

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

YAŞAM BOYU ÖĞRENME MERKEZLERİNDE ÇALIŞAN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN ÖRGÜT ALGISI

Akif GÜNER
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul- 2018

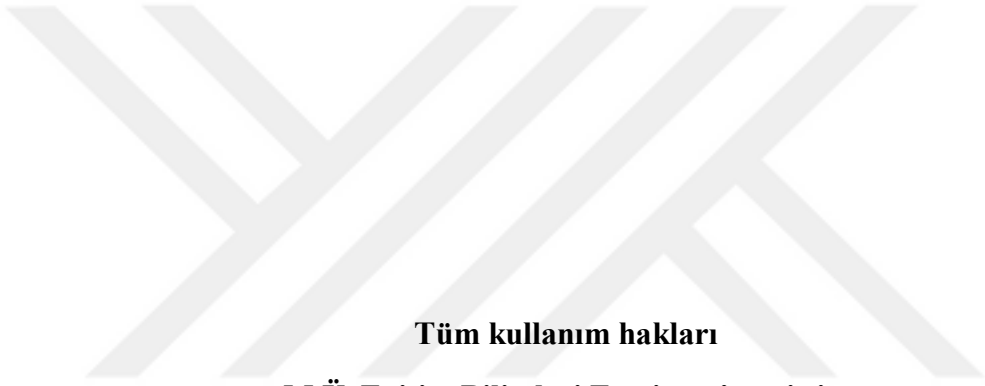
T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

YAŞAM BOYU ÖĞRENME MERKEZLERİNDE ÇALIŞAN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEEN ÖRGÜT ALGISI

Akif GÜNER
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN

İstanbul- 2018



**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.**

© 2018

ONAY

Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Akif GÜNER tarafından hazırlanan “Yaşam Boyu Öğrenme Merkezlerinde Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Algısı” konulu bu çalışma .19./11/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

ADI SOYADI

İMZA

TEZ DANIŞMANI :Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN

.....


JÜRİ ÜYESİ :Dr. Öğr. Üyesi Nermin ÖZCAN

ÖZER


JÜRİ ÜYESİ :Doç. Dr. Süleyman DOĞAN

.....


ÖZGEÇMİŞ

2006 Rize Lisesi'nden mezun olma

2010 Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan mezun olma

2011 Rize Çamlıhemşin Topluca Köyü İlköğretim Okulu'nda Sınıf öğretmeni

2011 İstanbul Sultanbeyli İBB Orhangazi İlköğretim Okulu'nda Sınıf Öğretmeni

2011 Anadolu Üniversitesi Dış Ticaret Bölümü'nden mezun olma

2013 Anadolu Üniversitesi Yerel Yönetimler Bölümü'nden mezun olma

2014 İstanbul Tuzla Tapduk Emre İlkokulu'nda Sınıf Öğretmeni

2015 İstanbul Tuzla Halk Eğitimi Merkezi'nde Müdür Yardımcısı

2015 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı'na giriş

2016 Anadolu Üniversitesi Kamu Yönetimi Bölümü'nden mezun olma

2016 Atatürk Üniversitesi İş Sağlığı ve Güvenliği Bölümü'nden mezun olma

2018 İstanbul Aydın Üniversitesi İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı'ndan mezun olma

2018 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı'ndan mezun olma

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Tuzla Halk Eğitimi Merkezi

E-Posta: akifguner@gmail.com

ÖNSÖZ

Yaşam boyu öğrenme merkezleri eğitim sistemi içinde yaygın eğitim kapsamında önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Bu kurumlarda yetişkin eğitimi verilmektedir. Yetişkin eğitimi tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaşam boyu öğrenme kapsamında ele alınmakta ve önemsenmektedir.

Yaşam boyu eğitim merkezleri değişen koşullara ve imkânlarla göre sürekli kendini yenilemek durumundadır. Öğrenen örgüt kendini sürekli yenileyen ve geliştiren örgüt demektir. Örgüt, bireyler arasındaki bağlantıyı biçimlendiren yapıdır; Bir organizasyonun başarısı bireylerin işlerini öğrenmesi ile ilgilidir. Organizasyonların, personelin yeteneklerini ve verimliliği geliştirmesi için öğrenmeyi desteklemesi gerekir.

Bir öğrenme organizasyonu, çalışanlarının öğrenmesini kolaylaştıracak bir yapıyı gerektirir böylece kuruluş kendini sürekli olarak dönüştürebilir. Öğrenme organizasyonu, günümüz iş ortamında rekabetçi kalmasını sağlamak için günümüzde kuruluşların karşı karşıya kaldığı baskıların bir sonucu olarak geliştiği düşünülebilir. Bu açıdan yaşam boyu öğrenme merkezleri daha çok bireye ulaşmak açtığı kurslarda verimliliği sağlamak için sınıf öğretmenlerinin yeterliklerini artırıcı öğrenme olanakları sunmalıdır. Bu bağlamda araştırmada yaşam boyu öğrenme merkezlerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgüt algısı incelenmiştir.

Tezimin oluşum sürecinde bütün ilgi ve desteğiyle yanımda olan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN'a ve Arş. Gör. Dr. Bülent ÖZDEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman yanımda olan, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen hayat arkadaşım Zeynep GÜNER'e ve canım kızım Ayşe Gülce GÜNER'e minnettarım.

Akif GÜNER

ÖZET

YAŞAM BOYU ÖĞRENME MERKEZLERİNDE ÇALIŞAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN ÖRGÜT ALGISI

Bu araştırmada; yaşam boyu öğrenme merkezlerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgüt algısı belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın evreni 2017–2018 eğitim öğretim yılında İstanbul’da bulunan halk eğitim merkezinde çalışan sınıf öğretmenler evreninde araştırmaya katılan 288 öğretmen örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Öğrenen Okul Ölçeği” (Subaşı, 2010) ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney u testi, t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayarda istatistik programında çözümlenip, manidarlıklar minimum $p < ,05$ düzeyinde sınanmıştır.

Elde edilen bulgular şunlardır: Erkek sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul ölçeği puanlarının kadın sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. 51 yaş ve üzeri olan grup ile tüm gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu ve 51 yaş ve üzeri olan grubun en düşük öğrenen okul ölçeği puanlarına sahip olduğu görülmüştür. En yüksek öğrenen okul ölçeği puanının ise 30-40 arasındaki grubun olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenen okul ölçeği puanlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında kişisel hakimiyet alt boyutu dışında toplam ölçek ile diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anlamlı farklılığın olduğu kişisel hakimiyet alt boyutunda lisans mezunları yüksek lisans mezunlarına göre daha yüksek öğrenen okul ölçeği puanına sahip olduğu görülmüştür. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların en düşük öğrenen okul ölçeği puanlarına sahip olduğu görülmüştür. En yüksek öğrenen okul ölçeği puanının ise 11-15 yıl arasında kıdeme sahip olan grubun olduğu tespit edilmiştir. 0-5 yıl kıdeme sahip olanlar ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar arasında olduğu 0-5 yıl kıdeme sahip olanların en düşük öğrenen okul ölçeği puanlarına sahip olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar bağlamında öğrenen bir örgütte iletişim ve koordinasyon önemlidir. Yaşam boyu öğrenme merkezlerinde öğretmenler arası iletişimin sağlanması açısından düzenli toplantıların yapılması insanların işlerini yapabilmeleri için kullanılan genel pratik yöntemlerin bu toplantılarda aktarılması yararlı olabilir.

Sistemler entegre değilse öğrenme veya paylaşma platformu yoktur. Öğrenen okul için çalışanlar arası koordinasyonun sağlanması yararlı olabilir. İnsanların kendini özgür hissettiği ortamlarda daha yaratıcı olma eğilimindedirler. Çalışma ortamında güven duygusu, kurum kültürünün analizi, çalışanların desteklenmesi ve insan kaynakları politikaları aracılığıyla oluşturulabilir. İletişim mekanizmaları ve araçları da nasıl, nerede ve neyin paylaşıldığını ve tartışılacağını belirleyebilir. Öğrenme için iletişimin güçlendirilmesi yararlı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Örgüt, Öğrenen Örgüt, Yaşam Boyu Öğrenme, Yaşam Boyu Öğrenme Merkezi

ABSTRACT

LEARNING ORGANISATION PERCEPTION OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS WORKING AT LIFE LONG LEARNING CENTERS

The purpose of this study was to determine learning perception of primary teachers working in lifelong learning centers. The screening model was used in this study. The study sample consisted of 288 teachers , attending the working- primary teachers at public education in İstanbul in 2017-2018. Data collection instruments used in the study were “Learning School Scale Form (Subaşı, 2010) and“ Personal Information Form”. Mann Whitney u test, t test and one-way analysis of variance were used to analyze the data. The data obtained were analyzed in the statistical program on the computer and the significance values were tested at the minimum $p < .05$ level.

It was found that the learner school scale scores of the male primary teachers were higher than the female classroom teachers. Results of Learner School Scale analysis revealed that the 51 age and over have significantly explained with all other groups and The 51-year-old and over group had the lowest learning school scale scores. It was found that the highest school scale scores were between 30-40 ages. A diversity dominant individual lower dimension and total scale could not be significant differences. Moreover, it is not significant differences between Undergraduate degrees and master degrees. It was observed that those who have 16 years or more had the lowest ‘Learner School Scale’. It was determined that the highest learning school scale score was between the ages of 11-15 years. It has been observed that those who have 0-5 years seniority and 6-10 years and 11-15 years seniority have the lowest learning school scale scores.

In the context of these results, communication and coordination in a learning organization is important. It may be helpful to conduct regular meetings in order to ensure inter-teacher communication in Lifelong learning centers to extract useful general practical methods.If the systems are not integrated, there is no learning or sharing platform. It may be useful to provide inter-employee coordination for the learning school. People tend to be more creative in environments where they feel

free. Human resources policies can create Confidence in working environment, analysis of corporate culture, support of employees. Communication mechanisms and tools can also determine how, where and what is shared and discussed. It may be helpful to strengthen communication for learning.

Keywords: Learning, Organization, Learning Organization, Lifelong Learning, Lifelong Learning Center



İÇİNDEKİLER

Sayfa Numarası

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR.....	xii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Amaç.....	3
1.3. Önem	4
1.4. Sınırlıklar	5
1.5. Sayılıtlar	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II: ALAN YAZIN	7
2.1. Öğrenme	7
2.2. Hayat Boyu Öğrenme Kavramı	8
2.2.1. Türkiye'de Halk Eğitimi Gerektiren Nedenler	9
2.2.2. Türkiye'de Halk Eğitiminin Hukuki Dayanakları.....	10
2.3. Yetişkin Eğitimi Kurumları.....	11
2.3.1. Temel İşlevi Yetişkin Eğitimi Olan Kurumlar	11
2.3.1.2. Bir Yan İşlev Olarak Yetişkin Eğitimi Uygulayan Kurumlar	12

2.3.1.3. Halk Eğitimin Kurslarının Türleri	13
2.4. Öğrenen Örgüt	13
2.4.1. Örgütsel Öğrenme Çeşitleri	16
2.4.1.1. Tek etaplı öğrenme	17
2.4.1.2. Çift etaplı öğrenme	17
2.4.1.3. Öğrenmeyi öğrenme	17
2.5. Öğrenen Örgüt Modeli	18
2.5.1. Öğrenen Örgüt ve Performans	21
2.5.2. Öğrenen Örgütün Süreçleri	22
2.5.3. Öğrenen Örgütün Özellikleri	23
2.5.4. Öğrenmeyi Destekleyen Örgüt Yapısı	25
2.5.4.1. Bilgi Paylaşımı	26
2.5.4.2. Mentorluk	27
2.5.4.3. Güçlendirme	28
2.5.4.4. Kariyer Planlanma Ve Geliştirme	29
2.5.4.5. Çalışma Koşulları	30
2.5.5. Bireysel Faktörler	31
2.5.5.1. Kişilik	31
2.5.5.2. Özyeterlik	31
2.5.5.3. Politik Beceriler	32
2.5.5.4. Özerklik	32
2.5.5.5. Kendini Ayarlama	33
2.5.5.6. Çalışan-Örgüt Uyumu	33
2.5.6. Öğrenen Okul	34
2.5.6.1. Yöneticiler	34
2.6. İlgili Araştırmalar	36

BÖLÜM III: YÖNTEM	40
3.1. Araştırmanın Modeli.....	40
3.2. Evren ve Örneklemi.....	40
3.3. Veri Toplama Araçları.....	41
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	41
3.3.2. Öğrenen Okul Ölçeği.....	42
3.4. Verilerin Toplanması.....	43
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	44
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	45
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Okul Ölçeği Puanları	45
4.2. Sınıf Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrenen Okul Ölçeği Puanları.....	45
4.3. Sınıf Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğrenen Okul Ölçeği Puanları	46
4.4. Sınıf Öğretmenlerin Öğrenimlerine Göre Öğrenen Okul Ölçeği Puanları	50
4.5. Sınıf Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öğrenen Okul Ölçeği Puanları	51
BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	55
5.1. Sonuç ve Tartışma	55
5.2. Öneriler.....	60
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	60
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	62
KAYNAKÇA.....	63
EKLER	71

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	41
Tablo 3.2. Öğrenen Okul Ölçeği İstatistik Değerleri	42
Tablo 3.3. Öğrenen Okul Ölçeği Alt Boyutları	43
Tablo 4.1. Öğrenen Okul Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri	45
Tablo 4.2. Öğrenen Okul Ölçeği Puanları Cinsiyetlerine Göre t Testi Sonuçları	46
Tablo 4.3. Öğrenen Okul Ölçeği Puanları Yaşlarına Göre t Testi Sonuçları	46
Tablo 4.4. Yaşa Göre Öğrenen Okul Ölçeği Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4.5. Öğrenen Okul Ölçeği Puanları Öğrenimlerine Göre t Testi Sonuçları	50
Tablo 4.6. Öğrenen Okul Ölçeği Puanları Kıdemlerine Göre t Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4.7. Kıdeme Göre Öğrenen Okul Ölçeği Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	52

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS : (Statistic Packets For Social Sciences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi

Akt : Aktaran

ev : Çeviren

Ed : Editör

sf : Sayfa

vd : Ve Diğerleri

BÖLÜM I: GİRİŞ

Teknolojinin hızla gelişmesi beraberinde ekonomik, siyasal, toplumsal ve kültürel alanlarında gelişimini etkilemiştir. Yaşam standartları değişmiş öğrenmenin ve kişisel gelişimin önemi artmıştır. Benzer şekilde çalışma biçimlerinde de değişimler olmuştur. Bu durum sürekli gelişimi yaşam boyu öğrenme anlayışını zorunlu kılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme tüm dünyada büyük ilgi görmeye başlamış ve yeni bin yılda insanların aradığı bir unsur olmuştur. Gün geçtikçe artan yeni bilgidен dolayı öğrenmenin sürekliliği giderek zorlaşmaktadır. Günümüzde bilgi toplumunda gereken yeterlik, daha önceki yıllara göre çok daha hızlı bir şekilde artan bilgileri takip edebilme ve bu bilgileri daha etkili bir şekilde kullanabilme yeteneğini geliştirmektir (Demirel, 2009, s.133).

Örgün eğitim sisteminden yararlanamayanların eğitimsiz kalma riski, ülkelerin kendi eğitim sistemlerini sorgulama ve yeniden yapılandırma sürecini hızlandırmıştır. 1970’li yıllarda itibaren okul ve okul dışı eğitimi hayat boyu eğitim kavramı içinde bütünleştirme ve eğitim fırsatlarının eğitimin her düzeyinde, hiç okula gitmemiş ya da herhangi bir düzeyinden ayrılmış olan yetişkin nüfusa ulaştırılma çabaları, kurumların yapılarında yeniden düzenleme arayışlarını yoğunlaştırmıştır. Yapılan tüm yargı, değerlendirme eleştirilerde, örgün eğitimin bireylere hayatı boyunca ihtiyaç duyacakları bilgi ve beceriyi kazandırmaya yeterli olmayacağı görüşünde birleşmiştir (Yıldırım, 2009). Öğrenmeyi öğrenme, birçok bağlamda bilgi toplumunun başarısında olması gerekli becerilerin arasındadır. Öğrenmek başarının anahtarıdır. Bunun ilk adımı öğrenmeyi öğrenmeden geçmektedir. Bu sebepten gerek örgün eğitimde gerekse yaygın eğitimde öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandırılmaya çalışılmalıdır. Hayat boyu öğrenme bu becerinin kazandırılması ile teşvik edilmiş olacak ve öğrenme faaliyetleri zevk alınır hale gelecektir (Demirel, 2009, s.133).

Becerinin bilginin yeni koşullara uyum sağlamanın iş piyasasında ve yeni yaşam koşullarında önemi her geçen gün artmış etkili ve verimli olmanın neredeyse ön koşulu sürekli gelişim olmuştur. Çünkü bilişimin öncü olduğu bu çağ hizmet ve mal üretiminde çalışanların niteliklerini artırmalarını gerekli (HBÖSB, 2009, s. 1). Türkiye’deki

yetişkin eğitimi araştırmacılarının daha çok ihtiyaçların ve durumun saptandığı araştırmalara yöneldikleri tespit edilmiştir (Yıldız, 2004, s.23). Bu çalışmanın amacı yaşam boyu eğitim merkezlerinde çalışanların öğrenen örgüt algısı belirlemektir.

1.1. Problem Durumu

Örgütlerin, teknolojik gelişmelere ayak uydurması, rekabet ortamında ayakta kalması hizmet üretimindeki sürekli kalite ve müşteri güvenini sağlaması, kendisini sürekli geliştirmesi ile mümkün olabilir. Bunun için örgütler geleneksel yapılarında değişikliğe gitmek durumundadırlar. Bilgiye ulaşma yolları, bilginin işlenmesi çalışanları izlenmesi ve değerlendirmesi gerektiğinde yeniden yapılanması gerekmektedir. Öğrenme yollarını açık tutan ve bunu ilke edinen örgütler hizmet kalitesini sürekli kılacak amaçlarını daha çabuk gerçekleştirecektir (Bozkurt, 2003, s.43). Küreselleşmenin hızlandırdığı değişim örgütlerin ayakta kalmasını kendisini yenilemesi ve geliştirmesine koşuluna bağlamıştır (Bakan ve Karayılan, 2011: 39). Örgütlerin bu zorunlu gelişim ve dönüşüm ilkesine uymaması durumunda verimsizliğe düşmesi kaçınılmaz bir durum olarak düşünülebilir.

Örgütlerin belirlenen amaçlar doğrultusunda yaşamlarını devam ettirebilmelerinde ve buldukları koşullara uyum sağlayabilmelerinde bilgi ve öğrenme büyük önem taşımaktadır. Öğrenme olmadığı takdirde, istenen yönde değişimler yüzeysel olarak kalır (Aksu, 2013). Örgütsel öğrenme için bireysel öğrenme büyük önem taşımaktadır. Örgütlerin öğrenmesi bireylerin öğrenmesine bağlıdır. Bireysel öğrenme, örgütün öğrenmesini garanti etmez. Ancak bireysel öğrenmenin gerçekleşmemiş olması örgütsel öğrenmeyi engeller (Selge, 2007, s.155). Öğrenmeyi öğrenme ve öğrenen örgüt gibi kavramlar is dünyasında olduğu kadar eğitim dünyasında da sürekli gündemdedir. Öğrenen örgüt; bilgiyi yaratan, bilgi edinen, bilgiyi aktaran, kavrayışları yansıtan, davranış değiştirme becerisine sahip olan örgüt olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2002, s.12). Böylesi bir örgüt, “insanların arzu ettikleri sonuçları yaratmak için kapasitelerini sürekli olarak genişlettikleri, yeni ve genişlemeci düşünce kalıplarının beslendiği, kolektif arzunun serbest bırakıldığı ve insanların sürekli olarak bütünlüğü görmeyi öğrendikleri bir yerdir(Selge, 2007).Bilgi çağının yaşandığı günümüzde örgütler, toplumsal, ekonomik, sosyal ve kültürel değişimin etkisi ile dinamik bir şekilde faaliyetlerini sürdürmek ve varlıklarını korumak zorundadırlar. Hızlı gerçekleşen

değişimler ve bilgi çağının getirdikleri, işletmelerin kapasitesine ve faaliyet alanlarına bakmaksızın bütün örgütleri etkilemektedir. Günümüzde her zamankinden farklı öğrenen örgütlerin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla varlıklarının ve faaliyetlerinin yaşam sürelerini uzatmak isteyen örgütlerin çıkış yollarından biri de öğrenen örgüt algıları geliştirebilmeleridir (Seçkin, 2015, s. 69).

Bu bağlamda çocukların olduğu gibi yetişkinlerin de kendini geliştirmesi gerekmektedir. Öğrenmeyi öğrenme ve araştırma becerileri ile donatılması önemli hale gelmiştir (Demirel, 2009, s.134).Öğrenen bir eğitim kurumu yeniliği ve değişimi ilke edinmiş bir merkez demektir. Kurumların kendini sürekli yenilemesi demek çalışanların öğrenmeye istekli olması demektir. Yenilik ve değişim bu öğrenmeye istekli çalışanlar sayesinde gerçekleşecek öğrenen örgüte dönüşüm söz konusu olabilecektir (Çalık, 2003, s. 123). Küreselleşme olgusunun yoğun bir biçimde hissedildiği günümüzde, kurumlar önemli fırsat ve tehditlerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Diğer işletmeler gibi kamu kurum ve kuruluşları da ne kadar başarılı olurlarsa olsunlar, yönetim faaliyetlerinde meydana gelen beklenmedik bir gelişme bütün yönetim sistemini etkileyebilmektedir. Dolayısıyla kamu kurum ve kuruluşları için örgütsel bütünleşmeyi sağlayan ve üzerinde durulması gereken en temel unsur, bilginin alan ve süreklilik kazanmasının sağlanmasıdır. İyi oluşturulmuş eğitim planları ile öğretmenlerin desteklenmesi, bilgi birikimi sağlamak ve sürekli gelişen bireyler yaratılmasını sağlayabilmek için sürekli eğitimle desteklenmelidir.

Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmacılarının daha çok ihtiyaç ve durum saptayan değerlendirme araştırmalarına yöneldikleri tespit edilmiştir (Yıldız, 2004, s.24). Yaşam boyu öğrenme sürekli öğrenmeyi ve becerileri geliştirmeyi destekler. Ayrıca bu beceri ve stratejilerin kullanılmasını sürdürmek önemlidir. Bu kapsamda araştırmada yaşam boyu eğitim merkezlerinin öğrenen örgüt açısından değerlendirilmesi ana problemi oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı yaşam boyu eğitim merkezlerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgüt algısını belirlemektir. Araştırmanın problem cümlesi “Yaşam boyu

eğitim merkezlerinde çalışan sınıf rretmenlerinin öğrenen örgüt algısı nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Alt problemler ise şunlardır:

- 1.Yaşam boyu eğitim merkezlerinde çalışan sınıf rretmenlerinin öğrenen örgüt leği puanları ne düzeydedir?
2. Yaşam boyu eğitim merkezlerinde çalışan sınıf rretmenlerinin öğrenen örgüt leği puanları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Yaşam boyu eğitim merkezlerinde çalışan sınıf rretmenlerinin öğrenen örgüt leği puanları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Yaşam boyu eğitim merkezlerinde çalışan sınıf rretmenlerinin öğrenen örgüt leği puanları görevlerine/unvanlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Yaşam boyu eğitim merkezlerinde çalışan sınıf rretmenlerinin öğrenen örgüt leği puanları mezuniyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. nem

Gelişmesini tamamlamış bir toplumun sürekli eğitimi ne çıkardığı bir olgu olarak karşımızda durmaktadır. Bu toplumlarda öğrenmenin bir zevk olduğu kabul edilmiş zmsenmiştir. Eğitim sürekli hale gelmiş, sadece okullarla sınırlandırılmamıştır. Toplumsal bilincin oluşması ile bireyler üretime daha nitelikli katılım göstermişlerdir (Demirel, 2009, s.134). Yetişkin eğitimi tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaşam boyu öğrenme kapsamında ele alınmakta ve önemsenmektedir. Yaşam boyu eğitim merkezleri, değişen koşullara ve imknlara göre sürekli kendini yenilemek durumundadır. Bu merkezlerde çalışanların düşünceleri doğrultusunda öğrenen örgüt yapıları değerlendirilmeye çalışılmış olacaktır. Öğrenen rgt kendini sürekli yenileyen ve geliştiren örgüt demektir. Bu bağlamda araştırma bu merkezlerinin mevcut durum hakkında ipuçları vereceği umulmaktadır. Bu açıdan da sonuçların yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulguları ile çalışan sınıf rretmenlerinin öğrenen örgüt algılarının ne düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar değerlendirilmiş uygulayıcılara öğrenme ve değişimin sürekli kılınması ve geliştirilmesi için öneriler getirilmiştir. Bu açıdan araştırma bulgularının önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4.Sınırlıklar

1.Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı İstanbul ilindeki halk eğitimi merkezlerinde çalışan sınıf öğretmenler ile sınırlıdır.

2. Araştırma ölçeklerden elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

1.5. Sayıtlar

1. Katılımcıların, ölçme araçlarına objektif, samimi ve doğru cevaplar verdiği,

2. Seçilen örneklem araştırmanın yapısına uygundur.

1.6.Tanımlar

Yaşam Boyu Eğitim: Eğitimin çocuklukla başlayan sürekli eğitim yaşantısının başlangıç evresi ile sınırlandırılmış ilk ve son bir deneyim olmadığı, tersine ömür boyu süren bir deneyim olması gerektiği anlayışıdır. Yaşam boyu eğitim, bireyin hem maksatlı, hem de rastlantısal öğrenme yaşantılarını kapsar (UNESCO, 1985).

Sürekli Eğitim: Zorunlu eğitim sonrasında mesleki ya da genel, tam ya da yarı-zamanlı olarak düzenlenmiş tüm öğrenme olanaklarına sürekli eğitim denilmektedir (Duman, 1999).

Yaygın Eğitim: Örgün eğitim dışında kalmış kişilere ihtiyaç duyulan eğitimleri vermektir (MEB, 2006).

Örgün Eğitim: İlk ve orta dereceli okullarda, üniversitelerde, tam zamanlı teknik eğitim ile yüksek öğretim uzmanlık dallarına göre düzenlenen eğitimdir (UNESCO, 1985).

Kurs: Halk eğitimi merkezlerinde ücretsiz olarak düzenlenen genel veya meslek ve beceri kazandırmak için açılan kurslardır (MEB, 2010).

Öğrenen Örgüt: Örgütün sürekli yenileşme, deneyimlerinden ders alma, öğrenmeyi destekleme yeni durumlara uyum sağlama dinamik yapıyı kurma gibi özelliklerin bulunması durumudur (Özden, 2008, s.121).

Örgütsel Öğrenme: Çalışanların örgütsel deneyimden yararlanarak bilgiye ulaşma, değerlendirme ve kendini yenilemeye yönelik örgütsel bir süreçlerdir (Mete, 2007, s. 52).



BÖLÜM II: ALAN YAZIN

Bu bölümde öğrenme, hayat boyu öğrenme, öğrenen örgüt kavramları ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Öğrenme

Öğrenme doğumda başlayan ve ölüme kadar devam eden sürekli bir süreç olduğu kabul edilmektedir; yeni durumlarla başa çıkmak ve ilişkiler geliştirmek için deneyimlerimizi kullandığımız süreçtir. Bir çok öğrenme hayatımız boyunca rastgele, yeni deneyimlerden, bilgi edinmekten ve algılarımızdan, örneğin: bir gazeteyi okumaktan veya bir haber yayını izlemekten, bir arkadaş ya da meslektaşım ile konuşmaktan, toplantılara katılmaktan ve beklenmedik deneyimlerden meydana gelebilir. Öğrenme, düşünmekten çok daha fazlasını içerir: bütün kişiliği içerir; duyular, duygular, sezgi, inançlar, değerler ve irade. Eğer öğrenme isteği yoksa öğrenmede verim mümkün değildir. Eğer öğrenme yaşantıda bir fark yaratmazsa, bilincimizden akan rastgele fikirler olmanın ötesinde bir anlam ifade etmez. Öğrenmenin bazı kişisel gereksinimlerini karşılaması ve bu tür ihtiyaçları tanıması ve tanımlanması, öğrenmenin değerli ve başarılı olup olmadığını değerlendirmemizi sağlar. Öğrenme duyularla gerçekleşir. Öğrenme ortamlarında duyuların açık tutulması dikkatin yoğunlaştırılması öğrenmeyi kolaylaştırır (HBÖSB, 2009, s. 4).

Öğrenme, örgüt üyelerinin çalıştıkları ortam içinde birçok eylemi daha iyi görmelerine, anlamalarına, etraflarında olan yenilikleri ve değişimleri fark etmelerine yardımcı olur. Bu durumda örgüt üyeleri, örgütsel öğrenme ortamının da etkisi altında kalarak, örgütün değer yargıları, normları ve örgütsel davranış şekillerine daha kolay uyum sağlayabilirler (Eren, 2015, s. 404). Öğrenme, deneyim sonucunda ortaya çıkan ve daha iyi performans ve gelecekteki öğrenme potansiyeli olan bir değişime yol açan bir süreçtir. Öğrenme bireyin, sezgisel ve bilişsel süreçlerle çevresi ile ilgili olarak biriktirdiği, yeni bilgileri ve uyarıları algıladığı, olaylar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları görebildiği ve bunları özümseyerek davranışlarına yansıttığı bir süreçtir (Koçel, 2014, s. 495).

Hayat boyu öğrenme çevremizdeki dünyayı anlamamızı geliştirebilir, daha fazla ve daha iyi fırsatlar sağlayabilir ve yaşam kalitemizi geliştirebilir. Hayat boyu öğrenenler öğrenmek istedikleri için gelişmeye ve gelişmeye motive olurlar. Bu öğrenme teknolojinin gelişmesi rekabet ortamının artması ve nitelikli istihdam taleplerinin olması gibi nedenlerle günümüzde çok önemli görülmüştür (HBÖSB, 2009, s. 4). Bunun için yetişkine örgün eğitim sisteminden farklı bir eğitim anlayışıyla, yetişkinin kendine has öğrenme özelliklerini dikkate alan bir eğitim sunulmalıdır (Ural, 2007, s.45).

Örgütlerin en dinamik unsuru olan bireylerin öğrenme ihtiyacı, onların yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli olan temel ihtiyaçlarını karşılama arzusundan kaynaklanır. Örgütlerin öğrenme ihtiyacı ise örgüt çevresindeki sürekli ve hızlı değişimlerden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle örgütlerin stratejik amaçları gerçekleştirmek için çalışması, teknolojik ve yapısal olarak bu değişimlere ayak uydurması zorunludur (Öneren, 2008, s. 163).

2.2. Hayat Boyu Öğrenme Kavramı

Öğrenme kavramı yüksek öğretimde öğretimle ilgili tartışmalarda rutin olarak kullanılır, bu nedenle, öğrenme hakkında konuştuğumuzda neye atıfta bulunduğumuzu açıklığa kavuşturmak önemlidir. Eğitim araştırmacıları, öğrenmenin ezberden ve bilgi hatırlamadan çok daha derin olduğu konusunda hemfikirler. Derin ve uzun süreli öğrenme, yeni ve farklı bilgi, bağımsız ve eleştirel düşünme ve bilgiyi yeni ve farklı bağlamlara aktarma yeteneği arasında fikirlerin anlaşılması, fikirlerin ilişkilendirilmesi ve bağlantılar kurmayı içerir. Hayat boyu öğrenme; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katılan her türlü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır. (HBÖSB, 2009, s. 7). Yaşam boyu öğrenme, günümüzde okul dahil yaşam boyunca süren öğrenme yaklaşımı anlamında kullanılmaktadır. Avrupa Komisyonu'nun 21 Kasım 2001 tarihinde kabul ettiği "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenim Alanını Gerçekleştirme Tebliği"nde, yaşam boyu öğrenme, "Bilgi, beceri ve yeterliliği arttırmak amacıyla, kişisel, toplumsal ve istihdam perspektiflerinde yaşam boyu süren tüm öğrenim aktiviteleri" olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2009, s.134).

Hayat boyu öğrenim, eğitim kurslarına kayıt yaptırmak veya bir kişinin kendi isteğiyle ilgili bir konuyu araştırmak için gönüllü bir kararı ifade eder. Bu terim, özellikle üniversite mezunu olan veya işgücüne girmiş olanlara uygulanabiliyor gibi görünmekle

birlikte, yaşam boyu öğrenim, yaş veya eğitim düzeyi ne olursa olsun herkes için hayati önem taşımaktadır. Yaşam boyu öğrenenler alınan kurslar ve aktiviteler bir çeşit sertifika, lisans veya bir dereceye kadar çıkabilir ancak bu nihai amaç değildir. Hayat boyu öğrenme ile, hedefler çok net olmayabilir. Hayat boyu öğrenenler kendilerini daha fazla bilgi ve kendini geliştirme isteğiyle motive etmeye eğilimlidirler veya akıllarında kariyer özelemleri olabilirler (HBÖSB, 2009, s. 7). Yıldırım (2009)' a göre günümüzde artık halk eğitimi deyince sadece okuma-yazma öğrenmeyi anlamak mümkün değildir. Akla gelebilecek her türlü hobi ve zevk uğraşından estetik çalışmalara, her türlü mesleki gelişim programlarından ikinci hatta üçüncü yabancı dili öğrenmeye kadar her türlü eğitim bu alana girmektedir.

Son yıllardaki hızlı değişimle beraber sürekli bir eğitim zorunluluk haline gelmiştir. Eğitim süreci sadece örgün eğitimle sınırlandırılmaz. Değişen şartlara uyum sağlayabilmek için hayat boyu sürecek gelişimi destekleyici çalışmalar yapılmak zorundadır (HBÖSB, 2009, s.7). Yaşam boyu öğrenmede sorumluluk kişiye aittir (Akbaş ve Özdemir, 2002). Yaşam boyu eğitim, eğitim sisteminin tüm potansiyeli geliştirmeyi amaçlayan genel bir düzenlemedir (Demirel, 2009, s.133).

Öğrenme, canlı organizmalarda kalıcı kapasite değişimine yol açan ve sadece yaşlanmanın biyolojik olgunlaşmasıyla ilgili olmayan herhangi bir süreçtir. Öğrenme deneyimleri tam anlamıyla beyni şekillendirir. Bu yüzden, yeteneklerimizin sabit olmadığını, sürekli geliştiğini bilmek önemlidir kişinin kendi öğrenmesini ve düşünmesini kendi kendine düzenleme yeteneği, uyarlanabilir yeterliliğin önemli bir parçasıdır (Balay, 2004, s.67). Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, eğitimin içeriğinde ve perspektifinde önemli bir takım yeniliklere de yer vermektedir (Demirel, 2009, s.134).

2.2.1. Türkiye'de Halk Eğitimi Gerektiren Nedenler

Türkiye'de hayat boyu öğrenme geçmişe dayanmaktadır. Yapılandırılmış olmasa da toplumsal olarak öğrenme teşvik edilmiş sivil toplum aracılığıyla usta çırak ilişkisi içinde eğitimler verilmiştir. Günümüzde ise hayat boyu öğrenme yapılandırılmış şekilde verilmektedir. İstihdam piyasasının ihtiyaçlarına göre kurslar düzenlenmektedir. Kişisel merak olan alanlarda da benzer kurslar açılabilir (HBÖSB, 2009, s.7). Halk eğitimi örgün eğitimin dışındaki bireylere ulaşmayı hedefler. Bu eğitimin örgün

eğitimden farkı hemen lazım olacak bilgileri verme özelliğidir. Hayat boyu öğrenmenin değişen işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamada önemli faktörlerden biridir (Doğan, 2008, s.65). Örgün eğitim yoluyla bireylere belli dönemlerde bilgi ve beceri kazandırılmaktadır. Örgün eğitimden sonra bireylere yeni davranışların kazanması ise ancak halk eğitimi ile gerçekleştirilebilir (Celep, 2003, s.53).

2.2.2. Türkiye’de Halk Eğitiminin Hukuki Dayanakları

Halk eğitiminde yasal gelişmelerden en önemlilerinden biri, günümüzdeki yapıyı belirleyen Halk Terbiyesi Şubesi'nin 1960 yılında değişime uğrayarak Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'ne çevrilmesiyle olmuştur (Celep, 2003, s.54). Bu müdürlük bu zamana gelene kadar isim, bağlı olduğu kurum ve örgütsel yapısında çeşitli değişiklikler geçirmiştir. 1983 yılında Çıraklık ve Yaygın Eğitim Müdürlüğü adını almıştır. Şimdi kamu hizmeti niteliğindeki halk eğitim kursları 2010 yılındaki değişiklikle Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak hizmet vermektedir.

MEB tarafından en son 21. 05. 2010 tarihinde yayınlanan yönetmelik halk eğitimle ilgili düzenlemeleri kapsamıştır (MEB, 2010). Bunlardan başka halk eğitiminin hukuki ve bilimsel dayanakları şu şekilde sıralanabilir;

-T. C. Anayasası

-3797 sayılı kanun

-2841 sayılı okur yazarlık kanunu

-3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu

-657 sayılı Devlet Memurları Kanunu

-Bazı Bakanlık, Kurum ve Kuruluşların Kuruluş, Teşkilat ve Görevlerine Dair Kanun ve Kanun Hükmündeki Kararnameler.

-Hükümet Programları

-İcra Planları

-Yönetmelikler

-Komisyon Raporları

-M.E. Şuraları

-D.P.T Kalkınma Planlarıdır (Yıldırım, 2009).

Günümüze gelene kadar halk eğitimi; çeşitli Milli Eğitim Şuraları'nda ve Kalkınma Planları'nda ele alınmış, alınan kararlarla daha da geliştirilmeye ve yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır.

2.3. Yetişkin Eğitimi Kurumları

Yukarıda sayılan yetişkin eğitimi uygulamalarının dışında pek çok eğitim uygulaması vardır ve çok çeşitli yetişkin eğitimi uygulamalarını tek tek belirtmek yerine bu çalışmada toplumun, ailenin ve bireyin istek ve gereksinimlerine göre uygulanan yetişkin eğitimi çalışmaları ele alınacaktır. Çok çeşitli konulardaki yetişkin eğitimi "nerelerde yapılıyor?" sorusunun yanıtı da çeşitlilik gösterir. Yetişkin eğitimi uygulamaları yapan kurumları işlevlerine ve statülerine göre "temel işlevleri yetişkin eğitimi olan" ve "yan bir işlev olarak yetişkin eğitimi uygulayan" kurumlar olarak şöyle sıralayabiliriz (Yetişkin Eğitimi Sempozyumu, 2007).

2.3.1. Temel İşlevi Yetişkin Eğitimi Olan Kurumlar

Yetişkinlere yönelik, değişen süre, konu ve düzeylerde eğitim/seminer/kurs/program hazırlayan ve temel işlevi yetişkinlere eğitim vermek olan özel, devlet ve sivil/gönüllü kurumlar bu grupta sayılabilir:

Özel Kurumlar: Eğitim Merkezleri (Sanat tarihi, kişisel gelişim, felsefe gibi çok çeşitli konularda seminer/ders veren merkezler) Eğitim Danışmanlık Şirketleri, (Bilgisayar, yabancı dil, moda-stilistik eğitimi verenler gibi).

Devlet Kurumları: Milli Eğitim Bakanlığı, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, Halk Eğitimi Merkezleri, Çıraklık Eğitimi Merkezleri, Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri, Pratik Sanat Okulları ve Enstitüler (Olgunlaşma Enstitüsü gibi),

Sivil/Gönüllü Kurumlar: Sivil Toplum Kuruluşları; Vakıf, Dernek, Gönüllü Kuruluşlar (Anne-Çocuk Eğitimi Vakfı, Tüketici Eğitimi Derneği gibi)

2.3.1.2. Bir Yan İşlev Olarak Yetişkin Eğitimi Uygulayan Kurumlar

Faaliyet gösterdikleri ana çalışma alanları dışında, bazı yetişkin eğitimi uygulamaları bulunan kurumlardır. Bunlar arasında çalışanlarının sürekli hizmet içi eğitimlerini sağlama, topluma yararlı olma, sosyal sorumluluk bilinciyle hareket etme gibi değişik amaç ve sorumlulukla çeşitli yetişkin eğitimi programlarını bir yan işlev olarak sunan, hazırlanmasına katkıda bulunan özel, devlet, yerel yönetim ve sivil/gönüllü kurumlar sayılabilir:

Özel Kurumlar: Ticari kurumların kendi personellerine eğitim veren eğitim bölümleri (Hizmet-içi eğitim, oryantasyon programları, bazı toplum yararına eğitim projeleri, sponsorluk veya halkla ilişkiler çalışmaları gibi). Vakıf Üniversiteleri (Hizmet-içi eğitim programları, kongre, seminer çalışmaları, toplumsal projeler, sürekli eğitim merkezlerinde yetişkinlere sunulan eğitim programları gibi).

Televizyon ve radyoların bazı eğitim programları, çalışmaları Sanat merkezleri ve galerilerin bazı eğitim çalışmaları Müzelerin eğitim çalışmaları

Devlet Kurumları: Kamu İktisadi Teşekkülleri (Hizmet-içi eğitim programları gibi) Bakanlıklar: (Sağlık, Tarım,Orman, Kültür, Ulaştırma, Milli Savunma gibi çeşitli bakanlıkların hizmet-içi eğitim programları ve toplum yararına sunulan yetişkine yönelik çeşitli eğitim programları gibi)

Enstitüler/Merkezler: (Türkiye Standartlar Enstitüsü, Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsü, Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü, Sınai Eğitim ve Geliştirme Merkezi gibi kuruluşların hizmet-içi eğitim programları ve toplum yararına sunulan yetişkine yönelik çeşitli eğitim programları gibi)

Üniversitelerde düzenlenen kongre, konferans, panel gibi etkinlikler; üniversitelerin yetişkin eğitimine yönelik projeleri, Sürekli Eğitim Merkezleri (Marmara Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi-MÜSEM ve Boğaziçi Üniversitesi Yaşam boyu Eğitim Merkezi-BÜYEM gibi) ve mezunlar derneğinin bazı çalışmaları gibi

Yerel Yönetimler: Çalışanlarına yönelik her türlü hizmet-içi eğitim programları ve halka yönelik çeşitli toplum, çevre, yardım, sağlık, spor, kültür, meslek, boş vakit eğitimi, program ve projeleri gibi.

Sivil/Gönüllü Kurumlar: Sivil Toplum kuruluşları; Vakıf, Dernek, Gönüllü Kuruluş, Sendika, Kooperatifler (Tema, Türk Anneler Derneği, Akut, Doğal Hayatı Koruma Derneği, Türk Tarih Vakfı gibi kuruluşların hizmet-içi eğitim programları ve toplum yararına sunulan yetişkine yönelik çeşitli eğitim program ve projeleri gibi);(Yetişkin Eğitimi Sempozyumu, 2007).

2.3.1.3. Halk Eğitimin Kurslarının Türleri

Halk eğitimi hizmetleri; hedef gurupların ve bu gurupların gereksinimlerinin farklılığı nedeni ile içerik olarak çok farklı alanları içerir. Bu alanlar değişik kaynaklarda farklı şekillerde ele alınmıştır. Ancak en detaylı olarak hizmet alanları şu şekilde sıralanabilir(Celep, 2003);

- Temel eğitim
- Genel kültür
- Demokrasi ve yurttaşlık eğitimi
- Ev yönetimi
- Mesleki ve teknik eğitim
- Güzel sanatlar eğitimi
- Sosyal hizmetler eğitimi
- Toplum eğitimidir.

2.4. Öğrenen Örgüt

Örgüt, bir tür sosyal kurumdur. Kuruluş amacına göre şekillenir ve hizmet üretir. Kaynakları vardır. Toplumun bir parçasıdır (Koçel, 2014, s.71). Örgütler farklı faaliyetler ve üyeler arasındaki ilişkileri belirleyen bir yönetim yapısına sahiptir ve farklı görevleri yerine getirmek için rolleri, sorumlulukları ve yetkileri alt bölümlere ayırır ve görevlendirir. İnsanlar, bir işverene bağlı olarak çalışmayı endüstrileşmenin ortaya çıktığı tarihten beri sürdürmektedirler. Bu tarihten itibaren neredeyse bütün toplumlarda çalışmaya "ekonomik" ve ayrıca "sosyal" anlamlar atfedilmiştir (Ersoy Kart, 2015, s.5).

Çalışanların işlerini yaparken işinden mutlu olmayı da beklemektedir. Yapılan işi sevmek ve şevkle çalışmak için sadece ekonomik kazancın belirleyici olduğu anlayışı yerine işinden elde edeceği kazanç kadar manevi tatmin, önemsenme ve başarılı olmak

gerekliliklerden bazılarıdır (Kart, 2015, s.3). Örgüt, bireyler arasındaki bağlantıyı biçimlendiren yapıdır; Bir organizasyonun başarısı bireylerin işlerini öğrenmesi ile ilgilidir. Organizasyonların, personelin yeteneklerini, dinamik pazardaki pozisyonlarını devam ettirmek için öğrenmeyi sürdürmesi gerekir.

Örgütlerin değişime adapte olmalarının yolu sürekli yenileşme ve öğrenmeyi desteklemekten geçmektedir. Geleneksel yapıdan kurtulup verimliliği esas alan bilgiyi takip eden bir yapıya dönüşmeleri gerekir (Bozkurt, 2003, s. 43). Çalışma eylemi sadece doymak ya da basit gereksinimler için gerçekleştirilen basit bir şey olmaktan çıkmıştır. O nedenle bugünün çalışan, seçicidir; yaptığı işi anlamlı bulmak, işi aracılığıyla sosyal bir kimlik kazanmak ve bundan haz elde etmek üzere içgüdüsel bir yönelime sahip gibidir. O hâlde çalışmak bireyin onu sarmalayan dünyaya uyumlanmasını temin eden, kendini ait hissedeceği iş çevresinde "ben" olmayı denediği ve başardığı çok önemli bir araç hâline gelmiştir (Ersoy Kart, 2015, s. 5). Örgütsel öğrenme bireylerin işiyle ilgili sürekli olarak kendini geliştirmesini içerir.

Öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi stratejik analizle mümkündür. SWOT modelindeki fırsatlar belirlendiğinde, bu fırsatları elde etmek için yeni bilgi ya da iç görünümün oluşturulması birleştirilmesi gereken alanları vurgular. Tehditler, örgütün kendini hangi bilgi alanlarına açık bıraktığını ve öğrenmenin tehditleri azaltmaya yardımcı olabileceğini göstermektedir. Tehditler makro ve mikro ortamlarda meydana gelen olaylar veya aktivitelerdir. Rakipler, tüketici değişiklikleri ve ekonomik eğilimler, kuruluşa yönelik bu tehditlerin kaynaklarının örnekleridir. Tehditleri erken bir aşamada belirlemek, organizasyonu tehditlere karşı koymak, küçültmek veya dönüştürmek için bilgili bir konuma yerleştirir. SWOT'ta tanımlanan zayıflıklar benzer şekilde görüntülenebilir ve işlenebilir (Güven ve Bağdigen, 2008, s. 175). Organizasyonlar hedeflere ulaşmak için koordineli bir şekilde birlikte çalışmayı önemsemelidirler.

21. yy.da işin anlamının değişmesine, çalışma yaşamındaki hızlı ve epeyce farklılık getiren dönüşümler de eşlik etmektedir. Endüstrileşme döneminin başatlığını elinden alan yeni dünya düzeni "bilgi toplumu" olarak adlandırılmaktadır. Değişen çevre koşullarına hızla uyum sağlayarak pazar payını elinde tutmak ve arttırmak gayesindeki modern ötesi işletmeler de örgüt yapılarını ve bunların işleyişini kaçınılmaz olarak değiştirmek zorundadırlar. Giriş bölümünde değinildiği gibi günümüzün bilgi yoğun

örgütleri, bürokratik ve mekanik yapıdan uzaklaşmakta; esneklik, katılımcılık, kalite yönetimi benzeri bileşenleri içeren yeni örgüt ve yönetim modellerine doğru değişmektedir (Kart, 2015, s. 6). Bu modellerde günümüzün bilgiye ulama yolunun bireylere öğretilmesi gerektiği ilkesine dayanılır (Çalık ve Sezgin, 2005, s.63).

Örgütsel öğrenme, sadece bilginin elde edilmesi, örgüt içindeki insanların yeteneklerini sürekli geliştirmek için çaba sarf ettiği bir faaliyetten daha fazlasını ifade etmektedir. (Barutçu, 2002, s.15). Öğrenen örgütler bireylerin kendine yönelmesini, kendi eksikliklerinden yola çıkmasını, başka sorumlular aramadan kendini düzeltmeye çalışmasını, sistem içindeki yerini ve rolünü gözden geçirmesini, eskiyen bilgilerini yenileyip bilgi üretimine katkıda bulunmasını sağlayan kısacası bireylerin kendini geliştirebilmesi için onlara farklı ortamlar yaratan örgütlerdir (Şimşek, 2001, s. 377).

Stratejik düzeyde, öğrenmeye itici güç olarak stratejik örgütsel amaçların tanımlanması ile başlanabilir. Hem örgüte hem de çalışana etki etmesi için bireyin değerleri ile örgütsel amaçlar uyumlu olmalıdır. Organizasyon içerisinde öğrenme, kurumun fırsatlarını en üst düzeye çıkarma yeteneğini genişletmeye yardımcı olur (Güven ve Bağdigen, 2008, s. 175). Öğrenme örgütleri sistematik problem çözme, yeni yaklaşımlarla deney yapma, kendi deneyimlerinden ve geçmiş tarihinden öğrenerek, başkalarının deneyimlerinden ve en iyi uygulamalarından öğrenerek ve bilgiyi kurum içinde hızlı ve verimli bir şekilde aktararak öğrenmeyi destekleyebilir (Yılmaz, 2011, s. 321).

Türemen'e göre (2011), öğrenen örgüt kavramı belirsizliğe karşı karmaşıklığı giderme çabası, değişiklik yapma, sorunlarına cevap arayışı içinde olan örgüt yapısını; örgütsel öğrenme kavramı ise, öğrenen örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için sistemli çabaya yöneliktir (s.52). Öğrenme organizasyonu, günümüz iş ortamında rekabetçi kalmasını sağlamak için günümüzde kuruluşların karşı karşıya kaldığı baskıların bir sonucu olarak gelişir (Kılıç ve diğerleri, 2011, s. 6). Bu şekilde düşünme, şu an mantıklı görünen, ancak organizasyonun faaliyet gösterdiği daha büyük sistemi hesaba katmak için uygun şekilde ayarlanmamış kararlardan kaynaklanabilecek istenmeyen sonuçların giderilmesine edilmesine öncelik verir.

Barutçugil'e göre (2004), öğrenen örgütlerde, mevcut paradigmaları sorgulama, risk alma ve yeni fikirleri uygulama cesaretlendirilirken, öğrenme sürecinde yapılan hatalar

hoşgörü ile karşılanır. Çalışanlar için güvenli bir ortam olan öğrenen örgütlerde ürün ve hizmetlerin kalitesinin sürekli yükseltilmesine çalışılır, hataların ve maliyetlerin azaltılması için çaba sarf edilir. Öğrenen örgütlerde çalışanlar, örgütü güçlü ve üstün kılabilecek faaliyetlerde bulunur ve bunların sonuçlarını alırlar insanların gerçekten istedikleri sonuçları yaratma kapasitelerini genişlettikleri, yeni ve genişlemeci düşünme kalıplarının beslendiği, kolektif arzunun serbest bırakıldığı ve insanların sürekli olarak birlikte öğrenmeyi öğrendikleri yerlerdir. (s.150-151). Değişen bir çevreye uyum sağlaması için bilgiyi aktif olarak oluşturan, yakalayan, aktaran ve harekete geçiren bir kuruluşlar öğrenen örgüt kapsamında değerlendirilebilir. Deneyimin sonucu olarak davranışlarını ve zihniyetlerini değiştirebilen bir kuruluştur.

Çağın iş gücü piyasasında artık bilgi en önemli güç hâline geldiğine göre' farklılık yaratabilecek, eğitilmiş, becerikli, yetenekli, insan gücü küresel dünyadaki bütün çalışma örgütlerinin hedefi olmalıdır. Bu entelektüel sermaye sürekli öğrenme güdüsüne sahip olmakla kaliteyi arttırabilecektir. Hakikaten, küresel rekabet için en güçlü silah "kalite"dir. Üstelik sadece ürün ya da hizmet kalitesi değil, örgütsel yönetimin de kalitesi rekabet avantajı üzerinde etkilidir(Ersoy Kart, 2015, s. 11).Şirketler başarılarını ve başarısızlıklarını gözden geçirmeli, sistematik olarak değerlendirmeli ve dersleri çalışanların açık ve erişilebilir buldukları bir biçimde kaydetmelidir.Tüm öğrenme yansıma ve öz-analizden değil. Bazen en güçlü kavrayışlar, yeni bir bakış açısı kazanmak için kişinin yakın çevresine bakmaktan gelebilir(Yılmaz, 2011, s. 329).

2.4.1. Örgütsel Öğrenme Çeşitleri

Yazıcı'ya göre (2001), örgütlerde üç değişik öğrenmeden söz edilebilir, bunlar: Tek etaplı (tek yönlü) öğrenme, çift etaplı (çift yönlü) öğrenme, öğrenmeyi öğrenmedir.Öğrenme , iki koşul altında meydana geldiği şekilde tanımlanabilir. Birincisi, bir kuruluş bir organizasyonun amacına ulaşmasıyla gerçekleşir; Yani, eylem tasarımı ve gerçek sonuç arasında bir eşleşme vardır. İkincisi, öğrenme niyet ve sonuç arasındaki bir uyumsuzluk tespit edildiğinde ve düzeltildiğinde ortaya çıkar; Bu, bir uyumsuzluğun bir eşleşmeye dönüştüğü yerdir. Eşleşmeler oluşturulduğunda veya değişiklik yapmayan işlemler tarafından düzeltildiğinde, tek döngülü öğrenme gerçekleşir. Çift döngülü öğrenme, uyumsuzluklar düzeltildiğinde, öncelikle yönetim değişkenlerini ve daha sonra eylemleri inceleyerek ve değiştirerek gerçekleşir(s.106).

2.4.1.1. Tek Etaplı Öğrenme

Bilgi, önemli bir bireysel ve örgütsel değer olarak kabul edilir. Örgütlerinin bilgiye sürekli ihtiyaç duymaları ve bilgiyi faaliyetlerinde kullanma zorunlulukları örgütsel öğrenme sürecinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Örgütlerde iç ve dış çevreden elde edilen “bilgi” örgütün ortak değeridir ve paylaşılması gerekir (Yılmaz, 2011, s. 314). Koçel'e göre (2014), tek yönlü öğrenimin ana fikri, örgütlerin çevrelerindeki değişikliklere uyum sağlamaya yönelik insan gelişimin sağlamalarıdır (s.429). Tek döngülü öğrenmenin temel bakış açısı örgütsel sorunlara kendi kuralları içinde çözüm arayışıdır (Türkay, 2007, s. 57).

2.4.1.2. Çift Etaplı Öğrenme

Çift etaplı öğrenmede uygulamaların analizi yapılarak aksayan yönlerin giderilmesine çalışılır (Yazıcı, 2001, s.113). Türemen'e göre (2011), çift aşamalı öğrenme örgütsel norm ve politikaların değişimini gerektirdiği gibi, örgütlerin gelecekteki yapılarını da değiştirir. Nasıl ki tek aşamalı öğrenme bir takım değerleri sorgulamaksızın değişimi kabul etmekle ilgiliyse, çift aşamalı öğrenme de örgütün değişme şekli ve nedeni ili ilgilidir (s.60-63).

2.4.1.3. Öğrenmeyi Öğrenme

Koşullar ve sistemler iyi tasarlandığında bireyler ve gruplar öğrenirler. Bir öğrenme organizasyonunda, öğrenimleri organizasyonda paylaşılabilir ve uygulamalarına, inançlarına, politikalarına, yapısına ve kültürüne dahil edebilirler. “Öğrenmeyi öğrenmek” öğrenmeyi keşfetme sürecidir. Hızlı değişim durumunda, sadece esnek, uyarlanabilir ve üretken olanların verimli olacağı kabul edilir. Bunun gerçekleşmesi için, örgütün 'çalışanın tüm seviyelerde öğrenmeye bağlılığını ve kapasitesini nasıl dolduracağını keşfetmesi' gerektiği tartışılmaktadır (Demirel, 2009, s.136).

Öğrenmeyi öğrenme demek neyi nasıl öğreneceğini analiz edip yol ve yöntemleri belirlemektir (Yazıcı, 2001, s.115). Özden'e göre (2008), öğrenmeyi öğrenme özelliği , var olan bilgileri kullanıp yeni bilgiye ulaşma sürecidir. Karmaşık sosyal problemleri çözmek ve sistem değişikliği yaratmak için büyük ve cesurca bir şekilde düşünmek ve hareket etmek gerekir, ancak büyük deneylerin ve çalışmanın ölçeklendirilmesiyle ilgili

heyecanın ortasında, değişimin kişisel olduğu gerçeğini görmezden gelmemek gerekir. Bu değişim, ilişkiler yoluyla müzakere edilir ve beslenir ve organizasyonlar, sistem değişikliğinin tasarlandığı ve uygulandığı araçlar olarak düşünülebilir (s.77-78).

Öğrenen örgütün gelişim sürecinde en eski örgüt modeli “bilen örgütler” dir. Temel bileşeni, örgütün yönetim deneyimlerini nasıl işlediği konusundadır. Bir öğrenme organizasyonu, geçmiş deneyimlerine bağlı kalmaktan ziyade deneyimlerden öğrenir. Öğrenme organizasyonunda, organizasyonun ve yöneticilerinin yeteneği, bildiği (yani öğrenmenin ürünüdür) ile değil, nasıl öğrendiği ile ölçülür. Yönetim uygulamaları, açıklık, sistemik düşünme, yaratıcılık, etkinlik ve empati duygusunu teşvik eder, tanır ve ödüllendirir (Bozkurt, 2003, s. 46). Tüm çalışanlar öğrenme kapasitesine sahip olsa da, işlevlerini yerine getirmeleri gereken becerileri genellikle geliştirilmeyi gerektirir. Ayrıca, çalışanlar karşılaştıkları durumları anlamlandırmak için farklı fikirlere ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle, faaliyetlerinde daima başarıya ulaşmak isteyen öğrenen örgüt, çalışanları arasında aklın temel bir değişimini gerektiren bir gelecek arzulamaktadır (Demirel, 2009, s.136).

2.5. Öğrenen Örgüt Modeli

Örgütsel çevrenin artan karmaşıklığı ve belirsizliği göz önüne alındığında, öğrenme organizasyonu kavramı giderek daha önemli hale gelmiştir. Kuşkusuz bilgi içinde bulunduğumuz çağda çok önemli bir güç hâline gelmiştir fakat her an yeniden üretilmesi nedeniyle bilgi edinme yani öğrenme süreçleri de en az bilginin kendisi kadar değerlidir. Üstelik öğrenilen bilginin uygulamaya aktarılabilmesi söz konusu olmadıkça örgütlerin rekabet üstünlüğü kazanması da bunu koruması da imkânsızlaşmaktadır. Bu somut gerçeklik, öğrenen örgüt modelini gündeme taşımıştır (Kart, 2015, s. 15). Öğrenen örgüt olarak kabul etme yaklaşımı Argyris ve Schön’ün 1960 yılındaki çalışmalarıyla başlamıştır (Balay, 2004, s.11). Öğrenen örgütlerde süreçlerin bireylerin bilgiye ulaşmasını kolaylaştırması, daha etkin kararlar almalarına ve yeni fikirlerin doğmasına katkı sağlamaları beklenmektedir (Burunasin, 2001, s.52–53). Bir öğrenme organizasyonu, çalışanlarının öğrenmesini kolaylaştıracak bir yapıyı gerektirir böylece kuruluş kendini sürekli olarak dönüştürebilir. Öğrenme organizasyonu, günümüz iş

ortamında rekabetçi kalmasını sağlamak için günümüzde kuruluşların karşı karşıya kaldığı baskıların bir sonucu olarak geliştiği düşünülebilir.

McGill ve Slocum (1993) öğrenen örgüt yapısının ortaya çıkışında dört aşamadan söz etmektedirler. Klasik örgüt kuramlarının hâkim olduğu dönemde var olan örgütler "Bilen Örgütler"dir ki bu yapılarda her koşulda en iyi yolu yöneticinin bilebileceği kabul edilir. Yöneticilerin çalışanları denetlediği kapalı sistem özelliğindeki bu örgütler çevrede olup bitenlere karşı ilgisizdirler. O nedenle herhangi yeni bir bilgi edinme gereksinimi duymamaktadırlar. Tarihsel olarak sahneye ikinci sırada çıkan örgütler ise "Anlayan Örgütler"dir. Bu yapıda, tek bir "en iyi" tanımlamak yerine, koşullara ve çalışanların özgül değerlerine bağlı olarak farklı etkin yollar olabileceği inancı yerleşmiştir. İnsana değer veriliyorsa da örgütsel kurallar ve denetim vazgeçilmez bulunmaktadır. Öte yandan yeniliklere kapalı olma eğilimi öğrenmeyi ketyen bir faktör olarak belirginleşmektedir. Problemleri saptayarak, yeni çözümler bulmayı deneyen ve hatta gelecekteki olası sorunları hesaba katarak bugünden önlem almayı hedefleyen örgütler ise "Düşünen Örgütler" olarak betimlenmektedir. Bu örgüt yapısında çalışanlar yönetenleri öğrenmek için gereksinim olduğuna ikna edebilmenin peşine düşebilmektedirler. Nihayet "Öğrenen Örgütler", sürekli çevreyi inceleyen ve yeni gelişmelere duyarlı olan yapıları temsil ederler. Hedeflere ulaşmanın yolunun yeni bilgileri edinerek uygulamaktan geçtiğini kabul etmekle, öğrenen örgütler kendi mevcut durumlarını da eleştirel bir gözle değerlendirebilme yetisine sahiplerdir. Açıkçası bu örgütler öğrenmeyi öğrenmişlerdir ve böylece değişen koşullarda yeni stratejiler geliştirmek ve uygulamak için donanımlıdır(Akt: Ersoy Kart, 2015, s. 16).

Öğrenme organizasyonu kavramı, Peter Senge ve meslektaşlarının çalışması ve araştırmasıyla çerçevesi belirlenmiş bir kavramdır. Senge (2007) öğrenen örgütü 'bireylerin gerçekten istedikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini durmadan geliştirdikleri, yeni ve coşkun düşünce tarzlarının beslendiği, ortaklaşa öğrendikleri örgüt olarak' (s.11) tanımlamaktadır. Senge (1996), öğrenen örgüt için beş temel disiplin öne sürmüştür. İlki "Kişisel Yetkinlik" boyutudur ve kişisel vizyona dikkat çeker. Mevcut gerçekliği kavrayarak benimsenmiş vizyonla aradaki farkı belirleme çabası örgütteki sürekli öğrenme ruhunu tetikleyecektir. "Sistem Düşüncesi", kendini suçlamadan eylemlerin nasıl hedeften sapma yarattığını keşfetmeyi ve bunun nasıl giderilebileceğini bulmayı sağlayan bilgi bütününe erişme güdülenmesini sağlar.

Sistemdeki bağımsız bileşenler arasındaki bağlantıları görmekle aksaklıklardaki neden sonuç ilişkilerini gerçekçi biçimde tespit etmek mümkün hâle gelir. "Takım Hâlinde Öğrenme", üyelerin hakikaten elde etmek istedikleri sonuçları yaratabilmek üzere takımın kapasitesini geliştirme sürecidir. Diyalog ve müzakere takım hâlinde öğrenmenin olmazsa olmaz araçlarıdır. Böylece bilginin ve fikirlerin takım içinde paylaşılması mümkün olabilecektir. "Düşünsel Modeller" ise bireyin kendisi, başka kişiler, kurumlar ve hatta genel olarak dünyaya ilişkin zihninde oluşmuş imgeler, varsayımlar ve genellemelerdir. Bunlar görülen sosyal gerçeğin kimi zaman çarpıtılarak algılanmasına yol açabilirler. Bu özellikleri nedeniyle sergilenecek davranışlar üzerinde güçlü bir etkiye de sahip olacaklardır. Öğrenen örgütlerin, deyim yerindeyse, yanılmalı bilgilerden arınması gerekmektedir ki bunun için hatalı bilgi öğrenme süreci aracılığıyla doğru bilgiyle yer değişmelidir. Son olarak "Paylaşılan Vizyon", tüm üyelerin ortak bir vizyonu benimsemelerine karşılık gelir. Bunun yolu liderin benimsediği kendi vizyonunu açıkça onu izleyen üyelere izah etmesidir. Aksi takdirde takımın vizyonu gerçekleştirmek üzere güç birliği yapması beklenemez (Akt: Ersoy Kart, 2015, s. 16).

Örgütlerde gerekli değişimi yaratabilmek için örgütün içindeki bilginin yeterli olmaması durumunda tercih edilir. Dış çevre hakkında bilgi sahibi olunabilmesi için, örgütün sürekli olarak dış çevre ile etkileşim içinde olması gerekir (Yazıcı, 2001, s. 124). Bir organizasyonun değişen ve belirsiz ortamlarda ayakta kalmayı ve gelişmeyi öğrenmesi gerekir. Doğru kararlar vermek için çalışanlar arası sağlıklı iletişime ihtiyaç duyulur. Başarılı karar verme, organizasyonun bir süre boyunca yeni davranışları öğrenme yeteneğini geliştirmesini gerektirir.

Öğrenen örgüt modelinin uygulanması örgütün güçlü ve zayıf olduğu alanları isabetli biçimde tespitine imkân vermenin ötesinde, çevredeki fırsat ve tehditlere karşı duyarlılığın da artmasına katkıda bulunacaktır. Bilgi çağının gerekliliklerine direnen, adeta değişim çağrılarına sağırlaşan örgütlerin varlıklarını korumayı başarmaları oldukça zor görünmektedir. Yalçın ve Ay'ın (2011) da önemle vurguladıkları gibi, değişen şartlara uygun bilgiyi toplayıp değerlendirmek, kullanmak ve yine zaman geldiğinde yenisi ile değiştirmekten kaçman yani öğrenen örgüt olamayan yapılar sistem içinde yok olup gideceklerdir (Akt: Ersoy Kart, 2015, s. 17). Öğrenen örgütlerin açık ve sınırları aşan bir anlayışla öğrenme politikasına sahip olmaları ve bu anlayışa

dayalı bir yapılanmanın geliştirilmesi, bilgi toplumu olma yolunda hızlı bir ilerlemenin yaşandığı son yıllarda örgütlerin ayakta kalabilmesi ve rekabetçi bir stratejiye sahip olabilmelerinin bir gereği haline gelmiştir (Töremen, 2011). Öğrenen örgütlerin en temel felsefesi, çevresel unsurlardan öğrenebileceklerinden en fazlasını öğrenebilme anlayışıdır. Öğrenen örgütlere özellikle günümüz koşullarında başarılı olabilmek ve diğer tüm örgüt yapılarındaki eksikliklerin giderilmesi konusunda ihtiyaç duyulur. Çünkü öğrenen örgütler insana ve insani değerlere önem veren, değişimi görüp ona uyum sağlamaktan ziyade değişimi önceden fark ederek, önlem alabilen, gerektiğinde sorunların üstüne gidebilen ve çözüm bulmaya odaklanan örgüt yapılarıdır. Öğrenen örgütlerde öğrenme, sadece üst düzey yöneticileri değil, örgütün tamamını etkiler (Arslan ve Demirci, 2015, s. 26).

2.5.1.Öğrenen Örgüt ve Performans

Öğrenen örgütün temel unsuru öğrenmeyi teşvik edici olmasıdır (Koçel, 2014, s.434). Günümüzde örgütlerin öğrenmeyi desteklemesi ve kendini geliştirme kapasitesi, önemli bir performans göstergesi olarak düşünülür (Tokgöz, 2013, s. 137). İşletme kavramı açısından çalışanın performansı çalışanların örgütsel amaçları gerçekleştirmek için gösterdikleri çabalardır (Erdemir, 2013, s. 6). Örgütler, bireylerin tek başlarına yapmaları, başarımları imkânsız görünen işleri, oluşturdukları gruplar vasıtasıyla belli bir zaman dilimi içinde, sınırlı bir maliyet ve beceri ile yapabilmek ve paylaşılan amaçlara ulaşabilmek için ortaya çıkarlar (Bakan ve diğerleri, 2004, s. 9).

Performans yönetimi ise örgütsel amaçlara ulaşmak için personelin çabasını artırıcı yani motive edici unsurları kullanmaktır. Bu unsurlar, uygun yönetim tarzı, değerlendirme, ödüllendirme ve geliştirilme sürecidir (Benligiray, 2013, s.3). Bireyler ve gruplar öğrenirler. Koşullar ve sistemler iyi tasarlandığında bu öğrenme başarılı olur. Etkili olmayı öğrenmek için öğrenme süreci ve sonuçları bir yetenek ya da kaynak olarak algılanabilir. Herhangi bir yetenek veya kaynaktaki olduğu gibi yönetilmesi gerekir. Öncelikli olarak çalışanların beklentilerinin alınması bu beklentilere göre belirlenen ihtiyaçlarının giderilmesi için adımlar atılması önerilebilir.

Üretim karşıtı davranışların nadir görüldüğü, iş tatmini ve verimliliğin yüksek olduğu işyerleri daha sağlıklı ve etik bir iklime sahip olacağına göre, yöneticilerin çalışanların

kendilerini "değerli" hissedecekleri bir yaklaşımla görece daha az stresli bir ortam yaratmaları mümkün olsa gerekir. Çalıştıkları kurumun onların iyilik hâlini önemseyişine ilişkin mesajı almakla, çalışanlar da stresten arınarak olumlu çalışma davranışları sergileyebileceklerdir. Yaptıkları işin bir anlamı olduğu duygusu, kendilerini geliştirebilmelerine izin veren uygulamalar da daha iş birlikçi, sadık, dakik çalışanlar ortaya çıkarabilir (Ersoy Kart, 2015, s. 65). Geri bildirim, kurumlarda mevcut olan, verimli ve verimli bir şekilde kullanıldığında, en özgür ve sürekli olarak etkin ve verimli öğrenme kaynağıdır. Performans ölçümleri geri bildirim herhangi bir geri bildirim yöntemini uygularken göz önünde bulundurulabilir.

2.5.2. Öğrenen Örgütün Süreçleri

Öğrenen bir örgütte iletişim ve koordinasyon önemlidir. Yaşam Boyu öğrenme merkezlerinde öğretmenler arası iletişimin sağlanması açısından düzenli toplantıların yapılması insanların işlerini yapabilmeleri için kullanılan genel pratik yöntemlerin bu toplantılarda aktarılması yararlı olabilir. Sistemler entegre değilse öğrenme veya paylaşma platformu yoktur. Öğrenen okul için çalışanlar arası koordinasyonun sağlanması yararlı olabilir.

Öğrenen örgütün oluşumu süresine gelinceye dek genel olarak bu süreçleri ‘bilen, anlayan, düşünen ve öğrenen örgütler’ şeklinde açıklayabiliriz (Özalp, Uzun ve Yelkikalan, 1998, s. 44).

Bilen Örgüt: Örgütlerin çevreleri ve örgüt çalışanları ile ilişkilerinin ilk şekli “bilen örgüt”tür. Bilen örgüt, ifadesini klasik yönetim anlayışında bulmuştur. ‘Rasyonellik’ ve ‘en iyi’ anlayışları bilen örgütün özelliği olmaktadır.

Anlayan Örgüt: Anlayan örgüt, “en iyi” açısından bakmayan, koşullara, kişisel anlayış ve değer yargılarına bağlı olarak değişik “iyi”lerin olabileceğini vurgulayan bir örgüt yapısıdır.

Düşünen Örgüt: Düşünen örgütün temel yaklaşımı, yönetim tekniklerini, örgütlerin aksayan yönlerini düzeltici araçlar olarak görmesidir. Öğrenme organizasyonu, kuruluşu değerlendirirken bu düşünce yöntemini kullanır ve örgütün bir bütün olarak ve çeşitli bileşenlerinin performansını ölçen bilgi sistemlerine sahiptir. Sistemler - düşünme, bir organizasyonda tüm özelliklerin bir organizasyonda bir anda olması gerektiğini belirtir.

Öğrenen Örgüt: Günümüzde son aşamada ortaya çıkan öğrenen örgüt, öğrenmeyi özendirir, örgüt çalışanlarını geliştirmeyi ön plana alan, açık haberleşme ve yapıcı diyalog kurmayı öne çıkaran bir örgüt yapısı olarak belirmektedir.

Bu özelliklerin bir kısmı eksikse, organizasyonun hedefi yetersiz kalmaktadır. Sistemler - düşünme, bir öğrenme organizasyonunun kavramsal köşe taşıdır. Organizasyonun bütün çalışanlarını birleştirerek onları tutarlı bir teori ve pratiğe dönüştüren bir disiplindir. Sistemler, bütünü kavramak ve ele almak ve parçaların birbirleriyle olan ilişkisini incelemek için düşünme kabiliyetini, hem kurumdaki çeşitli disiplinleri hem de teşvik ve araçları entegre etmeyi sağlar (Senge, 2007, s.77).

2.5.3. Öğrenen Örgütün Özellikleri

Öğrenen örgütlerde bir araya gelen beş yeni bileşen öğrenen bir örgütün oluşmasında yaşamsal bir boyut taşımaktadır. Senge tarafından öğrenen örgütün temel ilkeleri (bileşenleri) olarak adlandırılan bu unsurlar; “Sistem Düşüncesi”, “Zihinsel Modeller”, “Bireysel Yetkinlik”, “Takım Halinde Öğrenme” ve “Paylaşılan Vizyon”du (Senge, 2007, s.87).

Bireyler ve örgütler tarafından tutulan varsayımlara zihinsel modeller denir. Bireyler takip etmeyi düşündükleri teorileri ve gerçekte yaptıkları şey olan teorileri benimseme eğilimindedirler. Benzer şekilde, kuruluşlar belirli davranışları, normları ve değerleri koruyan 'anılarına' sahip olma eğilimindedirler. Bir öğrenme ortamı oluştururken, sorgulama ve güveni teşvik eden açık bir kültürle yüzleşme tutumlarını değiştirmek önemlidir. Bunu başarmak için, öğrenme organizasyonunun örgütsel eylem teorilerini tespit etmek ve değerlendirmek için mekanizmalara ihtiyacı vardır. İstenmeyen değerler 'unlearning' adı verilen işlem tarafından atılmalıdır

Dünyayı nasıl anladığımızı ve nasıl harekete geçtiğimizi etkileyen derinden kökleşmiş varsayımlar, genellemeler, hatta resimler ve görüntülere zihinsel modelleri denir. Bireysel yetkinlik bileşeni bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi temsil etmektedir. Bireylerin deneyime dayalı olarak geliştirdikleri zihinsel modelleri vardır. Öğrenmeyi kolaylaştırmak için bu zihinsel modellerin değişmesi gerekir. Örgüt yalnızca bireyleri aracılığıyla öğrendiği için örgüt, bireylerin yetkinlik becerilerini yükseltmeye çalışmalıdır. Ekip veya paylaşılan öğrenmenin yararı, çalışanların daha hızlı büyüdüğü ve kuruluşun problem çözme kapasitesinin, bilgiye ve

uzmanlığa daha iyi erişim yoluyla geliştirildiği yönündedir. Bir öğrenme organizasyonunun, sınır geçişi ve açıklık gibi özelliklerle takım öğrenimini kolaylaştıran yapılar vardır. Takım öğrenimi bireylerin diyaloga ve tartışmaya katılmasını gerektirir. Bu nedenle ekip üyeleri açık iletişim, paylaşılan anlam ve paylaşılan anlayış geliştirmelidir. Bir öğrenme organizasyonu, genellikle, bu bilginin organizasyonda yaratılması, elde edilmesi, yayılması ve uygulanmasına izin veren mükemmel bilgi yönetimi yapılarına sahiptir. Paylaşılan vizyonlar, kişisel vizyonlardan yola çıkmaktadır. Bu nedenle öncelikle örgüt çalışanları bireysel vizyonlarını geliştirmeye özendirilmelidir. Paylaşılan bir vizyonun geliştirilmesi, öğrenmeye odaklanma ve enerjiyi sağlayan ortak bir kimlik yarattığı için, çalışanların öğrenmeye teşvik edilmesinde önemlidir. En başarılı vizyonlar, normalde, kurumun her seviyesinde çalışanların bireysel vizyonlarına dayanır. Ortak vizyon oluşturulması, örgütsel vizyonun yukarıdan dayattığı geleneksel yapılar tarafından engellenebilir. Bu nedenle, bir öğrenme kuruluşu düz, merkezi olmayan bir organizasyon yapısına sahip olma eğilimindedir. Ortak vizyon, genellikle geçici hedeflerin olabileceği bir rakibe karşı başarılı olmaktır. Bununla birlikte, kurum içinde içsel olan uzun vadeli hedefler de olmalıdır(Senge, 2007, s. 90).Sonuç olarak, paylaşılan vizyon güçlü bir motivasyon aracıdır. Liderin vizyonu, mutlaka onun altındaki kişiler tarafından paylaşılmaz. Buradaki anahtar, geleceğin resmini aktarmak. Dikte etmeye çalışmak yerine diyalogu, bağlılığı ve coşkuyu kullanarak etkilemek.

Takım öğrenimi, takım üyelerinin ortak hedeflere ulaşmak için birlikte düşündükleri durum. Paylaşılan vizyona dayanır, işbirliği unsurunu ekler (Yazıcı, 2001, s. 155);

Sistemik Sorun Çözme: Temelde, sürekli iyileştirme anlayışı vardır. Bu yaklaşım ile birlikte bireylere yeni fikirler üretme, düşünme, veri toplama, sorunu analiz etme, karar verme ve istatistikî yöntemleri kullanarak sorun çözme teknikleri öğretilir. Amaç örgüt içi sorun çözme bilincinin oluşturulması ve yeni yaklaşımlar geliştirmektir. Sorunun teşhis ve çözümü aşamasında bilimsel yöntemler temel alınır, verilere dayalı bir karar mekanizması oluşturulur ve çıkarımlar için istatistiksel yöntemler kullanılmasını kapsar.

Yeni Yaklaşımları Deneme:Yeni yaklaşımları deneme, elde edilen bilginin sınanması, uygulanması, sonuçlarının tartışılarak, uygulamaya geçirilmesini teşvik etmeyi kapsar.Organizasyon zihinsel modellerle çalışma kapasitesini geliştirecekse, çalışanların

yeni beceriler öğrenmeleri ve yeni yönelimler geliştirmeleri gerekir. Bunun için böyle bir değişimi teşvik etmek için kurumsal değişiklikler yapılmalıdır. Örgütte açıklık olması gerekmektedir.

Geçmiş Deneyimlerden Öğrenme: Bu süreç genel olarak aynı hataların tekrarlanmaması açısından önemlidir. Bireyin olduğu yerde hatanın olması oldukça doğaldır. Önemli olan bu hatalardan ders almak ve tekrarlamamaktır.

Başkalarının Deneyimlerinden Yararlanma: Kıyaslama (Benchmarking), bir örgütün, iyileşme amacıyla alanlarında en etkin örgüt yapılarını, ürünlerini, hizmetlerini, iş süreçlerini inceleyerek, onlardan öğrenebilmek için kullandığı sürekli sistematik ve planlı bir süreçtir. Kıyaslama en iyi örgüt deneyimlerini ortaya çıkartır, sistematik olarak analiz edilip, öğrenilmesini sağlar. Bu nedenle kıyaslamayı günlük yaşamının bir parçası yapmış olan örgütler, yapacakları işlerde daha önce yapılanları örnek alırlar.

Bilginin Hızlı ve Etkin Kullanımı: Öğrenmenin etkili ve kalıcı bir biçimde gerçekleşebilmesi için, öğrenilen bilgilerin örgüt içinde hızlı ve etkin bir biçimde yayılması ve geliştirilmesi gerekir. Bilgi ne kadar çok kişi tarafından paylaşılsa o derece etkinlik kazanır ve geliştirilir. Bu nedenle örgüt içinde bilgi aktarımında kullanılan yazılı, sözlü, görsel, rotasyon ve eğitim programları gibi birçok mekanizma vardır.

2.5.4. Öğrenmeyi Destekleyen Örgüt Yapısı

Örgütler öğrenmeden ve öğrendikleri ile değişmeden küresel rekabet ortamında mücadele edemezler ve ayakta kalmaları da oldukça zordur. Öğrenen örgüt kavramı öğrenmeyi sürekli hale getirmiş ve maksimum seviyeye çıkartmış ideal bir örgüt olarak karşımıza çıkar (Easterby-Smith, 1997, s. 1085). Örgüt yapısı öğrenmeyi etkileyen önemli unsurlardan biridir. Personel gelişim planlamasının yapılması önemlidir. (Tokgöz, 2013, s. 140). Yaşam boyu öğrenme merkezlerinde öğretmenler arası iletişimin sağlanması açısından düzenli toplantıların yapılması insanların işlerini yapabilmeleri için kullanılan genel pratik yöntemlerin bu toplantılarda aktarılması yararlı olabilir. Sistemler entegre değilse; öğrenme veya paylaşma platformu yoktur. Öğrenen okul için çalışanlar arası koordinasyonun sağlanması yararlı olabilir.

Öğrenme, daha geleneksel bürokratik yapıdan ziyade, entegrasyon ve uygun bir kültürün kurulmasına dayanan kurumsal perspektifi dikkate alan bir organizasyonda daha başarılı bir şekilde görülebilir. Örneğin, daha geleneksel yukarıdan aşağı bürokratik yapıda, liderler neyin yapılması gerektiğini ve ne yapılması gerektiğini belirleme eğilimindedir; kurumsal yaklaşımla, sonuç ne yapılması gerektiğini ve insanların, süreçlerin, sistemlerin ve yapıların birleşimiyle nasıl yapılması gerektiğini belirleme eğilimindedir. Uygun öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak için bunlar genel iş stratejisiyle tekrar düzenlenmiştir (Yazıcı, 2001, s. 56). İnsanların kendini özgür hissettiği ortamlarda daha yaratıcı olma eğilimindedirler. Çalışma ortamında güven duygusu, kurum kültürünün analizi, çalışanların desteklenmesi ve insan kaynakları politikaları aracılığıyla oluşturulabilir. İletişim mekanizmaları ve araçları da nasıl, nerede ve neyin paylaşıldığını ve tartışılacağını belirleyebilir. Öğrenme için iletişimin güçlendirilmesi yararlı olabilir.

Öğrenen örgütler, öğrenmeyi sürekli olarak teşvik eden, çalışanlarına değer veren ve onları sürekli geliştiren, açık iletişim ile birlikte yapıcı diyalogu öne çıkaran örgütlerdir ve günümüzün örgütleri, hayatta kalabilmek ve başarılı olabilmek için kaçınılmaz olarak “öğrenen örgüt” olmak zorundadır (Koçel 2014, s. 499). Bu tür örgütlenmelerin temel mantığı, hızlı değişim durumunda, sadece esnek, uyarlanabilir ve üretken olanların mükemmel olacağıdır. Bunun gerçekleşmesi için, örgütlerin “insanların her düzeyde öğrenmeye bağlılıklarını ve kapasitelerini nasıl tutabileceğini” keşfetmeleri gerektiği iddia edilmektedir.

2.5.4.1. Bilgi Paylaşımı

Bilgi paylaşımı operasyonel seviyede, toplantılar ve teknoloji, insanların işlerini yapabilmeleri için kullanılan genel pratik yöntemlerdir. Bu tür yöntemlerle ilgili mesele, onların biçimselliği veya esneklik düzeyidir ve diğer konu, var olan sistem entegrasyonu düzeyidir. Sistemler entegre değilse öğrenme veya paylaşma platformu yoktur. Örneğin, raporlama düzeyinde, entegre raporlama sistemleri, tasarım gereği, kurum genelinde ve içindeki kişilerin birbiriyle bağlantılı çeşitli bilgi kaynaklarının bağlanmasını ve bilgilerin paylaşılmasını sağlar (Tokgöz, 2013, s. 143).

Bir öğrenme organizasyonunun temel mantığı, hızlı değişim durumunda, sadece esnek, uyarlanabilir ve üretken olanların mükemmel olacağıdır. Bunun gerçekleşmesi için, örgütün 'çalışanın tüm seviyelerde öğrenmeye bağlılığını ve kapasitesini nasıl dolduracağını keşfetmesi' gerektiği tartışılmaktadır (Tokgöz, 2013, s. 144). Örgütsel öğrenme sürecinin en önemli aşaması, edinilen bilginin yararlı olabilmesi için bilgiyi alan kişinin bilgiyi anlaması, yorumlaması ve çözümlemesidir (Yazıcı, 2001, s. 124-127). Bilgiyi paylaşmak için ve yaymak için sistemler geliştirilmelidir. Bununla birlikte, kuruluşun sistem analizi uzmanlığının kullanılabilirliğini sağlaması, neyin ters gittiğini gözden geçirmesi, öğrenilmesi ve geri bildirim yapılması öğrenen okulu destekleyici çalışmalar olarak düşünülebilir.

2.5.4.2. Mentorluk

Mentorluk, bire bir ilişki temelinde gerçekleşir, cesaretlendirme, yapıcı yorumlar, açıklık, karşılıklı saygı, öğrenme ve paylaşımda gönüllülük üzerine kuruludur. Öğrenme organizasyonu yeni fikirler getirmeyi, sorunları tartışmayı, yenilikçi yöntemleri tanıtmayı ve diğerlerine örnek olay incelemeleri yapmayı amaçlamaktadır (Tokgöz, 2013, s. 145). Geri bildirim, kurumlarda mevcut olan, verimli ve verimli bir şekilde kullanıldığında, en özgür ve sürekli olarak etkin ve verimli öğrenme kaynağıdır. Bazı geri bildirim mekanizmaları şunlardır: değerlendirme sistemleri - örneğin 360 derece çalışan değerlendirmeleri, denge puan kartı, e-pazarlama (örneğin; sosyal web siteleri, sanal topluluklar ve forumlar) gibi performans ölçümleri geri bildirim herhangi bir geri bildirim yöntemini uygularken göz önünde bulundurulabilir.

Mentorluk, koçluk rolünü de içeren bir takım beceriler gerektirir. Öğrenen organizasyonun temel bileşeni, örgütün yönetim deneyimlerini nasıl işlediği konusundadır. Bir öğrenme organizasyonu, geçmiş deneyimlerine bağlı kalmaktan ziyade deneyimlerden öğrenir. Mentor, ayrıca toplantı süreci ve daha genel olarak ilişkilerin sorumluluğunu da üstlenmelidir. Öğrenme organizasyonunda, organizasyonun ve yöneticilerinin yeteneği, bildiği (yani öğrenmenin ürünüdür) ile değil, nasıl öğrendiği ile ölçülür - öğrenme süreci. Yönetim uygulamaları, açıklık, sistemik düşünme, yaratıcılık, etkinlik ve empati duygusunu teşvik ederek ve ödüllendirir. Çalışanlara iç görü kazandırmasına yardımcı olmak için aktif dinleme, yansıtma ve netleştirme gibi danışmanlık becerilerini kullanabilir (Tokgöz, 2013, s.

146). Mentorluk ilişkileri, özellikle de bir mentorluk programı aracılığıyla organize edilen resmi olanlar, belirli bir zaman sınırı veya tanımlanmış bir amacı vardır. Çalışanlara belli ölçülerde karara katılımlarının sağlanarak ödüllendirme mekanizmalarının çalıştırılması öğrenen hayat boyu öğrenme merkezini daha başarılı kılabilir.

2.5.4.3. Güçlendirme

Güçlendirme, işi yapanı işin sahibi haline getirmeyi amaçlamaktadır. Yönetici çalışanın işini daha iyi yapabilmesi için gerekli ortamı yaratacak ve kaynakları temin edecektir (Tokgöz, 2013, s. 148). Eğer örgütler zihinsel modellerle çalışma kapasitesini geliştireceklerse, o zaman insanların yeni beceriler öğrenmeleri ve yeni yönelimler geliştirmeleri ve bu değişimi teşvik eden kurumsal değişiklikler olmaları için gerekli olacaktır (Senge, 2007, s. 43). Bireysel öğrenmeyi desteklemek, bir kuruluş için personeli verimli hale getirmenin ilk adımıdır. Yayınlar, etkinlik raporları, öğrenilen dersler, mülakatlar ve sunumlar gibi bilgi ve deneyim elde etmek için birçok yöntem vardır. Güçlendirme bilgiyi insanların rahatlıkla bulmasını organize etmeyi içerir. Güçlendirme ayrıca, bilginin ihtiyaç duyulduğunda ve gerektiğinde kullanılabilir olmasını sağlamak için veritabanlarında muhafazayı gerektirir. Bilginin aktarılması, herkesin ihtiyaç duyduğu anda ve yerde erişilebilir olmasını gerektirir. Çalışanlar yapmış oldukları işler ile ilgili olarak yöneticiler tarafından yetkilendirilmelidir. Yetkilendirme gelişmiş yollarla değil yapılan işin niteliklerine bağlı olmak üzere belirli kriterler doğrultusunda yapılmalıdır.

Öğrenen örgütler, “insan odaklı yönetim anlayışını” benimsemiş örgüt yapılarıdır. Örgütsel öğrenme, bilgilendirilmiş karar vermeyi sağlayan birçok birey arasındaki etkileşimi içeren sosyal bir süreçtir. Böylece, günlük çalışma pratiğinin bir parçası olarak öğrenen ve adapte olan bir kültür gerektirir.

Organizasyonu güçlendirmek için paylaşım yapmak, bireyi güçlendirmek gerekmektedir. Çalışanlar bağımsız olarak çalışabiliyorsa, zamandan tasarruf sağlanır. İş bağımsız olarak yapılması için yetkilendirilmek gerekir. Çalışanla güçlendirildiğinde, bağımsız olarak çalışırken yalnızca standart prosedürleri izleyen çalışanlar yerine kararlar alıp uygulayabilen bir çalışana dönüşür. Bu çalışanlar

açısından faydalı olduğu kadar şirket içinde faydalıdır (Yazıcı, 2001, s.65). Güçlendirmenin özü, yönetimin çalışanlara bir vaatte bulunarak onları motive etmesi ve yetki vermesinden geçmektedir. (Tokgöz, 2013, s. 149). Örgütsel öğrenme süreci dikkate alınarak hayat boyu öğrenme merkezlerinde etkin bir iletişim sistemi kurulmalıdır. Örgüt içinde bilginin paylaşımı, saklanması, kullanılması, sırasında çalışanların ihtiyaç duydukları her an iş için gerekli olan bilgiye hızlı ve doğru bir şekilde ulaşmaları sağlanmalıdır. Güçlendirilmiş çalışanlar genellikle daha yüksek iş tatminine sahiptir çünkü patronun değer verdiği ve onlara güvendiğini bilirler. Güçlendirilmiş çalışanların işlerini her yönüyle sorgulamasına ve bakış açısına göre işin her yönüne bakmasına izin verilir.

2.5.4.4.Kariyer Planlanma ve Geliştirme

Örgütlerin gerek işletme yönüyle gerekse çalışanlar yönüyle geliştirme planlamalarına dikkat etmesi verimliliği artırıcı bir özellik sağlar. Eğitim, öğretim ve iş hakkında plan yapmak ve bilinçli kararlar vermek için ihtiyaç duyduğunuz beceri ve bilgiyi kazanmayı ve kullanmayı içerir (Tokgöz, 2013, s. 152). Bir kurumdaki bireyler tarafından gerçekleşen öğrenme, eğitim, beceri artırma, iş deneyimi ve örgün eğitim gibi etkinliklerle gerçekleşir. Ancak bireysel öğrenme, bir kişinin kariyeri boyunca sürekli gerçekleştirdiği öğrenmedir ve örgütsel öğrenme ile aynı şey değildir. Örgütsel öğrenmenin kilit yönü örgüt içinde bireyler arasında gerçekleşen etkileşimlere dayanmasıdır.

Kariyer planlamasının diğer yönü çalışanın yükselme olanaklarının sistemli hale getirilmesidir (Sabuncuoğlu,1994, s. 70). Öğrenme örgütlerinde öğrenmeyi, eleştirel düşünmeyi ve yeni fikirlerle risk almayı teşvik eden ve destekleyen bir kültür oluşmalıdır, çalışanların hatalara izin verir ve çalışanların katkılarına değer vermelidir, deneyimlerin önemi kabul edilmelidir.

Kariyer geliştirme, devam eden bir süreçtir. Yönetim açısından kariyer planlaması yetenekli kişilerin örgütte tutulabilmesi ve etkinliği arttırabilmek açısından önem taşır (Kaynak, 1998, s. 43). Öğrenen örgütlerde öğrenmeyi özendiren bir kültür bulunmaktadır. İster iş dünyasına ilk adımlarınızı atmayı, kariyer değişikliği arayışında olmayı ister mevcut mesleğinizde daha büyük ve daha iyi şeyler için uğraşmayı

düşünün, bir kariyer planına sahip olmak hedeflerinize ulaşmanıza yardımcı olacaktır (Yazıcı, 2001, s.44). Küreselleşme olgusunun yoğun bir biçimde hissedildiği günümüzde, kurumlar önemli fırsat ve tehditlerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Diğer işletmeler gibi kamu kurum ve kuruluşları da ne kadar başarılı olurlarsa olsunlar, yönetim faaliyetlerinde meydana gelen beklenmedik bir gelişme bütün yönetim sistemini etkileyebilmektedir. Dolayısıyla kamu kurum ve kuruluşları için örgütsel bütünleşmeyi sağlayan ve üzerinde durulması gereken en temel unsur, bilginin alan ve süreklilik kazanmasının sağlanmasıdır. İyi oluşturulmuş eğitim planları ile öğretmenlerin desteklenmesi, bilgi birikimi sağlamak ve sürekli gelişen bireyler yaratılmasını sağlayabilmek için sürekli eğitimle desteklenmelidir.

2.4.4.5. Çalışma Koşulları

Çalışanların kendilerine bir makine ya da duygulardan arınmış birer robotlarmış gibi davranılmasını istemedikleri ve asla istemeyecekleri açıktır. Aksi hâlde kaygılı, mutsuz ve işinden tatminsiz bireyler hâline dönüşeceklerdir. Buna bir de adaletsiz veya etik dışı buldukları vakaların yarattığı kızgınlık ve hayal kırıklığı da eklendiğinde çalıştıkları örgüt ve yöneticiler onlar için birer "düşman" hâline kolayca gelebilir (Kart, 2015, s. 3). Bir süreç olarak öğrenmenin sürekli gelişen bir süreç olması için zirveden yürütülmesi gerekmektedir. Liderler, süreçler ve sistemlerin entegre edilmesini sağlayarak, müdahale etmemeli, etkilememelidir. Bu nedenle işletme genelinde fikirleri ve iletişimi entegre etmelidir.

Yapılan işin anlamlı bulunması da artan iş tatmini ile bağlantılıdır. Anlamlı bir işin yarattığı tatmin duygusu, performansın güçlenmesi, örgütsel vatandaşlık davranışlarının daha yaygın sergilenir oluşu; dolayısıyla örgüte bağlılığın güçlenmesini beraberinde getirecektir. Bir işi anlamlı kılan unsurlar işin tasarımı, kişiler arası iletişim süreçleri ve örgüt kültürü olabilecekleri gibi, etik algılar da işi anlamlı addetmeye olumlu katkılar yapabilir. Gerçekten çalışanlar hedeflerin belirlenmesine aktif katılım imkânı bulduklarında, görece özerk olduklarında ve hakkaniyetli biçimde ücretlendirildiklerini hissettiklerinde ahlaki bakımdan da işlerine bağlanabilirler. (Kart, 2015, s. 3).

2.5.5. Bireysel Faktörler

Öğrenme ile ilgili bireysel özellikler aşağıda açıklanmıştır.

2.5.5.1. Kişilik

Günümüzde işletmenin ayakta kalabilmesinin şartlarından biri insan kaynaklarını verimli kullanmasından geçmektedir (Erdemir, 2013, s. 4). Kişilik özellikleri, ancak sergilenmesine izin verilen bağlamlarda ortaya çıkabilirler. Bunun anlamı kişilik özelliklerine göre performansı yordama sürecinde, mevcut koşulların hesaba katılmasının zorunlu olduğudur. (Kart, 2011, s.32). Örgütlerin öğrenmesinin ön koşulu örgütü oluşturan bireylerin öğrenmesidir (Senge, 2007, s.56).

Bir diğer kişilik özelliği olan pozitif/ negatif duygusallık insanların dünyayı ne kadar tehdit edici, problemlili ve gerilim yaratıcı olarak algıladıklarına göre biçimlenir. Olumlu duygu durumları iş yerinde mutluluğu pekiştirerek örgütsel vatandaşlık davranışına eğilimi güçlendirebilir. Buna karşılık negatif duygusallık öfkeyi çağrıştırmakta, üretim karşıtı çalışma davranışlarına yönelmesi şaşırtıcı olmaz (Kart, 2011, s.45).

2.5.5.2. Öz yeterlik

Kariyer hedeflerinin gerçekleştirilmesi için öz yeterliği artırıcı planlamalar yapılmalıdır (Erdemir, 2013, s.9). Bandura'ya (1999) göre, yüksek öz yeterlilik algısına sahip bireyler, yeteneklerine, kapasitelerine ve bilgilerine güvendikleri için yüksek ve teşvik edici hedefler koymakta ve kendilerini buna adanmışlardır. Bu tür bireyler, zorluklara karşı mücadele edebilir ve başarısızlıkla karşılaştıklarında öz-yeterlilik duygusunu hızlıca geri kazanabilirler. Kendilerini "çaresizlik" kısıncasına hapsedmezler çünkü başarısızlığı çaba, bilgi ve yetenek eksikliğine bağlarlar. Bu bireyler eğer isterlerse, tekrar deneyerek o işin üstesinden gelebileceklerine inanırlar. Düşük öz-yeterliliğe sahip bireyler ise zor görevlerden sakınırlar; çünkü bu bireylerin başarıma arzuları ve hedefleri düşüktür; bu nedenle zorluklarla karşılaştıklarında çaba sarf etmekten vazgeçerler ya da çabalarını azaltırlar. Bu tür bireylerin bir başarısızlık anında tekrar toparlanmaları ise oldukça yavaştır (Kılıç, 2013, s.37). Kişisel uzmanlık, kişisel vizyonumuzu, enerjilerimize odaklanmanın, sabrımızı geliştirmenin ve nesneliği objektif olarak görme yeteneğini sürekli açıklığa kavuşturmak ve derinleştirmek disiplini "dir (Senge, 2007, s.78). Kişisel uzmanlık, çalışanın kişisel vizyonunu, enerjilerini yansıtır.

2.5.5.3. Politik Beceriler

İşletmeler ve kuruluşlar, birden fazla alanda sürdürülebilirliğe ihtiyaç duyarlar. Sürdürülebilir öğrenme, rekabet gücünün artmasına, daha iyi kaynak kullanımının, pazarda sürdürülebilirliğin artmasına ve sürdürülebilir bir konuma ve dinamik pazarlarda ve işletmenin faaliyet göstermesi gereken kaotik makro ve mikro ortamlarda hayatta kalma becerisine yol açar. Perrewe vd. (2004), politik becerilerin çalışırken diğer insanları isabetli biçimde anlayabilme ve hem bireysel hem de örgütsel hedeflere erişmek için onları etkileyebilme becerilerine karşılık geldiğini ve bunun önkoşulunun da güçlü bir "öz düzenleme" olduğunu ifade etmişlerdir. Öz düzenleme izlenim ayarlamacılığının bir alt fonksiyonu olarak ele alınır, bireylerin sosyal bağlamın onlardan ne beklediğini kolayca analiz ederek buna göre davranması anlamına gelir. O hâlde bağlamsal performansı yordama gücüne sahip olması beklenebilir. Ancak henüz bu yönde ikna edici bulgular son derece sınırlıdır (Kart, 2015, s. 41).

2.5.5.4. Özerklik

Özerklik, bireyin dışında yer alan çevrenin çalışma etkinliği esnasında onun özgürlüğünü ne ölçüde sınırladığıyla ilişkilidir (Barrick vd., 2003, s.39). O kadar ki örgütteki izlenen yönetsel politikaların çizdiği özerklik sınırları çalışanların vatandaşlık davranışları sergilemesi üzerinde son derece önemli etkiye sahip olabilir. Hareket alanı dar olan yani kişisel takdir hakkı kısıtlı çalışanların görev dışı meselelerle meşgul olmaya pek niyetleri olmayacaktır. Bilhassa yöneticilerin bağlamsal performanslarını güçlendirmenin yolu özerklik düzeylerini arttırmaktan geçiyor olabilir (Ulu, 2011, s.98); zira rol dışı ve gönüllü davranışlar bireysel inisiyatif kullanma imkânının varlığına çok daha muhtaçtır (Kart, 2015, s. 41). Bireyin öğrenme sürecine bağlılığı, kişisel ustalık olarak bilinir. Organizasyon çalışanları daha çabuk öğrenebiliyorsa, diğer rekabet eden kuruluşlar üzerinde organizasyon için rekabet avantajı vardır. Bireysel öğrenme, çalışanların eğitimi, gelişimi ve sürekli kendini geliştirme yoluyla edinilir, ancak öğrenme öğrenmeye açık olmayan bir birey üzerinde zorlanamaz. Bu nedenle, günlük yaşamda kişisel ustalığın uygulandığı organizasyonda bir kültür geliştirmek önemlidir. Bir öğrenme organizasyonu, bireysel öğrenmenin toplamı olarak tanımlanmıştır, ancak bireysel öğrenmenin örgütsel öğrenmeye aktarılması için

mekanizmalar olmalıdır. Çalışana belli ölçüde yetki tanımak onun organizasyona katkısını artırabilir.

2.5.5.5. Kendini Ayarlama

Kendini ayarlama becerisi görece daha az olanlar ise her koşulda inandıkları gibi davranır ve başkalarının beklentilerini görmezden gelirler. O hâlde izlenim ayarlamacılığında başarılı kişiler başkalarından onay almaya önem vermekle en az görevlerini mükemmel yapmak kadar sosyal açıdan da parlak katkılar sunmak yani güçlü bir bağlamsal performans göstermek üzere güdülenebilirler (Kart, 2015, s. 42). Bireylerin, onların gruplarının ve onların görevlerinin ihtiyaçlarının tanımlanması ve anlaşılmasını, bu talepler arasında bir denge geliştirilmesini gerektirir. Organizasyonlar, insanların nasıl öğrendiklerini belirlemek için, yapılara nasıl uydurabileceklerini nasıl algıladıklarına bakmak zorundadırlar. Bu yapılar öğrenmelerini içsel olarak tutma veya tutma eğilimindedir. Bir öğrenme organizasyonu paylaşılan bilgi üzerinde çalışır.

2.5.5.6. Çalışan-Örgüt Uyumu

Kuşkusuz, örgütlerde farklı kişiliklerdeki insanlar bir araya gelmektedir ve gerçekleşen etkileşimler nedeniyle, bunların birbirlerinin etkisi altında kalması olasıdır (Kart, 2011, s.44). Öğrenmeyi kolaylaştırmaya katkısı için analiz edilecek diğer bir unsur, organizasyon yapısıdır. Bunlar insanların içinde çalıştıkları ve rollerini biraz sınırlayıcı şekilde tanımlayan yapılardır. Bunlar, insanların etkileşime geçmesine izin vermenin bir yolunu kolaylaştıran sosyal ağ diyagramları olarak yeniden çizilebilir; bunlar daha sonra çeşitli çapraz işlevli ekiplere üyeler tasarlayabilir ve atayabilir. Eğer örgüt kültürüne hâkim değerler çalışanların mevcut değerleriyle örtüşürse yüksek görev performansının yanı sıra güçlü bir bağlamsal performans için de zemin oluşabilir (Kart, 2015, s. 44). İnsanlar daha fazla fikir sunma durumunda daha yaratıcı olma eğilimindedir. Güvenlik ya da hem iş güvenliğinin algılanması hem de fikirlerin sunulmasından önce başkalarının kabul edilmesinin insanların düşünme, geliştirme ve paylaşma konusundaki istekliliğini önemli ölçüde değiştirecektir. Çalışma ortamında güven duygusu, kurum kültürünün analizi, çalışanların desteklenmesi ve insan kaynakları politikaları aracılığıyla oluşturulabilir. İletişim mekanizmaları ve araçları da nasıl, nerede ve neyin paylaşıldığını ve tartışılacağını belirleyebilir. Öğrenme için iletişimin güçlendirilmesi yararlı olabilir.

2.5.6. Öğrenen Okul

Kurumsal öğrenme, organizasyonda bulunan insanlara tamamen bağımlıdır; örgütün kendisi öğrenemez. Organizasyon içindeki insanlar ve kapasiteleri, örgütsel öğrenmeyi kolaylaştırır. Bir organizasyonda, öğrenme sistemleri ve süreçleri oluşturmayan bir öğrenme kültürü ve ortamı oluşturmayan önemli bir risk vardır. Öğrenme örgütü olmama riski, durgunluk veya ortadan kaldırılmadır. Organizasyonlar, doğru insanları kaybetme riskiyle karşı karşıyadır, bu da kurumun hali hazırda bağlı olduğu öğrenme ve bilgi birikimine yol açar. Bir öğrenme organizasyonu sürdürülebilir bir girişimdir.

Öğrenen okul, bünyesinde bulundurduğu öğrencileri toplumsal yaşama hazırlarken kendisinin de gelişmesini sağlayan kurumdur (Banoğlu, 2009, s. 34). Öğrenen okul bilimi kullanarak teknolojiler üretir ve bunun sonucunda da ülke kalkınmasına fayda sağlar (Başaran, 2000, s. 58). Bir okulun öğrenen okula dönüşebilmesi için açık düşünme, risk alma, insanları değerlendirilebilir kaynaklar olarak göz önünde bulundurma, vizyonu modellendirme, sistem düşüncesi gibi bir dizi işlemlerle karşı karşıya gelmesi gerekmektedir (Helvacı, 2005, s. 160). Öğrenen okul olarak tanımlanabilecek kurum sayısı arttıkça toplumsal ihtiyaçların karşılanması için gereken alt yapı oluşturulmuş olacaktır (Kılıç, 2009, s. 26).

2.5.6.1. Yöneticiler

Çağdaş yönetim anlayışı ile okul idarecilerinin liderlik rolü önem kazanmıştır (Kaya, 1993, s. 139). Okul yöneticileri artık okul liderleri olmak ve daha fazla inisiyatif almak zorundadırlar (Balay, 2004, s. 73). Okul yöneticilerinin klasik yöneticiliğin ötesinde okul liderliği vizyon ve misyonuna sahip olmaları gerekmektedir (Subaşı, 2010, s. 85). Bir öğrenme organizasyonunda yöneticiler tasarımcı ve öğretmenlerdir, organizasyonlardan sorumludur. Okulun vizyonu belirlemek ve paylaşılan zihinsel modelleri geliştirmeleri gerekmektedir. Yöneticiler organizasyondaki insanların sistemli anlayış geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Stratejik düzeyde, öğrenme konusundaki liderlik perspektifi müdahale etmemek anlamına gelmektedir. Liderler, öğrenme süreçlerine müdahale etmeden yaratıcı öğrenme için ortamları, kültürleri ve tesisleri kurmalıdır. Değişim yönetimi sınıflandırmaları kapsamında ele alındığı şekliyle, dönüşümcü tip liderler, bir öğrenme örgütü yaratabilenlerdir. Bu tip liderler, en yüksek öğrenim seviyesinin gerekli olduğu bir değişim zamanında var olan liderler oldukları

için buna uygundur (Senge, 2007, s.67). Bir liderin öğrenme organizasyonundaki rolü, paylaşılan vizyonu inşa edebilen ve mevcut zihinsel modellere meydan okuyan bir tasarımcı, öğretmen ve yöneticiliktir. Çalışanların yeteneklerini geleceğini şekillendirmek için sürekli olarak geliştirdikleri binadan sorumlu olduğu gibi okul müdürü öğrenmeden de sorumludur. Şahin (2010), ilköğretimde çalışan yöneticilerinin bilgiyi yönetme becerilerine ilişkin okulların öğrenen örgüt olma özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Müdür ve öğretmen görüşlerine göre, araştırma sonucunda müdürler bilgiyi yönetme becerilerine yüksek oranda sahiptirler ve bu becerileri gerçekleştirmektedirler; okullar öğrenen örgüt özelliklerini taşımakta ve bu özellikleri ile müdürlerin bilgiyi yönetime becerileri arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Hayat boyu öğrenme ve kendini geliştirme alışkanlığına sahip olma, öğrenen lider olmak bağlamında önemlidir. Güncel değerini kaybeden zihni modellerden sıyrılarak yöneticilik ve eğitim bilimleri alanındaki yeni bilgi, yöntem ve tekniklerin takipçisi olabilen okul yöneticisi okuldaki örgütsel öğrenme ortamına liderlik edebilecek örnek bir birey olacaktır (Bal, 2011, s. 31-32). Etkili olmayı öğrenmek için öğrenme süreci ve sonuçları bir yetenek ya da kaynak olarak algılanabilir. Herhangi bir yetenek veya kaynakta olduğu gibi yönetilmesi gerekir. Bu öğrenmeyi optimize etmek için sorunları yumuşak ve zor konular olarak yönetebiliriz. Sert politika ve süreç içerir; Yumuşak politika çalışanlarla sağlıklı iletişim içerir. Yönetim gerektiren bu zor konular, öğrenmenin gerçekleşebileceği analitik araçların, mekanizmaların ve olanakların kullanılmasıyla başlar.

Öğrenen okulda görev yapan öğretmen ve yöneticiler “benim sınıfım” düşüncesinden çok “benim okulum” anlayışına sahiptir (Banoğlu ve Peker, 2012, s.74). Öğrenen okulda yöneticiler öğretmenlerin tutumları, kişilikleri hakkında bilgi sahibidir. Okul yöneticisi okulunu çok iyi tanır ve çevreyle okulu arasında sağlıklı iletişim kanalları geliştirir (Kaya, 1993). Öğrenen okulda öğrenci merkezli bir yaklaşım uygulanarak müfredat programları, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine göre düzenlenir (Çalık, 2003, s. 127). Öğrenen bir örgütte iletişim ve koordinasyon önemlidir. Yaşam Boyu öğrenme merkezlerinde öğretmenler arası iletişimin sağlanması açısından düzenli toplantıların yapılması insanların işlerini yapabilmeleri için kullanılan genel pratik yöntemlerin bu toplantılarda aktarılması yararlı olabilir. Sistemler entegre değilse

öğrenme veya paylaşma platformu yoktur. Öğrenen okul için çalışanlar arası koordinasyonun sağlanması yararlı olabilir.

2.6. İlgili Araştırmalar

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

Töreme (1999), örgütsel öğrenmeyi resmi ve özel okullarda araştırmış, bu amaçla yönetici ve öğretmenlerin beklenen rolleri üzerinde durmuş örgütsel öğrenmeyi engelleyen faktörleri belirlemeye çalışmış, öğrenen okulun kültürel dokusunu incelemiştir. Cinsiyetin, çalışma yılının ve çalışılan okulun gruplar arasında anlamlı farklılığa yol açmadığı saptanmıştır.

Kale (2003), ortaöğretim okullarında örgütsel öğrenmeye ilişkin yaptığı araştırmanın sonucunda okul yapısının, takım çalışmasının ve işbirliği yapmanın, politikalar belirlemenin ve kaynakları doğru ve verimli kullanmanın, önemli olduğunu vurgulamıştır. Örgütsel öğrenmeye ilişkin olarak yöneticilerin öğretmenlere ve öğrencilere kıyasla daha olumlu oldukları, düşük ortalamanın öğrencilerde bulunduğu, özel okullarda takım çalışmasına ve işbirliği içinde olmaya politikaların oluşturulmasında resmi okullara göre daha yüksek ortalamaya ulaşılmıştır.

Keskin (2007), İstanbul Anadolu Yakasındaki ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olma sürecinde vizyon geliştirme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarında görev yapan kadın yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen örgüt olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, erkeklerden anlamlı derecede daha yüksektir. Öğretmenlerin yaş düzeyi arttıkça vizyon geliştirme düzeyleri de artış göstermiştir. Ön lisans mezunu yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, hem lisans hem de yüksek lisans mezunu olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Üzüm (2009), resmi ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, resmi ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme aracı olarak bilgi

yönetiminin uygulanabilirliği incelenmiştir. Araştırma sonucundan elde edilen bulgulara göre, erkek denekler ile 1-5 yıl arası kıdeme sahip deneklerin bilginin edinimi boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin göreceli olarak daha düşük olduğu görülmüştür. Branşı sınıf öğretmeni olan deneklerin diğer branşlardaki öğretmenlere göre bilginin saklanması ve değerlendirilmesi boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin göreceli olarak daha düşük olduğu sonucu çıkmıştır,

Şahin (2010), ilköğretimde çalışan yöneticilerinin bilgiyi yönetme becerilerine ilişkin okulların öğrenen örgüt olma özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Müdür ve öğretmen görüşlerine göre, araştırma sonucunda müdürler bilgiyi yönetme becerilerine yüksek oranda sahiptirler ve bu becerileri gerçekleştirmektedirler; okullar öğrenen örgüt özelliklerini taşımakta ve bu özellikleri ile müdürlerin bilgiyi yönetime becerileri arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yıldız (2011), resmi ve özel ilköğretimde çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte algılarının incelendiği çalışmada; takım olarak öğrenmenin hizmet içi eğitime katılma sayısı ile arasındaki ilişkinin olumsuz olduğu, özel ilköğretim okullarında daha yüksek oranda öğrenen örgüt özelliklerinin görüldüğü, kamu ilköğretim okullarında ise öğrenen örgüt özelliklerinin düşük düzeyde bulunduğu tespit edilmiştir.

Aydın (2012), okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları gösterme sıklığı ile öğretmenlerin okullarda algıladıkları örgütsel öğrenme arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bilgilere göre, hem kamu hem de özel ilköğretim okulu müdürlerinin en sık kullandığı liderlik stiline etik liderlik olduğu ortaya çıkmıştır. Devlet okullarında algılanan örgütsel öğrenmenin bireysel öğrenme düzeyinde orta derecede, takım, örgüt ve toplum düzeyinde ise yüksek ancak geliştirilebilir seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışılan okul değişkenine göre, devlet okullarında algılanan örgütsel öğrenme bütün düzeylerde (bireysel, takım, örgüt, toplum) özel okullardan daha düşük sonuç vermiştir.

Aksu (2013), meslek liselerinde öğrenen örgüt özelliklerinin algılama düzeylerinin yöneticilerde “yüksek” düzeyde, öğretmenlerde “orta” düzeyde gerçekleştiği saptanmıştır. Öğretmenlerle karşılaştırıldığında, yöneticilerin okullardaki takımların okul hedeflerine ulaşmak için işbirliği içinde çalıştıklarını düşündükleri saptanmıştır. Algılar, sürekli öğrenme ve takım halinde öğrenme boyutlarında yaşça büyük olan

yönetici ve öğretmenler lehine farklılık göstermektedir. Algular, tüm boyutlarda meslek öğretmenleri lehine farklılaşmaktadır.

Toksöz (2015), çalışmada anket yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıları belirleme sürecinde öğrenen örgüt algısının en iyi ön plana çıkacağı düşünülen bilişim 500'e ait Türkiye'nin en büyük 500 bilişim firması baz alınmıştır. Bu firmalar Türkiye'deki sektör istihdamının da oldukça büyük kısmını karşılamaktadır. Anketler bu 500 firma içinden "randomly" seçilmiş olan 420 kişiye yüz yüze görüşme yöntemi uygulanarak yapılmıştır. Çıkan sonuçlara göre öğrenen örgüt özelliklerini taşımak örgüt içinde çalışan bağlılığını ve iç memnuniyeti büyük oranda etkilemiştir. Ancak bu araştırma, Türkiye bilişim sektörü ile sınırlıdır. Araştırma kapsamında sadece nicel bulgulara yer verilmiş olup bu anlamda çalışmanın sonuçları da nicel veriler ile sınırlıdır.

Seçkin (2015) araştırmada, öncelikle öğrenme engelleri ve öğrenen örgüt kavramlarıyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Araştırmayla ilgili Ankara ilinde çeşitli kamu ve kuruluşlarında 310 çalışan üzerinde anket uygulanarak, kamuda çalışanların örgütsel öğrenme engelleri ile karşılaşmaları, öğrenen örgüt algılarını ne düzeyde etkilediği incelenmiştir. Araştırma örnekleminin demografik özelliklerini analiz etmek amacıyla frekans ve yüzde yöntemi kullanılmıştır. Değişkenlerin aralarındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığına bakmak için Pearson Korelasyon değerlerine bakılmıştır. Bu doğrultuda, organizasyonların uyum, değişim ve gelişmeleri için gerekli olan öğrenen örgüt algılarının yanında, örgütlerin öğrenme engelleri ile baş ederek öğrenmeye yönelmeleri ve öğrenen örgüt seviyesine ulaşmaları çalışanlara, örgütlere ve bunun devamında ülke ekonomisine fayda sağlayacaktır.

Yanar (2016), araştırmanın temel değişkenleri olan örgüt kültürü ve öğrenen örgüt kavramları detaylı bir şekilde ele almıştır. Uygulama kısmında ise anket yöntemi ile Güres Group işletmesinden veriler toplanmıştır. Veriler korelasyon ve regresyon analizleri yardımıyla incelenmiştir. Ölçekler, hem beyaz yakalılar (yöneticiler dâhil) hem de mavi yakalılar üzerinde uygulanabilir niteliktedir. Anket uygulamasına işletmeden toplam 158 çalışan katılmıştır. Analiz sonuçlarına göre örgüt kültürünün, çalışanların öğrenen örgüt algıları üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca, örgüt kültürü ve çalışanların öğrenen örgüt algısı arasındaki korelasyon analizlerine

bakıldığında iki değişken arasında pozitif ve anlamlı seviyede ilişki olduğu görölmektedir.

Güzelgörür (2017), ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt özelliklerine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi ve öğrenen örgüt disiplinlerinin eğitim kurumlarında ne derece benimsendiğini ortaya koymaya çalıştığı araştırmanın çalışma grubunu, Kahramanmaraş ilindeki Dulkadiroğlu ve On iki şubat ilçelerindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan 10 yönetici ve 32 öğretmen oluşturmaktadır. Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmada, amaca ulaşabilmek için veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen bulgulara göre, yönetici ve öğretmenler kendilerini geliştirebilmek için hizmetiçi eğitim, seminer ve kurslara katılmakta, mesleki eğitim yayınlarını takip etmektedirler. Alanlarıyla ilgi bilgi birikimlerinin yeterli düzeyde olduğunu düşünmektedirler. Okul vizyonlarının başarıya, ahlaki ve manevi değerlere, değişim ve yenileşmeye vurgu yaptığını ve bugüne ve geleceğe yönelik bir anlam taşıdığı ifade etmişlerdir. Öğretmen ve yöneticiler çalıştıkları okullarda takım çalışmalarında yer almaktadırlar. Gerçekleştirilen takım çalışmalarında takım üyelerinin birbirleriyle olan diyaloglarını olumlu bulmaktadırlar. İlkokul ve ortaokullardaki takım çalışmalarında öğrenme ortamları fikir alışverişiyle, okulun imkân ve olanaklarına göre ve bireylerin isteklerine göre oluşturulmaktadır. Okullarda yaşanan problemlerin çözümü çalışan tüm personel katkıda bulunmaktadır. Yöneticiler kendilerini okul sisteminin önemli bir üyesi olarak görürlerken, öğretmenler kendilerini yeterince okul sisteminin önemli bir üyesi olarak görememektedirler.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin açıklamalar verilmiştir. Araştırmanın modeli açıklanmıştır. Araştırmanın amaçlarına yönelik belirlenen evren ve örneklem ile ölçme araçları üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada halk eğitim merkezlerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme merkezlerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgüt algısının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem araştırmanın problemine uygun olarak belirlenmiş sitemli yoldur. Araştırmada kullanılan yöntemler, problem çözümüne yönelik toplanan veriler, analizler ve yorumlanma işlemlerini kapsar. Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu model geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2006). Bu çalışmada var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeye çalışılmıştır. Yaşam boyu öğrenme merkezlerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenen örgüt yapısı incelemiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2017–2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan halk eğitimi merkezinde çalışan sınıf öğretmenleridir. Örneklem, araştırmanın konusuna ve amacına uygun olarak belirlenmiş; evreni temsil etme özelliğini taşıyan küçük gruba denilmektedir (Karasar, 2006, s.110-111). Örneklem evreni en iyi şekilde temsil edebilmesi beklenir (Kaptan, 1983, s.135). Bu doğrultuda İstanbul'da bulunan halk eğitim merkezinde çalışan sınıf öğretmenler evreninde araştırmaya katılan 288 öğretmen örneklemini oluşturmuştur.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Gruplar	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	93	32,3
	Kadın	195	67,7
Yaş	29 yaş ve altı	46	16,0
	30-40 yaş	144	50,0
	41-50 yaş	64	22,2
	51 ve üzeri	34	11,8
Mezuniyet	Lisans	275	95,5
	Yüksek Lisans	13	4,5
Kıdem	0-5 yıl	64	22,2
	6-10 yıl	82	28,5
	11-15 yıl	96	33,3
	16 yıl ve üzeri	46	16,0
	Toplam	288	100,0

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin 93'ü (%32,3) erkek, 195'i (%67,7) kadındır. Örnekleme oluşturan toplam 288 kişinin çoğunluğu kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların 46'sı (%16,0) 29 yaş ve altında, 144'ü (%50,0) 30-40 yaşında, 64'ü (%22,2) 41-50 yaşında, 34'ü (%11,8) 51 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların 275'i (%95,5) lisans, 13'u (%4,5) yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların 64'ü (%22,2) 0-5 yıl, 82'si (%28,5) 6-10 yıl, 96'sı (%33,3) 11 yıl, 46'sı (%16,0) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Öğrenen Okul Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.3.2. Öğrenen Okul Ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen okula ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla öğrenen okul ölçeği (ÖÖÖ) kullanılmıştır. Öğrenen okula ilişkin göstergeler ve bu göstergelerin sınıf öğretmenleri tarafından algı düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan ölçek maddeleri Subaşı (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek daha önce, ilköğretim okullarında öğrenen örgüt paradigmasının sınıf ve branş öğretmenlerince nasıl algılandığını, kurumsal olarak ne kadar benimsendiğini ortaya koymak amacıyla “İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları” adlı yüksek lisans tezinde kullanılmıştır. öğrenen okul ölçeğinin geliştirilme aşamasında, Subaşı (2010) tarafından 92 maddelik anket taslağı oluşturulmuştur. Hazırlanan form öncelikle kapsam geçerliği analizine tabi tutulmuştur. 92 maddenin 43’ü uzman görüşleri doğrultusunda atılarak 49 soruya indirilmiştir. Kalan 49 madde 155 öğretmene uygulanarak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Analizler sonucunda elde kalan 30 maddeden oluşan öğrenen okul ölçeği (ÖÖÖ), toplam varyansın %59.276’sını açıklayabilen 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,910 (Cronbach Alpha 0,910, Guttman 0,690 ve Sperman Brovn 0,709) olarak tespit edilmiştir. Madde ayırt ediciliği için yapılan test sonucunda ölçeğin alt ve üst grup arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu analizlerle ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. öğrenen okul ölçeğine ilişkin istatistik değerleri tablo 3. 2’ de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Öğrenen okul ölçeği istatistik değerleri

Faktör Adı	Yeni madde numaraları (aralık)	Madde sayısı	Faktör yükü	Açıklanan varyans %	Açıklanan varyans yığılmalı %	Cronbach Alpha	Gutman	Spearman Bravais
Takım Hâlinde Öğrenme	19-26	8	5,217	17,389	17,389	0,925	0,933	0,935
Paylaşılan Vizyon	12-18	7	4,723	15,745	33,134	0,912	0,858	0,884
Kişisel Hâkimiyet	1-6	6	2,766	9,22	42,354	0,749	0,665	0,668
Zihni Modeller	7-11	5	2,596	8,653	51,007	0,708	0,726	0,743
Sistem Düşüncesi	27-30	4	2,481	8,269	59,276	0,709	0,676	0,678
Toplam		30	17,783	59,276	59,276	0,910	0,690	0,709

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere; kişisel hâkimiyet, zihnî modeller, paylaşılan vizyon, takım hâlinde öğrenme ve sistem düşüncesi olmak üzere beş alt boyut ve 30 maddeden oluşan öğrenen okul ölçeği 4'lü likert tipi olarak geliştirilmiştir. Verilen 4'lü derecelendirmeli cevaptan oluşan ölçekte yer alan her bir madde (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Az Katılıyorum, (3) Katılıyorum ve (4) Tamamen Katılıyorum şeklinde puanlanmıştır.

4'lü likert tipi olarak derecelendirilmiş ölçeğin 30 sorudan elde edilen minimum $30 \times 1 = 30$ ve maksimum $30 \times 4 = 120$ arasında değere sahiptir. Ölçeğin faktörleri Senge (2007)'nin öğrenen örgüt yaklaşımının beş disiplinine göre şekillenmiştir. Söz konusu disiplinlerin 30 maddeli ölçekteki dağılımı tablo 3. 3.' de gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Öğrenen okul ölçeği alt boyutları

Faktörler	Soru Sayısı	Madde Numaraları
Kişisel Hâkimiyet	6	1, 2, 3, 4, 5, 6
Zihnî Modeller	5	7, 8, 9, 10, 11
Paylaşılan Vizyon	7	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18
Takım Hâlinde Öğrenme	8	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26
Sistem Düşüncesi	4	27, 28, 29, 30

3.4. Verilerin Toplanması

2017–2018 öğretim yılında örneklem belirlendikten ve araştırma için gerekli izinler yasal yollarla alındıktan sonra, belirlenen kurumlara gidilip kurum müdürleriyle araştırma konusunda konuşularak ve gerekli bilgilendirme yapıldı. Çoğaltılan ölçekler öğretmenler tarafından cevaplandıktan sonra toplandı.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Veriler elde edildikten sonra geçersiz anketlerin denetimi yapılmıştır. Veri girişleri SPSS 21 programına girilmiştir. Demografik bilgiler için yüzdeler hesaplanmış yorumlar yapılmıştır. Ölçekle ilgili olarak aritmetik ortalamalar ve ss, değerleri belirlenmiştir. Mann Whitney u testi, t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak verilerin dağılım durumları dikkate alınarak hesaplanmıştır. Anlamlılık için minimum $p < ,05$ değeri esas alınmıştır. Öncelikli olarak demografik tablolar verilmiş karşılaştırma analizleri devamında tablolar halinde verilerek yorumlar yapılmıştır.



BÖLÜM IV: BULGULAR

Halk eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin demografik bilgileri ile öğrenen okul ölçeği algılarına ilişkin farklılaşma analizleri verilmiştir.

4.1.Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Okul Ölçeği Puanları

Sınıf Öğretmenlerinin öğrenen okul ölçeği puanları Tablo 4.1.'de verilmektedir.

Tablo 4.1.Öğrenen Okul Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	\bar{X}	Ss
Kişisel Hakimiyet	288	18,61	4,086
Zihni Modeller	288	15,87	3,735
Paylaşılan Vizyon	288	21,39	5,270
Takım Halinde Öğrenme	288	24,83	5,747
Sistem Düşüncesi	288	12,94	2,975
Toplam Ölçek	288	93,64	18,961

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul ölçeği puanlarının toplam puanların ($\bar{X} =93,64$, $ss=18,961$) olduğu tespit edilmiştir. Kişisel hâkimiyet alt boyutu puanları ($\bar{X} =18,61$ $ss=4,086$) olarak tespit edilmiştir. Zihni modeller alt boyutu puanları ($\bar{X}=15,87$ $ss=3,735$)olarak tespit edilmiştir. Paylaşılan vizyon alt boyutu puanları ($\bar{X}=21,39$ $ss=5,270$)olarak tespit edilmiştir. Takım halinde öğrenme alt boyutu puanları ($\bar{X}=24,83$ $ss=5,747$) olarak tespit edilmiştir. Sistem düşüncesi alt boyutu puanları ($\bar{X}=12,94$ $ss=2,975$)olarak tespit edilmiştir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrenen Okul Ölçeği Puanları

Sınıf Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenen okul ölçeği puanları Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğrenen Okul Ölçeği Puanları Cinsiyetlerine Göre t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Kişisel Hakimiyet	Erkek	93	19,60	3,651	,379	2,879	286	,004
	Kadın	195	18,14	4,204	,301			
Zihni Modeller	Erkek	93	16,99	3,399	,352	3,578	286	,000
	Kadın	195	15,34	3,778	,271			
Paylaşılan Vizyon	Erkek	93	22,55	5,631	,584	2,612	286	,009
	Kadın	195	20,83	5,010	,359			
Takım Halinde Öğrenme Sistem	Erkek	93	26,82	5,139	,533	4,159	286	,000
	Kadın	195	23,89	5,793	,415			
Düşüncesi	Erkek	93	13,77	2,683	,278	3,354	286	,001
	Kadın	195	12,54	3,031	,217			
Toplam Ölçek	Erkek	93	99,73	17,499	1,815	3,855	286	,000
	Kadın	195	90,73	18,984	1,359			

Tablo 4.2.'de görüldüğü üzere öğrenen okul ölçeği puanları cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları verilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenen okul ölçeği puanlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ile tüm alt boyutlarda erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul ölçeği puanlarının kadın sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.3. Sınıf Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğrenen Okul Ölçeği Puanları

Sınıf Öğretmenlerin yaşlarına göre öğrenen okul ölçeği puanları Tablo 4.3.'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrenen Okul Ölçeği Puanları Yaşlarına Göre t Testi Sonuçları

Puan	f, x ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Kişisel Hakimiyet	29 yaş ve altı	46	18,50	5,299	G.Arası	794,834	3	264,945		
	30-40 yaş	144	19,85	3,458	G.İçi	3995,610	284	14,069		
	41-50 yaş	64	18,03	3,152	Toplam	4790,444	287			
	51 yaş ve üzeri	34	14,59	3,465					18,832	,000
Toplam		288	18,61	4,086						

Zihni Modeller	29 yaş ve altı	46	14,67	4,935	G.Arası	753,058	3	251,019	
	30-40 yaş	144	16,75	3,196	G.İçi	3251,189	284	11,448	
	41-50 yaş	64	16,83	2,374	Toplam	4004,247	287		21,927 ,000
	51 yaş ve üzeri	34	11,97	3,205					
	Toplam	288	15,87	3,735					
Paylaşılan Vizyon	29 yaş ve altı	46	20,98	6,031	G.Arası	1474,876	3	491,625	
	30-40 yaş	144	23,45	4,494	G.İçi	6497,343	284	22,878	
	41-50 yaş	64	19,11	3,506	Toplam	7972,219	287		21,489 ,000
	51 yaş ve üzeri	34	17,47	6,026					
	Toplam	288	21,39	5,270					
Takım Halinde Öğrenme	29 yaş ve altı	46	23,87	6,629	G.Arası	778,810	3	259,603	
	30-40 yaş	144	26,11	5,343	G.İçi	8701,190	284	30,638	
	41-50 yaş	64	24,69	5,345	Toplam	9480,000	287		8,473 ,000
	51 yaş ve üzeri	34	21,00	5,051					
	Toplam	288	24,83	5,747					
Sistem Düşüncesi	29 yaş ve altı	46	11,54	3,557	G.Arası	272,311	3	90,770	
	30-40 yaş	144	13,83	2,640	G.İçi	2268,564	284	7,988	
	41-50 yaş	64	12,67	2,424	Toplam	2540,875	287		11,363 ,000
	51 yaş ve üzeri	34	11,56	3,174					
	Toplam	288	12,94	2,975					
Toplam Ölçek	29 yaş ve altı	46	89,57	25,351	G.Arası	16803,802	3	5601,267	
	30-40 yaş	144	99,99	16,676	G.İçi	86380,642	284	304,157	
	41-50 yaş	64	91,33	11,670	Toplam	103184,444	287		18,416 ,000
	51 yaş ve üzeri	34	76,59	16,615					
	Toplam	288	93,64	18,961					

Tablo 4.3.'de görüldüğü üzere, öğrenen okul ölçeği puanları yaşlarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenen okul ölçeği puanlarında grupların

aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ile tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları Tablo 4.4.'de verilmiştir.

Tablo 4.4. Yaşa Göre Öğrenen Okul Ölçeği Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Kişisel Hakimiyet	29 yaş ve altı	30-40 yaş	-1,354	,635	,211
		41-50 yaş	,469	,725	,936
		51 yaş ve üzeri	3,912*	,848	,000
	30-40 yaş	29 yaş ve altı	1,354	,635	,211
		41-50 yaş	1,823*	,563	,016
		51 yaş ve üzeri	5,266*	,715	,000
	41-50 yaş	29 yaş ve altı	-,469	,725	,936
		30-40 yaş	-1,823*	,563	,016
		51 yaş ve üzeri	3,443*	,796	,000
	51 yaş ve üzeri	29 yaş ve altı	-3,912*	,848	,000
		30-40 yaş	-5,266*	,715	,000
		41-50 yaş	-3,443*	,796	,000
Zihni Modeller	29 yaş ve altı	30-40 yaş	-2,076*	,573	,005
		41-50 yaş	-2,154*	,654	,014
		51 yaş ve üzeri	2,703*	,765	,007
	30-40 yaş	29 yaş ve altı	2,076*	,573	,005
		41-50 yaş	-,078	,508	,999
		51 yaş ve üzeri	4,779*	,645	,000
	41-50 yaş	29 yaş ve altı	2,154*	,654	,014
		30-40 yaş	,078	,508	,999
		51 yaş ve üzeri	4,858*	,718	,000
	51 yaş ve üzeri	29 yaş ve altı	-2,703*	,765	,007
		30-40 yaş	-4,779*	,645	,000
		41-50 yaş	-4,858*	,718	,000
Paylaşılan Vizyon	29 yaş ve altı	30-40 yaş	-2,473*	,810	,027
		41-50 yaş	1,869	,925	,255
		51 yaş ve üzeri	3,508*	1,082	,016
	30-40 yaş	29 yaş ve altı	2,473*	,810	,027
		41-50 yaş	4,342*	,719	,000
		51 yaş ve üzeri	5,981*	,912	,000
	41-50 yaş	29 yaş ve altı	-1,869	,925	,255
		30-40 yaş	-4,342*	,719	,000
		51 yaş ve üzeri	1,639	1,015	,458
	51 yaş ve üzeri	29 yaş ve altı	-3,508	1,082	,016
		30-40 yaş	-5,981	,912	,000

		41-50 yaş	-1,639*	1,015	,458
Takım Halinde Öğrenme	29 yaş ve altı	30-40 yaş	-2,242	,937	,129
		41-50 yaş	-,818*	1,070	,900
		51 yaş ve üzeri	2,870*	1,252	,157
	30-40 yaş	29 yaş ve altı	2,242	,937	,129
		41-50 yaş	1,424*	,832	,404
		51 yaş ve üzeri	5,111*	1,055	,000
	41-50 yaş	29 yaş ve altı	,818*	1,070	,900
		30-40 yaş	-1,424*	,832	,404
		51 yaş ve üzeri	3,688*	1,175	,021
	51 yaş ve üzeri	29 yaş ve altı	-2,870*	1,252	,157
		30-40 yaş	-5,111*	1,055	,000
		41-50 yaş	-3,688*	1,175	,021
Sistem Düşüncesi	29 yaş ve altı	30-40 yaş	-2,283*	,479	,000
		41-50 yaş	-1,128	,546	,237
		51 yaş ve üzeri	-,015*	,639	1,000
	30-40 yaş	29 yaş ve altı	2,283*	,479	,000
		41-50 yaş	1,155	,425	,063
		51 yaş ve üzeri	2,268*	,539	,001
	41-50 yaş	29 yaş ve altı	1,128*	,546	,237
		30-40 yaş	-1,155*	,425	,063
		51 yaş ve üzeri	1,113*	,600	,330
	51 yaş ve üzeri	29 yaş ve altı	,015*	,639	1,000
		30-40 yaş	-2,268	,539	,001
		41-50 yaş	-1,113*	,600	,330
Toplam Ölçek	29 yaş ve altı	30-40 yaş	-10,428*	2,954	,007
		41-50 yaş	-1,763*	3,371	,965
		51 yaş ve üzeri	12,977*	3,944	,014
	30-40 yaş	29 yaş ve altı	10,428	2,954	,007
		41-50 yaş	8,665*	2,620	,013
		51 yaş ve üzeri	23,405	3,325	,000
	41-50 yaş	29 yaş ve altı	1,763	3,371	,965
		30-40 yaş	-8,665	2,620	,013
		51 yaş ve üzeri	14,740*	3,701	,001
	51 yaş ve üzeri	29 yaş ve altı	-12,977	3,944	,014
		30-40 yaş	-23,405*	3,325	,000
		41-50 yaş	-14,740*	3,701	,001

Tablo 4.4.'de görüldüğü üzere, öğrenen okul ölçeği puanlarının yaşa göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucu verilmiştir. Söz konusu farklılığın 51 yaş ve üzeri olan grup ile tüm gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu ve 51 yaş ve üzeri olan grubun en düşük öğrenen okul ölçeği puanlarına sahip

olduğu görülmüştür. En yüksek öğrenen okul ölçeği puanının ise 30-40 arasındaki grubun olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 30-40 yaş arasındaki grubun 40-50 yaş arasındaki grupla aralarında anlamlı bir farklılık olduğu ve 30-40 yaş olan grubun öğrenen örgüt puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 30-40 yaş arasındaki grup ile 29 yaş ve altı grup ile karşılaştırıldığında da toplam ölçekte yine anlamlı bir farklılık olduğu ve 30-40 yaş arasındaki grubun öğrenen okul ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.4. Sınıf Öğretmenlerin Öğrenimlerine Göre Öğrenen Okul Ölçeği Puanları

Sınıf Öğretmenlerin öğrenimlerine göre öğrenen okul ölçeği puanları Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğrenen Okul Ölçeği Puanları Öğrenimlerine Göre t Testi Sonuçları

Puan	Öğrenim	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Kişisel Hakimiyet	Lisans	275	147,11	40456,00	1069,000	2,467	,014
	Yüksek Lisans	13	89,23	1160,00			
	Lisans						
	Toplam	288					
Zihni Modeller	Lisans	275	143,09	39351,00	1401,000	1,331	,183
	Yüksek Lisans	13	174,23	2265,00			
	Lisans						
	Toplam	288					
Paylaşılan Vizyon	Lisans	275	145,68	40062,50	1462,500	1,114	,265
	Yüksek Lisans	13	119,50	1553,50			
	Lisans						
	Toplam	288					
Takım Halinde Öğrenme	Lisans	275	145,08	39896,00	1629,000	-,544	,586
	Yüksek Lisans	13	132,31	1720,00			
	Lisans						
	Toplam	288					
Sistem Düşüncesi	Lisans	275	144,14	39637,50	1687,500	-,348	,728
	Yüksek Lisans	13	152,19	1978,50			
	Lisans						
	Toplam	288					
Toplam Ölçek	Lisans	275	145,26	39945,50	1579,500	-,709	,478
	Yüksek Lisans	13	128,50	1670,50			
	Lisans						
	Toplam	288					

Tablo 4.5.'de görüldüğü üzere, öğrenen okul ölçeği puanları öğrenimlerine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann Whitney_u testi sonuçları verilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenen okul ölçeği puanlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında kişisel hakimiyet alt boyutu dışında toplam ölçek ile diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anlamlı farklılığın olduğu kişisel hakimiyet alt boyutunda lisans mezunları yüksek lisans mezunlarına göre daha yüksek öğrenen okul ölçeği puanına sahip olduğu görülmüştür.

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Öğrenen Okul Ölçeği Puanları

Sınıf Öğretmenlerin kıdemlerine göre öğrenen okul ölçeği puanları Tablo 4.6'de verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğrenen Okul Ölçeği Puanları Kıdemlerine Göre t Testi Sonuçları

Puan	<i>f, x ve ss Değerleri</i>				ANOVA Sonuçları					
	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Kişisel Hakimiyet	0-5 yıl	64	17,66	5,561	G.Arası	368,900	3	122,967		
	6-10 yıl	82	18,72	3,256	G.İçi	4421,545	284	15,569		
	11-15 yıl	96	19,97	3,407	Toplam	4790,444	287		7,898	,000
	16 yıl ve üzeri	46	16,91	3,372						
	Toplam	288	18,61	4,086						
Zihni Modeller	0-5 yıl	64	15,39	4,924	G.Arası	240,572	3	80,191		
	6-10 yıl	82	16,28	3,290	G.İçi	3763,675	284	13,252		
	11-15 yıl	96	16,70	2,960	Toplam	4004,247	287		6,051	,001
	16 yıl ve üzeri	46	14,09	3,424						
	Toplam	288	15,87	3,735						
Paylaşılan Vizyon	0-5 yıl	64	19,41	6,002	G.Arası	886,414	3	295,471		
	6-10 yıl	82	22,29	4,111	G.İçi	7085,805	284	24,950		
	11-15 yıl	96	23,11	4,507	Toplam	7972,219	287		11,843	,000
	16 yıl ve üzeri	46	18,91	5,807						
	Toplam	288	21,39	5,270						
Takım Halinde Öğrenme	0-5 yıl	64	23,48	6,578	G.Arası	1091,623	3	363,874		
	6-10 yıl	82	26,44	5,143	G.İçi	8388,377	284	29,537		
	11-15 yıl	96	26,10	5,208	Toplam	9480,000	287		12,319	,000
	16 yıl ve üzeri	46	21,20	4,578						
	Toplam	288	24,83	5,747						

Sistem Düşüncesi	0-5 yıl	64	11,91	3,987	G.Arası	186,094	3	62,031	
	6-10 yıl	82	13,73	2,388	G.İçi	2354,781	284	8,291	
	11-15 yıl	96	13,42	2,242	Toplam	2540,875	287		7,481 ,000
	16 yıl ve üzeri	46	11,96	3,033					
	Toplam	288	12,94	2,975					
Toplam Ölçek	0-5 yıl	64	87,84	24,341	G.Arası	11570,573	3	3856,858	
	6-10 yıl	82	97,46	15,959	G.İçi	91613,872	284	322,584	
	11-15 yıl	96	99,30	15,105	Toplam	103184,444	287		11,956 ,000
	16 yıl ve üzeri	46	83,07	16,317					
	Toplam	288	93,64	18,961					

Tablo 4.6.'de görüldüğü üzere, öğrenen okul ölçeği puanları kıdemlerine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenen okul ölçeği puanlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ile tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Kıdeme Göre Öğrenen Okul Ölçeği Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Kişisel Hakimiyet	0-5 yıl	6-10 yıl	-1,063	,658	,457
		11-15 yıl	-2,313*	,637	,005
		16 yıl ve üzeri	,743	,763	,813
	6-10 yıl	0-5 yıl	1,063	,658	,457
		11-15 yıl	-1,249	,593	,221
		16 yıl ve üzeri	1,806	,727	,106
	11-15 yıl	0-5 yıl	2,313*	,637	,005
		6-10 yıl	1,249	,593	,221
		16 yıl ve üzeri	3,056*	,708	,000
	16 yıl ve üzeri	0-5 yıl	-,743	,763	,813
		6-10 yıl	-1,806	,727	,106
		11-15 yıl	-3,056*	,708	,000
Zihni Modeller	0-5 yıl	6-10 yıl	-,890	,607	,543
		11-15 yıl	-1,307	,587	,178
		16 yıl ve üzeri	1,304	,704	,332

	6-10 yıl	0-5 yıl	,890	,607	,543	
		11-15 yıl	-,417	,547	,901	
		16 yıl ve üzeri	2,194*	,671	,015	
	11-15 yıl	0-5 yıl	1,307	,587	,178	
		6-10 yıl	,417	,547	,901	
		16 yıl ve üzeri	2,611*	,653	,001	
	16 yıl ve üzeri	0-5 yıl	-1,304	,704	,332	
		6-10 yıl	-2,194*	,671	,015	
		11-15 yıl	-2,611*	,653	,001	
	0-5 yıl	6-10 yıl	-2,886*	,833	,008	
		11-15 yıl	-3,708*	,806	,000	
		16 yıl ve üzeri	,493	,966	,967	
Paylaşılan Vizyon	6-10 yıl	0-5 yıl	2,886*	,833	,008	
		11-15 yıl	-,822	,751	,754	
		16 yıl ve üzeri	3,380*	,920	,004	
	11-15 yıl	0-5 yıl	3,708*	,806	,000	
		6-10 yıl	,822	,751	,754	
		16 yıl ve üzeri	4,202*	,896	,000	
	16 yıl ve üzeri	0-5 yıl	-,493	,966	,967	
		6-10 yıl	-3,380*	,920	,004	
		11-15 yıl	-4,202	,896	,000	
	0-5 yıl	6-10 yıl	-2,955	,906	,015	
		11-15 yıl	-2,620	,877	,032	
		16 yıl ve üzeri	2,289	1,051	,194	
Takım Halinde Öğrenme	6-10 yıl	0-5 yıl	2,955*	,906	,015	
		11-15 yıl	,335	,817	,983	
		16 yıl ve üzeri	5,243*	1,001	,000	
	11-15 yıl	0-5 yıl	2,620	,877	,032	
		6-10 yıl	-,335	,817	,983	
		16 yıl ve üzeri	4,909*	,975	,000	
	16 yıl ve üzeri	0-5 yıl	-2,289	1,051	,194	
		6-10 yıl	-5,243	1,001	,000	
		11-15 yıl	-4,909	,975	,000	
	0-5 yıl	6-10 yıl	-1,825	,480	,003	
		11-15 yıl	-1,510	,465	,016	
		16 yıl ve üzeri	-,050*	,557	1,000	
Sistem Düşüncesi	6-10 yıl	0-5 yıl	1,825	,480	,003	
		11-15 yıl	,315	,433	,912	
		16 yıl ve üzeri	1,775*	,530	,012	
	11-15 yıl	0-5 yıl	1,510	,465	,016	
		6-10 yıl	-,315*	,433	,912	
		16 yıl ve üzeri	1,460*	,516	,048	
	16 yıl ve üzeri	0-5 yıl	,050*	,557	1,000	
		6-10 yıl	-1,775*	,530	,012	
		11-15 yıl	-1,460	,516	,048	
	Toplam	0-5 yıl	6-10 yıl	-9,620*	2,996	,017

Ölçek	11-15 yıl	-11,458	2,898	,002
	16 yıl ve üzeri	4,779*	3,472	,595
6-10 yıl	0-5 yıl	9,620*	2,996	,017
	11-15 yıl	-1,839	2,701	,927
	16 yıl ve üzeri	14,398*	3,309	,000
	0-5 yıl	11,458	2,898	,002
11-15 yıl	6-10 yıl	1,839*	2,701	,927
	16 yıl ve üzeri	16,237	3,221	,000
	0-5 yıl	-4,779	3,472	,595
16 yıl ve üzeri	6-10 yıl	-14,398	3,309	,000
	11-15 yıl	-16,237	3,221	,000

Tablo 4.7.'de görüldüğü üzere, öğrenen okul ölçeği puanlarının kıdeme göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucu verilmiştir. Söz konusu farklılığın 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar arasında olduğu 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların en düşük öğrenen okul ölçeği puanlarına sahip olduğu görülmüştür. En yüksek öğrenen okul ölçeği puanının ise 11-15 yıl arasında kıdeme sahip olan grubun olduğu tespit edilmiştir. 0-5 yıl kıdeme sahip olanlar ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar arasında olduğu 0-5 yıl kıdeme sahip olanların en düşük öğrenen okul ölçeği puanlarına sahip olduğu görülmüştür.

BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1. Sonuç ve Tartışma

Örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul ölçeği puanlarının toplam puanların ($\bar{X} = 93,64$, $ss=18,961$) olduğu tespit edilmiştir. Kişisel hâkimiyet alt boyutu puanları ($\bar{X} = 18,61$ $ss=4,086$) olarak tespit edilmiştir. Zihni modeller alt boyutu puanları ($\bar{X} = 15,87$ $ss=3,735$) olarak tespit edilmiştir. Paylaşılan vizyon alt boyutu puanları ($\bar{X} = 21,39$ $ss=5,270$) olarak tespit edilmiştir. Takım halinde öğrenme alt boyutu puanları ($\bar{X} = 24,83$ $ss=5,747$) olarak tespit edilmiştir. Sistem düşüncesi alt boyutu puanları ($\bar{X} = 12,94$ $ss=2,975$) olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulara benzer şekilde Alp (2007), “İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Algıları” adlı yüksek lisans tez araştırmasında, ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algılama düzeylerinin neler olduğunu belirlemeye çalışmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin kişisel yeterlilikleri, bilişsel modelleri, takım halinde öğrenme özelliklerine yönelik algıları düşük, sistem düşüncesine yönelik ve ortak vizyona yönelik algıları orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ünal (2014), öğrenme mekanizmalarının okullarda kullanılma düzeyi toplamda, en üst düzeyde olmasa da orta noktanın üzerindedir. Bilir (2014), öğretmenlerin kendi okullarına ilişkin öğrenen örgüt algılan ile öğrenen örgütün ve liderlik stillerinin tüm alt boyutlanma ilişkin algılanın “iyi” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrenen örgüt boyutlarında yaşanan değişimlerin ağırlıklı olarak örgüt kültürünün alt boyutlarından yetkilendirme, yetenek geliştirme, örgütsel öğrenme, işbirliği ve bütünleşme, takım çalışması ve örgüt amaçları alt boyutlarından kaynaklandığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (Yanar, 2016; Mehrabi vd. 2013; Yücel, 2007 ve Demir, 2006). Örgütsel öğrenmenin çalışanların örgütsel okulların performansını yükselttiği (Can, 201; Korkmaz, 2006) tespit edilmiştir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenen okul ölçeği puanlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ile tüm alt boyutlarda erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul ölçeği puanlarının kadın sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu

sonuca benzer şekilde Yumuşak vd. (2012), ilköğretim okulları açısından öğrenen örgüt yaklaşımını değerlendirdikleri güçlendirilmiş çalışan algısının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Araştırmada, cinsiyet ile güçlendirilmiş çalışan boyutu arasında bir farklılık olduğu ve erkeklerin güçlendirilmiş çalışanlarla ilgili algılarının, kadınlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bu sonuçtan farklı olarak Keskin (2007), İstanbul Anadolu Yakasındaki ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olma sürecinde vizyon geliştirme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarında görev yapan kadın yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen örgüt olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, erkeklerden anlamlı derecede daha yüksektir. Üzüm (2009), erkek öğretmenlerin bilginin edinimi boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin göreceli olarak daha düşük olduğu görülmüştür. Bilir (2014) öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi ölçtüğü çalışmasında, öğretmenlerin takım halinde öğrenme algısının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı tespit etmiştir. Çavuş (2008), bazı demografik değişkenlere bağlı olarak personel güçlendirme algısındaki değişimi ölçtüğü çalışmasında; güçlendirilmiş çalışan algısının cinsiyete göre bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Aksu (2013), meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algılarını ölçtüğü çalışmasında, sistemler arası bağlantılar ile ilgili algının cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Töreme (1999), örgütsel öğrenmeyi resmi ve özel okullarda araştırmış, bu amaçla yönetici ve öğretmenlerin beklenen rolleri üzerinde durmuş örgütsel öğrenmeyi engelleyen faktörleri belirlemeye çalışmış, öğrenen okulun kültürel dokusunu incelemiştir. Cinsiyetin, çalışma yılının ve çalışılan okulun gruplar arasında anlamlı farklılığa yol açmadığı saptanmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenen okul ölçeği puanlarının yaşa göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılığın 51 yaş ve üzeri olan grup ile tüm gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu ve 51 yaş ve üzeri olan grubun en düşük öğrenen okul ölçeği puanlarına sahip olduğu görülmüştür. En

yüksek öğrenen okul ölçeği puanının ise 30-40 arasındaki grubun olduğu görülmüştür. Ayrıca 30-40 yaş arasındaki grubun 40-50 yaş arasındaki grupla aralarında anlamlı bir farklılık olduğu ve 30-40 yaş olan grubun öğrenen örgüt puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 30-40 yaş arasındaki grup ile 29 yaş ve altı grup ile karşılaştırıldığında da toplam ölçekte yine anlamlı bir farklılık olduğu ve 30-40 yaş arasındaki grubun öğrenen okul ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu araştırmayı sonucu kısmen benzer şekilde Keskin (2007), “Öğrenen Organizasyon Olma Sürecinde İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Vizyon Geliştirme Düzeyleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, Öğretmenlerin yaş düzeyi arttıkça vizyon geliştirme düzeyleri de artış göstermiştir. Seçkin (2015), diyalog ve araştırma algısının, katılımcıların cinsiyet, yaş ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Erigüç ve Balçık (2007, s. 98) yaptıkları çalışmada, hemşirelerin öğrenen örgüt ile ilgili algılarını ölçmüşlerdir. Yazarlar, hemşirelerin takım halinde öğrenme boyutuna ilişkin algılarında yaşa, cinsiyete, medeni duruma ve kurumda çalışılan süreye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit etmişlerdir. Keza takım halinde öğrenme boyutu ile ilgili algılarında eğitim durumuna göre istatistiksel olarak farklılık olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte katılımcıların cinsiyetleri ile takım halinde öğrenme boyutu arasında bir farklılık olduğu ve erkeklerin takım halinde öğrenme ile ilgili algılarının, kadınlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yıldız (2011), resmi ve özel ilköğretimde çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte algılarının incelendiği çalışmada; takım olarak öğrenmenin hizmet içi eğitime katılma sayısı ile arasındaki ilişkinin olumsuz olduğu, özel ilköğretim okullarında daha yüksek oranda öğrenen örgüt özelliklerinin görüldüğü, kamu ilköğretim okullarında ise öğrenen örgüt özelliklerinin düşük düzeyde bulunduğu tespit edilmiştir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenen okul ölçeği puanlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında kişisel hakimiyet alt boyutu dışında toplam ölçek ile diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anlamlı farklılığın olduğu kişisel hakimiyet alt boyutunda lisans mezunları yüksek lisans mezunlarına göre daha yüksek öğrenen okul ölçeği puanına sahip olduğu görülmüştür. Bu araştırmayı sonucu

kısmen benzer şekilde Keskin (2007), “Öğrenen Organizasyon Olma Sürecinde İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Vizyon Geliştirme Düzeyleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, ön lisans mezunu yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, hem lisans hem de yüksek lisans mezunu olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Kale (2003), ortaöğretim okullarında örgütsel öğrenmeye ilişkin yaptığı araştırmanın sonucunda okul yapısının, takım çalışmasının ve işbirliği yapmanın, politikalar belirlemenin ve kaynakları doğru ve verimli kullanmanın, önemli olduğunu vurgulamıştır. Örgütsel öğrenmeye ilişkin olarak yöneticilerin öğretmenlere ve öğrencilere kıyasla daha olumlu oldukları, düşük ortalamanın öğrencilerde bulunduğu, özel okullarda takım çalışmasına ve işbirliği içinde olmaya politikaların oluşturulmasında resmi okullara göre daha yüksek ortalamaya ulaşılmıştır.

Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenen okul ölçeği puanlarının kıdeme göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılığın 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar arasında olduğu 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların en düşük öğrenen okul ölçeği puanlarına sahip olduğu görülmüştür. En yüksek öğrenen okul ölçeği puanının ise 11-15 yıl arasında kıdeme sahip olan grubun olduğu tespit edilmiştir. 0-5 yıl kıdeme sahip olanlar ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar arasında olduğu 0-5 yıl kıdeme sahip olanların en düşük öğrenen okul ölçeği puanlarına sahip olduğu görülmüştür. Bu bulguya benzer şekilde Üzüm (2009), “Resmi İlköğretim Okullarında Örgütsel Öğrenme Aracı Olarak Bilgi Yönetimi” adlı yüksek lisans çalışmasında, resmi ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, resmi ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme aracı olarak bilgi yönetiminin uygulanabilirliği incelenmiştir. Araştırma sonucundan elde edilen bulgulara göre, 1-5 yıl arası kıdeme sahip deneklerin bilginin edinimi boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin göreceli olarak daha düşük olduğu görülmüştür. Aksu (2013), meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algılarını ölçtüğü çalışmasında, sürekli öğrenme ile ilgili algının cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların mesleki kıdemleri ile diyalog ve araştırma boyutu arasında farklılık bulunmuştur. Buna göre; katılımcılardan 1-5 yıldır çalışanların, diyalog ve araştırma ile ilgili algılarının 6-10 yıldır çalışanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yumuşak vd. (2012), ilköğretim okulları açısından

öğrenen örgüt yaklaşımını değerlendirdikleri çalışmalarında paylaşımcı sistemler algısının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Bununla birlikte cinsiyet ile paylaşımcı sistemler boyutu arasında bir farklılık olduğu ve erkeklerin paylaşımcı sistemler ile ilgili algılarının, kadınlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Seçkin (2015), katılımcıların örgütsel öğrenme engelleri ile ilgili önermelere katılıp katılmama düzeyleri değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda; katılımcıların öğrenme ve gelişme çabalarının ödüllendirildiği durumlarda motivasyonlarının bozulduğu saptanmıştır. Ancak katılımcıların, kaynakların kötü kullanılması ve eksikliği, günlük rutin işlerin, çalışanların eğitimle ilgili riskleri üstlenmemesi, problemler ve çözümlerin önceden kestirilememesinin öğrenmeye engel olduğu yönündeki önermeler konusunda kararsız kaldıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde katılımcıların, yapılan hataların anlayışla karşılanıp hatalardan ders alınması, kurumda sorunların çözümü için herkesin katkısının istendiği, problemlerinin kendi uygulamalarından kaynaklandığı, yönetici ve eğitimcilerin mükemmeli aradıkları vb. konularda kararsız kaldıkları söylenebilir. Bu sonuçlar; Töremen (2002, s. 201)'nin çalışmasında geliştirdiği; “kurumlar değişme ve yenileşmenin engellerinden hareket ederek, bu engellerin ortadan kaldırılması için yapı ve süreçler geliştirilmelidirler. Bunun yanı sıra kurumlarda değişimin nedenleri dikkate alınarak değişim ve yenileşmeye uyumun sürekli hale getirilmesi için personelin yetiştirilmesi gerekmektedir” önerilerini doğrular niteliktedir. Katılımcıların, kurumda işlerin yürütülmesi konusunda kuşkularının dile getirmelerinin kendilerini zayıf ve yetersiz göstermeyeceğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu sonucun, Kahveci ve Demirtaş (2013, s. 54)'in yapmış oldukları çalışmadaki, “kurumlarda çalışanların kendilerine güvenilmelerine rağmen, kurum ile ilgili konularda tartışmalara katılmanın veya düşüncelerini söylemenin oldukça riskli olduğunu düşünürler” yargısıyla örtüşmediği söylenebilir.

Töremen (2015), katılımcıların sürekli öğrenme ile ilgili önermelere katılıp katılmama düzeyleri değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda; katılımcıların öğrenmek için birbirine yardımcı oldukları ve görevleri esnasında karşılaştıkları problemleri birer öğrenme fırsatı olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Atak ve Atik (2007, s. 69)'in yaptıkları,

“öğrenmeyi yaşam tarzı edinmiş çalışanlar, kolektif öğrenme ile grup halinde öğrenmeye başlayacaklardır” saptamayı destekler niteliktedir. Ancak katılımcıların, gelecekte yapacakları görevlerde ihtiyaç duyacakları yetenekleri rahatlıkla tanımları, yapılanlardan ders alabilmek için hatalarını açıklıkla tartışmaları, kendilerine öğrenme için yeterli zaman tahsis edildiği, öğrenmelerini destekleyecek her türlü maddi ve manevi desteği gördükleri ve öğrenme için ödüllendirilmeleri konularında kararsız kaldıkları saptanmıştır. Katılımcıların kararsızlık durumu; Arslantaş ve Dikmenli (2007, s. 80-85)’nin yaptıkları çalışmadaki; “öğrenen organizasyonların, geçmişteki başarısızlıkları gözden geçirdikleri, sistematik bir biçimde değerlendirdikleri, başarısızlıklardan elde edilen bilgileri daha sonraki başarıların kazanılması için kullandıkları ve bilgi paylaşımını teşvik ederek, paylaşımın ödüllendirildiği yapılarıdır” şeklindeki ifadelerini desteklemediği söylenebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Etkili olmayı öğrenmek için öğrenme süreci ve sonuçları bir yetenek ya da kaynak olarak algılanabilir. Herhangi bir yetenek veya kaynakta olduğu gibi yönetilmesi gerekir. Araştırma sonucunda erkek sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgüt algılarının daha yüksek olması kadınların öğrenmeye yönelik beklenti ve düşünce farklılığı taşıdığını göstermektedir. Bu yönüyle kadınların öğrenen okul algısını güçlendirici çalışmalar önerilebilir. Öncelikli olarak onların beklentilerinin alınması bu beklentilere göre belirlenen ihtiyaçlarının giderilmesi için adımlar atılması önerilebilir.

2. Araştırma sonucunda 31-40 yaş grubunun öğrenen okul algısı yüksek çıkarken 51 yaş ve üzeri grubun düşük çıkmıştır. Bu sebeple yaş gruplarına göre kurum içi analizler yapılabilir. Geri bildirim, kurumlarda mevcut olan, verimli ve verimli bir şekilde kullanıldığında, en özgür ve sürekli olarak etkin ve verimli öğrenme kaynağıdır. Performans ölçümleri geri bildirim herhangi bir geri bildirim yöntemini uygularken göz önünde bulundurulabilir.

3. Öğrenen bir örgütte iletişim ve koordinasyon önemlidir. yaşam boyu öğrenme merkezlerinde öğretmenler arası iletişimin sağlanması açısından düzenli toplantıların yapılması insanların işlerini yapabilmeleri için kullanılan genel pratik yöntemlerin bu toplantılarda aktarılması yararlı olabilir. Sistemler entegre değilse öğrenme veya paylaşma platformu yoktur. Öğrenen okul için çalışanlar arası koordinasyonun sağlanması yararlı olabilir.

4. Bilgiyi paylaşmak için ve yaymak için sistemler geliştirilmelidir. Bununla birlikte, kuruluşun sistem analizi uzmanlığının kullanılabilirliğini sağlaması, neyin ters gittiğini gözden geçirmesi, öğrenilmesi ve geri bildirim yapılması öğrenen okulu destekleyici çalışmalar olarak düşünülebilir.

5. İnsanların kendini özgür hissettiği ortamlarda daha yaratıcı olma eğilimindedirler. Çalışma ortamında güven duygusu, kurum kültürünün analizi, çalışanların desteklenmesi ve insan kaynakları politikaları aracılığıyla oluşturulabilir. İletişim mekanizmaları ve araçları da nasıl, nerede ve neyin paylaşıldığını ve tartışılacağını belirleyebilir. Öğrenme için iletişimin güçlendirilmesi yararlı olabilir.

6. Çalışanlara belli ölçülerde karara katılımlarının sağlanarak ödüllendirme mekanizmalarının çalıştırılması öğrenen hayat boyu öğrenme merkezini daha başarılı kılabilir.

7. Çalışanlar yapmış oldukları işler ile ilgili olarak yöneticiler tarafından yetkilendirilmelidir. Yetkilendirme gelişi güzel yollarla değil yapılan işin niteliklerine bağlı olmak üzere belirli kriterler doğrultusunda yapılmalıdır.

8. Örgütsel öğrenme süreci dikkate alınarak hayat boyu öğrenme merkezlerinde etkin bir iletişim sistemi kurulmalıdır. Örgüt içinde bilginin paylaşımı, saklanması, kullanılması, sırasında çalışanların ihtiyaç duydukları her an iş için gerekli olan bilgiye hızlı ve doğru bir şekilde ulaşmaları sağlanmalıdır.

9. Küreselleşme olgusunun yoğun bir biçimde hissedildiği günümüzde, kurumlar önemli fırsat ve tehditlerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Diğer işletmeler gibi kamu kurum

ve kuruluşları da ne kadar başarılı olurlarsa olsunlar, yönetim faaliyetlerinde meydana gelen beklenmedik bir gelişme bütün yönetim sistemini etkileyebilmektedir. Dolayısıyla kamu kurum ve kuruluşları için örgütsel bütünleşmeyi sağlayan ve üzerinde durulması gereken en temel unsur, bilginin alan ve süreklilik kazanmasının sağlanmasıdır. İyi oluşturulmuş eğitim planları ile öğretmenlerin desteklenmesi, bilgi birikimi sağlamak ve sürekli gelişen bireyler yaratılmasını sağlayabilmek için sürekli eğitimle desteklenmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Öğrenen okulla ilgili olarak hayat boyu öğrenme merkezlerinde çalışan öğretmenler örneğinde görüşme yöntemiyle nitel araştırma yapılabilir.
2. Öğrenen okul ölçeğinin hayat boyu öğrenme merkezleri odaklı güncelleştirme veya dönüştürme çalışması yapılabilir.
3. Örgütsel öğrenme sürecinin günümüz koşullarında giderek daha fazla önem kazandığı bir ortamda, Öğrenen okul örgüt kültürü ile ilişkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O.ve Özdemir,S.M.(2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme, *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Aksu, M. (2013) *Meslek Lisesi Yönetici Ve Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Algıları* Yüksek Lisans Tezi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı.
- Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Arslan, R. ve Demirci, K. (2015). Örgütlerde Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Algıların Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi ve Kamu Kurumunda Bir Uygulama. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (43): 24-38.
- Arslantaş, C. C. ve Dikmenli, O. (2007) “Öğrenen Organizasyon Anlayışını Benimseyen Firmalarda Örgütsel Bütünleşmeyi Sağlayan Unsurların Etkisini Belirlemeye Yönelik Görgül Bir Çalışma”, *Yönetim Bilimleri Dergisi* 5 (1), 74-98.
- Atak, M. ve Atik, İ. (2007) “Örgütlerde Sürekli Eğitimin Önemi Ve Öğrenen Örgüt Oluşturma Sürecine Etkisi (Hava Kuvvetleri Komutanlığı Sürekli Eğitim Modeli Örneği)”, *Havacılık Ve Uzak Teknolojileri Dergisi*, 3 (1), 63-70.
- Aydın, M. K. (2012). *Kamu ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile kurumların örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Bakan, İ. ve Karayılan, D. (2011). *Öğrenen Organizasyonlar. İçinde, İ. Bakan (Ed.). Çağdaş Yönetim Yaklaşımları: İlkeler, Kavramlar ve Yaklaşımlar (2. Baskı), 393-416. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.*

- Bakan, İ., Büyükbeşe, T., ve Bestenci, Ç. (2004). *Örgüt Sınırlarının Çözümünde Örgüt Kültürü Teorik ve Ampirik Yaklaşım*. İstanbul: Aktüel Yayınları Alfa Akademi.
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Olarak Okullarına İlişkin Algıları (Başakşehir Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balay, R. (2004) *Öğrenen Örgütler*. Ankara: Sandal Yayınevi,.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algısı (Kağıthane İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Banoğlu, K. ve Peker, S. (2012). Öğrenen Örgüt Olma Yolunda İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okullarına ve Kendilerine İlişkin Algı Durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 71-82.
- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi yönetimi*. İstanbul: Kariyer
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Benligiray, S. (2013). *Performans Yönetimi*, (Ed. Benligiray, S.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2939 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1895
- Bilir, B. (2014) *Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algı Düzeyleri İle Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması* Yüksek Lisans Tezi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı.
- Bozkurt, A. (2003). *Öğrenen Örgütler: Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. (2. Baskı). (Ed. Cevat Elma ve Kamile Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Burunasin B. (2001). “*Relationshipbetween Internet Usageand Learning OrganizationCharacteristics in AmericanandTaiUniversities.*” Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of New Haven.
- Can, N. (2011). Developingactivities of learningorganizations in primaryschools .*AfricanJournal of Business Management*, 5 (15), 6256-6260.
- Celep, C. (1995). *Halk Eğitimi “Kavramlar, ilkeler, Yöntemler,Teknikler”*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Celep, C,(2003). *Halk Eğitimi*. Ankara: Geliştirilmiş 3. baskı, Anı Yayıncılık.
- Çalık, T. (2003). Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumlan. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 115-130.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çavuş, M. F. (2008) “Personel Güçlendirme: İmalat Sanayii İşletmelerinde Bir Araştırma”, *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 3 (10), 1287-1300.
- Çetin, M. ve Subaş, A. (2014). Öğrenen Okul Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerinin Öğrenen Okula İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 264-304.
- Demir, M. (2006). *Öğrenen Örgüt Kültürü Oluşturulması*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Deniz Harp Okulu Komutanlığı. Deniz Bilimleri veMühendisliği Enstitüsü.
- Demirel, 2009, s.133). *Öğrenme Ve Öğrenme Bozuklukları içinde “Öğrenmeyi Öğrenme” II. Eğitim Psikolojisi Sempozyumu Bildiriler 18-19 Nisan 2009 İKÜ – Ataköy* (Ed. Tülay Bozkurt, Mücella Uluğ, Zeynep Oktuğ, Melis Seray Özden) İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, ss.133-145.
- Doğan, A. (2008), *Halk Eğitim Merkezlerinde Halkla İlişkiler Kapsamında Afet Bilinçlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Doğan, E. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetim serisi-12*. Ankara: Akademi Plus
- Easterby-Smith, M. (1997). Disciplines of Organizational Learning: Contributions and Critiques. *Human Relations Journal*. 50(9):1085-1113
- Erdemir, E. (2013). *Performans Yönetimi*, (Ed. Benligiray, S.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2939 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1895
- Eren, E. (2015). *Yönetim Psikolojisi*. (15. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.ř.
- Erigüç, G. ve Balçık, P. Y. (ğrenen örgüt ve Hemşirelerin Değerlendirmelerine Yönelik Bir Uygulama”, *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 10 (1), 75-106.
- Ersoy-Kart, M. (2011). *alışma Yaşamında Davranış ve Kişilik*. Ankara: Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Yayınları.
- Ersoy Kart, M. (2015). *rgtsel Sinizm, Bağlamsal Performans Ve Etik İdeoloji*, İstanbul: Nobel.
- Güven, M. ve Bağdıgen, M. (2008) *Kamu İdarelerinde Stratejik Planlama ve Yönetim*, Ankara, Gazi Kitabevi.
- Gzelgrr, F. (2017) *ğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilkokul ve ortaokulların öğrenen örgüt zelikleri*, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- Hayat Boyu ğrenme Strateji Belgesi, (2009). Yüksek Planlama Kurulu.
- Helvacı, M.A. (2005). *Eğitim rgtlerinde Değerışim Yönetimi: ilke, Yöntem ve Süreçler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013) “Okul Yöneticisi ve öğretmenlerin rgtsel Sessizlik Algıları”, *Eğitim ve Bilim*, 38 (167), 50-64.
- Kale, M. (2003). *Liselerin rgtsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulamalar* (Geliştirilmiş Beşinci Baskı). Ankara: Set Ofset Matbaacılık Ltd.
- Kaynak, T. (1998). "Personel Gereksinimi ve İşletmelerde İnsangücü Planlaması", TÜSSİDE Seminerleri, Gebze, Mart 1998.
- Keskin, M. B. (2007). *Öğrenen organizasyon olma sürecinde ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Kılıç, F. (2009). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algı Düzeyleri (Bolu İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kılıç, T. (2013). *Bireysel ve Kolektif Yeterlilik Süreci, Belirleyicileri ve Sonuçlarına İlişkin Bir Model Önerisi*.Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Koçel, T. (2014). *İşletme Yöneticiliği*. (15. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Korkmaz, M. (2006). Liderlik uygulamalarının içsel okul değişkenleri ile öğrenci çıktı değişkenlerine etkisi*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 503-529.
- MEB, (2006) *Yaygın Eğitim Yönetmeliği*, Ankara: MEB
- MEB, (2010) *Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği*, Ankara: MEB
- Mehrabi, J.;Alemzadeh, M.; Jadidi, M. andMahdevar, N. (2013). ExplainingtheRelationbetweenOrganizationalCultureandDimensions of the Learning Organization Case Study: TelecommunicationsCompany in BorujerdCounty. *InterdisciplinaryJournal of ContemporaryResearch İn Business*. 5(8): 133-147.
- Mete, G. (2007). *Örgütsel öğrenme ve yenilikçi iş davranışı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze İleri teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze

- Öneren, M. (2008). İşletmelerde Öğrenen Örgütler Yaklaşımı. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 4(7): 163-178.
- Özalp, İ., Ö. Uzun ve N. Yelkikalan. (1998). “Öğrenen Organizasyonlar ve İşletmeler Açısından Öğrenen Organizasyon Olmanın Önemi”, *Anadolu Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi* 14, 1–2: 17–28.
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem A
- Sabuncuoğlu, Z. (1994). *Personel Yönetimi*, Bursa: Rota Yayınları.
- Seçkin, D. (2015) *Öğrenme engellerinin öğrenen örgüt algısına etkisi: Kamu kuruluşlarında bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı
- Senge, P. M. (2007). Beşinci disiplin (A. İldeniz & A. Doğukan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi
- Subaş, A. (2010). *İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, C. (2010). *İlköğretim okullarındaki müdürlerin bilgi yönetimi becerileri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Şimşek, Ş. (2001). *Yönetim ve Organizasyon* (6. Baskı). Konya: Günay Ofset.
- Tokgöz, N. (2013). “*Performan Geliştirme*” *Performans Yönetimi*, (Ed. Benligiray, S.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2939 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1895
- Toksöz, (2015). *Çalışanların öğrenen örgüt algılarının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgüt içi girişimcilikleri üzerindeki etkisi: Bilişim sektörü üzerine bir çalışma*, Doktora Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Bilim Dalı

- Töremen, F. (1999). *Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Töremen, F. (2011). *Öğrenen okul*. Ankara:Nobel
- Töremen, F. (2002) “Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel ve Nedenleri”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 185-202.
- Türkay, O. (2007). *Pazara Dayalı Örgütsel Öğrenme: Konaklama İşletmelerinde Pazara Dayalı Örgütsel Öğrenmeyi Belirleyen Değişkenler ve Pazarlama Performansına Etkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, A. (2014) Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Okullarda Kullanılması Konusunda Öğretmen Görüşleri *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (1), ss. 19-32
- UNESCO (1985) *Yetişkin Eğitimi Terimleri*. (Çev.Oğuzkan,F.) Ankara: UNESCO Milli Eğitim Komisyonu
- Ural, O. (2007) *Türkiye’de Yetişkin Eğitiminin Bugünkü Durumu ve Geleceği*, Yetişkin Eğitimi sempozyumu, s. 11, İstanbul
- Üzüm, S. (2009). *Resmi ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme aracı olarak bilgi yönetimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Yanar Bayam, B. (2016) *Örgütsel öğrenme sürecinde, örgüt kültürünün, çalışanların öğrenen örgüt algılarına etkisi: Güresgroup*, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı
- Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen organizasyonlar*. İstanbul: Alfa
- Yetişkin Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı (2007), İstanbul.

- Yıldırım, M. (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Yaygın eğitim ve Halk Eğitim Merkezleri*, Ankara, Gazi Kitabevi
- Yıldız, H. (2011). *Kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları: Balıkesir ili örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir
- Yıldız, A. (2004). Türkiye deki Yetişkin Eğitim ve Araştırmalarına Toplu Bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 79-97.
- Yılmaz, M. (2011). Bilgi Yönetimi ve Örgütsel Öğrenme İlişkisi Kavramsal Bir Yaklaşım. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*. (46): 313-332.
- Yumuşak, S., Yıldız, H. ve Yıldız, B. (2012) “Öğrenen Örgüt Yaklaşımının İlköğretim Okulları Açısından Değerlendirilmesi”, *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 211-231.
- Yücel, İ. (2007). *Öğrenen Örgütler ve Örgüt Kültürü*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK-1: Ölçek

Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışmanın amacı yaşam boyu eğitim merkezlerinde çalışanların öğrenen örgüt algısı belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda ilk bölümde katılımcıyla ilgili sorular bulunmaktadır. Bu sorular arasından katılımcıların kimliklerini açıklayıcı herhangi bir bilgi istenmemektedir. İkinci bölümde öğrenen örgüt algısına ilişkin derecelenmiş önermeler bulunmaktadır. Vereceğiniz samimi ifadelerden dolayı ve destek ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Akif GÜNER
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. **Cinsiyetiniz:** 1-Bay 2-Kadın
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		Hiç Katılmıyorum (1)	Az Katılıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Tamamen Katılıyorum (4)
A. Kişisel hakimiyet	1	Mesleğimi profesyonel olarak yapabilmek için sürekli öğrenme arayışındayım.				
	2	Kendimi geliştirmek için mesleğimle ilişkili akademik yayınları takip ederim,				
	3	Kurumsal görevler üstlenirken kendime güvenirim.				
	4	Hedeflerime ulaşmak için öğrenme ortamlarından istifade ederim.				
	5	Öğrenme isteğimin bir amacı da kurumsal gelişmeye katkı sağlamaktır.				
	6	Kurumsal olarak düzenlenen öğrenme faaliyetlerine isteyerek katılıyorum.				

B. Zihinsel Modeller	7	Kurumsal problemlerin çözümü için önerilerimi ifade ederim.				
	8	Önyargılarım, öğrenme fırsatlarından yararlanmama engel olmamaktadır.				
	9	Olaylara çok yönlü bakmayı tercih ederim.				
	10	Başkalarının farklı bakış açılarını bir öğrenme fırsatı olarak görürüm.				
	11	Kurumsal çözüm arayışlarında önyargılarımdan sıyrılarak sürece katılabilirim.				
C. Paylaşılan Vizyon	12	Kurum vizyonumuz, kurumsal varoluşa vurgu yapmaktadır.				
	13	Kurumsal vizyonu herkes benimsediği için, paydaşlar vizyonun hayata geçirilmesinde gerekli katkıyı sağlamaktadırlar.				
	14	Kurumsal vizyonumuz başarı ölçütleri içerir.				
	15	Vizyonumuz sayesinde günlük olaylar kolaylıkla aşılabilmektedir.				
	16	Kurumsal vizyonumuz hem bugüne hem de geleceğe yönelik bir anlam taşımaktadır.				
	17	Liderler vizyonun hayata geçirilmesi için paydaşlarla yetki paylaşımı yapmaktadırlar.				
	18	Vizyonumuz hayata geçirilebilir bir anlam taşımaktadır.				
Faktör			Hiç Katılmıyorum (1)	Az Katılıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Tamamen Katılıyorum (4)
D. Takım Halinde Öğrenme	19	Takım üyeleri birbiri ile diyalog halinde bulunurlar.				
	20	Kurulan takımlarda üyeler arasında amaç birliği vardır.				
	21	Takım üyeleri birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekilde davranırlar.				
	22	Kurumumda bulunan takımlar birbirlerinin öğrenmelerine destek olurlar.				
	23	Takımların ve takım üyelerinin görev tanımları net olarak yapılır.				
	24	Takım içi diyalog sayesinde üyeler tek başlarına elde edemeyecekleri kavrayışları elde etme imkanına kavuşurlar.				
	25	Tartışma ortamları diyaloga çevrilerek üyelere öğrenme fırsatları oluşturulur.				
	26	Takımın hedefine ulaşması için takım üyeleri takım vizyonuna uygun hareket ederler.				
E. Sistem Düşüncesi	27	Kendimi, kurumsal sistemin bir elemanı olarak görürüm.				
	28	Yaptığımız eylemlerin sonucunda problem ortaya çıkıyorsa politikamızı veya eylemimizi değiştirme ihtiyacı hissedirim.				
	29	Örgüt içerisinde kendimi konumlandıracağım pozisyonun farkındayım.				
	30	Kurum çalışanı olarak, bu günün problemlerinin, dünün çözümlerinden kaynaklandığını farkedebilirim.				

EK-2: Ölçek Kullanım İzni

 Akif GÜNER <akifguner@gmail.com>
Alıcı: abdurrahmansub.

23 Ara (4 gün önce) ☆ ↻ ▼

merhabalar hocam, Marmara Üniversitesi yüksek lisans öğrencisiyim. Yaşam boyu eğitim merkezlerinde çalışanların öğrenen örgüt algısı adlı tez çalışmam için izniniz olursa "Öğrenen Okul Ölçeğini" kullanmak istiyorum. tez konusuyla ilgili önerileriniz beni mutlu edecektir.

AKİF GÜNER

Tuzla Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü <http://tuzlahem.meb.k12.tr/>
Türkiye Satranç Federasyonu Tuzla Temsilciliği <http://istanbulstf.org/tuzla/>

abdurrahmansubas@gmail.com

24 Ara (3 gün önce) ☆

Hocam akşam göndereyim iPhone'umdan gönderildi Akif GÜNER <akifguner@gmail.co...

Abdurrahman Subaş

Alıcı: bana ▼

24 Ara (3 gün önce) ☆ ↻ ▼

Hocam ölçek ekte.
atif yapılacak eser.

Çetin, M. ve Subaş, A. (2014). Öğrenen Okul Ölçeği'nin geliştirilmesi ve öğretmenlerinin öğrenen okula ilişkin algılarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 264-304. <http://dx.doi.org/10.17556/ef.27483>

Tez danışmanım Münevver Çetin hocam, peter senge'nin Öğrenen Okul Kitabını çevirdi. internete bulabilirsiniz. Konuyla ilgili en iyi kitap o. Bir de Senge'nin 5. disiplin kitabını okumanı öneririm.

Özel olarak istediğiniz bir konu varsa yazabilirsiniz.

iyi çalışmalar dilerim.



Virüs bulunmuyor. www.avast.com

24 Aralık 2017 16:49 tarihinde <abdurrahmansubas@gmail.com> yazdı:

...

EK-2: Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.4314703

28/02/2018

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Marmara Üniversitesinin 31.01.2018 tarih ve 1800035138 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 26.02.2018 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Akif GÜNER'in "Yaşam Boyu Öğrenme Merkezlerinde Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Algısı" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan Halk Eğitim Merkezlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerine; kişisel bilgi formu ve öğrenen okul ölçeğini konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan özel/resmi okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin anne ve babalarına; kişisel bilgi formu ve anne-baba davranış ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

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

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
28/02/2018

Dr. Osman GÜNAYDIN
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

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

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

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 283f-8e2d-3bef-aadb-bcc4 kodu ile teyit edilebilir.