



YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ EKONOMİSİ VE
PLANLAMASI ANABİLİM DALI

ORTA ÖĞRETİM KURUMLARININ ÖĞRENEN ÖRGÜT
OLMA ÖZELLİKLERİNİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Lütfiye FEDAI

Lefkoşa, 2016

KABUL ve ONAY SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması
Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

İmza

Başkan : Prof. Dr. Fatoş SİLMAN

Prof. Dr. Münevver YALÇINKAYA

Doç. Dr. Fahriye ALTINAY

Doç. Dr. Gökmen DAĞLI

Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Orhan ÇİFTÇİ
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Uzun bir doktora çalışma dönemi sonrasında ortaya çıkan bu çalışma, araştırmacının yalnız başına gerçekleştirdiği bir çalışma değildir. Ortak bir iş birliğinin ürünü olan bu araştırmanın ortaya çıkmasında emeği geçen ve adından söz edilmesi gereken birçok kişi bulunmaktadır

Doktora çalışmam süresince bana olağanüstü destekleri nedeniyle annem Rüstiye Fedai ve kız kardeşim Zehra Fedai'ye , teşekkür ederim.

Tez çalışmasının başlangıcından sonlandırılmasına kadar geçen sürede beni her konuda destekleyen ve katkılarını esirgemeyen değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Fahriye Altınay, Doç. Dr. Zehra Altınay ve Doç. Dr. Gökmen Dağlı'ya, teşekkür ederim

Tezin her aşamasında olduğu gibi özellikle analizlerin yapılmasında büyük katkılarından dolayı Sedat Yüce'ye teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Aynı zamanda tüm yaşamım boyunca yanımda olan ve beni destekleyen, bugünlere gelmem de katkısı büyük olan aileme ve doktora programına başlamam için beni ikna eden ve ani rahatsızlanarak 6 ay gibi kısa bir sürede vefat eden Sevgili değerli kelimelerle ölçülmeyen Babam Aziz Fedaiye de tanrıdan rahmet dilerim. Nurlar içinde uyusun

Lütfiye FEDAİ

ÖZET

ORTA ÖĞRETİM KURUMLARININ ÖĞRENEN ÖRGÜT OLMA ÖZELLİKLERİNİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

FEDAİ, Lütfiye

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fahriye Altınay Aksal

Haziran, 2016

Bilginin hızlı bir şekilde değiştiği bilgi toplumunda, eğitim örgütlerinin de bu değişime ayak uydurabilmesi için var olan örgütsel yapılarını öğrenen örgüt olmaya açık bir şekilde değiştirmesi gerekmektedir. En önemli çıktısı öğrencilerin başarı düzeyleri olarak görülen eğitim kurumlarının, gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında hedeflenen başarı seviyesini yakalayamadığı görülmektedir. Eğitim sisteminin öğrenen örgüt boyutları kapsamında yeniden yapılandırılması ve bunu engelleyen örgütsel engellerin ortadan kaldırılması neticesinde, eğitim sisteminin bulunduğu noktadan daha ileri seviyelere taşınması beklenmektedir.

Okullar, öğrenen örgüt kavramıyla birlikte geleneksel “öğreten okuldan” “öğrenen okula” doğru kendilerini dönüştürme gayreti göstermektedirler. Öğrenen okul, öğrencilerin aktif olduğu “öğretme etkinliğinin” değil, “öğrenme etkinliğinin” ön plânda olduğu okuldur. Hızlı teknolojik gelişme, okulları kendilerini yenilemeye baki yapmakta, amaçlarını tekrardan gözden geçirmeye itmektedir. Okulun klasik öğretme görevi yerini öğrencinin aktif olduğu öğrenmeye bırakmaktadır. Öğrenmeyi öğretmek görevi olan okulların da ilk önce kendi içlerinde öğrenen bir örgüt olmaları, öğrenmenin günlük işlerle birlikte doğal bir süreç olarak görülmesi ve öğrenmenin temel bir değer haline gelmesi gerekmektedir. Bilgi toplumunda eğitim sisteminin görevi, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek, eğitim yöneticilerinin görevi ise okulu öğrenen okul niteliğine kavuşturmadır.

Bilgi paylaşımı ve değişime adapte olma süreci sürekli gelişim ve kalite adına çok önemli bir unsurdur. Bu nedenle son yıllarda eğitim ve özelde de eğitimin yönetimi konusunda birçok değişiklik ve iyileştirme yapılmasına rağmen, KKTC ortaöğretim kurumlarının öğrenen örgüt olma ve öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirme konusunda katetmesi gereken daha uzun bir yol olduğu açıktır. Klasik eğitim yönetimi anlayışının

terk edilerek, eğitimin tüm bileşenleriyle okulların amaç ve işlevlerinin yeniden belirlenebildiği yeni bir vizyon, kültür, okul yapısı ve strateji geliştirilmesine çalışılsa da; eski yöntem ve alışkanlıkların bir çok noktada halen görüldüğü ve sadece “öğreten örgüt” olarak okulların varlıklarını devam ettirdikleri de görülmektedir.

Bu araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Lefkoşa, Girne, Gazimağusa, Güzelyurt ve İskele ilçelerindeki orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Tabakalı rastgele örnekleme kullanılarak 1314 kişilik evrenden %95 güven aralığında %5 örnekleme hatası ise 297 öğretmen ve 26 yönetici ile görüşülmüştür.

Bu araştırmanın amacı KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre, ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediğini bunun yanı sıra: öğrenen örgüt olma özelliklerinin, görev, cinsiyet öğrenim durumu, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

Bu çalışmada eğitim kurumlarının, özelde de KKTC ortaöğretim kurumlarının öğrenen örgüt olma becerilerinin ne olduğunu öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda anlama ve araştırmada ortaöğretim kurumlarının öğrenen örgüt olma özelliğini ortaya koyması, örgütsel engellerin, öğrenen örgüte geçişteki etkilerini ortaya koyması, bu çerçevede eğitim yöneticilerine bütüncül, sistematik ve tarafsız bilgiler sağlaması ortaya çıkmıştır.

İlerleyen çalışmalarda, kültürün öğrenen örgüt olma yapısına, içsel ve dışsal motivasyonun öğrenen örgüt olmada etkisinde araştırmalara yer verilmesi önerilmektedir.

ABSTRACT

The knowledge has been changed so quickly in information society. In order to adapt the education organizations to this change, the existential structure of the organizations should be changed into learning organization in an open way. The most important data seen by education institutions is the success levels of students but when it is compared with developed countries, it is seen that the targeted success level is not caught up. It is expected that the education system can be taken to higher levels from where it stands by reconstructing the education system as the learning organization dimensions and by removing the organizational obstacles that affect the new system.

The most important parts of people's lives pass in education organizations. The schools in other words education organizations have been shaped people's behaviors, thoughts, and world view. The schools have been given effort to change themselves to "learning school" from "instructive school" with the help of learning organization concept. Learning school is a school that students are active, and that the "learning activities" is at the forefront, not the "instruction activities". Quick technological development forces schools to renew themselves and to review their goals. And this remains that the classical instruction duty has been replaced by the active learning of the students. However, the schools, where its duty is the teaching how to learn, should renew as the learning organizations internally and they should approach learning as the natural process on a daily life and they should place learning as a fundamental value. In information society, the duty of education system is to educate individuals as learning to learn. On the other hand, the duty of the education directors is to restore the schools to learn to schools.

The information sharing and adapting to the change process is an important issue for the progress and quality. As a result of this issue, the secondary education organizations in TRNC have lots of way to process for being learning organization and for bringing up the learning to learn individuals even though lots of changes and improvements have been made in education system in recent years. It is seen that the old methods and routines are used in lots of schools and the schools exist with only "instructive organization" even though the new vision, culture, school structure and strategy by determining new goals and functions for the schools and by giving off the classical education management have been tried to develop with all components.

The population of this research is formed by the teachers and directors, who work in secondary education institutions in 2014-2015 academic year and who work in Nicosia, Kyrenia, Gazimağusa, Güzelyurt and İskele districts in TRNC. Stratified random sampling is used for 1314 individuals from the population. The confidence interval is 95%. Sampling error is 5%. The interviews are made with 297 teachers and 26 directors.

The aim of this research is to determine whether the secondary schools show the feature of learning organization according to the opinions of teachers, who work in secondary schools depending on TRNC Ministry of Education. Besides this, the other aims of this study are to determine whether the features of learning organization differ by the duty, gender, education level, branch, professional seniority, the number of teachers they work with and the number of students they work with.

In this study, it is seen that the totalitarian, systematic and objective information are provided to the education directors with the information by the opinions of teachers and directors, who work in the education institutions as TRNC secondary schools. Researching what the learning organization is, revealing the features of the learning organization in secondary institutions, and seeing the organizational obstacles and their effects on the learning organization transition also helps the directors in education.

In further studies, it is essential to consider cultural impacts of being learning organisations and motivational factors.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
TABLO LİSTESİ.....	xii
1 BÖLÜM. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	4
1.1.1 Problem cümlesi.....	5
1.1.2 Alt Problemler.....	5
1.2 Araştırmanın Amacı	6
1.3 Araştırmanın Önemi	6
1.4 Sınırlılıklar.....	8
1.5 Sayıtlılar	8
1.6 Tanımlar	8
1.7 Kısaltmalar	9
2 BÖLÜM. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1 Öğrenme Olgusu.....	10
2.2 Örgütsel Öğrenme	13
2.2.1 Örgütsel Öğrenme Ortamı ve Örgüt Kültürü	17

2.2.2	Örgütsel Öğrenme Süreci.....	17
2.3	Öğrenen Örgütler.....	20
2.3.1	Öğrenen Örgüt Oluşturma Süreci.....	25
2.4	Öğrenen Örgütlerin Önemi.....	26
2.5	Öğrenen Örgütler Olarak Okullar.....	27
2.5.1	Öğrenen Okulların Özellikleri.....	28
2.5.2	Öğrenen Okullarda Yönetici, Öğretmen ve Öğrencinin Rolü.....	36
2.5.4	Öğrenen Okul Olmanın Engelleri:	40
3	BÖLÜM III. YÖNTEM	41
3.1	Araştırmanın Modeli	41
3.2	Evren – Örneklem	42
3.3	Veri Toplama Araçları.....	49
3.3.1	Kişisel Bilgi Formu	49
3.3.2	Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeği.....	49
3.3.3	Öğrenen Örgütler Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	53
3.4	Verilen Toplanması	54
3.5	Verilerin İstatistiksel Çözümlemesi	55
4	BÖLÜM. BULGULAR	57
4.1	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
4.2	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	63
4.3	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	70
4.4	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	81
4.5	Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	84

4.6	Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	87
4.7	Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular	90
5	BÖLÜM. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	100
5.1	Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Sonuçlar	100
5.1.1	Görev ve sorumluklar açısından kurumun öğrenen örgüt özelliği gösterip göstermediğine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri.....	100
5.1.2	Diyalog, paylaşım ve takım çalışması açısından kurumun öğrenen örgüt özelliği gösterip göstermediğine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri..	102
5.1.3	Gelişim, araştırma ve sürekli öğrenme açısından kurumun öğrenen örgüt özelliği gösterip göstermediğine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri.....	103
5.1.4	Örgütsel öğrenme engelleri açısından kurumun öğrenen örgüt özelliği gösterip göstermediğine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri.....	104
5.2	Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Sonuçlar	106
5.3	Öneriler.....	110
5.3.1	Uygulamaya yönelik öneriler.....	111
5.3.2	Gelecekteki yapılacak araştırmalara yönelik öneriler	113
	Kaynakça	114
	Ekler	123

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1. Örgütsel Öğrenme Süreci	26
Şekil 3.1. Araştırmada seçilen örneklem sayılarının ilçelere göre dağılımı	70
Şekil 3.2. Öğretmenlerin öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alma durumlarının dağılımı	73
Şekil 3.3. Öğretmenlerin öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alma durumlarının dağılımı	73

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1.1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı	71
Tablo 3.1.2. Yöneticilerin demografik özelliklerine göre dağılımı	74
Tablo 3.2. Öğrenen Örgütler Olarak ölçeğinin alt boyutları	77
Tablo 3.3. Öğrenen Örgütler Olarak Ölçeğinde yer alan ifadelere ilişkin faktör yükleri	78
Tablo 4.1.2. Öğretmenlerin öğrenen örgütler ölçeğinde yer alan ifadelere verdikleri yanıtlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler	84
Tablo 4.1.2. Yöneticilerin öğrenen örgütler ölçeğinde yer alan ifadelere verdikleri yanıtlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler	85
Tablo 4.2. Öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgütler ölçeğinde yer alan alt boyutlardan aldıkları toplam puan ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler	86
Tablo 4.3. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenen örgütler ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların karşılaştırılması	89
Tablo 4.4. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre öğrenen örgütler ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların karşılaştırılması	92
Tablo 4.5. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öğrenen örgütler ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların karşılaştırılması	95
Tablo 4.6. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre öğrenen örgütler ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların	97

karşılaştırılması

Tablo 4.7. Öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları branşlara göre öğrenen örgütler ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların karşılaştırılması	98
Tablo 4.8. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine göre öğrenen örgütler ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların karşılaştırılması	99
Tablo 9. Öğretmenlerin şuan görev yaptıkları okulda çalışma sürelerine göre öğrenen örgütler ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların karşılaştırılması	103
Tablo 4.10. Öğretmenlerin şuan görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelere göre öğrenen örgütler ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların karşılaştırılması	106
Tablo 4.11. Öğretmenlerin öğrenen örgütler hakkında hizmet içi eğitim alma durumlarına göre öğrenen örgütler ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların karşılaştırılması	108
Tablo 4.12. Öğretmenlerin öğrenen örgütler kavramının görev yaptıkları okullarda değer görme durumlarına göre öğrenen örgütler ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların karşılaştırılması	111
Tablo 4.13. Öğretmenlerin öğrenen örgütler ölçeğinde yer alan alt boyutlardan almış oldukları puanlara ilişkin korelasyonlar	114
Tablo 14.1. “Görev yaptığınız kurumlar; öğrencilerin aktif olduğu “öğretme” değil “öğrenme” etkinliğinin ön planda olduğu kurumlar mıdır? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	116

Tablo 14.2. “Görev yaptığınız kurumlar; birlikte öğrenme disiplini elde etmeyi hedefleyen kurumlar mıdır? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	117
Tablo 14.3. “Görev yaptığınız kurumlar; insan kaynaklarının sürekli gelişmesine yön veren kurumlar mıdır? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	118
Tablo 14.4. “Görev yaptığınız kurumlar; açık ve herkes tarafından kabul edilen, paylaşılan ve anlamlı bulunan vizyona sahip midir? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	119
Tablo 14.5. “Görev yaptığınız kurumlar; iş birliği, karşılıklı birbirine destek olan, samimi, kaynak ve fikirlerin paylaşıldığı, düşünceye saygılı kurumlar mıdır? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	120
Tablo 14.6. “Görev yaptığınız kurumlar; risk almaktan kaçınmayan, tartışma cesaretine sahip, başarıları paylaşan ve tüm paydaşların değerli olduğuna inanan bir kültüre sahip midir? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	121
Tablo 14.7. “Görev yaptığınız kurumlar; karar verme yetkisinin kurullara dağıtıldığı ve uzlaşmayla karar alabilen kurumlar mıdır? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	122
Tablo 14.7. “Görev yaptığınız kurumlar; karar verme yetkisinin kurullara dağıtıldığı ve uzlaşmayla karar alabilen kurumlar mıdır? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	123
Tablo 14.9. “Görev yaptığınız kurumlar; amaç ve hedefler belirlenirken tüm bileşenlerin (ebeveynler, görevliler, öğretmenler,	124

öğrenciler) katılımını sağlayan ve kurum/okul gelişme planları (iletişim becerileri, toplam kalite yönetimi, sınıf yönetimi, program geliştirme) olan kurumlar mıdır? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Tablo 14.10. *“Görev yaptığınız kurumlar; yönetilebilir önceliklerini belirleyen, amaç ve önceliklerini yeniden gözden geçirebilme esnekliğine sahip ve spesifik program geliştirebilen stratejilere sahip midir? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar*

125

BÖLÜM I

GİRİŞ

Küreselleşme ile örgütler değişim ve gelişimi gerçekleştirmek adına çevreden daha çok etkilenip sürekli yenilenmeyi hedeflemektedir. Günümüzde bilgi üretimi temel kaynak ve hedefler arasındadır. Örgütlerin sağlıklı ve sürekli bir öğrenme yeteneğine sahip olmaları bilgi üretimi ve kullanımında önkoşul olmuştur. (Öneren,2008).

Alipour ve Karimi'e (2011) göre kurumlar örgütler performanslarını artırmak için bilgiyi kullanabilme ve sürekli öğrenme yaklaşımını benimsemeyi hedef almalıdır. Öğrenmeyi ilk olarak Çinli filozof Konfüçyüs, bilgeliğin, bireyin ve örgütlerin ne bildiği ve ne bilmediği konusunda farkında olma olarak tanımlamış, öğrenme olgusunun önemini ortaya koymuştur. Böylelikle Konfüçyüs, her bireyin sürekli öğrenmesi ve değişime açık olması konusunda önemli tavsiyeleri su yüzüne çıkarmıştır (Senge,2013).

Değişim süreçlerinin toplumlarda yaygınlaşması ile bireyler ve örgütler için öğrenme kavramı büyük önem taşır hale gelmiştir. Öğrenme sanatı 1950'de Gould-Kreutzer Kuruluşlarınca, sistemli düşünme kavramıyla ortaya çıkarılmasına rağmen sonuca yönelik uygulamaya dönüştürülememiştir. Bu bağlamda Peter Senge öğrenen örgütler için kuramsal temel oluşturdu. Senge araştırmalarında, öğrenen örgütlerin özelliklerini zihin modeli, kişisel hâkimiyet, takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesini olarak belirtmiştir. Yapılan tüm araştırmalar öğrenen örgütler ile ilgili verilen tarihçeyi benzer şekilde özetlemektedir (Senge, 2013, s.23).

Bilgi toplumlarında aktif öğrenme, temel değer olarak değerlendirilmektedir. Okulların bu gelişmelere uyum gösterebilmesi, öğrenen örgüt olmaya geçmesiyle mümkün olabilecektir (Jokić ve diğ., 2012). Çağdaş eğitim ortamında okulların kendini iyileştirerek devam ettirilebilir bir gelişme çizgisinin dinamiklerinin kaynağı, merkezi otoritenin emirleri ya da okul yöneticilerinin direktifleri olmamaktadır (Banoğlu, Peker, 2012; Lyle, 2012). Okullarda iyileştirme ve sürekli öğrenme bilginin paylaşılmasının önemi gerekmektedir (Boztepe, 2007).

Öğrenen örgüt, sürekli öğrenme döngüsüne temellendirilmiş bilginin yaratılması, edinilmesi ve transferi ile yeni bilgilerin ve anlayışların oluşturulması için davranış değiştirme becerisine sahip bir kurumdur. Geleceğe ışık tutabilecek örgütler, öğrenme kapasitesi ve isteğine sahip, geçerli ve güvenilir bilgiyi üreten ve kullanan örgütlerdir. Hizmet kalitesinin artırılmasında, yeniliklere açık olma ve kurum içerisindeki çalışanlarla birlikte öğrenme anlayışı kaçınılmaz hale gelmiş, öğrenen örgüt olmanın önemini gündeme getirmiştir. Öğrenen örgüt olma tüm alanlarda ve kurumlarda önem kazandığı gibi eğitim kurumlarında da bilgiyi yeniden oluşturma ve değişime adapte olma açısından büyük önem kazanmıştır. Özellikle, geleceğin temelini atıldığı İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarının hizmet kalitesinin artırılması ve yeniden yapılandırılmasında öğrenen örgüt olma özelliklerinin farkındalığının kazandırılması eğitim sistemimize dinamizm ve yenilik getirerek sözü geçen kurumlarda motivasyon ve istekliliğin artmasına sebep olabilecektir (Taşargöl,2013).

Teknolojinin yaşama ve eğitime kattığı ivme ile değişime adapte olma ve yenilikleri özümseme, bilgiyi yeniden yapılandırma örgütlerin gelişimde ve bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde kaçınılmaz olmuştur. Geleceğimizin aynası olan okullarımızın kaliteli ve çağdaş eğitim anlayışını yansıtan kurumlar olarak işlev

göstermeleri için mevcut okullarımızın durumunu değerlendirmek ve öğrenen okullar yaratmak büyük önem teşkil etmektedir. Gerek politik gerekse ekonomik değişimlerin süzgecinden geçen toplumumuzun değişimlere adapte olma niteliğinin artırılmasında birlikte öğrenme, toplumsal refah ve kalkınmanın temelini oluşturur. Toplumun yapı ve işlevlerinin verimliliği ve kalitesi için eğitim kurumları anahtar rol üstlenmektedir. Ada ülkesinin kalkınmasında eğitim sektörünün rolü ve her alana katkısı büyüktür. Bu sebeple, geleceği yetiştiren ve geleceğin temellerini oluşturan İlköğretim ve Ortaöğretim okul yöneticileri, öğretmenler ve okul aile birliklerinin örgütsel öğrenme sürecine istekliliği ve motivasyonunun yaratılması toplumsal kalkınmayı etkileyen herhangi bir problemin aşılmasında dayanışmaya dayalı çözüm anlayışının varlığını ortaya koyacaktır. Buna bağlı olarak bu tez kapsamında, örgütsel öğrenme süreci ve öğrenen örgüt olma özellikleri değerlendirilecektir. Örgütsel öğrenme süreci, bilginin yaratılması, örgüt bazında yayılması, içselleştirilmesi, bilginin kullanılmasını kapsamaktadır. Bir başka deyişle, bu projede öğrenen okullar olarak farkındalık, çevre, liderlik, işgücü ve öğrenme süreci değerlendirilecektir. Küresel yaşamda teknoloji, öğrenen örgütün işlevi açısından rolü ve önemi vurgulanacaktır.

Son yıllarda eğitim ve özelde de eğitimin yönetimi konusunda birçok değişiklik ve iyileştirme yapılmasına rağmen, KKTC ortaöğretim kurumlarının öğrenen örgüt olma ve öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirme konusunda kat etmesi gereken daha uzun bir yol olduğu açıktır. Klasik eğitim yönetimi anlayışının terk edilerek, eğitimin tüm bileşenleriyle okulların amaç ve işlevlerinin yeniden belirlenebildiği yeni bir vizyon, kültür, okul yapısı ve strateji geliştirilmesine çalışılsa da; eski yöntem ve alışkanlıkların birçok noktada halen görüldüğü ve sadece “öğreten örgüt” olarak okulların varlıklarını devam ettirdikleri de görülmektedir.

1.1 Problem Durumu

Dünyadaki gelişmelerin hızı her geçen gün biraz daha artarken, bu gelişmelerin gerisinde kalmamak için sürekli öğrenmek gerekmektedir. Bunun içindir ki bilgi ve teknoloji çağında yaşayan insanlar değişmek, değişirken de gelişmek için bilgiye ulaşma yollarını ararlar. Bu doğrultuda kurumlar da çağı yakalamak adına, sürekli öğrenme ihtiyacı duymuş ve “öğrenen örgüt” anlayışı gelişmiştir (Özkaya,2013).

Günümüzde okullara görev ve yetkileri giderek değişmektedir. Klasik öğrenme görevinin sağlanması yanında aktif öğrenmenin temel aldığı toplumsal talepleri karşılayabilme ve kaliteli eğitim hizmetinin yapılması eğitimde dönüşüm ve kalitenin etkinleştirilmesinin esas noktasıdır (Çalık, 2010). Bu bağlamda öğrenen örgüt olma yolunda bilişim ve teknolojinin gelişimi ile bilginin güvenliği ve kullanılması önemli hale gelmiştir (Töremen,2011).

KKTC ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgüt olma sorunlarının esasta hangi noktalarda yoğunlaştığı ve nasıl çözülebileceği konusunda veriler elde edebilmek için genel teorik tartışmaların yanı sıra, spesifik olarak eğitim kurumlarında araştırmaların yapılması gerekmektedir. Altınay, Aksal, Birol, Silman (2010) çalışmasında üniversitelerin öğrenen örgüt olmasında uzaktan eğitim uygulamalarına yer vermiştir. Aynı zamanda, bu çalışmada KKTC’de yapılan öğrenen örgütler çalışmalarına ışık tutmuştur. Bilgi üretimi olan kurumlar geliştirmek kendini ve kurumu geliştirmeye yönelik stratejiler ve adımlar atmak adına açık, esnek bir yapıyla değer katan işleyişin yaratılması önem kazanmıştır. Bu araştırmanın kuramsal çerçevesinde Senge (2014) ‘in beş disiplin süreci yer almaktadır. Bu disiplinler, kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyonun oluşturulması ve takım halinde öğrenmedir.

Diyalog, paylaşım ve takım çalışması, gelişim, araştırma ve sürekli öğrenme açısından kurumların öğrenen örgüt özelliği gösterme durumları ortaya konacaktır.

1.1.1 Problem cümlesi

Araştırmanın temel problem cümlesi; “Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri açısından öğretmen ve yönetici görüşleri nedir?” şeklindedir. Ayrıca araştırmaya ilişkin alt problemler aşağıdaki gibidir;

1.1.2 Alt Problemler

1. Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt özellikleri açısından öğretmen ve yöneticilerin görüşleri nedir? Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında fark var mıdır?
2. Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt özellikleri açısından öğretmen ve yönetici görüşleri öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt özellikleri açısından öğretmen görüşleri öğretmenlerin mesleki özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt özellikleri açısından öğretmen görüşleri öğretmenlerin öğrenen örgüt kavramı hakkında hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt özellikleri açısından öğretmen görüşleri öğretmenlerin öğrenen örgüt kavramının görev yaptıkları okullarda değer görme durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

6. Öğretmen görüşlerine Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt boyutları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yönetici görüşlerine göre, ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediğini saptamaktır. Bunun yanı sıra: öğrenen örgüt olma özelliklerinin öğretmen ve yöneticilerin “cinsiyet”, “yaş”, “öğrenim durumu”, “branş”, “mesleki kıdem”, “şuan görev yapılan okulda çalışma süresi”, “görev yapılan okulun bulunduğu bölge” ve “öğrenen örgütler konusunda eğitim alma durumu” ve “görev yapılan okulda öğrenen örgüt kavramının değer görme durumu” değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin görev yaptığı kurumların, öğrenme merkezli kurumlar olup olmadığının, işbirliği ve birlikte öğrenme kavramlarının uygulanma durumlarının, sürekli öğrenme ve gelişime karşı tutumlarının, karar alma merci ve mekanizmalarının nasıl işletildiğinin, vizyon, amaç ve stratejilerin nasıl belirlendiğinin ve paydaşların karar almadaki rolleri saptanması amaçlanmaktadır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Eğitimde dönüşüm ve gelişim, birey ve kurumların gelişimine bağlı devam etmektedir. Bu nedenle küreselleşen yapıyla bilgi üreten toplumların yaygınlaştırılmasında öğrenen birey ve kurumların oluşturulması büyük önem

taşımaktadır (Balay,2004). Eğitim kurumlarının kaliteyi yakalamasında öğrenme ve bilgi üretimi güçlü bir sinerji, yapısı ile oluşturulmalıdır (Töremen,2011).

Araştırma ile elde edilen bulguların ve ulaşılan sonuçların;

1. Ortaöğretim kurumlarının öğrenen örgüt olma özelliğini ortaya koyması,
2. Örgütsel engellerin, öğrenen örgüte geçişteki etkilerini ortaya koyması,
3. Bu çerçevede eğitim yöneticilerine bütüncül, sistematik ve tarafsız bilgiler sağlaması,
4. Bundan sonra konu ile ilgili yapılacak çalışmalara katkı sağlaması düşünülmektedir.

Şanal (2009)'a göre personelin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin görüşlerini; Kılıç (2009) ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenleri öğrenen örgüte ilişkin algı düzeylerini; Subaş (2010) ilköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamalarını; Bal (2011) ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algılarını; Tiltay (2009) öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini; Alp (2007) ilköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algılarını çalışmıştır. Literatürde okullarda öğrenen örgüt algılarını betimlemeye dönük çok kısıtlı araştırma bulunmamakla birlikte söz konusu araştırmalar Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde hiç yapılmamıştır.

Bu araştırma ile alan yazındaki bu boşluk doldurmak için eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin "Öğrenen Okul" algıları tespit edilmekle birlikte okuldaki "Öğrenen Okul" algılarında bir farkındalık düzeyi oluşacaktır. Amaçlanan bu farkındalık, sürekli değişim içerisinde olan dünyada okulları

değişimin öncüsü konumuna taşıyarak, okullarda bilgi paylaşımının okul kültürü haline gelmesine ve öğrenen okul anlayışına hizmet edeceği düşünülmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırma, KKTC Milli Eğitim Kültür Bakanlığı Orta Öğretim Dairesi Müdürlüğüne bağlı Lefkoşa, Gazi Mağusa, Girne, Güzelyurt ve İskele bölgelerinde yer alan ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

1.5 Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, veri toplama aracı olan ankette yer alan sorulara verdikleri cevapların, onların gerçek algılarını ve değerlendirmelerini yansıttığı varsayılmıştır.

Anketteki sorulara cevap veren öğretmenlerin eğitim, kültür ve deneyim gibi bireysel farklılıklarının olmasına rağmen, soruları aynı şekilde algıladıkları varsayılmıştır.

1.6 Tanımlar

Öğrenme; , yeni bilgi ve anlayış elde etme süreci veya bilgi ve becerilerin kazanılması süreci olarak tanımlanabilir

Örgüt; Ortak bir amaç için bir araya gelmiş kişilerin oluşturdukları birlik, kurum, teşkilat, teşekkül. Ayrıca bir kuruluşun alt bölümleri ile birlikte oluşturduğu kurumsal yapının bütünü

Öğrenen Örgüt; yönettiği örgütü öncelik tanıyan, ve becerisini geliştirip iyileştiren ve her gün bir öncekinden daha iyi olan bir yönetim sistemidir

Örgütsel öğrenme; “örgüt üyelerinin algı ve davranışlarını geliştiren dinamik bir kavramdır. Dolayısıyla sürekli değişim

Öğrenen Okul; yeniliğe açık okul demektir

1.7 Kısaltmalar

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

n: Örneklemdeki kişi sayısı

s: Standart sapma

\bar{X} : Ortalama

t: t testinin test istatistiği değeri

F: Varyans analizinin test istatistiği değeri

r: Korelasyon katsayısı

p: test istatistiği değerinin anlamlılığı

Min: Minimum değer

Max: Maksimum değer

BÖLÜM II

ALAN YAZINI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.8 Öğrenme Olgusu

Öğrenmeyi tetikleyen şey vizyondur (Senge ve diğ.,2014). Öğrenme olgusunu tanımlamak üzerine yapılan pek çok araştırmada karşılaşılan temel konu söz konusu kavramın tek bir tanım çerçevesinde tanımlanamayacağıdır. Literatürde bu konuda pek çok izahat yapılmakta ve bir tuğlanın binayı örmesi gibi her biri diğerini tamamlayan yapıya gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda öğrenme olgusu ile ilgili tanımlara bakıldığında zaman, Bostingi'nin; “öğrenmenin nefes almaya başladığımızdan beri attığımız her adımda ilerlediğimiz süreç” olarak tanımladığı ve ilaveten “ne zaman yeni bir bilgi edinilse, yeni bir beceri kazanılsa beynimizde meydana gelen dönüşüm” olarak açıklandığı görülmektedir (Bostingi,2000).

Bacanlı başlıca öğrenme tanımını ortaya koyarken “tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı ve sürekli değişiklik” (Bacanlı, 2000, s.145) olarak tanımlamaktadır.

Yavuz (2004) ise ,“öğrenmenin kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu kendisinin de oluşan kalıcı ve izli değişim” (Yavuz, 2004) olarak değerlendirmektedir. Bu açıklamalar ışığında öğrenmenin diğer bireyler veya çevre ile etkileşimler neticesinde gerçekleşebileceği de ortaya konmaktadır.

Öğrenme kuramlarına bakıldığında çok farklı değerlendirmeler ve tanımlamalarla karşılaşılmaktadır. Nitekim öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği pek çok bilim dalının merak konusu olmuştur. Öğrenme ile ilgili çalışmalar özellikle psikoloji ve eğitim biliminde önemli bir yer tutmaktadır.

Esasında öğrenme olgusu, tüm canlı varlıkların sahip olduğu ve onları diğer varlıklardan ayıran temel özelliklerden biri olarak değerlendirmek mümkündür. Bunun içindir ki, doğumundan itibaren, yaşamak ve çevremize uyum sağlamak için öğrenmek zorundayız (Şeşen 2006).

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin önceden bilmediği bilgiyi anlayabilmesi, diğer kavramlarla ilişkilendirebilmesi, yorumlayabilmesi, yeni kavramlar üretebilmesi ve bunları davranışlarına yansıtabilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenildiği sanılan bilgi, bireyde kalıcı etki bırakmayacak ve oluşabilecek yeni bilgilere zemin hazırlamayacaktır (Töremen, 2011, s.8). Bu değerlendirmeler ışığında öğrenmenin, doğumdan ölüme kadar süreklilik arz ettiği belirtilebilir. Zira öğrenmek, insanın diğer ihtiyaçları gibi bir ihtiyaçtır. Gündelik ihtiyaçlarımız için edindiğimiz bilgiler, akademik bilgiler, iş hayatında edindiğimiz bilgiler davranışlarımızı ve düşünce şemalarımızı belirlemektedir.

Öğrenme olgusu üzerine yapılan bu değerlendirmeler devamlı gelişmekte olduğu belirtilebilir. Bunun için öğrenme kavramı literatürde genel itibarıyla bilgi ve deneyim sonucu devamlı değişim olarak da ifade edilmektedir. Bunu bir aşama olarak gören Eren, öğrenmeyi; kuramsal düşüncelerden uygulama ve deneyimlerden sağlanan bilgiler ile insan inançlarını, değerlerini, tutum ve davranışlarını değiştirme aşaması (Eren, 2006) olarak da değerlendirilmektedir.

Öğrenmek ilk aşamada oldukça kişisel ve doğuştan gelen sosyal bir olgudur. Bizi sadece soyut değil birbirimize de bağlar. Yaşamımız boyunca, bir durumdan diğerine geçtikçe yeniliklere küçük ve büyük yeni mücadelelerle karşılaşırız, Eğer bunlar için hazırsak. Yaşamak ve öğrenmek ayrılmaz bir bütün haline gelir (Senge ve diğ.,2014, s.4).Öğrenme olgusuna ilişkin yukarıdaki farklı tanımlamalara bakıldığında, öğrenme ile birey bir dinamizm kazanmaktadır. Zihinsel gelişimi sayesinde karşılaşılacağı sorunları bertaraf edebilme yeteneğini kazanır. Hatta bunun ihtiyaçtan kaynaklandığını ortaya koyan düşünürler olduğu kadar öğrenmenin çocukluk dönemine sıkı sıkıya bağlı bir olgu olduğunu da ortaya koymaktadırlar. Senge (2013)'ye göre ise öğrenmede kişiyi muktedir kılan bir özellik vardır. Ona göre gerçek öğrenme, insan olmanın anlamını ta yüreğinden kavrar. Öğrenmeyle kendimizi yeniden yaratırız. Öğrenmede duyu organlarının rolü büyüktür. Öğrenmelerimizin büyük çoğunluğu duyu organları ile başlar. Ör: Sıcak bir sobaya dokunduğunda elini çekmesini öğrenen çocuk, dokunma duyumu sayesinde ütünün sıcak olduğunu öğrenir. Sosyalleşme de bireyin içinde yaşadığı toplumun değerlerini ve kurallarını kazanması sürecidir. İlk olarak ailede başlayan ve ölüme kadar devam eden bir süreçtir. Hiç kuşkusuz bireyin sosyalleşmesinde öğrenmenin rolü büyüktür. Öğrenme sayesinde birey toplumsal değer ve normları kazanır,toplumsal bir varlık haline gelir. Öğrenmenin kaynağı; eğitim, öğretim ve kendi yaşantılarımızdır. Öğrendiklerimiz kendi yaşantılarımıza ve başkalarının geçmiş deneyimlerine dayanır.

Öğrenmeyle, şimdiye kadar hiçbir zaman yapamadığımız bir şeyi yapmaya muktedir hale geliriz. Öğrenmeyle dünyayı ve onunla ilişkimizi yeniden kavrarız. Öğrenmeyle yaratma ve hayatın üretme sürecinin bir parçası olma kapasitemizi genişletiriz. Her birimizin içinde bu tür öğrenmeye karşı derin bir açlık vardır. Birey öğrenmeyle yaratıcılık kazanır ve süreç boyunca karşılaşacağı birçok farklı sorunu öğrenme ile aşacaktır. Bunun için insanın yaşadığı çevreye duyarlı olması gerekir çünkü öğrenme

algılama ile başlar. Bu algılama ile gerçekleştirilen öğrenme her zaman olumlu olmayabilir. Ancak bu durumda da hata yapan birey gene öğrenmeyi gerçekleştirir ve bu hatayı bir kez daha tekrarlamaz. Öğrenme iki yönlü yani olumlu ve olumsuz tarafı da olan ama her iki yönüyle de aynı sonucu veren bir süreçtir (Senge,2013). Aslında Senge'nin bu duruşunda ifade edilen öğrenmenin hata yapan tarafından tekrarlanmaması her olay için söz konusu olmayabilir. Öğrenme içselleştirilerek zihinsel faaliyetlerde algı düzeyinde olumlu yer edinebildiği sürece hata yapma şansı daha düşük olabilir kanaatindeyiz.

1.8 Örgütsel Öğrenme

Literatür taramasında örgütsel öğrenme önemli bir yer tutmaktadır fakat çalışmalarda daha çok örgütsel öğrenmenin ne olduğundan çok, nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışan yapıtlar mevcuttur. Bunun içindir ki, örgütsel öğrenmenin tek bir tanımını yapmak mümkün değildir.

Örgütsel Öğrenme örgüt paydaşlarının istek ve ihtiyaçlarını daha fazla tatmin etmek için, öğrenme sürecinin birey, grup ve örgüt sistemi düzeyinde bilinçli kullanılarak, örgütün sürekli yenilenmesidir (Cengiz, 2006, s.47). Örgütsel öğrenme, potansiyel davranışlar dizisinde değişime sebep olan bir enformasyon işlemesidir(Göztepe, 2009, s.49). Öğrenen bir örgüt, Paydaşların kendi duygu ve düşüncelerini ne şekilde yaşadıklarını ve nasıl değiştirebileceklerini keşfettikleri yerdir (Senge, 2013). Görüldüğü üzere örgütsel öğrenme ile ilgili tanımlamalarda farklı düşünürler “sürekli yenilenme”, “değişime sebep olan enformasyon işlemesi” ya da “değişimin keşfi” tanımlamaları yapıldığını ortaya koymaktadır. Bu durum değişimle birlikte dönüşümü sağlamaktadır.

Örgütsel öğrenme esasında çalışma yaşamında 1970’li yılların ortasında beliren ve ilk olarak “yanlışların yakalanması ve düzeltilmesi” olarak tanımlaması ile öne çıksa da daha sonraki süreçte yaşanan farklılaşmalar sonucu bütün örgütleri yakından etkileyen çok önemli bir faktör olarak görülmeye başlanmıştır. Bunun nedeni örgütler devam edebilmek için yeni yollar öğrenmeyi sürekli duruma getirmek zorundadır. Değişim, gelişme ve öğrenme gereksinimine neden olmaktadır. Bunun devamlı yaşanması içinse örgütlerin öğrenen örgüt olması açısından bir eğilimi olması gerektiği ortaya çıkmaktadır (Bingöl, 2005).

Öğrenen örgütün temeli öğrenen bireydir. Öğrenen takımları ve sonuçta öğrenen örgütü yaratacak odur (Bozkurt, 2000, s. 43). Senge (2006) ise organizasyonların sadece öğrenen bireyler aracılığıyla öğrendiğini, bireysel öğrenmenin organizasyonun öğrenmesini garanti etmeyeceğini, ancak, bireysel öğrenme olmadan da organizasyonel (örgütsel) öğrenme meydana gelmeyeceğini açıklamaktadır (Senge, 2013). Bu noktada bireyin ön plana çıkarıldığı bir örgütsel öğrenme sürecinden bahsedildiği görülmektedir. Dolayısıyla, örgütsel boyutta ele alınan öğrenme eylemi; birey ve grupların karşılıklı etkileşim içindeki ortak anlama ve harekete geçme uygulamalarının durumunu kurallarla donatmak amacıyla kendi kendisini örgütleyen öğrenen örgüt kavramının oluşmasına yol açmıştır. Bu haliyle öğrenen örgüt kavramı, Peter M. Senge (2013) tarafından Beşinci Disiplin adlı eserinde formülize edilmiştir. Bu eserde öğrenen örgüt, üyelerin hedeflenen sonuçları elde etmek için kapasitelerini durmadan artırdıkları, yeni ve coşkun düşünme tarzlarının teşvik edildiği, ortak özelemlerinin sınırlandırılmadığı ve birlikte öğrenmenin sürekli olarak öğrenildiği örgüt olarak tanımlanmıştır.

Örgütsel öğrenme yeni bir liderlik anlayışı gerektirir. Senge, öğrenen bir örgütte; liderin tasarımcı, yönetim memuru ve öğretmen rollerini üstlendiklerini ortaya

koymaktadır. Tasarımcı olarak lider çok az övgü almaktadır. Tasarım kapalı kapılar ardında olup biter, işlevi çok az fark edilir. Kontrol etme, ün kazanma ya da sadece “olan bitenin merkezinde olma arzusunun” liderlik yapmaya kalkışanlar, liderliğin gerektirdiği sessiz tasarım işlerinde çok az şeyi çekici bulacaklardır (Senge, 2013, s. 294). Hakikaten de liderlik yönetim ruhuna sahip olma ve ruhu öğretmen kimliği ile karşı tarafa aktarmada önemli bir pozisyonu yaratır. Her öğretmen ya da eğitim yöneticisi liderlik ruhunu karşı tarafa yansıtmak durumundadır.

Çalışanlar örgütsel öğrenme ortamının etkisi altına girebilmektedir. Bunun nedeni de bu ortamdaki öğrenme, örgüt üyelerinin çalışma ortamında birçok konuyu öğrenmelerine yardımcı olmasıdır. Pek çok değer yargısı, norm ve davranış türü örgüt ortamı aracılığıyla kabul görüp pekiştirilmektedir. Buna rağmen birtakım davranış ve normlarsa genel anlamda kabul görmediğinden cezalandırılıp devam ettirilmektedir. Bazı davranışlar yalnızca öğrenilmekle kalmaz çalışan tarafından hayatı için genelleştirilerek birçok yerde uygulanıp pekiştirilmektedir. Örgütün, iyi veya kötü birçok davranışın ayırt edildiği bir ortam olduğu kadar bazı davranışların biçimlendirildiği sosyal bir ortam olduğu ifade edilebilir (Eren, 2006, s. 599).

Örgütlerde öğrenmeyi vazgeçilmez duruma getiren bir diğer gelişme de ekonominin zamanla bilgiye dayalı duruma gelmesidir. Bilgi, kaynak oluşturmada üretim faktörlerinin yanında örgütsel ve kişisel gücün temeli durumuna gelmiştir. Yeryüzünde üretilen bilgi miktarı her üç - dört senede bir ikiye katlanmaktadır. Bu sebeple beyin ve düşünme gücü, bir örgütün en önemli girdisi durumuna gelmiştir. Çelik üretiminde entelektüel bileşen oranı artmış, fiziksel bileşen miktarı azalmıştır (Çırpan, 2001, s. 2). Bu durum ekonominin önemini ortaya koyarken öğrenmenin bu ekseninde bilgi ile güç konuma geldiği görülmektedir. Bu durum da öğrenme sürecine farklı bir boyut getirmektedir. Zira yirmi birinci yüzyılda değişen

teknolojik yapı, bilgi çağı gibi faktörlerin ön planda olması öğrenmenin boyutunu da farklı bir sürece soktuğu belirtilebilir. Dolayısıyla Baytekin'in (2008) de ifade ettiği gibi örgütsel öğrenme, kişisel öğrenmeden örgütsel öğrenmeye geçen bir süreçtir. Bu süreç, bilgilerin üretilmesini, bilgilerin yorumlanmasını ve yorumlara dayalı durumların geliştirilmesini ve kişisel öğrenmeyle örgütsel öğrenme arasında çeşitli süreçlerden geçmektedir (Baytekin, 2008). Örgütsel öğrenmeyi yeteneğini ve deneyimini geliştirme süreci olarak değerlendiren Aytaç ise bu çıkışı ile grup halinde öğrenmenin amaçlandığını ortaya koymaktadır. Bunun için vurguladığı husus ise sanayi toplumu eğitim modelinde yalnız çalışmayla öğrenme, bilişim toplumu eğitim modelinde yerini takım çalışmasıyla öğrenmeye bırakmıştır. Senge (2013) bu duruma takım halinde öğrenme diyerek bir takım öğrenmesinin, insan gruplarının bireysel perspektiflerin ötesinde yatan büyük resmi görebilme becerilerini geliştirmesidir demektedir.

Senge (2006) örgütlerde takım halinde öğrenmenin üç önemli boyutunu ifade etmektedir:

1. Karmaşık sorunlar üzerine iç görüsel bir düşünmeye ihtiyacı vardır. Takımlar, birçok zihnin tek bir zihinden daha zeki olma potansiyelinden nasıl yararlanacaklarını öğrenmelidirler.
2. Yenilikçi, eşgüdümlü eyleme ihtiyaç vardır. Örgütlere temayüz eden takımlar aynı türden ilişkiyi geliştirir, ortada bir güven vardır. Takımın her mensubu diğer üyelerle ortak bir bilinçtedir ve birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekillerde davranacaklarına güvenirler.
3. Takım mensupları, diğer takımlar üzerinde de önemli bir etkileyici rol oynayabilirler. Öğrenen bir takım, diğer takımları sürekli olarak geliştirir ve bunu

takım halinde öğrenme, pratik ve becerilerini daha geniş şekilde telkin ederek yapar (aktaran Töremen, 2011, s. 14).

1.8.1 Örgütsel Öğrenme Ortamı ve Örgüt Kültürü

Öğrenme ortamı, öğrenmenin gerçekleşmesine etki eden iş ortamının durumunu ifade eder. Bireysel düzeyde sürekli öğrenme bir döngü olarak düşünülebilir. Sürekli öğrenme örgüt kültürlerinin temel direği olan sadakat olgusunun yerini alabilecek bir süreçtir. Sürekli öğrenmeye dayalı bir örgüt kültürü rekabet avantajı yaratacağından hem örgütün hem de çalışanlarının stratejik çıkarlarına uygun düşer(Çam, 2002).

Sürekli öğrenmenin bulunduğu örgütlerde örgütün ve çalışanların bakış açıları birbiriyle ters düşmez. Örgütün bakış açısı şudur: “Çalışanlarımızın öğrenmesi için çalışıyoruz; çünkü öğrenen birey esnektir, uyumludur ve kendisini yenilemeyi bilir. Bu da bizim stratejik amaçlarımız için uygundur.” Çalışanlar ise şöyle bakarlar: “Sadece yeni bilgiler edinmekle kalmıyorum, aynı zamanda nasıl öğrenmem gerektiğini de öğreniyorum. Bu da benim için her ortamda değerimi ve pazarlık gücümü artıran bir güçtür(aktaran Yücel, 2007) .Bu bağlamda örgütlerin değişimin gerisinde kalmamak için örgütsel öğrenme ortamı oluşturmaları zorunludur.

1.8.2 Örgütsel Öğrenme Süreci

Örgütsel öğrenme ortamında, ortamın gelişim aşamasının erken süreçlerinden itibaren, değişik teorik yaklaşımları faydalı olabilecek bir birliğe kavuşturma ve ayrıca farklı teorilerin sunduğu bakış açılarının çeşitliliğinden yararlanma arayışları birlikte olmaktadır. İnsan hayatında öğrenme nasıl bir süreç biçiminde gerçekleşiyor ise, yaşayan bir sistem olarak bahsedilen örgütlerde de öğrenme bir süreç olarak gerçekleşmektedir (Sorenson, 1994). Örgütsel öğrenme süreci farklı yazarlar

tarafından farklı biçimlerde değerlendirilmiş olsa da hepsinin kabul ettikleri ve üzerinde uzlaşma sağladıkları ana noktalar da vardır. Bu noktalar şekilde aşağıda gösterilmektedir :



Şekil 2.1: Örgütsel Öğrenme Süreci (Dixon, 1994:46).

Bilgiyi elde edebilmek için bilgi mekanizmalarının stratejik yapıları iki şekilde incelenmektedir. Çevreden bilgi sağlanarak özümlemek için yatkınlık (diğer işletmeler hakkında bilgi edinen rekabet durumundaki haber sistemleri) ve kazanılan bilgilerin ve var olan bilgilerin tekrardan değerlendirilerek yorumlanmasından sonra yeni bilgiler oluşabilmektedir. Öğrenme sadece örgüt dışından bilgi elde edebilmek ile olmaz, ayrıca var olan bilginin tekrardan düzenlenmesi önceki bilgi yapılarının ve yaklaşımların incelenmesi aracılığıyla da oluşabilmektedir (Töremen, 2011). Bu bağlamda örgütsel öğrenmenin sadece bilgi düzenlemesi ile değil bunun tekrardan süzgeçten geçirilmesi ile oluşabileceğinin ifade edilmesi bireyin algılama sürecini de

dâhil ettiğimizde farklı öğrenim kategorilerinin oluşması söz konusu olur. Bu süzgeç bireyin elde ettiği bilgileri kendine yatkın veya yakın gördükleri ve görmedikleri şeklinde değerlendirmesi mümkündür. Birey kişisel olarak öğrenme eyleminde genetik yetenek ve ilgi duyduğu konulardaki öğrenme potansiyelinin farklı olabilmekte, örgütsel öğrenme ile de bu özelliğini bilgi süreci ile öne çıkabileceği ve başarı ve başarısızlıkların ortaya çıkması söz konusu olacağı kanaatindeyiz. Gödek başarı ve başarısızlıklar ile ilgili yaptığı yorumunda; "Başarı ve başarısızlıkların belirlenmesi, yeni bilgi oluşturmak için gerekli deney alanının yaratılmasına ve uygulamalar boyunca çeşitli kontrol değişkenlerinin saptanarak, bu faaliyetlerin kendi kendini düzeltmesinde katkı sağlaması, örgüt bünyesinde bilginin sağlanması için kullanılan bazı metotlardır. Bilginin oluşturulması örgütte yalnızca üst yöneticilerin değil, bütün örgüt üyelerinin görev ve mesuliyetini ilgilendirmektedir. Örgüt üyelerinin duygu, düşünce, deneyim bilgi ve davranışlarındaki değişimler, yeni bilginin sağlanması için gerekli ana özelliklerdendir" (Gödek, 2001) demektedir.

Öğrenmede önemli bir unsur olan bilgi paylaşımıdır. Bu konuda Yazıcı bunun kişiden kişiye, kişiden gruba, gruplar arasında, gruptan örgüte paylaşımı gibi farklı durumlarda yapılabileceğini, örgütlerdeki bilginin paylaşımı iletişim süreçleri ve bilgi akışı ile devam ettirilebileceğini belirtmektedir. Ayrıca, bilginin birtakım elde bulunmasından çok bütün örgütçe paylaşılması, düşüncelerin etkinliğinin artmasına neden olacağını ve öğrenmenin ulusal bir hadiseden daha fazlasını göstermesi için bilginin en büyük hızda ve biçimde örgüt bünyesinde yayılması gerektiğini vurgulamaktadır. Böyle bir durumda çok çeşitli sistemler kullanılabileceği ve sözle, yazılı olarak, raporlar ile iş gören rotasyon programları ile eğitim öğretim programları ile ziyaret ve turlar ile standartlaşma programları ile bilgi

oluşturulabileceğini ortaya koymaktadır(Yazıcı, 2001). Bu bağlamda örgütsel etkinliği hedefleyen yöneticilerin, bilginin hızlı, kısıtlanmadan ve doğru şekilde dağıtılmasını, yayılmasını sağlamaları gerekmektedir. Bilginin farklılaşımının ve paylaşımının sağlıklı olarak gerçekleştirilebilmesiyle, örgüt kültürünün paylaşıma açık olma düzeyi ve paylaşımı destekleyici sistemlerin gelişkinlik düzeyleriyle doğru orantılıdır (Kalkan, 2006, s. 92-93).

Yayılmı sağlanan bilgi çerçevesinde bilginin de çözümlenmesi şarttır. Bu çözümlenmeden bahsedilen bilginin daha geniş alanlara yayılma göstermesidir. Çözümlenen bilgi, kurallı bilgi diye isimlendirilmektedir. Yalnızca bilginin sağlanması önemli olmamaktadır. Elde edilen bilginin faydalı olabilmesi için bilgiyi alanın bilgiyi anlaması, yorumlaması ve çözümlemesi şarttır (Yazıcı, 2001). Bilginin çözümlenmesi, bilginin oluşturulmasından önceki yapıların saptanmasıdır. Bu yapıları ya ana hükümler ya da profiller şeklinde biriktirmektedir. Çözümlenen ve biriktirilen mantıki modeller arasındaki bu etkileşim, örgütün nasıl öğreneceği hususunda kritik bir önem teşkil etmektedir (Töremen, 2001, s.59). Bu süreç, yaratıcılığın ön planda olduğu bir süreç olmaktadır. Anlamlandırma aşamasında farklı durumlarda bilgi yaratılabilmektedir. Bilginin farklı yorumlanma biçimleri tanımlanabilmektedir

1.9 Öğrenen Örgütler

Öğrenmek, ilk aşamada kişisel ve doğuştan gelen sosyal bir olgudur. Bizi sadece soyut bilgiye değil, birbirimize de bağlar. Bir öğretmenin bir öğrencide özel bir şeyler fark etmesinden daha önemli ne olabilir. Yaşantımız boyunca bir durumdan diğerine geçtikçe, yeniliklerle, küçük ve büyük yeni mücadelelerle karşılaşırız.

Eğer bunlar için hazırsak yaşamak ve öğrenmek ayrılmaz bir bütün halini alır (Senge,2013).

Öğrenen örgüt kavramı günümüz bilgi toplumunda eşi benzeri bulunmayan yetenekler ön plandadır. Bireyin sahip olduğu düşünme ve paylaşma yeteneği ile bu etkileşim sonunda sinerji yaratarak, daha fazlasını ortaya koyabilmesi, onu diğer varlıklardan ayırmaktadır. Örgütler de yönetme sorumluluğu olan yöneticiler, sinerjik yönetim ile daha etkin ve verimli olmayı, bunun için çeşitli kaynakları birleştirerek ve gerçekleştirerek olağanüstü verim ve başarıyı hedeflemektedirler (Aytemur, 2001).

Bu bakımdan öğrenen örgüt de, örgütlerde, sinerjik yönetimin bir parçası gibi görülebilir. Çünkü öğrenen örgütlerin oluşum amacı sinerji yaratabilme ve yine bu örgütlerin en temel özelliklerinden biri de, çalışanlar vasıtasıyla sinerji yaratabilme yeteneğine sahip olmalarıdır. Öğrenen örgüt konusunda araştırma yapan tanınmış araştırmacılar, öğrenen örgüt olabilmenin, rekabet edebilme ve başarı için zorunluluk olduğunu ifade etmektedirler (Okumuş ve diğ., 2003).

Öğrenen Örgüt, problem çözme temeline dayalı yapısıyla, etkinlik amaçlı tasarlanmış geleneksel örgütten farklılaşmaktadır (Akhtar ve Khan, 2011). Öğrenen örgüt” kavramı, bir işletmenin, sürekli olarak, yaşadığı olaylardan sonuç çıkarması, onu değişen çevre koşullarına uymakta kullanması, personeline geliştirici bir sistem yaratması ve bu sayede değişen, gelişen, kendi kendisini yenilen dinamik bir organizasyon olmasını ifade etmektedir. Bu örgütlerden, kendilerini daha zeki ve becerikli hale getirenler gelecek yüzyıllık döneme girebileceklerdir. Ortaya çıkacak yeni örgüt, yeni çevrenin gereksinimlerini, müşterilerin beklentilerini ve eklentileri daha da artan çalışanların taleplerini karşılayabilmek için daha çok bilgi, esneklik,

güç ve öğrenme yeteneğine sahip olma gayretinde olacaklardır (Mohanty ve Kar, 2012).

Öğrenen örgüt felsefesi örgütün temeli olan bireyin gelişiminden örgütün gelişimine gelişmeyi esas almaktadır. Değişim sürecinin sonucunda gelişen öğrenen örgüt felsefesi örgütsel farklılık yaratarak örgütler arası rekabet gücünü artırmaktadır. Öğrenen örgütlerde paydaşlar istedikleri gelişmelerin gerçekleşmesi için çok çalışırlar. hedefleri vardır (Armstrong ve Foley, 2003).

Örgütlerde bireysel öğrenmeyle başlayıp, grup düzeyinde öğrenmeyle devam eden ve örgütsel öğrenme ile sonuçlanan bir süreç olarak öğrenen örgüt; “bilgi yaratma, elde etme, paylaşma ve bu bilgiyi ve yeni görüşleri değişimde kullanma” sürecidir (Naktiyok, 2003). Bu süreci iyi uygulayan örgütler önemli avantajlar elde etmektedir.

Öğrenen Örgüt Öğrenen örgütler, mensupların istedikleri sonuçları elde edebilmeleri için sürekli olarak becerilerini geliştirdikleri, yaratıcı düşünceyi işe koşabildikleri ve bir arada öğrenebildikleri organizasyonlardır (Özdemir ve diğ., 2013)

Bilindiği üzere küreselleşen dünyada bilgi dağılımı da hızlı şekilde gerçekleşmekte ve bunun da ötesinde bilginin önemi öne çıkmaktadır. Başarının değişen şartlara uyumu ile mümkün olabileceği durumu karşısında teknoloji ve küresel rekabetin gelişmesiyle birlikte kamu ve özel sektör örgütlerinin de buna uyum sağlayacak duruma gelmesi artık gerekmektedir. Bundan dolayıdır ki organizasyonlar bilgi temelinde ayakta kalabileceklerdir. Bilgi her zaman üretilmeli, paylaşılmalı ve uygulama sürecine konulabilmelidir. Bunun çıktısı ise öğrenme süreci ile alakalıdır. Bu süreç bir değişimi yansıtabilmektedir. Değişim hayatın her safhasında olabildiği gibi bilginin de hızlı bir şekilde ilerlemesi çağımızın artık bilgi çağı olarak algılanmasına da imkân kılmaktadır. Öğrenen örgüt, sürekli öğrenme döngüsüne

temellendirilmiş bilginin yaratılması, edinilmesi ve transferi ile yeni bilgilerin ve anlayışların oluşturulması için davranış değiştirme becerisine sahip bir kurumdur. Geleceğe ışık tutabilecek örgütler, öğrenme kapasitesi ve isteğine sahip, geçerli ve güvenilir bilgiyi üreten ve kullanan örgütlerdir. Hizmet kalitesinin artırılmasında, yeniliklere açık olma ve kurum içerisindeki çalışanlarla birlikte öğrenme anlayışı kaçınılmaz hale gelmiş, öğrenen örgüt olmanın önemini gündeme getirmiştir. Öğrenen örgüt olma yaklaşımı tüm alanlarda ve kurumlarda önem kazandığı gibi eğitim kurumlarında da bilgiyi yeniden oluşturma ve değişime adapte olma açısından büyük önem kazanmıştır .. (Eisenhardt ve Galunic, 2001).

Öğrenen Örgüt, problem çözme temeline dayalı yapısıyla, etkinlik amaçlı tasarlanmış geleneksel örgütten farklılaşmaktadır (Akhtar ve Khan, 2011). Öğrenen örgüt, en geniş anlamıyla, geleceğini yaratma kapasitesini sürekli olarak geliştiren örgüt olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde işletmeler için yalnızca ayakta kalabilmek önemli değildir. Önemli olan ayakta kalabilirliği öğrenmek, diğer bir deyişle değişen çevreye uyum sağlayabilmeyi (Braham, 1998). Yeni bilgi temelli ekonomi ve öğrenen toplumun talepleri doğrultusunda öğrenen örgüt rüyası gerçekleşmiştir. Geleneksel kuruluşlar öğrenen örgütleri anlamak ve kendilerini bu tür örgütlere dönüştürebilmek için çaba sarf etmektedirler. Bu kapsamda örgüt içerisinde yenileşme, farklı bakış açılarını yakalama, her soruna ilişkin özgün problem çözme yöntemleri kullanma, amaçlara ulaşmada niteliğin artırılması, paylaşılan vizyon oluşturulması gibi unsurlar aracılığıyla örgüt adım adım yeniden yapılandırmaya doğru götürülmektedir (Mohanty ve Kar, 2012, s.36). Öğrenen örgütün sağlıklı bir şekilde yapılandırılabilmesi, örgüt liderlerinin öğrenen bir organizasyonu arzulaması (Şimşek ve Kınır, 2006), organizasyonların değişimlere cevap verebilme ve yeni sistemler geliştirebilmeleri (Turan, 2011), bilginin toplanması, değerlendirilmesi ve

kullanılması (Akat ve Budak, 2002), ulaşılan sonuçların örgüt bilgisi haline getirilmesi, sorunların çözülmesi (Koçel, 2010), bireylerin yeniliklere esneklik gösteren, vizyon belirleyen bir konuma gelmesi (Eren, 2010), örgütün bilgi kazanması (Töremen, 2011), sürekli öğrenme mekanizmasının aktif hale getirilmesi (Bejinaru ve Lordache, 2011), tüm grupta yer alan kişilerin yeteneklerinin kullanılması (Senge, 1990), geleceğin inşa edilmesi için sürekli kapasitenin geliştirilmesi (Mohanty ve Kar, 2012) ve bilgi ile iş gören arasındaki ilişkinin kurulması (Srihawong ve Srisa-Ard, 2012) ile gerçekleştirilebilir.

Öğrenen örgütlerin çalışanlara sağladığı yararlar şunlardır;

1. Öğrenen bir örgütte çalışanlar, hayat motivasyonlarından memnundurlar.-
2. Öğrenen örgütler, çalışanlara gelecek vaadeder..
3. Öğrenen örgütler, Yaratıcılığa önem verilir.-
4. Öğrenen örgütler, kişilere güvenli bir zemin sağlar..
5. Öğrenen örgütte Çalışanlar örgüt içinde ilişki halindedirler-
6. Sistem düşüncesi esastır,,-

Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için üç tür yapılanma gereklidir;

1. Öğrenen örgütlerde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kurulan sistemler: Bu sistemler, bilginin elde edilmesi, fikirlerin paylaşımı ve kullanılmasını sağlar.
2. Yetkilendirme: Olaylardan ve örgüt politikasından etkilenen iş görenler arasında karar verme ve düşünce paylaşımına karşı, gerçek bir istek olmaksızın örgütler öğrenemezler.
3. Örgüt ile çevresi arasında bağlantı kurmak: Örgütün iş ve sosyal nitelikli konuları arasında bağlantı kurmayı hedefler (aktaran Töremen, 2011)

1.9.1. Öğrenen Örgüt Oluşturma Süreci

Öğrenen örgüt oluşturma süreci 3 adımdan oluşmaktadır. Bunlardan ilki bu çalışmada üzerinde duracağımız öğrenen birey yaratmadır. İkinci adım öğrenen takım yaratma ve son adım da öğrenen örgüt yaratmadır. Bu sürecin gerçekleşmediği yani, bireysel öğrenmenin yerleştirilmediği, çalışanların takımlar halinde çalışarak ve paylaşarak öğrenmediği, örgütsel kazanımların olmadığı ve yeni bilginin üretilmediği örgütün öğrenen bir örgüt olmasından bahsetmek mümkün değildir. Üç adımlı bu sürecin tüm adımlarının yerine getirilmesi ve adımların içselleştirilmesi ile öğrenen bir örgüt oluşturmak mümkün olabilecektir. Öğrenme sadece formalı eğitim programları ile gerçekleşmez. Öğrenme tarzımız doğuştan gelen karakteristik özelliğimizdir. Öğrenme tarzı; her öğrencinin yeni bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken kendine has yollar kullanmasıdır. Bu yüzden öğrenme tarzını bilmek, mânâsız görünen pek çok davranışa mânâ katar. Farklı model ve teorilerde öğrenme tarzları, çeşitli gruplara ayrılarak incelenir. Popüler öğrenme tarzlarından biri, insanın beş duyusuyla algılamada kullandığı sistemlerin baskınlık derecesini esas alır. Bu modele göre öğrenciler, bilgiyi algılamada; görmeye, işitmeye ve hareket/dokunmaya dayalı veri yollarından birini daha baskın kullanmaya eğilimlidirler. Bu yüzden bu model ışığında üç ana öğrenme tarzı vardır. Farklı modellerde bu öğrenme tarzlarının sayısı artmaktadır. Öğrenme tarzlarındaki farklılık, öğrencilerin başarılı olmaları için mizaçlarına uygun motive edilmelerini gerektirir. (Koçel, 2010,). Formalı eğitim programlarının itici gücüyle başlayan bireysel anlamda öğrenmeyi öğrenme, öğrenmenin yaşam tarzı haline gelmesini tetikleyecek bu da öğrenen örgüt olmayı sağlayacaktır.

Öğrenen örgütlerde örgütsel öğrenme süreci nedeniyle böyle bir yanlışlığa yer olmayacaktır. Böyle örgütlerde bilgi kişilere bağımlı olmayacak, kişiler değişse de sahip olunan bilgiye sürekli ulaşılacağından bilgi örgütün bilgisi olacaktır

1.10 Öğrenen Örgütlerin Önemi

Günümüzde birçok örgüt, öğrenmeyi stratejilerinin temeline yerleştirmişlerdir. Çünkü stratejiler, şirketin çevreyi anlama yeteneğini geliştirir. Merak sürekli yenilik yapmak için yeni yolların aranmasıdır. Bu da ancak öğrenme sayesinde gerçekleştirilebilir. Merak sayesinde tüm personel mevcut iş yapma şekillerini sorgular ve eksik yönlerini bulup, yenisiyle değiştirmek için gönüllü olarak çalışırlar. Öğrenme, işletmelerin sürdürülebilir stratejik avantaj elde edebilmelerini sağlayacak tek yoldur. Başarılı bir öğrenen organizasyon yaratabilmek için bazı stratejilerin kullanılması gerekmektedir. Bu stratejiler aşağıda sıralanmaktadır(aktaran Yağız, 2011)

- 1-Öğrenme fırsatlarının artırılması
- 2-Öğrenmenin etkilerinin ve faydalarının tüm örgüte duyurulması
- 3-Öğrenmenin ödüllendirilmesi,-
- 4-Kişisel ve örgütsel başarılar için öğrenmenin ön plana çıkarılması,
- 5-İş üzerinde öğrenmeye önem verilmesi
- 6-Öğrenmeye fazladan zaman ayrılması,
- 7)Öğrenmenin tüm faaliyetlerde kullanılması

Toplumda her geçen gün artan bilgiye uyum sağlamak için işgörenlerin öğrenmeyi öğrenmesi gibi örgütlerinde öğrenen örgütler olmaları gerekmektedir. Öğrenen örgüt , geleceğini oluşturma kapasitesini durmadan genişleten bir örgüttür. Bu öğrenme , örgütün ayakta kalması ve uyumu için önemlidir.

1.11 Öğrenen Örgütler Olarak Okullar

Öğrenen okul, öğrencilerin aktif "öğretme" yaratması değil "öğrenme" faaliyetinin yapıldığı okuldur. Öğrenen okul, içinde bulunduğu temel sistemin izin verdiği biçimde farklılığı ve kendi içinde yeniden yapılanmayı sağlamaya çalışmaktadır. Öğrenen okulda öğretmenler ve öğrenenler ayrımı bulunmaktadır. Okul müdüründen müstahdemine, öğrencisine, velisine kadar herkes öğrenendir. Öğrenme ise birey, takı ve işletme seviyesinde olmaktadır. Okul değişimi yakalamayı bilmeyi, kendini yenilemeyi ve güncel olabilmeyi öğrenme ile başarmaktadır (Töremen, 2013).

Öğrenen okul, kendini devamlı tanımaya, tecrübelerinden faydalanamaya, iç ve dış çevre şartlarına uymaya, gelirini giderinin üstüne çıkararak bağımsızlaşmaya, üretim aşamasından ve çıktılarından dönüt alarak kendini devamlı düzeltmeye ve yenileştirmeye çalışmaktadır (Başaran, 2000, s. 57).

Öğrenen okul, birlikte öğrenme disiplinini sağlamayı amaçlayan okuldur. Bu disiplin ortak vizyon geliştirme ve kişisel kabiliyet disiplini üzerine kurulmaktadır, ama ortak vizyon ve kabiliyet yeterli olmamaktadır. Senge 'ye göre, örgütlerde kilit öğrenme birimi "eylem için birbirlerine gereksinim duyan bireyler" dir. Öğrenen okul bu gereksinimi canlı tutarak yönetici, öğretmen ve personelde öğrenmeye doğru hareketli gerilim oluşturabilen okuldur (Töremen, 2013).

Örgütsel öğrenme kuramı genellikle şirketler için geliştirilmiş bir kuram olmasına karşın eğitim organizasyonlarının etkili eğitim-öğretim hizmeti vermeleri açısından geçerli bir model olabilmektedir. Günümüzde daha çok okullar öğrenen bir örgüt görünümündedir. Okulun öğrenen bir okula dönüştürebilmesi için okul kültüründe bir değişim yaratılmalıdır. (Töremen, 2001). Çağdaş eğitim ortamında okulların kendini yenileyerek sürdürülebilir bir gelişme çizgisine kavuşmasını sağlayacak

dinamiklerin kaynağı, merkezi otoritenin emirleri ya da okul yöneticilerinin direktifleri değildir. Senge ve arkadaşlarına (2007) göre öğrenen okullarda geçerli olan tek gelişme yolu öğrenmeyi merkeze alma anlayışı kurumda yaygınlaştırmaktır. (Banoğlu ve Peker, 2012)

Gelişen toplumumuzda eğitim sisteminin görevi, öğrenen bireyler yetiştirmek; eğitimcilerin görevi ise okulu “öğrenen okul” özelliğine kavuşturmadır (Başaran, 2000).

Değişim sadece politika ve uygulamalarda değil, aynı zamanda okul içinde düşünme ve etkileşim şekillerinde de görülen bir değişimin gerçekleşmeye başladığı okulların sayısı giderek artmaktadır (Senge ve diğ., 2014).

Örgütsel öğrenme kuramı genellikle şirketler için geliştirilmiş bir kuram olmasına karşın eğitim organizasyonlarının etkili eğitim-öğretim hizmeti vermeleri açısından geçerli bir model olabilmektedir. Günümüzde daha çok okullar öğrenen bir örgüt görünümündedir. Okulun öğrenen bir okula dönüştürebilmesi için okul kültüründe bir değişim yaratılmalıdır.

1.11.1 Öğrenen Okulların Özellikleri

Bilgi toplumunda, eğitimin bildik amacı değişmiştir. Eğitim belirli bilgilerin ezberlenmesi ve gerektiğinde geri çağrılarak kullanılması değildir. Eğitimin amacı, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek ve bireylere nasıl öğreneceklerini öğrenmelerinde yardımcı olmaktır. Bilgi toplumunda eğitim sisteminin görevi, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek; eğitim yönetiminin görevi ise, okulu öğrenen okul niteliğine kavuşturmadır. Öğrenen Örgüt Olarak Okul

- Öğrencilerin aktif olduğu “öğretme” değil “öğrenme” etkinliğinin ön planda olduğu okuldur.

- Birlikte öğrenme disiplinini elde etmeyi hedefleyen okuldur.
- İnsan kaynaklarının sürekli gelişmesine yön veren okuldur.

Öğrenen Örgüt Olarak Okul

- Açık ve herkes tarafından kabul edilen
- Herkes tarafından paylaşılan
- Herkes tarafından anlamlı bulunan VİZYONA,
- İş birlikçi
- Karşılıklı destek olan
- Samimi
- Kaynak ve fikirlerin paylaşıldığı
- Düşünceye saygılı
- Risk almaktan kaçınmayan
- Tartışma cesaretine sahip
- Başarıları paylaşan
- Tüm öğrenci ve öğretmenlerin değerli olduğuna inanan bir KÜLTÜRE,
- Karar verme süreçlerinde açık ve katılımcı
- Karar verme yetkisinin kurullara dağıtıldığı
- Uzlaşmayla karar alabilen
- Mesleki gelişime öncelik veren
- Öğrenme mekân ve planlarını sürekli geliştiren bir OKUL YAPISINA,

- Okul amaç ve hedefleri belirlenirken tüm bileşenlerin (ebeveynler, görevliler, öğretmenler, öğrenciler) katılımını sağlayan
- Okul gelişme planları (iletişim becerileri, toplam kalite yönetimi, sınıf yönetimi, program geliştirme) olan
- Yönetilebilir önceliklerini belirleyen
- Amaç ve önceliklerini yeniden gözden geçirebilme esnekliğine sahip
- Spesifik program geliştirebilen stratejilere sahip olmalıdır.

(Başaran, 2000,).

Öğrenen örgütlerden söz etmenin problemi, çağdaş kullanımda öğrenmenin temel anlamını yitirmiş olmasıdır. “Öğrenme” günlük kullanımda bilgi edinme ile eş anlamlı hale gelmiştir. Gerçekte öğrenme, bireye insan olmanın anlamını kavramasında rehberlik eder. Öğrenmeyle dünyayı ve onunla ilişkimizi yeniden kavrar, hayatın üretme sürecinin bir parçası olma kapasitemizi genişletiriz. Öğrenen örgütün anlamı da budur. Kapasitesini durmadan genişleten bir örgüt için sadece ayakta kalma yeterli değildir, adapte olmayı öğrenme önemli, hatta gereklidir.

(Çokluk, 2000,).

Örgütlerdeki yapısal değişimler, küreselleşme, her alanda yaşanan rekabet, teknolojik gelişmeler dolayısıyla ayakta kalmak; hatta bireylerin kendi kendilerine yetmeleri olanaksız hâle gelmiştir. Bu durumda başarılı olmak isteyen örgütler artık öğrenmeyi kurumsal çerçevede gerekli görür hâle gelmişlerdir ve “Öğrenen Örgüt” kavramı başarılı olmanın vazgeçilmezi olarak karşımıza böylece çıkmış bulunmaktadır. Bu çerçevede eğitim sisteminin görevi, öğrenmeyi öğrenen bireyler

yetiştirmek; eğitim yönetmenlerinin göreviyse okulu “ğrenen okul” niteliğine kavuşturmaktır. (alık,2010).

Öğrenen okullarda etkili bir değişim kültürü oluşturulmalıdır. Öğrenen okul, öğrenmeyi hedef aldığı için, sürekli gelişen dünyadaki değişme ve yenileşmeye ağırlık vermelidir. Bu nedenle, öğrenen okul içinde bulunanlar değişim kültürü oluşturmak için değişimle ilgili şu varsayımları bilmek zorundadırlar (zdemir, 2000, s. 29):

1. Değişmenin ncelikleri, vizyonu ve misyonu tespit edilmedir. İlk olarak nelerin değiştirileceğinin paydaşlara anlatılması gerekmektedir,
2. Değişmenin liderleri eğitimde taraf olan herkesin destek ve katkısını almalıdır,
3. Değişme bir süreçtir, bir anda olup biten bir olay değildir,
4. Değişme, sadece bir kesime bırakılmamalıdır.
5. Değişmenin farklı aşamalarında beklenen ve plnlanan sonuçlara ulaşmanın yanında beklenmeyen ve tahmin edilmeyen bazı sonuçlarının da ortaya çıkabileceği gerçeği bilinmelidir.
6. Değişim küçük olarak başlar ve organik olarak büyür. (Senge ve diğ., 2014)

Eğitimin toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesi ve değişen süreçte doğru hizmeti gerçekleştirmesi için, değişime ayak uydurması ve sürekli kendisini yenilemesi gerekmektedir. Çünkü eğitim ve değişme arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusu olduğu bir gerçektir. Eğitim, bir yandan toplumdaki değişmelerden etkilenir ve bu değişmelere göre kendini yeniden düzenleme gereği duyarken, diğer yandan da toplumun yenileşmesine başlılık eder. (zdemir, 2000).

Başarılı bir değişim, gerçekte liderlik rollerinin çok katmanlı olmasını gerektirir. Sınıf okul ve toplum seviyesindeki formal ve informal liderlerin her biri değişim için farklı kaynaklar sağlarlar (Senge ve diğ., 2014, s. 323)

Öğrenen okul, yeniliğe açık okul demektir. Bu nedenle okulda bir yenilik çemberi oluşturulmalıdır. Öğrenen okul, diğer okul ve kurumlarla işbirliği yapmalı, okul geliştirme ve yenilik çalışmalarını sürekli aktif hâle getirmelidir (Balcı, 1996).

Öğrenen okulun tüm personeli, yeniliği deneme ve değişimi başlatma konusunda isteklidir. Bu amaçla öğrenen okulda, yenileşme gerçekçi bir süreç dâhilinde, işbirliği ve aktif bir çaba ile başarılıdır. Örgütün tüm personeli, öğrenme sürecine katıldığı gibi yenileşme sürecine de katılır (Sarıtış, 2001).

Okullar kendilerinin ve toplumlarının erdem ve eksiklerine karşı gerçeklik güzellik ve adalete dair bir anlayış kazanmış eğitilmiş insanların geliştirilmesinde en büyük rolü oynar.(Senge ve diğ.,2014, s. 332)

Değişmeyen tek şeyin değişim olduğu günümüzde okulun çağa ayak uydurması için, kendi içinde etkili bir öğrenme ortamı oluşturması gerekmektedir. Bunun için de öğrenmeyi etkileyebilecek faktörlerin bilinmesi gerekmektedir. Okullarda öğrenmeyi etkileyecek çeşitli faktörler şöyle özetlenebilir: (aktaran Taşargöl, 2013, s. 47):

1. Okul Kültürü: Değişmeye açık bir okul kültürü oluşturulmalıdır. Ayrıca demokratik, katılımcı, saygı ve sevgiye önem verilen bir ortam oluşturulmalıdır.
2. Grupla Öğrenme: Grupla öğrenmeden önce bireysel öğrenme sağlanmalı sırasıyla grup ve kurumsal öğrenmeye geçilmelidir. Çünkü bireysel öğrenme olmadan grupsal öğrenme olamaz.

3. Okul Yöneticisinin Yönetim Biçimi: Demokratik, katılımcı, saygı ve sevgiye önem veren yeni yönetim yaklaşımlarına uygun bir yönetim şekli uygulanmalıdır.
4. Okulun Çevre Yapısı: Okul çevresi ile bir bütün oluşturmali, çevreyi bütünün bir parçası olarak görmelidir.
5. Eğitim Teknolojisini Kullanabilme Düzeyi: Eğitim teknolojileri okula getirilmeli, kullanılması için de insanlar sürekli eğitimden geçirilmelidir.
6. Öğrencilerin Başarı Durumu: Öğrencilerin başarı durumları notla, sınavla değil, öğrenme durumları dikkate alınarak yapılmalıdır.
7. Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu: Dışarıdaki değişimin dışında kalmamak için çalışanlar hizmet içi eğitime yönlendirilmelidir.
8. Okuldaki Özendirme Sistemi: Okulda, resmî özendirme sistemlerinin dışında okul yönetimi tarafından özendirme sistemi kurulmalı, başarılı öğretmenler ve öğrenciler ödüllendirilmelidir.

Okul Kültürü ve Öğrenen Okul Üzerine Etkiler

Yaşadığımız yüzyıl, Internet' in yaygınlaşması, örgütlerdeki yapısal

değişmeler, globalleşme, her alanda yaşanan rekabet, teknolojik gelişmeler dolayısıyla ayakta kalmak hatta bireylerin kendi kendilerine yetmeleri olanaksız hale gelmiştir. Bu durumda başarılı olmak isteyen örgütler artık öğrenme olayını kurumsal çerçevede gerekli görür hale gelmişlerdir ve “ Öğrenen örgüt” kavramı başarılı olmanın vazgeçilmezi olarak karşımıza böylece çıkmış bulunmaktadır Okul kültürü okulda zamanla oluşan bir yaşam tarzı olarak tanımlanabilir.(Balcı, 1996,).

Örgütsel öğrenme kuramı genellikle şirketler için geliştirilmiş bir kuram olmasına karşın eğitim organizasyonlarının etkili eğitim-öğretim hizmeti vermeleri açısından geçerli bir model olabilmektedir. Günümüzde daha çok okullar öğreten bir örgüt görünümündedir okulun öğrenen bir okula dönüştürülebilmesi için okul kültüründe

bir değişim yaratılmalıdır . Okulun tarihi, değerler ve inançlar hikâyeler, efsaneler, kültürel şebeke, törenler ve semboller, liderler ve kahramanlar” oluşturur. Etkin bir (Türer ve diğ., 2000).

1.11.1.1.1 Öğrenen Okul Örgütünde Misyon ve Vizyon

Okulun hızlı gelişmelere ayak uydurabilmesi ve bilgi çağı insanını yetiştirebilmesi için “öğreten okul” anlayışından sıyrılarak “öğrenen okul” anlayışına geçişi benimsemesi gerekmektedir (Töremen,2011).

Bu bağlamda okullar örgütsel öğrenmeye işletmelerden daha fazla önem vermek zorundadır. Çünkü işletmeler personeline hizmet içi eğitim vererek daha kaliteli mal veya hizmet üretmeyi amaçlamaktadırlar. Okulun ise asil görevi sürekli eğitim hizmeti vermektir. Bu bakımdan örgütsel öğrenme okul kültürünün bir parçası olmak zorundadır (Çelik,2012, s. 139-140).

Vizyon, “okul yöneticisinin oluşturmaya çalıştığı geleceğin resmi” olarak tanımlanabilir. Misyon, kurumun varoluş nedenini ve amacını ortaya koyar, vizyon ise; geleceğe yönelik hedefler ortaya koymamızı ve bu hedeflere yönelik çalışmalar yapmamızı gerekli kılar. Ülkemizin eğitim alanındaki geleceğinin belirlenmesi problemlerin önceden çözülebilmesi kolaylığını sağlayacaktır. Oluşturulacak vizyon açık, güvenilir, inanılır ve paylaşılabılır olmalıdır (Çelik, 2012).

1.11.1.1.2 Öğrenen Okullarda Öğrenme Ortamı

Bir okul ortamında öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer personel sahip oldukları mesleki bilgileri artırmak, mesleki alanda ortaya çıkan değişimi ve yenilikleri takip ederek öğrenmek zorundadırlar. Okul personelinin öğrenme ve değişme konusundaki isteği, gayreti ne kadar büyük olursa, mesleki başarıları da o kadar büyük olur. Bu başarı okulun kalitesini yükseltir. Okuldaki eğitimin kalitesini artırmak, öğretmen, idareci ve diğer personelin kişisel gelişimlerine

katkıda bulunmak amacıyla okullar “öğrenen kurum” haline getirilmelidir. Böyle bir kurumda çalışan öğretmenler ve idareciler sürekli olarak öğrenme faaliyetlerinde bulunurlar. Okullar çalışanları için öğrenme laboratuvarlarıdır. Bir okulu öğrenme laboratuvarı haline getirmek amacıyla, okullarda öğrenme ortamları (alt yapıları) oluşturulmalıdır. Okullardaki öğrenme ortamları ve faaliyetleri şunlardır (aktaran Çalık, 2010).

1.Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri: Okul ortamında, öğretmen ve okul yöneticilerinin, kişisel gelişimlerini sürdürmek, mesleki yenilikleri takip etmelerini kolaylaştırmak amacıyla hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenir. Bu tür faaliyetler, okul personelinin eski öğrenmelerini bütünleyen, eksikliklerini gideren ve kişisel niteliklerini de artıran çeşitli programları içerir.

2. Zümre Toplantıları: Okulda aynı dersleri okutan branş öğretmenlerinin katıldığı, eğitim ve öğretimi yönlendirici, ortak kararların alındığı bir çalışma organı.. Zümre toplantılarında öğretmenler daha çok, özel öğretim yöntemleri, öğretim metot ve teknikleri yanında ölçme ve teknikleri üzerinde çalışırlar.

3. Öğretmenler Toplantısı: Okuldaki bütün öğretmenler ve yöneticilerin daha önce belirlenen bir saatte bir araya geldikleri anlardır. Bu toplantılarda öğretmenler ve okul yöneticileri arasında fikir alış verişleri olur. Okul yöneticileri ve öğretmenler problem çözme becerilerini paylaşırlar. Okulun geleceğine ait önemli kararlar alınır. Okulun problemleri tartışılır. Paylaşılan çözümler üretilir.

4. Teftiş, Denetleme Ve Rehberlik Faaliyetleri: Okullarda öğretmenin ya da yöneticinin bir başkası tarafından denetlenmesi, yapılan hataların ortaya çıkmasını kolaylaştırır. Denetleme sonunda dönütler alınır, denetlenen bireye rehberlik yapılır.

5. Okul-Aile Birliği Ve Okul Koruma Dernekleri İle Yapılan Toplantılar: Okullar çevrelerine okul-aile birliği ve koruma dernekleri aracılığıyla açılmaktadır. Çevrenin okuldan beklentileri, okulun da çevreden beklentileri uzlaştırılmaya çalışılır. Okullarda düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin zümre toplantıları ve diğer akademik içerikli toplantılar, denetim ve rehberlik faaliyetleri ve okul-aile birlikleri ile yapılan toplantılar, çeşitli öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği ortamlardır. Bu ortamlarda, taraflar arasında bilgi alışverişı sağlanabilir, ortak paylaşımlarda bulunulabilir ve öğrenen örgüt olma yolunda önemli adımlar atılabilir. (Türer ve diğ., 2000).

Okullarda düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin zümre toplantıları ve diğer akademik içerikli toplantılar, denetim ve rehberlik faaliyetleri ve okul aile birlikleri ile yapılan toplantılar, çeşitli öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği ortamlardır. Bu ortamlarda, taraflar arasında bilgi alışverişı sağlanabilir, ortak paylaşımlarda bulunulabilir ve öğrenen örgüt olma yolunda önemli adımlar atılabilir.

1.11.2 Öğrenen Okullarda Yönetici, Öğretmen ve Öğrencinin Rolü

1.11.2.1 Öğrenen Okullarda Yöneticinin Rolü:

Çağdaş okulların “öğrenen örgütler” olarak yapılanmaları gerektiği gibi bu anlayışla da yönetilmeleri gereklidir. (Balcı, 2006, s.265). Lashway (1998) okulların şu andaki yapıyla öğrenen örgüt olabilmelerin biraz güç olduğunu söyler ve bunu öğretmen yetersizliklerine, zaman darlığına ve öğretimin yapısına bağlarken yeni bir yapılanmanın liderin öncülüğünde olması gerektiğini belirtir (aktaran Subaş, 2010, s.69).

Öğrenmenin etkinliğini belirleyen faktörlerin başında yöneticiler gelmektedir. Organizasyonun başarılı bir şekilde öğrenmesi, yönetimin tüm dikkatini ve katılımını gerektirir (Çalık, 2010). Bunu başarabilmeleri için kişisel ustalık düzeylerinin yüksek olması beklenir.

Son yıllarda küreselleşme ile birlikte rekabet koşulları gibi nedenler, diğer kuruluşlar gibi okulların da liderlere ihtiyaç duymasını sağlamıştır. İhtiyaç duyulan liderler yönetim bilimcileri tarafından “lider yönetici” kavramıyla nitelendirilmiştir. Öğrenen okul yöneticisi lider yönetici olmakla birlikte stratejik bir lider olmalıdır (Erkoç, 2000). Bunun oluşması yönünde en azından okullarda meslek içi eğitimlere önem verilmeli ve bu yönde gelişime katkı konulmalıdır.

Örgütlerin sürekli öğrenen canlı bir organizasyon olabilmeleri için, öncelikle üst yönetimin yeni öğrenmelere açık olması gerekmektedir. Öğrenen örgütlerde, lidere düşen görev, yeni öğrenmelere liderlik etmektir. Bu çerçevede, lider öğrenmeden sorumludur. Örgütün lideri çalışanlara görüşlerini açıklama sorunları çözme, karmaşıklığı anlama ve ortak düşünsel modeller geliştirme fırsatı sağlamakla yükümlüdür.(Senge, 2013, s. 363). Bu nedenle lider yönetici konumunda eğitimcilerin yenilik ve dönüşümlere hatta teknolojiye açık halde olması gerekmektedir.

Yöneticiler, öncelikle düşünce ve davranışlarıyla, kendilerinin öğrenmeye ve gelişmeye açık insanlar olduklarını ispatlamaları gerekmektedir. Ancak bu sayede kurulan etkileşim sonucu personelin tutum ve davranışları yönlendirilebilmektedir. Bunun yanında yöneticiler öğrenme ve gelişme fırsatlarını tüm personele aktarma görevini ve destekleyici rolü olmayı benimsemeli ve üstlenmelidirler (Yazıcı, 2001).

Örgütlerin sürekli öğrenen canlı bir organizasyon olabilmeleri için, öncelikle üst yönetimin yeni öğrenmelere açık olması gerekmektedir. Çalışanların öğrenme yeteneklerini ortaya çıkarmak için liderlerin bazı davranış modelleri sergilemeleri önemlidir.

1.11.2.2 Öğrenen Okullarda Öğretmenin Rolü:

Bilgi tabanının hızla değişip geliştiği bir zamanda okulların mezunlarına yaşamları boyunca yetecek bilgi donanımını kazandırması olanaksızdır. Bunun yerine okullarda, öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgileri öğrenebilecek yeterliği kazanmaları, yani öğrenmeyi öğrenme yeterliliğini kazanmaları gerekmektedir. Öğretmenler, Öğrenen örgüt özelliğine sahip okulların öğretmenleri, bu önemli hususu göz önünde bulundurarak hareket ederler. Öğretmenlerin, geleneksel bilgi aktarıcılığı rolünü bırakarak, öğrencilerin öğrenmelerini sağlayan bir rehber olarak hareket etmeleri gerekir.

Öğrenen okulda, öğretmen öğrenciye bilgi aktarmak yerine ona sorgulamayı, araştırmayı, incelemeyi öğretir. Öğrenen okulda, tüm personel aktif olarak öğrenme sürecine dâhil edilmiştir. Öğretmenler de birbirlerinden ve öğrencilerinden öğrenirler. Öğrenen okulda, öğrenme etkinliği yarışmaya dayalı değil birlikteliğe ve paylaşıma dayalıdır. Müfredat programları, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine göre düzenlenir. Öğrenci merkezli bir yaklaşım uygulanır (Özdemir, 2000).

1.11.2.3 Öğrenen Okulda Öğrencinin Rolü

Vurgu öğrencidedir, bilginin aktarılmasında değil. Bilgi edinme değil, bilgiyi kullanma ve ondan yeni bilgi üretme önemlidir. Bunun için öğretmenin “bilgi aktaran konumundan, öğretirken öğrenen bir konuma” geçmesi gerekmektedir

(Özdemir, 2000).Öğrenen okulda, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin öğrenme sürecine katılımıyla, birlikte ve sürekli öğrenme söz konusudur.

Öğrenci, okulda kendini bir sistem aynı zamanda bir alt sistem olarak görmelidir. Sorunların etkin bir şekilde çözümü ancak alt ve üst sistemlerin birbirleriyle ortak alan oluşturmasıyla mümkündür. Öğrencilerin kendilerini yönetmelerini sağlayacak beceriler kazanmalarına yardımcı olunmalıdır (aktaran Yağız,2011). Bunun için öğrencilerin öğrenim süreçleri devamlı izlenmeli, iletişim ağı kurulmalı ve gözlemlemeye önem verilmelidir.

Öğrenen okulda, öğrencilerin yönetime ve örgütsel öğrenme sürecine aktif katılımları sağlanır. Öğrenci sadece bilgi aktarılabacak bir obje olarak görülmez, bireysel özellikleri olan ve saygı duyulan bir birey olarak görülür.

Öğrenen okulda, öğrenciler öğrenmenin değerli ve önemli bir süreç olduğu konusunda teşvik edilirler. Öğrenciler, birlikte ve bireysel öğrenmeye yönlendirilir. Öğrenen okulda, öncelikle başarılması gereken şeyin, öğrencilerde öğrenme istek ve hevesinin oluşturulması olduğu bilinir. Öğrencilerin, bireysel olarak öğrenmeye karşı motivasyonları sağlanmadan, sürekli öğrenme konusunda öğrenciler teşvik edilmeden, dolayısıyla bireysel öğrenme gerçekleşmeden öğrenen okul olunamayacağı bilinmelidir. Bu nedenle, öğrenen okulda öğrencilerin en temel rolü, öğrenmeyi içselleştirmiş, öğrenme istek ve hevesiyle dolu bireyler olmalarıdır(Yağız,2011).

Dünyada yaşanmakta olan teknolojik gelişmeler, sosyal, kültürel, bilimsel alanda gerçekleşen yenilikler; elde edilen yeni bilgilerin aynı hızda eğitim programlarına ve öğretilecek içeriğe yansıtılmasını neredeyse olanaksız duruma getirmiştir. Öğrenen merkezli öğretim süreçlerinin sürekli vurgulandığı günümüzde bireylerden bilgiye

ulaşabilmeleri, ulaştıkları bilgileri yorumlayıp kullanabilmeleri ve mevcut bilgiler ışığında yeni bilgiler ortaya koyabilmeleri beklenmektedir.

1.11.3 Öğrenen Okul Olmanın Engelleri:

Öğrenme açısından zayıf bir öğrenme kültürüne sahip olan okulun öğrenme yetersizliği artabilir. Okulun öğrenen bir okul olabilmesi, uygun bir öğrenme kültürüne sahip olmasına bağlıdır. Bir okulun inançları, değer ve normları örgütsel öğrenmeyi destekleyici nitelikte değilse, o okulun öğrenme yolu üzerinde büyük setler oluşur. Öğrenen okul açısından paylaşılan bir vizyonun bulunması, son derece önemlidir. Paylaşılan vizyon, ancak güçlü bir öğrenme kültüründe kök salabilir(Çelik, 2000).

Öğrenmenin engelleri, problemleri kimilerine göre de hastalıkları bulunmaktadır. Bu hastalıklar çoğunlukla aşağıdaki gibi karşımıza çıkmaktadır:

1. Sorunu kabul etme,
2. Sorunu görmeme (görememe),
3. Bilgiyi paylaşmama,
4. İlişkilendirememe,
5. Ders almama,
6. Bilgi üretilmesini engelleme,
7. Sorunlarla kişileri karıştırma,
8. Mimariyi ve sistemi anlamamak,
9. Geçmişin başarılarına sığınma,

Öğrenme engellerine sahip bir okul yapısında başarının elde edilmesi mümkün görülmez. Öğrenme engelleri bireysel öğrenmenin yapı bozumuna sebep olur.

Bireysel öğrenme örgüt öğrenmesi içerisinde daha da gelişir. Ancak bu öğrenme sürecinde engellemeler söz konusu ise arzu edilen başarı olması mümkün olmaz.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler üzerinde durulmuştur.

1.12 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel ve nicel verilerin bütünlüğü ile KKTC’de öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrenen örgütlere ilişkin algılarını ölçmek amaçlandığından karma araştırma yöntemini temel almaktadır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswel,2003). Aynı

zamanda, betimsel araştırma yöntemlerinden tarama ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. “Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2011, s. 79). Görüşme yoluyla yapılan araştırmalar, araştırma konusunda ilgili kişilerden, sorulacak sorular çerçevesinde bilgi alınmasıdır (Arseven, 2001).

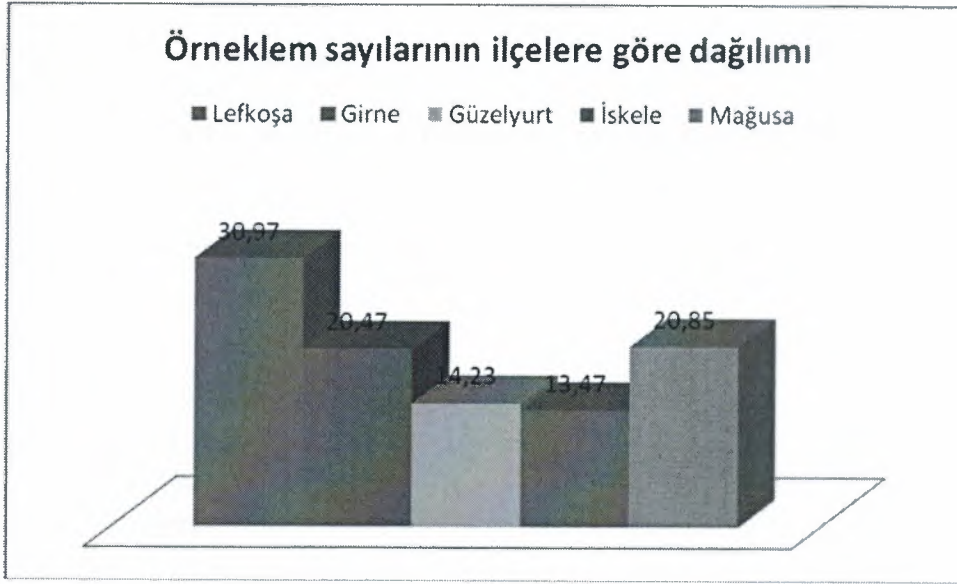
1.13 Evren – Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Lefkoşa, Girne, Gazimağusa, Güzelyurt ve İskele ilçelerindeki orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır.

Evreninin tamamına ulaşılması zaman, maliyet ve kontrol bakımından güç olduğundan örnekleme yönetimine gidilmiştir. Örneklem, belli kurallara göre, belli bir evrenden seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar çoğunlukla örneklem kümeler üzerinde yapılır ve elde edilen sonuçlar ilgili evrenlere genellenir (Karasar, 2005, s.110-111).

Tabakalı tesadüfi örnekleme kullanılarak 1314 kişilik evrenden %95 güven aralığında %5 örnekleme hatası ise 297 öğretmen ve 26 yönetici ile görüşülmüştür. Tabakalı örnekleme, sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Burada önemli olan, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.105). Araştırma örnekleme seçilirken, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibari ile KKTC’de yer alan ilçelerde görevli öğretmen sayıları KKTC Eğitim ve Kültür Bakanlığından alınmış ve öğretmen sayıları yoğunluğuna göre tabakalanmıştır.

Araştırma evrenini en iyi temsil edecek şekilde her bölgeden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile uygun sayıda örneklem seçilmiştir. Saptanan alt tabakalardan örneklem basit tesadüfi örnekleme ile seçilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.105). Örnekleme dahil edilen örneklem sayılarına ilçelere göre dağılımı Şekil 1.'de verilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırmada seçilen örneklem sayılarının ilçelere göre dağılımı

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin sosyo-demografik ve mesleki özellikleri

Tablo 3.1.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1.1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	185	62,29
Erkek	112	37,71
Yaş Grubu		
30 yaş ve altı	53	17,85
31-40 yaş arası	132	44,44
41 yaş ve üzeri	112	37,71
Eğitim Durumu		
Eğitim Fakültesi	151	50,84
Lisans (Eğt. Fak. dışında)	69	23,23
Lisansüstü	77	25,93
Mezun olunan bölüm		
Eğitim Bilimleri	90	30,30
Fen Bilimleri	79	26,60
Sosyal Bilimler	72	24,24
Dil Bilimleri	30	10,10
Beden Eğt. / Sanat Bilimleri	26	8,75
Öğretmenlik yapılan branş		
Fen Bil. Öğretmenliği	103	34,68
Sosyal Bil. Öğretmenliği	122	41,08
Yabancı Dil Öğretmenliği	33	11,11
Resim-Müzik-Beden Eğt. Öğrt.	39	13,13
Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdem		
3 yıl altı	16	5,39
3-6 yıl arası	46	15,49
7-10 yıl arası	52	17,51
11-15 yıl arası	128	43,10
16 yıl ve üzeri	55	18,52

Şuan görev yapılan okulda ki kıdem

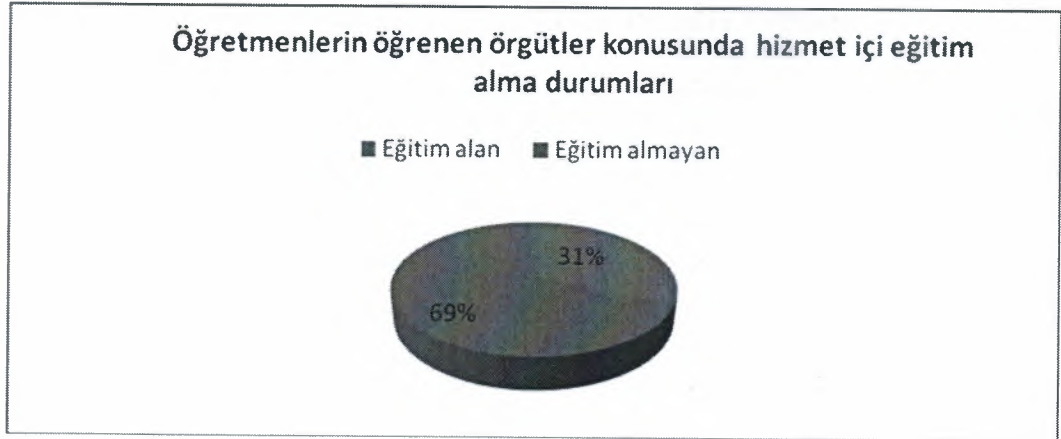
3 yıl altı	28	9,43
3-6 yıl arası	48	16,16
7-10 yıl arası	86	28,96
11-15 yıl arası	119	40,07
16 yıl ve üzeri	16	5,39

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %62,29'u kadın ve %37,71'i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %17,85'i 30 yaş ve altı yaş grubunda, %44,44'ü 31-40 yaş arası yaş grubunda ve %37,71'i 41 yaş ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin %50,84'ü eğitim fakültesinden, %23,23'ü eğitim fakültesi dışında lisans bölümlerinden mezun olup, %25,93'ü lisansüstü düzeyde eğitime sahiptir. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre dağılımı incelendiğinde, %30,30'unun eğitim bilimleri bölümlerinde, %26,60'ı fen bilimleri, %24,24'ü sosyal bilimler, %10,10'u dil bilimleri ve %8,75'i beden eğitimi öğretmenliği/sanat bilimleri bölümlerinden mezun olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %34,68'i fen bilimleri alanında, %41,08'i sosyal bilimler alanında, %11,11'i dil bilimleri ve %13,13'ü resim-müzik-beden eğitimi alanlarında öğretmenlik yapmaktadır. Öğretmenlerin %5,39'u 3 yıl ve altı süredir, %15,49'u 3-6 yıl arası, %17,51'i 7-10 yıl arası, %43,10'u 11-15 yıl arası ve %18,52'si 16 yıl ve üzeri süredir öğretmenlik mesleğini sürdürmektedir. Öğretmen adaylarının şuan çalıştıkları okullardaki görev süreleri incelendiğinde, %9,43'ünün 3 yıl ve altı süredir, %16,16'sının 3-6 yıl arası , %28,96'sının 7-10 yıl arası, %40,07'sinin 11-15 yıl arası ve % 5,39'unun 16 yıl ve üzeri süredir şuan görev yaptıkları okullarda hizmet verdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alma durumları Şekil 1.'de ve okullarda öğrenen örgütler kavramına değer verilme durumunun dağılımı

Şekil 2.'de belirtilmiştir. Öğretmenlerin %31'i öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alırken, %69'u bu konuda herhangi bir hizmet içi eğitim almamıştır. Ayrıca öğretmenlerin %70'i görev yaptıkları okullarda öğrenen örgütler kavramının değer görmediğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alma durumları Şekil 1.'de ve okullarda öğrenen örgütler kavramına değer verilme durumunun dağılımı Şekil 2.'de belirtilmiştir. Öğretmenlerin %31'i öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alırken, %69'u bu konuda herhangi bir hizmet içi eğitim almamıştır. Ayrıca öğretmenlerin %70'i görev yaptıkları okullarda öğrenen örgütler kavramının değer görmediğini ifade etmiştir.



Şekil 3.2. Öğretmenlerin öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alma durumlarının dağılımı



Şekil 3.3. Öğretmenlerin öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alma durumlarının dağılımı

Tablo 3.1.2.Yöneticilerin demografik özelliklerine göre dağılımı

	Yüzde (%)
Cinsiyet	
Kadın	61,54
Erkek	38,46
Eğitim Durumu	
Eğitim Fakültesi	34,62
Lisans (Eğt. Fak. dışında)	38,46
Lisansüstü	26,92
Yöneticilikteki Kıdem	
3-6 yıl arası	7,69
7-10 yıl arası	11,54
11-15 yıl arası	42,31
16 yıl ve üzeri	38,46
Öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alma	
Eğitim alan	76,92
Eğitim almayan	23,08
Öğrenen örgütler kavramına okulun değer vermesi	
Değer veren	88,46

Yöneticilerin %62,29'u kadın ve %37,71'i erkektir ve tamamı 41 yaş ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Araştırma kapsamına alınan yöneticilerin %34,62'si eğitim fakültesinden, %38,46'sı eğitim fakültesi dışında lisans bölümlerinden mezun olmuş, %26,92'si ise lisansüstü mezunudur. Yöneticilerin %76,92'si öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alırken, %23,08'i bu konuda herhangi bir hizmet içi eğitim almadığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan yöneticilerin %88,46'sı görev yaptıkları okullarda öğrenen örgütler kavramının değer görmediğini ifade etmiştir.

1.14 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi formu, Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeği ve kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili detaylı bilgi aşağıda sunulmuştur.

1.14.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda araştırmaya katılan bireylerin demografik özelliklerinin yanı sıra mesleki özelliklerine ilişkin bilgileri içeren sorular bulunmaktadır.

1.14.2 Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeği

Öğretmelerin öğrenen örgütlere ilişkin algılarına ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen 30 maddelik 7’li likert tipte hazırlanan “Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğrenen örgütler olarak okullar ölçeğine ilişkin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları aşağıda sunulmuştur.

1.14.2.1 Kapsam Geçerliliği

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak Harun Yıldız ve Sedat Yumuşak (2001) tarafından Watkins ve Marsick (1997)’in “Öğrenen Örgüt Boyutları Anketi (ÖÖBA)” ve Töremen (1999)’in “Öğrenen Okul Anketi (ÖOA)” kullanılarak geliştirdikleri ölçekten ve Töremen (2011) tarafından yazılan öğrenen okul kitabında yer alan önermelerden esinlenerek 40 soru

oluşturulmuştur. Uzman görüşlerine sunulan, soru havuzundan 10 soru uzmanların tavsiyesiyle çıkartılmış ve 30 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Ayrıca 40 kişiye yapılan pilot uygulama da öğretmenlerin anlamadıkları ya da yanıtlamakta zorluk yaşadıkları soruları belirtmeleri istenmiş ve uygulama sonunda hazırlanan ölçeğin öğretmenlerin öğrenen örgütlere ilişkin algılarını ölçmede yeterli olduğuna kanaat getirilmiştir.

1.14.2.2 Yapı Geçerliliği

Öğrenen örgütler olarak okullar ölçeğinin yapı geçerliliği için faktör analizi kullanılmıştır.

Faktör analizine geçilmeden önce, seçilen örneklemin faktör analizine uygun olup olmadığını tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testleri yapılmıştır. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin örneklem ölçüm değeri 0.92'dir. KMO katsayısının oldukça yüksek olmasından dolayı seçilen örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmektedir. KMO testi örneklem büyüklüğünün uygunluğuyla ilgili bir rakamdır. KMO katsayısı 1'e yaklaştıkça verilerin analize uygun olduğu, 1 olmasında ise mükemmel bir uyum olduğu anlamına gelmektedir. Bu sonucun alan yazın ve uzman görüşlerine göre yeterli olduğu söylenebilir. (Büyüköztürk, 2006). Ayrıca yapılan Bartlett Sphericity testi sonucu da anlamlı çıkmıştır. Bu bulgular ışığında ölçeğin faktör analizi yapılmaya uygun olduğu görülmüştür.

Ölçeğin geçerliğini test etmek için temel bileşenler analizi (principal components) yöntemi ve varimax dönüşümü kullanılarak yapılmıştır. Ölçeğe ilişkin faktör analizi sonuçları incelendiğinde 30 maddelik ölçeğin toplam 4 alt boyuta dağıldığı ve alt boyutların toplam varyansın %64,03'nü açıkladıkları tespit edilmiştir. Ölçekte yer

alan 30 soruya ait faktör yükleri yeterli bulunmuş olup, herhangi bir soru eklenip çıkarılmadan ölçeğin yapı geçerliliği sağlanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğe ilişkin alt boyutlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.2. Öğrenen Örgütler Olarak ölçeğinin alt boyutları

Alt Boyut	Sorular
Görev ve Sorumluluklar	S2, S13, S14, S18, S9
Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması	S1, S3, S4, S7, S12, S17
Gelişim, Araştırma Ve Sürekli Öğrenme	S5, S6, S8, S10, S11, S15, S16, S19
Örgütsel Öğrenme Engelleri	S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26, S27, S28, S29, S30

Tablo 3.3. Öğrenen Örgütler Olarak Ölçeğinde yer alan ifadelerle ilişkin faktör yükleri

	Faktör Yükleri
GÖREV ve SORUMLULUKLAR	
2- Yalnızca yasal çerçevede yapmam gereken görevi yerine getiririm.	0,54
13- Görevimi yaparken katılımcı ve gerektiğinde öğrenici olmayı önemserim.	0,65
14- Görevimde eğitimle ilgili olarak sorumluluk almaktan kaçınmam.	0,77
18-Sorumlu olduğum ve görev yaptığım kurumun amaçlarına ulaşabilmesi	0,80
9- Eğitimin kalitesini iyileştirme konusunda risk alırım.	0,76
DİYALOG, PAYLAŞIM ve TAKIM ÇALIŞMASI	
1-Takım çalışmasına bireysel çalışmalardan daha fazla önem veririm.	0,80
3- Bildiklerimi diğer meslektaşlarımla paylaşmaktan hoşlanırım.	0,58
4- Eleştirileri dikkatle dinler ve onları ciddiye alırım.	0,62
7-Görev yaptığımız kurumun başarısı meslektaşlarımız arasındaki iş birliğine dayanmaktadır.	0,61
12- Diğer meslektaşlarımdan yararlanmaya ve bildiğimi paylaşmaya çalışırım.	0,64
17- Diğer meslektaşlarımla sıkça görüş alışverişinde bulunurum.	0,72
GELİŞİM, ARAŞTIRMA ve SÜREKLİ ÖĞRENME	
5- Gözlem yoluyla kendimi geliştiririm.	0,87
6- Branşım ile ilgili yapılan çalışmaları izlerim.	-0,84
8-Kendimi bireysel araştırmalarla geliştiririm.	0,66
10- Kurslar ve konferanslarla kendimi geliştiririm.	0,68
11- Yeni eğitim teknolojilerini mesleğimde etkin olarak kullanırım.	0,60
15- Görevimi yapabilmek için sistemli bir çalışma planım yoktur.	0,69
16- Yeniliğe ve değişime ayak uydurmaya çalışırım.	0,75
19-Öğrenme fırsatlarını değerlendirmeye çabalarım.	0,61
ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ENGELLERİ	
20-Görevimi yaparken işlerin yürütülmesi konusundaki kuşkularımı dile getirmemin	0,50
21- Eğitim kurumlarında problemler ve çözümleri önceden kestirilememektedir.	0,52
22- Kaynakların eksikliği çalışmalarımı sınırlamaktadır.	0,61
23- Öğrenme ve gelişme çabalarımın ödüllendirilmemesi motivasyonumu düşürür.	0,58
24- Günlük rutin işler görevimi yaparken yenilik yapmaya engel oluşturmaktadır.	0,57
25- Problemlerimiz başkalarından değil, kendi uygulamalarımızdan kaynaklanmaktadır.	0,50
26- Eğitim kurumlarında çalışanlar eğitimle ilgili riskleri üstlenmez.	0,59
27- Yapılan hatalar anlayışla karşılanır ve hatalardan ders alınır.	0,52
28. Görev yaptığım kurumlarda sorunlar görmezden gelinmez, sorunların çözümü için herkesin katkısı istenir.	0,74
29. Yönetici ve öğretmenler kendilerini mükemmel olarak görmezler ama mükemmeli aramaya çalışırlar.	0,77
30. Kaynakların kötü kullanılması eğitim kurumlarında öğrenme sürecine engel olur.	0,72

1.14.2.3 Güvenilirlik

Ölçeğin güvenilirlik çalışması için iç tutarlık testi uygulanmış olup, güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen iç tutarlık sonuçlarına göre ölçek geneline ilişkin croanbach alfa değeri 0,77 bulunmuştur. Ölçek yer alan alt boyutlara ilişkin croanbach alfa değerleri; görev ve sorumluluklar alt boyutu için 0,73, diyalog, paylaşım ve takım çalışması alt boyutu için 0,76, gelişim, araştırma ve sürekli öğrenme alt boyutu için 0,79 ve örgütsel öğrenme engelleri alt boyutu için 0,77 bulunmuştur. Bu sonuçlar paralelinde ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

1.14.3 Öğrenen Örgütler Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğretmenlerin öğrenen örgütler kavramına ve görev yaptıkları okullarda uygulanma düzeylerine yönelik görüş ve düşüncelerini daha detaylı yansıtabilmeleri amacıyla, araştırmacı tarafından alan yazın incelenerek hazırlanan önceden yapılandırılmış görüşme formu düzenlenmiştir.

Görüşme formu hazırlanırken alan yazın taraması sonucu belirlenen sorular uzman görüşlerine sunulmuş ve soruların öğretmenler yansız olması, öğretmenler tarafından doğru algılanması ve amaca yönelik olması hususlarında durulmuştur. Geçerlilik çalışması kapsamında alınan uzman görüşleri sonucunda 10 maddelik görüşme formu nihai halini almıştır.

Ayrıca 40 kişiye yapılan pilot uygulama da öğretmenlerin anlamadıkları ya da yanıtlamakta zorluk yaşadıkları soruları belirtmeleri istenmiştir. Pilot uygulama sonucunda elde edilen yanıtlar tek tek okunarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda öğretmenlerin her bir soru için vermiş oldukları yanıtların yer aldığı

kategorilerin bulunduğu görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Böylece görüşme kodlama anahtarında araştırmanın sorularına ve bu soruların yanıtlarını kapsayacak şekilde oluşturulan kategorilere yer verilmiştir.

Güvenilirlik çalışması kapsamına, araştırmacının kendisi ve bir uzman tarafından bağımsız olarak kodlama anahtarına uygun olarak değerlendirilmiştir. Böylece iki gözlemci tarafından görüş birliği ve görüş ayrılığı olan ifadeler belirlenmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı [“Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100” formülü kullanılarak hesaplanmış olup, soru formunda yer alan ifadelerin güvenilirliklerinin %88,8 ile %100 arasından değiştiği görülmüştür.

Uygulama sonunda soru formunun öğretmenlerin öğrenen örgütlere ilişkin görüş ve düşünceleri ile görev yaptıkları okullarda uygulanma durumlarını ve nedenlerini saptamada uygun olduğunu sonucuna varılmıştır.

1.15 Verilen Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak Kasım-Aralık 2014 tarihleri arasında uygulanmıştır. Katılımcılar kendilerine verilen veri toplama araçlarını yanıtlamaya başlamadan önce araştırmacı tarafından araştırmanın amacı ve ölçeğin yanıtlanması konusunda bilgilendirilmişlerdir.

Katılımcıların veri toplama araçlarını içten ve doğru bir şekilde yanıtlamalarını sağlamak amacıyla veri toplama araçlarının üzerlerine isimlerini yazmak zorunda olmadıkları, araştırmanın gizliliği toplanan bilgilerin sadece araştırmacı tarafından okunacağı belirtilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin öğrenen örgütler kavramına ve görev yaptıkları okullarda uygulanma düzeylerine yönelik görüş ve düşüncelerini daha detaylı yansıtabilmeleri

amacıyla hazırlanan yapılandırılmış görüşme formunun yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak ses kaydı altına alınması ve sonrasında ses kayıtlarının dökümü zaman, maliyet açısından güç olacağından, katılımcıların görüş ve düşüncelerini kendilerine dağıtılan görüşme formlarına yazılı olarak bildirmeleri istenmiştir.

1.16 Verilerin İstatistiksel Çözümlemesi

Anket yoluyla elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra, verilere hatalardan arındırma (screening & editing) işlemleri uygulanmıştır. Arındırma işlemi sırasında anketlerin bilgisayar ortamına geçirilirken gerçekleşen hatalar, ilgili anket numarasından anket bulunarak hatalı girilen yanıtların tekrar bilgisayara aktarımı ile tamamlanmıştır. Hatalardan arındırma işleminden sonra herhangi veri setinde herhangi bir hatalı ya da kayıp değer (missing value) bulunmamıştır.

Araştırma kapsamına alınan katılımcıların demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş grubu, vb.) ve öğrenen örgütler olarak okullar ölçeğinde yer alan ifadelere ilişkin tutumlarının belirlenmesinde frekans tabloları kullanılmıştır.

İstatistiksel çözümlemelerde kullanılacak hipotez testlerini belirlemek amacıyla veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için normallik testlerinden Kolmogrov-Smirnov (K-S) testi uygulanmıştır.

Yapılan Kolmogrov-Sminov testi sonucunda öğrenen örgütler olarak okullar ölçeğinden alınan toplam puanlara ilişkin verilerin normal dağılım göstermiş olduğu tespit edilmiş ve analizlerde parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Bağımsız değişken sayısının iki olması durumunda; bağımsız değişken ve bağımlı değişkenlerin karşılaştırılmasında parametrik hipotez testlerinden Student t testi, bağımsız değişkenin ikiden fazla olması durumunda Tek Yönlü Varyans Analizi

(ANOVA) kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkması durumunda ileri analiz test istatistiği olarak Post-Hoc Tukey testi kullanılmıştır. Alt boyutlar arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenen örgütler yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri yanıtların çözümlenmesinde, öğretmenlerin görüşme formuna vermiş oldukları yanıtlar tek tek okunarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin her bir soruya vermiş oldukları yanıtlar görüşme kodlama anahtarına uygun olarak olumlu, kararsız ve olumsuz görüş bildirme durumlarına göre kategorize edilmiş ve öğretmenlerin verdikleri yanıtların dağılımı frekans tabloları kullanılarak verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, “Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeği” aracılığı ile toplanan verilerin analizinde elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlar alt problemlerin sırasıyla sunulmuştur.

1.17 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

- Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt özellikleri açısından öğretmen ve yöneticilerin görüşleri nedir? Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında fark var mıdır?

Birinci alt probleme yanıt bulabilmek için öğretmenlerin Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeğinde yer alan ifadelere verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama ve standart sapma belirlenmiş, sonuçlar Tablo 4.1’de sunulmuştur. Ayrıca ölçekte yer alan Görev ve Sorumluluklar, Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme, Örgütsel Öğrenme Engelleri alt boyutlarına ait ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum gibi betimsel istatistikler Tablo 4.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.2. Öğretmenlerin öğrenen örgütler ölçeğinde yer alan ifadelere verdikleri yanıtlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Öğrenen Örgütler		
Olarak Okullar Ölçeği	\bar{x}	s
Görev ve Sorumluluklar		
2- Yalnızca yasal çerçevede yapmam gereken görevi yerine getiririm.	4,21	2,13
13- Görevimi yaparken katılımcı ve gerektiğinde öğrenici olmayı önemserim.	1,68	0,82
14- Görevimde eğitimle ilgili olarak sorumluluk almaktan kaçınmam.	6,42	0,96
18-Sorumlu olduğum ve görev yaptığım kurumun amaçlarına ulaşabilmesi için çaba gösteririm.	6,39	0,80
9- Eğitimin kalitesini iyileştirme konusunda risk alırım.	5,79	1,08
Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması		
1-Takım çalışmasına bireysel çalışmalardan daha fazla önem veririm.	5,65	1,49
3- Bildiklerimi diğer meslektaşlarımla paylaşmaktan hoşlanırım.	6,52	0,95
4- Eleştirileri dikkatle dinler ve onları ciddiye alırım.	6,30	0,83
7-Görev yaptığımız kurumun başarısı meslektaşlarımız arasındaki iş birliğine dayanmaktadır.	6,13	1,18
12- Diğer meslektaşlarımdan yararlanmaya ve bildiğimi paylaşmaya çalışırım.	6,30	0,82
17- Diğer meslektaşlarımla sıkça görüş alışverişinde bulunurum.	6,18	0,93
Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme		
5- Gözlem yoluyla kendimi geliştiririm.	6,34	0,97
6- Branşımla ilgili yapılan çalışmaları izlerim.	6,41	0,81
8-Kendimi bireysel araştırmalarla geliştiririm.	6,17	1,01
10- Kurslar ve konferanslarla kendimi geliştiririm.	5,98	1,18
11- Yeni eğitim teknolojilerini mesleğimde etkin olarak kullanırım.	5,99	1,04
15- Görevimi yapabilmek için sistemli bir çalışma planım yoktur.	5,24	1,94
16- Yeniliğe ve değişime ayak uydurmaya çalışırım.	6,20	1,09
19-Öğrenme fırsatlarını değerlendirmeye çabalarım.	6,20	1,03
Örgütsel Öğrenme Engelleri		
20-Görevimi yaparken işlerin yürütülmesi konusundaki kuşkularımı dile getirmemin beni zayıf ve yetersiz göstereceğinden korkuyorum.	5,30	1,93
21- Eğitim kurumlarında problemler ve çözümleri önceden kestirilememektedir.	3,49	1,89
22- Kaynakların eksikliği çalışmalarımı sınırlamaktadır.	2,73	1,73
23- Öğrenme ve gelişme çabalarımın ödüllendirilmemesi motivasyonumu düşürür.	2,79	1,88
24- Günlük rutin işler görevimi yaparken yenilik yapmaya engel oluşturmaktadır.	3,73	1,98
25- Problemlerimiz başkalarından değil, kendi uygulamalarımızdan kaynaklanmaktadır.	3,64	1,95
26- Eğitim kurumlarında çalışanlar eğitimle ilgili riskleri üstlenmez.	3,95	1,97
27- Yapılan hatalar anlayışla karşılanır ve hatalardan ders alınır.	5,24	1,58
28. Görev yaptığım kurumlarda sorunlar görmezden gelinmez, sorunların çözümü için herkesin katkısı istenir.	5,14	1,73
29. Yönetici ve öğretmenler kendilerini mükemmel olarak görmezler ama mükemmeli aramaya çalışırlar.	5,29	1,52
30. Kaynakların kötü kullanılması eğitim kurumlarında öğrenme sürecine engel olur.	5,89	1,27

Tablo 4.1.2. Yöneticilerin öğrenen örgütler ölçeğinde yer alan ifadelere verdikleri yanıtlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Öğrenen Örgütler		
Olarak Okullar Ölçeği	\bar{x}	s
Görev ve Sorumluluklar		
2- Yalnızca yasal çerçevede yapmam gereken görevi yerine getiririm.	5,50	1,88
13- Görevimi yaparken katılımcı ve gerektiğinde öğrenici olmayı önemserim.	5,12	1,33
14- Görevimde eğitimle ilgili olarak sorumluluk almaktan kaçınmam.	7,00	0,00
18- Sorumlu olduğum ve görev yaptığım kurumun amaçlarına ulaşabilmesi için çaba gösteririm.	7,00	0,00
9- Eğitimin kalitesini iyileştirme konusunda risk alırım.	6,73	0,72
Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması		
1- Takım çalışmasına bireysel çalışmalardan daha fazla önem veririm.	6,08	1,47
3- Bildiklerimi diğer meslektaşlarımla paylaşmaktan hoşlanırım.	7,00	0,00
4- Eleştirileri dikkatle dinler ve onları ciddiye alırım.	6,92	0,27
7- Görev yaptığımız kurumun başarısı meslektaşlarımız arasındaki iş birliğine dayanmaktadır.	6,88	0,33
12- Diğer meslektaşlarımdan yararlanmaya ve bildiğimi paylaşmaya çalışırım.	6,92	0,27
17- Diğer meslektaşlarımla sıkça görüş alışverişinde bulunurum.	6,92	0,27
Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme		
5- Gözlem yoluyla kendimi geliştiririm.	6,85	0,37
6- Branşımla ilgili yapılan çalışmaları izlerim.	6,82	0,33
8- Kendimi bireysel araştırmalarla geliştiririm.	6,88	0,33
10- Kurslar ve konferanslarla kendimi geliştiririm.	6,78	0,33
11- Yeni eğitim teknolojilerini mesleğimde etkin olarak kullanırım.	6,81	0,40
15- Görevimi yapabilmek için sistemli bir çalışma planım yoktur.	6,73	0,45
16- Yeniliğe ve değişime ayak uydurmaya çalışırım.	6,88	0,33
19- Öğrenme fırsatlarını değerlendirmeye çabalarım.	6,85	0,37
Örgütsel Öğrenme Engelleri		
20- Görevimi yaparken işlerin yürütülmesi konusundaki kuşkularımı dile getirmemin beni zayıf ve yetersiz göstereceğinden korkuyorum.	6,62	1,20
21- Eğitim kurumlarında problemler ve çözümleri önceden kestirilememektedir.	4,04	1,91
22- Kaynakların eksikliği çalışmalarımı sınırlamaktadır.	2,85	2,09
23- Öğrenme ve gelişme çabalarımın ödüllendirilmemesi motivasyonumu düşürür.	3,38	2,23
24- Günlük rutin işler görevimi yaparken yenilik yapmaya engel oluşturmaktadır.	4,65	2,33
25- Problemlerimiz başkalarından değil, kendi uygulamalarımızdan kaynaklanmaktadır.	3,31	1,98
26- Eğitim kurumlarında çalışanlar eğitimle ilgili riskleri üstlenmez.	5,23	2,01
27- Yapılan hatalar anlayışla karşılanır ve hatalardan ders alınır.	6,42	0,76
28- Görev yaptığım kurumlarda sorunlar görmezden gelinmez, sorunların çözümü için herkesin katkısı istenir.	6,38	1,02
29- Yönetici ve öğretmenler kendilerini mükemmel olarak görmezler ama mükemmeli aramaya çalışırlar.	6,38	0,80
30- Kaynakların kötü kullanılması eğitim kurumlarında öğrenme sürecine engel olur.	6,35	0,94

Tablo 4.2. Öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgütler ölçeğinde yer alan alt boyutlardan aldıkları toplam puan ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler

Alt Boyutlar	Statü	n	\bar{x}	s	t	p
Görev ve Sorumluluklar	Öğretmen	297	4,90	0,55	-5,15	0,00*
	Yönetici	26	5,47	0,36		
Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması	Öğretmen	297	6,18	0,72	-4,28	0,00*
	Yönetici	26	6,79	0,26		
Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme	Öğretmen	297	6,07	0,75	-5,37	0,00*
	Yönetici	26	6,86	0,19		
Örgütsel Öğrenme Engelleri	Öğretmen	297	4,29	0,71	-5,40	0,00*
	Yönetici	26	5,06	0,46		
Ölçek Toplamı	Öğretmen	297	5,36	0,50	-6,94	0,00*
	Yönetici	26	6,04	0,10		

* $p < 0,05$

Tablo 4.1. ve Tablo 4.2.'de araştırma kapsamına alınan öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgütler olarak okullar ölçeğinde yer alan alt boyutlardan aldıkları toplam puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum gibi betimsel istatistikler verilmiştir.

Öğretmenlerin ölçekte yer alan “Görev ve Sorumluluklar” alt boyutundan almış oldukları toplam puan ortalamasının $4,90 \pm 0,55$ puan olduğu saptanmıştır. Genel olarak öğretmenlerin bu alt boyutta yer alan ifadelere kısmen katıldıkları ve olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır. Araştırmaya katılan yöneticiler ise bu alt ölçekten ortalama $5,47 \pm 0,36$ puan almıştır. Genel olarak yöneticilerin bu alt ölçekte yer ifadelerine olumlu yanıt verdikleri saptanmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin “Görev ve Sorumluluklar” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Yöneticilerin bu alt boyutta yer alan ifadelerle ait görüşleri öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur.

Öğrenen örgütler olarak okullar ölçeğinde yer alan “Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması” alt ölçeğinden öğretmenlerin almış oldukları ortalama puan 6,18’dir. Öğretmenler bu alt boyutta yer alan ifadelerle katılıyorum şeklinde yanıt vermiştir ve öğretmenlerin bu alt boyutta yer alan ifadelerle ilişkin görüşleri olumludur. Yöneticilerin bu alt boyuta ilişkin ortalama puanı $6,79\pm0,26$ ’dır. Araştırma kapsamına alınan öğretmen ve yöneticilerin Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması” alt boyutundan almış oldukları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve yöneticilerin öğretmenlere göre bu alt boyutta yer alan ifadelerle ilişkin daha olumlu görüş bildirdiği saptanmıştır ($p<0,05$).

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin “Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme” alt boyutundan almış oldukları toplam puanlara ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin puan ortalaması 6,07 ve standart sapması 0,75’tir. Öğretmenlerin bu alt boyutta yer alan ifadelerle ilişkin görüşleri olumlu olup, genel olarak bu alt boyutta yer alan 7 ifadeye katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Yöneticiler ise “Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme” alt boyutundan ortalama $6,86\pm0,19$ puan almıştır. Öğretmen ve yöneticilerin “Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Yöneticilerin bu alt boyutta yer alan ifadelerle ait görüşleri öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha olumlu bulunmuştur.

Öğretmenler, “Örgütsel Öğrenme Engelleri” alt boyutundan ortalama $4,29\pm0,71$ puan almıştır. Öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin kararsız oldukları saptanmıştır. “Örgütsel Öğrenme Engelleri” alt boyutunda yer alan ifadelerle bazı öğretmenlerin

katıldıkları ve bazı öğretmenlerin katılmadıkları saptanmıştır. Araştırmaya katılan yöneticiler ise bu alt ölçekten ortalama $5,06 \pm 0,46$ puan almış ve genel olarak yöneticilerin bu alt ölçekte yer ifadelere olumlu yanıtlar vermiştir. Öğretmen ve yöneticilerin “Örgütsel Öğrenme Engelleri” alt boyutuna ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında, yöneticilerin bu alt boyuta ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin görüşlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$).

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin, “Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeği” genelinden almış oldukları toplam puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin ölçek toplamından ortalama $5,36 \pm 0,50$ puan aldıkları saptanmıştır. Öğretmen adaylarının ölçek geneline ilişkin görüşleri olumludur ve öğretmenler ölçekte yer alan ifadelere genel olarak katılmaktadırlar. Araştırmaya katına yöneticiler ise ölçek genelinden ortalama $6,04 \pm 0,10$ puan almış ve genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Araştırma kapsamına alınan öğretmen ve yöneticilerin “Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeği” genelinden almış oldukları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve yöneticilerin öğretmenlere göre ölçekte yer alan ifadelere ilişkin daha olumlu görüş bildirdiği saptanmıştır ($p < 0,05$).

1.18 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

- Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt özellikleri açısından öğretmen görüşleri öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

İkinci alt probleme yanıt bulabilmek için öğretmenlerin Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeğinin geneli ve ölçekte yer alan alt boyutlarda yer alan ifadelere verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama ve standart sapma belirlenmiş ve öğretmenlerin görüş ve düşüncülerin cinsiyet, yaş grubu ve eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar Tablo 4.3., Tablo 4.4. ve Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenen örgütler ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t	p
Görev ve Sorumluluklar	Kadın	185	4,96	0,51	2,62	0,01*
	Erkek	112	4,79	0,61		
Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması	Kadın	185	6,19	0,63	0,23	0,82
	Erkek	112	6,17	0,85		
Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme	Kadın	185	6,21	0,57	4,44	0,00*
	Erkek	112	5,82	0,93		
Örgütsel Öğrenme Engelleri	Kadın	185	4,25	0,75	-1,26	0,21
	Erkek	112	4,36	0,63		
Ölçek Toplamı	Kadın	185	5,40	0,41	1,98	0,05*
	Erkek	112	5,29	0,62		

* $p < 0,05$

Tablo 4.3.'te araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenen örgütler olarak okullar ölçeğinden almış oldukları toplam puanların karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre “Görev ve Sorumluluklar” alt boyutundan almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($t=2,62$, $p<0,05$). Görev ve sorumluluklar alt boyutunda kadın öğretmenler ortalama $4,96\pm0,51$ puan, erkek öğretmenler ise $4,79\pm0,61$ puan almıştır. Kadın öğretmenler, bu alt boyuttan erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek puan almışlardır. Başka bir ifade ile kadın öğretmenlerin bu alt boyutta yer alan ifadelerle ilişkin görüşleri, erkek öğretmenlere göre daha olumludur.

“Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması” alt boyutundan kadın öğretmenler ($\bar{x} = 6,19$) puan, erkek öğretmenler ise ($\bar{x} = 6,17$) puan almıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin bu alt boyutta almış oldukları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t=0,23$, $p>0,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin görüşleri benzer olup, bu alt boyutta yer alan ifadelerle ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir.

Araştırma kapsamına alınan kadın öğretmenler, “Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme” alt boyutundan ($\bar{x} = 6,21$), erkek öğretmenler ise ($\bar{x} = 5,82$) puan almıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre “Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme” alt boyutundan almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($t=4,44$, $p<0,05$). Kadın öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin görüşleri erkek öğretmenlerden daha olumludur.

Kadın ve erkek öğretmenlerin “Örgütsel Öğrenme Engelleri” alt boyutundan almış oldukları ortalama puanlar sırasıyla $4,25 \pm 0,075$ ve $4,36 \pm 0,63$ 'tür. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bu alt boyuttan almış oldukları toplam puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiş olup, hem kadın hem erkek öğretmenlerin örgütsel öğrenmedeki engellere ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir ($t=-1,26$, $p>0,21$).

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre “Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeği” genelinden almış oldukları toplam puanlar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ölçek genelinden ($\bar{x} = 5,40$) puan, erkek öğretmenlerin ise ($\bar{x} = 5,29$) puan aldıkları saptanmıştır ($t=1,98$, $p<0,05$). Erkek ve kadın öğretmenlerin ölçekten almış oldukları toplam puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmış olup, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ölçek genelinden daha yüksek puan aldığı ve daha olumlu görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre öğrenen örgütler ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Yaş Grubu	n	\bar{x}	s	Min	Max	F	p
Görev ve Sorumluluklar	30 yaş ve altı	53	4,89	0,43	4,20	5,80	1,51	0,22
	31-40 yaş arası	132	4,84	0,58	3,00	5,80		
	41 yaş ve üzeri	112	4,97	0,57	3,40	6,00		
Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması	30 yaş ve altı	53	6,14	0,57	4,33	7,00	9,97	0,00*
	31-40 yaş arası	132	6,01	0,89	2,00	7,00		
	41 yaş ve üzeri	112	6,40	0,46	5,00	7,00		
Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme	30 yaş ve altı	53	6,22	0,52	5,13	7,00	8,84	0,00*
	31-40 yaş arası	132	5,87	0,90	2,13	7,00		
	41 yaş ve üzeri	112	6,23	0,57	4,88	7,00		
Örgütsel Öğrenme Engelleri	30 yaş ve altı	53	4,23	0,74	2,64	5,73	2,55	0,08
	31-40 yaş arası	132	4,21	0,74	2,18	5,82		
	41 yaş ve üzeri	112	4,41	0,64	3,09	5,82		
Ölçek Toplamı	30 yaş ve altı	53	5,37	0,40	4,64	6,02	9,25	0,00*
	31-40 yaş arası	132	5,23	0,57	2,93	6,34		
	41 yaş ve üzeri	112	5,50	0,42	4,30	6,18		

* $p < 0,05$

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenen örgütler olarak okullar ölçeğinden almış oldukları toplam puanların karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4.'te verilen varyans analizi sonuçları incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan 30 yaş ve altı yaş grubunda yer alan öğretmenler, “Görev ve Sorumluluklar” alt boyutundan ($\bar{x} = 4,89$) puan, 31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{x} = 4,84$) 41 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenler ise ($\bar{x} = 4,97$) puan almıştır. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre “Görev ve Sorumluluklar” alt boyutundan almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

olduğu saptanmıştır ($F=1,51$, $p>0,05$). Yaş gruplarına bakılmaksızın öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin görüşleri benzerdir.

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre “Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması” alt boyutundan almış oldukları puanlar incelendiğinde, 30 yaş ve altı öğretmenlerin ortalama $6,14\pm0,57$ puan, 31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin $6,01\pm0,89$ puan ve 41 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenlerin ortalama $6,40\pm0,46$ puan aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre bu alt boyuttan almış oldukları toplam puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($F=9,97$, $p<0,05$). Bu fark 41 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. 41 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenler diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre “Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması” alt boyutundan daha yüksek puan almıştır.

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre “Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme” alt boyutundan almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($F=8,84$, $p<0,05$). Araştırma kapsamına alınan 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ($\bar{x} = 5,87$), “Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme” alt boyutundan 30 yaş ve altı ($\bar{x} = 6,22$) ve 41 yaş ve üzeri ($\bar{x} = 6,23$) yaş grubunda yer alan öğretmenlere göre daha düşük puan almıştır. Başka bir ifade ile 31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenler bu alt boyutta yer alan ifadelerle diğer yaş gruplarında yer alan öğretmenlere oranla daha az katıldıklarını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre “Örgütsel Öğrenme Engelleri” alt boyutundan almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, yaş gruplarına bakılmaksızın öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir ($F=2,55$, $p>0,05$).

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre “Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeği” geneline ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yaş gruplarına göre ölçek genelinden almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F=9,25$, $p<0,05$). Araştırmaya katılan 30 yaş ve altı yaş grubu öğretmenler “Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeği” genelinden ortalama $5,37\pm0,40$ puan, 31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenler ortalama $5,23\pm0,57$ puan ve 41 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenler ortalama $5,50\pm0,42$ puan almıştır.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öğrenen örgütler ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	\bar{x}	s	Min	Max	F	p
Görev ve Sorumluluklar	Eğitim Fakültesi	151	4,91	0,58	3,00	6,00	0,60	0,55
	Lisans (Eğt. Fak. dışında)	69	4,84	0,55	3,40	5,80		
	Lisansüstü	77	4,94	0,51	3,40	5,80		
Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması	Eğitim Fakültesi	151	6,18	0,67	2,83	7,00	0,00	1,00
	Lisans (Eğt. Fak. dışında)	69	6,18	0,83	2,00	7,00		
	Lisansüstü	77	6,18	0,72	2,17	7,00		
Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme	Eğitim Fakültesi	151	6,01	0,74	2,13	7,00	0,89	0,41
	Lisans (Eğt. Fak. dışında)	69	6,12	0,71	3,38	7,00		
	Lisansüstü	77	6,13	0,80	2,25	7,00		
Örgütsel Öğrenme Engelleri	Eğitim Fakültesi	151	4,26	0,72	2,18	5,82	0,43	0,65
	Lisans (Eğt. Fak. dışında)	69	4,35	0,75	3,00	5,82		
	Lisansüstü	77	4,30	0,66	2,64	5,73		
Ölçek Toplamı	Eğitim Fakültesi	151	5,34	0,49	3,36	6,26	0,28	0,76
	Lisans (Eğt. Fak. dışında)	69	5,37	0,52	3,19	6,19		
	Lisansüstü	77	5,39	0,52	2,93	6,34		

Tablo 4.5.'te öğretmenlerin mezun eğitim durumlarına göre "Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeği" genelinden almış oldukları toplam puanların ve ölçekte yer alan "Görev ve Sorumluluklar", "Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması", "Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme" ve "Örgütsel Öğrenme Engelleri" alt boyutlarından almış oldukları toplam puanların karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.5. incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeği" genelinden ve ölçekte

yer alan alt boyutlardan almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Eğitim fakültesinden mezun, eğitim fakültesi dışındaki lisans programlarından mezun ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip öğretmenlerin ölçeğe ve alt boyutlarına yönelik görüşleri benzerdir.

1.19 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

- Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt özellikleri açısından öğretmen görüşleri öğretmenlerin mesleki özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

Üçüncü alt probleme yanıt bulabilmek için öğretmenlerin Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeğinin geneli ve ölçekte yer alan alt boyutlarda yer alan ifadelere verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama ve standart sapma belirlenmiş ve öğretmenlerin görüş ve düşüncülerinin mezun oldukları bölümlere, öğretmenlik yaptıkları branşlara, mesleki kıdemlerine, şuan görev yaptıkları okullardaki çalışma sürelerine ve bölgelere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar Tablo 4.6, Tablo 4.7, Tablo 4.8, Tablo 4.9. ve Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre öğrenen örgütler ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Bölüm	n	\bar{x}	s	Min	Max	F	p
Görev ve Sorumluluklar	Eğitim Bilimleri	90	4,87	0,54	3,40	5,80	1,25	0,29
	Fen Bilimleri	79	4,83	0,57	3,00	5,80		
	Sosyal Bilimler	72	4,96	0,58	3,80	6,00		
	Dil Bilimleri	30	5,05	0,50	4,20	5,80		
	Beden Eğt. / Sanat Bilimleri	26	4,86	0,52	3,40	5,80		
Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması	Eğitim Bilimleri	90	6,16	0,55	4,50	7,00	0,22	0,92
	Fen Bilimleri	79	6,22	0,76	2,83	7,00		
	Sosyal Bilimler	72	6,19	0,84	2,00	7,00		
	Dil Bilimleri	30	6,23	0,57	5,00	7,00		
	Beden Eğt. / Sanat Bilimleri	26	6,08	0,92	2,17	7,00		
Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme	Eğitim Bilimleri	90	6,06	0,60	3,75	7,00	0,18	0,95
	Fen Bilimleri	79	6,07	0,67	3,88	7,00		
	Sosyal Bilimler	72	6,04	0,95	2,13	7,00		
	Dil Bilimleri	30	6,17	0,61	4,75	7,00		
	Beden Eğt. / Sanat Bilimleri	26	6,02	1,00	2,25	7,00		
Örgütsel Öğrenme Engelleri	Eğitim Bilimleri	90	4,20	0,78	2,27	5,82	1,90	0,11
	Fen Bilimleri	79	4,45	0,77	2,18	5,82		
	Sosyal Bilimler	72	4,19	0,46	3,09	5,27		
	Dil Bilimleri	30	4,28	0,65	2,82	5,18		
	Beden Eğt. / Sanat Bilimleri	26	4,39	0,84	3,00	5,55		
Ölçek Toplamı	Eğitim Bilimleri	90	5,32	0,45	3,96	6,13	0,38	0,83
	Fen Bilimleri	79	5,39	0,49	3,43	6,26		
	Sosyal Bilimler	72	5,35	0,57	3,19	6,11		
	Dil Bilimleri	30	5,43	0,36	4,86	6,17		
	Beden Eğt. / Sanat Bilimleri	26	5,34	0,65	2,93	6,34		

Tablo 4.6.'da yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre “Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeği” geneli ve ölçekte yer alan almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmış olup, mezun olunan bölüme bakılmaksızın öğretmenlerin benzer puanlar aldığı ve benzer görüşleri sahip olduğu tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.7. Öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları branşlara göre öğrenen örgütler ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Öğretmenlik Yapılan Branş	n	\bar{x}	s	Min	Max	F	p
Görev ve Sorumluluklar	Fen Bilimleri	103	4,87	0,57	3,00	5,80	0,60	0,61
	Sosyal Bilimler	122	4,91	0,55	3,80	6,00		
	Dil Bilimleri	33	5,01	0,51	4,20	5,80		
	Beden Eğt. / Sanat Bilimleri	39	4,86	0,55	3,40	5,80		
Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması	Fen Bilimleri	103	6,14	0,73	2,83	7,00	0,17	0,92
	Sosyal Bilimler	122	6,21	0,72	2,00	7,00		
	Dil Bilimleri	33	6,21	0,55	5,00	7,00		
	Beden Eğt. / Sanat Bilimleri	39	6,17	0,84	2,17	7,00		
Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme	Fen Bilimleri	103	6,09	0,68	3,75	7,00	0,32	0,81
	Sosyal Bilimler	122	6,02	0,79	2,13	7,00		
	Dil Bilimleri	33	6,14	0,60	4,75	7,00		
	Beden Eğt. / Sanat Bilimleri	39	6,08	0,93	2,25	7,00		
Örgütsel Öğrenme Engelleri	Fen Bilimleri	103	4,31	0,80	2,18	5,82	0,67	0,57
	Sosyal Bilimler	122	4,23	0,59	2,82	5,73		
	Dil Bilimleri	33	4,31	0,63	2,82	5,18		
	Beden Eğt. / Sanat Bilimleri	39	4,41	0,85	2,64	5,82		
Ölçek Toplamı	Fen Bilimleri	103	5,35	0,50	3,43	6,26	0,21	0,89
	Sosyal Bilimler	122	5,34	0,51	3,19	6,19		
	Dil Bilimleri	33	5,42	0,35	4,86	6,17		
	Beden Eğt. / Sanat Bilimleri	39	5,38	0,62	2,93	6,34		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları branşlara göre “Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeği” genelinden ve ölçekte yer alan alt boyutlardan almış oldukları toplam puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Tüm branşlarda görev yapan öğretmenlerin ölçekte yer alan ifadelere benzer yanıtlar verdiği ve katılma düzeylerinin benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine göre öğrenen örgütler ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	\bar{x}	s	Min	Max	F	p
Görev ve Sorumluluklar	3 yıl altı	16	4,78	0,44	4,20	5,60	3,35	0,01*
	3-6 yıl arası	46	4,82	0,49	3,40	5,60		
	7-10 yıl arası	52	4,74	0,56	3,00	5,80		
	11-15 yıl arası	128	4,92	0,55	3,40	6,00		
	16 yıl ve üzeri	55	5,09	0,58	3,80	5,80		
Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması	3 yıl altı	16	6,27	0,43	5,33	7,00	2,60	0,04*
	3-6 yıl arası	46	6,07	0,88	2,00	7,00		
	7-10 yıl arası	52	5,98	0,87	2,83	7,00		
	11-15 yıl arası	128	6,20	0,69	2,17	7,00		
	16 yıl ve üzeri	55	6,39	0,46	5,17	7,00		
Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme	3 yıl altı	16	6,23	0,42	5,38	6,75	3,58	0,01*
	3-6 yıl arası	46	6,01	0,75	3,38	7,00		
	7-10 yıl arası	52	5,76	1,04	2,13	7,00		
	11-15 yıl arası	128	6,10	0,67	2,25	7,00		
	16 yıl ve üzeri	55	6,28	0,59	5,13	7,00		
Örgütsel Öğrenme Engelleri	3 yıl altı	16	4,39	0,56	3,55	5,73	0,88	0,48
	3-6 yıl arası	46	4,14	0,84	2,18	5,64		
	7-10 yıl arası	52	4,26	0,66	2,64	5,64		
	11-15 yıl arası	128	4,30	0,71	2,27	5,82		
	16 yıl ve üzeri	55	4,39	0,68	3,00	5,82		
Ölçek Toplamı	3 yıl altı	16	5,42	0,26	5,00	5,79	3,95	0,00*
	3-6 yıl arası	46	5,26	0,54	3,19	6,01		
	7-10 yıl arası	52	5,19	0,62	3,36	6,34		
	11-15 yıl arası	128	5,38	0,46	2,93	6,26		
	16 yıl ve üzeri	55	5,54	0,44	4,78	6,26		

* $p < 0,05$

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin, meslekteki toplam görev sürelerine göre öğrenen örgütler olarak okullar ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan alt boyutlardan

almış oldukları toplam puanların karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki görev sürelerine göre “Görev ve Sorumluluklar” alt boyutunda almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F=3,35$, $p<0,05$). Görev ve sorumluluklar alt boyutundan 3 yıl ve altı süredir meslekte olan öğretmenler ortalama $4,78\pm0,44$ puan, 3-6 yıl arası süredir görev yapan öğretmenler ortalama $4,82\pm0,49$ puan, 7-10 yıldır görev yapanlar ortalama $4,74\pm0,56$ puan, 11-15 yıl arası süredir görev yapanlar ortalama $4,92\pm0,55$ puan ve 16 yıldan fazla süredir meslekte olan öğretmenler ortalama $5,09\pm0,58$ puan almıştır. 16 yıl ve üzeri süredir öğretmenlik mesleğini sürdüren öğretmenler bu alt boyuttan 7-10 yıl arası ve 3 yıl ve altı süredir öğretmenlik yapan öğretmenlerden daha yüksek puan alarak, bu alt boyutta yer alan ifadelere daha çok katıldıklarını ifade etmiştir.

“Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması” alt boyutundan 3 yıl ve altı süredir öğretmenlik yapanlar ortalama $6,27\pm0,43$ puan, 3-6 yıl arası süredir görev yapan öğretmenler ortalama $6,07\pm0,88$ puan, 7-10 yıldır görev yapanlar ortalama $5,98\pm0,87$ puan, 11-15 yıllık öğretmenler ortalama $6,20\pm0,39$ puan ve 16 yıldan fazla süredir öğretmenlik yapanlar ortalama $6,39\pm0,46$ puan almıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, meslekteki toplam hizmet sürelerine göre “Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması” alt boyutundan almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, meslekte 7-10 yıl arası süredir görev yapan öğretmenlerin 16 yıl ve üzeri süredir öğretmenlik yapan meslektaşlarına göre bu alt boyuttan daha düşük puan aldıkları saptanmıştır ($F=2,60$, $p<0,05$).

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin, “Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme” alt boyutundan almış oldukları ortalama puanlar incelendiğinde, 3 yıl altı

süredir görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 6,23$) puan, 3-6 yıl arası süredir görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 6,01$) puan, 7-10 yıl arası süredir görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 5,76$) puan, 11-15 yıl arası süredir görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 6,10$) puan, 16 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 6,28$) puan almıştır. Öğretmenlerin görev sürelerine göre “Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme” alt boyutundan almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F=3,58$, $p<0,05$). Bu fark, 7-10 yıl arası süredir görev yapan öğretmenler ile 3 yıl ve altı, 11-15 yıl arası ve 16 yıldan fazla süredir öğretmenlik mesleğini yürüten öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. 7-10 yıl arası süredir görev yapan öğretmenler, 3 yıl ve altı, 11-15 yıl arası ve 16 yıldan fazla süredir görev yapan öğretmenlere göre bu alt boyuttan daha düşük puan almış ve bu alt boyutta yer alan ifadelerle daha az katılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “Örgütsel Öğrenme Engelleri” alt boyutundan almış oldukları ortalama puanlar 4,14 ile 4,39 arasında değişmektedir. Bu alt boyuttan en düşük ortalamayı 3-6 yıl arası süredir görev yapan öğretmenler almış, en yüksek ortalamayı ise 3 yıl ve altı ile 16 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenler almıştır. Öğretmenlerin görev sürelerine göre bu alt boyuttan almış oldukları toplam puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($F=0,88$, $p>0,05$).

Araştırmaya katılan 3 yıl altı süredir görev yapan öğretmenler “Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeği” genelinden ($\bar{x} = 5,42$) puan, 3-6 yıl arası süredir görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 5,26$) puan, 7-10 yıl arası süredir görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 5,19$) puan, 11-15 yıl arası süredir görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 5,38$) puan, 16 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 5,54$) puan almıştır. Araştırma

kapsamına alınan öğretmenlerin meslekteki görev sürelerine göre ölçek genelinden almış oldukları toplam puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($F=3,95$, $p<0,05$). Bu fark 3-6 yıl arası ve 7-10 yıl arası görev yapan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. 16 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerin ölçek genelinden almış oldukları toplam puan 3-6 yıl arası ve 7-10 yıl arası görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Başka bir ifade ile 16 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenler ölçekte yer alan ifadelere 3-6 yıl arası ve 7-10 yıl arası görev yapan öğretmenlere göre daha çok katılmaktadır. Diğer mesleki kıdem gruplarında yer alan öğretmenlerin görüşleri birbirine benzerdir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin şuan görev yaptıkları okulda çalışma sürelerine göre öğrenen örgütler ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Şuan Görev Yapılan							
	Okulda Çalışma Süresi	n	\bar{x}	s	Min	Max	F	p
Görev ve Sorumluluklar	3 yıl altı	28	4,80	0,46	4,00	5,60	3,43	0,01*
	3-6 yıl arası	48	4,90	0,56	3,40	5,80		
	7-10 yıl arası	86	4,85	0,58	3,00	5,80		
	11-15 yıl arası	119	4,89	0,53	3,40	6,00		
	16 yıl ve üzeri	16	5,38	0,55	4,40	5,80		
Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması	3 yıl altı	28	6,25	0,43	5,33	7,00	3,11	0,02*
	3-6 yıl arası	48	5,98	0,97	2,00	7,00		
	7-10 yıl arası	86	6,09	0,73	2,83	7,00		
	11-15 yıl arası	119	6,26	0,65	2,17	7,00		
	16 yıl ve üzeri	16	6,58	0,38	5,83	7,00		
Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme	3 yıl altı	28	6,06	0,51	5,13	6,75	4,38	0,00*
	3-6 yıl arası	48	5,95	1,02	2,13	7,00		
	7-10 yıl arası	86	5,89	0,75	2,13	7,00		
	11-15 yıl arası	119	6,17	0,65	2,25	7,00		
	16 yıl ve üzeri	16	6,62	0,53	5,25	7,00		
Örgütsel Öğrenme Engelleri	3 yıl altı	28	4,33	0,54	3,45	5,73	0,61	0,66
	3-6 yıl arası	48	4,22	0,75	2,64	5,64		
	7-10 yıl arası	86	4,28	0,73	2,27	5,82		
	11-15 yıl arası	119	4,28	0,69	2,18	5,82		
	16 yıl ve üzeri	16	4,53	0,87	3,09	5,82		
Ölçek Toplamı	3 yıl altı	28	5,36	0,32	4,85	5,86	4,21	0,00*
	3-6 yıl arası	48	5,26	0,65	3,19	6,34		
	7-10 yıl arası	86	5,28	0,49	3,36	6,26		
	11-15 yıl arası	119	5,40	0,45	2,93	6,13		
	16 yıl ve üzeri	16	5,78	0,48	4,78	6,18		

* $p < 0,05$

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin, “Görev ve Sorumluluklar” alt boyutundan almış oldukları ortalama puanlar incelendiğinde, şuan görev yaptıkları okulda 3 yıl altı süredir görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 4,80$) puan, 3-6 yıl arası süredir görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 4,90$) puan, 7-10 yıl arası süredir görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 4,85$) puan, 11-15 yıl arası süredir görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 4,89$) puan, 16 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 5,38$) puan almıştır. Öğretmenlerin şuan görev yaptıkları okullarda ki görev sürelerine göre “Görev ve Sorumluluklar” alt boyutundan almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F=3,58$, $p<0,05$). Bu fark, şuan görev yaptıkları okullarda 16 yıldan fazla süredir çalışan öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Şuan görev yaptıkları okullarda 16 yıldan fazla süredir çalışan öğretmenler bu alt boyuttan diğer öğretmenlere göre daha yüksek puan almıştır.

Öğrenen örgütler olarak okullar ölçeğinde yer alan “Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması” alt boyutundan şuan çalıştıkları okulda 3 yıl ve altı süredir öğretmenlik yapanlar ortalama $6,25 \pm 0,43$ puan, 3-6 yıl arası süredir görev yapan öğretmenler ortalama $5,98 \pm 0,97$ puan, 7-10 yıldır görev yapanlar ortalama $6,09 \pm 0,73$ puan, 11-15 yıllık öğretmenler ortalama $6,26 \pm 0,65$ puan ve 16 yıldan fazla süredir çalışanlar ortalama $6,58 \pm 0,65$ puan almıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, şuan görev yaptıkları okullardaki hizmet sürelerine göre “Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması” alt boyutundan almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F=3,11$, $p<0,05$). Şuan görev yaptıkları okulda 3-16 yıl arası çalışan öğretmenlerin 16 yıl ve üzeri süredir görev yapan meslektaşlarına göre bu alt boyuttan daha düşük puan aldıkları tespit edilmiştir.

Araştırmaya kapsamına alınan ve görev yaptığı okulda 3 yıl ve altı süredir görev yapan öğretmenler “Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme” alt boyutunda

($\bar{x} = 6,23$) puan, 3-6 yıl arası süredir görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 6,01$) puan, 7-10 yıl arası süredir görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 5,76$) puan, 11-15 yıl arası süredir görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 5,38$) puan, 16 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 6,28$) puan almıştır. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin şuan çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre bu alt boyuttan almış oldukları toplam puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($F=3,58$, $p<0,05$). 16 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerin “Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme” alt boyutundan almış oldukları toplam puan 3-6 yıl arası ve 7-10 yıl arası görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin şuan çalıştıkları okullardaki görev sürelerine göre bu alt boyuttan almış oldukları toplam puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($F=0,61$, $p>0,05$). Şuan çalıştıkları okullardaki görev sürelerine bakılmaksızın, öğretmenler bu alt boyuttan benzer puanları almış olup benzer görüşlere sahiptir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin şuan görev yaptıkları okullarda çalışma sürelerine göre “Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeği” genelinden almış oldukları toplam puanlar incelendiğinde, şuan çalıştıkları okulda 3 yıl altı süredir görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 5,36$) puan, 3-6 yıl arası süredir görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 5,26$) puan, 7-10 yıl arası süredir görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 5,28$) puan, 11-15 yıl arası süredir görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 5,40$) puan, 16 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 5,78$) puan almıştır. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin şuan çalışmakta oldukları okuldaki görev sürelerine göre ölçek genelinden almış oldukları toplam puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($F=4,21$, $p<0,05$). Bu fark 3-6 yıl arası ,7-10 yıl arası ve

11-15 yıl arası görev yapan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Şuan çalıştıkları okullarda 16 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenler ölçekte yer alan ifadelere 3-6 yıl arası , 7-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası süredir görev yapan öğretmenlere göre daha çok katılmaktadır.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin şuan görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelere göre öğrenen örgütler ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Bölge	n	\bar{x}	s	Min	Max	F	p
Görev ve Sorumluluklar	Güzelyurt	42	4,83	0,56	3,40	5,80	2,41	0,05
	Lefkoşa	92	4,99	0,57	3,40	5,80		
	İskele	40	5,02	0,53	3,80	5,80		
	Girne	60	4,76	0,59	3,00	6,00		
	Mağusa	63	4,86	0,47	4,20	5,80		
Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması	Güzelyurt	42	6,25	0,57	4,83	7,00	0,43	0,79
	Lefkoşa	92	6,17	0,77	2,17	7,00		
	İskele	40	6,28	0,60	4,33	7,00		
	Girne	60	6,14	0,90	2,00	7,00		
	Mağusa	63	6,13	0,62	4,33	7,00		
Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme	Güzelyurt	42	6,09	0,54	4,88	7,00	0,13	0,97
	Lefkoşa	92	6,10	0,93	2,13	7,00		
	İskele	40	6,08	0,70	4,13	7,00		
	Girne	60	6,03	0,72	3,38	7,00		
	Mağusa	63	6,03	0,64	4,50	7,00		
Örgütsel Öğrenme Engelleri	Güzelyurt	42	4,28	0,63	3,09	5,73	1,16	0,33
	Lefkoşa	92	4,40	0,78	2,18	5,82		
	İskele	40	4,14	0,65	2,64	5,55		
	Girne	60	4,21	0,67	2,82	5,82		
	Mağusa	63	4,30	0,71	2,64	5,64		
Ölçek Toplamı	Güzelyurt	42	5,36	0,44	4,30	6,19	0,67	0,61
	Lefkoşa	92	5,41	0,54	2,93	6,13		
	İskele	40	5,38	0,48	4,21	6,34		
	Girne	60	5,29	0,54	3,19	6,12		
	Mağusa	63	5,33	0,46	3,96	6,26		

Tablo 4.10.'da öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelere göre öğrenen örgütler olarak okullar ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan alt boyutlardan

almış oldukları toplam puanların karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.10. incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelere göre “Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeği” genelinden ve ölçekte yer alan alt boyutlardan almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

1.20 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

- Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt özellikleri açısından öğretmen görüşleri öğretmenlerin öğrenen örgüt kavramı hakkında hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Dördüncü alt probleme yanıt bulabilmek için öğretmenlerin Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeğinin geneli ve ölçekte yer alan alt boyutlarda yer alan ifadelerine verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama ve standart sapma belirlenmiş ve öğretmenlerin görüş ve düşüncülerinin öğrenen örgütler hakkında hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar Tablo 4.11.’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin öğrenen örgütler hakkında hizmet içi eğitim alma durumlarına göre öğrenen örgütler ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alma	n	\bar{x}	s	t	p
Görev ve Sorumluluklar	Eğitim alan	93	5,20	0,54	0,06	0,00*
	Eğitim almayan	204	4,76	0,51		
Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması	Eğitim alan	93	6,51	0,48	5,61	0,00*
	Eğitim almayan	204	6,03	0,76		
Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme	Eğitim alan	93	6,32	0,63	4,10	0,00*
	Eğitim almayan	204	5,95	0,77		
Örgütsel Öğrenme Engelleri	Eğitim alan	93	4,55	0,72	4,46	0,00*
	Eğitim almayan	204	4,17	0,67		
Ölçek Toplamı	Eğitim alan	93	5,65	0,43	7,24	0,00*
	Eğitim almayan	204	5,23	0,48		

* $p < 0,05$

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alma durumlarına göre öğrenen örgütler olarak okullar ölçeğinden almış oldukları toplam puanların karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alma durumlarına göre "Görev ve Sorumluluklar" alt boyutunda almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır ($t=0,06$, $p<0,05$). Görev ve sorumluluklar alt boyutundan öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenler ortalama $5,20 \pm 0,54$ puan, hizmet içi eğitim almayan öğretmenler ise $4,76 \pm 0,51$ puan almıştır. Öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenler, "Görev ve Sorumluluklar" alt

boyutundan hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek puan almışlardır.

“Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması” alt boyutundan öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenler ortalama $6,51 \pm 0,48$ puan, hizmet içi eğitim almayan öğretmenler ise ortalama $6,03 \pm 0,76$ puan almıştır. Hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin bu alt boyuttan almış oldukları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($t=5,61$, $p<0,05$). Öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenler, bu konuda hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre “Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması” alt boyutunda daha yüksek puan almıştır. Başka bir ifade ile hizmet içi eğitim alan öğretmenler bu alt boyutta yer alan ifadelere daha çok katılmaktadır.

Öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenler, “Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme” alt boyutundan ($\bar{x} = 6,32$), hizmet içi eğitim almayan öğretmenler ise ($\bar{x} = 5,95$) puan almıştır. Öğretmenlerin öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alma durumlarına göre “Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme” alt boyutundan almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($t=4,10$, $p<0,05$). Hizmet içi eğitim alan öğretmenler, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek puan alarak, bu alt boyutta yer alan ifadelere daha çok katıldıklarını ifade etmiştir.

Öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin “Örgütsel Öğrenme Engelleri” alt boyutundan almış oldukları ortalama puanlar sırasıyla $4,55 \pm 0,72$ ve $4,17 \pm 0,67$ ’dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alma durumlarına göre bu alt boyuttan almış oldukları toplam puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t=4,46$, $p<0,05$). Öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin

bu alt boyutta yer alan ifadelerle, ilişkin görüşlerinin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alma durumlarına göre “Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeği” genelinden almış oldukları toplam puanlar incelendiğinde, öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ölçek genelinden ($\bar{x} = 5,65$) puan, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise ($\bar{x} = 5,23$) puan aldıkları saptanmıştır. Hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin ölçekten almış oldukları toplam puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmış olup ($t=7,24$, $p<0,05$). Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre ölçek genelinden daha yüksek puan aldığı ve daha olumlu görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

1.21 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

-Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt özellikleri açısından öğretmen görüşleri öğretmenlerin öğrenen örgüt kavramının görev yaptıkları okullarda değer görme durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Dördüncü alt probleme yanıt bulabilmek için öğretmenlerin Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeğinin geneli ve ölçekte yer alan alt boyutlarda yer alan ifadelerle verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama ve standart sapma belirlenmiş ve öğretmenlerin görüş ve düşüncülerinin öğrenen örgüt kavramının görev yaptıkları okullarda değer görme durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar Tablo 4.12.’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin öğrenen örgütler kavramının görev yaptıkları okullarda değer görme durumlarına göre öğrenen örgütler ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Öğrenen örgütler kavramına okulun değer vermesi	n	\bar{x}	s	t	p
Görev ve Sorumluluklar	Değer veren	89	5,23	0,49	7,35	0,00*
	Değer vermeyen	208	4,76	0,52		
Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması	Değer veren	89	6,56	0,42	6,32	0,00*
	Değer vermeyen	208	6,02	0,76		
Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme	Değer veren	89	6,42	0,60	5,63	0,00*
	Değer vermeyen	208	5,91	0,76		
Örgütsel Öğrenme Engelleri	Değer veren	89	4,59	0,74	4,98	0,00*
	Değer vermeyen	208	4,16	0,66		
Ölçek Toplamı	Değer veren	89	5,70	0,39	8,59	0,00*
	Değer vermeyen	208	5,21	0,47		

* $p < 0,05$

Tablo 4.12.'de araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin öğrenen örgütler kavramının görev yaptıkları okullarda değer görme durumuna göre öğrenen örgütler olarak okullar ölçeğinden almış oldukları toplam puanların karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

Görev ve sorumluluklar alt boyutunda öğrenen örgütler kavramına değer veren okullarda görev yapan öğretmenler ortalama $5,43 \pm 0,49$ puan, görev yaptıkları okullarda öğrenen örgütler kavramı değer görmeyen öğretmenler ise $4,76 \pm 0,52$ puan almıştır. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin öğrenen örgütler kavramının görev yaptıkları okullarda değer görme durumuna göre "Görev ve Sorumluluklar" alt boyutunda almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($t=7,35$, $p < 0,05$). Görevli olduğu okulda öğrenen örgütler

kavramı değer gören öğretmenler Görev ve sorumluluklar alt boyutundan daha yüksek puan almıştır.

“Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması” alt boyutundan görev yaptıkları okulda öğrenen örgütler kavramının değer gördüğünü ifade eden öğretmenler ($\bar{x} = 6,56$) puan, erkek öğretmenler ise ($\bar{x} = 6,02$) puan almıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda değer görme durumuna göre bu alt boyutta almış oldukları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak olduğu saptanmıştır ($t=6,32$, $p<0,05$). Öğrenen örgütler kavramına değer veren okullarda görevli öğretmenler bu alt boyuttan daha yüksek puan alarak, bu alt boyutta yer alan ifadelere katıldıklarını dile getirmiştir.

Görevli oldukları okulda öğrenen örgütler kavramının değer gördüğünü ifade eden öğretmenler, “Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme” alt boyutundan ($\bar{x} = 6,42$), okullarında öğrenen örgüt kavramının değer görmediğini ifade eden öğretmenler ise ($\bar{x} = 5,91$) puan almıştır. Öğretmenlerin öğrenen örgütler kavramının görev yaptıkları okullarda değer görme durumuna göre “Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme” alt boyutundan almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($t=5,63$, $p<0,05$). Görevli olduğu okulda öğrenen örgütler kavramı değer gören öğretmenler bu alt boyutta yer alan ifadelere daha çok katılmaktadır.

Öğrenen örgütler kavramına değer veren okullarda görev alan öğretmenlerin “Örgütsel Öğrenme Engelleri” alt boyutundan almış oldukları ortalama puan $4,59 \pm 0,74$ ve örgütsel öğrenme kavramına değer vermeyen okullarda görev alan öğretmenlerin ortalama puanı $4,16 \pm 0,66$ ’dır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görevli oldukları okulların öğrenen örgütler kavramına değer verme durumlarına göre “Örgütsel Öğrenme Engelleri” alt boyutundan almış oldukları toplam puanlar

arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t=4,98$, $p<0,05$). Öğrenen örgütler kavramına değer veren okullarda çalışan öğretmenlerin bu alt boyuttan daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin, öğrenen örgütler kavramının görev yaptıkları okullarda değer görme durumuna göre “Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeği” genelinden almış oldukları toplam puanlar incelendiğinde, Görevli oldukları okulda öğrenen örgütler kavramının değer gördüğünü ifade eden öğretmenler ölçek genelinden ($\bar{x} = 5,70$) puan, çalıştıkları okulda öğrenen örgütler kavramının değer görmediğini ifade eden öğretmenler ise ($\bar{x} = 5,21$) puan almıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda öğrenen örgütler kavramının değer görme durumuna göre ölçek genelinden almış oldukları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak olduğu saptanmıştır ($t=8,59$, $p<0,05$). Görevli olduğu okulda öğrenen örgütler kavramının değer gördüğünü ifade eden öğretmenler ölçekte yer alan ifadelere daha çok katılmaktadır.

1.22 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

- Öğretmen görüşlerine Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt boyutları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Altıncı alt probleme yanıt bulabilmek için öğretmenlerin Öğrenen Örgütler Olarak Okullar Ölçeğinde yer alan alt boyutlara ilişkin öğretmenlerin görüş ve düşüncülerinin arasındaki ilişkinin saptanması amacıyla Pearson Korelasyon testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin öğrenen örgütler ölçeğinde yer alan alt boyutlardan almış oldukları puanlara ilişkin korelasyonlar

Alt Boyutlar		Görev ve Sorumluluklar	Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması	Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme	Örgütsel Öğrenme Engelleri	Ölçek Toplamı
Görev ve Sorumluluklar	r	1,00				
	p					
	n	297				
Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması	r	0,38	1,00			
	p	0,00*				
	n	297	297			
Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme	r	0,44	0,68	1,00		
	p	0,00*	0,00*			
	n	297	297	297		
Örgütsel Öğrenme Engelleri	r	0,34	0,19	0,26	1,00	
	p	0,00*	0,00*	0,00*		
	n	297	297	297	297	

Tablo 4.13. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “Görev ve Sorumluluklar” alt boyutundan almış oldukları toplam puanlar ile “Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması” , “Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme” ve “Örgütsel Öğrenme Engelleri” alt boyutlarından almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı korelasyon bulunduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu korelasyon pozitif yönlü olup, kuvvetli olmayan bir korelasyondur. Öğretmenlerin, “Görev ve Sorumluluklar” alt boyutundan almış olduğu toplam puanlar artıka, “Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması”, Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme”

ve “Örgütsel Öğrenme Engelleri” alt boyutundan almış oldukları toplam puanlarda artmaktadır.

Öğretmenlerin, “Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması” alt boyutundan almış oldukları toplam puanlar ile “Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme” ve “Örgütsel Öğrenme Engelleri” alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasındaki korelasyonun pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). “Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması” ile “Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme” arasındaki korelasyon istatistiksel olarak kuvvetli bir korelasyonken, “Örgütsel Öğrenme Engelleri” arasında zayıf bir korelasyon mevcuttur. “Diyalog, Paylaşım ve Takım Çalışması” alt boyutundan almış oldukları toplam puanlar artıkça, “Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme” ve “Örgütsel Öğrenme Engelleri” alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar da artmaktadır.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin “Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme” ve “Örgütsel Öğrenme Engelleri” alt boyutlarından almış oldukları toplam puanlar arasında pozitif yönlü, kuvvetli olmayan bir korelasyon mevcuttur. Öğretmenlerin “Gelişim, Araştırma ve Sürekli Öğrenme” alt boyutundan almış oldukları toplam puanlar artıkça, “Örgütsel Öğrenme Engelleri” alt boyutlarından almış oldukları toplam puanlar da artmaktadır.

1.23 Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 14.1. “Görev yaptığınız kurumlar; öğrencilerin aktif olduğu “öğretme” değil “öğrenme” etkinliğinin ön planda olduğu kurumlar mıdır? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

	Öğretmen	Yönetici
a) Müfredat düzenlemeleri ile öğrenci merkezli eğitim sistemi uygulanmaktadır. Öğrenci seviyelerini göz önünde bulundurularak, gerekli teknik donanım yardımıyla öğrencilerin aktif olduğu öğrenme yöntemleri kullanılmaktadır.	14,48	34,62
b) Kısmen de olsa öğrencilerin aktif olarak katılım gösterdiği, öğrenme temelli eğitim uygulanmaktadır. Öğrenme merkezli eğitime geçiş için hazırlıklar yapılmaktadır. Öğrencilerin daha aktif olarak katılımının sağlanması için teknik ekipman sağlanması ve hazırlık süreci devam etmektedir.	26,26	46,15
c) Gerek müfredat, gerekse eğitim sisteminden dolayı öğretme merkezli eğitim uygulanamamakta olup, öğretme merkezli eğitime devam edilmektedir. Ayrıca öğrenme merkezli eğitimde kullanılması gereken teknik materyal ve malzeme bulunmamaktadır.	59,26	19,23

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %14,48’i, yöneticilerin ise %34,62’si “Görev yaptığınız kurumlar; öğrencilerin aktif olduğu “öğretme” değil “öğrenme” etkinliğinin ön planda olduğu kurumlar mıdır? Neden?” ifadesine olumlu yanıt vererek görev yaptıkları okullarda öğrencilerin ön planda olduğu ve öğrenme merkezli eğitim uygulandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin %26,26’sı, yöneticilerin %46,15’i okullarında öğrenme merkezli eğitimin tam olarak uygulamadığından ve öğrenme merkezli geçiş için gerekli hazırlıkların devam ettiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin %59’u ve yöneticilerin %19,23’ü müfredat, eğitim sistemi ve teknik

ekipman eksikliğinden dolayı okullarında öğretme merkezliliğin ön planda olduğunu dile getirmiştir.

Tablo 14.2. “Görev yaptığınız kurumlar; birlikte öğrenme disiplini elde etmeyi hedefleyen kurumlar mıdır? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

	Öğretmen	Yönetici
a) Kurumda görevli öğretmenler, işbirliği ve uyum içerisinde hareket etmekte ve takım çalışmasına önem vererek birlikte öğrenmeye çaba harcamaktadır. İdari kadro da bu duruma destek vermektedir.	25,13	42,31
b) Kurum içerisinde birlikte öğrenmenin bireysel öğrenmeden daha uygun olduğuna dair görüşler bulunmakta ve birlikte öğrenme kavramı değer görmektedir ancak henüz tam anlamıyla uygulanmamaktadır.	41,27	50,00
c) Birlikte öğrenmeden ziyade bireysel öğrenme disiplini ön plandadır, kurum içi iletişim ve diyalog zayıf olup, ben merkezli düşünce hakimdir.	33,60	7,69

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin “Görev yaptığınız kurumlar; birlikte öğrenme disiplini elde etmeyi hedefleyen kurumlar mıdır? Neden?” ifadesine verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 14.2’de verilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin %25,13’ü, yöneticilerin ise %42,31’i görev yaptıkları okullarda birlikte öğrenmenin ön planda olduğunu, kurumda görevli unsurların uyum içinde ve takım çalışması ilkeleri doğrultusunda hareket ederek birlikte öğrenme disiplini elde etmeyi hedeflediklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin %41,27’si ve yöneticilerin %50’si görevli oldukları okullarda birlikte öğrenmenin değer gördüğünü ancak henüz tam olarak uygulanmadığını ifade etmiştir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin %33,60’ı, yöneticilerin ise %7,69’u okullarında

bireyselliğin ve ben merkezli düşüncenin var olduğunu bu sebepten birlikte öğrenme kavramının değer görmediğini ifade etmiştir.

Tablo 14.3. “Görev yaptığınız kurumlar; insan kaynaklarının sürekli gelişmesine yön veren kurumlar mıdır? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

	Öğretmen	Yönetici
a) Paydaşların öğrenme ve gelişim isteği yüksektir.		
Hizmet içi eğitim kapsamında seminer ve kurslar yeterli sıklıkta düzenlenmektedir. İdari kadro ve bakanlık bu konuda son derece özverilidir.	30,98	41,54
b) Kurum bu konuya hassasiyet göstermekte ancak yeterli düzeyde değildir. Hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi ve daha sık uygulanması gerekmektedir.	40,74	54,61
c) Kurumda görevli öğretmenlerin ve diğer personelin gelişimi kurum nezdinde değer görmemektedir.		
İdari kadro ve öğretmenler bu konuya hassasiyet göstermemektedir. Bakanlık nezdinde yürütülen çalışmalar da yeterli değildir.	28,28	3,85

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin %30,98'i ve yöneticilerin %41,54'ü okulda görevli öğretmen ve personelin öğrenme ve gelişim isteğinin yüksek olduğunu ve bu durum karşısında yöneticilerin ve bakanlık yetkililerinin öğretmenlerin kendilerini geliştirmesine olanak sağlayacak eğitim ve seminerleri sıklıkla düzenledikleri ve öğretmenlerin sürekli gelişimine yönelik faaliyetlere önem verdiklerini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %40,74'ü ve yöneticilerin %54,61'i kurumun bu konuya hassasiyet gösterdiğini ancak insan kaynaklarının sürekli gelişimine yönelik çalışmaların yeterli olmadığını ve geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunun yanında araştırma kapsamına alınan

öğretmenlerin %28,28'i ve yöneticilerin %3,85'i görevli oldukları kurumlarda insan kaynakları gelişiminin değerli olmadığını, yöneticilerin bu konuya ilgi göstermediği ve bakanlığın yaptığı çalışmaların yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 14.4. “Görev yaptığınız kurumlar; açık ve herkes tarafından kabul edilen, paylaşılan ve anlamlı bulunan vizyona sahip midir? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

	Öğretmen	Yönetici
a) Kurum, görevli her personelin fikir birliği yapması ve vizyonu.	18,13	54,61
b) Kurum tarafından belirlenmiş hedefler	38,41	41,54
c) Kurumun sahip olduğu bir vizyonun olmayışı	43,46	3,85

Araştırma kapsamına alınan öğretmen ve yöneticilerin “Görev yaptığınız kurumlar; açık ve herkes tarafından kabul edilen, paylaşılan ve anlamlı bulunan vizyona sahip midir? Neden?” ifadesine vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin %18,13'ünün ve yöneticilerin %54,61'inin bu ifadeye “Kurum, görevli her personelin fikir birliği yaparak ortaya koyduğu, herkesçe benimsenmiş, çağdaş eğitim standartları doğrultusunda vizyon sahibidir.” şeklinde olumlu yanıt verdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin %38,41'i, yöneticilerin ise %41,54'ü “Kurum, görevli her personelin fikir birliği yaparak ortaya koyduğu, herkesçe benimsenmiş, çağdaş eğitim standartları doğrultusunda vizyon sahibidir.” yanıtını vermiş , %43,46'sı, yöneticilerin ise %3,85'i “Kurumun sahip olduğu bir vizyon yoktur. Kurum vizyonu bireysel olup, yöneticilerin fikir ve ideolojileri yörengesindedir. Kurumda görevli öğretmenler tarafından benimsenmemiştir.” yanıtını vererek bu konuda olumsuz görüş bildirmiştir.

Tablo 14.5. “Görev yaptığınız kurumlar; iş birlikçi, karşılıklı birbirine destek olan, samimi, kaynak ve fikirlerin paylaşıldığı, düşünceye saygılı kurumlar mıdır? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

	Öğretmen	Yönetici
a)Kurumda öğretmenler arasında ve öğretmenler ile idari personel arasında iletişim	33,25	42,31
b)Öğretmenler arasında işbirliği ve dayanışma.	38,16	53,85
c)Kurum içi yaşanan iletişim sorunlar Öğretmenler arası uyum ve işbirliği	28,59	3,85

Öğretmenlerin %33,25’i ve yöneticilerin %42,31’i görev yaptıkları okullarda çalışan personel arasından son derece samimi ve iş birliği esasına dayanan bir anlayış olduğunu, kurumunda görevli tüm unsurların görüş ve düşüncelerini açıkça ifade ederek fikir alışverişinde bulunduklarını ve sunulan fikirlere saygı gösterildiğini ifade etmiştir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin %38,16’sı ve yöneticilerin %53,85’i kurumda görevli öğretmenler arasında iş birliği ve dayanışma olduğunu ancak yeterli olmadığını, yöneticilerin de kurumda görevli diğer personel ile işbirliği yapma, destek olma, fikir alışverişinde bulunma gibi konularda olumlu tutum sergilemesine rağmen zaman zaman kurumda görevli diğer personelin görüşlerini almaksızın uygulamalar yaptıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin %28,59’u, yöneticilerin ise %3,85’i kurum içi yaşanan iletişim sorunları nedeniyle, karşılıklı fikir alış veriş yapılmadığını, kurumda ben merkezli yönetim anlayışının hakim olduğunu ve kararların tek yetkili tarafından alındığını ifade etmiştir.

Tablo 14.6. “Görev yaptığınız kurumlar; risk almaktan kaçınmayan, tartışma cesaretine sahip, başarıları paylaşan ve tüm paydaşların değerli olduğuna inanan bir kültüre sahip midir? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

	Öğretmen Yönetici	
a)Kurumda görevli personel, kurumun gelişimine olumlu yönde katkı sağlayacak hususlarda açıklık	16,23	30,77
b) Öğretmenler fikir ve görüşlerini açıkça ifade etme ve paylaşım	36,26	46,15
c)Kurumdaki paydaşlar, görüş ve düşüncelerini ifade etmekten kaçınırlar.	52,49	23,08

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin %16,23’ü v yöneticilerin %30,77’si görev yaptıkları okullardaki paydaşların risk almaktan kaçınmayan, kurumun gelişimine katkı sağlayacak fikirleri açıkça ifade eden, kazanılan başarının bireysel çabayla değil, takım çalışması sonucunda kazanıldığına inanan kişiler olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %36,26’sı, yöneticilerin ise %46,15’i kurumda görevli paydaşların fikir ve görüşlerini açıkça ifade etme konusunda özverili davranmasına karşın, bazı konularda risk almaktan kaçındığını ve sessiz kalmayı tercih ettiğini, kısmen de olsa başarıyı paylaşma eğiliminde olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %52,49’u, yöneticilerin ise %23,08’i “Kurumdaki paydaşlar, görüş ve düşüncelerini ifade etmekten kaçınırlar. Başarıyı sahiplenir, başarısızlığı ise kuruma ya da kurumda görevli bir başka personele yüklerler.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 14.7. “Görev yaptığınız kurumlar; karar verme yetkisinin kurullara dağıtıldığı ve uzlaşmayla karar alabilen kurumlar mıdır? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmen Yönetici

a) Okuldaki karar mekanizması demokratik olarak işlemektedir.

21,42 53,85

b) Kurumda görevli öğretmenler arasında herkesin görüşüne başvurarak, uzlaşılıyla karar alma durumu

37,13 34,62

c) Öğretmen-yönetici arasında uzlaşmacı bir tutum

41,45 11,54

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin %21,42'si ve yöneticilerin %53,85'i görev yaptıkları okulda demokratik bir karar alma mekanizmasının bulunduğu, kararların herkesin görüşü alınarak ve mühtereken alındığını, fıkır ayrıllığı olması durumunda uzlaşılı yoluna gıdıldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin %37,13'ünün ve yöneticilerin %34,62'sinin "Kurumda görevli öğretmenler arasında herkesin görüşüne başvurarak, uzlaşılıyla karar almaya çalışılır. Ancak bazı hususlarda alınacak olan kararlarda yönetim kendi başına karar alır." şeklinde yanıt verdiği saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin %41,45'i ve yöneticilerin %11,54'ü kurumda karar alınırken tek yetkili makamın okul yönetimi olduğunu, kurumdaki paydaşlar arasında uzlaşmacı bir yapı olmadığını ifade etmiştir.

Tablo 14.8. "Görev yaptığınız kurumlar; mesleki gelişime öncelik veren ve öğrenme mekân ve planlarını sürekli geliştiren bir okul yapısına sahip midir? Neden?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmen Yönetici

a) Kurumdaki personel sürekli kendini geliştirmesi

26,45 46,15

b) Kurum personeli bu konuda gaba göstermekte olup,

48,13 50,00

c)Okul yönetiminin tutumu nedeniyle okulda görevli

paydaşların katılımı mümkün değildir. Velilerin böyle bir çabası yoktur. Bazı Veli ve öğrencilerin çabaları da dikkate alınmamaktadır.

34,22

11,54

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin %17,33'ü ve yöneticilerin %34,62'si kurumda yer alan tüm paydaşların katılımıyla belirlenen gelişme planları olan kurumlar olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %48,45'i ve yöneticilerin %53,85'i okulda görevli öğretmen ve yöneticilerin personel okula katkı sağlayacak kararlar alınırken son derece katılımcı olduklarını ancak veliler ve okul arasında iletişim sorunları olması nedeniyle velilerin ve öğrencilerin aynı katkıyı sağlayamadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin %34,22'si ve yöneticilerin %11,54'ü okul yönetiminin okuldaki paydaşların katılımına sıcak bakmadığını ve velilerin ilgi göstermediğini ifade etmiştir.

Tablo 14.10. "Görev yaptığınız kurumlar; yönetilebilir önceliklerini belirleyen, amaç ve önceliklerini yeniden gözden geçirebilme esnekliğine sahip ve spesifik program geliştirebilen stratejilere sahip midir? Neden?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

	Öğretmen	Yönetici
a) Kurum, öğretmen ve yöneticilerin yenilikçi ve sürekli gelişimi	21,55	42,31
b) Kurumda görevli personel stratejik hedef doğrultusunda yenilikçi bir tutum izleme	37,13	50,00
c)Okulda klişeleşmiş bir anlayış	41,32	7,69

Öğretmenlerin ve yöneticilerin ““Görev yaptığınız kurumlar; yönetilebilir önceliklerini belirleyen, amaç ve önceliklerini yeniden gözden geçirebilme esnekliğine sahip ve spesifik program geliştirebilen stratejilere sahip midir? Neden?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %21,55’inin ve yöneticilerin %42,31’inin öğretmen ve yöneticilerin yenilikçi ve sürekli gelişim ilkesini hedeflediğinden, daha önce alınan kararlar yeniden gözden geçirilmekte ve ihtiyaçlar doğrultusunda revize edilerek iyileştirildiğini ifade ettiği saptanmıştır. Öğretmenlerin %37,13’ünün ve yöneticilerin %50’sinin bu ifadeye “Kurumda görevli personel stratejik hedef doğrultusunda yenilikçi bir tutum izleme yanlısıdır ancak zaman zaman bürokratik engeller nedeniyle bu hususta başarı sağlayamamaktadır.” şeklinde yanıt verdiği ve öğretmenlerin %41,32’sinin, yöneticilerin ise %7,69’unun “Okulda klişeleşmiş bir anlayış bulunmaktadır. Paydaşların tutumlarından dolayı, mevcut sistem ve programların güncellenmesi ve aksayan yanlarının giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmamaktadır.” yanıtını vererek olumsuz görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak varılan sonuçlar ve analizler yer almaktadır.

1.24 Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Kültür Bakanlığı'na bağlı kamu ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerin, ortaöğretim okullarının görev ve sorumluluklar, diyalog, paylaşım ve takım çalışması, gelişim, araştırma ve sürekli öğrenme ve örgütsel öğrenme engelleri açısından öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediğine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulara dayanarak elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1.24.1 Görev ve sorumluluklar açısından kurumun öğrenen örgüt özelliği gösterip göstermediğine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin görev ve sorumluluklar açısından KKTC'deki ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediğine ilişkin görüşleri genel olarak olumlu bulunmuştur. Öğretmenler eğitimle ilgili olarak sorumluluk almaktan kaçınmamakta ve görev yaptıkları kurumun amaçlarına ulaşabilmesi için çaba göstermektedir. Ayrıca eğitim kalitesinin

yükselmesi ve iyileştirilmesi için özen göstermektedirler. Ancak öğretmenler yürüttükleri görevde katılımcı ve gerektiğinde öğrenici olmayı çok fazla tercih etmemektedir. Buna karşın Turhan ve diğerleri (2014)'te yapılan araştırma sonucunda okullarda öğretmenlerin bazı öğretmenlerin hiç veya tek başlarına sorumluluk almak istemedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görev ve sorumluluklar açısından KKTC'deki ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediğine ilişkin görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, şuan görev yaptıkları okullarda çalışma süresi, öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alma durumları ve görev yaptıkları okulların öğrenen örgüt kavramına değer verip vermemesi değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenler, öğretmenlik mesleğinde kıdemli olan ve görev yaptıkları okullarda daha uzun süredir hizmet veren öğretmenler görev ve sorumluluklar açısından okullarının öğrenen örgüt olma özelliği göstermesine ilişkin diğer öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahiptir. Ayrıca daha önce öğrenen örgütler konulu hizmet içi eğitim almış öğretmenler ve okullarında öğrenen örgüt kavramının değer gördüğünü kanısına sahip öğretmenler okullarının görev ve sorumluluklar açısından öğrenen örgüt özellikleri gösterdiğini düşünmektedir. Alan yazında yapılan diğer araştırmalar öğretmenlerin öğrenen okul algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık içermediği yönündedir (Şanal, 2009; Subaşı, 2010).

Araştırma kapsamına alınan yöneticiler, görev yaptıkları kurumun eğitim kalitesini yükseltmek için sorumluluk almakta ve çaba göstermektedir. Kurumun hedeflerine ulaşabilmesi için özverili olmanın yanı sıra katılımcı ve gerektiğinde öğrenici olmayı önemsemektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin görev ve sorumluluklar açısından okulun öğrenen örgüt özelliği gösterip göstermediğine ilişkin genel görüşleri olumlu olup, yöneticilerin

görüşleri öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha olumludur. Özellikle katılımcı ve öğrenici olma hususunda yöneticiler öğretmenlere göre daha katılımcıdırlar.

1.24.2 Diyalog, paylaşım ve takım çalışması açısından kurumun öğrenen örgüt özelliği gösterip göstermediğine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri

Öğretmenlerin diyalog, paylaşım ve takım çalışması açısından KKTC'deki ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediğine ilişkin görüşleri son derece olumlu bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler, bildiklerini diğer meslektaşları ile paylaşmaktan kaçınmamakta, meslektaşlarının sahip olduğu bilgi ve becerilerden yararlanmakta ve sıkça görüş alışverişinde bulunmaktadır. Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenler eleştirilere açık ve meslektaşları ile diyalog halindedir ve bireysel çalışmalarının yanı sıra takım çalışmasına da önem vermektedir. Alan yazında bu konu ile ilgili yapılan çalışmaların bulguları bu düşünceyi destekleyici niteliktedir. Okulların öğrenen örgütler olmasının bilgi çağında bir zorunluluk olduğu ve bunun okulların birbirinden öğrenme, birlikte öğrenme gibi öğrenme kültürleri ile mümkün olabileceği alan yazında ifade edilmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2004). Yaşça daha büyük öğretmenler, meslekte 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, görev yaptıkları okulda uzun süredir çalışan öğretmenler, öğrenen örgütler konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenler ve görev yaptıkları okullarda öğrenen örgütler kavramının değer gördüğüne inanan öğretmenler diyalog, paylaşım ve takım çalışması açısından ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterdiğine ilişkin daha olumlu görüşlere sahiptir. Alp (2007) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Öğrenen Okul algıları kıdem değişkenine göre "Takım Halinde

Öğrenme” açısından kıdem yılı düşük olan öğretmenler farklılık tespit edilmiştir. 30 ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerin öğrenen okul yapısına daha fazla eleştirel yaklaştığı alan yazında ki bulgulardandır (Alp, 2007).

Yöneticiler, sahip olduğu bilgi birikimini diğer meslektaşlarıyla paylaşmakta, eleştirilere dinleyen ve dikkate almakta, kurum içinde diyalog ve paylaşım önem vermekte, bireysel çalışmaların yanı sıra takım çalışmasının kuruma katkı sağlayacağına inanmaktadır.

Öğretmen ve yöneticilerin diyalog, paylaşım ve takım çalışması bakımından okulun öğrenen örgüt özelliği gösterip göstermediğine ilişkin genel görüşleri olumlu olup, yöneticilerin görüşleri öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha olumludur.

1.24.3 Gelişim, araştırma ve sürekli öğrenme açısından kurumun öğrenen örgüt özelliği gösterip göstermediğine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, gelişim, araştırma ve sürekli öğrenme açısından KKTC’deki ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediğine ilişkin görüşleri çok olumlu bulunmuştur. Öğretmenler, bireysel gözlem ve araştırmalarının yanı sıra kurs ve konferans gibi etkinliklere katılarak öğrenme fırsatlarını değerlendirdiği saptanmıştır. Öğretmenler yeniliğe ve gelişime ayak uydurarak, sistemli bir eğitim planı çerçevesinde yeni eğitim teknolojilerini etkin bir biçimde kullanmaktadır. Bu konuda literatürde yer alan çalışmalarda da benzer sonuçlar ortaya konmuştur. Öğretmenlerin dünyaya ilişkin algıları, okuldaki öğrenme kültürünü de etkilemektedir (Tiltay, 2009). Öğretmenlerin sürekli öğrenme

isteklilikleri, bilgi aktarma ve paylaşmaya yönelik beklentilerinden kaynaklanmaktadır (Alipour ve Karimi, 2009).

Yöneticilerin, gelişim, araştırma ve sürekli öğrenme açısından KKTC'deki ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, eğitim programları ve bireysel çabalarıyla kendilerini geliştirdikleri, yeni eğitim teknolojilerine ilişkin çalışmaları takip ettikleri ve yeniliklere ayak uydurmaya çabaladıkları, görevlerini icra ederken sistemli bir çalışma planı dahilinde oldukları saptanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan öğretmen ve yöneticilerin gelişim, araştırma ve sürekli öğrenme açısından KKTC'deki ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediğine ilişkin görüşleri genel olarak son derece olumlu bulunmuştur. Yöneticilerin, gelişim, araştırma ve sürekli öğrenme açısından KKTC'deki ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği göstermelerine ilişkin görüşleri öğretmenlere göre istatistiksel olarak daha olumludur.

1.24.4 Örgütsel öğrenme engelleri açısından kurumun öğrenen örgüt özelliği gösterip göstermediğine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin örgütsel öğrenme engelleri açısından KKTC'deki ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediğine ilişkin görüşleri arasında bir fikir birliği olmadığı bazı öğretmenlerin bu hususta olumlu görüşlere sahip olduğu bazı öğretmenlerin ise olumsuz görüş bildirdiği saptanmıştır. Genel olarak öğretmenler kurumdaki işlerin yürütülmesine ilişkin görüş bildirmekten çekinmemekte ve kaynakların kötü kullanımının öğrenme sürecine olumsuz etkisi olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin eğitim kurumlarındaki sorun ve problemlerin önceden kestirilememesinin, günlük rutin işlerin yoğunluğundan kaynaklanan nedenlerden dolayı yeniliklerin yapılamamasının,

çalışanların eğitimle ilgili riskleri üstlenmesinin öğrenen örgüt olmaya engel teşkil ettiği düşünüldüğü saptanmıştır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin, örgütsel öğrenme engelleri açısından KKTC'deki ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediğine ilişkin görüşleri olumlu bulunmuştur. Yöneticiler, kaynakların kötü kullanımının öğrenme sürecine engel olduğunu, kurumda görevli paydaşların kendilerini mükemmel olarak nitelendirmeyerek en iyiye ulaşmak için çaba sarf ettiğini, problemleri bir başkasına yıkmak yerine problemin kendilerinden kaynakladığını ele alıp bu çözüm önerileri ürettiklerini, kaynak eksikliğinin çalışmalarına engel teşkil etmediğini ve yapılan hatalardan ders alınarak daha iyi çözüm yollarına olanak sağladığı yönünde görüş bildirmiştir.

Öğretmen ve yöneticilerin örgütsel öğrenme engelleri açısından KKTC'deki ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediğine ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında; yöneticilerin örgütsel öğrenme engelleri açısından KKTC'deki ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediğine ilişkin görüşleri öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı derece daha olumludur.

KKTC'deki ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgüt olarak okullar ölçeğine verdikleri yanıtlar incelendiğinde, ortaöğretim kurumlarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterdiği yönünde olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Öğretmenler, kurumda görevli paydaşların sorumluluk almaktan kaçınmadan kurumun gelişimine ve eğitimine katkı sağladığı, kurumda diyalog paylaşım ve takım çalışması kıstaslarına önem verildiği, kurumda görevli meslektaşlarının sürekli

gelişim ilkesi çerçevesinde hareket ettiği yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı kurumda görevli paydaşların risk almaktan kaçındığını ve görevini yaparken gerektiğini öğrenci olmakta problem yaşadığını ifade etmiştir.

Yöneticiler de KKTC’de ki ortaöğretim kurumlarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediğine ilişkin genelde öğretmenlerle ile benzer görüşlere sahiptir. Yöneticiler öğretmenlerden farklı olarak daha katılımcı ve gerektiğinde öğrenci olabildiklerini ve eğitim kurumlarında görevli personelin eğitimle ilgili riskleri alabilmekte olduğunu ifade etmiştir.

1.25 Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamına alınan öğretmen ve yöneticilerin, ortaöğretim öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediğine ilişkin yönetilen açık uçlu sorular ile ilgili bulgulara dayanarak elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmen ve yöneticilerin öğrencilerin aktif olarak katılım gösterdiği, öğrenme temelli eğitim uygulanması yönünde gayret gösterdikleri ve bu eğitim modelini benimsedikleri düşünülebilir. Özellikle öğretmen görüşlerine göre eğitim sistemi ve müfredatın öğrenci merkezli eğitimin uygulanmasına yönelik gereksinimlere tam olarak cevap vermediği görülebilmektedir. Ayrıca öğrenme merkezli eğitimde kullanılması gereken teknik materyal ve malzeme bulunmadığı söylenebilir. Uzunboylu arkadaşları 2009 yılında KKTC’de yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğrenme merkezli eğitime sıcak baktıkları ancak müfredatın bu sisteme gerek tekrar düzenlenmesi gerektiğini ve okulların maddi imkânlarının iyileştirilerek gerekli teknik donanımların öğrenme merkezli eğitime uygun şekilde güncellenmesi gerektiği sonucuna varmıştır (Uzunboylu ve diğ., 2009).

Orta ğretim kurumlarında görevli paydaşların işbirliği ve uyum içerisinde hareket etmekte ve takım çalışmasına önem vererek birlikte öğrenmeye gayret gösterdikleri sylenabilir. Birlikte ğrenmenin, bireysel öğrenmeden daha ön planda olduğu kanısına varılabilir.

Öğretmen ve yöneticilerin yeniliklere açık ve sürekli ileriye dönük gelişime önem vermek oldukları, düzenlenen eğitim programlarına ilgi duymakta olduğu ve ağdaş eğitim yöntemlerini takip ettikleri söylenebilir.

Orta ğretimde görevli yöneticilerce, kurumların görevli her personelin fikir birliği yaparak ortaya koyduğu, herkesçe benimsenmiş, ağdaş eğitim standartları doğrultusunda geniş görüşlülük sahibi olduğu vurgulanırken bu görüşün öğretmenler arasında yoğunlukla kabul gördüğü söylenebilir. Öğretmenlerin kurum vizyonun yöneticilerin görüş ve düşünceleri doğrultusunda oluştuğunu ve kurumda görevli diğer paydaşlarca benimsenmediği düşünülebilir. Bu konuda alan yazında da benzer sonuçların ortaya konulduğu görülmektedir. Doğan ve Yiğit (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çoğunluğu, okulun ortak amaçları ve vizyonu doğrultusunda birlikte hareket etmek bir yana okulun amaçlarını ve vizyonunu anlamakta güçlük çektiklerini ifade etmiştir.

Orta ğretim kurumlarında görevli yöneticilerin tamamına yakını ve öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun görüşlerine göre; kurumda görevli paydaşların sürekli kendini geliştirmekte olduğunu ve çağa ayak uyduracak şekilde kendilerini yeniledikleri söylenebilir. Okul yönetimi de paydaşların gelişimi için gerekli özeni göstermekte ve maddi olanaklar çerçevesinde paydaşların ve okulun sürekli gelişimine katkı sağlayacak ortamı hazırlamakta olduğu değerlendirilebilir.

Kurumda, paydaşların görüşlerini açıkça ifade ederek birbiriyle fikir alışverişinde bulunabildiği, karşılıklı saygı kuralları çerçevesinde fikirlerin tartışılabilirdiği bir işbirliği ve dayanışma ortamı bulunduğu görüşün yöneticilerin tamamında ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunda hakim olduğu söylenebilir.

Töremen (1999) tarafından devlet liseleri ve özel liselerdeki örgütsel öğrenme ve engellerine ilişkin üç boyutlu çalışmanın birinci boyutunun sonuçlarına göre, öğretmenlerin bildiklerini diğer öğretmenlerle paylaşmaya istekli oldukları, kendilerini salt deneyimle ve gözlem yoluyla geliştirdikleri, okul başarısı için öğretmenlerin işbirliği yaptıkları, kendilerini konunun uzmanlarıyla görüşerek geliştirdikleri, kendi ve diğer öğretmenlerin deneyimlerinden yararlandıkları, gerektiğinde okulda eğitimle ilgili sorumluluk almaktan kaçınmadıkları ortaya koyulmuştur.

Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre; kurumda görevli personelin fikir ve görüşlerini kısmen ifade edebilmekte, bazı konularda risk almaktan kaçınmayı ve sessiz kalmayı tercih ettikleri görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin “başarısızlık halinde paydaşlar sorumluluğu bir başkasına yüklemeyi tercih etmektedir” görüşüne sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin bir kısmında ve yöneticilerin büyük bir çoğunluğunda kurumda karar alma mekanizmasının herkesin görüşüne başvurularak işletildiği görüşünün hakim olduğu ifade edilebilir. Üretilen kararlar paydaşların başvurularak uzlaşısı yoluyla alınmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmının karar üretmede öğretmen görüşlerinin etkin olmadığı ve kararların yönetimce alındığı görüşüne sahip olduğu söylenebilir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde; Öğretmenlerin çoğu, okullarda her türden problemlerin çözümünde öğretmenlerin çözümü daha çok okul yöneticilerinden beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun nedeni, öğretmenlerin

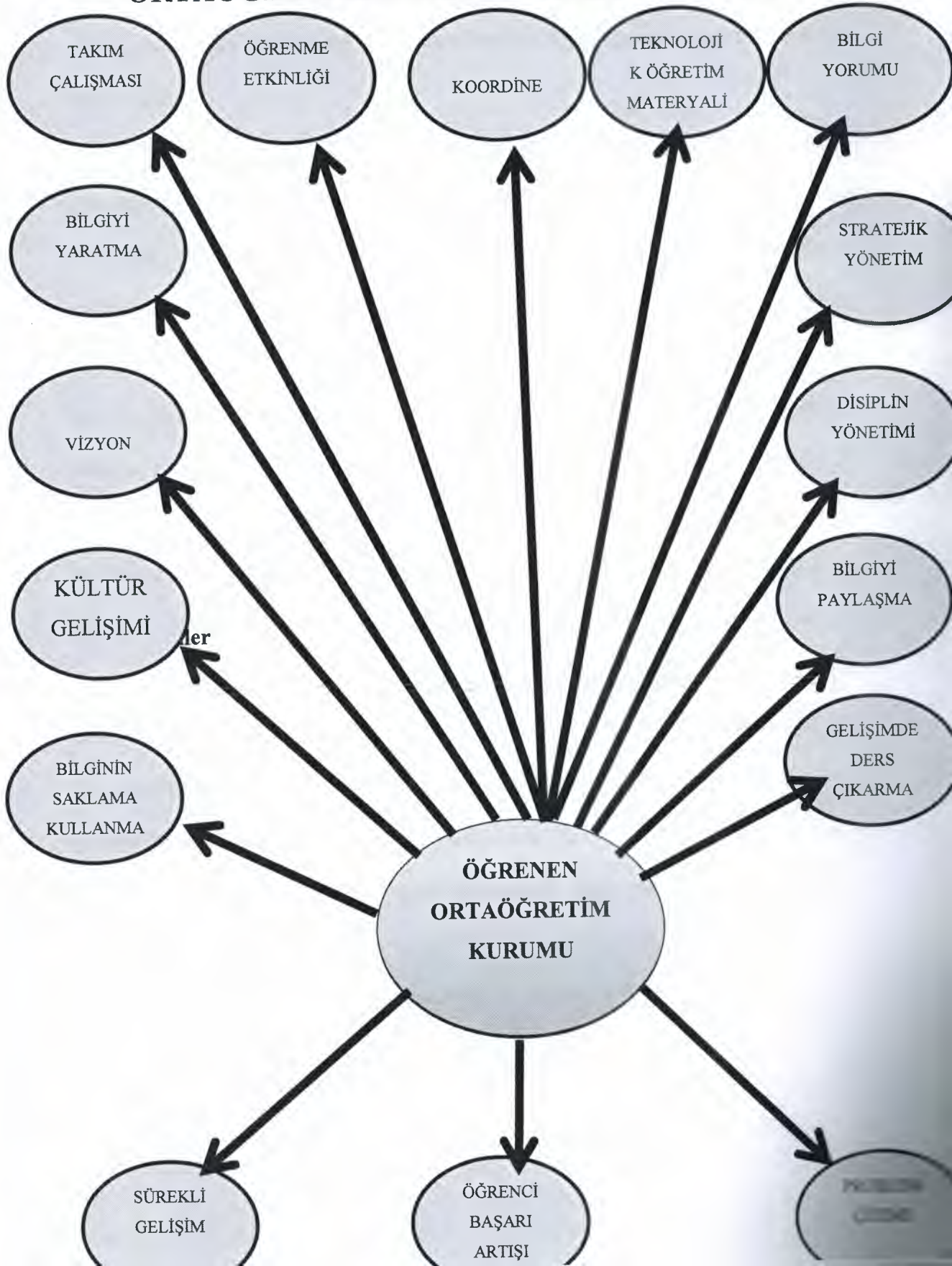
sorun çözüme sürecinde çoğu zaman sorumluluk almak istememeleri ve sorumluluklarını pozisyonları ile sınırlandırma eğiliminde olmaları ile açıklanabilir. (Turhan ve diğ., (2014)

Okullarda görevli öğretmen ve yöneticiler, kurumun amaç ve hedeflerinin belirlenmesinde etkin rol alırken, okulun diğer paydaşları olan öğrenci ve veliler bu duruma katkı sağlamadığı söylenebilir. Bayrakçı ve Dizbay (2013) tarafından yapılan araştırmada araştırma bulgularına benzer sonuçlar çıktığı ve velilerin okul ile ilgili görevlerini yeterince yerine getirmedikleri, okuldaki öğrencilerin zamanlarının çok büyük kısmı okul ve aile ortamında geçmektedir. Bu yüzden de okul-aile etkileşimi ve okul-aile işbirliğinin son derece önemli olduğu ortaya konmuştur.

Özellikle yönetici görüşlerine göre okuldaki paydaşlar yenilikçi ve sürekli gelişim ilkesini hedeflediğinden, daha önce alınan kararlar yeniden gözden geçirilmekte ve ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim sisteminin ve müfredatın elverdiği ölçüde revize edilerek iyileştirilmektedir sonucuna varılabilir.

Elde edilen bulgu ve sonuçlar ışığında aşağıdaki model önerilmektedir.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENEN ÖRGÜT MODELİ



1.26.1 Uygulamaya yönelik öneriler

Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre, ortaöğretim öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediğine ilişkin araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

1. Okul yöneticileri öğretmenlerden gelebilecek farklı görüş ve düşüncelere açık, tüm paydaşların katılımına olanak tanıyan, demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışına sahip olmalıdır. Karar alma mekanizmalarında kurumda görevli paydaşların tümünün yer almasına olanak sağlanmalıdır. Özellikle öğrenci ve veliler üretilen kararlarda daha fazla söz sahibi olmalarına imkân tanıyacak ortam hazırlanmalı ve bu konuda veliler öğretmen ve yöneticiler tarafından güdülenmelidir. Okul toplumunu oluşturan kişilerin kararlara katılımı, okullarda değişimi etkileyen önemli faktör olarak görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin kararlara katılımının okullardaki değişimin kabullenilmesini sağlamada olumlu etkisi olduğunu belirten Salvason (2005), aksi bir durumda başkalarının verdiği kararları uygulamaya yönelik sorumluluk duygularının ve dolayısıyla işbirliğinin azaldığını belirtmektedir. Dolayısıyla, okullarda değişimi öngören karar vericilerin, bu değişimden doğrudan ve dolaylı olarak etkilenebilecek kişilerin kararlara katılımını sağlamaları gerekmektedir (Gizir, 2008). Eğitimin okul, aile ve çevre ile bir bütün olduğunu unutmadan sürekli eğitimin toplumun tüm katmanlarına yayılması sağlanmalıdır. Eğitimle bilinçlenen aile ve çevre çocuklarının eğitiminde daha sorgulayıcı ve denetleyici olacak, bu durum da öğretmen ve yöneticiyi değiştirmeye sevk edecektir (Ural, 2004).

2. Öğrenci merkezli eğitime geçilmesi için eğitim sisteminde ve müfredatta düzenlemeler yapılmalı, kurumların öğrenci merkezli eğitime geçebilmelerine olanak sağlayarak teknik ekipman ve donanım tedarik edilmelidir. Kurumda görevli paydaşlar, eğitimle ilgili sorumluk ve risk almaktan kaçınmamalı ve eğitim kalitesini iyileştirmeye yönelik çalışmalarda daha fazla katılımcı olmalıdır.

3. Kurumda görevli paydaşların sürekli gelişimine olanak sağlayacak düzenlemeler yapılarak paydaşların gelişimine katkı sağlanmalıdır. Düzenlenecek olan kurs, seminer ve konferanslarla gelişim ve sürekli öğrenme desteklenmelidir. Doğan ve Yiğit 2015 yılında gerçekleştirmiş oldukları çalışmada “ Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Öğrenen Okul algılarının geliştirilmesi için birbirlerinden öğrenebilecekleri eğitim ortamları düzenlenmeli, onların sürekli öğrenme ihtiyacı hissetmelerini sağlayacak çalıştaylar yapılmalı, öğretmen yetiştiren kurumlar programlarında öğretmenlere sürekli öğrenme, kendini geliştirme kültürü kazandırabilecek etkinlik ve derslere yer vermeli ve son olarak okul yöneticilerine liderlik eğitimleri verilerek okulların vizyon kazanmalarının önünün açılması sağlanmalıdır.” şeklinde benzer öneriler getirmiştir (Doğan ve Yiğit, 2015, s.333).

4. Kurumda görevli paydaşların takım çalışmasının önemini kavramasını sağlayacak adımlar atılmalı. Yönetici ve öğretmenler hem bireysel hem de ortaklaşa iş yapabileceklerine ve başarılı olabileceklerine inanmalıdır.

5. Ders yükü fazla olan öğretmenlerin iş yükleri azaltılarak motivasyonları artırılmalı ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır.

6. Okulların yapısı, işleyişi ve okul yönetimi anlayışları gözden geçirilerek veli katılımını sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.

7. Merkezi yönetim anlayışından yerinden yönetim anlayışına geçiş yapılmalı; yerinden yönetim kurullarında kurumdaki tüm paydaşların (öğretmen, öğrenci ve velilerin) yer alması sağlanmalıdır.

1.26.2 Gelecekteki yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

1. Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre, eğitim kurumlarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediği, farklı eğitim kademelerinde araştırılabilir.
2. Toplam kalite uygulamalarının okulların öğrenen örgüt özelliğine olan etkilerine yönelik bir araştırma yapılabilir.
3. Öğrenen örgüt olarak okullar ile okul iklimi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1994). *Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynakları Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Akat, İ. ve Budak, G. (2002). *İşletme Yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları.
- Akgün, A.E., Keskin, H. ve Günsel, A. (2009). *Bilgi Yönetimi Ve Öğrenen Örgütler*, Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Akkoç, H. (2008). *Öğrenen Örgüt Oluşumunda Bilgi Yönetimi Uygulamalarının Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akhtar, N.,& Khan, R.A. (2011). *Exploring The Paradox Of Organizational Learning And Learning Organization*. Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 2(9), 257-270.
- Aksal A., F., Birol, C., & Silman, F. (2008). Comparative study: Distance education institutes as learning organizations in North Cyprus and UK. Eurasian Journal of Education Research.
- Alipour, F.,& Karimi, R. (2011). *Mediation Role Of Innovation And Knowledge Transfer In There Lationship Between Learning Organization And Organizational Performance*. International Journal of Business and Social Science, 2(19), 144-147.
- Armstrong, A.,&Foley, P. (2003). *Foundations For A Learning Organization: Organization Learning Mechanisms*. The Learning Organization, Vol. 10, No.2.
- Argyris, C.,&Schon, A. D., (2009). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Web:<http://www.infed.org/thikers/etschon-argyris.html> adresinden 05 Mart 2013 tarihinde alınmıştır.

- Atak,M., ve Atik, İ. (2007).*Örgütlerde Sürekli Eğitimin Önemi Ve Öğrenen Örgüt Oluşturma Sürecine Etkisi Hava Kuvvetleri Komutanlığı Sürekli Eğitim Modeli Örneği*.Havacılık Ve Uzay Teknolojileri Dergisi, Cilt 3,Sayı 1.
- Aydemir, N. (1999).*Bilgi Çağında Öğrenen Organizasyonlar Ve Kariyer*, İşletme ve Finans, C. 14.
- Aytemur, S. (2001).*Başarılı Yönetimin Sırları*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Bacanlı,H.(2000).*Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balay, R. (2004). *Öğrenen Örgütlerin Dinamikleri*, (Ed. C. Elma ve K. Demir), Ankara: Sandal Yayınları, 11-50.
- Bakan, İ. (2011).*Çağdaş Yönetim Yaklaşımları İlkeler, Kavramlar ve Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Banoğlu, K. & Peker S. (2012). *Öğrenen organizasyon: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Ahmet Necdet Sezer Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nin Öğrenen Organizasyon Olabilme Potansiyelinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43, 71-82.
- Balcı, A. (1996).*Etkili Okul ve Türkiye'de Uygulanabilirliği*. Yeni Türkiye Dergisi. 4(9), 25-37.
- Barutçugil, İ. (2002).*Eğitimcinin Eğitimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000).*Eğitim Yönetimi-Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Baytekin, P. E. (2008). *Farklılaşma Çağında Kurumsal Başarıyı Yakalamak*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Bayrakçı, M.,& Dizbay, S. (2013).*Ortaöğretim Kurumlarında Okul Aile Birliklerinin Okul Yönetimine Katılım Düzeyleri*.Sakarya University Journal of Education, 3/1, 98-112
- Bejinaru, R. & Lordache, S. (2011)). *Intellectual Capital Dynamics With İn The Learning Organization*. The 3rd European Conference on Intellectual Capitalheld at University of Nicosia, Cyprus.
- Bingöl, D. (2005).*İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Bozkurt, A. 2000.*Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar*. Ankara: Anı Yayınları.
- Boztepe, C. (2007). *Meslek ve Teknik Eğitimin Okul Boyutunun Analizi: Kütahya Merkez İlçe Örneği*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Braham, B. J. (1998).*Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak* (A. Tekcan, Çev.). İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Burton, L.C.Q. (2004).*Bulding A Learning Culture for the Common Good*. TheRefarence Librartan,40:83,71-81.
- Campbell, T.,& Cairns, H. (1994).*Developing and Measuring the Learning Organization*, Industrial and Commercial training, C.26,No:7.
- Canoğlu, A. (2002).*Öğrenen Bireyden Öğrenen Organizasyona Ulaşmaya Motivasyonun Etkisi Ve Bir İşletme Uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cengiz, F. (2006), *Lojistik Bilgi Sistemlerinin İşletme Performansı Üzerine Etkisi ve Bir Uygulama*.Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Ceylan, A., (1998), *Örgütsel Davranış*, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü İşletme Fakültesi, No:2.

- Cox, D., ve Hoover, J. (1998). *Günü Yakalayın* (Y. Burcu, A. Ünver ve F. Kürüm, Çev.). İstanbul: Rota Yayınları.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çalık T. (2010). *Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları*. Sosyal Bilimler Dergisi Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Sayı 8, 121-128
- Çam, S. (2002). *Öğrenen Organizasyon ve Rekabet Üstünlüğü*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Çırpan, H. (2001). *Bilgi İşçilerini Şirkette Tutmanın Bir Yolu: Öğrenme Ortamı*.
- Dinçer, Ö. (1994). *Bir Örgüt Geliştirme Tekniği Olarak Duyarlık Eğitimi*. İstanbul: Eramat Yayınları.
- Çokluk, Ö. (2000). *Örgütlerde Tükenmişlik, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar. Uygulamalar ve Sorunlar*. (Ed.) Elma, C. Demir. K. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elma, C. ve Demir, K. (2000). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Uygulamalar ve Sorunlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eisenhardt, K. M. ve D. C. Galunic (2001). *Birlikte Evrim, Örgütsel Öğrenme* (N. Elhüseyni Çev.). İstanbul: Mess Yayınları.
- Erçetin, Ş. (2000). *Örgütsel zeka*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (1987). *İşletmelerde Stratejik Yönetim Ve İşletme Politikası*. İstanbul: Der Yayınları.
- Eren, E. (2006). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Gizir, S. (2008). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 4, Sayı 2, Aralık 2008, s. 182-196.

- Gödek, S. (2001). *Bürokratik Örgütün, Öğrenen Organizasyona Dönüşüm Sürecinde Liderliğin Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göztepe, H. (2009). *Öğrenen Organizasyon Dinamiklerinin Toplam Kalite Yönetimi. İnnovasyon ve Organizasyon Performansına Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü.
- Güçlü, N., & Türkoğlu, H. (2003). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Bahar, sayı 1.
- Jokić, S., Čosic, L., Sajfert, Z., Pečujlija, M. & Pardanjac, M. (2012). *Schools as learning organizations: Empirical Study In Serbia*. Metalurgia International, 17 (2), 83-89.
- Kalkan, V.D. (2006). *Öncüleri ve Sonuçlarıyla İşletmelerde Örgütsel Öğrenme Süreci*, İş Güç. Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 8(2), 12-29.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (22. Basım)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılıç, M. (2007). *Öğrenmenin Doğası, Eğitim Psikolojisi: Gelişim Öğrenme Öğretim*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Koçel, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Lowe, G.S. (2001). *Quality of Work-Quality of Life*. Work/Life Balance and Employee Wellness Strategies Conference, Edmonton, 14 May 2001. Web: http://cprn.org/documents/2708_en.pdf adresinden 07 Şubat 2014'te alınmıştır.

- Lyle, E.R. (2012). *Learning organisation All learning*. International Journal of Business and Social Science, 3(6), 217-221.
- Mohanty, K. & Kar, S. (2012). *Achieving Innovation and Success: Organizational Learning*. SCMS Journal of Indian Management, January - March.
- Naktiyok,A.(2003).*Yönetici Değerleri ve Pazar Yönlülük: Bir Uygulama*.Erciyes Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı: 20.
- Okumuş, F., Çakıl, Ç. ve Çiçek, E., (2003)., *Otel İşletmelerinin Öğrenen Organizasyonlara Dönüştürülmesi Üzerine Muğla Yöresinde Bir Alan Araştırması*, 11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Afyon: Afyon Kocatepe Üni. Yay., Yayın No: 57, Uyum Ajans.
- Öneren, M. (2008).*İşletmelerde Öğrenen Örgütler Yaklaşımı*. Kırıkkale Üniversitesi.
- Özdemir, S. (2000).*Eğitimde örgütsel yenileşme* Ankara: Pegem Yayınları.
- Özgener, S. (2000).*Öğrenen Organizasyon Anlayışının Gerçek Yönetim Uygulamalarına Yansıtılması*. Verimlilik Dergisi, No: 2.
- Özdemir S., Karadağ N., Kılınç A. (2013).*Leadership in Learning Organizations: A Qualitative Research on School Principals*, İnönü University Journal of the Faculty of Education, Vol 14, 17-34
- Özdemir, S. (2000).*Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Sarıhan,H. İ. (2008).*Teknoloji Yönetimi*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Senge, P.M. (2013). *Beşinci Disiplin: Öğrenen Organizasyon Sanatı ve Uygulaması* (A. İldeniz, A. Doğukan, Çev.).İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Senge, P.M., ve diğ. (2014). *Beşinci Disiplin* (A. İldeniz, A. Doğukan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sorenson, O. (2003). *Interdependence and adaptability: organizational learning and the long-term effect of integration*, Management Science, 49(4), 125-139.
- Srihawong, J. & Srisa-Ard, B. (2012). *Development of the learning organization model: a case of sisaketrajabhat university*. European Journal of Social Sciences. 27(2), 233- 241.
- Subaş, A. (2010). *İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şanal, E.E. (2009). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görevli akademik personelin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Şimşek, M.Ş. ve Kınır, S. (2006). *Çağdaş yönetim araçlarından seçmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, Y., Yıldırım, C.M.(2004). *Öğrenen Okulların Kültürel Yapıları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Tee, N. P. (2004). *The Learning Organisation and the Innovative Organisation*,. Human Systems Management, 23.
- Töremen, F., (1999), *Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen Okul*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Töremen, F. (2011). *Öğrenen Okul*. Ankara: Nobel Yayıncılık, geliştirilmiş 2. Basım.
- Turan, S. (2011). *Üniversite yapısı içerisinde öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 17(4), 627-638.
- Turhan, M., Karabatak, S., Polat, M. (2014). *Okullarda Örgütsel Öğrenme Engellerinin Vignette Tekniği İle İncelenmesi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 10, Sayı 1; 66-83.
- Tutar, H., M., Yılmaz K., ve Erdönmez C. (2005). *İşletme Becerileri Grup Çalışması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uçar, K., (2001). *Öğrenen Organizasyonlar: Teori, Yöntem ve Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, FBE.
- Ulrich, D., Jick, T., Glinow, M., A., V., (1993), *High Impact Learning: Building and Diffusing Learning Capability*, Organizational Dynamics, Vol. 22, No.2.
- Uzunboylu H., Ekizoğlu, N., Ekizoğlu A., *Öğrenci Merkezli Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşleri*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 37; 159-173
- Ürer, C., Özdemir, Ş., Kümüş, A. (2000.) *Öğrenen Okul Organizasyon* , Eğitimde Yansımalar, VI Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi, Ankara.
- Yang, B., Watkins, K., E., Marsick, V., J., (2004), *The Construct of The Learning Organization: Dimensions, Measurement and Validation*, Human Resource Development Quarterly, Vol. 15, No. 1.

- Yavuz, M. (2004).*Eğitimle İlgili Temel Kavramlar*, Musa Gürsel ve Muhsin Hesapçıoğlu (Ed.), içinde Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Birinci Baskı, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Yağız, L. (2011).*Hizmet içi eğitim uygulamalarının öğrenen okula etkisi ile ilgili öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcı, S. (2001).*Öğrenen Organizasyonlar*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Yeşilyaprak B. (2004).*Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, 7.Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yücel, İ., (2007), *Öğrenen Örgütler Ve Örgüt Kültürü-Bir Uygulama*,Erzurum, Doktora Tezi.

Ekler

EK-1 İzin Formu



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: GOÖ.0.00.35-A/14/15-5120

20.11.2014

Sayın Lütfiye Fedai,

İlgi: 20.11.2014 tarihli başvurunuz.

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün TTD.0.00.03-12-14/1756 sayı ve 20.11.2014 tarihli yazısı uyarınca "Orta Öğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Özellikleri Açısından Öğretmen ve Müdür Görüşleri" konulu bilimsel anket çalışmasının tüm okullarda okuyan Öğretmen ve Müdürlere yönelik uygulanması müdürlüğümüzce uygulanmıştır.

Ancak uygulamadan önce ankete katılacak öğretmen ve müdürlerin bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup, anketin hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Anketi uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğüne ulaştırılması yasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

Mustafa Borataş
Müdür

OB/SD

Tel: 050 1271 127 1238 - 23 4161
Faks: 050 1271 127 1239
E-posta: mae@cyprus.gov.tr

ANKET FORMU

Yın Hocam,

ağıdaki sorulara vereceğiniz yanıtların doğruluğu, sorunları tespit etmek ve çözüm geliştirebilmek için son derece önemli olduğundan, araştırmanın başarısı kişisel görüş raporunu içtenlikle cevap vermenize bağlıdır. Kişisel görüş raporunun birinci bölümü demografik bilgilere ilişkin soruları, ikinci bölüm ise konu ile ilgili geliştirilmiş olan 30 maddelik ölçeği içermektedir. Anketin üçüncü bölümü ise 10 maddelik öğrenen ya da okul/örgüt olmanın temel özelliklerine ilişkin açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Her soru için düşüncelerinizi kısaca belirtmeniz beklenilmektedir. Yapacağınız işaretlemelerde size en uygun seçeneğe (x) işareti koyunuz. Yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Lütfiye FEDAİ

Yakın Doğu Üniversitesi

Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL ve MESLEKİ ÖZELLİKLER

Cinsiyetiniz: ()1. Kadın ()2. Erkek

Yaşınız :

En son mezun olduğunuz okul:

()1. Eğitim Fakültesi ()2. Lisans (Eğt. Fak. Dışında) ()4. Lisansüstü

Hangi Bölümden Mezun Oldunuz ? :.....

Hangi Branşta Öğretmenlik Yapıyorsunuz ? :.....

Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz ? :

Şu an çalışmakta olduğunuz okulda, kaç yıldır çalışıyorsunuz ? :.....

Görev yaptığınız okul hangi bölgede yer almaktadır?

()1. Lefkoşa ()2. Girne ()3. Güzelyurt ()4. Mağusa ()5. İskele

Daha önce Öğrenen Örgütler Konusunda Eğitim Aldınız mı?:

- ()1. Evet, eğitim aldım
()2. Hayır, eğitim almadım.

1.Okulunuzda Öğrenen Örgütler kavramı yeterince değer görüyor mu?:

- ()1. Evet, görüyor
()2. Hayır, görmüyor

ÖĞRENEN ÖRGÜTLER OLARAK OKULLAR ÖLÇEĞİ

Bu bölümde okulunuzun öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik 30 maddelik ölçek bulunmaktadır. Her bir soru için Tamamen Katılıyorum/Hiç Katılmıyorum şeklinde 7'li derecelendirme yapılmıştır. Sizden istenen her bir soru için uygun gördüğünüz dereceleme seçmenizdir.

Maddeler	1: Hiç Katılmıyorum 7: Tamamen Katılıyorum						
	1	2	3	4	5	6	7
1- Takım çalışmasına na bireysel çalışmalardan daha fazla önem veririm.							
2- Yalnızca yasal çerçevede yapmam gereken görevi yerine getiririm.							
3- Bildiklerimi diğer meslektaşlarımla paylaşmaktan hoşlanırım.							
4- Eleştirileri dikkatle dinler ve onları ciddiye alırım.							
5- Gözlem yoluyla kendimi geliştiririm.							
6- Branşımla ilgili yapılan çalışmaları izlerim.							
7- Görev yaptığımız kurumun başarısı meslektaşlarımız arasındaki iş birliğine dayanmaktadır.							
8- Kendimi bireysel araştırmalarla geliştiririm.							
9- Eğitimin kalitesini iyileştirme konusunda risk alırım.							
10- Kurslar ve konferanslarla kendimi geliştiririm.							
11- Yeni eğitim teknolojilerini mesleğimde etkin olarak kullanırım.							
12- Diğer meslektaşlarımdan yararlanmaya ve bildiğimi paylaşmaya çalışırım.							
13- Görevimi yaparken katılımcı ve gerektiğinde öğrenici olmayı önemserim.							
14- Görevimde eğitimle ilgili olarak sorumluluk almaktan kaçınmam.							
15- Görevimi yapabilmek için sistemli bir çalışma planım yoktur.							
16- Yeniliğe ve değişime ayak uydurmaya çalışırım.							
17- Diğer meslektaşlarımla sıkça görüş alışverişinde bulunurum.							
18- Sorumlu olduğum ve görev yaptığım kurumun amaçlarına ulaşabilmesi için çaba gösteririm.							
19- Öğrenme fırsatlarını değerlendirmeye çabalarım.							
20- Görevimi yaparken işlerin yürütülmesi konusundaki kuşkularımı dile getirmemin beni zayıf ve etkisiz göstereceğinden korkuyorum.							
21- Eğitim kurumlarında problemler ve çözümleri önceden kestirilememektedir.							
22- Kaynakların eksikliği çalışmalarımı sınırlamaktadır.							
23- Öğrenme ve gelişme çabalarımın ödüllendirilmemesi motivasyonumu düşürür.							
24- Günlük rutin işler görevimi yaparken yenilik yapmaya engel oluşturmaktadır.							
25- Problemlerimiz başkalarından değil, kendi uygulamalarımızdan kaynaklanmaktadır.							
26- Eğitim kurumlarında çalışanlar eğitimle ilgili riskleri üstlenmez.							
27- Yapılan hatalar anlayışla karşılanır ve hatalardan ders alınır.							
28- Görev yaptığım kurumlarda sorunlar görmezden gelinmez, sorunların çözümü için herkesin katkısı alınır.							

9. Yönetici ve öğretmenler kendilerini mükemmel olarak görmezler ama mükemmeli aramaya çalışırlar.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

10. Kaynakların kötü kullanılması eğitim kurumlarında öğrenme sürecine engel olur.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

A. AÇIK UÇLU SORULAR

1. Görev yaptığınız kurumlar; öğrencilerin aktif olduğu “öğretme” değil “öğrenme” etkinliğinin ön planda olduğu kurumlar mıdır? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

2. Görev yaptığınız kurumlar; birlikte öğrenme disiplinini elde etmeyi hedefleyen kurumlar mıdır? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Görev yaptığınız kurumlar; insan kaynaklarının sürekli gelişmesine yön veren kurumlar mıdır? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

4. Görev yaptığınız kurumlar; açık ve herkes tarafından kabul edilen, paylaşılan ve anlamlı bulunan vizyona sahip midir? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

5. Görev yaptığınız kurumlar; iş birliği, karşılıklı birbirine destek olan, samimi, kaynak ve fikirlerin paylaşıldığı, düşünceye saygılı kurumlar mıdır? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

6. Görev yaptığınız kurumlar; risk almaktan kaçınmayan, tartışma cesaretine sahip, başarıları paylaşan ve tüm paydaşların değerli olduğuna inanan bir kültüre sahip midir? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

7. Görev yaptığınız kurumlar; karar verme yetkisinin kurullara dağıtıldığı ve uzlaşmayla karar alabilen kurumlar mıdır? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

8. Görev yaptığınız kurumlar; mesleki gelişime öncelik veren ve öğrenme mekân ve planlarını sürekli geliştiren bir okul yapısına sahip midir? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

9. Görev yaptığınız kurumlar; amaç ve hedefler belirlenirken tüm bileşenlerin (ebeveynler, görevliler, öğretmenler, öğrenciler) katılımını sağlayan ve kurum/okul gelişme planları (iletişim becerileri, toplam kalite yönetimi, sınıf yönetimi, program geliştirme) olan kurumlar mıdır? Neden?

10. Görev yaptığınız kurumlar; yönetilebilir önceliklerini belirleyen, amaç ve önceliklerini yeniden gözden geçirebilme esnekliğine sahip ve spesifik program geliştirebilen stratejileresahip midir? Neden?

Anket Bitmiştir Teşekkür Ederiz

EK- 3 Özgeçmiş

27 Temmuz 1963 Lefke – Kıbrıs doğumludur. İlk ve orta öğrenimini Lefke’de tamamladı. Yüksek öğrenimini Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi Bölümü’nde tamamlayıp 1987 yılında mezun oldu. 2005 yılında ise Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü’nde yüksek lisansını başarı ile bitirdi. Bazı dergilerde yayınlanmış makaleleri vardır. 1987 – 1988 öğretim yılında beden eğitimi öğretmenleri olarak göreve başladı. Okulundaki kız voleybol takımını KKTC’de ilk kez üst üste yedi yıl şampiyonluğa ulaştırdı. Öğretmenliğinin yanı sıra yıldız, genç ve büyükler kategorilerinde bayan voleybol takımları ile KKTC Milli Takım antrenörlüklerinde bulundu. Lefke Avrupa Üniversitesi bayan voleybol takımını oluşturup 2000 yılında KKTC ve Türkiye’de katıldığı tüm turnuvaları kazanarak KKTC’de ilk kez Lefke Avrupa Üniversitesi bayan voleybol takımını Türkiye Süper Ligi’ne yükseltti.

Babası okul müdürü olduğundan dolayı küçük yaşlardan beri izciliğin içerisinde idi. Üniversitede öğrenciyken 1986 yılında Bolu Aladağlar da Oymakbaşı kursundan mezun oldu. KKTC Kız İzci Örgütü’nün 1993 yılındaki Ocakbaşı Kursunu başarıyla tamamladı.

Şehit Turgut Ortaokulunda göreve başladığı 1987 yılından itibaren izcilik faaliyetlerini bu okulda başlattı.

1996 yılında Kız İzci Örgüt Başkanı Sn. Güner Necat tarafından Güzelyurt bölgesi izci sorumlusu olarak (İzci Komiseri) atandı. O günden beri kız izci örgütü üyesidir.

Haziran 1999 yılında İngiltere Gilwell Park’ta Uluslararası İzcilik Liderleri buluşmasına Güzelyurt bölgesi izci sorumlusu olarak katıldı.

2001 – 2002 öğretim yılında Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Teftiş Dairesi İzcilik Danışmanı ile birlikte KKTC izcilik faaliyetlerini organize etmek üzere görevlendirildi. İzcilikte unvan kursları olarak bilinen iki, üç ve dört tahta kurslarını başarı ile bitirerek eğitimci lider unvanını aldı.

Güzelyurt ilçesinde 2001, 2002, 2003 yıllarında İzci Kurulu Başkanlığını yaptı. Güzelyurt ilçesi izci kurulu tarafından 1998 yılında yayımlanmaya başlayan “izcinin izi” gazetesinin koordinatörlüğünü yaptı. Dergi ve gazetelerde yazıları yayınlandı.

23 Ocak 2006'da Milli Eğitim Bakanı tarafından okullardaki izcilik faaliyetlerini koordine etmek üzere görevlendirildi.

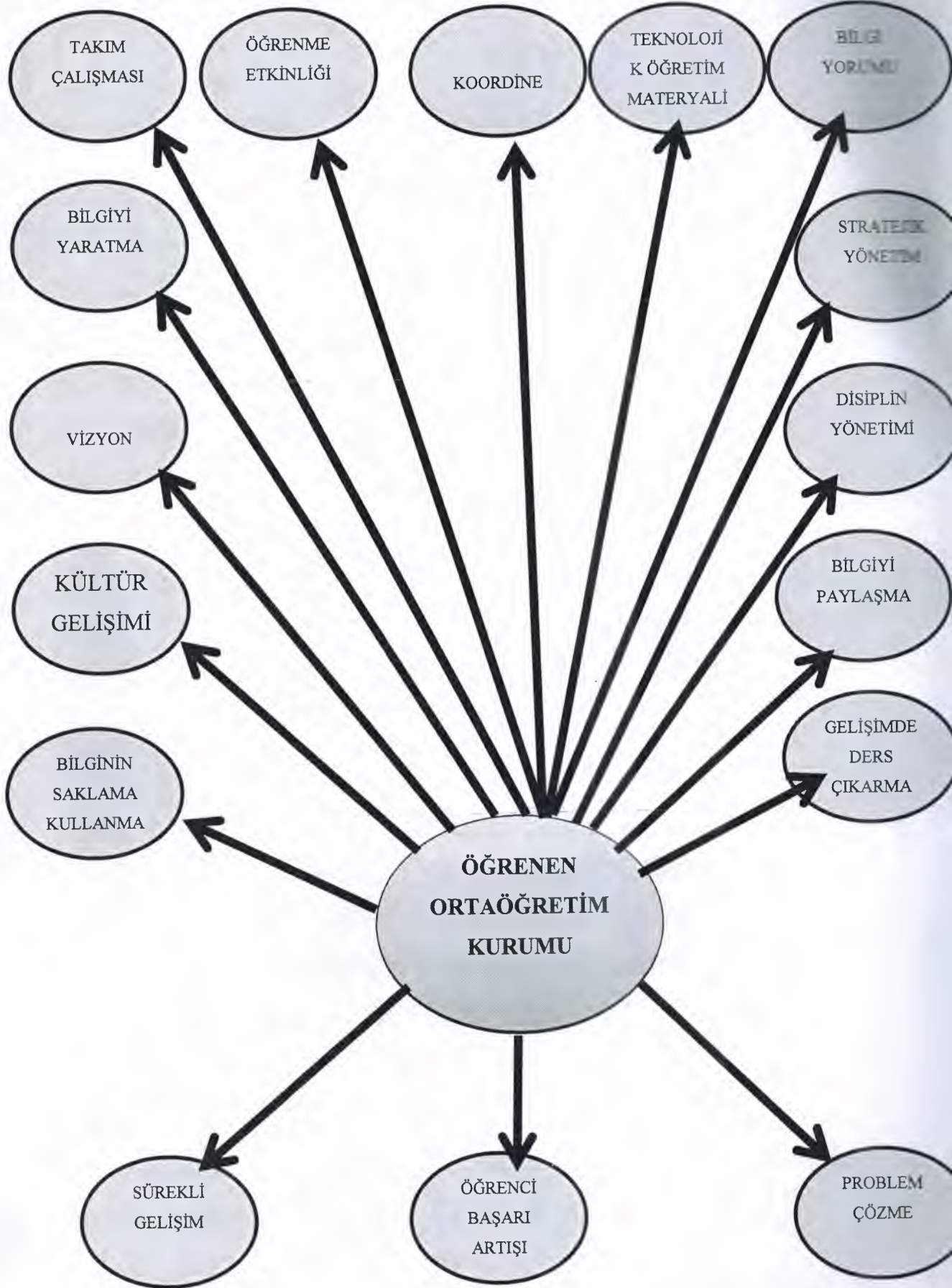
-Uluslararası Kamplara katılım. -KKTC ve Türkiye'de yapılan kamp- kurs- seminer ve kongrelerde Eğitimci Lider ve kamp müdürlükleri 2000-2014.

KKTC'de gerçekleştirilen izcilik eğitim kurslarında Kurs Müdürü Türkiye'de gerçekleştirilen merkez kamplarında ise Kafiye Başkanı olarak görev yaptı. Ayrıca, Türkiye'de kurs ve seminerlere katıldı.

Eğitim YÖNETİMİ ve Beden Eğitimi ve Spor Dalında da Kurs-Seminer-Kongre ve Panellere katıldı.

2007 Ocak ayında ise Beden Eğitimi ve Sosyal Etkinlikler Denetmeni olarak göreve başladı. Halen bu görevini yürütmektedir. Ayrıca İzcilik Yürütme kurulu Astbaşkanı olarak İzcilik faaliyetleri koordinatörlüğünü de özverili bir şekilde yürütmektedir.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENEN ÖRGÜT MODELİ



% **10**

BENZERLIK ENDEKSI

%

İNTERNET
KAYNAKLARI

% **10**

YAYINLAR

%

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

- 1** MEMDUHOĞLU, Hasan Basri and KUŞCI, Ersin. "Organizational learning in primary schools in the views of school administrators and teachers", Öğretmen Eğitimi Akademisi-Maya Akademi, 2012. % **1**

Yayın
- 2** YUMUŞAK, Sedat, YILDIZ, Harun and YILDIZ, Bora. "Öğrenen örgüt yaklaşımının ilköğretim okulları açısından değerlendirilmesi", Uludağ Üniversitesi, 2012. % **1**

Yayın
- 3** Atak, Metin. "ÖRGÜTLERDE SÜREKLİ EĞİTİMİN ÖNEMİ VE ÖĞRENEN ÖRGÜT OLUŞTURMA SÜRECİNE ETKİSİ: HAVA KUVVETLERİ KOMUTANLIĞ..", Journal of Aeronautics & Space Technologies / Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi/13040448, 20070101 % **1**

Yayın
- 4** Bebis, Hatice, Sabahat Coskun, Cengizhan Acikel, and Serpil Ozdemir. "DETERMINATION OF THE KNOWLEDGE % **1**