



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN ÖRGÜTÜ ALGILAMA
DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜT SAĞLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Hazırlayan
Kadri Süleyman TACAR

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Tezi

İSTANBUL - 2013



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN ÖRGÜTÜ ALGILAMA
DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜT SAĞLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Hazırlayan
Kadri Süleyman TACAR

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Tezi

İSTANBUL - 2013

T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüti Algılarına
Düzeyleri ile Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki

Ad-Soyad:

Kadir Selçuk TACAR

ONAY:

Danışman :

Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTAR

U. Yıldırım

Üye:

Prof. Dr. Halil İKİ

H. İ. İKİ

Üye:

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ

A. Katılmış

Onay Tarihi: 30.04.2014

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	iv
ÖNSÖZ	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	x
ÇİZELGELER LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xx
KISALTMALAR	xxi
BÖLÜM I	1
1.1. Problem	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Alt Problemler	3
1.4. Araştırmanın Amacı	3
1.5. Araştırmanın Önemi	4
1.6. Sayıtlar	4
1.7. Sınırlılıklar	4
BÖLÜM II.....	6
İLGİLİ LİTERATÜR	6
2.1. Öğrenme	6
2.1.1 Öğrenenle İlgili Faktörler.....	7
2.1.2 Öğrenme Yöntemiyle İlgili Faktörler.....	16
2.1.3 Öğrenme Malzemesiyle İlgili Faktörler	19
2.2. Öğrenme- Öğretme Yaklaşımları Kuram ve Modelleri	20
2.2.1. Okulda Öğrenme Modeli.....	21
2.2.2. Çoklu Zeka Kuramı	22
2.2.3 Tam Öğrenme Modeli	25
2.2.4 Probleme Dayalı Öğrenme	27
2.2.5. Programlı Öğrenme	29
2.2.6. Diğer Yaklaşım, Model ve Kuramlar	34
2.3. Öğrenen Örgüt.....	37
2.3.1 Öğrenen Örgüt Kavramı ve Özellikleri	38

2.3.2 Öğrenen Örgütlerde Ortak Sorumluluk.....	38
2.3.3 Öğrenen Örgütlerin Yapısı.....	39
2.3.4 Öğrenen Örgütlerde Sürekli Değişim.....	41
2.3.5 Öğrenen Örgütleri Olumsuz Etkileyen Faktörler	42
2.4. Öğrenen Örgüt Olarak Okul.....	43
2.4.1. Öğrenen Okul Kültürü.....	43
2.4.2. Öğrenen Okulda Personel	45
2.4.3 Öğrenen Okulda Liderlik	45
2.4.5. Öğrenen Okulda Toplam Kalite Kültürü.....	47
2.4.6. Öğrenen Okulu Olumsuz Etkileyen Faktörler.....	48
2.5. Örgüt Sağlığı	49
2.5.1. Örgüt Sağlığı Tanımı.....	51
2.5.2. Örgüt Sağlığının Özellikleri	52
2.5.3.Örgüt Sağlığı ile İlgili Kavramlar	54
2.5.4. Örgüt Sağlığı Teorileri	55
2.6. Okul Sağlığı	56
2.6.1. Sağlıklı ve Sağlıksız Okul	57
2.6.2. Sağlıklı Okulda Personel.....	59
2.6.3. Okul ve Örgüt Sağlığı ile İlgili Araştırmalar	60
BÖLÜM III	64
YÖNTEM.....	64
3.1. Araştırmanın Modeli	64
3.2. Evren ve Örneklem	65
3.3. Veri Toplama Araçları	65
3.3.1. Bireyi Tanıma Formu.....	65
3.3.2. Örgüt Sağlığı Ölçeği	65
3.3.3. Öğrenen Okul Ölçeği	66
3.4. Verilerin Toplanması	67
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	67
BÖLÜM IV	69

BULGULAR	69
4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler	69
4.2. Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular	72
BÖLÜM V	104
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	104
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	104
5.2. Öneriler	107
5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler.....	107
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	108
KAYNAKÇA	110
EKLER.....	114
EK 1 ÖRGÜT SAĞLIĞI ÖLÇEĞİ.....	114
EK 2 ÖĞRENEN OKUL ÖLÇEĞİ	119
ÖZGEÇMİŞ	121

ÖNSÖZ

Ülkelerin eğitim sistemlerinin başarılı olabilmesi ve süreklilik sağlaması için tüm alt sistemlerin doğru çalışması gerekir. İyi bir sistemde, sistemi oluşturan tüm parçaların kendilerinden istenen görevleri doğru yapmaları beklenir. Okullar Eğitim sisteminin başarısında büyük role sahiptir. Okulların sağlıklı işleyişinde pay sahibi olan öğretmenlerin okul ve eğitim hakkındaki algıları tüm sistemin doğru ya da yanlış çalışmasını doğrudan etkiler.

Günümüzde kendini geliştiren ve sağlıklı okullar, çağdaş eğitim sisteminin olmazsa olmazıdır. Bu kriterleri yerine getirebilen okullar ülke geleceğine büyük katkılar sunmaktadır. Okulların istenilen başarıyı sağlayabilmesi görevli personelinin azmi ve birbiriyle olan uyumu ile gerçekleşir.

Bu araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin okullarıyla ilgili algıları ve bu algıların okul sağlığı üzerindeki etkileri üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın uygulama aşamasında katkılarını esirgemeyen değerli meslektaşlarıma, yüksek lisans sürecinde ve tez yazım aşamasında yanımda olan, değerli bilgilerini esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR'a teşekkür ederim. Ayrıca verdiği destek ve güven ile her zaman kendilerini yanımda hissettiğim sevgili aileme sonsuz teşekkür ederim.

Kadri Süleyman TACAR

Aralık, 2013

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN ÖRGÜTÜ ALGILAMA DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜT SAĞLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Kadri Süleyman TACAR

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR

Aralık 2013, 28 giriş sayfası+121 Sayfa

Bu çalışmanın amacı; ilkokul öğretmenlerinin öğrenen örgütü algılama düzeylerinin örgüt sağlığı arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Araştırma tarama modeline göre yapılmış ve betimsel niteliktedir. Öncelikle “okul sağlığı” ve “öğrenen örgüt” konularına ait literatür çalışması yapılmıştır. Araştırmada Subaş (2010) tarafından geliştirilen “öğrenen okulu algılama ölçeği” ve Akbaba Altun (2001) tarafından geliştirilen “örgüt sağlığı ölçeği” ilkokul öğretmenlerine uygulanmıştır.

Bu uygulama sonuçlarının öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, okuldaki çalışma yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarının istatistiksel analizleri SPSS 15.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen verilerin yüzde, frekans değerleri, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Değerler arasındaki farklılıkların ortaya konulabilmesi için tek yönlü varyans analizi ANOVA, bağımsız gruplar t testi, Kruskal Wallis-H, Mann-Whitney U testleri yapılmıştır.

Araştırmanın evreni 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ilinde Sancaktepe ilçesindeki ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Sancaktepe ilçesi 10 ilkokulda görevli 116 öğretmenden oluşmaktadır.

Öğrenen okul ölçeğinin takım halinde öğrenme alt boyutuyla, örgüt sağlığı ölçeğinin toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum sağlıklı örgütlerde çalışan öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenmeyi benimsedikleri ve bireysel öğrenmeden daha faydalı buldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğrenen okul ölçeği paylaşılan vizyon alt boyutu ile örgüt sağlığı toplam puanları arasında anlamlı ilişki

bulunmuştur. Bu bilgiden hareketle sağlıklı örgütlerde çalışan öğretmenlerin okulun vizyonuna önem verdikleri ve kendilerini bu vizyonun bir parçası olarak gördükleri sonucuna ulaşılabilir. Öğrenen okul ölçeği kişisel hakimiyet ve zihni modeller alt boyutları ile örgüt sağlığı toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu durum örgüt sağlığının öğretmenler üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Sağlıklı örgütlerde çalışan öğretmenlerin, öğrenen örgüte ilişkin algılarının da yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

Yapılan fark testleri sonucunda sınıf öğretmenlerinin örgüt sağlığını algılama düzeyleri ile öğrenen örgüt algılarının bazı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin örgüt sağlığını algılama düzeyleri, örgüt sağlığı ölçeğinin örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt boyutları ele alınarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlardan hareketle, ilkokul öğretmenlerinin örgüt sağlığı düzeylerinin okuldaki çalışma süresi, medeni durum, yaş ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına göre örgütsel kimlik ve örgütsel ürün algılarının farklılaştığı görülmüştür. Bu farkın kıdem yılı değişkenine göre 5 yıl ve altı grubuyla 6-11 yıl grubu arasında, 5 yıl ve altı grubun lehine anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkeninin örgütsel liderlik ve örgütsel ürün alt boyutlarında erkekler lehine anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür.

İlkokul öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları, öğrenen okul ölçeğinin takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon, kişisel hakimiyet, zihni modeller ve sistem düşüncesi alt boyutları ele alınarak incelenmiştir. Kişisel hakimiyet alt boyutunun yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farkın 30 ve daha az grupta 41 ve üstü yaş grubu arasında 41 ve üstü grubun lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanında erkeklerin takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi algılarının kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Kişisel Hakimiyet alt boyutunun 30 yaş ve altı grupta 41 ve üstü yaş grubu arasında 41 ve üstü yaş grubu lehine gerçekleştiği görülmüştür. Diğer alt boyutlarda ise yaş, kıdem, cinsiyet ve çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık görülmemiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenen Örgüt, Öğrenen Okul, Örgüt Sağlığı, Okul Sağlığı, Öğretmen algısı

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERCEPTION LEVELS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS RELATED TO LEARNING ORGANIZATION AND ORGANIZATIONAL HEALTH.

Kadri Süleyman TACAR

MA Thesis, Department of Educational Sciences Sub. Department of Educational Administration and Supervision

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mustafa OTRAR

December 2013, 28 + 121 pages

The purpose of this study is to determine the relationship between primary school teachers' perception levels of learning organization and organizational health.

The research was modelled as a survey search and it is a descriptive work. First of all, research concerning "learning organization" and "organizational health" was done. During the research, as a data gathering medium, Organizational Health Scale developed by Akbaba (2001) and Learning School Scale by Subaş (2010) were applied to primary school teachers.

The data taken from the questionnaires were evaluated to see whether they showed any significant differences regarding the variables of age, gender, educational background, seniority and the length of service at school. In the statistical analysis of the gathered data, SPSS 15.0 software package was used. In addition to this, the percentage, frequency, means and standard deviation of the data were calculated. The tests which were conducted to be able to set the differences among the values include independent samples t-test, one way analysis of variance ANOVA, Kruskal Wallis-H test and Mann-Whitney U test.

The population of the study consists of the primary school teachers working in Sancaktepe, İstanbul during 2012-2013 academic year. As for the sample of the study, 116 primary school teachers working in 10 different state schools in Sancaktepe participated in the research.

It was concluded that there was a positive significant relationship between the total score of Organizational Health Scale and learning as a team which is a factor of Learning School Scale. The results of the scales show that the teachers who work in healthy organizations

have internalised cooperative learning and also think that it is much more effective than individual learning. In addition, a significant relationship was found between the shared vision which is also a factor of Learning School Scale and the total score of Organizational Health Scale. It can be understood from this result that the teachers who work in healthy organizations attach a lot of importance to the visions of their schools as well as seeing themselves as a part of these visions. Furthermore, the positive significant relationship between personal control and mental methods factors of Learning School Scale and the total score of Organizational Health Scale identifies the impact of organizational health on teachers. It can be inferred that learning organization perceptions of teachers who work in healthy organizations are high.

As a result of the conducted difference tests, it was found out that the perception levels of primary school teachers related to learning organization and organizational health differed from each other significantly concerning some variables. The organizational health perception levels of primary school teachers were examined by focusing on the factors of Organizational Health Scale which are organizational leadership, organizational wholeness, environmental interactivity, organizational identity and organizational product. According to the results, it is clear that their perception levels do not differentiate depending on length of service at school, marital status, age and educational background variables. On the other hand, primary school teachers' perceptions of organizational identity and product differentiate concerning teachers' seniority and the difference is in favour of 5 years and under 5 years group rather than the 6-11 years group regarding the mentioned variable. Additionally, it was found out that the age variable showed a significant difference in favour of men in organizational leadership and product factors.

Primary school teachers' perceptions of learning organization were examined by considering learning as a team, shared vision, personal control, mental models and systems thinking factors of Learning School Scale in detail and it was concluded that personal control factor showed a significant difference regarding the age variable. This significant difference is in favour of 41 and over age group compared to the 30 and under 30 age group. In addition, the data obtained from the tests indicate that men's perceptions of learning as a team and systems thinking is higher than women. It can also be pointed out

that personal control factor is in favour of the 41 and over age group rather than the 30 and under 30 age group. Finally, as for the other factors, no significant differences were found depending on age, sex, seniority and the length of service variables.

Key Words: Learning Organization, Learning School, Organizational Health, School Health, Teachers Perception.

ÇİZELGELER LİSTESİ

4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
4.1.1. Frekans Yüzde Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	69
Çizelge 4.1.1.1. Cinsiyete Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	69
Çizelge 4.1.1.2. Öğrenim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	70
Çizelge 4.1.1.3. Mesleki Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	70
Çizelge 4.1.1.4. Okuldaki Çalışma Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	70
Çizelge 4.1.1.5. Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	71
Çizelge 4.1.1.6. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	71
Çizelge 4.1.1.7. Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ...	71
Çizelge 4.1.1.8 Örgüt Sağlığı Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	72
4.2. Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
4.2.1. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öğrenen Örgütü Algılama Düzeyleri	72
Çizelge 4.2.1.1. İlkokul Öğretmenlerinin Örgüt Sağlığı Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	73
4.2.2 İlkokul Öğretmenlerinin Örgüt Sağlığı Düzeylerinin Öğrenim Düzeyi Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	73
Çizelge 4.2.2.1. Örgütsel Liderlik Ölçeği Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları ..	73
Çizelge 4.2.2.2. Örgütsel Bütünlük Ölçeği Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları ..	74
Çizelge 4.2.2.3. Çevresel Etkileşim Ölçeği Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları ..	74
Çizelge 4.2.2.4. Örgütsel Kimlik Ölçeği Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları ..	75
Çizelge 4.2.2.5. Örgütsel Ürün Ölçeği Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları ..	75
Çizelge 4.2.2.6. Örgüt Sağlığı Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları ..	75
4.2.3. İlkokul Öğretmenlerinin Kıdem Yıllarına Göre Örgüt Sağlığı Düzeyleri	76

Çizelge 4.2.3.1. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	76
Çizelge 4.2.3.2. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Bütünlük Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	76
Çizelge 4.2.3.3. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Kimlik Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	77
Çizelge 4.2.3.4. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Kimlik Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	77
Çizelge 4.2.3.4.1. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Kimlik Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	78
Çizelge 4.2.3.5. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Ürün Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	78
Çizelge 4.2.3.5.1. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Ürün Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları	79
Çizelge 4.2.3.6. Örgüt Sağlığı Ölçeği Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	79
4.2.4 İlkokul Öğretmenlerinin Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Örgüt Sağlığı Düzeyleri	80
Çizelge 4.2.4.1. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	80
Çizelge 4.2.4.2. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	80

Çizelge 4.2.4.3. Örgüt Sağlığı Ölçeği Çevresel Etkileşim Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	81
Çizelge 4.2.4.4. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Kimlik Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	81
Çizelge 4.2.4.5. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Ürün Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	81
Çizelge 4.2.4.6. Örgüt Sağlığı Ölçeği Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları ..	82
4.2.5. İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Örgüt Sağlığı Düzeyleri	82
Çizelge 4.2.5.1. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	82
Çizelge 4.2.5.2. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Bütünlük Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	83
Çizelge 4.2.5.3. Örgüt Sağlığı Ölçeği Çevresel Etkileşim Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	83
Çizelge 4.2.5.4. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Kimlik Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	84
Çizelge 4.2.5.5. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Ürün Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	84
Çizelge 4.2.5.6. Örgüt Sağlığı Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..	84
4.2.6. İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Örgüt Sağlığı Düzeyleri	85
Çizelge 4.2.6.1. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	85

Çizelge 4.2.6.2. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Bütünlük Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	85
Çizelge 4.2.6.3. Örgüt Sağlığı Ölçeği Çevresel Etkileşim Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	86
Çizelge 4.2.6.4. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Kimlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	86
Çizelge 4.2.6.5. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Ürün Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	86
Çizelge 4.2.6.6. Örgüt Sağlığı Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	87
4.2.7. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öğrenen Örgüt Algıları	87
Çizelge 4.2.7.1. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	87
Çizelge 4.2.7.2. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği Paylaşılan Vizyon Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	88
Çizelge 4.2.7.3. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği Kişisel Hakimiyet Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	88
Çizelge 4.2.7.4. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği Zihni Modeller Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	88
Çizelge 4.2.7.5. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği Sistem Düşüncesi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	89
4.2.8. İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Öğrenen Okulu Algılama Düzeyleri	89

Çizelge 4.2.8.1. Öğrenen Okul Ölçeği Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	89
Çizelge 4.2.8.2. Öğrenen Okul Ölçeği Paylaşılan Vizyon Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	90
Çizelge 4.2.8.3. Öğrenen Okul Ölçeği Kişisel Hakimiyet Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	90
Çizelge 4.2.8.4. Öğrenen Okul Ölçeği Zihni Modeller Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	90
Çizelge 4.2.8.5. Öğrenen Okul Ölçeği Sistem Düşüncesi Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	91
4.2.9. İlkokul Öğretmenlerinin Kıdem Yıllarına Göre Öğrenen Okulu Algılama Düzeyleri.....	91
Çizelge 4.2.9.1. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeğinin Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	91
Çizelge 4.2.9.2. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeğinin Paylaşılan Vizyon Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	92
Çizelge 4.2.9.3. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeğinin Kişisel Hakimiyet Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	92
Çizelge 4.2.9.4. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeğinin Zihni Modeller Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	93
Çizelge 4.2.9.5. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeğinin Sistem Düşüncesi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	93
4.2.10. İlkokul Öğretmenlerinin Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Öğrenen Okulu Algılama Düzeyleri.....	93

Çizelge 4.2.10.1. Öğrenen Okulu algılama Ölçeği Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	94
Çizelge 4.2.10.2. Öğrenen Okulu algılama Ölçeği Paylaşılan Vizyon Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	94
Çizelge 4.2.10.3. Öğrenen Okulu algılama Ölçeği Kişisel Hakimiyet Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	95
Çizelge 4.2.10.4. Öğrenen Okulu algılama Ölçeği Zihni Modeller Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	95
Çizelge 4.2.10.5. Öğrenen Okulu algılama Ölçeği Sistem Düşüncesi Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	95
4.2.11. İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Öğrenen Okulu Algılama Düzeyleri	96
Çizelge 4.2.11.1. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	96
Çizelge 4.2.11.2. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği Paylaşılan Vizyon Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	96
Çizelge 4.2.11.3. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği Kişisel Hakimiet Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	97
Çizelge 4.2.11.4. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği Zihni Modeller Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	97
Çizelge 4.2.11.5. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği Sistem Düşüncesi Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	98
4.2.12. İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Öğrenen Okulu Algılama Düzeyleri	98

Çizelge 4.2.12.1. Öğrenen Okulu algılama Ölçeği Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	98
Çizelge 4.2.12.2. Öğrenen Okulu algılama Ölçeği Paylaşılan Vizyon Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	99
Çizelge 4.2.12.3. Öğrenen Okulu algılama Ölçeği Kişisel Hakimiyet Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	99
Çizelge 4.2.12.4. Öğrenen Okulu algılama Ölçeği Zihni Modeller Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	99
Çizelge 4.2.12.5. Öğrenen Okulu algılama Ölçeği Sistem Düşüncesi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	100
4.2.13. Korelasyon Analizi Sonuçları	100
Çizelge 4.2.13.1. Örgüt Sağlığı Ölçeği Alt Boyutları Puanları ile Öğrenen Okul Ölçeği Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiler	100
Çizelge 4.2.13.2. Örgüt Sağlığı Ölçeği Alt Boyutları Puanları ile Öğrenen Okul Ölçeği Paylaşılan Vizyon Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiler.....	101
Çizelge 4.2.13.3. Örgüt Sağlığı Ölçeği Alt Boyutları Puanları ile Öğrenen Okul Ölçeği Kişisel Hakimiyet Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiler.....	101
Çizelge 4.2.13.4. Örgüt Sağlığı Ölçeği Alt Boyutları Puanları ile Öğrenen Okul Ölçeği Zihni Modeller Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiler.....	102
Çizelge 4.2.13.5. Örgüt Sağlığı Ölçeği Alt Boyutları Puanları ile Öğrenen Okul Ölçeği Sistem Düşüncesi Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiler	103

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Bireysel farklılıklar Gelişim ve Öğrenme	8
Şekil 2 Gelişim Süreci	13
Şekil 3 Öğrenmeyi etkileyen faktörler.....	20
Şekil 4 Öğretme teknikleri.....	21
Şekil 5 Örgüt sağlığının çeşitli araştırmacılara göre boyutları.....	57
Şekil 6 Örgüt Sağlığı Ölçeğine Ait Aygen Değerler ve Varyans Yüzdeleri.....	70
Şekil 7 Öğrenen Okul Ölçeği İstatistik Değerleri.....	71

KISALTMALAR

ÖÖÖ - Öğrenen Okul Ölçeği

ÖSÖ - Örgüt Sağlığı Ölçeği

SPSS - (Statistic Packets For Social Sciencences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi

MEB - Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

“Örgütler, gelişebilecekleri ve kendilerini geliştirebilecekleri bir çevre içinde yaşamlarını sürdürürler. Günümüzde bu çevre giderek daha çok değişime uğramıştır. Bu çevrenin değişimi, aynı zamanda belirsizliği de beraberinde getirmiştir. Örgütler yaşadıkları çevrenin değişiminden doğrudan etkilenmekte ve bu etki sonucunda örgütsel değişim ve gelişim geçirmektedirler” (Gümüş, 1981).

“Toplumlar kendi karakterlerini en iyi şekilde yansıtan eğitim sistemlerine sahiptirler. Toplumların sahip oldukları kültürel, sosyal ve ekonomik özellikler dikkate alınarak sistemler geliştirilir. Söz konusu eğitim sistemleri sayesinde o toplumun değerleri bir sonraki kuşaklara doğru şekilde aktarılır. Toplumun bireylerden beklediği görevler eğitim sistemleri marifetiyle gerçekleştirilir” (Gürsel, 1997).

“Eğitim örgütlerinde, kişilerin ve bu kişilerin oluşturdukları grupların beklentileri farklıdır. Ancak doğru çalışan bir eğitim örgütünün anahtarı kişilerin başarısının gerçekleşmesi sonucu oluşan bütünsel başarıda gizlidir. Bir bireyin başarısız olması eğitim örgütünün başarısızlığını beraberinde getirecektir” (Bursalıoğlu, 1997).

“Organizasyonlar, öğrenen bireyler yoluyla öğrenen organizasyona dönüşürler, bireysel öğrenme örgütsel öğrenmeyi garanti etmez. Ancak örgütsel öğrenmede bireysel öğrenmenin payı büyüktür” (Senge, 1993).

“Öğrenen örgütlerde iletişim büyük öneme sahiptir. Bugün iletişim sadece konuşma değil aynı zamanda örgütsel birlikteliği meydana getirme aracıdır. Örgütü meydana getiren bireyler kendilerini keşfetmeli, diğerleri ile işbirliğinde olmalı ve onları kabul etmelidirler. Bu etkileşim öğrenen örgütün yaratılmasını kolaylaştırır” (Braham, 1998).

“Öğrenen örgüt olarak okul, zamanın ve çevrenin şartlarına göre kendine bir hedef belirlemelidir. Örgütsel gelişimini de yine bu hedefler doğrultusunda gerçekleştirmelidir. Okul organizasyonunun, çevre ihtiyaçları ve teknolojik değişimler ışığında sağlıklı bir yapı olarak kalabilmesi kendine çizdiği yol haritası ile mümkündür. Okul kendi vizyonunu oluştururken bu vizyonu bütün personele benimsetilmelidir. Bu nedenle katılım bütün kademelerde olmalıdır. Okulla ilgili bütün bireylerin hedefleri okulunkiyile paralellik göstermelidir. Böylece okul hedeflerine daha kısa sürede ulaşabilir” (Aytaç, 2003).

“Akbaba Altun’a (2001) göre örgüt sağlığı kavramının son yıllarda daha önemli bir konu haline gelmiştir. Sağlıklı örgütler işleyişlerini sürekli devam ettirir ve yeni gelişmelere kolay uyum sağlarlar. Sağlıklı örgütler, örgütsel amaçlarını gerçekleştirirken dışarıdan gelen yeni durumları da iyi bir şekilde yönetirler. Örgüt sağlığı kavramı öncelikle üç grup ve on temel boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar aşağıda sıralanmıştır;

- a. Görev İhtiyaçları Boyutu: Uygun güç eşitliği, amaç odaklılık, iletişim yeterliliği.
- b. Yaşamı Sürdürme İhtiyaçları Boyutu: Kaynakların kullanım, moral, bağlılık.
- c. Büyüme ve Gelişme İhtiyaçları Boyutu: Yenilikçilik, sorun çözme yeterliliği, özerklik, uyum.”

“Sağlıklı örgütlerde alt sistemlerin, birbiriyle çatışmalarının en az düzeyde olduğu ve alt sistemlerin birbirinden faydalandığı bir yapısı olmalıdır. Sağlıklı örgütlerde, örgüt üyeleri arasındaki etkileşim ve iletişim üst düzeydedir” (Başaran, 1998).

“Sağlıklı örgütlerde, üyeler örgüte bağlıdır. Örgütün olumsuzluk yaşadığı durumlarda bile güvenlerini kaybetmezler. Eğitim örgütlerinde okul sağlığı belirlenmesi, yenileşme ve yeni problemlere çözüm bulma adına öncelikle üst yönetim sonrasında ise tüm kademelerdeki üyelerin görevidir” (Akbaba Altun, 2001).

Bu araştırmada öğrenen örgüt algıları ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Okullarda gerekli eğitim veriminin sağlanması için öncelikle personelin okulu nasıl algıladıkları belirlenmelidir. Bu algının belirlenmesi, sağlıklı okul oluşturmada hangi tedbirlerin alınacağına ışık tutacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “ilkokul öğretmenlerinin öğrenen örgütü algılama düzeyleri ile örgüt sağlığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.3. Alt Problemler

1. İlkokul öğretmenlerinin öğrenen örgüte ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. İlkokul öğretmenlerinin öğrenen örgütü algılama düzeyleri;
 - a. Cinsiyet
 - b. Öğrenim durumu
 - c. Hizmet yılı
 - ç. Okuldaki çalışma yılına göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul öğretmenlerinin örgüt sağlığı algıları ne düzeydedir?
4. İlkokul öğretmenlerinin örgüt sağlığı algıları;
 - a. Cinsiyet
 - b. Öğrenim durumu
 - c. Hizmet yılı
 - ç. Okuldaki çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?
5. İlkokul öğretmenlerinin öğrenen örgütü algılama düzeyleri ile örgüt sağlığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Öğrenen örgüt kavramı günümüzde önemini arttırmıştır. Aynı zamanda örgüt sağlığıyla ilgili araştırmaların son zamanlarda fazlalaşması bu iki kavram arasında ne tür bir ilişki olduğunun araştırılmasını önemli hale getirmiştir. Bu araştırmayla sağlıklı okullar oluşturmaya katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada, ilkokullarda görevli öğretmenlerin öğrenen örgüt ile örgüt sağlığı kavramını yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, hizmet süresi, medeni durum değişkenlerine göre nasıl algıladıkları araştırılmıştır. Araştırmanın amacı öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının örgüt sağlığı üzerindeki etkilerinin bulunmasıdır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemlerinin başarısı, hızlı değişim ve gelişmelere uyum sağlayabildiği ölçüde artar. Başarılı sistemler her gelişmeden fayda sağlayabilecek şekilde örgütlenmelidir. Son zamanlarda bu fikirler doğrultusunda “öğrenen örgüt” modeli ortaya çıkmıştır. Öğrenen örgütlerin temel özelliklerinin bilinmesi, örgütte aksayan bir nokta olması halinde müdahaleyi kolaylaştıracaktır.

Eğitimin, güçlü toplumların yetişmesindeki önemi ele alındığında bu araştırmanın sağlıklı örgütlerin oluşmasında ve eğitim örgütlerinde kalitenin sağlanmasında sonraki çalışmalara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin öğrenen örgütü algılama düzeyleri örgüt sağlığı algıları tespit edilecek ve bu iki kavram arasındaki ilişki belirlenecektir. Elde edilen bulgular ışığında önerilere yer verilecektir. Araştırma ilkokul öğretmenlerinin algılarının, okul üzerindeki etkilerinin bilinmesi açısından önemlidir.

1.6. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, anket sorularına samimi ve doğru cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

- 1.Araştırma, İstanbul ili Sancaktepe ilçesinde resmi 10 ilkokulda görev yapan 116 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma ilkokul öğretmenlerinin, öğrenen örgütü algılama düzeyleri ile örgüt sağlığına ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.
- 3.Araştırma 2012-2013 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.
4. Gerçekleştirilen analiz yöntemleri ile sınırlıdır.

1.10. Tanımlar

Öğrenen organizasyon: Bir örgütün öğrenen organizasyon olabilmesi için yaratıcılığın ön planda olması gerekir. Kurum kendini geliştirir, çalışanlar da örgütü etkililik, kalitenin yükseltilmesi ve değişimlere ayak uydurma konusunda eğitirler. Bu tip organizasyonlarda motivasyonun örgüt üyelerinin bütününde olduğu varsayılır (Braham, 1998).

Örgüt sağlığı: Sağlıklı örgütler sadece devamlılığını sürdürmek için yaşayan örgütler değildir. Genel olarak bakıldığında çevresindeki gelişmelere adapte olarak devamlı gelişen, sorunlarıyla baş edebilen ve yaşama yeteneklerini çağın gereksinimlerine göre geliştiren örgütlerdir (Akbaba Altun, 2001).

Örgüt iklimi: Örgüte belirli bir kimlik kazandıran, örgüt üyelerinin davranışlarını etkileyen üyelerin örgütle ilgili algılarını belirleyen, örgütün tamamına yaygın, egemen olan uygulamalar ve koşullar dizisidir (Ertekin, 1981).

Örgüt kültürü: Örgütlerin bulunduğu toplumun özelliklerini en iyi şekilde yansıtan, çevresiyle olan ilişkileri düzenleyen, örgüt davranışları bütünüdür. Örgütün çevrede tanınmasını, diğer örgütlerle ilişkilerini ve bu ilişkilerin düzeyini bildirir (Eren, 2004).

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Öğrenme

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin davranışlarında kalıcı değişiklik olması gerekir. Bu değişiklik bazen taklit bazen de yaşantı sonucu meydana gelir (Ünal ve Ada, 1999).

Günümüzde daha iyi rekabet edebilmek için öğrenme var olan önemli üstünlüklerden biridir (Braham, 1998).

İnsanlar sürekli çevrelerindeki gelişmeleri bilinçli ya da bilinçsiz olarak dikkatle gözlerler. Bu gelişmeler ışığında yeni denemelerde bulunma yeteneği, öğrenmedir. İnsanların bu farklılıkları onu hayvanlardan ayıran en büyük özelliktir. İnsan çevresinden yararlanarak sonsuzluğa açılır, yaratıcı ve yapıcı gücünü harekete geçirerek yeni fikirler bulmasına olanaklar hazırlanır (Alıcıgüzel, 1973).

Öğrenme, davranışla iç içedir. Davranış yapılan hareketler bütünüdür (Seven ve Engin, 2008).

Öğrenmenin üç temel ögesi vardır. İlki yaşantı ya da taklittir. İkincisi öğrenilenin süreklilik göstermesidir. Sonuncusu ise davranışta değişiklik meydana gelmesidir. Öğrenme ya başkasının deneyimlerinin taklit edilmesi ya da kendi deneyimlerimizdir. Öğrenme olabilmesi için davranış gerekirse tekrarlanmalıdır. Davranış değişikliği öğrenmenin olduğunu gösterir. Öğrenme olması halinde birey yeni duruma uyum sağlamıştır. Aksi durum ise uyumsuzluğa sebep olur (Ünal ve Ada, 1999).

Ulusoy ve diğerleri (2002), öğrenmeyi organizmanın yaşamını sürdürebilmesi için çevreye uyum sağlama süreci olarak tanımlamıştır.. Bu süreçte olumlu ya da olumsuz olanı ayırmak en önemli olandır. İnsan davranışlarının çoğunluğu öğrenilmiş davranışlardan oluşur. Örneğin yürüme, koşma, yüzme gibi davranışlar öğrenilmiştir. Bu davranışların nasıl oluştuğunu anlamak için öğrenme kavramının ve öğrenme ilkelerinin iyi bir şekilde

bilinmesi gerekir. Öğrenme, davranıştaki gözlenebilir değişimdir. Bu değişim yaşantı sonucu olmalıdır. Öğrenme kalıcı izli olmalıdır. Öğrenme sonucu gelen davranış istendik ya da istenmedik olabilir. Okullarda istendik davranışlar hedeflenir ancak öğrenciler farkında olmadan birbirlerinden istenmeyen davranışlar öğrenebilirler. Refleks ve içgüdüsel davranışlar öğrenilmiş davranışlar değildir. Organizmanın doğuştan gelen bazı davranış çeşitleri vardır. Göz kapaklarının ani hareketi, açılıp kapanması, dize vurulduğunda dizin aniden hareket etmesi gibi refleksler sonucu bazı davranışlar meydana gelir

2.1 Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Eğitim- öğretimin düzenlenebilmesi için, sistemle ilgili tüm paradigmaların bilinmesi gerekir. Bu değişkenler aynı zamanda tüm sistemin de özelliğini belirtir. Eğitim durumunu öğrenciye kazandırılması onun belli süreçlerden geçmesiyle ilgilidir. Uygun eğitim planları çerçevesinde aşamalı bir yol izlenmesi öğrenmenin daha kapsamlı olmasını sağlar. Bu nedenle uygun öğrenme öğretme ortamı sağlanarak öğrencilerin en iyi şekilde yararlanabilecekleri eğitim ortamları sağlanmalıdır (Sönmez, 2001).

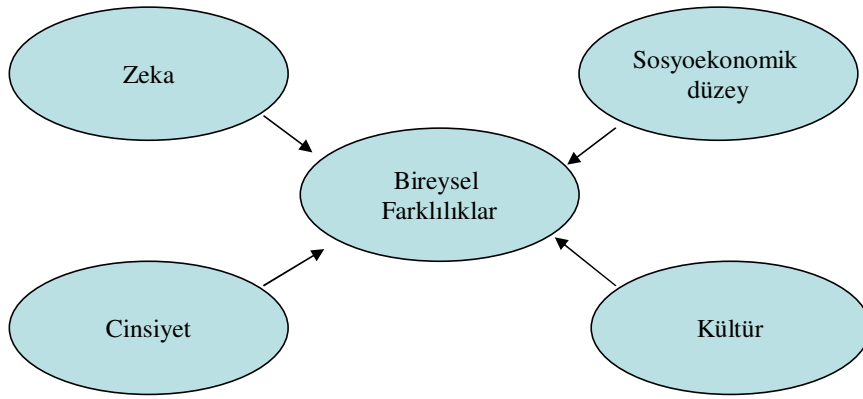
2.1.1 Öğrenenle İlgili Faktörler

Fizyolojik durum: Ulusoy ve diğerleri (2002), öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin sağlıklı bir fizyolojik yapıya sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Hastalık ya da duyu organlarındaki eksiklikler öğrenmeyi olumsuz etkilemediğini savunmuşlardır.

İnsanların genetik olarak sahip oldukları ve çevre faktörüyle öğrendikleri ile birbirlerinden farklılaşırlar. Bireysel farklılıkların en kolay gözlenebilenleri fiziksel özelliklerdir. İkiz bebekler dahi doğumdan itibaren çeşitli farklılıklara sahiptir. Bireyler boy, kilo, cinsiyet vb. değişkenleri ile birbirlerinden farklılaşırlar. Bu nedenle de öğretme ortamlarında her türlü bireysel farklılıklar düşünülerek eğitim verilmelidir. Güdüleme, verilecek pekiştireçler, uyarılar ve öğrenciyle kurulacak iletişim bu farklar düşünülerek tasarlanmalıdır. Eğitim ortamları hazırlanırken yaş grubunun özelliklerine de dikkat edilir.

Unutulmamalıdır ki eğitimin başarılı olabilmesi bireysel farklılıklara verilen önemle ölçülür (Gözütok, 2006).

Sınıfların genellikle birbirine yakın fiziksel ve zihinsel yakınlığa sahip öğrencilerden oluşması durumunda homojen olduğu düşünülmektedir. Ancak gerçekte bu sınıflarda da bireysel farklar olduğu akıldan çıkarılmamalıdır. Öğretmen her öğrencinin bireysel farkları olduğunu göz ardı etmemelidir. Çok çeşitli bireysel farklılıklar vardır. Bu farklar zihinsel, fiziksel, çevresel, kültürel ve duygusal farklar olarak 5 ana grupta toplanabilir. Öğretmenlerden beklenen ise bu farklara uygun öğretim stratejileri uygulayabilmesidir. Öğretmen sınıfta bulunan her öğrenciye erişebilmelidir (Küçükahmet, 1994).



Şekil 1 Bireysel farklılıklar (Selçuk, 2001, s.22).

Kaygı: Kaygı, nedeni belirgin olmayan korkulu ya da sıkıntılı bir ruh hali içinde olmadır. Bu korkunun kaynağı bellidir. Ancak kaygının nedeni belli değildir. Korku veya yılgınlık durumun gerçekleştiği anda açığa çıkar, kaygı ise gelecekle ilgili bir belirsizlik durumudur. Kaygının gerçekte ilgisi yoktur. Ancak korku ve yılgınlıkta olduğu gibi kaygı da huzursuzluk veren bir duygudur (Başaran, 1998).

Kaygı, toplumsal yaşamda bireylerin çoğunlukla karşılaştıkları bir durumdur. Kaygı her bireyde az ya da çok görülen bir durumdur. Yüksek kaygı durumu çoğu zaman bireyde büyük sorunlara yol açar. Bu durumda bireyin ruhsal ve fiziksel davranışlarında çeşitli sapmalar meydana gelir. Yüksek kaygı nedeniyle terleme, yüz ifadelerinin sert olması, sıkıntılı tavır, üzüntü, dikkatin toparlanamaması, çabuk sinirlenme gibi çeşitli sorunlar yaşanabilir (Cüceloğlu, 2000).

Stres ile kaygı birbirine çok yakın kavramlardır. Bireyin bir amaç doğrultusunda yaptığı davranışların engellenmesi halinde kaygı meydana gelir. Satış gerçekleştiremeyen bir tezgâhtarın kaygı yaşaması bu duruma iyi bir örnektir. Kaygı bir problem karşısında çözüme yönelik davranışların sergilenememesi durumunda ortaya çıkar. Kaygı birçok kuramcı tarafından ele alınmıştır. Kaygı kavramı üzerine yapılan ilk tanımlamalardan biri Freud tarafından yapılmıştır. Freud üç tip kaygı belirtmiştir. İlki gerçek çevreye karşı verilen tepkiler bütünüdür ve nesneldir. Bir diğer kaygı grubu da nevrotik kaygıdır. Kaygının ortaya çıkış sebebinin haberdar olmadığımız durumlara bağlamıştır. Nevrotik kaygı alt benliğin üst benliği istenmeyen istilası olarak görülebilir. Freud son kaygı çeşidini ahlaki kaygı olarak tanımlamıştır. Ahlaki kaygı beraberinde suçluk duygusu getiren kaygı çeşididir (Burger, 2006).

Kaygı, kişisel bunalımdan daha uzun sürer. Çalışan, yaptığı işte engellerle karşılaşır ve işiyle ilgili doyum sağlayamazsa kaygı düzeyi yükselir. Kaygı aynı zamanda belirgin korkularda içerir. Kaygı bireyin yalnızlaşmasına neden olur ve bireyin çevreye karşı olumsuz davranışlar takınmasına neden olur. Bu bunalım bireyin çevreyle olan uyumunu ortadan kaldırır (Başaran, 1982).

Ulusoy ve diğerlerine (2002) göre, kaygı ile öğrenme arasında önemli bir bağ vardır. Başarı düzeyi yüksek öğrencilerin, başarı düzeyi düşük öğrencilere göre daha yüksek oranda kaygı hissettikleri belirlenmiştir. Akademik başarısı düşük öğrencilerin öğrenme sürecinde zorlandıkları görülmüştür. Akademik başarısı orta düzeyde olan öğrencilerde de kaygı durumunun sık ya da yüksek olması durumunda öğrenmenin zor gerçekleştiği görülmüştür. Yüksek kaygıya sahip bireyler konuya yoğunlaşmakta zorlanırlar. Sınavlarda aşırı kaygı nedeniyle öğrenilenlerin hatırlanamadığı saptanmıştır. Düşük düzeydeki kaygı düzeyi de öğrenmeyi zorlaştırır. Orta düzeydeki kaygı öğrenme için güdüleyici roledir.

Güdülenme: Bireyin öğrenmeye istekli olması öğrenmeye ulaşacağı amacı benimsemesi bireyin güdülendiğini gösterir. Güdüleme, istekli duruma gelme anlamı taşır. Böylece hedefe ulaşmak kolaylaşır. Güdülenmenin üç ayrı faktörü vardır (Ünal ve Ada, 1999):

- Kişiyi hedefe yönlendiren durum ile davranışın harekete geçer. Gdüülerin organizmanın kendi içindeki duygu olduğu düşünülebilir bu durum iç durumlar olarak adlandırılır. Ancak genellikle güdüler dış uyaranlar tarafından tetiklenir. Çevredeki problemler çözülmesi için bir güdü uyandırabilir. Anlaşılacağı gibi güdüleme bireysel olabileceğı gibi çevresel faktörlerden de meydana gelebilir.
- Hedefe ulaşmak için yapılan davranış; hedefe ulaşılabilmesi için güdünün doyumunda araçsal niteliktedir.
- Hedefe ulaşmak: Hedef bellidir ve hedefe ulaşılınca eylem sonuçlanır.

Cüceloğlu'na (2000) göre güdü, organizmanın ilk hareketini başlatan onu yönlendiren ve hareketin devam etmesini sağlayan güçtür. Gdüüler organizmada üç durum oluştururlar. Organizmayı uyarırlar, harekete geçirirler ve hedefe yönlendirirler.

Selçuk (2001) güdüyü, hareketi başlatan, devam etmesini sağlayan ve yön veren sosyal, psikolojik ve sosyolojik süreç olarak tanımlar. Güdü davranış için gerekli olan enerji ve yönlendiricilerin bütünüdür. Güdü, iç ve dış olarak ikiye ayrılır. Çevreden gelen uyarıcıların birey üzerinde yaptığı harekete geçirme enerjisi dış güdü olarak adlandırılır. İç güdü ise bireysel ihtiyaçlara dönük içten gelen enerjidir. Merak, bireysel gelişme isteğı ve bilme isteğı gibi hisler içsel güdü örneklerindendir. Öğrenme için organizmanın belli bir güdülenme düzeyine ulaşması gerekir. Öğrenmenin en önemli şartlarından biri olarak tanımlanır. Güdülenme için bireyi öğrenmeye istekli hale getirecek etkenler olmalıdır. Birey ilgi alanına giren konularda öğrenmeye istekli olur.

Bireysel ayrılıklar: Ulusoy ve diğlerleri (2002) öğrenmenin hızını, düzeyini, öğrenmeye ilişkin ilgi ve dikkatini, öğrenmenin kalıcılığını etkilediğini belirtmişlerdir. Bireysel farklar, çevresel faktörlerin birey üzerindeki etkisiyle meydana gelir. Ancak sadece çevre bireysel farklılıkları yaratmaz. Kalıtımda en az çevre kadar birey üzerinde etkilidir.

Ün Açıkgöz (2003) güdüyü, birincil ve ikincil güdüler olarak ayırmıştır. Birincil güdüler fizyolojik ihtiyaçlardan doğmuştur. Açlık, cinsel istek, kendini güvende hissetme isteğı gibi durumlar birincil güdüler olarak tanımlanmıştır. İkincil güdüler ise bireyin psikolojik ve sosyal durumuna bağlıdır. Bu nedenle bu tür güdülere sosyal güdü de denir.

Dikkat çekmeden sonraki aşama güdüdür. Öğrenci neden öğrendiğini bilmek ister. Öğrenci öğrenmenin zorunlu olduğunu hissettiği zamanlarda çalışma arzusu duyar. Bu nedenle öğrenmenin amacı öğretmen ve öğrencinin katılımıyla tartışma ortamı yaratılarak bulunmalıdır. Öğretmen öğrenilenlerin bir sonraki derste ya da hayatın belli bir bölümünde ne şekilde kullanılacağını öğrencilere kavratmalıdır. Öğretmen aynı zamanda bu öğrenmenin kendilerine başarı ve mutluluk getireceği bilincini aşılmalıdır. Bu güdülemelerin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleriyle de paralellik göstermesi gerekir. Güdünün en önemli kaynaklarından biri ihtiyaçlardır. Sınıftaki her öğrencinin ihtiyaçları birbirinden farklıdır. Sınıfta yeterli arkadaşı olmayan bir öğrencinin başarısı da etkilenir. Aynı şekilde evinde ve okulunda fizyolojik ihtiyaçları yeterli ölçüde karşılanmayan öğrencinin başarısı da düşük olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenler bu ihtiyaçları iyi gözlemlemeli ve duruma göre önlemler almalıdır. Bu önlemler ışığında en doğru öğrenme ortamları oluşturulmalıdır (Erden, 2001).

Türe özgü hazır oluş: Türe özgü hazır oluş, organizmanın, beklenen davranışı göstermek için gereken biyolojik özelliklere sahip olması demektir. Öğrenen, öğrenme davranışını gerçekleştirmek için tür olarak öğrenebilecek kapsamda olmalıdır. Bir papağana konuşmayı öğretebilir ancak bir serçeye bu davranışı öğretemeyiz. Aynı şekilde bir insana uçmayı öğretemeyiz. Çünkü insan türü bu davranışı gerçekleştirmek için uygun değildir (Seven ve Engin, 2008).

Türe özgü hazır oluş, öğrenenin davranış değişikliği göstermek için biyolojik donanıma sahip olması demektir. İnsanların uçmayı öğrenememesi bu kavramla ilgilidir. Çünkü insan organizması uçmak gerekli yapıya sahip değildir (Ulusoy ve diğerleri, 2002).

Aydın ve diğerlerine (2004) göre yeni öğrenilen bilgilerin, öğrenme sürecinin gerek duyduğu özelliklerin tümü hazır oluş olarak tanımlanabilir. Yaş, gelişim, olgunluk seviyesi tutum, motivasyon, sağlık durumu gibi etkenler öğrenme ortamının etkili olan unsurlarındandır. Okula başlayan bir çocuğun yaş ve gelişiminin önemli olduğu gibi okula karşı tutumu ve öğrenme motivasyonu da oldukça önemlidir

Zekâ: Öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden biri de zekâdır. Zekâ bireyin problem çözme, soyutlama ve öğrenme yeteneğinin tümü zekâ olarak tanımlanabilir. Okullarda her zekâ düzeyinde öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin bazıları akademik yönden başarılı olabiliyorken bazıları ise eğitim hayatında başarılı olamamakta hatta okula devam etmemektedirler. Ancak, okula devam edemeyen öğrenciler zekâ yönünden düşük olanlar değildirler. Birçok zeki öğrenci ekonomik ve sosyal imkânlarının yetersiz olduğu için okula devam edememektedir. Aynı şekilde akademik düzeyi yeterli olmayan bazı çocukların da üst öğrenimlere devam ettikleri görülmektedir (Selçuk, 2001).

Zekâ, kavramı daha çok sayısal ve sözel alanlar olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu iki gruba genel yetenekler de denilmektedir. Bunun yanında özel yetenekler de zekâ ürünüdür. Fakat özel yetenekler kişiden kişiye farklılık gösterdiği için genel zekâ puanına etkisi yoktur. Ülkemizde değerlendirme, genel yetenek üzerine kurulmuştur. Özel yetenekler ise kişiye bırakılmıştır (Özden, 2010).

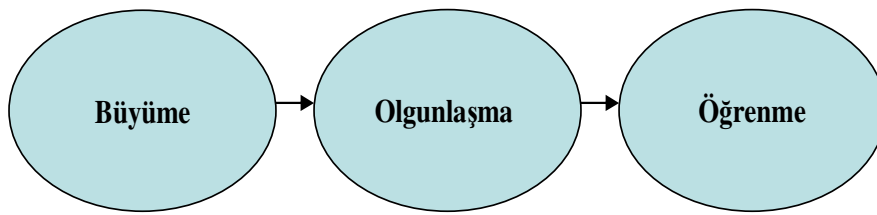
Kritik Dönem: Bireyin yaşa göre bazı davranışları daha kolay öğrenebileceği dönemlerden biridir. Her yaşa göre belli bir kritik dönem bulunmaktadır. Her kritik dönem bir sonraki öğrenme için öğrenmeye hazırlık niteliğindedir. Bir başka ifadeyle kritik dönem öğrenmeye etki eden faktörlerin en etkili olduğu dönemi anlatmaktadır. Kritik dönemde öğrenmenin gerçekleşmesi önemlidir. Aksi halde etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi daha zor olmaktadır. Bu duruma en belirgin örnek kritik dönemde okuma ve yazma öğrenmeyen bireyin erişkin olduktan sonra okuma yazma öğrenebilmesinin daha zor olmasıdır. İnsan hayatının ilk ayları daha sonraki yaşamı için kritik dönem olarak kabul edilmektedir. İlk aylarda beynin anatomik yapısındaki gelişim, dış etkenlerle birlikte bir ağ oluşturur. Ömür boyu öğrenilen ve yaşananlar bu ana model çerçevesinde oluşturulduğu kabul edilmektedir (Aydın, 2004).

Olgunlaşma: Ulusoy ve diğerlerine (2002) göre organizmanın istendik davranış ortaya koyabilmesi için belli bir gelişmişlik düzeyine sahip olması gerekir. Birey bedensel ve zihinsel yönden öğrenebilecek düzeyde olmalıdır. Olgunlaşma kavramının en önemli iki değişkeni yaş ve zekâdır. Belli davranışlar belli yaşlarda gösterilir. Örneğin kalemin doğru tutulabilmesi için çocuğun yaklaşık 5 yaşını geçmesi gereklidir. Olgunlaşma konusunda bir

diğer kritik nokta olan zekâ bazı psikologlara göre öğrenme yeteneğinin önemli bir ölçütüdür. Örneğin çocukların okuma-yazma öğrenmeleri için 6 yaş civarında olmaları gerekir. Ancak bazı durumlarda bu yaşta olduğu halde öğrenme kapasitelerinin yetersizliğinden okuma yazma davranışı kazandırılmaz. Öğrenme hızı bireyin zeka durumuyla paralellik göstermektedir

Aydın ve diğerleri (2004) olgunlaşmayı çevre etkenlerinden ayrı düşünmüşlerdir. Normal koşullar ele alındığında olgunlaşmanın üzerinde çevre koşullarının uyarıcı etkisi bulunmadığı görülür. Örneğin çocukların yürümeyi öğrenmesi çevreyle ilgili bir uyarıcıya büyük oranda bağlı değildir. Ancak davranışın öğrenilmesi için gereken sürenin uzunluğu çevre koşullarından etkilenir. İnsanların biyolojik özellikleri yürüme davranışı için uygundur

Gelişim, olgunlaşma süreci ile birlikte çevresel ve yaşantısal değişimler sonucu meydana gelir. Burada en önemli kavram olgunlaşmadır. Gelişim bireyin biyolojik olgunlaşmasından büyük ölçüde etkilenmektedir. Aynı zamanda biyolojik potansiyelin ortaya çıkabilmesi için belli yaşantılar geçirmesi oldukça önemlidir. Olgunlaşmanın herkes için belli başlı farklılıklar izlediği göz önüne alınarak gelişimin de bireyde bireye farklılıklar içerdiği unutulmamalıdır (Erden ve Akman, 2001).



Şekil 2: Gelişim Süreci (Aydın ve diğerleri, 2004, s. 32)

Genel Uyarılmışlık Hali: Ulusoy ve diğerleri (2002) tarafından genel uyarılmışlık hali ve kaygı bireyin çevreden aldığı uyarıcıların derecesi olarak tanımlanır. Birey çevreden az uyarıcı alıyorsa uyarıcılara kapalı ve genel uyarılmışlık düzeyi düşüktür. Bireyin uyku hali bu duruma örnektir. Bireyin çevreden çok uyarıcı alması yüksek uyarıcılık düzeyinde olduğunu gösterir. Ancak bu durumda da öğrenme düzeyi düşüktür. Çünkü yüksek uyarılmışlık halindeki birey yüksek oranda heyecan ve kaygı duyar.

Uyarılmışlığın az ya da çok olması öğrenmeyi olumsuz etkileyen faktörlerin başında gelir. Kaygı düzeyinde olduğu gibi orta düzeyde uyarılmışlık öğrenme için en uygun koşuldur. Birey çevreden çok az uyarıcı alıyorsa ya da uykusuzluk, hastalık gibi etkenler nedeniyle davranışı öğrenemeyebilir. Aynı şekilde panik durumunda birey çevreden çok fazla uyaran alır ve yine öğrenme zorlaşır (Bacanlı, 2000).

Dikkat: Dikkat, yapılan faaliyetlerde zihinsel odaklaşmadır. Öğrenmede dikkat, zihinsel uyarılmışlık hali ve öğrenenin gereksinim duyduğunu seçme işlemi vardır. Zihin uyarılara açıktır. Gelen uyarıcılar fark edilir. Birçok uyarıcı arasından hedefe uygun olanlar seçilir ve kullanılır. Bu süreç dikkat mekanizmasıyla ilgilidir (Öztürk, 1989).

Dersin başlangıç aşamasında üzerinde durulması gereken en önemli değişken dikkat çekmedir. Öğrencilere kazandırılmak istenen davranış dikkat çekilerek daha kolay öğretilir. Bu nedenle olay anı espri, fıkra gibi çeşitli materyaller kullanılabilir. Ancak dikkat çekilmek istenen grubun yaş, cinsiyet ve psikolojik özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Hedef davranışların kavrama, sentez, değerlendirme düzeylerinde olması, açık uçlu sorular yöneltilmesi gerekliliğini ortaya çıkarır. Kavrama düzeyinin üzerindeki hedef davranışlar için ise film, öykü gibi daha fazla duyu organını harekete geçirecek materyaller kullanılabilir. Bu metotlar kullanılırken bazı bölümlerde durularak neden, niçin, nasıl gibi sorular yöneltilebilir. Dikkat konusunda bazı hatalar yapılmaktadır. Bu hataların başında dikkat süresinin göz ardı edilmesi gelir. Bir diğer yanlış ise dikkat çekilmesi istenen gruba ya da bireye yeterince ulaşamamaktır. Dramatizasyon, oyun, rol yapma gibi etkinlikler ile de dikkat çekilebilir. Burada süre 5 dakikadan uzun olmamalıdır. Ancak hemen her hedef davranış için aynı metotların uygulanması belli bir süre sonra başarısızlık getirecektir. Bir diğer önemli husus dikkat çekmenin olumsuz olanıdır. Davranışın sonucunda öğrenciyi olumsuz etkileyecek, sağlığını veya hayatını tehlikeye atacak herhangi bir durumun üzerine dikkat yoğun bir şekilde çekilmelidir. Trafikle ilgili kuralların öğreniminde bu türden bir risk mevcuttur. Bu nedenle çeşitli görsel, işitsel ve uygulamalı çalışmalarla kurallar öğretilmelidir. Ara dikkati çekmeler de yer ve zamanı gelince kullanılmalıdır (Sönmez, 2001).

Eski Yaşantılar: Önceden kazanılan yaşantılar. Önceden kazanılan davranışlar yeni öğrenilecek konuyu destekliyorsa öğrenme kolaylaşır. Bu duruma olumlu aktarma denir. Anaokuluna giden öğrencinin birçok yönden ilköğretime hazır olması bu duruma örnektir. Bu öğrencilerin bazı bilişsel ve sosyal yönden yeni öğrenmelere hazır oldukları görülebilir. Buna karşın yeni öğrenilecek davranışların daha öncekilerden olumsuz olarak etkilenmesi durumunda olumsuz aktarma gerçekleşir. F klavye kullanan birinin, Q klavye kullanımını öğrenirken zorlanması olumsuz aktarmaya örnektir. Bu nedenle kazanımlar seçilirken davranışların birbirini destekleyecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir (Ulusoy ve diğerleri, 2002).

Öğrenmenin meydana gelebilmesi için öğrenme için gerekli önbilgilerin de olması gerekmektedir. Birey öğrenmeyi kolaylaştıracak ya da tam tersi yönde zorlaştırabilecek ön bilgilere sahip olabilir. Bu duruma öğrenmede aktarma ya da transfer denir. Önceki bilgiler yeni bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırıyorsa olumlu transfer, zorlaştırıyorsa olumsuz transfer denir. Okullarda öğrenilecek her konu kendinden önce bazı konuların öğrenilmiş olması şartına dayanmaktadır. Eğitimciler bu kuralı her zaman planlamaya dahil etmek zorundadırlar. Akademik başarı ancak bu sayede oluşmaktadır. Daha önce öğrenilen konulara ters düşmemek ve üzerine yeni bilgiler öğretmek gerekir. Bir derste kullanılan bir kavram başka bir derste öğrenilen kavramla çakışması durumunda öğrenmenin zorlaştığı gözlenmiştir. Bu nedenle öğretmenler arasında iyi bir uyum ve işbirliği olmalıdır (Bacanlı, 2000).

Kültürel ve Sosyal Farklar: Sosyal ve ekonomik statünün öğrenci başarısı üzerinde etkisi büyüktür. Sosyo-ekonomik durum ailenin geliri, eğitim durumu, toplumun aileye bakışı ve toplum içindeki değeri olarak kavramsallaştırılabilir. Sosyo-ekonomik durum ile öğrenci başarısı arasında yakın bir ilişki vardır. Düşük sosyo-kültürel düzeye sahip öğrencilerin kılık kıyafetinin kötü olması öğretmenin, öğrenci hakkındaki görüşlerinin olumsuz etkilemektedir. Ayrıca düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin ailelerinin beklentilerinin de düşük olduğu görülmektedir. Bu gruptaki öğrencilerin başarısız olmalarının bir diğer nedeni de çevresel olumsuzluktur. Bunun yanı sıra devletin bu bölgelere yeterince eğitim ortamı sağlayamaması da başarıyı düşürmektedir. Çocukların erken yaşta aile ekonomisine katkıda bulunmaları da akademik başarılarını düşürmektedir.

Öğretmenlerin düşük sosyo ekonomik düzeye sahip öğrencilere yardım edebilmesi için bazı konulara dikkat etmesi gerekir. Öğretmenler çocuklara karşı yüksek beklenti geliştirmelidir. Öğrencilerin kültürel, dilsel vb. farklarına saygı göstermelidir. Çeşitli öğretim yöntemleri kullanarak her öğrenciye ulaşabilmelidir. Sınıfların heterojen yapıda olmasına dikkat etmelidir. Öğrencilere bireysel yardımda bulunmalıdır (Erden ve Akman, 2001).

2.1.2 Öğrenme Yöntemiyle İlgili Faktörler

Konunun Yapısı: Konuların öğrenilme yöntemleri parçalarına bölünerek ya da bütün halinde çalışma yapılarak iki gruba ayrılabilir. Konuların bütünleşik olduğu, konu bütünlüğünün bozulması ile tekrar bütünleşmesinin zor olduğu durumlarda bütün halinde çalışma daha faydalı olmaktadır. Ancak genellikle eğitim konuları parçalara bölerek çalışmanın uygun olduğu konuları içermektedir. Bu durumda konunun bütünü hakkında fikir elde edilmesi ve hangi bölümlerinin parçalanabileceğinin iyi bilinmesi gerekmektedir (Bacanlı, 2000).

Çalışılan konunun yapısı parçalara bölünerek ya da bütün olarak verilebilir. Bu iki yapıdan hangisinin daha faydalı olduğu hakkında genel geçer bir görüş bulunmamaktadır. Bir konunun parçalara ayrılıp çalışılması sonrasında parçaların tekrar birleştirilip tekrar anlamlı bir bütün oluşturabilmesi beklenir. Eğitim sistemleri konuları ders konu ve alt konular gibi parçalara ayırmaktadır. Önemli Olan ise öğrenene bütünsel bir bakış açısının oluşturulabilmesidir (Seven ve Engin, 2008).

Çalışmaya Ayrılan Zaman ve fiziksel imkânlar: Yöntem seçimini etkileyen en önemli nedenlerden biri zamandır. Sadece zaman yönünden bakıldığı durumlarda bile modern yöntemler, klasik yöntemlere göre daha fazla zamana ihtiyaç duymaktadır. Klasik yöntemlere başvuran öğretmenler zamanın daha idareli kullanılmaları gerektiği tezine sığınmaktadırlar. Modern yöntemlerin kullanılabilmesi için bir diğer önemli değişkende fiziksel ortamın uygunluğudur. Örneğin, grup tartışmasının yapılacağı bir ortamda klasik sıra düzeni yerine küme düzeninde bulunan sıralar olmalıdır (Küçükahmet, 1994).

Öğrenme zamanı açısından ele alındığında, çalışma çeşidinin toplu çalışma ve aralıklı çalışma olarak gerçekleştiği görülür. Aralıklı çalışma konunun belli zaman dilimleri dikkate alınarak sistematik çalışılması anlamına gelmektedir. Toplu çalışmada ise ders sadece ölçmenin olacağı günün bir ya da birkaç gün öncesinde zaman ayrılması olarak ifade edilmektedir. Her iki çalışma şeklini bir araya getirmek başarı daha çok arttırmaktadır. Hangi çalışma şeklinin daha faydalı olduğu konusunda belirgin bir görüş bulunmamaktadır. Toplu çalışan öğrencilerin sınavlarda daha başarılı oldukları gözlemlenmektedir. Ancak çalışılan bilgilerin kalıcılığı ve kullanılması çerçevesinde ele alındığında aralıklı çalışmanın daha faydalı olduğu görülmektedir. Aralıklı çalışan öğrencilerin bilgilerinin daha istikrarlı olduğu görülmüştür. Örneğin yapılacak bir sınavın ertelenmesi durumunda toplu çalışan öğrencilerin bilgilerini hatırlaması daha zordur, aralıklı çalışan öğrencilerin ise sınava her zaman hazır oldukları görülmektedir. Bilginin hayatın her döneminde aktif kullanıldığını düşünen eğitimciler aralıklı çalışmanın daha faydalı olduğunu düşünmektedir. Kısacası yaşamın her safhasında ya da önemli bir durumda kullanılması gereken bilgiler aralıklı çalışmayı gerektirir. Sadece yüksek not almanın önemli olduğu, daha sonra işe yaramayacağı düşünülen bilgiler toplu çalışma ile öğrenilmesi daha yararlıdır (Bacanlı, 2000).

Geri Bildirim (Dönüt): Geri bildirimin öğrenme üzerindeki etkisi oldukça fazladır. Öğrenciye kazandırılmaya çalışılan davranış üzerindeki performansı üzerine bilgi vermektedir. Geri bildirim ile konuyla alakalı farklı görüşler geliştirilir. Yeni öğrenilenler ile daha önce bildikleri arasında bağlantı kurar ve bu bağlantının geçerliliğini kontrol eder. Geribildirim ile birey kendi öğrenme sürecini kontrol eder. Geribildirim olmadığı öğrenme süreçlerinde öğrenilen bilgilerin geçerliliği hakkında bilgi sahibi olunamayabilir (Deniz, 2010).

Geri bildirim, güdülenmenin öğrenci üzerindeki etkisi geçmeden sağlanmış olması gerekir. Aksi halde öğrenen, öğrendiği bilginin düzeyini bilemez. Örneğin sınava giren bir öğrenci, sınav sonucunu mümkün olduğu kadar kısa sürede öğrenelidir. Böylece yaptığı hataların farkına daha çabuk varır. Sınav sonucunu geç öğrenen öğrenciler yazdıklarını unutabilir ve yanlış cevapları hakkında bir çıkarımda bulunamayabilir. Sınav sonuçları bir geribildirim ve öğretim aracıdır. Öğrenci verdiği cevapların kontrolünü yaparken aynı zamanda da bir öğrenim süreci yaşanmaktadır (Seven ve Engin, 2008)

Öğrenme sonucunun bilinmesi öğrenen açısından oldukça önemlidir. İyi bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği ya da ne ölçüde gerçekleştiğinin bilinmesi gerekmektedir. Güdülenme ortadan kalkmadan öğrenen geri bildirim almalıdır. Öğrenen, bilgisinin yeterli olup olmadığını bilmesi halinde başarısını daha da arttırabilir. Örneğin öğrenci, sınavdan sonra sonucunu erken öğrenirse kendi cevaplarını test edebilir. Ancak sonuç hemen sağlanmazsa, öğrenci cevaplarını unutabilir. Yapılan sınavların hem ölçme hem de öğrenme aracı olduğu unutulmamalıdır. Bu öğrenme yöntemlerinin faydalı yönleri programlı öğrenme metodunda birleştirilmiştir. Programlı öğretim metodunda konular ayrılmış ve soru cümleleri haline getirilmiştir. Diğer sorulara geçmek ve ilerleyebilmenin şartı bir önceki soruya doğru cevap vermekten geçer (Bacanlı, 2000).

Öğrenci Grubunun Büyüklüğü: Modern öğretim teknikleri olabilecek en az öğrenci grubuna uygulandığında daha verimli olduğu düşünülmektedir. 10-15 kişilik gruplarda rol oynama ve örnek olay gibi yöntemleri daha kolay uygulanabilir. Daha kalabalık sınıflarda ise daha resmi düzenlemeler yapmak gerekir. Öğrenci sayısının fazlalığı birçok yöntemin uygulanmasında engel teşkil eder (Küçükahmet, 1994).

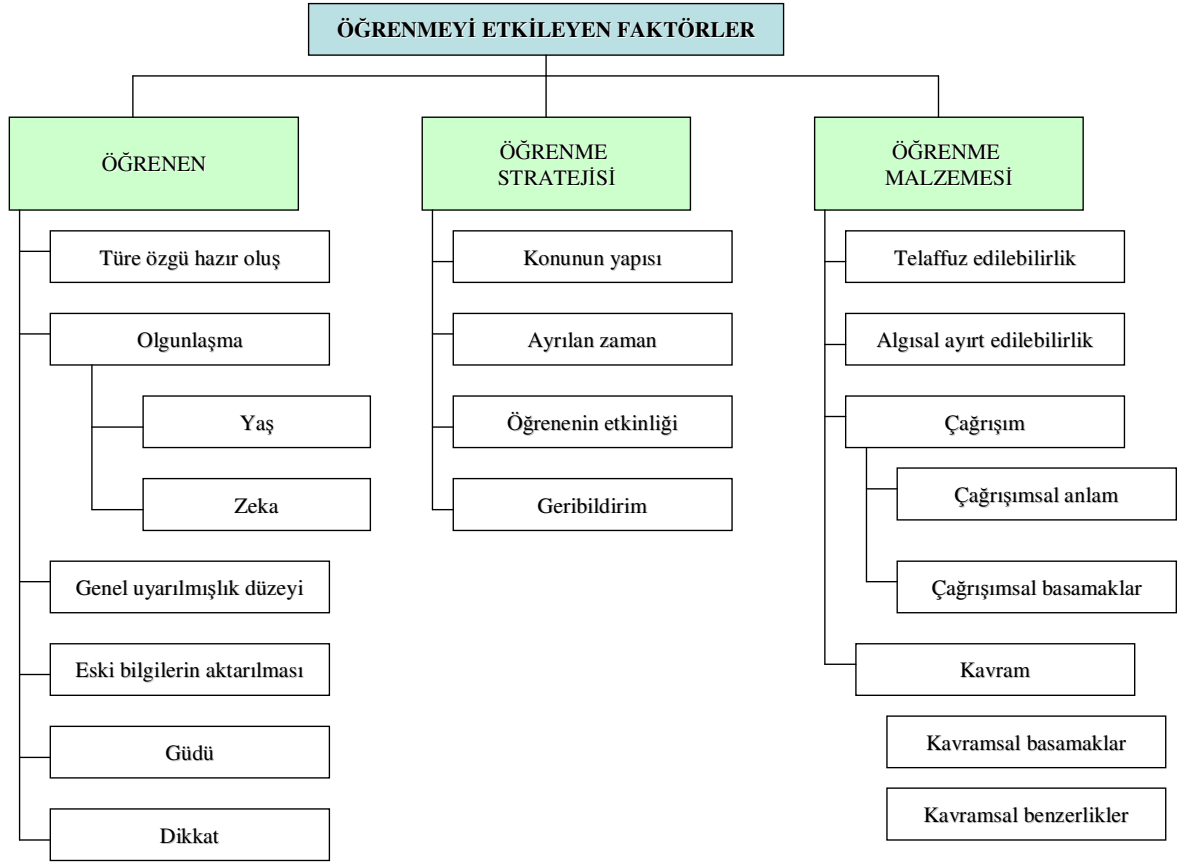
Öğrenci Katılımı (Etkinlik): Öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında öğrenci grubunun tutumları, öğretmenin kişiliği, sınıf atmosferi gibi pek çok etken de vardır. Öğretmenler en iyi yöntemleri seçmekle ve bu yöntemi en doğru şekilde uygulamakla yükümlüdür. Modern yaklaşımlarda yöntem zenginliği oluşturma en önemli kurallardan biridir. Öğretim yönteminin çeşidine göre öğrenci katılımı değişkenlik göstermektedir. Öğretim yöntemleri dinleme, okuma, yazma veya anlatım şeklinde olabilir. Dinleme esnasında öğrenci katılımı pasif durumda iken, anlatımda ise aktif katılım vardır. Anlatma yöntemine doğru gidildikçe başarı da artmaktadır. Yazma durumunda öğrenilenlerle ilgili geribildirim sağlanamadığı için anlatım yönteminden daha az öğrenmeye neden olur. Bütün bu değişkenler ele alındığında en iyi öğrenmenin önce dinleme, sonra okuma, sonra yazma ve en sonda da anlatım olduğu sonucu ortaya çıkar (Bacanlı, 2000).

2.1.3 Öğrenme Malzemesiyle İlgili Faktörler

Kavramsal Gruplandırma: Öğrenmenin daha kolay gerçekleşebilmesi için bir başka yöntem de kavramsal gruplandırmalarda bulunmaktadır. Kavramsal gruplandırma bireylerden çok konuyla bağlantılıdır. Öğrenilecek konunun önemli noktaları arasında bağlantı kurulması gereklidir. Bu bağlantılarda benzer ve farklı yönler bulunur. Burada önemli olan konu ise bu benzerlik ya da farklılıkların belli kurallara göre oluşturulmasıdır. Öğrenen kurallarına göre gruplandırılan kavramları diğer kavramlardan ayırt edebilmelidir (Deniz, 2010).

Algısal Ayırt Edilebilirlik: Zihin çevreden gelen uyarıcıları algılamakla görevlidir. Ancak bütün uyaranlar aynı düzeyde algılanmaz. Zihin algıladığı uyaranları ayırt eder. Algı öncelikle çevredeki hareketli nesneleri ayırt eder. Zemin renginden farklı olan nesnelerde öncelikle ayırt edilen nesnelerdendir. Aynı durum öğrenme malzemesiyle alakalı olarak da düşünülebilir. Öğrenme malzemesi de çevredeki uyarıcılardan farklı olmalı ve ayırt edilebilmelidir. Belli vurguların belirgin olduğu konuların daha kolay öğrenildiği görülmektedir (Bacanlı, 2000).

Anlamsal Çağrışım (Algısal Çağrışım): Öğrenmenin daha kolay gerçekleşebilmesi için öğrenilecek konunun başka bilgilerle bağlantısı olmalıdır. Örneğin bir kelime öğrenenin zihninde farklı kelimeler de canlandırabilmelidir. Bu bağlantının sağlanamadığı durumlarda öğrenme daha zor gerçekleşir ve daha kolay unutulur. Bu nedenle öğrenmeyle ilgili uyaranlar arasında bağlar kurmak gerekir. Yapılan anlamsal çağrışımlar arttıkça öğrenme düzeyi de artacaktır. Ancak unutulmamalıdır ki öğrenme kişiye özeldir. Bu nedenle anlamsal çağrışımların da kişiye özel olması beklenir. Anlamsal çağrışımlar kişinin geçmiş öğrenmeleri ve beklentileri dahilinde gerçekleşir. Gruplara yapılan öğretilerde ise genel yaşantılar göz önünde bulundurularak anlamsal çağrışımlar kurulmaya çalışılır (Seven ve Engin, 2008).

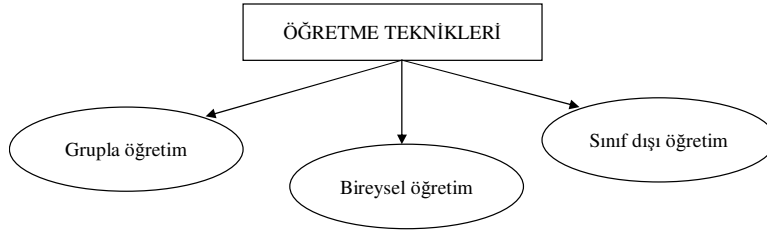


Şekil 3: Öğrenmeyi etkileyen faktörler (Bacanlı, 2000, s. 159)

2.2. Öğrenme- Öğretim Yaklaşımları Kuram ve Modelleri

İnsan düşüncelerinin odak noktasına alındığı felsefe görüşlerinin gelişmesiyle insan hakkındaki görüşler de değişmiştir. Artık öğretim yerine öğrenme kavramının daha önemli olduğu modeller kullanılmaya başlanmıştır. Bu durum ile de eğitim hakkındaki amaç ve düşünceler yeniden yapılandırılmıştır. Birey merkezli eğitimin birçok düşünür tarafından kabul edildiği varsayılsa da, eğitim kurumlarında bu programların istenen ölçüde kullanılmadığı da bilinmektedir. Sadece bilgi aktarımının sağlandığı ortamlarda bireyde istenen entelektüel gelişim sağlanamaz. Bu farklı öğretim durumları davranışçı ve yapılandırmacı kuramlar ile kategorize edilmiştir. Davranışçı kuramlarda öğrenenin merkeze alınması söz konusu değildir. Öğretenin bilgileriyle sınırlandırılmış bilgi aktarımı mevcuttur. Yapılandırmacı kuramda ise bilgilerin bireye aktarılması yerine, bireyin kendi kendine bilgiye ulaşması esastır. Öğrenen bireyler kendine en uygun öğretim metodunu seçer. Yapılandırmacı kuramda bireysel farklılıklar göz ardı edilmez. Yirmi birinci

yüzyılda eğitimde merkezin öğretenden, öğrenene geçmesi dünyanın değişmesiyle alakalıdır. Günümüzde ülkeler aktif ve yaratıcı vatandaşlara ihtiyaç duyarlar. Bu değişimler ile çoklu zeka teorisi, probleme dayalı öğrenme, eleştirel düşünce gibi yeni yaklaşımlar türemiştir (Oktay ve diğerleri, 2007)



Şekil 4 Öğretme Teknikleri (Demirel, 2007, s. 104).

2.2.1. Okulda Öğrenme Modeli

Carroll'un 1993 yılında yayımladığı makale ile okulda öğrenme modelini ana hatlarıyla karakterize etmiştir. Okulda öğrenme modeline göre her öğrenci gerekli zaman ve öğrenme ortamı sağlanması halinde istenen öğrenme düzeyine ulaşabileceği savunulmuştur (Senemoğlu, 2004).

Büyükalan Filiz ve diğerleri (2011), bazı öğrencilerin karmaşık konularda dahi konunun tüm boyutlarını çözebilecek yeteneğe sahipken, bazılarının ise konuyla ilgili en temel boyutların öğrenilebildiğinin yani öğrencilerin öğrenme yeteneklerinin düşük olduğu görüşünü savunmaktadır. Ancak okulda öğrenme kuramında bu fikir yerine tüm öğrencilerin öğrenebileceği fikri hakimdir. Çocukların bireysel farklarından biri de öğrenme hızlarıdır. Bazı çocuklar çok hızlı öğrenebilirken bazıları ise çok yavaş öğrenebilmektedir. Carroll her öğrenciye yeterli öğrenme süresi verilmesi halinde öğrenmenin gerçekleşeceğini savunmuştur. Buradan da anlaşılacağı gibi okulda öğrenme modelinin en önemli kavramı zamandır. Carroll modelinin en önemli parçaları sebat, öğrenme fırsatı, öğrenme hızı, öğrenme hızı, öğretimin niteliği, öğretimden yararlanma yeteneğidir. Bunları şu şekilde özetlemek mümkündür

Sebat: Öğrencinin daha fazla öğrenebilmesi göstereceği azme bağlıdır. Azim öğrencinin öğrenme için istekli olarak harcadığı süre olarak açıklanabilir.

Öğrenme Fırsatı: Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenciye verilen zamandır.

Öğrenme hızı: Öğrencinin konuyu öğrenme süresinin uzunluğudur.

Öğretim niteliği: Öğretimin düzenlenmesi, öğretim yöntemlerinin öğrenciye uygun hale getirilmesidir. Öğretim niteliğinin artırılması öğrencinin öğrenme süresinin de kısaltmaktadır. Öğrencinin öğretimde zorluk çekip çekmemesi öğretim yöntemlerinin çokluğuna yani öğretimin niteliğine bağlıdır.

Öğretimden yararlanma yeteneği: Hazır bulunuşluk düzeyi olarak ifade edilebilir. Öğrencinin yeni öğreneceği bilgiye ulaşmak için gereken önkoşul bilgileri içermektedir

2.2.2. Çoklu Zeka Kuramı

Çoklu zekâ teorisi Gardner tarafından ortaya atılmıştır. Gardner insan beyninin bazı bölümlerinin, uyarıcılara karşı tepkisini ve bu tepkinin sonucunda oluşan zihinsel yorumu ele almıştır. Gardner yapılandırılmış eğitimin iki temelde meydana geldiğini belirtir. İlki öğretene ve öğrenenlerin karşılaştıkları sorunların neler olduğunu fark etmesidir. İkincisi ise öğrenenlerin zihinsel farklarının ele alınıp bu farklara göre öğretim programları hazırlanmasıdır. Gardner zekâyı gelişebilir olarak tanımlamıştır. Bu nedenle zekâyı birkaç özellikle tanımlamıştır. Ona göre zekâ, problemlerin çözümü için yetenekler toplamı, ürün veya hizmet ortaya koyma yeteneğidir. Ayrıca zekâ, problem keşfetme ve çözme yollarını kullanarak bilgi üretmektir. Gardner, zekâyı; sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzaysal, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, sosyal, içsel, doğa zekâ olarak sekiz gruba ayırır. Ona göre bir zekâda başarılı olamamak zeki olmamaları anlamına gelmez. Bireylerin farklı yetenekleri bulunabilir. Aynı zamanda birden çok yeteneğe de sahip olabilirler. Çoklu zekâ kuramı da bireylerin farklı alanlardaki yeteneklerini ön plana çıkarmayı hedeflemiştir. Bireyin çok yönlü gelişimi önemlidir. Bu gelişim bireyin yeterlilik gösterebileceği zekâların azami şekilde artırılmasıdır. Gardner, öğrenmenin çoklu zekâ teorisiyle üç farklı şekilde artabileceğini savunmuştur. Bunlar; Güçlü giriş noktaları sağlamak, uygun benzerlik kurmak, konuya ait temel düşünceler ile çoklu tasvirler çizmek olarak belirtilmiştir (Oktay ve diğerleri, 2007).

Birçok insan, zekâ alanlarının tümünde kendini geliştirebilir. Ancak bazı çevrelerde hiçbir zekâ alanının gelişimine ortam sağlayacak şartlar bulunmamaktadır. Bu durumda bütün zekâ alanlarında alt düzeylerde olunabilir. Zekâ alanları birbirinden tam olarak ayrı

değildir. Bir zekâ alanının gelişmesi diğer alanları da geliştirir. Zekânın birden çok alandaki gelişimi yapılan işin karmaşıklık düzeyiyle alakalıdır. Örneğin, bir futbolcu koşarken topla hareket halindeyken bedensel zekâ; oyun bölgesini tanırken uzamsal zekâ; takım arkadaşlarıyla olan iletişimde dilsel zekâ; takım arkadaşlarıyla olan uyumunda dışa dönük zekâ; topun gideceği yönü hızı ile hesaplaması mantıksal zekâ; bireysel değerlendirmesiyle içe dönük zekâ ve doğal yaşamla iletişimde doğa zekâyı kullanılır (Gözütok, 2006).

Öğrenciler zekâ alanlarını açığa çıkarabilmek için ortak konular öğrenilir sonrasında zekâ alanlarına hitap eden konularda ders alınır. Daha sonrasında öğrencilerin yönlendirme sürecine gidilir (Dilici ve diğerleri, 2011).

Çoklu zekâ kuramı öğrenme güçlüğü çeken ve beyin hasarı görmüş bireyler üzerinde yapılan çalışmalar sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalar sürecinde semboller farklılaştıkça psikolojik durumların da değiştiği görülmüştür. Bu bağlamda zekâ testlerinin birçok zekâ türünü karşılamadığını gören Gardner, zekâyı bazı boyutlarıyla tekrar düzenlemiştir. Sözel-dilsel zekâ ile anadili ya da yabancı dili kullanma, ses, tonlama, vurgu gibi yeteneklere sahip olunmasıdır. Mantıksal-matematiksel zekâ ile bireyler bir bilim adamı gibi çalışır. Muhasebe ve matematik alanları bu zekâ türü ile alakalıdır. Görsel-uzaysal zekâ ile şekiller arasında kavramsal bağlar kurulur. Renk, şekil ve boyutlar arasında ilişki kurma yeteneğidir. Ressam, grafiker, heykeltıraş gibi meslekler bu zeka boyutuyla alakalıdır. Bedensel-hareketsel zekâ vücudun bölümlerini zihin ile uyumlu bir şekilde kullanma yeteneğidir. Müziksel-ritmik zekâ notaların kullanımı, müzik aletlerinde profesyonellik bu zekâ alanıyla ilgilidir. Kişiler arası zekâ, iletişim yeteneğine sahip olunmasıdır. Doğal zekâ, doğal olaylara duyarlık gösterilmesidir (Ün Açıkgöz, 2004).

Gözütok (2006) çoklu zekâ kuramı kullanılarak öğretimin planlanması durumunda öncelikle sınıfın çoklu zekâ profilinin çıkarılması gerektiği görüşünü savunmuştur. Bu profile bakarak hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılacağına karar verilir. Bu profil dikkate alınmadan yapılan eğitimde sonuçlar rastlantıya bırakılmıştır. Bazı uygulamalarda zekâ alanları öğretimin başlangıcı olarak kullanılmış bazı uygulamalarda da çocuğun güçlü olduğu zekâ okul öncesi eğitimden başlayıp eğitim süreciyle devam eder.

Burada önemli olan nokta öğretmenin çocukların farklı zekâ türlerine sahip olduğunu bilmesidir. Çoklu zekâ kuramıyla eğitim verecek öğretmen aşağıdaki sıralamaları uygulamalıdır

1. Öğrencilere, öğrenmenin farklı yolları olduğunu öğretir.
2. Öğrenmenin sekiz yolunun da kullanılabileceği etkinlikler kullanır.
3. Öğrencilere öğrenmenin sekiz yolunu kavratacak ev ödevleri verilir.
4. Klasik testler yerine farklı zekâ alanlarını kullanabilecekleri olanaklar sağlanmalıdır.
5. Veliler zeka türleri hakkında bilgilendirmeli sürece dahil edilmelidir.
6. Gelişim dosyalarıyla süreç takip edilmelidir. Süreç hakkında bütün ilgililer bilgilendirilmelidir.
7. Öğrencilere farklı zekâ alanlarını açığa çıkarabilecekleri şanslar tanınmalıdır.
8. Anlamanın sekiz yolunun her birinin kullanılabilmesi için öğrenme merkezleri oluşturulmalıdır.
9. Değerlendirme aşamasında öğrencilerden görüş alınmalıdır.
10. Ünite bitimlerinde öğrenilenlerin sergilendiği projeler, sergi ve temsillere yer verilmelidir.
11. İyi giden ve gitmeyen yönler öğretmenler arasında paylaşılmalıdır.

Çok boyutlu zekâ kuramının sınıflarda uygulanması için öncelikle öğretmenlerin kendi zekâ türlerini keşfetmeleri ve geliştirme açısından çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Çoklu zekâ kuramının ders planlamasında uygulanması için bazı etkenlere dikkat etmek gerekmektedir. Ders planı hazırlanırken öncelikle özel hedef ya da konu belirlenmelidir. Çok boyutlu zekâ sorularının sorulması gerekmektedir. Zekâ türlerine uygun yöntem ve teknikler belirlenmelidir. Her bir zekâ için beyin fırtınası kullanılarak 20-30 zekâ bulunmaya çalışılır. Planlama sayfası tamamlandıktan sonra derse uygun etkinlikler seçilir. Ders ve ünite planına son şekli verilir. Plan uygulanır (Demirel, 2007).

Çoklu zekâ kuramının ölçme ve değerlendirme süreçlerine de bazı etkileri bulunmaktadır. Kurama göre, her zekâ psikolojik bir süreç içerir. Aynı şekilde her zekânın değerlendirilmesi de benzer psikolojik süreçlerle yapılır. Çoklu zekâ kuramında geleneksel testler yerine zekâ tabanlı ölçümler yapılmaktadır. Bu ölçümler her zekâ alanı için farklı düşünme süreçlerini ve yetenekleri dikkate almaktadır. Bu ölçümler yapılırken, bireylerin

sosyal çevreden ayrı düşünülmemelidir. Eski yaşantılar dikkate alınmalı, gözlemler bireye fark ettirilmeden yapılmalıdır. Ölçmede kullanılan materyallerin yaş grubu, cinsiyet ve kültürel özelliklere uygun olması gerekmektedir (Bümen, 2004).

Çoklu zekâ kuramı tek tip öğrenci yetiştirilmesinin önüne geçer. Çoklu zekâ ile çocuklar aynı kalıp içine girmek yerine farklı yönleri ile kendilerini ifade ederler. Toplumun, bireyi sadece mantıksal, matematiksel ve sözel zekâ alanları ile değerlendiren düşünce yapısından vazgeçilerek bedensel ve müziksel faaliyetler ile sosyal alanlara önem verilerek farklı kapılar açmalarına olanak sağlanmalıdır (Vural, 2004).

2.2.3 Tam Öğrenme Modeli

Tam öğrenme modeli Bloom tarafından ortaya konmuştur. Tam öğrenme modelinde bilişsel ve duyuşsal giriş hedefleri konulmuştur. Tam öğrenme modelinde, öğrencinin, bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş karakteristikleri bilinmelidir. Konunun açıklanmasından önce öğrencinin bildikleri, ilgisi, tutumu vb. özellikleri bilinmelidir. Her eğitim durumunda işaretler (ipuçları), pekiştireç, etkin katılım, dönüt ve düzeltme bulunmalıdır. Ders ya da kursun üniteleri aşamalı olarak sınırlandırılmalıdır (Ulusoy ve diğerleri, 2002).

Demirel'e (1998) göre tam Öğrenme modeli, okullardaki %20 düzeylerinde olan başarıyı %90'lara kadar çıkarmayı başaran bir süreç olarak tanımlanmıştır. Bu öğrenme modelinin her öğrencinin öğrenme hedefini benimsediği ve bütün davranışların öğrenilebileceği tezi üzerine kuruludur. Tam öğrenme modeli Benjamin Bloom tarafından ortaya atılmıştır. Bloom'a göre toplumların eğitime verdikleri önem neticesinde okulu öğrenciler için cazip kılma yükümlülüğü ortaya çıkmıştır. Ayrıca çağdaş yaklaşımlarda okulların sadece yetenekli öğrencilere eğitim veren kurumların ötesinde yeteneklerin geliştirilmesi konusu üzerinde yoğunlaşması gerektiğini kabul etmiştir. Bloom öğrenilen bilgilerin bir sonraki öğrenmeler için temel olması gerektiği görüşü üzerinde durmuştur. Herkesin öğrenmesinin tek şartı öğretme işindeki hataların ortadan kaldırılmasıdır. Okuldaki dersler yatay ya da dikey yönden birbirine bağlıdır. Böylece bir ünitenin öğrenilmesi diğeri için temel teşkil edecektir. Tam öğrenme modelinin bazı dayanakları vardır.

Tam öğrenme modelinin temel dayanakları şunlardır:

1. Öğrencilere planlı öğretim ve olumlu öğrenme koşulları sağlanmalıdır.
2. Öğrenmeye yeterli zaman ayrılmalıdır.
3. Sınıf içi etkinliklerde ipuçları verilerek dönüt ve düzeltmeler yapılmalıdır.
4. Öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır.
5. Tam öğrenme ölçütü belirlenmelidir.
6. Bir ünite tam öğrenilmeden diğerine geçilmemelidir.

Bu modelin başarıya ulaşabilmesi için işlem basamakları şunlardır:

1. Hedef ve davranışlar her ünite için belirlenmelidir.
2. Tam öğrenme için gerekli standart önceden belirlenmelidir.
3. Öğretim hizmetinin niteliği belirlenmelidir.
4. Sınıfın %40'ı ve üstü istenilen kriterler uygun düzeyde değilse tamamlama eğitimine yer verilmelidir.
5. Tamamlama eğitimi; evde ve okulda ek öğrenim, destek eğitim şeklinde planlanmalıdır.
6. Tamamlama eğitiminde bilgisayar ve kaynak kitaplardan yararlanılır. Tüm bu uygulamalar yeterli olmazsa eksik konular tekrar öğretilir.

Tam öğrenme modelinde ön koşul davranışlar belirlendiğinden öğrenme-öğretme süreci öğrenci özelliklerine uygundur. Öğrenme süreci sürekli denetlenebilir. Öğrenci istenilen düzeye ulaşabilir. Öğrenciler arasında eşitlik sağlanır. Tam öğrenmenin açıklanan yararları bu özellikleri yanında bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Tam öğrenmede zaman sıkıntısı yaşanabilir. Yavaş öğrenen öğrenciler diğerlerini etkileyebilir. Modelin uygulanabilmesi, testlerin hazırlanması alanında uzmanlık gerektirir. Uygulamanın bazı boyutları karmaşık olabilir. Diğer yöntemlere göre daha çok çaba gerektirir (Dilici ve diğerleri., 2011).

Tam öğrenme modelinin en önemli değişkenleri öğrenci özellikleri, öğretim hizmetinin yeterliliği ve öğrenme ürünleridir. Öğrenci özelliklerinden olan bilişsel giriş davranışları ünite için gerekli olan bütün konuları kapsamaktadır. Duyuşsal özellikler ise öğrencinin derse, okula ve kendine yönelik olan algısını içerir. Öğretim hizmetinin niteliği kapsamında ipucu, pekiştireç, katılım ve dönüt vardır. Tam öğrenme modelinin daha etkin kullanımı için öğretmenin zengin bir yöntem bilgisine sahip olması ve doğru uygulaması gerekir (Demirel, 2007).

Bilişsel giriş davranışları ele alındığında öğrencinin ileriki seviyede gereken bazı davranışları kazanması beklenmektedir. Bu bağlamda her öğrenmenin bir diğeri için ön öğrenme olduğu unutulmamalıdır. Öğrenme üniteleri aşamalılık göstermektedir. Her bir öğrenme birimindeki eksiklerin zamanında onarılması ile farklılaşma azalmaktadır. Ancak birimlerdeki eksikliklerin zamanında onarılmaması durumunda birimler arasındaki farklılaşma artacaktır. Duyuşsal giriş özellikleri ise öğrenci başarısının bulunmasında ve artırılmasında önemli yere sahiptir. Araştırmalara göre duyuşsal giriş özellikleri öğrenmeyi belirler ve öğrenmenin yordanmasında önemli yere sahiptir. Öğretim hizmetlerinin niteliği de tam öğrenme modeli için kritik öneme sahiptir. İpucu, işaret ve açıklamalar yapılarak öğrenme süreci daha anlaşılır hale getirilmelidir. Ayrıca öğrenme süreci pekiştireçlerle cazip hale getirilmelidir. Öğrenme süreci sonunda dönüt ve düzeltmelerle öğrencilerin nerelerde yanlış yaptıkları ilgililerle paylaşılmalıdır (Büyükalın ve diğeri, 2011).

2.2.4 Probleme Dayalı Öğrenme

Yöntemin ele alınmasından önce problem kavramının ne olduğunu bilmek gerekir. Problem, bireyin yaşadığı durumla, olmasını düşündüğü durum arasında bulunan engelin birey üzerinde yarattığı gerilim olarak ifade edilir. Bireyin bilinmeyenle karşılaşması problemi ortaya çıkaran etkenlerdendir. Bunun sonucunda da birey öğrenmeye ihtiyaç duyar. Problem çözme ise, bireyin hedefine ulaşmasını engelleyen etkenleri ortadan kaldırmak için başvurduğu çözüm yoludur (Ülgen, 2001).

Öğrenen merkeze alınmıştır. Problemlerin çözümü için organize edilmiş ve öğrenenin zihinsel ve beceri yönüyle aktif olması istenen, tecrübeye dayanan öğrenmedir. Amaç problem çözme becerisinin geliştirilmesidir. Problemlere akılcı çözümler üretilir. Probleme dayalı öğrenme süreç halinde gerçekleşir. Öncelikle daha önce çözülmemiş, karmaşık ve sorgulanması gereken bir problem bulunur. Uygun bir şekilde öğrencilere sunulur. Sonrasında öğrencilerin problem karşısında çözüm yolları üretmesi beklenir. Bu durumun bir başka yararı da toplumsal problemlerinde bu süreci öğrenen bireylerince kolaylıkla üstesinden gelinebilmesidir (Oktay ve diğeri, 2007).

Problem çözmeye yönelik öğrenmede, öğrenen durumu sahiplenir ve durumdan sorumlu olma duygusuna adanmıştır. Gerçek hayat problemlerinin sonuçlanmasına yönelik bir şema mevcuttur. Bireyin her yönden katılımının sağlamalı ve tecrübeye yönelik bir öğrenme gerçekleştirmelidir. Probleme dayalı öğrenme sürecinde en önemli kavram çözümün her kademesinde öğrencinin aktif katılımının sağlanmasıdır. Çözülecek problem dikkatli seçilmelidir. Problem çerçevesinde öğrencilere yönelik çokça konu üretilebilmelidir. Problem çözme becerisinin birçok faydası bulunmaktadır. Öğrenci motivasyonu artar. İleri düşünme yeteneği gelişir. Öğrencilerin nasıl öğrenecekleri konusunda cesaretlendirilir. Öğrenciler arasında iletişim ve birliktelik artar. Problem çözme süreçleri şunlardır (Saban, 2002):

1. Problem durumu bulunur.
2. Öğrenciler probleme hazır hale getirilir.
3. Problemle karşılaşılır.
4. Problemle ilgili bilinmesi gerekenler belirlenir.
5. Problem tanımlanır.
6. Bilgiler toplanır ve paylaşılır.
7. Olabilecek çözümler üretilir.
8. Çözümler arasında uygun olanın belirlenmesi.
9. Çözümün sunulması.
10. Problem çözme sürecinin sonuçlandırılması

Problem çözme yönteminin doğru kullanımı için bazı rehber ilkeler kullanılmalıdır. Problem çözümünde algılama, düşünme, dikkat, ilgi, yaratıcı düşünme gibi aşamaların izleneceği bilinmelidir. Öğrencilere benzer problemler örnek olarak gösterilmelidir. Problemler öğrencilerin olgunluk ve hazır oluş düzeylerine uygun seçilmelidir. Problemin tanınmasında öğrenciye yardım edilmelidir. Öğrencilere uygun araçlar sunulmalıdır. Öğrencilerin kendilerini değerlendirebilecekleri ölçütler hazırlanmalıdır (Küçükahmet, 1994).

Probleme dayalı öğrenme kuramının en önemli özelliklerinden biri problemlerin hayattan örnekler içermesi bu mümkün değilse bile gerçeğe benzeyen problemlerin seçilmesinin esas alınmasıdır. Uygulama esnasında problemlerin açık uçlu olması esastır. Bu sayede

öğrenciler düşünmeye yönelecektir. Ancak problemin ne olduğu ve ilgili değişkenlerinin açıkça ortaya konulması gerekmektedir. Probleme dayalı öğrenmenin asıl amaçladığı öğrencilerin probleme bilimsel yöntemlerle yaklaşabilmesinin sağlamaktır. Öğrencinin problemi bütün boyutları ile incelemesi sağlanmalıdır (Büyükalın ve diğerleri, 2011).

Problem çözmeye dayalı öğrenme, birçok süreci bir arada gerçekleştirebildiği için güçlü bir öğretim stratejisidir. Bu süreçler öğrenme, planlama, öğretim ve değerlendirmedir. Probleme dayalı öğrenmenin en belirgin özelliği planlanan ve uygulanan öğrenme durumlarının öğrenci tarafından ilişkilendirilerek kendi bilgileri ile yeni bilgilerin öğrencilerce harmanlanmasıdır. Probleme dayalı öğrenmede öğretmenlerin önemli bir rol üstlendiği unutulmamalıdır. Öğretmenlerin sürecin başında yapacakları en önemli iş doğru problemler seçmeleridir. Problem seçilirken öğrencilerin işbirliği içinde çalışabilecekleri ve karmaşık olmayan durumlar seçilmelidir. Ancak öğrencinin aktif problem çözücü, öğretmenlerin ise bilişsel rehber olduğu unutulmamalıdır (Saban, 2002).

2.2.5. Programlı Öğrenme

Programlı öğretimin bazı aşamaları bulunmaktadır (Sönmez, 2001).

1. Küçük adımlar ilkesi
2. Etkin katılım ilkesi
3. Başarı ilkesi
4. Anında düzeltme ilkesi
5. Aşamalı ilerleme ilkesi
6. Bireysel hız ilkesi

Programlı öğretim metodunda bireyselleştirilmiş programlar dahilinde eğitim verilmektedir. Kurucusu Skinner'dir. Skinner tam öğrenmenin temeline pekiştirme ile ilgili ilkeleri koymuştur. Skinner öğrenmenin rastlantısal olmadığını savunmuştur. Öğrenenin kendi hızına uygun öğrenme uygulamaları hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Bilgi parçalara ayrılarak sıralanmalıdır. Modelin temsilcileri Skinner ve Cromder davranışçı öğrenme kuramının etkisinde kalmışlardır. Programlı öğrenme bireyseldir ve bilgi

düzeyinde hedef kazandırır. Programlı öğretimde konular küçük üniteler ayrılır. Öğrencinin aktif katılımı sağlanır. Sorular öğrencinin başarabilecekleri arasından seçilir. Yanlışlar hemen düzeltilir. Konular basitten karmaşığa, kolaydan zora şeklinde kademeli olarak ayrılır. Bireysel öğrenme hızına göre öğrenme gerçekleştirilir. Öğrenme sürecinde bilgisayar, film ve basılı materyaller kullanılabilir (Dilici ve diğerleri, 2011).

Programlı öğretim tekniğinde, hedeflere öğrencinin bireysel algı hızıyla ulaşılır. Öğrenme süreci programlı öğretim araçları, makine ve bilgisayarlarla gerçekleşir. Ülkemizde bu alanda yeterli materyal bulunmamaktadır. Bu nedenle programlı öğretim tekniği çok sık kullanılamamaktadır. Materyal hazırlanmasında üç model kullanılmaktadır. Bunlar aşamalı dallara ayrılan, dallara ayrılan ve doğrusal modellerdir (Demirel, 2007).

2.2.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İşbirliğine dayalı öğrenme gelişen eğitim paradigmaları doğrultusunda oluşmuştur. Öğrenenler küçük gruplar halinde aynı ortak amaçlar için belli görevler üstlenirler. Ancak sonuç grup üyelerinin tamamının ürünüdür. İşbirliğine dayalı öğrenmenin bazı özellikleri vardır. Bunlar (Oktay ve diğerleri, 2007);

- Öğrenme heterojen gruplarda meydana gelir.
- Gruplar 4-5 kişiyi geçmez.
- Öğretmen yönlendiricidir ve eğitim ortamlarını hazırlar.
- Öğrenciler arasında yüksek iletişim vardır.
- Öğrenciler rekabetten çok dayanışma duygusuna sahiptir.
- Öğrencinin başarısı ile grubun başarısı paralellik gösterir.

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin birbirinden öğrenmesine yardım eder. Grup içi etkileşim yüksektir. Öğretmen gruplara gerekli desteği verir. Grup üyeleri hem kendi hem de diğer üyelerin kapasitelerini geliştirebilecek çalışmalar yapar. Grup içindeki etkileşim aynı zamanda öğrencilerin kendi yaşantılarını aktardıkları ve dolayısıyla kültür aktarımın sağlandığı bir süreçtir. İşbirlikçi öğrenmede, bireysel öğrenme ve grup ürünü gibi ilkeler bir arada uygulanmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme sıkça küme çalışması ile karıştırılmaktadır. Ancak bu yanlıştır çünkü küme çalışmasında genellikle konulara ayrı

çalışılır. Bu nedenle grup çalışması bireysel çalışmaya dönüşmektedir. Grup çalışmalarının tümü işbirlikçi çalışmaya örnek değildir. İşbirlikçi öğrenme çalışmasında bazı etkenlere dikkat edilmesi gerekir. Her üyenin gruba katkısı sağlanmalıdır. Grup üyelerine birbirine yakın iş yükü verilmelidir. Başarısı düşük grup üyelerinin daha yüksek olanların tecrübe, açıklama ve önerilerine açık olmaları sağlanmalıdır. İşbirliğine dayalı öğrenme için grup odaklılığı, olumlu bağımlılık, yüz yüze etkileşim, eşit başarı gibi koşullar sağlanmalıdır. İşbirlikçi öğrenmede belli süreçler bulunmaktadır. Bunlar; hedef belirleme, grup büyüklüğüne karar verme, gruplara ayırma, sınıf düzeni oluşturma, öğrenme malzemelerinin sağlanması, grup üyelerinin rollerinin belirlenmesi, işin tanımlanması, olumlu amaç bağımlılığının yaratılması, bireysel değerlendirme, grup içinde işbirliği sağlanması, istendik davranışların belirlenmesi, öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi, gerekli müdahalelerin yapılması, dersin sonlandırılması, nitel ve nicel değerlendirmenin yapılması, grubun değerlendirilmesi ve akademik sonuçlar oluşturmaktır (Ün Açıkgöz, 2004).

İşbirliğine dayalı öğrenmede ortak amaç bireysel ve grubun öğrenmesidir. Temel fikir birlikte yüzeriz ya da birlikte batarız. Bu tip öğrenmelerde üyeler gruplarının başarılı olması için çalışırlar. Bireyin kazanması, tüm grubun kazanmasına olanak sağlar. Ödül sınırsızdır. Ödüllendirme önceden belirlenen kurallara göre yapılır. İşbirliğine dayalı öğrenmenin olmadığı ortamlarda rekabete dayanan öğrenme çeşitleri vardır. Bu durumda öğrenciler bireysel çalışır. Arkadaşlarına üstünlük kurmak temel hedeftir. Bireyin kazanması, diğerlerinin kaybetmesi demektir. Ödül sınırlıdır. Bu tip öğrenme ortamlarında iyi ve kötü kavramları daha baskındır. Bir başka öğrenme çeşidi de bireysel öğrenmedir. Öğrenen tek başınadır. Öğrenme bilgisayar ve belli bir program dahilinde gerçekleşir. Temel fikir ise her bireyin kendi başına öğrenmesidir. Bu çeşit öğrenmelerde yalnız çalışılır. Başarı için bireysel gayret esastır. Bireysel başarılar kutlanır. Ödül sınırsız ve ödüllendirme bazı kurallara göre yapılır (Gürsel ve diğerleri., 2004).

İşbirlikçi öğrenmede, hedef her öğrenci için önemli olarak kabul edilir. Farklı yetenek, gereksinim ve öğrenme düzeyindeki öğrenciler gruplara ayrılır. Burada kullanılan araç, gereçlerin ve düşüncelerin paylaşılması esastır. İşbirlikçi öğrenmede grup üyeleri

sorumluluk üstlenirken diğer öğrenciler ise destek, yardım ve pekiştirme görevlerinde bulunurlar. Öğrencilerin birbiriyle karşılaştırılması yapılmamalıdır (Gömleksiz, 1997).

İşbirliğine dayalı öğrenme kuramı bilişsel ve davranışçı yaklaşımlara dayanmaktadır. Gestalt yaklaşımının önemli isimlerinden Kurt Kafka dinamik bütünü dile getirmiştir. Kurt Levin ise öğrenmenin gerçekleşmesi için içsel motivasyonun sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bilişsel öğrenme kuramcıları ise öğrenmenin gerçekleşmesi ve yeni durumlara aktarılması zihinsel tekrar ve öğrenilenlerin yeni denemeler yapılarak çevreyle uyumunu sağlaması sonucu gerçekleşeceğini belirtmişlerdir. Bandura'nın taklit etme ve grup üyelerinin birbirlerini motive etme görüşleri, işbirliğine dayalı öğrenmenin önemini ortaya koymuştur. Bu öğrenme çeşidinin bir başka dayanağı da sosyolojiktir. İnsanın kendi başına bir şey başarması ya da tek başına kendine yetmesi zordur. Bu nedenle ekip çalışmasının önemi artmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenmenin kültürümüzde yeri bulunmaktadır. Kültürümüzde geçmişte kullanılan imece usulü iş görme çeşidi bu öğrenme çeşidine uygundur. İşbirliğine dayalı öğrenme bazı temel ilkelere dayanır. Bunlar; Ortak amaç, yüz yüze iletişimi güçlendirme, bireysel sorumluluk, sosyal beceriler, grubun işleyişi olarak gruplandırılabilir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin bazı faydaları aşağıda belirtilmiştir (Gürsel ve diğerleri, 2004).

1. Öğrencilerin başarıları artar, öğrenilenler daha kolay hatırlanır.
2. Öğrenciler konuları daha detaylı anlar.
3. Öğrenciler kendilerine ait konularla meşgul oldukları için istenmeyen davranışlar daha az görülür.
4. Öğrencilerin öğrenme motivasyonu yüksektir.
5. Konulara farklı bakış açıları geliştirilir.
6. Gruplar heterojendir. Öğrenciler birbirinin farklılıklarına da saygı göstermeyi öğrenirler.
7. Grup üyeleri arasında destek vardır.
8. Grup içinde üyeler kendilerini rahat hissederek.
9. Öğrenciler kendilerini ve diğer grup üyelerini olduğu gibi kabul ederler.
10. Sosyal gelişim ve yeterlilik çoktur.
11. Öğrenmeye karşı olumlu tutum vardır.
12. Öğrenciler okul personeline karşı olumlu tutum içindedirler.

Sönmez'e (2001) göre işbirliğine dayalı öğrenmeler de bilimsel yaklaşım ve demokratik tutum önemlidir. Öğretmen, öğrenci grupları oluşturmalıdır. Gruplar her düzeyden öğrencilerden oluşmalı, iki ile altı kişiyi geçmemelidir. Gruplarda işbölümü adil ve işlevsel bir şekilde yapılmalıdır. Bu tip öğrenme yaklaşımının bazı aşamaları vardır. Bunlar;

1. Konunun saptanması: Hedef davranışlarla ilgili konular belirlenir. Gruplar ilgi duydukları konuları seçerler.
2. Kubaşarak planlama: Konu alt kısımlarına ayrılarak her öğrencinin görev alabileceği şekilde paylaştırılır.
3. Çalışmaya başlama: Plan çalışması yapılmalıdır. Okul ve okul dışında konuyla alakalı kaynaklar plan dahilinde araştırılmalıdır.
4. Analiz ve sentezleme: Bilgiler önce analiz edilmeli sonrasında değerlendirilmelidir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta bütün öğrencilerin bu sürece katılması gerektiridir.
5. Bilginin sunulması: Çalışmalar öğretmen gözetiminde planlı bir şekilde sunumunun yapılması.
6. Değerlendirme: Öğrenci ve grupların öğretmen tarafından değerlendirilmesidir

İşbirliğine dayalı öğrenmede grup üyelerinin grubun bir parçası olduğu grubun başarı ya da başarısızlığından birinci derecede sorumlu olduklarını unutmamaları gerekir. Grup üyeleri birbirlerini iyi tanımalıdırlar. Böylece aradaki yapay engelleri ortadan kaldırabilirler. Her üye aynı zamanda arkadaşının başarısına katkı sunacak çalışmalarda da bulunmalıdır. Grup üyeleri birbiriyle yardımlaşmalı kendine düşen görevi layıkıyla yerine getirmelidir. Öğrenciler arasında güven duygusu olmalıdır. İşbirliğine dayalı öğrenme modeliyle her öğrenciye yardım etme ve yardım alma şansı verilir. Öğrenciler sıcak bir etkileşim içinde olurlar. İşbirliğine dayalı öğrenme tekniğinde grupların oluşturulması aşamasında bazı öneriler getirilmiştir. En sık kullanılan grup oluşturma teknikleri şunlardır: Öğrenci timleri-başarı grupları tekniği, tartışma grubu tekniği, ayrılıp birleşme tekniği, takım oyunu turnuva tekniği (Demirel, 2007).

2.2.6. Diğer Yaklaşım, Model ve Kuramlar

Yapılandırmacı öğretim modelinde, öğrenci öğrenmekten çok öğrenmeyi öğrenir. Öğrenci aktiftir. Öğretmen rehberdir. Öğrenciye ortam hazırlanır. Öğretmen öğrenci ile birlikte öğrenir. Nesnel bilgi yoktur öznel bilgi vardır. İşbirliğine dayalı öğrenme esastır. Dönüt ve eleştiriler yapıcıdır. Ürün ve sürece dönük değerlendirme yapılır. Geleneksel anlayışı ve ezberciliği reddeder. Yapılandırmacılığın bazı aşamaları vardır. Bunlar; giriş, bilginin kaynağının keşfedilmesi, bilginin anlaşılması, bilginin farkında olunması, dengesizlik, özümseme ve uyumsamadır (Dilici ve diğerleri, 2011).

Yukarıdaki kavramlar dışında pek çok yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan biri de proje tabanlı öğrenmedir. Bu yaklaşımda konunun bütün ayrıntılarına kadar inilmesi esas alınmıştır. Proje gruplarca yapılıyorsa her bir grup üyesinin hangi aşamada hangi görevi yerine getireceği önceden belirlenmelidir. Öğrencilere derinlemesine bilgi verilmelidir. Öğrencilerin aktif olması sağlanmalıdır. Öğrenenin bilgisini göstermesi için yollar sunulmalıdır. Farklı zekâ türlerine uyarlanabilir. Öğrenen kendi öğrenme yollarını seçme özgürlüğüne sahip olmalıdırlar. Yapararak öğrenmeye olanak sağlanmalıdır. Öğrenenlerin ailelerine bilgi verilmelidir. Yaratıcı düşünme, olağan problemlerin çözümü için önemli yere sahiptir. Karşılaşılan problemlerin farklı düşünme yollarıyla çözümü temel eksendedir. Yaratıcı düşünme için çok yüksek zekâyâ sahip olmak gerekmez. Kısa zamanda bolca fikir üretilir. Problemin çözümü için bireyler isteklidir. Merak, benlik algısı ve bağımsızlık önemlidir. Yaratıcı düşünmenin sahip olduğu bu özellikler ile kolay düşünen ve davranabilen bireyler toplumu oluşturacaklardır (Oktay ve diğerleri, 2007).

Yaratıcı öğretim, öğrenenlerin yaratıcılığının daha verimli kullanılması adına geliştirilmiş en önemli kavramlardandır. Yaratıcı öğretimde, öğretmenler doğru yolu gösteren değil, önerileri takip edendir. Öğretmen öğrencilerin kendine güvenini tesis etmelidir. Öğrenciler kendi yeteneklerini geliştirebilecekleri ve problemler karşı farklı yollar üretebilecekleri düşüncesine yönlendirilmelidir. Öğrenenler varsayımları sorgulamalıdırlar. Problemler doğru tanımlanmalı ve öğrenciye yönelik olmalıdır. Çünkü yaratıcı düşünme becerisi ancak öğrencinin kendi projesini sahiplendiği durumlarda görülür. Öğrencilerin fikir

üretmelerine olanak sağlanmalıdır. Öğrenciye yeterli zaman sağlanmalıdır. Sonuç değerlendirilmeli ve dönüt verilmelidir. Yaratıcı fikirler ödüllendirilmelidir. Öğrenciler cesaretlendirilmelidir. Hatalara izin verilmelidir. Engeller belirtilmelidir. Öğrencilere kendini kontrol etme ve sorumluluk sahibi olma güdüsü verilmelidir. Yaratıcı özelliğe sahip örnekler sunulmalıdır. Öğrenciler başkalarının yaratıcılığından da yararlanmalıdır (Saban, 2002).

Araştırma- soruşturma stratejisi kullanılırken öncelikle temel kavramlar kullanılmalı sonrasında ön koşul olan bilgiler belirlenmelidir. Tümevarım metoduyla bilgiler toplanmalıdır. Süreç içerisinde aksayan yönler tespit edilerek düzenlenmelidir. Gerçekleşmesi zor olan konularda kurgusal süreçler tasarlanabilir. Bu durumda çözüm ve denenceleri öğrenci test etmelidir. Testin sonucunda denenceler kabul ya da ret edilir. Sonuç olarak yanlışlar öğrencilere iyi anlatılmalı ve çelişkili, eksik bilgiler öğrencilerin zihninden atılmalıdır (Sönmez, 2001).

Yapılandırmacılık başka bir ifadeyle bilginin yapılandırılması, bilginin doğası ile ilgili bir kavramdır. Bu kuram özellikle bilgi ve öğrenmeyle alakalıdır. Bilginin yeniden inşa edilmesine dayanır. Bu kuram ile öğrencinin bilgiyi nasıl kuracağı şekillenmiştir. Yapılandırmacılık kuramları arasında en sık kullanılanlar bilişsel yapılandırmacılık ve sosyo-kültürel yapılandırmacılıktır. Bilişsel yapılandırmacılık, Piaget öncülüğünde şema, kavram ve yapı terimleri çerçevesinde şekillenmiştir. Şema amaca ulaşmak, problemi çözmek için kullanılan süreci ifade eder. Kavram ise anlamayı sağlayan bu özelliğiyle şemadan ayrılan bir terimdir. Bilgi ve fikirlerin organize edilmiş şekillerini açıklayan terim ise yapıdır. Bilişsel yapılandırmacılık kuramı doğrultusunda hazırlanan eğitim programlarında gelişim seviyeleri dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin amaca ulaşması için tekrar yapmaları ve konuyla ilgili şemaları özümsemeleri gerekir. Öğrencilere değişik fikirler sunularak farklı boyutlarda düşünmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerin var olan şemalarını geliştirmek için düzenleme ve özümleme yapmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin bilişsel özelliklerini yansıtma olanağı sağlanmalıdır. Öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınarak yeni bilgiler ile eskileri arasında bağ kurulmalıdır. Sosyo-kültürel yapılandırmacılık, Vygotsky tarafından geliştirilmiştir. Kavramlar ve fonksiyonlar olmak üzere iki grupta incelenebilir. Kavram etiketlenmiş nesneler kümesi olarak açıklanmıştır.

Bunun yanında dil, düşünce, algılama, ilgi ve hafıza olmak üzere 5 bilişsel fonksiyon geliştirmiştir. Vygotsky bireylerin nasıl öğrendiğiyle ilgilenmiştir. O'na göre sosyal yaşantılar ile dünyanın anlaşılması ve düşünmeyi şekillendirmektedir. Bu kuramın eğitime yansımaları şu şekildedir. Çocukların dış iletişimleri sonucu öğrendikleri önemsenmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel ilerlemesine destek olmalıdır. Öğretim seviyesi, çocuğun seviyesinden her zaman önde olmalıdır. Öğrencilerin doğru içsel kavramlar kazanmaları için onlara bilimsel terimler sunulmalıdır. Düşünme ile dil gelişiminin paralel olduğu unutulmamalı ve zihinsel gelişim için dil gelişimine de özen gösterilmelidir (Demirel, 2007).

Etkin/aktif öğrenme modelinde, öğrencinin etkin katılımı vardır. Öğrencinin merak duyması öğrenmeyi sağlar. Bu nedenle eğitim bilgi üretme üzerine temellendirilmiştir. Öğrenci düşünür ve neyi, nasıl, ne zaman yapacağına karar verir. Öğrenme süreci zihinsel katılım ve yaparak etkin olma ile gerçekleşir. Öğrencilerin akademik düzeyleri dikkate alınmalıdır. Öğrenci öğretimin merkezindedir. Aktif öğrenmede sorumluluk öğrencidedir. Öğrenci üst düzey ve karmaşık zihinsel süreçler kullanır. Öğrenci öğrenme sürecini sorgular. Öğrenci özgüvene sahiptir. Öğrenci katılımcıdır. Etkin öğrenme sürecinde öğrencinin yapabilecekleri şunlardır: Öğrenme bireyseldir. Bilgi öğrenci tarafından yapılandırılır. Öğrenme etkinlikleri planlanır. Uygun öğrenme stratejileri seçilir. Öğrenci görev ve sorumluluklar alır. Zihinsel beceriler en üst düzeydedir. Öğrenci etkinliklerde bulunur. Öğrenme sürecinde değerlendirmeler yapılır (Dilici ve diğerleri, 2011).

Bir diğer yöntemde anlatımdır. Bu yöntem çok sık kullanılmaktadır. Çoğu durumda yanlış kullanılması, yöntemi etkisiz kılmıştır. Bu yöntemde öğrencilerin pasif olması, düşüncelerini açıklama ve soru soramamaları yöntemin en büyük dezavantajlarından. Ancak anlatım yerinin ve süresinin iyi seçilmesi durumunda yöntemden yarar sağlanabilir. Konu iyi seçilmeli, kısa ve ilginç bir yapıya sahip olmalıdır. Anlatım jest ve mimiklerle desteklenmelidir. Bu yöntemin başarısının en önemli kriteri öğrenen ve öğretene arasındaki iletişimin doğru kurulmasıdır. Anlatım metodunda bilgiler kalabalık gruplara sunulabilir. İçerik hakkında genel bir bilgi verilebilir. Konu düzenli sunulacağı için zaman planlanabilir. Uygulaması kolay ve ekonomiktir. Anlatım metodunun yararları yanında bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Belli bir süreden sonra can sıkıcı olabilir. Öğrenci

etkin olmadığı için öğrenme alt düzeydedir. Bilgi iletimi zor ve bilişsel öğrenme azdır (Küçükahmet ve diğerleri, 1994).

2.3. Öğrenen Örgüt

Örgüt bir yapıdır. İyi modellenmiş yapılar, işlevsel ve süreklilik özelliklerine sahiptir. Her yapının bir yöneticisinin olması zorunludur. Üyeler arasındaki uyum ve yapının işletilmesi görevi yöneticiye aittir. Örgütler diğer örgütlerle de ilişki halindedirler. Örgütler arası bağların güçlülüğü örgütün verimini artırır. Örgüt çalışanlarının ortak değerler ile kurdukları bir yapıdır. Çalışanlar arasındaki uyum ve kontrol olmalıdır. Örgütlerin canlılık ve etkililiği örgütün yaratıcılığına bağlıdır. Örgütün birimleri arasında sistemli bir iletişim zinciri olmalıdır. Bu koordinasyon ağı karar, iletişim ve denge kavramlarıyla açıklanır. Modern örgüt kuramları bu üç kavram çerçevesinde şekillenmiştir (Bursalıoğlu, 2002).

Üstündağ (1996) yaratıcı drama ile öğretim ilkeleri arasında ilişki kurarak açıklamıştır. Yaratıcı drama etkinliğinde konu öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenir. İlköğretimde grup çalışması önemli olabiliyorken lise seviyesinde anlam teşkil etmeyebilir. Yaratıcı drama etkinliğinde yapılacak etkinlik iç ve dış çevreyle uyumlu olmalıdır. Yaratıcı dramanın planlanmasında öğrencinin önceki yaşantısına da dikkat edilmelidir. Yaratıcı drama konuları öğrencinin ilgisini çekecek konulardan oluşmalıdır. Yapılan etkinliğin amacının bilinmesi çalışmanın daha çabuk amacına ulaşmasını sağlar. Öğretimin ilk denemede başarılı olması, öğretimin daha etkin olmasını sağlar. Yaratıcı drama etkinliğinde çokça duyu organının yer alması üst düzey öğrenme sağlar. Öğrenci bu teknikte aktif olduğu için öğrenme kısa zamanda gerçekleşir. Yaratıcı drama bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğeler kapsar (Akt. Demirel, 2007).

Soru-cevap yöntemi konularla bağlantılı olarak formüle edilen soruların öğrenciler tarafından cevaplanması üzerine kurulu bir yöntemdir. Soru- cevap yöntemi analitik düşünceleri uyarır. Öğrencileri güdüler. Kavramların açıklanmasını kolaylaştırır. Düşünme ve öğrenmelere yön verilebilir. Hatırlama, yargılama, karar verme ve yaratıcı düşünme etkinliklerinde kullanılabilir. Sorular bilgi, kavrama, analiz ve sentez düzeylerindedir. Öğretim sürecinde öğretmen için dönüt sağlanır. Öğretmen soru-cevap yöntemini kontrol aracı olarak kullanabilir. Yararları yanında sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bazı konulara

soru hazırlamak zor olabilir. Yanlış cevaplar verilme sıklığı artarsa süre uzar. Yanlış cevaplar öğrencinin özgüvenini azaltabilir. Yöntemin başarıya ulaşması için soru hazırlama tekniği bilinmelidir ve sorular doğru teknikle sorulmalıdır (Küçükahmet ve diğerleri, 1994).

2.3.1 Öğrenen Örgüt Kavramı ve Özellikleri

Öğrenme bireylerin yaptıkları bütün davranışlarla iç içedir. Öğrenme işin bir parçasıdır ve bir süreçtir. Bireysel öğrenme gerçekleşirken kurumsal öğrenme de gelişir. Öğrenen örgütler yaratıcıdır. Örgüte üye bireyler örgütün gelişmesi için özgün fikirler üretirler. Çalışanlar yenileşme ve kurumsal gelişme için gayret ederler. Ayrıca çalışanlar için örgütün bir parçası olmak haz kaynağıdır. Öğrenen örgütleri diğerlerinden farklı kılan bir diğer özellik ise motivasyon kavramıdır. Ayrıca kurumsal vizyonun çalışanlarca içselleştirilmesi motivasyona olumlu etki sağlar. Bu tip öğrenmelerde çalışanlar kendi yol haritalarını çizer. Kurum, kişisel öğrenmelerin sağlanabilmesi için kaynak temin etmelidir. Bireyler kendilerini kurumun bir parçası olarak görürler. Öğrenen örgütlerin en büyük özelliklerinden biri esneklik ile sağlamlık arasındaki paralelliktir. Bir başka deyişle, örgüt içi ilişkiler, yaratıcılık ve örgütsel uyum kurumların rekabet gücünü arttıran unsurlardır. Kendilerini yönetebilen, ve bu öz yönetimin insanlar tarafından olumlu algılandığını bilen çalışanlar öğrenen örgütlerin daha güçlü hale gelmesini sağlar (Braham, 1998).

Öğrenen örgütlerin bazı temel özellikleri bulunmaktadır. Örgüt personeli ortak bir amaç etrafında fikir birliğine varır. Ortak amaçlar güçlüdür ve her personele hitap eder. Yönetici güçlü bir lider konumundadır. Sorunların çözümü aşamasında personel katılımı yüksektir. Öğretmenler öğrencilere karşı iyi birer rol modeldirler. Eğitim süreci içerisinde öğrenciler aktiftirler. Öğrenciler sorumlulukların bilincindedirler (Şişman, 1994).

2.3.2 Öğrenen Örgütlerde Ortak Sorumluluk

Ortak sorumluluk bir diğer ifadeyle ortak vizyon, belirlenen ve zamanla geliştirilen ortak amaç ve bireysel hedefler bütünüdür ifade etmektedir. Vizyon geliştirmek, örgütün karşılaştığı problemlere farklı açılardan bakmayı gerektirir. Aynı zamanda çözümlerin de

uzun vadeli olması beklenir. Problemlerin ve bulunan çözümlerin örgütü hangi düzeyde etkilediğinin de bilinmesi gerekir. Bu etkiler düşünülerek ortak vizyon yaratılmalıdır. Vizyon aynı zamanda geleceğe yönelik tahminleri de barındırmaktadır. Bu tahminlerin tutarlılık ve gerçekçi olma düzeyi vizyonun da daha tutarlı ve sağlam olmasını sağlar (Şimşek, 1998).

Ortak amaçlara paralel olarak kişisel amaçlar da gelişir. Bireyler, enerjilerini bu şekilde sağlar ve gruba bağlanırlar. Kişisel vizyon en büyük motivasyon araçlarından biridir. Ortak amaçlara önem veren organizasyonların en büyük özelliği, çalışanlara kişisel vizyonlarını geliştirmeye olanak sağlamalarıdır. Bu tip organizasyonlarda ortak sinerji yaratılarak organizasyon başarısı artırılır. Paylaşılan vizyonun sağlam temellere oturmasının bazı temel noktaları vardır. Bunların başında güçlü bir iklim yaratmak gelir. Bir diğer nokta ise liderin ortak amaçları özümsemesi ve yönettiği organizasyona güçlü bir şekilde hissettirmesidir. Paylaşılan vizyonun başarı çeşitli önlemlerle artırılabilir. Paylaşılan vizyona, grup üyelerinin katılım oranı, vizyonun gerçekleşme yüzdesini artırır. Hedeflerin doğru seçilmesi ve somut olması başarıyı artırır. Hedefler içselleştirilebilmelidir. Grup üyeleri “ortak hedefimiz” yerine “ benim hedefim” demelidir. Paylaşılan vizyon problem çözmek için kullanmamalıdır (Senge, 1993).

2.3.3 Öğrenen Örgütlerin Yapısı

Erdoğan (2002) başarılı değişimlerin gerçekleşmesi için örgütsel yapının iyi bir şekilde kurulması gerektiğini savunmuştur. Örgütsel bir yapının sağlam temeller üzerine kurulabilmesi ve geliştirilebilmesi için bazı ilkelere dikkat edilmesi gerekir. Bu ilkeler aşağıda verilmiştir;

-Örgütsel yapılar, üyelerinin özelliklerine ve kurumdaki faaliyetlere göre şekillenir. Örgütsel yapı merkezîyetçi ve esnek olmak üzere iki tür yapıdan oluşur. İki yapının da kendine göre etki alanları ve tercih sebebi olabilir.

-Her çalışanın kendine özgü bir kişiliğe sahip olması ve aynı zamanda da yeteneklerinin gelişmiş olması, özellikle hızla değişen ve gelişen çevre ve teknoloji göz önüne alındığında örgütsel yapının değişkenliğini gerektirir. Tam tersine çalışanların bu özelliklerden yoksun oldukları, çevrenin ve teknolojinin değişim ve gelişiminin hızlı olmadığı durumlarda bürokratik örgütsel yapı daha faydalı olacaktır.

Örgütsel yapının oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken bir diğer konu ise kurumun büyüklüğüdür.

Eğitim ortamları, öğretmen, öğrenci, yardımcı personel ve yöneticiler arasındaki iletişim, karşılıklı davranış ve tutumlar sonucu oluşur. Bunun sonucunda organizasyonlar şekillenir. Bu süreçte personelin motivasyonu belirleyici en önemli etkidir. Motivasyon sonucu personelin katılımı organizasyon yöneticileri tarafından teşvik edilmelidir (Cafıoğlu ve Akyol, 1996).

Öğrenen örgütleri bütünsel olarak görmek gerekir. Organizasyonların bölümlerden oluştuğu ve bu bölümlerin birbiriyle bağlantılı olduğu unutulmamalıdır. Herhangi bir bölümün değıştirilmesi tüm organizasyonun bu değışimden etkilenmesine neden olur. Bu değışimden kaynaklanan sistem sorunlarıyla karşılaşılmaması halinde de sorun sadece o parçada değil tüm sistemde aranmalıdır (Braham, 1998).

Erdoğan (2002) örgüt yapısının iyi anlaşılabilmesi için altı ana unsur üzerinde durmuştur.

Örgütsel Düzeyler: Örgütsel yapı, bünyesinde iki temel seviye barındırır. İlk seviye olan yönetimsel seviye; çalışma ortamındaki huzurun sağlanması, çıkan problemlerin çözülmesi, etkili kararlar alınması ve iş akışının koordinasyon ve kontrolüyle alakalıdır. Bu seviyedeki aktiviteler orta düzey yöneticiler tarafından yönetilir. Diğer seviye olan teknik seviye ise hammaddelerin ürüne dönüştürölme sürecinde gereken aktiviteleri uygular. Teknik seviyelerin sorumluluğu ise alt kademe çalışanları ilgilendirir. Bu seviyeler birbirinden bağımsız şekilde çalışır.

Amaçlar: Örgütler belli hedeflere ulaşmak isterler. Örgütlerin hedefe ulaşma sürecindeki başarısı, üretimi gibi değışkenlerin kavramsallaştırılması örgüt amacı olarak ifade edilir. Kurum tiplerine göre amaç değışir. İşletme türü kurumlarda daha somut, ölçölür veriler ele alınırken, hastane okul gibi hizmet türü kurumlarda ise soyut ve ölçölmesi zor veriler ele alınır. Örgüt tipleri, amaçların niteliğine bakılarak anlaşılabilir.

Roller: Örgüt üyelerinin veya örgüt parçalarının rolleri örgütün önemli unsurlarındadır. Rol biçimleri örgütlerin türlerine göre değışir. Merkeziyetçi yönetimlerde, örgüt üyelerinin rolleri daha belirgindir. Merkeziyetçiliğin az olduğu ya da olmadığı örgütlerde ise roller daha karmaşıktır. Rollerin belirgin olduğu örgütlerde o rolü üstlenen üyenin başaramadığı

görev dikkat çeker. Rollerin daha esnek olduğu örgütlerde ise rollerin işleyip işlemediği anlaşılmayabilir. Büyük örgütlerde roller uzmanlık gerektiren bir yapıda olmalıdır.

Koordinasyon: Sağlam yapılara sahip örgütlerde koordinasyon önemli bir yere sahiptir. Örgütlerin alt sistemleri zamanla farklılaşabilir. Bu farklılaşmanın örgüt yapısına zarar vermemesi için alt sistemler arasında koordinasyon gerekir. Bu koordinasyon örgütlerin birbirine bağlanmasını sağlar. Dikey ve yatay olarak ayrılan koordinasyon, organizasyon özelliğine göre farklılaşır. Merkeziyetçi örgüt tiplerinde dikey, merkeziyetçi olmayan örgütlerde ise yatay koordinasyon vardır.

Teknoloji: Değişen teknolojilerin örgüt yapısı üzerinde önemli etkisi vardır. Girdilerin ürüne dönüştürülmesi sürecinde teknolojinin rolü büyüktür. Örgüt üretkenliği ile teknoloji arasında sıkı bir bağ vardır. Somut ve programlı üretimin olduğu işletmelerde teknoloji daha büyük yer tutarken, eğitim öğretim gibi faaliyetlerde teknolojinin aynı etkisinden bahsedilemez.

Çevre: Çevre organizasyona bir yandan ürün sağlarken diğer yandan da işlenmiş ürünleri alır. Aynı durum okullar içinde geçerlidir. Çevre okullara öğrenci verir. Okul çevreden aldığı öğrencileri belli eğitim süreci sonunda tekrar çevreye verir. Çevrenin özellikleri örgüt yapısını etkileyebilir. Hareketli ve belirsiz çevreler, esnek ve daha az bürokratik organizmalar oluştururlar. Örgütler sahip oldukları çevre düşünüldüğünde homojen bir yapıda olmayabilirler. Örgütlerin alt birimleri farklı yapılara ve farklı çevrelere sahip olabilirler. Bu farklılık o örgütün çevrede tek olması, örgütün büyüklüğü gibi nedenlerle açıklanabilir. Örgütlerde çevre gibi yapısal değişimlere uğrar. Teknolojik değişim ve çevrenin yeni ihtiyaçları, örgütsel değişimi de tetikler.

2.3.4 Öğrenen Örgütlerde Sürekli Değişim

Değişim kavramıyla ilgili farklı tanımlar vardır. Örgüt üyeleri değişimle ilgili fayda ve zararları bilmeleri değişimle ilgili farklı değerlendirmelerde bulunurlar. Değişimin sürekliliği çalışanların inanmışlığına bağlıdır. Örgüt çalışanları değişimin sürekliliğinde yöneticilerden daha etkilidirler. Bu etki değişime olan inançlarına, değişimin eksi ve artılarını bilmelerine göre farklılaşır. Bazı durumlarda değişime düşük oranda tolerans gösterilebilir. Bu durumda çalışanlar kendilerine faydalı olan değişimlere bile karşı

durabilirler. Bu durumda olan çalışanlar, değişimin kendilerine başarı getirmeyeceğini düşünüp değişime açık olamayabilirler (Akıncı Vural, 2003).

Değişim sürekli dir. Değişim toplumsal olduğu kadar bireyseldir. Birey toplumun değişen kültüründen, değişim ve yeniliklerinden etkilenir. Günümüzde bireyler, ilk olarak okullarda sosyalleşir ve yine en çok sosyalleştiği yer de okullardır. Bu nedenle okulların ve eğitimin de kurumsallaşması, bu kurumların belli program dahilinde işletilmesi gerekmektedir. Eğitim sistemimiz örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki alt sisteme ayrılmıştır. Okullarda verilen eğitim, örgün eğitim olarak tanımlanır. Örgün eğitim hazırlanan plan ve program dahilinde yapılır. Örgün eğitimin hedef, program, personel ve çevre gibi elemanları vardır. Ortaya çıkan değişim ve gelişmeler örgün eğitimin bu elemanlarını dolayısıyla da kendisini değiştirir. Örgün eğitim sisteminden yararlanmış olsun ya da olmasın yetişkin bireylerin alabileceği bir diğer eğitim türü de yaygın eğitimidir. Yaygın eğitime, yaşam boyu öğrenme veya halk eğitimi de denir. Her düzeyde sunulabilen program, kurs, seminer, konferans çalışmaları yaygın eğitim çeşitlerindendir. Bireylerin gelişen teknolojiye uyum sağlayabilmeleri yaygın eğitim modelleriyle daha kolaydır (Oktay ve diğerleri, 2007).

2.3.5 Öğrenen Örgütleri Olumsuz Etkileyen Faktörler

Çatışma farklı ortamlarda ve seviyelerde ortaya çıkar. Bu nedenle kavram hakkında kapsamlı tanım yapmak zordur. Çatışma, yönetim ve örgüt psikolojisi arasındaki ilişkilerin incelendiği konulardan ibaret değildir. Ekonomi, psikoloji, sosyoloji gibi birçok bilim dalı çatışma konusu üzerinde durur. Örgütsel çatışma kişilerin veya grupların birbiriyle farklılaşmasından doğan ve bu farklılaşmanın sorun yarattığı genel bir tanımdır (Güney, 2000).

Çatışma konusunda yapılan bir diğer açıklama ise örgüt üyelerinin birbirlerine olan karşıt tutum ve davranışlardır (Özkalp, Anar ve Tamer, 1986).

2.4. Öğrenen Örgüt Olarak Okul

Okul, belirli hedefler doğrultusunda uzman kadronun çalıştığı sistemlerdir. Okulda önceden belirlenmiş bir program vardır. Bu program çeşitli toplumsal hassasiyet ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir. Okullarda öğreten ve öğrenenlerin ne yapacakları saatlere ve günlere göre düzenlenmiştir. Okullarda programlı bir süreç vardır. Bu program öğretmenler tarafından yürütülür. Öğrencilere hedeflenen davranış değişikliği oluşturulmaya çalışılır. Eğitim sürecinde öğretmen çeşitli etkinlikler uygular. Davranış değişiklikleri izlenir ve gereken yerlerde müdahale edilir. Okullarda formal süreçler daha etkilidir. Öğrencilere verilmesi gereken eğitime, okulun türüne ve öğrencilerin özelliklerine göre eğitim programlanır. Ancak sadece formal süreçler eğitim için yeterli değildir. Öğrencilerin çalışma, oyun, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olan iletişim sürecinde informal yani kendiliğinden gelişen olaylar ile de öğrenme gerçekleşir. Kısacası okullarda hem formal hem de informal yapılar etkilidir. Okullarda verilen eğitim herkes için ihtiyaç ve haktır. Okullar insanlara belli yaş dönemlerine göre düzenlenmiş eğitim programları sunar. Okullar insanların gelişim dönemlerine göre programlanmıştır. Bu gibi özelliklerden dolayı okullar diğer organizasyonlardan ayrılır (Ünal ve Ada, 1999)

Okullar, toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanan programlar ile eğitim ve öğretim veren özel ve sosyal mekanlardır. Okullar çok eski dönemlerden bu yana üzerlerine düşen görevi yapmaktadırlar. İnsan davranışlarının karmaşıklaşması ile de bilgilerin sonraki kuşaklara aktarılması gerekli hale gelmiştir. Okulların bu ihtiyaç sonucu ortaya çıkmıştır. Okullar günümüzde de oldukça önemli konumdadır. Teknoloji ve insan ilişkilerini göz önüne alarak görevini yerine getirmektedir. Kaliteli okullar; fiziki yapıları, öğretmenleri ve çevreyle olan iletişimini doğru temeller üzerine oturtmuşlardır. Çevresindeki fırsatları kullanır. Ailelerle iletişimini en yüksek düzeyde kurarak okulla ilgili çevrenin okula ilgisini artırır (Oktay ve diğerleri, 2007).

2.4.1. Öğrenen Okul Kültürü

Örgütsel kültür ile örgütün etkilendiği toplum ve çevre kültürü birbirinden ayrı ele alınamaz. Örgütler farklı alt kültürlerden oluşabilir. Bu nedenle yapılan bazı çalışmalarda

örgütler, toplumun çeşitli özelliklerini yansıtan çevreler olarak tanımlanmıştır. Örgütler değişik kültürlere sahip gruplardan oluşur. Bu grupların fazlalaşması alt kültürlerin de fazlalaşmasını beraberinde getirir. Bütün grupların benzeştiği düşünülse dahi en az yönetim ve iş görene ait iki alt kültür bulunması kaçınılmazdır. Okul kültürü de farklı alt kültürlere sahip olabilir. Bu alt kültürler okulun ziyaretinde, okulun çevresinde, okul öğretmen ve öğrencilerle konuşulduğunda kendini belli eder. Alt kültürler okulun bütünleşmesi ve performansı üzerinde çok etkilidir. Tam tersi yönde ise örgütün çatışma ve değerler sistemini etkileyebilmektedir. Alt kültürler arasındaki çatışma ile bir alt kültürün diğerinin etkisini azalttığı da görülebilir. Bir okulda, farklı seviyelerden gelmiş farklı eğitimler almış bireyler olduğundan bu gruplar arasında da çatışma meydana gelebilir. Bir okulu başarıya götürebilecek güçlü bir kültüre sahip olması için okul içindeki bütün grupları ortak bir hedef çerçevesinde buluşturması gerekir. Alt kültürlere bu hedef benimsetilmeli ve olabildiğince çatışmadan uzak tutulmalıdır. Böylece okul içinde ortak bir kültür oluşur ve benimsenir. Örgüt içindeki bireyler, çoğu zaman bilgi, saygı, inanç ve değerleri beraberce kullanırlar. Bu öğeleri kullanan bireylerin çatışmanın yaşanmaması ve işlerin beraber yapılması için ortak bir kültür oluşturmaları gerekir (Şişman, 1994).

Kültür bir süreçtir. Toplumlar sahip oldukları kültürü önceki nesillerden alır. Çeşitli faktörlere göre geliştirir. Daha sonraki kuşaklara aktarır (Eroğlu, 1996).

Kültür, zamanla aktarılan bir yaşam biçimidir. Bu aktarım sırasında çeşitli değişimlerin de meydana gelmesi doğaldır. Kültür, inanış, tavır, değer gibi davranış kalıplarına sahiptir. Kültür, gelenek ve görenekler bütünüdür. Bu gelenek ve görenekler sürekli değişir ve gelişir (Erdentuğ, 1981).

Summer ve Keller'e göre bireylerin yaşam şartlarına uyumları kültürü meydana getirir. Kültür, toplumun yaşayış tarzı, dili gibi birçok etkenin şekillendirdiği nesilden nesile aktarılan düşünüş ve davranışlarının bütünü olarak ifade edilir. Kültür hakkında yapılan tanımlardan en çok bilineni ise Edward Taylor'a aittir. Taylor'a göre kültür, bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, örf, adet ve insanın toplumun bir üyesi olarak elde ettiği bütün yeteneklerden oluşmuş bir bütündür (Güney, 2000).

Birey bazı değişkenler ölçüsünde çevreden etkilenebilir. Eğitim ise kültürleşmenin bilinçli ve kasıtlı yapılmasıdır. Kültürleme iki yolla gerçekleşir, planlı kültür aktarımı sağlanabilir (Oktay ve diğeri, 2007).

Okul kültürü, okulların norm ve değerlerinin yeni durumların etkisiyle değişim sürecidir. Yapılan araştırmalarda okulda değişimlerin başarılı olabilmesinin okul kültürünün bu durumdan etkilenmesine bağlı olduğu görölmüştür. Okulların başlıca görevi eğitim ve öğretimdir. Bu görevi yerine getirebilmesi sağlıklı okul kültürleriyle gerçekleşir. Sağlıklı okul kültürü için de işbirliği, hizmet içi eğitim, süreç odaklı olma, karar katılımının sağlanması ve deneme değerlendirme kavramlarının okullarda yerine getirilmesi gerekir (Balcı, 1993).

Her okulun çeşitli değişkenlerin etkilemesi sonucu farklı bir kültürü vardır. Bu kültür genellikle örgütün içindeki kişilerce anlaşılır. Okul kültürü öğrenci, öğretmen ve yönetici davranışlarının bütünüdür. Oluşan bu kültürün tüm çalışanlarca doğru algılanması gerekir. Böylece kültürün yönetilmesi daha kolay olur (Çelik, 1997).

2.4.2. Öğrenen Okulda Personel

Öğrenen okullarda personel arasındaki ilişkilerin önemi büyüktür. İlişkinin dürüst ve samimi olması durumunda, personelin işe katılımı artacaktır. Öğretmen, öğrenci, yönetici, yardımcı personel, arasında kurulan sağlam temellere oturmuş ilişkiler, yaşanacak problemlerin daha kolay çözülmesini sağlar (Cafoğlu ve Akyol, 1996).

Etkili okullarda okul personelinin, etkili okul kavramı hakkında eğitim aldıkları görölmektedir. Özellikle yöneticinin bu eğitimden geçmesi ve okulu için gerekli önlemleri alması gereklidir. Okul yöneticisinin bu eğitim sonucunda personele eşit mesafede yaklaşması, ödüllendirme, cezalandırma ve rol tanımında adil davranması beklenir (Balcı, 1993).

2.4.3 Öğrenen Okulda Liderlik

İlkokul yöneticileriyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Booth'un yaptığı bir araştırmaya göre ilkokul müdürlerinin mesleksen kültür algıları cinsiyet, kıdem, okul büyüklüğü, okul düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Şişman, 1994).

Liderlik kavramı davranış bilimlerinin önemli araştırma konularından biridir. Eskiden olduğu gibi günümüzde de liderlik konusu üzerine birçok araştırma yapılmaktadır. Ancak liderlik konusu yine de istenilen ölçüde anlaşılamamıştır. Çünkü liderin ortaya çıkma zamanı, liderliğin özellik, yetenek ve koşullarının neler olduğu tam olarak çözümlenememiştir. Yani liderliğin yorumu kişiden kişiye göre değişir. Liderlik, hedeflere ulaşılması için ilgili bireylerin harekete geçirilmesidir. Liderin grup içi iletişimi sağlaması ve bireyleri istekli hale getirmesi için kişilerin mevcut yetenekleri kullanmalarını sağlayan bir süreçtir. Her organizasyon ve grubun bir yöneticiye ihtiyacı vardır. Yöneticiler de bazı haklara sahip olması gerekir. Bu haklar organizasyonun işleyişinin sürdürülebilmesi için gerekli olan emir verme ve emrin uygulanma hakkıdır. Organizasyon, yöneticiyi mevki işgal eden biri olarak görüyorsa otorite formaldır. Ancak yöneticinin mevkide kendilerini yönetmeleri için bulunduğu düşünülüyorsa otorite informaldır (Güney, 2000).

Liderliğin, sahip olunan statü ve güçten alındığı düşünülür. Ancak bu tam olarak doğru bir tanım değildir. Patronun işveren olmasından ya da müdürün statüsünden dolayı çevresindekilere yol göstermesi gerçek anlamda bir liderlik değildir. Sadece bu özelliklerden dolayı liderliğin etkisi de dardır. Çünkü insanlar liderlerinin, kendilerini geliştirecek özelliklere sahip olmasını beklemekte liderlerini kendilerine örnek almaktadırlar. Gerçek liderler etki sahasındaki grup üyelerinin kendisini izlemesini başarır. Aynı zamanda liderin bulunmaması durumunda da okulun ilkelerine aykırı olmayacak şekilde harekete geçmesini de sağlar. Gerçek lider etrafında bulunan grup üyelerinin, kendi belirlediği hedef ve görüşlere uygun hareket etmesini sağlar. Bu hedeflerin başarılması için onlara güç verir (Maxwell ve Dornan, 1995).

Etkili okullar incelendiği zaman başarılı liderler sahip oldukları sonucu çıkarılır. Bu liderlerin aynı zamanda okulun iyi bir yöneticisi oldukları da görülmektedir. Söz konusu okullarda eğitim ve öğretime önem verilir. Okulun amaçları çevre, öğretmen ve diğer değişkenler göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Okulun amaçları çalışanlarca

benimsenir. Yöneticiler, çalışanlarının isteklerini göz ardı etmezler. Etkili yöneticiler olumlu bireysel özellikleri dışında liderlik davranışlarını da barındırırlar. Ancak yine de bu davranış ve kişisel özelliklerin daha da iyiye evrilmesi okulun özellikleri, girdinin yani okuldaki öğrencilerin özellikleri gibi faktörlerle gerçekleşir. Yönetimin doğru gerçekleşmesi öğrencilerin öğrenmesinde dolaylı etkiye sahiptir. Bu etki okulun araç gereç donanımının tedarik edilmesi, okulda olumlu iklim yaratılması ve gerekli eğitim ortamlarının oluşturulması gibi etkenlerle sağlanır (Balcı, 1993).

2.4.4. Öğrenen Okulda Örgüt Özellikleri

Ünal ve Ada (1999) öğrenen okulları bazı temel özellikleri ile ele almışlardır. Bu özellikler:

- Okullar bulundukları çevreden öğrenci alır ve verilen eğitim sonunda aynı çevreye yetişmiş birey verir. Okulun aldığı öğrenciler bulundukları toplumun ihtiyaçlarına göre eğitilerek üstleneceği görevi gerçekleştirmek için topluma kazandırılırlar.
- Okulun en önemli özelliklerinden biri de okul içindeki farklı kültürlerin uzlaşmasını sağlamaktır. Ayrıca bireyin topluma uyumunu sağlamakta okuldan beklenen temel özelliklerdendir. Okulun bunu başarabilmesi için toplumsal beklenti ve değerleri doğru bir şekilde bireye anlatmalıdır.
- Okuldaki eğitim sürecinden sonra öğrencilerin davranışlarının ölçülmesi güçtür. Eğitimcilerin süreçteki etkinliğini bulmak ise daha güçtür. Eğer okullarda hedeflenen davranışlar kazandırılmamış, toplum ihtiyaçlarına cevap verebilecek sonuçlar çıkarılmamışsa ve birey artık topluma girmişse artık bu durumun telafisi oldukça zordur.
- Okullar öğrencilere ayrılmış onlara öğrenme ortamı yaratabilecek özel bir çevredir. Bu çevrede özel programlar hazırlanarak çevre kontrollü hale getirilmiştir.
- Okul çevreyi etkilediği gibi çevreden de etkilenir. Toplumun insan kaynağı okullar tarafından yetiştirilir. Bu etkileşim sonucu etkileşim karşılıklıdır

2.4.5. Öğrenen Okulda Toplam Kalite Kültürü

Bazı organizasyonlarda kültürel değişimler yaşanabilir. Bu değişimlerin olabilmesi için bazı hususlara dikkat edilmesi faydalıdır. Bu hususlar aşağıda açıklanmıştır (Cafoğlu ve Akyol, 1996).

-Yapılacak hizmet içi eğitimlerin tüm yönleriyle çalışanlara anlatılması, onların istekli hale getirilmesi önemlidir.

-Her personele kendi işlerini rahatlıkla yapabilecekleri yetkinin sağlanması gerekir. Böylelikle personel değişim ve gelişime destek verir.

-Personeli destekleyen ve gerekli durumlarda yönlendirebilen liderlik özelliklerine sahip yöneticilerin bulunması gerekir.

Toplam kalite yönetimi için bazı ilkeler benimsenmiştir. En önemlilerinden biri organizasyonun hitap ettiği kitlenin memnuniyeti istek ve ihtiyaçlarının cevaplanabilmesidir. Toplam kalite yönetimi, gelişim ve doğruyu gerçekleştirme temellerine dayanmaktadır. Toplam kalitenin artırılması için ürünün sağlam ve eksiksiz olması gerekir. Üretim esnasında hatalar en aza indirgenmeli ve üretim esnasındaki olası hatalarda kontrol sürecinde düzeltilmelidir. Günümüzde örgütler başarısızlık yerine daha iyi bir sonuca ulaştıracak tüm yolları denememekten korkmaktadır (Özdemir, 2000).

Eğitim örgütlerinde ilişkilerin doğru temellere oturtulabilmesi için insanların birbirinden ne bekledikleri nelerin doğru nelerin yanlış olduğunu bilmeleri aralarındaki ilişkileri düzenlemeleri açısından önemlidir. Örgüt personeli ya da öğrencilerin bir davranışta bulunurken önlerinde yol gösterici kurallar ve normlar bulunmalıdır. Bu sayede yeni durumlarla karşılaşıldığında doğru kararlar alma olasılıkları yükselir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta bu normların herkes tarafından kabul edilmiş olunmasıdır. Okul yöneticileri toplam kalite yönetiminde asıl sorumlu olanlardır. Yöneticilerin toplam kalite yönetimiyle ilgili genel bir altyapıya sahip olmaları gerekir. Toplam kalite uygulaması sırasında gerekli cesarete sahip olmalıdırlar (Cafoğlu ve Akyol, 1996)

2.4.6. Öğrenen Okulu Olumsuz Etkileyen Faktörler

Ünal ve Ada (1999) öğrenmeyi olumsuz etkileyen faktörleri çeşitli yönleriyle ele almışlardır. Çevrenin nüfus, sosyal ve ekonomik farklılıkları okulları farklılaştıran en

önemli etkenlerdendir. Araçlar, okul binası ve okula ait tesisler birbirini tamamlar. Ancak bu bütünselliği bozan etkenler çalışanlar arasında da çatışmaya neden olur. Bu çatışma öğrenmeyi ve öğrenciyi de olumsuz etkiler. Öğrenmeyi olumsuz etkileyen bir diğer sebepte okul binalarının fiziksel sorunlarıdır. Okulun iç ve dış özelliklerindeki sorunlar estetik gelişimi engeller. Okulların ışığı doğru kullanması sağlanmalıdır. Aydınlatma ne az ne de çok olmamalıdır. Aydınlatmanın öncelikle doğal yollardan sağlanması gerekir ancak bunun yetersiz kalması durumunda okullar elektrikle aydınlatılır Isıtma konusu da en az aydınlatma kadar önemlidir. Okulların çok soğuk ya da çok sıcak olması öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Okulların yakın çevresinde bulunan yoğun trafik veya gürültüye neden olabilecek ortamların varlığı gürültü kirliliğine neden olur. Sınıfların, okul bahçesinin, koridorların ve okulun diğer bölümlerinin temiz olmaması okulları olumsuz etkiler. Temiz olmayan okullarda çeşitli hastalıklar daha kolay yayılır. Okullarda personel ve öğrencilere ait donanımların eksik olması öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Masaların, tahta ve sıra gibi materyallerin eksik olması ya da mevcut donanımın hasarlı olması öğrenmenin olumsuz etkenlerindendir. Okul öğrenci sayısına ve özelliğine uygun bahçeler oluşturulmalıdır. Yönetici odaları acil durumlarda olaya derhal müdahil olabileceği şekilde konumlandırılmalıdır. Öğretmenler odası sınıflara ve idareci odalarına yakın olmalıdır. Oda her öğretmenin rahat edebileceği, gerekli ders hazırlıklarını yapabileceği ve dinlenebileceği büyüklükte olmalıdır.

Okul büyüklüğünün de öğrenen okul üzerinde bazı etkileri bulunmaktadır. Küçük okullarda ders dışı etkinliklere ilginin daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sorumluluk üstlenme isteklerinin de daha fazla olduğu görülmektedir. Küçük okullarda öğrenci sayısının az olması bireysel farklılıklardan kaynaklanan sorunların daha az görülmesini de beraberinde getirir. Küçük okullarda çalışanlar arasında kabullenme daha kolay gerçekleşmektedir (Öğülmüş ve Özdemir, 1995)

2.5. Örgüt Sağlığı

Örgüt sağlığı hakkında birçok çalışma yapılmıştır bu kavram öncelikle 1969 yılında Mathew Miles tarafından ortaya atılmıştır. Miles'e (1969) göre "Sağlıklı örgütler devamlı yaşama becerisi geliştirebilen, gelişmelere ayak uydurma becerisine sahip yapılardır." Bu

tanımlamadan ve çalışmalardan yola çıkılarak birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda örgütün büyüme, süreklilik ve görev unsurları üzerinde durulmuştur. Bu unsurlar örgütsel davranış üzerine yapılan çalışmalarda referans kabul edilmiştir (Akt. Akbaba Altun, 2001).

Örgüt sağlığı kavramı uzun yıllar örgüt kültürü, örgütsel bağlılık, iş ahlakı gibi kavramların gerisinde kalmıştır. Bu nedenle örgüt sağlığı konusuyla ilgili tanımlar sınırlıdır. Örgüt sağlığı kavramı tüm yönleriyle ele alındığında yukarıdaki bahsi geçen kavramları kapsadığı görülebilir. Örgüt sağlığı çalışmalarında, bu kavramın okul ikliminin anlaşılması ve ölçülmesini sağlayan bir araç olarak görülmüştür (Ardıç, Polatçı ve Kaya, 2008).

Örgüt sağlığı genellikle özelden genele doğru prensibiyle gelişme göstermiştir. Örneğin bir işletmenin değerlendirilmesi için belirlenen bir kavram daha sonra çalışan sağlığını ve huzurunu sağlamayı amaç edinir. Bu nedenle örgüt sağlığı kavramı üç grupta toparlanabilir. Bunlar, işletme performansına dayalı örgüt sağlığı, birey sağlığına yönelik örgüt sağlığı ve hem işletme performansına hem de iş gören sağlığına odaklı örgüt sağlığıdır (Köseoğlu ve Karayormuk, 2009).

1950 ve 1960 yıllarında örgüt yönetimlerinde merkeziyetçilik anlayışı hakimdir. Ancak bu anlayış örgütlerin etkin olamamalarını da beraberinde getirmiştir. 1980 ve 1990'lı yıllarda örgüt çalışanların doğasını merkeze alan anlayışlar kabul görmeye başlamıştır. Eğitim örgütlerinde bu anlayışlar okul sağlığı, yönetim, kültür ve algı olarak benimsenmiştir. Günümüzde örgütlerin çalışma şekilleri bazı teorilerin oluşmasını sağlamıştır. Örneğin Taylor iş analizi ve formal örgüt kavramları çerçevesinde klasik örgüt çalışmaları yapmıştır. Taylor bilimsel örgüt, iş verimliliği, yönetim süreçleri hakkında araştırmalarda bulunmuştur. Fayol ise örgütleme, planlama, iş birliği kavramları ile örgüt sağlığı kavramına katkı sunmuştur. Howthorne ise insan ilişkilerini bilimsel yaklaşımların önünde tutmuştur. Bu yaklaşımda insan ilişkilerinin örgütsel sorunları çözmede daha etkili olduğu vurgulanmıştır. Bir başka yaklaşım ise formal ve informal yaklaşımın birleştirildiği kavram olarak anlatılabilir. Bu yaklaşım modern yaklaşım ve sosyal bilim sonuçlarının çözümlenmesinde kullanılmıştır (Akbaba Altun, 2001).

2.5.1. Örgüt Sağlığı Tanımı

Tsui ve Cheng (1999)'e göre örgüt sağlığı kavramını eğitimciler, okulların yönetimi ve etkililiği olarak tanımlamışlardır. Bu çerçevede okul kültürü ve iklimi arasında uyum olmalıdır. Bu uyumun ast ve üst kadrolar arasında da olması gereklidir. Bir diğer ifadeyle örgüt sağlığı yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasındaki uyum ve bununla birlikte oluşan verimlilik olarak tanımlanmıştır (Akt. Aytaç, 2003).

Örgüt sağlığı, iç ve dış çatışmaların çözüldüğü, çalışanların çevreye değişimlere uyum sağladığı, doğru işleyişin sürdürülebildiği kurumlar için kullanılabilen bir kavramdır. Örgütler sağlıklı olabildiği gibi sağlıksız da olabilmektedirler. Sağlıklı örgütler, çalışan değişikliğinin az olduğu durumlarda meydana gelir. Çalışanlar örgütün temel hedef ve işleyişine uyum sağlarlar. Örgüt sağlığı ile örgüt başarısı arasında paralellik vardır (Başaran, 1992).

Miles (1969) örgüt sağlığını “Sağlıklı örgüt, bulunduğu çevrede hayatını sürdürmekle kalmaz, uzun dönemde de gelişen, sorunlarla baş eden ve kabiliyetlerini geliştiren bir örgüttür.” Olarak tanımlamıştır (Akt. Akbaba Altun, 2001).

Ho (2000)'ya göre örgüt sağlığı organizasyonların verimliliğinin arttırılması ve değişimlere verilecek reaksiyonların ne düzeyde olması gerektiğini anlatan bir kavramdır. Bu nedenle örgüt sağlığı; iş verimliliği, ürün kalitesi ve elde edilen karla doğrudan ilişkilidir (Akt. Köseoğlu ve Karayormuk, 2009).

Miller (1983) 1. Verimlilik 2. Liderlik 3.Örgütsel yapı 4. İletişim 5. Çatışmanın yönetimi 6. İnsan kaynaklarının yönetimi 7. Yaratıcılık 8. Katılım	Neugebauer (1990) 1. Planlama ve değerlendirme 2.Motivasyon ve kontrol 3. Grup işlevi 4. Personel işlevi 5. karar verme 6. Finansal yönetim 7.Çevresel etkileşim
Hubert (1984) 1. Moral 2. Uyum 3. Optimum erk eşitliği 4. Kaynakların kullanımı 5. Yanaşıklık 6. Liderlik 7. Planlama	Hoy ve Feldman (1987) 1. Örgütsel bütünlük 2. İnsiyatif yapısı 3. Kaynakların dağıtımı 4. Personel işlevi 5.İlgi 6. Akademik önem 7. Moral
Kimston ve Sonnebend(1975) 1. Karar verme 2. İnsanlar arası ilişki 3. Okul toplum ilişkisi 4. Yenileşme 5. Özerklik 6. Baş etme davranışları	Hardage (1978) 1. Öğretmen- yönetici ilişkisi 2. Öğretmen- öğretmen iletişimi 3. Ast – üst otoritesi
Warren G. Bennis (Can, 1992) 1. Uyum 2. Kişilik sorunu 3. Gerçeği sınama	Dünya Sağlık Örgütü 1. Çevresel faktörler 2. Fiziksel sağlık 3. psikolojik sağlık 4. Sosyal sağlık

Şekil 5 Örgüt sağlığının çeşitli araştırmacılara göre boyutları (Akbaba Altun, 2001, s. 60)

2.5.2. Örgüt Sağlığının Özellikleri

Örgüt sağlığının özellikleri Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991)'ın çalışmalarında altı alt boyutta ele alınmıştır. Bu alt boyutlar Örgütsel Sağlık Envanterini oluşturmuştur (Korkmaz, 2011):

- Destekleyici Müdür Davranışı: Öğretmenler ve müdür yeni fikirlere açıktır. Yapıcı eleştiri, anlamlı ödüller vardır.
- Yönlendirici Müdür Davranışı: Müdür serttir. Öğretmenler üzerinde sıkı bir denetim vardır. Öğretmenlerin bütün eylemleri gözetlenir ve kontrol altındadır.
- Sınırlayıcı Müdür Davranışı: Müdür, öğretmenleri angarya sayılabilecek işlere yönlendirir. Müdür, Öğretmenleri sınırlayıcı bir rol üstlenir.
- Mesleki Öğretmen Davranışı: Öğretmenler okul ve mesleğiyle gurur duyar. Görevini yerine getirmek için isteklidir.
- Dostça Öğretmen Davranışı: Çalışanlar arasında sağlam sosyal ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenler arasında sosyal destek vardır.
- İlgisiz Öğretmen Davranışı: Öğretmenler arasında ortak amaç yoktur. Üretim asıl hedef değildir. Öğretmenler ilgisiz, davranışlar ise olumsuzdur.

Örgüt sağlığının temel kavramları olan örgüt kültürü, örgüt iklimi ve örgütsel etkililik gibi kavramlar arasında belli düzeylerde farklılık ve benzerlikler vardır. Örgüt kültürü ortak ideolojilerden ve sayıltılardan, iklim ise ortak algılardan oluşmaktadır. Örgütlerde iklim ya da kültüre önem verilmesi amaçlarla ilgilidir. Örgütte dil ve sembollere önem verilmesi durumunda örgütsel kültürün daha öne çıktığı varsayılır. Örgütte yönetimle ilgili değişiklikler istenmesi durumunda ise iklim yaklaşımı daha ön plandadır Cooke ve Rousseau, örgüt iklimi ve kültürünün kapsam olarak farklı olduğu gibi ölçümsel olarak da farklı tekniklere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Kültür bireyin ya da grubun davranış ve inanışlarını yansıtırken, iklim bireysel algı ve ihtiyaçların giderilmesiyle ilgilidir. Örgüt sağlığı özellikleri bakımından örgütün etkiliği arasında farklılıklar vardır. Okulların etkili olması sağlıklı oldukları anlamlarına gelmemektedir. Ancak Parsons ve Edmons'ın araştırmalarına dayanarak bazı yönlerle sağlıklı okula katkı sunduğu sonucuna varılmıştır. Bliss ve Pavignano (1990) iklim, etkililik ve sağlık arasında bir bağ bulunduğunu belirtmişlerdir. Başarının yüksek olduğu örgütlerde, akademik vurgunun da önemli yere sahip olduğu görülmektedir. Bu durum ise ancak sağlıklı ve çevresiyle uyumlu okullarda olur. Etkililik öğretmen ve yöneticilerin bağlılığını, personelin örgüte duydukları güveni kapsamaktadır. Sağlık ve iklim arasındaki ilişki de bu bağ ile açıklanır (Akt. Akbaba Altun, 2001).

Balcı (1993) etkili okulu bazı özelliklerle ortaya koymuştur;

- Etkili okul yalnız başına okulun gelişiminde yeterli değildir. Eğitim politikaları etkili okulların gelişiminde önemli yere sahiptir.
- Sağlıklı okulların oluşumunda önemli bir kavram olan etkili okul; okul kültürü ve okul ikliminin doğru kullanılmasıyla geliştirilir. Okulun başarı ya da başarısızlığı bu uygulamalara bağlıdır. Okul iklimi herkes için eğitimi ve ortak planı kapsamalıdır. İşbirliği, başarı ve ödüllendirmeye önem vermelidir.

Okullar personel, öğrenci ve çevre arasındaki ilişkinin bütünleştiği sistemidir. Örneğin öğretmenler okuldan beklentilerini, bireysel ya da grupla çalışma stratejilerini, okula karşı tutumlarını okula aktarırlar. Bu durum öğretmenlerin okul yaşamlarını da etkiler. Bunun yanında bireysel tutumlarda algılarla birleşir. Aynı şekilde öğretmenlerin işlerine bilişsel

yaklaşımını da etkiler. Bu tutumlar okul davranışlarıyla doğrudan etkilidir. Ancak ara değişkenler sadece bu duruma bakılarak çözümlenemez (Akbaba Altun, 2001).

Owens (1981) örgüt sağlığını temelde üç boyutta incelemiştir. İçsel olarak kendini korumak, amaçları gerçekleştirmek, bireyin çevresine uyum sağlaması olarak gruplandırılabilir. Bu nedenle örgütler etkili, değişime açık ve kararlı olmalıdır. Bu özelliklere sahip örgütler sağlıklı örgütler olarak kabul edilir. Örgütler çevrelerinden bağımsız düşünülemezler. Bu nedenle çevreyle etkileşimleri de en üst düzeydedir. Örgütün çevresi, içinde bulunduğu toplumdur. Örgütün iletişimi toplumla sınırlı kalmaz aynı zamanda diğer örgütlerle de iletişim halindedir. Childers'e (1985) göre örgütsel sağlığın özellikleri birbirine karşılıklı olarak bağlıdır. Bir etkenin doğru bir şekilde uygulanmadığı durumlarda diğer etkenlerde bu durumdan etkilenir ve örgütte sorunlar oluşmaya başlar (Akt. Uras, 2000).

2.5.3.Örgüt Sağlığı ile İlgili Kavramlar

Örgüt sağlığı işyerlerinin çalışma şekillerinin analizi açısından önemlidir. Örgüt sağlığı birçok kavramla ilişkilidir. Örgüt doğası, iklimi, kültürü ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ile farklar bu kavramlardan bazılarıdır.

Örgüt doğası: Eğitim kurumları olan okulların çalışanlara neler hissettirdiği araştırmacıların üzerinde durduğu konular arasındadır. Örgüt karakteri, iklimi ve kültürü gibi kavramlar örgütün doğası konusu içinde yer alır. Okullarda bu kavramlar sıkça kullanılmaktadır. Öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve veliler arasındaki ilişki süreci bu kavramların niteliğini de belirlemektedir. Örgüt doğasının sonuçları örgüt sağlığını doğrudan etkilemektedir. Örgütsel davranışlar, tek başına ele alınamazlar. Örgütün beklentileri, bireylerin örgütlerden beklentileri ve örgütlerin hedefleri ilişki halinde örgütsel davranışları şekillendirirler. Örgüt doğasının en önemli iki kavramı örgüt iklimi ve örgüt kültürüdür (Akbaba Altun, 2001).

Örgüt İklimi: Bursalıoğlu (2002) örgüt iklimini hedef, sistem, süreç, iklim olarak gruplandırmıştır. Bu boyutlar çalışanlar arasındaki kişi ve grupların iletişimi sonucudur. Bu iklimin değişiminde öğretmen ve yöneticilerin rolü büyüktür. Örgüt iklimi, çalışanların örgüte karşı duygu ve tutumları olarak tanımlanır.

Örgüt Kültürü: İnsanlar, yaşadıkları çevreye bağlı olarak birbirlerinden farklı kişilik özelliklerine sahiptirler. Bunun yanında örgütlerin yapısı da bireylerin sahip oldukları kişilik özelliklerine bağlı olarak açıklanabilir. Örgütü oluşturan bireyler farklı inanç, davranış ve amaçlara sahip oldukları gibi örgütleri de birbirinden ayıran farklı özellikler bulunmaktadır. Her örgütün kendine özgü olan bu yapısına “örgüt kültürü” denilmektedir (Şişman, 1994).

Tüm örgütler için çalışanın iş yetisini geliştirmek önemlidir. Ancak, eğitim örgütlerini diğerlerinden ayıran bazı özellikler vardır. Bu özellikler ele alındığında örgüt sağlığının önemi eğitim kurumları için daha önemli hale gelmektedir. Örgüt sağlığının etkilediği iş ortamı, yöneticiler ve çalışanlar daha önemli yere sahiptir (Uras, 2000).

2.5.4. Örgüt Sağlığı Teorileri

Örgüt sağlığı kavramı ilk olarak 1969 yılında Mathew Miles ile literatüre girmiştir. Miles’in modeline göre üç temel özellik belirtilmiştir. Bu özellikler de kendi içinde toplam on altı özelliğe ayrılmıştır. Bunlar görev, yaşamı sürdürme, büyüme ve gelişmedir. Hoy, Tarter ve Kottkamp bu boyutları aşağıdaki gibi açıklamışlardır (Akt. Buluç, 2008).

-Görev İhtiyaçları Boyutu:

1- Amaç Odağı: Sağlıklı örgütlerin en önemli özelliği amacın açık ve güvenilir olmasıdır. Ancak üyelerin bu amaçlar doğrultusunda harekete geçebilmeleri de en az açık ve anlaşılabilirlik kadar etkilidir. Amaç aynı zamanda çevreyle de iletişim halinde ve uyumlu olmalıdır.

2- İletişim Yeterliliği: Örgüt içindeki iletişim bilginin paylaşılması açısından önemlidir. Bilgi dikey, yatay ve her yöne açık şekilde aktarılır. Çevreden sisteme sistemden de çevreye bilgi geçişi olmalıdır.

3- Uygun Erk Eşitliği: Örgütlerde her kademedeki personelin birbirini etkilediği varsayılır. Grup içinde belli düzeylerde yarışlar olacaktır ancak bu yarış örgütün sağlıklı olmasının göstergesi değil, örgütün gelişimini sağlayacak bir olgu olarak düşünülmelidir.

-Yaşamı Sürdürme İhtiyaçları Boyutu:

4- Kaynak Kullanımı: Sağlıklı örgütlerde çalışanlar büyük bir baskı altında olmadığı gibi, başıboşta değillerdir. Sağlıklı örgütlerde çalışan tutumlarıyla, örgütün istekleri genellikle aynı paraleldedir.

5- Bağlılık: Sağlıklı örgütlerde, üyeler, bulundukları konumdan ve örgütten memnundurlar. Yaptıkları işi sadece görevi yerine getirmek için değil aynı zamanda örgüt gelişimi için de yaparlar.

6- Moral: Örgütten doyum sağlama ve örgüt içinde iyi hissetme olarak tanımlanır. Örgüt içinde moral ile huzursuzluk, doyumsuzluk duyguları yerini doyum ve mutluluğa bırakır.

-Büyüme ve Gelişme İhtiyaçları Boyutu:

7- Yenileşme: Örgütler gelişmelerden etkilenecek, yenileşme sürecine girebilirler. Kendi amaçlarını düzenleyebilir ya da tamamen değiştirebilirler. Böylece örgütlerin rutinleşmesinin önüne geçilmiş olur.

8- Özerklik: Sağlıklı örgütlerde dışarıdan gelen değişimlere hiç tepki vermemeleri ya da aşırı saldırgan tepki vermeleri beklenmez. Sağlıklı örgütten beklenen değişimlere karşı bağımsız olmasıdır.

9- Uyum: Çevresel değişimlerin ve çevrenini örgütten bekledikleri ile örgütün kendi içindeki yenileşmenin çevreden daha hızlı olabilmesi gerekir. Bu sayede uyum sorunsuz gerçekleşir.

10- Sorun Çözme Yeterliliği: Bir probleme karşı bütün organizmalar çözüm üretmeye çalışırlar. Bu çözüm sürecinde en az çabayla en iyi sonuca gitme yeteneği önemlidir.

2.6. Okul Sağlığı

Okul sağlığı, Parsons'a (1967) göre anlatsal ve araçsal gereksinimleri olan okulların sağlıklı olduğu vurgulanmıştır. Bu gereksinimleri teknik, yönetsel ve kuramsal süreçlerle açıklar. Buna göre teknik süreç öğretme ve öğrenme sürecidir. Personelin amacı bu süreçteki problemleri çözmektir. Yönetsel süreç ise okulun yönetim kadrosunun yönetimi koordine etmesi ve öğretmenin okula bağlılığının ve güvenin arttırılmasıdır. Kurumsal süreç ise okulun çevreyle bütünleşmesini ifade eder. Sağlıklı okullarda personel işini doğru yaptığı için çevreden baskı görmek istemez (Akt. Korkmaz, 2011).

Okul sağlığı ile ilgili yapılan çalışmalarda özellikle etkili okul kavramı üzerinde durulmuştur. Yapılan araştırmalarda etkililikle ilgili çeşitli uyumsuzluklar yaşanmıştır. Bu

uyuşmazlıkların başında etkililiğin, verimlilik ve etkinlikle karıştırılması rol oynar. Ancak sağlıklı okulların yaratılmasında bazı yanıltmaların da olabileceği üzerinde durulmuştur. Örneğin okul başarısının arttırılması için sadece başarılı öğrencilerin okula alınması ve diğer öğrencilere fırsat eşitliği sağlanmaması bu örneklerden biridir. Sağlıklı okullarda, problemler hissedilir. Problemlerle ilgili çözüm yollarına karar verilir. Çözüm yolları arasındaki en uygunu bulunur. Bu süreçlerin uygulanmasında ve sonuçların değerlendirilmesinde gelişmiş yapı ve süreçler olması gerekir. Bu süreçte okul çalışanları, problem çözümü için pasif değildir ve sorumluluk üstlenilir (Akbaba Altun, 2001).

Hoy ve Feldman (1987) örgüt sağlığını yedi boyutta açıklamıştır. Bunlar; örgütsel bütünlük, okul müdürünün etkisi, saygı, inisiyatif yapısı, kaynak desteği, moral olarak sınıflandırılmıştır. Okul programı bir bütün oluşturmalıdır. Okul müdürü üstlerini alacakları kararlarda etkilemelidirler. Okul müdürü, öğretmene karşı uygun ve saygın davranışlar sergilemelidir. Okul müdürü iş beklentilerini açık olarak ifade etmelidir. Okullara gerekli donanım sağlanmalıdır. Okul personeli arasında destek, saygı ve iş bölümü olmalıdır (Akt. Cemaloğlu, 2007).

2.6.1. Sağlıklı ve Sağlıksız Okul

Örgüt sağlığının açıklanmasında en önemli kriter, örgütün ne derece sağlıklı olduğunun belirlenmesi değildir. Bu kavramın ortaya çıkmasındaki en büyük neden sağlıklı ve sağlıksız örgütlerin arasındaki farkların belirlenmesidir. Söz konusu örgütün tamamının ya da bazı parçalarının sağlıksız olması değişim ve yenileşmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bu değişimin yararlı ve hızlı olması için sağlıklı örgütlerin özelliklerinin bilinmesi gerekir. Bu özellikler göz önünde bulundurularak sağlıksız örgütlerle ilgili analizler yapılmalı, veriler yorumlanmalı ve problemler çözülmelidir (Ardıç, Polatçı ve Kaya, 2008).

Hoy (1991) okulların sağlıklı ya da sağlıksız olarak adlandırılmasında, okulların sorunları ortaya çıkarmasından çok bu sorunların çözümü için planlar üretilmesi ve bu planların uygulamaya konulmasıdır. Okullar değişim ve yenileşme konularında yakaladıkları başarı okulun sağlık derecesini belirler. Sağlıklı okulların oluşabilmesi için okullarda problemlerin çıkış sebeplerinin neler olduğu daha iyi bilinmelidir. Childers ve Fairman

(1986) sağlıklı okullarda okul ikliminin sağlıklı ve açık olduğunu belirtmiştir. Sağlıksız okullarda ise okul iklimi kişisel, sosyal ve akademik öğrenme gerçekleşmesi daha zordur. Sağlıklı okullarda, okulun çevre ile etkileşimi daha fazladır. Çevre, okuldan rekabetçi, etkili bireyler istemesi durumunda okul da bu ihtiyaçlar doğrultusunda şekillenir ve bireyler de bu özelliklerle donatılırlar. Bu nedenle bireylerin çevresi okul için önemlidir. Sağlıklı okullar; sağlıklı iklime sahiptir. Dolayısıyla da sağlıklı ürünler verirler. Carver ve Sergiovanni (1969)'ye göre sağlıklı örgütler, açık ve her yöne iletişim sağlaması gerekir. Örgüt içi sorunların iyi bilinmesi, sorunlarla ilgili analizlerinin yapılması ve problemin çözümü için gerekli alternatifler geliştirilebilmesi sağlıklı örgütlerin önemli özelliklerindendir (Akt. Akbaba Altun, 2001).

Sağlıklı örgütlerin en önemli özelliklerinden biri sosyal etkileşiminin yüksek olmasıdır. Okuldaki yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlar arasındaki etkileşimin temelinde; okul için gerekli kaynakların bulunması, akademik başarının arttırılması, yöneticinin okulu geliştirme çabası ve okulun çevreye uyumu vardır. Bu eylemlerin bütünü sosyal etkileşimi beraberinde getirir (Korkmaz, 2011).

Miles örgütlerin sağlıklı olabilmesinin ön koşulu beş özellikle ilgili olduğunu savunmuştur (Akt. Ardiç, Polatçı ve Kaya, 2008).

1. Bireysel gelişimi desteklemek: Örgüt idarecileri, çalışanların başarılarını önemserler ve onların örgüte adapte olmasını desteklerler. Bu sayede örgütün sağlıklı olmasına olanak sağlarlar.
2. İletişime önem vermek: Çalışanlar, birbirleriyle ast-üst ve iş gören-müşteri ilişkilerini sağlam temeller üzerine oturtmalıdırlar. İletişim doğru ve kolay yollarla olmalıdır.
3. Bilgi akışını güçlendirmek: Örgüt içi bilgi akışı yatay ve dikey olmalıdır. Özellikle dikey bilgi akışının doğru kullanılması ile sağlıklı örgütler yaratılabilir. Bilgiler doğru, çabuk ve engellemeler olmadan tüm çalışanlara ulaştırılmalıdır. Geri bildirimlere önem verilmelidir.
4. Değişime açık örgüt kültürü oluşturmak: Sağlıklı örgütlerde kurumsal kültür değişime açık ve sürdürülebilir yapıdadır. Çevresel ve teknolojik değişimlere uygun yapılandırılan örgütler, çalışanlarına değer veren bir kültüre sahip olmalıdırlar. Bu sayede çalışanlar verimli olacak ve maliyetler azalacaktır.

5. Uzman desteği: Gerekli durumlarda örgüt içinden ya da dışından alanında uzmanlaşmış kişilerden görüş alınmalıdır. Uzman görüşüne sadece örgütte çıkan aksaklıklardan sonra değil her hangi bir aksaklık olmadan da başvurulabilir. Uzman görüşü alınması hem problemlerin çözümünde hem de örgüt kültürüne katkıda pozitif yönde anlam katmaktadır.

Hoy ve Feldman (1987) sağlıklı ve sağlıklı okulları aşağıdaki gibi gruplamışlardır:

Sağlıklı okullar, çevrenin baskısından korunurlar, okulun amaçlarını olumsuz etkileyecek durumlardan okul kendini koruyabilir. Sağlıklı okullarda yöneticiler aktiftir. Okul müdürleri görev ve iletişim konularında liderlik vasfına sahiptir. Bu özellik ile öğretmenler desteklenir ve performansları artar. Aynı şekilde okul müdürleri üstlerini de etkileyebilir bu sayede okul uygulamaları daha etkin bir konuma gelir. Sağlıklı okullarda öğretmen, öğrenci ve veli ortak amaçlara yönelirler. Öğretmenler yüksek ama ulaşılabilir hedefler koyarlar. Hedefler ulaşılabilir olduğu gibi sürdürülebilir de olmalıdır. Öğrencilerin ise güdülenme düzeyleri yüksek olduğu için ödev ve okul içi etkinliklerde başarıları yüksektir. Sağlıklı okullarda materyal konusunda sıkıntı yaşanmamalıdır. Ders araç gereçleri tam ve işlevsel olmalıdır. Sağlıklı okulların son özelliği ise öğretmenler arasında güven, beraber çalışma isteği, uyum, birbirlerinden öğrenme ve birbirlerine öğretme isteğidir. Sağlıklı okullar, çevreden gelen etkilere karşı savunmasızdırlar. Velilerin gereksiz istekleri okulları etkiler. Okul müdürü ya etkisiz ya da çok az etkilidir. Müdürün öğretmene desteği azdır. Öğretmenler okul hakkında iyi duygulara sahip değillerdir. Öğretmenler şüpheli ve savunmacıdırlar. Eğitim malzemeleri kısıtlıdır. Malzemeler işlevsel ve ihtiyaçlara cevap verebilecek düzeyde değildir. Okulun akademik başarısı olması gerekenden düşüktür. Daha önemli olan konu ise başarılı öğrenciler diğer öğrenciler tarafından alay konusu olabilirler keza bazı öğretmenler de bu öğrencileri tehdit unsuru olarak görebilir (Akt. Akbaba Altun, 2001).

2.6.2. Sağlıklı Okulda Personel

Okul yöneticilerinin aynı zamanda lider rolünü de üstlenmesi sağlıklı okulların oluşturulmasında en önemli faktörlerden biridir. Liderlik toplumsal ve evrensel kavramlardandır. Yaşamın her kademesinde ve her eyleminde liderlik söz konusudur.

Yapılan her eylem ve sonucu liderle ilişkilendirilmiştir. Örgütün sağlıklı ya da sağlıksız olması lidere atfedilmiştir (Cemaloğlu, 2007).

Hoy vd. (1991)'ye göre okul müdürleri, kendilerini değerlendirme açısından çeşitli analizlerde bulunabilirler. Bu sayede okulları hakkında doğru bilgiler ulaşabilirler. Okul müdürleri bu anketler ile yönetsel açıdan okul sağlığına etkilerini ölçebilirler. Okul müdürleri bu sonuçlar ışığında, okullarının eğitim kalitesini yükseltmeye çalışırlar. Sağlıklı ve güvenli iklimin okulun genelinde hakim olmasını sağlarlar. Sağlıklı okulların devamlılığının sağlanması açık okul iklimleriyle gerçekleşir. Carver ve Sergiovanni (1969)'ye göre ise sağlıklı okullarda yönetici uygulama yapacağı konularda bilgi sahibidir. Karşılaşılan herhangi bir durumda genel hatlarıyla konu hakkında fikre sahip olduğu varsayılır. Konu hakkında tekrar araştırma yapma söz konusu değildir. Ancak gerekli konularda çevresinden ya da bilgi alabileceği kaynaklardan gerekli araştırmada bulunabilir. Okullarda personel uzmanlığı o örgütün sağlığını etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Örgütün sağlıklı bir örgüt haline gelebilmesinin en önemli unsurlarından biri personelin olaylara bakış açısı, tutumu ve olayla ilgili bilgi birikimidir. (Akt. Akbaba Altun, 2001).

Diapola, Hoy ve Tarter (2005)'e göre, öğretmenler işlerini profesyonel olarak yürütmelidirler. Öğretmenler zamanlarını, öğretimin planlanması ve yönetimi için harcarlar. Öğretmenler öğrencilere karşı sorumludurlar. Öğretmenlerin bu özellikleri tam anlamıyla yerine getirebilmeleri için kendilerini örgüte adanmışlardır. Öğretmenler, meslektaşlarının ve öğrencilerin gelişimine olumlu yönde etki etmelidirler. Bu özelliklere sahip olan öğretmenler mesleğe yeni başlayan öğretmenleri okul kültürüne daha kısa sürede adapte olmasını kolaylaştırır. Okulun kurul ve programlarında yer alır. Okul görevlerine gönüllü olarak katılır. Öğretmenler, okulun amaçlarına ulaşması için kendi güçlerini kullanırlar (Akt. Buluç, 2008).

2.6.3. Okul ve Örgüt Sağlığı ile İlgili Araştırmalar

Lyden ve Klingele örgütsel sağlık boyutları ile örgüt iklimi ve kültürü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Lyden ve Klingele, örgütsel sağlığın çalışanların örgüt amaçlarını

benimsemesinde, örgüte sadakat ve içselleştirilmesinde olumlu katkılar sunduğu sonucuna varmışlardır. Örgüt sağlığı, örgütlerin iş ve yaşam tatmini sağlayan önemli güçlerden biri olarak görülmüştür. Hoy (1991) örgüt sağlığının öğretmenlerin yararlılığı ile olan ilişkisi üzerine araştırma yapmışlardır. Bu çalışma sonucunda okul iklimlerinin sağlıklı olması ile öğrencilerin akademik başarısının etkileyebileceği inancı sağlanmıştır. Örgütsel bütünlüğün ve öğretmen motivasyonunun, başarıda faydalı olduğu görülmüştür (Akt. Tutar, 2010).

Bateman ve Organ (1983), örgütsel vatandaşlık kavramını geliştirmişlerdir. Bu kavramı beş boyutta incelemişlerdir. Bu boyutlar; digergamlık (özgecilik), vicdanlılık, sportmenlik, nezaket ve erdemliliklerdir. Graham (1989), aktif vatandaşlık sendromu kavramını araştırmıştır. Burada inançsal ve davranışsal eğilimleri gruplandırmıştır. Bu gruplar itaat, sadakat ve katılımdır. İtaat, toplumsal kurallara saygı duymayı ifade eder. Sadakat, bireyin toplum yararına davranışlarda bulunmasıdır. Katılım ise yönetime bireylerin istekli olarak katılımını ifade eder (Akt. Buluç, 2008).

Clark ve Fairman (1983) örgüt sağlığını, değişim içerisindeki güç olarak tanımlamışlardır. Ayrıca hizmet içi eğitim örgüt sağlığı boyutunu geliştirmede önemli katkılar sağlayacağını savunmuşlardır. Kimston ve Sonnabend (1975)'e göre sağlıklı örgütlerin çalışanlarının bireysel farklılıklarının bilinmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda yaş, eğitim kariyeri, gibi etkenler örgüt sağlığının algılanma düzeyini etkilemektedir. Ash (1992) çalışmasında, yenilik ve örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada okul sağlığının formal ve informal yapılara bağlı olduğu sonucuna varmıştır. Okul sağlığı tamamen çevreden etkilenmediği gibi tamamen çevreden de kopuk değildir. Ash' in yaptığı çalışmada ilk ve son test puanları farklı çıkmamıştır. Bu nedenle örgüt sağlığı boyutları bazı düzeylerde yüksek ve güvenilir. Bazılarında ise düşük olmuştur. Scherrey (1989) okul müdürlerinin, okul sağlığı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Örgüt sağlığı ve kişisel yönelim anketleri ile değişkenler arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Sonuç olarak cinsiyet değişkeninde anlamlı fark bulunmuştur. Bayan yöneticini olduğu okullarda anketler arasında pozitif bir ilişki görülmüştür. Erkek müdürün bulunduğu okullarda ise sağlık ve yönelim anketleri arasında az pozitif ilişki görülmüştür. Fliegner (1984) okullardaki

liderlik anlayışı ile okul sağığı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda okullardaki liderliğin etkisiz olması sonucunda okullarında sağıksız olduğı sonucuna varılmıştır. Diaz (1988) iletişim, yapı ve sağık kavramlarının örgütle olan etkileşimini araştırmıştır. Sonuç olarak örgüt sağığı konusundaki görüşlerin farklı olduğunu bulmuştur. Bir diğerk bulgu ise okul yöneticileri, örgüt sağığı ve yapısı arasındaki bağlantının rastlantı sonucu oluştuğunu düşünmektedirler. Yöneticiler ve öğretmenlerin örgüt yapısını örgüt sağığının belirlenmesinde temel unsur olarak görmelerinde önemli farklar olduğı görülmüştür. Haddock (1980) öğrenci tutumunun örgüt sağığı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öğrencilere yönelik “Okul Duyarlık Göstergesi” öğretmenlere yönelik ise “Örgüt Sağığı” ölçeğı uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda pozitif ilişki bulunmuş ancak bulgular anlamlı çıkmamıştır. Alison (1992) öğrenci başarısı ve örgüt sağığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar örgütsel bütünlük ve yönetici etkisinin okul başarısı ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Alison çevrenin baskısından arındırılmış, yönetimin üstlerinin eylemlerini etkilemesiyle örgütsel bütünlüğün sağılanacağı sonucuna varmıştır (Akt. Akbaba Altun, 2001).

Shoaf’a (2004) göre örgüt sağığı hem işveren hem de iş gören davranışlarını içeren bir sistemdir. Sağılıklı bir yapıya sahip örgütlerin verimli olduklarını ve yatırımların kısa sürede karşılığının alındığını belirtmiştir. Böylece örgüt sağığı ve işgören sağığının öncelikli hale getirilerek verimsizliğin alt düzeyde olacağını savunmuştur. Smith (2002) örgüt sağığını okulların iklimi ile olan bağlantısını belirtmiştir. Smith yaptığı çalışmalarda örgütün finansal durumunun örgütü açıklamak için yetersiz kalabileceğini bu nedenle örgüt kültürü ve ikliminin ön planda tutulması gerektiğini belirtmiştir. Qick’e (2002) göre örgüt sağığı duygusal, tinsel ve etkisel boyutları kapsar. Bu sayede genişler. Qick yaptığı çalışmaları örgüt sağığının sistem teorisi ve kaos teorisi üzerindeki bağlantıları üzerine yapmıştır. Ho’ya (2000) göre örgüt sağığı farklı çevrelerde bulunan bir organizasyonun verimliliğini yansıtan ve çevresindeki değişime göre eylemleri farklılaşan bir olgudur. Yaptığı çalışmalarda örgüt sağığı, verimlilik, kalite ve karlılık kavramları arasındaki ilişkiyi incelemiştir (Akt. Köseoğlu ve Karayormuk, 2009).

Gregory (1986) liderlik, okul başarısı ve örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Fliegner'in tersine okullardaki liderlik tarzının, okul örgüt sağlığını ve akademik başarıyı etkilemediği sonucuna varmıştır (Akt. Cemaloğlu, 2007).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgüte ilişkin algıları ve örgüt sağlığı algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Karasar (2002) tarama modelini, genel tarama ve örnek olay olarak ikiye ayırmıştır. Genel taramayı birçok değişkenin ele alındığı araştırmalar ve tek değişkenli araştırmaların kullanıldığı modellerdir. Karasar, ilişkisel araştırmalar ile sonuçsal karşılaştırmaları bu model içinde ele almıştır (Akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

Birden çok değişkenin birbiriyle etkileşimini araştıran yaklaşımlara ilişkisel tarama modeli denir. İlişkisel tarama yaklaşımlarında değişkenler arasında karşılaştırmalar yapıp, korelasyonları bulunur. Korelasyonlar ile değişkenlerin birbirine etkisinin olup olmadığı incelenir. Değişkenler arasında ilişki bulunması halinde ise bu ilişkinin ortaya nasıl çıktığının bulunması amaçlanır. Korelasyon sonucu üç farklı durum meydana gelir. Değişkenler arasında ilişki bulunamayabilir. Değişkenler arasında doğru orantı bulunabilir. Değişkenlerin birbirine etkisi ters orantılı olabilir (Karasar, 2007)

Tarama araştırmalarında dikkat edilecek hususlar bu araştırma sürecinde de göz önünde bulundurulmuştur. Tarama modelindeki aşamalar; problemin araştırılması ve belirlenmesi, anketlerin oluşturulması, sonuçların toplanması ve analizlerinin yapılması, analiz sonuçlarının rapor haline getirilmesi. Bu modelde kullanılacak veri toplama araçlarının katılımcılar tarafından ilgi çekici bulunması, veri toplama sürecinin daha kolay yapılmasını sağlar. Problemlerin belirlenmesi kadar probleme ait alt problemlerin de araştırma amacına hizmet eder nitelikte belirlenmesi gerekir. Bunun ardından ise konuyla ilgili gereksinim duyulan veri ve bilgilerin oluşturulması ve tanımlanması gereklidir (Büyüköztürk vd, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili, Sancaktepe ilçesinde görev yapan ilkokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Sancaktepe ilçesinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında tesadüfî oransız küme örnekleme modeli ile seçilen 10 ilkokuldan oluşturulmuştur. Bu okullarda görevli 116 öğretmen anketi cevaplandırmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veriler, demografik özelliklere ait bilgiler için araştırmacı tarafından hazırlanan “Bireyi Tanıma Formu”; Akbaba Altun (2001) tarafından geliştirilen “Örgüt Sağlığı Ölçeği” ve Subaş (2010) “Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği” olmak üzere üç araçla toplanmıştır.

3.3.1. Bireyi Tanıma Formu

Araştırmada Sadegül Akbaba Altun (2001) tarafından geliştirilen örgüt sağlığı ölçeği ve Abdurrahman Subaş (2010) tarafından geliştirilen öğrenen okul ölçeği kullanılmıştır. Her iki ölçekte de yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem yılı, okuldaki çalışma süresi ve medeni durum değişkenleri kullanılmıştır. Örgüt sağlığı ölçeğinin alt boyutları; örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün olarak gruplandırılmıştır. Öğrenen okul ölçeğinin alt boyutları ise takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon, kişisel hakimiyet, zihni modeller ve sistem düşüncesi olarak gruplandırılmıştır. Anketlerin açıklama bölümünde anketin amacına uygun cevaplanabilmesi için gerekli bilgiler verilmiştir. Anketlerin son bölümünde ise düşünceleriniz bölümüne yer verilmiştir.

3.3.2. Örgüt Sağlığı Ölçeği

Örgüt sağlığı ölçeği, Sadegül Akbaba Altun (2001) tarafından geliştirilmiştir. Örgüt sağlığı ölçeği, güvenirlik ve geçerlik yönünden uygun bulunmuştur. Akbaba tarafından maddeler beş gruba toplanmıştır. Yapılan analiz sonucu Alpha 0.96 bulunmuştur. Bu analiz için Cronbach- Alpha uygulanmıştır. Ölçeğin geçerliliğinin bulunması için tek yönlü varyans uygulanmıştır. Maddeler “Her zaman”, “Ara sıra”, “Nadiren” ve “Hiçbir zaman” ibareleriyle cevaplandırılmıştır. Kişisel bilgiler bölümü, altı sorudan oluşmuştur. Bu

sorular; cinsiyet, öğrenim durumu, görev yılı, okuldaki çalışma süresi, medeni durum, ve yaş değişkenlerinden oluşmaktadır. İkinci bölüm ise toplam 53 sorudan oluşmuştur.

Gruplar	Aygen Değerler	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans
1	12.86	26.3	26.3
2	2.79	5.7	32.0
3	2.43	5.0	36.0
4	2.07	4.2	41.2
5	1.62	3.3	44.5

Çizelge 6. Örgüt Sağlığı Ölçeğine Ait Aygen Değerler ve Varyans Yüzdeleri

3.3.3. Öğrenen Okul Ölçeği

Öğrenen okul ölçeğinde, ilk bölüm cinsiyet, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, öğrenim durumu, medeni durum, yaş olmak üzere altı değişkenden oluşmaktadır. İkinci bölüm ise 30 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlikleri Abdurrahman Subaş tarafından yapılmıştır. Güvenirlik katsayısı Cronbach alpha sonucuna göre 0.910 olarak çıkmıştır. Ölçekte “Hiç katılmıyorum”, “Az katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Tamamen katılıyorum” soruları yöneltilmiştir. Sorular ise 5 kısımda gruplandırılmıştır.

Faktör Adı	Madde Sayısı	Faktör Yüğü	Varyans	Cronbach Alpha
Takım halinde öğrenme	8	5,217	17,389	,925
Paylaşılan vizyon	7	4,723	15,745	,912
Kişisel hakimiyet	6	2,766	9,22	,749
Zihni modeller	5	2,596	8,653	,708
Sistem düşüncesi	4	2,481	8,269	,709
Toplam	30		59,276	,910

Çizelge 7 Öğrenen Okul Ölçeği İstatistik Değerleri

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları, araştırmanın örneklemini oluşturan okullardaki öğretmenlere uygulanmıştır. Gönüllü öğretmenlere uygulanan ölçme araçları toplanarak verilere ulaşılmıştır. Araştırma konusu ve ölçme araçlarıyla ilgili kısa açıklamalarda bulunuldu. Yapılacak uygulamanın açıklama kısmı uygulamacı tarafından anlatılarak öğretmenlerin verecekleri cevapların samimi olması amaçlanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Verilerin çözümlenmesi öncesinde Örgüt Sağlığı Ölçeği ve Öğrenen Okul Ölçeği değişkenler gruplandırılarak puanlanmıştır. Ulaşılan veriler istatistik programları ile çözümlenmiştir.

Anketleri cevaplayan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem yılı, okuldaki çalışma süresi ve medeni durum değişkenlerine göre betimleyici yüzde ve frekans değerleri bulunmuş sonra her iki ölçeğin toplam puanları için $\bar{x}$ ve ss değerleri bulunmuştur. Normal dağılımlı gruplara parametrik analiz teknikleri, normal dağılımlı olmayan gruplara ise non-parametrik analiz teknikleri uygulanmıştır.

Örgüt Sağlığı Ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanlar ve Öğrenen Okul Ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için *bağımsız grup t testi* uygulanmıştır.

Örgüt Sağlığı Ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanlar ve Öğrenen Okul Ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanların kıdem yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* yapılmıştır. Gruplar arasında farklar bulunması sonucunda *Scheffé ve Tamhane's T2 testi* yapılmıştır.

Örgüt Sağlığı Ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanlar ve Öğrenen Okul Ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanların öğrenim düzeyi, okulda çalışılan süre ve yaş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için *Kruskal Wallis-H testi* uygulanmıştır.

Örgüt Sağlığı Ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanlar ve Öğrenen Okul Ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanların medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için *Mann Whitney-U testi* yapılmıştır.

Toplanan veriler “SPSS for Windows 15.0” programı ile çözümlenmiştir. Anlamlılık düzeyi $p<,05$ olarak belirlenmiştir. Diğer anlamlılık düzeyleri ise tablo açıklamalarında ayrıca belirtilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerinin (yaş, cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi, okuldaki çalışma süresi, medeni durum) frekans ve yüzde dağılımları ile ölçeklerin alt boyutları ve toplam puanları ele alınarak ortalama ($\bar{x}$), standart sapma değerleri ile farklılaşma analizleri sunulmuştur.

4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler

Araştırmanın bu bölümünde anketin uygulandığı öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi ve medeni durum değişkenlerine göre betimleyici yüzde ve frekans değerleri bulunmuştur. Bulunan sonuçlar tablolar halinde verilmiştir.

4.1.1. Frekans Yüzde Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Araştırmanın öğrenen okul ölçeği ve örgüt sağlığı ölçeklerine ait yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri 4.1.1.1., 4.1.1.2., 4.1.1.3., 4.1.1.4., 4.1.1.5., 4.1.1.6., 4.1.1.7. ve 4.1.1.8. çizelgelerinde ele alınmıştır.

Çizelge 4.1.1.1. Cinsiyete Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>F</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Kadın	57	49,1	49,1	49,1
Erkek	59	50,9	50,9	100,0
Toplam	116	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.1.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 57'si (%49,1) kadın, 59'u (%50,9) erkektir. Toplam 116 öğretmen vardır.

Çizelge 4.1.1.2. Öğrenim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%_{gec}</i>	<i>%_{yig}</i>
Yüksekokul ve altı	6	5,2	5,2	5,2
Lisans	92	79,3	79,3	84,5
Lisansüstü	18	15,5	15,5	100,0
Toplam	116	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.1.2’ de örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim düzeyleri incelendiğinde 6’sı (%5,2) Yüksekokul ve altı, 92’si (%79,3) Lisans, 18’i (%15,5) ise Lisansüstü eğitim görmüştür

Çizelge 4.1.1.3. Mesleki Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%_{gec}</i>	<i>%_{yig}</i>
5 yıl ve altı	43	37,1	37,1	37,1
6-11 yıl	33	28,4	28,4	65,5
12 yıl ve üstü	40	34,5	34,5	100,0
Toplam	116	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.1.3’de örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde 43’ü (%37,1) 5 yıl ve altı, 33’ü (%28,4) 6-11 yıl, 40’ı (%34,5) ise 12 yıl ve üstü olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.1.1.4. Okuldaki Çalışma Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%_{gec}</i>	<i>%_{yig}</i>
0-5 yıl	84	72,4	72,4	72,4
6-11 yıl	33	28,4	28,4	65,5
12 yıl ve üstü	40	34,5	34,5	100,0
Toplam	116	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.1.4. ‘de örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri incelendiğinde 84’ü (%72,4) 0-5 yıl, 33’ü (%28,4) 6-11 yıl, 40’ı (%34,5) ise 12 yıl ve üstü sürelerde aynı okulda görev yaptıkları görülmüştür.

Çizelge 4.1.1.5. Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Evli	92	79,3	79,3	79,3
Bekar	24	20,7	20,7	100,0
Toplam	116	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.1.5. 'de örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin medeni durumları incelendiğinde 92'si (%79,3) evli, 24'ü (%20,7) bekar olduğu sonucuna varılmıştır.

Çizelge 4.1.1.6. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
30 ve daha az	43	37,1	37,1	37,1
31-40	58	50,0	50,0	87,1
41 ve üstü	15	12,9	12,9	100,0
Toplam	116	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.1.6. 'da örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkenleri incelendiğinde 43'ü (%37,1) 30 ve daha az, 58'i (%50,0) 31-40, 15'i (%12,9) ise 41 ve üstü yaşta olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.1.1.7. Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	$\bar{x}$	Ss
Takım Halinde Öğrenme	116	2,85	,585
Paylaşılan Vizyon	116	2,89	,598
Kişisel Hakimiyet	116	3,15	,442
Zihni Modeller	116	3,29	,470
Sistem Düşüncesi	116	3,12	,470

Çizelgede 4.1.1.7.'de görüldüğü üzere, takım halinde öğrenme alt boyutu puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =2,85 standart sapması ss=,585; paylaşılan vizyon alt boyutu puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =2,89 standart sapması ss=,598; kişisel hakimiyet alt boyutu puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =3,15 standart sapması ss=,442; zihni modeller alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =3,29 standart sapması ss= ,470; sistem düşüncesi alt boyutu puanlarının $\bar{x}$ =3,12 standart sapması ss=,470 olarak belirlenmiştir.

Çizelge 4.1.1.8 Örgüt Sağlığı Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	$\bar{x}$	Ss
Örgütsel Liderlik	116	3,34	,667
Örgütsel Bütünlük	116	3,04	,649
Çevresel Etkileşim	116	3,13	,435
Örgütsel Kimlik	116	3,22	,417
Örgütsel Ürün	116	3,22	,533
Örgüt Sağlığı Toplam	116	3,13	,480

Çizelgede 4.1.1.8’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgüt sağlığı toplam puanların aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,13$ standart sapması $ss = ,480$; örgütsel liderlik alt boyutu puanların aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,34$ standart sapması $ss = ,667$; örgütsel bütünlük alt boyutu puanların aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,04$ standart sapması $ss = ,649$; çevresel etkileşim alt boyutu puanların aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,13$ standart sapması $ss = ,435$; örgütsel kimlik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,22$ standart sapması $ss = ,417$; örgütsel ürün alt boyutu puanlarının $\bar{x} = 3,22$ standart sapması $ss = ,533$ olarak belirlenmiştir.

4.2. Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ilkökul öğretmenlerinin Örgüt Sağlığı Ölçeği, Öğrenen Okul Ölçeği ve bu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem yılı, okuldaki çalışma süresi ve medeni durum değişkenlerine farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* uygulanmıştır. Bulunan farkın hangi grubun lehine olduğunun belirlenmesi için *Scheffé* ve *Tamhane’s T2* testi yapılmıştır. Ayrıca *Kruskal Wallis* ve *Mann Whitney-U* testleri uygulanmıştır.

4.2.1. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öğrenen Örgütü Algılama Düzeyleri

İlkokul öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenen örgütü algılama düzeyleri çizelge 4.2.1.1. de verilmektedir.

Çizelge 4.2.1.1. İlkokul Öğretmenlerinin Örgüt Sağlığı Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Örgütsel Liderlik	Kadın	57	3,19	,76	,10	-2,43	114	,017
	Erkek	59	3,49	,53	,07			
Örgütsel Bütünlük	Kadın	57	2,93	,72	,10	-1,90	114	,060
	Erkek	59	3,15	,56	,07			
Çevresel Etkileşim	Kadın	57	3,12	,47	,06	-,26	114	,794
	Erkek	59	3,15	,40	,05			
Örgütsel Kimlik	Kadın	57	3,29	,42	,06	1,60	114	,111
	Erkek	59	3,16	,41	,05			
Örgütsel Ürün	Kadın	57	3,12	,54	,07	-2,02	114	,046
	Erkek	59	3,31	,50	,07			
Örgüt Sağlığı Toplam	Kadın	57	3,06	,52	,07	-1,51	114	,133
	Erkek	59	3,20	,42	,06			

Çizelge 4.2.1.1.' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgüt sağlığı ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık örgütsel liderlik ($t=-2,43$; $p<,05$) ve örgütsel ürün ($t=-2,02$; $p<,05$) alt boyutlarında anlamlı bulunmuştur. Bu fark her iki alt boyutta da erkekler lehine gerçekleşmiştir. Örgütsel bütünlük ($t=-1,90$; $p>,05$), çevresel etkileşim ($t=-,26$; $p>,05$), örgütsel kimlik ($t=1,60$; $p>,05$) ve örgüt sağlığı toplam puanları ($t=-1,51$; $p>,05$) alt boyutlarda ise anlamlı bulunmamıştır.

4.2.2 İlkokul Öğretmenlerinin Örgüt Sağlığı Düzeylerinin Öğrenim Düzeyi Faktörüne Göre Değerlendirilmesi

İlkokul öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre örgüt sağlığı düzeyleri çizelge 4.4.1., 4.4.2., 4.2.2.1, 4.2.2.2, 4.2.2.3., 4.2.2.4., 4.2.2.4., 4.2.2.5., 4.2.2.6.'da verilmektedir.

Çizelge 4.2.2.1. Örgütsel Liderlik Ölçeği Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Örgütsel Liderlik	Yüksekokul ve altı	6	54,92	2,46	2	,293
	Lisans	92	56,51			
	Lisansüstü	18	69,86			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.2.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgütsel liderlik puanlarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,46$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.2.2. Örgütsel Bütünlük Ölçeği Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Örgütsel Bütünlük	Yüksekokul ve altı	6	60,08	2,24	2	,327
	Lisans	92	56,30			
	Lisansüstü	18	69,19			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.2.2.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgütsel liderlik puanlarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,24$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.2.3. Çevresel Etkileşim Ölçeği Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Çevresel Etkileşim	Yüksekokul ve altı	6	64,75	1,49	2	,476
	Lisans	92	56,57			
	Lisansüstü	18	66,31			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.2.3.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çevresel etkileşim puanlarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,49$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.2.4. Örgütsel Kimlik Ölçeği Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Örgütsel Kimlik	Yüksekokul ve altı	6	86,50	4,83	2	,089
	Lisans	92	56,10			
	Lisansüstü	18	61,42			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.2.4.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgütsel kimlik puanlarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,83$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.2.5. Örgütsel Ürün Ölçeği Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Örgütsel Ürün	Yüksekokul ve altı	6	70,67	,95	2	,622
	Lisans	92	57,36			
	Lisansüstü	18	60,28			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.2.5.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgütsel ürün puanlarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,95$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.2.6. Örgüt Sağlığı Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Örgüt Sağlığı Toplam	Yüksekokul ve altı	6	67,17	2,12	2	,347
	Lisans	92	56,18			
	Lisansüstü	18	67,47			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.2.6.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgüt sağlığı ölçeği toplam puanlarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,12$; $p>,05$).

4.2.3. İlkokul Öğretmenlerinin Kıdem Yıllarına Göre Örgüt Sağlığı Düzeyleri

İlkokul öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre örgüt sağlığı ölçeğinin örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük çevresel etkileşim, örgütsel kimlik, örgütsel ürün ve örgüt sağlığı toplam puanları alt boyutu düzeyleri çizelge 4.5.1., 4.5.2., 4.5.3., 4.5.4., 4.5.5., 4.5.6. da verilmektedir.

Çizelge 4.2.3.1. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i> <i>p</i>
Örgütsel Liderlik	5 yıl ve altı	43	3,29	,78	G.Arası	1,39	2	,69	1,58 ,211
	6-11 yıl	33	3,23	,64	G.İçi	49,74	113	,44	
	12 yıl ve üstü	40	3,49	,53	Toplam	51,13	115		
	Toplam	116	3,34	,67					

Çizelge 4.2.3.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgüt sağlığı ölçeğinin örgütsel liderlik alt boyutundan aldıkları puanların kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılmış tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,58$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.3.2. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Bütünlük Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i> <i>p</i>
Örgütsel Bütünlük	5 yıl ve altı	43	3,07	,77	G.Arası	1,80	2	,90	2,19 ,117
	6-11 yıl	33	2,86	,62	G.İçi	46,56	113	,41	
	12 yıl ve üstü	40	3,17	,49	Toplam	48,36	115		
	Toplam	116	3,04	,65					

Çizelge 4.2.3.2.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgüt sağlığı ölçeğinin örgütsel bütünlük alt boyutundan aldıkları puanların kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılmış tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=2,19$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.3.3. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Kimlik Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Örgütsel Etkileşim	5 yıl ve altı	43	3,16	,51	G.Arası	,30	2	,15	,80	,453
	6-11 yıl	33	3,05	,44	G.İçi	21,43	113	,19		
	12 yıl ve üstü	40	3,17	,34	Toplam	21,73	115			
	Toplam	116	3,13	,44						

Çizelge 4.2.3.3.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgüt sağlığı ölçeğinin örgütsel etkileşim alt boyutundan aldıkları puanların kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılmış tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,80$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.3.4. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Kimlik Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Örgütsel Kimlik	5 yıl ve altı	43	3,34	,39	G.Arası	1,55	2	,78	4,77	,010
	6-11 yıl	33	3,05	,36	G.İçi	18,42	113	,16		
	12 yıl ve üstü	40	3,24	,45	Toplam	19,97	115			
	Toplam	116	3,22	,42						

Çizelge 4.2.3.4.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgüt sağlığı ölçeğinin örgütsel kimlik alt boyutundan aldıkları puanların kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılmış tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=1,58$; $p<,05$). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını

belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L=,18$; $p>,05$). Bu nedenle Scheffe testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.2.3.4.1. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Kimlik Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
5 yıl ve altı	6-11 yıl	,29	,09	,011
	12 yıl ve üstü	,10	,09	,534
6-11 yıl	5 yıl ve altı	-,29	,09	,011
	12 yıl ve üstü	-,19	,10	,147
12 yıl ve üstü	5 yıl ve altı	-,10	,09	,534
	6-11 yıl	,19	,09	,147

Çizelge 4.2.3.4.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kıdem yılı alt boyutu puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda söz konusu farklılığın 5 yıl ve altı grubuyla 6-11 yıl grubu arasında 5 yıl ve altı grubunun lehine anlamlı bulunmuştur ($p<,05$). Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 4.2.3.5. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Ürün Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

$f, \bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Örgütsel Ürün	5 yıl ve altı	43	3,19	,56	G.Arası	1,91	2	,95	3,51	,033
	6-11 yıl	33	3,05	,54	G.İçi	30,73	113	,27		
	12 yıl ve üstü	40	3,38	,45	Toplam	32,64	115			
	Toplam	116	3,22	,53						

Çizelge 4.2.3.5.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgüt sağlığı ölçeğinin örgütsel kimlik alt boyutundan aldıkları puanların kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılmış tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=1,58$; $p<,05$). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını

belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($L=4,04$; $p<,05$). Bu nedenle Tamhane's T2 testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.2.3.5.1. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Ürün Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
5 yıl ve altı	6-11 yıl	,14	,13	,611
	12 yıl ve üstü	-,18	,11	,295
6-11 yıl	5 yıl ve altı	-,14	,13	,611
	12 yıl ve üstü	-,32	,12	,027
12 yıl ve üstü	5 yıl ve altı	,18	,11	,295
	6-11 yıl	,32	,12	,027

Çizelge 4.2.3.5.1'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgüt sağlığı ölçeğinden aldıkları puanların kıdem yılı değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonucunda söz konusu farklılığın 6-11 yıl grubu ile 12 yıl ve üstü grubu arasında 12 yıl ve üstü grubu lehine anlamlı bulunmuştur ($p<,05$). Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 4.2.3.6. Örgüt Sağlığı Ölçeği Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

$f, \bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Örgüt Sağlığı Toplam	5 yıl ve altı	43	3,14	,548	G.Arası G.İçi Toplam	,94	2	,47	2,09	,129
	6-11 yıl	33	3,00	,467		25,58	113	,23		
	12 yıl ve üstü	40	3,23	,390		26,47	115			
	Toplam	116	3,13	,480						

Çizelge 4.2.3.6.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgüt sağlığı ölçeğinden aldıkları puanların kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılmış tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=2,09$; $p>,05$).

4.2.4 İlkokul Öğretmenlerinin Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Örgüt Sağlığı Düzeyleri

İlkokul öğretmenlerinin okuldaki çalışma sürelerine göre örgüt sağlığı ölçeğinin örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük çevresele etkileşim, örgütsel kimlik, örgütsel ürün ve örgüt sağlığı toplam puanları alt boyutu düzeyleri çizelge 4.6.1., 4.6.2., 4.6.3., 4.6.4., 4.6.5., 4.6.6. da verilmektedir.

Çizelge 4.2.4.1. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Örgütsel Liderlik	0-5 yıl	84	60,14	,74	2	,691
	6-11 yıl	27	53,91			
	12-17 yıl	5	55,80			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.4.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgütsel liderlik puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=0,74$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.4.2. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Örgütsel Bütünlük	0-5 yıl	84	59,49	,34	2	,846
	6-11 yıl	27	56,56			
	12-17 yıl	5	52,30			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.4.2.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgütsel bütünlük puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=0,34$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.4.3. Örgüt Sağlığı Ölçeği Çevresel Etkileşim Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Çevresel Etkileşim	0-5 yıl	84	59,58	,33	2	,846
	6-11 yıl	27	55,98			
	12-17 yıl	5	53,90			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.4.3.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çevresel etkileşim puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=0,33$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.4.4. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Kimlik Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Örgütsel Kimlik	0-5 yıl	84	60,61	1,37	2	,504
	6-11 yıl	27	53,98			
	12-17 yıl	5	47,50			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.4.4.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgütsel kimlik puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,37$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.4.5. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Ürün Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Örgütsel Ürün	0-5 yıl	84	60,16	,75	2	,686
	6-11 yıl	27	54,31			
	12-17 yıl	5	53,20			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.4.5.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgütsel ürünpuanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=0,75$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.4.6. Örgüt Sağlığı Ölçeği Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	P
Örgüt Sağlığı Toplam	0-5 yıl	84	59,58	,58	2	,750
	6-11 yıl	27	55,98			
	12-17 yıl	5	53,90			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.4.6.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgüt sağlığı toplam puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=0,58$; $p>,05$).

4.2.5. İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Örgüt Sağlığı Düzeyleri

İlkokul öğretmenlerinin medeni durumlarına göre örgüt sağlığı ölçeğinin; örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik, örgütsel ürün alt boyutları ve örgüt sağlığı toplam puanlarının düzeyleri çizelge 4.2.5.1., 4.2.5.2., 4.2.5.3., 4.2.5.4., 4.2.5.5., 4.2.5.6. da verilmektedir.

Çizelge 4.2.5.1. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Örgütsel Liderlik	Evli	92	60,98	5610,00	876,000	-1,558	,119
	Bekar	24	49,00	1176,00			
	Toplam	116					

Çizelge 4.2.5.1.'de görüldüğü üzere, örgüt sağlığı ölçeği örgütsel liderlik alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-1,558$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.5.2. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Bütünlük Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Örgütsel Bütünlük	Evli	92	60,10	5529,50	956,500	-1,008	,314
	Bekar	24	52,35	1256,50			
	Toplam	116					

Çizelge 4.2.5.2.'de görüldüğü üzere, örgüt sağlığı ölçeği örgütsel bütünlük alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-1,008$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.5.3. Örgüt Sağlığı Ölçeği Çevresel Etkileşim Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Çevresel Etkileşim	Evli	92	60,10	5529,50	975,000	-,881	,378
	Bekar	24	52,35	1256,50			
	Toplam	116					

Çizelge 4.2.5.3.'de görüldüğü üzere, örgüt sağlığı ölçeği çevresel etkileşim alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-,881$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.5.4. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Kimlik Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Örgütsel Kimlik	Evli	92	59,73	5495,00	991,000	-,776	,438
	Bekar	24	53,79	1291,00			
	Toplam	116					

Çizelge 4.2.5.4.'de görüldüğü üzere, örgüt sağlığı ölçeği örgütsel kimlik alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-,776$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.5.5. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Ürün Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Örgütsel Ürün	Evli	92	61,13	5624,00	862,000	-1,656	,098
	Bekar	24	48,42	1162,00			
	Toplam	116					

Çizelge 4.2.5.5.'de görüldüğü üzere, örgüt sağlığı ölçeği örgütsel ürün alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-1,656$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.5.6. Örgüt Sağlığı Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Örgütsel Ürün	Evli	92	60,40	5557,00	929,000	-1,193	,233
	Bekar	24	51,21	1229,00			
	Toplam	116					

Çizelge 4.2.5.6.'da görüldüğü üzere, örgüt sağlığı ölçeği örgütsel ürün puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-,193$; $p>,05$).

4.2.6. İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Örgüt Sağlığı Düzeyleri

İlkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre örgüt sağlığı ölçeğinin örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik, örgütsel ürün alt boyutları ve örgüt sağlığı toplam puanlarının düzeyleri çizelge 4.2.6.1., 4.2.6.2., 4.2.6.3., 4.2.6.4., 4.2.6.5., 4.2.6.6. da verilmektedir.

Çizelge 4.2.6.1. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Örgütsel Liderlik	30 ve daha az	43	55,55	,63	2	,730
	31-40	58	59,61			
	41 ve üstü	15	62,67			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.6.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgütsel liderlik puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,63$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.6.2. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Bütünlük Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Örgütsel Bütünlük	30 ve daha az	43	59,85	,11	2	,945
	31-40	58	57,83			
	41 ve üstü	15	57,23			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.6.2.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgütsel bütünlük puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,11$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.6.3. Örgüt Sağlığı Ölçeği Çevresel Etkileşim Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Çevresel Etkileşim	30 ve daha az	43	62,24	1,52	2	,467
	31-40	58	54,66			
	41 ve üstü	15	62,63			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.6.3.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çevresel etkileşim puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,52$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.6.4. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Kimlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	P
Örgütsel Kimlik	30 ve daha az	43	63,98	2,58	2	,275
	31-40	58	53,56			
	41 ve üstü	15	61,90			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.6.4'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgütsel kimlik puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,58$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.6.5. Örgüt Sağlığı Ölçeği Örgütsel Ürün Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	P
Örgütsel Ürün	30 ve daha az	43	55,35	3,50	2	,174
	31-40	58	56,97			
	41 ve üstü	15	73,47			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.6.5.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgütsel ürün puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,50$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.6.6. Örgüt Sağlığı Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Örgüt Sağlığı Toplam	30 ve daha az	43	59,33	,826	2	,662
	31-40	58	56,24			
	41 ve üstü	15	64,87			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.6.6.'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgüt sağlığı toplam puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,826$; $p>,662$).

4.2.7. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öğrenen Örgüt Algıları

İlkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğrenen okulu algılama ölçeğinin; takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon, kişisel hakimiyet, zihni modeller, sistem düşüncesi alt boyutları toplam puanlarının düzeyleri çizelge 4.2.7.1., 4.2.7.2., 4.2.7.3., 4.2.7.4., 4.2.7.5.' te verilmektedir.

Çizelge 4.2.7.1. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Takım Halinde Öğrenme	Kadın	57	2,74	,555	,074	-1,978	114	,050
	Erkek	59	2,95	,598	,078			

Çizelge 4.2.7.1.'de görüldüğü gibi, öğrenen okulu algılama ölçeği, takım halinde öğrenme alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda,

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-1,978$; $p<,05$). Söz konusu farklılık erkeklerin lehine gerçekleşmiştir

Çizelge 4.2.7.2. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği Paylaşılan Vizyon Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Paylaşılan Vizyon	Kadın	57	2,78	,562	,074	-1,896	114	,060
	Erkek	59	2,99	,619	,081			

Çizelge 4.2.7.2.'de görüldüğü gibi, öğrenen okulu algılama ölçeği, paylaşılan vizyon alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,896$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.7.3. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği Kişisel Hakimiyet Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kişisel Hakimiyet	Kadın	57	3,14	,455	,060	-,389	114	,698
	Erkek	59	3,17	,432	,056			

Çizelge 4.2.7.3.'de görüldüğü gibi, öğrenen okulu algılama ölçeği, kişisel hakimiyet alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-,389$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.7.4. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği Zihni Modeller Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Zihni Modeller	Kadın	57	3,24	,512	,068	-1,190	114	,237
	Erkek	59	3,35	,423	,055			

Çizelge 4.2.7.4.'de görüldüğü gibi, öğrenen okulu algılama ölçeği, zihni modeller alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,190$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.7.5. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği Sistem Düşüncesi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sistem Düşüncesi	Kadın	57	3,01	,471	,062	-2,526	114	,013
	Erkek	59	3,23	,448	,058			

Çizelge 4.2.7.5.'de görüldüğü gibi, öğrenen okulu algılama ölçeği, sistem düşüncesi alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,526$; $p<,05$). Söz konusu farklılık erkekler lehine gerçekleşmiştir.

4.2.8. İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Öğrenen Okulu Algılama Düzeyleri

İlkokul öğretmenlerinin öğrenim düzeylerine göre öğrenen okulu algılama ölçeğinin takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon, kişisel hakimiyet, zihni modeller, sistem düşüncesi alt boyutu düzeyleri çizelge 4.2.8.1., 4.2.8.2., 4.2.8.3., 4.2.8.4., 4.2.8.5. 'te verilmektedir.

Çizelge 4.2.8.1. Öğrenen Okul Ölçeği Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Takım Halinde Öğrenme	Yüksekokul ve altı	6	89,42	5,49	2	,064
	Lisans	92	57,30			
	Lisansüstü	18	54,31			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.8.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin takım halinde öğrenme puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5,49$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.8.2. Öğrenen Okul Ölçeği Paylaşılan Vizyon Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	P
Paylaşılan Vizyon	Yüksekokul ve altı	6	86,08	4,96	2	,084
	Lisans	92	58,16			
	Lisansüstü	18	51,03			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.8.2.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin paylaşılan vizyon puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5,49$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.8.3. Öğrenen Okul Ölçeği Kişisel Hakimiyet Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	P
Kişisel Hakimiyet	Yüksekokul ve altı	6	75,00	1,55	2	,461
	Lisans	92	57,60			
	Lisansüstü	18	57,61			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.8.3.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişisel hakimiyet puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,55$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.8.4. Öğrenen Okul Ölçeği Zihni Modeller Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	P
Zihni Modeller	Yüksekokul ve altı	6	69,25	2,29	2	,318
	Lisans	92	56,12			
	Lisansüstü	18	67,08			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.8.4.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin zihni modeller puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,29$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.8.5. Öğrenen Okul Ölçeği Sistem Düşüncesi Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	P
Sistem Düşüncesi	Yüksekokul ve altı	6	84,00	3,94	2	,139
	Lisans	92	57,71			
	Lisansüstü	18	54,06			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.8.5.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin sistem düşüncesi puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,94$; $p>,05$).

4.2.9. İlkokul Öğretmenlerinin Kıdem Yıllarına Göre Öğrenen Okulu Algılama Düzeyleri

İlkokul öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre öğrenen okulu algılama ölçeğinin ölçeğinin takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon, kişisel hakimiyet, zihni modeller, sistem düşüncesi alt boyutu düzeyleri çizelge 4.11.1., 4.11.2., 4.11.3., 4.11.4., 4.11.5. 'te verilmektedir.

Çizelge 4.2.9.1. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeğinin Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

$f, \bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Takım Halinde Öğrenme	5 yıl ve altı	43	2,87	,61	G.Arası	,13	2	,07	,19	,824
	6-11 yıl	33	2,80	,58	G.İçi	39,19	113	,35		
	12 yıl ve üstü	40	2,88	,57	Toplam	39,33	115			
	Toplam	116	2,85	,59						

Çizelge 4.2.9.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenen okulu algılama ölçeğinin takım halinde öğrenme alt boyutundan aldıkları puanların kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılmış tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,19$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.9.2. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeğinin Paylaşılan Vizyon Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Paylaşılan Vizyon	5 yıl ve altı	43	2,80	,61	G.Arası	,52	2	,26	,72	,487
	6-11 yıl	33	2,91	,66	G.İçi	40,67	113	,36		
	12 yıl ve üstü	40	2,95	,55	Toplam	41,19	115			
	Toplam	116	2,89	,60						

Çizelge 4.2.9.2.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenen okulu algılama ölçeğinin paylaşılan vizyon alt boyutundan aldıkları puanların kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılmış tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,72$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.9.3. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeğinin Kişisel Hakimiyet Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kişisel Hakimiyet	5 yıl ve altı	43	3,06	,52	G.Arası	,65	2	,33	1,69	,189
	6-11 yıl	33	3,17	,37	G.İçi	21,80	113	,19		
	12 yıl ve üstü	40	3,24	,40	Toplam	22,45	115			
	Toplam	116	3,15	,44						

Çizelge 4.2.9.3.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenen okulu algılama ölçeğinin kişisel hakimiyet alt boyutundan aldıkları puanların kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılmış tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,69$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.9.4. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeğinin Zihni Modeller Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Zihni Modeller	5 yıl ve altı	43	3,23	,491	G.Arası	,63	2	,32	1,44	,240
	6-11 yıl	33	3,26	,462	G.İçi	24,76	113	,22		
	12 yıl ve üstü	40	3,40	,447	Toplam	25,40	115			
	Toplam	116	3,29	,470						

Çizelge 4.2.9.4.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenen okulu algılama ölçeğinin zihni modeller alt boyutundan aldıkları puanların kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılmış tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,44$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.9.5. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeğinin Sistem Düşüncesi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Sistem Düşüncesi	5 yıl ve altı	43	3,13	,50	G.Arası	,09	2	,04	,02	,981
	6-11 yıl	33	3,11	,48	G.İçi	25,43	113	,23		
	12 yıl ve üstü	40	3,12	,45	Toplam	25,44	115			
	Toplam	116	3,12	,47						

Çizelge 4.2.9.5.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenen okulu algılama ölçeğinin sistem düşüncesi alt boyutundan aldıkları puanların kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılmış tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,02$; $p>,05$).

4.2.10. İlkokul Öğretmenlerinin Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Öğrenen Okulu Algılama Düzeyleri

İlkokul öğretmenlerinin okuldaki çalışma sürelerine göre öğrenen okul ölçeğinin takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon, kişisel hakimiyet, zihni modeller, sistem düşüncesi

puanlarının düzeyleri çizelge 4.2.10.1., 4.2.10.2., 4.2.10.3., 4.2.10.4., 4.2.10.5.' te verilmektedir.

Çizelge 4.2.10.1. Öğrenen Okulu algılama Ölçeği Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Takım Halinde Öğrenme	0-5 yıl	84	57,36	,87	2	,648
	5-11 yıl	27	59,65			
	12-17 yıl	5	71,40			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.10.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin takım halinde öğrenme puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,87$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.10.2. Öğrenen Okulu algılama Ölçeği Paylaşılan Vizyon Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Paylaşılan Vizyon	0-5 yıl	84	56,49	1,86	2	,394
	5-11 yıl	27	61,52			
	12-17 yıl	5	75,90			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.10.2.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Paylaşılan Vizyon öğrenme puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,86$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.10.3. Öğrenen Okulu algılama Ölçeği Kişisel Hakimiyet Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
	0-5 yıl	84	58,14			
Kişisel	5-11 yıl	27	60,78			
Hakimiyet	12-17 yıl	5	52,20	,31	2	,855
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.10.3.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişisel hakimiyet öğrenme puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,31$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.10.4. Öğrenen Okulu algılama Ölçeği Zihni Modeller Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
	0-5 yıl	84	58,36			
Zihni	5-11 yıl	27	61,63			
Modeller	12-17 yıl	5	43,90	1,20	2	,548
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.10.4.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin zihni modeller öğrenme puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,20$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.10.5. Öğrenen Okulu algılama Ölçeği Sistem Düşüncesi Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
	0-5 yıl	84	55,78			
Sistem	5-11 yıl	27	65,02			
Düşüncesi	12-17 yıl	5	69,00	2,12	2	,347
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.10.5.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin sistem düşüncesi öğrenme puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,12$; $p>,05$).

4.2.11. İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Öğrenen Okulu Algılama Düzeyleri

İlkokul öğretmenlerinin medeni durumlarına göre öğrenen okulu algılama ölçeğinin; takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon, kişisel hakimiyet, zihni modeller, sistem düşüncesi düzeyleri çizelge 4.13.1., 4.13.2., 4.13.3., 4.13.4., 4.13.5.' te verilmektedir.

Çizelge 4.2.11.1. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Takım	Evli	92	57,77	5315,00			
Halinde	Bekar	24	61,29	1471,00	1037,00	-,458	,647
Öğrenme	Toplam	116					

Çizelge 4.2.11.1.'de görüldüğü üzere, öğrenen okulu algılama ölçeği takım halinde öğrenme alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-,458$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.11.2. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği Paylaşılan Vizyon Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Paylaşılan	Evli	92	58,90	5418,50			
Vizyon	Bekar	24	56,98	1367,50	1067,50	-,249	,803
	Toplam	116					

Çizelge 4.2.11.2.'de görüldüğü üzere, öğrenen okulu algılama ölçeği paylaşılan vizyon alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-,249$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.11.3. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği Kişisel Hakimiyet Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Kişisel Hakimiyet	Evli	92	59,81	5502,50	983,50	-,828	,408
	Bekar	24	53,48	1283,50			
	Toplam	116					

Çizelge 4.2.11.3.'de görüldüğü üzere, öğrenen okulu algılama ölçeği kişisel hakimiyet alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-,828$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.11.4. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği Zihni Modeller Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Zihni Modeller	Evli	92	60,35	5552,00	934,00	-1,170	,242
	Bekar	24	51,42	1234,00			
	Toplam	116					

Çizelge 4.2.11.4.'de görüldüğü üzere, öğrenen okulu algılama ölçeği zihni modeller alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-,242$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.11.5. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği Sistem Düşüncesi Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Sistem Düşüncesi	Evli	92	58,16	5350,50	1072,50	-,218	,827
	Bekar	24	59,81	1435,50			
	Toplam	116					

Çizelge 4.2.11.5.'de görüldüğü üzere, öğrenen okulu algılama ölçeği sistem düşüncesi alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-,218; p>,05$).

4.2.12. İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Öğrenen Okulu Algılama Düzeyleri

İlkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre öğrenen okul ölçeğinin takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon, kişisel hakimiyet, zihni modeller, sistem düşüncesi puanlarının düzeyleri çizelge 4.2.12.1., 4.2.12.2., 4.2.12.3., 4.2.12.4., 4.2.12.5. te verilmektedir.

Çizelge 4.2.12.1. Öğrenen Okulu algılama Ölçeği Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Takım Halinde Öğrenme	30 ve daha az	43	57,28	2,65	2	,266
	31-40	58	56,03			
	41 ve üstü	15	71,57			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.12.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin takım halinde öğrenme puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,65; p>,05$).

Çizelge 4.2.12.2. Öğrenen Okulu algılama Ölçeği Paylaşılan Vizyon Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
	30 ve daha az	43	53,78			
Paylaşılan Vizyon	31-40	58	59,44	2,20	2	,332
	41 ve üstü	15	68,40			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.12.2.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin paylaşılan vizyon puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,65$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.12.3. Öğrenen Okulu algılama Ölçeği Kişisel Hakimiyet Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
	30 ve daha az	43	48,19			
Kişisel Hakimiyet	31-40	58	63,50	6,83	2	,033
	41 ve üstü	15	68,73			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.12.3.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişisel hakimiyet puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=6,83$; $p<,05$). Bu işlemin ardından gruplar kendi aralarında ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış, söz konusu farklılığın 30 yaş ve altı grupta 41 ve üstü yaş grubu arasında 41 ve üstü yaş grubu lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Çizelge 4.2.12.4. Öğrenen Okulu algılama Ölçeği Zihni Modeller Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
	30 ve daha az	43	54,07			
Zihni Modeller	31-40	58	57,93	3,78	2	,151
	41 ve üstü	15	73,40			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.12.4.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin zihni modeller puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,78$; $p>,05$).

Çizelge 4.2.12.5. Öğrenen Okulu algılama Ölçeği Sistem Düşüncesi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
	30 ve daha az	43	56,12	2,98	2	,226
Sistem	31-40	58	56,72			
Düşüncesi	41 ve üstü	15	72,23			
	Toplam	116				

Çizelge 4.2.12.5.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin sistem düşüncesi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,98$; $p>,05$).

4.2.13. Korelasyon Analizi Sonuçları

Öğretmenlere uygulanan öğrenen okul ölçeği ile örgüt sağlığı ölçeği korelasyon analizi sonuçları çizelge 4.2.13.1., 4.2.13.2., 4.2.13.3., 4.2.13.4., 4.2.13.5.'de verilmektedir.

Çizelge 4.2.13.1. Örgüt Sağlığı Ölçeği Alt Boyutları Puanları ile Öğrenen Okul Ölçeği Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiler

Örgüt Sağlığı Ölçeği Boyutları	Takım Halinde Öğrenme		
	N	r	p
Örgütsel Liderlik	116	,368	,000
Örgütsel Bütünlük	116	,267	,004
Çevresel Etkileşim	116	,386	,000
Örgütsel Kimlik	116	,245	,008
Örgütsel Ürün	116	,384	,000
Örgüt Sağlığı Toplam	116	,378	,000

Çizelge 4.2.13.1. de görüldüğü üzere örgüt sağlığı ölçeğinin alt boyutları ile öğrenen okul ölçeğinin takım halinde öğrenme alt boyutu arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda takım halinde öğrenme ve örgütsel öğrenme düzeyi pozitif yönde anlamlı ($r=,368$; $p<,001$), takım halinde öğrenme ve örgütsel bütünlük

pozitif yönde anlamlı ($r=,267$; $p<,05$), takım halinde öğrenme ve çevresel etkileşim pozitif yönde anlamlı ($r=,386$; $p<,001$), takım halinde öğrenme ile örgütsel kimlik pozitif yönde anlamlı ($r=,245$; $p<,05$), takım halinde öğrenme ile örgütsel ürün pozitif yönde anlamlı ($r=,384$; $p<,001$), takım halinde öğrenme ile örgüt sağlığı toplam puanları pozitif yönde anlamlı ilişki ($r=,378$; $p<,001$) bulunmuştur.

Çizelge 4.2.13.2. Örgüt Sağlığı Ölçeği Alt Boyutları Puanları ile Öğrenen Okul Ölçeği Paylaşılan Vizyon Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiler

Örgüt Sağlığı Ölçeği Boyutları	Paylaşılan Vizyon		
	N	r	P
Örgütsel Liderlik	116	,411	,000
Örgütsel Bütünlük	116	,300	,001
Çevresel Etkileşim	116	,446	,000
Örgütsel Kimlik	116	,337	,000
Örgütsel Ürün	116	,402	,000
Örgüt Sağlığı Toplam	116	,430	,000

Çizelge 4.2.13.2. de görüldüğü üzere örgüt sağlığı ölçeğinin alt boyutları ile öğrenen okul ölçeğinin paylaşılan vizyon alt boyutu arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda paylaşılan vizyon ve örgütsel öğrenme düzeyi pozitif yönde anlamlı ($r=,411$; $p<,001$), paylaşılan vizyon ve örgütsel bütünlük pozitif yönde anlamlı ($r=,300$; $p<,001$), paylaşılan vizyon ve çevresel etkileşim pozitif yönde anlamlı ($r=,446$; $p<,001$), paylaşılan vizyon ile örgütsel kimlik pozitif yönde anlamlı ($r=,337$; $p<,001$), paylaşılan vizyon ile örgütsel ürün pozitif yönde anlamlı ($r=,402$; $p<,001$), paylaşılan vizyon ile örgüt sağlığı toplam puanları pozitif yönde anlamlı ilişki ($r=,430$; $p<,001$) bulunmuştur.

Çizelge 4.2.13.3. Örgüt Sağlığı Ölçeği Alt Boyutları Puanları ile Öğrenen Okul Ölçeği Kişisel Hakimiyet Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiler

Örgüt Sağlığı Ölçeği Boyutları	Kişisel Hakimiyet		
	N	r	p
Örgütsel Liderlik	116	,255	,006
Örgütsel Bütünlük	116	,300	,290
Çevresel Etkileşim	116	,446	,189
Örgütsel Kimlik	116	,337	,047
Örgütsel Ürün	116	,402	,002
Örgüt Sağlığı Toplam	116	,430	,023

Çizelge 4.2.13.3. de görüldüğü üzere örgüt sağlığı ölçeğinin alt boyutları ile öğrenen okul ölçeğinin kişisel hakimiyet alt boyutu arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson

korelasyon analizi sonucunda kişisel hakimiyet ve örgütsel liderlik düzeyi pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=,411$; $p<,001$). Kişisel hakimiyet ve örgütsel bütünlük pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmamıştır ($r=,300$; $p>,05$). Kişisel hakimiyet ve çevresel etkileşim arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmamıştır ($r=,446$; $p>,05$). Kişisel hakimiyet ile örgütsel kimlik arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,337$; $p<,05$). Kişisel hakimiyet ile örgütsel ürün arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,402$; $p<,05$). Kişisel hakimiyet ile örgüt sağlığı toplam puanları arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,430$; $p<,05$).

Çizelge 4.2.13.4. Örgüt Sağlığı Ölçeği Alt Boyutları Puanları ile Öğrenen Okul Ölçeği Zihni Modeller Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiler

Örgüt Sağlığı Ölçeği Boyutları	Zihni Modeller		
	N	r	p
Örgütsel Liderlik	116	,191	,040
Örgütsel Bütünlük	116	,151	,105
Çevresel Etkileşim	116	,114	,224
Örgütsel Kimlik	116	,278	,003
Örgütsel Ürün	116	,284	,002
Örgüt Sağlığı Toplam	116	,210	,023

Çizelge 4.2.13.4. de görüldüğü üzere örgüt sağlığı ölçeğinin alt boyutları ile öğrenen okul ölçeğinin zihni modeller alt boyutu arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda zihni modeller ve örgütsel liderlik düzeyi arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,191$; $p<,05$). Zihni modeller ve örgütsel bütünlük arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmamıştır ($r=,151$; $p>,05$). Zihni modeller ve çevresel etkileşim arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmamıştır ($r=,114$; $p>,05$). Zihni modeller ile örgütsel kimlik arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,278$; $p<,05$), zihni modeller ile örgütsel ürün arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,284$; $p<,05$). Zihni modeller ile örgüt sağlığı toplam puanları arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,210$; $p<,05$).

Çizelge 4.2.13.5. Örgüt Sağlığı Ölçeği Alt Boyutları Puanları ile Öğrenen Okul Ölçeği Sistem Düşüncesi Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiler

Örgüt Sağlığı Ölçeği Boyutları	Sistem Düşüncesi		
	N	r	p
Örgütsel Liderlik	116	,272	,003
Örgütsel Bütünlük	116	,227	,014
Çevresel Etkileşim	116	,285	,002
Örgütsel Kimlik	116	,176	,059
Örgütsel Ürün	116	,229	,013
Örgüt Sağlığı Toplam	116	,277	,003

Çizelge 4.2.13.5. de görüldüğü üzere örgüt sağlığı ölçeğinin alt boyutları ile öğrenen okul ölçeğinin sistem düşüncesi alt boyutu arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda sistem düşüncesi ve örgütsel liderlik düzeyi arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı ($r=,272$; $p<,05$), sistem düşüncesi ve örgütsel bütünlük arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı ($r=,227$; $p<,05$), sistem düşüncesi ve çevresel etkileşim arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı ($r=,285$; $p<,05$), sistem düşüncesi ile örgütsel ürün arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı ($r=,229$; $p<,05$), sistem düşüncesi ile örgüt sağlığı toplam puanları arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı ($r=,277$; $p<,05$) bulunmuştur. Sistem düşüncesi ile örgütsel kimlik arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır ($r=,176$; $p>,05$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Yapılan Araştırmanın bu bölümünde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara ve önerilere ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuç ve tartışmalar şunlardır:

1. Öğretmenlerin örgüt sağlığı ölçeği örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik ve örgüt sağlığı toplam puanları alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, söz konusu grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Sonuçlar okullardaki örgüt sağlığının yukarıdaki alt boyutlar dahilinde kadın ve erkeklerde farklı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir Bu konuyla bağlantılı olarak Türker'in (2010) yaptığı çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin örgüt sağlığı toplam puanları, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt boyutlarına ilişkin algıların arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2. İlkokul öğretmenlerinin örgüt sağlığı düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre değerlendirilmesi sonucu ulaşılan sonuçlar incelenmiştir. Örgüt sağlığı ölçeğinin örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum okul sağlığının öğrenim düzeyinin yükselmesiyle farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuçlardan farklı olarak Karakuş (2008) örgüt sağlığının öğrenim düzeyine göre bazı farklılıklar ortaya koyduğu sonucuna varmıştır. Okul sağlığına ilişkin görüşlerin ortaya konmasında diğer fakülte mezunlarının, eğitim fakültesi mezunlarına göre fikirlerini daha kolay ortaya çıkardıkları sonucuna varmıştır.

3. İlkokul öğretmenlerinin örgüt sağlığı düzeylerinin kıdem yılları değişkenine göre incelenmesi ile ulaşılan sonuçlar incelenmiştir. Okul sağlığı ölçeğinin örgütsel liderlik,

örgütsel bütünlük ve çevresel etkileşim alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum öğretmenlerin söz konusu alt boyutlar dahilinde örgüt sağlığı görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre aynı düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt boyutları ele alındığında örgüt sağlığı hakkındaki görüşler farklılaşmaktadır. Bu durum örgütsel ürün hakkında farklı kıdeme sahip öğretmenlerin aynı görüşlere sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Örgüt sağlığı ölçeğinin örgütsel kimlik alt boyutunun kıdem değişkenine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Bu durum öğretmenlerin örgütsel aidiyet duygularının kıdem değişkenine göre farklılaştığı şeklinde yorumlanabilir.

4. İlkokul öğretmenlerinin okuldaki çalışma sürelerine göre örgüt sağlığı ölçeğinin örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük çevresel etkileşim, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt boyutlarını algılama düzeyleri arasındaki farklılığın anlamlı bulunmamıştır. Bu durum öğretmenlerin okula kısa sürede uyum sağladığı ve okul sağlığı hakkındaki görüşlerini ifade etmekte zorlanmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu konuyla bağlantılı olarak Türker (2010)'in yaptığı çalışmada okuldaki çalışma süresi 1-2 yıl olan çalışanların, çalışma süresi 5-6 yıl olanlara oranla daha düşük düzeyde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kurumdaki çalışma süresi 7 yıl ve üzeri olan çalışanların da 1-2 yıl çalışma süresine sahip çalışanlara oranla daha fazla görüş bildirdiği sonucuna varılmıştır.

5. İlkokul öğretmenlerinin medeni durumlarına göre örgüt sağlığı ölçeğinin örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük çevresel etkileşim, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt boyutlarını algılama düzeyleri arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu durum öğretmenlerin evli ya da bekar olmalarının örgüt sağlığı hakkındaki görüşlerini değiştirmedeği şeklinde yorumlanabilir.

6. İlkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre örgüt sağlığı ölçeğinin örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük çevresel etkileşim, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt boyutlarını algılama düzeyleri arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu konu hakkında Karakuş (2008)'un çalışmasında öğretmenlerin fikirlerini doğrudan belirtmede yaş değişkenine bağlı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler geleneksel kurallar yerine problemlere karşı yapıcı çözümler üretmektedir.

7. İlkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğrenen örgüt ölçeğinin takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Paylaşılan vizyon, kişisel hakimiyet ve zihni modeller arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır. Bu çalışmaya paralel olarak Kılıç'ın (2009) yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme algılarının benzer olduğu, ancak kişisel hakimiyet alt boyutunun erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre daha olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrenen örgüt algılarının cinsiyete göre etkin olmaması beklenmektedir. Öğrenen örgütlerde asıl amaç örgüt amaçlarına ulaşılabilmesidir. Bu nedenle yapılan çalışmalarda da cinsiyet faktöründen kaynaklı büyük bir fark ortaya çıkmamıştır.

8. İlkokul öğretmenlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre öğrenen örgüt ölçeğinin takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi, paylaşılan vizyon, kişisel hakimiyet ve zihni modeller arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır. Subaş (2010) yaptığı çalışmada takım halinde öğrenme alt boyutunun ön lisans ve lisans mezunları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmış bu farkın ön lisans mezunları lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Lisans ile lisansüstü ve ön lisans ile lisansüstü mezunları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Aynı çalışmada zihni modeller alt boyutunda öğrenim düzeyi değişkenine göre herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

9. İlkokul öğretmenlerinin kıdem yılı değişkenine öğrenen okulu algılama ölçeğinin takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi, paylaşılan vizyon, kişisel hakimiyet ve zihni modeller arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin çalıştıkları kuruma uyum sağlama konusunda zorluk yaşamadıkları ve öğrenen örgüt algılarının benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

10. İlkokul öğretmenlerinin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğrenen okulu algılama ölçeğinin takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi, paylaşılan vizyon, kişisel hakimiyet ve zihni modeller arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır

11. İlkokul öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre öğrenen okulu algılama ölçeğinin takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi, paylaşılan vizyon, kişisel hakimiyet ve zihni modeller alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrenen öğütlerin doğru temellere dayandırılması sonucunda medeni durumun önemli bir algı değişikliğine sebep olmadığı şeklinde yorum yapılabilir.

12. İlkokul öğretmenlerinin yaş değişkenine göre öğrenen okulu algılama ölçeğinin takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon, zihni modeller ve sistem düşüncesi alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaş değişkenine göre kişisel hakimiyet alt boyutu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark 0 ve daha az yaşa sahip öğretmenlerin kişisel hakimiyet alt boyutu konusunda diğer yaş gruplarına göre daha etkin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kılıç(2009) yaptığı çalışmada yaş değişkenine göre kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi alt boyutlarında algılarının benzer olduğu ancak takım olarak öğrenme alt boyutunda anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır. 31-40 ve 41-50 yaş grubu arasında farkın olmamasının 31-40 yaş aralığının öğretmenliğin en verimli yaş aralıklarından olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayanılarak bazı önerilere yer verilmiştir. Önerilere araştırmanın sınırlılıkları dikkate alınarak geliştirilmiştir. Öneriler “uygulamacılar için öneriler” ve ileride yapılacak araştırmalara yol gösterebilmesi açısından “araştırmacılar için öneriler” şeklinde iki bölümde ele alınmıştır.

5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

Örgüt sağlığı ölçeği örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt boyutları ele alındığında örgüt sağlığı hakkındaki görüşler kıdem değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu amaçla okul sağlığı algısı geliştirilmelidir. Öğretmenler arasındaki bu farkın kideden kaynaklandığı düşünüldüğünde kıdem ile öğretmenlik tecrübesi arasında bağlantı kurulabilir. Tecrübeden kaynaklanan farklar hizmet içi eğitimlerle kapatılabilir. Kıdemli

öğretmenlerin diğer öğretmenlerin okulla ilgili algılarını olumlu yönde değiştirecek davranışlarda bulunmaya özendirilebilir.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arttırılmalıdır. Örgütsel ürün algısının daha olumlu hale getirilmesi tüm öğretmenlerin fikirlerini kolaylıkla beyan edebileceği toplantılar yapılmalıdır.

İlkokul öğretmenlerinin örgüt sağlığı konusunda medeni durum, yaş ve cinsiyet değişkenleriyle alakalı olarak belirgin bir farklılaşma göstermedikleri görülmüştür. Bu durum okulda örgütsel amaçların doğru kriterler çerçevesinde işlediği, okul ortamının öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olduğunu göstermektedir.

İlkokul öğretmenlerinin öğrenen okul ölçeğinin takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi alt boyutlarında cinsiyete göre farklar olduğu görülmüştür. Bu bilgeden hareketle, bu durumun okulun sağlıklı ve etkili hale gelebilmesi önünde bir engele sebep olabileceği sonucunu doğurabilir. Bu nedenle bütün değişkenleri dikkate alarak ortak vizyon belirlenmelidir.

İlkokul öğretmenlerinin öğrenen okulun algılanması kapsamında yaş, cinsiyet, kıdem ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerin öğretmenler arasında bir farklılık yaratmadığı sonucu oraya çıkmıştır. Öğrenen örgüt algılarının daha olumlu hale gelebilmesi için kurum içerisinde her türlü fikirlere yer verilmelidir. Öğretmenlerin güncel durum ve bilgileri takip edebilecekleri ortamlar hazırlanmalıdır

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Araştırma İstanbul ili Sancaktepe ilçesinde yapılmıştır. Öğrenen örgüt ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki başka il ve ilçelerde de karşılaştırılabilir. İlkokul öğretmenlerine uygulanan bu çalışma branş öğretmenlerine de uygulanabilir hale getirilebilir.

Öğrenen örgüt kavramları bir bütün olarak göz önünde bulundurulmalı ve yapılacak çalışmalarda bu husus dikkate alınmalıdır.

Yapılan çalışmalara okulun diğerk öğeleri olan veli, öğrenci ve diğerk çalışanlar da dahil edilerek tekrar yapılabilir. Böylece yapılacak araştırmalar daha kapsamlı hale getirilebilir. Araştırma resmi ilkokulları kapsamaktadır. Özel ilkokullar dahil edilerek de araştırmalar yapılmalıdır. Yapılan araştırmalar resmi ve özel ilkokullar karşılaştırılarak sonuçlar analiz edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akbaba Altun, S. (2001). *Örgüt sağlığı*. Ankara: Nobel.
- Akıncı Vural, B.Z. (2003). *Kurum kültürü ve örgütsel iletişim*. İstanbul: Hayat.
- Alıcıgüzel, İ. (1973). *İlk ve orta dereceli okullarda öğretim*. İstanbul: İnkılap ve Aka.
- Ardıç, K., Polatçı, S. ve Kaya, A. (2008). Akademik kurumlarda örgüt sağlığı örgüt sağlığını etkileyen değişkenlerin analizi. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi* 15 (2), 146-151. http://www2.bayar.edu.tr/yonetimekonomi/dergi/pdf/C15S22008/145_161.pdf web adresinden 3 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Aydın, B., Can, G., Ersanlı, K., Kılıç, M., Külahoğlu, Ş., Öztürk, B. ve diğerleri. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (7. Baskı). İstanbul: PegemA.
- Aytaç, S. (2003). Çalışma psikolojisi alanında yeni bir yaklaşım: örgütsel sağlık ve endüstri ilişkileri. *İnsan Kaynakları Dergisi*. 5 (2), 15-39.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve öğrenme* (2. baskı). Ankara: Nobel.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul* (2. Baskı). Ankara: Yavuz.
- Başaran, İ.E. (1982) *Örgütsel davranış*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Başaran, İ.E. (1992). *Eğitime giriş* (12. Baskı). Ankara: Gül.
- Başaran, İ.E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri* (2. Baskı). Ankara: Gül.
- Braham, J.B. (1998). Öğrenen bir organizasyon yaratmak. (A. Tekcan, Çev.). İstanbul: Rota. (1996)
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6 (4), 571-662. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2008_cilt6/sayi_4/571-602.pdf web adresinden 10 Eylül 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik*. (İ.D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs. (1979).
- Bursalıoğlu, Z. (1997). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (6. Baskı). Ankara: PegemA.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar* (12. Baskı). Ankara: PegemA.
- Bümen, N.T. (2004). *Okulda çoklu zeka kuramı* (2. Baskı). Ankara: PegemA.
- Büyükalın Filiz, S., Kan, A., Doğan, A., Arısoy, E., Topbaş, E., Çetin, E. ve diğerleri. (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*, Ankara: PegemA.

- Cafoğlu, Z.ve Akyol, A. (1996). *Eğitim örgütlerinde toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin örgüt sağlığı üzerindeki etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11 (7), 166-194. http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler_pdf/2007/2007-Agustos/9.pdf web adresinden 21 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı* (9. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Çelik, V. (1997). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri; öğretme sanatı* (14. Baskı). Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretme sanatı* (12. Baskı). Ankara: PegemA.
- Deniz, M.E. (2010). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Maya.
- Dilici, T., Kaya, A., Uğurlu, C.T., Taşar, H., Sayın, G., Bozaslan, H. ve diğerleri. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: İdeal Kültür.
- Erden, M. ve Akman Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme* (9. Baskı). İstanbul: Arkadaş.
- Erdentuğ, N. (1981). *Türkiye’de çağdaşlaşma eğitim ve kültür ilişkileri*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: PegemA.
- Eren, E. (2004) *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (7. Baskı). İstanbul: Beta.
- Eroğlu, F. (1996). *Davranış bilimleri* (3. Baskı). İstanbul: Beta.
- Ertekin, Y. (1981). *Örgüt iklimi*. Ankara: TODAİ.
- Gömleksiz, M. (1997). Kubaşık öğrenme, matematik başarısı ve arkadaşlık ilişkileri üzerine deneysel bir çalışma. Adana: Baki.
- Gözütok, D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks.
- Gümüş, M. (1981). *Yönetimde başarı için altın kurallar*. İstanbul: Alfa.
- Güney S. (2000). *Davranış bilimleri* (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Gürsel, M. (1997). *Okul yönetimi*. Konya: Mikro.
- Gürsel, M. Üre, Ö., Tor, H., Sünbül, A.M., Erdem, A.R., Sarı, H. ve diğerleri. (2004). *eğitime ilişkin çeşitlemeler*. Konya: Eğitim.
- Karakuş, H. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karasar N. (2007). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (14. Baskı). İstanbul: Nobel.

- Kılıç F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında Örgütsel İklim ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 17 (1), 117-119. <http://pegem.net/dosyalar/dokuman/120724-20110602134016-7.pdf> web sitesinden 11 Eylül 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Küçükahmet, L. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Gazi.
- Öğülmüş, S. ve Özdemir, S. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(2), 261-273.
- Köseoğlu, M.A. ve Karayormuk, K. (2009). Örgüt Sağlığı Nedir, Yöneticiler Arasında Görüş Farklılığı Var mıdır? *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 23 (2), 175-193. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/IIBD/article/view/3836> web sayfasından 15 Şubat 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Maxwell, C.J. ve Dornan, J. (1995). *Başarı için stratejiler*. (İ. Güpgüpoğlu, Çev.). İstanbul: Sistem.
- Oktay, A., Ural, O., Öztürk, C., Unutkan, Ö.P., Ramazan, O., Tuzcuoğlu, N., ve diğerleri. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: PegemA.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (5. Baskı). Ankara: PegemA.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve öğretme* (10. Baskı). Ankara: PegemA.
- Özkalp E., Anar S. ve Tamer K. (1986). *Davranış bilimleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, B. (1989). Öğrenme ve öğretmede dikkat, *Milli Eğitim Dergisi* 144, 3-11.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci: yeni teori ve yaklaşımlar* (2. Baskı). Ankara: Nobel
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme* (8. Baskı). Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (9. Baskı). Ankara: PegemA.
- Senge, P.M. (1993). *Beşinci disiplin: öğrenen organizasyonların düşünüşü ve uygulaması* (2. Baskı). (Çev. İldeniz, A. ve Doğukan A.). İstanbul: Yapı Kredi. (1990).
- Seven, M.A. ve Engin, A.O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen Faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 188-196.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (7. Baskı). Ankara: Anı.
- Subaş, A., (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şimşek, M.Ş. (1998). *Yönetim ve Organizasyon* (4. Baskı). Konya: Damla.
- Tutar, H. (2010). İşgören Yabancılaşması ve Örgütsel Sağlık İlişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi* 65 (1), 176-204. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/42/1346/15592.pdf> web adresinden 11 Şubat 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Türker Y. (2010). *İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Ulusoy A., Güngör Aytar A., Köksal Akyol A., Subaşı G., Ünver Bağcıoğlu G. ve Koç Erdamar G. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı.
- Uras, M. (2000). Lise öğretmenlerinin örgüt sağlığının moral, yenilikçilik, özerklik, uyum ve problem çözme yeterliliği boyutlarına ilişkin algılar [Özel sayı]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (7) 1, http://pau.egitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1621699032_20
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirmede kuramlar ve uygulamalar* (3. Baskı). Ankara: PegemA.
- Ün Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme* (4. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası.
- Ün Açıkgöz, K. (2004). *Aktif öğrenme* (6. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası.
- Ünal, S. ve Ada, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Vural B. (2003). *Kurum kültürü ve örgütsel iletişim*. İstanbul: İletişim

EKLER

Ek 1 Örgüt Sağlığı Ölçeği

AÇIKLAMA

Bu anket **çalıştığınız okulun** örgüt sağlığına ilişkin algılarınızı belirlemek üzere hazırlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, sizinle ilgili kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise **çalıştığınız okulun** örgüt sağlığına ilişkin maddeler bulunmaktadır. Her maddenin karşısında o maddenin sizin **çalıştığınız okulda** ne sıklıkta olduğunu gösteren "Her zaman", "Ara sıra", "Nadiren", "Hiçbir zaman" seçenekleri bulunmaktadır. Lütfen size en uygun olanı işaretleyiniz. Ayrıca hiçbir soruyu boş bırakmamanız araştırma için önemlidir.

Bütün cevaplar gizli tutulacak ve sadece bu araştırmanın amacına yönelik kullanılacaktır.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Kadri Süleyman TACAR

Yeditepe Üniversitesi

Sosyal Bilimler Fakültesi

I. BÖLÜM

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen ilgili seçeneğin başındaki parantezin içine (X) çarpı işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz:

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Öğrenim Durumunuz:

☐ Öğretmen okulu (lisesi) mezunu,

☐ 2-3 yıllık yükseköğrenim,

☐ 4 yıllık yükseköğrenim,

☐ Yüksek lisans,

☐ Doktora,

() Diğer (Lütfen yazınız).....

3.Kaç yıldır bu görevde bulunmaktasınız?

() 0-5 yıl () 18-23 yıl () 6-11 yıl () 12-17 yıl () 24 yıl ve daha yukarı.

4. Kaç yıldır bu okulda çalışıyorsunuz? (içinde bulunduğunuz öğretim yılı dahil).....

II. BÖLÜM

YÖNERGE: Aşağıda sizin **çalıştığınız okulun** "Örgüt Sağlığı"nı yansıtabilecek maddeler bulunmaktadır. Lütfen bu maddelerin, **çalıştığınız okulun** özelliklerini ne derece yansıttığını karelerin içine "X" işareti koyarak gösteriniz.

	Her zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1.Okul yöneticileri, öğretmenleri yeni araç - gereçleri kullanmaya teşvik ederler.				
2.Eğitimle ilgili kararların alınmasında öğretmenler etkili olarak rol alırlar.				
3.Eğitimle ilgili kararların alınmasında öğretmenler sorumluluk alırlar.				
4.Bu okulda öğrenci-öğretmen ve müdür arasındaki iletişim iyidir.				
5.Yöneticiler aldıkları kararları okulda etkilenecek bütün üyelere iletirler.				
6.Müdür, yetkisini öğretmenlerle paylaşır.				
7. Öğretmenler, okulun havasının olumlu olduğu kanısındadırlar.				
8. Öğretmenler, görevlerini zevkle yaparlar.				
9.Müdür, öğretmenlerin ders yükünü yeterliklerine göre ayarlar.				

10.Öğretmenler, görevlerinden doyum sağlarlar.				
11.Müdür, öğretmenlerin meslekteki güçlü yönlerini bilir.				
12.Müdür, öğretmenlerin başarılarını görmezlikten gelir.				
13.Öğretmenler, eğitim-öğretim çalışmalarında kendi kendilerini denetlemede yeterlidirler.				
14.Müdür, eğitim-öğretim çalışmalarını değerlendirir.				
15.Öğretmenler birbirlerine yardımcı olurlar.				
16.Öğretmenler işbirliği içinde çalışırlar.				
17.Bu okul toplumun gelişmesine katkıda bulunabilecek eğitsel faaliyetler düzenler.				

18.Öğrencilerle ilgili kararların alınmasında velilerin görüşleri alınır.				
19.Okulun sağladığı kaynaklar savurganca kullanılır.				
20. Öğretmenler, velileri sınıfa davet ederler.				
21.Öğretmenler arasında çıkan görüş ayrılıkları yöneticilerce çözülür.				
22.Eğitim yöntemlerinin uygulanmasındaki yöntem farklılıkları yöneticilerce olumlu karşılanır.				
23.Öğretmenlerin eğitsel konularda değişik görüşler üretmesine izin verilmez.				
24. Okul, kendi sorunlarını çözmede başarılıdır.				
25.Müdür, işlerini planlı yapar.				
26. Müdür, öğretmenlerin çalışmasını destekler.				
27.Müdür, yönetimde deneyimlidir.				

28.Müdür, eğitimle ilgili çalışmalarda öğretmenleri cesaretlendirir.				
29. Yöneticiler okula ek ödenek sağlamada etkilidirler.				
30. Okulun sağladığı kaynaklar etkili kullanılır.				
31.Öğretmenler, velilerle toplantı yapar.				
32.Öğretmenler, sorunlarını çözmek için grup oluştururlar.				
33.Öğretmenler, birbirlerine kayıtsızdırlar.				
34.Öğretmenler, yeniliklere uyum sağlayabilirler.				
35.Öğretmenler birbirlerinin çalışmalarını beğenirler.				
36.Yöneticiler, okulun geleneklerine bağlıdırlar.				
37.Bu okul eğitimle ilgili sorunlara duyarlıdır.				
38.Müdür, her öğretmen ile etkili iletişim kurar.				
39.Toplumsal baskı grupları okul yönetiminde etkilidir.				
40.Toplumun baskısı öğretmenleri rahatsız edici düzeydedir.				
41.Yöneticiler, öğretmenleri dış baskılara karşı korurlar.				

42.Yöneticiler, yönetim ve eğitimle ilgili sorunları duymak istemezler.				
43. Müdür, astları ile iyi ilişkiler kurar.				
44.Öğretmenler, okulun sorunlarını zamanında yöneticilere duyururlar.				
45. Müdür, üstleri ile iyi ilişkiler kurar.				
46.Müdür, öğretmenlere dostça davranır.				
47.Müdür, öğretmenleri dinlemeye gönüllü değildir.				

48. Müdür, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretmenlerle işbirliği yapar.				
49.Öğretmenler, okulun amaçlarını bilirler.				
50. Müdür, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için bütün olanakları kullanır.				
51.Toplunun eğitime ilişkin olumlu istekleri yöneticilerce benimsenir.				
52.Öğretmenler birbirlerine dostça davranır.				
53. Öğrencilerin başarısı okul tarafından tanınır ve onaylanır.				

Ek 2 Öğrenen Okul Ölçeği

Saygıdeğer öğretmenim;

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

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

Kadri Süleyman TACAR
Yeditepe Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Bölüm I: Kişisel bilgiler

1. **Cinsiyetiniz:** () 1-Bay () 2-Bayan
2. **Meslekteki kıdem yılınız:** () 1-(1-5 yıl) () 2-(6-15 yıl) () 3-(16-25 yıl) () 4-(25 ve üstü yıl)
3. **Göreviniz:** () 1-Sınıf Öğretmeni () 2-Brans Öğretmeni
4. **Mezuniyet** () 1-Önlisans (Yüksek Okul) () 2-Lisans (Fakülte) () 3-Yüksek Lisans

Bölüm II: Öğrenen Okul Göstergeleri

Faktör	Yeni No	Eski No		Hiç Katılmıyordum (1)	Az Katılmıyordum (2)	Katılıyordum (3)	Tamamen Katılıyordum (4)
A. Kişisel hakimiyet	1	2	Mesleğimi profesyonel olarak yapabilmek için sürekli öğrenme arayışındayım.				
	2	3	Kendimi geliştirmek için mesleğimle ilişkili akademik yayınları takip ederim.				
	3	5	Kurumsal görevler üstlenirken kendime güvenirim.				
	4	6	Hedeflerime ulaşmak için öğrenme ortamlarımdan istifade ederim.				
	5	7	Öğrenme isteğimin bir amacı da kurumsal gelişmeye katkı sağlamaktır.				
	6	10	Kurumsal olarak düzenlenen öğrenme faaliyetlerine isteyerek katılıyorum.				
B. Zihinsel Modeller	7	13	Kurumsal problemlerin çözümü için önerilerimi ifade ederim.				
	8	15	Önyargıları, öğrenme fırsatlarından yararlanmama engel olmamaktadır.				
	9	16	Olaylara çok yönlü bakmayı tercih ederim.				
	10	17	Başkalarının farklı bakış açılarını bir öğrenme fırsatı olarak görürüm.				
	11	20	Kurumsal çözüm arayışlarında önyargılarımdan sıyrılarak sürece katılabilirim.				

C. Paylaşılacak vizyon	12	24	Kurum vizyonumuz, kurumsal varoluşa vurgu yapmaktadır.				
	13	25	Kurumsal vizyonu herkes benimsediği için, paydaşlar vizyonun hayata geçirilmesinde gerekli katkıyı sağlamaktadırlar.				
	14	26	Kurumsal vizyonumuz başarı ölçütleri içerir.				
	15	27	Vizyonumuz sayesinde günlük olaylar kolaylıkla aşılabilmektedir.				
	16	28	Kurumsal vizyonumuz hem bugüne hem de geleceğe yönelik bir anlam taşımaktadır.				
	17	29	Liderler vizyonun hayata geçirilmesi için paydaşlarla yetki paylaşımı yapmaktadırlar.				
	18	30	Vizyonumuz hayata geçirilebilir bir anlam taşımaktadır.				
D. Takım Halinde Öğrenme	19	33	Takım üyeleri birbiri ile diyalog halinde bulunurlar.				
	20	34	Kurulan takımlarda üyeler arasında amaç birliği vardır.				
	21	35	Takım üyeleri birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekilde davranırlar.				
	22	36	Kurumumda bulunan takımlar birbirlerinin öğrenmelerine destek olurlar.				
	23	37	Takımların ve takım üyelerinin görev tanımları net olarak yapılır.				
	24	38	Takım içi diyalog sayesinde üyeler tek başlarına elde edemeyecekleri kavrayışları elde etme imkanına kavuşurlar.				
	25	39	Tartışma ortamları diyaloga çevrilerek üyelere öğrenme fırsatları oluşturulur.				
	26	40	Takımın hedefine ulaşması için takım üyeleri takım vizyonuna uygun hareket ederler.				
E. Sistem Düşüncesi	27	41	Kendimi, kurumsal sistemin bir elemanı olarak görürüm.				
	28	42	Yaptığımız eylemlerin sonucunda problem ortaya çıkıyorsa politikamızı veya eylemimizi değiştirme ihtiyacı hissederim.				
	29	43	Örgüt içerisinde kendimi konumlandıracağım pozisyonun farkındayım.				
	30	44	Kurum çalışanı olarak, bu günün problemlerinin, dünün çözümlerinden kaynaklandığının farkedebilirim.				

Düşünceleriniz:

ÖZGEÇMİŞ

Kadri Süleyman TACAR

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi: 1984

Doğum Yeri :Diyarbakır

Eğitim:

1990-1995 Diyarbakır Yenişehir İlkokulu

1995-1998 Diyarbakır Nevzat Ayaz Anadolu Lisesi

1998-2002 İzmir Konak Anadolu

2002-2006 Afyon Kocatepe Üniversitesi Uşak Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

2012-2014 Yeditepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İş:

2006-2007 İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi Yaşarpaşalı İlköğretim okulu

2007-2008 Şırnak İli Cizre İlçesi İstiklal İlköğretim okulu

2008-2009 İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi Yaşarpaşalı İlköğretim okulu

2010- 2013İstanbul İli Sancaktepe İlçesi Osmangazi İlkokulu

2013- ... İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi Zübeyde Hanım İlkokulu

İletişim

E-posta: kadritacar@gmail.com