaları, isteklilikleri ve gelişimleri en az sözlü pozitif bildirimlerle ödüllendirilmelidir. Pozitif değerlendirmenin çerçevesinde şu hususlara dikkat edilmelidir (Töremen, 2001):

- Elde edilen başarıları onaylamak ve yaygınlaştırmak,
- Öğrenenlerin öğrenme performanslarına ilgi gösterilmesi,
- Öğrencilere öz değerlendirme disiplini kazandırılarak, öz değerlendirme yapmalarının sağlanması,
- Öğrenme faaliyetlerini birleştirmek ve birlikte değerlendirmeler yapmak.

2.3.4. Öğrenen Örgütte Liderin Rolü

Örgütler liderlerinin vizyonundan daha ileriye gidemeyecekleri bilinen bir gerçekliktir. Okulların öğrenen organizasyon olabilmesi için birinci öncelik liderin öğrenen örgüt vizyonunu ve paradigmasını sahiplenmesinden geçmektedir(Prewitt, 2003). Örgütlerde diğer süreçler gibi, öğrenme süreçlerinde de yöneticilerin tutumları önemli değişikliklere neden olmaktadır. Örgütün öğrenen organizasyon olabilmesinin önünde önemli dinamiklerden birisi liderlerdir. Kareem (2016) yaptığı araştırmada okullarda liderlik tutumları ile kurumun öğrenen örgüt olması arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki tespit etmiştir. Kareem, öğrenen organizasyon için liderin sağlaması gereken en önemli performans güvene dayalı öğrenme kültürü yaratmasıdır.

Okul liderleri, çalışanlarının öğrenme yolu ile daha iyi hale gelmesini isteyen, bilhassa öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması hususunda hassasiyet gösteren idealistler olması gerekir. Bu tür liderler, örgütün vizyonunu çalışanlarla birlikte tasarlayıp belirleyerek vizyona ulaşmak için öğrenme süreçlerinin belirlenmesinde aktif rol oynarlar(Knutson ve Miranda, 2000). Öğrene okullarda liderlerden beklenen roller şunlardır (Senge, vd., 2014):

- ✓ Okulların dönüşümü merkezi odak olabilecek şekilde, eğitim liderliği alanı yeniden yapılandırılmalıdır. Çevremizde gördüğümüz okullar toplumun ihtiyaçlarını karşılama noktasında başarısızlardı; eğitim liderlerinin çoğu statükoyu korumak üzere yetiştirilmekteydi. Yöneticilere, örgütlerin rasyonel, neredeyse mekanik, bürokratik bir şekilde işlev gördüğü öğretilmişti. Eğitimcilerin yetiştirilmesi hakkında düşünmekten liderlerin eğitiminin dikkate alındığı bir dönüşüme ihtiyaç duyduğumuza inanıyorduk. Bu dönüşüm, okulların ve otoritenin temelde yeniden düşünülmesini gerektiriyordu; öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin günlük çabalarındaki kültür, politika ve ahlakın merkeziliğini fark etmiş bir yeniden düşünme. Vizyonumuz okulları yönetmekten, onları dönüştürmeye geçmiş oldu: okulları idare etmekten, altında işlev gördükleri temel zihni varsayımlar ile uğraşmaya geçtik.
- ✓ Devlet okullarının öncelikli amacı demokrasi çerçevesinde, çocukları vatandaşlık sorumlulukları için eğitmektir. Son yıllarda, gereğinden fazla özel

ya da bireysel ilgiler okulların vatandaşlıkla ilgili sorumluluklarının yerini almaya başlamıştır Okulların bireysel özel amaçlar konusunda da sorumlulukları olduğunu fark etmekle birlikte, devlet okullarının merkezi amaç olarak daha geniş vatandaşlık sorumluluklarını sürdürmeleri gerektiğine inanmaktayız. Bunun sonucunda, kendi müfredatımızı ve iş uygulamalarımıza yeniden dönüp, vatandaşlıkla ilgili bu sorumlulukların merkezi bir yerde durduklarından emin olmak durumunda kaldık.

- ✓ Okul liderliği, entelektüel, moral ve sanatsal bir uygulamadır. Bu ilke, yaptığımız işin kalbinde yer almakta; bütün diğer ilkeleri şekillendirmektedir. İlkenin, kişiyi yönetim perspektifinden alıp, liderlik perspektifine taşıyacağına inanmaktayız. Liderlik, verimlilik ve etkililiği vurgulayan teknik bir eylemden daha fazlasıdır. Liderlik, çoklu teorik perspektifler ile bilgilendirilip, dikkatimizi çekirdek amaçlara ve örgütümüzün değerleri ile ilişkili moral sorulara yöneltir.

2.4. Yurt İçi Ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde okullarda öğrenen örgüt kültürüne ilişkin araştırmalara yer verilmiştir. Öğrenen okullar ile ilgili çok fazla sayıda araştırma mevcuttur. Bu nedenle burada sadece araştırma için yararlı ve tartışmaya konu edilecek çalışmalara yer verilmiştir.

Kümüş, (1998) Öğrenen Organizasyon Olarak Okul adlı çalışmasının sonuçlarını şu şekilde açıklamıştır: Devlet ve özel okullar arasında farklılık olduğu, mesleki gelişim için eğitime katılan müdürlerin daha yüksek algıya sahip oldukları, okul yöneticilerinin tutumlar ile öğretmenlerin öğrenen okul algıları arasında ilişkiler tespit edilmiştir.

Baran (1999) öğrenen örgütleri mesleki teknik eğitim veren liselerde incelemiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır: Mesleki ve Teknik Eğitim veren liselerde görev yapan yöneticilerin büyük çoğunluğu Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarıdır. Genç yöneticilerin takım çalışması ve yetki dağıtım etkinlikleri yaşlı yöneticilere göre daha azdır. Mesleki ve Teknik Eğitim veren liselerin yöneticilerinin kendilerini geliştirmek için yayın takip etme alışkanlıkları etkin değildir. Anadolu Meslek Lisesi ve Anadolu Teknik Lisesi yöneticilerinin yönetici becerileri, diğer mesleki okulların

yöneticilerinden daha fazladır. Yönetimde problemler karşısında resmi yolları kullanan yöneticilerin kendilerini geliştirmek için yayın takip etme alışkanlıkları etkin değildir. Problemler karşısında resmi yolları kullanan yöneticiler, öğretmenlerin bilgi ve fikirlerine diğer yöneticilerden daha az başvurumaktadırlar.

Silins, Mulford ve Zarins (1999) Avustralya'daki okulların öğrenen okul özelliklerini incelediği araştırma sonucunda çalışanlarına daha fazla değer veren örgütlerde okulların örgütsel öğrenme yeterlikleri ile okul yöneticisi ve öğretmenlerin liderlik vasıflarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ertan (2000), ilköğretim okullarının öğrenen organizasyona dönüşümünde yönetici ve öğretmen algılarını inceledi çalışmada şu sonuçlara ulaşmıştır: 1. Açıkça belirtilen öğrenmeyi tanımlama ve vizyon alt boyutunda; yaş, unvan cinsiyet, grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bölge grupları arasında da anlamlı fark bulunmuştur. 2. Personel geliştirme ve destekleme alt boyutunda; yaş, unvan, cinsiyet grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bölge grubunda anlamlı fark bulunmuştur. 3. Değişim kültürü oluşturma alt boyutunda; yaş, unvan, cinsiyet grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bölge grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. 4. Değişen süreçte doğru hizmeti gerçekleştirme alt boyutunda; yaş unvan, cinsiyet grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bölge grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. 5. Farklı gruplarla işbirliği ile örgüt yapısını yenileme alt boyutunda; yaş, unvan, cinsiyet grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bölge grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Silins, Zarins ve Mulford (2002) Güney Avustralya ve Tanzanya'da toplam 2.000 öğretmen üzerinde yapılmış olduğu araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler ve müdürler öğrenen örgüt ile ilgili çağdaş kavramların kullanıldığı okullarda okulun özelliklerini ve kullanılan süreçleri daha iyi tanımlamaktadırlar. Okulların gelecekte karşılaşacakları sorunlarla baş edebilmeleri için öğrenme hızları dış çevrenin değişim hızına eşit veya ondan daha büyük olmalıdır yani okullar etkili olmak için birer öğrenen örgüt olmak zorundadırlar.

Arslantaş (2003), Öğrenen Organizasyonlar Ve Öğrenen Organizasyonlarda Örgüt İçi Bütünleşmeyi Etkileyen Unsurları incelediği çalışmasında ulaştığı sonuçlar şöyledir: Örgütlerde örgüt kültürünün belirleyicisi ve bütünleştiricisi rollerinin liderlik tarzı, iletişim sistemi, paylaşılmış vizyon, yönetime katılım, personelin

güçlendirilmesi, bilginin paylaşılması ve yayılması, vizyonun paylaşılması ve yönetime katılımın açıklığı, işbirliğinin niteliği, örgütsel yapıdaki esneklik ve performans değerlendirme ve ödüllendirme sistemleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kale (2003), öğrenen örgütün liselerdeki görünümünü incelediği çalışmada şu sonuçlara ulaşmıştır: 1- Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin okulların örgütsel öğrenme düzeylerine ilişkin görüşleri incelendiğinde :a) En yüksek ortalamaların yöneticilere ve en düşük ortalamalarında öğrencilere ait olduğu; b) Yönetici ve öğretmenler okul liderliği ile bilgi ve beceriler buyurunda farklı görüşlere sahip olsalarda diğer boyutlarda aynı görüşleri paylaştıkları; c) Velilerin tüm boyutlarda yönetici ve öğretmenlerle aynı görüşleri paylaştıkları; d) Öğrencilerin tüm boyutlarda yönetici, öğretmen ve velilerden farklı düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. 2- Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerine göre özel okullar okul yapısı, resmi okullardan daha yüksek örgütsel öğrenme puanları sahiptir. 3- Yine yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerine göre: a) RGL'ler, RAL'leri ve RFL'lerinin örgütsel öğrenme düzeylerinin ÖL' ler ve ÖFL'lerininkinden daha düşük olduğu; b) En yüksek örgütsel öğrenme düzeylerinin ÖFL'lerinde, en düşük örgütsel öğrenme düzeylerinin ise RFL'lerinde olduğu söylenebilir. 4- ÖSS-2001 sınav sonucuna göre ilk sıralarda yer alan okulların örgütsel öğrenme düzeyleri son sıralarda yer alan okullardan daha yüksektir.

Thompson (2004) Teksas' daki Creeksview İlköğretim Okulu'ndaki öğretmen ve yöneticilerin 2 yıl boyunca uyguladıkları öğrenen örgüt özelliklerinin ne derece etki olduğunu belirlemek amacıyla araştırma sonuçlarına göre, yönetimin öncülüğünde, öğretmenlerin aktif katılımı, paylaşılan vizyon ve takım çalışmasının örgütsel anlamda öğrenmeye katkılar sağladığı belirlenmiştir. Öğretmenler bu başarıda paylaşılan değerler ve ortak vizyonun önemi olduğunu belirtmişlerdir.

Özus (2005) Konya ilinde mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında yönetici ve öğretmen görüşlerine göre incelediği öğrenen okul araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin öğrenmeyi bitmeyen bir süreç olarak görmedikleri ancak kendilerini geliştirmek için bireysel ve örgütsel öğrenme faaliyetlerine yöneldiklerini tespit etmiştir.

Boztepe (2007), mesleki ve teknik eğitimin öğrenen organizasyon boyutunu Kütahya örneklemeden incelediği çalışmada ulaştığı sonuçları şöyle

değerlendirmiştir: Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde mesleki ve teknik okullarda, öğrenen organizasyona dönüşebilme potansiyelinin var olduğu görülmektedir. Söz konusu okulların birer kamu kurumu olması ve çeşitli bürokratik kurallara sahip olmasına karşın öğrenen okul olma yolunda ilerledikleri görülmüştür.

Alp, (2007) İstanbul örneğinde “İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Algıları”nı incelediği çalışmada şu bulguları elde etmiştir: İlköğretimde görevli öğretmenlerin kişisel hakimiyet, zihni modeller ve takım halinde öğrenme puanlarının yüksek, paylaşılan ortak vizyon ve sistem düşüncesi puanlarının ise düşük olduğu tespit edilmiş.

Matin, Jandaghi, ve Moini, (2007). İran'ın QOM ilindeki devlet okullarında ve vakıf okulları arasında örgütsel öğrenme oranlarının karşılaştırılması (Comparing organizational learning rates in public and non-profit schools in QOM province of Iran) isimli çalışmada vakıf okullarının devlet okullarından anlamlı düzeyde daha yüksek öğrenen organizasyon özellikleri taşıdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Kılıç (2009), Bolu ilindeki ortaöğretim kurumlarında yönetici ve öğretmenler üzerinden incelediği öğrenen okul araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin kişisel hakimiyet boyutunda birbirine yakın algıya sahip oldukları diğer boyutlarda ise öğretmen ve yönetici algılarının farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Banoğlu (2009)'da ilköğretimde görevli öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgüt algısını İstanbul Kağıthane örneğinde incelemiştir. Öğretmen ve yöneticilerin karşılaştırılmasında öğrenen örgüt disiplinlerinin yöneticilerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin sistem düşüncesi alt boyutunu düşük düzeyde algılamışlardır.

Subaş, (2010) İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları isimli çalışmada şu sonuçlara ulaşmıştır: Öğretmenlerin cinsiyetinin öğrenen okulun alt boyutlarında farklılık oluşturmadığı, sadece erkek öğretmenlerin sistem düşüncesine ait tutumlarının kadınlardan daha olumlu olduğu, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, Takım Halinde Öğrenmeye ilişkin tutumları olumlu yönde değiştiği, öğretmenlerin kıdemlerinin ilerlemesinin paylaşılan vizyona ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, kişisel hâkimiyete ilişkin tutumları da olumlu yönde değiştiği, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, sistem düşüncesine ilişkin tutumlarının da olumlu

yönde değiştiği görölmüştür. Eğitimin öğrenen örgüt algılarını farklılaştırmadığı görölmüştür.

şahin (2010), okul yöneticilerinin bilgi yönetimi ile öğrenen okul arasındaki ilişkiyi Ankara ilinde yaptığı araştırma ile incelemiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır: Öğretmen ve yönetici algılarına göre müdürlerin bilgi yönetim sistemleri ile öğrenen okulun boyutları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmiştir.

Yıldız, (2011) kamu ve özel okullarda çalışan öğretmen algılarına göre Balıkesir ilindeki öğrenen okul algısı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: "Takım halinde öğrenme ile hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma arasında negatif (ters) bir ilişkinin olduğu ve hizmetiçi eğitimlerin kamu ilköğretim okullarında eğitim amaçlı bir uygulama olarak görölmediği belirlenmiştir.

Bal (2011), ilköğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin öğrenen okul algılarını incelediği çalışmada şu sonuçlara ulaşmıştır: Öğrenen okul ve alt disiplinlerine ilişkin algıların özel okullarda devlet okullarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin demografik özelliklerinin bir kısmının da öğrenen örgüt algısını farklılaştığını tespit etmiştir.

Memduhoğlu ve Kuşci, (2012) ilköğretim okullarında örgütsel öğrenmeyi inceledikleri çalışmada öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Karadurmuş, (2012) İlköğretim Okullarını Öğrenen Örgüt Olma durumlarına göre incelediği çalışmada ulaştığı sonuçları şöyle açıklamıştır: katılımcıların öğrenen organizasyon alt boyutlarının orta düzeyde değerlendirmiş, görev, eğitim düzeyi, branş, kıdem, yaş, öğrenci sayısı ve öğretmen sayısına göre farklılaştı görölmüştür.

Aksu (2013), Meslek Lisesi Yönetici Ve Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Algılarını incelediği araştırmasında; yöneticilerde öğrenen örgüt algısının "yüksek", öğretmenlerde ise "orta" düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının karşılaştırmasında ise meslek öğretmenlerinin kültür öğretmenlerinden yüksek algıladıkları görölmüştür.

Alanoğlu, (2014) Ortaöğretim Kurumlarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin Okul Etkililiği Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi isimli çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Zihni Modeller ve Paylaşılan Vizyon

boyutlarına ilişkin katılımcı algıları; Kişisel Uсталık, Sistem Düşüncesi ve Takım Halinde Öğrenme boyutlarına göre daha yüksektir. Cinsiyet, branş, eğitim durumu, yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri, liselerin ekili okul olma düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarında farklılaşmaya neden olmamaktadır. Lise türü değişkeni, Paylaşılan Vizyon ve Sistem Düşüncesi boyutlarına ilişkin katılımcı algılarında anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır. Bu fark Fen ve Sosyal Bilimleri Liselerinde görev yapan katılımcı algılarının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca okul müdürleri, okullarının öğrenen okul olma düzeyini, öğretmenlerden daha yüksek bulmaktadırlar.

Kareem, (2016). Öğrenen Örgüt Oluşturmada Liderliğin Etkisi (The influence of leadership in building a learning organization) isimli çalışmasında toplam 750 katılımcının verileri analiz etmiş ve çalışmasında öğrenen örgüt oluşumunda liderlik stillerinin önemli bir rol oynadığını sonucuna ulaşmıştır.

Keleş, (2016) araştırmasında Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri İle Öğrenen Okul Algılarının ilişkisini incelemiş ve sınıf öğretmenlerinin en yüksek evrensellik, en düşük güç değerine önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Değer yönelimlerinde cinsiyete göre hazcılık, uyarılım, evrensellik ve güvenlik; medeni duruma göre hazcılık, uyarılım ve öz yönelim; yaşa göre güç, uyarılım ve geleneksellik; hizmet yılına göre hazcılık, uyarılım, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik; mesleki yayınları takip etme değişkenine göre güç ve uyarılım; okulun önemli bir bireyi olma değişkenine göre başarı, yardımseverlik, uyma ve güvenlik; hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma değişkenine göre güç boyutunda anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algılarında cinsiyet, hizmet yılı ve hizmet içi eğitime katılma değişkenlerine göre farklılık gözlenmemiştir. Medeni hâl değişkenine göre takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve zihni modeller; yaşa göre paylaşılan vizyon, kişisel hâkimiyet ve sistem düşüncesi; mesleki yayınları takip etme değişkenine göre paylaşılan vizyon; okulun önemli bir bireyi olma değişkenine göre paylaşılan vizyon ve zihni modeller boyutlarında anlamlı farklar saptanmıştır.

Bil (2018) ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgütün örgütsel güven ve iş doyumunu ile ilişkisini incelediği çalışmada ulaştığı sonuçları şöyle açıklamıştır: Okulların öğrenen örgüt algısı, örgütsel güven algısı ve iş doyum algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okulların öğrenen örgüt düzeyi; cinsiyet, medeni

durum, yaş değişkenlerine göre anlamlı fark yaratmazken; görev, eğitim düzeyi, kıdem, okulda çalışma süresi, okul büyüklüğü, okul türü değişkenlerine göre anlamlı fark yaratmıştır. Buna göre özel okullar, kamu okullarına oranla ve küçük okullar büyük okullara oranla görece daha fazla öğrenen örgüt olma özelliğine sahiptirler. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri; v cinsiyet, medeni durum, görev, eğitim düzeyine göre anlamlı fark yaratmazken; yaş, kıdem, okulda çalışma süresi, okul büyüklüğü ve okul türü değişkenlerine göre fark anlamlıdır. Buna göre, okullardaki öğretmen sayısı azaldıkça öğretmen iş doyumunu artmakta, özel okullardaki öğretmenler kamu okullarındaki öğretmenlere oranla görece daha fazla iş doyumuna sahip olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin içsel doyum düzeyleri dışsal doyuma göre daha fazladır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplamak için kullanılan ölçüm araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizleri ele alınmıştır.

1.1.Araştırma Modeli

Bu çalışma mevcut durumu tespit etmeyi amaçladığı için, tarama modeli tercih edilmiştir. Bir olgu, fenomen ya da değerin evrendeki mevcut durumunu betimlemek için yapılan çalışmalar tarama modeli araştırmadır (Altunışık vd., 2004). Araştırmada nicel veriler kullanılmıştır.

1.2.Evren Ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni İstanbul ili Çekmeköy ilçesindeki temel eğitim kurumlarında görevli sınıf ve branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çekmeköy ilçesinde, 41'i devlet olmak üzere toplam 68 ilköğretim okulu vardır. Bu çalışma devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. İlçedeki resmi temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen sayısı 1132 kişidir ve araştırmanın evrenini oluşturmaktadır (Çekmeköy MEM, 2015-2019, Stratejik Plan. s.26 <http://cekmekey.meb.gov.tr/www/ilkokullar/icerik/104>).

Örneklem büyüklüğü, araştırma modelini test etmek için veri gücünü etkiler ve evreni temsil eder (Punch, 2011). Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında bir çok yöntem mevcuttur. Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında araştırmada kabul edilen güven aralığına göre örneklem büyüklüğü tercih edilebilir (Punch, 2011; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004; Altunışık vd., 2004).

Bu araştırmada örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) ile Altunışık vd., (2004)'nin önerdiği güven aralıklarına göre örneklem büyüklükleri tablosundan yararlanılmıştır. Araştırmada %95 güven aralığı

ve $p=0.05$ anlamlılık düzeyi uygun görülmüştür. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) ile Altunışık vd., (2004)'nin evren büyüklüğü 1000'e çıktığında önerdikleri örneklem sayısı 278 iken, evren büyüklüğü 2500'e çıktığında önerilen örneklem büyüklüğü 333'tür. Araştırmamızın evren büyüklüğü 1132 olduğu için araştırmada örneklem büyüklüğü olarak 278 ile 333 arasında bir büyüklük uygun görülmüştür. Bu kapsamda araştırma örneklemini 324 sınıf ve branş öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklemini oluşturan öğretmenlerin sosyo demografik özelliklere dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 5: Örneklemdaki öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklere dağılımı

Değişken	Alt gruplar	F	%	% geçerli	% yığılmalı
Cinsiyet	Erkek	139	42,9	42,9	42,9
	Kadın	185	57,1	57,1	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	51	15,7	15,7	15,7
	6-15 yıl	162	50,0	50,0	65,7
	16-25 yıl	72	22,2	22,2	88,0
	26 ve üstü	39	12,0	12,0	100,0
Görev	Sınıf Öğrt.	141	43,5	43,5	43,5
	Branş Öğrt.	183	56,5	56,5	100,0
Mezuniyet	Önlisans	32	9,9	9,9	9,9
	Lisans	267	82,4	82,4	92,3
	Lisans Üstü	25	7,7	7,7	100,0
Okul türü	İlkokul	182	56,2	56,2	56,2
	Ortaokul	142	43,8	43,8	100,0
Okuldaki öğretmen sayısı	20-40 arası	200	61,7	61,7	61,7
	40'dan çok	124	38,3	38,3	100,0
	1 yıldan az	20	6,2	6,2	6,2
Okuldaki hizmet yılı	1-3 yıl	116	35,8	35,8	42,0
	4-7 yıl	125	38,6	38,6	80,6
	7 yıldan fazla	63	19,4	19,4	100,0
Toplam		324	100,0	100,0	

Tablo 5’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin %42,9’u (139) erkek, %57,1’, (185) kadındır. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin %43,5’i (141) sınıf öğretmeni, %56,5’i (183) branş öğretmenidir. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin %56,2’s, (182) ilkokulda, % 43,8’ (142) ortaokulda görev yapmaktadır.

1.3. Veri Toplama Aracı

Bu kısımda araştırmada kullanılan veri toplama aracı hakkında bilgi verilmektedir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Çetin ve Subaş (2014) tarafından geliştirilen Öğrenen Okul Ölçeği (ÖÖÖ) kullanılmıştır. Çetin ve Subaş (2014) geliştirdiği Öğrenen Okul Ölçeği(ÖÖÖ), beş alt boyutta toplanmış 30 maddeden oluşan 4’lü likert tipi bir ölçektir. ÖÖÖ, güvenirlik katsayısı (Cronbach alpha) 0,910 Guttman 0,690 ve Spearman Brovn 0,709 olarak tespit edilmiştir. Ölçek toplam varyansı beş alt boyutuyla % 59,276 oranında açıklamaktadır. ÖÖÖ, dörtlü likert tipi ölçektir.

Tablo 6: Ölçeğe Ait Maddelerin Faktörlere Dağılımı Ve Ölçeğin Psikometrik Göstergeleri

Faktör Adı	Madde Numaraları	Madde sayısı	Faktör Yüklü	Açıklanan varyans %	Cronbach alpha	Guttman	Spearman Brovn	Minimum	Maksimum
Takım Hâlinde Öğrenme	19-26	8	5,217	17,389	0,925	0,933	0,935	1	4
Paylaşılan Vizyon	12-18	7	4,723	15,745	0,912	0,858	0,884	1	4
Kişisel Hâkimiyet	1-6	6	2,766	9,22	0,749	0,665	0,668	1	4
Zihni Modeller	7-11	5	2,596	8,653	0,708	0,726	0,743	1	4
Sistem Düşüncesi	27-30	4	2,481	8,269	0,709	0,676	0,678	1	4
Toplam		30		59,276	0,910	0,690	0,709	1	4

Öğrenen okul ölçeğinin puan aralıkları Subaş (2010) tarafından 1,00-1,75 arası çok düşük, 1,76-2,50 düşük, 2,51-3,25 yüksek, 3,26-4,00 çok yüksek olarak açıklanmıştır. Araştırmada analizler yapılmadan önce, toplanan verilerin güvenilir

olup olmadığını sınamak için ölçeğin c.alpha katsayısına bakılmış ve sonuçları aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 7: İç Tutarlılık

<i>Cronbach Alpha</i>	<i>N</i>
,928	30

Ölçeğin 30 maddesinin iç tutarlılık c.alpha katsayısı 0,928'dir. Bu durum verilerin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu gösterdiği için analizlere başlanmıştır.

Tablo 8: Dağılımın Normalliğini Sınamak İçin Yapılan Kolmogrov Smirnov Testi

Frekans	324
Aritmetik Ortalama	3,04
Standart Sapma	0,42
Minimum	1,67
Maksimum	4,00
Kolmogrov Smirnov	0,53
P	0,057
Shapiro-Wilk	0,99
P	0,096

Öğrenen Okul Ölçeği ile toplanan verilerin 30 maddedeki dağılımının normalliğini sınamak için yapılan Kolmogrov Smirnov ve *Shapiro-Wilk* testleri sonucunda, $p > 0,05$ olduğu için dağılımın normal dağılımla arasında anlamlı farklılık olmadığını dolayısıyla verilerin dağılımının normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1.4.Verilerin Toplanması

Veriler, 2018 yılında veri toplama araçları kullanılarak çalışma grubundan toplanmıştır. Verilerin toplanması için soru formları fotokopi ile çoğaltılmış ve öğretmenlere dağıtılmıştır. Ardından öğretmenlere yönerge okunmuş ve soruları cevaplamaları beklenmiştir. Öğretmenlerin soruları cevaplamasının ardından formlar toplanmıştır.

1.5.Verilerin Çözümlemesi Ve Yorumlanması

Öğretmenlerin doldurduğu soru formlarındaki cevaplar SPSS 21 paket programına girilmiş ve ardından analiz yapılmıştır.

Araştırmada dağılımın normalliğini sınamak için Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşmasını sınamak için bağımsız gruplar t testi, mesleki kıdeme göre farklılaşmayı sınamak için non parametrik Kruskal Vallis H testi, göreve göre farklılaşmayı sınamak için bağımsız gruplar t testi, mezuniyete göre farklılaşmayı sınamak için non parametrik Kruskal Vallis H testi, okul türüne göre farklılaşmayı sınamak için bağımsız gruplar t testi, okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmayı sınamak için bağımsız gruplar t testi, hizmet yılına göre farklılaşmayı sınamak için non parametrik Kruskal Vallis H testi yapılmıştır. Kruskal Vallis H testlerinde ortaya çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu sınamak için non parametrik ikili karşılaştırmalarda kullanılan Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Araştırmada verilerin dağılımının normal olduğu tespit edilmiştir. Ancak, bazı değişkenlerde alt grup sayılarının 30'dan küçük olması nedeni ile non-parametrik testlerle sınamak daha uygun görülmüştür. Veri dağılımının toplamda normal olması, alt gruplardaki dağılımın normalliğine dair bilgi vermediğinden dolayı bu yöntem tercih edilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algılarının çeşitli sosyo-demografik (cinsiyet, mesleki kıdem, görev, mezuniyet, okul türü, okulda görev yapan öğretmen sayısı ile ve öğretmenlerin okuldaki toplam hizmet yılı değişkenlere göre farklılaşması sınanmıştır. Fark testlerinden önce öğretmen algılarının düzeyini tespit etmek için betimleyici temel istatistik yapılmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algısı

Öğrenen okul ölçeğinin puan aralıkları Subaş (2010) tarafından 1,00-1,75 arası çok düşük, 1,75-2,50 düşük, 2,51-3,25 yüksek, 3,26-4,00 çok yüksek olarak açıklanmıştır. Bu araştırmadaki elde edilen öğretmen algılarının düzeyleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9: Öğrenen Okul Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

<i>Alt Faktör</i>	<i>N</i>	<i>min.</i>	<i>max.</i>	<i>X_{ort}</i>	<i>Sh_X</i>	<i>SS</i>
Kişisel Hakimiyet	324	2,17	4,00	3,25	0,02	0,42
Zihni Modeller	324	2,00	4,00	3,38	0,02	0,43
Paylaşılan Vizyon	324	1,00	4,00	2,91	0,04	0,64
Takım Halinde Öğrenme	324	1,00	4,00	2,85	0,03	0,61
Sistem Düşüncesi	324	1,75	4,00	3,24	0,03	0,52

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğrenen okul alt boyutlarına ait betimsel istatistikler sonucunda Kişisel Hakimiyet alt boyutu algıları yüksek ($X_{ort} = 3,25$; $SS = 0,42$); Zihni Modeller alt boyutu algıları çok yüksek ($X_{ort} = 3,38$; $SS = 0,43$); Paylaşılan Vizyon alt boyutu algıları yüksek ($X_{ort} = 2,91$; $SS = 0,64$), Takım Halinde Öğrenme alt boyutu algıları yüksek ($X_{ort} = 2,85$; $SS = 0,61$); Sistem Düşüncesi alt boyutu algıları yüksek ($X_{ort} = 3,24$; $SS = 0,52$) düzeyde tespit edilmiştir.

Öğrenen okul alt boyutlarına ait betimsel istatistikler sonucunda; Kişisel Hakimiyet alt boyutu algıları yüksek tespit edilmiş ve bu sonuç Subaş (2010)'ın yüksek bulgusu ile yakın bir sonuç olduğu görülmektedir. Zihni Modeller alt boyutu algıları çok yüksek tespit edilmiş ve bu sonuç Subaş (2010)'ın çok yüksek bulgusu ile aynı sonuç olduğu görülmektedir. Paylaşılan Vizyon alt boyutu algıları yüksek tespit edilmiş ve bu sonuç Subaş (2010)'ın yüksek bulgusu ile aynı sonuç olduğu görülmektedir. Takım Halinde Öğrenme alt boyutu algıları yüksek tespit edilmiş ve bu sonuç Subaş (2010)'ın yüksek bulgusu ile aynı sonuç olduğu görülmektedir. Sistem Düşüncesi alt boyutu algıları yüksek tespit edilmiş ve bu sonuç Subaş (2010)'ın yüksek bulgusu ile yakın bir sonuç olduğu görülmektedir. Bil (2018) ise öğrenen okula ilişkin öğretmen tutumlarının öğrenme kısmen (ortalama) düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bizim araştırmamız ve diğer araştırmalarda ortaya çıkan öğretmen algıları, okulların genel olarak öğrenen okul özelliklerini orta ve yüksek düzeyde taşıdıklarını göstermektedir.

4.2. Öğrenen Okul Algısının Sosyo Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşması

Bu bölümde, öğretmenlerin öğrenen okul algılarının çeşitli sosyo-demografik bilgilere göre farklılaşması çeşitli fark testleri ile sınanarak sunulmuştur.

4.2.1. Öğrenen Okul Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşması

Tablo10: Öğrenen Okul Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşmasını Sınamak İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi

<i>Alt Faktör</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>İstatistik</i>				<i>Levene's Testi</i>		<i>t-test</i>		
		<i>N</i>	<i>X_{ort}</i>	<i>SS</i>	<i>Sh_X</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kişisel	Erkek	139	3,28	0,44	0,04	,709	,400	1,123	322	,262
Hakimiyet	Kadın	185	3,22	0,41	0,03					
Zihni	Erkek	139	3,41	0,46	0,04	,820	,366	1,097	322	,273

<i>Alt Faktör</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>İstatistik</i>			<i>Levene's Testi</i>		<i>t-test</i>		
			<i>X_{ort}</i>	<i>SS</i>	<i>Sh_x</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Modeller	Kadın	185	3,35	0,41	0,03					
Paylaşılan	Erkek	139	2,88	0,73	0,06	11,920	,001	-,564	251	,573
Vizyon	Kadın	185	2,93	0,57	0,04					
Takım	Erkek	139	2,83	0,64	0,05	1,381	,241	-,593	322	,554
Halinde	Kadın	185	2,87	0,59	0,04					
Öğrenme										
Sistem	Erkek	139	3,23	0,54	0,05	,090	,764	-,465	322	,642
Düşüncesi	Kadın	185	3,26	0,50	0,04					

Tablo10'da görüldüğü gibi öğrenen okul algısının cinsiyete göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, Öğrenen Okul Ölçeği alt boyutlarının hiçbirisinde, cinsiyet değişkeninden kaynaklanan istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin cinsiyeti onların öğrenen okula ilişkin algılarını farklılaştıran bir değişken değildir.

Subaş (2010) araştırmasında, sadece sistem düşüncesi alt boyutunda erkekler lehine bir farklılaşma tespit etmiştir. Araştırmada ulaşılan öğrenen okulun cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucu, Banoğlu (2009), Subaş (2010), Bal (2011), Karadurmuş (2012), Alanoğlu (2014) ve (Bil, 2018) de öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının cinsiyete göre anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bizim araştırmamız ile diğer araştırmalarda birbirine benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Cinsiyetin okullardaki öğrenme kültürünü algılamada farklılık oluşturmaması olağan karşılanabilir.

4.2.2. Öğrenen Okul Algısının Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşması

Öğrenen Okul algısının mesleki kıdeme göre farklılaşmasını sınamak için ANOVA Testi yapılmış ve sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11: Öğrenen Okul Algısının Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşmasını Sınamak İçin Yapılan ANOVA Testi

	kıdem	<i>N</i>	<i>X_{ort}</i>	<i>SS</i>	<i>Var.K</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kişisel Hakimiyet	1-5 yıl	51	3,40	0,43	G.İçi	3,40	3	1,133	6,673	,000
	6-15 yıl	162	3,17	0,44	G.Arası	54,34	320	,170		
	16-25 yıl	72	3,22	0,35	Toplam	57,74	323			
	26 ve üstü	39	3,41	0,36						
	Total	324	3,25	0,42						
Zihni Modeller	1-5 yıl	51	3,36	0,45	G.İçi	1,73	3	,577	3,134	,026
	6-15 yıl	162	3,32	0,46	G.Arası	58,87	320	,184		
	16-25 yıl	72	3,50	0,37	Toplam	60,60	323			
	26 ve üstü	39	3,41	0,32						
	Total	324	3,38	0,43						
Paylaşılan Vizyon	1-5 yıl	51	2,93	0,68	G.İçi	5,63	3	1,877	4,687	,003
	6-15 yıl	162	2,79	0,67	G.Arası	128,12	320	,400		
	16-25 yıl	72	3,03	0,52	Toplam	133,75	323			
	26 ve üstü	39	3,15	0,56						
	Total	324	2,91	0,64						
Takım Halinde Öğrenme	1-5 yıl	51	2,79	0,61	G.İçi	6,62	3	2,207	6,199	,000
	6-15 yıl	162	2,74	0,63	G.Arası	113,96	320	,356		
	16-25 yıl	72	3,03	0,54	Toplam	120,58	323			
	26 ve üstü	39	3,09	0,52						
	Total	324	2,85	0,61						
Sistem Düşüncesi	1-5 yıl	51	3,25	0,53	G.İçi	4,51	3	1,503	5,904	,001
	6-15 yıl	162	3,15	0,52	G.Arası	81,48	320	,255		
	16-25 yıl	72	3,44	0,49	Toplam	85,99	323			
	26 ve üstü	39	3,27	0,42						
	Total	324	3,24	0,52						

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğrenen okul algısının mesleki kıdeme göre farklılaşmasını sınamak için yapılan ANOVA Testi sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Öğrenen Okul Ölçeği alt boyutlarından Kişisel Hakimiyet alt boyutunda Mesleki Kıdem alt grupları arasında istatistiksel olarak $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F = 6,673$; $p = 0,000$).

Öğrenen Okul Ölçeği alt boyutlarından Zihni Modeller alt boyutunda Mesleki Kıdem alt grupları arasında istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F = 3,134$; $p = 0,026$).

Öğrenen Okul Ölçeği alt boyutlarından Paylaşılan Vizyon alt boyutunda Mesleki Kıdem alt grupları arasında istatistiksel olarak $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F = 4,687$; $p = 0,003$).

Öğrenen Okul Ölçeği alt boyutlarından Takım Halinde Öğrenme alt boyutunda Mesleki Kıdem alt grupları arasında istatistiksel olarak $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F = 6,199; p = 0,000$).

Öğrenen Okul Ölçeği alt boyutlarından Sistem Düşüncesi alt boyutunda Mesleki Kıdem alt grupları arasında istatistiksel olarak $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F = 5,904; p = 0,001$).

Ortaya çıkan farklılıkların hangi kıdem grupları arasında olduğunu sınamak için yapılan post hoc LSD testi yapılmış ve sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 12: Kişisel Hakimiyet Puanlarındaki Farklılaşmanın Kıdem Gruplarına Göre Karşılaştırmasını Sınamak İçin Yapılan Post Hoc LSD testi

kıdem	X_i	X_j	$X(i-j)$	sh	p
KH	1-5 yıl	6-15 yıl	,23427*	0,07	,000
		16-25 yıl	,18437*	0,08	,015
		26 ve üstü	-,01257	0,09	,886
6-15 yıl	1-5 yıl	6-15 yıl	-,23427*	0,07	,000
		16-25 yıl	-,04990	0,06	,393
		26 ve üstü	-,24683*	0,07	,001
16-25 yıl	1-5 yıl	6-15 yıl	-,18437*	0,08	,015
		6-15 yıl	,04990	0,06	,393
		26 ve üstü	-,19694*	0,08	,017
26 ve üstü	1-5 yıl	6-15 yıl	,01257	0,09	,886
		6-15 yıl	,24683*	0,07	,001
		16-25 yıl	,19694*	0,08	,017

Tablo 12’de görüldüğü gibi, Kişisel Hakimiyet puanlarındaki farklılaşmanın hangi kıdem grupları arasında olduğunu sınamak için yapılan Post Hoc LSD testi sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

1-5 yıl kıdem grubu ile 6-15 yıl kıdem grubu arasında, 1-5 yıl kıdem grubu lehine $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

1-5 yıl kıdem grubu ile 6-15 yıl kıdem grubu arasında, 1-5 yıl kıdem grubu lehine $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

6-15 yıl kıdem grubu ile 26 ve üstü yıl kıdem grubu arasında, 26 ve üstü yıl kıdem grubu lehine $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

16-25 yıl kıdem grubu ile 26 ve üstü yıl kıdem grubu arasında, 26 ve üstü yıl kıdem grubu lehine $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

1-5 yıl ile 26 ve üstü, 6-15 yıl ile 16-25 yıl kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0,05$).

Tablo 13: Zihni Modeller Puanlarındaki Farklılaşmanın Hangi Kıdem Gruplarına Göre Karşılaştırmasını Sınamak İçin Yapılan Post Hoc LSD testi

kıdem	X_i	X_j	$X(i-j)$	sh	p
ZM	1-5 yıl	6-15 yıl	0,0396	0,07	,566
		16-25 yıl	-0,1431	0,08	,069
		26 ve üstü	-,05339	0,09	,559
6-15 yıl	1-5 yıl	6-15 yıl	-0,0396	0,07	,566
		16-25 yıl	-,18272*	0,06	,003
		26 ve üstü	-0,093	0,08	,225
16-25 yıl	1-5 yıl	6-15 yıl	0,1431	0,08	,069
		6-15 yıl	,18272*	0,06	,003
		26 ve üstü	0,0897	0,09	,293
26 ve üstü	1-5 yıl	6-15 yıl	,05339	0,09	,559
		6-15 yıl	0,093	0,08	,225
		16-25 yıl	-0,0897	0,09	,293

Tablo 13’de görüldüğü gibi, Zihni Modeller puanlarındaki farklılaşmanın hangi kıdem grupları arasında olduğunu sınamak için yapılan Post Hoc LSD testi sonucunda; 6-15 yıl kıdem grubu ile 16-25 yıl kıdem grubu arasında 16-25 yıl kıdem grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

1-5 yıl kıdem grubu ile diğer kıdem grupları arasında, 6-15 yıl kıdem grubu ile 26 ve üstü kıdem grupları arasında ve 16-25 yıl kıdem grubu ile 26 ve üstü kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. .

Tablo 14: Paylaşılan Vizyon Puanlarındaki Farklılaşmanın Hangi Kıdem Grupları Arasında Olduğunu Sınamak İçin Yapılan Post Hoc LSD testi

kıdem	X_i	X_j	$X(i-j)$	sh	p
PV	1-5 yıl	6-15 yıl	0,1416	0,10	,164
		16-25 yıl	-0,0958	0,12	,409
		26 ve üstü	-,22021	0,13	,103
6-15 yıl	1-5 yıl	6-15 yıl	-0,1416	0,10	,164
		16-25 yıl	-,23743*	0,09	,008
		26 ve üstü	-,36182*	0,11	,001
16-25 yıl	1-5 yıl	6-15 yıl	0,0958	0,12	,409
		6-15 yıl	,23743*	0,09	,008
		26 ve üstü	-0,1244	0,13	,324
26 ve üstü	1-5 yıl	6-15 yıl	,22021	0,13	,103
		6-15 yıl	,36182*	0,11	,001
		16-25 yıl	0,1244	0,13	,324

Tablo 14'te görüldüğü gibi, Paylaşılan Vizyon Puanlarındaki farklılaşmanın hangi kıdem grupları arasında olduğunu sınamak için yapılan Post Hoc LSD testi sonucunda;

6-15 yıl kıdem grubu ile 16-25 yıl kıdem grubu ve 26 ve üstü kıdem grubu arasında 16-25 yıl kıdem grubu ve 26 ve üstü kıdem grubu lehine istatistiksel olarak $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

1-5 yıl kıdem grubu ile diğer kıdem grupları arasında ve 16-25 yıl kıdem grubu ile 26 ve üstü kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo15: Takım Halinde Öğrenme Puanlarındaki Farklılaşmanın Hangi Kıdem Grupları Arasında Olduğunu Sınamak İçin Yapılan Post Hoc LSD testi

kıdem	X_i	X_j	$X(i-j)$	sh	p
THO	1-5 yıl	6-15 yıl	0,0453	0,10	,637
		16-25 yıl	-,24101*	0,11	,028
		26 ve üstü	-,30298*	0,13	,018
6-15 yıl	1-5 yıl	6-15 yıl	-0,0453	0,10	,637
		16-25 yıl	-,28627*	0,08	,001
		26 ve üstü	-,34823*	0,11	,001
16-25 yıl	1-5 yıl	6-15 yıl	,24101*	0,11	,028
		6-15 yıl	,28627*	0,08	,001
		26 ve üstü	-0,062	0,12	,602
26 ve üstü	1-5 yıl	6-15 yıl	,30298*	0,13	,018
		6-15 yıl	,34823*	0,11	,001
		16-25 yıl	0,062	0,12	,602

Tablo 15'te görüldüğü gibi, Takım Halinde Öğrenme Puanlarındaki Farklılaşmanın Hangi Kıdem Grupları Arasında Olduğunu Sınamak İçin Yapılan Post Hoc LSD testi sonucunda

1-5 yıl kıdem grubu ile 16-25 yıl kıdem grubu ve 26 ve üstü kıdem grubu arasında 16-25 yıl kıdem grubu ve 26 ve üstü kıdem grubu lehine istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

6-15 yıl kıdem grubu ile 16-25 yıl kıdem grubu ve 26 ve üstü kıdem grubu arasında 16-25 yıl kıdem grubu ve 26 ve üstü kıdem grubu lehine istatistiksel olarak $p < 0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

1-5 yıl kıdem grubu 6-15 yıl kıdem grupları arasında ve 16-25 yıl kıdem grubu ile 26 ve üstü kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0,05$).

Tablo16: Sistem Düşüncesi Puanlarındaki Farklılaşmanın Hangi Kıdem Grupları Arasında Olduğunu Sınamak İçin Yapılan Post Hoc LSD testi

kıdem	X_i	X_j	$X(i-j)$	sh	p
SD	1-5 yıl	6-15 yıl	0,1098	0,08	,176
		16-25 yıl	-,18954*	0,09	,041
		26 ve üstü	-,01433	0,11	,894
6-15 yıl	1-5 yıl	6-15 yıl	-0,1098	0,08	,176
		16-25 yıl	-,29938*	0,07	,000
		26 ve üstü	-0,1242	0,09	,169
16-25 yıl	1-5 yıl	16-25 yıl	,18954*	0,09	,041
		6-15 yıl	,29938*	0,07	,000
		26 ve üstü	0,1752	0,10	,082
26 ve üstü	1-5 yıl	26 ve üstü	,01433	0,11	,894
		6-15 yıl	0,1242	0,09	,169
		16-25 yıl	-0,1752	0,10	,082

Tablo 16’da görüldüğü gibi Sistem Düşüncesi puanlarındaki farklılaşmanın hangi kıdem grupları arasında olduğunu sınamak için yapılan Post Hoc LSD testi sonucunda;

1-5 yıl kıdem grubu ile 16-25 yıl kıdem grubu arasında, 16-25 yıl kıdem grubu lehine $p < 0,05$ düzeyinde,

6-15 yıl kıdem grubu ile 16-25 yıl kıdem grubu arasında, 16-25 yıl kıdem grubu lehine $p < 0,001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Diğer alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0,05$).

1-5 yıl ile 6-15 yıl ve 26 ve üstü yıl kıdem grupları arasında, 6-15 yıl ile 26 ve üstü yıl kıdem grupları arasında ve 16-25 yılıl kıdem grubu ile 26 ve üstü yıl kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0,05$).

Subaş (2010) ise araştırmasında kıdem arttıkça öğretmenlerin Takım Halinde Öğrenmeye daha yatkın olduğu, sistem düşüncesini daha çok benimsediği, paylaşılan vizyona ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini, kişisel hâkimiyete ilişkin tutumlarının da olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Subaş, kıdem değişkeninin öğretmenlerin Zihnî modellere ilişkin tutumlarını etkileyen bir değişken olmadığını da tespit etmiştir.

Akgedik (2016) ise kıdem değişkeni kullanmamış ancak kідeme paralel olan yaş değişkenini kullanmış ve yaş değişkeninin öğretmenlerin Paylaşılan Vizyon, Kişisel Hâkimiyet ve Sistem Düşüncesi alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alp (2007)' in araştırma bulgularına göre de öğretmenlerin hizmet süresi ile kişisel hakimiyet, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi, bilişsel modeller ve ortak vizyon konularındaki görüşlerinin hizmet süresinden bağımsız olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bil (2018)' göre kıdemi en düşük öğretmenler, okulların öğrenmeyi yönetme becerisini ve öğrenme olanaklarını görece en olumlu bulmaktadırlar.

Ayrıca Kılıç (2009) ile Memduhoğlu ve Kuşci (2012)'de araştırmalarında kıdem yükseldikçe öğrenen örgüt algısının düştüğü sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan Banoğlu (2009), Türkoğlu (2002) ve Uysal (2005) ise kıdem yükseldikçe algının da yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmamızda, Banoğlu (2009), Türkoğlu (2002) Uysal (2005) Alp (2007)'in araştırması ile farklılık gösterirken, Akgedik (2016), Kılıç (2009), Memduhoğlu ve Kuşci (2012), Subaş (2010)'ın ve Bil (2018)'araştırmalarıyla birbirini destekleyen sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Öğrenen örgüt algısının kıdem gruplarına göre farklılaşmasının araştırmalar arasında farklı şekillerde sonuçlanmış olması araştırmalardaki kıdem grubu sınıflamalarının birbirinden farklı şekilde yapılmış olmasından kaynaklanmış olabilir. Biz Subaş'ın ölçeğini kullandığımız için kıdem yıllarını aynı şekilde kullandık. Oysa bazı araştırmalarda kıdemi 1.yıl, 2-5 yıl, 6-10 yıl gibi daha farklı gruplandırmalar yapanlar da mevcuttur. Bu durum kідeme göre algıların farklı sonuçlar üretmesini normalleştirmektedir.

4.2.3. Öğrenen Okul Algısının Göreve Göre Farklılaşması

Tablo17: Öğrenen Okul Algısının GöreveGöre Farklılaşmasını Sınamakİçin Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi

<i>Alt Faktör</i>	<i>Görev</i>	<i>N</i>	<i>İstatistik</i>			<i>Levene's Testi</i>		<i>t-test</i>		
			<i>X_{ort}</i>	<i>SS</i>	<i>Sh_X</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>T</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kişisel Hakimiyet	Sınıf Öğrt.	141	3,24	0,42	0,03	,493	,483	-,026	322	,979
	Branş Öğrt.	183	3,25	0,43	0,03					
Zihni Modeller	Sınıf Öğrt.	141	3,42	0,42	0,04	,649	,421	1,786	322	,075
	Branş Öğrt.	183	3,34	0,44	0,03					
Paylaşılan Vizyon	Sınıf Öğrt.	141	2,87	0,64	0,05	,002	,967	-,800	322	,424
	Branş Öğrt.	183	2,93	0,64	0,05					
Takım Halinde Öğrenme	Sınıf Öğrt.	141	2,89	0,61	0,05	,154	,695	,997	322	,319
	Branş Öğrt.	183	2,82	0,61	0,05					
Sistem Düşüncesi	Sınıf Öğrt.	141	3,21	0,50	0,04	1,953	,163	-1,060	322	,290
	Branş Öğrt.	183	3,27	0,53	0,04					

Tablo 17’de görüldüğü gibi öğrenen okul algısının göreve göre farklılaşmasını sınamak için yapılan Bağımsız Gruplar t Testi sonucunda;

Öğrenen Okul Ölçeği alt boyutlarının hiçbirisinde, öğretmenlerin görev (branş) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Subaş (2010)’da araştırmasında görev değişkeninin, öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin tutumlarda farklılık oluşturan bir unsur olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamız ile Subaş’ın araştırmasının sonucu birbiri ile uyumludur denilebilir. Bal (2018) araştırmalarında meslek öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında, branş öğretmenleri lehine, Aksu (2013) ise meslek öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Burada ilköğretim okullarında benzer sonuçlara ulaşılmışken lise düzeyinde ise daha farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

4.2.4. Öğrenen Okul Algısının Mezuniyete Göre Farklılaşması

Tablo18:Öğrenen Okul Algısının Mezuniyete Göre Farklılaşmasını Sınamak İçin Yapılan Kruskal Vallis H Testi

	<i>Mezuniyet</i>	<i>N</i>	<i>X_{sıra}</i>	<i>x²</i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
Kişisel Hakimiyet	Önlisans	32	202,59	6,723	2	,035
	Lisans	267	157,51			
	Lisans Üstü	25	164,44			
	Toplam	324				
Zihni Modeller	Önlisans	32	171,45	0,508	2	,776
	Lisans	267	160,82			
	Lisans Üstü	25	168,98			
	Toplam	324				
Paylaşılan Vizyon	Önlisans	32	208,78	11,539	2	,003
	Lisans	267	160,21			
	Lisans Üstü	25	127,72			
	Toplam	324				
Takım Halinde Öğrenme	Önlisans	32	203,05	6,745	2	,034
	Lisans	267	158,24			
	Lisans Üstü	25	156,08			
	Toplam	324				
Sistem Düşüncesi	Önlisans	32	198,03	5,415	2	,067
	Lisans	267	159,15			
	Lisans Üstü	25	152,80			
	Toplam	324				

Tablo 18’de görüldüğü gibi, öğrenen okul algısının mezuniyete göre farklılaşmasını sınamak için yapılan Kruskal Vallis H Testi sonucunda;

Öğrenen okul ölçeği kişisel hakimiyet alt boyutunda $p<0,05$ düzeyinde, paylaşılan vizyon alt boyutunda $p<0,01$ düzeyinde ve takım halinde öğrenme alt boyutunda $p<0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Zihni modeller ve sistem düşüncesi alt boyutlarında mezuniyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Mezuniyet grupları arasında anlamlı farklılık çıkan kişisel hakimiyet, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme alt boyutlarında hangi mezuniyet grupları arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmek için non parametrik Mann Whitney U testi yapılmış ve aşağıda sunulmuştur.

Tablo 19: Kişisel Hakimiyet Puanlarındaki Farklılaşmanın Hangi Mezuniyet Grupları Arasında Olduğunu Sınamak İçin Yapılan Mann Whitney U Testi

KH Mezuniyet	N	X _{sıra}	ST	U	Z	P
Önlisans	32	187,64	6004,50	3067,50	-2,625	,009
Lisans	267	145,49	38845,50			
Total	299					
Önlisans	32	31,45	1006,50	321,50	-1,275	,202
Lisans Üstü	25	25,86	646,50			
Total	57					
Lisans	267	146,02	38988,50	3210,50	-0,317	,751
Lisans Üstü	25	151,58	3789,50			
Total	292					

Tablo 19’da görüldüğü gibi, Kişisel Hakimiyet puanlarındaki farklılaşmanın hangi mezuniyet grupları arasında olduğunu sınamak için yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda;

Önlisans mezunları ile lisans mezunları arasında önlisans mezunları lehine istatistiksel olarak $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Diğer alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 20: Paylaşılan Vizyon Puanlarındaki Farklılaşmanın Hangi Mezuniyet Grupları Arasında Olduğunu Sınamak İçin Yapılan Mann Whitney U Testi

PV Mezuniyet	N	X _{sıra}	ST	U	Z	p
Önlisans	32	190,27	6088,50	2983,50	-2,805	,005
Lisans	267	145,17	38761,50			
Total	299					

PV Mezuniyet	N	$X_{sıra}$	ST	U	Z	p
Önlisans	32	35,02	1120,50	207,50	-3,109	,002
Lisans Üstü	25	21,30	532,50			
Total	57					
Lisans	267	149,04	39792,50	2660,50	-1,685	,092
Lisans Üstü	25	119,42	2985,50			
Total	292					

Tablo 20’de görüldüğü gibi, Paylaşılan Vizyon puanlarındaki farklılaşmanın hangi mezuniyet grupları arasında olduğunu sınamak için yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda;

Önlisans mezunları ile lisans mezunları ve lisansüstü mezunları arasında, önlisans mezunları lehine istatistiksel olarak $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Diğer alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0,05$).

Tablo21: Takım Halinde Öğrenme Puanlarındaki Farklılaşmanın Hangi Mezuniyet Grupları Arasında Olduğunu Sınamak İçin Yapılan Mann Whitney U Testi

THÖ Mezuniyet	N	$X_{sıra}$	ST	U	Z	p
Önlisans	32	186,98	5983,50	3088,50	-2,578	,010
Lisans	267	145,57	38866,50			
Total	299					
Önlisans	32	32,56	1042,00	286,00	-1,839	,066
Lisans Üstü	25	24,44	611,00			
Total	57					
Lisans	267	146,67	39162,00	3291,00	-0,116	,908
Lisans Üstü	25	144,64	3616,00			
Total	292					

Tablo 21’de görüldüğü gibi Takım Halinde Öğrenme puanlarındaki farklılaşmanın hangi mezuniyet grupları arasında olduğunu sınamak için yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda; Önlisans mezunları ile lisans mezunları arasında

arasında önlisans mezunları lehine istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Diğer alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Subaş (2010) mezuniyet değişkeninin Takım Halinde Öğrenmeye Paylaşılan Vizyona ve Kişisel Hâkimiyete ilişkin tutum ve algılarında önlisans ile lisansüstü mezunları arasında, önlisans mezunları lehine fark oluşturan bir değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Subaş'a ait bu sonuçlar, bu sonuç araştırmadaki sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Yine Subaş (2010), mezuniyetin, öğretmenlerin Zihni Modeller ve Sistem Düşüncesine ilişkin puanlarda farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Subaş'ın bu sonucu araştırmamızdaki sonuçlar ile örtüşmektedir.

Bil (2018) araştırmasında lisans eğitime sahip öğretmenlerin okullardaki öğrenme olanaklarını daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özetle bu araştırma, Aksu (2013), Boztepe (2007), Karadurmuş (2012), Subaş (2010)'ın araştırmalarına göre eğitim yükseldikçe öğrenen örgüt algısı düşmektedir. Bil (2018), Banoğlu (2009), Bal (2011) ve Türkoğlu'na (2002) göre ise eğitim düzeyi arttıkça öğrenen örgüt algıları da artmaktadır.

Araştırmalar arasındaki farklılıklar öğrenen okula ilişkin ölçülen değerlerin ve kullanılan ölçeklerin farklı olmasından kaynaklandığı değerlendirilebilir.

4.2.5. Öğrenen Okul Algısının Okul Türüne Göre Farklılaşması

Tablo 22: Öğrenen Okul Algısının Okul Türüne Göre Farklılaşmasını Sınamak İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi

		<i>İstatistik</i>				<i>Levene's Testi</i>		<i>t-test</i>		
<i>Alt Faktör</i>	<i>Okul türü</i>	<i>N</i>	<i>X_{ort}</i>	<i>SS</i>	<i>Sh_x</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kişisel Hakimiyet	İlkokul	182	3,26	0,42	0,03	,000	,988	,841	322	,401
	Ortaokul	142	3,22	0,43	0,04					
Zihni Modeller	İlkokul	182	3,45	0,43	0,03	,051	,822	3,550	322	,000
	Ortaokul	142	3,28	0,43	0,04					

<i>Alt Faktör</i>	<i>Okul türü</i>	<i>N</i>	<i>İstatistik</i>			<i>Levene's Testi</i>		<i>t-test</i>		
			<i>X_{ort}</i>	<i>SS</i>	<i>Sh_X</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Paylaşılan Vizyon	İlkokul	182	2,95	0,64	0,05	,942	,332	1,207	322	,228
	Ortaokul	142	2,86	0,65	0,05					
Takım Halinde Öğrenme	İlkokul	182	2,89	0,63	0,05	,111	,739	1,315	322	,190
	Ortaokul	142	2,80	0,58	0,05					
Sistem Düşüncesi	İlkokul	182	3,29	0,52	0,04	,725	,395	1,714	322	,088
	Ortaokul	142	3,19	0,51	0,04					

Tablo 22’de görüldüğü gibi, öğrenen okul algısının görev yapılan okul türüne göre farklılaşmasını sınamak için yapılan Bağımsız Gruplar t Testi sonucunda;

Zihni Modeller alt boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında, ilkokulda görev yapan öğretmenleri lehine $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Diğer alt boyutlarda görev yapılan okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0,05$).

Okul türleri arasında diğer lise türleri ile Anadolu liseleri arasında Anadolu liseleri lehine fark bulanlar olduğu gibi (Bil, 2018), özel okul ve devlet okulları arasında Bal,2011; Şahin ,1995; Kareem,2016; Kale, 2003; Yıldız, 2011; Aydın, 2012; Matin, Jandaghi, ve Moini, 2007; Kümüş, 1998) özel okullar lehine fark bulanlar da mevcuttur.

Okul kademeleri sadece ilkokul ve ortaokul olarak değerlendirilse araştırmalarda benzer sonuçlar elde edilmiş olabilir ancak lise düzeyinde okulların ve bazı araştırmalarda özel okulların da katılmış olmasının farklı sonuçların ortaya çıkmasında etkili olduğu değerlendirilebilir.

4.2.6. Öğrenen Okul Algısının Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşması

Tablo 23: Öğrenen Okul Algısının Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşmasını Sınamak İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi

<i>Alt Faktör</i>	<i>O. Öğretmen Sayısı</i>	<i>N</i>	<i>İstatistik</i>			<i>Levene's Testi</i>		<i>t-test</i>		
			<i>X_{ort}</i>	<i>SS</i>	<i>Sh_X</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kişisel Hakimiyet	20-40 arası	200	3,22	0,42	0,03	,070	,792	-1,555	322	,121
	40'dan çok	124	3,29	0,42	0,04					
Zihni Modeller	20-40 arası	200	3,39	0,43	0,03	1,068	,302	,828	322	,408
	40'dan çok	124	3,35	0,43	0,04					
Paylaşılan Vizyon	20-40 arası	200	2,94	0,65	0,05	,031	,859	1,174	322	,241
	40'dan çok	124	2,85	0,64	0,06					
Takım Halinde Öğrenme	20-40 arası	200	2,87	0,63	0,04	,062	,803	,709	322	,479
	40'dan çok	124	2,82	0,59	0,05					
Sistem Düşüncesi	20-40 arası	200	3,30	0,52	0,04	3,099	,079	2,395	322	,017
	40'dan çok	124	3,16	0,49	0,04					

Tablo 23'de görüldüğü gibi, öğrenen okul algısının okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmasını sınamak için yapılan Bağımsız Gruplar t Testi sonucunda;

Sistem düşüncesi alt boyutunda 20-40 arasında öğretmen çalışan okullardaki görev yapan öğretmenler ile 40'dan çok öğretmen çalışan okullardaki görev yapan öğretmen puanları arasında 20-40 arasında öğretmen çalışan okulların öğretmenleri lehine istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0,05$).

Memduhoğlu ve Kuşçi (2012), Garavan (1997) ve Bil (2018) araştırmalarında okullarda görev yapan öğretmen sayısı arttıkça okulların öğrenen örgüt olma düzeyi azalmakta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Anılan araştırmalar ile araştırmamızdaki sistem düşüncesi alt boyutundaki sonuç birbiri ile uyumludur.

Başaran (2011) ve Karadurmuş (2012) ise okulun büyüklüğünün (öğretmen sayısına göre) öğrenen örgüt algılarını farklılaştırmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçları okuldaki öğretmen sayısının artmasının öğrenen organizasyon kültürünün yaygınlaşmasını zorlaştırdığı yönünde ve birbirini destekler niteliktedir.

4.2.7. Okuldaki Hizmet Yılı Göre Farklılaşması

Tablo 24:Öğrenen Okul Algısının Okuldaki Hizmet Yılına Göre Farklılaşmasını Sınamak İçin Yapılan Kruskal Vallis H Testi

<i>Alt Boyut</i>	<i>O. Hizmet Yılı</i>	<i>N</i>	<i>X_{sıra}</i>	<i>x²</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Kişisel Hakimiyet	1 yıldan az	20	147,23	1,298	3	,730
	1-3 yıl	116	168,55			
	4-7 yıl	125	158,40			
	7 yıldan fazla	63	164,34			
	Toplam	324				
Zihni Modeller	1 yıldan az	20	149,80	6,717	3	,081
	1-3 yıl	116	148,06			
	4-7 yıl	125	178,08			
	7 yıldan fazla	63	162,19			
	Toplam	324				
Paylaşılan Vizyon	1 yıldan az	20	148,73	3,256	3	,354
	1-3 yıl	116	154,88			
	4-7 yıl	125	174,00			
	7 yıldan fazla	63	158,10			
	Toplam	324				
Takım Halinde Öğrenme	1 yıldan az	20	164,43	1,008	3	,799
	1-3 yıl	116	155,58			
	4-7 yıl	125	166,69			
	7 yıldan fazla	63	166,32			
	Toplam	324				

<i>Alt Boyut</i>	<i>O. Hizmet Yılı</i>	<i>N</i>	<i>X_{sıra}</i>	<i>x²</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Sistem Düşüncesi	1 yıldan az	20	157,75	1,826	3	,609
	1-3 yıl	116	153,95			
	4-7 yıl	125	169,02			
	7 yıldan fazla	63	166,81			
	Toplam	324				

Tablo 24’de görüldüğü gibi, öğrenen okul algısının okuldaki hizmet yılına göre farklılaşmasını sınamak için yapılan Kruskal Vallis H Testi sonucunda;

Öğrenen Okul Ölçeği alt boyutlarının hiçbirisinde, öğretmenlerin aynı okuldaki hizmet sürelerinden kaynaklanan istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Okuldaki çalışma süresi en düşük olan öğretmenler, okulların öğrenmeyi yönetme becerisini ve öğrenme olanaklarını görece en olumlu bulmaktadırlar (Bil, 2018). Ayrıca, öğretmenlerin okuldaki hizmet süreleriyle ilişkili olabileceği düşünülen okula aidiyetin öğrenen okul algılarına ilişkin algıları üzerine Akgedik (2016) tarafından yapılan araştırmada aidiyetin, öğrenen okul alt boyutlarından sadece Paylaşılan Vizyon ve Zihni Modelleri farklılaştıran bir unsur olduğu, diğer alt boyutların puanlarını ise farklılaşdırmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bal (2009) ise araştırmasında okuldaki hizmet yılı arttıkça öğrenen okul algısının da yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma ile Bil (2018)’in araştırmaları, Bal (2009) ve Akgedik’in (2016) araştırmalarından farklı sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Okuldaki hizmet yılları farklı araştırmalarda farklı aralıklarda düzenlenmiştir. Bundan dolayı araştırma sonuçlarının birbirlerinden farklı çıkması olağan olarak değerlendirilebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmada öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenen okul algısının düzeyi: Öğrenen okul alt boyutlarına ait betimsel istatistikler sonucunda; Kişisel hakimiyet alt boyutu algıları yüksek tespit edilmiş zihni modeller alt boyutu algıları çok yüksek tespit edilmiş paylaşılan vizyon alt boyutu algıları yüksek tespit edilmiş takım halinde öğrenme alt boyutu algıları yüksek tespit edilmiş ve sistem düşüncesi alt boyutu algıları yüksek tespit edilmiştir

Cinsiyete göre öğretmenlerin öğrenen okul algısının farklılaşması: Cinsiyet, öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algılarında farklılık oluşturmamıştır.

Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin öğrenen okul algısının farklılaşması: Öğretmenler mesleğe başladıkları yıllar ile mesleki deneyimlerinin son yıllarında, mesleki deneyimlerinin orta yıllarına göre kişisel hakimiyetlerini daha yüksek algılamaktadırlar denilebilir. Öğretmenler mesleki deneyimleri boyunca zihni modellerine ilişkin algılarında kategorik olarak farklı değerlendirme yapmamışlardır. Farklılık sadece ikinci on yıl ile üçüncü 10 yıl arasında ortaya çıkmıştır. Öğretmenler mesleki deneyimleri boyunca paylaşılan vizyona ilişkin algılarında kategorik olarak farklı değerlendirme yapmamışlardır. Son yıllarda orta yıllara göre biraz daha yüksek değerlendirme yapmışlardır. Öğretmenler mesleki kıdemlerinin son yıllarında takım halinde öğrenmeye kendilerini ve okullarını daha yakın olarak değerlendirmişlerdir denilebilir. Öğretmenlerin sistem düşüncesi algıları 16-25 yılları arasında diğer yıllara göre daha yüksek olsa da kıdeme göre farklılaşmada kategorik bir farklılaşmadan bahsetmek olanaksızdır. Öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algıları bilhassa mesleki deneyimlerinin sonlarına doğru daha olumlu yönde değişmektedir.

Görev unvanına göre öğretmenlerin öğrenen okul algısının farklılaşması: Öğretmenlerin görev unvanları, öğrenen okul algılarını farklılaştıran bir unsur olmadığı belirlenmiştir.

Okul türüne göre öğretmenlerin öğrenen okul algısının farklılaşması: İlkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlerden zihni modellere ilişkin algıları daha yüksek iken, kişisel hakimiyet, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi alt boyutlarında ilkökulda görev yapan öğretmenlerle ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında bir farklılık yoktur.

Okulda görev yapan öğretmen sayısına göre öğretmenlerin öğrenen okul algısının farklılaşması: Okuldaki öğretmen sayısı, öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin tutumlarını sadece sistem düşüncesi alt boyutunda farklılaştırdığı görülmüştür.

Okuldaki hizmet yılına göre öğretmenlerin öğrenen okul algısının farklılaşması: Okuldaki hizmet yılı, öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin tutumlarını farklılaştırdığı görülmüştür.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılar için öneriler:

Küresel rekabet ortamında nesilleri geleceğe hazırlayan okulların öğrenen okul disiplinlerini edinmeleri elzemdir. Okulların öğrenen organizasyon olabilmeleri için eğitim yönetiminin merkez teşkilatının kalıcı reformlarla konuyu öncelmesi önerilir.

Okul yöneticilerinin kurumlarını öğrenen organizasyona dönüştürebilmeleri için okulda kişisel hakimiyet için yaşam boyu öğrenme, zihni modellerin geliştirilmesi için diyalog, tartışma ve katılımı artırıcı okul uygulamaları geliştirip uygulamalıdır.

Okullarda eğitim paydaşlarının kurumsal süreçlere desteği için vizyonun benimsenmesi büyük önem taşımaktadır. Bunun için okul vizyonunun paydaşların katılımı ile belirlenmesi ve vizyona uygun stratejilerin geliştirilmesi önerilir.

Okulları öğrenen örgüt disiplinini elde edebilmeleri için en önemli değişimi takımlarla yapmalıdırlar. Okullardaki zümre, tören ve planlama grupları öğrenen takımlara dönüştürülmelidir.

Tüm okul politikası olarak öğrenen okulun yaşama geçirilebilmesi okuldaki öğrenme süreçlerinin sistem düşüncesi içerisinde birbirini destekleyen döngülere dönüştürülmesi önerilir.

5.2.2. Araştırmacılar için öneriler:

Öğrenen okullarla ilgili araştırmaların büyük çoğunluğu nicel ve öğretmen algılarına dayanmaktadır. Konuyu yöneticilerin tutumları üzerinden inceleyen araştırmaların çoklaştırılması ve nitel çalışmalarla derinlemesine incelemeler yapılması önerilir.

Öğrenen okullarla ilgili yapılmış çok sayıda araştırma kullanılarak bir meta analiz çalışması yapılabilir.

Öğrenen okula ilişkin Türkiye'deki çalışmalar tarama modelinde yapılmış çalışmalardır. Okullarda bu konuda uygulamalı deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kamile Ün. 1993. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri Ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri. **I.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Kitabı**. 187-201. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Aksu, Mehmet. 2013. **Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Alanoğlu, Müslim. 2014. **Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Alp, Abdulah. 2007. **İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Alguları İstanbul İli Örneği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altunışık, Remzi; Coşkun, Recai; Bayraktaroğlu, Serkan ve Yıldırım, Engin. 2004. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri**. 3. Baskı. Sakarya. Seçkin Yayınları
- Argyris, Chris. 1993. **The Individual and The Organization: Some Problems Of Mutual Adjustment**. New York: Irvington.
- Arslantaş, Cem Cüneyt. 2003. **Öğrenen Organizasyonlar Ve Öğrenen Organizasyonlarda Örgüt İçi Bütünleşmeyi Etkileyen Unsurlara Yönelik Bir Araştırma**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avcı, Umut. 2005. **İşletmelerde Örgütsel Öğrenme-Örgütsel Performans İlişkisi: Konaklama İşletmelerinde Örgütsel Öğrenme-Örgütsel Performans İlişkisine Yönelik İnceleme**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.
- Ayden, Cem ve Düşükcan, Muhammed. 2002. Örgütsel Öğrenme Kavramı ve Öğrenme Engellerinin Giderilmesinde Örgüt Kültürü ve Liderliğin Rolü. **Sakarya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi**, 24, 121-139.
- Aydın, Mustafa. 2007. **Eğitim Yönetimi**. 8.basım Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

- Aydın, Mehmet Kemal. 2012. **Kamu Ve Özel İlköğretim Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Özellikleri İle Kurumların Örgütsel Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aytaç, Tufan. 1999. Öğrenen Örgüt: Okul. **Millî Eğitim Dergisi**, sayı: 141, s.75-78.
- Aytaç, Tufan. 2003. Okul Vizyonu Nedir? Nasıl Geliştirilir. C. Elma, K.Demir Ed.. **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar**. Ankara: Anı Yayınları.
- Bal, Özgü 2011. **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticisi Ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Olarak Okullarına İlişkin Algıları**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Balasubramanian, V. 1995. **Organizational Learning and Information Systems**. // IS World Net, May, 1995 <https://darkwing.uoregon.edu/~bjones/infosoc/orglrn.html> Erişim tarihi: 25.08.2015.
- Balay, Refik 2003. Örgüt Ve Çevre İlişkisi. C.Elma ve K.Demir Ed.. **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar**. Ankara: Anı Yayınları.
- Baltaş, Acar. 2004. **Ekip Çalışması**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Banoğlu, Köksal 2009. **İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algısı**. Kağıthane İlçesi Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baran, Hasan 1999. **Mesleki Teknik Eğitim Veren Liselerin Öğrenen Örgütler Olarak Yapılandırılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Barutçugil, İsmey. 2002. **Eğitimcinin Eğitimi**. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başar, Hüseyin 1995. **Eğitim Denetçisi**. Ankara : Personel Eğitim Merkezi Yayınları.
- Başaran, Ethem İbrahim 1994. 2. Basım. **Türkiye’de Eğitim Sistemi**. Ankara: Gül Yayınevi.
- _____.2000. **Eğitim Yönetimi-Nitelikli Okul**. Ankara : Feryal Matbaası.
- Başaran, Sinan 2011. **Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmen Ve Yöneticilerin Örgütsel Güven Algılarının Belirlenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Bil, Erkut, 2018. **Ortaöğretim Okullarının Öğrenen Örgüt, Örgütsel Güven Ve İş Doyumunu Düzeyleri Arasındaki İlişki**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara,

- Boyacı, Murat 2007. **Öğrenen Organizasyon: Teorik Bir Yaklaşım.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Boztepe, Celal 2007. **Mesleki Ve Teknik Eğitimin Öğrenen Okul Boyutunun Analizi: Kütahya Merkez İlçe Örneği.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Braham, Barbara J. 1998. **Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak.** A.Tekcan, Çev.. İstanbul: Rota Yayınları.
- Celep, Cevat. 2001. Öğrenen Önder Olarak Okul Yöneticisi. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 34 15-20.
- Cook, S.D.Noam ve Yanow, Dvora 1993. Cultureandorganizationallearning. **Journal of Management Inquiry**, 24, 373-390 DOI: 10.1177/105649269324010
- Çalık, Temel 2005. Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları. **Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** <http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf8/Calik.pdf> , 25.05. 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Çam, Salim 2002. **Öğrenen Organizasyon ve Rekabet Üstünlüğü.** İstanbul : Papatya Yayıncılık.
- Çelik, Vehbi 1996. Eğitimsel Reform İçin Yeni Bir Okul Kültürü. İ. Fındıkçı Ed.. **Eğitimimize Bakışlar.** İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları. s.103-116.
- _____. 1997. Öğrenen Bir Lider Olarak Okul Yöneticisi. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi.** Sayı:55, s:17-19.
- _____. 2000. **Eğitimsel Liderlik.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- _____. 2002. **Okul Kültürü ve Yönetimi.** Ankara : Pegem A Yayıncılık.
- _____.2006. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı:18 s.28-37.
- Çetin, Münevver; Subaş, Abdurrahman 2014. Öğrenen Okul Ölçeği'nin Geliştirilmesi Ve Öğretmenlerinin Öğrenen Okula İlişkin Algılarının İncelenmesi. **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** Cilt-Sayı:16-1 Yıl: 2014
- Çıbıkcı, Gülay. 2004. **Öğrenme.**<http://www.turkischweb.com/Egitim/seite90.htm> , erişim:23/12/2008
- Çırpan, Hüseyin. 1999. **Örgütsel Öğrenme İklimi ve Örgüte Bağlılık İlişki: Bir Alan Araştırması.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çoban, Hasan 1997. **Bilgi Toplumuna Planlı Geçiş.** İstanbul : İnkılap Kitabevi.

- Dodgson, Mark. 1993. Organizational Learning: A Review Of Some Literatures. http://findarticles.com/p/articles/mi_m4339, Erişim, 17.11.2016.
- Doğan, Hıfzı 1997. Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 30 1 1-26.
- Drucker, Peter F. 1992. **Yeni Gerçekler**. B. Kaynakçı, Çev.. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayını.
- Düren, Zeynep 2002. **2000'li Yıllarda Yönetim**. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Efil, İsmail 1996. **İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon**. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları.
- Erçetin, Şule 2000. **Lider Sarmalında Vizyon**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- _____. 2001. **Örgütsel Zeka**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erden, Münire; Akman, Yasemin 2001. **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İrfan 2006. **Yeni Bin Yıla Girerken Eğitim ve Öğretim Üzerine Düşünceler**. <http://www.egitim.aku.edu.tr/ierdogan.htm> , Erişim: 23.08.2016.
- _____. 2000. **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, Yavuz. Bayram, Servet. Deniz, Levet. 2007. Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği: Açıklayıcı Ve Doğrulamalı Faktör Analizi Çalışması. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**. 4 2 1-14.
- Eren, Erol. 2004. **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Erkan, Hüsnü 1994. **Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme**. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- _____. 2001. Bilgi Toplumu ve Bilgi Toplumuna Geçiş. **Bilgi ve Toplum Dergisi**, Sayı:1. <http://www.bilgivetoplum.com/erkan1.html>, Erişim: 30.09.2016.
- Ertan, Züleyha 2000. **İlköğretim Okullarını Öğrenen Organizasyona Dönüştürmede Yönetici ve Öğretmen Alguları**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk, Mümin 2000. **İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon**. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Fenwick, Tara 2016. İşyerinde öğrenme: yeni eğilimler ve perspektifler. **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**, 14 56, 124-134.
- Fındıkçı, İlhami 1996a. **Bilgi Toplumunda Yöneticilerde Kendini Geliştirme**. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.

- _____. 1996b. Öğrenen Okula Doğru Eğitim Yöneticilerinde Kendini Geliştirme. İ.Fındıkçı Ed.. **Eğitimimize Bakışlar**. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- _____. 2001. **İnsan Kaynakları Yönetimi**. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Garavan, Thomas. 1997. Thelearningorganization: a reviewandevaluation. **The Learning Organization**, 41, 18-29.
- Garvin, David A.1999. Öğrenen Bir Örgüt Yaratmak. G. Bulut, Çev.. **Bilgi Yönetimi**. s.50-81 İstanbul: MESS, Yayını.
- Genç, Nurullah 2007. **Meslek Yüksek Okulları İçin Yönetim ve Organizasyon**. 1. Basım. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.
- Geus, Arie De 1998. **Yaşayan Şirket: İş Dünyasında Büyüme, Öğrenme ve Uzun Ömür**. A.Ünver, Çev.. İstanbul: Rota Yayın
- Güçlü, Nezahat. Türkoğlu, Hakan. 2003. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları. **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 21 137-161.
- Güçlü, Nezahat. 1999. Öğrenen Örgütler. **Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi**, 72 117-126.
- Günbayı, İlhan 2006. İstendik Davranışları Destekleyen Bir Sınıf Yapısı Oluşturma: Öğrenen Sınıf Yapısı Oluşturma. M. Yalçınkaya ve İ. Günbayı. Ed.. **Sınıf Yönetimi**, İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Günbayı, İlhan; Akdeniz, Celal. 2007. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Yaklaşımına İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. **Millî Eğitim Dergisi**. Sayı:173 s.173-192.
- Gürsel, Musa 1998. Öğrenen Örgütler. H. Taymaz ve M. Hesapçioğlu. Ed.. **Türkiye’de Eğitim Yönetimi**. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Gürsözlü, Süheyla. 2006. **Öğrenen Organizasyonlar**. <http://www.altisigma.com/modules.php?name=News&file=article&sid=16>
Erişim Tarihi:12.07.2018.
- Güzelcik, Ebru 1999. **Küreselleşme ve İşletmelerde Değişen Kurum İmajı**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Harteis, Christian; Bauer, Johannes;ve Gruber, Hans2008. Theculture of learning of mistakes. How employesshandlemistakes in everydaywork Researchreportno 31. **International Journal of EducationalResearch**, 474, 223-231.
- Hesapçioğlu, Muhsin 2004, Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları. O.Orhan, O.Ayla ve A. Halis. Der.. **21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**. s.31-64 İstanbul: DEM yayınları.

- Horan, Tim 2008. **Building a Learning organization: Understanding the Two Types of Organizational Learning**.www.ircg.com Erişim: 21.09.2016.
- Hung, Luu Nguyen Quoc 2007. **Transforming A University Into A Learning Organization In The Era Of Globalization: Challenges For School System Leaders**. Vietnam: Essays in Educationchan Thao University.
- İnceler, Halime. 1997. Benchmarking ile Rekabette Başarı. **Byte Türkiye Dergisi**, 4 7 140-142.
- İşdar, Neşe 2006. **Öğrenen Organizasyonlarda Başarı Kriterleri Ve Bir Uygulama**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- KALDER. 1998. **Öğrenen Organizasyonlar Uzmanlık Grubu, Öğrenen Organizasyonlar** İstanbul: Kalder Yayınları.
- Kale, Mustafa 2003. **Liselerin Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin Belirlenmesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kale, Mustafa 2004. Resmi ve Özel Fen Liselerinin Örgütsel Öğrenme Açısından Karşılaştırılması. **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 22, 159-173.
- Kalem, Salih; Fer, Seval2003. Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**,3 2 433-461.
- Karadurmuş, Mürşide 2012. **İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Özellikleri Açısından İncelenmesi Uşak ili örneği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Kareem, Jacqueline 2016. Theinfluence of leadership in building a learningorganization. **The IUP Journal of Organizational Behaviour**, 151, 7-18.
- Kavak, Yüksel 1997. **Dünyada ve Türkiye’de İlköğretim**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Keleş, Nalan 2016. **Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri İle Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişki**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Keleştimur, Murat 1999. Değişimin Neresindeyiz. **ExecutiveExcellence**. Sayı: 22. İstanbul: Rota Yayınları.
- Kılıç, Ferdi 2009. **Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algı Düzeyleri Bolu Örneği**. Yayınlanmamış YüksekLisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kim, Daniel H. 1993. **The Link Between Individual Learning and Organizational Learning**.http://www.iwp.jku.at/born/mpwfst/03/0312_IVkimbilder.pdf , Erişim: 14 Kasım 2016.

- Knutson, Kimberly A.Miranda, Alexis O.ve Washell, Cristina2005. Theconnection between school culturea nd leadership social interest in learning organizations. **The Journal of Individual Psychology**, 611, 25-36.
- Koçel, Tamer. 1996. İşletme Yönetimi ile İlgili Son Gelişmeler ve Çalışanlar Açısından Anlamı. **Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası Mercek Dergisi**, 13 21-39.
- _____. 2001. **İşletme Yöneticiliği**. İstanbul Beta Basım.
- Kozlu, Cem 1994. **Türkiye Mucizesi İçin Vizyon Arayışları ve Asya Modelleri**. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kurt, İbrahim. 2007. **Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımı ve Öğretmen Yetiştirme Üzerine Bir İnceleme**.<http://www.sporbilim.com/dosyalar/Bildiriler-2.pdf#page=74> Erişim: 07.01.2017.
- Kutaniş, Rana Özen 2002. Öğrenen Organizasyonlar. İ, Dalay, R.Coşkun ve R. Altunışık Ed.. **Modern Yönetim Yaklaşımları**. s.257-282. İstanbul: Beta Basım.
- Küçükkoğlu, Ayfer. 2005. Örgütsel Öğrenme Ve Öğrenmenin Engelleri. **Millî Eğitim Dergisi**. Sayı: 166 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166/index3-kucukoglu.htm> Erişim: 11.03.2017.
- Kümüş, Ahmet 1998. **Öğrenen Organizasyon Olarak Okul**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lashway, Larry 1998. Creating a Learning Organization. Or: ERIC Eugene USA: **Clearing house on Educational Management**.
- Lee, Thomas H. 1995. **Toplam Kalite Yönetimi ve Liderlik**. Çeviren: Orhan Pazarcık. **Verimlilik Dergisi**, MPM Yayını, Toplam Kalite Özel Sayısı, 17-24.
- Leuci, Mary Simon 2005. **The Role Of Middle Learders In Fortering Organizational Learning In A State Cooperative Extension Service**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/4137/research.pdf?sequence=3> Erişim: 12.07. 2016.
- Louis, Karen Seashore2006. Changing the culture of schools: Professional community, organizationallearning, andtrust. **Journal of School Leadership**, 16, 477-489.
- Marsick, Victoria ve Watkins, K.E. 2003. Demonstrating The Value Of An Organizations's Learning Culture: The Dimensions Of The Learnin Gorganization Questionnaire. **Advances in Developing Human Resources**, 52, 132-151.

- Matin, Hassan Zarei; Jandaghi, Gholamrezave Moini, Boshra2007. Comparing organizational learning rates in publicandnon-profitschools in QOM province of Iran. **Journal of Applied Quantitative Methods**, 24, 396-408.
- Mellander, Klas 2008. **Öğrenmenin Gücü**1. Basım. Çeviren: Selen Y. Kölay. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- Memduhoğlu, Hasan Basri ve Kuşci, Ersin 2012. Yönetici Ve Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okullarında Örgütsel Öğrenme. **İlköğretim Online**, 113. 748-761.
- Morgan, Gareth 1998. **Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor**. İstanbul: MESS Yayın.
- Nartgün, Şenay Sezgin. 2003. Stratejik Planlama Ve Yönetim. C. Elma ve K. Demir, Ed.. **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar**. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Numanoğlu, Gülcan 1999. Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 321-2 341-350.
- Oğuz, Nurcan 2003. Sürekli Öğrenme Modeline Göre Öğrenen Okul . **III. Ulusal Üretim Aşamaları Sempozyumu Bildirileri**. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Öğüt, Adem 2001. **Bilgi Çağında Yönetim**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öğütveren, Özlem 2000. Öğrenen Örgütlerde Sürekli İyileştirme Modeli: İşletme Eğitimi Üzerine Bir Uygulama. **8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongre Bildirileri**, s.647-657. Nevşehir.
- Öncül, Mehmet S., 1999. Örgütsel Öğrenme. **MPM Verimlilik Dergisi**, 1999/2, s.15.
- Ören, Kenan. Erdem, Bilal. Kaplan, Metin 2005, Örgütsel Kültürün İşgücü Verimliliğine Etkisi. **Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi**, Cilt:8, Sayı:2.
- Özbek, Oğuz. 2003. Stratejik Planlama Ve Yönetim. , C. Elma ve K. Demir, Ed.. **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar**. Ankara: Pegem A yayınları.
- Özdamar, Kazım 1999. **Paket Programları ile İstatistiksel Veri Analizi**. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, Servet 2000. **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. 5. Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- Özden, Mehmet Cemil 2003. **Örgütsel Hafıza ve Öğrenme**.<http://www.makalem.com> , Erişim:09. 02.2016.
- Özden, Yüksel 2002. **Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Özgen, Hüseyin; Türk, Mehmet, 1996. Öğrenen Organizasyon Sistemi ve Bir Öğrenen Örgüt Modeli, **TODAİE Amme İdaresi Dergisi Dergisi**, Cilt:23, Sayı:2, 1996.
- Özgener, Şevki 2000. Öğrenen Organizasyon Anlayışının Gerçek Yönetim Uygulamalarına Yansıtılması, **MPM Verimlilik Dergisi**, 2000/2, 41-46
- Özus, Elhan 2005. **MEB'e Bağlı Konya İlindeki Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Kurumlarında Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyonu Algulamaları**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Phornprapha, Sarote 2015. People passionprogramme: implementing an innovative work place learning culture through Professional development the case of KPMG Thailand. **International Review of Education**, 616, 795-814.
- Pınar, İbrahim 1999. Öğrenen Organizasyonların Kültürel Çerçevesi. **İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi**.282 37-78.
- Prewitt, Vana 2003. Leadership Development For Learning Organizations. **Leadership and Organization Development Journal**, 242, 58-61
- Punch, KeithF. 2011. **Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yöntemler**. Çev: Bayrak, D., Arslan, H.H., Akyüz, Z. Siyasi Kitabevi. Ankara
- Ross, Sholden M. 2004. **Introduction To Probability And Statistics For Engineers And Scientists**. Elsevier Academic Press. San Diego.
- Sarıtaş, Mustafa 2001. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senge, P. McCabe, N.C. Lucas, T. Smith, B. Dutton, J. Kleiner, A. 2014. **Öğrenen Okullar** (Schools That Learn). Çeviri Editörü: Çetin, Münevver. Nobel Yayınları. Ankara
- Senge, Peter 2002. **Beşinci Disiplin**. Çev.. A. İldeniz ve A. Doğukan. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Silins, Halia. , Mulford, Bill and Zarins, Silja. 1999. **Leadership For Organizational Learning and Student Outcomes. The Lolso Project: The First Report of an Australian Three Year Study of International Significance**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Silins, Halia; Zarins, Silja and Mulford, Bill. 2002. What Characteristics and Processes Define a School As a Learning Organisation? Is This a Useful Concept to Apply to Schools?. **International Education Journal**,3(1), 24-32.

- Subaş, Abdurrahman 2010. **İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü Okulu Algılamaları**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, Cansu 2010. **İlköğretim Okul Müdürlerinin Bilgi Yönetimi Becerilerini Gerçekleştirme Düzeyleri İle Okulların Öğrenen Örgüt Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki Ankara İli Örneği**. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şanal, Ebru Eda 2009. **Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Görevli Akademik Personelin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Thompson, Donna R. 2004. Organizational Learning in Action: Becoming an Inviting School. **Journal of Invitational Theory and Practice**, 10, 52-72.
- Tiltay, Muhammet Ali 2009. **Anadolu Üniversitesi'nin Öğrenen Örgüt Olma Özelliklerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Töremen, Fatih 2001. **Öğrenen Okul**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tüz, Melek 2001. Yeni Örgüt Modelleri. **Uludağ Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**. 193. http://iktisat.uludag.edu.tr/dergi/10/05z_melek/melek.htm, Erişim : 26.09.2015.
- Ünal, Ali 2006. **İlköğretim Denetçilerinin Öğrenen Organizasyon Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üner, Aslı 2006. **Öğrenen Organizasyonlar**. <http://www.edubilim.com/ana/odev-arsivi/uretim-planlama/ogrenen-organizasyonlarda-liderlik/download.html> , 10.02.2017.
- Yazıcı, Selim 2001. **Öğrenen Organizasyonlar**. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Yazıcıoğlu, Yahşi ve Erdoğan, Samiye 2004. **SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Detay Yayıncılık. Ankara.
- Yıldırım, Kamil 2014. Mekanik-Organik Örgütsel Yapı Değişkenleri Perspektifiyle 6528 Sayılı Kanunun Okulların Örgütsel Yapısında Yaratabileceği Değişimin İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 203, 359-391.
- Yıldız, Harun 2011. **Kamu Ve Özel İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algıları: Balıkesir İli Örneği**. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir.

EKLER

Ek 1. Veri Toplama Aracı

Saygıdeğer öğretmenim;

Elinizdeki ölçek, genel olarak kurumunuzdaki “**öğrenen okul**”paradigmasına ilişkin bulguları ve bu bulguların öğretmenler tarafından algılanış düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. . Her bir maddeyi dikkatle okuyunuz ve ifade edilen fikre katılma derecenizi, genel olarak (çalıştığımız okuldaki) kurumsal uygulamaları düşünüp, uygun seçeneğin altına (X) işareti kullanarak belirtiniz. Bu çalışmada gerek okulunuzun gerek ise sizlerin bireysel değerlendirmesi yapılmayıp, sonuçlar toplu olarak değerlendirecektir.

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

Yıldız Teknik Üni. Öğretim Gör.
Öğrencisi

Yıldız Teknik Üni. Yüksek Lis.

Yard. Doç. Dr. Erkan TABANCALI

Serkan KIRIKÇI

Bölüm I: Kişisel bilgiler

a. **Cinsiyetiniz:** _____ () 1-Bay _____ () 2-Bayan

b. **Meslekteki kıdem yılınız:**() 1-(1-5 yıl) _____ () 2-(6-15 yıl) _____ () 3-(16-25 yıl)()
4-(25 ve üstü yıl)

c. **Göreviniz:** _____ () 1-Sınıf Öğretmeni _____ () 2-Branş Öğretmeni

d. **Mezuniyet** _____ () 1-Önlisans (Yüksek Okul) _____ () 2-Lisans (Fakülte) _____ () 3-
Lisansüstü

e. **Okul türü** _____ () 1-ilkokul _____ () 2-ortaokul

f. **Okuldaki öğretmen sayısı** _____ () 1. (20'den az) _____ () 2. (20-40 arası) _____ () 3.
(40'dan fazla)

g. Suan çalıştığınız okuldaki hizmet yılınız: () 1-Bir yıldan az () 2-Bir-üç yıl arası () 3-Üç-yedi yıl arası () 4-yedi yıldan fazla

h. Okul Statüsü: () 1-Devlet okulu () 2-özel okul

Bölüm II: Öğrenen Okul Maddeleri

Faktör	Madde Nu.		Hiç Katılmıyorum (1)	Az Katılmıyorum (2)	Katılmıyorum (3)	Tamamen Katılmıyorum (4)
Kişisel hakimiyet	1	Mesleğimi profesyonel olarak yapabilmek için sürekli öğrenme arayışındayım.				
	2	Kendimi geliştirmek için mesleğimle ilişkili akademik yayınları takip ederim,				
	3	Kurumsal görevler üstlenirken kendime güvenirim.				
	4	Hedeflerime ulaşmak için öğrenme ortamlarından istifade ederim.				
	5	Öğrenme isteğimin bir amacı da kurumsal gelişmeye katkı sağlamaktır.				
	6	Kurumsal olarak düzenlenen öğrenme faaliyetlerine isteyerek katılırım.				
Zihinsel Modeller	7	Kurumsal problemlerin çözümü için önerilerimi ifade ederim.				
	8	Önyargılarım, öğrenme fırsatlarından yararlanmama engel olmamaktadır.				
	9	Olaylara çok yönlü bakmayı tercih ederim.				
	10	Başkalarının farklı bakış açılarını bir öğrenme fırsatı olarak görürüm.				
	11	Kurumsal çözüm arayışlarında önyargılarımdan sıyrılarak sürece katılabilirim.				
Paylaşılan Vizyon	12	Kurum vizyonumuz, kurumsal varoluşa vurgu yapmaktadır.				
	13	Kurumsal vizyonu herkes benimsediği için, paydaşlar vizyonun hayata geçirilmesinde gerekli katkıyı sağlamaktadırlar.				

	14	Kurumsal vizyonumuz başarı ölçütleri içerir.				
	15	Vizyonumuz sayesinde günlük olaylar kolaylıkla aşılabilmektedir.				
	16	Kurumsal vizyonumuz hem bugüne hem de geleceğe yönelik bir anlam taşımaktadır.				
	17	Liderler vizyonun hayata geçirilmesi için paydaşlarla yetki paylaşımı yapmaktadırlar.				
	18	Vizyonumuz hayata geçirilebilir bir anlam taşımaktadır.				
Takım Halinde Öğrenme	19	Takım üyeleri birbiri ile diyalog halinde bulunurlar.				
	20	Kurulan takımlarda üyeler arasında amaç birliği vardır.				
	21	Takım üyeleri birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekilde davranırlar.				
	22	Kurumumda bulunan takımlar birbirlerinin öğrenmelerine destek olurlar.				
	23	Takımların ve takım üyelerinin görev tanımları net olarak yapılır.				
	24	Takım içi diyalog sayesinde üyeler tek başlarına elde edemeyecekleri kavrayışları elde etme imkanına kavuşurlar.				
	25	Tartışma ortamları diyaloga çevrilerek üyelere öğrenme fırsatları oluşturulur.				
	26	Takımın hedefine ulaşması için takım üyeleri takım vizyonuna uygun hareket ederler.				
Sistem Düşüncesi	27	Kendimi, kurumsal sistemin bir elemanı olarak görürüm.				
	28	Yaptığımız eylemlerin sonucunda problem ortaya çıkıyorsa politikamızı veya eylemimizi değiştirme ihtiyacı hissederim.				
	29	Örgüt içerisinde kendimi konumlandıracağım pozisyonun farkındayım.				
	30	Kurum çalışanı olarak, bu günün problemlerinin, dünün çözümlerinden kaynaklandığının fark edebilirim.				

Düşünceleriniz:

.....

.....

Ek 2. Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.9384021

19/06/2017

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 08.06.2017 tarihli dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 19.06.2017 tarihli tutanağı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Serkan KIRIKÇI'nın "Temel Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenen Okulu Algılaması" konulu tezi kapsamında, ilimiz Çekmeköy ilçesinde bulunan özel/resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
19/06/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a272-62ee-35d9-8c3b-bf02 kodu ile teyit edilebilir

ÖZ GEÇMİŞ

Doğum Tarihi :14.03.1977
Doğum Yeri :İstanbul
Medeni Hali :Evli

EĞİTİM

Lise :1991-1994 Üsküdar Burhan Felek Lisesi
Lisans :1995-1999 İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Coğrafya Bölümü
Yüksek Lisans :İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Coğrafya
Bölümü (Tezsiz)

MESLEKİ TECRÜBE

1999-2019 : Sosyal Bilgiler Öğretmeni

02-04/Mayıs 2019 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Katılımcısı ve Bildiri
Sunucusu