



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

**MESLEK LİSESİ YÖNETİCİ ve
ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN ÖRGÜT ALGILARI**

Mehmet AKSU

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2013

2013

Mehmet AKSU

MESLEK LİSESİ YÖNETİCİ ve
ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN ÖRGÜT ALGILARI

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

**MESLEK LİSESİ YÖNETİCİ ve ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRENEN ÖRGÜT ALGILARI**

Mehmet AKSU

Yüksek Lisans Tezi

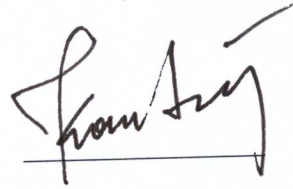
Danışman: Prof. Dr. Ahmet AYPAY

Eskişehir, 2013

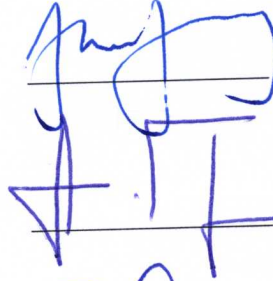
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mehmet AKSU tarafından hazırlanan “Meslek Lisesi Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Algıları” başlıklı bu çalışma, 23/09/2013 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

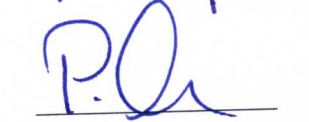
Jüri Başkanı : Doç. Dr. Engin KARADAĞ



Danışman: Prof. Dr. Ahmet AYPAY



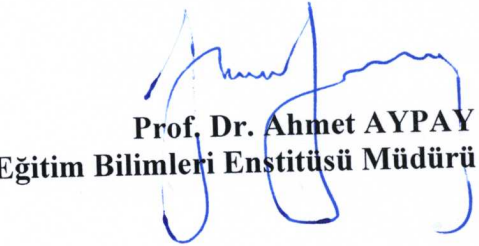
Üye: Prof. Dr. Selahattin TURAN



Üye: Yrd. Doç. Dr. Pınar GİRMEN



Üye: Yrd.Doç.Dr. Mustafa SEVER



Prof. Dr. Ahmet AYPAY
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Teşekkür

Tez çalışması boyunca değerli yardımlarını, yönlendirmelerini esirgemeyen ve birikimlerini paylaşan tez danışmanım Prof. Dr. Ahmet AYPAY'a, çalışmalarımı yürütürken öğretilerinden istifade ettiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN, Prof. Dr. Selahattin TURAN, Prof. Dr. Ayhan AYDIN, Doç. Dr. Cemil YÜCEL, Doç. Dr. Engin KARADAĞ, Yrd. Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK'e teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans sürecinde ve hayatımın her anında her türlü katkıyı sağlayan, varlıklarıyla bana güç veren sevgili eşim Banu AKSU, biricik kızım Elif Bilge AKSU ve aileme teşekkürü bir borç bilirim.

MESLEK LİSESİ YÖNETİCİ ve ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN ÖRGÜT ALGILARI

Özet

Amaç: Bu araştırmanın amacı, meslek liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin (sürekli öğrenme, diyalog ve öğrenme, takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, ortak vizyon ve yetkilendirme, sistemler arası bağlantı, destekleyici liderlik boyutlarında) algı düzeylerini tespit etmektir.

Yöntem: Tarama modeli kullanılan araştırmada, amaca ulaşabilmek için veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma grubunu, 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Bilecik ilinde bulunan, kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen, meslek liselerinde görevli 54’ü yönetici (müdür ve müdür yardımcısı) ve 248’i öğretmen toplam 302 kişi oluşturmaktadır. Frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız grup “t” testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) araştırmada kullanılan istatistiksel tekniklerdir. Farklılıklarda anlamlılık düzeyi olarak 0.05 alınmıştır.

Bulgular: Meslek liselerinde öğrenen örgüt özelliklerinin algılama düzeylerinin yöneticilerde “yüksek” düzeyde, öğretmenlerde “orta” düzeyde gerçekleştiği saptanmıştır. Öğretmenlerle karşılaştırıldığında, yöneticilerin okullardaki takımların okul hedeflerine ulaşmak için işbirliği içinde çalıştıklarını düşündükleri saptanmıştır. Algılar, sürekli öğrenme ve takım halinde öğrenme boyutlarında yaşça büyük olan yönetici ve öğretmenler lehine farklılık göstermektedir. Algılar, tüm boyutlarda meslek öğretmenleri lehine farklılaşmaktadır.

Tartışma ve Sonuç: Okul ile ilgili düzenlemelerde öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmalıdır. Öğrenen bir örgüt kültürü geliştirilmeli ve öğretmenler gerekli eğitimleri almaları konusunda cesaretlendirilmelidirler. Takım çalışmasına uygun ortamlar oluşturulmalı ve öğretmenler takım çalışması konusunda teşvik edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, örgütsel öğrenme, öğrenen örgüt, öğrenen okul.

PERCEPTIONS of VOCATIONAL HIGH SCHOOL ADMINISTRATORS and TEACHERS ON LEARNING ORGANIZATIONS

Abstract

Purpose: The purpose of this research is to find out how features of learning organizations (in the dimensions of continuous learning, dialogue and inquiry, team learning, embedded systems, empowerment, system connection and provide leadership) in vocational high schools respond to the perception of administrators and teachers.

Method: Survey model and questionnaire as a data accumulating tool have been used to reach aim in this research. The sample of the research consisted of 302 people who are comprised of 54 administrators (manager and assistant manager) and 248 teachers chosen by convenience sampling from vocational high schools in Bilecik, throughout the education years of 2012-2013. Statistical techniques that are used are, frequency, percentage, arithmetic average, standard deviation, independent samples “t” test, one-way ANOVA. Meaningful level in differences is determined as .05.

Results: It is found out that, features of learning organizations in vocational and technical high schools seem to be “high” level for administrators’ perceptions and “medium” level for teachers’. Compared with teachers, administrators think that teams in schools work in collaborate to reach school’s targets. Perceptions differentiate for the goodness of elder administrators and teachers in the dimensions of continuous learning and team learning. Perceptions differentiate for the goodness of vocational teachers in all dimensions.

Discussion and Conclusion: Decisions of the teachers should be considered for new regulations about schools. A learning school culture should be improved and teachers should be encouraged to necessary education. Suitable circumstances that require teamwork should be provided for teachers and teamwork should be supported.

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

İçindekiler

Teşekkür.....	i
Özet.....	ii
Abstract.....	iii
İçindekiler	iv
Tablolar Listesi	viii
Şekiller Listesi	xi
 Bölüm I: Giriş	 1
Problem Durumu.....	1
Alt Problemler.....	4
Araştırmanın Amacı.....	5
Araştırmanın Önemi	5
Sınırlılıklar	6
Tanımlar.....	6
İlgili Araştırmalar	7
 Bölüm II: Kavramsal Çerçeve	 14
Örgüt	14
Öğrenme.....	15
Örgütsel Öğrenme.....	17
Örgütsel öğrenme çeşitleri.	21
<i>Tek etaplı öğrenme.....</i>	<i>21</i>
<i>Çift etaplı öğrenme</i>	<i>22</i>
<i>Öğrenmeyi öğrenme.....</i>	<i>22</i>
Örgütsel öğrenme süreci.	22
<i>Bilginin kazanılması.</i>	<i>23</i>
<i>Bilginin yayılması.</i>	<i>23</i>
<i>Bilgiyi çözümleme.</i>	<i>23</i>
<i>Örgütsel hafıza.....</i>	<i>24</i>
Örgütsel öğrenmeyi kolaylaştıracak unsurlar.	25
Örgütsel öğrenmeyi engelleyen faktörler.	26
Öğrenen Örgüt	28
Öğrenen örgütün özellikleri.	31

Öğrenen bir örgütü gerekli kılan nedenler	33
Geleneksel örgütlerle öğrenen örgütlerin karşılaştırılması	33
Senge'ye göre öğrenen örgüt disiplinleri	34
<i>Sistem düşüncesi.</i>	35
<i>Kişisel hakimiyet.</i>	35
<i>Zihni modeller.</i>	36
<i>Paylaşılan vizyon.</i>	36
<i>Takım halinde öğrenme.</i>	37
Örgütsel öğrenme ve örgütsel değişme ilişkisi.	38
Öğrenen örgütlerde liderlik	39
Öğrenen örgüt ve kültür ilişkisi.	41
Öğrenen Örgüt Olarak Okul	43
Öğrenen okul	45
Öğrenen okul kültürü.	48
Öğrenen okulda yöneticiler ve liderlik	49
Öğrenen okulda öğretmenler.	51
Öğrenen okulda öğrenciler	52
Öğrenen okul olmanın önündeki engeller	53
Öğrenen örgüt olarak meslek liseleri.	54
 Bölüm III: Yöntem	55
Araştırmanın Modeli	55
Evren ve Araştırma Grubu	55
Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri	55
Veri Toplama Aracı	56
Verilerin Analizi	59
 Bölüm IV: Bulgular	61
Yöneticilerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile ilgili bulgular.	61
Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları ile ilgili bulgular	62
Öğrenen örgüte ilişkin algıların yönetici veya öğretmen olma değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular.	63
Öğrenen örgüte ilişkin algıların cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular.	64

Öğrenen örgüte ilişkin algıların medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular.....	65
Öğrenen örgüte ilişkin algıların yaş değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular.....	66
Öğrenen örgüte ilişkin algıların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular.....	68
Öğrenen örgüte ilişkin algıların mezuniyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular.....	69
Öğrenen örgüte ilişkin algıların öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular.....	71
Öğrenen örgüte ilişkin algıların branş değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular.....	72
Öğrenen örgüte ilişkin algıların alınan hizmet içi kurs sayısı değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular.....	73
Öğrenen örgüte ilişkin algıların yöneticilikteki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular.....	74
Öğrenen örgüte ilişkin algıların eğitim yönetimi konusunda eğitim alma değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular.....	75
Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler	76
Sonuç ve Tartışma	76
Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile ilgili sonuçlar.....	76
Öğrenen örgüte ilişkin algıların yönetici veya öğretmen olma durumuna göre farklılaşma durumu ile ilgili sonuçlar.....	77
Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili sonuçlar.....	77
Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili sonuçlar	77
Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili sonuçlar.....	78
Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili sonuçlar.....	78

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının mezuniyet değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili sonuçlar.....	79
Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili sonuçlar.....	80
Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili sonuçlar.....	80
Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının alınan hizmet içi kurs sayısı değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili sonuçlar.....	81
Öğrenen örgüte ilişkin algıların yöneticilikteki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar.....	81
Öğrenen örgüte ilişkin algıların eğitim yönetimi konusunda eğitim alma değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar.....	82
Öneriler	82
Uygulayıcılar için öneriler.....	83
Araştırmacılar için öneriler.....	83
Kaynakça	85
Ekler.....	94
Ek A: Yönetici ve Öğretmenlere Uygulanan Anket Formu	94
Ek B: Anket Uygulanması İçin Gerekli İzin Yazıları.....	97

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
Numarası		
1	Örgütsel Öğrenme ile Öğrenen Örgüt Arasındaki Farklar.....	21
2	Öğrenen Örgütlerin Bilen, Anlayan ve Düşünen Örgütlerle Karşılaştırması.....	32
3	Geleneksel Kurumlar İle Öğrenen Örgütler Arasındaki Farklar.....	34
4	Örgütsel Öğrenmeyi Oluşturan Okul Koşulları.....	48
5	Demografik özellikler.....	56
6	Doğrulamalı faktör analizi sonuçları.....	57
7	Ölçeğin Boyutları ve Bu Boyutlara Ait Maddeler ve Cronbach's Alpha Katsayıları.....	58
8	Ölçeğe uygulanan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	58
9	Aritmetik ortalamaları değerlendirme aralıkları.....	59
10	Yöneticilerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algı Düzeyleri İle İlgili Ortalama ve Standart Sapmalar.....	61
11	Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algıları İle İlgili Ortalama ve Standart Sapmalar.....	62
12	Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Yönetici Veya Öğretmen Olma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	63
13	Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	64
14	Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	65
15	Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	66

16	Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	68
17	Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	69
18	Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	71
19	Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	72
20	Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Alınan Hizmet İçi Kurs Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	73
21	Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Yöneticilikteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	74
22	Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Eğitim Yönetimi Konusunda Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	75

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
Numarası		
1	Bireysel Öğrenme İle Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişki.....	17
2	Örgütsel Hafıza.....	25

Bölüm 1

Giriş

1.1. Problem Durumu

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren bilgi teknolojileri temelli yaşanan değişim ve dönüşüm süreci her alanda mevcut paradigmların değişmesine, yeni algıların oluşmasına ve ciddi kurumsal yeniden yapılanmaların meydana gelmesine neden olmuştur. Yaşanan baş döndürücü değişimlere ayak uydurmak isteyen örgütler, sadece doğanın değil insan ilişkilerinin de tek boyutlu ele alınıp değerlendirilemeyeceğini, aradaki ilişkilerin bir sistem düşüncesi perspektifinde mercek altına alınması gerektiğini görmüşlerdir. Yaşanan çok yönlü ve sürekli değişim toplumun bir alt sistemi olma özelliğini taşıyan örgütleri yeni arayışlara itmiştir.

Gelecekte en başarılı olacak birey ve kurumlar, en kolay ve en hızlı öğrenenler olacaklardır. Bugün, insan hâlihazırda var olan bilgi ve deneyiminin ilerideki yıllarda da işine yarayacağını beklememelidir. Tersine bir varsayım, işsiz kalma ya da hayal kırıklığı ile sonuçlanacaktır. Bilgi ve teknoloji böylesine hızlı ilerlerken, “hız kazanmak” için yıllarınız yoktur. Öyleyse çözüm, öğrenme ihtiyacını belirleyebilmek ve sonra da hızlı ve etkili bir biçimde bunu başarmaya çalışmaktır (Braham, 1998, s.13-14).

Örgütlerin belirlenen amaçlar doğrultusunda yaşamlarını devam ettirebilmelerinde ve bulundukları koşullara uyum sağlayabilmelerinde bilgi ve öğrenme büyük önem taşımaktadır. Öğrenme olmadığı takdirde, istenen yönde değişimler yüzeysel olarak kalır.

Örgütler, teknolojik gelişmeler sonucunda oluşan rekabet koşulları içinde yaşamlarını sürdürebilmek ve gelişmelere uyum sağlayabilmek için bilgiyi sürekli kullanmak zorundadırlar. Bunun için örgütlerin geleneksel örgüt yapılarını değiştirip, bilgiye ulaşma, bilgiyi işleme ve değerlendirme yollarını örgütsel yapısına oturtarak yeniden yapılanmaları gerekmektedir. Öğrenerek kendini yenileyen ve çevresine uyum sağlayabilen örgütlerin amaçlarını daha çabuk gerçekleştirerek etkililiklerini sağlayabilecekleri şüphesizdir (Bozkurt, 2003, s.43).

Örgütlerin sadece bilgiye sahip olması onların yaşamlarını devam ettirmeleri için yeterli değildir. Bu bilginin rekabet üstünlüğü sağlayacak şekilde kullanılması da önem taşımaktadır.

Örgütlerde gerek duyulan bilginin, örgütün rekabet gücünü artırabilir hale gelebilmesi için akılcı, yenilikçi, yaratıcı, bilgi paylaşımını ön plana çıkaran bir kurum kültürü gerektiği tartışılmaktadır. Bu düşünce ancak, bilgiye ve insana yapılan yatırımın, en kazançlı yatırım olduğunun bilincinde olan yöneticilerle hayata geçirilebilir. Aksi halde teknoloji ve süreçler ne kadar gelişmiş olursa olsun, artık 21. Yüzyılda stratejik bir önem taşıyan bilgiden kaynaklanan rekabet üstünlüğü sağlanamayacaktır (Mete, 2007, s.7).

Örgütsel öğrenme için bireysel öğrenme büyük önem taşımaktadır. “Örgütler sadece öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenir. Bireysel öğrenme, örgütün öğrenmesini garanti etmez. Ancak bireysel öğrenme olmadan da örgütsel öğrenme meydana gelmez” (Senge, 2007, s.155).

Gelişen rekabet ortamı, ister kamu ister özel işletmelerde olsun kurumların çalıştırdığı personel, öğrenen örgüt olma yolunda büyük önem taşımaktadır. Kurumlar ileri teknoloji kullansa, modern bir tesis ve mükemmel bir kurumsal yapı kurmuş olsa bile sistemi işletecek ve öğrenen örgütü gerçekleştirecek bir personel ile çalışmaz ise örgütsel öğrenmede istenilen verimliliğe ulaşılamaz ve kurumlar bir süre sonra atıl bir hale dönüşebilir (Kaya ve Gözen, 2005, s. 355).

Öğrenen örgüt olmak; değişimin, gelişmenin ve proaktif davranışın doğal bir sonucudur (Barutçugil, 2004, s.150). Dolayısıyla yeni bilgi yaratma, öğrenme, uygulama ve sonuçlarından yeniden öğrenmeyi uygulayan öğrenen örgüt kavramı işletmeler nezdinde geniş kabul görmektedir (Koçel, 2011, s.430). Başaran’a (2000, s.90) göre, öğrenen örgüt , kendini sürekli tanımaya, deneyimlerinden yararlanmaya, iç ve dış çevre koşullarına uymaya, gelirini giderinin önüne çıkararak bağımsızlaşmaya, üretim sürecinden ve çıktılarından dönütler sağlayarak kendimi sürekli düzeltmeye çalışan örgüttür.

Bir öğrenen örgütün merkezinde bir zihniyet değişikliği yatar: Kendimizi dünyadan ayrı olarak görmekten dünyayla bağlantılı olarak görmeye, problemlerimizi dışarıdan bir başkasının veya başka bir şeyin yol açtığı problemler olarak görmekten kendi eylemlerimizin yaşadığımız problemleri nasıl yarattığını görmeye yönelen bir zihniyet değişikliği. Öğrenen bir örgüt insanların kendi gerçekliklerini nasıl yaratacaklarını keşfettikleri bir yerdir (Senge, 2007, s.21).

Örgütlerin başarısı için öğrenme işleminin süreklilik göstermesi ve buna paralel olarak örgütlerin öğrenme yeteneği kazanıp bu yeteneklerini geliştirmesi gerekmektedir.

Değişen ve gelişen bir dünyada sürekli başarı, sadece çevresinde meydan gelen değişiklikleri kabul edip, uygulamakla değil; yeni imkânlar yaratarak, geçmiş başarı ve başarısızlıkları değerlendirerek öğrenme yeteneğini geliştirmekle mümkündür. Başarılı örgütler, öğrenme işlemini sürekli ve dinamik olarak uygulamayı başarmış örgütlerdir. Öğrenen örgüt yaklaşımı, örgütlere bu konuda yardımcı olmak için geliştirilmiş bir yaklaşımdır (Öneren, 2008, s.164).

Yirminci yüzyılın ortalarında başlayan, fakat özellikle son çeyreğinde yoğunlaşan ve hala devam eden paradigmatik değişimler, eğitim sistemini değiştirmeye zorlamakta ve zorlamaya da devam edecek gözükmektedir. Bu alandaki başlıca değişme, öğrenme ve öğretme süreçlerindeki ilgi odağının “öğrenmeden” yana kaymasıdır. Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler öğrenmenin parmak izi kadar kişisel olduğunu; herkesin öğrenme tür, hız ve kapasitesinin farklı olduğunu; uygun öğrenme olanağı sağlandığında herkesin bildiğinden daha fazlasını öğrenebileceğini ortaya koymaktadır (Özden, 2008, s.13-16).

Bilginin birkaç yılda bir katlanarak arttığı, değişimin baş döndürücü hızla gerçekleştiği günümüz dünyasında, okulların birer öğrenen örgüt özelliği taşıması büyük önem taşımaktadır. Öğrenen okulları klasik okullardan ayıran birkaç özellik bulunmaktadır.

Öğrenen okulda öğretmen değil, öğrenci öğrenme etkinliğinin merkezindedir ve okul yasayarak öğrenme ortamıdır. Öğrenen okul, içinde yer aldığı ana sistem izin verdiği oranda değişimi ve kendi içinde yeniden yapılanmayı gerçekleştirmeye çalışır. Bu yöndeki çabası ile ana sistemi de değiştirmeye ve gelişmeye zorlar. Öğrenen okulda öğretmenler ve öğrenenler ayrımı yoktur. Okul müdüründen hademesine, öğrencisine ve velisine kadar herkes öğrenendir. Öğrenen okulun önemli bir özelliği de sadece öğrencilere değil öğretmenlere, okulda görevli diğer personele, velilere ve çevre halkına da çeşitli eğitim hizmetlerinin sunulması, kısaca sadece öğrencilerin değil öğretmen, veli ve çevre halkının da okulu olmasıdır (Fındıkçı, 2004, s.150).

“Okulların, öğrencilerin öğrenmeleri gereken şeyleri öğrenmeleri için öğrencilerin neler yapmaları gerektiği üzerine yoğunlaşması gerekir. Okullar ayı zamanda öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceği sorusunu da sormalıdır” (Schlechty, 2005, s.56). Başaran’a göre (2000), çağın gereği olarak eğitimin amaçlarında da değişimler meydana gelmiş, eğitim araçları da bundan etkilenmiştir. Eğitimin amacı, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek ve bireylere, nasıl öğrenecekleri konusunda yardımcı olmaktır. Eğitim yönetiminin görevi ise, okulu öğrenen bir örgüte dönüştürmektir (s.57). İnsanın önemli bir yer tuttuğu eğitim örgütlerinde örgütsel öğrenme büyük önem taşımaktadır.

Günümüzde artık örgütün sahip oldukları makinelerin tam kapasiteyle kullanımından çok, örgütün ve iş görenlerin sahip olduğu bilgi-becerilerin tam kapasiteyle kullanımı ile hataların tekrar edilmemesi için, örgütün bütün olarak bireylerden ve geçmiş deneyimlerden nasıl öğrenebileceği öne çıkmaktadır. Örgütsel çalışmalar bu nedenle örgütün kapasitesinin toplam bir öğrenme çabasıyla artırabileceği fikrine yönelmiş ve öğrenen örgütler fikri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, eğitim örgütleri büyük ölçüde insan odaklı örgütler olduğu için, örgütsel öğrenme kavramının bu örgütler için ayrı bir önemi bulunmaktadır (Celep, 2004, s.1).

“Öğrenmeyi öğrenme ve öğrenen örgüt gibi kavramlar is dünyasında olduğu kadar eğitim dünyasında da sürekli gündemdedir. Öğrenen örgüt; bilgiyi yaratan, bilgi edinen, bilgiyi aktaran, kavrayışları yansıtan, davranış değiştirme becerisine sahip olan örgüt olarak tanımlanmaktadır” (Doğan, 2002, s.12).

“Dünyadaki gelişmeler, yeniden düşünmeyi gerekli ve zorunlu kılmaktadır” (Aktan, 1999, s.50). Bu değişimlerden okullar da büyük ölçüde etkilenmekte ve yeniden yapılanmayla birlikte amaçlarını da sorgulamaktadır. Töremen’e göre (2011), “okullarda öğretme değil öğrenme etkinliği ön plana çıktığını, her şeyin çok hızlı değiştiği zamanımızda, hıza ayak uydurmak çok güçleştiğini savunmaktadır” (s.3). Okulların yaşanan değişimlere ayak uydurabilmesi için sadece bireysel öğrenmeyi değil, örgütsel öğrenmeyi de cesaretlendirecek bir ortamı oluşturmaları ve buna göre yapılanmaları gerekmektedir.

1.2 Alt Problemler

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Meslek liselerinde görevli yöneticilerin öğrenen örgüte (sürekli öğrenme, diyalog ve öğrenme, takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, ortak vizyon ve yetkilendirme, sistemler arası bağlantı, destekleyici liderlik boyutlarında) ilişkin algı düzeyleri nedir?
2. Meslek liselerinde görevli öğretmenlerin öğrenen örgüte (sürekli öğrenme, diyalog ve öğrenme, takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, ortak vizyon ve yetkilendirme, sistemler arası bağlantı, destekleyici liderlik boyutlarında) ilişkin algı düzeyleri nedir?
3. Meslek liselerinde görevli yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Meslek liselerinde görevli yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları, kişisel özellikler açısından (cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem,

mezun olunan kurum, hizmet içi eğitim kursu sayısı ve yöneticilerin yöneticilikteki kıdemi ve eğitim yönetimi konusunda eğitim alıp almamaları) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, meslek liselerinin öğrenen bir örgütün özelliklerini gösterme dereceleri ile ilgili olarak, Bilecik ilinde bulunan meslek liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin (sürekli öğrenme, diyalog ve öğrenme, takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, ortak vizyon ve yetkilendirme, sistemler arası bağlantı, destekleyici liderlik boyutlarında) algı düzeylerini tespit etmek ve yönetici ve öğretmenlerin söz konusu algıları arasında anlamlı farkların olup olmadığını ortaya koymaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Klasik örgüt teorileri, son elli yılda yaşanan toplumsal, bilimsel ve ekonomik gelişmelerden etkilenmiş, katı bürokratik yapı ve durağanlık yerini esnekliğe ve sürekli değişimin öneminin vurgulandığı örgüt yapılarına bırakmıştır. Örgütsel değişimin sağlıklı ve etkili olabilmesi için örgütteki bireylerin öğrenen bireyler haline gelmesi yönünde çabalarda artış olmuştur. Sosyal bir örgüt olan okullar da bu yaklaşımdan etkilenmiş ve öğrenen okullar geliştirme çabalarında gözle görülür bir artış olmuştur.

Koçel (2011), “örgütlerde her iş, her ilişki, her iş yapma usulü, her süreç ve her prosedürün sürekli olarak değiştirilmek zorunda olduğunu, örgüt mensuplarının da böyle bir sürekli değişim içinde yaşamaya alışmaları gerektiğini, artık örgütlerde değişmeyen tek şeyim değişim olduğunu” savunmaktadır (s.667).

Robbins ve Judge’a göre (2012), “işgücünün değişen doğası, teknoloji, rekabet ortamı, sosyal eğilimler ve küreselleşme süreci birlikte değerlendirildiğinde hiçbir örgüt istikrarlı bir ortam içinde değildir. Böyle bir ortamda başarılı olabilecek örgütler, ayakları üzerinde hızla yükselebilen, yeni ürünleri çabuk geliştirme yeteneğine sahip, değişime karşı olan direncin üstesinden gelebilen, esnek ve duyarlı işgücüne sahip olan örgütler olacaktır” (s.590-595).

Bilgi toplumunda okul yöneticisinin ve öğretmenin rollerinde önemli değişiklikler meydana gelecektir. Okul yöneticisinin geleneksel yönetim anlayışı değişecek, bilgi üretme ve bilgiyi etkili bir şekilde kullanma, yönetim yaklaşımının temelini oluşturacaktır. Öğretmenin bilgiyi sunma konusundaki tek otorite olma rolü de tamamen değişecektir. Özellikle değişik işletmelerin eğitim-öğretim piyasasına girmesi öğrenenleri, okul öğretmenleri dışında farklı öğrenme kaynaklarına yöneltecektir. Bilgi toplumunda birey, öğretmenin dışında birçok kaynaktan bilgiye ulaşma yollarını öğrenecektir (Çelik, 2002, s.135).

Liseler, son yıllarca sürekli gündeme gelmekte ve lise eğitimin önemine sıkça vurgu yapılmaktadır. Lise eğitimin önemi göz önüne alındığında bu araştırmadan elde edilecek bulgular, liselerin kalitesinin yükseltilmesine yönelik çalışmalara yardımcı olabilir. Liselerde öğrenen örgüt disiplinlerinin ne düzeyde gerçekleştiğinin belirlenmesine yardımcı olabilecek ve var olan eksikliklerin belirlenip bu eksikliklerin giderilmesi konusunda yapılacak araştırmalara kaynaklık edebilecek bu çalışma, alternatif görüşlerin oluşturulup geliştirilmesine de yardımcı olabilecektir. Özellikle meslek liselerinde yaşanan devamsızlık, okul terki, okula karşı olumsuz algı, düşük başarı konularında gerekli çalışmaların yapılmasına ve öğretmenlerin bu olumsuzluklara karşı

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Zaman açısından 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Bilecik ilindeki meslek liselerinde görev yapan, yönetici ve öğretmenler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada sıkça kullanılan ve açıklanması gereken tanımlar şunlardır:

Öğrenme: “Büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen, davranışta ya da potansiyel

davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmedir” (Senemoğlu, 2004, s.88). “Tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı değişikliklerdir” (Bacanlı, 2002, s.145)

Öğrenen Örgüt: “Öğrenmeyi teşvik eden, personelini geliştirmeyi ön plana alan, açık iletişim ve yapıcı diyalogu öne çıkaran bir örgüttür” (Koçel, 2011, s.432). Örgütlerin deneyimlerinden ders alma yeteneğini, değişen koşullara uyum sağlama becerisini ve örgütlerin kendi kendini yenileyebilen dinamik bir yapı kazanmasını ifade etmektedir (Özden, 2008, s.121).

Örgütsel Öğrenme: “ Hem bilinçli hem de bilinçsiz –kendiliğinden- unsurlar içeren, bilgi edinimi, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi suretiyle örgütsel hafızanın etkinliğinde gerçekleşen, örgütsel eylemi etkileyen örgütsel bir süreçtir” (Mete, 2007, s. 52).

Öğrenen Okul:“Nerede olursa olsun alanıyla ilgili yeni bilgilere ulaşma çabası içinde olan, kendini geliştirmeyi alışkanlık haline getiren, öğrenmeyi öğrencilik yıllarında bırakmayan, hayat boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getiren öğretim ve yönetim kadrosunun eseridir”(Fındıkçı, 2004, s. 151).

Örgüt: “ Bilinçli biçimde koordine edilen, iki veya daha fazla kişiden oluşan, bir hedefe veya hedefler bütününe ulaşmak için nispeten sürekli bir temel çerçevesinde işleyen sosyal bir birim” (Robbins ve Judge, 2012, s. 5). “ Örgüt, üyeleri arasındaki ilişkilerin bir örgüsüdür” (Bursalıoğlu, 2005, s. 15).

1.7. İlgili Araştırmalar

Konuyla ilgili çeşitli sektörlerde, öğrenen örgütler üzerine yapılmış araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar içinde eğitim alanında gerçekleştirilmiş ilgili araştırmalar da mevcuttur. Aşağıda konuyla ilgili olarak bu araştırmalardan örnekler verilmiştir.

Töremen (1999), “Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri” adlı doktora tez araştırmasında, devlet liseleri ve özel liselerde örgütsel öğrenme konusunda yönetici ve öğretmenlerden beklenen rolleri, örgütsel öğrenmenin

engellerini ve öğrenen okul kültürü konusundaki görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Örgütsel engellerle ilgili görüşlerde cinsiyet, kıdem ve çalışılan okul açısından farklılıkların görülmediği bu çalışmada örgütsel roller ve örgütsel kültür oluşturma ile ilgili görüşler arasında anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır.

Kale (2003), “Liselerin Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı doktora tez araştırmasında, örgütsel öğrenmenin okul içi şartlarına ilişkin; okul yapısı, takım çalışması ve işbirliği, politikalar ve kaynaklar, okul liderliği ile ilgili bilgi ve beceriler boyutunda yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre, liselerin örgütsel öğrenme düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Uygulamalar üzerinden yapılan çözümlemeler sonucunda; örgütsel öğrenme düzeylerinde en yüksek ortalamaların yöneticilere ve en düşük ortalamaların öğrencilere ait olduğu, özel okulların, takım çalışması ve işbirliği, politikalar ve kaynaklar, okul liderliği ile ilgili bilgi ve beceriler boyutlarında resmi okullardan daha yüksek bir örgütsel öğrenme düzeyine sahip olduğu saptanmıştır.

Alp (2007), “İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Algıları” adlı yüksek lisans tez araştırmasında, ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algılama düzeylerinin neler olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, ilköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt disiplininin kişisel yeterlilik, bilişsel modeller, takım halinde öğrenme disiplinlerine ilişkin algı düzeylerinin düşük, sistem düşüncesi ve ortak vizyon disiplinlerine ilişkin algı düzeyleri ise orta düzeyde bulunmuştur. İlköğretim erkek ve kadın öğretmenlerin kişisel yeterlilik, bilişsel modeller, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi hakkında aynı görüşü paylaştıkları ve ortak vizyon konusunda ise sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla daha iyimser bir bakış açısına sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Keskin (2007), “Öğrenen Organizasyon Olma Sürecinde İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Vizyon Geliştirme Düzeyleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, İstanbul Anadolu Yakasındaki ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olma sürecinde vizyon geliştirme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarında görev yapan bayan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen örgüt olma

sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, erkeklerden anlamlı derecede daha yüksektir. Öğretmenlerin yaş düzeyi arttıkça vizyon geliştirme düzeyleri de artış göstermiştir. Ön lisans mezunu yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, hem lisans hem de yüksek lisans mezunu olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Güleş (2007), “İstanbul İli Bayrampaşa İlçesindeki Resmi İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları” adlı yüksek lisans çalışmasında ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin algılama düzeyinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarında öğrenen örgüte ilişkin algılar yöneticilerde yüksek düzeyde, öğretmenlerde ise orta düzeyde gerçekleşmektedir. Yöneticilerin kendileri ve çevreleri ile ilgili bakış açıları oldukça olumlu iken, öğretmenlerin yöneticilere göre kendileri ve çevreleri ile ilgili bakış açılarının daha az düzeyde olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin okul ile ilgili alınan kararlarda kendi düşüncelerinin çok fazla dikkate alınmadığı anlaşılmıştır.

Boztepe (2007), “Mesleki ve Teknik Eğitimin Öğrenen Okul Boyutunun Analizi: Kütahya Merkez İlçe Örneği” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, Kütahya ili merkez ilçede bulunan mesleki ve teknik eğitim veren okulların öğrenen örgüt boyutu ve bu okulların öğrenen okul olabilmelerini sağlamak için, okul yöneticisi ve öğretmenlerden beklenen roller belirlenmeye, bu tür okulların öğrenen örgüt olmalarını engelleyen faktörler bilimsel olarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, mesleki ve teknik okullarda, öğrenen örgüte dönüşme potansiyelinin olduğu görülmektedir. Mesleki ve teknik okullarda çalışan yönetici, öğretmen ve diğer çalışanlar öğrenmeye istekli, takım halinde çalışmayı benimseyen, ortak bir vizyonu paylaşabilecek yapıya sahiptirler. Söz konusu okulların çeşitli bürokratik kurallara sahip olmasına rağmen, öğrenen okul olma yolunda ilerledikleri görülmüştür.

Üzüm (2009), “Resmi İlköğretim Okullarında Örgütsel Öğrenme Aracı Olarak Bilgi Yönetimi” adlı yüksek lisans çalışmasında, resmi ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, resmi ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme aracı olarak bilgi yönetiminin uygulanabilirliği incelenmiştir. Araştırma sonucundan elde edilen bulgulara göre, erkek denekler ile 1-5 yıl arası kıdeme sahip

deneklerin bilginin edinimi boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin göreceli olarak daha düşük olduğu görülmüştür. Branşı sınıf ğretmeni olan deneklerin diğer branşlardaki öğretmenlere göre bilginin saklanması ve değerlendirilmesi boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin göreceli olarak daha düşük olduğu sonucu çıkmıştır,

Subaş (2010), “ İlköğretim Okullarında alışan Sınıf ve Branş ğretmenlerinin öğrenen rgt (Okulu) Algılamaları” adlı yüksek lisans çalışmasında, öğrenen örgüt paradigmasının ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerince algılanma düzeyinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, bayların sistem düşüncesine ait tutumları bayanlardan daha olumludur. Kıdemli ğretmenler takım halinde öğrenmeye daha yatkındır. Öğretmenlerin kıdemlerinin ilerlemesi paylaşılan vizyona ilişkin tutumları olumlu yönde etkilemektedir. İlköğretim okulundaki öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, kişisel hakimiyete ilişkin tutumları da olumlu yönde değişmektedir. Mezuniyet değişkeni öğretmenlerin kişisel hakimiyete ilişkin tutum ve algılarında etkili bir faktördür, ancak bu etkililik nlisans ile lisansüstü arasında fark oluşturacak düzeydedir.

şahin (2010), “İlköğretim Okullarındaki Müdürlerin Bilgi Yönetimi Becerileri İle Okulların ğrenen rgt Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki (Ankara İli rneği)” adlı yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim okul müdürlerinin bilgi yönetimi becerilerini gerçekleştirme düzeyleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Müdür ve ğretmen görüşlerine göre, araştırma sonucunda müdürlerin bilgi yönetimi becerilerini yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri; okulların öğrenen örgüt olma düzeylerinin yüksek olduğu; müdürlerin bilgi yönetimi becerilerinin okulların öğrenen örgüt olma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

andır (2010), “Lise ğretmenlerinin örgütsel ğrenme Düzeyine İlişkin Algıları” adlı yüksek lisans çalışmasında, ğretmen algılarına göre, Denizli’deki devlet liselerindeki örgütsel öğrenme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, genel liselerde çalışan erkek öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin algı düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin örgütsel

öğrenmeye ilişkin algı düzeylerinin diğer fakülte mezunu öğretmenlerin algı düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bal (2011), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Olarak Okullarına İlişkin Algıları (Başakşehir Örneği)” adlı yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt yaklaşımı açısından ele alarak okulların öğrenen okul olma düzeyleri ve bu süreçteki algı farklılıklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, okul yöneticisi cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın yöneticilerin lehine algı farkının olduğu; öğretmenlerin öğrenen okul ve öğrenen örgüt disiplini algısının okul türüne göre algı farkının özel okullar lehine olduğu; öğretmenlerin okullarındaki toplam öğrenci mevcudu değişkenine göre öğrenen okul ve öğrenen örgüt disiplinlerinde algı farkının olduğu, okul yöneticilerindeki öğrenci mevcuduna göre çıkan algı farkına benzer olarak mevcudu 900 altında olan okullardaki öğretmenlerin, mevcudu 900 üzerinde olan okullardaki öğretmenlere göre öğrenen okul algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız (2011), “Kamu ve Özel İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algıları: Balıkesir İli Örneği” adlı yüksek lisans çalışmasında, kamu ve özel ilköğretim okullarında eğitim hizmetinin yürütülmesinden birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarındaki farklılıkların ve bu durumu engelleyen örgütsel engellerin karşılaştırmalı bir durum çalışması ile belirlenmesidir. Araştırma sonucundan elde edilen bulgulara göre, takım halinde öğrenme ile hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma sayısı arasında negatif bir ilişkinin olduğu, özel ilköğretim okullarının öğrenen örgüt özelliği taşımasına rağmen kamu ilköğretim okullarının öğrenen örgüt özelliklerini taşımadığı tespit edilmiştir.

Aydın (2012), “Kamu ve Özel İlköğretim Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Özellikleri İle Kurumların Örgütsel Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans çalışmasında, okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları gösterme sıklığı ile öğretmenlerin okullarda algıladıkları örgütsel öğrenme arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bilgilere göre, hem kamu hem de özel ilköğretim okulu müdürlerinin en sık kullandığı liderlik stiline etik liderlik olduğu ortaya çıkmıştır. Devlet okullarında algılanan örgütsel öğrenmenin bireysel öğrenme

düzeyinde orta derecede, takım, örgüt ve toplum düzeyinde ise yüksek ancak geliştirilebilir seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışılan okul değişkenine göre, devlet okullarında algılanan örgütsel öğrenme bütün düzeylerde (bireysel, takım, örgüt, toplum) özel okullardan daha düşük sonuç vermiştir.

Kanold (2002), “ Öğrenen Toplumun Gücü: Öğrenen Bir Örgütte Liderlik Uygulamaları ve İnançların Anlamları” adlı doktora çalışmasında okul liderlerinin sahip oldukları inançlar ve çeşitli liderlik uygulamaları incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bilgilere göre, araştırma yapılan okulların liderleri gelecek vizyonunun oluşturulması ve bu vizyonun paylaşılmasında geniş bir katılım sağlamışlar, işbirliğini geliştirmişler ve bunu görünür şekilde desteklemişler, değişim ve gelişim fırsatlarını arayıp bulmuşlardır. Bu okullardaki liderlerin, öğrencilerin eğitiminin, alınan ortak kararlara ve velilerin tutarlı çabalarına büyük oranda bağlı olduğuna, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinde risk alma kültürünü geliştirmeye inandıkları sonucuna varılmıştır.

Thomson (2004), belirlediği bir ilköğretim okulunda yürüttüğü ve iki yıl süren örnek olay incelemesinde, okulun öğrenen örgüt özelliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, iki yıllık çalışma sonucunda okuldaki yönetici ve öğretmenlerin takım çalışmaları esnasında içsel öğrenme düzeylerinin önemli ölçüde arttığı gözlemlenmiştir. Bunun sebebi araştırıldığında, öğretmenlerin okulun vizyonunu ve okulun sahip olduğu değerlerin birlikte paylaşılmasını vurguladıkları görülmüştür.

Gandolfi (2006), gerçekleştirmiş olduğu araştırmada bir okulu, öğrenen bir örgüte dönüştürmek amacıyla bir model geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrenen okulların sürekli gelişim için güçlü bir eğilime sahip oldukları ve bu okulların çevrelerinde meydana gelen değişimlerle başarılı şekilde başa çıkma kapasitelerinin bulunduğu görülmüştür. Araştırmacı, geliştirmiş olduğu modelde senaryo analizi ve örgüt içi diyalog gibi daha çok iş dünyasında kullanılan yöntemleri okullara da uygulamaya çalışmıştır.

Tseng (2010), öğrenen örgüt uygulamalarının Tayvan’daki küçük işletmeler üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında, öğrenen örgüt ile ilgili çalışmaların, işletmelerde örgütsel etkililik ve örgütsel bağlılık üzerinde önemli etkileri olduğu,

örgütsel öğrenmenin çalışanların örgüte olan bağlılığını önemli ölçüde artıracakı sonucuna varmıştır.

Bölüm 2

Kavramsal Çerçeve

2.1 Örgüt

“Örgütler hedef odaklı sosyal topluluklardır. Dış çevreye bağlı ve koordine edilmiş aktivite sistemleridir. Örgütler insanlar ve insanların birbirleriyle olan ilişkilerinden oluşmuşlardır” (Daft, 1998, s.11). “Örgüt, ortak bir hedefe ulaşmak için ortaklaşa eylemler gerçekleştirmek niyetiyle bir araya gelmiş insanlardan oluşan, tanımlanabilir üyeliği olan bir gruptur” (Aldrich ve Marsden, 1998; akt. Giddens, 2008, s.683). “Bir diğer anlamda, örgüt, işletme terimi yerine geçen anlamda, bir amaç doğrultusunda kurulan, kendine has kaynakları ve özellikleri olan, toplumu oluşturan kurumlar içinde yer alan bir birimi, bir sosyal canlıyı ifade eder” (Koçel, 2011, s.71).

“Rasyonel bakış açısından yaklaşıldığında örgütler, belirli amaçları gerçekleştirmek için oluşturulmuş yapılar, bir başka ifadeyle de önceden belirlenmiş ortak amaçlar tarafından oluşturulan araçlar olarak görülmektedir” (Şişman, 2007, s.27). “Örgütler amaç arayan (goal-seeking) sistemlerdir. Yani örgütler; içinde bireylerin ortak amaçlarını gerçekleştirmek için uygun bir sistem yaratmak üzere birlikte çalıştıkları ve çabalarını eşgüdümledikleri sistemlerdir” (Etzioni, 1964; akt. Balcı, 2005, s.144). “Örgüt yönetenler ve yönetilenler arasında basamaksal ve formel bir yapının kurulması, işlerin bunları yapacak kişilerin ve aralarındaki ilişkilerin açıkça belirlenmesidir” (Efil, 2002, s.5).

Örgütlerin günümüzde bizim için neden bu kadar önemli olduklarını anlamak kolaydır. Modernlik öncesi dünyada, çoğu gereksinim –yiyecek, çocukların eğitimi, iş imkanları ve boş zaman uğraşları- aileler, yakın akrabalar ve komşular tarafından karşılanırdı. Modern dünyada ise nüfusun çoğunluğu daha önce hiç olmadığı kadar birbirine bağımlıdır. Gereksinimlerimizin çoğu, hiç tanımadığımız ve aslında bizlerden binlerce kilometre uzakta yaşayan insanlarca karşılanmaktadır. Böyle bir durumda, etkinlikler ve kaynaklar arasında muazzam bir eşgüdüm sağlanmak zorundadır. İşte bu eşgüdümü örgütler sağlar (Giddens, 2008, s.684).

Örgütlerin taşıdığı önem aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

Belirlene hedef ve sonuçlara ulaşmak için kaynakları bir araya getirir. Mal ve hizmetleri verimli bir şekilde üretir. Yeniliği kolaylaştırır. Modern üretimi ve bilgisayar odaklı teknolojiyi kullanır. Değişen çevreye uyum sağlar ve çevreyi etkiler. Mal sahipleri,

müşteriler ve çalışanlar için değer yaratır. Çalışanların koordinasyonunu ve motivasyonunu kolaylaştırır (Daft, 1998, s.12).

Bilgi Çağı olarak adlandırılan günümüz dünyasında, sosyo-ekonomik gelişmeler sonucu örgütlerin ve organize olmanın önemi artmaktadır.

İster toplumların ekonomik ve sosyal gelişmelerinin sonucu olsun, ister geliştirilen ortam gereği olsun, organize olmanın, örgütlerin toplumdaki önemi artmaktadır. Küreselleşme uygulamaları dolayısıyla çok uzak olmayan bir gelecekte, ülkelerin, zaten kaybolan ekonomik sınırları yanında, siyasi sınırları da önemini iyice kaybedecek ve yerine tüm dünya ülkelerinde faaliyette bulunana işletmelerin (şirketlerin) oluşturduğu şebeke örgütler (networks) geçecektir (Koçel, 2011, s.70-71).

2.2 Öğrenme

Öğrenme, organizmanın çevreye uyum sağlaması ve istenen duruma ulaşabilmesi için yaşamı boyunca devam eden bir bilgi edinme süreci olarak tanımlanabilir. Öğrenme süreci; girdi, çıktı, dönüşüm ve geri besleme süreçleri ile bir sistem içerisinde meydana gelir. Senge'e göre (1996), öğrenmeye davranışsal açıdan yaklaşılarak öğrenme sonucunda davranış değişikliklerinin olması gerekmektedir. Öğrenme kavramı çoğu zaman "bilgi edinme" olarak anlaşılmaktadır. Öğrenmek için edinilen bilgilerin davranışa dönüşmesi ve daha önce yapılamayan bir şeyin yapılabilir duruma gelmesi gerekmektedir. "Öğrenme çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliğidir. Öğrenme dinamik bir süreçtir" (Özden, 2008, s. 68).

Gerçek öğrenmenin tam olarak anlaşılabilmesi için öğrenmek ile bilmenin farklı kavramlar olduğunun anlaşılması gerekmektedir.

Öğrenmenin bilmek ile aynı şey olmadığını hatırlamak önemlidir. Öğrenme ancak davranışlar değiştiğinde gerçekleşmiş olur. Bir eksersizizin sizin için iyi olduğunu bilebilirsiniz ancak bunu yapana kadar gerçek öğrenme olmamıştır. İyi bir dinleyici olmanın iletişim sürecini daha başarılı yaptığını bilebilirsiniz; ancak öğrenme, bunun günlük yaşamınız içinde alışkanlık halini almasından sonra gerçekleşir (Braham,1998, s.969).

"Öğrenme, yüzeysel alandan öze doğru sürekli bir dizi boyunca ve önceden kestirilebilen bir süreç dizisini izleyerek, küçük başarısızlıkların sonucu olarak ortaya

çıkar. Öğrenme döngüsü sürekli bir deney ve bir ürünü ortaya koyma sürecidir” (Töremen, 2011, s.6).

Akgün ve arkadaşlarının (2009) Senge’den (2007) aktardığına göre, günlük kullanımda öğrenme, bilgi edinme ile eşanlamli hale gelmiştir. Ne var ki, bilgi edinme gerçek öğrenme ile uzaktan ilintilidir. Gerçek öğrenme, insan olmanın anlamını ta yüreğinden kavrar. Öğrenmeyle kendimizi yeniden yaratır, şimdiye kara yapamadığımız bir şeyi yapmaya muktedir hale gelir, dünyayla ve onunla ilişkimizi yeniden kavrar. Yaratma ve hayatın üretme sürecinin bir parçası olma kapasitemizi genişletiriz. Öğrenme, özünde bireysel bir süreç olsa da yoğun rekabet ve teknolojik değişimin damgasını vurduğu küresel iş dünyasında örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, örgütsel seviyede gerçekleşen bir öğrenme süreci ile mümkün hale gelmektedir.

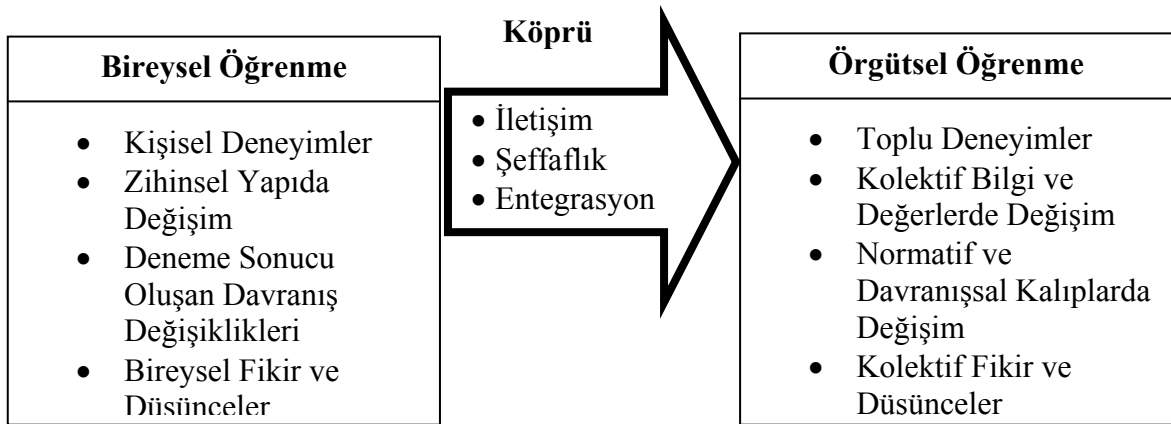
Braham’a göre (1998), öğrenme beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar şu şekilde sıralanabilir: Bilinçsiz yetersizlik (birey ne bilmediğini bilmeme durumuyla karşı karşıyadır), bilinçli yetersizlik (birey bilmediğinin farkındadır), bilinçli yeterlilik (huzursuzluğun yerini huzura bıraktığı aşama), bilinçsiz yeterlilik (beceri neredeyse bir refleks halini almıştır), ustalık (yeni projelere başlanır ve başarının getirdiği heyecan duyumsanır) (s.72-76).

Nemeth’a göre (1997), örgütsel öğrenme teorisyenleri, öğrenmenin hangi aşamalarda gerçekleştiğini ve hangi öğrenme aşamasında anlamlı öğrenmenin gerçekleştiğini tartışmaktadırlar. Bazıları öğrenmenin bireysel, grup düzeyinde ve örgütsel olmak üzere üç aşamalı olduğunu belirtirken, kimileri (eğitmcilerin çoğunun savunduğu gibi) bireysel öğrenmenin, öğrenme kapasitesinin tek birimi olduğunu belirtmektedir. Diğerleri ise öğrenmenin bireysel ve grup düzeyinde olmak üzere iki aşamada olduğu görüşünü savunmaktadırlar (s.8-9).

Yapılan tanımlar zihinde değişim, potansiyel davranışta değişim veya gerçekleşen davranışta meydana gelen değişimin birisini, ikisini veya her üçünü içerebilir. Yani yapılan tanımlar bu üç öğrenin 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. Dolayısıyla öğrenmeyi açıklayabilmek için hem davranışsal hem de zihinsel yaklaşımlardan yararlanmak gerekir (Sayılır, 2001, s. 234-235).

“Öğrenme, insanların etkin hareketlerini sağlamak amacıyla hem iş yapabilme, hem de kavramsal kapasitelerini arttırmadır” (Kim, 1993, s.38). Koçel’e göre (2011), öğrenme;

kişisel düzeyde, grup düzeyinde ve örgüt düzeyinde olmak üzere üç aşamada incelenebilir: Kişisel düzeyde öğrenme, grup düzeyinde öğrenme ve örgüt düzeyinde öğrenme. Kişisel düzeyde öğrenme; bir insanın çevresine ait birikmiş veya yeni bilgilere, sezgileri veya bilişsel süreçler yardımıyla ulaşmasını, bu bilgileri algılamasını ve anlamasını, bunları yorumlamasını, bunlarla tecrübeler edinmesini ve ulaştığı sonuçlara göre davranışlarını ayarlamasını ifade etmektedir. Grup düzeyinde öğrenme; kişisel düzeyde öğrenmiş olan bireylerin, öğrendiklerini, grup içinde paylaşımlarını, birlikte yorumlamalarını ve bir grup anlayışına ulaşmalarını ifade etmektedir. Burada önemli olan kişilerin “iletişim” sürecini kullanmalarıdır. Örgüt düzeyinde öğrenme, grup düzeyinde ulaşılan ortak anlayış ve değerlerin, örgütün tamamı için geçerli sistem, yöntem, prosedür, beklenen davranış kalıpları ifade eder (s.428).



Şekil 1: Bireysel Öğrenme İle Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişki
Kaynak: Yazıcı, S. (2001). 91. *Öğrenen organizasyonlar*. İstanbul: Alfa

2.3. Örgütsel Öğrenme

“Bilgi sektöründeki baş döndürücü gelişmeler, basta insan faktörünün verimliliğine etkilerinden dolayı ekonomik sonuçları yanı sıra sosyal, siyasal ve kültürel alanlarda da hızla yapısal değişimleri beraberinde getirmektedir”! (Mete, 2007, s.36). “Örgüt teorisinde, sistem yaklaşımı ile birlikte örgütlerin canlı birer varlık olarak ele alınması; örgütlerin de çevrelerine uyum sağlayabilmek için düşünebileceği, öğrenebileceği ve bunları hafızalarına yerleştirerek kullanabilecekleri fikrini doğurmuştur (Yazıcı, 2001, s.63).

Günümüzde, örgütlerin içerisinde faaliyette bulunduğu çevre karmaşıktır, hızlı bir değişim içerisinde ve rekabet yoğundur. Tüketiciler daha kaliteli ürünleri daha ucuza ve daha kısa zamanda elde etmek istemekte, tüketici tercihleri kısa sürede değişmekte, yeni

teknolojiler çok kısa aralıklarla ortaya çıkmakta, rakipler hızla çoğalmakta, pazara sunulan yeni ürünlerin ömürleri giderek kısalmaktadır. Böyle bir sahne içerisinde de örgütler, küreselleşmenin hızlandırdığı değişime ayak uydurabilecek yeni yapılanmalara yönelebilmelidir. Geçmişte olduğu gibi geleneksel örgüt yapıları ile işlemek, hızla değişen ve karmaşık bir çevreye cevap verebilmek için yeterli olmamaktadır. Belirsizliklerin hakim olduğu ve çok sayıda değişkenin örgütler üzerinde etkili olduğu çevrelerdeki olası fırsat ve tehditlerin farkına varmak ve bunlardan örgütün lehine yararlanabilmek için en önemli girdi ‘bilgi’ olmaktadır. Çağdaş yönetim düşünürlerinin pek çoğu bilgi çağında temel rekabet üstünlüğünün sermaye ya da topraktan çok bilgi ve bu bilginin de sürekli olarak örgütsel yeniliklere aktarılabilmesi olduğunu ileri sürmektedir. Diğer bir ifade ile günümüz toplumunda başlıca örgütsel kaynak bilgidir (Gümüş, 2001, s.299).

Koçel’e göre (2011), öğrenen örgüt kavramı çalışanlarının yeni bilgi yaratmalarını, bunu paylaşmalarını, bu bilgiyi örgütün bilgisi haline getirmelerini ve sorunların çözümünde kullanmalarını esas almaktadır. Bu sayede örgütler yaşamış oldukları tecrübelerden ve yeni bilgi yaratıcı çalışmalardan, nasıl rekabet edeceklerini ve karşılaştıkları sorunları nasıl öğrenecektir. Bu şekilde öğrenemeyen örgütler, mevcut şartlarda rekabet güçlerini kaybedeceklerdir (s.427).

Örgütsel öğrenme, örgütsel bilgidaki (örn. örgütsel kurallar, roller, gelenekler, stratejiler, yapılar, teknolojiler, kültürel uygulamalar, yetenekler vb.) değişimi; söz konusu bilgiye eklemelerde bulunma, dönüştürme ya da eksiltmeyi ifade etmektedir. Örgütsel öğrenme kuramları, örgütsel bilgidaki değişime yol açan ya da engelleyen süreçleri; öğrenme ve bilginin davranışlar ve örgütsel çıktılar üzerindeki etkilerini açıklamaya çalışırlar (Schulz, 2002, s. 415).

Wellman’a göre (2009), her örgüt öğrenen bir örgüt olmasına karşın bazı örgütler diğerlerine göre öğrenme konusunda daha etkilidirler. Sınıfında en iyi olan öğrenen örgütler, gücü takdir etme, zorluklarla ve kaosla başa çıkma konusunda daha etkilidirler. Bu örgütler, kültürü şekillendirme, eski prosedürleri etkili hale getirme, arşivleri uygun bir şekilde yerleştirme, sürekli değişen süreçlerin kontrolünü sağlayan ilke ve araçları geliştirmede etkili olan örgütlerdir (s.165).

Örgütsel öğrenme felsefesini içselleştiremeyen örgütler, kendilerini yenileme, geleceği şekillendirebilme ve rakiplerine oranla farklılık yaratabilme yeteneklerini köreltmektedirler. Öğrenen örgüt yani öğrenmeyi öğrenmiş örgüt, bilgi yaratma, elde etme-aktarma ve davranışlarını yeni bilgi ve görüşleri yansıtabilecek biçimde düzenleme yeteneğine sahip olan örgüttür. Bu tanıma göre öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yeni fikirler gereklidir ve bu yeni fikirler öğrenmeyi öğrenmiş örgütlerde gelişimin ateşleyicisidirler. Öğrenmeyi öğrenmiş örgütler, öğrenme sürecini, rastlantılar sonu değil, tasarlanarak meydana gelmesini sağlayacak biçimde aktif olarak yönetmektedirler (Yıldırım, 2006, s.147).

Örgütsel öğrenmenin anlaşılması, örgütsel süreçlerin anlaşılmasına yardımcı olacak ve örgütlerin performansının artmasına katkıda bulunacaktır. “Bu ise, sadece yalın öğrenme olgusunun değil, bir bütün olarak sürecin anlaşılmasıyla mümkündür.

Öğrenme olgusunu mümkün kılan öncüller ve öğrenme olgusunun ortaya çıkardığı kritik örgütsel sonuçlar örgütsel öğrenme sürecinin bütünlüğü içinde yer almaktadır (Kalkan,2002, s. 401-406).

Örgütsel öğrenme, sadece bilginin elde edilmesi, örgüt içindeki insanların yeteneklerini sürekli geliştirmek için çaba sarfettiği bir faaliyetten daha fazlasını ifade etmektedir. “Örgütün sosyal bir etkinlik olduğunu vurgulayan ve örgütün yalnızca işbirliği ve dayanışma ile var olabileceklerini belirten yeni bir bakış acısıdır. İnsanlar birlikte çalışarak tek başlarına yapamayacakları işleri gerçekleştirebilirler” (Barutçugil, 2002, s.15). “Örgütsel boyutta ele alınan öğrenme eylemi; birey ve grupların karşılıklı etkileşim içindeki ortak anlama ve harekete geçme uygulamalarını kurallara bağlayarak, kendi kendini örgütleyen, öğrenen örgüt kavramının oluşmasına yol açmıştır” (Gherardi, 1998, s. 374).

Örgütsel öğrenme süreci, öncelikle dinamik bir süreci ifade etmektedir. Öğrenme kavramı, yenileme ve sürekli güncelleme ile bağlantılı olduğu için bitip tükenmeyen bir süreci de ifade etmektedir. Örgütsel bilgi de geliştirilmesi gereken bir süreçtir. Örgütsel bilgi, örgütün misyonunu gerçekleştirirken kullanmak durumunda olduğu bireysel ve ortak bilgilerden oluşmaktadır. Bu bilgi sürekli değişen bir yapıya sahiptir ve bu değişimler, bir bütün olarak, örgütsel öğrenmeyi ifade etmektedir. Örgütsel öğrenme sürecinde gerçekleşen karmaşık işlemler ve örgüt dışı aktörlerin de içinde yer aldıkları etkileşimler neticesinde yeni örgütsel bilgi üretimi mümkün olmaktadır (Mete, 2007, s.55).

Töremen’e göre (2011), öğrenme, örgütlerde bazen bireysel bazen de örgütsel olarak meydana gelmektedir. Örgütlerde bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme biçimleri farklılık göstermektedir. Bireysel öğrenme eğitim ya da deneyim arasında bireyin kazanımı olarak ortaya çıkarken, örgütsel öğrenme ise sistem halindedir. Öğrenen örgüt kurmak isteyen yöneticiler, bireysel ve örgütsel öğrenmenin her ikisini de göz önünde bulundurmalıdır. Yapıları değiştirmek, yeni destek unsurları ve etkili iletişim kanalları araştırmak örgütsel öğrenme süreçlerine katkıda bulunabilir (s.56).

Örgütsel öğrenme, örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli olan bilginin tanımlanması, bu bilgiye ulaşılması ve bu bilginin en etkin şekilde kullanılmasını gerektirir. Barutçugil’e göre (2004), örgütsel öğrenmenin sağlanması için, neyi bilmek gerektiği keşfedilmeli, bilindiği bilinmeyen alanlar ortaya çıkarılmalı, ihtiyaç duyulan bilginin yeri, yani nerede ve kimde olduğu belirlenmeli ve ihtiyaç

duyulan bilgiyi oluşturacak olan işlenmemiş bilgi elde edilmeli, paylaşılmalı ve uygulanmalıdır (s.151).

Yazıcı'ya (2001) göre, örgütlerin öğrenme biçimleri birbirlerinden farklıdır. Örgütsel öğrenme gerçekleşirken, aslında örgütün tüm paydaşlarının katkısı olmaktadır. Örgütsel öğrenme sürecine katkıda bulunan ve işletmenin pazarda liderliği ele geçirebilmesi için kullanabileceği bu faktörleri dört grupta toplamak mümkündür: Geçmişten ve yapılan hatalardan öğrenmek, başkalarından öğrenmek (benchmarking), müşterilerden öğrenmek, birlikte öğrenmeyi öğrenmek (s.118).

Genel manada işletmeler, açık sistemler olması nedeniyle kendilerini küresel bir rekabetin ve acımasız bir yarışın ortasında bulmuşlardır. Düzenli bir bilgi akışı, doğru karar verme ve değişimlere karşı uyum hızı, işletmelerin ayakta kalabilmeleri için kaçınılmaz bir hal almıştır. Özel sektörde sürekli öğrenme yeteneğini haiz yapıların daha uzun ömürlü olduğu unutulmaması gereken bir gerçektir. Günümüz örgütleri sürekli değişen ve gelişen bir dünyada tek başına çevrelerinde meydana gelen değişiklikleri kabul edip uygulayarak değil, geçmiş tecrübelerini değerlendirerek ve öğrenme yeteneklerini geliştirerek ayakta kalabilirler (Öneren, 2008, s. 164).

Örgütsel öğrenme kavramı ile birlikte sıklıkla kullanılan kavramların başında öğrenen örgüt kavramı gelmektedir. Töremen'e göre (2011), öğrenen örgüt, belirsizliğe ve karmaşıklığa tepki gösterme, değişikliğe katılma ve cevap verme felsefesinin içinde bulunduğu bir örgüt; örgütsel öğrenme kavramı ise, örgütsel çevrenin belirsizlik ve karmaşıklığına tepki gösterme, değişiklik meydana getirme düşüncesini arttırma ile ilgilidir (s.52).

Tablo 1

Örgütsel Öğrenme ile Öğrenen Örgüt Arasındaki Farklar

	<i>Örgütsel Öğrenme</i>	<i>Öğrenen Örgüt</i>
<i>Yaklaşım</i>	Betimleyici	Öngörücü
<i>Var olması</i>	Doğaldır ve mevcuttur.	Eylem gerektirir ve ulaşamaz.
<i>Temel soru</i>	Bir örgüt nasıl öğrenir?	Bir örgüt nasıl öğrenmelidir?
<i>Hedef Kitle</i>	Akademisyenler	Uygulamacılar ve danışmanlar
<i>Amaç</i>	Kuram inşası	Örgütsel Performansı artırma
<i>Odak</i>	Süreçler	Örgütsel biçim
<i>Öğrenme-performans ilişkisi</i>	Olumlu ya da olumsuz da olabilir	Olumlu olması beklenir
<i>Öğrenmenin Sonucu</i>	Potansiyel davranış değişimi	Var olan davranış değişimi

Kaynak. Örtengblad ve Tsang, (2001), akt: Koç, U., (2009). *Örgütsel öğrenme: Tanımı, yakın terimler arasındaki kavramsal ayrımlar ve davranışsal yaklaşım.* Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

2.3.1. Örgütsel öğrenme çeşitleri

Yazıcı'ya göre (2001), örgütlerde üç değişik öğrenmeden söz edilebilir, bunlar: Tek etaplı (tek yönlü) öğrenme, çift etaplı (çift yönlü) öğrenme, öğrenmeyi öğrenmedir (s.106).

2.3.1.1 Tek etaplı öğrenme

Koçel'e göre (2011), tek yönlü öğrenimin ana fikri, örgütlerin çevrelerindeki değişikliklere uyum sağlayacak tarzda insan kaynaklarını geliştirmelerini ifade etmektedir. Yani burada bir nevi uyum, olayın arkasından gitme, reaktif bir yaklaşım vardır (s.429).

Bu öğrenme tipinde kişiler hataları bulup düzelterek çevrelerinde oluşan değişimlere tepkilerini verirler ama örgütün mevcut normlarını korurlar, değiştirmezler. Bu öğrenme düzeyi herhangi bir sorgulamayı veya düşünmeyi teşvik etmez, sadece var olan problemlerin çözümüne odaklanılır, problemleri oluşturan nedenler incelenmeden bırakılır (Kutanis,2002, s.268).

2.3.1.2 Çift etaplı öğrenme

“Çift etaplı öğrenme, örgütün normlarını, politikalarını ve amaçlarını incelemek ve sorgulamak suretiyle hataların düzeltilmesidir. Mevcut uygulamaların yeniden incelenmesini ve değiştirilmesini gerektirir “(Yazıcı, 2001, s.113). Töremen’e göre (2011), çift aşamalı öğrenme örgütsel norm ve politikaların değişimini gerektirdiği gibi, örgütlerin gelecekteki yapılarını da değiştirir. Nasıl ki tek aşamalı öğrenme bir takım değerleri sorgulamaksızın değişimi kabul etmekle ilgiliyse, çift aşamalı öğrenme de örgütün değişme şekli ve nedeni ile ilgilidir (s.60-63).

2.3.1.3 Öğrenmeyi öğrenme

“Öğrenmeyi öğrenmede, örgüt üyeleri, öğrenmenin veya öğrenme başarısızlıklarının önceki örnekleri üzerinde düşünür ve onları sorgular. Öğrenme süreci üzerinde odaklanarak, öğrenmeyi neyin kolaylaştırdığı veya engellediğini keşfederler. Yani öğrenme stratejileri üretirler” (Yazıcı, 2001, s.115). Özden’e göre (2008), öğrenmeyi öğrenme, en yalın haliyle mevcut bilgileri kullanarak yeni durumlar için gerekli bilgiyi üretebilmek demektir. Öğrenmeyi öğrenme düşünsel bir etkinliktir. İnsanın sahip olduğu zekayı kullanması, düşünme yetilerini geliştirmesi ile mümkündür. Değişikliklere uyum sağlama ve öğrenme kapasitesi, hangi meslekte olursa olsun çalışanların en değerli özelliği haline gelmiştir (s.77-78).

Artık eğitimli insan, öğrenileceğini öğrenen ve hayat boyu devamlı öğrenmeyi ve kendini geliştirmeyi alışkanlık haline getirmiş kişi anlamına gelmektedir. Eğitim, yeni öğrenme teknolojileri, kurumları ve örgütlenmeleri sayesinde hayat boyu elde edilebilir bir olgudur. Giderek evrenselleşen ve ulaşılabilirliği kolaylaşan bilgiye sahip olmanın yolu öğrenmeyi öğrenmekten geçer (Özdemir, 2000, s.152).

2.3.2. Örgütsel öğrenme süreci

Yazıcı’ya göre (2001), yaşayan bir sistem olarak örgütlerdeki öğrenme, insan yaşamında olduğu gibi bir süreç şeklinde gerçekleşmektedir. Bu süreç, döngüsel bir biçimde gerçekleşmekte ve dört aşamadan meydana gelmektedir: Bilginin yaratılması, bilginin örgüt bazında yayılması, bilginin içselleştirilmesi, içselleşen bilginin kullanılması (s. 123-127).

2.3.2.1 Bilginin kazanılması

“Öğrenme yalnızca örgüt dışından bilgi kazanmadan dolayı ortaya çıkmaz, aynı zamanda, mevcut bilginin yeniden düzenlenmesi, önceki bilgi yapılarının ve teorilerinin gözden geçirilmesi yoluyla da ortaya çıkabilir” (Töremen, 2011, s.74).

Bilgi edinimi, örgütsel öğrenmenin ve bilgi yönetiminin kritik bir ögesidir. Bilgi edinimi, çevresel (içsel ve dışsal) incelemeleri ve çevresel değişimlerle ilgili enformasyonun transfer edilmesini kapsamaktadır. Örgütler bilgi edinimi yoluyla daha fazla şeyler öğrenmekte ve bu da başarılı stratejilerin uygulanmasına, ürün ve teknoloji geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Akgün ve Keskin, 2003, s.181).

2.3.2.2 Bilginin yayılması

Yazıcı'nın (2001) Dixon'dan (1994) aktardığına göre, bilginin örgüt çapında yayılması, farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerin, yeni bilgi üretmek amacıyla dağıtılması ve paylaşılması anlamına gelmektedir. Gerek örgütün dış çevresinden elde edilen bilgi, gerekse örgüt içinde meydana gelen bilgi, ancak örgüt içinde dağıtılsa anlamlı hale gelir. Bazı birimlerin bilgiye ulaşamaması, o birimlerin öğrenme fırsatını ortadan kaldırır. Bu durum ise öğrenmenin bütünselliğini ilkesini yok eder.

Telefon, faks ve yüz yüze görüşme gibi geleneksel iletişim araçları, e-mail, bülten tahtaları, bilgisayarla konferans sistemleri, elektronik görüşme sistemleri ve iş akış yönetim sistemleri gibi bilgisayar medya iletişim sistemleri, bilginin yayılmasını kolaylaştırabilir. Böyle sistemler katılımı doğurduğu gibi, hakimiyet anlayışıyla değil; uzlaşma yoluyla karar verildiğinden, bu karar kalitenin artışı sonucunu verir (Töremen, 2011, s.75).

Wellman'a göre (2009), liderlerin bilginin paylaşılması konusunda sürekli olarak ve kararlı bir şekilde sorumluluklarını çalışanlarla paylaşması gerekir. Çalışanlar sık sık değişime karşı direnç gösterir ve mevcut durumun devamını isterler. Değişimin beraberinde yeni riskler getirebileceğinden hareketle liderler başarılı bir değişim sürecinin olası risklere üstün geleceği inancını yaymalıdırlar (s.167).

2.3.2.3 Bilgiyi çözümleme

“Sadece bilginin elde edilmesi önemli değildir. Bilginin anlamlı bir hale gelebilmesi için, bilgiyi alan tarafından anlaşılması, yorumlanması ve bir anlam çıkartılarak içselleştirilmesi gerekmektedir. Bilginin, alan tarafından yorumlanması ve

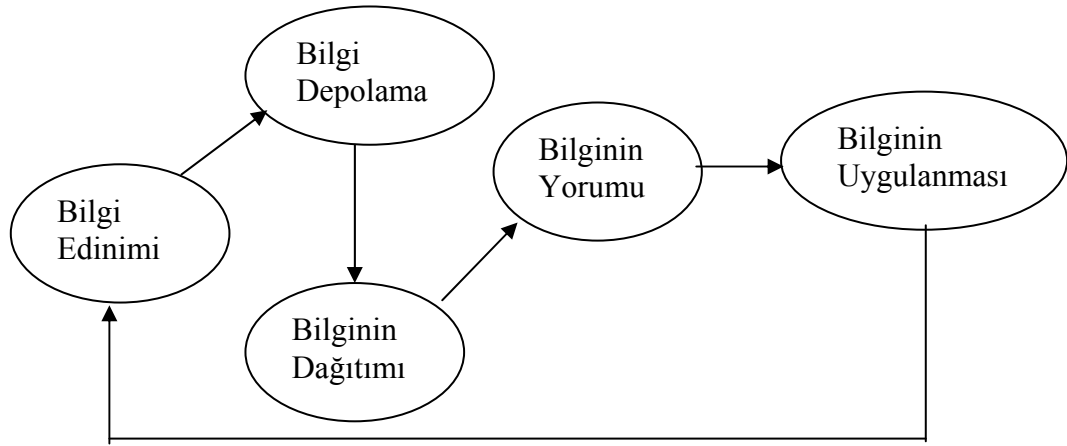
içselleştirilmesi gerçekleşmezse öğrenme meydana gelmez” (Yazıcı, 2001, s.126).
 “Örgütsel öğrenme, örgütlerin ortaya bir şeyler koyma duygusuyla bütünleşmeleri ve bilgi yorumlamasını üstlenmeleriyle ortaya çıkar. Örgütler çevre ile etkileşimde bulunduklarında belirsizlik ve ikilemle karşı karşıya kalırlar, belirsizlik daha çok bilgiyi kazanma ve geliştirme sonucunu doğurur” (Töremen, 2011, s.75).

2.3.2.4 Örgütsel hafıza

Yazıcı’ya göre (2001), günümüzde örgütsel hafıza olarak nitelendirilen ve çalışanların; daha geniş anlamıyla örgütün öğrendiklerini, geçmiş tecrübelerini, başarı ve başarısızlıklarını yansıtan yapılara ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle bilgisayar teknolojisi kullanılarak kurulacak bu sistemler, çalışmaya yeni başlayanlar için bir rehber niteliği taşıyacağı gibi, işletmenin geçmiş hatalarını tekrarlamasını da önler. Bu şekilde oluşturulacak bir veri tabanının tüm çalışanlarla paylaşılmasıyla hem öğrenilenler etkin bir şekilde saklanabilir, hem de yaratılan sinerji ile daha farklı uygulamalara ışık tutulabilir (s.215).

Töremen’e (2011) göre, bilgi iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve hızlı bilgi, örgütsel hafızanın oluşmasını kolaylaştırabilir. Bu araçlar yalnız eğitim araçları gibi formal bilgi olarak değil; aynı zamanda deneyimler, hikayeler gibi informal bilgileri de kapsayabilir. Bu informal bilgiler örgütsel öğrenmede önemli bir yer tutmaktadır ve örgütsel öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Bu bilgilerden “grup hafızası” ya da “kolektif zeka” olarak yararlanılabilir (s.76).

Bilginin uygulanması sonucunda örgüt öğrendiklerini hafızasına kaydetmektedir. Kaydedilen bu sonuçlar ileri aşamalarda örgütün bilgi alımını ve diğer faaliyetlerini etkileyecektir. Tabii ki bu hafıza hem örgütün yapısal hem de insani kaynaklarına dağıtılmıştır. Bilginin sosyal yönü göz önüne alındığında insanlar üzerine dağıtılmış örgütsel hafıza örgütsel bilginin yönetimi için hayati bir önem arz eder. İnsanlar arasındaki bilgi alış verişleri örgütte veya grupta öyle bir hafıza yaratır ki bu geçişken hafıza (transactive memory) bilgi yönetim süreçlerini birbirine bağlayan bir yapılandırıcı gibidir. Aynı zamanda bu geçişken hafıza bilgi yaratma spiralinin de en önemli katalizörüdür. Bunun yanında enformasyon teknolojilerinin de bilgi süreçlerinin ilişkilendirilmesi üzerindeki etkileri unutulmamalıdır (Akgün ve Keskin, 2003, s.184-185).



Şekil 2: Örgütsel Hafıza

Kaynak: Akgün,A.E. & Keskin,H.(2003). Sosyal bir etkileşim süreci olarak bilgi yönetimi ve bilgi yönetimi süreci. Gazi Üniversitesi, Ankara.

2.3.3. Örgütsel öğrenmeyi kolaylaştıracak unsurlar

Töremen'e göre (2011), örgütsel öğrenme sürecini hızlandırmak ve öğrenmelerini kolaylaştırmak için sahip olmaları gereken unsurları öğrenme yönünde kullanan örgütler, diğer örgütlere oranla öğrenmede daha fazla başarı elde ederler. Bu unsurlar yapı, çevre ve teknolojidir (s.77).

Sürekli öğrenebilen bir işletme yaratmanın yolu, yaşam boyu öğrenen insanlar ve öğrenen işletmeler geliştirmekten geçer. Birey, grup ve grupların öğrenmesi karşılıklı etkileşimi olan bir yapıdır. İşletmelerde örgütlerin öğrenme kabiliyetlerinin artırılması ve yaşam boyu öğrenme prensibinin yerleşmesi, bilgi üretebilen, kavrayan ve yenilikleri uygulama kapasitesine sahip bireylerden oluşan kurumlara bağlıdır (Öneren, 2008, s. 176).

Örgütsel öğrenme sonucunda örgüt ve birey geliştikçe, çalışanların işlerine olan bağlılığı artar ve işlerinde daha verimli olurlar. Yazıcı'ya göre (2008), örgütsel öğrenmeyi geliştiren faktörler şunlardır: Paylaşılan bir vizyon yaratılması, öğrenmeye imkan sağlayacak örgüt kültürünün oluşturulması, esneklik sağlayacak stratejilerin belirlenmesi, çevresel faktörlere gereken önemin verilmesi, farklı bakış açılarına önem veren bir örgüt yapısının kurulması, örgütsel öğrenmeyi destekleyecek teknolojilerinin kullanılması, örgüt hafızasının göz önünde bulundurulmasıdır (s.129-130).

2.3.4. Örgütsel öğrenmeyi engelleyen faktörler

Braham'a göre (1998), öğrenmenin önünde bir takım engeller bulunmaktadır ve bu engelleri şu şekilde sıralamak mümkündür: Çelişkili mesajlar, kaynak yetersizliği, çelişkili misyon ya da misyonsuzluk.

Töremen'e göre (2001) ise, örgütsel öğrenmenin engelleri bürokrasi, zayıf iletişim ve liderlik, vizyon eksikliği, katı hiyerarşik yapı ve yetersiz kaynak kullanımıdır (s.78-81).

“Öğrenen örgütü oluşturmak için öncelikle örgütteki öğrenme engellerinin ortadan kaldırılması gerekir. Bireysel öğrenmenin önündeki engeller ortadan kaldırılmadığında örgütsel öğrenmeyi sağlamak mümkün olmayacaktır” (Özden, 2008, s.123).

Örgütsel çevre ve ortam, bireysel ve örgütsel öğrenmeyi kolaylaştırabileceği gibi engelleyebilir de. Örgütsel öğrenmeyi engelleyen çeşitli etkenlerden söz edilebilir. Kuşkusuz bunlar içinde en önemlilerinden biri de örgüt kültürüdür. Örgüt kültürü, değişme ve yenilik merkezli, dinamik bir kültür ise, öğrenme ve değişime direnç göstermeyecektir. Ancak söz konusu kültür, örgütün temel felsefesine karşıt bir biçimde oluşmuş ise, öğrenmeye direnç gösterebilir. Öğrenme, her zaman olumlu bir biçimde sonuçlanmaz. Bazı öğrenmeler etkili, bazıları ise etkisiz/olumsuz öğrenmeler olabilir (Şişman, 2007, s.162).

Senge'e göre (2007), çoğu örgütün iyi öğrenememesi tesadüfi değildir. Tasarlanma ve yönetilme şekilleri, insanların işlerinin tanımlanma şekilleri ve bizlere öğretilen düşünme ve karşılıklı etkileşime girme şekli temel öğrenme yetersizliklerimizi yansıtmaktadır. Bu yetersizlikler akıllı ve kendini işe adanmış olan insanların çabalarına rağmen etkinliğini sürdürmektedir. Örgütlerde öğrenmeyi engelleyen temel öğrenme yetersizlikleri yedi başlık halinde toplanabilir:

1. Pozisyonum neyse ben oyum: Çakışanlar kendi yaptıkları işe odaklandığında, sorumluklarını pozisyonlarının sınırlarıyla sınırlanmış görme eğilimindedirler. Örgütlerde insanlar sadece kendi pozisyonları üzerinde yoğunlaştıklarında, tüm pozisyonların birlikte iş görmesiyle ortaya çıkan sonuçlar için pek sorumluluk duygusuna sahip olamazlar. Sonuçlar hayal kırıklığına uğrattıcı olduğunda, bunun neden kaynaklandığını kestirmek çok zor olabilir. Bu durumda işleri, dışarıdan birinin bozduğu varsayılır.

2. Düşman dışarıda : İnsanlarda, işler ters gittiğinde bundan başkalarını sorumlu tutma eğilimi vardır. Bu aslında “pozisyonum neyse ben oyum” anlayışının ve bu anlayışın yansıttığı dünyaya sistemsiz bakmanın bir sonucudur. Sadece kendi pozisyonumuz üzerine odaklandığımızda, eylemlerimizin bu pozisyonumuzun sınırlarını aştığını görme yeteneğimizi kaybederiz. Bunun sonucunda kendimizi değerlendirme, eleştirme ve sorunlara etkili çözümler bulma fırsatını kaybederiz.

3. Sorumluluk üstlenme kuruntusu: Önceden etkin olma tepkisel davranmanın bir panzehiri olarak görülmektedir. Gerçek proaktiflik, karşılaştığımız problemlere bizim nasıl katkıda bulunduğumuzu görebilmekle başlar. Bu öğrenme yetersizliğine karşı yapılması gereken, harekete geçmemiz gerektiğinde başkalarını beklemeyi bırakmamız ve sorunları bunalım halini almadan çözmemizdir.

4. Olaylara takılıp kalma: Örgütlerin ve toplumların hayatta kalmalarına yönelik asıl tehditler, ani değişikliklerden değil, yavaş ve kademeli değişikliklerden gelmektedir. İnsanların öğrenmelerinde kısa dönemli olaylar ön planda oluyorsa, üretici öğrenme gerçekleşemez. Olaylar üzerinde yoğunlaşmak, olayın altında yatan temel sebepleri değil, neden-sonuç ilişkisini görmemize yardımcı olur.

5. Haşlanmış kurbağa meseli: Yavaş ve kademeli süreçleri görmeyi öğrenemediğimizde, örgütün alacağı durumdan kaçınamayız. Çevremizde olan ani değişimlere hemen cevap verirken, yavaş ve kademeli değişiklikleri hemen algılayamayız ve bu tür değişiklikler bazen yıkıcı sonuçlar doğurabilir.

6. Tecrübeyle öğrenme hayali: En iyi öğrenme yollarından birisi tecrübeyle öğrenme olmasına karşın, tek öğrenme yolunun bu olduğunu kabul etmek gerçek öğrenmenin önünde bir engeldir. Eylemlerimizin sonuçları öğrenme ufkumuzun ötesinde çıkıyorsa, doğrudan tecrübeyle öğrenmek imkansız hale gelir. Önemli kararlarımızın çoğunun sonucunu doğrudan yaşama imkanımız yoktur.

7. Yönetici takım miti: Yönetim takımı, örgütlerin değişik işlev ve uzmanlık alanlarını temsil eden deneyimli ve sağduyulu yöneticilerden oluşturulur. Tutarlı bir takım görüntüsü vermek için çalışmalarına karşın, kendi aralarında bir uyumdan ve

birliktelikten söz etmek mümkün değildir. Bir anlaşmazlık durumunda düşünceler kutuplaştırıcı ve suçlayıcı şekilde dile getirilir (s.27-34).

Braham'a göre (1998), örgütte çalışan bireyler öğrenmeden sorumludur. Her ikisinin de sorumlulukları farklıdır. Örgüt, öğrenme olanakları sağlamaktan ve öğrenmeyi destekleyen bir yapı oluşturmaktan sorumludur. Bunlarla aynı derecede önemli olan bir başka sorumluluk da öğrenmenin önündeki engelleri kaldırmaktır. Dönüştürmekten sorumlu olanlar, her şeyden önce bireylerin kendileridir. İyi planlanmış bir öğrenme yapısı bile bireye bir şey öğrenmeye zorlayamaz. Örgütün öğrenmeyi desteklemesi bireylerin öğrenmesini de kolaylaştıracaktır. Eğer öğrenme örgüt içerisinde bir öncelik değilse bile, bu kişileri öğrenme sorumluluğundan kurtarmaz. Her gün, her deneyim yeni bir öğrenme deneyimi olabilir (s.17-18).

Öğrenen örgüt olma yolunda ilerlemek isteyen bir örgüt öncelikle, örgütsel öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen unsurları bulmalı ve bunları ortadan kaldırmak için çabalamalıdır. Braham'a göre (1998), öğrenen örgüt yolunda örgütlerin atabileceği somut adımlar şu şekilde sıralanmıştır: Öğrenmeye zaman ayırmak, öğrenmeye, örgüt kültürü ve değerleri içerisinde yer vermek, öğrenme için uygun mekanlar ayırmak, öğrenme hatalarını dikkate almak, geriye doğru değil ileriye yönelik öğrenmeyi benimsemek, çalışanları öğrenme konusunda ödüllendirmek (s. 41-51).

Örgütsel öğrenme ile bireysel öğrenme arasındaki ilişkinin algılanış şekli de örgütü etkilemektedir. Örgütteki tüm bireylerin öğrenmesinin o kuruluşu öğrenen örgüt yapacağı görüşü isabetli değildir. Zira öğrenme eğitimden farklı bir şeydir ve geniş anlamda eğitime girmiş bir örgütün öğrenen örgüt olması zorunlu değildir.

2.4 Öğrenen Örgüt

Kim'e göre (1993), örgütler onu oluşturan bireyler yoluyla (doğrudan veya dolaylı) öğrenirler. Bundan dolayı örgütsel öğrenmeyi anlamada, bireysel öğrenme teorileri büyük önem taşır. Psikologlar onlarca yıldır bireysel öğrenme konusunda çalışmalarına karşın bu konuda gidilecek çok yol olduğu gibi, örgütsel öğrenmenin anlaşılması için de gidilecek çok yol vardır (s.37-50).

Günümüz koşullarında işletmelerin rekabet güçlerini artırmaları ve yaşamlarını sürdürebilmeleri amacıyla geliştirilen yönetim kavramlarından birisi de “öğrenen örgütler” kavramıdır. Bu kavram örgüt çalışanlarının yeni bilgi yaratmalarını, bunu paylaşmalarını, bu bilgiyi örgütün bilgisi haline getirmelerini ve sorunların çözümünde kullanmalarını esas almaktadır. Böylece örgütler yaşamış oldukları tecrübelerden ve yeni bilgi yaratıcı çalışmalarından, nasıl rekabet edeceğini ve sorunlarını nasıl çözebileceğini öğrenecektir. Bu öğrenme olayını gerçekleştiremeyen örgütler rekabet güçlerini kaybedeceklerdir(Koçel, 2011, s.427).

Örtenblad’a göre (2008), örgütsel öğrenme ile öğrenen örgüt kavramları birbirinden farklı kavramlardır. Öncelikle örgütsel öğrenme bir örgütte doğal bir şekilde bulunurken, öğrenen örgüt bir takım aktivitelere ihtiyaç duyar. Örgütsel öğrenme nötr, gerekli, elde edilebilir ve bilinebilir iken öğrenen örgüt tercih edilebilir, gerekli olmayan, ulaşılamaz ve bilinemezdir (s.128).

Örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt kavramlarının dünyadaki gelişimi incelendiğinde, öncelikle daha teorik bir kapsamda incelenen örgütsel öğrenme kavramı ve sonra da pratik uygulamaların gözlemlendiği öğrenen örgüt kavramı dikkati çekmektedir. Örgütsel öğrenme kavramı, 1970’li yılların sonunda Chris Argyris tarafından ortaya konmuştur. Daha sonra örgütsel öğrenme kavramını ele alıp, bunu örgüt teorisi kapsamında, pratik uygulamalarıyla is dünyasına kazandıran ise Peter Senge olmuştur (Yazıcı, 2001, s.215-216).

“Örgütler nasıl öğrenileceğini öğrenmek yoluyla, kendisini, hizmetlerini, çıktısını tüm yönleriyle sürekli olarak iyileştirmeye çalışır. Örgüt ve birey geliştikçe, çalışanlar işlerine karşı yenilenmiş bir bağlılık hissedecekler ve örgüt kendisine daha iyi bir gelecek hazırlayacaktır” (Töremen, 2011, s.54). “Öğrenen örgütlerde bilgi sermayesi, finansal sermayenin yerini almakta ve rekabette bilgi sermayesi ön plana çıkmaktadır. Bilgiye dayalı entelektüel sermayenin bir araya gelmesi ve bu sermayenin kolektif bir davranışa dönüştürülmesi, örgütsel etkililiği artırmaktadır” (Çelik, 2003, s.132).

Öğrenen örgüt anlayışı, yatay ve düşey hiyerarşik yapı içerisinde kendi kendine değişen ve takım çalışmasına elverişli olmayan yapılarda çok fazla işlerlik alanı bulamaz. Fakat değişim yanında yeni sistemlere uyum, taleplerle örgütsel hedeflerin yükseltilmesi ve örgüt içerisinde bireysel özelliklerin bir kenara bırakılması, öğrenen örgüt anlayışında ilk aşamayı teşkil etmektedir. Öncelikle örgütün bütün üyelerinin öğrenme sürecinde yerini alması esastır. Mesela örgüt elemanlarını karşılıklı motive etmek, çalışmayı organize etmek, hedefleri düzenlemek gibi hususlar öğrenen örgüt kapsamında hareket noktasıdır. Örgütler için, teknik unsurların yanında çevresel unsurları da öğrenmek gereklidir (Ayhan, 2010,s.82).

Bozkurt’un (2003) Mocan’dan (1998) aktardığına göre, bilen örgütler, düşünen örgütlerden sonra takım çalışmasına yönelen öğrenen örgütler bulunmaktadır. Öğrenen örgütler, çalışanlarının sürekli gelişimine önem vermesi, takım ortak vizyonunun

oluşması, takım üyelerinin on yargılardan sıyrılabilmeyi başarmış olması, takımın kolektif zekasının bireysel zekalarının üzerinde olduğu inancı ve takım üyelerinin, çalıştıkları örgütü ve onun üzerindeki etkilerini bilmeleri yönüyle diğer örgüt tiplerinden ayrılmaktadır.

Öğrenen örgüt, örgütlerin deneyimlerinden ders alma yeteneğini, değişen koşullara uyum sağlama becerisini ve örgütlerin kendi kendini yenileyebilen dinamik bir yapı kazanmasını ifade etmektedir. Örgütlerin de canlı varlıklar gibi değişen koşullara göre davranış biçimlerini değiştirme kapasitesine sahip olması; diğer bir deyişle, örgütlerin, onları meydana getiren canlı organizmalar gibi öğrenme kapasitesine sahip olması vurgulanmaktadır (Özden, 2008, s.121).

“Öğrenen örgütler, örgütsel öğrenmeyi teşvik eden, örgütsel öğrenme ile ilgili süreçlerin uygulanmasına destek veren ve bu amaçla belli stratejiler geliştirerek gerekli ortamları oluşturabilen örgütlerdir” (Kutanis, 2002, s.269). Toplu ve Akça’ya göre (2013), öğrenen örgütler değişimin getirdiği zorluklarla başa çıkmayı bilen, çevresel yeniliklere uyum sağlayabilen, örgütün gelişmesine katkıda bulunabilen, işbirliğini destekleyen ve yenilikleri örgüte katmayı başarabilen bireylerden oluşmalıdır (s.223).

Braham’a göre (1998), öğrenen örgüt öğrenme hem bir süreç hem de bir değerdir. Kurumdaki konumu ne olursa olsun her birey, öğrenme yoluyla kendisini bir önceki günden daha iyi olmaya adar. Kurum da, nasıl öğrenileceğini öğrenmek yoluyla ürün ve hizmetlerini sürekli olarak iyileştirmeye çalışır. Kurum ve birey geliştikçe, çalışanların bağlılık hissi artar. Müşteriler de daha iyi hizmet alma imkanına kavuşur ve kurum kendisine daha iyi bir gelecek oluşturur (s.9).

Öğrenen örgütlerin temelinde insan kaynaklarının potansiyelinden tam anlamıyla faydalanabilmek yatmaktadır. Günümüzde örgütler, yeni bakış açıları getirebilen, araştırıp öğrenen, sistematik düşünebilen, sorgulayıp eleştiri yapabilen, yenilikçi, atılcı, iletişimi kuvvetli, takımla çalışma kabiliyeti ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı yüksek olan kişilerle çalışmayı tercih etmektedirler. Bu amaçla da örgütler entelektüel sermayenin değerini bilerek insana yatırım yapma yolunu seçmelidirler (Kutanis, 2002, s.280).

Yazıcı’ya göre (2001), örgütlerin sahip olduğu insan kaynakları, günümüzün hızla değişen ortamına uyum sağlamalarında büyük önem taşımaktadır. Çevresiyle sürekli etkileşim içinde bulunan ve çevresinden gerekli bilgileri sistematik olarak toplayan, sahip olduğu bilgileri değerlendirerek faaliyetlerine yön veren örgütler, rekabet avantajlarını ve varlıklarını devam ettirecek olan örgütlerdir. Bu da ancak örgütlerin öğrenen bir örgüt haline gelmeleri ile mümkün olacaktır (s.2).

Öğrenen örgüte dönüşüm, yavaş ve istikrarlı bir süreç gerektirir. Rekabet avantajı sağlayabilmek amacı ile örgüt, sistem anlayışı içinde, öğrenmeyi destekler ve belirlenen hedefler doğrultusunda yönlendirir. Burada yöneticiler öğrenmeyi temel alan bir kültürün oluşturulmasına destek verirken çalışanlar da bilgiyi elde ederek dener ve bu deneyimler sonucu önemli bir öğrenme sürecini gerçekleştirir. Öğrenen örgüt kişiler, teknoloji, bilgi ve diğer tüm alt sistemleri ile kendi iç ve dış çevresinde bulunan tüm çalışanları, tedarikçileri, müşterileri ve rakipleri ile olan ilişkilerden de maksimum düzeyde bir şeyler öğrenilmesini hedeflemektedir (Dalay, 2002, s.280).

2.4.1 Öğrenen örgütün özellikleri

Barutçugil'e göre (2004), öğrenen örgütlerde, mevcut paradigmaları sorgulama, risk alma ve yeni fikirleri uygulama cesaretlendirilirken, öğrenme sürecinde yapılan hatalar hoşgörü ile karşılanır. Çalışanlar için güvenli bir ortam olan öğrenen örgütlerde ürün ve hizmetlerin kalitesinin sürekli yükseltilmesine çalışılır, hataların ve maliyetlerin azaltılması için çaba sarfedilir. Öğrenen örgütlerde çalışanlar, örgütü güçlü ve üstün kılacak faaliyetlerde bulunur ve bunların sonuçlarını alırlar (s.150-151). Doğan'a göre (2002), öğrenen örgüt deneyimlerinden ders alan, değişen koşullara uyum sağlayabilen, kendi kendini yenileyebilen dinamik bir yapı göstermektedir. Öğrenen örgütler, öğrenmeyi temel değer haline getiren, takımla öğrenmeye koşut olarak bireysel öğrenmeye de gereken önemi veren, bireylerin kendi kendine ya da diğer bireylerden öğrendiği, sağlıklı bir iletişimin ve işbirliğinin olduğu örgütlerdir (s.132).

Özgen ve Türk'e göre (1996), öğrenen örgütler ne öğrenildiğini değerlendirdikleri gibi nasıl öğrenileceğini de değerlendiren, rakiplerinden daha hızlı ve ustaca öğrenerek onlara karşı üstünlük sağlayan, verileri doğru yerde ve zamanında hızlı bir şekilde yararlı bilgiler şekline dönüştüren, her tecrübeye önem vererek çalışanların motivasyonunu artıran örgütlerdir (s.74). Yazıcı'nın (2001) Marquardt'tan (1996) aktardığına göre, öğrenen örgütlerde sistem düşüncesi esastır, öğrenme sürekli ve stratejik olarak kullanılan bir süreçtir, yaratıcılığı önem verilir, tüm çalışanlar örgüt başarısında kritik rol oynayan bilgi kaynaklarına ulaşabilirler, bireysel ve grup halinde öğrenmeyi destekleyen bir örgüt kültürü bulunur, örgüt üyeleri örgüt çapındaki öğrenmenin örgüt başarısında taşıdığı önemi kavramışlardır (s.83).

Barutçugil'e göre (2002), bilgiye dayalı örgüte dönüşmek ve bilginin sağlayacağı üstünlükleri harekete geçirmek isteyen tüm işletmeler, öncelikle bir "öğrenen örgüt"

olmalıdırlar. Öğrenen bir örgüt oluşturmak için her şeyden önce ortamın ve yapının uygunluğunun sağlanması gerekir. Bunun için de çalışanlara kendilerini geliştirmeleri için açık ve destekleyici bir ortam sağlanmalı, etkili iletişim için uygun yapılanmalar oluşturulmalıdır. Bunu sağlayacak olan da gerekli enformasyon teknolojisi altyapısını kurmuş, sistem yaklaşımına sahip, kişisel ilişkilere dayalı ağ örgüleri şeklinde yapılanan örgütlerdir (s.154). Özden'e göre (2008), öğrenen örgütler, tüm ilişkilerin temelinde işbirliğinin olması, öğrenmenin insanların yaptıkları her şeyin içine dahil edilmesi, öğrenmenin anlık bir olaydan daha çok bir süreç olması, kurumun kendi tecrübelerinden bir şeyler öğrenmesi, öğrenen bir örgütün parçası olmanın heyecan verici ve keyifli olması ile diğer örgütlerden ayrılırlar (s.123).

Tablo 2

Öğrenen Örgütlerin Bilen, Anlayan ve Düşünen Örgütlerle Karşılaştırması

	BİLEN	ANLAYAN	DÜŞÜNEN	ÖĞRENEN
FELSEFE	Kendini en iyi tek yola adama Kestirilebilir Kontrol Etkili	Eylem ve Stratejiye rehberlik eden Kültürel değerlere adama Mitolojik yönetime inanma	Bir seri problem olarak örgüt bakış Uymazsa ileri gönder	Her örgütün gelişip büyümesi ve deneyimini inceleme ve nasıl deneyim sahibi olduğunu araştırma
YÖNETİM	Yönetim içinde kontrolü el de tutma	Açıklık, iletişim ve örgüt kültürünü güçlendirme	Problemleri belirleme, ayırma, verileri düzenleyip çözümler sunma	Deneysellğe teşvik, incelemeyi kolaylaştırma
UYGULAMA	Kitaba uyma	-	Yapısal ihtilafları üretme	Bilgi hataları
GÖREVLİLER	Yönetimi izleme Neden? Niye? Sormama	Davranış rehberleri olarak değerleri ortak harekete geçirmek	Programlı çözümleri kullanma	Bilgiyi kullanma ve coşkunluk Yapısal farklılık
MÜŞTERİ	Örgütsel değerleri olumlu görme Örgütü en iyi bildiğini inanırlar	Çözülecek problem	Deneyim sağladığına inanır	Sürekli ve açık diyalog Öğrenme/Öğretme ilişkisi
DEĞİŞİM	Problem çözme programları her derde deva olarak görülür	Yalnızca mitolojik yönetim varsayımları Çoğalma eğilimi	Sürekli deneyim süreci	Deneyim ve İnceleme

Kaynak: Slocum, J.W. & Mc Gill, M., 1994, akt: Töremen, F.,(1999), *Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri*. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

2.4.2. Öğrenen bir örgütü gerekli kılan nedenler

Senge'e göre (2007), öğrenen örgütleri kurmak için en belirgin neden belki de bu tür örgütlerin sahip olması gereken yetenekleri anlamaya daha yeni başlıyor olmamızdır. Uzun bir zaman, öğrenen örgüt oluşturma çabaları karanlıkta el yordamı ile bir şeyler aramak gibiyken, artık bu tür örgütlerin becerileri, bilgi alanları ve gelişme yolları biliniyor (s.13).

Öğrenen örgütler yeteneklerimizi keşfedip uygulama alanı bulma fırsatı sunar, bütünlük, birbirine bağımlılık, kolektif çaba ve zeka gibi insanlığın en derin değerlerine ulaşmayı vadeder. İnsanlığın temel öğrenme tutkusuna destek olup onu zenginleştirmeyi amaçlayarak, birilerinin başkaları için neden gerekli olduğunun mantıksal açıklamasını yapar. (Töremen,1999, s.20).

Töremen'e göre (2011), öğrenen örgütler yeteneklerimizi keşfedip uygulama alanı bulma fırsatı sunar, bütünlük, birbirine bağımlılık, kolektif çaba ve zeka gibi insanoğlunun en derin değerlerine ulaşmayı hedefler. İnsanlığın öğrenme tutkusuna destek olarak onu zenginleştirmeyi amaçlar, birilerinin başkaları için neden gerekli olduğunu mantıksal olarak açıklar. Örgütsel gelişmeye teknik bir yaklaşım kazanıp kaliteye ulaşmak için ışık tutabilir (s.33).

Töremen'in (2011) Karash'tan (1995) aktardığına göre, öğrenen bir örgütün kurulmasını gerekli nedenler şunlardır: Rekabete dayalı üstünlük elde etme düşüncesi, müşteri ilişkilerini ve kaliteyi artırma çabası, gerilemeyi önleme düşüncesi, riskleri ve farklılıkları daha iyi anlama endişesi, personelin niteliğini artırma isteği, anlaşmazlıkların üstesinden gelme eğilimi, işbirlikçi çalışma gücünü artırma çabası, karşılıklı dayanışmanın farkında olma hedefi.

2.4.3. Geleneksel örgütlerle öğrenen örgütlerin karşılaştırılması

Öğrenen örgüt ile ilgili değişik tanımlar yapılmasına karşın, öğrenen örgütleri geleneksel örgütlerden ayıran, daha çok öğrenme özellikleri dikkate alınarak bir takım farklar ortaya konmuştur. Yazıcı'ya göre (2001), öğrenen örgütlerde sistem düşüncesi esastır, yaratıcılığa önem verilir, tüm çalışanlar örgütün başarısında önemli rol oynayan bilgi kaynaklarına ulaşabilirler, beklenmeyen sürprizler ve hatalar öğrenmek için bir fırsat olarak görülür (s.183). "Geleneksel kurumun özellikleri kontrol, rekabet, kısa

dönem miktarla ölçülen sonuçlar, tepkisellik ve izole edilmiş birimlerde işlerini yürüten işlevsel birimlerdir. Geleneksel kurum çok çalışır, öğrenen örgüt ise akıllı çalışır (Braham, 1998, s.21-22).

Tablo 3

Geleneksel Kurumlar İle Öğrenen Örgütler Arasındaki Farklar

Öğrenme Özellikleri	Geleneksel Kurumlar	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
Sorunlu 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, iş yerlerinde	Sınıflarda, toplantılar yaparak, her yerde
Zamanlama	Bugünün ihtiyaçları	Gelecekteki ihtiyaçlar
Duygular	Ruhsuz	Coşkulu

Kaynak. Braham, B. J. (1998). Öğrenen bir organizasyon yaratmak (A. Tekcan, Çev.). İstanbul: Rota

2.4.4. Senge'ye göre öğrenen örgüt disiplinleri

Senge'e göre (2007), öğrenen örgütlerin kurulmasında hayati önem taşıyan beş disiplini bulunmaktadır. Bu beş disiplinin her biri ayrı ayrı gelişmekle birlikte öbürlerinin başarısı için de önem taşır. Bu beş disiplin şunlardır: Sitem düşüncesi, kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan görme gücünün oluşturulması, takım halinde öğrenmedir. Disiplin kavramı ile anlatılmaya çalışılan, zorla kabul ettirilmek istenen bir düzen değil, uygulamaya geçirilmek için incelenmesi ve hakim olunması gereken bir teknik bütündür. Bu beş disiplin gerçekten öğrenebilen örgütlerin kurulmasında ve örgütlerin en yüksek özlemlerini gerçekleştirme kapasitelerini sürekli olarak artırmalarına katkıda bulunacaktır (s.15).

Aşağıda öğrenen örgüt disiplinleri ayrı ayrı ele alınmış ve açıklanmıştır:

2.4.4.1. Sistem düşüncesi

Senge'e göre (2007); sistem düşüncesi kavramsal bir çerçeve, bir bilgi bütünü ve araçlar olup, bize tüm olay örgüsünü daha açık bir şekilde görme olanağı verir ve bunları en etkili şekilde nasıl değiştirebileceğimizi görmekte bizlere yardımcı olur. İş dünyası ve tüm öbür insan çabaları birer sistemdir. Bütün bunlar birbirlerine görünmeyen eylemler dokusuyla bağlıdır. Söz konusu eylemlerin birbiri üzerinde tam bir etki meydana getirmeleri uzun bir zaman aralığında meydana gelir (s.15).

Sistemler zaman ve mekanda birbirlerine bağlı kısımlardan oluşur. Her kısmın diğer kısımlar üzerinde etkisi vardır. Sistemler tek parçaları değil de bütünü tamamlarlar. Bir örümcek ağını veya bir balıkçı ağını andırır. Sistemin herhangi bir kısmına yapılan müdahale diğer kısımlar üzerinde görülmeyen etki yaratır. Buna örnek olarak örgütlerin yapısında olan değişim ve bunu takiben iş yöntemlerindeki iletişim akışında ve karar verme mekanizmasındaki değişikliklerden kaynaklanan birtakım oluşumlar verilebilir. Sistem görüşü sağladığı bilgiler ve araçlar yoluyla olayları daha kolay kavramamıza ve onları daha etkili bir şekilde değiştirmemize yardımcı olur (Helvacı, 2005, s.157).

“Senge'e göre gerçek anlamda bir öğrenen örgüt vizyonuna ulaşabilmek için bu beş disiplinin bir araya gelmesi oldukça önemlidir. Ancak, gerek bu disiplinlerin teker teker uygulanması ve gerekse bunların birbirleriyle bütünleştirilerek, sistem anlayışı çerçevesinde uygulanması oldukça zordur” (Yazıcı, 2001, s.167). “Sistem düşüncesi beşinci disiplindir. O, disiplinleri birbirleriyle kaynaştıran, onları tutarlı bir teori ve pratik bütünü olarak birleştiren disiplindir. Onları birbirinden kopuk yutturtmacalar olmaktan veya en son örgüt değişim hevesi olmaktan kurtarır” (Senge, 2007, s.20).

2.4.4.2. Kişisel hakimiyet

“Kişisel ustalık (hakimiyet) kişisel görme ufkumuza sürekli olarak açıklık kazandırma ve onu derinleştirme, enerjilerimizi odaklaştırma, sabrımızı geliştirme ve gerçekliği objektif olarak görme disiplindir. Bu, öğrenen örgütün bir temel taşı, manevi temelidir” (Senge, 2007, s.16). Bu disiplin, üzerinde uğraştığımız sorunların altında yatan temel nedenleri görmemiz ve üretici öğrenme yeteneği kazanmamızda yardımcı olmaktadır.

Senge'e (2007) göre, kişisel hakimiyet düzeyine sahip olan insanlarda bazı özellikler şunlardır: Vizyon ve hedeflerin gerisinde yatan özel amaç duygusu vardır, mevcut gerçekliği bir müttefik olarak görürler, derinden sorgulayıcıdırlar, sürekli öğrenme halinde yaşamlarını sürdürürler, derinden bir özgüven duygusuna sahiptirler (s.158-159).

2.4.4.3. Zihni modeller

Senge'e göre (2007), zihni modeller, zihnimizde iyice yer etmiş varsayımlar, genellemeler, hatta resimler ve imgeler olarak dünyayı anlayışımızı ve eylemlerimizi etkilerler. Çoğu kez, zihni modellerimizin veya bunların davranışlarımız üzerindeki etkilerinin farkında olmayız. Zihni modeller, bizim dünyaya şimdiki bakış yollarımızdaki yetersizlikleri ortaya çıkarabilmemiz için gerekli açıklığı sağlar" (Senge, 2007, s.16-21). Bu süreç diyalog kurmayı, anlamın serbestçe akışını diğerlerini etkileme çabalarımızda sorup öğrenme ve taraf tutma özelliklerimizi dengelemeyi gerektirir" (Helvacı, 2005, s.158).

Senge'e göre (2007), bir örgütün zihni modellerle çalışma kapasitesini geliştirmek hem yeni becerilerin öğrenilmesini, hem de bu becerilerin günlük pratikte yer almasını sağlayacak kurumsal yeniliklerin uygulanmasını gerektirir. Disiplinin iki tarafı olan iş becerileri ve kişilerarası sorunlar büyük önem taşır. Zihni modeller disipliniyle çalışmak sadece yeni beceriler kazanmayı değil aynı zamanda bu becerilerin pratikte de uygulanmasını sağlayacak örgütsel yeniliklerin hayata geçirilmesini de gerektirir (s.206).

2.4.4.4. Paylaşılan vizyon

"Vizyon, örgüte ve örgüt elemanlarına yön sağlar. Nelerin önemli olduğuna açıklık getirir. Bir vizyon olmadığında, ya da karışık olduğunda nelerin öğrenilmesi gerektiğini bilmek zordur. Çalışanlarına öğrenme için bir ortam hazırlamadan onların öğrenme sorumlulukları olduğunu söyleyen bir örgüt, onlara haksızlık yapmış olur" (Braham, 1998, s.55).

“Vizyon kavramı, yöneticinin zihnindeki, başında bulunduğu birimin gelecekteki konumu ve görünümü ile ilgili hayali ifade etmektedir. Bu anlamda vizyon aynı zamanda bir liderlik kavramı olarak da ele alınabilir, çünkü liderlik ile vizyon sahibi olmak eşanlamli hale gelmiştir” (Koçel, 2011, s.161).

Liderlik dilinde vizyon, kişinin zihninde taşıdığı resimlerle ilgilidir. Fikirler ve karamlar, vizyonlara benzer özelliklere sahiptir. Vizyonu özel bir kavram kategorisi olarak düşünmek, aslında çok fazla abartı değildir. Vizyon, deneyimleri kategorize etmeyi ya da organize etmeyi amaçlayan zihinsel bir görüntüdür. Vizyonlar ve kavramlar mevcut deneyimlere anlam kazandırır ve kişiye, geleceğe yön verme imkanı verir (Schlechy, 2005, s.181).

Senge’e göre (2007), paylaşılan vizyon uygulaması, geleceğe yönelik paylaşılan resimleri ortaya çıkarma becerisini kapsar. Bu resimler sayesinde örgütün tümü içinde derinden paylaşılan amaç, değer ve görev duygusu gelişirken aynı zamanda gerçek bağlanma ve görev alma teşvik edilir (s.17-18).

Paylaşılan bir vizyonun oluşturulması, geleceğe dair paylaşılan bir görüşün ortaya çıkarılması demektir. Paylaşılan vizyon, ortak duygu ve düşünceler çerçevesinde, tüm çalışanları katkısıyla şekillendiğinden, benimsenmesi daha kolay olur. Bu sayede çalışanlar, başkaları istediği için değil, kendi istedikleri için, paylaşılan amaçlar doğrultusunda öğrenirler. Böylece bireysel amaçlar, örgütsel amaçlar doğrultusunda hizalanmış ve dengelenmiş olur (Yazıcı, 2001, s.130).

Senge’e göre (2007), paylaşılan bir vizyon, özellikle de içten gelen bir vizyon insanların özlemlerini yükseltmesi, şenlendirici olması, insanların örgütle olan ilişkilerini değiştirerek ortak bir kimlik yaratması, cesareti telkin etmesi, risk almayı ve denemeyi teşvik etmesi, uzun döneme bağlanmayı sağlaması gibi özelliklerinden dolayı örgütler açısından hayati bir önem taşımaktadır (s.229-230).

2.4.4.5. Takım halinde öğrenme

Senge’e göre (2007), takım halinde öğrenme önemlidir, çünkü modern örgütlerde temel öğrenme birimi bireyle değil, takımlardır. Bu lastiğin yolla bulunduğu noktadır; takımlar öğrenmedikçe örgütlerin öğrenmesi mümkün değildir. Takım halinde öğrenme disiplini diyalogla başlar; bu bir takımın bireylerinin varsayımları askıya alarak gerçek bir birlikte düşünme eylemine girme kapasitesini ifade eder (s.18-19).

“Takım, potansiyel olarak birey zekasına göre daha büyük bir zekaya sahiptir. Takım halinde öğrenme üyelerin arzuladığı sonuçlara ulaşma kapasitesini geliştirme süreci olup ortak vizyon geliştirme disiplini üzerine kurulur. Ancak ortak vizyon ve yetenek yeterli olmayıp birlikte çalışma şeklinin bilinmesi de gereklidir” (Töremen, 2011, s.12).

Takım, bir görevi tanımlamak için birbirlerinin bilgi ve yeteneklerine ihtiyaç duyan en az iki veya daha fazla sayıda insandan oluşur. Takımın başlıca özelliklerini de ifade eden bir tanımlama ile takım; ortak benimsenmiş ve açık bir amaç etrafında, belirlenmiş bir dizi görev ve sorumlulukları yerine getirmek üzere, bir takım üyesinin liderliğini kabul eden uygun büyüklükteki çalışanlar topluluğudur (Barutçugil, 2004, s.278).

2.4.5. Örgütsel öğrenme ve örgütsel değişim ilişkisi

“Genel anlamda değişim, ister planlı olsun, ister plansız, herhangi bir sistemin (kişi veya örgüt), bir süreç veya ortamın belirli bir durumdan başka bir duruma dönüşmesi olarak tanımlanabilir” (Özdemir, 2000, s.30). Barutçugil’e göre (2004), değişim kaçınılmaz bir olgu olarak yaşamın her alanında vardır ve giderek daha hızlı bir biçimde yaşanmaktadır. Özellikle son yıllarda yaşanan ekonomik, sosyal, teknolojik ve yasal değişimler tüm örgütleri ciddi bir biçimde etkilemiştir ve etkilemeye de devam etmektedir (s.155).

Değişim, gelişim, büyüme, yenilik, reform ve yeniden yapılanma gibi kavramlar zaman zaman birbiri yerine kullanılabilen ve de bunlar, birbirinden farklı anlamlar yüklenerek tanımlanmaktadır. Bunlardan değişim, kısaca bir durumdan, bir başka hale geçme, farklılaşma olarak tanımlanmaktadır. Bu değişiklik, nicel veya nitel yönlerden olabilir. Bu yönüyle de değişim, iyi veya kötü olarak nitelendirilebilecek bir değer yargısı taşımaz. Ancak sonuçları itibarıyla olumlu ya da olumsuz olarak nitelendirilebilir. Örgütsel değişim, bir örgütte meydana gelen bütün değişimlere kapsamaktadır. Örgütsel değişim, planlı ya da plansız olarak gerçekleşebilir. Planlı bir örgütsel değişim, değişik amaçlarla gerçekleştirilebilir (Şişman, 2007, s.160).

Günümüzde değişimin hızlı bir şekilde gerçekleşmesi, örgütlerin değişime uyum sağlama sürelerini kısaltmakta ve örgütsel açıdan değişimin bir yaşam tarzı haline gelmesine neden olmaktadır. Yaşanan değişim sürecine uyum sağlamak isteyen örgütlerin sadece bilgiye ulaşma hızlarını artırmaları değil, aynı zamanda yeni becerileri kazanmaları da kaçınılmaz bir hale gelmiştir. Bu becerilerin kazanılabilmesi için örgütlerin öğrenme hız ve kapasitelerini artırmaları, öğrenme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Koçel'e göre (2011), bir örgütün faaliyetlerini etkileyen dış çevrede meydana gelen her değişme, örgüt için bir değişim nedeni olarak ortaya çıkacaktır. Günümüzde bu dışsal nedenlerin en önemlileri şunlardır: Teknoloji (bilgi işleme, iletişim, üretim), rekabet (küreselleşme ve ekonomik sınırların önemini yitirmesi), ekonomik koşullar (maliyetler ve taleplerdeki değişimler), sosyal, kültürel ve demografik koşullar (s.675).

Töremen'e göre (2011), örgütlerin çevrelerinde meydana gelen değişimlerle baş edebilmesi için belirli yetenekleri de geliştirmeleri ve temel yeterliklerini yeniden üretmeleri gerekmektedir. Örgütlere özgü olan bu yeterlik ve kaynaklar rekabetçi avantajların başarılmasında kilit rol oynayacaktır. Bilgi toplumundaki en önemli yeterliklerden olan öğrenme ise yüksek oranda stratejik bir rol üstlenecektir. Bu örgütsel öğrenmeleri uyarlama, örgütleri akıllı örgütler (intelligent organization) haline getirecektir (s.83).

2.4.6. Öğrenen örgütlerde liderlik

Robbins ve Judge'a göre (2012), liderlik, amaçların veya vizyonun başarılmasına yönelik gruba etkileyebilme yeteneğidir ve bu etkilemenin kaynağı, örgüt içindeki yönetsel pozisyonlara verilen biçimsel hak olabilir. Buna karşın, bütün yöneticiler lider olmadığı gibi, bütün liderler de yönetici değildir, çünkü örgütlerin yöneticilere sağladığı biçimsel haklar, onların etkili bir yönetim gerçekleştirmelerini sağlayacak kadar güvenli değildir. (s.376).

Liderlik, belirli bir zaman, belirli bir bağlam, belirli bir grup ve belirli bir durumla sınırlıdır. Dolayısıyla bütün zamanlarda, bütün bağlamlarda, her türlü grupta ve her durumda geçerli bir liderlik modelinden söz etmek de güçtür. Liderlik, grupla ilgili bir kavram olarak büyük ölçüde grubun değerlerinin oluşturulması, korunup sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi süreçlerini kapsamaktadır. Yeni liderlik tanımlarında sıklıkla ifade edilen vizyon, misyon ve amaç kavramları içinde saklı olan da esas itibarıyla gerçekleştirilmek istenen değerlerdir (Şişman, 2004, s.10).

“Liderlik en geniş tanımıyla; bir grubun üyelerinin içsel ve dışsal olayların yorumunu, amaç seçimini, aktivitelerin düzenlenmesini, bireysel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir” (Hoy ve Miskel, 2010, s.377). “Özünde, liderlerin görevi öğrenme sürecini tasarlama, böylece örgütteki kişilerin karşılaştıkları meseleleri verimli halledebilmelerini ve öğrenme disiplinlerinde ustalıklarını geliştirmelerini sağlamaktır” (Senge, 2007, s.368). “

Liderler büyük planların yaratıcılarıdır. Bu planları yöneticiler gerçekleştirir” (Bursalioğlu, 2000, s.137). “Liderler, aynı zamanda kurumlarına yeni ufuklar çizebilen insanlardır” (Özden, 2008, s.36).

Bennis’e göre (1999), liderliğin ana malzemeleri vizyon rehberliği, tutku, bütünlük, insanları kendi tarafına çekme, merak ve meydan okumadır (s.43-57). Ensari’ye göre (2003), liderlik, örgütün üyelerine kendilerini adama ve örgüte en yüksek düzeyde katkı sağlamalarına fırsat verecek olanakların meydana getirilmesiyle ilgilidir. Yöneticilik, bir örgütün işlemlerini sağlarken liderlik ise onun iyi çalışmasına yardım eder (s.84).

Schlechty’ye göre (2005), değişim öncüsü örgütlerde liderlerin yapmak ve sürdürmek durumunda oldukları başlıca çabalar şunlardır: Örgütün asıl işi anlaşılmıştır, liderler örgütteki kararlara yön vermesi gereken inançları ve bu inançların çizdiği vizyonu net şekilde görürler ve bunu diğerlerine anlatırlar, katılımlı liderlik ve çalışanların yetkilendirilmesi normal davranış şekilleridir, çabaların sürekliliğini sağlamak için tasarlanmış politikalar, uygulamalar ve programlar vardır (s.54).

Töremen’e göre (2011), öğrenen örgüt yeni bir liderlik anlayışını gerektirir. Öğrenen örgütlerde liderin rolünün en önemli boyutlarından birisi; okulun misyonunu ve amacını ortaya koymaktır. Okulun misyonunu tanımlama, okulun tümünde yapılan etkinlikleri bir bütün olarak birbirlerine bağlayan paylaşılmış amaçlar duygusunu oluşturarak, bu vizyonu çalışanlara ve öğrencilere ifade etmeyi gerektirir (s.47).

Öğrenen örgütlerde liderin rolü değişime önderlik etmektir. Herkesin öğrendiği bir ortamda, lidere düşen yeni öğrenmelere liderlik etmektir. Bu anlamda, lider öğrenmeden sorumludur: Örgütün lideri çalışanlara karmaşıklığı anlama, sorunları çözme, görüşlerini açıklama ve ortak düşünsel modeller geliştirme fırsatı sağlamakla yükümlüdür. Liderin öğrenen örgüt ortamını sağlayabilmesi için örgüte rehberlik edecek fikirlere sahip olması, çalışanların öğrenmesi için gerekli altyapıyı hazırlaması ve ekibiyle birlikte diğer çalışanlara model olması gerekir (Özden, 2008, s.126).

“Öğrenen örgütlerdeki yeni liderlik anlayışı daha ince ve önemli konular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrenen bir örgütte liderler tasarımcı, yönetici ve öğretmendir. İnsanların karmaşıklığı anlama, görüşlerini açıklama ve ortak düşünsel modeller

geliştirme yeteneklerini devamlı geliştirdikleri örgütler kurmaktan sorumludurlar –yani öğrenmeden sorumludurlar” (Senge, 2007, s.363).

Çelik’e göre (2003), öğrenen örgütlere liderlik yapacak kişilerin her şeyden önce öğrenen lider olması gerekmektedir. Öğrenen lider, sürekli olarak kendini geliştirme sorumluluğunda olan, öğrenen örgütü tasarlayan ve bunu oluşturan, öğrenmeyi örgüt kültürü içine yerleştirebilen liderdir. Örgütsel öğrenmeyi gerçekleştiren lider, öğrenmeyi örgütsel davranışın bir parçası haline getirir (s.132-133).

Örgütsel öğrenmede liderler, iyi bir öğrenici ve öğretmen olmak durumundadır. Bir örgütte örgütsel öğrenmeden söz edebilmek için önce liderlerin öğrenmesi gerekir. Bu öğrenmeler sonucu liderler, gerektiğinde bazı yönetim anlayış ve uygulamalarını değiştirebilmelidir. Üst yönetim, örgütsel öğrenmede liderlik rolü üstlenmeli, öğrenen örgüt vizyonunun oluşturulmasına ve sürdürülmesine öncülük etmelidir. Bunun için de örgütte etkili bir öğrenmeyi kolaylaştırmalı, bilgiye ulaşma yollarını açık tutmalı, yeni strateji, yöntem ve teknikler geliştirmeye dönük çabalara destek vermelidir (Şişman, 2007, s.162).

2.4.7. Öğrenen örgüt ve kültür ilişkisi

Koçel’e göre (2011), kültür, o toplumdaki insanların; dünya görüşleri, dilleri ve konuşma tarzları, tutumları, davranışları, inançları, yetki ve sorumluluk anlayışları, zaman kavramına bakışları, giyim, kuşam ve görünüşleri, özgürlük ve bağımlılık anlayışları ve benzeri konularda paylaştıkları anlayış, değer, simge, sembol ve bakış açılarının toplamını ifade eder (s.135-136).

Daft’a göre (2008), güçlü bir kültür seremonilerin, hikayelerin ve sembollerin sıkça kullanımı ile ilişkilendirilebilir. Güçlü bir örgüt iklimine sahip olan örgütlerde yöneticiler kültürel değerlerin desteklenmesi için yapı ve süreçlerle yakın ilişki içindedirler. Özellikle güçlü bir kültüre sahip olan örgütlerde bazı alt kültür kümeleri bulunur. Bu alt kültürler yaygın problemlerin, hedeflerin ve örgütteki takım veya departmanların üyelerinin deneyimlerinin yansıması sonucu gelişirler (s.385-386). “Örgüt kültürü, bir örgütte bilinçli ya da bilinçsiz şekilde uygulanan bir dizi sayıltı, inanç ve değerler bütünüdür” (Balcı, 2005, s.148).

Her örgütün, örgütsel bütünleşmeyi sağlamak için örgüte katılan üyelerini ortak bir kültür içinde yeniden sosyalleştirmesi gereklidir. Şu halde örgüt kültürü, örgütün içinde yer aldığı toplumun kültüründen bütünüyle ayrı bir kültür değildir. Örgüt kültürü, geniş kültürün

toplumuna göre bir alt kültür olarak nitelendirilebileceği gibi örgüt içindeki diğer alt kültürlerle göre de bir üst (baskın) kültür olarak nitelendirilebilir (Şişman, 2007, s.71).

Şişman’a göre (2007), öğrenme, kültürel bir olgudur. Örgütsel öğrenme ise çok boyutlu bir konudur. Örgüt kültürü konusu örgütsel yapı, strateji, vizyon, misyon, amaç, kültür gibi boyutlarla birlikte düşünülmesi gerekirken diğer taraftan da yöneticiler, çalışanlar, diğer rakipler, müşteriler ve toplum bağlamında düşünülmesi gerekmektedir (s.161). “Örgüt içinde kurulacak açık ve çok yönlü iletişim, insanların duygu, düşünce ve endişelerini daha kolay paylaşmalarını ve dolayısıyla düşünsel modellerini sergilemelerini ve ortak bir vizyonu daha kolay paylaşmalarını sağlar” (Yazıcı, 2001, s.131).

“Örgütü oluşturan birçok insanın tek bir organizma gibi hareket edebilmesi örgütsel öğrenmeye bağlıdır. Örgütsel öğrenmenin olabilmesi ise insanların aynı amaç etrafında toplanmasına ve güçlü bir şekilde buna güdülenmelerine bağlıdır. Öğrenen örgütler bilginin ortaya çıkması, elde edilmesi ve transferi konusunda bilinçlendirilmiş örgütlerdir” (Bozkurt, 2003, s.48). Öğrenen örgütün kurulabilmesi için, örgütte olumlu bir öğrenme kültürünün bulunması gerekir. Töremen’e göre (2011), konumunu durağan şeklinde kabullenmiş bir örgüt, değişen çevreye uyum sağlamayı hedefleyen bir örgüte göre daha zor öğrenir. Böyle bir çevre, sürekli büyüme ve gelişme için gereklidir ve mesleki bir eğlence olarak algılanmalıdır. Bu öğrenme ve canlılık geleceği saracak ve öğrenen örgütler olmaksızın geleceğe geçiş olamayacaktır (s.116).

Örgütsel öğrenme, doğrudan örgütsel kültürle ilgili bir kavramdır. Örgütsel kültüre ilişkin yapılan araştırmalar, örgütsel kültürün birçok değişkeni etkilediği gibi, örgütsel öğrenmeyi de etkilediğini göstermektedir. Örgütsel öğrenme isteği örgütsel kültür yapısına göre değişiklik gösterir. Örgütte paylaşılan değerler örgütsel öğrenmeyi güçlendiriyorsa, örgüt personeli öğrenme konusunda ciddi bir çaba sarf edecektir. Çünkü, örgütsel öğrenme grup halinde öğrenmeyi gerektirir. Örgütsel ortamda bireyin davranışını ortak bir hedef doğrultusunda yönlendirmenin yolu, güçlü bir örgütsel kültür oluşturmaya bağlıdır (Çelik, 2000, s.139).

Öğrenen örgüt; öğrenmenin sürekli olarak teşvik edildiği bir örgüt iklimi gerektirir. Öğrenen örgüt için farklı insanların farklı yollarla öğrenebileceğini bilmek oldukça önemlidir (Töremen, 2011, s.25). “Örgütlerin değişime uyum sağlayabilmesi, öğrenme kapasitelerine bağlıdır. Çevresel değişim hızının ortaya çıkardığı sorunları çözmeyi öğrenen örgütler, geleceğin dünyasına yön verecek örgütlerdir. Öğrenen

örgütler, öğrenmeyi örgüt kültürünün tabanına yaymayı başaran örgütlerdir” (Çelik, 2003, s.132).

2.5. Öğrenen Örgüt Olarak Okul

“Teknolojik gelişmeler, hızlı bilgi artışı ve iletişim alanındaki gelişmeler okul sistemlerini bu gelişmeler paralelinde düşünmeye zorlamaktadır. Bu durum, bir süreç olan ve ömür boyu süregelen eğitimin programlı kısmını oluşturan öğretimin ve öğrenmenin okulların sınırlarını aşmasına yol açmıştır” (Töremen, 2011, s.93).

“Okulların e-teknolojileri uygun olarak kullanması ve öğrencilerin ilgisini ve bağlılığını yeniden kazanması için eski sistem değişmek zorundadır. Yeni sistemler zaman, insan ve mekanın örgütleniş biçimlerini, bilgi ve gücün dağıtım yöntemlerini değiştirmek zorundadırlar” (Schlechty, 2005, s.35).

Çağlar boyunca insanın eğitimi konusunda, farklı felsefeler farklı tezler ileri sürmüş; eğitim sistemleri ve okullarla ilgili çeşitli modeller geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Toplumların tarihinde herkes için zorunlu eğitimin söz konusu olmadığı dönemlerde, okullardan sınırlı bir şekilde yararlanabilmiştir. İmparatorlukların dağılması ve milli devletlerin ortaya çıkmasıyla birlikte milli eğitim sistemleri de gelişmeye başlamıştır. Böylece ortak milli amaçlar çevresinde, ortak müfredata dayalı milli eğitim sistemleri ve okullar oluşturulmuştur (Şişman ve Taşdemir, 2008, s.5).

Balcı’ya göre (2005), okul bireyin gelişimine etkisi olan genel çerçeveye karşılık kasıtlı olarak oluşturulan, genel çevrenin olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak, olumlu etkilerini ise pekiştirmek üzere geliştirilen özel bir çevredir. Okul, eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri ve davranışların kazandırıldığı yerdir (s.127).

Bursalıoğlu’na göre (2005), okul, kültürün zorunlu kıldığı bir örgüttür ve bütün örgütler gibi çok amaçlıdır. Okulun amacı sadece eğitim ve öğretim değildir. Zaten örgütlere evrensel amaçlar koymak yeterli görülmemektedir. Okul bir çevredir. Çevredeki bütün formal ve informal güçlerin ya yön verdiği ya da etkilediği, kültür değişmesini sağlayan, kendine özgü kişiliği olan bürokratik bir kurumdur (s.33-36).

Morin’e göre (2003), dünya giderek bir bütün haline gelmekte ve her parçası gitgide daha çok dünyanın içinde yer almaktadır. Bu durum sadece ülkeler ve halklar değil, bireyler için de doğrulanmaktadır. Nasıl bir hologramın her noktası, parçası

olduğu bütünü bilgisini içeriyorsa, artık her birey de evrenin her yerinden gelen bilgi ve maddeleri kendine alıyor ya da tüketiyor (s.42). Bireylerin bu değişimleri algılayabilmesi ve içselleştirerek bu değişimlere ayak uydurabilmesi için, okulların bilginin üretildiği, yorumlandığı ve bireylerin öğrenme kapasitelerini sürekli geliştirildiği örgütler haline gelmesi gerekmektedir.

Bilginin giderek daha fazla temel güç ve ana sermaye olarak öne çıktığı ve hemen her sektörde belirleyici rol oynadığı bilinen bir gerçektir. Bu gerçek, bilginin üretene, pazarlayanı ve tüketeni konumundaki “insan”ın adeta yeniden keşfedilmesini, insanın yetiştirme sürecinin yeniden gözden geçirilmesini gerekli hatta zorunlu hale getirmiştir. Kısacası insanın her türlü kaynağı üreten ve yönlendiren ana kaynak olarak en verimli ve amaca uygun biçimde değerlendirilmesi gereği, eğitim sistemlerinin başlıca sorunu ve uğraşı alanı oluşturmaya başlamıştır. Dolayısıyla günümüz bilgi toplumunda eğitim kurumlarının, öğrenen birer örgüt olmaları, değişme ve gelişmeyi sistemin ayrılmaz birer parçası haline getirmeleri, otoriteden birlikte yönetime, merkezi yönetimden yerel yönetime, sınıf ve okul duvarları ile sınırlı olmayan bir eğitim anlayışına geçmeleri gereklidir(Fındıkçı, 2004, s.18).

“Toplumların devlet kurumundan beklentilerinin değişmesi, zaman içerisinde toplumda yeni beklentilerin oluşması ve uluslararası ilişkilerin çok kutuplu kalıcı dengeler yerine dinamik süreçler şeklinde tasarlanıp yürütülmesi, değişim süreçlerinin iyi anlaşılmasını ve zamanında tedbirler alınmasını gerektirmektedir” (Saygılıoğlu ve Arı, 2002, s.1). “Eğitimin amacına, öğrenmenin doğasına, bilimsel bilginin değerine, okulların yapı ve işleyişine ilişkin bu değişimlerin eğitimciler tarafından anlamlandırılarak eğitimin çağdaş bir yorumunun yapılması gerekmektedir” (Özden, 2008, s.13).

Bilgi toplumunda okullar köklü değişikliklere uğrayacaklardır. Yetişkinler de öğrenme ve eğitime önemli derecede ihtiyaç duyacaklardır. Eğitim ve öğretim kurumları nitelik değiştirecektir. Artan yetişkin eğitimi ihtiyacını karşılayabilmek için, işyerleri de yoğun olarak eğitim-öğretim faaliyetlerine katılacaklardır. Bilgi toplumunda daha fazla sofistike bilginin insanlara verilmesi gerekecektir. Eğitilmiş kişinin tanımı da önemli ölçüde değişecektir. Geleneksel tanımıyla, belli bir bilgi stokuna erişmiş insanın yerini, bilgi elde etme yöntemlerini bilen insanlar alacaktır. Hayat boyu eğitim sloganı, 21. yüzyılın en önemli eğitim sloganı olacaktır. Okulun sosyal pozisyonu ve rolünde de önemli değişiklikler olacaktır. Okul, önemli bir kuruluş olmakla birlikte, henüz vatandaş sayılmayan gençlerle ilgilenmektedir. Bu insanların henüz sorumluluğu yoktur ve işgücüne katılmamışlardır. Bilgi toplumunda okul artık yetişkinlerin de kuruluşu haline gelmekte, özellikle ileri eğitim almış yetişkinlere de hitap etmektedir (Drucker, 1994, akt: Özdemir, 2000, s.21-22).

“Eğitimimiz bize bilgileri birbirine bağlamayı değil, birbirinden ayırmayı, bölümlmeyi ve yalıtmayı öğrettiği için bunlar bütün olarak anlaşılabilir bir yap-boz

oluşturmaktadır. Disiplinler arası etkileşimler, karşı etkiler, bağlamlar, *no man's land*' in içinde bulunan karmaşıklıklar görünmezleşirler” (Morin, 2003, s.21).

Bilgi çağının okulu, topluma ve çevreye daha açık olmalı, daha çok bireyselliğe yer vermeli ve dolayısıyla daha çok çeşitliliği barındırabilmelidir. Bilgi çağının eğitimi, toplumların birbirine kalın sınırlarla kapalı olduğu ve birbirleri arasında etkileşimin daha az olduğu dönemlerdeki gibi ağırlıklı olarak belirli değerleri aktaran ve önceki kuşakların yaptıklarını yineleyen değil, yeni şeyler yapabilme yeteneği olan insanları yetiştirmeyi temel amaç edinmelidir. Dolayısıyla bilgi çağındaki eğitim ve öğretim etkinlikleri, bireyleri her an değişen koşullara uyum sağlayacak şekilde donatmalıdır. Bu çerçevede etkili okuma yazma, konuşma, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme, araştırma yapma ve nasıl öğrenileceğini öğrenme gibi becerilerin kazandırılması üzerinde önemle durulmalıdır (Erdoğan, 2000, s.222).

Helvacı'nın (2005) McLaughlin'den (2000) aktardığına göre, günümüz okullarında yaygın olarak okul geliştirme, reform ve yeniden yapılanma isteği önceki yıllara göre çok hızlı artış göstermektedir. Kuramların amacı okullarda etkili bir değişime yol açmaktır. Bazı kuramlar toplum gelişimi üzerinde odaklanırken diğerleri önemli olanın ise etkili bir okul reformu olduğunu önerirler. Bazıları da beyin gücüne dayanan öğrenme gibi daha belirli konularda yoğunlaşmaktadır (s.207-208).

Özden'e göre (2008), okul, öğrencilere onların zihinlerini zorlayıcı etkinlikler hazırlamalıdır. Bu etkinlikler onları düşünmeye iten, neden-sonuç ilişkilerini kurduran, fikir ve olguları değişik biçimlerde ilişkilendiren, toplumsal değerlerin önemini vurgulayan nitelikte olmalıdır (s.159).

Bilgi toplumunda okul yöneticisinin ve öğretmenin rollerinde önemli değişiklikler meydana gelecektir. Okul yöneticisinin geleneksel yönetim anlayışı değişecek, bilgiyi üretme ve bilgiyi etkili bir şekilde kullanma, yönetim yaklaşımının temelini oluşturacaktır. Öğretmenin bilgiyi sunma konusundaki tek otorite olma rolü de tamamen değişecektir. Özellikle değişik işletmelerin eğitim-öğretim piyasasına girmesi öğrenenleri, okul öğretmenleri dışında farklı öğrenme kaynaklarına yöneltecektir. Bilgi toplumunda birey, öğretmenin dışında birçok kaynaktan bilgiye ulaşma yollarını öğrenecektir (Çelik, 2002, s.135).

2.5.1. Öğrenen okul

Fındıkçı' ya göre (2004), bilgi toplumuna geçiş sürecinin başladığı günümüzde bilgi, temel güç ve ana sermaye halini almıştır. Klasik okul örgütü ise bu duruma cevap vermekten uzaktır. Bilgi insanının yetiştirilmesi aktif katılımın ve bireysel sorumluluğun ön planda olduğu , öğretme değil öğrenmenin önem taşıdığı, eğitimin amaçlarının belirli bir ideoloji değil, bilgiye ulaşma ve kendini geliştirme amacına yönelik belirlendiği okullarla mümkün olabilecektir (s.148-149).

“Günümüz okullarının, çağın beklentisi olan çıktıları topluma verebilmeleri için öğrenen örgütlere dönüşmeleri bir zorunluluktur” (Sezik, 2005, s.31). “Geleceğin okulu, öğrenen okuldur. Öğrenen okulun, kusuru sıfıra yaklaşan bir eğitim süreci için, sistem yaklaşımına uygun ve kendine özgü bir yapısı; olumsuzluk kuramına uygun ve takım çalışması yapan bir yönetimi; bürokrasiyi ortadan kaldıran özerk bir işleyişi olacaktır” (Başaran, 2000, s.31). Yumuşak, Yıldız ve Yıldız’a göre (2012), eğitim örgütlerinin öğrenme hız ve kapasitelerinin değişim hız ve kapasitesine uygun olmaması sonucunda, bu tür örgütlerin öğrenen birer örgüte dönüşmeleri oldukça zordur (s.225).

Öğrenen okul değerlerle yönetilir. Öğrenmenin temeli bireysel, bireyler arası ve toplumsal temelleri olan bir yapıdadır. Eğitimin amacı pasif değil, aktif öğrenenler ortaya çıkarmaktır. Öğrenen okul aktif öğrenenler oluşturmada kritik bir adım olabilir. Öğrenen okulun amaçlarını; değerlerin yönettiği bir öğrenme, bütüncül öğrenme ve bilişsel farklılığın kodlanması olarak sıralayabiliriz. Öğrenen okul pedagoji, program ve değerlendirme uygulamalarıyla karakterize edilmiştir. Bu uygulamalar öğrenme süreçleriyle entegre olmuşlardır (Ürk, 2004, s.43).

Fındıkcı ’ya göre (2004), öğrenen okulda eğitim sistemi, öğretim kadrosunu bağlayıcı bir nitelikte değil, yeni arayışlara yönlendirici esnekliktedir. Çünkü, eğitimde temel amaç kendisi, içinde bulunduğu toplum ve giderek küçülen dünya ile barış içinde olan ve potansiyelini en verimli biçimde kullanabilen bireylerin yetişmesini sağlayacak uygun ortamlar hazırlamaktır. Öğrenen okul, alanı ile ilgili yeni bilgilere ulaşma çabası içinde olan, kendini geliştirmeyi ve hayat boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getiren öğretim ve yönetim kadrosunun bir eseridir (s.150-151).

Öğrenen okulda tüm bireylerin bir bütün olarak örgütsel öğrenme sürecine katılması, örgütsel beyin özelliği kazandırılmasına yardımcı olur. Örgütsel beyin örgütsel düzeyde en işlevsel özelliği, birbirini tamamlayan örgüt üyelerinden oluşmasıdır. Bu durum, birlikte öğrenmeyi ve uygulamayı ve sinerji yaratılmasını sağlar. Eğitim kurumları açık sistem özelliği taşıdığından ve çevreyle etkileşimi yüksek düzeyde olduğundan, bireysel öğrenmeden örgütsel öğrenmeye geçiş bu kurumlarda daha fazla önem taşımaktadır (Çalık, 2003, s.128).

Güleş’in (2007), Ünal’dan (1999) aktardığına göre, öğrenen okulların sahip olduğu bazı özellikler şunlardır: Öğrenen okulun her kademesinde çalışanlar okulu iyileştirmek, problemleri çözmek amacıyla yetkilendirilir ve bu çalışanların takım çalışması içinde görüşlerine başvurulur. Çalışanlar kendilerini geliştirmeleri amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine gönüllü olarak katılırlar. Problemlerin tanımlanması ve çözülmesinde hızlı ve etkili davranışlar gösterilir. Sürekli yapılan

toplantılarda okulun geliştirilmesine dönük ortak kararlar alınır ve bu kararlar uygulanır (s.63).

Töremen'e göre (2011), okulun vurgulanması gereken bazı özellikleri şunlardır: Herkesin olduğu gibi kabul edilmesi ve değerli olduğu düşüncesi, bireysel kapasite ve başarı, iddialı olma ve kendine güvenme, sorumluluk ve özerklik için güçlendirme, vizyon ve hedef, personel ilgisi, kalite için araştırma, ebeveyn katılımı ve toplum ilgisidir (s.117-121).

Aytaç'a göre (1999), okulun öğrenen bir örgüte dönüştürülmesinde, birtakım koşulların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu koşullardan bazıları şunlardır: Okulun örgütsel amaç, vizyon ve temel değerlerinin paylaşılması gerekir. Öğretmen ve okuldaki diğer personelin gelişimlerine yardımcı olacak ortam sağlanmalıdır. Takım çalışması sağlanmalı ve geliştirilmelidir. Öğrenen okul düşüncesinin herkes tarafından benimsenmesi sağlanmalıdır (s.78).

Çelik'e göre (2003), okul içindeki yapı, strateji, politika ve kaynakların örgütsel öğrenme süreci üzerinde olumlu bir etkisi bulunmalıdır. Aşağıdaki çizelgede örgütsel öğrenmeyi oluşturan okul koşulları açıklanmıştır (s.149).

Tablo 4

Örgütsel Öğrenmeyi Oluşturan Okul Koşulları

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

Kaynak. Çelik, V. (2003). Eğitimsel liderlik. Ankara: Pegem A

2.5.2. Öğrenen okul kültürü

Çelik'e göre (2000), bilgi toplumunda toplumsal yapı ile birlikte toplumsal kurumlar da hızlı bir değişim sürecinden geçmektedirler. Önemli toplumsal kurumlardan olan eğitim örgütlerinin bilgi toplumundaki rolü çok değişik olacaktır. Bilgi toplumunun okulu, kendini yeni gelişmelere sürekli olarak açık tutmak zorundadır. Böyle bir toplumda, okulun sahip olduğu örgütsel kültür, bilimsel gelişmelere ve yeniliğe açık, insan kaynaklarına değer veren ve bireyin kendini gerçekleştirmesine

imkan tanıyan bir örgütsel kültür olmalıdır (s.134). “Kültür, bir okulda hemen bütün süreç ve uygulamalarda etkili olan bir faktör olarak görülebilir. Yani okulla ilgili hiçbir konu, kültürün dışında değildir” (Şişman, 2002, s.180).

Okul kültürü, okulun her çocuğa sağladığı imkanların kalitesi üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bir bütün olarak okul ve sınıf iklimi doğrudan öğretim ve öğrenim üzerinde etkilidir. Araştırmalar öğrencilerin akademik başarısı üzerinde sınıf ikliminin önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Kurum geliştirme programları, günlük davranışı düzenleyen prosedür ve kurallarla olduğu kadar okul içinde uygulanan normlar ve değerlerle de ilgilenmektedir (Helvacı, 2005, s.163).

“Öğrenen okul değerlerle yönetilir. Bireylerde kapasite kaynakları konusunda farklı bir vizyon yaygınlaştırmak amacıyla öğrenen okullarda değerler oldukça dikkatle seçilir. Eğitimin amacı pasif değil, aktif öğrenenler ortaya çıkarmaktır. Öğrenen okul, aktif öğrenenler oluşturmada kritik bir adım olabilir” (Töremen, 2011, s.133).

Şişman’a göre (2002), etkili bir öğrenme iklimi ile ilgili bazı özellikler şunlardır: Okul misyonu herkes tarafından bilinir. Öğrenci başarısı yüksektir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin morali yüksek düzeydedir. Okuldaki sorunların çözüm sürecinde herkesin katılımı vardır. Okulun yaptıkları çevre tarafından destek görür. Okuldaki herkes birbirine güvenir ve sorumluluktan kimse kaçmaz (s.191-192).

Öğrenen örgüt kurmada ve bu örgütü geliştirmede, öğrenen örgüt kültürü büyük önem taşımaktadır. Bu tür örgütlerde, risk alma, yeni fikirler ve ürünler ortaya koyma, örgüt içi bütünleşmeye yönelik eylemler teşvik edilir. Yapılan hatalar hoşgörü ile karşılanır, bireyler eleştirilere açıktırlar ve yapılan hatalar gelişim için bir fırsat olarak değerlendirilir.

Arıkan’a göre (2001), öğrenen bir örgüt, yeniliği teşvik eder ve ödüllendirme mekanizmasına başvurur. Risk alma, karşılıklı iletişim, araştırma ve denemeler teşvik edilir. Hataların öğrenme için birer fırsat olarak değerlendirildiği bu tür örgütlerde hatalar paylaşılır (s.476).

2.5.3. Öğrenen okulda yöneticiler ve liderlik

“Geleceğin eğitim liderinden beklenen önemli rollerden biri, entelektüel sermayeyi yönetmektir. Başka bir ifadeyle insan kaynaklarının geliştirilmesidir. Okul

yöneticisinin her öğretmeni bir entelektüel kaynak olarak görmesi gerekir. Entelektüel sermayenin yönetiminde öğrenen lider rolü ön plana çıkmaktadır” (Çelik, 2003, s.246). Erdoğan’a göre (2000), okul yöneticisi için yönetim biliminin ortaya koyduğu temel ilke, bilgi ve becerilere sahip olmak yeterli değildir. Okul yöneticisi bir öğretim lideri olmalıdır (s.165).

Okul müdürü, okul için gerekli insani, finansal, maddi kaynakların sağlanmasından ve bunlar aracılığıyla öngörülen ürünlerin üretilmesinden, okul çalışanlarının ve öğrencilerin performansından sorumlu olan kişidir. Ancak okulun toplam performansı, her şeyden önce okul içinde çalışan insanların performansına bağlıdır. Böylece okul müdürü, öncelikle okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için diğer insanların sahip oldukları bedensel ve zihinsel güçler yanında onların gönül güçlerini de harekete geçirmesi gereken kişi olmaktadır (Şişman, 2002, s.136).

“Öğrenen okulda karşılaşılan çeşitli engelleri yıkmak, problemleri ortadan kaldırmak, öğretmenleri, personeli ve öğrencileri öğrenmeye motive etmek ve ortak bir vizyon belirleyebilmek için iyi yetişmiş, güçlü eğitim yöneticilerine ihtiyaç vardır” (Töremen, 2011, s.119). Çelik’e göre (2003), öğrenen lider, öğrenen okulu oluşturabilen kişidir. Öğrenen okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencileriyle sürekli olarak grup halinde öğrenen ve kendini geliştiren yönetici olacaktır. Öğrenen lider, okulun beyin enerjisi olarak nitelendirilebilecek grup enerjisinden yararlanmaya çalışır (s.247).

Nereye gittiğini bilen ve bu uğurda baş koymuş liderlerin yerini hiçbir şey alamaz. Bir okulda değişimin gerçekleştirilebilmesi için müdür ya açık ve proaktif bir liderlik sergilemeli ya da onun adına hareket edecek insanları güçlendirmelidir. Bir okulda müdür, değişim ihtiyacını fark etmedikçe ve değişimi meydana getirecek hareketleri onaylayıp desteklemedikçe önemli bir değişim gerçekleştirilemez. Bundan dolayı okullarda veya başka kurumlarda sıkıntılar ortaya çıktığında ki her zaman çıkar; şevk azaldığında ki kesindir; cesaretler kırıldığında ki çok sıklıkla olur; herkesin, değişimin baş destekçisi veya öncüsü olarak algıladığı, cesaret, destek ve yönlendirme beklediği kişiler olmadan gerçekleştirilen değişim ya hiç yoktur ya da çok azdır. Herkesçe bilinen, güçlü bir lider olmadan bir değişim gerçekleştirmek imkansızdır (Schlechty, 2005, s.190).

“Okul yöneticisi, okul içi değişkenleri de örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesi doğrultusunda kullanabilmeyi başarmalıdır. Okulda örgütsel öğrenme için anlaşılır bir vizyon ve misyon geliştirmelidir. Okuldaki bütün personel, okulun gelecekteki resmini bu paylaşılan vizyon içinde görebilmelidir” (Çelik, 2003, s.140-141). Teare ve Dealtry’ye göre (1998), öğrenen okulda lider olan yöneticilerin model olma, sağlayıcılık, sistem yaratıcılığı ve destekleyicilik olmak üzere dört önemli rolü bulunmaktadır (s. 48).

2.5.4. Öğrenen okulda öğretmenler

“Öğrencileri bilgi çağında başarılı kılacak donanımına sahip kişiler olarak yetiştirmek temelde öğretmenin görevidir. Öğretmenin, bu görevi başarıyla gerçekleştirecek kapasitede yetiştirilmesi ve mesleğini profesyonelce icra edebileceği koşulların sağlanması gerekir” (Özden, 2008, s.24). Schlechty’e göre (2005), öğretmenlerin kendilerini bir oyuncu olarak değil bir lider olarak görmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin görevi, öğrencilerden öğrenmelerini beklenen şeyleri öğrenmeleriyle sonuçlanacak ve enerjilerini gönüllü olarak harcayacakları türden çalışmalar tasarlamak olmalıdır. Öğrencilerin kendilerine liderlik edilmediğinde yapamayacakları çalışmalara liderlik etmek öğretmenliğin önemli kısmını oluşturmaktadır (s.139).

Öğrenen öğretmen, okulun araştırma ve öğrenme kapasitesini geliştirir. Okul örgütü ve yapısı kaçınılmaz olarak sınıf içerisinde bütün yönleriyle ortaya çıkar, öğretmenler sınıflarının kapasitelerini etkileyen uygulama ve konuları belirleyeceklerdir. Kurulacak bir öğrenme topluluğu her düzeyde bir girişim sürecini başlatarak öğrenmeyi yaygın hale getirebilir. Öğretmenler örgütsel öğrenmeye sınıflarını okulun diğer sınıflarından ayıran bir sınır belirledikleri ve okulun kolektif bilgisine katkıda bulundukları zaman örgütsel öğrenme sürecine katılırlar (Levitt ve March, 1988; akt. Töremen, 2011, s.99).

Fındıkçı’ya göre (2004), bilgi insanı – bilgi örgütü- bilgi toplumu bağının kurulması bilgi toplumunda zorunlu bir hale gelmektedir. Bu süreçte hem eğitim sistemi hem de okul ve öğretmenlerin alması gereken rol açıktır. Her şeyden önce öğretmenlerin klasik rollerinden arınmaları ve bilgiye dayalı olan yeni toplumsal yaşam biçiminin gerektirdiklerini kendi yaşantılarında da gerçekleştirmelere beklenmektedir (s.86). Gordon’a göre (2005), öğretmenler, yeni düşünce ve sezgilerini paylaşarak, yeni öğrenme becerilerini göstererek, başarılı deneyimlerini başkalarıyla paylaşarak okullarında etkili olabilirler (s.262).

Okulun örgütsel öğrenme derecesi, okulun kaliteye bakış açısını da yansıtır. Bir okulda öğretmenler arasında ciddi bir kalite bilinci oluşmamışsa, bu okulda ileri bir öğrenme kültüründen bahsedilemez. Öğretmenlerin eğitimin kalitesini artırma konusundaki inançları, onları grup halinde öğrenmeye zorlar. Okulun kalitesini yükseltme, grupsal bir çabayı gerektirir. Birkaç öğretmenin eğitimin kalitesine önem vermesi ve ciddi bir öğrenme eğilimi duyması, örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için yeterli değildir. Okuldaki yönetici ve öğretmenlerin tümü eğitimin kalitesine önem vererek, örgütsel öğrenmeyi okul kültürünün başat bir değeri haline getirebilir (Çelik, 2000, s.142-143).

Helvacı'ya göre (2005), öğrenen örgütün en önemli niteliği personel yeterliğidir. Öğretmenlere kişisel gelişim ve öğrenme için fırsatlar sunmak öğretmenlere önemli bir hizmettir. Politika ve uygulama arasında bağlantıyı sağlayan öğretmendir ve öğretmenin kişisel anlamda üstünlüğü okulda problem çözmenin temeli haline gelmektedir (Helvacı, 2005, s.163). “Öğretmenlik rolünde danışmanlık özelliğinin belirginleşmesi nedeniyle insan ilişkilerinin, en az yönetici kadar, öğretmen için de büyük önem taşıması söz konusu olacaktır” (Fındıkçı, 2004, s.140). “Birçok eğitimci, bilgi toplumundaki eğitim sisteminin temel amacını, öğrencilere bilgi toplumunda oynayacakları sorumlu ve bağımsız rollere hazırlanma olarak görmektedir (Barzilai ve Zohar, 2008, s.36).

Yönetici ve öğretmenlerin, eksikliklerini giderebilmek için yoğun olarak hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmaları, bireysel, grup ve örgüt düzeyindeki öğrenmeye destek olmaları gerekmektedir. Yönetici ve öğretmenin kendini geliştirme isteği, öğrenciye daha iyi eğitim hizmeti vermek içindir. Örgütsel öğrenme de öğrencinin istenen niteliklere sahip olarak yetişmesini amaçlamaktadır (Töremen, 2011, s.103).

2.5.5. Öğrenen okulda öğrenciler

“Öğrencilerini dinlemeye ve kendilerini onların yerine koymaya istekli öğretmenler, öğrencilerinin inanç ve değerlerinden etkilenir. Son yıllarda müzikten insan haklarına, davranıştan para ve evlilik konularına kadar gençlerin yetişkinleri etkilediği bir gerçektir. Yetişkinler gençlerin yenilikçi değerlerinden çok şey öğrenebilirler” (Gordon, 2005, s.250). “Yirmi birinci yüzyılda değer verilen öğrenme, evrensel değerler ve toplumsal gerçeklikler doğrultusunda verileri organize etmek ve onları sorunların çözümünde kullanabilmek olacaktır. Okula düşen, öğrencilere öğrenme olanakları sunmaktır, onlara zihinlerini zorlayıcı etkinlikler hazırlamaktır” (Özden, 2008, s.159).

“Herkesin eğitim geçmişinde oluşması zorunlu olan bu durum, başarı ve öğrenme için gerekli şartlardandır”. (Nixon,1996; akt. Töremen, 2011, s.118). “Öğrenme liderliğinin esas hedefi, öğrenci başarısının artırılmasıdır. Okul yöneticisi ve öğretmenlerinin öğrenmesi ve hep birlikte öğrenen bir oklu kültürünün oluşturulması, sonuçta öğrencinin başarısına yansımacaktır. Öğrenen okul yöneticisi ve öğretmeni, öğrenen öğrenciyi oluşturacaktır” (Çelik, 2003, s.238). Öğrenen okulda öğretmenler ve

öğrenenler ayrımı yoktur. Okul müdüründen hademesine, öğrencisine ve velisine kadar herkes öğrenendir (Fındıkçı, 2004, s.15).

Özden'e göre (2008), öğrenmeyi öğrenme düşünsel bir etkinliktir ve öğrencilere kazandırılması gereken en önemli şey öğrenme istek ve arzusudur. Bu bağlamda ders programlarının içerik ve sunumların hazırlanmasında şu unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır: Düşünmeyi öğrenme, bilgiyi üretme, problemleri çözme, sağlıklı iletişim, benlik gelişimi ve bireysel çalışma (s.77-79).

2.5.6. Öğrenen okul olmanın önündeki engeller

Güleş'in (2007) Barutçugil'den (2004) aktardığına göre, bir kurumun öğrenen örgüte dönüşmesini engelleyen bir takım faktörler bulunmaktadır. Özgün düşüncelere değer vermeden yerleşik düşüncelere bağlı kalmak, kısa dönemli bir bakış açısıyla çalışanların eğitimlerini azaltmak ve bu eğitimleri önemsememek, stratejik düşünme için zaman ayırmadan sistem ve prosedürler üzerinde fazla durmak bu faktörlerden bazılarıdır (s.79-80).

Çelik'e göre (2003), her örgütte bir takım öğrenme yetersizlikleri yaşanabilir. Öğrenen okul olma yolundaki engellerden bazıları şunlardır: Katı bürokratik yapı, zayıf bir öğrenme kültürü, kısa dönemli düşünme, tecrübeye dayalı olarak bilgi üretmeye çalışma, öğretmenlerin öğrenmeye karşı düşük motivasyonu ve okulun çevresel yapısının öğrenmeye kapalı olması (s.125-126).

Sarımehmetoğlu'na göre (2007), öğrenmenin engelleri kimilerine göre hastalıkları bulunmaktadır. Bu hastalıklardan bazıları şunlardır: Sorunu kabul etmeme veya görmeme, bilgiyi paylaşmama, ilişkilendirememe, gerekli olan bilginin üretilmesini engelleme, sistemi anlamama, geçmişte elde edilen başarıların arkasına sığınma, eğitim aracılığıyla öğrenmenin gerçekleşeceğini düşünme, sorunlar ile kişileri birbirine karıştırma (s.22).

Bursalıoğlu'nun (2005) Miles'dan (1968) aktardığına göre, Okulda yeniliğin uygulanmasını engelleyen etkenlere ilişkin bir olay incelemesi aşağıdaki sonuçları vermiş bulunmaktadır: Üyelerin uygulanacak yenilik konusunda yeter derecede

aydınlanmamış , üyelerin planlanan yeniliği uygulayacak güçte olmayışı, yeniliğin uygulanmasını sağlayacak araç ve gereçlerin yokluğu, sistemdeki koşulların uygulanması düşünülen yeniliğe ters düşmesi ve böyle sürmesidir. Sonuncu ve en önemli engel ise, yönetici kadronun etkisidir (s.153).

2.5.7. Öğrenen örgüt olarak meslek liseleri

“Öğrenme-öğretme süreçleri, yöneticilik ve liderlik hakkındaki yeni değerlerin yeni özellikler ve okulun özgün koşullarıyla yoğrulması sonucu geliştirilen bir vizyon, tüm olumsuzluklara ve yetersizliklere rağmen öğretmen ve öğrencisiyle okuldaki herkesin enerjilerinin bir hedefe odaklanmasını sağlayacak bir tutkuyu ateşler” (Özden, 2008, s.35). Gelişen teknolojiye paralel olarak teknik iş gücüne olan ihtiyacın karşılanması, bireylerin var olan üretim kapasitelerinin istenen düzeye gelmesi, işsizlik probleminin belli ölçüde çözüme kavuşturulması noktasında önemli bir role sahip olabilir.

Boztepe ‘nin (2007) Yuca’dan (2004) aktardığına göre, mesleki ve teknik okulların, öğrenen okula dönüştürülmesi için yapılması gerekenler, öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen örgüt özellikleri göz önüne alınarak şöyle belirlenebilir: Öğrenmeye yönelik okul kültürünün kurulması, öğrenmeyi destekleyen bir yönetim anlayışının belirlenmesi, öğrenmeye yönelik isteklilik, öğrenciyi merkeze alan bir düşüncenin geliştirilmesi, paylaşılan bir vizyonun ortaya konulması (s.67).

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve araştırma grubu, araştırma grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerle ilgili genel bilgiler, veri toplama aracı, verilerin analizi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği, genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalara “tarama araştırmaları” denir (Fraenkel ve Wallen, 2006, akt. Büyüköztürk ve ark., 2008).

3.2. Evren ve Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı meslek liselerinde 2012-2013 Eğitim Öğretim yılında görev yapan 87’si yönetici ve 389’u öğretmen olmak üzere toplam 476 kişi oluşturmaktadır. Araştırma grubunun seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubu, seçkisiz olmayan (nonrandom sampling) yöntemlerden uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemiyle seçilmiştir. Araştırma grubu araştırmacı tarafından 305 öğretmen ve 69 yöneticiye görev yaptıkları okula gidilerek dağıtılmıştır. Dağıtılan ölçeklerden 316 tanesi geri gelmiştir. Geri gelen ölçeklerden 14 tanesi yanlış veya eksik doldurulduğundan kapsam dışı bırakılmış, 302 ölçek araştırma kapsamına alınmıştır.

3.3. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

Araştırma grubuna ait görev unvanı, cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, mezuniyet, öğrenim durumu, branş, kaç tane hizmet içi kursa katıldığı, yöneticilikteki kıdem eğitim yönetimi konusunda eğitim alınıp alınmama durumuna ait bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5

Demografik özellikler

Demografik Özellikler	Seçenekler	n	%
Görev Unvanı	Yönetici	54	17.9
	Öğretmen	248	82.1
Cinsiyet	Kadın	180	59.6
	Erkek	122	40.4
Medeni Durum	Evli	238	78.8
	Bekar	64	21.2
Yaş	20-25	17	5.6
	26-30	50	16.6
	31-35	74	24.5
	36-40	68	22.5
	41 ve üstü	93	38
Mesleki Kıdem	5 yıl veya daha az	58	19.2
	6-10	83	27.5
	11-15	64	21.2
	16-20	76	25.2
	21 yıl veya daha fazla	21	7
Mezuniyet	Eğitim Enstitüsü	17	5.6
	Eğitim Fakültesi	193	63.9
	Fen Edebiyat Fakültesi	60	19.9
	Diğer	32	10.6
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	5	1.7
	Lisans	247	81.8
	Yüksek Lisans	50	16.5
Branş	Kültür	187	61.9
	Meslek	115	38.1
Hizmet İçi Kurs	0-2	72	23.8
	3-5	124	41.1
	6-8	68	22.5
	9 veya daha fazla	38	12.6
Yöneticilikteki Kıdem	1-5 yıl	24	43.6
	6-10 yıl	16	29.1
	11-15 yıl	5	9.1
	16 yıl ve üzeri	10	18.2
Eğitim Yönetiminde Eğitim Alma Durumu	Evet	27	49.1
	Hayır	28	50.9
TOPLAM		302	100

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada meslek liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin algılama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Watkins ve Marsick (1997) tarafından geliştirilen ve Basım, Şeşen ve Korkmazıyrek (2007)

tarafından Türkçeye uyarlanan Öğrenen Örgüt Boyutları Anketi (Dimensions of The Learning Organization Questionnaire – ÖÖBA) kullanılmıştır.

ÖÖBA, 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 şekildedir: Sürekli öğrenme, diyalog ve öğrenme, takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, ortak vizyon ve yetkilendirme, sistemler arası bağlantı, destekleyici liderlik.

Ankette kullanılan ölçeğin geçerliliğini test etmek üzere, Basım ve Şeşen (2007) tarafından ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. ÖÖBA'nın yedi boyutlu yapısının var olup olmadığını ölçmek üzere yedi boyutlu bir model test edilmiştir. Faktör analizi bulgularından, ÖÖBA'nın yedi faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 16'de ki gibidir.

Tablo 6

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

	Δx^2	df	$\Delta x^2/df$
Öğrenen Örgüt Boyutları Anketi	198.99	70	2.84

Kaynak. Basım, N., Şeşen, H., Meydan, C. H. Öğrenen örgüt algısının örgüt içi girişimciliğe etkisi: Kamusal bir araştırma, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64 (3), 28-44

Bu çalışma için yapılan uyarlama çalışmasında 72 örnekleme ulaşılarak ölçeğin güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ankette kullanılan ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık katsayısı ile analiz edilmiştir. Bunun için güvenilirlik analizi yapılarak Cronbach's Alpha değeri hesaplanmıştır. Elde edilen Cronbach's Alpha (α) değerine göre sonucun güvenilir olup olmadığına karar verilmiştir.

α değeri, $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise güvenilir değil
 $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise düşük güvenilirlikte
 $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise oldukça güvenilir
 $0,80 \leq \alpha \leq 1,00$ ise yüksek güvenilirdir.

Öğrenen Örgüt Boyutları Anketi'nde yer alan bir maddenin yapılan güvenilirlik testinde, anlaşılmasında sıkıntı olduğu gözlenmiş ve anketten çıkarılmıştır. Anketin geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır.

Tablo 7

Ölçeğin Boyutları ve Bu Boyutlara Ait Maddeler ve Cronbach's Alpha Katsayıları

Faktörler	Maddeler	Cronbach Alpha
Sürekli Öğrenme	1,2,3,4,5,6,7	.933
Diyalog ve Öğrenme	8,9,10,11,12,13	.928
Takım Halinde Öğrenme	14,15,16,17,18,19	.956
Paylaşılan Sistemler	20,21,22,23,24,25	.921
Ortak Vizyon ve Yetkilendirme	26,27,28,29,30	.921
Sistemler Arası Bağlantılar	31,32,33,34,35,36	.918
Destekleyici Liderlik	37,38,39,40,41,42	.919

Yapılan çalışmalar sonucu anket 42 madde olarak düzenlenmiş ve ankete katılanlardan 42 tane yargı cümlesine hangi oranda katıldıklarını 5'li Likert tipi ölçek üzerinde, "hiçbir zaman (1)", "nadiren (2)", "bazen(3)", "genellikle (4)", "her zaman (5)" arasında değişen bir sıklık aralığında işaretlemeleri istenmiştir. Örgütte her bir boyutun en üst değere yaklaşık olması, öğrenen örgüt yapısının var olduğunu göstermektedir. Ölçeğe uygulanan Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 8

Ölçeğe uygulanan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Faktörler	X	S	Z	(p)
Sürekli Öğrenme	3.15	.72	1.09	.18
Diyalog ve Öğrenme	3.40	.79	1.30	.06
Takım Halinde Öğrenme	3.18	.90	1.35	.05
Paylaşılan Sistemler	3.17	.86	1.27	.08
Ortak Vizyon ve Yetkilendirme	3.15	.89	1.28	.08
Sistemler Arası Bağlantılar	3.17	.93	1.12	.16
Destekleyici Liderlik	3,30	,91	1,11	,17

Aritmetik ortalamalar değerlendirilirken, aşağıdaki aralıklar göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 9

Aritmetik ortalamaları değerlendirme aralıkları

Verilen Ağırlık	Seçenekler	Sınırı
1	Hiçbir zaman	1,00-1,79
2	Nadiren	1,80-2,59
3	Bazen	2,60-3,39
4	Genellikle	3,40-4,19
5	Her zaman	4,20-5,00

3.5. Verilerin Analizi

Anketlerin uygulanması sonucu elde edilen veriler SPSS 16.0 programına aktarılmıştır. Öncelikle araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeylerini belirlemek amacıyla frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. İstatiksel analizler verilerin normal dağılıma uyup uymamasına göre parametrik ve non-parametrik olarak iki kısma ayrılır. Bu nedenle bu çalışmada ilk olarak Kolmogorov-Smirnov testi ile verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiştir. Unvan, cinsiyet, medeni durum, branş, yöneticilikte eğitim alma değişkenlerine göre ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız grup t testi (Independent Samples T-Test) uygulanmıştır. Yaş, mesleki kıdem, mezuniyet, öğrenim durumu, hizmet içi kurs sayısı ve yöneticilikteki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı ise tek yönü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak test edilmiştir. ANOVA testi sonucu anlamlı çıkan maddelere ise hangi boyutlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla HSD Tukey Testi yapılmıştır.

Yapılan tüm istatistiksel çalışmalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Dolayısıyla çalışmadaki analiz sonuçları %95 güven seviyesinde yorumlanmıştır. Anketten elde edilen sonuçlar, tablolar üzerinde düzenlenerek yorumlanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular

Yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri, yedi boyut olan; “sürekli öğrenme, diyalog ve öğrenme, takım halinde öğrenme, paylaşılan sistemler, ortak vizyon ve yetkilendirme, sistemler arası bağlantılar, destekleyici liderlik” boyutlarında toplam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Bu amaçla hesaplanan ortalama ve standart sapmalar aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

4.1. Yöneticilerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algı Düzeyleri İle İlgili Bulgular

Tablo 10

Yöneticilerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algı Düzeyleri İle İlgili Ortalama ve Standart Sapmalar

Faktörler	n	X	SS
Sürekli Öğrenme	54	3.47	1.01
Diyalog ve Öğrenme	54	3.57	1.10
Takım Halinde Öğrenme	54	3.39	.94
Paylaşılan Sistemler	54	2.98	.95
Ortak Vizyon ve Yetkilendirme	54	2.45	.81
Sistemler Arası Bağlantılar	54	3.05	.92
Destekleyici Liderlik	54	3.07	.92

Tablo 10’da yöneticilerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile ilgili, boyutlarda toplam puan üzerinden hesaplanan ortalama ve standart sapmalar görülmektedir. Buna göre “sürekli öğrenme” boyutunun genel ortalaması 3.47, “diyalog ve öğrenme” boyutunun genel ortalaması 3.57, “takım halinde öğrenme” boyutunun genel ortalaması 3.39, “paylaşılan sistemler” boyutunun genel ortalaması 2.98, “ortak vizyon ve yetkilendirme” boyutunun genel ortalaması 2.45, “sistemler arası bağlantılar” boyutunun genel ortalaması 3.05, “destekleyici liderlik” boyutunun genel ortalaması 3.07’dir. Ortalamalara bakıldığında, yöneticilerin takım halinde öğrenme, paylaşılan sistemler, ortak vizyon ve yetkilendirme, sistemler arası bağlantılar, destekleyici liderlik boyutlarına “bazen” katıldıkları, sürekli öğrenme, diyalog ve öğrenme boyutlarına “genellikle” katıldıkları görülmektedir.

4.2. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algıları İle İlgili Bulgular

Tablo 11

Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algıları İle İlgili Ortalama ve Standart Sapmalar

Faktörler	n	X	SS
Sürekli Öğrenme	248	3.08	.96
Diyalog ve Öğrenme	248	3.37	.93
Takım Halinde Öğrenme	248	2.68	1.06
Paylaşılan Sistemler	248	2.66	.87
Ortak Vizyon ve Yetkilendirme	248	2.21	.72
Sistemler Arası Bağlantılar	248	2.65	.91
Destekleyici Liderlik	248	2.78	.87

Tablo 21’de öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile ilgili, boyutlarda toplam puan üzerinden hesaplanan ortalama ve standart sapmalar görülmektedir. Buna göre “sürekli öğrenme” boyutunun genel ortalaması 3.08, “diyalog ve öğrenme” boyutunun genel ortalaması 3.37, “takım halinde öğrenme” boyutunun genel ortalaması 2.68, “paylaşılan sistemler” boyutunun genel ortalaması 2.66, “ortak vizyon ve yetkilendirme” boyutunun genel ortalaması 2.21, “sistemler arası bağlantılar” boyutunun genel ortalaması 2.65, “destekleyici liderlik” boyutunun genel ortalaması 2.78’dir. Ortalamalara bakıldığında, öğretmenlerin ortak vizyon ve yetkilendirme boyutuna “nadiren” katıldıkları, diğer boyutlara ise “bazen” katıldıkları görülmektedir.

4.3. Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Yönetici Veya Öğretmen Olma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 12

Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Yönetici Veya Öğretmen Olma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Maddeler	Faktörler	Ünvan	n	X	SS	t	sd	p
M1-M7	Sürekli	Yönetici	54	3.47	.778	3.684	72.431	.000
	Öğrenme	Öğretmen	248	3.08	.693			
M8-M13	Diyalog ve	Yönetici	54	3.57	.909	1.691	69.867	.092
	Öğrenme	Öğretmen	248	3.37	.756			
M14-M19	Takım Halinde	Yönetici	54	3.39	.930	1.953	75.568	.053
	Öğrenme	Öğretmen	248	3.13	.889			
M20-M25	Paylaşılan	Yönetici	54	3.48	.938	2.960	72.161	.003
	Sistemler	Öğretmen	248	3.10	.830			
M26-M30	Ortak Vizyon	Yönetici	54	3.43	.967	2.607	72.510	.010
	ve Yetkilendirme	Öğretmen	248	3.09	.863			
M31-M36	Sistemler Arası	Yönetici	54	3.56	.897	3.378	78.954	.001
	Bağlantılar	Öğretmen	248	3.09	.917			
M37-M42	Destekleyici	Yönetici	54	3.59	.955	2.571	74.186	.011
	Liderlik	Öğretmen	248	3.24	.886			

Tablo incelendiğinde “Diyalog ve Öğrenme” [$t_{69,867} = 1.691, p > .05$] boyutunda ve “Takım Halinde Öğrenme” [$t_{75,568} = 1.953, p > .05$] boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmezken, “Sürekli Öğrenme” [$t_{72,431} = 3.684, p < .05$], “Paylaşılan Sistemler” [$t_{72,161} = 2.960, p < .05$], “Ortak Vizyon ve Yetkilendirme” [$t_{72,510} = 2.607, p < .05$], “Sistemler Arası Bağlantılar” [$t_{78,954} = 3.378, p < .05$] ve “Destekleyici Liderlik” [$t_{74,186} = 2.571, p < .05$] boyutlarında yönetici veya öğretmen olma durumuna göre

anlamli farklılaşma saptanmıştır. Ortalamalara bakıldığında farklılığın yöneticilerin lehine olduğu görülmektedir.

4.4. Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 13

Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

Maddeler	Faktörler	Cinsiyet	n	X	SS	t	sd	p
M1-M7	Sürekli Öğrenme	Erkek	180	3.18	.691	.816	240.892	.415
		Kadın	122	3.11	.769			
M8-M13	Diyalog ve Öğrenme	Erkek	180	3.43	.788	.587	259.689	.558
		Kadın	122	3.37	.789			
M14-M19	Takım Halinde Öğrenme	Erkek	180	3.21	.942	.817	279.196	.415
		Kadın	122	3.13	.836			
M20-M25	Paylaşılan Sistemler	Erkek	180	3.24	.833	1.81	247.344	.070
		Kadın	122	3.06	.894			
M26-M30	Ortak Vizyon ve Yetkilendirme	Erkek	180	3.19	.834	.955	233.554	.340
		Kadın	122	3.09	.968			
M31-M36	Sistemler Arası Bağlantılar	Erkek	180	3.22	.876	1.11	236.144	.266
		Kadın	122	3.10	1,00			
M37-M42	Destekleyici Liderlik	Erkek	180	3.31	.861	.184	237.885	.854
		Kadın	122	3.29	.975			

Tablo incelendiğinde, boyutlarda cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmemiştir.

4.5. Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 14

Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

Maddeler	Faktörler	Cinsiyet	n	X	SS	t	sd	p
M1-M7	Sürekli	Evli	238	3.1831	.70818	1.471	93.333	.142
	Öğrenme	Bekar	64	3.0335	.77361			
M8-M13	Diyalog ve	Evli	238	3.4244	.79622	.867	103.287	.387
	Öğrenme	Bekar	64	3.3281	.75998			
M14-M19	Takım	Evli	238	3.1716	.79738	-.207	78.068	.836
	Halinde Öğrenme	Bekar	64	3.1979	1.21856			
M20-M25	Paylaşılan	Evli	238	3.1611	.85504	-.260	96.339	.795
	Sistemler	Bekar	64	3.1927	.89296			
M26-M30	Ortak Vizyon ve Yetkilendirme	Evli	238	3.1697	.86532	.755	90.882	.451
		Bekar	64	3.0750	.98400			
M31-M36	Sistemler Arası Bağlantılar	Evli	238	3.1819	.90814	.256	92.071	.799
		Bekar	64	3.1484	1.01232			
M37-M42	Destekleyici	Evli	238	3.3053	.88452	.147	91.475	.883
	Liderlik	Bekar	64	3.2865	.99579			

Tablo incelendiğinde, boyutlarda medeni duruma göre anlamlı bir fark görülmemiştir.

4.6. Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 15

Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktörler	Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O	F	p	Fark
M1-M7	Sürekli Öğrenme	Gruplar Arası	6.00	4	1.50	2.937	.021	(2),(X=3.13)
		Grup İçi	151.693	297	.511			(5),(X=3.49)
		Toplam	157.692	301				
M8-M13	Diyalog ve Öğrenme	Gruplar Arası	4.53	4	1.133	1.842	.121	
		Grup İçi	182.574	297	.615			-
		Toplam	187.104	301				
M14-M19	Takım Halinde Öğrenme	Gruplar Arası	8.266	4	2.067	2.601	.036	(2),(X=2.83)
		Grup İçi	236.006	297	.795			(3),(X=3.19)
		Toplam	244.272	301				
M20-M25	Paylaşılan Sistemler	Gruplar Arası	5.665	4	1.416	1.930	.105	
		Grup İçi	217.890	297	.734			-
		Toplam	223.555	301				
M26-M30	Ortak Vizyon ve Yetkilendirme	Gruplar Arası	2.930	4	.732	.922	.452	-
		Grup İçi	235.985	297	.795			
		Toplam	238.915	301				
M31-M36	Sistemler Arası Bağlantılar	Gruplar Arası	3.126	4	.781	.903	.462	
		Grup İçi	256.950	297	.865			-
		Toplam	260.075	301				
M37-M42	Destekleyici Liderlik	Gruplar Arası	1.176	4	.294	.354	.841	-
		Grup İçi	246.737	297	.831			
		Toplam	247.913	301				
	Toplam	Gruplar Arası	3.471	4	.868	1.620	.169	
		Grup İçi	159.070	297	.536			-
		Toplam	162.541	301				

(1) 20-25 yaş aralığı (2) 26-30 yaş aralığı (3) 31-35 yaş aralığı (4) 36-40 yaş aralığı (5) 41 ve üstü

Tablo incelendiğinde, “Diyalog ve Öğrenme” [$F_{4,297} = 1.842, p > .05$], “Paylaşılan Sistemler” [$F_{4,297} = 1.930, p > .05$], “Ortak Vizyon ve Yetkilendirme”

[$F_{4,297} = .922, p > .05$], “Sistemler Arası Bağlantılar” [$F_{4,297} = .903, p > .05$] ve “Destekleyici Liderlik” [$F_{4,297} = .354, p > .05$] boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmezken, “Sürekli Öğrenme” [$F_{4,297} = 2.937, p < .05$] ve “Takım Halinde Öğrenme” [$F_{4,297} = 2.601, p < .05$] boyutlarında yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında, 41 yaş ve üstündeki yönetici ve öğretmenlerin ($X=3.49$) sürekli öğrenme disiplinine ilişkin algılarının 26-30 yaş aralığındaki yönetici ve öğretmenlerin ($X=3.13$) sürekli öğrenme disiplinine ilişkin algılarından daha olumlu olduğu görülmektedir. 31-35 yaş aralığındaki yönetici ve öğretmenlerin ($X=3.19$) takım halinde öğrenme disiplinine ilişkin algılarının 26-30 yaş aralığındaki yönetici ve öğretmenlerin ($X=2.83$) takım halinde öğrenme disiplinine ilişkin algılarından daha olumlu olduğu görülmektedir.

4.7. Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 16

Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktörler	Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O	F	p	Fark
M1-M7	Sürekli Öğrenme	Gruplar Arası	3.948	4	.987	1.906	.109	-
		Grup İçi	153.745	297	.518			
		Toplam	157.692	301				
M8-M13	Diyalog ve Öğrenme	Gruplar Arası	3.389	4	.847	1.370	.244	-
		Grup İçi	183.715	297	.619			
		Toplam	187.104	301				
M14-M19	Takım Halinde Öğrenme	Gruplar Arası	1.881	4	.470	.576	.680	-
		Grup İçi	242.391	297	.816			
		Toplam	244.272	301				
M20-M25	Paylaşılan Sistemler	Gruplar Arası	5.942	4	1.485	2.027	.091	-
		Grup İçi	217.613	297	.733			
		Toplam	223.555	301				
M26-M30	Ortak Vizyon ve Yetkilendirme	Gruplar Arası	3.437	4	.859	1.084	.365	-
		Grup İçi	235.478	297	.793			
		Toplam	238.915	301				
M31-M36	Sistemler Arası Bağlantılar	Gruplar Arası	1.487	4	.372	.427	.789	-
		Grup İçi	258.589	297	.871			
		Toplam	260.075	301				
M37-M42	Destekleyici Liderlik	Gruplar Arası	2.327	4	.582	.704	.590	-
		Grup İçi	245.586	297	.827			
		Toplam	247.913	301				
	Toplam	Gruplar Arası	2.749	4	.687	1.277	.279	-
		Grup İçi	159.793	297	.538			
		Toplam	162.541	301				

(1) 5 yıl ve daha az (2) 6-10 yıl (3) 11-15 yıl (4) 16-20 yıl (5) 21 yıl ve daha fazla

Tablo incelendiğinde, boyutlarda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir.

4.8. Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 17

Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktörler	Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O	F	p	Fark
M1-M7	Sürekli Öğrenme	Gruplar Arası	3.950	3	1.317	2.552	.056	-
		Grup İçi	153.74 2	298	.516			
		Toplam	157.69 2	301				
M8-M13	Diyalog ve Öğrenme	Gruplar Arası	1.494	3	.498	.800	.495	-
		Grup İçi	185.61 0	298	.623			
		Toplam	187.10 4	301				
M14-M19	Takım Halinde Öğrenme	Gruplar Arası	6.374	3	2.125	2.661	.048	(3),(X=3.03) (4),(X=3.57)
		Grup İçi	237.89 8	298	.798			
		Toplam	244.27 2	301				
M20-M25	Paylaşılan Sistemler	Gruplar Arası	3.426	3	1.142	1.546	.203	-
		Grup İçi	220.12 9	298	.739			
		Toplam	223.55 5	301				
M26-M30	Ortak Vizyon ve Yetkilendirme	Gruplar Arası	8.446	3	2.815	3.640	.013	(1),(X=3.57) (3),(X=2.89)
		Grup İçi	230.46 9	298	.773			
		Toplam	238.91 5	301				
M31-M36	Sistemler Arası Bağlantılar	Gruplar Arası	4.445	3	1.482	1.727	.161	-
		Grup İçi	255.63 1	298	.858			
		Toplam	260.07 5	301				
M37-M42	Destekleyici Liderlik	Gruplar Arası	8.169	3	2.723	3.385	.019	(1),(X=3.33) (3),(X=3.01)
		Grup İçi	239.74 4	298	.805			
		Toplam	247.91 3	301				
	Toplam	Gruplar Arası	4.182	3	2.623	2.623	.051	-
		Grup İçi	158.35 9	298				
		Toplam	162.54 1	301				

(1) Eğitim Enstitüsü (2) Eğitim Fakültesi (3) Fen Edebiyat Fakültesi (4) Diğer

Tablo incelendiğinde, “Sürekli Öğrenme” [$F_{3,298} = 2.552, p > .05$], “Diyalog ve Öğrenme” [$F_{3,298} = .800, p > .05$], “Paylaşılan Sistemler” [$F_{3,298} = 1.546, p > .05$] ve “Sistemler arası Bağlantılar” [$F_{3,298} = 1.727, p > .05$] boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmezken, “Takım Halinde Öğrenme” [$F_{3,298} = 2.661, p < .05$], “Ortak Vizyon ve Yetkilendirme” [$F_{3,298} = 3.640, p < .05$] ve “Destekleyici Liderlik” [$F_{3,298} = 3.385, p < .05$] boyutlarında, yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında, diğer fakülte mezunlarının ($X=3.57$) takım halinde öğrenme disiplinine ilişkin algılarının, fen-edebiyat fakültesi mezunlarının ($X=3.03$) takım halinde öğrenme disiplinine ilişkin algılarından daha olumlu olduğu görülmektedir. Eğitim enstitüsü mezunlarının ($X=3.57$) ortak vizyon ve yetkilendirme disiplinine ilişkin algılarının, fen-edebiyat fakültesi mezunlarının ($X=2.89$) ortak vizyon ve yetkilendirme disiplinine ilişkin algılarından daha olumlu olduğu görülmektedir. Eğitim enstitüsü mezunlarının ($X=3.33$) destekleyici liderlik disiplinine ilişkin algılarının, fen-edebiyat fakültesi mezunlarının ($X=3.01$) destekleyici liderlik disiplinine ilişkin algılarından daha olumlu olduğu görülmektedir.

4.9. Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 18

Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktörler	Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O	F	p	Fark
M1-M7	Sürekli Öğrenme	Gruplar Arası	7.880	2	3.940	7.864	.000	(1),(X=3.80) (3),(X=2.83)
		Grup İçi	149.812	299	.501			
		Toplam	157.692	301				(2),(X=3.20) (3),(X=2.83)
M8-M13	Diyalog ve Öğrenme	Gruplar Arası	2.853	2	1.426	2.315	.101	
		Grup İçi	184.251	299	.616			-
		Toplam	187.104	301				
M14-M19	Takım Halinde Öğrenme	Gruplar Arası	2.990	2	1.495	1.853	.159	
		Grup İçi	241.282	299	.807			-
		Toplam	244.272	301				
M20-M25	Paylaşılan Sistemler	Gruplar Arası	4.237	2	2.118	2.888	.057	
		Grup İçi	219.318	299	.734			-
		Toplam	223.555	301				
M26-M30	Ortak Vizyon ve Yetkilendirme	Gruplar Arası	3.488	2	1.744	2.215	.111	
		Grup İçi	235.427	299	.787			-
		Toplam	238.915	301				
M31-M36	Sistemler Arası Bağlantılar	Gruplar Arası	3.305	2	1.652	1.924	.148	-
		Grup İçi	256.771	299	.859			
		Toplam	260.075	301				
M37-M42	Destekleyici Liderlik	Gruplar Arası	8.081	2	4.040	5.037	.007	(2),(X=3.59) (3),(X=2.96)
		Grup İçi	239.832	299	.802			
		Toplam	247.913	301				
	Toplam	Gruplar Arası	4.126	2	2.063	3.893	.021	(2),(X=3.26) (3),(X=2.96)
		Grup İçi	158.416	299	.530			
		Toplam	162.541	301				

(1) Ön Lisans (2) Lisans (3) Yüksek Lisans (4) Doktora

Tablo incelendiğinde, “Diyalog ve Öğrenme” [$F_{2,299} = 2.315, p > .05$], “Takım Halinde Öğrenme” [$F_{2,299} = 1.853, p > .05$], “Paylaşılan Sistemler”

[$F_{2,299} = 2.888, p > .05$], “Ortak Vizyon ve Yetkilendirme” [$F_{2,299} = 2.215, p > .05$] ve “Sistemler Arası Bağlantılar” [$F_{2,299} = 1.924, p > .05$] boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmezken, “Sürekli Öğrenme” [$F_{2,299} = 7.864, p < .05$] ve “Destekleyici Liderlik” [$F_{2,299} = 5.037, p < .05$] boyutlarında yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında, ön lisans mezunlarının ($X=3.80$) sürekli öğrenme disiplinine ilişkin algılarının, yüksek lisans mezunlarının ($X=2.83$) sürekli öğrenme disiplinine ilişkin algılarından daha olumlu olduğu; lisans mezunlarının ($X=3.20$) sürekli öğrenme disiplinine ilişkin algılarının yüksek lisans mezunlarının ($X=2.83$) sürekli öğrenme disiplinine ilişkin algılarından daha olumlu olduğu görülmektedir. Lisans mezunlarının ($X=3.59$) destekleyici liderlik disiplinine ilişkin algılarının yüksek lisans mezunlarının ($X=2.96$) destekleyici liderlik disiplinine ilişkin algılarından daha olumlu olduğu görülmektedir.

4.10. Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 19

Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

Maddeler	Faktörler	Branş	n	X	SS	t	sd	p
M1-M7	Sürekli Öğrenme	Kültür	187	3.0672	.74970	3.684	72.431	.000
		Meslek	115	3.2882	.66010			
M8-M13	Diyalog ve Öğrenme	Kültür	187	3.3378	.81383	1.691	69.867	.092
		Meslek	115	3.5116	.73605			
M14-M19	Takım Halinde Öğrenme	Kültür	187	3.1390	.96302	1.943	75.568	.053
		Meslek	115	3.2391	.78953			
M20-M25	Paylaşılan Sistemler	Kültür	187	3.1560	.87982	2.960	72.161	.003
		Meslek	115	3.1870	.83513			
M26-M30	Ortak Vizyon ve Yetkilendirme	Kültür	187	3.0556	.90227	2.607	72.510	.010
		Meslek	115	3.3026	.85404			
M31-M36	Sistemler Arası Bağlantılar	Kültür	187	3.0872	.94018	3.378	78.954	.001
		Meslek	115	3.3174	.89779			
M37-M42	Destekleyici Liderlik	Kültür	187	3.2112	.91423	2.571	74.186	.011
		Meslek	115	3.4478	.88091			

Tablo incelendiğinde, “Diyalog ve Öğrenme” [$t_{69,867} = 1.691, p > .05$] ve “Takım Halinde Öğrenme” [$t_{75,568} = 1.943, p > .05$] boyutlarında anlamlı bir farklılaşma

görülmektedir, “Sürekli Öğrenme” [$t_{72,431} = 3.684, p < .05$], “Paylaşılan Sistemler” [$t_{72,161} = 2.960, p < .05$], “Ortak Vizyon ve Yetkilendirme” [$t_{72,510} = 2.607, p < .05$], “Sistemler Arası Bağlantılar” [$t_{78,954} = 3.378, p < .05$] ve “Destekleyici Liderlik” [$t_{74,186} = 2.571, p < .05$] boyutlarında meslek öğretmeni veya kültür öğretmeni olma durumuna göre anlamlı farklılaşma görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında, farklılığın meslek öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir.

4.11. Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Alınan Hizmet İçi Kurs Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 20

Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Alınan Hizmet İçi Kurs Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulguların Belirlenmesi Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktörler	Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O	F	p	Fark
M1-M7	Sürekli Öğrenme	Gruplar Arası	.671	3	.224	.425	.735	-
		Grup İçi	157.021	298	.527			
		Toplam	157.692	301				
M8-M13	Diyalog ve Öğrenme	Gruplar Arası	2.752	3	.917	1.483	.219	-
		Grup İçi	184.352	298	.619			
		Toplam	187.104	301				
M14-M19	Takım Halinde Öğrenme	Gruplar Arası	6.224	3	2.075	2.597	.053	-
		Grup İçi	238.048	298	.799			
		Toplam	244.272	301				
M20-M25	Paylaşılan Sistemler	Gruplar Arası	3.864	3	1.288	1.747	.157	-
		Grup İçi	219.691	298	.737			
		Toplam	223.555	301				
M26-M30	Ortak Vizyon ve Yetkilendirme	Gruplar Arası	4.172	3	1.391	1.766	.154	-
		Grup İçi	234.743	298	.788			
		Toplam	238.915	301				
M31-M36	Sistemler Arası Bağlantılar	Gruplar Arası	3.271	3	1.090	1.265	.287	-
		Grup İçi	256.805	298	.862			
		Toplam	260.075	301				
M37-M42	Destekleyici Liderlik	Gruplar Arası	3.155	3	1.052	1.280	.281	-
		Grup İçi	244.758	298	.821			
		Toplam	247.913	301				
	Toplam	Gruplar Arası	2.855	3	.952	1.776	.152	-
		Grup İçi	159.687	298	.536			
		Toplam	162.541	301				

(1) 0-2 (2) 3-5 (3) 11-15 yıl (4) 6-8 (5) 9 veya daha fazla

Tablo incelendiğinde, boyutlarda alınan hizmet içi kurs sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir.

4.12. Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Yöneticilikteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 21

Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Yöneticilikteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktörler	Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O	F	p	Fark
M1-M7	Sürekli Öğrenme	Gruplar Arası	4.425	3	1.475	2.690	.056	-
		Grup İçi	27.963	51	548			
		Toplam	32.387	54				
M8-M13	Diyalog ve Öğrenme	Gruplar Arası	1.849	3	.616	.740	.533	-
		Grup İçi	42.487	51	.833			
		Toplam	44.336	54				
M14-M19	Takım Halinde Öğrenme	Gruplar Arası	5.326	3	1.775	2.232	.096	-
		Grup İçi	40.566	51	.795			
		Toplam	45.892	54				
M20-M25	Paylaşılan Sistemler	Gruplar Arası	4.576	3	1.525	1.836	.152	-
		Grup İçi	42.373	51	.831			
		Toplam	46.949	54				
M26-M30	Ortak Vizyon ve Yetkilendirme	Gruplar Arası	1.269	3	.423	.445	.722	-
		Grup İçi	48.495	51	.951			
		Toplam	49.764	54				
M31-M36	Sistemler Arası Bağlantılar	Gruplar Arası	2.817	3	.939	1.199	.320	-
		Grup İçi	39.953	51	.783			
		Toplam	42.771	54				
M37-M42	Destekleyici Liderlik	Gruplar Arası	4.118	3	1.373	1.529	.218	-
		Grup İçi	45.798	51	.898			
		Toplam	49.916	54				
	Toplam	Gruplar Arası	2.814	3	.938	1.518	.221	-
		Grup İçi	31.516	51	.618			
		Toplam	34.330	54				

(1) 1-5 yıl (2) 6-10 yıl (3) 11-15 yıl (4) 16 yıl ve daha fazla

Tablo incelendiğinde, boyutlarda yöneticilikteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir.

4.13. Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Eğitim Yönetimi Konusunda Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 22

Öğrenen Örgüte İlişkin Algıların Eğitim Yönetimi Konusunda Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

Maddeler	Faktörler	Branş	n	X	SS	t	sd	p
M1-M7	Sürekli Öğrenme	Evet	27	3.4444	.76965	-	52.995	.720
		Hayır	28	3.5204	.79131	.361		
M8-M13	Diyalog ve Öğrenme	Evet	27	3.5494	.96389	-	51.905	.967
		Hayır	28	3.5595	.86450	.041		
M14-M19	Takım Halinde Öğrenme	Evet	27	3.3457	.97723	-	51.983	.742
		Hayır	28	3.4286	.88125	.331		
M20-M25	Paylaşılan Sistemler	Evet	27	3.4877	.98918	.139	51.986	.890
		Hayır	28	3.4524	.89219			
M26-M30	Ortak Vizyon ve Yetkilendirme	Evet	27	3.4222	.97244	-	52.897	.981
		Hayır	28	3.4286	.96565	.024		
M31-M36	Sistemler Arası Bağlantılar	Evet	27	3.5926	.93637	.333	52.199	.740
		Hayır	28	3.5119	.85818			
M37-M42	Destekleyici Liderlik	Evet	27	3.5432	1.01336	-	52.173	.879
		Hayır	28	3.5833	.92685	.153		

Tablo incelendiğinde, boyutlarda eğitim yönetimi konusunda eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, meslek liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin algı düzeyleri incelenmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. Yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile ilgili sonuçlar

Yöneticilerin algı düzeyleri ile ilgili, boyutlarda, toplam puan üzerinden ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir. Buna göre yöneticilerde “Ortak Vizyon ve Yetkilendirme” boyutu diğer boyutlara göre en düşük ortalamayı almıştır. “Diyalog ve Öğrenme” boyutu diğer boyutlara göre en yüksek ortalamayı almıştır. Öğretmenlerin algı düzeyleri ile ilgili, boyutlarda, toplam puan üzerinden ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir. Buna göre öğretmenlerde “Ortak Vizyon ve Yetkilendirme” boyutu diğer boyutlara göre en düşük ortalamayı almıştır. “Diyalog ve Öğrenme” boyutu diğer boyutlara göre en yüksek ortalamayı almıştır. En yüksek ve en düşük ortalamaları alan boyutlara bakıldığında, yönetici ve öğretmenlerin algı düzeyleri benzerlik göstermektedir. Yöneticilerin algı düzeylerinin her boyutta öğretmenlerin algı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Oktaylar (2003) tarafından yapılan araştırmada, genel liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, okulların öğrenen okul kültürüne sahip olduğu belirlenmiştir. Oktaylar’ın araştırmasında yönetici algıları araştırma sonucunu desteklerken, öğretmen algıları ise araştırma sonucunu desteklememektedir. Bu bulgu, araştırma bulgusu ile de benzerlik göstermektedir. Çelik (2007) tarafından yapılan araştırmada, özel bir ilköğretim kurumu ile lisede öğrenen örgüt değerlendirmesinde, yöneticiler öğretmenlere göre daha olumlu düşünceler ortaya koymuştur. Bu bulgu, araştırma bulgusu ile de benzerlik göstermektedir.

5.1.2. Öğrenen örgüte ilişkin algıların yönetici veya öğretmen olma durumuna göre farklılaşma durumu ile ilgili sonuçlar

Öğrenen örgüte ilişkin algıların yönetici veya öğretmen olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonuçları verilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin algılarında “Sürekli Öğrenme”, “Paylaşılan Sistemler”, “Ortak Vizyon ve Yetkilendirme”, “Sistemler Arası Bağlantılar” ve “Destekleyici Liderlik” boyutlarında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar vardır. Ortalamalara bakıldığında farklılıklar yöneticiler lehinedir. Yöneticiler, öğretmen algılarına göre meslek liselerinde öğrenen örgüt disiplinlerinin daha çok gerçekleştirildiğini düşünmektedirler. Yöneticilerin, görev yaptıkları okullardaki öğrenme ortamını etkili olarak gördükleri, öğrenen okul olma yönünde gerçekleştirdikleri faaliyetleri destekleyici liderlik kapsamında algıladıkları, mevcut sorunlara gereken önemi vermedikleri anlaşılmaktadır. Yöneticilerin okuldaki faaliyetleri değerlendirirken daha az eleştirel olmaları, yapılan çalışmaların olması gerektiği gibi yapıldığını düşünmeleri de bu sonuçtan anlaşılabilir. Güleş (2007) tarafından yapılan ve resmi ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüte ilişkin algılarını inceleyen çalışmasındaki bulgular, araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

5.1.3. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili sonuçlar

Öğrenen örgüte ilişkin algıların cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Töremen (1999) ve Subaş (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyet değişkeninin öğrenen örgüte ilişkin algıları etkileyen bir değişken olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, araştırma bulgusu ile de benzerlik göstermektedir.

5.1.4. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili sonuçlar

Öğrenen örgüte ilişkin algıların medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Keskin (2007) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, dul/boşanmış ve bekar yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt yaklaşımında vizyon geliştirme

düzeyleri evli olanlardan anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. Bu durum, araştırma bulgusu ile benzerlik göstermemektedir.

5.1.5. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili sonuçlar

Öğrenen örgüte ilişkin algıların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Yönetici ve öğretmen algılarında “Sürekli Öğrenme” ve “Takım Halinde Öğrenme” boyutlarında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar vardır. Farklılıklar “Sürekli Öğrenme” boyutunda 26-30 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 41 ve üstü yaş grubu lehine, “Takım Halinde Öğrenme” boyutunda 26-30 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında 31-35 yaş grubu lehinedir. Buna göre, yaşça büyük yönetici ve öğretmenlerin gençlere göre, meslek liselerinde öğrenen örgüte ait özelliklerin daha fazla gerçekleştiğini algıladıkları söylenebilir. Bu sonuç, yaşça daha büyük olan öğretmenlerin, genç öğretmenlere öğrenme için güdüleyici yönde destek verme, okullardaki öğrenme fırsatlarını yakalama ve birlikte öğrenme için teşvik edici roller üstlenmede yeterli desteği vermediklerini göstermektedir. Alp (2007) tarafından yapılan ve ilköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algılarının incelendiği çalışmada 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin bilişsel modeller ve ortak vizyon konusunda daha genç yaşlardaki öğretmenlere oranla daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, araştırma bulgusu ile de benzerlik göstermektedir.

5.1.6. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili sonuçlar

Birlikte değerlendirilen yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgütlere ilişkin algılarında “mesleki kıdem” değişkenine göre, $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar yoktur. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerle mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin, çalıştıkları okullardaki öğrenmeye yönelik örgütsel yapıları algılamaları farklılık göstermemektedir. Okulların öğrenen örgütü gerektiren yapıya kavuşturulmalarında, özellikle mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin inisiyatif almalarının teşvik edilmediği, okullarındaki öğrenme olanaklarını tanımaları ve buradan

hareketle değişim için cesaretlendirilmedikleri, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerle benzer şekilde hareket ettikleri, yeniliğe açık davranışları gösterme noktasında etkin olamadıkları anlaşılmaktadır. Töremen (1999) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında, öğretmenler arasında iletişim kopukluğu, okulda bürokratik kuralların ön planda olması, diğer okullarla olan iletişim, bilgi kaynaklarının verimli şekilde kullanılması, okuldaki eğitim kalitesinin artırılması konusunda uygun ortam olması maddelerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Bu bulgular, araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Subaş (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğrenen okul ölçeğinde zihni modeller, takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon, kişisel hakimiyet, zihni modeller alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgular, araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

5.1.7. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının mezuniyet değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili sonuçlar

Öğrenen örgüte ilişkin algıların mezuniyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin algılarında “Takım Halinde Öğrenme”, “Ortak Vizyon ve Yetkilendirme” ve “Destekleyici Liderlik” boyutlarında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar vardır. Farklılıklar “Takım Halinde Öğrenme” boyutunda fen-edebiyat fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunları arasında diğer fakülte mezunları lehine, “Ortak Vizyon ve Yetkilendirme” boyutunda eğitim enstitüsü mezunları ile fen-edebiyat fakültesi mezunları arasında eğitim enstitüsü mezunları lehine, “Destekleyici Liderlik” boyutunda eğitim enstitüsü mezunları ile fen-edebiyat fakültesi mezunları arasında eğitim enstitüsü mezunları lehinedir. Fen-edebiyat fakültesi mezunlarının öğrenen örgüt algılarının diğer fakülte mezunlarına göre yukarıda belirtilen boyutlarda daha düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine kaynak oluşturan yükseköğretim kurumlarının farklılığı, mesleki hazırbulunuşluk ve meslek algılarının farklılığı, eğitim alanındaki yaklaşımlar konusundaki algıları etkilemektedir. Subaş (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğrenen okul ölçeğinde takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon, kişisel hakimiyet, sistem düşüncesi alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgular, araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

5.1.8. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili sonuçlar

Öğrenen örgüte ilişkin algıların öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin algılarında “Sürekli Öğrenme” ve “Destekleyici Liderlik” boyutlarında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar vardır. Farklılıklar “Sürekli Öğrenme” boyutunda ön lisans mezunları ile yüksek lisans mezunları arasında ön lisans mezunları lehine, lisans mezunları ile yüksek lisans mezunları arasında lisans mezunları lehine, “Destekleyici Liderlik” boyutunda lisans mezunları ile yüksek lisans mezunları arasında lisans mezunları lehinedir. Öğrenim durumu düzeyi düştükçe, öğrenen örgüte ilişkin algıların yükseldiği görülmektedir. Bu, beklenen bir durumdur. Öğrenim durumu yüksek olan öğretmenlerin, görev yaptıkları okuldan beklentileri de daha yüksek olmakta, bireysel gelişme, yenilik, sürekli öğrenme konularında beklentilerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Subaş’ın (2010) araştırmasında, ilköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü algılamalarında, takım halinde öğrenme alt boyutunda lisans ve ön lisans mezunlarının algıları arasında ön lisans mezunları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı araştırmada, kişisel hakimiyet alt boyutunda ön lisans mezunları ile lisans mezunları arasında ön lisans mezunları lehine ve lisans mezunları ile yüksek lisans mezunları arasında lisans mezunları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgular, araştırma bulgusu ile de benzerlik göstermektedir.

5.1.9. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili sonuçlar

Öğrenen örgüte ilişkin algıların branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonuçları verilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin algılarında farklılıklar “Sürekli Öğrenme”, “Paylaşılan Sistemler”, “Ortak Vizyon ve Yetkilendirme”, “Sistemler Arası Bağlantılar” ve “Destekleyici Liderlik” boyutlarında ve meslek öğretmenlerinin lehinedir. Bu bulgulardan, meslek dersleri öğretmenlerinin görev yaptıkları okulları öğrenen örgüt olarak algıladıkları elde edilir. Bu algılarında derslerine verilen değer ve önemin daha fazla olduğunu düşünmeleri, atölye çalışmalarında diğer bölüm öğretmenleri ile daha iyi

iletişim sağlamaları, okul tarafından sağlanan imkânların daha fazla olduğu ve okul-sanayi işbirliğinin içinde aktif bir şekilde rol almaları neden olabilir.

5.1.10. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının alınan hizmet içi kurs sayısı değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili sonuçlar

Birlikte değerlendirilen yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgütlere ilişkin algılarında “alınan hizmet içi kurs sayısı” değişkenine göre, $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar yoktur. Verilen hizmet içi eğitim uygulamalarının amacına uygun ve verimli olmadığı anlaşılmaktadır. Bilginin hızlı bir şekilde değiştiği günümüz dünyasında, eğitim alanındaki değişimler hız kazanmakta, bilginin önemi daha da artmaktadır. Öğretmenlerin değişen bilgilere daha kolay ulaşabilmesi, eğitim alanındaki gelişmelerden haberdar olabilmesi ve kendilerini mesleki anlamda geliştirebilmeleri için hizmet içi eğitim kursları büyük önem taşımaktadır. Bu kursların uygun zamanda yapılmaması, ihtiyaç duyulan konularda olmaması, kurslara katılım konusunda öğretmenlerin teşvik edilmemesi ve geri dönüşlerin etkili şekilde takip edilip değerlendirilememesi, bu kursların işlevini tam anlamıyla yerine getirememesi sonucunu doğurmaktadır. Yıldız (2011) tarafından yapılan çalışmada, hizmet içi eğitimlere katılım sayısının artmasının, takım halinde öğrenmeye katkı sağlamadığı, bu eğitimlerin resmi ilköğretim okullarında eğitim dışında bir etkinlik olarak görüldüğü sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, araştırma bulgusu ile de benzerlik göstermektedir.

5.1.11. Öğrenen örgüte ilişkin algıların yöneticilikteki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar

Yöneticilerin öğrenen örgüte ilişkin algıları, tüm boyutlarda “yöneticilikteki kıdem” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlik mesleğinin ilerleyen yıllarında elde edilen yöneticilik görevinin kazandırdığı algılar ile daha erken yıllarda kazanılan algılar arasında farklılık olmaması, yöneticilerin öğrenen örgüte ilişkin yeni yaklaşımları takip etmekte ve bunları uygulamakta isteksiz davranmaları, liderlik rollerini yerine getirmede istenen düzeyde olmamaları şeklinde yorumlanabilir. Bal’ın (2011) çalışmasında, ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin, yöneticilikteki kıdem değişkenine göre öğrenen okul algılarının

değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

5.1.12. Öğrenen örgüte ilişkin algıların eğitim yönetimi konusunda eğitim alma değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar

Yöneticilerin öğrenen örgüte ilişkin algıları, tüm boyutlarda “eğitim yönetimi konusunda eğitim alma” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Eğitim yönetimi konusunda eğitim alma durumu, yöneticilerin öğrenen örgüte ilişkin algılarını etkilememektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin daha çok mevzuat odaklı düşünceleri, eğitim yönetimi konusunda aldıkları eğitimlerden edindikleri farklı bakış açılarını ve deneyimleri, öğrenen okul olma yolunda görev yaptıkları okula uygulayamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Eğitim yönetiminde alınan eğitimler ile okulun daha çok yapı boyutunun dikkat çektiği, amaç ve iklim boyutlarının göz ardı edilerek daha girişimci ve yenilikçi davranışlardan kaçınıldığı anlaşılabılır. Güleş (2007) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının kişisel hakimiyet ve takım halinde öğrenme disiplinlerinde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda elde edilen bulgular göz önüne alındığında aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

5.2.1. Uygulayıcılar için öneriler

1- Yönetici ve öğretmen algılarında “Sürekli Öğrenme” ve “Takım Halinde Öğrenme” boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır. Okul ile ilgili kararlarda kültür öğretmenlerinin düşünceleri de göz önünde bulundurulmalı, okulun imkânlarından yararlanma konusunda kültür öğretmenlerinin ihtiyaçları da dikkate alınmalı ve meslek öğretmenleri ile kültür öğretmenleri arasında etkili bir iletişim ortamı sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Öğrenen okul kültürünü geliştirmeye

ve takım halinde çalışmaya yönelik etkinliklerin planlanmasında ve uygulanmasında tüm paydaşların katılımı sağlanmalıdır. Takım halinde öğrenme teşvik edilmeli, bunun için gerekli ortamlar sağlanmalı ve bu konuda öğretmenler takım halinde çalışmanın önemi ve ilkeleri konusunda bilgilendirilmelidir.

2- Yönetici ve öğretmenlerin algılarında “Sürekli Öğrenme” ve “Destekleyici Liderlik” boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır. Yönetici ve öğretmenlere lisansüstü eğitim almaları konusunda gereken teşvikler sağlanmalı, mevzuattan kaynaklanan engeller kaldırılmalı, mesleki gelişim için sürekli öğrenmenin önemi değişik yollarla vurgulanmalı, öğrenen örgüt yaklaşımında öğrenen bireyin önemi ön plana çıkarılmalıdır.

3- Yönetici algılarına göre, meslek liselerinde öğrenen örgüte ilişkin algılar “yüksek” düzeyde gerçekleşmektedir. Öğretmen algılarına göre ise meslek liselerinde öğrenen örgüte ilişkin algılar “orta” düzeyde gerçekleşmektedir. Okullarda öğrenmeye dayalı bir kurum kültürü geliştirilmeli ve gerek kültürel gerekse de mesleki anlamda gelişim konusunda yönetici ve öğretmenleri bilinçlendirmeye yönelik seminer, kurs vb. düzenlenmelidir. Yönetici ve öğretmenlerin değerlendirilmesinde uygun performans kriterleri belirlenmeli, ödüllendirme daha rasyonel hale getirilmeli ve teşvik edilmelidir.

4- Yönetici ve öğretmen algılarında “Sürekli Öğrenme” ve “Takım Halinde Öğrenme” boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır. İçinde değişik yaş gruplarından öğretmenlerin bulunduğu ve bu öğretmenlerin aktif olarak çalıştığı, öğrenen örgüt ile ilgili çalışma ekipleri kurulmalı ve bu ekiplerin çalışmalarında genç öğretmenlerin inisiyatif almaları sağlanmalıdır. Okul ile ilgili kararların alınmasında genç öğretmenlerin düşünceleri dikkate alınmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılar için öneriler.

1- Benzer araştırmalar velilerin ve öğrencilerin meslek liselerindeki öğrenen örgüt algıları konusunda yapılabilir.

2- Benzer araştırmalar diğer lise türleri ile ilkokul ve ortaokullarda yapılabilir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda meslek liselerinde görev yapan yönetici ve

öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ile diğer lise türleri, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları karşılaştırılabilir.

3- Öğrenen örgüt ile örgütsel verimlilik, örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkileri ortaya koyabilecek araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve eğitim*. İzmir: Eğitim Dünyası
- Aktan, C. C. (1999). *Toplumsal dönüşüm ve Türkiye*. İstanbul: AD
- Akgün, E. & Keskin, H. (2003). Sosyal bir etkileşim süreci olarak bilgi yönetimi ve bilgi yönetim süreci. *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 1, 175-188
- Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Arıkan, S. (2001). *Öğrenen örgütlerde liderliğin rolü ve önemi*. Ankara: Nobel
- Aydın, M. K. (2012). *Kamu ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile kurumların örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ayhan, U. (2010). Öğrenen örgütler ve kamu kuruluşları. *Sayıştay Dergisi*, 76, 82.
- Aytaç, T. (1999). Öğrenen örgüt: Okul. *Milli Eğitim Dergisi*, (141), 75-78.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel

Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç

Barzilai, S. & Zohar, A. (2008). Is information acquisition still important in the information age? *Education Information Techonology*, (13), 35-53.

Basım, N. & Şeşen, H. (2007). Transformation to a learning organization: A comparative study on textile industry in Turkey. *İktisat İşletme ve Finans*, 21 (251), 114-122.

Basım, N., Şeşen, H., Korkmazyürek, H. (2007). A Turkish translation, validity and reliability study of the learning organization questionnaire. *World Applied Sciences Journal*, 2 (4), 368-374.

Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Umut

Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer

Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi yönetimi*. İstanbul: Kariyer

Bozkurt, A. (2003). Öğrenen örgütler. Elma,C. & Demir, K. (Ed.), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar uygulamalar ve sorunlar* (s. 43-61). Ankara: Anı

Braham, B. J. (1998). *Öğrenen bir organizasyon yaratmak* (A. Tekcan, Çev.). İstanbul: Rota

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A

Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı

Çandır, R. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel öğrenme düzeylerine ilişkin algıları*. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli

Çelik, A. (2007). *Avrupa uluslararası okullar birliği (ECIS) tarafından akredite olmuş özel ilköğretim kurumu ve lisenin öğrenen organizasyon kültürü açısından değerlendirilmesi*, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A

Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A

Daft, R. L. (1998). *Organization theory and design*. Ohio: South-Western College

Doğan, E. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetim serisi-I2*. Ankara: Akademi Plus

Efil, İ. (2002). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Alfa

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım

Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem

Fındıkçı, İ. (2004). *Öğreten okuldan öğrenen okula: Yaşadıkça eğitim*. İstanbul: Hayat

Gandolfi, F. (2006). Can a school organization be transformed into a learning organization?. *Contemporary Management Research*, 2 (1), 57-72.

Gordan, T. (2005). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (E. Aksay, Çev.): İstanbul: Sistem

Giddens, A. (2008). *Sosyoloji* (C. Güzel, Ed.). İstanbul: Kırmızı

Güleş, H. (2007). *İstanbul ili Bayrampaşa ilçesindeki resmi ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen organizasyona ilişkin algıları, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Hoy, W. K & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Ed.). Ankara: Nobel

Helvacı, M. A. (2005). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi ilke yöntem ve süreçler*.

Ankara: Nobel

Kale, M. (2003). *Liselerin örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi, Yayınlanmamış*

Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Kanold, T. D. (2002). *The power of a learning community: Implications for leadership practices and beliefs in a learning organization, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*,

Loyola University of Chicago, Chicago.

Kaya, İ. & Gözen, Ş. (2005). Personel seçim sürecinde sistem yaklaşımı ve Konya

büyükşehir belediyesinde bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*

Dergisi, 14, 355-376

Keskin, M. B. (2007). *Öğrenen organizasyon olma sürecinde ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*,

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Kim, H. D. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan*

Management Review, Fall, 37-50

Koç, U. (2009). Örgütsel öğrenme: Tanımı, yakın terimler arasındaki kavramsal

ayrılar ve davranışsal yaklaşım. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 11(1),

151-165

Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta

Kotter, J. P. (2007). *Matsushita liderliği* (T. Ertan, Çev.). İstanbul: Sistem

Mete, G. (2007). *Örgütsel öğrenme ve yenilikçi iş davranışı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gebze İleri teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze

Morin, E. (2003). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi* (H. Dilli, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi

Nemeth, L. S. (1997). *Measuring organizational learning*. London: The University of Western Ontario

North, D. C. (2002). *Kurumlar kurumsal değişim ve ekonomik performans* (G. Ç. Güven, Çev.). İstanbul: Sabancı Üniversitesi

Oktaylar, A. (2003). *Öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin görüşler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Öneren, M. (2008). İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (7), 164

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A

Özden, Y. (2008). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem A

Özden, Y. (Ed.) (2005). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem A.

Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem, Çev.). Ankara: Nobel

Saygılıoğlu, N. & Arı, S. (2002). *Etkin devlet kurumsal bir tasarı ve politika önerisi*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi

Sayılır, A. (2001). Bireysel öğrenme, örgütsel öğrenme ve aralarındaki bağ. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 25, 229-243

Schlechty, P. C. (2005). *Okulu yeniden kurmak* (Y. Özden, Çev.): Ankara: Nobel

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi

Senge, P. M. (2007). *Beşinci disiplin* (A. İldeniz & A. Doğukan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi

Subaş, A. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Şahin, C. (2010). *İlköğretim okullarındaki müdürlerin bilgi yönetimi becerileri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem A

Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A

Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A

Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A

Teare R. & Dealtry, R. (1998). Building and sustaining a learning organization. *The Learning Organizations*. 5 (1), 47-60.

Thomson, D. R. (2004). Organizational learning in action: Becoming an inviting school. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 10 (1), 102-112.

Toplu, D. & Akça, M. (2013). Öğrenen organizasyonun psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (23), 221-235.

Töremen, F. (1999). *Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri*. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ

Töremen, F. (2011). *Öğrenen okul*. Ankara:Nobel

Tseng, C. (2010). *The effects of learning organization practices on organizational commitment and effectiveness for small and medium-sized enterprises in Taiwan*, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, University of Minnesota, Minneapolis

Üzüm, S. (2009). *Resmi ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme aracı olarak bilgi yönetimi*, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen organizasyonlar*. İstanbul: Alfa

Yıldız, H. (2011). *Kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları: Balıkesir ili örneği*, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir

Wellmann, J. L. (2009). *Organizational learning-how companies and institutions manage and apply knowledge*. New York: Palgrave Macmillan.

Yumuşak, S. ,Yıldız, H. & Yıldız, B. (2012). Öğrenen örgüt yaklaşımının ilköğretim okulları açısından değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 31 (1), 211-231.

Ekler

Ek A: Yönetici ve Öğretmenlere Uygulanan Anket Formu

Sayın Yönetici ve Öğretmenler;

Bu araştırma “Meslek Liselerinin Öğrenen Örgüt Olabilme Düzeylerinin Belirlenmesi” ni ve elde edilecek bilgiler doğrultusunda meslek liselerinin gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Elde edilen bilgiler bilimsel amaçlar doğrultusunda ve topluca değerlendirilecektir. Bundan dolayı isminizi yazmanıza gerek yoktur. Araştırmadan elde dılecek sonuçların etkili ve sağlıklı olması, sizlerin soruları tam ve samimi olarak cevaplamasıyla mümkündür. Göstereceğiniz ilgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla...

Mehmet AKSU

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Yüksek Lisans Öğrencisi

I.BÖLÜM

KİŞİSEL ÖZELLİKLER

Aşağıdaki sorularda size uygun olan seçeneği çarpı (X) şeklinde işaretleyiniz.

1.Görev Ünvanınız:	Müdür () Müdür Yardımcısı () Öğretmen ()
2.Cinsiyetiniz:	Erkek () Bayan ()
3.Medeni Durumunuz:	Evli () Bekar ()
4.Yaşınız:	20-25 () , 26-30 () , 31-35() , 36-40() , 41 ve üstü ()
5.Meslekteki Kıdeminiz:	5 yıl veya daha az () , 6-10 yıl () , 11-15 yıl() , 16-20() , 21 yıl veya daha fazla
6.Mezuniyetiniz:	Eğitim Enstitüsü () , Eğitim fakültesi () , Fen Edebiyat Fakültesi () ,Diğer (Belirtiniz)
7.Öğrenim Durumunuz:	Ön Lisans () , Lisans () , Yüksek Lisans () , Doktora ()
8. Branşınız:	
9.Kaç Tane Hizmet İçi Kursuna Katıldınız?	0-2 () , 3-5 () , 6-8 () , 9 veya daha fazla()
10.Yönetici iseniz yöneticilikteki kıdeminiz:	1-5 yıl () , 6-10 yıl () , 11-15 () yıl, 16 yıl ve üzeri ()
11.Yönetici İseniz Eğitim Yönetimi Konusunda Eğitim Aldınız mı?	Evet () , Hayır()

II. BÖLÜM

Örgütlerde, Öğrenen Örgüt Disiplinlerinin Gerçekleşme Düzeyini Tespit Ölçeği
Aşağıdaki önermelerin karşısında verilen seçeneklerden, size uygun olan seçeneği çarpı
(X) şeklinde işaretleyiniz.

No	Önermeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1.	Çalışanlar, yapılanlardan ders alabilmek için hatalarını açıklıkla tartışırlar.					
2.	Çalışanlar, gelecekte yapacakları görevlerde ihtiyaç duyacakları yetenekleri rahatlıkla tanımlayabilirler.					
3.	Çalışanlar, öğrenmek için birbirine yardımcı olur.					
4.	Çalışanlar, öğrenmelerini destekleyecek her türlü maddi ve manevi desteği görür.					
5.	Çalışanlara öğrenme için yeterli zaman tahsis edilir.					
6.	Çalışanlar, görevleri esnasında karşılaştıkları problemleri birer öğrenme fırsatı olarak görür.					
7.	Çalışanlar, öğrenme için ödüllendirilir.					
8.	Çalışanlar, birbirlerine dürüst ve açık geri besleme verir.					
9.	Çalışanlar, konuşmaya başlamadan önce karşısındakinin görüşünü dinler.					
10.	Çalışanlar, “neden” sorusunu açıklıkla sorabilir.					
11.	Kişi kendi görüşlerini söylediğinde, diğerlerinin de düşüncesini sorar.					
12.	Çalışanlar, birbirlerine karşı saygılıdır.					
13.	Çalışanlar, karşılıklı güven ortamı sağlamak için zamanını harcar.					
14.	Bölüm/departmanlar, kendi hedeflerini ihtiyaçların doğrultusunda uyarlama serbestisine sahiptir.					
15.	Bölüm/departmanlarda, tüm üyelerine hem de grubun nasıl çalışacağına odaklanılır.					
16.	Bölüm/departmanlar, elde edilen bilgilere ya da grubun nasıl çalışacağına odaklanılır.					
17.	Bölüm/departmanlar, elde edilen bilgilere ya da grup tartışmalarına göre görüşlerini gözden geçirirler.					
18.	Bölüm/departmanlar, bölüm/departmanca elde ettikleri için ödüllendirilirler.					
19.	Bölüm/departmanlar, örgütün onların önerilerini dikkate alacağından emindir.					
20.	Kurumun, öneri sistemleri ya da çeşitli toplantılarla iki yönlü bir iletişim ortamı sağlar.					
21.	Kurumun, kişilerin ihtiyaç duyduğu bilgiyi kolayca ve hızla verir.					
22.	Kurumun, çalışanların yetenekleri ile ilgili güncel bir veri tabanı tutar.					

23.	Kurumun hali hazırdaki ve beklenen performans arasındaki farkı tespit edecek ölçme sistemleri kurar.					
24.	Kurumun, problemlerden elde ettiği derslerin tüm çalışanlar tarafından öğrenilmesini sağlar.					
25.	Kurumun, öğrenme için harcanan kaynakların ve zamanın değerlendirilmesini yapar.					
26.	Kurum, çalışanların inisiyatif almasını onaylar.					
27.	Kurumun, çalışanlara görev verirken çeşitli seçenekler sunar.					
28.	Kurumun, çalışanları kurumun vizyonunu yapmaya teşvik eder.					
29.	Kurumun, çalışanların görevlerini yaparken ihtiyaç duyacakları kaynaklar üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlar.					
30.	Kurumun, kabul edilebilir risk alan çalışanları destekler.					
31.	Kurumun, çalışanların işi ile ailesi arasında denge kurmasına yardım eder.					
32.	Kurumun, çalışanların geniş çaplı bir perspektifle düşünmesini teşvik eder.					
33.	Kurumun, tüm çalışanlarını astlarının fikirlerini karar noktalarına getirmeye teşvik eder.					
34.	Kurumun, alınan kararlarda çalışanların moralini göz önünde bulundurur.					
35.	Kurumun, ortak ihtiyaçları karşılamak için farklı örgütlerle birlikte çalışır.					
36.	Kurumun, çalışanların bir problemi çözerken tüm kurum içinden cevap ve destek almasını teşvik eder.					
37.	Liderler, öğrenme fırsatları ve eğitim için gelen talepleri genellikle desteklerler.					
38.	Liderler, kurumun hedefleri, gelecekle ilgili planları ve hedefleri hakkında güncel bilgileri paylaşır.					
39.	Liderler, kurumun vizyonuna ulaşmada tüm çalışanların katkılarını ortaya koymalarına imkan verir.					
40.	Liderler, astlarını yetiştirmek için çaba gösterir					
41.	Liderler, sürekli olarak öğrenme için fırsat ararlar					
42.	Liderler, kurumun faaliyetlerinin benimsenen değerlerle uyumlu olmasını sağlarlar.					

Ek B: Anket Uygulanması İçin Gerekli İzin Yazıları

**T.C.
BİLECİK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 91200865-605.01/ **2413**

08 Mart 2013

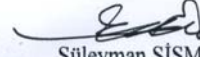
Konu : İzin Yazısı Hk.

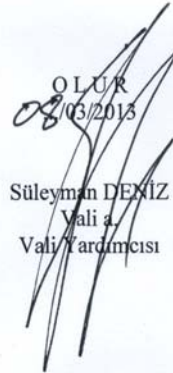
VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

İlgi yönerge gereği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet AKSU, Prof.Dr. Mehmet AYPAY'ın danışmanlığında yürütmekte olduğu "Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyonlara İlişkin Algıları" konulu Tez çalışması ile ilgili araştırma ve anket uygulamasını ekli listedeki okullarda yapması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.


Süleyman ŞİŞMAN
Millî Eğitim Müdürü


OLUR
08/03/2013
Süleyman DENİZ
Vali a.
Vali Yardımcısı



Bilecik İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Hükümet Konağı - BİLECİK
Ayrıntılı bilgi için : Mes.Tek.Eğt.Böl.A.ACAR
Telefon: (0 228) 212 14 86 Faks: (0 228) 212 39 50
program11@meb.gov.tr | <http://bilecik.meb.gov.tr>



T.C.
BİLECİK VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

11 MAR 2013

Sayı : 91200865/605.01 0002445
Konu : İzin Yazısı Hk.

OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Mehmet AKSU Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi)
ESKİŞEHİR

İlgi : a) 27/02/2013 tarihli ve 32789259.399-829-1675 sayılı yazı.
b) 08/03/2013 tarihli ve 91200865/605.012413 sayılı Valilik Onayı.

İlgi (a) yazı ile “Tez Uygulama Çalışması” istenen, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mehmet AKSU’ya ait, ilgi (b) izin onayı ekte gönderilmiş olup, “Tez Uygulama Çalışmaları” sonuçlarının, Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Hasan Hüseyin CAN
Milli Eğitim Müdür V.

EKLER :
EK-1-Olur (1 sayfa)



Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Hükümet Konağı - BİLECİK
Ayrıntılı bilgi için : Eğitim Öğretim-İ.ŞAOK
Tel: (0 228) 212 14 86-Dahili-122 Faks:(0 228) 212 39 50
program11@meb.gov.tr | <http://bilecik.meb.gov.tr>

