

**T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İŞLETME ANABİLİM DALI**

**KAMU VE ÖZEL İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA  
ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN  
ÖĞRENEN ÖRGÜTE İLİŞKİN ALGILARI:  
BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Harun YILDIZ**

**Balıkesir, 2011**

**T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İŞLETME ANABİLİM DALI**

**KAMU VE ÖZEL İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA  
ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN  
ÖĞRENEN ÖRGÜTE İLİŞKİN ALGILARI:  
BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Harun YILDIZ**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Sedat YUMUŞAK**

**Balıkesir, 2011**

T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün İşletme Anabilim Dalı'nda 200912507010 numaralı Harun YILDIZ'ın hazırladığı "Kamu ve Özel İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algıları: Balıkesir İli Örneği" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 17.106/2011 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİYLE ~~ÇOKLUÇU~~ ile karar verilmiştir.

İmza

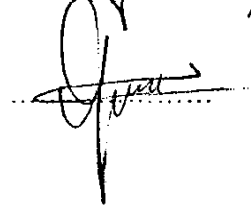
Başkan : Prof. Dr. Edip ÖRÜCÜ



Üye (Danışman) : Yrd. Doç. Dr. Sedat YUMUŞAK



Üye : Yrd. Doç. Dr. Özlem Ayvaz KIZILGÖL



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

17.106/2011

Doç. Dr. Zübeyde YAĞCI

Enstitü Müdürü



## ÖNSÖZ

Hızlı değişim ve yoğun rekabet şartlarının yaşandığı bilgi toplumunda örgütlerin sürekli değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri ancak öğrenmenin de sürekli hale getirilmesi ile mümkündür. Sürekli yeni şeyler öğrenen, öğrendiklerini içselleştirerek geri bildirim sağlayabilen ve yorumlayabilen bireyler bir araya gelerek takımları oluşturmakta, takımlar ise kuramsal temellerini psikoloji, eğitim ve yönetim disiplinlerinden alan öğrenen örgütleri meydana getirmektedir.

Geleceğin insanını yetiştirmede temel eğitimi sağlayan ilköğretim okulları, eğitim sisteminin temellerini oluşturmaktadır. Bu nedenle kamu ve özel ilköğretim okullarının öğrenen örgüte ilişkin algılarının belirlenmesi, öğrenen okullara dönüşüm sürecinde, okulların güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesini sağladığı gibi dönüşümü engelleyen örgütsel engellerin de tespit edilmesini sağlayacaktır.

Beni sürekli yönlendiren, yardımları ve yol göstericiliği ile desteğini esirgemeyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sedat YUMUŞAK'a,

Araştırmanın uygulaması aşamasında güler yüzünü ve ilgisini esirgemeyen Balıkesir İl Müdürlüğü Araştırma-Geliştirme Şube Müdürü Mürsel SABANCI, Araştırma-Geliştirme Ekip Koordinatörü Caner BÖREKÇİ ve tüm ekibine,

Gerek tez konumun tespitinde ilham kaynağımı oluşturan, gerekse araştırmanın istatistiğine ilişkin özverili yaklaşımlarından dolayı Dr. Recep KILIÇ'a,

Yüksek lisans eğitimim süresince benimle çok değerli birikimlerini paylaşarak kişisel gelişimimde önemli rol oynayan ve kıymetli zamanlarını bana ayıran Bandırma İ.İ.B.F. öğretim üyelerinden Prof. Dr. Edip ÖRÜCÜ'ye,

Yrd. Doç. Dr. Gülnil AYDIN'a, Yrd. Doç. Dr. Aydın OKUYAN'a, kendilerinden ders aldığım tüm saygıdeğer hocalarıma, meslektaşım Dr. Kadir AKSAY'a, canım arkadaşım Araş. Gör. Zeliha Gamze ALP'e, mesai arkadaşlarıma ve ismini hatırlayamadığım katkısı olan herkese yürekten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca tüm hayatım boyunca desteğini her zaman yanımda gördüğüm ve beni yetiştirerek bugünlere gelmemde büyük katkısı olan babam Sayım YILDIZ ve annem Türkan YILDIZ'a ve yüksek lisans eğitimim için her türlü fedakârlığı gösteren kardeşlerim Uzm. Bora YILDIZ ve Uzm. Nazan YILDIZ'a sonsuz minnettarlığımı sunmaktan gurur duyarım.

Bandırma, 2011

Harun YILDIZ

*“Çalışmadan, yorulmadan, öğrenmeden rahat yaşama yollarını aramayı itiyat haline getirmiş milletler, evvela haysiyetlerini, sonra hürriyetlerini ve daha sonra da istikballerini kaybetmeye mahkûmdurlar.”*

***M. Kemal ATATÜRK***

## ÖZET

### **KAMU VE ÖZEL İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN ÖRGÜTE İLİŞKİN ALGILARI: BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ**

Harun YILDIZ  
Yüksek Lisans Tezi, İşletme Ana Bilim Dalı  
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sedat YUMUŞAK  
Mayıs 2011, 187+XVII Sayfa

Bireysel, örgütsel ve toplumsal yapının değişimini etkilemesi bakımından son derece önemli bir öge olan öğrenme, toplumsal yapı içerisindeki kurumların öğrenen örgütlere dönüşmesi ile daha etkin gerçekleşebilecektir. Bu bağlamda, bilgi toplumu olma hedefine uygun insan kaynağını sürekli öğrenmeyi ilke edinmiş bireyler olarak yetiştiren okulların, eğitim ve destek hizmeti sağlayan öğretmenlerinin, öğrenen örgüte ilişkin algıları önem arz etmektedir.

Araştırmanın amacını, kamu ve özel ilköğretim okullarında eğitim hizmetinin yürütülmesinden birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarındaki farklılıkların ve bu durumu engelleyen örgütsel engellerin Balıkesir ili açısından karşılaştırmalı bir durum çalışması ile belirlenmesi oluşturmaktadır.

Araştırmanın verilerinin istatistiksel analizinde, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi, LSD testi, tek değişkenli regresyon analizi ve pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda literatürde yazan esaslar çerçevesinde özel ilköğretim okullarının öğrenen örgüt özelliklerini taşımasına karşın, kamu ilköğretim okullarının öğrenen örgüt özelliklerini taşımadığı tespit edilmiştir.

Takım halinde öğrenme ile hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısı arasında negatif (ters) bir ilişkinin olduğu ve hizmetiçi eğitimlerin kamu ilköğretim okullarında eğitim amaçlı bir uygulama olarak görülmediği belirlenmiştir.

Kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin meslekte buldukları süre (kıdem), kurumda çalıştıkları süre ve yaşları ile öğrenen örgüt boyutları arasında anlamlı derecede bir farklılık tespit edilirken, cinsiyetleri yönünden ise anlamlı derecede bir farklılık tespit edilmemiştir.

Ayrıca öğrenen örgüt boyutları kendi aralarında yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki gösterirken; örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenen örgüt, örgütsel öğrenme, öğrenme.



## **ABSTRACT**

### **THE PERCEPTIONS OF THE TEACHERS WORKING IN STATE AND PRIVATE PRIMARY SCHOOLS RELATED TO LEARNING ORGANIZATION: THE CASE OF BALIKESIR PROVINCE**

Harun YILDIZ  
MS Thesis, Business Department  
Supervisor: Assist. Prof. Dr. Sedat YUMUŞAK  
May 2011, 187+XVII Pages

Learning, an important element in terms of affecting the change of individual, organizational and social structures, will occur more effectively when the institutions in social structure turn into learning organizations. In this context, schools training the human resources, appropriate for the aim of being information society, as individuals that have taken continuous learning as their principles, teachers providing educational and supporting services and their perceptions of learning organization are of the great importance.

Determining the differences in the learning organization perceptions of teachers who are primary in charge of executing the educational services in state and private primary schools, and the organizational obstacles hindering this case through a comparative situational study for Balıkesir, forms the aim of this survey.

In the statistical analysis of the survey data, independent samples t test, one-way ANOVA, LSD test, linear regression and pearson bivariate correlation have been used.

As a result of the survey, in the framework of the bases in literature, it has been found out that state primary schools don't have the features of learning organization, unlike private primary schools.

It has been found out that team learning has an inverse correlation with the number of participation in in-service training, and that in-service training isn't seen as an educational purpose application in state primary schools.

Whereas a significant difference has been seen between seniority, the period they have worked in the institution, the age of the teachers and dimensions of learning organization, not a very significant difference has been seen in terms of their gender.

Besides, whereas dimensions of learning organization show high, positive and significant relations among them, they show a medium level, negative and significant relations with organizational learning obstacles dimension.

**Key Words:** Learning organization, organizational learning, learning.

# İÇİNDEKİLER

|  | <u>Sayfa No</u> |
|--|-----------------|
| <b>ÖNSÖZ</b> .....                       | <b>iii</b>      |
| <b>İTHAF</b> .....                       | <b>v</b>        |
| <b>ÖZET</b> .....                        | <b>vi</b>       |
| <b>ABSTRACT</b> .....                    | <b>viii</b>     |
| <b>İÇİNDEKİLER</b> .....                 | <b>x</b>        |
| <b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....            | <b>xiv</b>      |
| <b>ÇİZELGELER LİSTESİ</b> .....          | <b>xv</b>       |
| <b>1. GİRİŞ</b> .....                    | <b>1</b>        |
| 1.1. Problem.....                        | 2               |
| 1.2. Amaç.....                           | 3               |
| 1.3. Önem .....                          | 5               |
| 1.4. Varsayımlar .....                   | 5               |
| 1.5. Sınırlılıklar .....                 | 6               |
| 1.6. Tanımlar .....                      | 6               |
| <b>2. İLGİLİ ALANYAZIN</b> .....         | <b>9</b>        |
| 2.1. Kuramsal Çerçeve .....              | 9               |
| 2.1.1. Öğrenme .....                     | 9               |
| 2.1.1.1. Öğrenme Kavramının Tanımı. .... | 9               |
| 2.1.1.2. Başlıca Öğrenme İlkeleri.....   | 13              |
| 2.1.1.3. Öğrenme Kuramları. ....         | 16              |

|  |    |
|--|----|
| 2.1.1.3.1. Davranışsal (Bağsal) Öğrenme Kuramları. ....                          | 17 |
| 2.1.1.3.1.1. Klasik Koşullanma. ....   | 17 |
| 2.1.1.3.1.2. Edimsel Koşullanma. ....  | 18 |
| 2.1.1.3.1. Bilişsel-Sosyal Öğrenme Kuramları. ....                               | 19 |
| 2.1.1.4. Öğrenme Seviyeleri. ....  | 21 |
| 2.1.1.4.1. Bireysel Öğrenme. ....  | 21 |
| 2.1.1.4.2. Grup Öğrenmesi. ....  | 21 |
| 2.1.1.4.3. Organizasyonlarda Öğrenme. ....                                       | 22 |
| 2.1.1.4.4. Organizasyonlar Arası Öğrenme. ....                                   | 22 |
| 2.1.2. Örgütsel Öğrenme. ....  | 22 |
| 2.1.2.1. Örgütsel Öğrenme Düzeyleri. ....  | 24 |
| 2.1.2.1.1. Tek Etaplı (Döngülü) Öğrenme (Single-Loop Learning). ....             | 25 |
| 2.1.2.1.2. Çift Etaplı (Döngülü) Öğrenme (Double-Loop Learning). ....            | 25 |
| 2.1.2.1.3. İkincil Öğrenme (Deutero-Learning). ....                              | 26 |
| 2.1.2.2. Örgütsel Öğrenmeyi Engelleyen Unsurlar. ....                            | 27 |
| 2.1.3. Öğrenen Örgütler. ....  | 30 |
| 2.1.2.1. Örgüt (Organizasyon) Kavramı. ....                                      | 30 |
| 2.1.2.2. Örgüt Yapısı. ....  | 32 |
| 2.1.2.3. Öğrenen Örgüt Kavramı. ....   | 32 |
| 2.1.2.4. Öğrenen Örgüt Tanımı. ....  | 33 |
| 2.1.2.5. Öğrenen Örgütlerin Gerekliliği ve Önemi. ....                           | 36 |
| 2.1.2.6. Öğrenen Örgütlerin Tarihsel Gelişimi. ....                              | 37 |
| 2.1.2.7. Öğrenen Örgütün Süreçleri. ....   | 39 |
| 2.1.2.7.1. Bilen Örgüt. ....   | 40 |
| 2.1.2.7.2. Anlayan Örgüt. ....   | 41 |
| 2.1.2.7.3. Düşünen Örgüt. ....   | 41 |
| 2.1.2.7.4. Öğrenen Örgüt. ....   | 42 |
| 2.1.2.8. Öğrenen Örgütlerin Temel Yetenekleri. ....                              | 43 |
| 2.1.2.8.1. Sistemik Problem Çözme. ....  | 43 |
| 2.1.2.8.2. Yeni Yaklaşımları Deneme. ....  | 43 |
| 2.1.2.8.3. Tecrübelerden ve Şirket Geçmişinden Öğrenme. ....                     | 46 |
| 2.1.2.8.4. Başkalarının Tecrübelerinden ve En İyi Uygulamalarından Öğrenme. .... | 48 |

|   |    |
|---|----|
| 2.1.2.8.5. Bilginin Örgüt İçinde Çabuk ve Etkin Bir Biçimde Dağıtılmasını Sağlama.....    | 49 |
| 2.1.2.9. Öğrenen Örgüt Disiplinleri.....  | 50 |
| 2.1.2.8.1. Sistem Düşüncesi.....  | 51 |
| 2.1.2.8.2. Kişisel Hâkimiyet (Ustalık).....   | 53 |
| 2.1.2.8.2.1. Kişisel Yetkinlik ve Duygusal Zekâ.....                                      | 55 |
| 2.1.2.8.3. Zihni (Düşünsel) Modeller.....   | 56 |
| 2.1.2.8.4. Paylaşılan Bir Vizyon (Görme Gücü) Oluşturma.....                              | 58 |
| 2.1.2.8.5. Takım Halinde Öğrenme.....   | 61 |
| 2.1.2.8.5.1. Kişilik Dinamikleri.....   | 64 |
| 2.1.2.10. Geleneksel ve Öğrenen Örgütlerin Karşılaştırılması.....                         | 65 |
| 2.1.2.11. Öğrenen Örgütlerin Yedi Zorunlu Davranışı.....                                  | 67 |
| 2.1.2.11.1. Sürekli Öğrenme Fırsatları Yaratmak.....                                      | 69 |
| 2.1.2.11.2. Diyalogu ve Soru Sormayı Destekleme.....                                      | 70 |
| 2.1.2.11.3. Yardımlaşma ve Takım Halinde Öğrenmeyi Destekleme.....                        | 70 |
| 2.1.2.11.4. Öğrenmeyi Yakalayıp Paylaşan Sistemler Kurma.....                             | 71 |
| 2.1.2.11.5. Ortak Bir Vizyon İçin Kişileri Güçlendirme.....                               | 71 |
| 2.1.2.11.6. Örgüt İle Çevresi Arasında Bağlantı Kurma.....                                | 71 |
| 2.1.2.11.7. Liderin Model Oluşturması ve Öğrenmeyi Desteklemesi (Stratejik Liderlik)..... | 72 |
| 2.1.4. Öğrenen Okul.....  | 72 |
| 2.1.4.1. Okulun Toplumdaki Yeri.....  | 73 |
| 2.1.4.2. Geleneksel Okul.....   | 74 |
| 2.1.4.3. Öğrenen Okul.....  | 75 |
| 2.1.4.4. Öğrenen Okulun Temel Özellikleri.....  | 78 |
| 2.1.4.5. Öğrenen Okullardaki Öğrenme Aktiviteleri.....                                    | 79 |
| 2.1.4.6. Öğrenen Okul ve Kalite.....  | 81 |
| 2.1.4.7. Öğrenen Okul Örgütlerinin Önündeki Engeller.....                                 | 83 |
| 2.1.4.8. Öğrenen Okulda Öğretmenler.....  | 84 |
| 2.1.4.9. Öğrenen Okul Yöneticisi.....   | 85 |
| 2.1.4.10. Öğrenen Okulda Öğrencinin Rolü.....   | 86 |
| 2.1.4.11. Öğrenen Okul ve Ebeveyn İlişkisi.....   | 88 |
| 2.1.5. Örgüt Kültürü.....   | 88 |
| 2.1.5.1. Kültür Kavramı.....  | 88 |

|   |            |
|---|------------|
| 2.1.5.2. Örgüt Kültürü.....                               | 88         |
| 2.1.5.3. Okul Kültürü. ....                               | 90         |
| 2.1.5.3.1. Okul Kültürünün Öğeleri.....                   | 91         |
| 2.1.5.3.2. Öğrenen Örgütlerde Kültürün Yeri ve Önemi..... | 92         |
| 2.2. İlgili Araştırmalar .....                            | 93         |
| 2.2.1. Yurt İçindeki Araştırmalar.....                    | 93         |
| 2.2.2. Yurt Dışındaki Araştırmalar.....                   | 106        |
| <b>3. YÖNTEM .....</b>                                    | <b>115</b> |
| 3.1. Araştırmanın Modeli.....                             | 115        |
| 3.2. Evren ve Örneklem .....                              | 116        |
| 3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri .....            | 117        |
| 3.4. Veri Toplama Süreci .....                            | 124        |
| 3.5. Verilerin Analizi .....                              | 125        |
| <b>4. BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>                       | <b>127</b> |
| <b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>                         | <b>153</b> |
| 5.1. Sonuçlar .....                                       | 153        |
| 5.2. Öneriler .....                                       | 160        |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>                                     | <b>164</b> |
| <b>EKLER.....</b>   | <b>183</b> |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|   | <u>Sayfa No</u> |
|---|-----------------|
| Şekil 2.1. Davranışsal (Bağsal) Öğrenme .....                             | 18              |
| Şekil 2.2. Bilişsel-Sosyal Öğrenme .....                                  | 20              |
| Şekil 2.3. Örgütsel Öğrenme Tanımlarının Anahtar Öğeleri.....             | 23              |
| Şekil 2.4. Tek Etaplı Öğrenme.....  | 25              |
| Şekil 2.5. Çift Etaplı Öğrenme.....                                       | 26              |
| Şekil 2.6. Örgütsel Evrimin Çerçevesi.....                                | 38              |
| Şekil 2.7. Öğrenen Örgütlerin Süreçleri .....                             | 40              |
| Şekil 2.8. Öğrenen Organizasyonların Beş Disiplini.....                   | 50              |
| Şekil 2.9. Yaratıcı Gerilim Prensibi.....                                 | 54              |
| Şekil 2.10. Paylaşılan Vizyon .....                                       | 60              |
| Şekil 2.11. Üyelerinin Enerjileri Farklı Yönde Olan Takım.....            | 61              |
| Şekil 2.12. Üyelerinin Enerjileri Aynı Yönde Olan Takım .....             | 62              |
| Şekil 2.13. Öğrenen Örgütlerin Beş Temel Disiplini.....                   | 65              |
| Şekil 2.14. Öğrenen Örgütlerin Yedi Zorunlu Eylemi.....                   | 69              |
| Şekil 2.15. Okullarda Örgütsel Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörler ..... | 84              |

## ÇİZELGELER LİSTESİ

|  | <u>Sayfa No</u> |
|--|-----------------|
| Çizelge 2.1. Örgüt Süreçlerinin Genel Özellikleri .....  | 42              |
| Çizelge 2.2. Sistem Düşüncesi .....  | 52              |
| Çizelge 2.3. Geleneksel ve Öğrenen Örgütlerin Özellikleri .....  | 66              |
| Çizelge 2.4. Öğrenme Özellikleri Açısından Geleneksel Örgütler ile Öğrenen Örgütlerin Karşılaştırılması .....      | 67              |
| Çizelge 2.5. Watkins ve Marsick'in Öğrenen Örgüt Modeli .....  | 68              |
| Çizelge 2.7. Sanayi ve Bilgi Toplumundaki Eğitim Modelleri.....  | 74              |
| Çizelge 2.8. Geleneksel ve Öğrenen Okul .....  | 77              |
| Çizelge 2.9. Örgütsel Öğrenmeyi Oluşturan Okul Koşulları .....   | 79              |
| Çizelge 3.1. Gönderilen ve Geri Dönen Anket Sayıları .....   | 116             |
| Çizelge 3.2. Derecelendirmeli Soruların Öğrenen Örgüt Boyutları ve Örgütsel Öğrenme Engellerine Göre Dağılımı..... | 117             |
| Çizelge 3.3. Ön Test Sonucu ÖÖBA İçin Hesaplanan Güvenilirlik ve Faktör Ortak Varyansı Değerleri .....             | 119             |
| Çizelge 3.4. Çeşitli Çalışmalarda Bulunan Güvenilirlik Değerleri .....   | 120             |
| Çizelge 3.5. Öğrenen Örgüt Boyutlarına Yönelik Faktör Analizi Tablosu ....   | 121             |



|   |     |
|---|-----|
| Çizelge 3.6. Örgütsel Öğrenme Engelleri Boyutuna Yönelik Faktör Analizi Tablosu .....                                     | 124 |
| Çizelge 4.1. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullara Göre Dağılımları .....   | 127 |
| Çizelge 4.2. Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Dağılımları.....  | 128 |
| Çizelge 4.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....   | 128 |
| Çizelge 4.4. Öğretmenlerin Meslekte Buldukları Sürelere (Kıdem) Göre Dağılımları .....                                    | 129 |
| Çizelge 4.5. Öğretmenlerin Kurumda Çalıştıkları Sürelere Göre Dağılımları.....  | 130 |
| Çizelge 4.6. Öğretmenlerin Buldukları Kariyer Basamaklarına Göre Dağılımları .....  | 130 |
| Çizelge 4.7. Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarına Katılma Sayılarına Göre Dağılımları .....                      | 131 |
| Çizelge 4.8. Öğretmenlerin Cinsiyet Göre Dağılımları .....  | 132 |
| Çizelge 4.9. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları .....   | 132 |
| Çizelge 4.10. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Boyutlarına ve Örgütsel Öğrenme Engellerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları..... | 134 |
| Çizelge 4.11. Çalışılan Kuruma İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Tablosu.....   | 135 |
| Çizelge 4.12. Meslekte Bulunulan Süreye (Kıdem) İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Tablosu.....            | 136 |
| Çizelge 4.13. LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu .....  | 137 |
| Çizelge 4.14. Kurumda Çalışılan Süreye İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Tablosu .....                    | 138 |
| Çizelge 4.15. LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu .....  | 139 |
| Çizelge 4.16. ANOVA Testi Tablosu .....   | 141 |

|   |     |
|---|-----|
| Çizelge 4.17. Model Özeti Tablosu .....   | 141 |
| Çizelge 4.18. Katsayılar Tablosu .....  | 142 |
| Çizelge 4.19. Hizmetçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Tablosu .....        | 143 |
| Çizelge 4.20. Yaş Değişkenine İlişkin O Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Tablosu .....     | 145 |
| Çizelge 4.21. LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu .....  | 146 |
| Çizelge 4.22. LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu .....  | 147 |
| Çizelge 4.23. LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu .....  | 147 |
| Çizelge 4.24. LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu .....  | 148 |
| Çizelge 4.25. LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu .....  | 149 |
| Çizelge 4.26. LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu .....  | 149 |
| Çizelge 4.27. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Tablosu .....                  | 150 |
| Çizelge 4.28. Öğrenen Örgüt Boyutları ile Örgütsel Öğrenme Engelleri Arasındaki Korelasyonlar ..... | 151 |

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Öğrenme, bireylerin öğrenme sürecine aktif katılımları ve öğrenme etkinliklerinin onların tecrübe ve birikimleriyle ilişkilendirilmesini gerektirir. Diğer bir deyişle, öğrenmenin oluşabilmesi için, bireyin yeni olayları veya durumları zihninde daha önce öğrendikleri ile ilişkilendirmesi gerekmektedir. Bilgi çağında örgütler öğrenmenin rekabet üstünlüğü yaratabilecek güç olduğunu anladıklarında, birinci amaçlarını etkili öğrenen örgüt olma olarak belirlemişlerdir.

Yönetimin tarihçesine bakıldığında, önceleri işletme sahibi talimatlar vererek şirketi yöneten bir kişiyken (talimatlarla yönetim), sonra işletme sahibi, yapılacak işleri hedefler koyarak kontrol eden (hedeflerle yönetim) bir lider olmuştur. Daha sonra da işletme sahibinin çalışanlarını teşvik eden, katılımcı olmalarını sağlayan ve motive eden bir koç olması gerektiği (ortalıkta dolaşarak yönetim) düşünülmüştür. Ancak bugün, dahası, işletme sahibinin çalışanlarıyla birlikte eğitilmesi ve öğrenmesi (öğrenerek yönetim), dolayısıyla da onlarla birlikte liderlik sorumluklarını paylaşması beklenmektedir (Mellander, 2008: 217). Günümüzde, örgütsel öğrenme, birçok büyük örgütün daha esnek ve sürekli değişim gereksinimlerine yanıt veren yapı ve sistem geliştirme çabaları nedeniyle, yönetim teorisindeki en gözde konulardan birisi olmuştur (Dodgson, 1993).

Değişime uyum ve değişimde öncülük, ancak örgüt içinde görevli olan herkesin kesintisiz bir biçimde öğrendiği ve öğrendiklerini uygulamaya koyduğu sistemsel bir bütünlük içerisinde mümkün olabilmektedir. Bu da

bünyesinde sürekli öğrenmeyi destekleyen bir kültür ve bunu tamamlayan değerler dizisi içeren, yani *öğrenen örgüt* olabilmekten geçmektedir (Kofman ve Senge, 1993: 5-23).

Çalışmanın ilk bölümünde, araştırmanın problemi tartışılarak tanımlanmakta; amaçları, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları ortaya konmakta ve önemli kavramlar ve terimler işlevsel olarak açıklanmaktadır.

Öğrenen örgütlerin incelendiği ikinci bölümde, araştırmanın dayandığı kuramsal temeller ve ilgili araştırmalar; araştırma konusu ile ilgili alan yazında yer alan bilgiler, tartışmalar ve değerlendirmeler, araştırmacının belirlediği çerçevede ve alt başlıklar halinde bütünleştirilip düzenlenmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümünü oluşturan yöntem bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araç ve teknikleri, veri toplama süreci ve verilerin analizi konularına yer verilerek araştırma bulgularının sunulmasına geçilmiştir.

Bulguların ve yorumların yapıldığı dördüncü bölümde, yöntem bölümündeki aşamalar çerçevesinde elde edilen verilere ve bilgilere dayanılarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın beşinci bölümünde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara, uygulamacılar ve araştırmacılar için getirilen önerilere yer verilmiştir.

Kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları konulu araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve konuyla ilgili kavramların tanımları üzerinde durulmuştur.

### **1.1. Problem**

Öğrenen örgütlerin açık ve sınırları aşan sürekli öğrenme politikasına sahip olmaları ve örgüt yapılarını buna uygun olarak düzenlemeleri, rekabetin

yoğun yaşandığı bilgi toplumunda bir gereklilik haline gelmiştir. Artık bilgiye sahip olan ve bilgiyi kullanabilen toplumlar dünyayı yönetmektedirler.

Yaşam boyu öğrenme felsefesinin bir gereği olan sürekli eğitim ve öğrenme, tüm örgütlerin merkezini oluşturmakta ve örgütler de bu değişimi yakalamanın çabası içerisine girmektedirler. Bu durum örgütlerin, değişimlere anında tepki veren, değişimlerden yeni öğrenme fırsatları yaratan, öğrenmeyi öğrenmiş ve yeri geldikçe kendisi de bu süreci yaratan bireylerden oluşmasını gerekli kılmıştır. Örgütler çalışanlarına öğrenme fırsat ve olanaklarını sunarak, bu sürecin örgüt düzeyine yayılmasını ve örgütsel öğrenmenin örgüt içersinde sürekli bir faaliyet haline gelmesini sağlayabilirler.

Kamu ve özel ilköğretim okullarının temel eğitim birimleri olarak, öğrenen bireyler yetiştiren öğrenen okul olma potansiyelleri, bilgi toplumunda daha büyük önem arz etmektedir. Kamu ve özel ilköğretim okullarının öğrenen okul olma potansiyellerinin göz ardı edilmesi, öğrenen okul olma yolunda bulunulan seviyenin bilinmemesi, öğretmenlerin bu konudaki görüş ve algılarının dikkate alınmaması ve bu konuda yapılan çalışmaların sınırlı bir düzeyde kalması bu araştırmanın ortaya çıkma nedeninin önem ve gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Hollanda, Avustralya, Çin, Japonya, Malezya, Güney Kore ve Türkiye’de kamu ve özel ilköğretim okullarının öğrenen okul olmaları ile ilgili birçok çalışma yapılmasına rağmen, bir ilin (Balıkesir), il merkezi, ilçe ve köylerindeki tüm okullarının kapsamlı bir şekilde araştırmaya dâhil edildiği hiçbir çalışmanın yapılmamış olması, kendi alanında bu araştırmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

## **1.2. Amaç**

Araştırmanın amacını, kamu ve özel ilköğretim okullarında eğitim hizmetinin yürütülmesinden birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarındaki farklılıkların tespiti ve bu durumu

engelleyen örgütsel engellerin Balıkesir ili açısından belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu temel amaca bağlı olarak araştırmada aşağıdaki temel sorulara yanıt aranacaktır.

1. Kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları, öğrenen örgüt boyutları açısından ne düzeydedir?
  - a. Kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin *sürekli öğrenme* düzeyi nasıldır?
  - b. Kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin *diyalog ve tartışma* düzeyi nasıldır?
  - c. Kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin *takım halinde öğrenme* düzeyi nasıldır?
  - d. Kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin *paylaşımçı sistemler* düzeyi nasıldır?
  - e. Kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin *güçlendirilmiş çalışanlar* düzeyi nasıldır?
  - f. Kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin *sistemler arası bağlantı* düzeyi nasıldır?
  - g. Kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin *destekleyici liderlik* düzeyi nasıldır?
2. Kamu ve özel ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olmalarını engelleyen örgütsel engeller düzeyi ne seviyededir?
3. Kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları;
  - a. Çalışılan Okul,
  - b. Yaş,
  - c. Cinsiyet,
  - d. Meslekte geçirilen süre,
  - e. Kurumda geçirilen süre,
  - f. Hizmet içi eğitimlere katılma sayısı,

demografik değişkenlerine göre değişiklik göstermekte midir?

4. Örgütsel öğrenme engelleri ile öğrenen örgüt boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısı arttıkça öğrenen örgüt boyutlarına ilişkin algıları da artmakta mıdır?

### 1.3. Önem

Bilginin hızlı bir şekilde değiştiği bilgi toplumunda, eğitim örgütlerinin de bu değişime ayak uydurabilmesi için var olan örgütsel yapılarını örgütsel öğrenmeye açık bir şekilde değiştirmesi gerekmektedir. En önemli çıktısı öğrencilerin başarı düzeyleri olarak görülen eğitim kurumlarının, gelişmiş diğer batı ülkeleriyle 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.

Araştırma ile elde edilen bulguların ve ulaşılan sonuçların;

1. Balıkesir iline bağlı kamu ve özel ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliğini ortaya koyması,
2. Örgütsel engellerin, öğrenen örgüte geçişteki etkilerini ortaya koyması,
3. Bu çerçevede Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticilerine bütüncül, sistematik ve tarafsız bilgiler sağlanması,
4. Bundan sonra konu ile ilgili yapılacak çalışmalara bir temel teşkil etmesi düşünülmektedir.

### 1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın planlanıp yürütülmesinde aşağıda verilen varsayımlardan hareket edilmiştir.

a. Bu araştırmada ele alınan değişkenler ve ilişkiler dışında kontrol altına alınamayan değişkenlerin etkisi söz konusudur. Ancak ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin, araştırılmak istenilen olguyu yansıttığı varsayılmıştır.

b. Bu araştırmada kullanılan anketin ölçülmek istenilen özellikleri doğru olarak ölçecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

c. Katılımcıların anket sorularını (eğitim seviyeleri yüksek olduğundan) doğru anlayıp doğru cevapladıkları düşünölmektedir.

d. Literatür taraması sonucu elde edilen bilgilerin, araştırmanın konusunu açıklamada yeterli olduğu düşünölmektedir.

### **1.5. Sınırlılıklar**

a. Araştırma, 2009-2010 öğretim yılı 2. ders yılı Balıkesir il ve ilçelerindeki 509 kamu ve özel ilköğretim okulunda görev yapan 848 öğretilmenin yanıtlarıyla sınırlıdır.

b. Araştırma sonuçları, araştırmanın yapıldığı 01 Kasım 2010-01 Şubat 2011 dönemi ile sınırlıdır.

c. Okul örgütlerinde öğrenen örgütün sürekli öğrenme, diyalog ve tartışma, takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı, destekleyici liderlik boyutlarıyla ve örgütsel öğrenmeyi engelleyen faktörlerle ilgili öğretilmen görüşleri ile sınırlıdır.

### **1.6. Tanımlar**

**Örgüt:** Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat.



**Örgüt Yapısı:** Herhangi bir örgütte birbirleriyle ilgili bölümler ve kişiler arasındaki resmi iş ilişkilerinin, görev ve sorumlulukların belirlenmesi ve bunlar arasındaki davranış bağlantılarının kurulması.

**Öğrenme:** Yaşantılar yoluyla davranışlarda meydana gelen oldukça uzun süreli değişimlerdir (Uzunöz, 2002: 227).

**Öğrenen Örgüt:** İç ve dış çevreden bilgilerin elde edilmesini, bu bilgilerin örgüt bireyelerine aktarılmasını, bu aktarım sonucunda örgüt bireyelerinde istendik davranışların geliştirilmesini ve özellikle yeni bilgilerin yaratılmasını ve bu faaliyetlerin sürekli gözden geçirilmesini ve geliştirilmesi sistematik ve planlı bir şekilde gerçekleştiren örgütlerdir (Seymen ve Bolat, 2002: 269).

**Örgüt Kültürü:** Örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgüt üyeleri tarafından paylaşılan bir anlamlar sistemidir (Şengül, 2009: 13).

**Okul Yöneticisi:** Gündüzlü ve yatılı ilköğretim kurumlarındaki görevli müdür ve müdür yardımcıları.

**Öğretmen:** İlköğretim okullarındaki sınıf ve branş öğretmenleri.

**Sınıf Öğretmeni:** İlköğretim okullarında alanı sınıf öğretmenliği olan öğretmen.

**Branş Öğretmeni:** İlköğretim okullarında alanı bir veya bir grup dersin öğretmenliği olan öğretmen.

**Uzman Öğretmen:** Alanında ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans öğrenimini tamamlayan öğretmenlerden kıdem, hizmet içi eğitim, etkinlikler ve sicil; lisans öğrenimi veya alanı ya da eğitim bilimleri alanı dışında lisansüstü öğrenimini tamamlayan öğretmenlerden ise kıdem, eğitim, etkinlikler, sicil ve sınav ölçütlerine göre yapılan değerlendirme ve başarı sıralaması sonucunda alanlarında ayrılan kontenjana yerleştirilenleri ifade eder (MEB, 2005).

**Başöğretmen:** Alanında ya da eğitim bilimleri alanında doktora öğrenimini tamamlayan öğretmenlerden kıdem, hizmet içi eğitim, etkinlikler ve sicil; lisans öğrenimi veya alanı ya da eğitim bilimleri alanı dışında lisansüstü öğrenimini tamamlayan uzman öğretmenlerden ise kıdem, eğitim, etkinlikler, sicil ve sınav ölçütlerine göre yapılan değerlendirme ve başarı sıralaması sonucunda alanlarında ayrılan kontenjana yerleştirilenleri ifade eder (MEB, 2005).

**İlköğretim Kurumları:** Resmî ve özel ilköğretim okulları.

**Öğretim Yılı:** Ders yılının başladığı tarihten, sonraki ders yılının başladığı tarihe kadar geçen süre.

## İKİNCİ BÖLÜM

### İLGİLİ ALANYAZIN

#### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde öğrenme, örgütsel öğrenme, öğrenen örgüt, öğrenen okul ve örgüt kültürü ilgili araştırmalara ve literatüre dayalı olarak incelenecektir.

#### 2.1.1. ÖĞRENME

##### 2.1.1.1. Öğrenme Kavramının Tanımı

Öğrenme tanımlarını iki grupta toplamak mümkündür. Birinci gruba, öğrenmenin sonunda öğrenende oluşan davranış değişikliklerine dayanan somut tanımlar girer. Bu tanımlar öğrenmeyi, öğrenilen tepkilerin gerektiğinde yapılması, öğrenilenlerin bellekte saklanması, öğrenenin öğrendiği davranışı alışkanlığa dönüştürmesi ve öğrenenin, öğrendiğini algılaması olarak tanımlanır. Öğrenme tanımlarının ikinci grubuna, öğrenenin öğrenme sürecine dayanan soyut tanımları girer. Soyut tanımlar, öğrenmenin bir etkiye karşılık gösterilen tepkinin, öğrenenin hafızasına yerleşmesi, öğrenenin öğreneceğini iç görüyle kavraması, öğrenenin güdülerinin doyurulması olduğunu savunur (Tutar, Yılmaz ve Erdönmez, 2005: 186). Başlıca öğrenme tanımları şu şeklide sıralanabilir:

“Kuramsal düşüncelerden, uygulama ve tecrübelerden elde edilen bilgilerle insanların inançlarını, değer yargılarını, tutum ve davranışlarını değiştirme sürecidir” (Güney, 2000a: 199).

“İnsanlar daha önce bilmedikleri bir şeyi bildiklerini ve/veya daha önce yapamadıkları bir şeyi yapabildiklerini gösterebilmesidir” (Mumford, 1997: 9).

“Kişinin çevreyi anlayabilmesi ve görevlerini yerine getirebilmesi için yeteneklerinde meydana gelen ve sürekli artan değişiklikler dizisidir” (Hardagon, 2002).

“Tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı ve sürekli değişiktir” (Bacanlı, 2000: 145).

Braham'a (1998/) göre, nasıl ki veri ile bilgi aynı şey değilse, öğrenme ile bilgi edinme de aynı şey değildir. Öğrenme ancak davranışlar değiştiğinde gerçekleşebilir. Bilgi edinme ile elde edilen bilgilerle iletişim süreci daha başarılı olabilir, fakat öğrenme, bu durumun günlük yaşam içerisinde alışkanlık haline almasından sonra gerçekleşir (Braham, 1998: 14).

Öğrenme kavramı, zihinde veya davranışta meydana gelen bir değişimi kapsamaktadır. Örneğin, zihinde bir değişim yaratmayarak sadece davranışta model alma yoluyla meydana gelen değişiklik öğrenme olmadığı gibi, zihinde değişim yaratmış fakat davranışta eyleme geçmemiş bir değişim de bir öğrenme olarak kabul edilmemektedir (Inkpen ve Crossan, 1995: 599).

Öğrenme genel olarak, davranışlarda olduğu kadar tutum ve düşüncelerde de değişiklikleri ve sorun çözmeyi kapsar. İnsanın kendi davranışlarının sonuçlarını uygulamayı bilmesini ve farkında olmasını sağlayarak, önemli bir geri besleme rolünü üstlenir (Peker, 1995: 215).

Öğrenme değişik türdeki öğrenme şekilleriyle oluşmaktadır. Bunlar; algılama yoluyla öğrenme, gözlem ve taklit alma yoluyla öğrenme ve model alma yoluyla öğrenmedir (Lewis, Goodman ve Fandt, 1995: 330):

**a) Algılama Yoluyla Öğrenme:** Bireyin dış çevredeki nesnelere hakkında duyu organları yoluyla edindiği mesajların beyinde yorumlanması ve anlam kazandırılması sonucunda gerçekleşir.

Fakat bu mesajların anlamları bireyin algısına göre her birey için farklılık göstermektedir.

- b) Gözlem ve Taklit Yoluyla Öğrenme:** Bireyin etrafında gelişen bir olayı veya davranışı gözlemlemesi ve onu olduğu şekliyle taklit etmesi ile gerçekleşmektedir.
- c) Model Alma Yoluyla Öğrenme:** Bireyin kendi çevresinde değerli kabul edilen bir tutumu veya davranışı örnek alarak bunu sergilemesidir.

Öğrenme deyince, tek döngülü (adaptif) ve çift döngülü (yaratıcı) öğrenmeden hangisini kullandığımızı belirtmek gerekmektedir. Tek döngülü öğrenme, gerçekleştirilen eyleme ilişkin teori hakkındaki fikirlerimizin aynı kaldığı öğrenme türüdür. Çift döngülü öğrenme ise, sadece nesnel gerçekler değil, aynı zamanda gerçeklerin arkasındaki güdülerini ve mantığı anlamaya yönelik sorulara cevap bulmaya çalışır (Genç, 2007b: 204).

Öğrenme bilişsel bir süreçtir; dolayısıyla öğrenme sistemi, bilişsel sistemin bir benzeridir. Birey öğreneceği davranışı önce anlar, yorumlar, sonra da sınar. Sınama sonucunda kendi gücüne dönüştürdüğü güçle düşünce üretir. Öğrenme, kurumsal düşüncelerden, uygulama ve tecrübelerden elde edilen bilgilerle, insan inançlarını, değerlerini, tutum ve davranışlarını değiştirme sürecidir. Öğrenme sonucu bilgi birikimi ve tecrübe birikimi olmakta bunun sonucunda da insan değer ve davranışlarında sürekli bir değişim olmaktadır (Tutar, Yılmaz ve Erdönmez, 2005: 185-186).

Dünya çapındaki kuruluşlar, faaliyetlerinin özünü tanımlarken öğrenme ruhundan faydalanmaktadırlar. Misyon ve değerlerine ilişkin açık seçik bir vizyon oluşturarak, bilgi tabanı ile çalışanların beyin gücüne destek verirler ve böylece işlerin yapılmasına yönelik ekipler yaratarak, gücü dağıtırlar. Bu kuruluşların bazıları tatmin duygularında olduğu gibi verimlilik konusunda da olağanüstü kazançlar elde etmektedirler. Yine bu kuruluşlar; kaynaklarını nasıl verimli yöneteceklerini, insanların derinlerindeki umutları ile uyumlu etkili bir liderlik tarzını nasıl uygulayacaklarını, toplumun iyiliği için neler yapabileceklerini keşfetmektedirler (Quigley, 2003: 4).

Eğer, bilginin geçici olduğu, ansiklopedik bilgiden çok olayları derinliğine kavrama, eleştirel düşünme yetenekleri ile öğrenmeyi öğrenmenin vurgulandığı, öğrenmede öğrenci-öğretmen etkileşimine önem verilen ve çok yönlü zihinsel gelişimin hedeflendiği çağdaş eğitim anlayışı hâkim olursa, eğitim sistemi yeniden yapılandırılabilir. Böyle bir yaklaşım öğretimin özüne ilişkin yeniden yapılanmanın esaslarını ortaya koyacak ve öğrencilere potansiyellerini maksimum düzeyde geliştirebilme olanağını sağlayacaktır (Özden, 2003: 7).

Öğrenme kültürüne sahip bir organizasyonda da tüm yönetici ve çalışanlar öğrenmeye ve gelişmeye yönelik her fırsatı değerlendirebilmenin arayışı içindedir. Bilgiye giden yolda, örgüt bireyleri başta birinci dereceden ilişki içerisinde oldukları kişilerle (eğitim sistemi içerisinde yöneticiler ve öğrenciler gibi) ve bunun dışındaki her kesimle aktif bir diyalog ve paylaşım süreci içinde bulunmak durumundadırlar (İbicioğlu ve Doğan, 2006: 94).

İnsanlar, öğrenme eylemini birbirlerinden farklı yollarla ve birbirlerinden farklı sürelerde gerçekleştirmektedirler. Öğrenme kuramlarının birçoğunun birleştiği nokta öğrenmenin sürekli bir döngü içerisinde yer alması ve deneyimler sonucu elde edilebilmesidir. Sadece bilgi edinmeye odaklı bir öğrenme yeterlilik ve kalıcılık açısından öğrenmenin amaçlarına uymayacaktır (Öğütveren, 2000: 652).

Yeniliklerin örgüt içerisinde yayılmasında informel iletişim kanalları da yoğun olarak kullanılmaktadır. Genellikle bireyler gerçek iş yaşamında karşılaşmış oldukları deneyimleri kendi çevresindeki kişilerle paylaşarak bilginin yayılımında önemli görevler almaktadırlar. Paylaşım örgüt içerisinde ne kadar etkinse, öğrenme de o oranda olarak artacaktır (Brown ve Duguid, 1991).

Sonuç olarak, bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme arasındaki bağı, yazılı ve kayıtlı bir hal alarak tekrar kullanımı olanaklı kılan standart iş yordamları ile daha dinamik olan ve örgütteki bireylerin paylaştıkları düşünce,

inanç, davranış biçimi, olayları yorumlama biçimi ve olaylara bakış açısı gibi unsurlardan oluşan zihni modeller oluşturur (Sayılır, 2001: 242).

### **2.1.1.2. Başlıca Öğrenme İlkeleri**

Öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için, uygulanması gereken başlıca öğrenme ilkeleri şunlardır (Eren, 2004: 600-604):

#### **1. Kişiyi Öğrenimi Hakkında Yeterli Bilgi Vermek**

Kişiyi öğrendiği konularla ilgili bilgi edinmesi ile başarılarının artması arasında olumlu ilişki olduğu saptanmıştır. Panlasigui ve Knight'ın ilkökul çocukları üzerinde yaptıkları deney de bu durumu destekler niteliktedir. Ayrıca birçok araştırmada elde edilen benzer bulgular da bu saptamaya benzer tespitlerde bulunmuştur. Bu araştırmaların sonuçları şöyle özetlenebilir (Eren, 2004: 600-601):

- Kişiyi öğrenme durumu hakkında bilgi verilmesi öğrenme hızını arttırmakta, başarı düzeyini yükseltmektedir.
- Bilginin açık seçik ve kesin verildiği durumlarda öğrenme artmakta, yorum azalmaktadır.
- Bilginin zamanında verilmesi öğrenmenin etkinliğini artırır. Bu nedenle bilgi ona en çok ihtiyaç duyulduğu zaman verilmelidir.
- Öğrenme başarısı hakkında bireye bilgi verilmesi onun güdüsünü artırır.
- Bireye anında verilen geri besleme, bireyin denediği yöntemlerin, yaptığı değişikliklerin etkisini görmesini sağlamaktadır. Skinner ve bazı Davranışçı Kuramcılarının hayvanlarla yemek ödülü ile yapılan şartlanma deneyleri, anında geri beslemenin önemini göstermiştir.

#### **2. Tutumların Öğrenme Üzerindeki Etkilerini Dikkate Almak**

Bireyin inanç ve tutumları ile öğrenme konusu arasında sıkı bir ilişki vardır. Levine ve Murphy'in bir grup insan üzerinde yaptıkları araştırmada,

araştırmaya katılan kişilerin kendi tutumlarına uymayan fikri içeren materyalleri hem geç öğrendiklerini, hem de çabuk unuttuklarını ortaya koymuştur. Bireyler öğretilen materyalin yöntemini, tekniğini, ilkesini ve sistemini keşfederlerse, olumlu transfer yaparak benzer durumlarda onları kullanırlar. Dolayısıyla, okullarda ve yönetici eğitiminde transferden yararlanılacak şekilde öğrenim yapılmalıdır (Eren, 2004: 601-602).

### **3. Öğrenmede Tekrardan Yararlanmak**

Tekrarlama öğrenmeyi zorlaştıran eski alışkanlıkları kırar, doğrusunun ve yenisinin geliştirilmesine yardımcı olur. Tekrar yapılırken tekrarın nasıl olması gerektiği ve hangi koşullar altında daha yararlı olacağı önemlidir. Bu nedenle tekrar yapılırken şu hususlara dikkat edilmelidir (Eren, 2004: 602-603):

- Tekrar arka arkaya yapılmamalı, belirli aralıklarla yapılmalıdır.
- Öğrenmenin kalıcılığı için, önemli hususlar yeri geldikçe tekrar edilmelidir.
- Sorun çözme türündeki eğitim konuları yoğun tekrardan ziyade, uzun süreyi kapsayan bir plan ve program dâhilinde ve somut örnekler üzerinde tekrarlarda bulunarak verilmelidir.
- Eğitim konuları bir bütün olarak incelendikten sonra, zor bölümleri tekrar tekrar inceleyip, en son olarak da bütün olarak kısa bir tekrar yapılarak verilmelidir.

### **4. Eğitimde Uygulamalı Yöntemin Yararı**

Aktif olarak katılmak, pasif olarak dinlemek veya seyretmeye tercih edilmelidir. Bireyler, insanlararası etki ve tepki ilişkilerinin oluşturulduğu sosyal bir uygulama ortamında bulunmalıdır. Yöneticilik yetenekleri kuramsal bilgiler yanında, rol oynama teknikleri, duyarlılık eğitimleri, sorun-çözme toplantıları ve örnek olay tartışmaları yapmak suretiyle, bir grup içinde uygulamalı ortamlarda geliştirilmelidir (Eren, 2004: 603).



## **5. Etkin Bir Öğrenme İçin Konuların Anlamalı Biçimde Düzenlenmesi**

Konuların anlamalı biçimde düzenlenmesi, öğrenmeyi hem etkinleştirir, hem de kolaylaştırır. Katona'nın görüşleri ve daha sonra da Miller ve Seifridge'nin görüşleri de bu durumu desteklemektedir. Düşünörlere göre iyi örgütlenmiş konular daha çabuk öğrenilmektedir. Birden birçok şeyi öğrenmek, bunları küçük ve anlamalı parçalara bölerek öğrenmekten daha zor olacaktır. Aksi halde birey, öğrenmek için hem kendisi konuları anlamalı parçalara bölmek ve hem de öğrenci olmak gibi iki rolü üstlenmek zorunda kalmaktadır (Eren, 2004: 604).

## **6. Her Konu İçin Öğrenme Düzeyinin Farklı Olması ve Bunların Her Biri İçin Farklı Zamana ve Farklı Yöntemlere İhtiyaç Duyulması**

Kolay bir metni ezberlemek ile bir kurum veya işletmede plan yapmayı öğrenmek, çok farklıdır. İyi bir eğitimcinin bu anlamda, öğrenmenin dört düzeyde olduğunu bilmesi, her birine farklı zaman ayırması ve ayrı yöntem uygulaması gerektiğini bilmesi gerekmektedir. Öğrenmenin en düşük düzeyi, devimsel öğrenme (motor learning), ezberleme ve basit şartlanmadır (topa vurmak gibi). Daha sonraki düzey, bilgi edinmek ve çevreye basit uyumu sağlamaktır (normal daktiloda yazı yazmayı öğrendikten sonra elektrikli daktiloda yazı yazmayı öğrenmek gibi). Daha üst düzeydeki öğrenme, analiz veya sentez yaparak bir konuya anlam kazandırma biçiminde, daha karmaşık bir yapıya sahiptir (bireylerarası ilişkiler, grup yapısını çözümlenmek ve öğrenmek gibi sosyal olaylar). En üst düzeydeki öğrenme ise, belirli bir çevrede ve belirli bir zaman süresi içinde karşılıklı ve çok boyutlu etkileşimleri incelemeye dayanır. Çok değişkenli olayların (bireysel ve grup değerlerindeki değişimler gibi) karmaşık analiz ve yorumunu ilgilendirdiği için, zor bir öğrenme düzeyidir (Eren, 2004: 604).

Tüm öğrenme süreçlerinde bireyler, elde ettikleri bilgilere kendi içerisinde çeşitli anlamlar yüklemektedirler. Bu açıdan bakıldığında, öğrenmenin doğasına ilişkin olarak, yapısalcı teori, aşağıdaki temel öğrenme ilkelerini ileri sürmektedir (Stoner, 1982: 542):

1. Öğrenme aktif bir eylemdir; sadece bilgi ve deneyim alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
2. Öğrenme, kavramsal bir değişmeyi içerir. Çeşitli kavramlar ile ilgili daha önceki anlayışlarını daha karmaşık ve daha geçerli hale getirmek için yeniden yapılandırmasıdır.
3. Öğrenme öznelidir; her bireyin öğrendiklerini kendi içinde içselleştirmesidir.
4. Öğrenme, durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir, bireyler, denemelerden ziyade, gerçek problemlere odaklanarak bunların çözümünü öğrenirler.
5. Öğrenme, sosyaldır. Bireyler, problemlerin çözümüne bütünleşik bir yaklaşımla bilgi alış verişi ve iş birliği içerisinde bulunarak öğrenmelerini geliştirirler.
6. Öğrenme, duygusaldır. Kişinin öğrenmeye karşı beklentileri ve motivasyonu gibi faktörler öğrenmenin doğasını etkilemektedir. Çünkü zihin, duygu ve öğrenme birbirleriyle yoğun ilişki içerisinde bulunan kavramlardır.

### **2.1.1.3. Öğrenme Kuramları**

Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl geliştiği uzun yıllar merak konusu olmuş ve öğrenme ile ilgili çalışmalar psikoloji, sosyoloji ve eğitim biliminde oldukça önemli bir yer tutmuştur. Öğrenme kuramları genel olarak öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve insan davranışları üzerindeki etkisi üzerinde durmaktadır. Etkin yöneticiler, çalışanların davranışlarını etkilemek amacıyla, arzulanan davranışları ve bu davranışları etkileyen çevresel etkenleri belirleyip, bu yönde çalışanlarının davranışlarını kontrol etmektedirler (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 1998: 104-105).

### **2.1.1.3.1. Davranışsal (Bağsal) Öğrenme Kuramları**

Sosyal bir sistemin davranışları, belli bir uyarıcı durumuna tepki olarak meydana geliyorsa, bu durumda davranışsal öğrenme yaklaşımından bahsetmek gerekir (Şencan ve Erdoğan, 2001: 6-7). Davranışçılar uyarıların ortaya çıkardığı tepkileri gözleyerek öğrenme ve hatırlamayla ilgili temel yasaları keşfetmeye çalışmışlardır. Gözlenen davranışlara odaklanıldığından daha çok uyarı tepki bağına oluşturan süreçleri incelemişlerdir. Dolayısıyla ile davranışsal öğrenme kuramları algılama, benlik, dikkat, problem çözme vb. karmaşık bilimsel süreçleri açıklamada yetersiz kalmış ve 1970'lerden itibaren etkisini yitirmeye başlamıştır (Kılıç, 2007: 172). Bağsal öğrenmenin klasik şartlanma (koşullanma) ve edimsel şartlanma olmak üzere iki türü vardır.

#### **2.1.1.3.1.1. Klasik Koşullanma**

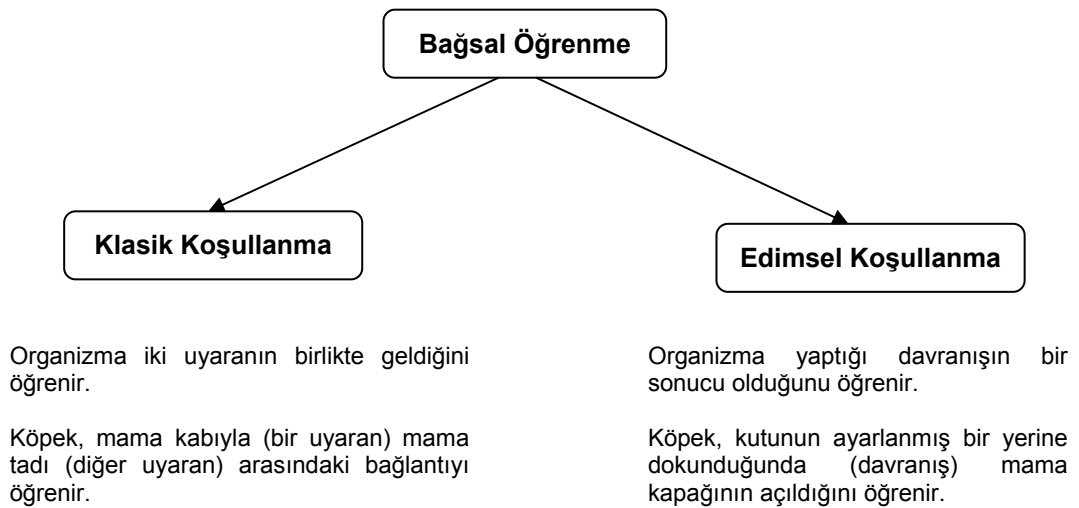
Klasik koşullanma, ilk olarak 1800'li yılların sonu ve 1900'lü yılların başı itibariyle Petersburg Üniversitesi'nden Nobel Ödüllü (1904) Rus fizyolog Ivan Pavlov tarafından deneysel öğrenme teorileri ile gündeme gelmeye başlamıştır (Eker, 2008: 20; Güney, 2000b: 144). Teori, davranışçı yaklaşımın en çok bilinen öğrenme kuramıdır ve öğrenmedeki birçok zihinsel öğeyi reddetmektedir. Öğrenme sadece uyarıcı-tepki arasındaki ilişkiden ibarettir. Çünkü bir uyarana eşlik eden tepki, söz konusu uyarının her görülüşünde ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, belli bir durumda belli bir davranışta bulunan birey, benzer bir durumla karşılaştığında hep aynı davranışı göstermektedir (Özyurt, 2010: 34). Örneğin tüketici yönlendirmesinde kullanılan reklamlar, koşullanmamış uyarıcıları, koşullanmış uyarıcılarla eşleştirerek, tüketicilerde koşullanmış bir reaksiyon yaratmaya çalışmaktadırlar (Yazıcı, 2001: 69).

Klasik koşullanmanın örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullanılması oldukça zordur. Çünkü arzu edilen çalışan davranışları, sadece

klasik koşullanma ile sınırlı olmayıp, esasında gönüllü, bilinçli ve kalıcı davranış değişiklikleri yaratma doğrutusundadır (Yazıcı, 2001: 69).

### 2.1.1.3.1.2. Edimsel Koşullanma

Bazı davranışlar klasik koşullanma yoluyla kazanılsa da bütün öğrenilmiş davranışları bu öğrenme kuramı içerisinde açıklamak mümkün değildir. Öğrenme sürecinin sadece tecrübelerle kazanılabileceği görüşüne katılmayan Harvard Üniversitesi'nden Burrhus Frederic Skinner, edimsel koşullanma üzerinde yaptığı çalışmaları bilim dünyasına kazandırmıştır (Eker, 2008: 20; Arsoy, 2005). Edimsel koşullanma yaklaşımı, davranış-sonuç ilişkisi üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda, bireyin davranışı hoş bir şeyle sonuçlanırsa, birey o davranışı tekrar yapma eğilimine bürünmektedir (Özyurt, 2010: 35). Örneğin, bir üst yöneticinin performansından dolayı personelini övmesi, aynı personelin performansını sürdürmesiyle ya da artırmasıyla sonuçlanmaktadır (Şencan ve Erdoğan, 2001:7).



**Şekil 2.1. Davranışsal (Bağsal) Öğrenme**

**Kaynak:** SARIMEHMETOĞLU, Muhammet (2007). *Mesleki ve Teknik Eğitim Veren Liselerin Öğrenen Örgüt Modeline Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, s. 3.

Yöneticilerin edimsel davranışların sonuçlarını etkileme ve değiştirebilme pozisyonlarından dolayı, edimsel davranışlarla yakından ilgilenmeleri gerekmektedir (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 1998: 106).

### **2.1.1.3.2. Bilişsel-Sosyal Öğrenme Kuramları**

Öğrenmenin, geçmiş bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağ kurarak anlam oluşturduğu üzerine odaklanan, öğrenen merkezli bir öğrenme anlayışıdır. Bu anlayış, literatürde çeşitli başlıklar altında toplanmaktadır. Bunlardan bilişsel, radikal ve sosyal yapılandırmacılık en yaygın olanlarıdır (Akyol ve Fer, 2010: 882).

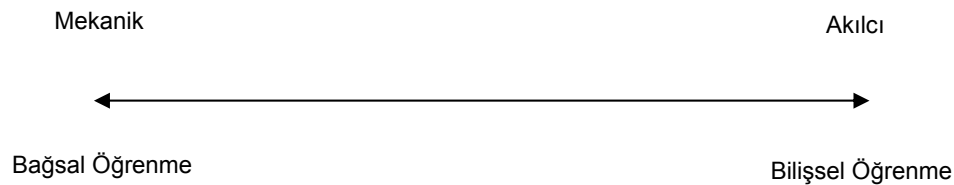
Bu kuramın temelleri Piaget'in kurucusu olduğu gelişim ve öğrenme kuramına ve Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramına dayanır. Piaget, bilgi aktaranın merkezde bulunduğu ve diğerlerinin pasif dinleyiciler olduğunu, geleneksel yöntemin aksine öğrenme sürecinde öznenin çok aktif olması gerektiğini savunur (Banoğlu, 2009: 15). Vygotsky ise, öğrenen bireylerin bugün başkalarının yardımıyla yapacakları şeyleri yarın kendi kendilerine yapabileceğini (Akyol ve Fer, 2010: 882), bu nedenle en iyi öğrenme biçiminin gelişmenin önünde giden ve onu yönlendiren öğrenme biçimi olduğunu vurgulamıştır (Banoğlu, 2009: 15).

Sosyal kuramcılara göre bilgi, sosyal grubun ortak kararıyla oluşturulur. Sosyal bağlamda anlam yapılandırılırken bireyler, oluşturdukları anlamı paylaşarak diğer bireylerin düşüncelerini etkiler ve kendileri de bu bireylerden etkilenirler (Fer ve Cırık, 2007).

Albert Bandura, sosyal öğrenme modelinde, insanların davranışlarının sosyal çevresi üzerindeki etkilerini gözlemlemek yolu ile onların davranışlarının pekiştirildiğini veya cezalandırıldığını ortaya koymuştur. Aynı zamanda, davranışların çevreyi belli yollarla etkileyerek değiştirdiğini ve çevrenin de insanların daha sonraki davranışlarını etkilediğini ifade etmiştir. Sosyal öğrenme teorisi, davranışsal ve bilişsel teorilerin bileşimini ortaya

koymakta, model alınırken aynı zamanda model alınan kişiler zihinde resmedilmektedir (Waldersee ve Luthans, 2001: 392-397; Davis ve Luthans, 1980: 283; Öğütçü, 2006; 18; Semenoğlu, 2005: 223; Sarımeahmetoğlu, 2007: 4). Öğrenen kişilerin belleğinde, öğrenmenin meydana geldiği durumlar ve olaylar hakkındaki bilgileri muhafaza ve organize eden bilişsel bir yapı vardır (Atkinson ve Hilgard, 1995). Bu teoriye göre doğrudan ve gözlemsel öğrenme, davranışsal kalıpların elde edilmesinde ve görevin başarıyla yerine getirilebilmesi ile ilgili beklentilerin güçlendirilmesinde kullanılabilir (Özyurt, 2010: 26).

Bilişsel öğrenme, bilgi elde etmeye yönelik daha karmaşık öğrenme ilişkilerini içerir. Örneğin, bir çocuk için okul öncesi faaliyetler daha çok koşullu öğrenme içerirken, okula başladığında gerçekleşen öğrenme ise, bilgisel veya bilişsel öğrenmedir. Okul eğitiminin bilişsel olması dolayısıyla kişiler; anlama, tanıma, kavrama, karar verme gibi daha soyut etkinlikleri öğrenmeye başlarlar (Şencan ve Erdoğmuş, 2001: 10).



## Şekil 2.2. Bilişsel-Sosyal Öğrenme

**Kaynak:** SARİMEHMETOĞLU, Muhammet (2007). *Mesleki ve Teknik Eğitim Veren Liselerin Öğrenen Örgüt Modeline Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, s. 5.

İki öğrenme yaklaşımı arasındaki en önemli fark, dikkatten kaynaklanmaktadır. Yapılan işi tam olarak öğrenmek, bilinçli bir farkına varmayı gerekli kılabilir veya kılmayabilir. Eğer bilinçli bir farkındalığa ihtiyaç duyuluyorsa, öğrenen kişinin içe bakışı, öğrenmenin ayrıntılarını oluşturur. Başka bir deyişle, öğrenmede içe bakış gerekli olur. Şayet yapılan iş, bilinçli bir dikkati gerektirmiyorsa, içe bakış gerekmez ve öğrenme mekanik bir şekilde gerçekleşir (Sarımeahmetoğlu, 2007: 5).

#### **2.1.1.4. Öğrenme Seviyeleri**

Organizasyonlarda öğrenme seviyeleri, bireysel, grup, örgütsel ve örgütler arası öğrenmeyi kapsamaktadır (Torlak, 2008: 212-213):

##### **2.1.1.4.1. Bireysel Öğrenme**

Bireysel öğrenme, bireysel yeteneklerin, anlayışların, bilginin, tutum ve değerlerin; kişisel çalışma, gözlem ve deneyler sonucu değişimidir. Çünkü örgütler, ancak öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenebilirler. Bireysel öğrenme, örgütün sürekli gelişmesi için bir ortam yaratır, örgütü geleceğin belirsizliklerine karşı hazırlar. Bu nedenle, her bireyin öğrenmek için göstereceği katkı, öğrenen organizasyon olabilmek için gereklidir (Argyris ve Schon'den aktaran Yazıcı, 2001: 79-80). Bireysel öğrenmede her örgüt üyesine yeteneklerini geliştirebilecekleri fırsatlar yaratılmalı ve çalışanlara sorumlulukları dâhilindeki gerekli yetkiler verilmelidir. Kurumlar, çalışanlarını görevlerini daha iyi yerine getirebilmeleri için gerekli karmaşık zihni metotlara cesaretlendirmelidirler (Torlak, 2008: 212).

##### **2.1.1.4.2. Grup Öğrenmesi**

Grup öğrenmesi, organizasyon üyeleri arasında dayanışma, diyalog ve tartışma ile kolektif zeka gibi bazı dinamikleri harekete geçirerek örgütsel öğrenmenin yerleşmesini sağlar (Özus, 2005). Grup öğrenmesi, bireylerin problem çözme becerilerini paylaşmalarına izin vermekte ve grupların performanslarını yükselterek sinerji yaratmalarına imkan sağlamaktadır. Toyota Motor Şirketi'nin, General Motors Şirketi'nin fabrikasını tekrar canlandırmak için takımlar kullanması ve takımların münferit bilgi, beceri ve kabiliyetlerini ortak bir havuzda toplayarak ortaya çıkan sinerjiyi maksimize etmesi, grup öğrenmesinin bir sonucudur (Torlak, 2008: 212).

### **2.1.1.4.3. Organizasyonlarda Öğrenme**

Örgütsel öğrenme, örgütün ve çevresinin sürekli değişimini sağlar. Ancak değişim, kötü durumundan iyi duruma gelmek gibi, tek aşamalı değildir. Örgütsel öğrenmenin sonu yoktur. Çünkü örgütsel öğrenme, örgütü sürekli olarak daha iyi durumlara taşıyan ve sonu olmayan bir süreçtir (Doğan, 2010: 8). Örgütsel öğrenme sürecinde yöneticiler yapı ve kültür aracılığı ile öğrenmeyi teşvik ederler. Mekanik yapılarda süzmeye yönelik öğrenme desteklenirken, organik yapılarda araştırmacı ve keşfedici öğrenme desteklenmektedir. Örgütler her iki tür öğrenmenin avantajlarından faydalanmalıdırlar. Ayrıca problemlere ve fırsatlara referans olacak bir vizyon, değer ve norm inşasının önemi unutulmamalıdır (Torlak, 2008: 212-213).

### **2.1.1.4.4. Organizasyonlar Arası Öğrenme**

Örgütler arası öğrenmeyi örgütsel yapı ve kültür belirler. Uyum sağlayıcı kültüre sahip organizasyonlar, örgütler arası ilişkileri ve bağlılıkları yönetmede yeni yaklaşım ve yöntemler geliştirirler. Stratejik işbirlikleri, öğrenmeyi teşvik edici araçlar olarak bu kapsamda değerlendirilmektedir (Torlak, 2008: 213).

## **2.1.2. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME**

Örgütsel öğrenme ile ilgili yapılan tanımlar sıralanacak olursa, örgütsel öğrenme;

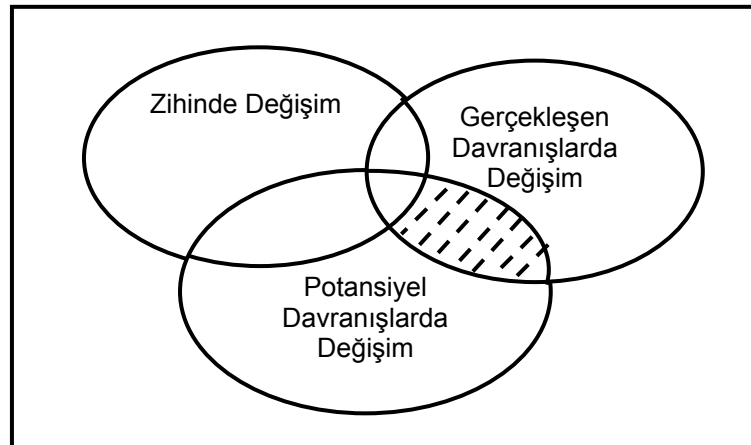
“Herhangi bir örgütün sürekli değişen, gelişen ve kendini yenileyen dinamik bir yapıya sahip olmasıdır” (Genç, 2007a: 113).

“En iyi pratik iş rutinlerini tanımlamak ve yaratmak, bu uygulamaları standartlaştırmak ve örgütün neresinde kullanılacaksa o kısımlara yayarak prosesi yenilemektir” (Lee, 1995: 24).



“Örgütsel öğrenme, örgütsel bilgideki değişimi; söz konusu bilgiye eklemelerde bulunma, dönüştürme ya da eksiltmeyi ifade eder” (Başol, 2005: 10-11).

Yapılan tanımlar zihinde değişim, potansiyel davranışta değişim veya gerçekleşen davranışta meydana gelen değişimin birisini, ikisini veya her üçünü içerebilir. Yani yapılan tanımlar bu üç öğenin değişik bileşimleri olarak ele alınabilir. Bu öğelerden herhangi ikisi aynı anda gerçekleşmişse bu öğelerin kesişimi ile gösterilmektedir. Ancak zihinde değişim olmadığı halde potansiyel veya gerçekleşen davranışta değişim meydana geliyorsa bu durumda örgütsel öğrenme, “zorlama öğrenme” veya “öykünerek öğrenme” adlarını alır (Şekil 2.3.’deki taralı alan). Dolayısıyla öğrenmeyi açıklayabilmek için hem davranışsal hem de zihinsel yaklaşımlardan yararlanmak gerekir (Sayılır, 2001: 234-235). Şekil 2.3. bu öğeleri ve bileşimlerini göstermektedir.



**Şekil 2.3. Örgütsel Öğrenme Tanımlarının Anahtar Öğeleri**

**Kaynak:** TSANG, Eric W. K. (1997). Organizational Learning and The Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research. *Human Relations*, 50 (1), s. 76.

Örgütsel öğrenme genel olarak iç içe geçmiş üç ana evrede incelenmektedir (Garvin, 1993: 90):

- 1. Algılama Evresi (Cognitive Stage):** Örgütteki bireyler, yeni fikirlerle karşı karşıya kaldıklarında, konu hakkındaki bilgileri arttırmakta ve daha farklı perspektiften düşünmeye başlamaktadırlar.
- 2. Davranış Evresi (Behavioral Stage):** Çalışanlarda yeni fikirler nedeniyle davranış değişikliği meydana gelmektedir.
- 3. Performans Artışı (Performance Impowerment):** Algılama ve davranış evresindeki farklı düşünme ve davranış değişiklikleri neticesinde performansta artış gözlenmektedir.

Örgütsel öğrenme, temelde bir geri besleme sürecinin sonucunda ortaya çıkar. Geri beslemenin ortaya çıkabilmesi ise, öncelikle bir eylemin yapılmasını ve bu eylemin sonucunun izlenmesinin gerektirir. Tüm örgütler öğrenirler; bu nedenle öğrenen örgüt kavramı uygulamada ayırt edici değildir. Çünkü örgütler öğrenirken de başarısız olabilirler, yanlış öğreniyor ya da yeterince hızlı öğrenmiyor da olabilirler. Esas konu örgütlerin öğrenmesi değil; öğrenme sürecinde hız, ekonomi, doğruluk bakımından nasıl ve ne öğrendikleridir (Genç, 2007b: 204).

### 2.1.2.1. Örgütsel Öğrenme Düzeyleri

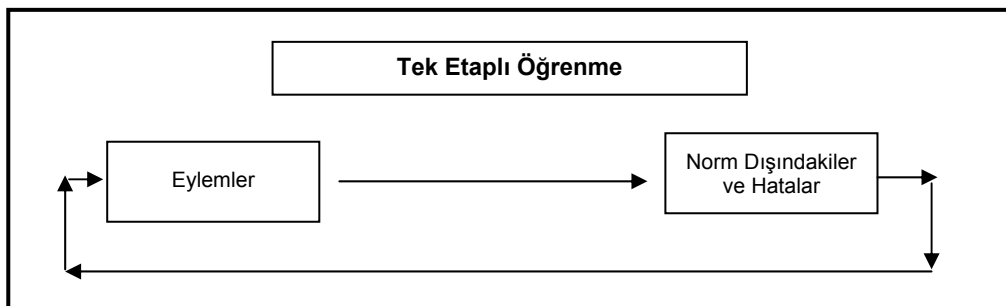
Günümüze kadar öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrenme değişik şekil ve seviyelere ayrılmaktadır. Literatürde bu öğrenme düzeyleri düşük düzeyli ve yüksek düzeyli öğrenme (Fiol ve Lyles, 1985), araçsal ve yaratıcı öğrenme (Senge, 1992), sürdürmecî ve yenilikçi olarak öğrenme (Bennis ve Nanus, 1985), morfostatik ve morfojenik öğrenme (Tranfield ve Smith, 1990), operasyonel ve kavramsal öğrenme (Kim, 1990), uyumcu ve yaratıcı öğrenme (McGill, Slocum ve Lei, 1992), basit ve karmaşık öğrenme (Stacey, 1993) ve yüzeysel ve tözsel öğrenme (Ulrich, Von Glinow ve Jick, 1993) olarak tanımlanmaktadır (Kalder, 1998: 26-27).

Öğrenmeyle ilgili bu değişik görüşler özetlendiğinde, üç tip öğrenmeden bahsedilebilmektedir (Argyris ve Schon, 1978).

### 2.1.2.1.1. Tek Etaplı (Döngülü) Öğrenme (Single-Loop Learning)

Öğrenme hata gerçekleştirildikten sonra, hatanın tespiti ve düzeltilmesinden ibarettir. Hata yakalama ve düzeltme süreci, örgütlerin mevcut politika ve amaçlarını sürdürme ve başarma imkânı verir (hata- tespit- düzeltme).

Örgüt üyeleri, hataları bulup düzelterek çevredeki değişimlere tepki verirler, ama mevcut örgüt normlarını korurlar. Mevcut problemlerin çözümü üzerine odaklanılır; problemleri üreten davranış veya anlayış incelemiden bırakılır ve herhangi bir düşünme veya sorgulama teşvik edilmez (Kalder, 1998: 25). Bu tür öğrenmede tek yönlü bir etki-tepki söz konusudur. Kişi hatayı sezer ve örgüt normlarının içindeki strateji ve varsayımları biraz değiştirerek hataya yanıt verir. Öğrenmede başarının ölçütü, o bireyin etkili olup olmamasına bağlıdır (Peker, 1995: 216).



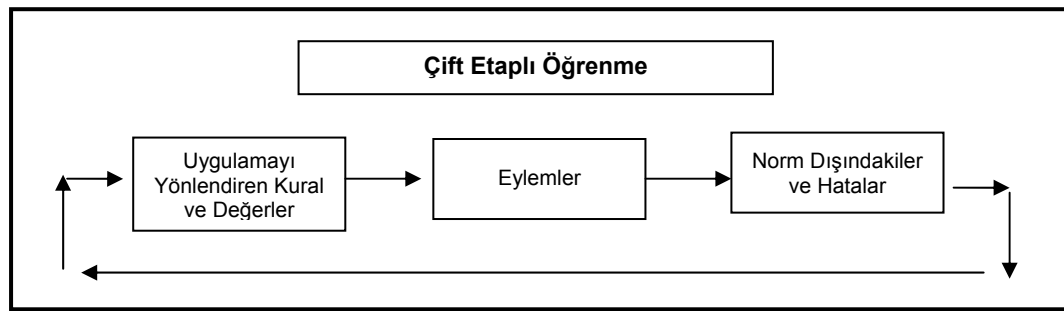
**Şekil 2.4. Tek Etaplı Öğrenme**

**Kaynak:** KALDER (Öğrenen Organizasyonlar Uzmanlık Grubu) (1998). (2. Basım). Öğrenen Organizasyonlar. İstanbul: Kalder Yayınları, s. 26.

### 2.1.2.1.2. Çift Etaplı (Döngülü) Öğrenme (Double-Loop Learning)

Organizasyonda oluşan bir hatanın hem nasıl düzeltildiğini hem de böyle bir durumun yeniden gerçekleşmemesi için ne gibi değişikliklerin, düzenlemelerin yapılması gerektiğini de ortaya koymaktadır (Dikmen, 1999: 59).

Çift etaplı öğrenme mevcut süreçleri izlemekle kalmaz, örgüt kültürünün, politikalarının, amaçlarının stratejilerinin ve yapısının düzeltilmesini de içermektedir. Böylelikle problem çözümler sadece önlerindeki problemleri çözmekle kalmaz, aynı zamanda onunla ilgili nedensel faktörleri de incelemiş olurlar (Kalder, 1998: 26). Çift etaplı öğrenmede, örneğin öğrencilerin öğrenmeyi istediği ve anlatılan ders ile ilgili olan bir konunun, ders saatleri içerisinde uygun bir zamana yerleştirilebilme imkânı olduğunda, bu konunun öğrencilere anlatımı ve öğretmenin de eğitim ihtiyacının giderilmesi dışında; “Eğitim sistemi içerisinde bu konunun gerekliliği nedir?” sorusu ile sisteme yönelik bir bakış açısı getirilir.



**Şekil 2.5. Çift Etaplı Öğrenme**

**Kaynak:** KALDER (Öğrenen Organizasyonlar Uzmanlık Grubu) (1998). (2. Basım). Öğrenen Organizasyonlar. İstanbul: Kalder Yayınları, s. 26.

### 2.1.2.1.3. İkincil Öğrenme (Deutero-Learning)

Çift etaplı öğrenme ve ikincil öğrenme, örgütün neden ve nasıl değiştiğiyle ilgili daha kapsamlı bir sorgulamaya sahipken, tek etaplı öğrenmede örgütün değişim ihtiyacı kabul edilirken, süregelen alışkanlıklar sorgulama yapılmadan devam ettirilmektedir.

Organizasyonlar tek döngülü ve çift döngülü öğrenmeyi ne şekilde gerçekleştireceklerini öğrendikleri zaman, ikincil öğrenme gerçekleşmektedir. Bir anlamda öğrenmeyi öğrenme söz konusu olmaktadır. Öğrenmenin en zor ve karmaşık şekli ise, “öğrenmeyi öğrenmektir” (Peker, 1995: 216).

Bir örgüt, ikincil öğrenme yaptığı zaman, örgüt üyeleri örgütsel öğrenmenin veya öğrenme başarısızlıklarının önceki örnekleri üzerinde düşünmekte ve öğrenmeyi neyin kolaylaştırıp neyin zorlaştırdığını keşfetmektedir. Bunun üzerine yeni öğrenme stratejileri kurmakta, bu stratejilerden yeni stratejiler üretmekte, değerlendirmekte ve genelleştirmektedir. Genelleştirilen stratejilerin sonuçları ise, bireyin düşüncelerine ve hafızasına kodlanarak, örgütsel öğrenme uygulamalarına yansıtılmaktadır (Argyris ve Schon, 1980: 136).

Bununla beraber örgütsel öğrenme düzeyinin örgütün hangi biriminde gerçekleştiğine bağlı olduğu da söylenebilmektedir. Ar-Ge, üretim, pazarlama, finans ve insan kaynakları gibi fonksiyonel farklılık gösteren birimlerde öğrenme tipleri ve süreçleri birbirlerinden farklılık göstermektedir (Dikmen, 1999: 60).

### **2.1.2.2. Örgütsel Öğrenmeyi Engelleyen Unsurlar**

Dikmen'e göre organizasyon yapısı, bireysel gelişme, çevre, bilgi teknolojisi, bilgi edinilmesi, bilginin dağıtılması, bilginin yorumlanması ve örgütsel hafıza faktörlerinin istenilen düzeyde sağlanamaması durumunda, örgütsel öğrenme gerçekleştirilememektedir (Dikmen, 1999: 61-62).

Örgütler kendi içlerinde öğrenmeyi engelleyen çeşitli düzeydeki engellerle karşılaşabilirler. Her örgütün kendi yapısal özelliğine göre farklılık gösterebilecek öğrenen bir örgüt olma yolundaki engelleri aşağıdaki gibi sayabiliriz (Kalder, 1998: 13-18):

#### **1. Sorunu Kabul Etmeme**

Sorun olduğunu kabul etmemek, örgüt içindeki en önemli engellerden birisidir. Herkes en derinden sorunu fark etmesine rağmen sorunu ortaya çıkaracak, gözler önüne serecek cesareti gösterememektedir. Örgüt bu konuda çözüm olarak çeşitli yaklaşımlarda bulunabilir. Bunlardan biri, örgüt

yönetimine sorunun örgüt dışından kanallarla ve raporlarla duyurulmasını sağlayarak yönetimin dikkatinin çekilmesidir.

## **2. Sorunu Görüp de Görmemezlikten Gelme**

Herhangi bir sorun gündeme geldiğinde, bu sorunun görülüp çözümlenmesi yerine, hiçbir şey yapılmaması ya da daha önce yapıla gelen ne ise onu çözüm olarak uygulamaktır.

## **3. Bilgiyi Paylaşmama**

Örgüt içerisinde, enformasyon ve bilgiler kişisel olarak saklandığı zaman, bu bilgilerin örgütün amaçlarının başarılmasına uzun vadede katkısı olmayacaktır. Çünkü mevcut kişisel bilgi, sadece bireylerin akıllarında kalır ve paylaşılmaz ise rekabet üstünlüğü sağlayabilecek yeteneklere ve faaliyetlere dönüşemez. Bu nedenle örgütlerde her gün binlerce fırsat, fark edilemediği için değerlendirilemeden kaybolup gitmektedir.

## **4. İlişkilendirememe**

Organizasyonların farklı bölümlerinde ve süreçlerinde çalışan insanlar gün içinde yüzlerce faaliyet gerçekleştirirler. Yapılan bu faaliyetleri ve görüşmeleri birbiriyle ilişkilendirecek, çalışanlara farklı senaryolar içinde, olayların arasındaki bağları gösterecek mekanizmalar kurulmadıkça, çalışanlar işlerle ilgili resmin bütünü göremez.

## **5. Ders Almama**

Sorunu kabul etmeme, sorunu görüp de görmezlikten gelme, bilgiyi paylaşmama, ilişkilendirememe gibi öğrenme engellerinin çözüme kavuşturulmamasından kaynaklanan bir de ders almama öğrenme engeli vardır. Bu engel, kısaca daha önce çözülmüş ya da ortadan kalkmış bir problemi yeniden yaşamak olarak tanımlanabilir. Bu sorunun çözümü, sorun ortaya çıkmadan önce müdahale etmek ya da sorun üreten ortamın yapısını değiştirerek sorunların üremesini engellemektir.

## **6. Bilgi Üretilmesini Engelleme**

Yöneticinin organizasyon içindeki görevini unutarak, önerilere ve çözümlere “ben bilirim” yaklaşımında bulunmasıdır. Esasında yöneticinin işi, organizasyon içindeki her şeyi bilmek değil, amaçlara ulaşılması için, insanların, kaynakların ve bilginin organize edilmesini sağlamaktır. “Ben bilirim” sendromu yaşanan organizasyonlarda, çalışanlar kendi fikirlerine değer verilmediği için, sadece verilen işleri yaparlar. İşe katkıda bulunma konusundaki motivasyonları önceden yok edildiği için, hiçbir zaman kendilerini aşarak bir şeyler başarmaya girişmezler. Fikir üretmekten ve edinilen bilgileri paylaşmaktan vazgeçerler.

## **7. Sorunlarla Kişileri Karıştırma**

Herhangi bir sorun karşısında veya başarı durumunda, başarı ve başarısızlığın özünü değerlendirmek yerine, bu durumu yaşayan kişileri odak almanın meydana getirdiği bir engeldir. Hâlbuki başarıyı yaygınlaştırmak ve başarının tekrarlanmasını sağlayabilmek için, başarının arkasındaki sebepleri ve koşulları anlamak gereklidir. Aynı yaklaşım tarzının başarısızlık durumlarında da gösterilmesi gerekir.

## **8. Mimariyi ve Sistemi Anlamamak**

Sorunların, içinde bulunulan organizasyonun yapısından mı, mimarisinden mi, yoksa çalışma sisteminden mi ya da bunların dışında bir sebepten mi kaynaklandığını anlamadan çözüm önermek, boş ve bazen de kötü sonuçları olabilecek bir çabadır.

## **9. Geçmişin Başarılarına Sığınma**

Geçmişte başarılı olan her kurumda, bir rehavet vardır. Dolayısıyla, geçmişte başarı getiren bütün kural ve sistemler kendilerini kanıtlamış oldukları için, her zaman en fazla güvenilen sistemler olmuşlardır. Ancak bu başarılar, öğrenmenin önünde bir engel olarak ortaya çıkmaktadır.

## 10. Eğitimle Öğrenmemeyi Garantileme

Bazı organizasyonlar eğitime çok önem verdiklerini söylerler ve organizasyonlarında çalışan herkesin yılın belirli bir diliminde eğitim görmesini sağlarlar. Ancak çoğu zaman verilen eğitimlerin organizasyonun amaçlarıyla bir ilgisi yoktur ve eğitim sonrasında organizasyonda bu eğitimin uygulanacağı bir ortam hazırlanmamıştır. Dolayısıyla da bu tür eğitimler, gerçek bir öğrenmenin organizasyonun gündemine girmemesini garanti altına alırlar.

## 11. Yetkiyi Devretmeme (Merkezi Güç)

Merkezi güç, iyileştirme fikirlerinin uygulanmamasına, gelişmemesine ve gündeme gelmemesine neden olmaktadır. Organizasyon içindeki motivasyonu düşürmekle birlikte, uzun bir süre boyunca organizasyonun eksik ya da yanlış bilgilerle yönetilerek, örgütsel öğrenmenin yok olmasına sebep olmaktadır (Kalder, 1998: 55, 58).

### 2.1.3. ÖĞRENEN ÖRGÜTLER

#### 2.1.3.1. Örgüt (Organizasyon) Kavramı

Organizasyon terimi Yunanca “organon” yani uzuv kelimesinden gelmektedir. Uzuv, bir bütünün veya canlı bir varlığın yaşamını sürdürebilmek için ihtiyaç duyduğu bir fonksiyondur. İşletmelerde ise organ ve uzuv, bir sistemin onu amaçlarına ulaştırmak amacıyla, belirli faaliyetler yapmak üzere kurulmuş bir kısım veya parçasıdır (Hasanoğlu, 2004: 45; Megef, 2010).

Organizasyon, belli amaçlara ulaşabilmek için yapılacak işlerin tanımlanması ve gruplandırılması ile bunların yetki ve sorumluluklar dâhilinde çalışanlar arasında dağıtılması sonucunda oluşan ortamdır. Organizasyon (organize etme, örgütleme) işleminin tamamlanması neticesinde, yapı veya örgüt olarak organizasyon ortaya çıkar. Amaçların gerçekleştirilmesi, örgütteki her personelin görevlerinin gereğini yerine getirmeleriyle



mümkündür. Burada önemli olan faaliyetlerin kademe kademe alt birimlere aktarılmasını, alt birimlerin üzerine düşen görevleri yapmalarını ve sonuçlardan üst yönetimin haberdar olmasını sağlayacak etkin bir yönetim anlayışını sağlamaktır. (Gödek, 2006: 77-78; 90).

Örgütlerin, insanların çok farklı ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulan “teknik”, “sosyal” ve “ekonomik” yapılar şeklinde kolay bir tanımını yapmak mümkün olsa da, örgütün basit bir tanımını yapmak bu kadar kolay değildir (Şanal, 2009: 21). Örgüt kavramı, insanlık tarihiyle birlikte doğmuş bir kavramdır. İnsanlar hayatlarının her aşamasında bir takım gereksinimlerini karşılayabilmek için diğer insanların fikirlerine, yardımına ihtiyaç duymuşlardır. Bu ihtiyaçların karşılanması ile örgüt meydana gelmiştir (Alp, 2007: 9).

Örgütün değişik tanımları yapılmıştır. Bunlardan Barnard (1994) “örgütü, iki veya daha fazla bireyin bilinçli olarak koordine edilmiş etkinliklerinin veya güçlerinin bir sistemi” olarak tanımlamış ve bir örgütün, ortak bir amacı başarmak için aksiyona katkıda bulunmaya gönüllü, birbirleriyle iletişime girebilen bireyler olduğunda ortaya çıktığını öne sürmüştür. Schein (1970) örgütü; “iş ve iş bölümü yapılarak, bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içinde, ortak amacı ya da amacın gerçekleştirilmesi için bir araya gelen insanların, gerçekleştirdikleri faaliyetlerinin ussal eşgüdüm”ü, Etzioni (1964) “belirli amaçlara ulaşmak için kurulmuş toplumsal birimler”, Marc ve Simon (1958) ise, “üyeleri arasında ilişkiden oluşan toplumsal bir yapı” olarak tanımlamışlardır (Güçlü, 2003: 147).

Geniş anlamıyla örgüt; belirli amaçlar doğrultusunda kişilerin çabalarının eşgüdümlendiği bir yönetim işlevi; amaç, insan, teknoloji boyutlarının etkileştiği bir sistem; kişiliğini belirleyen ve kendine özgü bir kültürü olan; işleri, mevkileri, çalışanları ve aralarındaki yetki ve iletişim ilişkilerini gösteren bir yapıdır (Güçlü, 2003: 147).

Örgütler, içinde buldukları çevrenin yaşayan ürünleridirler. Onların doğma, yaşama ve gelişim olanakları, girdileri, çıktıları ve sorunları, çevreleri tarafından üretilmekte ve kullanılmaktadır (Pınar, 1999b). Teknolojiler

değiştikçe ve bireylerin yeni ihtiyaçları ortaya çıktığı sürece, örgütler de bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik olarak gelişmekte ve değişmektedirler.

### **2.1.2.2. Örgüt Yapısı**

Şirketin veya kurumların departmanlarını, kademelerini ve düzenini belirtmektedir. Yapı, şirket ve kurum yaşamı üzerinde etkin bir rol oynamaktadır (Şanal, 2009: 23). Görevlerin kim tarafından ne şekilde yerine getirileceği, çalışanların kime bağlı olduğunun, iletişimin ve ilişkilerin yönünün belirlenmiş olduğu bütünün ifadesidir (Robbins, 1990: 5). Bir öğrenen örgüt; ilişkileri, bilgi akışını, kısmi sorumlulukları ve işbirliğini örgüt içinde ve dışında maksimize eden, elverişli, düz ve sınırsız bir yapıdır (Şanal, 2009: 23).

Örgütlerin değişimlere uyum sağlayabilmeleri, organik örgüt yapısına uygun olarak örgütlenmelerine bağlıdır. Organik sistem, belirsiz çevresel etkilere ve değişim şartlarına uyum için daha esnek ve akışkan bir yapı özelliği göstermektedir (Şanal, 2009: 24).

Organizasyonu etkin kılmak için ne kadar yatırım yapılırsa yapılsın, eğer iş yapma biçimleri ve örgüt yapıları hala aynı ise, hedeflenen etkinlik düzeyine ulaşılması güçtür (Öğüt, 2001: 196).

### **2.1.2.3. Öğrenen Örgüt Kavramı**

İlk olarak Harvard Üniversitesi'nden Chris Argyris ve Donald Alan Schön tarafından kullanılan bu kavram, "hataların belirlenip ortaya çıkarılması süreci" olarak tanımlanmıştır (Argyris ve Schon, 1978: 78).

Öğrenen örgüt kavramı özellikle Massachusetts Institute of Technology (MIT) profesörlerinden biri olan Peter M. Senge'nin "Besinci Disiplin (The Fifth Discipline)" isimli kitabıyla yönetim literatüründe yer almaya başlamıştır. Senge'ye (1990) göre öğrenen örgütler; kişilerin gerçekten istedikleri sonuçları yaratmak için kapasitelerini sürekli geliştirdikleri, yeni ve sınırları

zorlayan düşünce tarzlarının beslendiği, bağımsız özlemlere gem vurulması ve insanların nasıl birlikte öğrenileceğini öğrendikleri örgütlerdir (Senge, 1993: 11).

Sanayi toplumu “Toplam Kalite Yönetimi” anlayışı ile sürekli gelişim ve değişimi, “İş Süreçlerinin Yeniden Düzenlenmesi” anlayışı ile köklü değişim ve gelişimi ortaya koymuştur. Bilgi toplumu ise, “Öğrenen Örgüt” anlayışı ile sürekli değişim ve gelişmeyi ortaya koymaktadır. Bilgi ve iletişim çağının özelliği, etkin ve hızlı biçimde bilgi ve deneyimlerden toplanması ve paylaşılması olduğundan, “Öğrenen Organizasyonlar” olmak, günümüzde vazgeçilmez bir unsur olmuştur (Kalder, 1997: 11).

Değişimin sürekliliği, öğrenmenin de sürekli olmasını zorunlu kılar. Değişim, öğrenmenin sonunda gelir. Bilgiye ulaşmak ve onu rekabet üstünlüğü elde edecek şekilde kullanmak, örgütlerin kazanmaları gereken önemli bir yetenektir.

Arie De Geus’a göre, rakipleri geride bırakıp, onlara karşı rekabetçi avantaj sağlamanın tek yolu “öğrenmeci” olmaktır. İş dünyasındaki yapı ve süreçler, gün geçtikçe daha karmaşık ve dinamik hale geldiğinden, diğerlerinden daha hızlı öğrenmek, rekabetçi avantaj açısından daha da önem kazanmaya başlamıştır (Senge, 1993: 12).

#### **2.1.2.4. Öğrenen Örgüt Tanımı**

Öğrenen örgüt düşüncesine ilişkin literatür, birbirinden farklı öğrenen örgüt tanımlarını öne çıkarmaktadır. Literatürde yer alan bu tanımlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

“Öğrenen örgüt, öğrenmeye öncelik verendir” (Braham, 1998: 9).

“Öğrenen örgüt, örgütün bütün üyelerini içine alan bir düşünsel model değişikliğidir ve örgütsel öğrenmede başarılı olan örgüttür “ (Tsang, 1997: 75).

“Öğrenen örgüt, örgüt bireyelerine, örgüt ve kendileri için önemli olanın sürekli olarak aydınlatılması ve mevcut durumun tam olarak kavranması için gerekirse kendi kendilerini sorgulayabilme yeteneğini kazandıran bir tekniktir” (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2003: 111).

“Üyelerinin tümünün öğrenme süreçlerini kolaylaştırıp destekleyen ve kendini sürekli olarak dönüştüren organizasyondur” (Öğüt, 2001: 197).

“Örgütsel başarı duygusunu ileten ve tüm çalışanları için bireysel gelişimi hedefleyen örgüt türüdür” (Beck, 1990: 27).

“Her kademedeki çalışanların, bireysel veya toplu halde ve sürekli bir şekilde sorun çözme ve sonuçlara ulaşma kapasitelerini arttırmalarıdır” (Öğütveren, 2000: 648).

Öğrenen örgütler örgütün geçmişte yaşadığı deneyim ve birikimleri maksimum seviyede kullanabildiği için “hataları tekrarlama” riskini düşürür. Denilebilir ki, öğrenen örgütü “aynı konuda, benzer ortam ve şartlarda bir hatayı iki kez tekrarlama” lüksünü reddeden yönetim felsefesi ortaya çıkarmıştır (Yeniçeri, 2002: 215).

Öğrenen bir örgüt olmak için değişimin önünde olmak gerekir, bir anlamda öğrenen örgüt değişimi yaratan örgüttür (Özer, 1999: 110). Aslında tüm örgütler öğrenirler, ancak bazıları varlıklarını sürdürebilecek yeterli hızda öğrenememektedirler (Mills ve Friesen, 1992: 146).

Öğrenen örgütler, sürekli değişimi yaratan ve bu yönleri ile ya çevresel değişimlere uyum sağlayan ya da bunun ötesinde yarattıkları yenilikler ve değişimler ile çevrelerini değiştiren bir niteliğe sahiptir (Strebel, 1996: 86).

Öğrenen örgütler diğer örgütlerden aşağıdaki özellikleri ile farklılaşır (Braham, 1998: 9):

- Öğrenme, insanın yaptıkları her şeyin içerisine dahil edilmiştir; işe fazladan eklenen bir şey değil, aksine işin sıradan bir parçasıdır.

- Öğrenme, anlık bir olay değil bir süreçtir.
- Tüm ilişkilerin temelinde işbirliği vardır.
- Bireyler kendilerini geliştirirken, çalıştıkları kurumları da değiştirirler.
- Öğrenen örgüt yaratıcıdır; bireyler kurumu yeniden yaratırlar.
- Kurum kendisinden de bir şeyler öğrenir; çalışanlar, kurumu etkililik, kalitenin yükseltilmesi ve yenilikler konusunda eğitirler.
- Öğrenen bir örgütün parçası olmak keyifli ve heyecan vericidir.

Öğrenen organizasyon, kendi gücünü keşfeden ve bunu kullanabilen örgütler olarak bireylerin kendilerini geliştirmelerine de hizmet etmektedir (Varoğlu ve diğerleri, 2000: 659).

İşyerinde öğrenen bir ortam yaratmak sadece hızla değişen teknolojiyi güncelleyerek bunları çalışanlarla paylaşmak demek değildir (McChristy, 2002). Öğrenme isteğinin gelişebilmesi için, çalışanların düşünme ve bilgilenme ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Bu ihtiyacın karşılanmaması durumu yöneticilerle çalışanlar arasında ciddi bir iletişim kopukluğa sebep olmakla birlikte, verilen görevlerin ise rasyonellik zemininde tartışılmadan, çalışanlar tarafından kabul edilmesi sorununu doğurmaktadır. Oysa çağdaş yönetim yaklaşımlarından biri olan öğrenen örgüt yaklaşımı, düşünen, tartışan, bilgiye değer veren, katılımcı bir yönetim ve örgüt modeli öngörmektedir.

Rekabet üstünlüğünün önemli faktörlerinden biri örgütsel yetenekleri geliştirmek, kurumsal değişimi başarmak ve öğrenen bir örgüte sahip olmaktır. Bu nedenle, bilgi çağı organizasyonlarından olan öğrenen örgütlerin, uzun dönemli öğrenme (longterm learning), geçmişten öğrenme (retrospective learning) ve gelecek zaman dilimine ait öğrenme (prospective learning) öğelerinden oluşan *stratejik öğrenme sürecini* uygulamak için çaba göstermeleri gerekir (Fulmer, 1993: 61-66).

Öğrenen örgüt stratejisine sahip olmak, üç tamamlayıcı strateji gerektirir (Genç, 2007b: 204):

**Dalga Stratejisi:** Konuya en yoğun odaklanan, en kısa vadeli stratejidir. Bir analiz çalışmasıyla, hangi temel gelişme noktalarında öğrenmenin hızlandırılması gerektiği ve sonucunda işletmenin, rakiplerinin önüne geçecek nasıl bir dalga yaratabileceğini ortaya koyar.

**Yetiştirme Stratejisi:** Daha hızlı öğrenen insan özelliklerinin ortaya konulması, bu profile uygun insanların işe alınması ve zaman içerisinde de geliştirilmelerini kapsar.

**Dönüşüm Stratejisi:** Tüm çalışanların daha hızlı öğrenen kişilere dönüştürülmesini sağlayacak yol ve yöntemlere odaklanır. Doğru uygulandığında, örgütsel öğrenme üzerinde büyük etki yaratacak olan stratejidir.

Öğrenen örgütlerde koordinasyon uygulamaları olarak standardizasyon ve bürokratik uygulamalar kapsam dışı bırakılmıştır. Koordinasyon, bilgi ve deneyim sahibi uzmanların sorumluluğunda yürütülmektedir. Öğrenme ve karar verme faaliyetlerinin sonuçlarını anlamaya yardımcı geri beslemeyi sağlayan kontrol ve denetim süreçleri ise, açık ve şeffaf olarak gerçekleştirilmektedir (Matzdorf, Price ve Green, 2000). Bu kapsamda öğrenen örgütlere uyan yapısal tasarımı gerçekleştirme süreçlerinde, mevcut iş süreçlerini ve onlardaki değişim gereksinimlerini sorgulamaları gereklidir. Bir başka ifade ile uygun yapısal tasarımı geliştirebilmeleri için gerçekleştirilen işlerin yeniden şekillendirilmesi gereklidir (Pınar, 2007: 105).

#### **2.1.2.5. Öğrenen Örgütlerin Gerekliliği ve Önemi**

Gelecekte başarı merdivenin zirvesine çıkmak isteyen birey ve kurumlar, en kolay ve en hızlı öğrenenler olacaklardır. Bugün, insan hâlihazırda varolan bilgi ve deneyiminin ileriki yıllarda da işine yarayacağını beklememelidir. Bilgi ve teknoloji böylesine hızlı ilerlerken, “hız kazanmak” için uzun bir zaman yoktur. Öyleyse çözüm; öğrenme ihtiyacını belirleyebilmek ve sonra da hızlı ve etkili bir biçimde bunu başarmaya çalışmaktır (Braham, 1998: 13-14).

Eğitim kurumlarının da öğrenen örgüt olma yolunda gerekli öğrenme hız ve kapasitesine sahip olmaları gereklidir. Eğitim süreci, yaşamın ilk yıllarından sonuna kadar devam eden bir süreçtir. Bireylerin eğitimsel gelecekleri ve kişiliklerindeki değişimler, okulda ya da üniversitede edindiği fikirleri ve alışkanlıkları; gençliğinde aldığı eğitim tarafından biçimlenmektedir. Uluslararası Eğitimi Geliştirme Komisyonu eğitim toplumu için en önemli anahtarın yaşam boyu öğrenme olduğunu belirtmekte ve bu da ancak eğitim kurumlarının öğrenen örgütlere dönüşmesi ile mümkün olacaktır. Bu anlamda ğretmen ğrenci rolleri de değişmekte ve öğrencinin kendi gelişim sürecinde etkili olması beklenmektedir (Demirel, 2007: 223).

#### **2.1.2.6. Öğrenen rgtlerin Tarihsel Gelişimi**

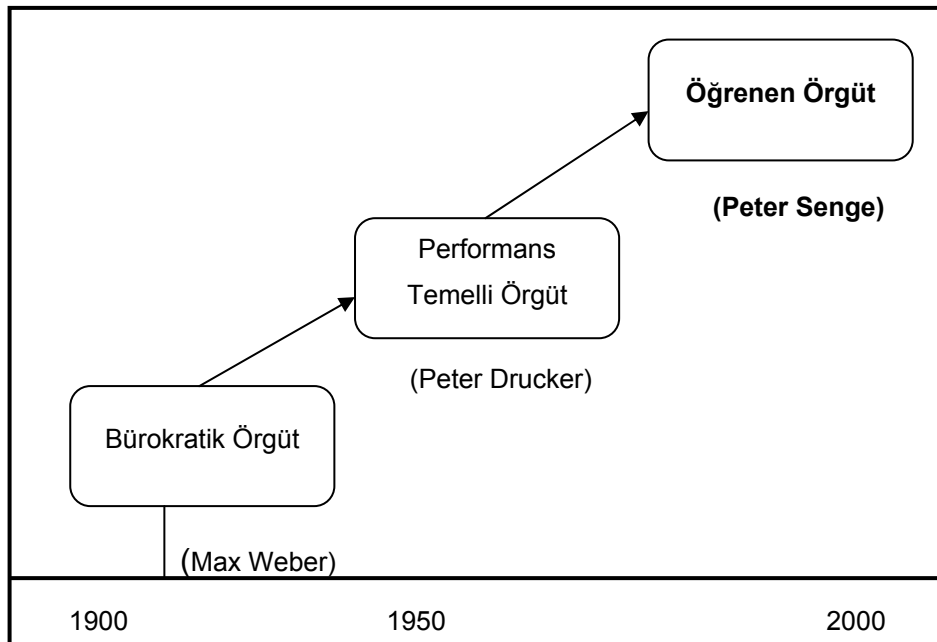
ğrenme, canlıların varlıklarını devam ettirmesini sağlayan bir araç olarak kabul edilmektedir. Aynı şekilde örgütlerin de varlıklarını devam ettirebilmeleri, öğrenme hız ve kapasitelerine ve öğrenme süreçlerine bağlıdır (Ergani, 2006: 30).

Tarihsel süreçte öğrenen örgütün gelişiminde rol oynayan farklı paradigma gelişimlerinden söz edilebilir. İlk paradigma rasyonellik ve verimlilik unsurlarına dayanan Max Weber'in (1947) altı temel boyuta sahip olan "Bürokratik rgt Yapısı"dır. Örgüt yeleri arasında uzmanlaşma, bölümler arası hiyerarşi, performans idare eden kurallar, örgüt üyelerinin teknik niteliklerine göre seçilmesi ve işin kariyer gerektiren bir unsur olarak görülmesi rgt oluşturan temel unsurlardır (Tiltay, 2009: 17).

İkinci paradigma değişimi Drucker'in (1964) "Performans Temelli rgt Yapısı"dır. Örgüt ve çalışanlarının etkinlikleri kalite, verimlilik, karlılık, maliyet, yenilik, müşteri memnuniyeti ve çalışanların memnuniyeti boyutları bakımından ele alınmış ve örgütsel performans açısından ne derece etkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır (Tiltay, 2009: 17). 1960'lı yıllardan sonra ortaya konulan çalışmalar genel anlamda, örgütlerin, bilgi yaratan sistemler

olarak davranışları nasıl etkilediği konusuna yoğunlaşmışlardır (Nonaka, 1995: 10).

Üçüncü paradigma değişimi ise, bireylerin ve örgütlerin birlikte sürekli öğrenme faaliyetlerini içeren “Öğrenen Örgüt Yapısı”dır. Chris Argyris ve Donald Alan Schön tarafından ilk olarak 1973 yılında başlatılan örgütlerin sürekli bir biçimde öğrenebilme yetenekleri, öğrenme engelleri ve öğrenmenin birey, grup ve örgüt üzerindeki etkilerine ilişkin araştırmalar, öğrenen örgüt üzerine çalışan diğer araştırmacılara öncülük etmiştir (Alp, 2007: 42). Argyris ve Schön tek aşamalı ve çift aşamalı öğrenme arasındaki farkı ortaya koyarak alana katkı sağlamıştır (Tiltay, 2009: 17-18).



**Şekil 2.6. Örgütsel Evrimin Çerçevesi**

**Kaynak:** HITT, William D. (1995). The Learning Organization: Some Reflections on Organizational Renewal. *Leadership & Organization Development Journal*, 16(8), 17-25.

1980’li yıllarda Royal Dutch/Shell’in stratejik planlama ile ilgili olan örgütsel öğrenmeyi düşünmesiyle, öğrenen örgütlere ilgi artmış ve örgütsel öğrenme rekabet, başarı ve performansı birleştirmede potansiyel bir güç olarak görülmeye başlanmıştır. Shell, öğrenen örgüt kavramını ve takım çalışmasını araştırmak amacıyla senaryo planlama tekniğini kullanmış ve



gelecekte pazarda meydana gelebilecek dalgalanmalara karşı, kendini sürekli olarak geliştirmeye çalışmıştır (De Geus, 1998: 96; Töremen, 1999: 19).

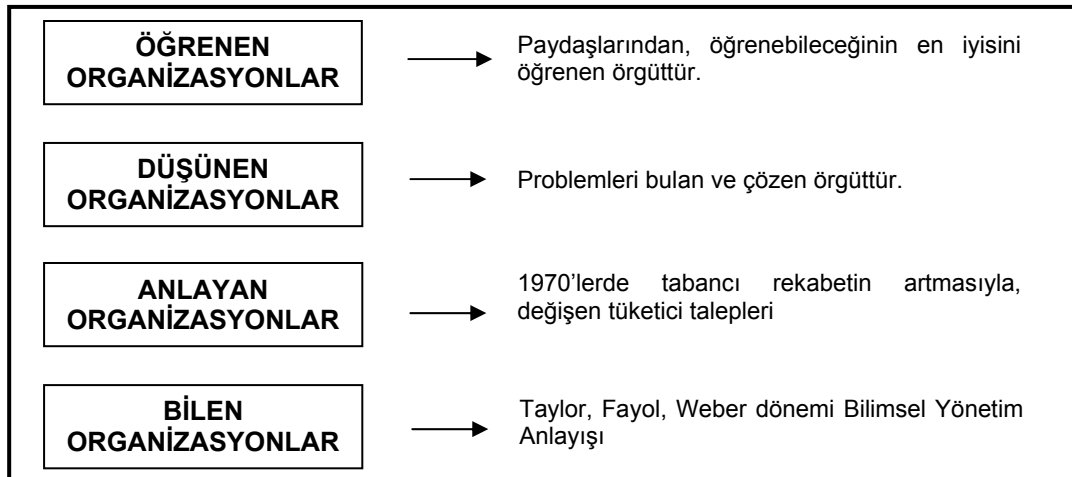
1900'lı yıllara gelindiğinde özellikle MIT'de (Massachusetts Institute of Technology) bir grup akademisyenin, Jay Forrester etrafında birleşip sistemin işleyişi ve sistem dinamiği hakkındaki çalışmaları, örgütlerin yaşayan örgütler olarak düşünülmesini sağlamıştır. Peter Senge'nin sistem kuramını öğrenme sürecine uygulamasıyla da öğrenen örgüt kavramı, iş dünyası başta olmak üzere, kamu yönetimi, eğitim ve diğer birçok sektörde geniş yer edinmeye başlamıştır (Mirvis, 1996: 20).

Son yıllarda özellikle internet uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte, internet üzerinde, elektronik ortamlarda örgütsel öğrenme ve öğrenen örgütler konularında faaliyet gösteren pek çok yayına, tartışma gruplarına veya üniversitelerde gerçekleştirilen araştırmalara rastlamak mümkündür. Elektronik haberleşme ortamının ve özellikle internetin yardımıyla, bu felsefe sadece örgütsel anlamda sınırlı kalmanın ötesine geçmiş, *toplumsal sorunların irdelenmesinde de öğrenme felsefesi ve öğrenen toplum anlayışını vurgulamaya başlamıştır* (Yazıcı, 2001: 99).

#### **2.1.2.7. Öğrenen Örgütün Süreçleri**

McGill ve Slocum (1993) yaptıkları çalışmalarda öğrenen örgütlerin süreçlerini incelerken, yönetim bilimine de paralel olarak, bazı saptamalarda bulunmuş ve öğrenen örgütlerin süreçlerini dört aşamada incelemiştir. Bu aşamalar;

1. Bilen Örgüt,
2. Anlayan Örgüt,
3. Düşünen Örgüt,
4. Öğrenen Örgüt'tür.



**Şekil 2.7. Öğrenen Örgütlerin Süreçleri**

**Kaynak:** KARABULUT, Kaan (2010). “Öğrenen Organizasyonlar“ (Çevrimiçi), <http://kaankarabulut.blogcu.com/ogrenen-organizasyonlar/7938311>, 09.01.2011.

### 2.1.2.7.1. Bilen Örgüt

Örgüt modellerinden en eski olanıdır. Klasik yönetim düşüncesinin şekillenmesinde önemli rol oynayan Frederic W. Taylor ve “Bilimsel Yönetim Yaklaşımı”, Henri Fayol ve “Yönetimsel Teori”, Max Weber ve “Bürokrasi Modeli” gibi yönetim teorisyenlerinin yaptıkları çalışmalarının özünde “her yerde ve şartta en iyi tek bir yol” bulunduğu fikri yatmaktadır (Hüseyinlioğlu, 2004: 15). Bilen örgütler, var olan ürün veya hizmetlerde eklemeler yaparak, çevrelerindeki değişime tepki olarak değişirler.

Bilen organizasyonlardaki öğrenme eğrisi azalan bir eğim göstermektedir. Örgütü insanların güçlü yönleri, potansiyelleri çevresinde kurmaktan çok, insanları mekanik örgütlemenin gereklerine uyacak biçimde şekillendirirler. Bilen organizasyonlarda çalışanlar kişisel gelişim olanaklarını kaybederler, genellikle değer vermedikleri ve hoşlanmadıkları bir işte, her gün saatlerce çalışır bir makine gibidirler (Çam, 2002: 62).

### 2.1.2.7.2. Anlayan Örgüt

Anlayan örgütler, anlayan örgüt ifadesini “neo-klasik” yönetim anlayışından almaktadır (Pekel, 2007: 7). 1980'lerde örgüt kültürünün işletmeleri yönlendiren temel faktör haline gelmesiyle birlikte, örgütün önem verdiği temel değerler daha iyi anlaşılmaya başlanmıştır (Koç, 2006: 71). Bu örgütlerde, aynı fikirdeki kişiler bir araya getirilerek kuruma bağlanmakta ve aidiyet duygusu kazandırılarak kurum kültürü oluşturulmaktadır (Ertürk, 1998). Çünkü örgüt kültürünün getirdiği değerler, yazılı kurallar ve kontrol mekanizmaları kadar etkili olabilmektedir. Fakat örgüt kültürünün esneklikten yoksun olması ve yeniliklere kapalı olması, bu tarz örgütlerin öğrenme süreçleri için önemli engeller oluşturmaktadır (Yücel, 2007: 26). Bilen organizasyonlarda var olan kurallar, politikalar ve düzenlemeler anlayan organizasyonlarda yerini insana bırakmıştır (Naktiyok, 2004: 204).

### 2.1.2.7.3. Düşünen Örgüt

Bu aşamada temel anlayış teşhis ve tedavidir. Düşünen örgütler, problemleri bulmaya çalışan, yeni çözümler üretmeyi deneyen, sistemlerini problem çözmek için tasarlayan (Akdeniz, 2003: 45) ve gelecekte doğabilecek problemleri bugünden düşünerek çözüm yolları bulmaya çalışan örgütlerdir. Fakat düşünen örgütler problemleri doğuran nedenlerin belirlenmesi ve onların giderilmesini sağlamak yerine, sadece problemlerin belirlenmesi ve çözümlenmesi üzerine yoğunlaşmışlardır (Mocan, 1998: 10-11).

Organizasyonda bir aksaklık meydana geldiğinde, bunun için gerekli modelleri kurmakta ve hatta gerekiyorsa yeni bir organizasyon modeli ortaya atmaktadırlar (Dikmen, 1999: 63). Sorunları doğuran nedenlerin temeline inmeden tepkici bir çözüm önerisi getirdiği için, aynı sorunlarla sürekli karşılaşmaktadır (Akkoç, 2008: 28). Sorunlar öğrenme gerçekleşmeden aynı yöntemlerle çözümlendiğinden, tamamen ortadan kaldırılamamaktadır. Bu noktada öğrenen örgüt başlar (Atak, 2009: 55).

#### 2.1.2.7.4. Öğrenen Örgüt

Öğrenen örgütler, bilen, anlayan ve düşünen örgütlerle kıyaslandıklarında, aralarındaki en büyük farklılık, değişime yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. Öğrenen örgütler deneyler yaparak sürekli gelişmeye açık olduklarından, değişime daha kolay uyum sağlayabilmekte ve değişim öğrenmek için yeni bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. Öğrenen örgütlerde değişimin sürekli bir olgu olarak algılanması, değişimin öğrenmeyi yönlendiren veya gerçekleştiren temel girdi olmasından kaynaklanmaktadır (Yazıcı, 2001: 151).

Öğrenen örgüt anlayışı; değişimin yönetiminde, örgüt üyelerini sürekli kendini geliştirme dinamiği sağlama yolunda yönlendirebilen, bireylerin örgütle beraber nasıl öğrenebileceklerini ve öğrenilenlerin nasıl öğrenileceğini gösteren, bir yönetim felsefesini ifade etmektedir (Gürsözlü, 2007).

**Çizelge 2.1. Örgüt Süreçlerinin Genel Özellikleri**

|                             | <b>BİLEN ÖRGÜT</b>   | <b>ANLAYAN ÖRGÜT</b>   | <b>DÜŞÜNEN ÖRGÜT</b>   | <b>ÖĞRENER ÖRGÜT</b>  |
|-----------------------------|--|--|--|---|
| <b>ÖRGÜT FELSEFESİ</b>      | Kontrollü, etkili ve güvenli sadece bir "en iyi yol" vardır.             | Strateji ve örgütsel faaliyetler, kültürel değerlerle yönlendirilir. | Örgüt bozulduysa sürekli tamir edilen sorunlar yumağı olarak görülmektedir.                | Araştırma, inceleme ve tüm tecrübeleri geliştirme düşüncesi hakimdir.                                   |
| <b>YÖNETİM UYGULAMALARI</b> | Kontrol, kurallar ve prosedürlere uygun hareket edilerek sağlanmaktadır. | Örgüt kültürünü etkin kılma ve iletişim esas alınmaktadır.           | Sorunu belirleme, ilgili olan verileri bir araya getirme ve sorunu çözme düşüncesi vardır. | Sorunların kaynağına inilmesi, tecrübelerin sürece dahil edilmesi ve öğrenmelerin modellenmesi esastır. |
| <b>ÇALIŞANLAR</b>           | Nedenleri sorgulanmayan kurallar takip edilmektedir.                     | Örgütsel değerler çerçevesinde davranışlar şekillenmektedir.         | Önceden belirlenmiş, çözüm yolları uygulanmaktadır.  | Bilgi toplamakta ve süreçlerde ilgili yerlerde kullanılmaktadır.  |

Çizelge 2.1.'in Devamı

|            | BİLEN ÖRGÜT                                       | ANLAYAN ÖRGÜT   | DÜŞÜNEN ÖRGÜT  | ÖĞRENEN ÖRGÜT   |
|------------|---|---|--|---|
| MÜŞTERİLER | Örgütün en iyiyi bildiğine inanmak zorundadırlar. | Örgütsel değerlere katkı sağlayacak bir unsur olarak görülmektedir. | Çözülmesi gereken bir problem olarak algılanmaktadır.          | Açık ve sürekli bir iletişim ağı içerisinde öğrenme-öğretme uygulamalarının parçası olarak görülmektedir. |
| DEĞİŞİM    | “En iyi yolu” bulmaya yönelik ve anidir.          | Sadece var olan mitin sınırları dahilinde yapılırlar.               | Değişim, sorun çözme programlarının yönlendirmesi ile yapılır. | Tecrübe, inceleme, hipotez geliştirme ve deneme değişimin parçalarıdır.                                   |

**Kaynak:** MCGILL, Michael E. ve John W. Jr. SLOCUM (1993). Unlearning the Organization, *Organizational Dynamics*, 22 (2), 75.

### 2.1.2.8. Öğrenen Örgütlerin Temel Yetenekleri

Her faaliyet farklı bir bilinç, yöntem ve davranış biçimi ile desteklenmelidir. Faaliyetleri destekleyecek sistemler ve prosesler yaratmak ve çalışma hayatına uyumlu hale getirmek suretiyle, şirketler ve kurumlar öğrenme süreçlerini etkin bir biçimde yönlendirebilirler (Pekel, 2007: 16).

Örgütlerin öğrenen bir örgüt olabilmeleri için, beş temel faaliyet üzerine uzmanlaşmaları gerekmektedir (Garvin, 1993: 56-72).

#### 2.1.2.8.1. Sistemik Problem Çözme

Sistemik problem çözme, kalite hareketinin felsefesi ve metotları üzerin kurulmuştur. Bu faaliyetin altında yatan temel düşünceler şunlardır: (Garvin, 1993: 81)

- Problemlerin teşhisi ve çözümü için tahmine dayalı metotlar yerine, bilimsel metotlardan faydalanmak,

- Gerçek verilerden faydalanmak,
- Bilgileri derlemek ve değerlendirmek için basit istatistiksel yöntemleri kullanmak.

Problem çözme tekniklerinin öğrenilmesi ve kullanılması oldukça kolaydır. Ancak önemli olan, yeterli bilincin yaratılması gerekmektedir. Problemlerin sistematik bir biçimde bulunup çözülebilmesi için, çalışanların daha disiplinli hale gelmesi ve detaylara daha çok önem vermeleri gereklidir. Çalışanların daha fazla sorgulayan ve nedenin altında yatan gerçekleri araştıran bireyler haline gelmesiyle, problemlere yönelik daha sistematik yaklaşımlar geliştirilebilir (Yazıcı, 1999b: 154).

Problem çözme konusundaki eğitim programları, bu konudaki öğrenmenin belli bir bölümünü sağlamaktadır ancak asıl önemli olan, örgüt içerisindeki tüm personelin düşünce yapısının değiştirilmesidir (Diker, 2007: 18). Öğrenmenin gerçekleşmesi isteniyorsa, çalışanların kendilerine bunun nereden doğru olduğunu bildiklerini sormaları gerekmektedir. Hedeflenen noktaya tam ulaşmak için bu sorunun cevabı çalışanlar tarafından kavranmış olmalıdır (Pekel, 2007: 16).

Yeni konular üzerinde doğruluk ve hassasiyet geliştirerek, çalışanların yaptıkları işlerde katılımlarının sağlanması bu sürecin önemli noktalarıdır. Diğer bir ifade ile “öğrenen örgütlerde karar verme yetkisini kullanma ve sistem düşüncesi, yerleşmesi gereken bir unsurdur” (Garvin, 1993: 81).

Sonuç olarak, “Tecrübe en iyi öğretmendir” felsefesini başarılı ve etkili bir şekilde uygulayan Boeing ve IBM şirketlerinin tecrübelerden ve geçmişten öğrenme yaklaşımı, sistematik problem çözmeye örnek olarak verilebilir.

#### **2.1.2.8.2. Yeni Yaklaşımları Deneme**

Yeni yaklaşımların denenmesi, yeni bilgilerin test edilmesini ve sistematik olarak araştırılmasını içermektedir. Bilimsel yöntemlerin

kullanılması önemlidir ve sistematik problem çözme anlayışı ile de açık bir paralellik taşımaktadır. Ayrıca deneyimler, geniş ufuklar ve fırsatlar sayesinde ortaya çıkmaktadırlar (Türk, 2003, 177).

Yeni bilgilerin oluşturulması için araştırma ve test faaliyetleri sistematik olarak yürütülmelidir. Bu faaliyetler sürekli programlar ya da pilot projeler şeklinde gerçekleştirilebilir. Sürekli programlar kapsamında, akademik kurumların ya da sektörde öncü kurumların ziyaret edilmesi ve edinilen bilgiler doğrultusunda elde edilen bilgilerin içselleştirilmesi yer almaktadır (Ortenblad, 2004: 133).

Deneyler iki farklı forma sahiptirler. Sürekli deneyler ve tek seferlik deneme projeleri (Garvin, 1993: 82):

**Sürekli Deneyler:** Ufak sıçramalarla bilgiyi artırmak için tasarlanmış bir dizi sürekli deneylerden meydana gelmektedir. Genel manada birçok sürekli iyileştirme programının dayanak noktasını oluşturmakta ve dışarıdan alınan yeni fikirlerin adaptasyonu ve yaratıcılığına katkıda bulunmaktadır (Garvin, 1993: 82). Sürekli programlar, devam eden bir dizi küçük deneyi içerir ve bilgi de kademeli kazançlar elde etmek için dizayn edilmiştir. Sürekli iyileştirme ve gelişim programlarının çoğu için çıkış noktasıdır (Yılmaz, 2001: 65).

Toplam Kalite Yönetimi (TKY), sürekli iyileştirme ilkesi ile işletmelerin zor işleri başarmalarında yardımcı bir faktördür. Herkesin sorumluluğunda olan sürekli iyileştirme programlarının hızlı bir şekilde uygulamaya geçirilmesiyle, yeni bilgi ve yetenekler kazanılmakta ve öğrenilenlerin ortak bir vizyon etrafında toplanması sağlanmaktadır (Evans, 1993: 32-33; Ergani, 2006: 42).

1980'li yıllarda özellikle Japon yönetim sistemleri ile gündeme gelen ve halende devam eden sürekli iyileştirme (Kaizen) programları, mevcut sorunların giderilmesinin yanında, daha iyi sonuçlar elde etmek için yapılan yenilik değerlendirme faaliyetlerini de içerir (Imai, 1994: 17). Japon yöneticilerinin zamanının en az yüzde 50'sini "iyileştirme ve geliştirme" faaliyetleri için ayırması, Japon firmalarının geleceğe yönelik yatırımlarda

kesintisiz gelişme görüşüne ne derece önem verdiklerini göstermektedir (Fisher, 1998: 106-107).

**Deneme Projeleri:** Deneme projelerinin daha geniş çaplı ve karmaşık bir yapıları vardır. Belirli bir birimde yeni örgütsel yetenekler geliştirmek amacıyla, sistem düzeyinde aktifleştirilen deneylerdir. Deneme projelerinin temel özellikleri:

- Oldukça geniş çaplı ve uygulayarak öğrenmede önemli bir yer tutması,
- Daha sonraki projelere rehberlik etmesi,
- Öğrenilenlerin aktarılmasını destekleyen açık stratejilerle desteklenmedikleri sürece de sınırlı etkilerinin olmasıdır.

İşletmelerde deneylerin en fazla yapıldığı ve denendiği yer AR-GE (Araştırma-Geliştirme) bölümleridir. AR-GE bölümünün uzmanları işletmenin ürün, süreç veya teknolojilerini geliştirmek amacıyla ortak olarak çalışmaktadırlar. Temel görevleri yenilik yaratmak olduğundan, sayısız deney ve gözlemin de bu bölümde gerçekleşmesi gerekmektedir. Dolayısıyla örgüt içerisinde birçok konuda gerçek anlamda bilginin üretildiği yer, AR-GE bölümleridir. Ancak, bu bölümün yarattığı bilgi, tüm örgüt üyeleri tarafından paylaşılmadığı sürece bir anlam taşımayacaktır (Yazıcı, 1999b: 155-156).

Yöneticilerin ve liderlerin örgüt içerisinde korku duygusunu ortadan kaldıracı girişimlerde bulunmaları ve başarısızlıkların birer öğrenme fırsatı olduğu konusunda genel bir inanış yaratmaları, hem yapıcı ve olumlu sonuçların elde edilmesini hem de gelecekteki hataların önlenmesini sağlamaktadır (Handy, 1995: 44).

### **2.1.2.8.3. Tecrübelerden ve Şirket Geçmişinden Öğrenme**

Başarılar ve hatalar gözden geçirilirken sistematik bir yaklaşım izlenmeli ve alınan dersler kaydedilerek, çalışanlara açık bir şekilde



sunulmalıdır. Çünkü geçmişini hatırlamayanlar onu sürekli olarak tekrar ederler (Garvin, 1993: 85). Japonların sürekli geliştirme tutkusu ile geliştirdikleri çalışanıyla işbirliği ilkesine (Warusa Kagen) göre çalışanlarla işbirliği içerisinde olmak, hataların meydana gelmeden nasıl tahmin edileceğini öğretir. Süreç içerisinde meydana gelen hatalar, çalışanlar tarafından himayecilikten kurtulmuş, açık ve esnek bir örgütsel yapı içerisinde üst yönetime iletilerek, sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmektedir (Fisher, 1998: 108-109). Tokai RİKA fabrikasında çalışanların bir yılda bu türden 534 aksaklığı rapor ederek bunların ciddi sorunlara dönüşmesini önlemesi, işbirliği ve yönetim anlamında gösterilen başarının ciddi bir kanıtıdır (Aksoy ve Koç, 2010).

Sonuç olarak geçmişten ders alma, sürekli aynı şekilde gerçekleşen, herhangi bir gelişime ve ilerlemeye neden olmayan, kimsenin nedenini sorgulamadığı kısır başarılar yerine, incelendiğinde çözüme kaynaklık edebilecek üretkenliği olan hataların, fark edilme süreci olarak ifade edilebilir (Akin, 1998: 25).

Başarısız uygulamalardan başarılı sonuçlar elde etmenin iki yolu vardır. Bunlardan birincisi, başarısız sonuçlar kontrol edilmediği halde rastlantısal bir şekilde olumlu gelişmelerin yaşanması, ikincisi, geçmişte yaşanan başarısızlıkların değerlendirme sürecinden geçirilerek, uygulamaya dönük, yararlı derslerin çıkarılmasıdır. Birinci yolda, yenilik yaratma ve performans değerlendirme amacı güdülmemekle birlikte, değişimin gereği ve önemi kavranmamıştır. İkinci yolda ise, hatalar irdelenerek, bunlardan uygulamaya yönelik sonuçlar elde edilmeye çalışılmaktadır. Öğrenen örgütlerde ise, başarılı sonuçların ikinci yolla edilmesini destekleyen bir düşünce hâkimdir (Arslantaş, 2003: 68; Hüseyiniklioğlu, 2004: 34; Pınar, 1999b: 52).

150'den fazla ürün hakkında yapılan bir araştırmada, başarıya ulaşmada elde edilen bilgilerin büyük etkisi olduğu anlaşılmıştır. Firmaların başarı ve başarısızlıklarını inceleyerek, sistematik olarak değerlendirmeleri ve bu değerlendirmeler neticesinde de elde edilen verileri kolayca

erişilebilecek şekilde kaydetmeleri, başarının anahtar faktörü olarak görülmektedir (Barutçugil, 2002: 153). “Başarısızlık, daha sonraki başarıların kazanılmasını sağlayan en büyük öğretmendir” (Demir, 2006: 38).

#### **2.1.2.8.4. Başkalarının Tecrübelerinden ve En İyi Uygulamalarından Öğrenme**

Öğrenme her zaman kendi kendini analiz ve değerlendirme yoluyla sağlanamaz. Bazen en etkin çözümler kişinin kendi çevresinden gelir. Farklı sektörlerde faaliyet gösteren işletmeler bile bazen diğer işletmelere yaratıcı fikirler sunabilmektedir (Yazıcı, 1999b: 156).

Öğrenmenin en iyi yollarından biri diğer işletmeler ve kurumlar tarafından neler yapıldığının incelenmesi ile başarısızlıkların ders, başarılarının ise örnek alınmasıdır (Özer, 1999: 6). Kıyaslama (Benchmarking) bu anlamda kurumlara yeni bakış açıları kazanmaları ve yaratıcı düşünceleri harekete geçirmeleri için iyi bir araç olmaktadır (Çam, 2002: 102; Koçel, 1998: 296). Benchmarking tekniğini yönetim bilimi alanında ilk kullanan firma, Amerikan Rank Xerox şirketidir (Eker, 2008: 46). Benchmarking daha çok en iyi uygulamayı yapan organizasyonun tanımlanmasıyla başlayan, kendi pratik ve performansının kapsamlı çalışmasıyla devam eden, sistematik alan gezileri ve mülakatlarla süren, sonuçların analizi, çözüm önerilerinin geliştirilmesi ve uygulamalarla sonuçlanan bir süreçtir (Fisher, 1998: 15-16; Yılmaz, 2001: 67-68).

Benchmarking kadar etkili olan bir diğer fikir kaynağı da müşteridir. Müşteri ile olan ilişkiler, işletmeye eksikliklerini giderme fırsatı ve yeni öğrenme olanakları sunar. Çünkü müşteriler de müşteri olarak yaptıkları işin uzmanıdır. Değişen tercih ve uygulamalar hakkında geri besleme (feedback) sağlayarak, öğrenme fırsatları konusunda potansiyel bir güç oluştururlar (Garvin, 1993: 86).

### 2.1.2.8.5. Bilginin Örgüt İçinde Çabuk ve Etkin Bir Biçimde Dağıtılmasını Sağlama

Öğrenen örgüt, bilginin öncelikle yaratılarak geliştirildiği, daha sonra paylaşıldığı ve son olarak da kullanıldığı üç aşamadan oluşan bir süreci ön plana çıkarmaktadır. Bu özelliğinden dolayı, çalışanlar bilgiyi paylaştıkça, öğrenen örgüt olmanın gerektirdiği açıklık iklimi ve sınırsız örgüt düşüncesi de gerçekleştirilmiş olur. Bu durum örgütlerin öğrendikleri bilginin yayılmasına ve yeniliklerin yaratılmasına zemin oluşturmaktadır (Alp, 2007: 55). Fikirler herkes tarafından paylaşıldığında daha anlamlı ve daha etkin bir hale gelmektedirler. Bu nedenle öğrenen örgütlerde “bilgi transferi” oldukça önemlidir (Özer, 1999: 116).

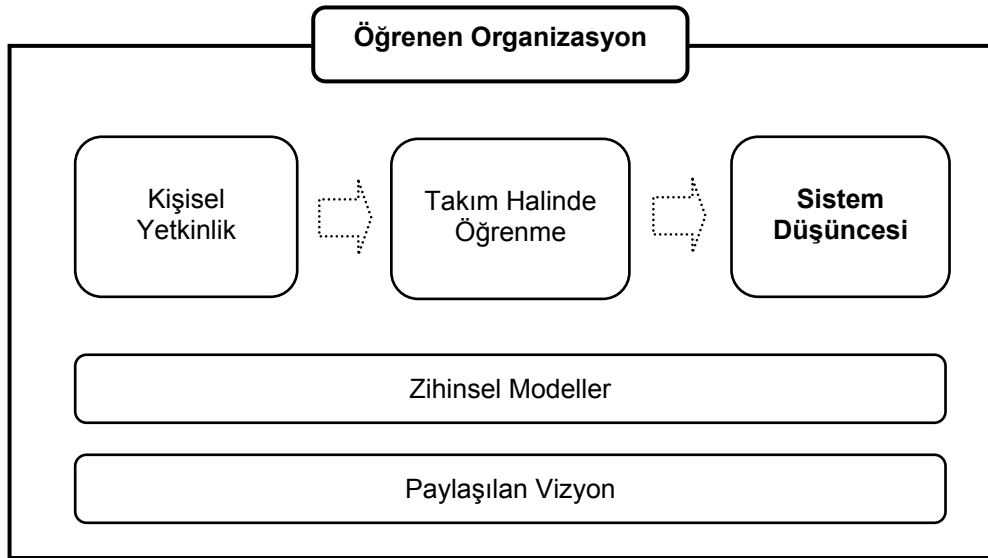
Günümüzde işletmelerin değişen çevre koşullarına süratle uyum sağlayabilme yetenekleri ve bu amaçla bilgi kaynaklarını ne etkinlikle kullandıklarını tanımlamak amacıyla “bilgi zinciri (knowledge chain)” kavramı kullanılmaktadır (Spinello, 1998: 4). Bu maksatla kurum içindeki bilgilerin hızlı ve yaygın bir biçimde paylaşılması için yazılı, sözlü ve görsel raporlardan, saha, rotasyon, eğitim ve standardizasyon programlarından etkin bir biçimde yararlanılmalıdır (Bourne ve Walker, 2004: 234). Bilginin hızlı bir şekilde yayılabilmesi için bilgi teknolojilerinden de azami düzeyde faydalanmak gerekir. Bilgi teknolojileri, örgütün karar verme sürecini hızlandırırken, bilginin paylaşımı ve sinerjik etkisiyle aynı zamanda bilginin artmasını da sağlamaktadır (Lei, Slocum ve Pitts, 1999: 33). Örneğin, pek çok amaca hizmet eden raporların; sonuçları özetleme, yapılacak ve yapılmayacakların listesini çıkarma, önemli süreç ve olayları tanımlama gibi fonksiyonları, video ve multivizyon ile desteklenerek, öğrenme hızını destekleyen unsurlar haline getirilmektedir (Akin, 1998: 27).

Watkins ve Marsick'in (1996) “In Action: Creating the Learning Organization” adlı eserinde, örgütsel öğrenme sistemlerini kurmayı deneyen ve bunda başarılı olan 22 örnek organizasyon anlatmaktadır. Başarılı olan bu organizasyonların başarı faktörlerinin diğer işletmelerle paylaşılması,

başarının sürekliliğini ve idamesini sağlamaktadır (Preskil ve Torres, 1999: 48-49).

### 2.1.2.9. Öğrenen Örgüt Disiplinleri

Öğrenen örgütleri geleneksel, otoriter organizasyonlardan ayıran temel fark, belli temel disiplinlere hâkim olunabilmesidir. Bu temel disiplinler sistem düşüncesi, kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme şeklinde sıralanmaktadır. Beş disiplinin birlikte gerçekleşmesi yaşamsal öneme sahip olmakla birlikte, bu disiplinlerden beşincisi olan sistem düşüncesi, diğer disiplinleri uyumlaştıran, onları tutarlı bir teori ve pratik bütünü olarak birleştiren disiplindir (Senge, 1993: 15-20).



**Şekil 2.8. Öğrenen Organizasyonların Beş Disiplini**

**Kaynak:** KARABULUT, Kaan (2010). "Öğrenen Organizasyonlar" (Çevrimiçi), <http://kaankarabulut.blogcu.com/ogrenen-organizasyonlar/7938311>, 09.01.2011.

Değişik araştırmacılar, örgütlerin öğrenen bir kurum olabilmeleri için gerekli şartları veya yöntemleri, değişik şekillerde ortaya koymuşlardır (Uysal, 2005: 25-31). Senge, temeli 1950'li yıllarda atılan "Sistem Teorisi"ni öğrenme

sürecine uyarlayarak, buradan elde ettiği bilgileri iş dünyasına aktarmış ve karşılaşılan olumlu sonuçlarla da öğrenen örgüt disiplini, iş dünyasında popüler olmaya başlamıştır.

Öğrenen organizasyonların oluşturulabilmesi için bu beş disiplinin özel kavram ve uygulamalarının dikkate alınması gerekmektedir (Kıngır ve Mesci, 2007). Ancak öncelikle Senge'nin disiplin sözcüğü ile zorla kabul ettirilen bir düzeni veya cezalandırma aracını değil, uygulamaya koymak için incelenmesi ve hâkim olunması gereken bir teori ve teknikler bütünü olduğunu ifade etmek gerekir (Senge, 1990: 19).

#### **2.1.2.9.1. Sistem Düşüncesi**

Sorunları, olayları ve verileri tek başına görmek yerine, aralarında bağlantı kuran, bir bütün olarak kendi gerçeklerine şekil veren aktif katılımcılar olarak gören, onları tutarlı bir teori ve pratik bütünü olarak birleştiren disiplindir (Luthans, 1995: 44; Jerez-Gomez, Cespedes-Lorente ve Valle-Cabrera, 2005: 719; Sun ve Scott, 2003: 205; Zemke, 2001: 40). Bir anlamda, diğer dört disiplinin bir arada varlığını sağlayan ve bu disiplinlerin zeminini oluşturan disiplindir (Taşçı ve Eroğlu, 2004: 92). Sistem düşüncesi, diğer disiplinlerin her birini güçlendirerek bütünün, parçaların toplamından daha fazlası olduğunu söylemektedir (Dallı, 1998: 5-6). Olayların veya problemlerin neden-sonuç ilişkileri üzerinde odaklandığından, uzun vadeli ve kalıcı çözümler üzerinde düşünülmesini yani bir anlamda semptomlarla değil, semptomların altında yatan gerçek problemlere çözüm getirilmesini sağlar (Yang, Watkins ve Marsick, 2004: 32). Sistem düşüncesi bu gibi karmaşık durumlarda bireylerin ayakta kalabilmelerini sağlayacak temel araçtır (Yücel, 2007: 42)

Grup düşüncesini ön plana çıkaran bu disiplinde, tek başına etkinlikleri az olan grup elemanlarının yani sistem parçalarının, tek bir grupta yani öğrenen örgütte toplanarak, "*sinerji*" etkisiyle verimliliklerinin artırılması hedeflenir (Tıgılı, Turan ve Felekoğlu, 2001: 62).

Bireyler, kendi örgütsel işleyişlerinin yanı sıra, faaliyet gösterdikleri sektörü, bunu etkileyen faktörleri iyi analiz edebilmeli ve çevrelerinde yaşanan değişimleri takip edebilecek zihniyet değişikliğine sahip olabilmelidirler (Chen, 2005: 14). Bir örgütte hem yöneticiler hem de bireyler kendi işleyişlerini ne kadar iyi bilirse bilsinler içinde buldukları çevrede yaşanan değişimleri iyi analiz edemedikleri sürece, bu değişimlere uyum sağlayabilmeleri ya da zamanında harekete geçebilmeleri oldukça zordur (Yıldırımışık, 2001: 66).

### Çizelge 2.2. Sistem Düşüncesi

| SİSTEMSİZ DÜŞÜNCE   | SİSTEMLİ DÜŞÜNCE  |
|---|---|
| Parçalara odaklanma   | Resmin bütünü görmeye   |
| Gerçekliği şekillendirirken bireyleri pasif birer unsurlar olarak görme | Gerçekliği şekillendirirken bireyleri aktif birer unsurlar olarak görme |
| Mevcut duruma ani tepki verme   | Geleceğe yönelik adımlarda bulunma                                      |

**Kaynak:** WHITAKER, Patrick (1998). Managing Change in School (2. Basım). Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Senge, sistemli düşünmenin kaldıraç gücü ilkesi açısından da faydalı olduğunu belirtmektedir. Bu ilkeye göre, en iyi sonuçlar büyük ölçekli çabalarla değil, küçük iyi odaklanmış eylemlerle elde edilmektedir. Eylemlerin temelinde yatan yapıları görmek gerekir. Sistemli olmayan düşünce yolları, dikkatleri küçük kaldıraç etkisi olan noktalara yoğunlaştırmaktadır (Öneren, 2008: 169).

Sistem düşüncesinin bir takım yasaları vardır ve düşünceyi kavrayabilmek için bu yasaların bilinmesinde fayda vardır. Senge'nin sistem düşüncesinin yasaları olarak açıkladığı yasalar şunlardır (Senge, 1990: 67-78):

1. Bugünün problemleri, dünün "çözüm"lerinden kaynaklanır.
2. Ne kadar sıkı yüklenirseniz, sistem de o sıklıkla geriye itecektir.
3. Davranış, kötü sonuçlardan önce iyi sonuçlar doğurur.

4. Bir sorundan kolay çıkış, normal olarak o soruna tekrar geri götürür.
5. Tedavi hastalıktan kötü olabilir.
6. Daha hızlı daha yavaştır.
7. Neden ve sonuç, zaman ve uzamda birbiriyle yakından ilintili değildir.
8. Küçük değişiklikler büyük sonuçlar üretebilir ancak en yüksek kaldıraç gücüne sahip olanlar, çoğu kez en az göze görünür olanlardır.
9. Hem pastanız olur hem de onu yiyebilirsiniz, ama aynı anda değil.
10. Bir fili ikiye bölmekle iki küçük fil elde edilmez.
11. Kabahat yükleme diye bir şey yoktur.

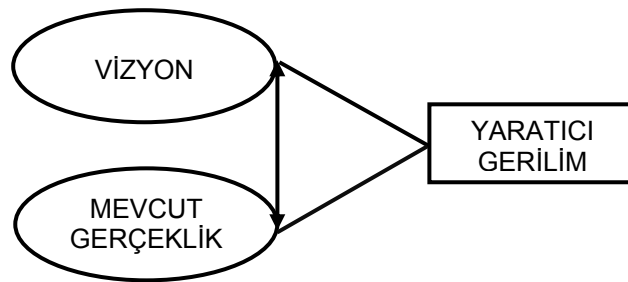
#### **2.1.2.9.2. Kişisel Hâkimiyet (Ustalık)**

Hâkimiyet, Fransızca kökenli bir kelime olup, sonuç üretme, sonuç üretme yolundaki prensiplere hâkim olma kapasitesi anlamına gelen “maitre” kelimesinin karşılığıdır (Ergani, 2006: 45).

Kişisel ustalık, bireylerin görüşlerine sürekli olarak açıklık kazandıran, ufkunu derinleştiren, enerjilerine odaklaştıran, sabrı geliştiren ve gerçeği objektif olarak görmelerine olanak veren bir disiplindir (Gümüştekin ve Yörük, 2002: 192; Düren, 2000: 142). Kişisel ustalık disiplinine sahip olan insanlar, belirli bir amaç için mücadele etmektedirler. Sorgulayıcı, rasyonalist, toplumcu bir yaklaşım içinde bulunmakta ve kendilerini buldukları örgütlerin ayrılmaz bir parçası olarak görmektedirler (Kılıç, 2009: 20). Kişisel bir vizyona sahip olmak ve buna ulaşmak için, kişinin kendi hayatına bir sanatçının yaklaştığı gibi yaklaşması ve kendini sürekli olarak geliştirmesi gerekir. Kişisel yetkinlik disiplinini daha geniş bir ifade ile şu şekilde tanımlanabilir (Çalkavur, 2005: 83):

- Kişinin kendisi için neyin önemli olduğunu, ne yapmak istediğini bilmesi, kafasında geleceğiyle ilgili ulaşmak istediği bir resim yaratması,
- Mevcut durumuyla ilgili olarak kendisine karşı dürüst olması, güçlü yönlerini ve geliştirmesi gereken yönlerini kabul etmesi,
- Mevcut durumuyla ulaşmak istediği vizyon arasındaki farkı kapatmak için çaba göstermesidir.

Kişisel hâkimiyetin sağlanması ve bireylerin inisiyatif kullanabilmesi organizasyonlar için önemli gelişimlerdir. Ancak bu durumun organizasyon için faydalı olabilmesi, liderlik vasıflarına sahip bir yönetici kadrosu ve ortak bir vizyon ile mümkün olabilmektedir. İyi bir lider ve paylaşılan bir vizyon olmaksızın, bireylerin inisiyatif kullanma yetkilerinin olması hem verimsiz bir rekabete hem de organizasyonda gerilime sebep olacaktır. Dolayısıyla sadece kişisel hâkimiyetin sağlandığı bir organizasyonda başarıya ulaşılması ya da örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesini beklemek hata olacaktır. Tüm koşullar yerine getirilip bir uyum sağlandığında, öğrenen organizasyon olmaya başlanacaktır (Yıldırımışık, 2001: 55).



**Şekil 2.9. Yaratıcı Gerilim Prensibi**

**Kaynak:** KILIÇ, Tamer (2003). *Kurum Kültürü ve Liderlik: Kurum Kültürüne Uygun Lider Davranışlarının Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Vizyonları açık bile olsa, bireyler çoğu zaman vizyonları hakkında konuşmakta zorlanırlar. Çünkü vizyonlarıyla gerçeklik arasındaki açıkların had safhada olduğunun farkındadırlar. Ancak vizyonla mevcut gerçeklik



arasındaki açık, aynı zamanda bir enerji kaynağıdır da. Eğer ortada bir açık olmasaydı, o zaman vizyona doğru ilerlemek için herhangi bir eyleme de ihtiyaç olmazdı. Gerçekten de bu açık, yaratıcı enerjinin ana kaynağıdır (Şekil 2.9.). Bu nedenle bu açığa, yaratıcı gerilim denilmektedir. Yaratıcı gerilim ilkesi, kişisel ustalığın merkez ilkesidir ve disiplinin tüm unsurlarını bütünleştirir. O, bir vizyonu mevcut gerçeklikle uyuşmadığı zaman harekete geçiren güçtür (Senge, 1990: 167).

Örgütlerde çalışanlara kişisel ustalık kazandırmanın yolu, öğrenmeyi öğrenmiş bireyler yaratacak sürekli eğitimin kurumsallaşmasından geçmektedir. Bu nedenle örgütlerin eğitim ve geliştirme uygulamalarında, çalışanlara yaşam boyu eğitim anlayışını yerleştirecek ve eğitimde sürekliliği sağlayacak şekilde planlama yapması ve kişisel ustalığı garanti altına alması gerekmektedir (Atak, 2009: 59-60).

#### **2.1.2.9.2.1. Kişisel Yetkinlik ve Duygusal Zekâ**

Kişisel yetkinlik ile ilgili önemli bir unsur da duygusal zekâdır. Duygusal zekâ, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olması, bu duyguları kabul etmesi ve yönlendirmesi olarak tanımlanabilir. Son yılların gelişen teknolojileri ile beynin görüntülenmesini sağlayarak yapılan birçok araştırma, başarı ile Bilişsel Zekâ (BZ = IQ (Intelligence Quotation) = Analitik Zekâ) arasında birebir ilişki olmadığını göstermektedir. Bütün bu çalışmaların sonucunda Duygusal Zeka (DZ = EQ (Emotional Quotation)) kavramı ortaya çıkmıştır. IQ'nın büyük oranda kalıtsal olduğu bilinmekte olup, DZ'nin ise, farkındalık ve üzerinde çalışılması ile büyük oranda geliştirilebildiği, kişinin zorluklar karşısında pes etmemesini, hedeflerinden vazgeçmemesini, yapıcı ve uzun ilişkiler kurabilmesini ve hatta fiziksel sağlığını etkilediği ortaya koyulmuştur (Çalkavur, 2006: 84).

### 2.1.2.9.3. Zihni (Düşünsel) Modeller

Zihni modeller kavramı, literatüre İskoçlu Psikolog Kenneth Craik tarafından 1940'da kazandırılmıştır. İnsanın uzun dönemli hafızası ve kısa dönemli algılaması anlamında kullanılmaktadır (Kılıç, 2000).

Öğrenmede zihni modellerin potansiyel gücünü ilk keşfeden büyük şirket Royal Dutch/Shell olmuştur. 1970'lerde yöneticilere olasılıklara açıklık kazandırma, bu olasılıklardaki iç çelişkileri keşfetme ve yeni olasılıklara dayalı yeni stratejiler geliştirme çabalarında yardımcı olmakla, rekabet üstünlüğü için eşsiz bir kaynak kazandığını keşfetmiştir (Senge, 1993: 196).

Bir işletmede veya kurumda çalışanlar gelip gidebilir, liderlik ve yönetim biçimleri değişebilir ancak örgütün hafızası, davranışları, normları, değerleri ve zihinsel modelleri korunur (Gephart ve diğerleri, 1996: 34).

Zihni modeller, kesin ve açık anlamlar da dâhil olmak üzere kişinin dış dünyaya bakış açısını ifade etmektedir (Dedehayır, 2006: 26). Bireyin dünya görüşü hakkındaki açık ve açık olmayan anlayışını temsil eder (Koç, 2006: 77). Zihni modellerde amaç, bireylerin bilinçaltında var olan kalıplaşmış düşünce yapılarının değiştirilmesidir (Gödek, 2001: 83). Öğrenen örgütlerde öncelikle yöneticiler bu kalıplaşmış düşüncelerden uzaklaşmalı ve ardından çalışanlar gelişmeye ve düşünce yapılarını değiştirmeye yönlendirilmelidir (Karababa, 2003: 36-37).

Bir organizasyonda zihni modellerle çalışma kapasitesini geliştirmek, hem yeni becerilerin öğrenilmesini, hem de bu becerilerin günlük yaşamda yer almasına sağlayarak kurumsal yeniliklerin hayata geçirilmesini sağlar (Gümüştekin ve Yörük, 2002: 192). Bu düşünce takım halinde öğrenme disiplininin temelini oluşturacaktır.

Zihni modellerin baskısından kurtulmak örgütlerde öğrenmeyi de kolaylaştıracak bir faktördür. Kalıplaşmış bir takım anlayışlar, yaşanan olaylardan ders alınmasını ve öğrenmeyi engellemektedir (Yücel, 2007: 36).

Örneğin ast-üst ilişkisi sebebiyle genellikle çalışanlar amirlerinin isteklerini sorgulamadan yerine getirmektedirler. Bunun temelinde çoğunlukla astın, üstün taleplerini sorgulamasının yanlış olacağına dayanan zihni model yatmaktadır. Ancak yine aynı zihni model, mevcut bir hatanın düzeltilmesini de engellemektedir. Emirlerin sorgulanmamasına ve üstlerin daima doğru karar aldığına dair bu zihni model, mevcut olan hataların da devam etmesine sebep olacaktır. Dolayısıyla öncelikle yönetim daha sonra da tüm çalışanlar önyargılardan kurtulmalı ve zihni modellerini geliştirmeyi öğrenmelidirler. Aksi takdirde örgütsel öğrenme gerçekleşmeyecektir (Yıldırımışık, 2001: 58; Yücel, 2007: 36).

Örgütsel öğrenme, kişilerin ve ekiplerin paylaştıkları şirkete, pazarlara ve rakiplere ilişkin zihni modellerini değiştirdikleri bir süreç sonucunda ortaya çıkmaktadır. Örneğin dünyanın en büyük medya imparatorluğunu kuran Ted Turner bu pazarda sesini duyurmaya başladığında, rakipleri sahip oldukları zihni modellerin etkisi ile girişimciyi tuhaf bir şive ile konuşan güneyli ifadesi ile küçümseme hatasına düşmüşlerdir (Efil, 2007: 402). Kendi düşünsel modellerinin farkında olmayan, başkalarının kendisinden farklı düşünsel modellere sahip olabileceğini görememektedir. Dolayısıyla aynı olaylar karşısında kendisinden farklı algılamaların ve eylemlerin olmasını anlayamamakta ve başkalarını da kendi düşünsel modellerine göre yargılamaktadır. Böyle bir durumda iletişim kurmak, kişilerin birbirini anlaması ve bir arada çalışmak oldukça zorlaşır (Çalkavur, 2005: 87).

Tarih boyunca oluşan her yeni model sayısal ve veri tabanlarından çok insanın düşünsel modellerinin eseridir. İnsanların zihni modelleri, politik ve sosyal yapıda bulunan ve yeni bir sistem oluşturmaya yarayacak sayısal ve yazımsal bütün modelleri içinde barındırır. Bu nedendir ki bir sistemin yapısını oluştururken, kişilerin mental açıdan beklentileri şu 3 grupta toplanabilir (Tıǧlı, Turan ve Felekoǧlu, 2001: 63):

1. **Sistem Yapısından Kaynaklanan Beklentiler:** Sistem içerisinde bulunan personelin sistemdeki konumu ön plana çıkmaktadır.

Kişilerin bu konudaki beklentileri genellikle yüksek olmakla beraber, bu konudan sistem yararı doğrultusunda faydalanmak mümkündür. Kişilerin bu konudaki atılımları meşru hale getirilerek rahat ve samimi bir rekabet ortamı yaratılabilir. Bu ortamda kurallar net olarak belirlendiği takdirde, personel arasında herhangi bir kırgınlık ortaya çıkmayacağı gibi karşılıklı yardımlaşmayı da güçlendirir. Tüm bunlar öğrenen bir örgütün bünyesinde gerçekleştirildiği takdirde, örgüt içindeki öğrenme katsayısı bir hayli artacaktır.

2. **Sistemin Politikalarından Kaynaklanan Beklentiler:** Bu gruptaki beklentiler, daha çok örgütün üst düzey yetkilerine dayanmaktadır. Personel politikaları burada ön plana çıkmaktadır. Çünkü bir organizasyonda çalışan personel kendine değer verildiğini bilmek ister. Eğer bu, personele hissettirebilirse kişi kendini daha rahat bir ortamda hissedecek ve çalışması daha verimli olacaktır.
3. **Sistemin Geçmiş Yapısından Kaynaklanan Beklentiler:** Bu grup ise, organizasyona yeni katılan personeli ilgilendirmektedir. Çünkü organizasyona yeni katılan personelin ilk rehberi, organizasyon hakkında içte ve dışta aldığı duyumlardır.

#### 2.1.2.9.4. Paylaşılan Bir Vizyon (Görme Gücü) Oluşturma

Vizyon, bireylerin veya organizasyonların gelecekte nerede ve nasıl olacaklarını ifade eden anlayış, görüş ve düşüncelerdir (Dixon, 1994; Collie ve Taylor, 2004: 141). Latince “videre” kelimesinden gelmekte ve görmek anlamında kullanılmaktadır. Buradaki “görmek” daha zengin içerikli, görsel bir imajı ifade etmektedir (Kılıç, 2000: 55). Bir işletmenin veya kurumun dinamiği, işletmenin ne yapması gerektiğini açık bir şekilde bilmesi durumunda oluşur. Çünkü bir şeyin nasıl yapıldığı, en az ne yapıldığı kadar önemlidir.

Çalışanlar, çalışma hayatlarında önemli yer tutan bazı sorulara yanıt aramak isterler (Quigley, 1998: 29):

- Kurumun temsil ettiği ayırt edici ve temel inançları nelerdir? (Değerler)

- Kurum bugün ne durumdadır ve ne duruma gelmeye gayret göstermektedir? (Amaç)
- Kurum nasıl bir bağlılığa sahiptir ve nereye gitmektedir? (Hedef)

Bu soruların yanıtları, ortak değerlere dayanan vizyonun temel unsurlarını oluşturmaktadır.

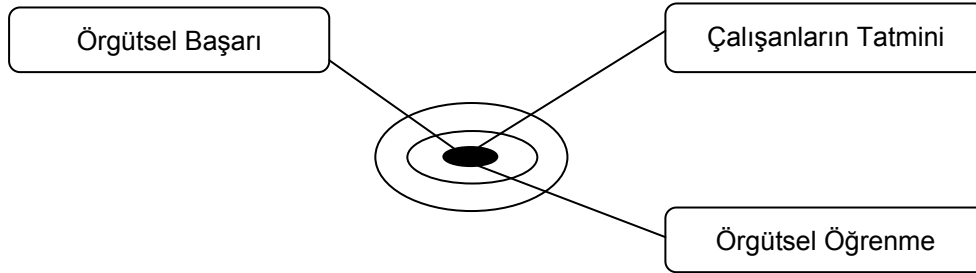
Bireysel görüşleri paylaşılan bir görüş haline getirmek önemlidir. Bu bir araya getiriş, ancak vizyon paylaşımı ile söz konusudur (Pekel, 2007: 10). Senge, paylaşılan vizyonu bir hologram olarak tanımlamaktadır. Hologram, ışık kaynaklarını etkileşime sokarak yaratılan üç boyutlu imgedir. Bir fotoğraf ortadan ikiye kesilirse, her bir kesik parça tüm imgenin sadece bir kısmını gösterir. Ancak bir hologram bölünürse, her bir parça tüm imgeyi tam olarak gösterir. Aynı şekilde hologram bölmeye devam edildiğinde, bölünenler ne kadar küçük olursa olsun, her parça imgenin bütünü gösterir. Yine bunun gibi, eğer bir grup insan organizasyon içinde bir vizyonu paylaşmak için bir araya gelirlse, her biri organizasyon resmini en iyi haliyle görür. Her biri bütünü sorumluluğunu sadece kendi parçasından değil, bir bütün olarak taşır. Hologramı oluşturan parçaların özdeş olmaması ise, her bir parçanın tüm imgeyi eşsiz bir bakış açısı ile göstermesi açısından büyük önem taşımaktadır (Senge, 1990: 233).

Eğer bir organizasyonda gerçek bir görme gücü (vizyon) varsa, insanlar kendilerine öyle söylendiği için değil, kendileri istedikleri için kendilerini aşar ve öğrenirler (Boyacı,2007: 16-17). Ortak vizyon, katılımcılığın ve samimiyetin ön planda tutulduğu, sürekli büyümeyi hedefleyen ve liderlerin günlük faaliyetlerinin ortak bir ögesini oluşturan bir yapı meydana getirir (Özdayı ve Özcan, 2005: 41).

Paylaşılan bir vizyona sahip örgütlerde vizyon (Güçlü ve Türkoğlu, 2003: 142);

- Toplu varoluş duygusu yaratır.
- Kalıcı amaç duygusu yaratır.

- Bir başarı ölçütü içerir.
- Günlük konuları aşmayı sağlar.
- Hem şimdiki zamanda hem de gelecekte meşru bir anlama sahiptir.
- Lider ve izleyicilerine eylem yetkisi verir.



**Şekil 2.10. Paylaşılan Vizyon**

**Kaynak:** BENLİ, Erdoğan (2001). *Öğrenen Organizasyonlar ve Bir Organizasyonun Öğrenen Organizasyon Olabilme Potansiyelinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Öğrenen örgüt olmada kararlılık iyi bir başlangıç olmakla beraber işletme için yeterli olmayacaktır. Uygulamaya geçilebilmesi için bir vizyon yaratılmalı ve tüm çalışanlar tarafından benimsenmesi sağlanmalıdır. Vizyon oluşturulup tüm çalışanlar tarafından benimsendikten sonra işletme stratejisine entegre edilmelidir (Pedler, Burgoyne ve Boydell, 1998: 71-72).

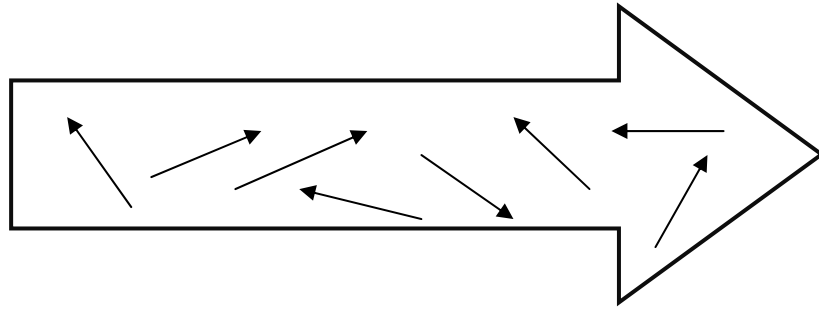
Paylaşılan vizyonun oluşturulması, geleceğe dair paylaşılan bir görüşün ortaya çıkarılması yeteneğini gerektirir. Bu yeteneğin oluşturulması, bir uyum gösterip kabullenmeden çok, çalışanların taahhüt ve bağlılığını güçlendirmektedir (Dallı, 1998: 8). Bu yeteneği oluşturamayanlar bir başkasının vizyonunu sahiplenmekte ve bunun sonucu da bağlılık değil, uyum olmaktadır (Atak, 2009: 61).

Kamu yönetiminde vizyon kavramı düşünüldüğünde, genel olarak hükümetlerin ve kamu kurumlarının ortak vizyonları paylaştıkları söylenebilir. Ancak ortak vizyonların genellikle olağanüstü durumlarda hatırlanması ise öğrenme önünde önemli bir engel oluşturmaktadır (Şanal, 2009: 52).

### 2.1.2.9.5. Takım Halinde Öğrenme

Takım çalışmasının gerçekleştirilebilmesi için işletmenin örgüt yapısının ve örgütsel öğrenmesinin sürekli bir biçimde olması gerekmektedir (Gard, Lindström ve Dallner, 2003). Senge'nin bakış açısına göre takım halinde öğrenmenin temeli ise iletişimdir. Belbin de bu iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için, takımların ideal büyüklüğünün altı kişiden oluşması gerektiğini belirtmiştir (Hosley ve diğerleri, 1994: 9).

Takım çalışmasında, bir grup insan belli amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelirler ve buna "hizalanma" denmektedir. Şekil 2.11. enerjileri birbirleriyle ters yönde işleyip bu hizalanmayı gerçekleştiremeyen takımların durumlarını göstermektedir.

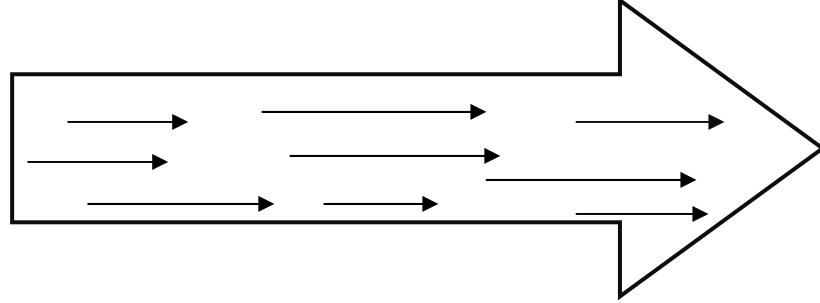


**Şekil 2.11. Üyelerinin Enerjileri Farklı Yönde Olan Takım**

**Kaynak:** SENGE, Peter M. (1993). (2. Basım). *Beşinci Disiplin* (Çeviren: Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 255.

Görece olarak birbiriyle hizalanmamış takımın temel özelliği ziyan edilmiş enerjidir. Tek tek bireyler olağanüstü çalışıyor olabilirler, ancak bu çabalar yeterli verimlilikte değilse, yapılanlar takım çalışmasına dönüşmemektedir. Bunun tam aksi olarak eğer bir takım daha iyi hizalanırsa, bir yön ortaklığı ortaya çıkar ve bireylerin enerjileri birbiriyle uyum içine girer (Şekil 2.12). Daha az enerji ziyan olur. Gerçekte bir rezonans ve sinerji gelişir (Senge, 1990: 255). Büyük bir ahenk ile bir parçayı çalan orkestraların, müzik gruplarının ve bir basketbol maçında takımı oluşturan sporcuların sanki ortak

bir büyümenin etkisi altında performanslarının zirvesine ulaşmaları gibi (Efil, 2007: 402-403).



**Şekil 2.12. Üyelerinin Enerjileri Aynı Yönde Olan Takım**

**Kaynak:** SENGE, Peter M. (1993). (2. Basım). *Beşinci Disiplin* (Çeviren: Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 256.

Takım halinde öğrenme, hizalanma ve bir takımın üyelerinin gerçekten arzuladığı sonuçları yaratma kapasitesini geliştirme sürecidir. Ortak vizyon geliştirme ve kişisel ustalık disiplini üzerine kurulur (Teare ve Dealtry, 1998: 257). Ancak ortak vizyon ve yetenek yeterli değildir. Dünya, yetenekli bireylerden oluşan ve bir süre için aynı vizyonu paylaşıp da öğrenmeyi yine de başaramayan takımlarla doludur (Senge, 1990: 257).

Takım, öğrenmeye çalışmadan önce takım haline gelmelidir. Bir takımın başarıya ulaşabilmesi için dört aşamaya ihtiyacı vardır (Üner, 2010):

- 1. Formlaşması:** Bir grup birbirleri ile anlaşmaya başladıkları zaman o zaman bir işi minimum zamanda tamamlarlar.
- 2. Heyecanlanması:** Stresli bir tartışmadan sonra bile beraber çalışabilirler.
- 3. Normlaşma:** Roller kabul edildiği zaman takım oluşmaya başlar ve bilgiler paylaşılır.
- 4. Görevini yerine getirmeye başlama:** Verimde, kalitede ve karar vermede takım öğrenmesi hayattır çünkü takım insan değil, modern



organizasyonların esas öğrenme üniteleridir (Loewen ve Loo: 2004: 262).

Düşünsel modeller disiplinde görülen nitelikli konuşma becerileri ile bireysel farklılıklar ortaya konularak, ortak bir zekâ oluşturulabilir. Burada önemli olan tartışma değil, diyalog yoluyla insanların birbirini anlaması ve bildiklerini paylaşmasıdır (Yazıcı, 1999a: 100). Öte yandan, çalışanları daha bilgili kılarak öğrenme düzeylerini yükseltmek mümkündür. Bireysel ve takım halinde tüm çalışanların öğrenme düzeylerinin gelişmesi; yeni düşünceler, uygulamalar ve ek değer sağlayan yetenek gelişimleri olarak organizasyonun bütününe yansır ve rekabet gücüne olumlu katkı sağlar (Pfeffer, 1995).

Takım halinde öğrenmenin bir diğer önemi de yarattığı etkinin sadece olduğu takımla sınırlı kalmamasıdır. Alınan kararlar, sorunlara yaklaşım şekli, yeni uygulamalar diğer takımlar tarafından da değerlendirilecek, hatta faydalı olacağına inanılanlar benimsenecek ve uygulamaya geçirilecektir. Bu durum, hem öğrenmenin yaygınlaşmasını sağlayacak, hem de takımlar arasında öğrenme ilişkisi oluşturarak, yeni bir döngü oluşturacaktır (Yıldırımışık, 2001: 64-65).

Takım halinde öğrenme bir disiplin olarak öğrenen organizasyonlarda kullanılırken, takım çalışmasının etkiliği ön plana çıkmıştır. MIT Örgütsel Öğrenme Merkezi'nde (Organizational Learning Center) Senge ve arkadaşları, takımla çalışanların davranışlarını etkileyen davranış kalıplarından yola çıkarak, takımlarda bunu ortadan kaldırmak ve daha etkili bir paylaşım yaratarak takım çalışmalarının verimliliğini arttırmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla hazırlanan ve "Takım Halinde Öğrenme Laboratuvarı" olarak nitelenen teknikler bütünü, bugün dünyada birçok işletmede yaygın olarak kullanılmaktadır (Yazıcı, 2001: 164).

Takım halinde öğrenmenin önündeki en önemli engel, örgütsel öğrenme bariyerleri kısmında belirtilen savunmacı rutinlerdir. İşte diyalog, bu rutinlerin ortaya çıkarılmasındaki ve engellenmesindeki en önemli araçtır (Boyacı, 2007: 18). Diyalog, takım içinde öğrenmeyi aksatan etkileşim biçimlerinin

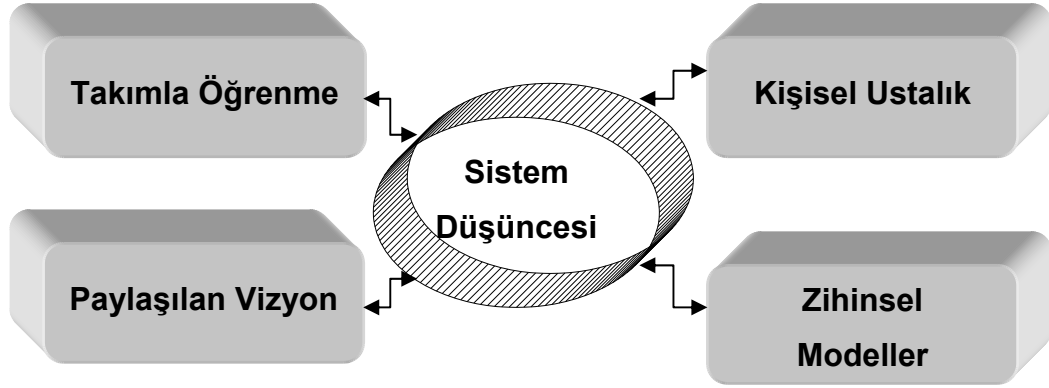
nasıl teşhis edilebileceğini öğrenmeyi de kapsar (Easterby-Smith, 1997: 1090). Takım halinde öğrenme disiplininin bir diğer koşulu tartışmadır. Tartışma diyalogun gerekli karşıtıdır. Eğer takım bir fikir birliğine varacak ve kararlar alacaksa biraz tartışmaya ihtiyaç vardır. Üzerinde fikir birliğine varılmış karara veya çözüme alternatif görüşlerden gidilmelidir. Öğrenen bir takım diyalog ile tartışma arasında gidip gelmeyi başarmıştır (İşdar, 2006).

#### 2.1.2.9.5.1. Kişilik Dinamikleri

Sandra Seagal ve David Horne tarafından yazılan “Human Dynamics (Kişilik Dinamikleri)” isimli kitap, bireysel farklılıkların ve bunların kazandırdığı zenginliklerin takım ruhunu nasıl meydana getirdiğini kapsamlı bir şekilde anlatmaktadır. Kişiye göre değişen ve büyük bir olasılıkla genetik olarak sahip olunan farklılıklar, farklı öğrenme şekillerini de beraberinde getirmektedir. Eğitim sistemi açısından bir durum değerlendirmesi yapıldığında ise, eğitim sistemlerinin birçoğunun, öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıklarını göz önüne almadığı ve standart bir yöntemin hepsi için geçerli olacağını savunduğu ve öğrencilerin kolayca hiperaktif, yavaş, yaramaz, dikkatsiz gibi sıfatlarla tanımlanabildiklerini ortaya koymaktadır. Bu anlamda kişilik dinamiklerinden faydalanarak bireysel farklılıklardan takım halinde öğrenmeye geçebilmek için bu hususlara önem verilmesinde yarar vardır. Çünkü öğrenciler kendilerine uygun görülen bu sıfatları benimsediklerinde ona uygun davranmaya başlarlar (Çalkavur, 2006: 91-92).

Şekil 2.13.'de görüldüğü gibi öğrenerek kendini geliştiren örgütler, olay ve olguları bir bütün halinde, bütün kalıp ve ilişkileriyle birlikte anlatan *sistem düşüncesi*; kişisel veya profesyonel olsun, hayatın her yönünde özel bir yeterlilik düzeyini akla getiren *kişisel ustalık*; yaratıcılık, sezgi ve hayal gücünün daha üst düzeyde kullanımı ile yeni anlayışlar getiren *zihinsel modeller*; geleceğe yönelik ortak resimleri oluşturma olarak görülen *paylaşılan bir vizyon oluşturma* ve son olarak, diyalogu besleyen, enerjiyi, ürünleri ve becerileri en üst düzeye çıkararak ortak çalışma becerisi

göstermeyi anlatan *takım çalışması* olmak üzere beş temel disiplin üzerine kurulurlar (Balay, 2004: 27-28).



**Şekil 2.13. Öğrenen Örgütlerin Beş Temel Disiplini**

Senge'nin öğrenen örgüt yaklaşımına getirmiş olduğu yenilik, sistem düşüncesi disiplini ile diğer disiplinlerin tamamının bütüncül bir bakış açısıyla incelenerek, resmin bir bütün olarak görülmesidir.

#### 2.1.2.10. Geleneksel ve Öğrenen Örgütlerin Karşılaştırılması

Etkili bir öğrenen örgütte olması gerekenler şunlardır (Beckhard ve Pritchard, 1992: 22-23):

- İşletmenin nasıl çalışması gerektiği konusunda açık bir çerçeve çizilmiştir.
- Çalışanların çalıştığı örgütteki kural ve normlara uymasını sağlayacak ödül mekanizması kurulmuştur.
- Personelin öğrenme açısından yaptıkları ve yapacaklarını değerlendiren performans değerlendirme sistemleri ve kariyer gelişim sistemleri mevcuttur.
- Sürekli bilgiyi sağlayan geribildirim sistemleri kurulmuştur.

- Öğrenmenin öncelikli olduğu bir iletişim stratejisi ve programı yerleşmiştir.
- Değişim stratejilerini ve değerleri desteklemek amacıyla tasarlanan eğitim programları dönüşümü destekler niteliktedir.
- Stratejik planlama süreci eylemden ziyade, öğrenme sürecine odaklanmıştır.
- Başarmak ile yapmak arasındaki dengeyi destekleyecek gerekli bilgi sistemleri tasarlanmıştır.

### Çizelge 2.3. Geleneksel ve Öğrenen Örgütlerin Özellikleri

| FAKTÖRLER                     | GELENEKSEL ÖRGÜT  | ÖĞRENEN ÖRGÜT   |
|-------------------------------|---|---|
| <b>Geleneksel Yönelme</b>     | Vizyon, tepe yönetim tarafından önceden belirlenir. Açık, kapsamlı stratejik vizyon yol gösterir.                                 | Birçok yeni yönetim kademesinin katkısı sonucu ortaya çıkar. Paylaşılmış bir vizyon vardır, tepe yönetimi bu vizyonu sürdürür ve geliştirir.  |
| <b>Düşünce Üretimi</b>        | Tepe yönetimi ne yapılacağına karar verir. Örgüt çalışanları buna göre hareket eder.  | Fikirlerin üretimi, tasarımı ve uygulanması örgütün tüm çalışanlarının katkısıyla belirlenir.   |
| <b>Örgütsel Düşünme</b>       | Her kişi, kendi işinden sorumludur ve birey yeteneğini geliştirmeye odaklanmaktadır.  | Çalışanlar birbirlerinin işlerinden bağlantılı ve birbirini etkileyecek şekilde düşünmekte, algılamaktadır.   |
| <b>Çatışma Çözümü</b>         | Çatışmalar güç kullanımı, hiyerarşik etki veya baskı yoluyla çözülmektedir.   | Çatışmalar, örgüt çalışanların ortak çabası, işbirliği ve ekip halinde öğrenmeden yararlanılarak çözülür.   |
| <b>Liderlik ve Motivasyon</b> | Liderin rolü, örgüt vizyonunu tayin etmek, ödül ve ceza vermek, işgören faaliyetlerine ilişkin ayrıntılı kontrolü sürdürmektedir. | Liderin rolü, paylaşılmış bir vizyon inşa etmek, katılımı teşvik etmek, yetki devri ve karizmatik liderlikten yararlanarak girişimin her düzeyinde etkin karar vermeyi teşvik etmektedir. |

**Kaynak:** GENÇ, Nurullah (2007a). (1. Basım). Meslek Yüksek Okulları İçin Yönetim ve Organizasyon. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş., s.114.

Öğrenme özellikleri açısından geleneksel örgütler ile öğrenen örgütler arasındaki farklar Çizelge 2.4.'de özetlenmektedir (Braham, 1998: 19-20).

### Çizelge 2.4. Öğrenme Özellikleri Açısından Geleneksel Örgütler ile Öğrenen Örgütlerin Karşılaştırılması

| ÖĞRENME ÖZELLİKLERİ                        | GELENEKSEL ÖRGÜTLER   | ÖĞRENEN ÖRGÜTLER   |
|--|---|--|
| Öğrenen Kim?                               | Bir yerlere gönderilenler, ödüllendirilenler ya da benzer gruplar (yöneticiler, satış elemanları) | Herkes; tüm çalışanlar, tüm bölüm ve düzeydeki elemanlar   |
| Öğreten Kim?                               | Kurum içinden eğitimci ya da dışarıdan gelen uzmanlar   | İşe en yakın olan kişiler, eğitimciler, uzmanlar   |
| Sorumlu Kim?                               | Eğitim departmanı   | Herkes   |
| İnsanlar ne tür öğrenme araçları kullanır? | Dersler, iş sırasında eğitim, usta-çırak ilişkisi, formal eğitim, öğrenme planları                | Dersler, iş sırasında eğitim, öğrenme planları, kıyaslamalar, ekipler, kişisel çabalar, ikili çalışmalar |
| Çalışanlar ne zaman öğrenirler?            | Zorunlu olduklarında, ilk birkaç ay, gerek olduğunda  | Her zaman, uzun dönemli  |
| Çalışanlar ne tür beceriler öğrenirler?    | Teknik  | Teknik, ticari, kişiler arası, öğrenmeyi öğrenirler  |
| Nerede öğrenirler?                         | Sınıflarda, işyerlerinde  | Sınıflarda, toplantılarda, işyerlerinde, her yerde   |
| Zamanlama                                  | Bugünün ihtiyaçları   | Gelecekteki ihtiyaçlar   |
| Duygular                                   | Heyecansız  | Coşkulu  |

**Kaynak:** BRAHAM, Barbara J. (1998). (1. Basım). *Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak* (Çeviren: Ali Tekcan). İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım Ticaret Ltd. Şti., s. 20.

#### 2.1.2.11. Öğrenen Örgütlerin Yedi Zorunlu Davranışı

Watkins ve Marsick' e (1997) göre öğrenen bir örgüt olma özellikleri yedi başlık altında toplanmaktadır. Eğitim örgütleri için de kullanılabilir bu özellikler, yaratıcılığı sağlayıp yeni bilgi ve fikirleri örgüt içerisine getirerek öğrenme eylemini sürekli hale getirmektedir. Etkili ve başarılı bir örgütsel değişim ve bunun sonucunda ortaya çıkan performans artışı için örgütsel düzeyde öğrenme gerekli olmakla birlikte, uygulama aşamasında da örgütlerin gözlemlenebilen ve ölçülebilen bazı zorunlu davranışları göstermeleri gerekmektedir. Bunlar; sürekli öğrenme fırsatları yaratmak, diyalogu ve soru sormayı desteklemek, yardımlaşma ve takım halinde öğrenmeyi desteklemek, öğrenmeyi yakalayıp paylaşan sistemler kurmak, ortak bir vizyon için kişileri güçlendirmek, örgüt ile çevresi arasında bağlantı

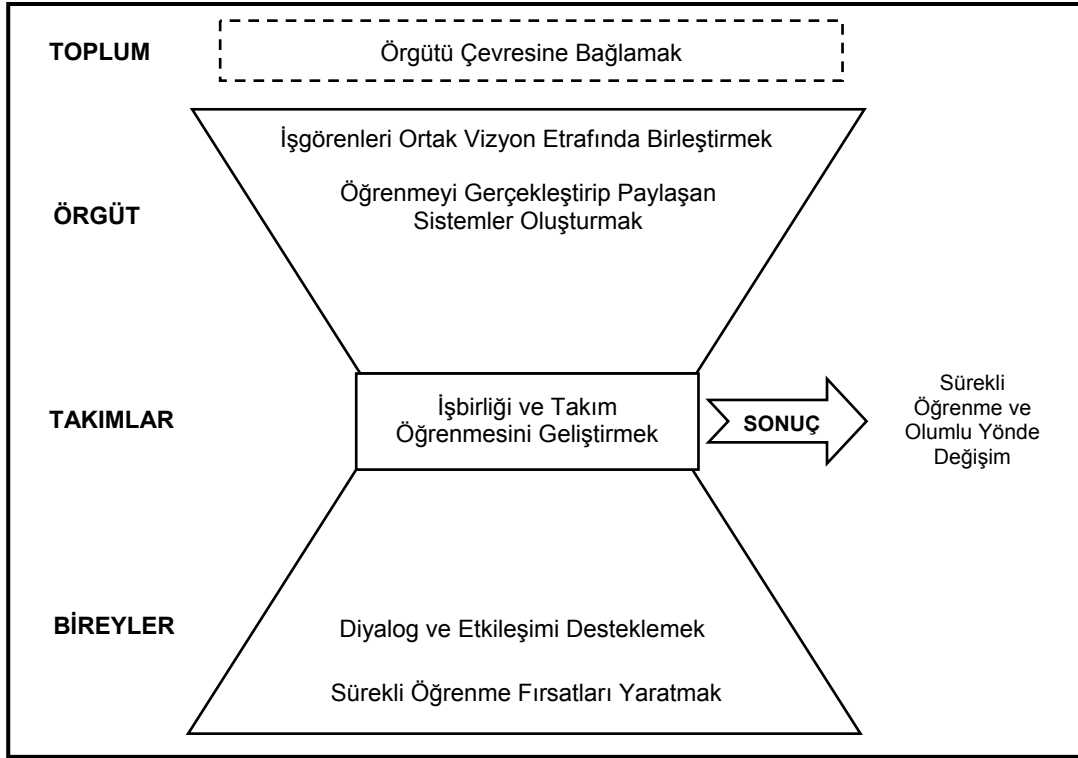
kurmak ve liderin model oluşturması ve öğrenmeyi desteklemesidir (Watkins ve Marsick, 1999).

**Çizelge 2.5. Watkins ve Marsick'in Öğrenen Örgüt Modeli**

| YAPILMASI GEREKENLER                                       | TANIMLARI  |
|--|--|
| <b>Sürekli Öğrenme Fırsatları Yaratmak</b>                 | Öğrenme yapılan işin içerisine yerleştirilir. Kişiler çalışırken öğrenirler ve fırsatlar ise sürekli eğitim ve büyüme ile sağlanır.  |
| <b>Diyalogu ve Soru Sormayı Destekleme</b>                 | Örgüt kültürü soru sormayı, geribildirimi ve deney yapmayı destekler hale gelir ve kişiler nedenleri araştırma, görüşlerini belirtme ve başkalarının görüşlerini dinleyip sorgulama becerilerini geliştirirler.  |
| <b>Yardımlaşma ve Takım Halinde Öğrenmeyi Destekleme</b>   | İş değişik düşünce biçimlerini yakalamak üzere takımlara göre biçimlendirilir, grupların birlikte öğrenip, birlikte çalışmalarını beklenir, işbirliğine değer verilir ve ödüllendirilir.   |
| <b>Öğrenmeyi Yakalayıp Paylaşan Sistemler Kurma</b>        | Öğrenmeyi paylaşabilmek için teknolojik sistemler kurulur, işe entegre edilir, erişim sağlanır ve korunur.   |
| <b>Ortak Bir Vizyon İçin Kişileri Güçlendirme</b>          | Kişiler ortak bir vizyonu oluşturma, sahiplenme ve uygulama aşamalarında rol alırlar, kişilerin sorumluluklarını, öğrenme isteklerini güçlendirmek için karar verme ile sorumluluk eşit olarak dağıtılır.  |
| <b>Örgüt İle Çevresi Arasında Bağlantı Kurma</b>           | Kişilere yaptıkları işin bütün kurum üzerindeki etkilerini görmeleri sağlanır, böylece kişiler çevreyi gözden geçirip edindikleri bilgiler ile işlerindeki uygulamaları değiştirebilirler. Örgütün aynı zamanda içerisinde bulunduğu toplumla da sıkı bir bağı vardır. |
| <b>Liderin Model Oluşturması ve Öğrenmeyi Desteklemesi</b> | Liderler öğrenme modeli oluştururlar, öğrenmeyi desteklerler ve işle ilgili stratejileri belirlemede öğrenmeyi kullanırlar.  |

**Kaynak:** WATKİNS, Karen E. ve Victoria J. MARSICK (1997). Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ): Participant's Guide for Interpreting Results. Yayınlanmamış çalışmaları.

Watkins ve Marsick'in (1997) öğrenen örgüt modeli, Senge'nin (1993) öğrenen örgüt modelini de içeren çalışan personel ile örgütü birleştiren bir yapıya sahiptir. Değişen çevre ile uyum gösterme, ortak kapasite kullanımı ile bilgiyi anlama ve yorumlama, sürekli öğrenme faaliyetlerinde bulunarak değişim süresince yeni bilgi üretme, sistem ve uygulamalarda bilgiyi yerleştirme ve bilginin yeni ürün ve hizmetlere dönüştürülmesi bu birleştirici yapının karakteristik özelliğidir. Bu yapıya sahip örgütlerde öğrenme işin içerisine yerleştirilerek, sürekli ve dinamik bir yapıya dönüştürülmektedir (Watkins ve Marsick, 1993: 4).



**Şekil 2.14. Öğrenen Örgütlerin Yedi Zorunlu Eylemi**

**Kaynak:** WATKINS, Karen E. ve Victoria J. MARSICK (1993). *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change* (1. Basım). San Francisco: Jossey-Bass Business and Management Series, 10.

Öğrenen örgütlerin yedi zorunlu eylemi aşağıda açıklanmıştır (Watkins ve Marsick'ten aktaran Demir, 2006: 46-49):

#### 2.1.2.11.1. Sürekli Öğrenme Fırsatları Yaratmak

Öğrenme, öğrenen örgütlerin temelini oluşturmaktadır. Birey, takım, örgüt, örgütler arası ve hatta toplum düzeyinde bilginin yayılması için, ilk önce yeni davranışların edinilmesi gereklidir. Öğrenme, bireylerin ve takımların sürekli öğrenme fırsatlarını yaratması ve bunları değerlendirmesi neticesinde gerçekleşmektedir. Çalışanlar, sorgulayıcı bir yaklaşımla tecrübelerini ve hatalarını birer fırsat olarak görüp değerlendirirlerse, yeni davranışlar kazanabilirler.

Çalışanların istenilen düzeyde öğrenmeyi sağlayabilmesi için, örgütün bunu destekler nitelikte maddi ve manevi desteğini çalışanlarına hissettirmesi, öğrenme için yeterli zamanı sağlaması ve çalışanlarına bilgi ve teknolojileri bulup bunları kullanma becerisini kazandırması gerekir. Bu uygulamaların örgüt tarafından yerine getirilmesiyle oluşturulan sürekli öğrenme fırsatlarını değerlendirenlerin çalışanların ödüllendirilmesi de öğrenmenin sürekliliğini açısından önemlidir.

#### **2.1.2.11.2. Diyalogu ve Soru Sormayı Destekleme**

Çalışanların birbirleriyle etkileşimlerini arttırmaları, yeni beceriler kazanmalarında itici bir güç oluşturmaktadır. Örgüt içerisindeki her statüdeki personelin diyalog içerisinde bulunması, yatay ve dikey kademeler arasında düzeltici dönütlerin alınması bağlamında, iletişime önemli bir katkı sağlamaktadır. Örgütün her kademesindeki personel, iletişim sürecindeki düzeltilmesi gereken eylemleri, pozisyonlarına bağlı kalmadan birbirleri ile paylaşmalı ve örgüt yapısı da soru sormayı destekleyen bir yapıda olmalıdır. Bu anlamda personelin de bu eleştirileri birer öğrenme fırsatı olarak görüp, olumlu bir bakış açısı geliştirmeleri gerekir.

#### **2.1.2.11.3. Yardımlaşma ve Takım Halinde Öğrenmeyi Destekleme**

Bireysel farklılıklar, kültür ve diğer farklılıklar takım düzeyinde öğrenmeye katkı sağlayacak ve sinerji oluşturabilecek faktörler olarak görülmelidir. Öğrenmenin bireysel düzeyden takım düzeyine geçmesi, örgüt düzeyinde öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan koşuldur. Alınacak kararlarda bireysel davranmak yerine, takım düzeyinde davranılması, öğrenme için daha sağlıklı bir ortam yaratacaktır. Takım içerisinde alınan kararlar sonucunda elde edilen başarıların takım düzeyinde ödüllendirilmesi, takım olarak yardımlaşmayı ve dayanışmayı arttıracak ve başarıyı sürekli bir faaliyet haline getirecektir. Takım olarak alınan kararda özgür bir ortam



yaratılması da, takımların alınan kararlarda daha verimli hale gelmelerini sağlayacaktır.

#### **2.1.2.11.4. Öğrenmeyi Yakalayıp Paylaşan Sistemler Kurma**

Öğrenen örgütlerde bilgi paylaşımı sadece örgütle sınırlı kalmayıp diğer örgütlerle de alakalı olduğundan, iletişim olanaklarının eşgüdümlü bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Aileleri kapsayan seminer, toplantı ve paneller; iletişimi destekleyen tekli ve çoklu iletişim teknolojilerinin kullanımı yoluyla yapılan etkinlikler; sürekli veya belirli sürelerde ihtiyaca göre gerçekleştirilen paylaşım ve mübadele görüşmeleri, bu bağlamda gerek örgüt içerisinde gerekse örgütün çevresindeki örgütler ve diğer unsurlar arasındaki sürekli iletişimi artıracak ve öğrenmeyi paylaşan sistemler yaratacaktır.

#### **2.1.2.11.5. Ortak Bir Vizyon İçin Kişileri Güçlendirme**

Vizyon, örgütün gelecekte kendisini nerede görmek istediğinin resmidir. Örgütün gelecekte kendisini görmek istediği bu resim, çalışanlarının katkıları, bireysel vizyonlarının paylaşımı ve bunun sonucunda ortak bir vizyonun oluşturması ile mümkündür. Ancak birçok örgüt çalışanının, genellikle üst yönetim tarafından önceden tanımlanmış bir vizyonu sahiplenmeleri beklenmemelidir. Çalışanlar tarafından sahiplenilmeyen bir örgüt vizyonu, önceden vizyon ile tanımlanmış görevlerin dışındaki bireysel, takım, örgüt ve örgüt ötesi düzeydeki öğrenme çabalarının da önüne geçecektir.

#### **2.1.2.11.6. Örgüt İle Çevresi Arasında Bağlantı Kurma**

Örgüt, girdileri ve çıktıları çevresi tarafında oluşturulan ve kullanılan bir yapıya sahiptir. Çevresi ile bütünleşmiş ve iletişim olanaklarını yeterli seviyede kullanan bir örgüt, aynı zamanda oluşturulacak vizyona da önemli bir katkı sağlamaktadır. Örgüt ile çevresi arasında kurulan çift yönlü iletişim

sağlıklı bir şekilde işletildiği sürece, örgütün girdileri ve çıktıları nitelik ve nicelik yönünden artacak ve iletişim de sürekli hale gelecektir.

#### **2.1.2.11.7. Liderin Model Oluşturması ve Öğrenmeyi Desteklemesi (Stratejik Liderlik)**

Öğrenen örgütlerde öğrenme bireysel düzeyde başlamaktadır. Bireysel öğrenme sırasıyla takım düzeyinde ve örgüt düzeyinde gerçekleşmektedir. Ancak öğrenme gerçekleştiği zaman meydana gelen öğrenme takım veya örgüt ile paylaşılmadığı sürece öğrenme bireysel düzeyde kalacaktır. Çalışanlar yeterli kişisel adanmışlık düzeyine sahip olabilirler. Ancak liderler stratejik liderlik sağlamadıkları sürece gerçekleşen öğrenme takım veya örgüt düzeyinde yaygınlığa kavuşamayacaktır. Liderin çalışanlarına olumlu yönde güdüleyici destek vermesi, örgütün kaynaklarını kullanmada belirli yetkileri tanınması ve üstesinden gelebileceği konularda risk ve sorumluluğu vermesi, çalışanlarının bireysel gelişimlerini destekleyecektir. Bireysel gelişimleri destekleyen çabaların, takım ve örgüt düzeyinde paylaşılmasına olanak veren ortamların yaratılması ise, örgütsel öğrenmeye katkıda bulunacaktır.

#### **2.1.4. ÖĞRENEN OKUL**

Okul, özgün bir toplumsal sistem, formal bir örgüt yapısına sahiptir. İnsanların birlikte yaşamalarının doğal bir sonucu olarak kendiliğinden oluşan sosyal örgütlere karşılık, formal örgütler belli bir amaç için kasıtlı olarak kurulurlar. Kasıtlı olarak planlanan formal örgütlerde, bireylerin etkinlikleri, örgütün amaçları, kuralları, formal statü yapısı ve işbölümü tarafından yönlendirilmektedir (Aydın,2007: 208).

Temel paydaşları ile düşünüldüğünde okullar, öğrenciler, öğretmenler, idari kadrolar, yardımcı hizmet kadroları ve veliler olarak görülebilir. Ancak eğitim ve öğretim hizmetlerinin bir sistem bütünlüğü taşıdığı noktasından

bakıldığında, okullar aynı zamanda kendisinden çok daha geniş bir sistemin alt sistemidirler (Banoğlu, 2009: 32).

Yenilikçi bir ekonomi ve bilgi toplumuna dönüşümde, okullar için kritik öneme sahip olan faktör ise, bilginin yeniliğe dönüştürülebilme yeteneğidir (Tiltay, 2009: 58).

#### **2.1.4.1. Okulun Toplumdaki Yeri**

Tarım toplumunda, küçük yerleşim birimlerinde iş başında yapılan eğitim, kültür aktarımı için yeterli olurken, sanayileşme ile birlikte hızlı bir okullaşma ve belli yaşlarda zorunlu eğitim gündeme gelmiştir. Sanayi toplumunun okuldan beklentileri ile tarım toplumunun beklentileri birbirinden çok farklıdır. Okullar, sanayi toplumunun istekleri doğrultusunda bireylere bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırmıştır. Sanayi sonrası ortaya çıkan bilgi toplumu okulunun gündeminde, yaparak yaşayarak öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, insanların kendi eğimlerinden sorumlu olması, eğitimin okulun duvarlarını aşması, yetişkinlerin eğitimi, yaşam boyu öğrenme gibi konular bulunmaktadır. Görüldüğü üzere bu dönemlerde okulların işlevleri sürekli değişmektedir (Kümüş, 1998: 2).

Çizelge 2.7. Sanayi ve Bilgi Toplumundaki Eğitim Modelleri

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

**Kaynak:** AYTAÇ, Tufan (1999). Aracı Öğrenen Örgüt: Okul. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 141, 75-78, s. 75.

#### 2.1.4.2. Geleneksel Okul

Geleneksel okulların sınıflarında, bilginin tek kaynağı öğretmendir. Öğretmenler sahip oldukları bilgileri öğrencilere aktarırlar. Öğretmen aktif bir katılımcı, öğrenci ise pasif bir alıcıdır. Böyle ortamlarda öğrencilerin ezberci olmaktan başka çareleri yoktur. Okullarda tam ve etkili öğrenmenin olması için, öğrencinin sınıf ortamında aktif bir katılımcı olarak belli yaşantılardan geçmesi, deneme-yanımlarda bulunması gerekir. Fakat tek yönlü iletişimin olduğu ortamlarda bu durumu sağlamak imkânsızdır (Kümüş, 1998: 8).

Geleneksel okullarda müdür okulun patronu niteliğindedir. Eğitim-öğretim yapılırken de eğitim yönetimi alanında bir eğitim almamış olmasına rağmen koordinasyon ve kontrolü sağlamakla yükümlüdür (Çelik, 1996: 37-38). Aynı zamanda okuldaki müdür ve diğer elemanların rolleri ve statüleri belli kanunlarla düzenlenmiştir. Rastgele yapılan işlere yer verilmezken, örgüt iklimi olarak da belli yazışma ve sorumluluklara dayanan bir ortam hâkimdir (Kümüş, 1998: 2).

Bugünkü işleyişleri ile eğitim örgütlerinin öğrenen örgütler olamaması, girişimcilik ve ileri görüşlülükten yoksun, sadece emirlerin yerine getirilmesine yoğunlaşan kurumlar olmasından kaynaklanmaktadır (Morrison, 1998: 166).

### 2.1.4.3. Öğrenen Okul

Okulun işlevi ve tanımı zaman içerisinde değişmektedir. Eğitim örgütleri sadece öğrencileri eğiten örgütler değil, kendileri de bu süreçlerden değişerek ve yenilenerek çıkan dinamik yapılar olarak ele alınmaktadır (Banoğlu, 2009: 28).

Rekabet ortamında hızlı bilgi artışı sonucunda, mevcut bilgilerin zamanla yetersiz hale gelmesi, yaşam boyu öğrenmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu durum öğrenen okuldaki tüm paydaşların sürekli öğrenmeyi bir yaşam tarzı haline getirmelerine yol açmaktadır (Subaş, 2010: 76).

Öğrenen okulda öğretmenler ve öğrenenler ayrımı bulunmamaktadır. Okul müdüründen müstahdemine, öğrencisine, velisine kadar herkes öğrenendir. Okul, değişimi yakalamayı bilmeyi, kendini yenilemeyi ve güncel olabilmeyi öğrenme sayesinde başarır (Özus, 2005: 24). Sosyal sistemin parçalarından olan eğitimci olmayan personelin görünüş, davranış ve sözleri, öğrenmeye olan yaklaşımları, okul içinde ve dışındaki öğeler üzerinde olumlu veyahut olumsuz etki oluşturabildiğinden bunların da öğrenme sürecine dâhil edilmeleri gerekmektedir (Rait, 1995).

Bir okul ortamında öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer personel sahip oldukları mesleki bilgileri arttırmak, mesleki anlamda ortaya çıkan değişimi ve yenilikleri takip ederek, öğrenmek zorundadırlar. Okul personelinin öğrenme ve değişme konusundaki isteği ve gayreti ne kadar yüksek olursa, mesleki anlamda elde edeceği başarı da o kadar büyük olacaktır. Bu başarısı da doğal olarak okulun kalitesini yükseltecektir (Şanal, 2009: 60).

Öğrenen örgüt olarak okulların başarısı için gerekli koşullar şunlardır (Mellander, 2008: 215-216):

1. Herkes okulun etkinlikleri ve hedefleri, gelecekteki eğilimlerin doğrultusu hakkında genel bir görüşe sahip olmalıdır. Bunun popüler adı vizyondur, yani tasarlanan şeylerin neye benzeyeceğine dair bir imgedir. Bir okulun, işleyişini her çalışanın yapbozda yalnızca kendi parçasının sorumlusu olacak şekilde organize etmesi yeterli değildir. Her çalışanın okulun genel işleyişinde kendi oynadığı rolü bildiği bütünsel bir bakış açısına ihtiyaç vardır.

2. Her çalışanın okulun başarısı için gerekli olan bilgilere sürekli erişimi olmalıdır. Standart bilgilerle donatılmış, sınırlı erişime olanak veren geleneksel bilgi sistemlerini uygulamak yeterli değildir.

3. Okuldaki çalışanların birbirlerinden bir şeyler öğrenme ve ne yapılması gerektiğine ilişkin ortak sonuçlara varma şansları olmalıdır. Tek başına yöneticinin işlerin nasıl gittiğini bilmesi ve kaynakların (zaman, uzmanlık, para) nasıl kullanılması gerektiğine karar vermesi yeterli değildir.

Bir okul sisteminde açık bir gereklilik, eğitim programının hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için uygun bir örgüt yapısının kurulmasıdır. Bu amacın gerçekleştirilmesi, gereksinimlerin tanınmasından daha karmaşık ve zor olabilir. Çünkü okullar, genelde, bir müdürün yönetiminde bir sınıflar ve öğretmenler koleksiyonudur. Bugünün okulları, kapsamlı ve karmaşık programları, çok daha fazla özel yetenekler ve bu yetenekleri istenilen zaman ve yerde hazır bulunduran örgüt yapılarını gerektirmektedirler. Okul örgütü söz konusu olduğuna göre, etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesi örgütün temel amacıdır. Bu amacın gerçekleştirilmesinde gerek öğretmenler, gerekse yöneticilerin kişisel yaklaşımı özel bir önem taşırsa da buna uygun bir yapının oluşturulması, ayrıca dikkat edilmesi gereken önemli bir husustur. Bu amaçla oluşturulan örgüt yapısının, belli bir zaman için uygun olsa da, dinamik bir programın gereksinimleri ile tutarlılığını sürdürebilmesi için, aralıklı olarak

izlenmesi ve incelenmesi gerekir. Süreç içerisinde meydana gelen öğrenme açıkları, bu bakış açısıyla sürekli olarak giderilmelidir (Aydın,2007: 200-201).

**Çizelge 2.8. Geleneksel ve Öğrenen Okul**

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

**Kaynak:** ÖZDEMİR, Servet (2000). (5. Basım). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti., s. 22.

Örgüt yapısının açık sistem yapısında olması, yani çevresinden etkilenen ve çevresini etkileyen özelliklere sahip olması, sürekli bir bilgi ve enerji alışverişinin gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Bu bilgi ve enerji alışverişi, örgütlerin davranış kalıplarını etkilemeye ve örgüt fonksiyonlarının, alt sistemlerinin veya örgütsel rollerin farklılaşmasına yol açmıştır. Örgütsel roller görev, yetki, sorumluluk ve otoriteyi belirlemekte ve zaman içerisinde de örgüt üyeleri tarafından öğrenilerek, role bağlı davranış kalıpları gelişmektedir (Mirvis, 1996: 14).

Okulların genel anlamda öğrenen örgüt haline gelebilmesi, kurumun çevredeki belirsizliklere ve değişimlere karşı duyarlı olmasına ve kendisiyle beraber ders programlarını da sürekli yenileştirmesine ve iyileştirmesine bağlı olacaktır (Öğütveren, 2000: 656).

#### **2.1.4.4. Öğrenen Okulun Temel Özellikleri**

Eğitim örgütlerinden biri olan okulların öğrenen örgüt olabilmesinin yolu, örgütsel politikaları geliştirmekten geçmektedir. Eğitim örgütlerinde personelin yeni uzmanlıklar geliştirmesi ve yeteneklerini arttırması yönündeki çabalar, bireylerin çevrelerini farklı görmelerine ve deneyim kazanmalarına yardımcı olan varsayımlar geliştirirler (Tiltay, 2009: 62).

Bir örgüt olarak okulun temel özellikleri şunlardır (Baran,1999: 49-50):

- Üzerinde çalıştığı hammaddeyi, toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşturur.
- Okulda çeşitli sosyal, psikolojik, ahlaki, ekonomik ve felsefi değerler bulunur ve bunlar kendi aralarında çatışırlar.
- Bir örgüt olarak okulun, ürününü değerlendirme zorluğu vardır.
- Eğitim dolaylı bir girişim olduğundan, okul özel bir çevredir. Yaşantıların modellenmesinden dolayı özel bir hal alır.
- Okul, çevredeki bütün formal ve informal örgütlerin yön verdiği ya da şekillendirdiği bir örgüttür.
- Düzenlenmiş grupların kendi yararlarını korumak için okulun fikir bağımsızlığını sınırlamaya çalıştıkları ve bazen de başarılı oldukları görülür.
- Okul, kültür değişmesini sağlayan grupların başında gelir.

Başaran'a (1994) göre öğrenen okulun temel nitelikleri;

- Açıkça belirtilen amaçlarla beklenen öğrenmeyi tanımlar ve vizyon sahibidir.



- Değişim kültürü oluşturur.
- Personel geliştirme eğilimindedir ve personelini destekler.
- Toplumda değişim sürecinde doğru hizmeti gerçekleştirir.
- Farklı gruplarla işbirliği içindedir ve örgüt yapısını yeniler.
- Üretim sürecinden ve çıktılarında dönüt alarak kendisini sürekli olarak yenilemeye çalışır.

### Çizelge 2.9. Örgütsel Öğrenmeyi Oluşturan Okul Koşulları

|  |  |
|--|--|
| <b>Katılımcı, Esnek Örgüt Yapısı</b>                       | Açık ve kapsamlı bir karar verme süreci. Yetkinin komitelere dağılımı. Sık sık sorun çözme toplantıları yapma, öğretim grupları düzenleme, ortak yetiştirme programları düzenleme.   |
| <b>Okulun Gelişim Planlaması ve Yeniden Gözden Geçirme</b> | Açık kapsamlı ve anlamlı bir vizyon geliştirme. Vizyona dayalı olarak okul gelişim planları ve bireysel gelişim planları hazırlama. Öğretmen, veli ve öğrencileri kapsayan okulun hedefleri için sistematik stratejilerden yararlanma. Okulun hedeflerini ve önceliklerini periyodik olarak gözden geçirme ve düzenleme, herhangi birinin sınıf uygulamalarında gözlem yapmasını cesaretlendirme, özel programların uygulama sürecini tasarlama. |
| <b>Kaynak Sağlama</b>                                      | Temel mesleki gelişim için yeterli kaynak sağlamak, yeni uygulamalar için teknik yardım sağlamak, toplumsal imkânları kullanmak.   |
| <b>Kültür Oluşturma</b>                                    | Performans beklentisini kabullenmek ve modelleştirmek. Sorunları açıkça tartışmak ve başarıları kutlamak.  |
| <b>İşgöreni Seçme</b>                                      | Dönüşümcü okul yöneticisi, okul vizyonunu, norm ve değerlerini paylaşan öğretmenlerini seçer.  |
| <b>Mesleki Gelişme</b>                                     | Sürekli mesleki gelişimle ilgili inançları paylaşma. Öğretmenlerin okuldaki mesleki gelişimini düzenli olarak şemalandırma. Mesleki gelişime katkıda bulunacak kaynaklardan faydalanma. Temel mesleki yayınları sağlama ve dağıtma.  |

**Kaynak:** ÇELİK, Vehbi (2000). (2. Basım). Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pegem A Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti., s. 135.

#### 2.1.4.5. Öğrenen Okullardaki Öğrenme Aktiviteleri

Okullar bünyesinde barındırdığı personelleri için birer öğrenme laboratuvarlarıdır. Bir okulu öğrenme laboratuvarı haline getirmek amacıyla okullarda öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Okullardaki başlıca öğrenme ortamları şunlardır (Kümüş, 1998: 43):

## **1. Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri**

Okul ortamında, öğretmen ve okul yöneticilerinin, kişisel gelişimlerini sürdürmek, meslekte yeni çıkan yeniliklerini takip etmelerini kolaylaştırmak amacıyla hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenir. Bu tür faaliyetler, okul personelinin eski öğretmenlerini bütünleyen, eksiklikleri tamamlayan ve bireysel nitelikleri de arttıran birtakım uygulamaları içerir.

## **2. Zümre Toplantıları**

Okuldaki branş öğretmenlerinin belli tarihlerde bir araya gelerek, bilgi, beceri ve tecrübelerini paylaştıkları, okuldaki en entelektüel ortamdır. Zümre toplantılarında öğretmenler daha çok özel öğretim yöntemleri, öğretim metot ve teknikleri yanında, ölçme ve teknikleri üzerinde çalışırlar. Zümre toplantıları genç öğretmenlerin yetişmesinde ve tecrübeli öğretmenlerin mesleklerinde kişisel ustalığa ulaşmasında en önemli işlevleri yerine getirir. Zümre toplantıları eğitim ve öğretim kalitesini arttırmak için en az iki haftada bir yapılmalıdır.

## **3. Öğretmenler Toplantısı**

Öğretmenler toplantısı, okuldaki bütün öğretmenler ve okul yöneticilerinin düzenli olarak bir araya geldikleri en önemli anlardır. Bu toplantılarda öğretmenler ve okul yöneticileri arasında fikir alış veriş yapılarak, problem çözme becerileri paylaşılmaktadır. Okulun problemleri tartışılır ve okulun geleceğine yönelik stratejik kararlar alınır. Problem çözme konusunda öğretmenlerin tecrübelerini paylaştıkları bu zamandan daha uygun bir vakit yoktur.

## **4. Teftiş, Denetleme ve Rehberlik Faaliyetleri**

Okulun, amaçları doğrultusunda belirlenen ilke ve kurallara uygun olarak işleyip işlemediği ancak denetleme yapılarak öğrenilebilir. Okul personeli her zaman kendini denetlemeli ya da kendi içerisinde iç denetim mekanizması kurmalıdır. Okul ortamında bir öğretmenin ya da yöneticinin bir

başkası tarafından denetlenmesi, yapılan veyahut fark edilmeyen hataların ortaya çıkarılmasını kolaylaştırır. Denetleme sonunda geri bildirimler alınır ve denetlenen bireye rehberlik faaliyetlerinde bulunulur.

## **5. Okul Aile Birliği ve Okul Koruma Dernekleri**

Okullar çevrelerine okul aile birliği ve koruma dernekleri aracılığıyla açılmaktadır. Velilerin okullara sahip çıkmaları ve okul yönetiminde söz sahibi olmaları, bu kurumlar aracılığı ile gerçekleşmektedir. Okulların yaşadıkları problemlerin birçoğu bu dernekler vasıtası ile çözüme kavuşturulmaktadır. Ancak bu dernekler günümüzde daha çok okulların ekonomik problemleri ile uğraşmaktadır. Okul aile birliği ve koruma dernekleri ile yapılan toplantılarda, okulların veliler tarafından çözülebilecek problemleri yanında, velilerin okul hakkında alınacak karar ve düzenlemelerde söz sahibi olmaları da sağlanmaktadır. Çevrenin okuldan beklentileri ile okulun çevreden beklentileri, ortak bir platformda uzlaştırılmaya çalışılmaktadır.

### **2.1.4.6. Öğrenen Okul ve Kalite**

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), eğitim sisteminde kaliteyi arttırmak amacıyla 1990 yılında uygulamaya koyduğu “Milli Eğitim Geliştirme Projesi” ile bu hedeflere ulaşmak için kaliteli eğitim-öğretim programları ve kaliteli öğretmen yetiştirme sistemi yanında, sistemin kaliteli yöneticilere sahip olması gerektiğini vurgulamış ve bu alanda bir dizi karara imza atmıştır (Sarımehmetoğlu, 2007: 16). Projenin amacı, ilk ve ortaöğretim yönetiminde verimliliği arttırmak, ilk ve ortaöğretim ile bu seviyedeki öğretim için öğretmen eğitiminin kalitesini geliştirmek ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın “işletmecilik” beceri ve uygulamalarını geliştirerek kaynak kullanımında daha etkili olmayı sağlamak olarak sıralanmıştır. Eğitim sisteminde Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulamalarının başlatılması ve yaygınlaştırılması, KALDER (Türkiye Kalite Derneği) adlı derneğin çeşitli birimlerde verdiği eğitimler, eğitim sisteminde işletmecilik uygulamalarını yaygınlaştıran YÖDGED (Yönetimi Geliştirme ve Değerlendirme Dairesi) ile EARGED (Eğitim Araştırmaları

Geliştirme Dairesi) gibi birimlerin faaliyetleri de aynı program kapsamında desteklenmiştir. Bu projeden hareketle Millî Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurt dışı teşkilâtı ile bağlı okul ve kurumlarda yürütülen faaliyetlerin “Toplam Kalite Yönetimi” anlayışıyla gerçekleştirilmesine ilişkin esas ve usulleri düzenlemek amacıyla “Millî Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi”ni hazırlamış ve 1999 tarih ve 2506 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlamak üzere yürürlüğe koymuştur (Keskin, 2003).

TKY Uygulama Yönergesi ile ilgili faaliyetler aşağıda belirtilen temel ilkeler çerçevesinde yürütülmektedir (MEB, 1999):

- a)** Toplam kalite yönetimi uygulamaları bir plân ve proje dâhilinde gerçekleştirilir.
- b)** Eğitim hizmetlerinden yararlananların memnuniyetini sağlayacak önlemler alınır.
- c)** Toplam kalite yönetimi uygulamalarının her aşamasında ilgili tarafların gönül ve beyin gücüyle katılımı sağlanarak, ekip çalışması ön plânda tutulur.
- d)** Toplam kalite yönetimi uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli kullanılır.
- e)** Toplam kalite yönetimi uygulamalarında ölçülemeyen hizmet geliştirilemez anlayışından hareketle hedeflere ulaşma düzeyi sürekli ölçülür.
- f)** Sistem sürekli sorgulanarak geliştirilir ve iyileştirilir.
- g)** Eğitim yönetiminde personelin sürekli eğitimi kurumsallaştırılarak niteliği yükseltilir ve hizmet sunumunda mükemmelin yakalanması sağlanır.
- h)** Personelin tüm potansiyelini kullanabileceği çalışma ortamı sağlanır.
- i)** *Çağın ve çevrenin sürekli değişimi göz önünde bulundurularak, öğrenen birey öğrenen organizasyon anlayışı plânlı bir şekilde kurumsallaştırılır.*
- j)** Çalışanlara problemin bir parçası olmak yerine, çözümün bir parçası olunması anlayışı benimsetilir.

- k) Hizmetlerin sunumunda iş görenlere, kalitenin geliştirilmesinin bütün personelin işi olduğu, anlayışı ve yaklaşımı benimsetilir.
- l) Gelişmenin değişmeyle mümkün olacağına herkes tarafından bilinmesi sağlanır.
- m) Kurumsal ve bireysel amaçlar arasında denge sağlanarak çalışanların iş doyumunu göz önünde bulundurulur.

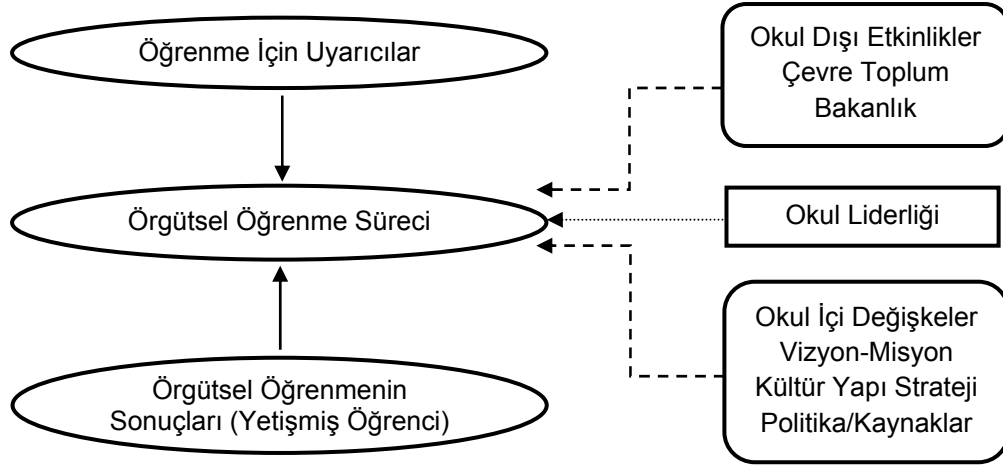
#### 2.1.4.7. Öğrenen Okul Örgütlerinin Önündeki Engeller

Okulda örgütsel öğrenme süreçlerini etkileyen birçok unsur vardır. Bu unsurları şu şekilde sıralamak mümkündür: örgütsel öğrenmeye etki eden okul dışı şartlar, örgütsel öğrenmeye etki eden okul içi şartlar, liderlik ve örgütsel öğrenme çıktılarıdır. Bu değişkenler arasındaki ilişkiler karmaşık ve karşılıklı etkileşim halindedir. Bunlar okul içinde uygulanan örgütsel öğrenmeyi güçleştiren veya sınırlandıran okul şartları ile ilgilidir. Okulun misyonu ve kültürü, karar verme yapısı, kullanılan değişim stratejileri, karar verme süreçleri ve kaynakları, okulları örgütsel öğrenmeye yaklaştıran ya da örgütsel öğrenmeden uzaklaştıran bir yapıya sahip olabilir. Okulda örgütsel öğrenmeyi etkileyen okul içi şartlar kapsamında okul yapısı, takım çalışması ve işbirliği, politikalar ve kaynaklar, okul liderliği ile bilgi ve beceriler belirtilebilir (Kale, 2004: 160).

Öğrenen okul örgütlerinin önündeki engeller şu şekilde ifade edilebilir (Küçüköğlü, 2005):

- Okullardaki problem çözümlerinin önceden kestirilememesi,
- Okullardaki kaynak eksikliği ve teknolojik yeniliklere uyumsuzluk,
- Okullardaki bürokratik kuralların ön planda tutulması,
- Öğretmenler arasındaki iletişim kopukluğu, çalışanlar arasında kaynaşma ve etkileşim sağlayacak ortamın yaratılmaması,
- Öğretmenlerin karar sürecine katılmaması,
- Ödüllendirme sisteminin yetersizliği,
- Okullardaki denetim ve teftiş uygulamalarının algılanma düzeyi,

- Okulların suçu başkalarına atmasıdır.



**Şekil 2.15. Okullarda Örgütsel Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörler**

**Kaynak:** ÇELİK, Vehbi (2000). (2. Basım). Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pegem A Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti., s. 137.

#### 2.1.4.8. Öğrenen Okulda Öğretmenler

Öğrenen okulun en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin buldukları kurum bünyesindeki verimliliği, gerek onların gerekse de tüm kurumun etkililiğini belirleyen en önemli faktörlerden birisidir. Öğrenme sürecinde, öğrenciyi etkileyen ve onu uyaran öğretmenler, önemli bir rol oynamaktadır (Eren, 1993: 404). Çağdaş uygarlıkların bilgiye ulaşma, bilgiyi öğrenme ve bilgiyi kullanma becerileri, yetiştirmiş oldukları öğretmenler sayesinde gelişebilmektedir. Günümüzde okullarda, her türlü teknolojik imkânlarla kolaylıkla ulaşılabilen bir ortamda, öğretmenlerin bu imkânları etkili bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. Öğretmenler, mesleki formasyonlarını daima tazelemenin yollarını aramalı, kişisel ustalık düzeylerini en üst noktaya taşıyabilmenin mücadelesini vermelidirler. Öğrenen bir okul olmak için öncelikle öğretmenlerin, öğrenen örgütlerin temel disiplinlerini etkin bir şekilde kullanmaları gerekmektedir (Kılıç, 2009: 29-30).

Çalışanlar tarafından çeşitli yollarla edinilen bilgiler uygulamaya geçirilmiyorsa, bu durum öğrenen örgütler için hiç de anlamlı bir sonuç değildir. Öğrenen örgütler, deneysel bakış açısı taşıyan kültürel normları ve organik yapılarıyla, edinilen bilgilerin uygulamaya konulması için gerekli olanakları sağlamalıdır (Pınar, 2007: 110).

Öğrenen okul, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olabilecek bütün imkânların araştırılması gerektiğine inanır ve öğrenen bir topluluk olmaya çalışır. Öğretmen ve öğrenciler arasında ortak bir merak, ilgi, araştırma ve düşünme ruhu gelişmiştir (Töremen, 1999: 91).

Öğrenen okul sıradan insanların yer aldığı insan kaynağı ile oluşturulmamalıdır. Mesleğinde derinliğine bilgi sahibi ve öz yetenekleri gelişmiş, öğrenmeyi öğrenmiş, bilgiyi kiskanmayan, bilgi paylaşımına açık, bilgiye nasıl ulaşılabileceğini bilen, araştıran, sürekli gelişen ve geliştiren, yenilikçi ve yaratıcı, değişime açık ve esnek, sistem yaklaşımını benimsemiş, yüksek iletişim becerilerine sahip ve takım halinde çalışabilen çalışanlar ile öğrenen okul olunabilir (Atak, 2009: 66-67).

#### **2.1.4.9. Öğrenen Okul Yöneticisi**

Okul yöneticisi başlangıçta bir formal lider olarak görülmekle birlikte, öğretmenleri güdülemesi ve liderlik davranışlarıyla öğretmenleri yönlendirmesi açısından ise, informal bir lider konumuna gelmektedir (Çelik, 1995: 3).

Okul yöneticisi öğrenen okul ortamında öğrenmeyi teşvik edici bir yapı ve ortam oluşturmalı, bunu çeşitli aktivitelerle desteklemelidir. Örneğin okuldaki bir değişim programının başarılı olmasında, merkezi kilit rolü olan öğretmenlere değişim için gerekli yönetsel destek verilirse, öğretmenler değişimin gerektirdiği bilgi ve beceriyi kazanırlar ve değişim için uygulamaya geçerler (Şanal, 2009: 66). Okul yöneticisi, bürokrasiyi ve statükoculuğu belirli bir seviyede tutmayı başarabilmeli, okul iklimini olumlu bir şekilde

düzenleyebilmeli, kurumun vizyonuna ışık tutan her uygulamanın peşinden gidebilmeli ve öğrenen bir okul kültürünün oluşturulabilmesini sağlayabilmelidir (Kılıç, 1999: 30).

Okulların bürokratik yapıya uygun olmaları, okul yöneticisinin davranışlarını olumsuz etkilemektedir. Bürokratik okul yöneticisi, bürokratik yapıya uygun bir yönetim davranışı sergilemektedir. Bu durum katı ve merkeziyetçi bir yönetime sahip okullarda, daha belirgin bir şekilde kendini göstermektedir. Bürokratik okullardaki kurallar öğrenmenin yerine geçmektedir. Kuralları öğrenmeye, bilimsel ve teknolojik yenilikleri öğrenmeden daha fazla önem veren bir okulun, öğrenen okul olması mümkün değildir (Baran, 1999: 88).

Öğrenen okulda birer lider olan yöneticilerin dört önemli rolü bulunmaktadır (Teare ve Dealtry, 1998: 48):

1. **Model Olma:** Öğrenme ve gelişim için davranış ve eylemlerinde kişisel coşku göstermelidir.
2. **Sağlayıcı:** Yöneticiler çalışan personelinin öğrenme ve gelişim fırsatlarını inançlı ve cömertçe sağlamalı, fikirleri ele alırken aktif bir destekçi ve teşvik edici yaklaşım izlemelidir.
3. **Sistem Yaratıcısı:** Sistemin normal iş süreçleri içerisine gündemin farkında olan, entegre edilmiş bir öğrenme sistemi kurulmalıdır.
4. **Destekleyici:** Bir bütün olarak örgüte ve diğer bölümlere öğrenmenin önemini yayma rolünü üstlenmelidir.

#### 2.1.4.10. Öğrenen Okulda Öğrencinin Rolü

Eğitim, öğrenci merkezli olması gereken bir süreçtir. Çünkü öğrenme, öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulan bir süreçtir (Özer, 1993: 1). Bu süreçte öğrencinin ilgileri, ihtiyaçları ve yetenekleri söz konusudur. Hiç kimse ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık gelmeyen ve kendi yeteneğinin üstünde bir şeyi öğrenemez. Öğrenmeye de zorlanması doğru değildir. Öğretmenler,



öğrenme etkinliklerini düzenlerken öncelikle, konuları ilginç hale getirmelidirler. Çocuğun ilgisini çeken konunun öğrenilmesi kolaylaşacaktır. Eğer öğrenci konuya herhangi bir şekilde ilgi duymamışsa, daha doğrusu öğretmen bunu sağlayamamışsa, bu bilgiler gerekli olsa dahi çocuklar tarafından öğrenilmesi güçleşecektir (Kurt, 2007: 288).

Günümüz toplumlarının okullardan beklentisi ise öğrencilerin, bilgi kaynaklarına ulaşabilen, bilgiyi yorumlayabilen, kullanabilen, bilgiyi günün koşullarına göre yeniden düzenleyebilen, yaşamın her anında öğrenen bireyler olarak yetiştirilmesidir. Aynı zamanda iletişim becerileri güçlü, problem çözebilen, teknolojiyi kullanabilen, eleştirel düşünebilen ve karar verebilen, işbirliği içinde takım çalışmalarına katılabilen, öğrenirken başkalarına da öğreten bireyler olarak yetiştirilmesi de beklentiler arasında yer almaktadır. Bu bireylerden kendi sorunlarına çözümler üretirken, toplumsal sorunlara da çözümler üretebilmeleri beklenmektedir. Bütün bu beklentilerin karşılanması da eğitim alanındaki çağdaş ve bilimsel çalışmalara gerekli duyarlılığın gösterilmesiyle mümkün olmaktadır (Fer ve Cırık, 2007: 17-18).

Öğrenen okulda öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin öğrenme sürecine katılımıyla, birlikte ve sürekli bir öğrenme söz konusudur. Öğrenci sadece bilgi aktarılabilecek bir obje olarak görülmez, bireysel özellikleri olan ve saygı duyulan bir birey olarak görülür. Öğrenciler öğrenmenin değerli ve önemli bir süreç olduğu konusuna teşvik edilirken, aynı zamanda birlikte ve bireysel öğrenmeye yönlendirilirler. Öğrenen okulda öğrencilerde öğrenme istek ve hevesinin oluşturulması, öncelikle başarılması gereken hedefler arasındadır. Öğrencilerin bireysel olarak öğrenmeye karşı motivasyonları sağlanmadan, sürekli öğrenme konusunda 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 (Çalık, 2003: 128).

#### **2.1.4.11. Öğrenen Okul ve Ebeveyn İlişkisi**

Evlerinde eğitimin tamamlayıcısı ve destekçisi olarak ebeveynler, okuldaki eğitim uygulamaları için bir şeyler yapmamaktan, pasif konumda bulunmaktan memnun değildirler. Esasında öğretmenler de pasif ebeveyni sevmediklerine göre ebeveynlere bu konuda rehberlik edebilirler. Ebeveynlerin bu kadar önemli olmalarının sebebi, öğretmenlerin haftada yalnızca 30 saat öğrencilerle beraber olmalarına karşın, ebeveynlerin öğrencilerle çok daha uzun sürelerde birlikte olmalarından kaynaklanmaktadır. Bu arada ebeveynin ve öğretmenin işbirliği içerisinde çalıştığını gören öğrencinin motivasyonu artmakta ve bu durum da etkili bir öğrenmeye katkıda bulunmaktadır (Töremen, 1999: 96).

#### **2.1.5. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ**

##### **2.1.5.1. Kültür Kavramı**

Kültür insanın yaptığı ve oluşturduğu şeylerdir. Birinci kısımdaki, yani insanın yaptığı şeyler, insanın davranışlarıdır (manevi kültür). İkinci kısımdaki ise, görülebilen, dokunulabilen yani insanın geliştirip ortaya koyduğu somut varlıklarıdır (maddi kültür). Kısaca kültür, bir taraftan soyut, diğer taraftan da somut bileşenlerden oluşmaktadır (İbicioğlu ve Doğan, 2006: 207).

##### **2.1.5.2. Örgüt Kültürü**

İnsan bir organizasyonun en değerli kaynağıdır. Bir organizasyon kurum kültürü aracılığıyla çalışanları arasındaki ilişkileri ve dış faktörler ile olan ilişkilerini kontrol ve motive edebilir. Örgüt kültürü kurum çalışanları ve paydaşları arasındaki etkileşimi kontrol eden, paylaşılan değerler kümesi ve davranış biçimleridir. Değerler genel kriterler, standartlar ve rehberlik eden prensipler olarak bireylerin arzu edilebilir ve arzu edilemeyen davranışlarını

belirlerken, davranış biçimleri ise, belirli bir grup için tipik ya da kabul edilebilir normları belirlemektedir (Torlak, 2008: 115-116).

Örgüt çalışanlarını ortak inançlar, değerler, normlar ve gelenekler etrafında toplayan ve örgütün dış çevreye uyum sağlamasında esas rol oynayan örgüt kültürünün önemi asla yadsınamaz. Çünkü örgüt kültürü, örgütlerin değişen çevre koşullarına ayak uydurarak varlıklarını sürdürmelerini sağlamakta, değişen koşulların çalışanlar üzerinde oluşturduğu tedirginlik ve belirsizlik endişelerini gidermekte ve içsel bütünlüğü ve birliği ortak norm ve değerlerle sağlamaya çalışmaktadır (Erkmen ve Ordun, 2001: 67). Yönetiminde bilinçli ve güçlü kurum kültürüne sahip örgütler, sahip oldukları kültür sayesinde başarıyı yakalamakta ve yönetim teorilerinin de evrimini yansıtmaktadırlar (Vural, 2003: 15).

Örgüt kültürü üzerinde yapılan çalışmalar, örgütün değişim ve yenilik sürecinde, kültürün önemini de ortaya koymaktadır. Thomas Peters ve Robert Waterman'ın (1982) mükemmel şirketler hakkında yaptıkları araştırma, örgütlerin başarılı olmalarında bilişsel kapasitelerinin yanı sıra kültürün ve sembolik değerlerinde önemini ortaya koymuştur (Mirvis, 1996: 18).

Öğrenen örgütlere örgüt kültürü açısından bakıldığında, öğrenen örgütlerde geleneksel anlamda hiyerarşik örgüt yapıları yoktur. Katılımcı ve eşitlikçi kültürün kuvvetli bir yansıması olarak, yöneticilerin ve çalışanların birbirinden ayrıştırıldığı basamaksal yapı ortadan kalkmıştır (Pınar, 1999b).

Öğrenen örgütlerde öğrenmeyi teşvik eden bir kültür bulunmaktadır. Bu öğrenme kültürü, deneyimlere açıklık, risk almayı teşvik ve hataları gözden geçirmek ve onlardan öğrenmek şeklinde sınıflandırılabilir. Ancak öğrenme kültürü, bir slogan olmaktan çok örgütün günlük faaliyetleriyle bütünleşmiş bir yapıya sahip olmalıdır. Çünkü oluşturulacak öğrenme kültürü, işletmeye esneklik sağlamakta ve işletmenin değişime uyum sağlama yeteneğini arttırmaktadır (Lei, Slocum ve Pitts, 1999: 36).

Öğrenen örgütlerin inşa edilmesinde kültürel değerlerin yönetilmesi, işletme performansına önemli katkılar sağlamaktadır. Bir anlamda öğrenen örgüt yaratılması, kültürün yönetimi üzerine bir girişimdir. Bu girişimin başarılı bir dönüşüm yaşaması için de başarının kutlanması, hatalara tolerans gösterilmesi, insan sermayesine olan inanç, bilgiye değer verilmesi, açıklık, güven ve çevrenin zengin bir öğrenme fırsatı olarak görülmesi gibi kültürel değerlere de dikkat edilmesi gerekir (Davies ve Nutley, 2000: 998).

Yüksek performanslı öğrenen organizasyonlar, türbülanslı geleceği yönlendirmede etkili görülmektedir, ancak dönüşüm kolay değildir. Öğrenen organizasyon yaratmak, özellikle bilgi ve ilişkilerle ilgili olduğu için kültürel değişimi zorunlu kılmaktadır (Vural ve Sohodol, 2003: 324).

### **2.1.5.3. Okul Kültürü**

Okul kültürü, okulda zamanla oluşan bir yaşam tarzı olarak tanımlanabilir. Okul personelinin birikimi ve etkileşimleri, süreç içerisinde okulda bir kültürün doğmasına neden olmaktadır (Balcı, 1996: 127). Okul kültürü öğrenciye ve çalışan personele, yaşadığı okul ortamını tanıtır ve okulda geçerli olan davranış biçimlerini öğretir. Bu davranış biçimlerini öğrenen birey okul ortamında daha rahat hareket eder. Okul kültürü, öğrenciye özel bir çevre oluşturarak, öğrenciyi dışarıdaki olumsuzluklara karşı korur. Özellikle ailesi, medya ve arkadaş çevresinin etkisinde olan öğrenci neyin doğru neyin yanlış olduğuna, okulda almış olduğu okul kültürü sayesinde karar verir. Okul kültürü öğrenciye yaşadığı hayatı doğru algılamasında yardımcı olur (Kümüş, 1998: 38).

Öğrenen okulların kültürel özellikleri genel anlamda; sistemli düşünce anlayışı, yeni yaklaşımlar deneme, geçmiş deneyimlerden öğrenme, başkalarından öğrenme, bilgiyi yayma ve paylaşma, sinerji oluşturma, sürekli eğitim olarak tanımlanmaktadır (Pınar, 1999b).

Öğrenen örgüt anlayışı genellikle şirketler için geliştirilmiş bir kuram olmasına karşın, eğitim organizasyonlarının etkili eğitim-öğretim hizmeti vermeleri açısından da geçerli bir model olabilmektedir. Günümüzde daha çok okullar öğreten örgüt görünümündedirler ve okulların öğrenen bir okula dönüştürülebilmesi için de okul kültüründe bir değişime gidilmesi gerekmektedir (Sarımehmetoğlu, 2007: 15-16)

Bireylerin öğrenen bireyden öğrenen örgütlere geçiş aşamasında geleneksel sınıf ortamları etkili bir öğrenme ortamı sağlamazken, öğrenme laboratuvarlarında ise, bunun tam tersi yaşanmaktadır. Bu anlamda sınıf ortamlarında verilen bilgilerin davranışa dönüşmesi amacıyla verilen her dersin bir laboratuvarının olması, öğrenmeye deneyimsel ve pekiştirici açıdan faydalı olacaktır (Varoğlu ve diğerleri, 2000: 668-669).

#### 2.1.5.3.1. Okul Kültürünün Öğeleri

Okul kültürünün temel bileşenleri şunlardır (Kümüş, 1998: 40):

- a. **Okulun Tarihi:** Okulun hangi tarihte kim tarafından kurulduğunu ve kurulduktan sonra geçirdiği evreleri içerir.
- b. **Değerler ve İnançlar:** Okulda çalışanlar tarafından paylaşılan, okulu başarıya götüren açık veya gizli idealleri oluşturur.
- c. **Hikâye ve Efsaneler:** Okulu açıklayan ve kıssadan hisse çıkarılmasını sağlayan olaylardır. Okul hakkında bilgi verir, okuldaki norm ve değerleri onaylar.
- d. **Kültürel Şebeke:** Okulun informal yapısı ve görülmeyen hiyerarşisidir. Örneğin bazı okullarda üst sınıftaki öğrencilerin alt sınıftaki öğrencilere sınıf ağabeyliği yapması gibi.
- e. **Törenler ve Semboller:** Okulların mezun olmuş öğrencilerine düzenledikleri geleneksel pilav günleri, okulu yeni bitirecek öğrencileri için yaptıkları mezuniyet geceleri ve kep atma törenleri gibi faaliyetleri kapsamaktadır.

**f. Liderler ve Kahramanlar:** Temel değerler ve inançlar nasıl örgüt kültürünün alt yapısını oluşturuyorsa, liderler ve kahramanlar da bu değerlerin ve inançların sembollerini veya modellerini oluştururlar. Liderlere ve kahramanlara ait hikâye ve mitler, öğrencilerin ve çalışan personelin motive edilmesinde kullanılabilir.

### 2.1.5.3.2. Öğrenen Örgütlerde Kültürün Yeri ve Önemi

Öğrenmeyi örgütün merkezine yerleştirmiş olan organizasyonlarda öğrenme kültürünün içerdiği değerler ve diğer bileşenler sürekli öğrenme üzerine odaklanmış durumdadır. Örgüt kültürü içerisinde ihtiva eden maddi ve manevi değerlerin bilincinde olup, kendi ihtiyaçları doğrultusunda yenilikleri örgüt içerisinde içselleştirdiği zaman öğrenen örgüt olma yolunda gerekli adımları atmış olacaktır.

Örgüt kültürü, rekabet avantajı ile ilgili olarak etkinlik sağlama bakımından öğrenen örgütlere içinde buldukları yarışta olumlu veya olumsuz bir zemin hazırlama açısından çok önemli etkilere sahiptir. Ancak kültürün bu olumlu etkilerinden faydalanabilmek için, çevresel gereksinimler ile örgütsel stratejiler arasında uyum sağlamaya yönelik bir işlevin gerçekleştirilmesi gerekir. Teorik olarak, bu gereksinimin anlamını ve önemini öğrenmiş çalışanlar tarafından sağlanacak bu uyum, yüksek performansa sahip örgütler yaratacaktır. İşte öğrenen örgütlerin sahip olduğu kültürel çerçeve, bu teorik gerçeğin uygulamalar ile bütünleşmesi için çok yararlı bir ortam oluşturmaktadır (Yücel, 2007: 106).

Örgütsel öğrenme ile paylaşılan anlamlara erişilebilmesi ve değişim çabaları süresince sürekli etkileşimin sağlanabilmesi için örgütlerde öğrenme kültürünün varlığına ihtiyacı vardır (Korkmaz, 2008: 80). Örgüt çevresi ile sürekli etkileşim içerisinde bulunarak kendi içerisindeki paydaşlar tarafından oluşturulan ve benimsenen bir örgütsel anlam ve semboller bütünü oluşturmaktadır. Bu bütün toplumdaki ve çevredeki değişikliklerde meydana gelen değişikliklere zaman içerisinde cevap verebildiği ölçüde değişimleri

takip edebilmekte ve kendi içerisinde sürekli öğrenme kültürü oluşturabilmektedir. Örgütler kendi örgüt kültürlerini sürekli öğrenmeye adapte ederek değişimin hızına ayak uydurabilmekte ve böylece bilgi toplumunun sunduğu bilginin sinerji gücünden üst düzeyde faydalanabilmektedirler.

Bilgi toplumunun kültürünü temel alan bir kültüre sahip olması gereken öğrenen okulların ise, sistemsal düşünce anlayışı, yeni yaklaşımları deneme, geçmiş deneyimlerden öğrenme, başkalarından öğrenme, bilgiyi yayma ve paylaşma, sinerji yaratma ve sürekli eğitim gibi kültürel özellikleri vardır. Söz konusu kültürel özelliklerin varlığı okulun öğrenen örgüt olmasında büyük önem taşımaktadır (Şimşek, 2004). Okullar bu kültürel özellikleri okul örgütlerindeki bileşenlerle etkin bir şekilde birleştirdiği sürece, değişimi takip eden ve hatta değişimin önünde gidebilen eğitim örgütleri haline gelebileceklerdir.

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

### **2.2.1. Yurt içindeki Araştırmalar**

Öğrenen örgüt kavramının araştırmacılar tarafından ilgi görmesiyle birlikte araştırmacılar ilk olarak işletmeler üzerinde öğrenen örgüt konusunda araştırmalarda bulunmuşlardır. Türkiye’de eğitim örgütleri üzerine konuyla ilgili olarak yapılan çalışmalar genel olarak örgütsel öğrenme çerçevesinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yapılmıştır. Yapılan çalışmalar genel olarak örgütlerin nasıl öğrenebileceği, öğrenen örgüt yapısının nasıl oluşturulacağı, hangi alt unsurları kapsamaması gerektiği, örgüt kültürü ve örgütsel performans arasındaki ilişkiler konularında yapılmıştır.

Subaş (2010)’ın “İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları” konulu araştırmasında, “öğrenen örgüt” ve “öğrenen okul”a ait literatürden hareketle veri toplamak amacıyla “Öğrenen Okul Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek, Senge’nin öğrenen

örgütlerin beş disiplini kapsamında beş alt boyut olarak hazırlanmıştır. Bu ölçek kullanılarak elde edilen verilerle araştırmaya katılan öğretmen algılarının cinsiyet, kıdem, görev ve mezuniyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Cinsiyet değişkenine göre bayların sistem düşüncesine ait tutumlarının bayanlardan daha olumlu yönde olduğu gözlemlenmiştir. Kıdem ve mezuniyet değişkenleri ile takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve kişisel hakimiyet alt boyutlarına arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Görev değişkeni ile diğer beş alt boyut arasında ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Kılıç (2009)'ın "Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algı Düzeyleri (Bolu İli Örneği)" konulu araştırmasında, Bolu ili Merkez ilçesinde 2008-2009 eğitim-öğretim yılında 16 ortaöğretim kurumunda görevli yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları incelenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinin ortalamaları "genellikle" ve "bazen" düzeyleri arasında değişmektedir. Yönetici ve öğretmenler sadece "Kişisel Hâkimiyet Disiplini" hakkında benzer görüştedir. Buna karşın "Zihni Modeller Disiplini", "Paylaşılan Vizyon Disiplini", "Sistem Düşüncesi Disiplini" ve "Takım Halinde Öğrenme Disiplini" ilgili olarak yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yöneticilerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu ve yöneticilik eğitimi alma durumlarına göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinin cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, bulunulan kariyer basamağı ve son beş yılda ödül alma değişkenlerine göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Banoğlu (2009)'nun "İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algısı (Kağıthane İlçesi Örneği)" konulu araştırmasında, İstanbul ili Kağıthane ilçesindeki 47 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı, öğrenen örgütlerin beş disiplini kapsamında belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenen örgüt disiplinlerinin (kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan



vizyon, sistem düşüncesi, takım halinde öğrenme) gerçekleşme düzeyine ilişkin yönetici algılarının, öğretmenlerden daha yüksek olduğu; takım çalışmasına katılan yönetici ve öğretmenlerin, kişisel hakimiyet ve takım halinde öğrenme disiplini algı düzeylerinin daha yüksek olduğu; yönetici ve öğretmenlerin sistem düşüncesi disiplinine ilişkin algılarının “bazen” düzeyinde katıldığı görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin, kişisel gelişimleri için toplantılar düzenlendiği ve yazılı kaynak temin edildiği konularında düşük algı düzeyinde oldukları görülmektedir. Müdür yardımcılardan oluşan 20-25 yaş arasındaki okul yöneticileri, kurumlarında sorunların kaynağını bulmak için detaylı çalışmalar yapıldığını, daha az algılamaktadır. 5 yıldan az süredir yöneticilik yapan çoğunluğunu müdür yardımcılarının oluşturduğu okul yöneticileri, daha kıdemli diğer yöneticilere göre fikirlerini daha zor açıkladıklarını ve kendilerine kurumlarında daha az değer verildiğini algılamaktadır. Öğretmenlerin, okul sorunlarının çözümünde yöneticilerden daha düşük düzeyde, “bazen” etkili olduklarını algılamaktadır. Öğretmenler, kurumlarında kendilerine değer verildiğini yöneticilerden daha düşük, “genellikle” seviyesinde algılamaktadır. Öğretmenler, okuldaki uygulamalar yapılmadan önce “bazen” fikirlerinin alındığını ifade etmektedir.

Sarımehmetoğlu (2007)'nin “Mesleki ve Teknik Eğitim Veren Liselerin Öğrenen Örgüt Modeline Göre İncelenmesi” konulu araştırmasında, İstanbul ilinin Kadıköy, Kartal, Kartal ve Şişli ilçelerindeki mesleki ve teknik eğitim veren liselerin öğrenen örgüt modeli ile ne derecede bağdaştığı bu okullarda çalışan yönetici görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Yöneticilerin demografik özellikleri ile örgütsel öğrenme profili arasında ilişkiler sorgulanmıştır. Öğrenen lider davranışları ile performans değerlendirme, insan kaynaklarının etkili yönetimi ve güdüleme ve takdir yaklaşımı alt faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmen ve öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimleri yeterli düzeyde bulunmamıştır. Okullardaki ödenek eksikliğinin okulları teknolojik gelişmelere uyumsuz hale getirdiği tespit edilmiştir. Genel anlamda yönetici, eğitici personel ve öğrenci arasında iletişim ve işbirliği eksikliklerinin olduğu gözlenmiştir.

Alp (2007)'in "İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Algıları (İstanbul İli Örneği)" konulu araştırmasında, İstanbul ilinin 13 ilçesinde, her biri birbirine yakın 2 ilköğretim okulu olmak şartıyla 26 ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algılarının yaş, cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt disiplinlerinden Kişisel Yeterlilik, Bilişsel Modeller ve Takım Halinde Öğrenme disiplinlerine ilişkin algı düzeyleri düşük, Sistem Düşüncesi ve Ortak Vizyon disiplinlerine ilişkin algı düzeyleri ise orta olarak bulunmuştur. Ortak vizyon konusunda sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla daha iyimser bir bakış açısına sahip oldukları; sistem düşüncesi ve ortak vizyon konusunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha iyimser bir bakış açısına sahip oldukları; bilişsel modeller ve ortak vizyon konusunda ise, 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin daha genç yaştaki öğretmenlere oranla konuya daha eleştirel yaklaştıkları sonucuna varılmıştır.

Erişken (2007)'in "İki Yükseköğretim Kurumunun İngilizce Hazırlık Bölümlerinde Öğrenen Örgütün Beş Disiplininin Mevcudiyeti Üzerine Karşılaştırmalı Bir Durum Çalışması" konulu araştırmasında, iki üniversitenin İngilizce hazırlık bölümlerinin Senge' nin öğrenen örgütler kuramının beş alt boyutu olarak bilinen Takım Halinde Öğrenme, Kişisel Ustalık, Zihinsel Modeller, Paylaşılan Vizyon ve Sistem Düşüncesi açısından incelenerek, bu kurumların öğrenen örgütün hangi özelliklerine sahip olduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Türkiye'nin Ankara ilinde İngilizce dilinde öğretim yapan, birisi bir vakıf üniversitesinin bir bölümü (Kurum-A), diğeri de bir devlet üniversitesinin bir bölümü (Kurum-B) olmak üzere iki kurumda yürütülmüştür. Çalışmanın bulguları her iki kurumun da öğrenen örgüt olma yönünde aşama kaydetmiş olmalarına rağmen, öğrenen örgütün alt boyutlarını henüz tam anlamıyla bünyelerinde barındıramadıklarını göstermiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre Kurum A Takım Halinde Öğrenme ve Kişisel Ustalık alt boyutları açısından Kurum B' ye göre biraz daha iyi durumdadır. Paylaşılan Vizyon, Zihinsel Modeller ve Sistem Düşüncesi alt boyutları açısından ise iki kurum arasında önemli bir fark görülmemiştir.

Genel olarak, her iki kurumda da kişisel vizyonların oluşumu ve gelişmesi, bireylerin ve takımların öğrenmesi, ortak bir vizyonun geliştirilmesi, zihinsel modellerin açığa vurulması ve sorgulanması ile sistemsel düşünme alanlarında engel durumlar tespit edilmiştir.

Atak ve Atik (2007)'in "Örgütlerde Sürekli Eğitimin Önemi ve Öğrenen Örgüt Oluşturma Sürecine Etkisi: Hava Kuvvetleri Komutanlığı Sürekli Eğitim Modeli Örneği" konulu araştırmasında, örgütte oluşturulan sürekli eğitim sisteminin çalışanların bir yandan işlerini daha iyi yapmalarını sağlarken diğer yandan da yenilikçi olmalarını sağladığını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre; a) Eğitim ve geliştirmede temel amaç, çalışanların davranışında bir değişiklik gerçekleştirmek suretiyle bireylerin yeteneklerini şu andaki ve gelecekteki görevlere ilişkin istenilen düzeye yükseltmektir. Eğitim ve geliştirme, sürekli öğrenme, sürekli gelişim konuları örgütlerin en çok üzerinde durdukları konular arasına girmiştir. Örgütler, küresel rekabetten karlı çıkabilmenin yolunun sürekli öğrenen bireyler yaratmaktan geçtiğini öğrenmişlerdir. b) Örgütlerde günümüz şartlarını doğru ifade eden sistem yaklaşımı içinde tasarlanmış dinamik ve proaktif bir sürekli eğitim modelinin işlerlik kazandırılmış olması bir yandan eğitim ve geliştirme faaliyetleri açısından diğer yandan da öğrenen örgüt oluşturma açısından büyük önem taşımaktadır. c) Sürekli eğitim, örgütte çalışanların öğrenen bireyler haline gelmesini sağlayan bir yaklaşımdır. Sürekli eğitim sayesinde sürekli öğrenme, çalışanlarca eğitimin yaşam tarzı haline getirilmesini sonuç verecek, öğrenmeyi yaşam tarzı edinmiş çalışanlar da kolektif öğrenme ile grup halinde öğrenmeye başlayacaklardır, şeklinde öğrenen örgüt uygulamalarının getirileri belirtilmiştir.

Ünal ve Gürsel (2007)'in "İlköğretim Denetçilerinin Öğrenen Organizasyon Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi" konulu araştırmasında, ilköğretim denetçilerinin denetim uygulamaları sırasındaki liderlik davranışlarının ve içinde buldukları kurum kültürünün, öğrenen organizasyonların özellikleri ile uyumlu olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, ilköğretim denetçileri, örgüt

kültürünün öğrenmelerine “orta düzeyde” fırsat sağladığını düşünmektedirler. Ayrıca, ilköğretim denetçileri denetim uygulamaları sırasında liderlik davranışlarını “üst düzeyde” yerine getirdikleri görüşünderken, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri, ilköğretim denetçilerinin denetim uygulamaları sırasında liderlik davranışlarını “orta düzeyde” yerine getirdiklerini düşünmektedirler. Bu sonuçlara göre, ilköğretim denetçilerinin içinde buldukları örgüt kültürü, öğrenen organizasyonların kültürü ile tam olarak uyumlu değildir. Grupların algıları arasındaki farklılığın, yönetici, öğretmen ve ilköğretim denetçilerinin, işbirliği yapmasını zorlaştırması ve ilköğretim denetim sisteminin öğrenen organizasyon olmasını engellemesi de muhtemeldir.

Ağaoğlu (2006)’nın “The Reflection of the Learning Organization Concept to School of Education” konulu araştırmasında, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde çalışan akademik personelin görüşlerinden hareketle, Eğitim Fakülteleri’nin öğrenen örgüt özelliklerine sahip olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, fakültede çalışan akademik personelin öğrenen örgütlerin sahip olması gereken özelliklerin birçoğuna sahip olduklarını, fakat stratejiler (politikalar ve kaynaklar) konusunda bazı eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca öneri olarak da öğrenen bir örgüte dönüşüm için şartların iyileştirilmesinin yanı sıra hem bireysel hem de örgütsel öğrenme stratejilerinin belirlenmesi gerektiği getirilmiştir.

Özus (2005)’un “M.E.B. Bağlı Konya İlindeki Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Kurumlarında Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyonu Algılamaları” konulu araştırmasında, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Konya il ve ilçelerindeki mesleki ve teknik orta öğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyonu algılamaları ve değişen çevre koşullarına uyum sağlayıp sağlayamadıkları incelenmiştir. Sonuç olarak; mesleki ve teknik orta öğretim kurumlarının öğrenen organizasyon konumuna gelemedikleri, yönetici ve öğretmenlerin kendilerini geliştirerek öğrenmeyi bitmeyen bir süreç olarak görmedikleri ve bu nedenle de kendilerini değişen çevre şartlarına göre yenileyebilmek, bilgiyi

ve teknolojiyi kullanabilmek için bireysel ve örgütsel çalışmalara yönelmeleri gerektiği saptanmıştır.

Kale (2004)'nin "Resmi ve Özel Fen Liselerinin Örgütsel Öğrenme Açısından Karşılaştırılması" konulu araştırmasında, 2001 ÖSS sınav sonuçlarına göre sıralamada ilk ve son üç sırada yer alan resmi ve özel fen liselerindeki yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerinden hareketle resmi ve özel fen liselerin örgütsel öğrenme açısından karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre genel olarak resmi fen liselerinin örgütsel öğrenme düzeyleri, özel fen liselerindekilere göre daha düşük çıkmıştır.

Eğriboyun (2004)'un "Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Öğrenen Örgüt Uygulamaları (Bolu İli)" konulu araştırmasında, Bolu ili Merkez ilçesine bağlı ortaöğretim yöneticilerinin görüşlerinden hareketle öğrenen örgüt olmanın önemi vurgulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul yönetimi kurslardan, yüksek lisans derslerinden, okudukları kitap ve dergilerden ve Toplam Kalite Yönetimi dersi kapsamında öğrenen örgüte ilişkin yeterli bilgi edinmişlerdir. Okul yöneticileri kendilerine verilen kurs ve seminerleri yetersiz görmektedirler. Seminerlerin süre ve kapsamının da yeniden düzenlenerek, öğretmen ve diğer yardımcı personele de yaygınlaştırılmasını istemektedirler. Ayrıca okul yöneticileri öğrenen örgüt yaklaşımının okullarda uygulanabilirliğine inanmaktadırlar.

Türeten (2004)'in "Öğrenen Örgüt Anlayışıyla Okulda Hizmet İçi Eğitimin Planlanması ve Bir Uygulama" konulu araştırmasında amaç, öğrenen örgüt anlayışını, bir yönetim felsefesi ve bir vizyon olarak inceleyip, mesleki teknik eğitim kurumlarına uygulanabilmesi için gerekli önerileri ve yöntemleri sunmaktır. Ayrıca öğrenen örgüt anlayışı, okul öğretmenlerine merkezi yönetimce verilen hizmet-içi eğitimlerin yerini daha faydalı ve pratik şekilde alabilir. Bu kurum kültürünün oluşturulmasının nasıl mümkün olabileceği öğretmenlere uygulanan ankete verilen cevapların değerlendirilmesiyle sunulmuştur. Bu amaçlarla yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; demokratik, katılımcı, destekleyici ve yenilikçi yönetim

anlayışının desteklenmesi, öğrenen örgüt olma hedefinin herkes tarafından paylaşılmasının sağlanması, yönetimin öğretmenler üzerindeki motive edici etkisinin artırılması ve okul kültürünü kuvvetlendiren etkinliklerin yaygınlaştırılması gerekliliği ortaya konmuştur.

Akdeniz (2003)'in "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin 'Öğrenen Örgüt' Etkenlerine İlişkin Görüşleri" konulu araştırması, temelde öğrenen organizasyonlar kavramı üzerine kurulmuştur. Ayrıca öğrenen organizasyonlar kavramının organizasyonlarca kullanımı amacıyla, yapılacak çalışmalara yardımcı olmayı hedeflemektedir. Bu çalışmada ilköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerinin "öğrenen örgüt" yaklaşımına ilişkin algıları belirlenmiştir. Araştırma bulguları iki kısımda incelenmiştir. 1.Kısımda; okullardaki görevli öğretmenlerin demografik yapıları, 2.Kısımda; öğretmenlerin öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma sonunda; gerek sınıf gerekse branş öğretmenlerinin öğrenen örgüt yaklaşımını ortalama düzeyde (vasat) algıladıkları görülmüştür. Sınıf ve branş öğretmenlerimizin öğrenen örgüt yaklaşımına anlamlı düzeyde farklılık sergilemedikleri tespit edilmiştir. Bir diğer önemli bulgu, fakülte mezunlarının beklenen algı düzeyini sergilememiş olmalarıdır.

Güçlü ve Türkoğlu (2003)'nin "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları" konulu araştırmasının amacı, Ankara ili Merkez ilçesine bağlı ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin, öğrenen organizasyona ilişkin algılama düzeylerinin tespit edilmesidir. Araştırmanın sonucuna göre; okul müdür ve müdür yardımcılarının kişisel ustalık, zihnî modeller, paylaşılan vizyon, takım hâlinde öğrenme ve sistem düşüncesi gibi öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin algılama düzeyleri, öğretmenlere göre daha yüksektir. Araştırmaya katılanların tümü özellikle kişisel gelişim için daha uygun imkânlar beklediklerini belirtmiş ve belirgin eksiklik olarak da "kişisel ustalık" disiplinini işaret etmişlerdir. Sorunların kaynağını dışarıda görme eğilimi göze çarpmaktadır. Yine bu çalışmada, yönetici ve öğretmenlerin sistem düşüncesi ile ilgili algılarının düşüklüğü, ilköğretim okullarında oluşan

sonuçlar üzerindeki etkilerini fark etmede yetersiz kalmalarına sebep olmuştur. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına açık olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan zevk aldıklarını belirtmişlerdir. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri kurumlarının amaçlarına inanmaktadırlar. Beklentileri, plânlar yapılırken fikirlerinin alınması ve değerlendirilmesi yönündedir.

alık (2003)'in "Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları" konulu araştırmasına göre, öğrenen bir okul ve dolayısıyla öğrenen bir toplum oluşturma eğitim sisteminin temel vizyonu olmalıdır. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticisi, öğrenme kültürü oluşturan, tasarlayan, geliştiren ve sürekli öğrenme ortamı yaratan bir lider yönetici olmak zorundadır. Öğrenen okulda tüm bireylerin bir bütün olarak örgütsel öğrenme sürecine katılması, örgütsel beyin özelliği kazandırılmasına yardımcı olur. Okullarda sürekli örgütsel öğrenme ortamları oluşturularak, bilgi ve becerilerin paylaşılmasına ve takım ruhu oluşturulmasına olanak sağlanabilir. Öğrenen okulda etkili bir uygulama, kıyaslama yapma ve diğer kurumlardan öğrenmedir. Bu anlamda, okulların öğrenen bir kurum özelliğine kavuşması için, bireyler birlikte öğrenmeye, paylaşma, ortak çalışma ve takım ruhu oluşturmaya teşvik edilmelidirler.

Oktaylar (2003)'in "Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Görüşleri" konulu araştırmasında, 2001-2002 eğitim-öğretim yılı Eskişehir ili Merkez ilçesine bağlı resmi genel liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin görüşlerinin neler olduğunu ve bu görüşlerinde mesleki kıdeme göre fark olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgüt kültürünün genel özellikleri ile öğrenen örgüt kültürünün alt boyutlarından; birey sorumluluğuna, okul vizyonuna, bilgi edinimi, paylaşımı ve bilgi teknolojilerinin kullanımına ilişkin özelliklere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Bulutlar (2003)'ın "Öğrenen Örgüt Unsurlarının Ders Kalitesi Üzerindeki Etkileri" konulu araştırmasında, özel bir üniversitede, öğrenen örgüt olmaya hazır ve istekli olmanın ders kalitesinin üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını araştırmak için yapılmıştır. Yüksek öğrenimin öneminin yanı sıra, öğrencilerin sürekli değişen çevreye uyum sağlayabilmelerini kolaylaştıracak becerilerle donatılabilmesi ve değişebilmenin önemini göz önüne alan bu çalışmada, yeni Milenyum'da üniversitelerin de öğrenen örgüt olmakla kazançlı çıkacaklarını gösteren belirtilerin ortaya çıkartılması hedeflenmiştir. Bu amaca erişebilmek için bir özel üniversitenin aynı tip eğitim yapan iki bölümü seçilmiş ve anketler dağıtılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda, ders kalitesinin öğrenci ve öğretmenler açısından farklı algılandığı, ders kalitesinin farklılığının sadece örgütün çevresi ile ilişkisi ve sürekli öğrenme faktörleri ile açıklanabileceği, statü ve görevdeki farklılıkların ders kalitesinin algısındaki değişiklikleri açıklamadığı ve bir bölümdeki öğrencilerin dersleri öbür bölümden daha ilgi çekici olarak algıladıkları gözlemlenmiştir. Sonuç olarak öğrenen örgüt olmak ile ders kalitesi arasında bir bağlantı gözlemlenmiş ve bu bağlantının en fazla örgütün çevresi ile ilişkisi ve destekleyici liderlik faktörleri ile ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Performanstaki değişikliklerin %26'sının öğrenen örgüt olmanın sistem bağlantıları boyutu ile açıklanabileceği gözlemlenmiştir.

Celep (2003)'in "Örgütsel Öğrenme Açısından İlköğretim Okulları" konulu araştırmasında, ilköğretim okullarının örgütsel öğrenme yeterliliğinde sahip oldukları güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, bilgi performansını önemli ölçüde yönetsel destek boyutunun etkilediği, en zayıf ölçüde ise sürekli öğrenme boyutunun etkilediği sonucuna varılmıştır. Takım öğrenmesi ile bilgi performansı arasındaki ilişkinin sürekli öğrenme, yönetsel destek ve yerleşik sistemler boyutlarına göre göreceli olarak daha düşük çıkması, takım öğrenmesi ile okulun başarısının artırılmasına olan inancın az olmasından kaynaklanmaktadır.

Aydoğdu (2002)'nin "İlköğretim Okullarının Örgütsel Öğrenme Kuramı Açısından İncelenmesi" konulu araştırmasında, 2001-2002 eğitim-öğretim



yılında, Edirne ili Merkez ilçesine bağlı okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, okullarının öğrenen okullar olma yolunda sahip oldukları güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine ve işgörenlerin okullarının örgütsel yapısını şu anda nasıl algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada işgörenlerin bazı kişisel özelliklerinin örgüt yapısını algılamalarında etkili olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Mal ve hizmet üreten örgütlerde 9 boyutta açıklanan örgütsel öğrenme, Türkiye'deki ilköğretim okullarında 5 boyutta ölçülmüştür. Araştırma konusu örgütler eğitim öğretim örgütleri olduğundan, finansal performans işgönerlerce öğrencilere kazandırılan davranışların niteliği ve niceliği olarak algılanmakta ve finansal performans ile bilgi performansı boyutu tek boyutta algılanmaktadır. Ayrıca sürekli öğrenme ve diyalog- sorgulama, destek verme- sistem ilişkileri- liderlik boyutları, tek boyutta algılanmıştır. Takım öğrenmesi ve yerleşik sistemler boyutları ise mal-hizmet üreten kâra dayalı örgütlerde olduğu şekilde algılanmıştır. Araştırma sonucuna göre örgütteki yöneticilerle öğretmenlerin okullarının bilgi performansı ile liderlik performansını farklı değerlendirdikleri, yöneticilerin okulun bilgi ve liderlik performansını öğretmenlere göre daha olumlu buldukları, erkek işgönerlerin kadınlara göre örgütün bilgi performansını daha olumlu buldukları görülmüştür.

Ertan (2000)'ın "İlköğretim Okullarını Öğrenen Organizasyona Dönüştürmede Yönetici ve Öğretmen Algıları (Ankara İli Örneği)" konulu araştırmasında, değişimin anında yakalanması, öğrenci değerlendirmelerinde notun değil öğrenme durumlarının ölçü alınması, öğrenci ve velilere müşteri gözüyle bakılarak memnuniyetinin sağlanması, öğrencilere karşı otoriter olmak yerine, öğrenmeyi kolaylaştırıcı rehber olunması gerektiği tespit edilmiştir. Yine aynı çalışmada yönetici ve öğretmenlerin profesyonellik, verimlilik ve sürekli gelişme ile ilgili olarak daha fazla çaba göstermeleri, diğer okulları rakip olarak değil bütünün diğer yarısı olarak görmeleri, başarıların ödüllendirilmesi, yöneticilerin öğretmen ve öğrenciler için özendirici sistemler kurması, en son teknolojinin kullanılması ve bunu gerçekleştirecek elemanları getirmek için teknolojik planlar hazırlanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Töremen (1999)'in "Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri" konulu araştırmasında, devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme konusunda yöneticilerden ve öğretmenlerden beklenen rolleri, örgütsel öğrenmenin engellerini ve öğrenen okul kültürü konusundaki görüşleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 1997-1998 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinden, özel okul sayısı bakımından en yoğun il baz alınarak her bölgeden birer okul seçmek suretiyle gerçekleştirilmiştir. Özellikle örgütsel engellerle ilgili görüşlerde cinsiyet, kıdem, ve çalışılan okul açısından önemli farklılıkların görülmediği; örgütsel roller ve öğrenme kültürü oluşturma ile ilgili görüşler arasında ise bir çok anlamlı farklılığın görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada, birçok devlet liseleri ile özel liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmüştür.

Baran (1999)'ın "Mesleki Teknik Eğitim Veren Liselerin Öğrenen Örgütler Olarak Yapılandırılması" konulu araştırmasında, İstanbul ilindeki mesleki ve teknik eğitim veren liselerde çalışan yöneticilerin görüşlerinden hareketle mesleki ve teknik eğitim veren liselerin öğrenen örgütler olarak yapılandırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, genç yöneticilerin takım çalışması ve yetki dağıtımını etkinliklerine daha yatkın oldukları, yöneticilerin kendilerini geliştirmek için yayın takip etme alışkanlıklarına sahip olmadıkları, kadın yöneticilerin erkeklere oranla yeniliklere daha açık oldukları tespit edilmiştir. Yine aynı çalışmada problemler karşısında resmi yollara başvuran yöneticilerin, öğretmenlerin fikir ve bilgilerine diğer yöneticilerden daha az başvurdukları gibi aynı zamanda kendilerini geliştirmek için yayın takip etme alışkanlıklarının da etkin olmadığı belirlenmiştir. Öneriler olarak da; müdür yardımcılarında daha fazla yetki verilmesi, bürokratik iş yükünün azaltılması, takım çalışması ve kalite eğitimlerinin artırılması, karar aşamasında öğretmenlerin ve öğrencilerin katılımlarının resmi yollarla sağlanması gerektiği belirtilmiştir.

Çırpan (1999)'ın "Örgütsel Öğrenme İklimi ve Örgüte Bağlılık İlişkisi: Bir Alan Araştırması" konulu araştırmasında, mevcut örgütsel öğrenme iklimi

ile örgüte bağlılık değişkenleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, örgütsel öğrenme iklimi ile örgütsel bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Çalışanların örgütsel öğrenme iklimi tutumları olumlu ise örgüte bağlılık düzeyleri de yüksek çıkmıştır. Öğrenme iklimini olumlu olarak algılayan işgörenler, işletmeye daha fazla duygusal bağlılık içerisinde bulunmuştur. Kendilerine yatırım yapıldığını düşünen işgörenlerin, karşılıklılık veya sosyal değişim kuramı gereğince işletmede kalmaya devam eğilimi gösterdikleri tespit edilmiştir.

Kümüş (1998)'ün "Öğrenen Organizasyon Olarak Okul" konulu araştırmasında, İstanbul ili Üsküdar, Kadıköy, Ümraniye, Maltepe ve Kartal ilçelerindeki, ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yöneticilerin görüşleri ile okulların öğrenen okul örgütlerinin temel özelliklerine ne derece sahip oldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Devlet okulları ile özel okullar karşılaştırıldığında, özel okulların öğrenen örgüt yapısına daha uygun olduğu saptanmıştır. Devlet okulları içinde ise, Anadolu liseleri öğrenen örgüt olmaya en uygun görülmüştür. Okullar arasında yaşanan problemlerin tekrar yaşanması, o kurumda öğrenmenin olmadığını göstermektedir. Okulların eğitim-öğretim süreleriyle, yaşadıkları problemleri karşılaştırılınca, çok köklü okulların ya da eğitim öğretime yeni başlamış okulların aynı problemleri yaşadıkları görülmüştür. Anadolu liseleri ve özel okullar dışında okulların kendilerine ait bir okul kültürü oluşturamadıkları, öğrencilerine ve çalışan personeline özel etkinlikler düzenlemediği gözlenmiştir. Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme yönündeki çabaları çalıştıkları okullara göre değişiklik göstermektedir. Bayan okul yöneticileri erkek okul yöneticilerine göre kendini geliştirme yönünde daha gayretlidir. Okul yöneticilerinin dünya görüşleri arasında önemli bir farklılık görülmemiştir. Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu, okul yönetimi konusunda 15 gün süreli bir eğitim almamıştır. Özel okullar devlet okullarına göre öğretmenler toplantısını ve zümre toplantılarını daha sık yapmaktadırlar. Öğretmenlerin okul içindeki ve dışındaki tutum ve davranışları üzerinde çalıştıkları okulun etkisi olduğu belirlenmiştir.

Şahin (1995)'in "Seçilmiş Özel ve Devlet Okullarında Örgütsel Öğrenme Sürecinin Nitel Bir Değerlendirilmesi" konulu araştırmasında, Ankara ilinde bulunan bir vakıf, bir özel ve bir devlet lisesindeki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel öğrenme süreci açısından karşılaştırmalı bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yeni bilginin elde edilmesi, paylaşılması, yorumlanması ve tekrar kullanılacak şekilde saklanması süreçlerinde vakıf liselerinin özel lise ve devlet liselerine göre daha fazla etkinliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Özel okul ve devlet okullarının merkeziyetçi ve statükocu (mevcut yapıyı koruyucu) örgüt yapıları örgütsel öğrenme süreçlerindeki yetersizliklerin önemli bir nedeni olarak belirtilmiştir.

### **2.2.1. Yurt Dışındaki Araştırmalar**

Kış ve Konan (2010)'ın "The Characteristics of a Learning School in Information Age" konulu araştırması, bilgi çağında çocukların ne öğrenmesi gerektiği ve bunları nasıl öğrenmesi gerektiği ile ilgilidir. Bilgi çağında eğitim ve toplum olarak karşılaşılan temel sorun da bu sorunun cevabıdır. Araştırma sonuçlarına göre, okulların "Sorular Çağı"nda yaşayabilmelerinin en doğru seçimi öğrenen bir örgüt olmalarından geçmektedir. Bu anlamda 20. yüzyıl okulları, 21. yüzyılın sorularını cevaplamada yetersiz kalmakta ve bu durum da okulların varlıklarını sürdürebilmeleri için yeni karakteristiklere sahip olmalarını gerektirmektedir.

Park (2008)'in "Validation of Senge's Learning Organization Model with Teachers of Vocational High Schools at the Seoul Megalopolis" konulu araştırmasında, Seoul şehrindeki mesleki liselerde çalışan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, kültürel olarak farklı bir bölge olan Seoul'daki okullarda, Senge'nin öğrenen örgüt modelinin uygulanıp uygulanmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, Senge'nin öğrenen örgüt modeline hitap edebilecek bir ölçüm modeli olmayı hedeflemektedir. Bu amaçla hazırlanan ölçek yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda gerekli geçerliliği sağlamıştır. Araştırma sonuçları ölçeğin Asya kültürünü yansıtan, Batı kültürünün arka planında geliştirilmiş bir ölçek olduğunu ve öğrenen örgütler

ile ilgili yapılacak çalışmalarda bu durumun dikkate alınarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Sarkar Arani, Shibata ve Matoba (2007)'nin "Delivering 'Jugyou Kenkyuu' for Reframing Schools as Learning Organizations: An Examination of the Process of Japanese School Change" konulu araştırması, Japonya'nın merkezindeki Tokai şehrindeki okullarda uygulanmakta olan "Jugyou Kenkyuu" sistemini incelemiş ve öğrenen okullar olabilmeleri açısından değerlendirmiştir. Araştırmada ilk olarak öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarına odaklanan öğrenci merkezli eğitimden daha fazlasını veren ve öğretmenlerin çevresini etkin hale getirerek birbirlerinden öğrenen bireyler haline getiren "Jugyou Kenkyuu" sisteminin rolü açıklanmaktadır. İkinci olarak da öğrenen okulların gelişimi için kendi kendini geliştirmeye odaklanmış bir örgütsel öğrenme modeli uygulamasından ve üniversite-okul işbirliğinin etkin hale getirilmesinden bahsedilmiştir. 2002-2005 yılları arasında 3 yıl süresince Nagoya Üniversitesi ve Tokai İl Eğitim Kurulu tarafından desteklenen "Jugyou Kenkyuu" sistemi öğretmenler ve profesörler tarafından kullanılan çeşitli pratik stratejileri içermektedir. Araştırma sonucunda "Jugyou Kenkyuu" sisteminin okullara, geleceğin eğitim uygulamalarını kapsayan öğrenen örgüt niteliklerini kazandırdığını ortaya koymuştur.

Callahan ve Martin (2007)'in "The Spectrum of School–University Partnerships: A Typology of Organizational Learning Systems" konulu araştırmasında, karşılaştırmalı örnek olay yaklaşımı kullanılarak, iki okul-üniversite işbirliği araştırılmış ve bunun sonucunda da ortaklıkları öğrenen sistemler olarak tanımlayan ve değerlendiren bir model önerilmiştir. Okul-üniversite işbirlikleri tek taraflı projeler değildir. Bu ortaklığın yapısı kuruluşun sürekli iç değerlendirmesini yapan ve örgütsel öğrenme yeteneklerine odaklanan bir yapıdadır. Bu ortaklıklarda başarı müşteri-sunucu ortaklıkları gibi esnek-birleşik sistemler ve işbirliği geliştirme merkezleri gibi sıkı-birleşik sistemler ile sağlanabilir.

Matin, Jandaghi ve Moini (2007)'nin "Comparing Organizational Learning Rates in Public and Non-profit Schools in Qom Province of Iran"

konulu araştırmasında, devlet okulları ile vakıf okulları arasında örgütsel öğrenme bakımından ne gibi farklılıklar olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu farklılıkların tespit edilmesinde 14 boyuta sahip bir ölçek kullanılmıştır. Bu boyutlar; sistem düşüncesi, performans değerlendirme, sürekli değişime uygunluk, müşteri odaklılık, çevresel imkanları kullanma, bilgi değişimi, önerilere açıklılık, bilgi ve tecrübe kullanımı, örgütsel kültür, motivasyonel teşvik, paylaşılan vizyon, takım çalışması, yaratıcı ve yapıcı personel ve değişim yaratıcı liderdir. Araştırma sonuçlarına göre, devlet okulları ile vakıf okulları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Vakıf okullarının belirlenen boyutların tamamı açısından devlet okullarına nazaran daha yüksek seviyede örgütsel öğrenme seviyesine sahip oldukları ortaya konmuştur. Öneri olarak da, müdürlere daha fazla yetki ve özgürlük tanınması, bürokratik işlemlerin azaltılması, okul kültürünün oluşturulması anlamında her türlü desteğin verilmesi ve öğrenen okul tasarımına cevap verebilecek çağdaş ve öğrenen örgüt özelliklerini taşıyan bir örgüt yapısının kurulması getirilmiştir.

Stefl-Mabry, Theroux, Radlick ve Doane (2007)'nin "Redefining Schools as Learning Organizations: A Model for Trans-generational Teaching and Learning" konulu araştırması, değişen jenerasyonun yeni öğrenme ve öğretme uygulamalarından işbirlikçi problem tabanlı derslerin, üniversite öğrencilerine sürekli daha özgün, güçlü ve anlamlı bilgiler vermeleriyle oluşturulan, bir öğrenen örgüt modelini içermektedir. Araştırma sonucunda oluşturulan model, akademisyenlere ve öğrencilere hizmet içi eğitimlerle ve öğrenme ortamlarıyla desteklenen değişik bir öğrenme ve öğretme ortamı sunmuştur.

García-Morales, Lopez-Martín ve Llamas-Sánchez (2006)'in "Strategic Factors and Barriers for Promoting Educational Organizational Learning" konulu araştırmasında, İspanya'daki eğitim merkezlerinde kullanılan eğitimsel örgütsel öğrenmenin artırılmasındaki stratejik faktörlerin ve bariyerlerin neler olduğu incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, örgütsel performansın örgütsel öğrenmede anahtar bir role sahip olduğu belirlenmiştir. Takım öğrenmesi ve paylaşılan vizyonun engellenmesi, bilginin elde edilmesi,

yayılması ve paylaşımına engel olan farklı öğrenme bariyerlerini oluşturmaktadır. Eğitim merkezlerinin eğitimcilerinin takım öğrenmesi ve paylaşılan vizyonun yaratılmasında sahip oldukları kişisel ustalık düzeylerinin eğitimsel örgütsel öğrenme ve örgütsel performansın gelişiminde önemli bir role sahip olduğu belirlenmiştir.

Bowen, Rose ve Ware (2006)'nin "The Reliability and Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure" konulu araştırmasında, öğrenen örgütlerdeki okul başarı profilinin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrenen örgütler öğrenci performansını daha yüksek standartlara çektiği için devlet okulları açısından daha da artan bir önemi vardır. Ne yazık ki öğrenen örgütler, program planlama ve değerlendirme çabaları ile birkaç kalitatif aracın değerlendirme sürecindeki tanımsal ve kavramsal belirsizliğinden etkilenmektedir. Bu kapsamda "Öğrenen Organizasyonlardaki Okul Başarı Profili" ölçeği örgütsel öğrenmeyi daha büyük bir bağlamda ele almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliği yeterli seviyede olmakla birlikte, daha sonraki yapılacak araştırmalarda uygulama için referans oluşturmaktadır.

Kumar (2005)'in "Assessing the Learning Culture and Performance of Educational Institutions" konulu araştırması, Malezya'daki özel eğitim kurumlarının öğrenme kültürü ve performans geliştirme faaliyetlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada Watkins ve Marsick (1997)'in "Dimensions of Learning Organization" adlı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme aşamaları ile performans artışı arasında ilişki saptanmıştır. Birey, takım ve örgüt düzeyindeki öğrenmenin finansal ve bilgi performansı üzerindeki etkisi incelendiğinde, finansal performansı en iyi bireysel ve örgütsel öğrenmenin etkilediği, bilgi performansını ise en iyi takım ve örgütsel öğrenmenin açıkladığı tespit edilmiştir. Öneri olarak da Yüksek Öğretim Kurumlarının kendi yükümlülükleri kapsamında olan yetkinliklerini üyeleriyle paylaşması getirilmiştir.

Jansink, Kwakman ve Streumer (2005)'in "The Knowledge-Productive Corporate University" konulu araştırması, Hollanda'da bulunan üniversitelerin

sunulan hizmetten ziyade bilgiyi üretme ve kullanma amaçlarını ne ölçüde yerine getirdiklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Kurumsal üniversitelerin bilgi-üretimi için gerekli şartları karşılamada hangi ölçülere dikkat etmeleri gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bilgi sağlama önemli olarak görülmekte, fakat bilgiyi sağlamada gerekli olan somut adımlar ise yetersiz olarak görülmektedir. Ayrıca kurumsal üniversitelerin hedeflerine ulaşabilmeleri için, daha düzenli olarak çalışma ortamına dikkat etmeleri gerekmektedir.

Thompson (2004)'un "Organizational Learning in Action: Becoming an Inviting School" konulu araştırmasında, Teksas' daki Creekside İlköğretim Okulu'ndaki öğretmen ve yöneticilerin 2 yıl boyunca uyguladıkları öğrenen örgüt özelliklerinin ne derece etkin olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Böylece öğretmen ve yöneticilerin daha sıcak bir iklim yaratma çabası içerisinde yapmış oldukları örgütsel öğrenme stratejilerinin nasıl kullanıldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma devlet okullarının, zaman içerisinde özel okullar ve diğer okullara nazaran gereken sıcak bir atmosfere sahip olmaması ve bunun sonucu olarak da kamuoyu desteğini yeterli düzeyde görememesinden dolayı yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yönetimin öncülüğünde, öğretmenlerin aktif katılımı, paylaşılan vizyon ve takım çalışmasının örgütsel anlamda öğrenmeye ciddi katkılar sağladığı belirlenmiştir. Öğretmenler bu başarıda paylaşılan değerler ve ortak vizyonun önemi olduğunu belirtmişlerdir.

Lam (2004)'in "Factors for Differential Developments in Organizational Learning: A Case for Hong Kong Schools" konulu araştırmasında, Hong Kong okulları örgütsel öğrenmenin dinamik bir modeli çerçevesinde, 4 ayrı geliştirme seviyesinde sınıflandırılmaktadır. Araştırma kapsamında 67 ilköğretim ve ortaöğretim okulunu etkileyen faktörler detaylı olarak incelenmiştir. Müdürlerle yapılan görüşmelerin sonuçlarına göre, örgütsel sonuçları etkileyen değişimler, daha çok sürecin farklı aşamalarında gösterilen liderlik davranışlarından kaynaklanmaktadır.



Brandt (2003)'in "Is This School a Learning Organization? 10 Ways to Tell" konulu araştırmasında, personel ve diğer unsurlar bir bütün içerisinde ele alınarak, okulların öğrenen bir örgüt olarak işleyip işlemedikleri kontrol edilmiştir. Araştırma sonuçları, bir okulun öğrenen bir örgüt olabilmesi için 10 temel özelliğe sahip olması gerektiğini ortaya koymuştur. Bunlar: 1) Öğrenen örgütler adaptif davranışları teşvik eden bir yapıya sahiptir. 2) Öğrenen örgütlerin zor, fakat ulaşılabilir ortak hedefleri vardır. 3) Öğrenen örgütler örgütün gelişim aşamalarını tam olarak tanımlayabilen üyelere sahiptir. 4) Öğrenen örgütler, bilgiyi amaçlarına en uygun şekilde toplayarak hareket ederler. 5) Öğrenen örgütlerin yeni fikirler yaratmak için kurumsal bir bilgi tabanı ve değişik süreçleri vardır. 6) Öğrenen örgütler ile ilgili dış kaynaklar arasında sıkı bir bilgi alışverişı vardır. 7) Öğrenen örgütler ürünleri ve hizmetleri hakkında geri bildirim alırlar. 8) Öğrenen örgütler temel süreçlerini sürekli olarak incelerler. 9) Öğrenen örgütler destekleyici bir örgütsel kültüre sahiptirler. 10) Öğrenen örgütler siyasi, sosyal ve ekonomik koşulları takip eden, dış çevreye duyarlı açık sistemlerdir.

Kinder (2002)'in "Are Schools Learning Organisations" konulu araştırması, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki (BİT) yeniliklerin ortaöğretime entegre edilmesi ve bunun ne tür sonuçlar doğurduğuyla ilgilidir. Avrupa'nın global ekonomi içerisindeki zenginliği ve iş gücünün daha etkin hale getirilmesi eğitimin başarısı ile yakından ilgilidir. Bu anlamda ana hedef özel sektördeki "üretim paradoks"unun kötü etkilerinin üstesinden BİT'lerdeki yeniliklerle nasıl gelinebileceği ve yenilik alanının arkasındaki kişilerin beceri düzeylerinin nasıl geliştirileceği olmalıdır. Çalışmada ortaöğretim sınıflarındaki bilgisayarların getireceği yeniliklerin analizinde Molina'nın sosyoteknik katılımcı yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okulların öğrenen organizasyon olma sürecinde BİT'leri kullanarak beceri seviyelerini yükseldiği tespit edilmiştir.

Greene (2000)'nin "School as Learning Organization" konulu araştırmasında, ABD'deki yüksek öğretim kurumlarının hangi dereceye kadar gerçek öğrenme örgütü olarak çalıştıkları belirlemeye çalışılmıştır. Ayrıca

öğrenen okul olma yolunda ortaya çıkabilecek örgütsel engelleri tespit edebilecek bir ölçme aracı geliştirmeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, örgüt üyelerinin örgütün ortak amaçlarını paylaştıkları, sürekli öğrendikleri ve paylaşılan bir vizyonun gerektirdiği sonuçları üretme kapasitesi yeterli olmakla birlikte, örgütsel vizyonun geliştirilmesinde çalışanların yeterli katkıyı sağlamadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Greene'den aktaran Kuru, 2007: 40).

Silins, Mulford ve Zarins (1999)'in "Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes. The Lolso Project: The First Report of an Australian Three Year Study of International Significance" konulu araştırmasında, Avustralya'daki okullarda çalışan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinden Lolso projesinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Proje Avustralya'daki okulların yeniden yapılanma anlayışı girişimlerinin yeni adresi olmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarını arttırarak okul uygulamalarını değiştirmeyi hedeflemektedir. Araştırma sonuçlarına göre örgütsel öğrenme üzerindeki etkisi bakımından "lider" ve "kaynaklar" boyutları iki dominant faktör olarak tespit edilmiştir. "Aktif katılım", "okul profili", "okul özerkliği", "dağıtılan liderlik" ve "personel değeri" boyutları da örgütsel öğrenmeye güçlü katkı sağlayan boyutlar olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen kadrosu daha geniş okullarda, öğretmenlerin daha düşük liderlik davranışı gösterdiği tespit edilmiştir.

Leithwood, Leonard ve Sharratt (1998)'in "Conditions Fostering Organizational Learning in Schools" konulu araştırması, okullarda örgütsel öğrenmeyi teşvik etmenin koşullarını belirlemek amacıyla öğretmenlerle yapılan görüşmeleri kapsamaktadır. Üç ayrı bölgede benzer metotlarla ve farklı kapsamlarda gerçekleştirilen çalışma, örgütsel öğrenmeyi etkileyen okul içi ve okul dışı faktörlerle, liderlik boyutunu da kendi kapsamına alarak bazı saptamalarda bulunmuştur. Araştırma sonucunda okullarda örgütsel öğrenmeyi teşvik eden birçok koşula rastlanmıştır. Bu koşulların en önemlileri, temel liderliğin dönüşümsel formları ve çalışan personel arasındaki örgütsel atmosfer olarak belirlenmiştir.

Brown (1997)'un "Transforming Schools Into Communities of Thinking and Learning About Serious Matters" konulu araştırmasında, öğrenme toplulukları oluşturularak önemli görülen konularda bilişsel ve gelişim psikolojisine bağlı öğrenmenin nasıl artırılabilceği yani bir anlamda öğrenmenin nasıl öğrenildiği incelenmiş ve okulun da bu dönüşümü nasıl yaşayacağı tespit edilmeye çalışılmıştır. "Fostering Communities of Learners" olarak bilinen bu program 6-12 yaş arasındaki çocuklar için şehir içerisinde faaliyet gösteren okullardaki sınıflara uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, mevcut problemlerin yapısı ortaya konularak problemlerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, sorun üzerinde fikirler ortaya atılması, öğrenmeye açık bir kültür oluşturulması ve öğrenme gruplarına yeni katılanlara önceki uygulamalar hakkında bilgi verilmesi durumunda öğrenme daha da kuvvetlenmektedir. Program aynı zamanda esnek öğrenme ve soruşturma stratejileri ile öğrenmeye daha derin bir bakış açısı getirmekte ve öğrenme ve araştırma ruhunun pekiştirilmesini sağlayarak öğrenme için uygun bir etki alanı oluşturmaktadır.

Everson (1995)'in "Developing Organizational Learning in Schools" konulu araştırmasında, okullarda örgütsel öğrenmeyi geliştirmek için çeşitli varsayımlar geliştirilmiş, bu varsayımlar ışığında öğrenen bireylerin ve öğrenen okulların nasıl yaratılacağı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bu varsayımlar eğitimi ve öğrenmeyi öğrenciler açısından faydalı hale getirebilecek örgütlerin ve sistemlerin nasıl yaratılabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca yönetirken ve kararlar alınırken bilginin kullanılması, yeni örgütsel uygulamaların dönüşümü için zamanlamaya dikkat ederek gerekli liderlik davranışlarında bulunulması, örgütteki tüm personelin aktif katılımının sağlanması ve yeni bir sistem değiştirirken rutin günlük işlerin dikkatli bir şekilde yönetilmesi konularında da çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Fullan (1995)'in "The School as a Learning Organization: Distant Dreams" konulu araştırmasında, okulların şu anda öğrenen bir örgüt olmadıkları ve bu neden dolayı da okulların ve öğretmenlerin neden öğrenme odaklı olmaları gerektiği ifade edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada Site Tabanlı

Yönetim'in (STY) ne tür reformlara sahip olduğu, bir örnek kullanılarak açıklanmıştır. Çünkü STY olması gereken bazı temel yeniliklerde daha istenen sonuçlar verebilir. Bu nedenle bir kurum olan okulların kültürel yapılarında köklü bir değişim yapmaları ve öğretme uygulamalarının temelini yeniden tasarlamaları gerekmektedir.

Whang (1993)'in "Individual Openness, Rational Argumentation, Organizational Learning Culture and a Group's Ability to Reach Consensus for Problem-solving in School Setting" konulu araştırmasında, bireysel açıklık, mantıksal tartışma ve örgütsel öğrenme kültürü boyutları, okul içerisinde alınacak kararlarda grubun fikir birliğine sahip olabilmesi açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda örgütsel öğrenme kültürü örgüt üyeleri arasında problem çözümede odaklanması gereken ana faktör olarak belirlenmiştir.

Shulha (1993)'nin "The Innovation to Collaborative School-based Research: An Evaluation of Researcher and Organizational Learning" konulu araştırmasında, işbirlikçi okul tabanlı araştırmaların getirdiği yenilikler, ilköğretim okullarında çalışan öğrencilerin görüşlerinden hareketle, örgütsel öğrenme ve araştırmacıların önerileri bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, bu değerlendirmelerin örgütsel öğrenme açısından daha iyi sonuçlar vereceğini göstermiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, bilgi toplumunun en önemli ögesi olan kamu ve özel ilköğretim öğretmenlerinin, öğrenen örgüt yaklaşımı ile ilgili düşüncülerinin ve yaptıklarının genel tarama modeli ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.

Genel tarama metodu ile hazırlanan bu çalışmada belirlenen başlıca hipotezler şunlardır:

H1: Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H2: Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin meslekte buldukları sürelerle göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H3: Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin kurumda çalıştıkları sürelerle göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H4: Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısı arttıkça öğrenen örgüt boyutları ilişkin algıları da artmaktadır.

H5: Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H6: Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H7: Örgütsel öğrenme engelleri ile öğrenen örgüt boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır.

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Balıkesir ilinde 2009-2010 öğretim yılında eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmekte olan, tüm kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini olarak, Balıkesir ilindeki tüm kamu ilköğretim okullarının %10'una ve özel ilköğretim okullarının da (kamu ilköğretim okullarına göre öğretmen sayısının oransal olarak az olmasından dolayı) tamamına ulaşılmasına karar verilmiştir.

**Çizelge 3.1. Gönderilen ve Geri Dönen Anket Sayıları**

| Kurum Statüsü            | Okul Sayısı | Öğretmen Anket Sayısı |            |            |
|--------------------------|-------------|-----------------------|------------|------------|
|                          |             | Gönderilen            | Geri Dönen | Yüzde (%)  |
| Özel İlköğretim Okulları | 9           | 293                   | 165        | 19,46      |
| Kamu İlköğretim Okulları | 500         | 710                   | 683        | 80,54      |
| <b>TOPLAM</b>            | <b>509</b>  | <b>1003</b>           | <b>848</b> | <b>100</b> |

Çizelge 3.1.'de görüldüğü üzere alana gönderilen ve araştırmacı tarafından bizzat okullara götürülerek ankete katılmak isteyen öğretmenlere uygulanan anketlerin hedeflenen örneklem büyüklüğüne ulaştığı görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Anket formu olarak personelin öğrenen örgüt algılamasını ölçmek için Watkins ve Marsick (1997)'in orijinali "Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ)" olan "Öğrenen Örgüt Boyutları Anketi (ÖÖBA)" ve Töremen (1999)'in "Öğrenen Okul Anketi (ÖOA)" kullanılmıştır.

Anket formunun ilk bölümünde öğrenen örgüt boyutları ve örgütsel engellerle ilgili 55 ifade, ikinci bölümünde ise demografik bilgileri içeren sorular yer almaktadır. Öğrenen örgüt boyutları olan *sürekli öğrenme, diyalog ve araştırma, takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı, destekleyici liderlik* uygulamaları ve bu uygulamaları etkileyen *örgütsel engellerle* ilgili 55 ifadenin dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Çizelge 3.2. Derecelendirmeli Soruların Öğrenen Örgüt Boyutları ve Örgütsel Öğrenme Engellerine Göre Dağılımı**

| Öğrenen Örgüt Boyutları      | Anket Soru Numaraları                          |
|------------------------------|--|
| 1. Sürekli Öğrenme           | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7                            |
| 2. Diyalog ve Araştırma      | 8, 9, 10, 11, 12, 13                           |
| 3. Takım Halinde Öğrenme     | 14, 15, 16, 17, 18, 19                         |
| 4. Paylaşımcı Sistemler      | 20, 21, 22, 23, 24, 25                         |
| 5. Güçlendirilmiş Çalışanlar | 26, 27, 28, 29, 30, 31                         |
| 6. Sistemler Arası Bağlantı  | 32, 33, 34, 35, 36, 37                         |
| 7. Destekleyici Liderlik     | 38, 39, 40, 41, 42, 43                         |
| Örgütsel Öğrenme Engelleri   | 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55 |

#### 3.3.1. Öğrenen Örgüt Boyutları Anketi

Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarını belirlemek için "Öğrenen Örgüt Boyutları Anketi (ÖÖBA)" kullanılmıştır. Anketi geliştiren araştırmacılardan gerekli izin alınarak araştırma anketinin geliştirilmesi sürecine girilmiştir (EK-3). Araştırma anketinin hazırlanması sürecinden önce de, Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) ölçeği,

Türkçeye çevrilmiş, yapılan çevirimlerden sonra anlaşılıp anlaşılmadığı 95 kişilik bir gruba uygulanarak test edilmiştir. Anket kamu ve özel ilköğretim okullarına uygulandığından ankette yer alan “çalışan” ifadesi “personel”, “şirket” ifadesi “kurum veya “okul” şeklinde kullanılmıştır. DLOQ yedi temel boyut ve iki de anahtar sonuçları gösteren yardımcı boyut olmak üzere dokuz boyutlu bir ankettir. Bu çalışmada amaca uygun olarak sadece temel boyutları ölçen ve yedi boyuttan oluşan ilk bölüm kullanılmıştır.

ÖÖBA'yı oluşturan yedi boyut şu şekilde tespit edilmiştir: “Sürekli Öğrenme”, “Diyalog ve Araştırma”, “Takım Halinde Öğrenme”, “Paylaşımçı Sistemler”, “Güçlendirilmiş Çalışanlar”, “Sistemler Arası Bağlantı” ve “Destekleyici Liderlik”. Sürekli öğrenme boyutunda 7, diğer boyutlarda 6'şar madde olmak üzere ankette toplam 43 madde bulunmaktadır. Ankette her bir boyutta örgütün hangi seviyede olduğunu hesaplamak için ilgili maddelerin aritmetik ortalamaları alınmakta ve orta değer olan “3” sınır kabul edilmektedir. Bu değer üzerindeki boyutlar örgütte geliştirilebilecek boyutlar olarak görülmektedir. Bu değer altındaki boyutlar ise, var olan sistemlerle örgüt içerisinde geliştirilemeyecek boyutlar olarak görülmektedir. Örgütte her bir boyutun üst değere yaklaşmış olması, öğrenen örgüt yapısının var olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ön test aşamasında, orijinali Amerika kökenli olan anketin farklı bir kültürde hazırlandığı göz önüne alınarak, geçerlilik ve güvenilirlik için 95 kişilik bir örneklem üzerinde sınanmıştır. Bu örneklem Bandırma ilçesinde eğitim öğretim faaliyetini yürütmekte olan kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmuştur.

Elde edilen veriler SPSS 16.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler öncelikle yapı geçerliliğini incelemek üzere doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur.

“Varimax” eksen döndürmesi tekniği kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, öncelikle verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu amaçla KMO ve Barlett testi yapılmış ve KMO örneklem uygunluğu test sonucu 0,816 olarak bulunmuş, Barlett normal



dağılım test sonucu da anlamlı çıkmıştır ( $p < 0,05$ ). Bu değerler, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve verilerin normal dağılım gösterdiğini göstermektedir. KMO değerinin 0,50'den büyük olması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunun göstergesidir (Altunışık ve diğerlerinin, 2007: 230).

Faktör analizi sonucunda maddelere ait elde edilen faktör yük değerleri, faktör ortak varyansları ve güvenilirlik (Cronbach Alpha) değerleri Çizelge 3.3.'de gösterilmektedir.

**Çizelge 3.3. Ön Test Sonucu ÖÖBA İçin Hesaplanan Güvenilirlik ve Faktör Ortak Varyansı Değerleri**

| Boyut İsmi                | Faktör Ortak Varyansı | Güvenilirlik (Cronbach Alfa) |
|---------------------------|-----------------------|------------------------------|
| Sürekli Öğrenme           | 56,507                | ,866                         |
| Diyalog ve Araştırma      | 58,942                | ,857                         |
| Takım Halinde Öğrenme     | 65,434                | ,890                         |
| Paylaşımçı sistemler      | 59,746                | ,865                         |
| Güçlendirilmiş Çalışanlar | 62,540                | ,878                         |
| Sistemler Arası Bağlantı  | 66,105                | ,895                         |
| Destekleyici Liderlik     | 61,384                | ,870                         |

Öğrenen Örgüt boyutları Anketi'nin toplam güvenilirlik (Cronbach Alpha) değeri 0,971 bulunmuştur. Çizelge 3.4.'de DLOQ ölçeğinin daha önce kullanıldığı çalışmalardaki güvenilirlik değerleri yer almaktadır. Değerler incelendiğinde ÖÖBA'nın güvenilirlik değerlerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının ve daha önce yapılan çalışmaların incelenmesi (Çizelge 3.4.) sonucunda yedi faktörlü yapıdaki 43 maddelik ölçekten soru çıkarmaya gerek olmadığına karar verilmiş ve asıl çalışmada bu ölçek kullanılmıştır.

Çizelge 3.4. Çeşitli Çalışmalarda Bulunan Güvenilirlik Değerleri

| Boyut İsmi                | Türkiye     |                        |              | Kore                         | Çin                         | Taiwan                   | Latin            | Amerika                      |
|---------------------------|-------------|------------------------|--------------|------------------------------|-----------------------------|--------------------------|------------------|------------------------------|
|                           | ÖÖBA (2011) | Kılıç ve Çiftçi (2010) | Şeşen (2006) | Song, Joo ve Chermack (2009) | Zhang, Zhang ve Yang (2004) | Lien ve diğerleri (2006) | Hernandez (2000) | Ellinger ve diğerleri (2002) |
| Sürekli Öğrenme           | ,85         | ,87                    | ,84          | ,74                          | ,80                         | ,72                      | ,80              | ,81                          |
| Diyalog ve Araştırma      | ,88         | ,88                    | ,87          | ,80                          | ,78                         | ,89                      | ,81              | ,86                          |
| Takım Halinde Öğrenme     | ,88         | ,91                    | ,88          | ,78                          | ,78                         | ,86                      | ,79              | ,85                          |
| Paylaşımçı Sistemler      | ,89         | ,91                    | ,88          | ,76                          | ,82                         | ,71                      | ,81              | ,85                          |
| Güçlendirilmiş Çalışanlar | ,90         | ,92                    | ,90          | ,78                          | ,82                         | ,75                      | ,81              | ,84                          |
| Sistemler Arası Bağlantı  | ,92         | ,93                    | ,90          | ,79                          | ,84                         | ,89                      | 80               | ,87                          |
| Destekleyici Liderlik     | ,93         | ,94                    | ,92          | ,84                          | ,85                         | ,91                      | ,84              | ,89                          |

**Kaynak:** SONG, Ji Hoon, Baek-Kyoo (Brian) JOO ve Thomas J. CHERMACK (2009). The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ): A Validation Study in a Korean Context. *Human Resource Development Quarterly*, 20 (1), 50.

Asıl çalışma 848 kişilik bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiş ve yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda KMO örneklem büyüklüğü 0,970 ve Barlett normal dağılım test sonucu da anlamlı çıkmıştır ( $p < 0,05$ ). Asıl çalışma sonucunda ölçeğin toplam güvenilirliği ise 0,974 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ön çalışmada elde edilen varyans ve güvenilirlik değerlerinden daha yüksektir. Bu değerler dikkate alındığında, asıl çalışmanın geçerlilik ve güvenilirlik değerlerinin yeterli ve yüksek olduğu söylenebilir. Asıl çalışma sonucunda, boyutlara ait hesaplanan faktör yükleri, faktör ortak varyansları ve güvenilirlik değerleri Çizelge 3.5.'de gösterilmektedir.

**Çizelge 3.5. Öğrenen Örgüt Boyutlarına Yönelik Faktör Analizi Tablosu**

| FAKTÖRLER  | Faktör Yükleri | Faktör Ortak Varyansı | Cronbach Alpha |
|--|----------------|-----------------------|----------------|
| <b>SÜREKLİ ÖĞRENME</b>   |                | 52,893                | ,846           |
| 1. Personel, yapılanlardan ders alabilmek için hatalarını açıklıkla tartışır.                            | ,767           |                       |                |
| 2. Personel, gelecekte yapacakları görevlerde ihtiyaç duyacakları yetenekleri rahatlıkla tanımlayabilir. | ,738           |                       |                |
| 3. Personel, öğrenmek için birbirine yardımcı olur.  | ,713           |                       |                |
| 4. Personel, öğrenmelerini destekleyecek her türlü maddi ve manevi desteği görür.                        | ,737           |                       |                |
| 5. Personele, öğrenme için yeterli zaman tahsis edilir.  | ,706           |                       |                |
| 6. Personel, görevleri esnasında karşılaştıkları problemleri birer öğrenme fırsatı olarak görür.         | ,713           |                       |                |
| 7. Personel, öğrenme için ödüllendirilir.  | ,716           |                       |                |
| <b>DİYALOG VE ARAŞTIRMA</b>  |                | 62,809                | ,879           |
| 1. Personel, birbirine dürüst ve açık geri besleme verir.  | ,780           |                       |                |
| 2. Çalışanlar, konuşmaya başlamadan önce karşısındakinin görüşünü dinler.                                | ,811           |                       |                |
| 3. Personel, "neden" sorusunu açıklıkla sorabilir.   | ,748           |                       |                |
| 4. Kişi kendi görüşlerini söylediğinde, diğerlerinin de düşüncesini sorar.                               | ,829           |                       |                |
| 5. Personel, birbirine saygılıdır.   | ,789           |                       |                |
| 6. Personel, karşılıklı güven ortamı sağlamak için zamanını harcar.                                      | ,795           |                       |                |
| <b>TAKIM HALİNDE ÖĞRENME</b>   |                | 63,793                | ,882           |
| 1. Okulum, kendi hedeflerini ihtiyaçlar doğrultusunda uyarlama serbestisine sahiptir.                    | ,769           |                       |                |
| 2. Okulumda, tüm üyelere makam veya diğer özelliklerine bakılmaksızın eşit davranılır.                   | ,811           |                       |                |
| 3. Okulum, hem görevlerine hem de grubun nasıl çalıştığına odaklanır.                                    | ,850           |                       |                |
| 4. Okulum, elde edilen bilgilere yada grup tartışmalarına göre görüşlerini gözden geçirir.               | ,831           |                       |                |
| 5. Okulum, okulca elde ettiği başarıları için ödüllendirilir.  | ,685           |                       |                |
| 6. Okulum, organizasyonun onun önerilerini dikkate alacağından emindir.                                  | ,834           |                       |                |
| <b>PAYLAŞIMCI SİSTEMLER</b>  |                | 64,281                | ,888           |
| 1. Okulum, öneri sistemleri ya da çeşitli toplantılarla iki yönlü bir iletişim ortamı sağlar.            | ,789           |                       |                |
| 2. Okulum, kişilerin ihtiyaç duyduğu bilgiyi kolayca ve hızla verir.                                     | ,731           |                       |                |
| 3. Okulum, personelin yetenekleri ile ilgili güncel bir veri tabanı tutar.                               | ,806           |                       |                |
| 4. Okulum, hâlihazırdaki ve beklenen performans arasındaki farkı tespit edecek ölçme sistemleri kurar.   | ,852           |                       |                |
| 5. Okulum, problemlerden elde ettiği derslerin tüm personel tarafından öğrenilmesini sağlar.             | ,849           |                       |                |
| 6. Okulum, öğrenme için harcanan kaynakların ve zamanın değerlendirmesini yapar.                         | ,776           |                       |                |

Çizelge 3.5.'in Devamı

| FAKTÖRLER  | Faktör Yüklere | Faktör Ortak Varyansı | Cronbach Alpha |
|--|----------------|-----------------------|----------------|
| <b>GÜÇLENDİRİLMİŞ ÇALIŞANLAR</b>   |                | 67,143                | ,901           |
| 1. Okulum, personelin inisiyatif almasını onaylar.   | ,820           |                       |                |
| 2. Okulum, personele görev verirken çeşitli seçenekler sunar.  | ,788           |                       |                |
| 3. Okulum, personeli okulun vizyonuna katkı yapmaya teşvik eder.   | ,830           |                       |                |
| 4. Okulum, personelin görevlerini yaparken ihtiyaç duyacakları kaynaklar üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlar.                  | ,826           |                       |                |
| 5. Okulum, kabul edilebilir risk alan personeli destekler.   | ,824           |                       |                |
| 6. Okulum, farklı birimlerin vizyonları arasında ihtiyaca göre sıralama yapar.   | ,829           |                       |                |
| <b>SİSTEMLER ARASI BAĞLANTI</b>  |                | 71,271                | ,919           |
| 1. Okulum, personelin işi ile ailesi arasında denge kurmasına yardım eder.   | ,806           |                       |                |
| 2. Okulum, personelin geniş çaplı bir perspektifle düşünmesini teşvik eder.  | ,879           |                       |                |
| 3. Okulum, alınacak kararlarda astlarının fikirleri de dâhil olmak üzere tüm personelini, ortak karar noktalarına getirmeye çalışır. | ,856           |                       |                |
| 4. Okulum, alınan kararlarda personelin moralini göz önünde bulundurur.  | ,863           |                       |                |
| 5. Okulum, ortak ihtiyaçları karşılamak için farklı organizasyonlarla birlikte çalışır.  | ,793           |                       |                |
| 6. Okulum, personelin bir problemi çözerken tüm kurum içinden cevap ve destek almasını teşvik eder.                                  | ,864           |                       |                |
| <b>DESTEKLEYİCİ LİDERLİK</b>   |                | 74,023                | ,929           |
| 1. Yöneticiler, öğrenme fırsatları ve eğitim için gelen talepleri genellikle desteklerler.   |                | ,861                  |                |
| 2. Yöneticiler, okulun hedefleri, gelecekle ilgili planları ve hedefleri hakkında güncel bilgileri paylaşır.                         |                | ,856                  |                |
| 3. Yöneticiler, okulun vizyonuna ulaşmada tüm çalışanların katkılarını ortaya koymalarına imkân verir.                               |                | ,874                  |                |
| 4. Yöneticiler, astlarını yetiştirmek için çaba gösterir.  |                | ,859                  |                |
| 5. Yöneticiler, sürekli olarak öğrenme için fırsat ararlar.  |                | ,863                  |                |
| 6. Yöneticiler, okulun faaliyetlerinin benimsenen değerlerle uyumlu olmasını sağlarlar.  |                | ,849                  |                |

### 3.3.2. Örgütsel Öğrenme Engelleri

Örgütsel öğrenme engellerini tespit etmek amacıyla Töremen (1999)'in geliştirdiği "Öğrenen Okul Anketi (ÖOA)" kullanılmıştır. Anketi geliştiren araştırmacıdan gerekli izin alınarak araştırma anketinin geliştirilmesi sürecine girilmiştir (EK-3). Anketin çalışmayla ilgili olan örgütsel öğrenme engelleri boyutuna ait 12 ifadesi araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Ankete katılan

öğretmenlerin bu yargı cümlelerine 5'li Likert tipi ölçek üzerinde, "Tamamen Katılıyorum" ile "Hiç Katılmıyorum" arasında değişen bir sıklık aralığında düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği 95 kişilik bir örneklem üzerinde sınanmıştır. Örneklem, Öğrenen Örgüt Boyutları Anketi'nin ön test aşamasında uygulanan örneklem ile aynıdır.

Bu çalışma sonucunda yapılan doğrulayıcı faktör analizinde KMO örneklem uygunluğu test sonucu ,656 bulunmuş, Barlett normal dağılım test sonucu da anlamlı çıkmıştır ( $p<0,05$ ). Bu değerler örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Öğrenen Örgüt Boyutları Anketi'nin toplam güvenilirlik (Cronbach Alpha) değeri ise, 0,710 bulunmuştur.

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörlü yapıdaki 12 maddelik ölçekten soru çıkarmaya gerek olmadığına karar verilmiş ve asıl çalışmada bu ölçek kullanılmıştır.

Asıl çalışma 848 kişilik bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiş ve yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda KMO örneklem büyüklüğü 0,783 ve Barlett normal dağılım test sonucu da anlamlı çıkmıştır ( $p<0,05$ ). Asıl çalışma sonucunda ölçeğin toplam güvenilirliği ise 0,803 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ön çalışmada elde edilen varyans ve güvenilirlik değerinden daha yüksektir. Bu değerler dikkate alındığında, asıl çalışmanın geçerlilik ve güvenilirlik değerlerinin yeterli ve yüksek olduğu söylenebilir. Asıl çalışma sonucunda hesaplanan faktör yükleri, faktör ortak varyansı ve güvenilirlik değeri Çizelge 3.6.'da gösterilmektedir.

**Çizelge 3.6. Örgütsel Öğrenme Engelleri Boyutuna Yönelik Faktör Analizi Tablosu**

| FAKTÖRLER  | Faktör Yükleri | Faktör Ortak Varyansı | Cronbach Alpha |
|--|----------------|-----------------------|----------------|
| <b>ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ENGELLERİ</b>  |                | 32,053                | ,803           |
| 1. Okulda işlerin yürütülmesi konusunda kuşkularımı dile getirmemin beni zayıf ve yetersiz göstereceğinden korkarım. | ,530           |                       |                |
| 2. Okulda problemler ve çözümleri önceden kestirilememektedir.   | ,679           |                       |                |
| 3. Kaynakların eksikliği çalışmalarımızı sınırlandırmaktadır.  | ,603           |                       |                |
| 4. Problemlerimiz başkalarından değil kendi uygulamalarımızdan kaynaklanmaktadır.                                    | ,553           |                       |                |
| 5. Öğrenme ve gelişme çabalarımın ödüllendirilmemesi motivasyonumu bozuyor.  | ,560           |                       |                |
| 6. Okul çalışanları, eğitimle ilgili riskleri üstlenmez.   | ,679           |                       |                |
| 7. Yapılan hatalar anlayışla karşılanır ve hatalardan ders alınır.   | ,454           |                       |                |
| 8. Hizmet içi eğitim okulun kalitesini arttırmaya yönelik bir etkinlikten çok bir tatil etkinliği olarak görülür.    | ,495           |                       |                |
| 9. Okulumuzda sorunlar görmezlikten gelinmez, sorunların çözümü için herkesin katkısı istenir.                       | ,557           |                       |                |
| 10. Okulumuzdaki yönetici ve eğitimciler kendilerini mükemmel olarak görmezler, mükemmeli aramaya çalışırlar.        | ,419           |                       |                |
| 11. Günlük rutin işler okulda yenilik yapmaya engel oluşturmaktadır.   | ,587           |                       |                |
| 12. Kaynakların kötü kullanılması okulumuzdaki öğrenme sürecine engel olmaktadır.                                    | ,617           |                       |                |

### 3.4. Veri Toplama Süreci

Alan-yazın taraması ile toplanan veriler için, yurt içi kaynaklardan yapılan alan ve konu taramaları dışında, YÖK ve elektronik veri tabanı uzaktan erişim modülü aracılığıyla yurt dışı yayınlarla ilgili bilgisayar taramaları yapılmış olup, on-line kaynaklardan da faydalanılmıştır. İlgili kaynaklar taranmış, teorik kısım oluşturulmuş ve anket hazırlanmıştır. İlgili makamlarla yapılan yazışmalar ve görüşmelerden sonra; alınan izin yazısı (EK-2) ile Balıkesir ili kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanacak anket geliştirilmiştir (EK-4).

Geliştirilen anketin büyük bir bölümü Balıkesir İl Müdürlüğü Araştırma-Geliştirme biriminin destek ve yardımlarıyla alana (Milli Eğitim Bakanlığı'nın

kullandığı doküman görüntüleme arayüzü) gönderilmiştir. Alana gönderilen anket araştırmacı tarafından hazırlanan on-line anket linkinin tıklanması suretiyle doldurulmuştur (EK-1). Anketin bir kısmı da araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilerek uygulanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler şunlardır:

Demografik değişkenler konusunda yorum yapabilmek için bu bilgilere ilişkin frekans, yüzdeler belirlenerek tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Çalışılan okul, görev ve cinsiyet değişkenleri açısından öğretmenlerin algıları arasında herhangi bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi yapılmış ve anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

Meslekte bulunulan süre (kıdem), kurumda bulunulan süre ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için de LSD testinden faydalanılmıştır.

Hizmetiçi eğitimlere katılma sayısı ile öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla tek değişkenli regresyon analizi yapılmıştır.

Örgütsel öğrenme engelleri ve öğrenen örgüt boyutları arasındaki ilişkinin şiddetini ve yönünü tespit etmek amacıyla da korelasyon analizi yapılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarını belirlemek amacıyla oluşturulan ifadelerin derecelendirilmesinde Likert türü 5'li derecelendirmenin yapılması benimsenmiş ve ifadeler "Tamamen Katılıyorum (5)", "Katılıyorum (4)", "Kararsızım (3)", "Katılmıyorum (2)", "Hiç Katılmıyorum (1)" şeklinde derecelendirilmiştir.

Kamu ve özel ilköğretim öğretmenlerinin her maddeye ilişkin algı düzeyleri bu yöntemle hesaplanmış ve aritmetik ortalamaları alınarak toplam algı düzeylerine ilişkin puanlar bulunmuştur. Bulunan algı düzeyleri: 1.00-1.80 arası "çok düşük", 1.81-2.60 arası "düşük", 2.61-3.40 arası "orta", 3.41-4.20 arası "yüksek", 4.21-5.00 arası "çok yüksek" olarak değerlendirilmiştir.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde örnekleme oluşturan katılımcıların kişisel bulguları yorumlanmaya çalışılmıştır. Kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerinin çözümlenmesinde frekanslar ve yüzdeler kullanılmıştır.

#### 4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okullara göre dağılımları Çizelge 4.1.'de verilmiştir.

**Çizelge 4.1. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullara Göre Dağılımları**

| Okul Türü                | Frekans | %    |
|--------------------------|---------|------|
| Kamu İlköğretim Okulları | 683     | 80,5 |
| Özel İlköğretim Okulları | 165     | 19,5 |
| Toplam                   | 848     | 100  |

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü açısından durumları incelendiğinde, %19,5'inin özel ilköğretim okulu, %80,5'inin kamu ilköğretim okulu olmak üzere büyük çoğunluğun kamu ilköğretim okullarında çalıştıkları gözlenmektedir.

Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin görev değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.2.'de verilmiştir.

**Çizelge 4.2. Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Dağılımları**

| Görev           | Kamu İlköğretim Okulları |            | Özel İlköğretim Okulları |            |
|-----------------|--------------------------|------------|--------------------------|------------|
|                 | Frekans                  | %          | Frekans                  | %          |
| Sınıf Öğretmeni | 301                      | 44,1       | 71                       | 43,0       |
| Branş Öğretmeni | 382                      | 55,9       | 94                       | 57,0       |
| <b>Toplam</b>   | <b>683</b>               | <b>100</b> | <b>165</b>               | <b>100</b> |

Kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görev değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, sınıf ve branş öğretmenlerinin eşitliğe yakın bir dağılım gösterdiği ve aynı zamanda branş öğretmenlerinin oransal olarak sınıf öğretmenlerinden fazla olduğu gözlenmektedir.

Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımları Çizelge 4.3.'de verilmiştir.

**Çizelge 4.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları**

| Eğitim Durumu                      | Kamu İlköğretim Okulları |            | Özel İlköğretim Okulları |            |
|------------------------------------|--------------------------|------------|--------------------------|------------|
|                                    | Frekans                  | %          | Frekans                  | %          |
| Önlisans                           | 68                       | 10,0       | 20                       | 12,1       |
| Lisans                             | 572                      | 83,7       | 134                      | 81,2       |
| Lisansüstü (Yüksek Lisans/Doktora) | 43                       | 6,3        | 11                       | 6,7        |
| <b>Toplam</b>                      | <b>683</b>               | <b>100</b> | <b>165</b>               | <b>100</b> |

Öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde, kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin büyük bir oranının lisans mezunu olduğu çok küçük bir diliminin ise, önlisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip çalışanlardan oluştuğu gözlenmektedir. Öğretmenlerin kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışma durumlarına göre kıyaslama yapıldığında da eğitim durumları açısından oransal olarak her iki sektörde de eşitliğe yakın bir durum söz konusudur.

Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin meslekte buldukları sürelerle (kıdem) göre dağılımları Çizelge 4.4.'de verilmiştir.

**Çizelge 4.4. Öğretmenlerin Meslekte Buldukları Sürelere (Kıdem) Göre Dağılımları**

| Meslekte Geçirilen Süre | Kamu İlköğretim Okulları |            | Özel İlköğretim Okulları |            |
|-------------------------|--------------------------|------------|--------------------------|------------|
|                         | Frekans                  | %          | Frekans                  | %          |
| 1-5 yıl                 | 180                      | 26,4       | 74                       | 44,8       |
| 6-15 yıl                | 260                      | 38,1       | 67                       | 40,6       |
| 15-25 yıl               | 187                      | 27,4       | 5                        | 3,0        |
| 26 ve üstü yıl          | 56                       | 8,2        | 19                       | 11,5       |
| <b>Toplam</b>           | <b>683</b>               | <b>100</b> | <b>165</b>               | <b>100</b> |

Meslekte geçirilen süre (kıdem) açısından kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%38,1) 6-15 yıl arasında çalışanlardan oluşurken, özel ilköğretim okullarında ise, 1-5 yıl arasında çalışanlardan (%44,8) oluşmaktadır. Özel ilköğretim okullarında 15-25 yıl arasında çalışan öğretmenlerin oranı (%3), kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere oranla (%27,4) daha düşüktür. Fakat özel ilköğretim okullarında 26 ve üstü yıl grubuna dâhil çalışan öğretmenlerin oranı (%11,5) ise, kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere oranla (%8,2) daha yüksektir. Özel ilköğretim okullarındaki genç öğretmen oranının kamu ilköğretim okullarına kıyasla fazla olmasının nedeni ise, atamalar neticesinde kamu sektörüne atanamayan öğretmenlerin mesleğini icra etmek amacıyla özel eğitim kurumlarını tercih etmesinden kaynaklanmaktadır.

Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin kurumda çalıştıkları sürelerle göre dağılımları Çizelge 4.5.'de verilmiştir.

**Çizelge 4.5. Öğretmenlerin Kurumda Çalıştıkları Sürelere Göre Dağılımları**

| Kurumda Çalışılan Süre | Kamu İlköğretim Okulları |            | Özel İlköğretim Okulları |            |
|------------------------|--------------------------|------------|--------------------------|------------|
|                        | Frekans                  | %          | Frekans                  | %          |
| 1-5 yıl                | 474                      | 69,4       | 142                      | 86,1       |
| 6-15 yıl               | 166                      | 24,3       | 20                       | 12,1       |
| 15-25 yıl              | 23                       | 3,4        | 2                        | 1,2        |
| 26 ve üstü yıl         | 20                       | 2,9        | 1                        | 0,6        |
| <b>Toplam</b>          | <b>683</b>               | <b>100</b> | <b>165</b>               | <b>100</b> |

Öğretmenlerin kurumda çalıştıkları süreler göre dağılımları incelendiğinde, kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin büyük bir oranı 1-5 yıl kurumda çalışma süresine sahip çalışanlardan oluşurken, bunu sırasıyla 6-15 yıl, 15-25 yıl ve 26 ve üstü yıl kurumda çalışma süresine sahip çalışanların oranı takip etmektedir. 1-5 yıl arasında kurumda çalışan personel sayısının her iki sektörde de fazla olmasının nedenlerini genel atamalarla yeni mezun öğretmenlerin atanması, personelin eş tayini veya görev sürenin dolması nedeniyle tayinin çıkması gibi nedenler oluşturmaktadır.

**Çizelge 4.6. Öğretmenlerin Buldukları Kariyer Basamaklarına Göre Dağılımları**

| Bulunulan Kariyer Basamağı | Kamu İlköğretim Okulları |            | Özel İlköğretim Okulları |            |
|----------------------------|--------------------------|------------|--------------------------|------------|
|                            | Frekans                  | %          | Frekans                  | %          |
| Öğretmen                   | 563                      | 82,4       | 157                      | 95,2       |
| Uzman Öğretmen             | 119                      | 17,4       | 6                        | 3,6        |
| Başöğretmen                | 1                        | 0,1        | 2                        | 1,2        |
| <b>Toplam</b>              | <b>683</b>               | <b>100</b> | <b>165</b>               | <b>100</b> |

Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin buldukları kariyer basamaklarına göre dağılımları Çizelge 4.6.'da verilmiştir. Öğretmenlerin buldukları kariyer basamaklarına göre dağılımları incelendiğinde, hem kamu ilköğretim okulları hem de özel ilköğretim okullarında öğretmenlik kariyer basamağının en büyük kariyer basamağı oranına sahip olduğu gözlenmektedir. Uzman öğretmen ve başöğretmenlerin öğretmenlere oranla daha düşük oranlara sahip olmalarının nedeni de 13.08.2005 tarihinde yürürlüğe giren 25905 sayılı "Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği"dir (MEB, 2005). Bu yönetmelik ile öğretmenler buldukları kariyerlerinde çeşitli kriterlere göre değerlendirilerek uzman öğretmen veya başöğretmen olabilmektedirler.

Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin hizmetiçi eğitim uygulamalarına katılma sayılarına göre dağılımları Çizelge 4.7.'de verilmiştir.

**Çizelge 4.7. Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarına Katılma Sayılarına Göre Dağılımları**

| Hizmetiçi Eğitim Çalışmalarına Katılma Durumu | Kamu İlköğretim Okulları |            | Özel İlköğretim Okulları |            |
|---|--------------------------|------------|--------------------------|------------|
|   | Frekans                  | %          | Frekans                  | %          |
| Hiç katılmadım                                | 86                       | 12,6       | 26                       | 15,8       |
| 1 kez   | 91                       | 13,3       | 30                       | 18,2       |
| 2 kez   | 97                       | 14,2       | 17                       | 10,3       |
| 3 kez   | 89                       | 13,0       | 25                       | 15,2       |
| 4 kez veya daha fazla                         | 320                      | 46,9       | 67                       | 40,6       |
| <b>Toplam</b>                                 | <b>683</b>               | <b>100</b> | <b>165</b>               | <b>100</b> |

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim uygulamalarına katılma sayıları incelendiğinde, her iki kurumun da hizmetiçi eğitim uygulamalarına geniş oranda yer verdiği, personelin büyük bir çoğunluğunun 4 kez veya daha fazla hizmetiçi eğitim uygulamalarına katıldığı gözlenmektedir. Ancak her iki sektörde çalışan öğretmenlerin hizmetiçi eğitim uygulamalarına hiç katılmaması da ayrıca ele alınması gereken bir konudur. Çünkü eğitim

örgütleri olan okulların hizmetiçi eğitim uygulamalarını, eğitim sürecinin ilk yıllarından sonuna kadar devam eden bir süreçte, örgütün merkezine yerleştirmesi beklenmektedir.

Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları Çizelge 4.8.'de verilmiştir.

**Çizelge 4.8. Öğretmenlerin Cinsiyet Göre Dağılımları**

| Cinsiyet | Kamu İlköğretim Okulları |      | Özel İlköğretim Okulları |      |
|----------|--------------------------|------|--------------------------|------|
|          | Frekans                  | %    | Frekans                  | %    |
| Erkek    | 312                      | 45,7 | 73                       | 44,2 |
| Kadın    | 371                      | 54,3 | 92                       | 55,8 |
| Toplam   | 683                      | 100  | 165                      | 100  |

Araştırmaya katılan kamu ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin cinsiyet bakımından dağılımları incelendiğinde, her iki ilköğretim okulunda da eşitliğe yakın bir durumu söz konusudur. Öğretmenlik mesleğinin genellikle bayanlar tarafından tercih sebebinin olması, her iki sektörde de bayan öğretmenlerin oranını erkeklere göre üstün bir konuma taşımıştır.

**Çizelge 4.9. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları**

| Yaş         | Kamu İlköğretim Okulları |      | Özel İlköğretim Okulları |      |
|-------------|--------------------------|------|--------------------------|------|
|             | Frekans                  | %    | Frekans                  | %    |
| 22-25 arası | 82                       | 12,0 | 30                       | 18,2 |
| 26-31 arası | 185                      | 27,1 | 80                       | 48,5 |
| 32-37 arası | 135                      | 19,8 | 26                       | 15,8 |
| 38-43 arası | 141                      | 20,6 | 7                        | 4,2  |
| 44-49 arası | 96                       | 14,1 | 5                        | 3,0  |
| 50 ve üzeri | 44                       | 6,4  | 17                       | 10,3 |
| Toplam      | 683                      | 100  | 165                      | 100  |

Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları Çizelge 4.9.'da verilmiştir. Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, kamu ilköğretim okulları ortalama olarak daha çok genç öğretmen çalışanlardan oluşmakta ve diğer yaş grupları ile kıyaslandığında da 50 ve üzeri yaş grubu hariç diğer yaş grupları genel anlamda oransal olarak birbirine yakın oranlarda seyretmektedir. Özel ilköğretim okulları ise oransal olarak daha çok genç öğretmenlerden ve 50 ve üzeri yaş grubuna sahip daha tecrübeli öğretmenlerden oluşmaktadır. Özel ilköğretim okullarındaki genç öğretmen sayısının fazla olması meslekte bulunma süresinde de belirtildiği gibi genel olarak atanamayan öğretmenlerin özel eğitim kurumlarını tercih etmesinden kaynaklanmaktadır. 50 ve üzeri yaş grubuna sahip öğretmen oranının kamu ilköğretim okullarına göre oransal olarak fazla olmasının nedeni ise, emekli olan tecrübeli öğretmenlerin emekli olduktan sonra ailelerinin ikamet ettikleri yerlerde yaşamak istemeleri veya özel ilköğretim kurumlarının daha iyi olanaklar sunmaları sonucunda bu eğitim kurumlarını tercih etmelerinden kaynaklanmaktadır.

#### **4.2. Öğrenen Örgüt Boyutları ve Örgütsel Öğrenme Engelleri**

Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenen örgüt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamaları Çizelge 4.10.'da verilmiştir. Öğrenen örgüt boyutlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları, tüm öğrenen örgüt boyutları açısından, kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden daha yüksektir. Örgütsel öğrenme engelleri açısından ise, özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ortalamaları kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre daha düşüktür. Bu durum esasında beklenen bir durumdur. Özel ilköğretim okullarının ticari amaç güden eğitim kurumları olması, onları kamu ilköğretim okullarına göre öğrenmeye açık ve daha dinamik eğitim kurumları haline getirmektedir. Bu amacın yerine getirilmesi için de örgütsel öğrenme engelleri mümkün olduğunca ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır.

**Çizelge 4.10. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Boyutlarına ve Örgütsel Öğrenme Engellerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları**

| Öğrenen Örgüt Boyutları    | Kamu İlköğretim Okulları | Özel İlköğretim Okulları |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
|                            | Aritmetik Ort.           | Aritmetik Ort.           |
| Sürekli Öğrenme            | 3,54                     | 4,23                     |
| Diyalog ve Araştırma       | 3,78                     | 4,26                     |
| Takım Halinde Öğrenme      | 3,57                     | 4,17                     |
| Paylaşımçı Sistemler       | 3,48                     | 4,06                     |
| Güçlendirilmiş Çalışanlar  | 3,54                     | 4,00                     |
| Sistemler Arası Bağlantı   | 3,53                     | 4,03                     |
| Destekleyici Liderlik      | 3,67                     | 4,29                     |
| Genel Ortalama             | 3,59                     | 4,15                     |
| Örgütsel Öğrenme Engelleri | 2,91                     | 2,36                     |

#### 4.3. Araştırma Hipotezlerinin Testi

*H1: “Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir”* hipotezini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan analizler sonucu değişkenlerin bağımsız örneklem t testi varsayımlarını sağladıkları görülmüştür. Analiz verileri Çizelge 4.11.’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.11.’de bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde öğrenen örgüt boyutlarından “sürekli öğrenme”, “diyalog ve araştırma”, “takım halinde öğrenme”, “paylaşımçı sistemler”, “güçlendirilmiş çalışanlar”, “sistemler arası bağlantı” ve “destekleyici liderlik” boyutlarının öğretmenlerin kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışma durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.



**Çizelge 4.11. Çalışılan Kuruma İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Tablosu**

| Öğrenen Örgüt Boyutları   | Kurum                 | Kişi | Ortalama | Std. Sapma | Ser. Der. | Sig. (çift yönlü) |
|---------------------------|-----------------------|------|----------|------------|-----------|-------------------|
| Sürekli Öğrenme           | Kamu İlköğretim Okulu | 683  | 3,54     | 0,71       | 846       | ,000*             |
|                           | Özel İlköğretim Okulu | 165  | 4,23     | 0,52       |           |                   |
| Diyalog ve Araştırma      | Kamu İlköğretim Okulu | 683  | 3,78     | 0,70       | 846       | ,000*             |
|                           | Özel İlköğretim Okulu | 165  | 4,26     | 0,63       |           |                   |
| Takım Halinde Öğrenme     | Kamu İlköğretim Okulu | 683  | 3,57     | 0,73       | 846       | ,000*             |
|                           | Özel İlköğretim Okulu | 165  | 4,17     | 0,76       |           |                   |
| Paylaşımçı Sistemler      | Kamu İlköğretim Okulu | 683  | 3,48     | 0,73       | 846       | ,000*             |
|                           | Özel İlköğretim Okulu | 165  | 4,06     | 0,65       |           |                   |
| Güçlendirilmiş Çalışanlar | Kamu İlköğretim Okulu | 683  | 3,54     | 0,78       | 846       | ,000*             |
|                           | Özel İlköğretim Okulu | 165  | 4,00     | 0,67       |           |                   |
| Sistemler Arası Bağlantı  | Kamu İlköğretim Okulu | 683  | 3,53     | 0,81       | 846       | ,000*             |
|                           | Özel İlköğretim Okulu | 165  | 4,03     | 0,74       |           |                   |
| Destekleyici Liderlik     | Kamu İlköğretim Okulu | 683  | 3,67     | 0,81       | 846       | ,000*             |
|                           | Özel İlköğretim Okulu | 165  | 4,29     | 0,62       |           |                   |

\*  $p < 0,05$

Öğretmenlerin öğrenen örgüt boyutları ile ilgili sorulara verdikleri yanıtların ortalamaları incelendiğinde kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüt boyutlarının tamamına yüksek derece katıldıkları gözlenmiştir. Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin “takım halinde öğrenme”, “paylaşımçı sistemler”, “güçlendirilmiş çalışanlar” ve “sistemler arası bağlantı” boyutlarına yüksek derecede katıldıkları, “sürekli öğrenme”, “diyalog ve araştırma” ve “destekleyici liderlik” boyutlarına ise çok yüksek derecede katıldıkları gözlenmiştir.

Bu durum genel olarak özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüt boyutlarına kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre daha çok önem verdiğini göstermektedir. Birinci hipotez, tüm öğrenen örgüt boyutları açısından %95 güven aralığında ( $p=0,000$ )  **kabul**  edilmiştir.

H2: “Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin meslekte buldukları sürelelere (kıdem) göre anlamlı bir farklılık göstermektedir” hipotezini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmasına karar verilmiştir. Değişkenler varyans analizinin varsayımlarını sağlamaktadır. Analiz sonucu elde edilen veriler Çizelge 4.12’de gösterilmektedir.

**Çizelge 4.12. Meslekte Bulunulan Süreye (Kıdem) İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Tablosu**

| Öğrenen Örgüt Boyutları   |            | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ort. | F    | P değeri (Sig.) |
|---------------------------|------------|-----------------|---------------------|--------------|------|-----------------|
| Sürekli Öğrenme           | Gruplarası | 1,45            | 3                   | 0,48         | 0,91 | 0,437           |
|                           | Gruplariçi | 450,67          | 844                 | 0,53         |      |                 |
|                           | Toplam     | 452,12          | 847                 |              |      |                 |
| Diyalog ve Araştırma      | Gruplarası | 0,89            | 3                   | 0,30         | 0,58 | 0,625           |
|                           | Gruplariçi | 425,86          | 844                 | 0,50         |      |                 |
|                           | Toplam     | 426,74          | 847                 |              |      |                 |
| Takim Halinde Öğrenme     | Gruplarası | 1,35            | 3                   | 0,45         | 0,75 | 0,525           |
|                           | Gruplariçi | 508,63          | 844                 | 0,60         |      |                 |
|                           | Toplam     | 509,98          | 847                 |              |      |                 |
| Paylaşımçı Sistemler      | Gruplarası | 4,52            | 3                   | 1,51         | 2,68 | <b>0,046*</b>   |
|                           | Gruplariçi | 474,64          | 844                 | 0,56         |      |                 |
|                           | Toplam     | 479,16          | 847                 |              |      |                 |
| Güçlendirilmiş Çalışanlar | Gruplarası | 1,77            | 3                   | 0,59         | 0,97 | 0,406           |
|                           | Gruplariçi | 512,64          | 844                 | 0,61         |      |                 |
|                           | Toplam     | 514,41          | 847                 |              |      |                 |
| Sistemler Arası Bağlantı  | Gruplarası | 6,42            | 3                   | 2,14         | 3,18 | <b>0,024*</b>   |
|                           | Gruplariçi | 569,00          | 844                 | 0,67         |      |                 |
|                           | Toplam     | 575,42          | 847                 |              |      |                 |
| Destekleyici Liderlik     | Gruplarası | 2,20            | 3                   | 0,73         | 1,10 | 0,349           |
|                           | Gruplariçi | 564,22          | 844                 | 0,67         |      |                 |
|                           | Toplam     | 566,42          | 847                 |              |      |                 |

\* p<0,05

Çizelge 4.12.’de ikinci hipoteze yönelik veriler incelendiğinde, kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde buldukları süre ile öğrenen örgüt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı derecede bir farklılık tespit edilmiştir. Bu fark öğrenen örgüt boyutlarından “paylaşımçı sistemler” ve “sistemler arası bağlantı” boyutlarından kaynaklanmaktadır.

Çizelge 4.13. LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu

| Bağımlı Değişken         |     | (I) Meslekte Bulunulan Süre | (J) Meslekte Bulunulan Süre | Ortalama Fark (I-J) | Standart Hata | Sig.  |
|--------------------------|-----|-----------------------------|-----------------------------|---------------------|---------------|-------|
| Paylaşımçı Sistemler     | LSD | 1-5 yıl                     | 6-15 yıl                    | <b>0,15*</b>        | 0,06          | 0,015 |
|                          |     |                             | 16-25 yıl                   | <b>0,18*</b>        | 0,07          | 0,014 |
|                          |     |                             | 26 ve üstü yıl              | 0,11                | 0,10          | 0,279 |
|                          |     | 6-15 yıl                    | 1-5 yıl                     | -0,15*              | 0,06          | 0,015 |
|                          |     |                             | 16-25 yıl                   | 0,02                | 0,07          | 0,725 |
|                          |     |                             | 26 ve üstü yıl              | -0,05               | 0,10          | 0,632 |
|                          |     | 16-25 yıl                   | 1-5 yıl                     | -0,18*              | 0,07          | 0,014 |
|                          |     |                             | 6-15 yıl                    | -0,02               | 0,07          | 0,725 |
|                          |     |                             | 26 ve üstü yıl              | -0,07               | 0,10          | 0,494 |
|                          |     | 26 ve üstü yıl              | 1-5 yıl                     | -0,11               | 0,10          | 0,279 |
|                          |     |                             | 6-15 yıl                    | 0,05                | 0,10          | 0,632 |
|                          |     |                             | 16-25 yıl                   | 0,07                | 0,10          | 0,494 |
| Sistemler Arası Bağlantı | LSD | 1-5 yıl                     | 6-15 yıl                    | 0,13                | 0,07          | 0,064 |
|                          |     |                             | 16-25 yıl                   | 0,10                | 0,08          | 0,201 |
|                          |     |                             | 26 ve üstü yıl              | <b>0,32*</b>        | 0,11          | 0,003 |
|                          |     | 6-15 yıl                    | 1-5 yıl                     | -0,13               | 0,07          | 0,064 |
|                          |     |                             | 16-25 yıl                   | -0,03               | 0,07          | 0,717 |
|                          |     |                             | 26 ve üstü yıl              | 0,19                | 0,11          | 0,067 |
|                          |     | 16-25 yıl                   | 1-5 yıl                     | -0,10               | 0,08          | 0,201 |
|                          |     |                             | 6-15 yıl                    | 0,03                | 0,07          | 0,717 |
|                          |     |                             | 26 ve üstü yıl              | <b>0,22*</b>        | 0,11          | 0,050 |
|                          |     | 26 ve üstü yıl              | 1-5 yıl                     | -0,32*              | 0,11          | 0,003 |
|                          |     |                             | 6-15 yıl                    | -0,19               | 0,11          | 0,067 |
|                          |     |                             | 16-25 yıl                   | -0,22*              | 0,11          | 0,050 |

\* p&lt;0,05

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, “paylaşımçı sistemler” boyutu açısından 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olanlar ile 6-15 yıl ve 16-25 yıl arasında kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı farklılıkların olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan genç öğretmenler “paylaşımçı sistemler” boyutu açısından 6-15 yıl ve 16-25 yıl arasında orta derecede kıdeme sahip olan öğretmenlere kıyasla daha etkindir ve bu etkinlik istatistiksel açıdan da anlamlı büyüklüktedir. “Sistemler arası bağlantı” boyutu açısından farklılığın kaynağı incelenecek olursa, LSD testi sonuçlarına göre, 1-5 yıl ve 16-25 yıl arasında kıdeme sahip olanlar ile 26 ve üstü yıl kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan genç

öğretmenler ve 16-25 yıl arasında orta derecede kıdeme sahip olan öğretmenler “sistemler arası bağlantı” boyutu açısından 26 ve üstü yıl kıdeme sahip mesleğinde uzun yıllar geçirmiş tecrübeli öğretmenlere kıyasla daha etkindirler ve bu etkinlik de istatistiksel açıdan anlamlı büyüklüktedir.

İkinci hipotez, %95 güven aralığında “paylaşımıcı sistemler” boyutu ( $p=0,046$ ) ve “sistemler arası bağlantı” boyutu ( $p=0,024$ ) açısından **kabul** edilirken diğer boyutlar açısından **red** edilmiştir.

*H3: “Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin kurumda çalıştıkları sürelerle göre anlamlı bir farklılık göstermektedir”* hipotezini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmasına karar verilmiştir. Değişkenler varyans analizinin varsayımlarını sağlamaktadır. Analiz sonucu elde edilen veriler Çizelge 4.14.’de gösterilmektedir.

**Çizelge 4.14. Kurumda Çalışılan Süreye İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Tablosu**

| Öğrenen Örgüt Boyutları   |            | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ort. | F    | P değeri (Sig.) |
|---------------------------|------------|-----------------|---------------------|--------------|------|-----------------|
| Sürekli Öğrenme           | Gruplarası | 3,47            | 3                   | 1,16         | 2,18 | 0,089           |
|                           | Gruplarıçi | 448,65          | 844                 | 0,53         |      |                 |
|                           | Toplam     | 452,12          | 847                 |              |      |                 |
| Diyalog ve Araştırma      | Gruplarası | 1,99            | 3                   | 0,66         | 1,32 | 0,266           |
|                           | Gruplarıçi | 424,75          | 844                 | 0,50         |      |                 |
|                           | Toplam     | 426,74          | 847                 |              |      |                 |
| Takim Halinde Öğrenme     | Gruplarası | 3,00            | 3                   | 1,00         | 1,66 | 0,174           |
|                           | Gruplarıçi | 506,98          | 844                 | 0,60         |      |                 |
|                           | Toplam     | 509,98          | 847                 |              |      |                 |
| Paylaşımıcı Sistemler     | Gruplarası | 2,10            | 3                   | 0,70         | 1,24 | 0,295           |
|                           | Gruplarıçi | 477,06          | 844                 | 0,57         |      |                 |
|                           | Toplam     | 479,16          | 847                 |              |      |                 |
| Güçlendirilmiş Çalışanlar | Gruplarası | 6,65            | 3                   | 2,22         | 3,68 | <b>0,012*</b>   |
|                           | Gruplarıçi | 507,76          | 844                 | 0,60         |      |                 |
|                           | Toplam     | 514,41          | 847                 |              |      |                 |
| Sistemler Arası Bağlantı  | Gruplarası | 8,54            | 3                   | 2,85         | 4,24 | <b>0,006*</b>   |
|                           | Gruplarıçi | 566,88          | 844                 | 0,67         |      |                 |
|                           | Toplam     | 575,42          | 847                 |              |      |                 |
| Destekleyici Liderlik     | Gruplarası | 6,45            | 3                   | 2,15         | 3,24 | <b>0,022*</b>   |
|                           | Gruplarıçi | 559,96          | 844                 | 0,66         |      |                 |
|                           | Toplam     | 566,42          | 847                 |              |      |                 |

\*  $p<0,05$

Çizelge 4.14.'de üçüncü hipoteze yönelik veriler incelendiğinde, kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kurumda çalıştıkları süre ile öğrenen örgüt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı derecede bir farklılık tespit edilmiştir. Bu fark öğrenen örgüt boyutlarından “güçlendirilmiş çalışanlar”, “sistemler arası bağlantı” ve “destekleyici liderlik” boyutlarından kaynaklanmaktadır.

**Çizelge 4.15. LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu**

| Bağımlı Değişken          |           | (I) Kurumda Çalışılan Süre | (J) Kurumda Çalışılan Süre | Ortalama Fark (I-J) | Standart Hata | Sig.  |
|---------------------------|-----------|----------------------------|----------------------------|---------------------|---------------|-------|
| Güçlendirilmiş Çalışanlar | LSD       | 1-5 yıl                    | 6-15 yıl                   | <b>0,21*</b>        | 0,06          | 0,001 |
|                           |           |                            | 16-25 yıl                  | 0,02                | 0,16          | 0,912 |
|                           |           |                            | 26 ve üstü yıl             | 0,11                | 0,17          | 0,538 |
|                           |           | 6-15 yıl                   | 1-5 yıl                    | -0,21*              | 0,06          | 0,001 |
|                           | 16-25 yıl |                            | -0,20                      | 0,17                | 0,234         |       |
|                           | 16-25 yıl | 26 ve üstü yıl             | -0,11                      | 0,18                | 0,545         |       |
|                           |           | 26 ve üstü yıl             | 1-5 yıl                    | -0,02               | 0,16          | 0,912 |
|                           | 6-15 yıl  |                            | 0,20                       | 0,17                | 0,234         |       |
| 26 ve üstü yıl            | 0,09      |                            | 0,23                       | 0,700               |               |       |
| Sistemler Arası Bağlantı  | LSD       | 1-5 yıl                    | 6-15 yıl                   | <b>0,23*</b>        | 0,07          | 0,001 |
|                           |           |                            | 16-25 yıl                  | -0,06               | 0,17          | 0,703 |
|                           |           |                            | 26 ve üstü yıl             | 0,25                | 0,18          | 0,162 |
|                           |           | 6-15 yıl                   | 1-5 yıl                    | -0,23*              | 0,07          | 0,001 |
|                           | 16-25 yıl |                            | -0,29                      | 0,17                | 0,096         |       |
|                           | 16-25 yıl | 26 ve üstü yıl             | 0,03                       | 0,19                | 0,884         |       |
|                           |           | 26 ve üstü yıl             | 1-5 yıl                    | 0,06                | 0,17          | 0,703 |
|                           | 6-15 yıl  |                            | 0,29                       | 0,17                | 0,096         |       |
| 26 ve üstü yıl            | 0,32      |                            | 0,24                       | 0,190               |               |       |
| Destekleyici Liderlik     | LSD       | 1-5 yıl                    | 6-15 yıl                   | <b>0,20*</b>        | 0,07          | 0,004 |
|                           |           |                            | 16-25 yıl                  | 0,21                | 0,17          | 0,198 |
|                           |           |                            | 26 ve üstü yıl             | 0,16                | 0,18          | 0,381 |
|                           |           | 6-15 yıl                   | 1-5 yıl                    | -0,20*              | 0,07          | 0,004 |
|                           | 16-25 yıl |                            | 0,02                       | 0,17                | 0,919         |       |
|                           | 16-25 yıl | 26 ve üstü yıl             | -0,04                      | 0,19                | 0,838         |       |
|                           |           | 26 ve üstü yıl             | 1-5 yıl                    | -0,21               | 0,17          | 0,198 |
|                           | 6-15 yıl  |                            | -0,02                      | 0,17                | 0,919         |       |
| 26 ve üstü yıl            | -0,06     |                            | 0,24                       | 0,817               |               |       |
| 26 ve üstü yıl            | 1-5 yıl   | -0,16                      | 0,18                       | 0,381               |               |       |
|                           | 6-15 yıl  | 0,04                       | 0,19                       | 0,838               |               |       |
|                           | 16-25 yıl | 0,06                       | 0,24                       | 0,817               |               |       |

\* p<0,05

Anlamli farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, “güçlendirilmiş çalışanlar”, “sistemler arası bağlantı” ve “destekleyici liderlik” boyutları açısından 1-5 yıl arasında kurumda çalışma süresine sahip olanlar ile 6-15 yıl arasında kurumda çalışma süresine sahip olanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile 1-5 yıl arasında kurumda çalışma süresine sahip olan öğretmenler “güçlendirilmiş çalışanlar”, “sistemler arası bağlantı” ve “destekleyici liderlik” boyutları açısından 6-15 yıl arasında kurumda çalışma süresine sahip olan öğretmenlere kıyasla daha etkindirler ve bu etkinlik de istatistiksel açıdan anlamlı büyüklüktedir.

Üçüncü hipotez, %95 güven aralığında “güçlendirilmiş çalışanlar” boyutu ( $p=0,012$ ), “sistemler arası bağlantı” boyutu ( $p=0,006$ ) ve “destekleyici liderlik” boyutu ( $p=0,022$ ) açısından **kabul** edilirken diğer boyutlar açısından **red** edilmiştir.

*H4: “Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısı arttıkça öğrenen örgüt boyutları ilişkin algıları da artmaktadır”* hipotezini test etmek amacıyla tek değişkenli regresyon analizi yapılmasına karar verilmiştir. Değişkenler regresyon analizinin varsayımlarını sağlamaktadır. Analiz sonucu elde edilen veriler Çizelge 4.16., Çizelge 4.17. ve Çizelge 4.18.’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.16.’da dördüncü hipoteze yönelik veriler incelendiğinde, regresyon modelinin anlamlı olduğunu söylemek mümkündür, çünkü F (5,864) değerinin anlamlılık seviyesi  $p=0,016$ ’dır. *Takım halinde öğrenme boyutunu* açıklamada hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısının önemli bir faktör olduğunu bu modelden anlamak mümkündür. Diğer öğrenen örgüt boyutlarının ANOVA tablosunun anlamlılık sütunundaki değerlerine bakıldığında, değerlerin 0,05’in üzerinde olduğu görülmekte ve bu da ilişkinin anlamsız (rastlantısal) olduğunu göstermektedir.

**Çizelge 4.16. ANOVA Testi Tablosu**ANOVA<sup>b</sup>

| Model                     |            | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Karelerin Ortalaması | F     | P değeri (Sig.)   |
|---------------------------|------------|-----------------|---------------------|----------------------|-------|-------------------|
| Sürekli Öğrenme           | Regression | 1,44            | 1                   | 1,44                 | 2,703 | ,101 <sup>a</sup> |
|                           | Residual   | 450,68          | 846                 | 0,533                |       |                   |
|                           | Total      | 452,12          | 847                 |                      |       |                   |
| Diyalog ve Araştırma      | Regression | 0,763           | 1                   | 0,763                | 1,516 | ,219 <sup>a</sup> |
|                           | Residual   | 425,978         | 846                 | 0,504                |       |                   |
|                           | Total      | 426,742         | 847                 |                      |       |                   |
| Takım Halinde Öğrenme     | Regression | 3,511           | 1                   | 3,511                | 5,864 | ,016 <sup>a</sup> |
|                           | Residual   | 506,469         | 846                 | 0,599                |       |                   |
|                           | Total      | 509,98          | 847                 |                      |       |                   |
| Paylaşımçı Sistemler      | Regression | 0,407           | 1                   | 0,407                | 0,719 | ,397 <sup>a</sup> |
|                           | Residual   | 478,755         | 846                 | 0,566                |       |                   |
|                           | Total      | 479,162         | 847                 |                      |       |                   |
| Güçlendirilmiş Çalışanlar | Regression | 0,835           | 1                   | 0,835                | 1,375 | ,241 <sup>a</sup> |
|                           | Residual   | 513,577         | 846                 | 0,607                |       |                   |
|                           | Total      | 514,412         | 847                 |                      |       |                   |
| Sistemler Arası Bağlantı  | Regression | 1,552           | 1                   | 1,552                | 2,288 | ,131 <sup>a</sup> |
|                           | Residual   | 573,866         | 846                 | 0,678                |       |                   |
|                           | Total      | 575,419         | 847                 |                      |       |                   |
| Destekleyici Liderlik     | Regression | 1,508           | 1                   | 1,508                | 2,259 | ,133 <sup>a</sup> |
|                           | Residual   | 564,908         | 846                 | 0,668                |       |                   |
|                           | Total      | 566,416         | 847                 |                      |       |                   |

a. Bağımsız Değişken: (Sabit), Hizmetiçi Eğitim Çalışmalarına Katılma Sayısı

b. Bağımlı Değişken: Sürekli Öğrenme, Diyalog ve Araştırma, Takım Halinde Öğrenme, Paylaşımçı Sistemler, Güçlendirilmiş Çalışanlar, Sistemler Arası Bağlantı, Destekleyici Liderlik

**Çizelge 4.17. Model Özeti Tablosu**

| Regresyona Ait Model Özetleri |                   |                |                           |                       |
|-------------------------------|-------------------|----------------|---------------------------|-----------------------|
| Model                         | R                 | R <sup>2</sup> | Ayarlanmış R <sup>2</sup> | Tahmini Standart Hata |
| Sürekli Öğrenme               | ,056 <sup>a</sup> | 0,003          | 0,002                     | 0,72988               |
| Diyalog ve Araştırma          | ,042 <sup>a</sup> | 0,002          | 0,001                     | 0,70959               |
| Takım Halinde Öğrenme         | ,083 <sup>a</sup> | 0,007          | 0,006                     | 0,77373               |
| Paylaşımçı Sistemler          | ,029 <sup>a</sup> | 0,001          | 0                         | 0,75227               |
| Güçlendirilmiş Çalışanlar     | ,040 <sup>a</sup> | 0,002          | 0                         | 0,77914               |
| Sistemler Arası Bağlantı      | ,052 <sup>a</sup> | 0,003          | 0,002                     | 0,82361               |
| Destekleyici Liderlik         | ,052 <sup>a</sup> | 0,003          | 0,001                     | 0,81715               |

a. Bağımsız Değişken: (Sabit), Hizmetiçi Eğitim Çalışmalarına Katılma Sayısı

Çizelge 4.18. Katsayılar Tablosu

| Katsayılar <sup>a</sup>          |  |                                  |           |                                |        |                 |
|----------------------------------|--|----------------------------------|-----------|--------------------------------|--------|-----------------|
| Model                            |  | Standardize Edilmemiş Katsayılar |           | Standardize Edilmiş Katsayılar | t      | P değeri (Sig.) |
|                                  |  | B                                | Std. Hata | Beta                           |        |                 |
| <b>Sürekli Öğrenme</b>           | (Sabit)  | 3,775                            | 0,066     |                                | 57,067 | 0,000           |
|                                  | Hizmet içi Eğitim Çalışmalarına Katılma Sayısı | -0,028                           | 0,017     | -0,056                         | -1,644 | 0,101           |
| <b>Diyalog ve Araştırma</b>      | (Sabit)  | 3,945                            | 0,064     |                                | 61,338 | 0,000           |
|                                  | Hizmet içi Eğitim Çalışmalarına Katılma Sayısı | -0,02                            | 0,016     | -0,042                         | -1,231 | 0,219           |
| <b>Takım Halinde Öğrenme</b>     | (Sabit)  | 3,84                             | 0,07      |                                | 54,75  | 0,000           |
|                                  | Hizmet içi Eğitim Çalışmalarına Katılma Sayısı | -0,043                           | 0,018     | -0,083                         | -2,422 | <b>0,016*</b>   |
| <b>Paylaşımçı Sistemler</b>      | (Sabit)  | 3,645                            | 0,068     |                                | 53,46  | 0,000           |
|                                  | Hizmet içi Eğitim Çalışmalarına Katılma Sayısı | -0,015                           | 0,017     | -0,029                         | -0,848 | 0,397           |
| <b>Güçlendirilmiş Çalışanlar</b> | (Sabit)  | 3,704                            | 0,071     |                                | 52,448 | 0,000           |
|                                  | Hizmet içi Eğitim Çalışmalarına Katılma Sayısı | -0,021                           | 0,018     | -0,04                          | -1,173 | 0,241           |
| <b>Sistemler Arası Bağlantı</b>  | (Sabit)  | 3,733                            | 0,075     |                                | 50,008 | 0,000           |
|                                  | Hizmet içi Eğitim Çalışmalarına Katılma Sayısı | -0,029                           | 0,019     | -0,052                         | -1,513 | 0,131           |
| <b>Destekleyici Liderlik</b>     | (Sabit)  | 3,891                            | 0,074     |                                | 52,527 | 0,000           |
|                                  | Hizmet içi Eğitim Çalışmalarına Katılma Sayısı | -0,028                           | 0,019     | -0,052                         | -1,503 | 0,133           |

a. Bağımlı Değişken: Sürekli Öğrenme, Diyalog ve Araştırma, Takım Halinde Öğrenme, Paylaşımçı Sistemler, Güçlendirilmiş Çalışanlar, Sistemler Arası Bağlantı, Destekleyici Liderlik

Model özeti tablosundaki R<sup>2</sup> sütunundaki değerlerden bağımsız değişken durumundaki “hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısının” bağımlı değişken durumundaki “takım halinde öğrenme” değişkenine ait varyansı %7 oranında açıkladığı, diğer bir ifade ile takım halinde öğrenmenin %7’sinin hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısına bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Ayarlanmış R<sup>2</sup> ise, 0,006 olduğundan, bu açıklayıcılık değeri %6’ya düşmektedir.



Modelde bağımsız değişkene ait katsayı -0,043 olup, buna karşılık gelen beta (standardize edilmiş regresyon katsayısı) -0,083'dür. Bu değer ise istatistiksel açıdan anlamlı bir katkıyı ifade etmektedir. Daha basit bir ifade ile bu durum modelde yer alan takım halinde öğrenme ile hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısı arasında negatif (ters) bir ilişkinin olduğunu, hizmetiçi eğitimlere katılma sayısının takım halinde öğrenme boyutuna katkı sağlamadığını ortaya koymaktadır. Hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısında meydana gelecek bir standart sapmalık artış, takım halinde öğrenme boyutunda %8.3 standart sapmalık bir azalış ile sonuçlanacaktır.

Hizmetiçi eğitimlere katılma sayısının öğrenen örgüt boyutlarına ilişkin algı düzeyini arttırması beklenirken, dikkat edilirse "takım halinde öğrenme" boyutunu azalttığı görülmüştür. Hizmetiçi eğitim uygulamalarının nasıl algılandığını belirlemek için ölçek içerisine örgütsel öğrenme engelleri ile ilgili ifadeler arasına bir ifade (51. İfade) konulmuştur. Bu ifade "Hizmetiçi eğitim okulun kalitesini arttırmaya yönelik bir etkinlikten çok bir tatil etkinliği olarak görülür" ifadesidir. İfadeye yönelik görüşlerden hareketle bu azalışın kaynağını çalışılan okul değişkeni açısından belirlemek için de bağımsız örneklem t testi yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan analizler sonucu değişkenin bağımsız örneklem t testi varsayımlarını sağladığı görülmüştür. Analiz verileri Çizelge 4.19.'da gösterilmektedir.

**Çizelge 4.19. Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Tablosu**

| Öğrenen Örgüt Boyutları   | Cinsiyet               | Kişi | Ortalama | Std. Sapma | Ser. Der. | Sig. (çift yönlü) |
|---|------------------------|------|----------|------------|-----------|-------------------|
| Hizmetiçi eğitim okulun kalitesini arttırmaya yönelik bir etkinlikten çok bir tatil etkinliği olarak görülür. | Resmi İlköğretim Okulu | 683  | 3,04     | 1,22       | 846       | 0,000*            |
|   | Özel İlköğretim Okulu  | 165  | 2,28     | 1,13       |           |                   |

\* p<0,05

Çizelge 4.19.'da bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde hizmetiçi eğitim uygulamalarına yönelik görüşün çalışılan okul değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. "Hizmetiçi eğitim okulun kalitesini arttırmaya yönelik bir etkinlikten

çok bir tatil etkinliği olarak görülür” ifadesine resmi ilköğretim okulundaki öğretmenler orta derecede, özel ilköğretim okulundaki öğretmenler düşük düzeyde katılmışlardır. Genel olarak hizmetiçi eğitimlerin resmi ilköğretim okullarında 3,04 ortalama ile eğitim amacı dışında bir uygulama olarak görüldüğü, özel ilköğretim okullarında ise, hizmetiçi eğitimlerin 2,28 ortalama ile eğitim amaçlı bir uygulama olarak görüldüğü tespit edilmiştir.

Dördüncü hipotez, %95 güven aralığında “takım halinde öğrenme” boyutu ( $p=0,016$ ) açısından **kabul** edilirken diğer tüm öğrenen örgüt boyutları açısından **red** edilmiştir.

*H5: “Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir”* hipotezini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmasına karar verilmiştir. Değişkenler varyans analizinin varsayımlarını sağlamaktadır. Analiz sonucu elde edilen veriler Çizelge 4.20.’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.20.’de beşinci hipoteze yönelik veriler incelendiğinde, kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yaşları ile öğrenen örgüt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı derecede bir farklılık tespit edilmiştir. Bu fark “destekleyici liderlik” hariç tüm öğrenen örgüt boyutlarından kaynaklanmaktadır.

**Çizelge 4.20. Yaş Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Tablosu**

| Öğrenen Örgüt Boyutları   |              | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ort. | F    | P değeri (Sig.) |
|---------------------------|--------------|-----------------|---------------------|--------------|------|-----------------|
| Sürekli Öğrenme           | Gruplararası | 20,40           | 5                   | 4,08         | 7,96 | 0,000*          |
|                           | Gruplarıçi   | 431,72          | 842                 | 0,51         |      |                 |
|                           | Toplam       | 452,12          | 847                 |              |      |                 |
| Diyalog ve Araştırma      | Gruplararası | 7,66            | 5                   | 1,53         | 3,08 | 0,009*          |
|                           | Gruplarıçi   | 419,08          | 842                 | 0,50         |      |                 |
|                           | Toplam       | 426,74          | 847                 |              |      |                 |
| Takım Halinde Öğrenme     | Gruplararası | 13,71           | 5                   | 2,74         | 4,65 | 0,000*          |
|                           | Gruplarıçi   | 496,27          | 842                 | 0,59         |      |                 |
|                           | Toplam       | 509,98          | 847                 |              |      |                 |
| Paylaşımçı Sistemler      | Gruplararası | 14,86           | 5                   | 2,97         | 5,39 | 0,000*          |
|                           | Gruplarıçi   | 464,30          | 842                 | 0,55         |      |                 |
|                           | Toplam       | 479,16          | 847                 |              |      |                 |
| Güçlendirilmiş Çalışanlar | Gruplararası | 8,15            | 5                   | 1,63         | 2,71 | 0,019*          |
|                           | Gruplarıçi   | 506,26          | 842                 | 0,60         |      |                 |
|                           | Toplam       | 514,41          | 847                 |              |      |                 |
| Sistemler arası Bağlantı  | Gruplararası | 10,74           | 5                   | 2,15         | 3,20 | 0,007*          |
|                           | Gruplarıçi   | 564,68          | 842                 | 0,67         |      |                 |
|                           | Toplam       | 575,42          | 847                 |              |      |                 |
| Destekleyici Liderlik     | Gruplararası | 7,15            | 5                   | 1,43         | 2,15 | 0,057           |
|                           | Gruplarıçi   | 559,27          | 842                 | 0,66         |      |                 |
|                           | Toplam       | 566,42          | 847                 |              |      |                 |

\* p<0,05

Anlamli farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, “sürekli öğrenme” boyutu açısından 26-31 yaş grubuna dâhil öğretmenler ile 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenler arasında; 38-43 yaş grubuna dâhil öğretmenler ile 32-37 yaş grubuna dâhil öğretmenler arasında; 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenler ile 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile 26-31 yaş grubuna dâhil öğretmenler “sürekli öğrenme” boyutu açısından 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenlere kıyasla; 38-43 yaş grubuna dâhil öğretmenler 32-37 yaş grubuna dâhil öğretmenlere kıyasla; 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenler 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenlere

kıyasla daha etkindirler ve bu etkinlik de istatistiksel açıdan anlamlı büyüklüktedir.

**Çizelge 4.21. LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu**

| Bağımlı Değişken | (I) Kurumda Çalışılan Süre | (J) Kurumda Çalışılan Süre | Ortalama Fark (I-J) | Standart Hata | Sig.  |
|------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------|---------------|-------|
| Sürekli öğrenme  | 26-31 arası                | 22-25 arası                | <b>0,25*</b>        | 0,08          | 0,002 |
|                  |                            | 32-37 arası                | <b>0,40*</b>        | 0,07          | 0,000 |
|                  |                            | 38-43 arası                | <b>0,23*</b>        | 0,07          | 0,002 |
|                  |                            | 44-49 arası                | <b>0,28*</b>        | 0,08          | 0,001 |
|                  |                            | 50 ve üzeri                | -0,00               | 0,10          | 0,986 |
|                  | 38-43 arası                | 22-25 arası                | 0,02                | 0,09          | 0,799 |
|                  |                            | 26-31 arası                | -0,23               | 0,07          | 0,002 |
|                  |                            | 32-37 arası                | <b>0,17*</b>        | 0,08          | 0,038 |
|                  |                            | 44-49 arası                | 0,05                | 0,09          | 0,576 |
|                  |                            | 50 ve üzeri                | -0,23               | 0,11          | 0,033 |
|                  | 50 ve üzeri                | 22-25 arası                | <b>0,25*</b>        | 0,11          | 0,026 |
|                  |                            | 26-31 arası                | 0,00                | 0,10          | 0,986 |
|                  |                            | 32-37 arası                | <b>0,40*</b>        | 0,11          | 0,000 |
|                  |                            | 38-43 arası                | <b>0,23*</b>        | 0,11          | 0,033 |
|                  |                            | 44-49 arası                | <b>0,28*</b>        | 0,12          | 0,015 |

\* p<0,05

“Diyalog ve araştırma” boyutu açısından farklılığın kaynağı incelenecek olursa, LSD testi sonuçlarına göre, 26-31 yaş grubuna dâhil öğretmenler ile 32-37 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenler arasında; 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenler ile 22-25, 32-37 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile 26-31 yaş grubuna dâhil öğretmenler “diyalog ve araştırma” boyutu açısından 32-37 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenlere kıyasla; 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenler 22-25, 32-37 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenlere kıyasla daha etkindirler ve bu etkinlik de istatistiksel açıdan anlamlı büyüklüktedir.

Çizelge 4.22. LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu

| Bağımlı Değişken     | (I) Kurumda Çalışılan Süre | (J) Kurumda Çalışılan Süre | Ortalama Fark (I-J) | Standart Hata | Sig. |       |
|----------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------|---------------|------|-------|
| Diyalog ve Araştırma | LSD                        | 26-31 arası                | 22-25 arası         | 0,15          | 0,08 | 0,057 |
|                      |                            |                            | 32-37 arası         | <b>0,20*</b>  | 0,07 | 0,005 |
|                      |                            |                            | 38-43 arası         | 0,06          | 0,07 | 0,425 |
|                      |                            |                            | 44-49 arası         | <b>0,21*</b>  | 0,08 | 0,012 |
|                      |                            |                            | 50 ve üzeri         | -0,07         | 0,10 | 0,483 |
|                      | 50 ve üzeri                | 22-25 arası                | 22-25 arası         | <b>0,22*</b>  | 0,11 | 0,048 |
|                      |                            |                            | 26-31 arası         | 0,07          | 0,10 | 0,483 |
|                      |                            |                            | 32-37 arası         | <b>0,27*</b>  | 0,11 | 0,011 |
|                      |                            |                            | 38-43 arası         | 0,13          | 0,11 | 0,233 |
|                      |                            |                            | 44-49 arası         | <b>0,28*</b>  | 0,11 | 0,015 |

\* p&lt;0,05

Çizelge 4.23. LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu

| Bağımlı Değişken      | (I) Kurumda Çalışılan Süre | (J) Kurumda Çalışılan Süre | Ortalama Fark (I-J) | Standart Hata | Sig. |       |
|-----------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------|---------------|------|-------|
| Takım Halinde Öğrenme | LSD                        | 26-31 arası                | 22-25 arası         | <b>0,24*</b>  | 0,09 | 0,007 |
|                       |                            |                            | 32-37 arası         | <b>0,30*</b>  | 0,08 | 0,000 |
|                       |                            |                            | 38-43 arası         | <b>0,18*</b>  | 0,08 | 0,019 |
|                       |                            |                            | 44-49 arası         | <b>0,22*</b>  | 0,09 | 0,016 |
|                       |                            |                            | 50 ve üzeri         | -0,07         | 0,11 | 0,536 |
|                       | 50 ve üzeri                | 22-25 arası                | 22-25 arası         | <b>0,30*</b>  | 0,12 | 0,013 |
|                       |                            |                            | 26-31 arası         | 0,07          | 0,11 | 0,536 |
|                       |                            |                            | 32-37 arası         | <b>0,36*</b>  | 0,12 | 0,002 |
|                       |                            |                            | 38-43 arası         | <b>0,25*</b>  | 0,12 | 0,031 |
|                       |                            |                            | 44-49 arası         | <b>0,28*</b>  | 0,12 | 0,023 |

\* p&lt;0,05

“Takım halinde öğrenme” boyutu açısından farklılığın kaynağı incelenecek olursa, LSD testi sonuçlarına göre, 26-31 yaş grubuna dâhil öğretmenler ile 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenler arasında; 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenler ile 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile 26-31 yaş grubuna dâhil öğretmenler “takım halinde öğrenme” boyutu açısından 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenlere kıyasla; 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenler 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenlere

kıyasla daha etkindirler ve bu etkinlik de istatistiksel açıdan anlamlı büyüklüktedir.

**Çizelge 4.24. LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu**

| Bağımlı Değişken     |     | (I) Kurumda Çalışılan Süre | (J) Kurumda Çalışılan Süre | Ortalama Fark (I-J) | Standart Hata | Sig.  |
|----------------------|-----|----------------------------|----------------------------|---------------------|---------------|-------|
| Paylaşımçı Sistemler | LSD | 26-31 arası                | 22-25 arası                | <b>0,21*</b>        | 0,08          | 0,012 |
|                      |     |                            | 32-37 arası                | <b>0,34*</b>        | 0,07          | 0,000 |
|                      |     |                            | 38-43 arası                | <b>0,22*</b>        | 0,08          | 0,004 |
|                      |     |                            | 44-49 arası                | <b>0,30*</b>        | 0,09          | 0,001 |
|                      |     |                            | 50 ve üzeri                | 0,11                | 0,11          | 0,281 |
|                      | LSD | 50 ve üzeri                | 22-25 arası                | 0,10                | 0,12          | 0,415 |
|                      |     |                            | 26-31 arası                | -0,11               | 0,11          | 0,281 |
|                      |     |                            | 32-37 arası                | <b>0,23*</b>        | 0,11          | 0,042 |
|                      |     |                            | 38-43 arası                | 0,10                | 0,11          | 0,355 |
|                      |     |                            | 44-49 arası                | 0,19                | 0,12          | 0,116 |

\* p<0,05

“Paylaşımçı sistemler” boyutu açısından farklılığın kaynağı incelenecek olursa, LSD testi sonuçlarına göre, 26-31 yaş grubuna dâhil öğretmenler ile 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenler arasında; 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenler ile 32-37 yaş grubuna dâhil öğretmenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile 26-31 yaş grubuna dâhil öğretmenler “paylaşımçı sistemler” boyutu açısından 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenlere kıyasla; 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenler 32-37 yaş grubuna dâhil öğretmenlere kıyasla daha etkindirler ve bu etkinlik de istatistiksel açıdan anlamlı büyüklüktedir.

“Güçlendirilmiş çalışanlar” boyutu açısından farklılığın kaynağı incelenecek olursa, LSD testi sonuçlarına göre, 26-31 yaş grubuna dâhil öğretmenler ile 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile 26-31 yaş grubuna dâhil öğretmenler “güçlendirilmiş çalışanlar” boyutu açısından 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenlere kıyasla daha etkindirler ve bu etkinlik de istatistiksel açıdan anlamlı büyüklüktedir.

**Çizelge 4.25. LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu**

| Bağımlı Değişken          |     | (I) Kurumda Çalışılan Süre | (J) Kurumda Çalışılan Süre | Ortalama Fark (I-J) | Standart Hata | Sig.  |
|---------------------------|-----|----------------------------|----------------------------|---------------------|---------------|-------|
| Güçlendirilmiş Çalışanlar | LSD | 26-31 arası                | 22-25 arası                | 0,20*               | 0,09          | 0,024 |
|                           |     |                            | 32-37 arası                | 0,25*               | 0,08          | 0,001 |
|                           |     |                            | 38-43 arası                | 0,17*               | 0,08          | 0,031 |
|                           |     |                            | 44-49 arası                | 0,20*               | 0,09          | 0,026 |
|                           |     |                            | 50 ve üzeri                | 0,10                | 0,11          | 0,372 |

\* p&lt;0,05

“Sistemler arası bağlantı” boyutu açısından farklılığın kaynağı incelenecek olursa, LSD testi sonuçlarına göre, 26-31 yaş grubuna dâhil öğretmenler ile 32-37, 38-43, 44-49 ve 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile 26-31 yaş grubuna dâhil öğretmenler “sistemler arası bağlantı” boyutu açısından 32-37, 38-43, 44-49 ve 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenlere kıyasla daha etkindirler ve bu etkinlik de istatistiksel açıdan anlamlı büyüklüktedir.

**Çizelge 4.26. LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu**

| Bağımlı Değişken         |     | (I) Kurumda Çalışılan Süre | (J) Kurumda Çalışılan Süre | Ortalama Fark (I-J) | Standart Hata | Sig.  |
|--------------------------|-----|----------------------------|----------------------------|---------------------|---------------|-------|
| Sistemler Arası Bağlantı | LSD | 26-31 arası                | 22-25 arası                | 0,17                | 0,09          | 0,058 |
|                          |     |                            | 32-37 arası                | 0,29*               | 0,08          | 0,000 |
|                          |     |                            | 38-43 arası                | 0,22*               | 0,08          | 0,010 |
|                          |     |                            | 44-49 arası                | 0,22*               | 0,10          | 0,024 |
|                          |     |                            | 50 ve üzeri                | 0,24*               | 0,12          | 0,036 |

\* p&lt;0,05

Sonuç olarak 26-31 yaş arasındaki öğretmenlerin “destekleyici liderlik” boyutu hariç tüm öğrenen örgüt boyutları açısından diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerle arasında; 38-43 yaş arasındaki öğretmenlerin “sürekli öğrenme” boyutu açısından 32-37 yaş arasındaki öğretmenlerle arasında; 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenlerin “sürekli öğrenme”, “diyalog ve araştırma”, “takım halinde öğrenme” ve “paylaşımçı sistemler” boyutları açısından diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerle arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Beşinci hipotez, %95 güven aralığında “sürekli öğrenme” boyutu ( $p=0,000$ ), “diyalog ve araştırma” boyutu ( $p=0,009$ ), “takım halinde öğrenme” boyutu ( $p=0,000$ ), “paylaşımçı sistemler” boyutu ( $p=0,000$ ), “güçlendirilmiş çalışanlar” boyutu ( $p=0,019$ ) ve “sistemler arası bağlantı” boyutu ( $p=0,007$ ) açısından **kabul** edilirken “destekleyici liderlik” boyutu açısından **red** edilmiştir.

*H6: “Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir”* hipotezini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan analizler sonucu değişkenlerin bağımsız örneklem t testi varsayımlarını sağladıkları görülmüştür. Analiz verileri Çizelge 4.27.’de gösterilmektedir.

**Çizelge 4.27. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Tablosu**

| Öğrenen Örgüt Boyutları   | Cinsiyet | Kişi | Ortalama | Std. Sapma | Ser. Der. | Sig. (çift yönlü) |
|---------------------------|----------|------|----------|------------|-----------|-------------------|
| Sürekli Öğrenme           | Erkek    | 385  | 3,68     | 0,77       | 846       | 0,780             |
|                           | Kadın    | 463  | 3,67     | 0,69       |           |                   |
| Diyalog ve Araştırma      | Erkek    | 385  | 3,90     | 0,70       | 846       | 0,382             |
|                           | Kadın    | 463  | 3,85     | 0,72       |           |                   |
| Takım Halinde Öğrenme     | Erkek    | 385  | 3,72     | 0,81       | 846       | 0,196             |
|                           | Kadın    | 463  | 3,65     | 0,74       |           |                   |
| Paylaşımçı Sistemler      | Erkek    | 385  | 3,58     | 0,81       | 846       | 0,797             |
|                           | Kadın    | 463  | 3,60     | 0,70       |           |                   |
| Güçlendirilmiş Çalışanlar | Erkek    | 385  | 3,64     | 0,82       | 846       | 0,650             |
|                           | Kadın    | 463  | 3,62     | 0,74       |           |                   |
| Sistemler Arası Bağlantı  | Erkek    | 385  | 3,64     | 0,90       | 846       | 0,655             |
|                           | Kadın    | 463  | 3,62     | 0,75       |           |                   |
| Destekleyici Liderlik     | Erkek    | 385  | 3,80     | 0,90       | 846       | 0,743             |
|                           | Kadın    | 463  | 3,78     | 0,74       |           |                   |

$p<0,05$

Çizelge 4.27.’de bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde öğrenen örgüt boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık göstermediği tespit edilmiştir.



Altıncı hipotez, %95 güven aralığında tüm öğrenen örgüt boyutları açısından **red** edilmiştir.

*H7: "Örgütsel öğrenme engelleri ile öğrenen örgüt boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır"* hipotezini test etmek amacıyla korelasyon analizi yapılmasına karar verilmiştir. Değişkenler korelasyon analizinin varsayımlarını sağlamaktadır. Korelasyon analizine ilişkin sonuçlar Çizelge 4.28.'de gösterilmektedir.

**Çizelge 4.28. Öğrenen Örgüt Boyutları ile Örgütsel Öğrenme Engelleri Arasındaki Korelasyonlar**

| Öğrenen Örgüt Boyutları    |         | Sürekli Öğrenme | Diyalog ve Araştırma | Takım Halinde Öğrenme | Paylaşım cı Sistemler | Güçlendirilmiş Çalışanlar | Sistemler Arası Bağlantı | Destekleyici Liderlik |
|----------------------------|---------|-----------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Diyalog ve Araştırma       | Pearson | 0,750**         | 1                    |                       |                       |                           |                          |                       |
|                            | Sig.    | 0,000           |                      |                       |                       |                           |                          |                       |
|                            | N       | 848             | 848                  |                       |                       |                           |                          |                       |
| Takım Halinde Öğrenme      | Pearson | 0,691**         | 0,671**              | 1                     |                       |                           |                          |                       |
|                            | Sig.    | 0,000           | 0,000                |                       |                       |                           |                          |                       |
|                            | N       | 848             | 848                  | 848                   |                       |                           |                          |                       |
| Paylaşım cı Sistemler      | Pearson | 0,641**         | 0,603**              | 0,797**               | 1                     |                           |                          |                       |
|                            | Sig.    | 0,000           | 0,000                | 0,000                 |                       |                           |                          |                       |
|                            | N       | 848             | 848                  | 848                   | 848                   |                           |                          |                       |
| Güçlendirilmiş Çalışanlar  | Pearson | 0,615**         | 0,584**              | 0,789**               | 0,797**               | 1                         |                          |                       |
|                            | Sig.    | 0,000           | 0,000                | 0,000                 | 0,000                 |                           |                          |                       |
|                            | N       | 848             | 848                  | 848                   | 848                   | 848                       |                          |                       |
| Sistemler Arası Bağlantı   | Pearson | 0,615**         | 0,620**              | 0,796**               | 0,760**               | 0,846**                   | 1                        |                       |
|                            | Sig.    | 0,000           | 0,000                | 0,000                 | 0,000                 | 0,000                     |                          |                       |
|                            | N       | 848             | 848                  | 848                   | 848                   | 848                       | 848                      |                       |
| Destekleyici Liderlik      | Pearson | 0,589**         | 0,581**              | 0,732**               | 0,750**               | 0,785**                   | 0,815**                  | 1                     |
|                            | Sig.    | 0,000           | 0,000                | 0,000                 | 0,000                 | 0,000                     | 0,000                    |                       |
|                            | N       | 848             | 848                  | 848                   | 848                   | 848                       | 848                      | 848                   |
| Örgütsel Öğrenme Engelleri | Pearson | -0,376**        | -0,372**             | -0,448**              | -0,378**              | -0,425**                  | -0,453**                 | -0,476**              |
|                            | Sig.    | 0,000           | 0,000                | 0,000                 | 0,000                 | 0,000                     | 0,000                    | 0,000                 |
|                            | N       | 848             | 848                  | 848                   | 848                   | 848                       | 848                      | 848                   |

\*\*p<0.01 (Çift Yönlü)

Çizelge 4.28.'de *sürekli öğrenme boyutunun* ile diyalog ve araştırma boyutu ile %75, takım halinde öğrenme boyutu ile %69, paylaşım cı sistemler boyutu ile %64, güçlendirilmiş çalışanlar boyutu ile %62, sistemler arası bağlantı boyutu ile %62, destekleyici liderlik boyutu ile %59 oranında ve pozitif bir ilişkisi, örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile %38 oranında ve

negatif bir ilişkisi bulunmaktadır. *Diyalog ve araştırma boyutunun* takım halinde öğrenme boyutu ile %67, paylaşımcı sistemler boyutu ile %60, güçlendirilmiş çalışanlar boyutu ile %58, sistemler arası bağlantı boyutu ile %62, destekleyici liderlik boyutu ile %58 oranında ve pozitif bir ilişkisi, örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile %37 oranında ve negatif bir ilişkisi bulunmaktadır. *Takım halinde öğrenme boyutunun* paylaşımcı sistemler boyutu ile %80, güçlendirilmiş çalışanlar boyutu ile %79, sistemler arası bağlantı boyutu ile %80, destekleyici liderlik boyutu ile %73 oranında ve pozitif bir ilişkisi, örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile %45 oranında ve negatif bir ilişkisi bulunmaktadır. *Paylaşımcı sistemler boyutunun* güçlendirilmiş çalışanlar boyutu ile %80, sistemler arası bağlantı boyutu ile %76, destekleyici liderlik boyutu ile %75 oranında ve pozitif bir ilişkisi, örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile %38 oranında ve negatif bir ilişkisi bulunmaktadır. *Güçlendirilmiş çalışanlar boyutunun* sistemler arası bağlantı boyutu ile %85, destekleyici liderlik boyutu ile %79 oranında ve pozitif bir ilişkisi, örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile %43 oranında ve negatif bir ilişkisi bulunmaktadır. *Sistemler arası bağlantı boyutunun* destekleyici liderlik boyutu ile %82 oranında ve pozitif bir ilişkisi, örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile %45 oranında ve negatif bir ilişkisi bulunmaktadır. *Destekleyici liderlik boyutunun* örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile %48 oranında ve negatif bir ilişkisi bulunmaktadır.

Sonuç olarak öğrenen örgüt boyutlarının kendi aralarında yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Yedinci hipotez, %99 güven aralığında bütün öğrenen örgüt boyutları ile örgütsel öğrenme engelleri boyutu arasındaki ilişki açısından **kabul** edilmiştir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, anket uygulamasında elde edilen bulguların kısa özetine, bu bulgulara ilişkin genel değerlendirmelere ve yorumlara, ayrıca bu değerlendirme ve bulgulara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

#### 5.1. Sonuçlar

Bu başlık altında araştırma sonucunda elde edilen bulgular kısaca özetlenecek ve değerlendirilecektir.

Araştırmada, kamu ve özel ilköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüte ilişkin algılarının çalışılan okul, yaş, cinsiyet, meslekte bulunma süresi (kıdem), kurumda bulunma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği; öğrenen örgüt boyutlarının kendi aralarında ve örgütsel öğrenme engelleri ile arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı; hizmetiçi eğitime katılma sayısının öğrenen örgüte ilişkin algıları artırıp artırmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu sonuç genel olarak özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüt boyutlarına kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre daha çok önem verdiğini göstermektedir. Bu durum esasında beklenen bir durumdur. Özel ilköğretim okullarının ticari amaç güden eğitim kurumları olması, onları kamu ilköğretim okullarına göre öğrenmeye açık ve daha dinamik eğitim kurumları haline getirmektedir. Bu amacın yerine getirilmesi için de örgütsel

öğrenme engelleri mümkün olduğunca ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır. Bu anlamda kamu ilköğretim okullarının özel ilköğretim okullarını ile kıyaslama yaparak kendi örgüt yapılarında reorganizayona gitmelerinde yarar vardır.

Fakat kurumlar performanslarını hep daha iyiye götürmek için, yepyeni bir anlayış ortaya çıkaramıyorsa, model alınan bir kurumu taklit edebilirler. “başkalarından öğrenme (benchmarking)” modeli, kıyaslama yapılarak en iyi uygulamaların araştırılması temeline dayanmaktadır. Kıyaslama yaparken model alınan kurum hakkında bilgi toplanmakta ve bu bilgiler ışığında uygun görülen değişiklikler uygulamaya geçirilmektedir. Ancak kurumlar hakkında veri toplamak hem zor hem de zaman ve masraf gerektirmektedir. Dünyada bu işi “benchmarking house”lar yapmaktadır. Bu kuruluşlar şimdilik daha çok iş dünyasındaki şirketler hakkında bilgiler toplayarak bilgi bankaları oluşturmakta ve isteyen şirketler de bu bilgi bankalarından faydalanmaktadırlar. “benchmarking house”lar eğitim kurumları için de oluşturulabilirler. Okulöncesinden yükseköğretime kadar eğitim yapan okullarda öğrenci ve velilerin izlenimlerine göre okulların kalitesini gösteren bilgiler, okul kültürüne ait bilgiler, okulların öğrencilere sağladığı imkânlar, sosyal ve fiziki şartlar hakkında bir bilgi bankası oluşturulabilir ve böylece okullarının ne kadar beğenilip tanındığı ortaya çıkarılabilir. Bu verilerden de okul seçmek isteyen öğrenci ve veliler yararlanabileceği gibi aynı zamanda eğitim kurumları da benchmarking (kıyaslama) yapmak amacıyla sistemden yararlanabilirler (Kümüş, 1998).

Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu fark özellikle genç öğretmenlerden kaynaklanmakla birlikte diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerin görüşlerinden de kaynaklanmaktadır. Liderlik vasıflarına sahip yöneticilerin bu kapsamda öğretmenlere olumlu yönde güdüleyici destek vermesi, okulun kaynaklarını kullanmada belirli yetkileri tanınması ve üstesinden gelebileceği konularda risk ve sorumluluğu vermesi öğretmenlerin bireysel gelişimlerine önemli katkı sağlayabilir. Bireysel gelişimleri destekleyen çabaların, öğretmenler arasında ve okul düzeyinde paylaşılmasına olanak veren ortamların yaratılması ile de,

örgütsel öğrenme gerçekleştirilebilir. Ayrıca diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarındaki farklılık ise, öğretmenlerin aslında yıllar geçtikçe daha çok öğrenmeye açık olduklarını, tecrübelerini yenilik ve öğrenme faaliyetlerine açık tuttuğunu ve öğretmenler arasındaki takım halinde öğrenme, sorgulama ve araştırma faaliyetlerine istekli olduklarını göstermektedir. Ancak yaşça diğer öğretmenlere göre tecrübeli öğretmenler değişimi ve yeniliği dönüşüme çevirme aşamasında yöneticiler tarafından fazla kontrol altında olmak istememektedirler. Yöneticilerin eğitici lider rolünün gereği mesleğinde yıllarını vermiş tecrübeli öğretmenlere yönelik personeli güçlendirme uygulamalarına ağırlık vermesi öğrenen okula dönüşümde önemli mesafeler katedecektir.

Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Töremen (1999)'in çalışmasında da cinsiyet değişkeninin öğrenen örgüte ilişkin algıları etkileyen bir değişken olmadığı tespit edilmesi bu yargıyı destekler niteliktedir.

Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin meslekte buldukları sürelerle (kıdem) ve kurumda çalıştıkları sürelerle göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu durum mesleğinde göreve yeni başlayan genç öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından verilen personeli güçlendirme, destekleyici liderlik ve branşlar arasında gerekli eşgüdümün sağlanması uygulamalarına daha açık tavırlar sergilediğini ortaya koymaktadır. Uysal (2005) ve Kümüş (1998)'ün araştırmalarında da göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının, meslekte daha uzun çalışanlara göre daha olumlu yönde olması, bu durumu destekler niteliktedir. Okulların öğrenen örgütler olarak yapılandırılmasında genç öğretmenlerin yenilikçiliğe açık davranışları ve mesleğine yönelik istek ve arzusu, lider tarafından değerlendirilmesi gereken önemli bir husustur. Çünkü öğrenen okulların inşa edilmesinde genç öğretmenlerin öğrenen okul modelinin başlangıç aşamasında kullanılması, modelin oluşturulmasında ve sürekliliğinde önemli bir yapı taşı olacaktır. Öğrenen okulların inşasında mesleğe yeni başlamış öğretmenlerden faydalanılması yanında, çalıştıkları okullara yeni atanan öğretmenlerin yenilikçiliğe açık davranışları, mesleğine yönelik istek ve arzusu da, lider

tarafından değerlendirilmesi gereken önemli bir husustur. Çünkü öğretmenler çeşitli sebeplerle atanmış olsa da çalıştıkları yeni okullarda genel anlamda diğer bölümlerle eşgüdümlü, yöneticiler tarafından önerilen yeni önerilere açık ve değişimin önünde gitme hevesindedirler. Bu anlamda kurumda çalışılan sürenin artması kurum içerisindeki öğrenme olanaklarını yeterince tanımaya olanak verdiği için öğretmenleri yeniliklere ve değişimlere daha kapalı bir duruma getirebilir.

Öğrenen örgüt boyutları kendi aralarında yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin gösterirken; örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki göstermiştir. Şeşen (2006)'in yaptığı çalışmada da öğrenen örgüt boyutları arasında pozitif ve yüksek derecede bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Öğrenen örgüt boyutlarına yönelik yapılacak uygulamaların diğer boyutları olumlu yönde etkilediği görüşünden hareketle, yöneticilerin ve karar vericilerin yapacakları uygulamalarda bu hususu göz önünde bulundurmalarında yarar vardır. Bu hususa dikkat edildiği sürece öğrenmenin önündeki örgütsel engeller kaldırılacak ve etkin bir öğrenme ortamı yaratılacaktır. Kamu ilköğretim okullarında bu uygulamaların hayata geçirilmesi için özellikle özel ilköğretim okullarının örgüt yapıları incelemesinde yarar vardır. Çünkü ortalamalar dikkate alındığında özel ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme engelleri kamu ilköğretim okullarına göre daha düşüktür. Kamu ilköğretim öğretmenleri ve yöneticileri tarafından özel ilköğretim okullarının öğrenmeye yönelik örgütsel yapıları okul ziyaretleri veya inceleme gezileri gibi uygulamalarla desteklenirse, öğrenen okula dönüşüm için gerekli olan güçlü veya zayıf yönler daha somut bir şekilde ortaya konulabilir.

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısı arttıkça öğrenen örgüt boyutlarına ilişkin algıları azalmıştır. Daha basit bir ifade ile hizmetiçi eğitimlere katılma sayısı takım halinde öğrenmeye katkı sağlamamıştır. Genel olarak hizmetiçi eğitimler resmi ilköğretim okullarında eğitim amacı dışında bir uygulama olarak görülürken, özel ilköğretim okullarında ise, eğitim amaçlı bir uygulama olarak görülmüştür. Töremen (1999)'in çalışmasında da hizmetiçi eğitim uygulamalarının okulun kalitesini

arttırmaya yönelik bir eğitimden çok, bir tatil etkinliği olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Kamu ilköğretim okullarında hizmetiçi eğitimlerin eğitim amaçlı olarak görülmemesinin nedenleri arasında, hizmetiçi eğitimlerin zaman olarak uygun bir zamanda yapılmaması, eğitim programlarının güncel konulardan oluşmaması, eğiticinin verdiği eğitimin içerik yönünden yeterli olduğu konusundaki kaygıların olması ve eğitimlere ihtiyacı olan personelin bu eğitimlerden faydalandırılmaması gibi nedenler sayılabilir. Kamu ilköğretim okullarının kendi hizmetiçi eğitim uygulamalarını özel ilköğretim okulları ile kıyaslama yapması, daha verimli ve amaca hizmet eden hizmetiçi eğitim programlarının doğması bağlamında önemli bir adım oluşturacaktır.

Sonuç olarak eğitim örgütlerinin öğrenme hız ve kapasitelerini değişimin hız ve kapasitesine ayarlayamadıkları sürece öğrenen örgüt olmaları son derece zordur. Bilginin hızlı bir şekilde değiştiği bilgi toplumunda kurumlar veya işletmeler artık bilgili çalışanların istihdam etmekle işin bitmediği; aksine çalışanlarına kendilerini sürekli olarak yenilemeleri için fırsat vermeleri gerektiğini ve bu konuda da kendilerine büyük görevler düştüğünü bilmelidirler. Bu kapsamda literatürde yazan esaslar çerçevesinde özel ilköğretim okullarının öğrenen örgüt özelliklerini taşımasına karşın, kamu ilköğretim okullarının öğrenen örgüt özelliklerini taşımadığı düşünülürse, kamu ilköğretim okullarının bu anlamda öğrenen örgüte dönüşüm için gerekli adımları atmasında yarar vardır.

## **5.2. Öneriler**

Bu bölümde araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamacılar ve araştırmacılar için öneriler geliştirilmiştir.

### **5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler**

Gerek anket sonuçları gerekse araştırmacı tarafından yapılan görüşmeler neticesinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendi alanı veya diğer alanlardaki gelişmeleri takip edebilecek bilimsel dergiler, gazeteler,

bültenler, tezler vb. yazılı materyallerin kendilerine ulaşmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kişisel gelişimlerini sürekli olarak arttıracak eğitici doküman, materyal ve kaynaklar tahsis edilerek çalışanların bu konudaki eksiklikleri giderilmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığının uzun vadeli hedeflerini, temel değerlerini ve amaçlarını belirlerken öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, velilerin, öğrencilerin, okul dışı faktörlerin, özel sektörün ve diğer paydaşların öneri ve katkılarını ortak bir paydada buluşturacak yaklaşımlarda bulunması okulları etkin ve bilgi üreten örgütler haline getirebilir.

Okul yönetimleri alınacak kararlarda, diğer çalışan personelinin görüşlerini de dikkate alacak şekilde paylaşımcı bir okul yönetimi anlayışı benimsemelidirler. Mesleğinde kıdemli tecrübeli öğretmenlerin takım koordinatörlüğü yaptığı örgüt yapısının okul yönetimleri tarafından uygulamaya geçirilmesi ile takım halinde öğrenme artabileceği gibi öğretmenlerin aynı paylaşılan değerler etrafında toplanması da sağlanabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı, öğrenen okul yaklaşımının yaygınlaştırılması için eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına bu yaklaşımın öğretilmesi için Yüksek Öğretim Kurumu ile anlaşma yapabilir.

Kurum yöneticilerinin yönetim ile ilgili eğitim almaları sağlanmalıdır. Müdür ve özellikle müdür yardımcılarının eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisanüstü eğitim almış personelden tercih edilmesi sağlanmalıdır. Hali hazırdaki eğitim yöneticilerinin bu konudaki eksiklikleri ise hizmetiçi eğitim ve seminer gibi eğitim uygulamaları ile giderilmelidir.

Hizmetiçi eğitim uygulamalarının okulun kalitesini arttırmaya yönelik bir uygulama olduğunun algılanabilmesi için, hizmetiçi eğitim uygulamalarının güncellik, içerik ve zaman açısından uygunluk, eğitimi alacak personelin seviyesi gibi kıstaslar açısından yeniden ele alınmasında fayda vardır.

Her okul kendi bünyesinde sürekli öğrenmeyi ve iletişimi arttıracak bir okul kültürü oluşturmalıdır. Okul kültürü okulun tüm paydaşları ile paylaşıldığı zaman etkili bir öğrenme ortamı yaratılabilir. Etkili öğrenme ortamı iletişimi,



sevgi, saygı ve güveni bir araya getirecek ve öğrenmeyi okul dışı aktivitelerle destekleyen bir konuma getirecektir. Okul dışı aktivitelerle beslenen öğrenme ortamı da sosyal faaliyetleri arttırarak bireyleri bir araya getirecek ve okulun paydaşlarını ortak bir vizyon etrafında toplayabilecektir.

Okullardaki ödüllendirme sisteminin nasıl işlediği, ödüllerin kimlere ve hangi hizmetleri karşısında verildiği konusunda ciddi bir karamsarlık vardır. Öğretmenler taltif mekanizmasının etkin bir şekilde işlemediği ve keyfi uygulamalar olduğu kanısındadırlar. Bu sorunun giderilmesi ile öğretmenler bireysel araştırmalara yönlenebilir ve böylece ödül mekanizmasının da amacına hizmet etmesi sağlanabilir. Ödül mekanizmasının etkin bir şekilde nasıl işleyeceği konusunda okullarda çalışan öğretmenlerin önerileri de dikkate alınmıştır. Öğretmenlerin önerileri de dikkate alındığında, ödüllerin yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından verilen oyların belli oranlarda değerlendirmeye alınması ile ödülün hak edecek personele verilmesinin bu konudaki karmaşayı giderebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt yaklaşımını hayat verebilmeleri ve kendilerini öğrenme-öğretme uygulamalarına odaklayabilmelerinde ekonomik altyapılarının güçlendirilmesinde de ayrıca yarar vardır.

### **5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler**

Bu araştırma Balıkesir il merkezine bağlı kamu ve özel ilköğretim okullarında yapılmıştır. Öğrenen örgüt ile ilgili araştırmaların diğer illerde ve bütün eğitim-öğretim kademelerinde de yapılması öğrenen örgüt yaklaşımına bütüncül bir bakış açısı sağlayabilir.

Araştırma genel yapı itibari ile nitel bir çalışma özelliği taşıdığından dolayı bundan sonraki çalışmalarda nitel ve nicel verilerin aynı zeminde karşılaştırmalı analizinin yapılması öğrenen okulların inşasında daha somut sonuçlar doğurabilir.

Kamu ilköğretim okullarının araştırma verilerine göre öğrenen örgüt niteliklerini taşımadıkları sonucundan yola çıkılarak, Milli Eğitim Bakanlığının

bakanlık mevzuatının okulların öğrenen okullara dönüşüm için gerekli yeterliliği sağlayıp sağlamadığı ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınmalıdır.

Öğrenen örgüt ile örgütsel öğrenme iklimi, örgütsel adanmışlık, örgütsel performans, personel güçlendirme, örgütsel verimlilik ve motivasyon arasındaki ilişkileri ortaya koyacak araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- AĞAOĞLU, Esmahan (2006). The Reflection of the Learning Organization Concept to School of Education. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 7 (1), 132-148.
- AKDENİZ, Celal (2003). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin “Öğrenen Örgüt” Etkenlerine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- AKİN, Fatma Dilek (1998). *Öğrenen Organizasyon İlkelerinin Kurum Kültürü İle İlişkisi ve Uygulamaya Ait Bir Örnek Olay*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- AKKOÇ, Hasan (2008). *Öğrenen Örgüt Oluşumunda Bilgi Yönetimi Uygulamalarının Rolü: Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- AKSOY, Ali. (2005). Örgütsel Öğrenme. Mehmet Tikici. (Editör).*Örgütsel Davranış Boyutlarından Seçmeler*. Birinci Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 253-282.
- AKSOY, Bülent ve Hakan KOÇ (2010). “Sürekli Gelişme (Kaizen)” (Çevrimiçi), <http://w3.gazi.edu.tr/~cafoglu/gelisim.htm>, 04.12.2010.
- AKYOL, Semra ve Seval FER (11-13 Kasım 2010). Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi Nedir? 1. International Conference on New Trends in Education and Their Implications Bildiriler Kitabı, Konyaaltı: Antalya.
- ALP, Abdulbari (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Algıları (İstanbul İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ALTUNIŞIK, Remzi, Recai COŞKUN, Serkan BAYRAKTAROĞLU ve Engin YILDIRIM (2007). (5. Basım). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, SPSS Uygulamalı. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

- ARGRYRIS, Chris ve Donald Alan SCHON (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective* (1. Basım). Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- ARGRYRIS, Chris ve Donald Alan SCHON (1980). What is an organization that it may learn? In M. Lockett and R. Spear (Eds.), *Organizations as Systems*. Massachusetts: The Open University Press, Milton Keynes.
- ARSLANTAŞ, Cem Cüneyt (2003). *Öğrenen Organizasyonlar ve Öğrenen Organizasyonlarda Örgüt Kültürünün Belirlenmesinde Örgüt İçi Bütünleşmeyi Etkileyen Unsurlara Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ATAK, Metin (2009). *Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- ATAK, Metin ve İlhan ATİK (2007). Örgütlerde Sürekli Eğitimin Önemi ve Öğrenen Örgüt Oluşturma Sürecine Etkisi: Hava Kuvvetleri Komutanlığı Sürekli Eğitim Modeli Örneği. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3(1), 63-70.
- ATKINSON, Rita L.-Richard C. ve Ernest R. HILGARG (1995). (1. Basım). *Psikolojiye Giriş-1* (Çeviren: Kemal Atakay, Mustafa Atakay ve Aysun Yavuz). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- AYDIN, Mustafa (2007). (8. Basım). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- AYDOĞDU, Egemen (2002). *İlköğretim Okullarının Örgütsel Öğrenme Kuramı Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- AYTAÇ, Tufan (1999). Aracı Öğrenen Örgüt: Okul. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 141, 75-78.
- BACANLI, Hasan (2000). (3. Basım). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- BALAY, Refik (2004). Öğrenen Örgütler. Kamile Demir ve Cevat Elma. (Editörler). *Öğrenen Örgütler*. Birinci Baskı. Ankara: Sandal Yayınları, 11-50.
- BALCI, Ali (1996). Etkili Okul ve Türkiye'de Uygulanabilirliği. *Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısı*, Sayı: 7, 126-139.
- BANOĞLU, Köksal (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algısı (Kağıthane İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- BARAN, Hasan (1999). *Mesleki Teknik Eğitim Veren Liselerin Öğrenen Örgütler Olarak Yapılandırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- BARUTÇUGİL, İsmet (2002). (1. Basım). *Bilgi Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- BAŞARAN, Ethem İbrahim (1994). (2. Basım). *Türkiye’de Eğitim Sistemi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- BAŞOL, Ömür (2005). *Havacılık Sektöründe Dönüşümcü Liderlik Tarzının Örgütsel Öğrenme Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BECK, Mike (1990). Learning Organizations-How to Create Them. *International Journal of Manpower*, 11(5), 27-33.
- BECKHARD, Richard ve Wendy PRITCHARD (1992). *Changing the Essence: The Art of Creating and Leading Fundamental Change in Organizations* (1. Basım). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BENLİ, Erdoğan (2001). *Öğrenen Organizasyonlar ve Bir Organizasyonun Öğrenen Organizasyon Olabilme Potansiyelinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- BENNIS, W. ve B. NANUS (1985). (1. Basım). *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. New York: Harper and Row.
- BOURNE, Lynda ve Derek H. T. WALKER (2004). Advancing Project Management in Learning Organizations. *The Learning Organization*, 11(3), 226-243.
- BOWEN, Gary R., Roderick A. ROSE ve William B. WARE (2006). The Reliability and Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. *Evaluation and Program Planning*, 29 (1), 97-104.
- BOYACI, Murat (2007). *Öğrenen Organizasyonlar: Teorik Bir Yaklaşım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- BRAHAM, Barbara J. (1998). (1. Basım). *Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak* (Çeviren: Ali Tekcan). İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım Ticaret Ltd. Şti.
- BRANDT, Ron (2003). Is This School a Learning Organization? 10 Ways to Tell. *Journal of Staff Development*, 24 (1), 10-12.

- BROWN, Ann L. (1997). Transforming Schools Into Communities of Thinking and Learning About Serious Matters. *American Psychologist*, 52 (4), 399-413.
- BROWN, John Seely (1991). Organizational Learning and Communities of Practice: Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation. *Organization Science*, 2 (1), 40-57.
- BULUTLAR, Füsün (2003). Öğrenen Örgüt Unsurlarının Ders Kalitesi Üzerindeki Etkileri. *İş, Güç; Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 5 (1), [www.isguc.org](http://www.isguc.org).
- CALLAHAN, Jamie L. ve Dorian MARTİN (2007). The Spectrum of School–University Partnerships: A Typology of Organizational Learning Systems. *Teaching and Teacher Education*, 23 (2), 136-145.
- CELEP, Cevat (15-18 Ekim 2003). Örgütsel Öğrenme Açısından İlköğretim Okulları. 12. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı, Gazi Üniversitesi: Antalya.
- CHEN, Guoquan (2005). Management Practices and Tools for Enhancing Organizational Learning Capability. *S.A.M. Advanced Management Journal*, 70 (1), 4-21, 35.
- COLLIE, Sarah L. ve Alton L. TAYLOR (2004). Improving Teaching Quality and the Learning Organization. *Tertiary Education and Management*, 10(2), 139-155.
- ÇALIK, Temel (2003). Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 8, 115-130.
- ÇALKAVUR, Evrim (2005). (1. Basım). Öğrenen Organizasyon Uygulama Takımları Sponsor El Kitabı. İstanbul: Ayhan Matbaası.
- ÇALKAVUR, Evrim (2006). (1. Basım). Öğrenen Organizasyon Yolculuğu. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- ÇAM, Salim (2002). (1. Basım). Rekabet Üstünlüğü ve Öğrenen Organizasyon. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- ÇELİK, Vehbi (1996). Örgütsel Değişme ve Geleceğin Okulu. *Yeni Türkiye Dergisi*, Sayı: 7, 29-38.
- ÇELİK, Vehbi (2000). (2. Basım). Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pegem A Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.
- ÇELİK, Vehbi (2000). (2. Basım). Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pegem A Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.
- ÇELİK, Vehbi (8-9 Kasım 1995). Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Kültür ve Kalite. 4. Ulusal Kalite Kongresi Bildiriler Kitabı, Kalder: İstanbul.

- ÇIRPAN, Hüseyin (1999). *Örgütsel Öğrenme İklimi ve Örgüte Bağlılık İlişkisi: Bir Alan Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DALLI, Erdinç (1998). *Öğrenen Organizasyonların Özellikleri ve Uygulamaya İlişkin İki Örnek Olay*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DAVIES, Huw T. O. ve Sandra M. NUTLEY (2000). Developing Learning Organizations in the New NHS. *BMJ: British Medical Journal*, 320(7240), 998-1001.
- DAVIS, Tim R. V. ve Fred LUTHANS (1980). A Social Learning Approach to Organizational Behavior. *Academy of Management Review*, 5 (2), 281-290.
- DE GEUS, Arie (1998). (1. Basım). *Yaşayan Şirket: İş Dünyasında Büyüme, Öğrenme ve Uzun Ömür* (Çeviren: Ahmet Ünver). İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım Tic. Ltd. Şti.
- DEDEHAYIR, Handan (2006). Nihai Amaç: Öğrenen Organizasyon. *Kaynak Dergisi*, Sayı: 26.
- DEMİR, Mustafa (2006). *Öğrenen Örgüt Kültürünün Oluşturulması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Deniz Harp Okulu Deniz Bilimleri ve Mühendisliği Enstitüsü, İstanbul.
- DEMİREL, Özcan (2007). (10. Basım). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.
- DIXON, Nancy M. (1994). *The Organizational Learning Cycle: How We Can Learn Collectively* (1. Basım). London: McGraw-Hill Book Company.
- DİKER, İhsan (2007). *Öğrenen Organizasyona Geçiş Sürecinde Kurum Kültürü, Örgütsel Engeller ve Geçiş Aşamaları (İstanbul Tıp Fakültesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- DİKMEN, Çiğdem (1999). Organizasyonel Öğrenme Öğrenen Organizasyonlar. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi-Yönetim Dergisi*, 10(34), 57-67.
- DODGSON, Mark (1993). Organizational Learning: A Review of Some Literatures. *Organizational Studies*, 14(3), 375-394.
- DOĞAN, Kader (2010). *Örgütsel Öğrenme ve Kriz Yönetimi Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DÜREN, A. Zeynep (2000). (1. Basım). 2000'li Yıllarda Yönetim. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

- EASTERBY-SMITH, Mark (1997). Disciplines of Organizational Learning: Contributions and Critiques. *Human Relations*, 50 (9), 1085-1113.
- EFİL, İsmail (2007). (9. Basım). İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları Alfa Akademi Ltd. Şti.
- EĞRİBOYUN, Dursun (2004). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Öğrenen Örgüt Uygulamaları (Bolu İli)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- EKER, Yasin (2008). *Turizm İşletmelerinde Rekabet Stratejilerinin Başarısının Artırılmasında Öğrenen Örgütün Rolü: Bir Ulaştırma İşletmesinde Örnek Olay Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- EREN, Erol (1993). (4. Basım). Yönetim Psikolojisi. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- EREN, Erol (2004). (8. Basım). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- ERGANİ, Bülent (2006). *Öğrenen Bir Örgüt Olarak Üniversiteler: Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Meslek Yüksekokulu Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- ERİŞKEN, Yelda Sertdemir (2007). *A Comparative Case Study on the Manifestation of the Five Disciplines of a Learning Organization in the English Language Preparatory Programs of Two Higher Education Institutions*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ERKMEN, Turhan ve Güven ORDUN (24-26 Mayıs 2001). Örgüt Kültürü Tipleri ile Yönetim Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. 9. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, İstanbul Üniversitesi: Silivri, İstanbul.
- ERTAN, Züleyha (2000). *İlköğretim Okullarını Öğrenen Organizasyona Dönüştürmede Yönetici ve Öğretmen Algıları (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ERTÜRK, Mümin (1998). (2. Basım). İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- EVANS, James R. ve William M. LINDSAY (1993). *The Management and Control of Quality* (2. Basım). New York: West Publishing Company.
- EVERSON, Susan Toft (1995). Developing Organizational Learning in Schools. In Sandra Carroll Berger and Diane McIntyre Wilber (Eds.),



- What's Noteworthy on Learners, Learning & Schooling* (p. 53-56). Aurora, CO: Mid-continent Regional Educational Laboratory.
- EVERSON, Susan Toft (1995). Developing Organizational Learning in Schools. In Sandra Carroll Berger and Diane McIntyre Wilber (Eds.), *What's Noteworthy on Learners, Learning & Schooling* (p. 53-56). Aurora, CO: Mid-continent Regional Educational Laboratory.
- FER, Seval ve İlker CIRIK (2007). (1. Basım). Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- FIOL, C. Marlene ve Marjorie A. LYLES. (1985). Organizational Learning. *The Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- FISHER, John G. (1998). (1. Basım). *Kıyaslama (Benchmarking) Yoluyla Performans Nasıl Artırılır* (Çeviren: Ahmet Ünver). İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım Ticaret Ltd. Şti.
- FLOOD, Al (1993). The Learning Organizations. *Worklife Report*, 9(2), 1-4.
- FULLAN, Michael (1995). The School as a Learning Organization: Distant Dreams. *Theory into Practice*, 34 (4), 230-235.
- FULMER, William E. (1993). Anticipatory Learning: The Seventh Strategic Imperative for the Twenty-first Century. *Journal of Management Development*, 12(6), 61-66.
- GARCIA-MORALES, V. J., F. J. LOPEZ-MARTIN ve R. LLAMAS-SANCHEZ (2006). Strategic Factors and Barriers for Promoting Educational Organizational Learning. *Teaching and Teacher Education*, 22 (4), 478-502.
- GARD, Gunvor, Kai LINDSTRÖM ve Margareta DALLNER (2003). Towards a Learning Organization: the Introduction of a Client-Centered Team-Based Organization in Administrative Surveying Work. *Applied Ergonomics*, 34 (2), 97-105.
- GARVIN, David A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-92.
- GENÇ, Nurullah (2007a). (1. Basım). Meslek Yüksek Okulları İçin Yönetim ve Organizasyon. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.
- GENÇ, Nurullah (2007b). (3. Basım). Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş Sistem ve Yaklaşımlar). Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.
- GEPHART, Martha A., Victoria J. MARSICK, Mark E. VAN BUREN ve Michelle S. SPIRO (1996). Learning Organizations Come Alive. *Training & Development*, 50 (12), 35-45.

- GÖDEK, Salih (2001). *Bürokratik Örgütün, Öğrenen Organizasyona Dönüşüm Sürecinde Liderliğin Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- GÖDEK, Salih (2006). *Bürokratik Örgütlerde Yetki Devri, Balıkesir İl ve İlçe Belediyeleri Uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- GÜÇLÜ, Nezahat (2003). Örgüt Kültürü. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 6, 147-159.
- GÜÇLÜ, Nezahat ve Hakan TÜRKOĞLU (2003). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 137-161.
- GÜMÜŞTEKİN, Gülten Eren ve Nevin YÖRÜK (2002). Aracı Kurumlar Öğrenen Organizasyonlar mıdır? *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 27, 189-202.
- GÜNEY, Salih (2000a). (1. Basım). Yönetim ve Organizasyon El Kitabı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- GÜNEY, Salih (2000b). (1. Basım). Davranış Bilimleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- GÜRSÖZLÜ, Süheyla (2010). "Öğrenen Organizasyonlar" (Çevrimiçi), <http://turkishtradeguide.com/index.asp?Modul=BilgiBankasiDetay&BilgiID={4088-521-IXJBC}>, 01.12.2010.
- GÜRÜZ, Demet ve Emet GÜREL (2006). (1. Basım). Yönetim ve Organizasyon Bireyden Örgüte Fikirden Eyleme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- HANDY, Charles (1995). Managing the Dream. In Sarita Chawla and John Renesch (Eds.), *Learning Organizations: Development Cultures for Tomorrow's Workplace* (p. 44-55). Portland, OR: Productivity Press.
- HARGADON, Andrew B. (2002). Brokering Knowledge: Linking Learning and Innovation. In Barry M. Staw and Kramer M. Proderick (Eds.), *Research in Organizational Behavior Volume: 24* (p. 41-86). Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.
- HASANOĞLU, Mürteza (2004). Türk Kamu Yönetiminde Örgüt Kültürü ve Önemi. *Sayıştay Dergisi*, Sayı: 52, 43-60.
- HELLRIEGEL, Don, John W. Jr. SLOCUM ve Richard W. WOODMAN (1998). *Organizational Behavior* (8. Basım). USA: Thomson South-WesternPublishing.

- HITT, William D. (1995). The Learning Organization: Some Reflections on Organizational Renewal. *Leadership & Organization Development Journal*, 16(8), 17-25.
- HOSLEY, Suzanne Miller, Agnes T.W. LAU, Ferdinand K. LEVY ve Doreen S. K. TAN (1994). The Quest for the Competitive Learning Organization. *Management Decision*, 32 (6), 5-15.
- HÜSEYİNKLİOĞLU, Buket (2004). *Bilen ve Öğrenen Örgüt Olarak Hastaneler: Sosyal Sigortalar Kurumu Başkanlığı Adana Bölge Başkanlığı Hastanesinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- IMAI, Masaaki (1994). Kaizen: Japonya'nın Rekabetteki Başarısının Anahtarı (1. Basım). İstanbul: Brisa Yayınları.
- INKPEN, Andrew C. ve Marry M. CROSSAN (1995). Believing Is Seeing: Joint Ventures and Organization Learning. *Journal of Management Studies*, 32(5), 595-618.
- İBİCİOĞLU, Hasan ve Hulusi DOĞAN (2006). (1. Basım). İşletmelerde Örtülü Bilgi ve Önemi. Bursa: Ekin Kitabevi.
- İSDAR, Neşe (2006). *Öğrenen Organizasyonlarda Başarı Kriterleri ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- JANSINK, Femke, Kitty KWAKMAN ve Jan STREUMER (2005). The Knowledge-Productive Corporate University. *Journal of European Industrial Training*, 29 (1), 40-57.
- JEREZ-GOMEZ, Pilar, Jose CESPEDES-LORENTE ve Ramon VALLE-CABRERA (2005). Organizational Learning Capability: A Proposal of Measurement. *Journal of Business Research*, 58(6), 715-725.
- KALDER (Türkiye Kalite Derneği) Benchmarking Uzmanlık Grubu (1997). (1. Basım). Kıyaslama (Benchmarking): Başkalarından Öğrenmek. İstanbul: Kalder Yayınları (No:15).
- KALDER (Türkiye Kalite Derneği) Öğrenen Organizasyonlar Uzmanlık Grubu (1998). (2. Basım). Öğrenen Organizasyonlar. İstanbul: Kalder Yayınları.
- KALE, Mustafa (2004). Resmi ve Özel Fen Liselerinin Örgütsel Öğrenme Açısından Karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 159-173.
- KARABABA, Filiz (2003). *Öğrenen Organizasyonlar ve Beksa Çelik Kord Sanayi ve Ticaret A.Ş. Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- KARABULUT, Kaan (2010). "Öğrenen Organizasyonlar" (Çevrimiçi), <http://kaankarabulut.blogcu.com/ogrenen-organizasyonlar/7938311>, 09.01.2011.
- KESKİN, Nuray E. (18-19 Aralık 2003). Eğitimde Reform. Kamu Yönetimi 1. Ulusal Kurultayı– Kamu Yönetimi Temel Kanun Tasarısı'nın Ulusal ve Uluslararası Boyutları, İnönü Üniversitesi: Malatya.
- KILIÇ, Ferdi (2009). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- KILIÇ, Kemal Can (2000). *Öğrenen Organizasyonlarda Takım Çalışmasının Stratejik Rolü Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- KILIÇ, Mustafa. (2007). Öğrenmenin Doğası. Binnur Yeşilyaprak. (Editör).*Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. Üçüncü Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 154-176.
- KILIÇ, Recep ve Ayşe Gamze ÇİFTÇİ AYTEKİN (27-29 Mayıs 2010). Üniversitede Çalışan Personelin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Algılarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma: Balıkesir Üniversitesi Örneği. Uluslararası Sempozyum–V Küresel Kriz Sonrasında Ekonominin Yeniden Yapılanması, Balıkesir Üniversitesi: Erdek, Balıkesir.
- KILIÇ, Tamer (2003). *Kurum Kültürü ve Liderlik: Kurum Kültürüne Uygun Lider Davranışlarının Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- KIM, Daniel H. (1990). Toward Learning Organizations: Integrating Total Quality Control and Systems Thinking. *Systems Dynamics Group, Sloan School of Management, MIT, Cambridge, CA (Working Paper No: D-4036)*.
- KINDER, Tony (2002). Are Schools Learning Organisations. *Technovation*, 22 (6), 385-404.
- KINGİR, Said ve Muammer MESCİ (2007). Öğrenen Organizasyonlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 63-81.
- KIŞ, Ali ve Necdet KONAN (2010). The Characteristics of a Learning School in Information Age. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 797-802.
- KOÇ, Özcan (2006). *Öğrenen Organizasyonlarda Motivasyonun Etkisi ve Bir İşletme Uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- KOÇEL, Tamer (1998). (6. Basım). İşletme Yöneticiliği (Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş Yaklaşımlar). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- KOFMAN, Fred ve Peter M. SENGE (1993). Communities of Commitment: The Heart of Learning Organization. *Organizational Dynamics*, 22 (2), 5-23.
- KORKMAZ, Mehmet (2008). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı:53, 75-98.
- KUMAR, Naresh (2005). Assessing the Learning Culture and Performance of Educational Institutions. *Performance Improvement (International Society for Performance Improvement)*, 44 (9), 27-32.
- KURT, İbrahim (11-12 Mayıs 2007). Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımı ve Öğretmen Yetiştirme Üzerine Bir İnceleme. Uluslararası AB-Bologna Sürecinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Çanakkale Üniversitesi: Çanakkale.
- KÜÇÜKOĞLU, Ayfer (2005). Örgütsel Öğrenme ve Öğrenme Engelleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166).
- KÜMÜŞ, Ahmet (1998). *Öğrenen Organizasyon Olarak Okul*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- LAM, Y. L. J. (2004). Factors for Differential Developments in Organizational Learning: A Case for Hong Kong Schools. *International Journal of Educational Development*, 24 (2), 155-166.
- LEE, Thomas H. (1995). Toplam Kalite Yönetimi ve Liderlik (Çeviren: Orhan Pazarcık). *Verimlilik Dergisi*, MPM Yayını, Toplam Kalite Özel Sayısı, 17-24.
- LEI, David, John W. Jr. SLOCUM ve Robert A. PITTS (1999). Designing Organizations for Competitive Advantage: The Power of Unlearning and Learning. *Organizational Dynamics*, 27(3), 24-38.
- LEITHWOOD, Kenneth, Lawrence LEONARD ve Lyn SHARRATT (1998). Conditions Fostering Organizational Learning in Schools. *Educational Administration Quarterly*, 34 (2), 243-276.
- LEWIS, Pamela S., Stephen H. GOODMAN ve Patricia M. FANDT (1995). Management Challenges in the 21<sup>st</sup> Century (2. Basım). New York: West Publishing Company.
- LOEWEN, Pamela ve R. LOO (2004). Assessing Team Climate by Qualitative and Quantitative Approaches: Building the Learning Organization. *The Learning Organization*, 11 (3), 260-273.

- LUTHANS, Fred (1995). *Organizational Behavior* (7. Basım). New York: McGraw-Hill.
- MATIN, Hassan Zarei, Gholamreza JANDAGHI ve Boshra MOINI (2007). Comparing Organizational Learning Rates in Public and Non-profit Schools in Qom Province of Iran. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 2 (4), 396-408.
- MATZDORF, Fides, If PRICE ve Mike GREEN (2000). Barriers to Organizational Learning in the Chartered Surveying Profession. *Property Management*, 18(2), 92-113.
- MCCHRISTY, Neal (2002). "Creating a Learning Organization" (Çevrimiçi), [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa5359/is\\_200202/ai\\_n21321252/?tag=content;col1](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa5359/is_200202/ai_n21321252/?tag=content;col1), 21.12.2010.
- MCGILL, Michael E. ve John W. Jr. SLOCUM (1993). Unlearning the Organization, *Organizational Dynamics*, 22(2), 67-78.
- MCGILL, Michael E., John W. Jr. SLOCUM ve David LEI (1992). Management Practices in Learning Organizations, *Organizational Dynamics*, 21(1), 5-17.
- MEB. (1999). "Milli Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi" (Çevrimiçi), <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/74.html>, 06.11.2010.
- MEB. (2005). "Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği" (Çevrimiçi), <http://uretim.meb.gov.tr/EgitekHaber/s82/yonetmelik.htm>, 12.02.2011.
- MEGEF (Mesleki Gelişim Forumu) (2010). "İş Hayatında İlişkiler" (Çevrimiçi), <http://www.meslekforum.com/mesleki-gelisim-2/194-is-hayatinda-iliskiler.html>, 27.12.2010.
- MELLANDER, Klas (2008). (1. Basım). *Öğrenmenin Gücü* (Çeviren: Selen Y. Kölay). İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- MILLS, Daniel Quinn ve Bruce FRIESEN (1992). The Learning Organization. *European Management Journal*, 10 (2), 146-156.
- MIRVIS, Philip H. (1996). Historical Foundations of Learning Organization. *Journal of Organizational Change Management*, 9(1), 13-31.
- MOCAN, Cevdet (1998). Öğrenen Organizasyonlar. *Leadership Excellence Dergisi*, Sayı: 17, 10-11.
- MORRISON, Keith (1998). *Management Theories for Educational Change* (1. Basım). London: Paul Chapman Publishing Ltd.

- MUMFORD, Alan (1997). (1. Basım). *Etkili Öğrenme* (Çeviren: Aksu Bora ve Onur Cankoçak). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd. Şti.
- NAKTİYOK, Atılhan (2004). (1. Basım). İç Girişimcilik. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- NONAKA, Ikujiro ve Hirotaka TAKEUCHI (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation* (1. Basım). New York: Oxford University Press Inc.
- OKTAYLAR, Alper (2003). *Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- ORTENBLAD, Anders (2004). *The Learning Organization: Towards an Integrated Model*. *The Learning Organization*, 11(2), 129-144.
- ÖĞÜT, Adem (2001). (1. Basım). *Bilgi Çağında Yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- ÖĞÜTÇÜ, Ali Osman (2006). *Çağdaş Yönetim Yaklaşımlarından Öğrenen Örgüt Yaklaşımı ve Bir Kamu Kurumunda Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- ÖĞÜTVEREN, Özlem (25-27 Mayıs 2000). *Öğrenen Örgütlerde Sürekli İyileştirme Modeli: İşletme Eğitimi Üzerine Bir Uygulama*. 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, Erciyes Üniversitesi: Erciyes.
- ÖNEREN, Melahat (2008). *İşletmelerde Öğrenen Örgütler Yaklaşımı*. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (7), 163-178.
- ÖZDAYI, Nurhayat Çelebi ve Şafak ÖZCAN (2005). *Teftiş Sürecindeki Geri Bildirilere Göre Teftişin Öğrenen Örgüt Kültürüne Katkılarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi*. *Türk Eğitim Derneği Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30 (136), 39-51.
- ÖZDEMİR, Servet (2000). (5. Basım). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- ÖZDEN, Yüksel (2003). (5. Basım). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- ÖZER, Bekir (1993). (1. Basım). *Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışmadaki Yeterliliği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları (No: 18).
- ÖZER, Pınar Süral (1999). (1. Basım). *Benchmarking*. İzmir : Vizyon Eğitim ve Danışmanlık Ltd. Şti.

- ÖZUS, E. Elhan (2005). *M.E.B. Bağlı Konya İlindeki Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Kurumlarında Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyonu Algılamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ÖZYURT, Mehmet (2010). *Yönetici Rollerinin ve Örgütsel Öğrenme Ortamının Eğitim Transferine Etkisi ve Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- PARK, Joo Ho (2008). Validation of Senge's Learning Organization Model with Teachers of Vocational High Schools at the Seoul Megalopolis. *Asia Pacific Education Review*, 9 (3), 270-284.
- PEDLER, Mike, John BURGOYNE ve Tom BOYDELL (1998). *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development* (2. Basım). London: McGraw-Hill.
- PEKEL, Hakan (2007). *Öğrenen Organizasyonlar ve Örgüt Kültürü Arasındaki Etkileşim ve Eczacıbaşı Yapı Gereçleri Vitra A.Ş.'de Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- PEKER, Ömer (1995). (1. Basım). *Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu amme İdaresi Enstitüsü Yayınları No: 258.
- PFEFFER, Jeffrey (1995). (2. Basım). *Rekabette Üstünlüğün Sırrı: İnsan* (Çeviren: Sinem Gül). İstanbul: Sabah Kitapları.
- PINAR, İbrahim (1999a). Öğrenen Organizasyonlarda Liderlik Anlayışı. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi-Yönetim Dergisi*, 10 (34), 24-40.
- PINAR, İbrahim (1999b). Öğrenen Organizasyonların Kültürel Çerçevesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 37-78.
- PINAR, İbrahim (2007). Öğrenen Organizasyonların Yapısal Özellikleri. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öneri Dergisi*, 7(27), 103-114.
- PRESKIL, Hallie S. ve Rosalie T. TORRES (1999). *Evaluative Inquiry for Learning in Organizations* (1. Basım). California: Sage Publications.
- QUIGLEY, Joseph V. (1998). (1. Basım). *Vizyon; Oluşturulması, Geliştirilmesi ve Korunması* (Çeviren: Berat Çelik). İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hiz. Tic. San. Ltd. Şti.
- QUIGLEY, Michael E. (2003). Öğrenen Liderler. *Leadership Excellence Dergisi*, Sayı: 70, 4.
- RAIT, Eric (1995). Schools as Learning Organizations. In Samuel B. Bacharach and Bryan Mundell (Eds.), *Images of Schools: Structures*



*and Roles in Organizational Behavior*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

RANSON, Stewart, Jane MARTIN, Jon NIXON ve Penny MCKEOWN (1996). Towards a Theory of Learning. *British Journal of Educational Studies*, 44(1), 9-26.

ROBBINS, Stephen P. (1990). *Organization Theory: Structure, Design and Applications* (3. Basım). New Jersey: Prentice Hall International Editions, Inc. Englewood Cliffs.

SARIMEHMETOĞLU, Muhammet (2007). *Mesleki ve Teknik Eğitim Veren Liselerin Öğrenen Örgüt Modeline Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

SARKAR ARANI, Mohammed Reza, Yoshiaki SHIBATA ve Masami MATOBA (2007). Delivering “Jugyou Kenkyuu” for Reframing Schools as Learning Organizations: An Examination of the Process of Japanese School Change. *Nagoya Journal of Education and Human Development*, 3, 25-36.

SAYILIR, Ali (2001). Bireysel Öğrenme, Örgütsel Öğrenme ve Aralarındaki Bağ. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 25, 229-243.

SENEMOĞLU, Nuray (2005). (12. Basım). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

SENGE, Peter M. (1992). (1. Basım). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Australia: Random House.

SENGE, Peter M. (1993). (2. Basım). *Beşinci Disiplin* (Çeviren: Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

SEYMEN, Oya Aytemiz ve Tamer BOLAT (2002). (1. Basım). *Örgütsel Öğrenme ve Kıyaslama (Benchmarking) Tekniğinin Bir Örgütsel Öğrenme Aracı Olarak Kullanılması*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

SHULHA, Lyn Marie (1993). *The Innovation to Collaborative School-based Research: An Evaluation of Researcher and Organizational Learning* (Doctoral Dissertation, University of Virginia, 1993).

SILINS, Halia, Bill MULFORD ve Silja ZARINS (1999). *Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes. The Lolso Project: The First Report of an Australian Three Year Study of International Significance. Research Report* (paper presented at the annual meeting). Montreal, Canada: American Educational Research Association.

SONG, Ji Hoon, Baek-Kyoo (Brian) JOO ve Thomas J. CHERMACK (2009). *The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ): A*

- Validation Study in a Korean Context. *Human Resource Development Quarterly*, 20 (1), 43-64.
- SPINELLO, Richard A. (1998). The Knowledge Chain. *Business Horizons*, 41(6), 4-14.
- STACEY, Ralph. (1993). Strategy as Order Emerging from Chaos. *Long Range Planning*, 26(1), 10-17.
- STEFL-MABRY, Joette, Pamela THEROUX, Michael S. RADLICK ve William E. J. DOANE (2007). Redefining Schools as Learning Organizations: A Model for Trans-generational Teaching and Learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19 (3), 297-304.
- STONER, James A. F. (1982). Management (2. Basım). New Jersey: Prentice Hall International Editions, Inc. Englewood Cliffs.
- STREBEL, Paul (1996). Why Do Employees Resist Change? *Harvard Business Review*, 74(3), 86-92.
- SUBAŞ, Abdurrahman (2010). *İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- SUN, Peter Y. T. ve John L. SCOTT (2003). Exploring the Divide-Organizational Learning and Learning Organization. *The Learning Organization*, 10(4), 202-215.
- ŞAHİN, Ali Ekber (1995). *A Quality Assessment of Organizational Learning Process in Selected Public and Private Schools*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ŞANAL, Ebru Eda (2009). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Görevli Akademik Personelin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- ŞENCAN, Hüner ve Nihat ERDOĞMUŞ (2001). (1. Basım). İşletmelerde Eğitim İhtiyacı Analizi. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- ŞENGÜL, Ebru (2009). *Örgüt Kültürü, Örgüt Kültürünün Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi ve İMKB'deki Şirketler Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ŞEŞEN, Harun (2006). *Personelin Öğrenen Örgüt Algılamalarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- ŞİMŞEK, M. Şerif, Tahir AKGEMCİ ve Adnan ÇELİK (2003). (3. Basım). Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış. Konya: Adım Matbaacılık ve Ofset.
- ŞİMŞEK, Yücel (06-09 Temmuz 2004). Öğrenen Okulların Kültürel Yapıları. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi: Eğitim Fakültesi, Malatya.
- TAŞÇI, Deniz ve Erhan EROĞLU (2004). İşletmelerin Öğrenen Organizasyon Olma Yolundaki Çabalarının Türkiye'deki Görünümü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 89-108.
- TEARE, Richard ve Richard DEALTRY (1998). Building and Sustaining a Learning Organization. *The Learning Organization*, 5(1), 47-60.
- THOMPSON, Donna R. (2004). Organizational Learning in Action: Becoming an Inviting School. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 10, 52-72.
- TİĞLİ, Mehmet, Ünsal TURAN ve Oktay FELEKOĞLU (2001). Öğrenen Organizasyonlar. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öneri Dergisi*, 4(15), 59-67.
- TİLTAY, Muhammet Ali (2009). *Anadolu Üniversitesi'nin Öğrenen Örgüt Olma Özelliklerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- TORLAK, N. Gökhan (2008). (1. Basım). Organizasyon Teorileri. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- TÖREMEN, Fatih (1999). *Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- TRANFIELD, D. ve S. SMITH (1990). (1. Basım). Managing Change: Creating Competitive Edge. Kempston: IFS Publication.
- TSANG, Eric W. K. (1997). Organizational Learning and The Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research. *Human Relations*, 50 (1), 73-89.
- TUTAR, Hasan, M. Kemal YILMAZ ve Cumhur ERDÖNMEZ (2005). (3. Basım). İşletme Becerileri Grup Çalışması. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- TÜRETEN, Sabri (2004). *Öğrenen Örgüt Anlayışıyla Okulda Hizmet İçi Eğitimin Planlanması ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- TÜRK, Murat (2003). (1. Basım). Küreselleşme Sürecinde İşletmelerde Bilgi Yönetimi. İstanbul: Türkmen Yayınları.
- ULRICH, Dave, Mary VON GLINOW ve Todd JICK (1993). High Impact Learning: Building and Diffusing Learning Capability. *Organizational Dynamics*, 22(2), 52-66.
- UYVAL, Ayşe (2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- UZUNÖZ, Ali (2002). Öğrenme. Enver Özkalp. (Editör). *Davranış Bilimlerine Giriş*. Birinci Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 225-238.
- ÜNAL, Ali ve Musa GÜRSEL (2007). İlköğretim Denetçilerinin Öğrenen Organizasyon Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 18, 463-481.
- ÜNER, Aslı (2010). “Öğrenen Organizasyonlar“ (Çevrimiçi), <http://www.edubilim.com/ana/odev-arsivi/uretim-planlama/ogrenen-organizasyonlarda-liderlik/download.html>, 17.12.2010.
- VAROĞLU, Kadir, Adnan ÇELİK, Yavuz ERÇİL, Ünsal SİĞRİ ve Bülent ÖZDİL (25-27 Mayıs 2000). Öğrenen Bireyden Öğrenen Organizasyona Ulaşmada Laboratuvar ve Geleneksel Sınıf Ortamının Etkiliğine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma. 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, Erciyes Üniversitesi: Erciyes.
- VURAL, Zekiye Beril Akıncı (2003). (1. Basım). Kurum Kültürü. İstanbul: İletişim Yayınları.
- VURAL, Zekiye Beril Akıncı ve Çisil SOHODOL (2003). Öğrenen Organizasyonlarda Kültürel Değerler: İnsan Kaynakları Yönetiminin Rolü. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 18, 309-326.
- WALDERSEE, Robert ve Fred LUTHANS (2001). Social Learning Analysis of Behavioral Management. In C. Merle Johnson, William K. Redmon and Thomas C. Mawhinney (Eds). *Handbook of Organizational Performance: Behavior Analysis and Management* (p. 391-408). Binghamton, NY: The Haworth Press, Inc.
- WATKINS, Karen E. ve Victoria J. MARSICK (1993). *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change* (1. Basım). San Francisco: Jossey-Bass Business and Management Series.
- WATKINS, Karen E. ve Victoria J. MARSICK (1997). Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ): Participant's Guide for Interpreting Results. Yayınlanmamış çalışmaları.

- WATKINS, Karen E. ve Victoria J. MARSICK (1999). Looking Again at Learning in the Learning Organization: A Tool that Can Turn into a Weapon! *The Learning Organization*, 6 (5), 207-211.
- WHANG, Nai-Ying (1993). Individual Openness, Rational Argumantation, Organizational Learning Culture and a Group's Ability to Reasch Consensus for Problem-solving in School Setting (Doctoral Dissertation, The Ohio State University, 1993).
- WHITAKER, Patrick (1998). Managing Change in School (2. Basım). Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- YANG, Baiyin, Karen E. WATKINS ve Victoria J. MARSICK (2004). The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement and Validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15 (1), 31-55.
- YAZICI, Selim (1999a). Toplam Kalite Yönetimi ve Öğrenen Organizasyonlar. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 20, 98-102.
- YAZICI, Selim (1999b). *Öğrenen Organizasyonlar ve Türk Sanayinde Bir Uygulama Örneği (Beksa Çelik Kord Sanayi ve Ticaret A.Ş.)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YAZICI, Selim. (2001). (1. Basım). Öğrenen Organizasyonlar. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- YENİÇERİ, Özcan. (2002). (1. Basım). Örgütsel Değişmenin Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- YILDIRIMIŞIK, Feyza (2001). *Öğrenen Organizasyonlar ve İnsan Kaynakları Yönetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YILMAZ, Gözde. (2001). *Öğrenen Organizasyon ve Kurum Kültürü Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YÜCEL, İlhami. (2007). *Öğrenen Örgütler ve Örgüt Kültürü Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- ZEMKE, Ron (2001). Systems Thinking. *Training*, 38 (2), 40-46.

## EKLER

(EK-1)

## Alana Gönderilen Online Anket Linki

T.C.  
BALIKESİR VALİLİĞİ  
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ  
AR-GE BİRİMİ  
Türkçe / English

Araştırma-Geliştirme Ekibi ▾ Stratejik Yönetim ve Planlama Ekibi ▾ Projeler Koordinasyon Ekibi ▾ Kalite Geliştirme Ekibi ▾ Enerji Yönetim Ekibi ▾

Ana Sayfa  
Ar-Ge  
Birim Şeması  
Ar-Ge'nin Görevleri  
Eğitimde İyi Örnekler  
Araştırma Değerlendirme Komisyonu

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Briefing Dosyası  
Yenilikçi Yaratıcı Proje Havuzu  
Enerji Verimliliği Çalışmaları  
Bilim Şenliği ve METEF Fuarı 2009

**2011 Ulusal Teklif Çağrısı Açıklandı**  
Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP) Ülkemizdeki proje ve bireysel faaliyetler 2011 Ulusal Teklif Çağrısı ve Avrupa Komisyonu Genel Teklif Çağrısı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı tarafından açıklanmıştır.  
2011 Ulusal Teklif Çağrısı  
Eklenme Tarihi: 29.11.2010  
Detaylar için tıklayınız

**"Kamu ve Özel İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algıları: Balıkesir İli Örneği"**  
Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından yürütülmekte olan "Kamu ve Özel İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algıları: Balıkesir İli Örneği" konulu araştırmada siz değerli öğretmenlerin katkılarını beklenmektedir. Elde edilen veriler tamamen bilimsel amaçla olup kesinlikle gizli tutulacaktır. Çok değerli katkılarınız için teşekkürlerimizi sunar, mesleğinizde başarılarınızı dileriz.  
Lütfen tıklayınız.  
Danışman Yrd.Doç.Dr. Sedat YUMUŞAK Balıkesir Üniv. Bandırma İ.İ.B.F. Öğr. Üyesi  
Araştırmacı İşl.Yük.Lis.Öğr. Harun YILDIZ Balıkesir Üniv. Sos. Bilm. Ens. İşletme A.B.D.  
Eklenme Tarihi: 29.11.2010

AVRUPA ŞENLİĞİ  
Uygulamalı Çevre Eğitimi  
Beyaz Bayrak  
Trafik Okulu  
İlçe PKE Web Siteleri  
İlçeler ▾

**Anket Uygulama İzin Belgesi**

T.C.  
BALIKESİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.10.00.11-311/

Konu :Veri Toplama Anket İzni **027894**

**VALİLİK MAKAMINA**  
**BALIKESİR**

**İlgi** :Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğünün 06/10/2010 tarih ve 1435/8840 sayılı yazı.

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Harun YILDIZ'ın, "Kamu ve Özel İlköğretim Kurumlarında çalışan Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları: Balıkesir ili örneği" konulu Yüksek Lisans tez çalışması kapsamında, ilimiz Resmi ve Özel ilköğretim okullarında, ilişikte sunulan çalışma takvimi doğrultusunda, Anket uygulaması yapılabilmesi ile ilgili yazı ve ekleri ilişikte sunulmuş olup; Anket uygulamasının yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans programı Öğrencisi Harun YILDIZ'ın "Kamu ve Özel İlköğretim Kurumlarında çalışan Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları: Balıkesir ili örneği" konulu Yüksek Lisans tez çalışması kapsamında, ilimiz Resmi ve Özel İlköğretim okullarında, ilişikte sunulan çalışma takvimi doğrultusunda, Anket uygulaması yapılabilmesi hususunu;

Olur'larınıza arz ederim.

**Abdurrahim KÖKSAL**  
İl Millî Eğitim Müdürü

**OLUR**  
14/10/2010

**Selda DURAL**  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| Kasaplar Mah. Eski Sındığı Cad.No:1-10100 BALIKESİR<br>Tel :0 266 239 62 73<br>Fax :0 266 239 62 74<br>e-posta :balikesir@meh.gov.tr<br>İnt. Adr. :http://balikesir.ineb.gov.tr | <b>DANISMA</b><br><b>444 0 632</b><br><b>H A T T I</b> | <b>EGITIME</b><br><b>%100</b><br><b>DESTEK</b> | <b>EGITIMDE REFORM</b><br><b>Daha yavaş</b><br><b>gelecek</b> |
|---|--|--|---|

## Ölçeklerin Kullanımlarına İlişkin İzin Belgeleri

RE: Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ)

Dön: İletiler | ↓ ↑

□ Karen Watkins  
Kime: harun.yildiz, Vmarsick@aol.com

04:46  
Yanıtla ▾

We would be delighted to grant you permission to use the DLOQ in your research.

Karen E. Watkins, Ph.D.  
Professor, Human Resource & Organization Development  
The University of Georgia  
Department of Lifelong Education, Administration & Policy  
406 River's Crossing  
Athens, GA 30602  
706-542-4355 [office]  
706-340-6791 [cell]

**From:** harun.yildiz [offizier34@hotmail.com]  
**Sent:** Tuesday, September 14, 2010 9:36 PM  
**To:** Karen Watkins  
**Subject:** Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ)

Hello Dr. Watkins,  
I'm a grad student in Turkey. My name is Harun. I want to use your DLOQ for my article if you let me. Do you send me about your article and your DLOQ?  
I'm waiting a reply. See you Harun.

**References:** WATKINS, K.E. ve MARSICK, V.J. (1997). *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ): Participant's Guide for Interpreting Results*.

Yan: Öğrenen Okul Anketi

Dön: İletiler | ↓ ↑

□ Dr. Fatih TOREMEN  
Kime: harun.yildiz

17.09.2010  
Yanıtla ▾

"Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleni" konulu doktora tezimde kullandığım anketimi kaynak göstermek şartıyla değerlendirebilirsiniz, çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

--- 16/09/10 Per tarihinde harun.yildiz <offizier34@hotmail.com> şöyle yazıyor:

Kimden: harun.yildiz <offizier34@hotmail.com>  
Konu: Öğrenen Okul Anketi  
Kime: ftorem@yaho.com  
Tarih: 16 Eylül 2010 Perşembe, 3:53

Sayın Hocam,

Ben Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme A.B.D. Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Öğrenen örgütler konusu üzerine çalışıyorum. Yaptığım literatür taraması sonucunda sizin 1999 yılında hazırlanmış olduğunuz "Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleni" konulu doktora tezinize ulaştım. Doktora tezinizde sözü geçen ölçeğinizi yüksek lisans tezimde size ve doktora tezinize atıf yaparak kullanmak için sizden izin istiyorum. Eğer izin verirseniz bana yazılı olarak izin verdiğinizize dair bir e-mail gönderebilir miiniz? Beni anlayışla karşılayacağınızı umuyorum, saygılar diliyorum ve cevabınızı bekliyorum.

Harun YILDIZ  
Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
İşletme Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi



## Araştırma Anketi

### RESMİ VE ÖZEL İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN ÖRGÜTE İLİŞKİN ALGILARI: BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ

Bu anket formu, Balıkesir Üniversitesi İşletme Bölümü Tezli Yüksek Lisans öğrencisi tarafından yürütülmekte olan "Resmi ve Özel İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algıları: Balıkesir İli Örneği" konulu **tez çalışması** ile ilgilidir. Araştırmanın değeri ve başarısı siz değerli öğretmenlerin kısa bir süre ayırıp içtenlikle vereceğiniz cevaplara bağlıdır. Araştırma sorularını cevaplayanların kimliği değil, verilen cevaplar önemli olduğundan, soru formunda kimlik sorulmamıştır. Elde edilen bilgiler tamamen bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Çok değerli katkılarınız için teşekkürlerimizi sunar, mesleğinizde başarılarınızı dileriz.

#### Danışman

**Yrd.Doç.Dr. Sedat YUMUŞAK**  
**Balıkesir Üniv. Bandırma İ.İ.B.F.**  
**Öğr. Üyesi**

#### Araştırmacı

**İşl.Yük.Lis.Öğr. Harun YILDIZ**  
**Balıkesir Üniv. Sos. Blm. Ens.**  
**İşletme A.B.D.**

(EK-4'ün Devamı)

**BÖLÜM I ÖĞRENEN ÖRGÜT İLE İLGİLİ GÖRÜŞLER**

| Aşağıdaki ifadelerle ilgili lütfen size uygun olan seçeneği " X " işareti koyarak işaretleyiniz.         | (5) Tamamen Katılıyorum | (4) Katılıyorum | (3) Kararsızım | (2) Katılmıyorum | (1)Hiç Katılmıyorum |
|--|-------------------------|-----------------|----------------|------------------|---------------------|
| 1. Personel, yapılanlardan ders alabilmek için hatalarını açıklıkla tartışır.                            |                         |                 |                |                  |                     |
| 2. Personel, gelecekte yapacakları görevlerde ihtiyaç duyacakları yetenekleri rahatlıkla tanımlayabilir. |                         |                 |                |                  |                     |
| 3. Personel, öğrenmek için birbirine yardımcı olur.  |                         |                 |                |                  |                     |
| 4. Personel, öğrenmelerini destekleyecek her türlü maddi ve manevi desteği görür.                        |                         |                 |                |                  |                     |
| 5. Personele, öğrenme için yeterli zaman tahsis edilir.  |                         |                 |                |                  |                     |
| 6. Personel, görevleri esnasında karşılaştıkları problemleri birer öğrenme fırsatı olarak görür.         |                         |                 |                |                  |                     |
| 7. Personel, öğrenme için ödüllendirilir.  |                         |                 |                |                  |                     |
| 8. Personel, birbirine dürüst ve açık geri besleme verir.  |                         |                 |                |                  |                     |
| 9. Çalışanlar, konuşmaya başlamadan önce karşısındakinin görüşünü dinler.                                |                         |                 |                |                  |                     |
| 10. Personel, “neden” sorusunu açıklıkla sorabilir.  |                         |                 |                |                  |                     |
| 11. Kişi kendi görüşlerini söylediğinde, diğerlerinin de düşüncesini sorar.                              |                         |                 |                |                  |                     |
| 12. Personel, birbirine saygılıdır.  |                         |                 |                |                  |                     |
| 13. Personel, karşılıklı güven ortamı sağlamak için zamanını harcar.                                     |                         |                 |                |                  |                     |
| 14. Okulum, kendi hedeflerini ihtiyaçlar doğrultusunda uyarlama serbestisine sahiptir.                   |                         |                 |                |                  |                     |
| 15. Okulumda, tüm üyelere makam veya diğer özelliklerine bakılmaksızın eşit davranılır.                  |                         |                 |                |                  |                     |
| 16. Okulum, hem görevlerine hem de grubun nasıl çalıştığına odaklanır.                                   |                         |                 |                |                  |                     |
| 17. Okulum, elde edilen bilgilere yada grup tartışmalarına göre görüşlerini gözden geçirir.              |                         |                 |                |                  |                     |

## (EK-4'ün Devamı)

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| 18. Okulum, okulca elde ettiği başarıları için ödüllendirilir.  |  |  |  |  |  |
| 19. Okulum, organizasyonun onun önerilerini dikkate alacağından emindir.  |  |  |  |  |  |
| 20. Okulum, öneri sistemleri ya da çeşitli toplantılarla iki yönlü bir iletişim ortamı sağlar.  |  |  |  |  |  |
| 21. Okulum, kişilerin ihtiyaç duyduğu bilgiyi kolayca ve hızla verir.   |  |  |  |  |  |
| 22. Okulum, personelin yetenekleri ile ilgili güncel bir veri tabanı tutar.   |  |  |  |  |  |
| 23. Okulum, halihazırdaki ve beklenen performans arasındaki farkı tespit edecek ölçme sistemleri kurar.                               |  |  |  |  |  |
| 24. Okulum, problemlerden elde ettiği derslerin tüm personel tarafından öğrenilmesini sağlar.   |  |  |  |  |  |
| 25. Okulum, öğrenme için harcanan kaynakların ve zamanın değerlendirmesini yapar.   |  |  |  |  |  |
| 26. Okulum, personelin inisiyatif almasını onaylar.   |  |  |  |  |  |
| 27. Okulum, personele görev verirken çeşitli seçenekler sunar.  |  |  |  |  |  |
| 28. Okulum, personeli okulun vizyonuna katkı yapmaya teşvik eder.   |  |  |  |  |  |
| 29. Okulum, personelin görevlerini yaparken ihtiyaç duyacakları kaynaklar üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlar.                  |  |  |  |  |  |
| 30. Okulum, kabul edilebilir risk alan personeli destekler.   |  |  |  |  |  |
| 31. Okulum, farklı birimlerin vizyonları arasında ihtiyaca göre sıralama yapar.   |  |  |  |  |  |
| 32. Okulum, personelin işi ile ailesi arasında denge kurmasına yardım eder.   |  |  |  |  |  |
| 33. Okulum, personelin geniş çaplı bir perspektifle düşünmesini teşvik eder.  |  |  |  |  |  |
| 34. Okulum, alınacak kararlarda astlarının fikirleri de dahil olmak üzere tüm personelini, ortak karar noktalarına getirmeye çalışır. |  |  |  |  |  |
| 35. Okulum, alınan kararlarda personelin moralini göz önünde bulundurur.  |  |  |  |  |  |
| 36. Okulum, ortak ihtiyaçları karşılamak için farklı organizasyonlarla birlikte çalışır.  |  |  |  |  |  |
| 37. Okulum, personelin bir problemi çözerken tüm kurum içinden cevap ve destek almasını teşvik eder.                                  |  |  |  |  |  |
| 38. Yöneticiler, öğrenme fırsatları ve eğitim için gelen talepleri genellikle desteklerler.   |  |  |  |  |  |
| 39. Yöneticiler, okulun hedefleri, gelecekle ilgili planları ve hedefleri hakkında güncel bilgileri paylaşır.                         |  |  |  |  |  |

## (EK-4'ün Devamı)

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| 40. Yöneticiler, okulun vizyonuna ulaşmada tüm çalışanların katkılarını ortaya koymalarına imkan verir.               |  |  |  |  |  |
| 41. Yöneticiler, astlarını yetiştirmek için çaba gösterir.  |  |  |  |  |  |
| 42. Yöneticiler, sürekli olarak öğrenme için fırsat ararlar.  |  |  |  |  |  |
| 43. Yöneticiler, okulun faaliyetlerinin benimsenen değerlerle uyumlu olmasını sağlarlar.                              |  |  |  |  |  |
| 44. Okulda işlerin yürütülmesi konusunda kuşkularımı dile getirmemin beni zayıf ve yetersiz göstereceğinden korkarım. |  |  |  |  |  |
| 45. Okulda problemler ve çözümleri önceden kestirilememektedir.   |  |  |  |  |  |
| 46. Kaynakların eksikliği çalışmalarımızı sınırlandırmaktadır.  |  |  |  |  |  |
| 47. Problemlerimiz başkalarından değil kendi uygulamalarımızdan kaynaklanmaktadır.                                    |  |  |  |  |  |
| 48. Öğrenme ve gelişme çabalarımın ödüllendirilmemesi motivasyonumu bozuyor.  |  |  |  |  |  |
| 49. Okul çalışanları, eğitimle ilgili riskleri üstlenmez.   |  |  |  |  |  |
| 50. Yapılan hatalar anlayışla karşılanır ve hatalardan ders alınır.   |  |  |  |  |  |
| 51. Hizmet içi eğitim okulun kalitesini arttırmaya yönelik bir etkinlikten çok bir tatil etkinliği olarak görülür.    |  |  |  |  |  |
| 52. Okulumuzda sorunlar görmezlikten gelinmez, sorunların çözümü için herkesin katkısı istenir.                       |  |  |  |  |  |
| 53. Okulumuzdaki yönetici ve eğitimciler kendilerini mükemmel olarak görmezler, mükemmeli aramaya çalışırlar.         |  |  |  |  |  |
| 54. Günlük rutin işler okulda yenilik yapmaya engel oluşturmaktadır.  |  |  |  |  |  |
| 55. Kaynakların kötü kullanılması okulumuzdaki öğrenme sürecine engel olmaktadır.                                     |  |  |  |  |  |

## (EK-4'ün Devamı)

**BÖLÜM II KİŞİSEL BİLGİLER**

56. Çalıştığınız Okul?  Resmi İlköğretim Okulu  Özel İlköğretim Okulu
57. Göreviniz?  Sınıf Öğretmeni  Branş Öğretmeni
58. Eğitim Durumu?  Önlisans  Lisans  Lisanüstü (Yük. Lis./Doktora)
59. Mesleğinizdeki Kaçınıcı Yılıdır?  1-5 yıl  16-25 yıl  
 6-15 yıl  26 ve üstü yıl
60. Kurumunuzdaki Kaçınıcı Yılıdır?  1-5 yıl  16-25 yıl  
 6-15 yıl  26 ve üstü yıl
61. Bulduğunuz Kariyer Basamağı?  Öğretmen  Uzman Öğretmen  Başöğretmen
62. Hizmet içi Eğitim Çalışmalarına Kaç Kez Katıldınız?  Hiç Katılmadım  2 kez  4 kez veya daha fazla  
 1 kez  3 kez
63. Cinsiyetiniz?  Erkek  Kadın
64. Yaşınız?  22-25 arası  32-37 arası  44-49 arası  
 26-31 arası  38-43 arası  50 ve üzeri